

Masterscriptie Bestuurskunde

# Leven lang leren, mij een zorg?!

*Een onderzoek naar de factoren die deelname van middelbaar opgeleiden aan  
leven lang leren beïnvloeden in de zorg- en welzijnssector*

Erasmus University Rotterdam  
Masterscriptie Bestuurskunde  
Track Beleid & Politiek

Student:  
J.M. (Jorien) Fase  
ANR: 426996  
426996jf@eur.nl

Scriptiebegeleider:  
Prof. dr. H.J.M. (Menno) Fenger  
Fenger@fsw.eur.nl

Tweede lezer:  
Prof. dr. C.W.A.M. (Kees) van Paridon  
Vanparidon@fsw.eur.nl

Ter verdediging op 20 april 2017 te Rotterdam





*“Onderwijs is niet boven tijd en plaats verheven. Het is onderdeel van een samenleving die op dat onderwijs haar stempel zet. De maatschappelijke verhoudingen en waarden die er in de samenleving bestaan, weerspiegelen zich in de opzet, de inhoud en de methodes van het onderwijs.”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Van Kemenade, 1975, zoals geciteerd in Leune, 2001: 113.

## Samenvatting

In dit onderzoek is in kaart gebracht welke factoren van invloed zijn op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren en worden er beleidsaanbevelingen gedaan om deze participatie te verhogen. Hierdoor kan een duurzame positie op de arbeidsmarkt worden verworven en behouden.

Inzicht omtrent de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren is belangrijk, omdat juist deze groep achterloopt in scholingsdeelname ten opzichte van hoger opgeleiden en de banen in het middensegment sterker onder druk staan als gevolg van onder andere automatisering en offshoring. Het volgen van post-initiële scholing kan hierin bijdragen, doordat mensen zich op deze manier wapenen tegen die onzekere arbeidsmarkt. Om te kunnen onderzoeken welke factoren van invloed zijn op de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren, is een theoretisch kader geschetst. Hierbij zijn verwachtingen geformuleerd op micro-, meso- en macroniveau. Dit theoretisch kader is getoetst aan de hand van casussen uit de zorg- en welzijnssector. Het betreft de kinderopvangbranche, de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorgbranche en de branche van de ziekenhuizen. De inzichten omtrent de invloed van micro-, meso- en macrofactoren op deelname aan leven lang leren zijn ook op deze casussen gebaseerd.

Er is geconcludeerd dat er meerdere factoren van invloed zijn op de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden. Zo is op microniveau de rol van de werknemer met leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren van invloed op de deelname aan leven lang leren, maar blijkt ook de rol van de werkgever van belang in het kader van het leerklimate in de organisatie.

Op mesoniveau blijkt dat de cao een rol speelt bij deelname aan scholing, maar dat opleidings- en ontwikkelingsfondsen in de zorg- en welzijnssector daarentegen in mindere mate invloed lijken te hebben. Brancheorganisaties hebben op indirecte wijze invloed op de deelname aan leven lang leren, door de wisselwerking van invloedsoefening op werkgevers en overheid. Hierdoor is de rol die de brancheorganisatie aanneemt ten opzichte van het onderschrijven van het belang van leven lang leren van invloed op de participatie van middelbaar opgeleiden. Wat betreft de rol van de regio blijkt dat in de behandelde casussen samenwerking in de regio in zeer beperkte mate is terug te vinden, waardoor er geen uitspraken over mogelijke effecten kunnen worden gedaan.

Bij de factoren op macroniveau is gebleken dat de rol van de overheid zowel in positieve als negatieve zin groot is wat betreft deelname aan leven lang leren. Zo blijkt onder andere dat niet alle maatregelen de beoogde succesvolle uitkomst hebben voor deze doelgroep in de zorg- en welzijnssector. De scholingsverplichting in het kader van de Wet BIG heeft echter wel een positieve invloed op de deelname aan leven lang leren. De rol van vraag en aanbod komt in minder mate naar voren in dit onderzoek en lijkt voor deze doelgroep geen grote invloed te hebben, omdat zij zich vaak niet bewust zijn van hun kwetsbare positie op de arbeidsmarkt.

Bovenstaande factoren blijken op basis van de integrale analyse ook onderling samen te hangen. Er is hierdoor sprake van een gelaagdheid die oproept tot samenwerking. Het is als het ware een keten van actoren die samen kunnen bijdragen aan het verhogen van de deelname aan leven lang leren onder middelbaar opgeleiden.

Op basis van deze inzichten zijn aanbevelingen gedaan om de participatie door de onderhavige doelgroep te verhogen. Er is aanbevolen een uniforme definitie van leven lang leren te hanteren. Daarnaast is aangeraden in te zetten op informeel leren en het belang van leven lang leren te benadrukken. De laatste aanbeveling richt zich op het invoeren van een leven lang leren-puntensysteem.

## Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt de scriptie 'Leven lang leren, mij een zorg?!'. Een onderzoek naar de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren ter afronding van de master bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Een onderwerp dat mede is gekozen door mijn passie voor onderwijs. Een passie die ontstond toen ik enkele jaren geleden de Zeeuwse kust verruilde voor de Brabantse gezelligheid om docente maatschappijleer te worden. Daar mocht ik tijdens mijn stage voor het eerst proeven aan de mooie uitdaging van het lesgeven en het middelbaar beroepsonderwijs. Om me breder te ontwikkelen maakte ik de overstap naar Tilburg University en mocht ik me bij sociologie verdiepen in maatschappelijke problemen. Eenmaal actief in de universitaire medezeggenschap viel alles op zijn plek en koos ik ervoor om maatschappelijke problemen voortaan niet meer alleen te willen analyseren, maar ook de vertaalslag te willen leren maken naar beleid. En zo werd Tilburg ingeruild voor Rotterdam.

Het onderwijs ben ik echter nooit helemaal uit het oog verloren en ik ben dan ook erg dankbaar dat ik in het kader van mijn opleiding stage heb mogen lopen bij de Onderwijsraad in Den Haag. Een half jaar lang maakte ik fulltime deel uit van het projectteam 'aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt', waarin op aanvraag van de Tweede Kamer een advies werd voorbereid over de initiële aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt en leven lang leren. Ik kijk terug op een ontzettend leerzame en plezierige periode bij de Onderwijsraad, waarvoor ik mijn collega's, en in het bijzonder mijn stagebegeleider dr. Martine Braaksma, wil bedanken.

Na deze periode kwamen langzaamaan de eerste woorden voor deze scriptie op papier. Er volgden vele gesprekken met betrokkenen uit de zorg- en welzijnssector, die ieder door hun kennis en enthousiasme ontzettend hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Waarvoor grote dank.

Hierna liep de woordenteller gestaag op en kon mijn begeleider prof. dr. Menno Fenger zijn licht er eindelijk echt over laten schijnen. Zijn feedback zette me iedere keer weer met beide benen op de grond, maar toch verliet ik zijn kantoor altijd met een glimlach. Zijn eindeloze geduld, begrip en medewerking maken dat de scriptie vandaag in deze hoedanigheid aan u voorligt. Ik bedank hierbij tevens mijn tweede lezer prof. dr. Kees van Paridon voor zijn flexibiliteit en het lezen van het geheel in korte tijd.

Uiteraard wil ik van deze gelegenheid gebruik maken mijn vrienden, ouders en zusje te bedanken. Tijdens mijn studententijd heb ik vriendschappen opgebouwd die mij ontzettend dierbaar zijn. Samen gegroeid, soms letterlijk, sowieso figuurlijk. Samen gediscussieerd, gedanst en gelachen. Samen herinneringen gemaakt, maar vooral een fundament gelegd om samen nog vele herinneringen te mogen maken.

Zonder mijn ouders had ik hier nooit kunnen staan. Zij hebben mij altijd onvoorwaardelijk gesteund en vrijgelaten in de (studie)keuzes die ik maakte. Hierdoor kon ik me ook buiten de collegebanken ontplooien. Ze hielpen me meermaals met verhuizen, namen m'n vele telefoontjes op en zetten de deur altijd voor me open, die ik keer op keer weer met een overvolle boodschappentas verliet.

Pa en ma, dank jullie wel voor alles.

Dit voorwoord sluit ik af met een speciaal bedankje voor mijn kleine zusje, die allang zo klein niet meer is. Jolisa, je ontving ooit de Fractie SAM-pluim omdat je de trouwste 'liker' van de fractie was. Die trouw staat symbool voor de manier waarop jij me altijd hebt gesteund. Ik hoop dat ik die steun ook voor jou mag zijn en dat ik later ook pasta pesto op jouw studentenkamer mag komen eten.

Rest mij nog u veel leesplezier toe te wensen.

Jorien Fase  
Den Haag, februari 2017

# Inhoudsopgave

<b>Hoofdstuk 1 Inleiding .....</b>	<b>5</b>
1.1 Aanleiding .....	5
1.2 Probleemstelling .....	6
1.2.1 Doelstelling .....	6
1.2.2 Vraagstelling .....	7
1.3 Relevantie .....	7
1.3.1 Wetenschappelijke relevantie .....	7
1.3.2 Maatschappelijke relevantie .....	8
1.4 Leeswijzer .....	9
<b>Hoofdstuk 2 Leven lang leren .....</b>	<b>10</b>
2.1 Het Nederlandse onderwijsstelsel .....	10
2.2 Het middelbaar beroepsonderwijs .....	11
2.3 Beschrijving en definitie leven lang leren .....	14
2.4 Contexten leven lang leren .....	16
2.4.1 Definitie formeel leren .....	16
2.4.2 Definitie non-formeel leren .....	17
2.4.3 Definitie informeel leren .....	17
2.5 Functies leven lang leren .....	18
2.6 Leven lang leren in Europa .....	19
2.7 Leven lang leren en de positie op de arbeidsmarkt .....	22
<b>Hoofdstuk 3 Theoretisch kader .....</b>	<b>24</b>
3.1 Factoren op microniveau .....	24
3.1.1 De mbo'er als (lerende) werknemer .....	24
3.1.2 De werkgever van de mbo'er .....	28
3.2 Factoren op mesoniveau .....	31
3.2.1 Sector .....	31
3.2.2 De sector en collectieve arbeidsovereenkomsten .....	33
3.2.3 De sector en opleidings- en ontwikkelingsfondsen (O&O-fondsen) .....	36
3.2.4 Brancheorganisaties .....	38
3.2.5 Regio .....	39
3.3 Factoren op macroniveau .....	42
3.3.1 Overheid .....	42
3.3.2 Vraag en aanbod .....	44
3.4 Samenhang van theorie en bijbehorend conceptueel model .....	45

<b>Hoofdstuk 4 Onderzoeksopzet</b> .....	<b>47</b>
4.1 Onderzoeksstrategie.....	47
4.2 Methoden en technieken .....	47
4.2.1 Vooronderzoek.....	47
4.2.2 Dataverzameling .....	48
4.3 Betrouwbaarheid en validiteit.....	48
4.3.1 Betrouwbaarheid .....	48
4.3.2 Validiteit .....	49
4.4 Verantwoording keuzes.....	49
4.5 Operationalisering .....	52
<b>Hoofdstuk 5 Onderzoeksresultaten</b> .....	<b>55</b>
5.1 Beschrijving casussen .....	55
5.1.1 Casus kinderopvang .....	55
5.1.2 Casus verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg .....	55
5.1.3 Casus ziekenhuizen .....	56
5.2 Resultaten microniveau.....	57
5.2.1 De mbo'er als (lerende) werknemer in de kinderopvang .....	57
5.2.2 De mbo'er als (lerende) werknemer in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.....	59
5.2.3 De mbo'er als (lerende) werknemer in de ziekenhuizen .....	61
5.2.4 De werkgever van de mbo'er in de kinderopvang .....	62
5.2.5 De werkgever van de mbo'er in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.....	63
5.2.6 De werkgever van de mbo'er in de ziekenhuizen .....	64
5.3 Resultaten mesoniveau .....	65
5.3.1 De rol van de sector en de cao van de kinderopvang .....	65
5.3.2 De rol van de sector en de cao van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg .....	66
5.3.3 De rol van de sector en de cao van de ziekenhuizen .....	66
5.3.4 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de kinderopvang .....	67
5.3.5 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg .....	68
5.3.6 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de ziekenhuizen .....	68
5.3.7 De rol van de brancheorganisatie in de kinderopvang .....	69
5.3.8 De rol van de brancheorganisatie in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg (gehandicaptenzorg) .....	70
5.3.9 De rol van de brancheorganisatie in de ziekenhuizen .....	71
5.3.10 De rol van de regio in de kinderopvang .....	72
5.3.11 De rol van de regio in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.....	72

5.3.12 De rol van de regio in de ziekenhuizen .....	73
5.4 Resultaten macroniveau.....	74
5.4.1 Leven lang leren beleid .....	74
5.4.2 De rol van overheid in de kinderopvang .....	76
5.4.3 De rol van overheid in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.....	77
5.4.4 De rol van overheid in de ziekenhuizen .....	78
5.4.5 De rol van 'vraag en aanbod' in de kinderopvang.....	78
5.4.6 De rol van 'vraag en aanbod' in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg .....	79
5.4.7 De rol van 'vraag en aanbod' in de ziekenhuizen.....	79
5.5 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers .....	80
5.5.1 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers in de kinderopvang .....	80
5.5.2 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.....	81
5.5.3 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers in de ziekenhuizen .....	82
<b>Hoofdstuk 6 Analyse.....</b>	<b>84</b>
6.1 Analyse deelname aan leven lang leren door mbo'ers .....	84
6.1.1 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers .....	84
6.2 Analyse microniveau.....	84
6.2.1 De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer .....	84
6.2.2 De werkgever van de mbo'er .....	85
6.2.3 Tussenconclusie microniveau.....	86
6.3 Analyse mesoniveau .....	86
6.3.1 De rol van de sector en cao .....	86
6.3.2 De rol van de sector en O&O-fondsen .....	87
6.3.3 De rol van de brancheorganisaties.....	87
6.3.4 De rol van de regio .....	87
6.3.5 Tussenconclusie mesoniveau .....	88
6.4 Analyse macroniveau.....	88
6.4.1 De rol van de overheid .....	88
6.4.2 De rol van de vraag en aanbod .....	89
6.4.3 Tussenconclusie macroniveau.....	89
6.5 Integrale analyse .....	90
<b>Hoofdstuk 7 Conclusies en discussie.....</b>	<b>93</b>
7.1 Conclusie.....	93
7.1.1 Deelvragen .....	93



7.1.2 Hoofdvraag.....	95
7.2 Discussie .....	96
<b>Hoofdstuk 8 Beleidsaanbevelingen .....</b>	<b>99</b>
8.1 Aanbeveling 1: Hanteer een uniforme definitie van leven lang leren.....	99
8.2 Aanbeveling 2: Zet in op informeel leren en benadruk het belang van leven lang leren .....	99
8.3 Aanbeveling 3: Voer een leven lang leren-puntensysteem in.....	99
<b>Literatuurlijst .....</b>	<b>100</b>

# Hoofdstuk 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

*“De wereld anno 2016 is een andere planeet. Dat geldt zeker voor de arbeidsmarkt. Tegenwoordig moet je soms over haast buitenaardse gaven beschikken om te voorzien wat voor beroep je zoon of dochter straks uitoefent. Simpelweg omdat het beroep nog niet bestaat.”*, aldus vicepremier Lodewijk Asscher tijdens de bijeenkomst ‘De innoverende arbeidsmarkt’ te Diemen (Rijksoverheid, 2016g).

Deze woorden illustreren de snel en continu veranderende arbeidsmarkt waarin we leven. Sommige auteurs stellen zelfs dat mogelijk 47% van de banen in het middensegment de komende 20 jaar zal verdwijnen door automatisering (Frey & Osborne, 2013: 38).<sup>2</sup> Leerlingen worden dan ook momenteel opgeleid voor beroepen die in de toekomst niet meer zullen bestaan. Het is daarom zaak het onderwijs van vandaag dusdanig in te richten dat de leerlingen worden klaargestoomd voor de arbeidsmarkt van morgen (MBO-Raad, 2015: 18).

Er liggen niet alleen kansen voor het initiële onderwijs, maar er valt tevens in het post-initiële onderwijs een wereld te winnen.<sup>3</sup> Het Nederlandse onderwijs richt zich namelijk van oudsher op kinderen en jongvolwassenen; mensen die een initieel, vaak verplicht traject van onderwijs en scholing doormaken (Sloep, 2008: 1). Scholing op zo jong mogelijke leeftijd heeft immers het hoogste rendement (Golsteyn, 2012: 5). Echter, juist het volgen van onderwijs na de ‘initiële schoolbanken’ kan mensen wapenen tegen de onzekere toekomst van de arbeidsmarkt (De Koning & Gelderblom, 2001: 206). Zo vergroot scholing de ‘employability’ en blijven werkenden duurzaam inzetbaar (Groot & Maassen van den Brink, 2000: 573). Een leven lang leren, wat letterlijk moet worden opgevat als het volgen van onderwijs van wieg tot graf (Onderwijsraad, 2016: 16; Rubenson, 2001: 242; Green, 2002: 3; Brodbelt, 1983, zoals geciteerd in Cresson & Dean, 2000: 89), lijkt dan ook een belangrijk antwoord op die onzekerheid (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 22).<sup>4</sup>

Een andere noodzaak om een leven lang te leren, is dat de betekenis van werk is veranderd, als een direct gevolg van de flexibilisering van de arbeidsmarkt (PWC, 2015: 4; WRR, 2013: 302). Waar mensen vroeger de gehele levensloop voor één baas werkten, is dat tegenwoordig niet meer het geval. Het aantal baanwisselingen per werknemer stijgt nu namelijk richting de tien en daarmee is een baan voor het leven definitief op zijn retour (Christoffels & Baay, 2016: 5; Van Echtelt, Croezen, Vlasblom & De Voogd, 2016: 31). Voltooiing van de initiële opleiding is mede daarom niet langer afdoende (Onderwijsraad, 2016: 10; Thomas, 2015: 158).

Ook in politiek Den Haag wordt opgemerkt dat het behalen van een diploma geen eindstation meer is om een duurzame plek op de arbeidsmarkt te verwerven. De roep van minister Bussemaker om de tendens te creëren dat een leven lang leren als vanzelfsprekend moet worden beschouwd, klinkt dan ook luider dan ooit tevoren. Ze stelt in een kamerbrief over leven lang leren dat er meer dan ooit behoefte is aan voortdurende bij-, om- en opscholing. Een behoefte die in de toekomst alleen maar verder zal toenemen en daarmee dan ook terecht een speerpunt lijkt van het kabinet (Rijksoverheid, 2014: 1).

Daarnaast geeft ook voorzitter van de Sociaal Economische Raad (SER) Mariëtte Hamer aan dat de vaardigheid om jezelf te blijven ontwikkelen van essentieel belang is op de toekomstige arbeidsmarkt. Zij stelt dat leven lang leren daarom een basisvaardigheid moet worden (Sociaal Economische Raad, 2016). Maar hoewel *“blijven leren misschien nog niet zo gewoon is als eten en drinken”*, komt Nederland in internationaal perspectief meer dan redelijk uit de bus (Golsteyn, 2012: 4; Nieuwenhuis, Gelderblom, Gielen & Collewet, 2011: 9).<sup>5</sup> De

---

<sup>2</sup> Dit betreft Amerikaans onderzoek en de resultaten kunnen dan ook niet één op één worden vertaald naar de situatie op de Nederlandse arbeidsmarkt. Het geeft echter wel een signaal dat de huidige situatie geen statisch gegeven is. Zo stelt een vergelijkbaar onderzoek van Deloitte dat mogelijk 2 tot 3 miljoen banen in Nederland zullen verdwijnen door automatisering (Deloitte, 2014: 24).

<sup>3</sup> Post-initieel onderwijs betreft het onderwijs dat iemand volgt die reeds het initiële onderwijs heeft afgerond, of die ouder is dan 25 jaar en daarmee de leeftijd heeft bereikt waarop de initiële opleiding doorgaans is afgerond (Onderwijsraad, 2012b: 10).

<sup>4</sup> De begrippen ‘leven lang leren’ en ‘post-initieel onderwijs’ worden vaak door elkaar gebruikt. Het zijn dan ook geen eenduidige begrippen (Sociaal Economische Raad, 2012: 8). In dit onderzoek wordt gekozen voor een brede invulling van het begrip ‘leven lang leren’ die op pagina 16 nogmaals uiteen wordt gezet.

<sup>5</sup> Hamer, M. (2016).

Scandinavische landen zijn de beste jongetjes van de klas wat de deelname aan leven lang leren betreft, maar Nederland doet het met een vijfde plek in het Europese klassement zeker niet slecht (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 3). Het venijn zit dan ook in het feit dat een substantiële stijging in deelname uitblijft (Scienceguide, 2009). Daarnaast is de groep die zich ook na het initiële onderwijs blijft ontwikkelen door middel van scholing betrekkelijk homogeen. Het zijn vooral de hoger opgeleiden die de schoolbanken in hun latere loopbaan weten terug te vinden (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 6; Sociaal Economische Raad, 2012: 13).

Dat laatste gegeven is zorgwekkend aangezien onderzoek aantoont dat juist de lager opgeleiden een kwetsbare positie op de arbeidsmarkt ten deel valt (Onderwijsraad, 2012b: 12). Maatschappelijke ontwikkelingen als technologisering, globalisering, internationalisering, individualisering en flexibilisering van de arbeidsmarkt, maken de samenleving en de arbeidsmarkt complexer en dynamischer dan voorheen. Deze ontwikkelingen stellen andere én hogere eisen aan de burger (Onderwijsraad, 2011: 14; Theisens, 2014: 5; Goos, Manning & Salmons, 2009: 31). Zo worden er op de arbeidsmarkt steeds hogere eisen aan kennis en vaardigheden gesteld en wordt er een groter beroep gedaan op zelfredzaamheid (Van der Toren, Van der Meer & Lie, 2015: 20). Daarnaast valt de trend op te merken dat de werkgelegenheid en lonen vooral aan de boven- en onderkant van de arbeidsmarkt groeien. Er is dus sprake van polarisatie, waarbij de middengroep getroffen wordt (Van den Berge & Ter Weel, 2015: 3).<sup>6</sup> Dit komt doordat middelbaar opgeleiden veelal functies vervullen die voornamelijk routinematige taken omvatten, zoals bijvoorbeeld bij administratief werk, wat door machines wordt overgenomen of is overgebracht naar lagelonenlanden. Dat laatste fenomeen wordt ook wel *'offshoring'* genoemd (Goos, et al., 2014: 2524). De verdringing door techniek is in mindere mate terug te vinden bij hoger opgeleiden, omdat hun werk vaak complexer en abstracter is en minder routinetaken kent. Hun banen zijn simpelweg minder makkelijk te automatiseren. Datzelfde geldt voor de banen van lager opgeleiden; zij vervullen vaak servicefuncties, waarbij automatisering eveneens lastiger is (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015: 15; Dorn, 2013: 1589).

## 1.2 Probleemstelling

### 1.2.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is de kennis over de aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt verder te ontwikkelen door inzicht te geven in welke factoren een rol spelen in de participatie van mbo'ers aan leven lang leren. Hiertoe wordt in kaart gebracht waar de knelpunten en kansen liggen om deelname aan leven lang leren onder mbo'ers te vergroten. Het betreft daarmee descriptief onderzoek met een verklarende component.

Op basis van deze inzichten worden enkele aanbevelingen geformuleerd. Met het formuleren van de aanbevelingen, die gericht zijn op het verhogen van de participatie van de onderhavige doelgroep, kent dit onderzoek ook een maatschappelijke component. Zoals eerder aan de orde is gesteld, kan een verhoging van deelname de maatschappelijke positie van middelbaar opgeleiden in de samenleving verbeteren. Enerzijds verbetert hun positie doordat de *'employability'* wordt vergroot, waardoor zij beter zijn gewapend tegen de onzekerheid van de arbeidsmarkt. Anderzijds gebeurt dit doordat het middensegment door het volgen van onderwijs blijft meedoen in de samenleving, waardoor integratie wordt gewaarborgd.

Het theoretisch kader is getoetst aan de hand van casussen uit de zorg- en welzijnssector door middel van verschillende interviews met bestuurders, HRM- en opleidingsfunctionarissen van kinderopvangcentra, woon- en zorgorganisaties en ziekenhuizen, en de betreffende brancheorganisaties. De eerste reden voor deze toespitsing op de zorg- en welzijnssector is dat door hervormingen, bezuinigingen en decentralisaties de banen in deze sector sterk onder druk zijn komen te staan. De tweede reden is dat het een sector betreft waar

---

<sup>6</sup> Dit onderzoek richt zich op het middelbaar opgeleiden met een startkwalificatie. Deze groep wordt in de literatuur veelal aangeduid met de term *'middensegment'* en beslaat de groep met een mbo 2, 3 of 4-diploma (Van den Berge & Ter Weel, 2015b: 7). Voor een verdere onderbouwing en beschrijving van de doelgroep zie hoofdstuk 4.

voortdurend (technologische) innovaties plaatsvinden.<sup>7</sup> Het vergroten van de ‘employability’ van werknemers door leven lang leren is hier dan ook aan de orde van de dag, waardoor het vergaren van inzicht over dit onderwerp essentieel is.

### 1.2.2 Vraagstelling

Het onderzoek richt zich op het in kaart brengen van factoren die invloed hebben op de participatie van mbo’ers aan leven lang leren, waardoor een duurzame positie om de arbeidsmarkt kan worden verworven en sociale integratie kan worden gewaarborgd. Hiertoe wordt het theoretisch raamwerk getoetst aan de hand van casussen uit de zorg- en welzijnssector. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen factoren op micro-, meso- en macroniveau, waardoor wordt gepoogd een integraal inzicht te genereren. Aan de hand van deze analyse wordt in kaart gebracht waar de knelpunten en kansen zitten wat betreft deelname aan leven lang leren door mbo’ers. Op basis van dit inzicht volgen aanvullend (beleids)aanbevelingen om deze participatie te verhogen.

Daartoe zal de volgende hoofdvraag in dit onderzoek centraal staan:

*“Welke factoren hebben invloed op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren en hoe kan deze participatie worden verhoogd?”*

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is het belangrijk eerst dieper in te gaan op de essentie van leven lang leren en wordt daarom de onontkoombare vraag gesteld: *“Wat is leven lang leren?”* Zo wordt eerst stilgestaan bij de ontwikkelingen van leven lang leren in Nederland, waarbij onder andere de positie van leven lang leren in het Nederlandse onderwijsstelsel en het middelbaar beroepsonderwijs aan bod komt. Vervolgens wordt de gekozen definitie nader uiteengezet en wordt stilgestaan bij de soorten en functies van leven lang leren. Om deze Nederlandse ontwikkelingen te duiden, worden deze daarna in een Europees perspectief geplaatst.

Wanneer bekend is wat leven lang leren daadwerkelijk inhoudt, kan de volgende vraag worden gesteld: *“Hoe verhoudt leven lang leren zich tot de positie van mbo’ers op de arbeidsmarkt?”* Hierbij wordt aandacht besteed aan ‘employability’.

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag wordt vervolgens een theoretisch kader geschetst met verschillende factoren op micro-, meso- en macroniveau die op basis van wetenschappelijke literatuur van invloed zouden kunnen zijn op de deelname. De bijbehorende vraag *“Welke factoren hebben invloed op de participatie van mbo’ers aan leven lang leren?”*, wordt uitgesplitst naar de eerdergenoemde niveaus, waarbij verschillende theorieën worden beschreven.

## 1.3 Relevantie

### 1.3.1 Wetenschappelijke relevantie

Hoewel leven lang leren al sinds de jaren ‘70 op zowel de beleidsagenda als de wetenschappelijke agenda staat, blijft een eenduidig antwoord om de participatie te verhogen uit. Er wordt daarom weleens geopperd en gemopperd dat er meer over leven lang leren wordt gesproken dan erop dit terrein actie wordt ondernomen (Bovens, 2008, zoals geciteerd in Golsteyn, 2012: 59).

Er is de laatste jaren daarentegen veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar duurzame inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Hierin wordt scholing en training als een belangrijk instrument aangedragen dat kan worden ingezet om die duurzame inzetbaarheid te verhogen (Groot & Maassen van den Brink, 2000: 573; Van Vuuren, Caniëls & Semeijn, 2011: 26). In paragraaf 2.7 worden de bevindingen omtrent dit onderwerp nader beschreven. Doordat het positieve verband tussen leven lang leren en duurzame inzetbaarheid veelvuldig is aangetoond, wordt dit verband in deze studie niet empirisch getoetst, maar is er voor gekozen om juist de factoren die de participatie aan leven lang leren beïnvloeden in kaart te brengen.

---

<sup>7</sup> De ontwikkelingen waar de zorg- en welzijnssector aan onderhevig is, worden nader toegelicht in hoofdstuk 4. Deze ontwikkelingen zijn echter deels vergelijkbaar met de veranderingen in andere sectoren in het middensegment. Hierdoor kunnen conclusies gedeeltelijk breder worden geïnterpreteerd dan de betreffende sector en zijn de meeste aanbevelingen in hoofdstuk 8 generiek geformuleerd.

In deze studie wordt een brede invulling van leven lang leren gehanteerd, waarbij onder andere aandacht is voor de uitsplitsing van zowel formeel en non-formeel leren als informeel leren. Voor deze laatste vorm van leren is in het onderzoek minder aandacht dan voor de andere vormen van leren (Borghans, Golsteyn & De Grip, 2007: 3). Mogelijk is hiervoor de reden dat het relatief lastig is om informele leerinspanningen te meten. Desondanks wordt informeel leren in dit onderzoek wel meegenomen, omdat juist deze vorm van leren aansluit bij de leerbereidheidskenmerken van de onderhavige doelgroep (zie ook paragraaf 3.1).

Overig onderzoek omtrent leven lang leren is veelal beschrijvend van aard (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 21). Het is gebaseerd op louter empirische data en is daarmee weinig theoriegestuurd. Integraal verklarend onderzoek over leven lang leren is dan ook schaars (Edzes, Hamersma, Venhorst & Van Dijk, 2015: 283; Marsick & Watkins, 2001: 32). Dat geldt zeker voor onderzoek dat zich specifiek richt op de onderhavige doelgroep, terwijl dat met het oog op de eerder geschetste ontwikkelingen inzichten hieromtrent juist broodnodig is. Dit onderzoek poogt daarom een integraal inzicht te vergaren door te stellen welke factoren van invloed zijn op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren, waarbij alle leervormen in acht worden genomen. Waarna vervolgens concrete aanbevelingen worden gedaan om deze participatie te vergroten.

### 1.3.2 Maatschappelijke relevantie

De huidige maatschappelijke ontwikkelingen vergen van mensen de bereidheid om gedurende hun hele levensloop te leren en onderwijs te volgen om hun kennis en competenties actueel te houden (Onderwijsraad, 2016: 13). Hierdoor is voltooiing van de initiële opleiding niet langer voldoende (Thomas, 2015: 158). Echter, de groep middelbaar opgeleiden loopt, zoals eerder gesteld, achter in deelname aan leven lang leren ten opzichte van hoger opgeleiden en daarnaast staat hun positie op de arbeidsmarkt door ontwikkelingen als technologisering en *'offshoring'* sterker onder druk dan de positie hoger- en lager opgeleiden. Hierdoor treedt een proces van arbeidsmarktpolarisatie op en wordt het gat tussen de boven- en de onderkant van de arbeidsmarkt groter (Bol & Van der Werfhorst, 2016: 39 Van den Berge & Ter Weel, 2015b: 9; Smits & De Vries, 2015: 24; Arntz, Gregory & Zierahn, 2016: 7). De werkloosheid onder deze groep is na de crisis dan ook sterker toegenomen dan onder laag- en hoger opgeleiden (Van Dijk, 2016: 23). Dit maakt de positie van de middelbaar opgeleiden op de arbeidsmarkt kwetsbaar.<sup>8</sup>

Een andere trend die wordt opgemerkt door socioloog Baker is dat de samenleving steeds meer een 'geschoolde samenleving' wordt (Baker, 2014b: 8). Kinderen gaan namelijk steeds langer en op een hoger niveau naar school. Zo lijkt algemene vorming en hoger onderwijs de hoogste norm te zijn en heeft het beroepsonderwijs het nakijken (Baker, 2014a: 213). Vandaag de dag volgen ongeveer 490.000 studenten een mbo-opleiding (MBO-Raad, 2016a). Dat aantal is ook de komende jaren vrij stabiel. Het aantal studenten dat deelneemt aan het hoger (beroeps-)onderwijs neemt daarentegen nog steeds toe, daar waar het mbo-aantal min of meer gelijk blijft. Hierdoor ligt verdringing door hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt mogelijk in lijn der verwachtingen, waardoor de positie van de middelbaar opgeleiden op de arbeidsmarkt mogelijk nog kwetsbaarder wordt (Schoonhoven, 2016: 9).

Die kwetsbare positie beperkt zich echter niet alleen tot de arbeidsmarkt. De betekenis van werk verengt zich namelijk niet louter tot het brengen van brood op de plank. Werk heeft vandaag de dag ook een sterke sociale functie (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013: 301). Naast een dagelijkse routine, brengt het werkenden onder de mensen en geeft het een gevoel bij te dragen aan en onderdeel uit te maken van de samenleving. Het is dan ook niet overdreven om te stellen dat vervreemding op de loer ligt wanneer een

---

<sup>8</sup> Kritische noot: Hoewel bijvoorbeeld het Britse tijdschrift 'The Economist' bepleit dat de nieuwe fase van technologische ontwikkelingen zou kunnen leiden tot een groeiende ongelijkheid tussen mensen die wel en niet over de gevraagde vaardigheden beschikken, behoeft het vraagstuk ook enige nuancering (The Economist, 2014). Zo stellen Van den Berge en Ter Weel (2015a: 89) in het WRR-rapport 'De robot de baas' dat als gevolg van technologische verandering ook nieuwe banen ontstaan. Daarnaast relativeren ze dat er ook historisch gezien geen reden is voor angst voor massale werkloosheid. Zo brachten de technologische revoluties uit het verleden ook per saldo meer banen dan er verdwenen en moeten de huidige technologische verwachtingen zich vooralsnog eerst waarmaken (2015a: 94).

werknemer zijn positie op de arbeidsmarkt noodgedwongen verliest (Heunks, 1977: 174). Een schrijnende situatie voor het individu, maar het wordt een maatschappelijk probleem wanneer het een specifieke groep in de samenleving betreft. Wanneer door de eerder geschetste ontwikkelingen de doelgroep uit dit onderzoek het arbeidsmarktveld moet ruimen door enerzijds het verdwijnen van banen en anderzijds door de verdringing door hoger opgeleiden, wordt de kloof tussen hoger- en lager opgeleiden groter. Deze mogelijke tweedeling in de samenleving is uiterst zorgwekkend aangezien deze grote gevolgen kan hebben voor onder andere de sociale cohesie van burgers en daaropvolgende problematiek (Putters, 2016).

#### **1.4 Leeswijzer**

De opbouw van deze studie is als volgt. In hoofdstuk 2 wordt uitgebreid beschreven wat leven lang leren in essentie is en hoe het in een bredere context kan worden gedeut en geïnterpreteerd. Hoofdstuk 3 vormt het theoretisch kader waarin de mogelijke factoren die van invloed zijn op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren op basis van wetenschappelijk theorie uiteen worden gezet. Hierbij wordt onderscheid gemaakt op micro-, meso- en macroniveau. Hoofdstuk 4 geeft de onderzoeksopzet weer, waarbij onder andere de methoden, technieken en operationalisering aan bod komen. Hoofdstuk 5 bevat de onderzoeksresultaten afgeleid uit de afgenomen interviews in de zorg- en welzijnssector. Die resultaten worden in hoofdstuk 6 geanalyseerd. In hoofdstuk 7 worden de belangrijkste conclusies geformuleerd en de discussie weergegeven. In hoofdstuk 8 worden de aanbevelingen gedaan om de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren te verhogen.

## Hoofdstuk 2 Leven lang leren

In dit hoofdstuk wordt middels literatuuronderzoek dieper ingegaan op de essentie van leven lang leren. Daartoe wordt eerst kort ingegaan op het Nederlandse onderwijsstelsel en het middelbaar beroepsonderwijs. Door deze context te schetsen, wordt de lezer geïnformeerd over het initiële onderwijs, waardoor de participatie van mbo'ers aan het post-initiële onderwijs beter kan worden geduid en de gehanteerde definitie van leven lang leren in de volle breedte uiteen kan worden gezet. Deze definitie wordt in paragraaf 2.3 verder uitgelegd, waarna wordt beschreven welke vormen van leren kunnen worden onderscheiden. Vervolgens worden de functies van leven lang leren beschreven en gaat het laatste deel van dit hoofdstuk in op de relatie tussen leven lang leren en de positie op de arbeidsmarkt.

### 2.1 Het Nederlandse onderwijsstelsel

Het Nederlandse onderwijs is in huidige vorm al bijna 100 jaar per wet geregeld in artikel 23 van de Grondwet, dat opent met het eerste lid waarin staat dat het onderwijs een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering is (Art. 23:1, Nederlandse Grondwet). Het artikel stelt onder andere dat openbare en bijzondere scholen financieel en kwalitatief gelijk zijn aan elkaar, en regelt tevens de verhouding tussen de overheid en de onderwijsinstellingen. Zo heeft de overheid als taak actief zorg te dragen voor het functioneren van het stelsel, maar moet zij zich gelijktijdig terughoudend opstellen, omdat scholen ook over een zekere vrijheid beschikken om het onderwijs naar eigen zienswijze in te richten. In feite wordt de macht van de overheid, waar het gaat om onderwijs, dan ook in artikel 23 GW geordend, geresulteerd en begrensd (Onderwijsraad, 2012a: 10).

Door de toenemende complexiteit van de samenleving veranderen ook de eisen aan en de verwachtingen van het onderwijs, waardoor de druk op dit huidige onderwijsstelsel toeneemt (Onderwijsraad, 2014: 9). Toch kan, ondanks dat onderwijshervormingen al decennialang onderwerp van discussie zijn in het onderwijsveld, een aantal basiskennmerken van het stelsel al sinds jaar en dag worden onderscheiden. Zo kenmerkt het Nederlandse stelsel zich door vroege selectie, gestandaardiseerde toetsen een sterke beroepsonderwijssector (Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015: 22). Daarnaast is gebleken dat het stelsel zich relatief goed leent om leerlingen te laten stapelen en doorstromen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008). Hoewel kinderen in Nederland officieel pas leerplichtig zijn vanaf hun vijfde levensjaar, komt een substantieel deel van de kinderen al in aanraking met onderwijs door middel van voorschoolse educatie (Rijksoverheid, 2016e).<sup>9</sup> Zo maakte in 2014 86 procent van de kinderen gebruik van voorschoolse voorzieningen, welke de kinderopvang (inclusief gastouderschap), de peuterspeelzaal en voorschoolse educatie omvat (Onderwijsraad, 2015: 13). Na de voorschoolse educatie volgt het basisonderwijs, dat bestemd is voor kinderen in de leeftijdsgroep van vier tot twaalf jaar. Dit type onderwijs duurt acht jaar en wordt aangeboden door scholen voor basisonderwijs of voor speciaal onderwijs. Dit onderwijs wordt tezamen aangeduid als het primair onderwijs (EP-Nuffic, 2014: 6). Na het doorlopen van de basisschool kan de overstap naar het voortgezet onderwijs worden gemaakt, welke is onderverdeeld in het algemeen voortgezet onderwijs (havo of vwo) en het beroepsgericht voortgezet onderwijs (vmbo). Afhankelijk van het niveau worden leerlingen hier voorbereid op studie en/of beroep. Het algemeen voortgezet onderwijs kan, zoals gezegd, worden uitgesplitst naar voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo). Hierbij bestaat het vwo uit het te onderscheiden atheneum, gymnasium en lyceum. In de bovenbouw van zowel het vwo (klas 4, 5 en 6), als het havo (klas 4 en 5) brengen leerlingen focus aan in het onderwijs door zogenaamde profielen. Hierbij kan gekozen worden voor de profielen 'cultuur en maatschappij', 'economie en maatschappij', 'natuur en gezondheid' of 'natuur en techniek'. Eenzelfde soort specialisatie kan door leerlingen in het vmbo worden gekozen door middel van de sectoren 'techniek', 'zorg en welzijn', 'economie' en 'landbouw'. Deze

---

<sup>9</sup> Momenteel is er veel discussie omtrent het creëren van een doorlopende leerlijn van voor- naar voerschoolse educatie, waarbij kinderen een ononderbroken ontwikkelingsgang doormaken in het onderwijs. Hierbij gaat het om een lijn van voerschoolse educatie (peuterspeelzalen of kinderdagverblijven) naar voerschoolse educatie (groep 1 en 2) (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2016a: 36).

sectoren kunnen in vier verschillende leerwegen worden gevolgd (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven, 2016):

- de theoretische leerweg: hier worden leerlingen voorbereid op de middenkader- en vakopleidingen in het mbo of op het havo;
- de gemengde leerweg: deze leerweg bereidt leerlingen voor op de middenkader- en vakopleidingen in het mbo;
- de kaderberoepsgerichte leerweg: de leerlingen worden hier voorbereid op de middenkader- en vakopleidingen in het mbo;
- de basisberoepsgerichte leerweg: voorbereiding voor leerlingen op de basisberoepsopleidingen in het mbo.

Na het behalen van het vmbo-diploma maken leerlingen, zoals hierboven is te lezen, doorgaans de overstap naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Deze vorm van vervolgonderwijs zal worden beschreven in paragraaf 2.2 van dit hoofdstuk en betreft het niveau van onderwijs van de onderhavige doelgroep in dit onderzoek.

De andere variant van vervolgonderwijs in Nederland is het hoger onderwijs, waarbij een havo-diploma toegang geeft tot het hoger beroepsonderwijs (hbo) en een vwo-diploma het ticket is voor het wetenschappelijk onderwijs (wo). Tot het hbo behoren ook de tweejarige opleidingen aan de hogeschool, de *'associate degree'* (ad). Het niveau van deze opleidingen ligt tussen mbo-niveau 4 en hbo-bachelor en zijn met name bedoeld voor mbo-niveau 4 studenten en mensen met een aantal jaar werkervaring, die hun kansen op de arbeidsmarkt willen vergroten.

Tot slot, het Nederlandse onderwijsstelsel kent ook volwassen educatie en is hiermee gericht op volwassenen vanaf 18 jaar. Hierbij zijn de belangrijkste vormen:

- Nederlands als tweede taal voor degenen wiens het Nederlands niet de moedertaal is;
- voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (VAVO), dat gericht is op het behalen van een diploma of deelcertificaat op vmbo-, havo-, of vwo-niveau;
- opleidingen Nederlands en rekenen, waarbij de taal- en rekenvaardigheden van de deelnemer verbeterd worden.

Deze beknopte uitleg van het Nederlands onderwijsstelsel wordt visueel weergegeven in Figuur 1. Hierbij is het belangrijk om te vermelden dat de Nederlandse leerplicht tot het zestiende levensjaar loopt. Jongeren die na hun 16e nog niet beschikken over een startkwalificatie, moeten tot hun 18e onderwijs volgen. Een startkwalificatie is een havo- of vwo-diploma of een diploma op mbo-niveau 2 of hoger (Rijksoverheid, 2016e).

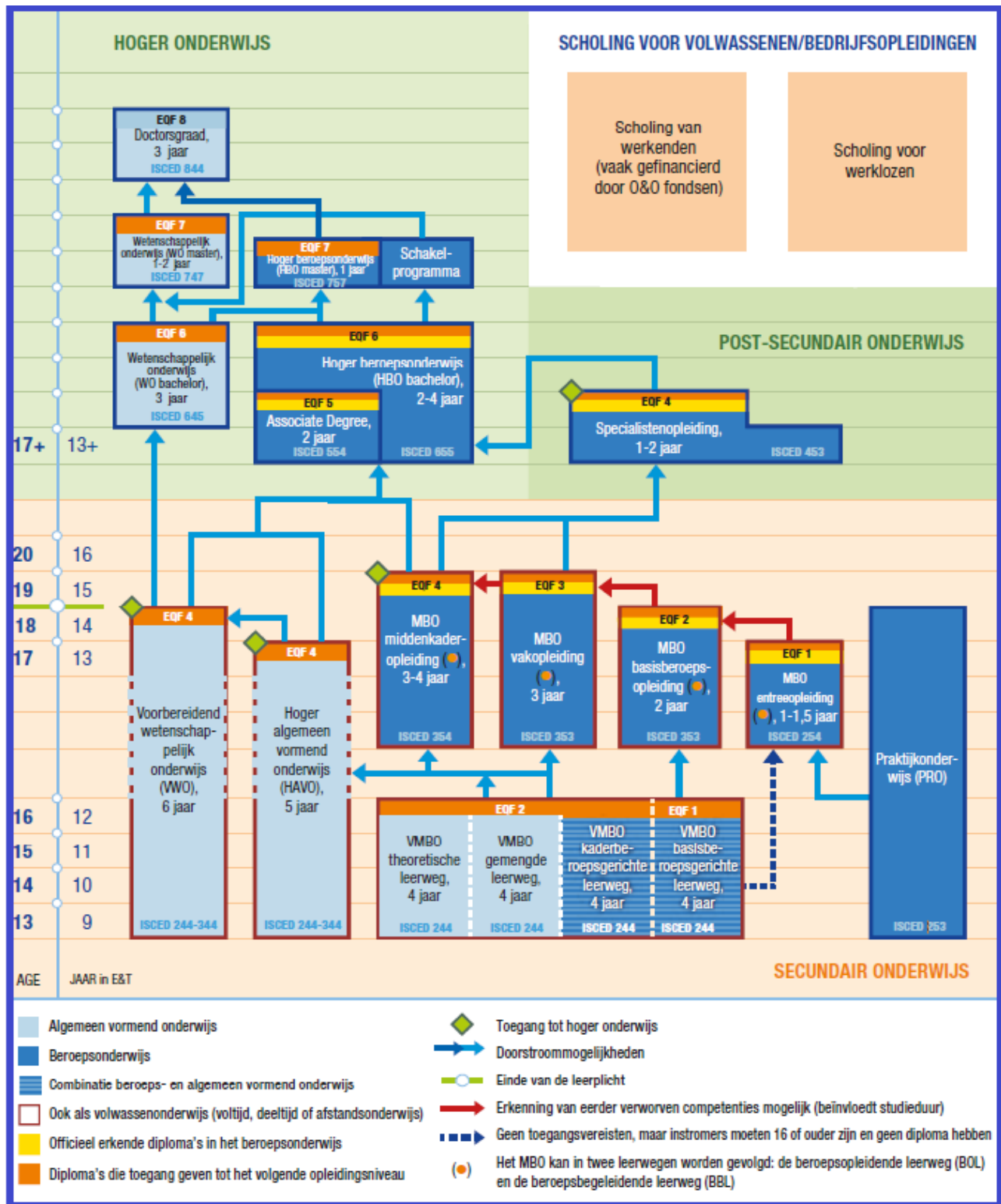
## **2.2 Het middelbaar beroepsonderwijs**

In de vorige paragraaf is in het Nederlandse onderwijsstelsel beknopt uiteengezet. Daarin werd tevens de positie van het mbo kort aangestipt. Deze paragraaf gaat dieper in op het mbo, waardoor meer kennis over de achtergrond van de doelgroep van dit onderzoek kan worden vergaard. Dit is belangrijk omdat, ondanks dat bijna de helft van de huidige beroepsbevolking een mbo-opleiding heeft gevolgd en een half miljoen jongeren momenteel een dergelijke opleiding volgen, deze vorm van onderwijs een onbekende wereld is voor velen (Karsten, 2015: 64). De huidige inrichting van het mbo wordt daarnaast veelal als complex bestempeld (Vogels & Sol, 2015: 101).

Zo kan het mbo, net als het vmbo, worden ingedeeld in sectoren. Ook hier zijn de hoofdrichtingen 'landbouw', 'techniek', 'economie' en 'zorg- en welzijn', zodat een overgang van vmbo naar mbo zo soepel mogelijk kan verlopen. Naast deze hoofdrichtingen komen er tevens combinaties van de genoemde sectoren voor (Vogels & Sol, 2015: 101).



Figuur 1: Het Nederlandse Onderwijsstelsel



Bron: Cedefop, 2016: 3.

Binnen deze sectoren volgen studenten onderwijs op niveau 1 tot en met 4. Sinds 2014 heet niveau 1 ook wel de entreeopleiding, waar studenten die niet over een vmbo-diploma beschikken terecht kunnen. Deze studenten volgen de opleiding tot assistent en kunnen later onder toezicht eenvoudige, uitvoerende werkzaamheden verrichten. Doorgaans wordt dit niveau niet gerekend tot het middelbare opleidingsniveau of middensegment, maar tot het lager opleidingsniveau. Afronding van de entreeopleiding geldt echter niet als startkwalificatie, maar geeft wel toegang tot mbo-niveau 2. Deze niveau 2 opleidingen zijn veelal basisberoepsopleidingen voor uitvoerend praktisch werk. Voorbeelden hiervan zijn beveiliging en gastvrouw. Niveau 3 betreft de vakopleidingen tot zelfstandig beroepsbeoefenaar, waardoor studenten na afronding van hun opleiding zelfstandig uitvoerende werkzaamheden kunnen verrichten als bijvoorbeeld pedagogisch medewerker kinderopvang, timmerman of automonteur. Mbo-niveau 4 leidt ten slotte op tot beroepen in het middenkader en tot specialisten voor volledig zelfstandig uitvoerend werk, brede inzetbaarheid en specialisatie, en geeft tevens toegang tot een vervolgopleiding in het hbo. Beroepen op mbo-niveau 4 zijn bijvoorbeeld onderwijsassistent, mbo-verpleegkundige of gespecialiseerd kok (Karsten: 2016: 64, 65).

Naast de verschillende sectoren en niveaus kunnen ook twee verschillende routes van het mbo kunnen worden onderscheiden. Zo is er de beroepsopleidende leerweg (bol) waar studenten praktijkervaring kunnen opdoen door middel van het lopen van stages en tevens vastgestelde contracturen op school hebben (Cedefop, 2016: 2). Daarnaast is er een duale variant: de beroepsbegeleidende leerweg (bbl), welke bestaat uit vier werkdagen en een studiedag voor theoretische vorming. Sinds 2015 mogen mbo-scholen ook een gecombineerde leerweg aanbieden, waarin de varianten worden gecombineerd door het eerste deel van de opleiding op school te volgen en in het tweede deel van de opleiding aan de slag te gaan binnen een bedrijf of organisatie. Dit betreft een experiment (Rijksoverheid, 2016f).

Hieronder staan de kerncijfers van middelbaar opgeleiden, waarin het aantal mbo-opgeleiden van de beroepsbevolking en huidige aantal mbo-studenten wordt weergegeven.

### Het middelbaar beroepsonderwijs in cijfers<sup>10</sup>

#### *Aantal mbo-opgeleiden*

In 2014 hebben 2.459.000 mensen een mbo-diploma op niveau 2 of 3 als hoogst behaald onderwijsniveau. Dat is 18% van de beroepsbevolking. 1.774.000 mensen hebben een mbo-4 opleiding afgerond als hoogst behaald onderwijsniveau (13% van de beroepsbevolking). Opgeteld behoort 31% van de beroepsbevolking dus tot de middelbaar opgeleiden. Er zijn 2.046.000 mensen met een vmbo-b/k of mbo-1 opleiding als hoogst behaald onderwijsniveau (14% van de beroepsbevolking) (CBS Statline, 2016).

#### *Aantal studenten in het mbo*

Ruim 490.000 studenten volgen in het schooljaar 2015-2016 mbo-onderwijs. De meeste studenten (51.5%) volgen onderwijs op niveau 4 (249.500). De kleinste groep (2.7%) volgt onderwijs op niveau 1 (13.000). Op niveau 2 zijn er 91.000 studenten (18.8%) en op niveau 3 131.000 (27%) (MBO-Raad, 2016a). Ter vergelijking: 441.969 studenten studeren aan een hogeschool en 259.354 studenten volgen universitair onderwijs (DUO, 2015). De verdeling van mbo-studenten over sectoren is in het studiejaar 2015-2016 als volgt (MBO-Raad, 2016a):

▪ Entree:	2,7%
▪ Handel:	9,3%
▪ ICT en Creatieve Industrie:	10,1%
▪ Mobiliteit, Transport, Logistiek & Maritiem:	7,0%
▪ Specialistisch Vakmanschap:	0,6%
▪ Techniek en Gebouwde Omgeving:	13,6%
▪ Voedsel, Groen en Gastvrijheid:	16,5%
▪ Zorg, Welzijn en Sport:	28,4%

<sup>10</sup> Dit kader is ontleend aan het advies over de aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt dat de Onderwijsraad in het najaar van 2016 uitbrengt. In het kader van mijn stage heb ik meegeschreven aan het advies en acht dit kader tevens relevant voor dit onderzoek.

Het mbo wordt sinds 1996 geregeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB), waarin ook de volwasseneneducatie is opgenomen (Schoonhoven, 2016: 6). In de WEB is tevens de drievoudige doelstelling van het mbo vastgelegd. Het mbo dient studenten namelijk te kwalificeren voor de uitoefening van een beroep, voor actieve deelname aan de maatschappij (burgerschap en sociale cohesie) en voor doorstroom naar vervolgonderwijs (Westerhuis, Christoffels, Van Esch & Vermeulen, 2015: 23). Daarom moeten studenten die een mbo-diploma willen behalen naast beroepskwalificatie-eisen, ook voldoen aan algemene eisen, zoals Nederlands, rekenen, Engels (voor mbo-niveau 4), loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) en burgerschap. Zo leren studenten in het kader van LOB te reflecteren op hun kwaliteiten, mogelijkheden en drijfveren. Dit helpt hen bij het maken van keuzes binnen hun studie (bijvoorbeeld voor een bepaalde stage of keuzevak) en na hun studie (bijvoorbeeld voor doorstroom naar een vervolgopleiding of voor een bepaald beroep). Ook ontwikkelen studenten hier competenties voor een leven lang leren (MBO-Raad, 2016c).

Echter, voor LOB en burgerschap geldt momenteel slechts een inspanningsverplichting. De mbo-school legt op basis van het loopbaan- en burgerschapsdocument een inspanning voor de student vast in de onderwijs- en examenregeling. Concreet gaat het erom dat de mbo-instelling de student ondersteunt bij het ontwikkelen van zijn zelfsturend vermogen en het ontwikkelen van vijf loopbaancompetenties: kwaliteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken (MBO-Raad, 2016b). De examencommissie beoordeelt uiteindelijk of de student aan de door de school gestelde criteria heeft voldaan om het mbo-diploma te behalen (MBO-Raad, 2016c).

Er kan dan ook worden geconcludeerd dat in de WEB geregeld is dat de vaardigheden om een leven lang te kunnen leren al moeten worden aangeleerd in het initiële onderwijs van het mbo, maar de daadwerkelijke uitvoering en criteria per school verschillen doordat voor LOB en burgerschap louter een inspanningsverplichting geldt.<sup>11</sup>

### **2.3 Beschrijving en definitie leven lang leren**

In deze paragraaf wordt de participatie aan leven lang leren in Nederland in kaart gebracht en wordt tevens de deelname van mbo'ers getoond. Tot slot zal na de bespreking van enkele definities de gehanteerde definitie van leven lang leren verder worden uitgelegd.

Wie tegenwoordig op latere leeftijd (terug) de schoolbanken induikt, is allang geen uitzondering meer. De tijd dat leren op latere leeftijd werd bestempeld als louter tweedekansonderwijs, zoals dat het geval was bij het post-initiële onderwijs in de jaren vijftig en zestig in Nederland, is voorbij. Het betrof destijds mensen die om financiële of sociaal-culturele redenen het initiële onderwijs veel eerder de rug toekeerden dan op basis van hun capaciteiten zou mogen worden verwacht. De reden om alsnog scholing te volgen lag daarmee primair aan de aanbodzijde van de arbeidsmarkt. Hierdoor werd het volgen van post-initiële opleidingen in die tijd een substituuut voor de participatie in het initiële onderwijs (De Grip, 2000: 16). Dit leidde in Nederland in de jaren zeventig tot voorzieningen als de moedermavo, de Open Universiteit en de Rijksregeling voor vormings- en ontwikkelingswerk (Cinop, 2008: 21). In de jaren tachtig kwam het denken over leven lang leren vooral in een economisch licht te staan, wat tot uitdrukking kwam in een toename in bedrijfsgerichte scholing (Cinop, 2008: 21). De noodzaak tot een leven lang leren kwam vanaf dat moment vooral voort uit de vraagzijde van de arbeidsmarkt, waardoor er veel minder sprake was een substitutie tussen de investering in het initiële en post-initiële onderwijs, maar juist van een complementariteit tussen beide investeringen (De Grip, 2000: 16). Het volgen van scholing was daarmee noodzaak geworden om de arbeidsmarkt te kunnen handhaven (Onstenk, 1997, zoals geciteerd in De Grip, 2000: 16).

---

<sup>11</sup> Kritische noot: Tijdens een interview dat ik in het kader van mijn stage bij de Onderwijsraad afnam bij de collegevoorzitter van het ROC van Amsterdam bleek dat de noodzaak om in de toekomst te leren alleen wordt benoemd, maar verder geen aandacht krijgt binnen het onderwijs. Volgens hem zijn studenten in mindere mate met hun toekomst bezig en is hun horizon nog beperkt. Leven lang leren leeft dan ook niet bij studenten. Tevens vraagt hij zich af op welke manier de noodzaak om een leven lang te leren een plek zou moeten krijgen binnen het curriculum. Er moet volgens hem uiteraard wel aandacht voor zijn, daarin spelen de stagebegeleiders ook een belangrijke rol (Gesprek ROC van Amsterdam, 14 juli 2016 te Amsterdam). Hieruit kan voorzichtig worden geconcludeerd dat de invulling van het aanleren van vaardigheden voor leven lang leren in de praktijk wellicht te wensen overlaat en er ruimte is voor verbetering.

Met deze transitie in betekenis in acht genomen, worden nu de huidige participatiecijfers aangaande leven lang leren in Nederland beschreven. Deze beschrijvingen zijn grotendeels ontleend aan het, door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) geschreven, rapport 'een leven lang leren in Nederland: een overzicht', wat in februari 2016 verscheen.

Zo namen in Nederland volgens de Europese indicator<sup>12</sup> voor leven lang leren in 2014 bijna 1,6 miljoen mensen deel aan een opleiding of cursus, werkgerelateerde of voor hobby en vrije tijdsdoeleinden. Dat maakt dat bijna 18 procent van de 25- tot 65-jarigen deelnamen, waardoor Nederland tot de best presterende landen van Europa hoort (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 3).

De cijfers tonen dat de leeftijdsgroep 25 tot 35 jaar relatief het vaakst deelneemt aan een opleiding of cursus. Zij volgen verhoudingsgewijs nog veel lange opleidingen (14,5 procent lange opleiding versus 12,7 procent korte opleiding of cursus). Hierbij dient te worden opgemerkt dat het gedeeltelijk gaat om 'langstudeerders' die nog initieel onderwijs volgen, maar doordat zij ouder zijn dan 25 jaar volgens de indicator onder post-initieel onderwijs vallen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 5).

Verschillen tussen deelname aan leven lang leren tussen mannen en vrouwen zijn er vrijwel niet. Er valt hoogstens op te merken dat de jongste leeftijdsgroep (25 tot 35 jaar) relatief meer mannen dan vrouwen telt, maar dat is toe te schrijven aan het gegeven dat langstudeerders vaker tot het mannelijk geslacht toebehoren (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012: 5).

Een belangrijke constatering, die ook in dit onderzoek al eerder is aangestipt, is dat hoger opgeleiden vaker aan leven lang leren doen dan lager opgeleiden. Zo neemt 25 procent van de hoger opgeleiden deel aan leven lang leren, terwijl dit voor lager opgeleiden slechts 9 procent betreft. Voor middelbaar opgeleiden is een deelname van 17,8 procent gemeten, waarbij kan worden opgemerkt dat ook zij sterk achterlopen op hoger opgeleiden (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012: 6).

De statistieken tonen dat autochtonen en allochtonen relatief evenveel deelnemen aan post-initieel onderwijs. Echter, de reden om een opleiding of cursus te volgen verschilt: bij allochtonen gaat het namelijk vaak om inburgeringscursussen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012: 7).

Tot slot blijkt het hebben van een betaalde baan een belangrijke factor te zijn voor deelname aan leven lang leren. Werkenden volgen bijvoorbeeld vaker dan gemiddeld een opleiding of cursus met een deelnamepercentage van bijna twintig procent. De werkloze beroepsbevolking neemt daarentegen minder dan gemiddeld deel aan leven lang leren, terwijl het juist voor hen zinvol kan zijn om een opleiding of cursus te volgen om zo hun kans op een nieuwe baan te vergroten. Van de personen die niet willen of kunnen werken, en daarmee geen deel uit maken van de beroepsbevolking, neemt slechts tien procent deel aan leeractiviteiten (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012: 7).

Wie de literatuur kritisch leest, merkt op dat definities van (internationale) organisaties en onderzoeksinstituten omtrent leven lang leren verschillen (Nieuwenhuis, et al., 2011: 6). Zo stelt Young (2000: 97) dat er geen eenduidig antwoord is op wat leven lang leren is, welke vormen van leren moeten worden onderscheiden en wat mensen zouden moeten leren. Het komt dan ook niet geheel uit de lucht vallen dat kan worden geconstateerd dat hierdoor ook de deelnamecijfers van leven lang leren variëren (Groot, 2016: 2). Zo hanteert bijvoorbeeld het CBS een definitie waarin informele leeractiviteiten niet zijn meegenomen. Terwijl in andere onderzoeken van bijvoorbeeld de OECD en de CBS Enquête Bedrijfsopleidingen, alleen bedrijfsgerelateerde opleidingen worden meegenomen, waardoor leven lang leren niet in de volle breedte wordt gemeten (Groot, 2016: 4).

---

<sup>12</sup> Deze Europese indicator meet de (formele en non-formele) deelname aan een leven lang leren onder de 25- tot 65-jarige bevolking in een land en moet door alle EU-lidstaten jaarlijks worden opgeleverd volgens de vastgestelde definitie en bijbehorende richtlijnen. Leven lang leren volgens de Europese indicator bevat in principe al het onderwijs dat wordt gevolgd door personen van 25 tot 65 jaar. Hieronder vallen bijvoorbeeld werkgerelateerde opleidingen of workshops, maar ook initiële opleidingen in het geval van langstudeerders, of cursussen gevolgd in vrije tijd, variërend in duur, tellen mee (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 4).

In dit onderzoek wordt een leven lang leren echter letterlijk opgevat; het strekt zich dan ook uit ‘van wieg tot graf’ en volgt daarmee de definitie van de Onderwijsraad. Volgens de gehanteerde definitie kunnen drie fasen worden onderscheiden: voorschools, initieel en post-initieel. De Onderwijsraad stelt in zijn adviezen meermaals dat alle drie deze fasen belangrijk zijn, maar dat leren op jongere leeftijd de voorkeur heeft en dat een goed systeem van voorschools leren en initieel onderwijs de bouwstenen zijn voor een (kennis)samenleving. De Onderwijsraad is van mening dat de school al zou moeten anticiperen op leren na het initieel onderwijs en leercompetenties voor later al in die schoolse periode moeten vervaardigd (Onderwijsraad, 2016: 16).

De nadruk wordt, zoals eerder is aangegeven, in dit onderzoek gelegd op post-initieel leren. Hierbij wordt de definitie van een leven lang leren van de Europese Commissie gehanteerd die post-initieel leren omschrijft als: *“Alle leeractiviteiten die na het initiële onderwijs worden ontplooid om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verwerven en te verbeteren. Post-initieel leren omvat formeel leren, non-formeel leren én informeel leren”*<sup>13</sup> (Europese Commissie, 2001: 9).<sup>14</sup> Er is expliciet voor gekozen om informeel leren mee te nemen als onderdeel van leven lang leren, omdat leven lang leren alle elementen van leren omarmt en omvat, waarbij het geheel meer is dan de som der delen (Faure, 1972: 181; Griffin, 1999: 332).

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat er in dit onderzoek gekozen is voor een definitie die een brede invulling van een leven lang leren aanhangt:

- ‘breed’ in de zin dat een leven lang leren letterlijk wordt opgevat, waarbij zowel voorschools en initieel onderwijs als post-initieel onderwijs tot de definitie wordt gerekend;
- ‘breed’ in de zin dat leven lang leren zich niet alleen richt op formele scholing, maar ook op leren in informele en non-formele settings (dit wordt verder uitgelegd in paragraaf 2.4);
- ‘breed’ in de zin dat niet alleen wordt stilgestaan bij de werkgerelateerde functie, maar ook bij de sociaal-culturele en persoonlijke functie van leven lang leren (dit wordt uitgewerkt in paragraaf 2.5).

## 2.4 Contexten leven lang leren

In de vorige paragraaf is uitgelegd dat in dit onderzoek de definitie wordt gehanteerd die stelt post-initieel onderwijs zowel formeel, non-formeel als informeel leren omvat. Deze drieslag wordt in termen van de mate van formalisering dan ook doorgaans in de literatuur onderscheiden (Coombs, 1969: 9). In de onderstaande tekst wordt dieper ingegaan op deze verschillende contexten van leren en de deelname aan leven lang leren op basis van deze verschillende leervormen. Hierbij worden de definities gevolgd die de Onderwijsraad in de laatste jaren in meerdere adviezen heeft omschreven en gehanteerd (Onderwijsraad, 2012b: 10; Onderwijsraad, 2016: 20). Ter illustratie worden ook de gehanteerde definities van Cinop en de SER gegeven. Deze definities komen overeen met de uitleg die in dit onderzoek wordt gebruikt en hebben hier louter een verduidelijkende functie. De verschillende vormen van leren zijn schematisch weergegeven in Figuur 2.

### 2.4.1 Definitie formeel leren

Zo stelt de Onderwijsraad dat formeel leren een *“Intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes (doorgaans met de nadruk op kennis) binnen vaste, institutioneel gestructureerde grenzen van leeromgeving en tijd”*, is. Hierbij kan het gaan om opleidingen van zowel publieke als private instellingen, mits de opleiding erkend is door de overheid.

<sup>13</sup> Deze begrippen worden nader uitgelegd in paragraaf 2.4.

<sup>14</sup> Deze indicator van de Europese Commissie meet de deelname aan een leven lang leren onder de 25- tot 65-jarige bevolking in een land en moet door alle EU-lidstaten jaarlijks worden opgeleverd volgens de vastgestelde definitie en bijbehorende richtlijnen. Echter, de richtlijnen laten enige vrijheid bestaan in de wijze van meten, waardoor verschillen kunnen optreden in de participatiecijfers tussen landen. Daarnaast kunnen verschillen in deelname aan leven lang leren worden verklaard door verschillen tussen onderwijsstelsels en specifiek onderwijs-arbeidsmarktbeleid in de EU-landen (Centraal Bureau voor Statistiek, 2016: 4).

Deze definitie komt overeen met de gehanteerde definitie van Cinop (2008: 2): *“Wat zich in de school afspeelt, wordt aangeduid met schools of formeel leren. Het gaat dan om intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes, waarbij sprake is van interactie tussen de docent als kennisoverdrager en de lerenden als kennisontvangers. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma’s en kwalificaties gerelateerd aan een bepaald civiel effect.”*

De SER (2012: 10) omschrijft het formeel onderwijs in zijn rapport als volgt: *“Cursorisch onderwijs dat opleidt voor een door de overheid erkend diploma of certificaat.”*

#### 2.4.2 Definitie non-formeel leren

De tweede context van leren die kan worden onderscheiden, wordt door de Onderwijsraad aangeduid als: *“Intentioneel leren dat zich in een andere institutioneel verband dan het opleidingsinstituut afspeelt. Voorbeelden zijn te vinden in werkgerelateerd of ontplooiingsgericht leeraanbod, zoals in bedrijfsopleidingen en vormingswerk, en in sociale activeringsactiviteiten als de klussenbus en zelfhulpgroepen.”*

*“Met non-formeel leren wordt ook intentioneel en systematisch leren bedoeld, maar dat speelt zich af in een andere setting dan de school. Voorbeelden daarvan zijn zowel te vinden in werkgerelateerde activiteiten als in op maatschappelijke participatie gerichte activiteiten en in activiteiten die primair gericht zijn op persoonlijke ontplooiing.”*, is de visie die Cinop in zijn rapport over non-formele educatie in Nederland beschrijft (Cinop, 2008: 2).

De SER (2012: 10) stelt dat non-formeel leren *“cursorisch onderwijs dat niet opleidt voor een door de overheid erkend diploma of certificaat. Het kan wel opleiden tot een door de branche of beroepsgroep erkend diploma of certificaat”*, is.

#### 2.4.3 Definitie informeel leren

De laatste context van leren is ‘informeel leren’ en kan worden omschreven als: *“Leren dat zich, min of meer spontaan, in contexten voordoet die niet expliciet rond leren georganiseerd zijn. Voorbeelden: gesprekken met collega’s of buurtgenoten, vergaderingen of de krant lezen.”*

Wederom sluit de definitie van Cinop (2008: 2) naadloos aan bij de definitie van de Onderwijsraad: *“Informeel leren is leren dat min of meer spontaan plaatsvindt in contexten die niet expliciet rond leren zijn georganiseerd.”*

De SER (2012: 10) beperkt zich in de definitie van informeel leren tot voorbeelden van informeel leren: *“Informeel leren: ervaringsleren, learning by doing, learning on the job.”*

Figuur 2: Drie contexten van leren

Intentioneel en systematisch leren	Formeel leren	Gebonden aan wettelijk verankerde eindtermen	Georganiseerd door instellingen/organisaties
	Non-formeel leren	Niet gebonden aan eindtermen	
Non-intentioneel en toevallig leren	Informeel leren		Vindt overal plaats

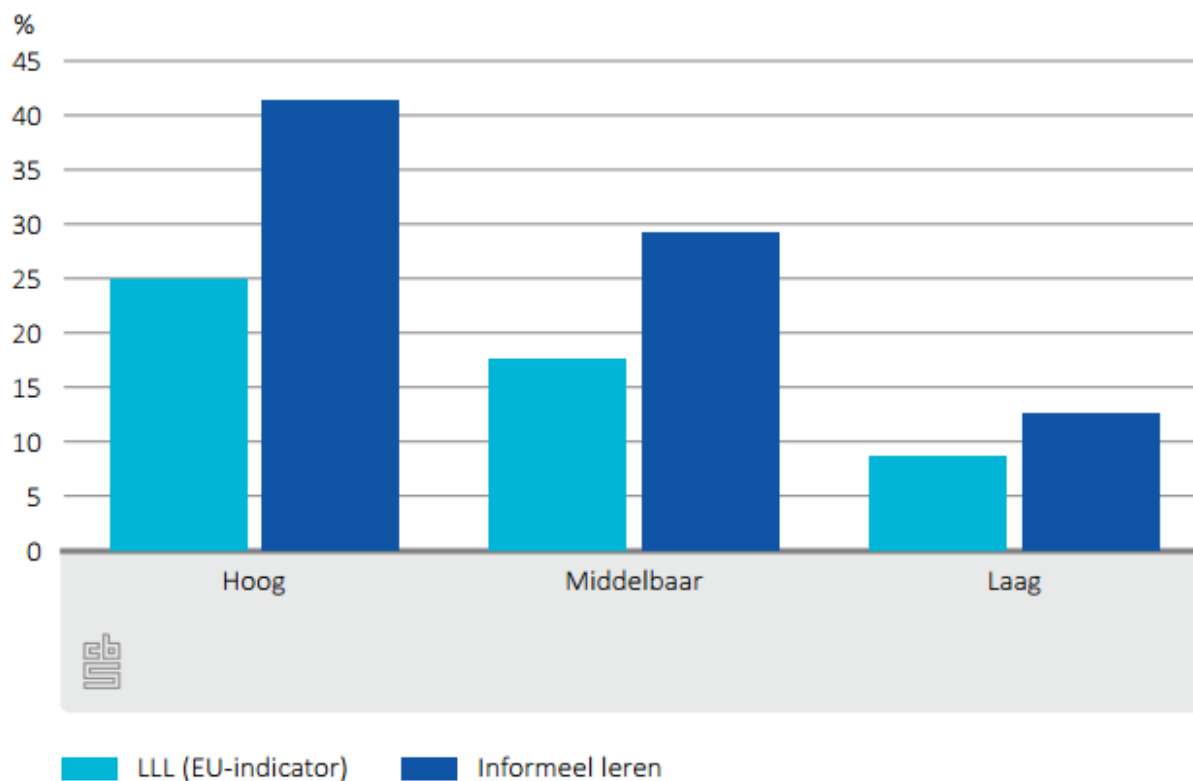
Bron: Houtepen, J. 2014: 64.

In bovenstaande passage is gesteld dat het beslissend criterium om onderscheid te maken tussen formeel en non-formeel leren enerzijds en informeel leren anderzijds is of de relaties tussen mensen al dan niet georganiseerd zijn met de expliciete bedoeling inzicht, kennis en vaardigheden te vormen of over te dragen (Droogleever Fortuijn, 2003: 14). Hierdoor kan nu een uitsplitsing worden gemaakt naar de deelname aan de verschillende contexten van leren per niveau.

In Figuur 3 is af te lezen dat hoger opgeleiden, naast formeel en non-formeel leren, met 41 procent ook vaker informeel leren dan lager opgeleiden (dertien procent). Deze kloof tussen hoger- en lager opgeleiden wordt

door Borghans, Golsteyn en De Grip (2014: IX) deels verklaard door de verschillen in aard van de werkzaamheden, waar zij stellen dat het werk van lager opgeleiden minder uitdagende taken bevat.<sup>15</sup> Momenteel is er een toenemende aandacht voor informeel leren. Zo schrijft bijvoorbeeld Onstenk (2000: 295) dat deze leervorm zich in toenemende belangstelling mag verheugen, zowel in Nederland als daarbuiten. Informeel leren wint hier terrein, zowel bij de geschoolde beroepen, als bij de ongeschoolde beroepen (Den Boer, Frietman & Hövels, 1998, zoals geciteerd in Onstenk, 2000: 295).<sup>16</sup>

Figuur 3: Deelname leven lang leren per leercontext onderverdeeld in niveau<sup>17</sup>



Bron: Centraal Bureau voor Statistiek, 2016: 7.

## 2.5 Functies leven lang leren

Zoals eerder in dit onderzoek is gesteld, beslaat post-initieel onderwijs alle leeractiviteiten die na het initiële onderwijs worden ontplooid om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verwerven en te verbeteren. (Europese Commissie, 2001: 9). Afgeleid van deze definitie worden doorgaans dan ook twee hoofdfuncties van leven lang leren onderscheiden, namelijk de economische en sociaal-integratieve functie (Cinop, 2008: 9; Tsatsaroni & Evans, 2013: 168). De nadruk wordt vandaag de dag met name op economische functie gelegd, waar er daar eerder nog vooral aandacht was voor persoonlijke ontwikkeling (Biesta, 2006: 169). Dit wordt door Biesta (2006: 170) omschreven als een transitie van *'learning to be'* naar *'learning to be productive and employable'*. In paragraaf 2.7 wordt dieper ingegaan op leven lang leren en *'employability'*.

<sup>15</sup> Kritische noot: Deze redenering is wat kort door de bocht wanneer leren gedefinieerd wordt als het product van ervaring (Arrow, 1962: 155). Leren is volgens de gehanteerde brede invulling dan ook een proces dat nooit stopt en te allen tijde plaatsvindt en op alle niveaus. Ook bij minder uitdagende taken is er ruimte voor ontwikkeling. Ieder individu moet dan ook in de positie zijn zichzelf te kunnen blijven ontwikkelen (Faure, 1972: 181).

<sup>16</sup> Bovenstaande laat zien dat mensen gedurende hun hele levensloop in verschillende contexten leren. In paragraaf 3.1 zal de koppeling worden gemaakt naar de leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren van middelbaar opgeleiden.

<sup>17</sup> Zoals eerder in dit onderzoek is vermeld wordt in het rapport van het CBS (2016) leven lang leren gemeten door formeel en non-formeel leren samen te voegen. Hierdoor is vanwege de consistentie geen verdere uitsplitsing gemaakt naar deze leervormen.

Aspin en Chapman (2001: 39) onderscheiden naast de economische en sociaal-integratieve functie, door hen benoemd als democratische functie, nog een derde functie. Deze derde functie staat in het teken van persoonlijke ontwikkeling en voldoening. Hierdoor ontstaat dan ook als het ware een triangel van leven lang leren, waarin de drie genoemde functies centraal staan.

De Onderwijsraad hanteert in essentie slechts een werkgerelateerde functie en maatschappelijke functie, maar spitst de werkgerelateerde functie toe door deze te verdelen in drie separate functies. Hiermee kent de raad vier basisfuncties toe aan een leven lang leren en vindt dat al deze functies per definitie positief te waarderen zijn, ook al zijn de resultaten niet altijd om te zetten in directe (financiële) rendementen (Onderwijsraad, 2009: 17). Deze basisfuncties, waarbij de eerste drie functies werkgerelateerd zijn en de laatste functie als meer maatschappelijk kan worden bestempeld, zijn als volgt (Onderwijsraad, 2003: 34-37):

- reparatie: personen die om welke redenen dan ook geen kans hebben gehad om op jongere leeftijd een gewenst scholingsniveau te bereiken, moeten de gelegenheid hebben zich op latere leeftijd bij of op te scholen. Ook via een andere route dan het gebruikelijke onderwijspad komen mensen soms verder dan gedacht;
- wisseling in loopbaan: personen die er pas op latere leeftijd achter komen dat zij bepaalde talenten hebben of uitgekeken raken op het beroep dat zij uitoefenen, moeten voldoende mogelijkheden hebben om een opleiding te volgen om een switch te maken;
- bij de tijd blijven en vooruitkomen in de samenleving: de kennissamenleving ontwikkelt zich continu, nieuwe inzichten komen tot stand, nieuwe werkwijzen worden ontwikkeld. Volwassenen moeten voldoende mogelijkheden hebben om hun kennis en competenties via een leven lang leren actueel te houden. Ze kunnen zo hun arbeidsmarktpositie op peil houden en werken aan de verbetering ervan;
- sociaal-culturele en persoonlijke functie: mensen leren niet alleen voor hun arbeidsloopbaan, maar ook om zich in algemene zin te blijven ontwikkelen, of dit nu leidt tot economische rendementen of niet. De raad is van mening dat het goed is om dit leren in algemene zin te stimuleren.

Hieruit kan worden opgemaakt dat de democratische functie en persoonlijke functie van Aspin en Chapman (2001: 39) zijn samengevoegd in de sociaal-culturele en persoonlijke functie, zoals die wordt beschreven door de Onderwijsraad.

In de literatuur wordt vaker gesteld dat de mogelijkheid om jezelf te ontwikkelen en gedurende de hele levensloop onderwijs te volgen een voorwaarde is om te kunnen participeren in de maatschappij (Grace, 1994: 113; Jarvis, 2007: 132; Brodbelt, 1983: 72). Het belang van de sociaal-culturele en persoonlijke functie, al dan niet samengevoegd, wordt in dit onderzoek dan ook sterk onderschreven, omdat het aansluit bij de visie van een brede invulling van leven lang leren, zoals beschreven in paragraaf 2.3, die in dit onderzoek wordt gebezigd. Echter, in dit onderzoek ligt de focus op het in kaart brengen van factoren die van invloed zijn op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren, waarbij op basis van wetenschappelijke literatuur wordt gesteld dat leven lang leren bijdraagt aan een duurzame positie op de arbeidsmarkt (paragraaf 2.7). Hierdoor ligt de nadruk vooral op de economische functie.

## **2.6 Leven lang leren in Europa**

In de vorige paragraaf zijn de functies van leven lang leren beschreven. Hierbij is onderscheid gemaakt in drie werkgerelateerde functies en een sociaal-integratieve functie. Hoewel beide functies ook op Europees niveau zijn erkend en onderschreven, zijn er verschillen tussen landen op te merken welke functie in beleid wordt benadrukt (Evans, Wedege & Yasukawa, 2013, zoals geciteerd in Tsatsaroni & Evans, 2014: 168). Zo voert in Spanje de economische (werkgerelateerde) functie sterk de boventoon, terwijl er bijvoorbeeld in Nederland en het Verenigd Koninkrijk nog enige ruimte is voor de sociaal-integratieve functie (Cinop, 2008: 10). Dat in Spanje nagenoeg alleen het economische belang van leven lang leren wordt beklemtoond, is ingegeven door de sociale partners. Door de voortdurende strijd tussen centrum en regio's is daar de rol van overheden

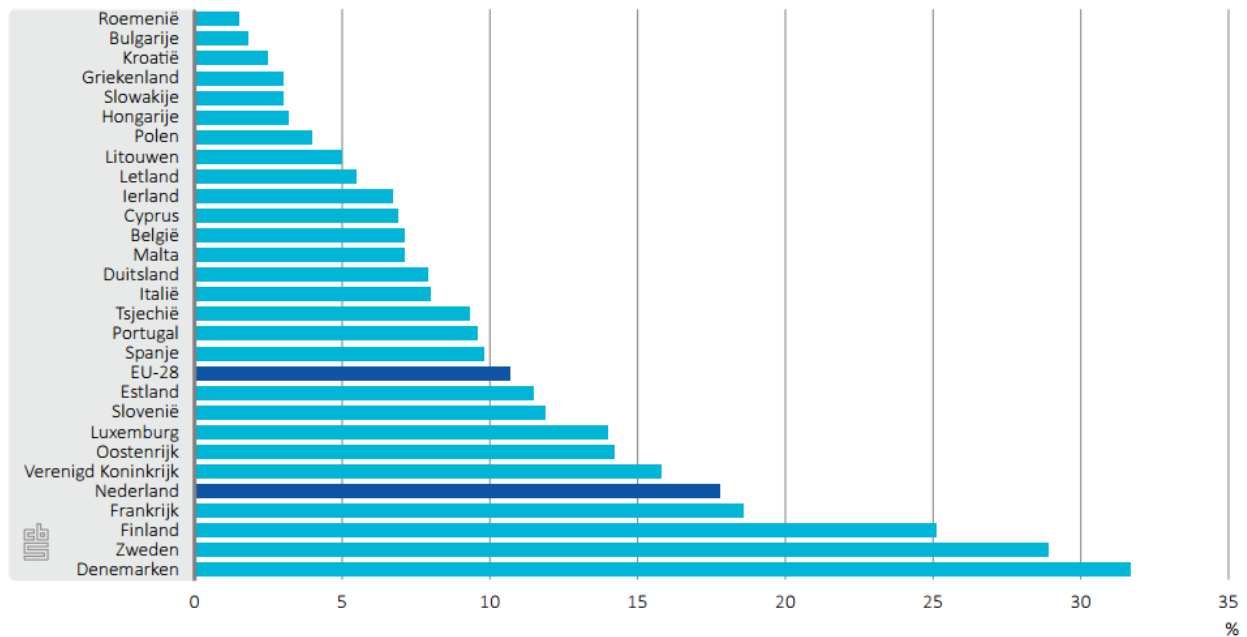


dusdanig uitgehold, dat de regie volkomen in handen is komen te liggen van de sociale partners (Cinop, 2008: 14).

Dat is niet het enige verschil dat kan worden opgemerkt tussen de Europese landen wat betreft leven lang leren. Daarom wordt in deze paragraaf de deelname aan leven lang leren in Europa nader bestudeerd. Hierbij worden onder andere opleidingsniveau, sociale en historische achtergrond, en onderwijssystemen behandeld, waardoor de deelname van Nederland in perspectief kan worden geplaatst.

Al eerder is in dit onderzoek gesteld dat Nederland het er in de Europese statistieken omtrent leven lang leren tamelijk goed van afbrengt. Onderstaande figuur laat zien dat bijna 18 procent van de 25- tot 65-jarigen in Nederland op formele of non-formele wijze aan leven lang leren doet en daarmee behoort Nederland tot de best presterende landen. In het Lissabon-akkoord werden in 2000 de door de Europese Unie geformuleerde doelstellingen voor het Europese onderwijs gepresenteerd. Europa moest volgens deze doelstellingen in 2010 de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld zijn. Hierin werd tevens de ambitie uitgesproken om een gemiddelde Europese deelname aan leven lang leren van 12,5 procent te bewerkstelligen. Dat Nederland deze doelstelling haalde is niet verwonderlijk. Immers, Nederland voldeed met een percentage van 15,5 procent in 2000 al aan dit doel. Daarom legde de Nederlandse overheid voor zichzelf de lat hoger en streefde naar een participatiegraad van ten minste een vijfde van de Nederlanders tussen de 25 en 65 jaar. Er kan dan ook worden geconcludeerd dat zowel de Europese als de Nederlandse doelstelling niet is behaald. De Nederlandse deelname aan leven lang leren nam dan ook minder sterk toe in vergelijking met de Noord-Europese landen.

Figuur 4: Deelname aan leven lang leren in Europa onder 25- tot 65-jarigen



Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 3.

Een van de verklaringen die wordt gevonden voor het verschil in deelname aan leven lang leren tussen landen is het gemiddelde opleidingsniveau van de beroepsbevolking van een land. De cijfers laten zien dat Nederland in vergelijking met de Noorse regio een lager opleidingsniveau kent. Eerder kwam in dit onderzoek al aan bod dat hoger opgeleiden vaker deelnemen dan lager opgeleiden. Dit verschil kan volgens Desmedt, Groenez en Van den Broeck (2006: 9) door de volgende twee elementen worden verklaard:

- aan de aanbodzijde: de investering om individuen die reeds op school een hoog niveau van menselijk kapitaal hebben verworven op te leiden is lager (Heckman & Knelow, 1997; Alexander 1992, zoals beiden geciteerd in Desmedt et al., 2006: 9);
- aan de vraagzijde: elke bijkomende opleiding biedt cumulatief voordeel aan hoger opgeleiden, terwijl lager opgeleiden in mindere mate deze opbrengsten ervaren (Gangl, Müller & Raffe, 2003; Gorard & Rees, 2002; Bassanini, 2005; Wößmann & Schütz, 2006, zoals allen geciteerd in Desmedt et al., 2006: 9).

In andere onderzoeken wordt gesteld dat er ook belemmeringen kunnen ontstaan in deelname door de mate van toegankelijkheid van cursussen. Zo kunnen praktische en financiële redenen deelname bemoeilijken, maar is het ook mogelijk dat mensen ertegen opzien om opnieuw onderwijs te volgen of niet beseffen hoe belangrijk een cursus voor hen kan zijn (Renkema, 2006: 385; Field, 2000; Sargant & Aldridge, zoals beiden geciteerd in Borghans et al., 2006: 11).

Het is dan ook een logisch gevolg dat wanneer een land in verhouding meer lager opgeleiden dan hoger opgeleiden kent, het land ook een lagere deelname aan leven lang leren heeft dan landen die een hoger percentage hoger opgeleiden hebben.

Rasmussen (2014) toonde in een vergelijkend onderzoek tussen Denemarken en Portugal aan dat er ook andere concepten van invloed zijn op het verschil in deelname tussen landen. De focus in zijn onderzoek lag met name op de verschillen in sociale en historische achtergrond (Rasmussen, 2014: 326). Zo vond hij de verschillen in geschiedenis, sociale structuren en onderwijssystemen die de deelname aan leven lang leren beïnvloedden. Zijn belangrijkste conclusie is dat daar waar Denemarken een 'Noorse welfare state' is, met een relatief hoge levensstandaard en een sterke traditie van openbaar onderwijs, Portugal juist een meer traditionele Zuid-Europese samenleving is, waar welvaart minder georganiseerd is door de overheid, de levensstandaard over het algemeen lager is en openbaar onderwijs pas later werd ontwikkeld. Deze verschillende achtergronden blijken van grote invloed te zijn op het hedendaagse onderwijs en bieden tevens verklaring voor het verschil in deelname aan leven lang leren (Rasmussen, 2014: 340). Het belang van sociale en institutionele contexten, en leven lang leren werd eerder ook aangetoond door Illeris (2004, zoals geciteerd in Rasmussen, 2014: 340).

Dat verschillen in kenmerken van onderwijssystemen van invloed zijn op de deelname aan leven lang leren, wordt ook teruggevonden door Nieuwenhuis et al. (2011: 20). In een landenvergelijkend onderzoek tussen de voornaamste koplopers lieten zij zien dat deelname aan leven lang leren zowel te maken heeft met de sociaal-culturele inbedding van het post-initiële leren in de institutionele setting van het arbeidssysteem als met de inrichting en leerresultaten van initiële beroepsonderwijs (Nieuwenhuis e.a., 2011: 20). Ze leggen een relatie tussen de invulling van het systeem van initiële beroepsopleiding, arbeidsmarkt en de percentages van participatie aan leven lang leren, waarbij twee concurrerende hypothesen worden behandeld. De eerste hypothese stelt dat wanneer werknemers al een beroepsspecifieke opleiding hebben gevolgd in het initiële beroepsonderwijs en daarmee aansluiting op de arbeidsmarkt hebben kunnen vinden, zij hierdoor de deelname aan leven lang leren minder noodzakelijk achten. In landen met een interne arbeidsmarkt, daar waar het initiële onderwijs in mindere mate refereert naar de arbeidsmarkt en met name algemeen van aard is, zou scholing in een latere fase voor dat tekort compenseren. De tweede hypothese stelt juist dat in landen met een goed uitgebouwd systeem van het initiële onderwijs er meestal ook een uitgebouwd systeem van het post-initiële onderwijs is. Daartoe zou de deelname van werkenden aan leven lang leren hoger zijn (Nieuwenhuis et al., 2011: 21). In dat onderzoek wordt geen definitieve positie ingenomen, maar er kan worden gesteld dat het onderwijs in Denemarken en Nederland in beide gevallen sterk beroepsgericht is, terwijl bijvoorbeeld in Finland het systeem vooral gericht is op het generiek opleiden. Finland kent tevens een nationaal onderwijssysteem met een sterke leven-lang-leren-component. Zo krijgen bijvoorbeeld volwassen vanuit de overheid financiële middelen om zich gedurende hun werkzame leven bij te scholen (Nieuwenhuis et al., 2011: 4). Op basis van

het Finse beleid zou kunnen worden gezegd dat in een sterk uitgebouwd onderwijssysteem, ook zorg gedragen wordt voor het post-initieel onderwijs. En dat het aanleren van algemene vaardigheden versus specifieke beroepsgerichte vaardigheden zorgt voor een hogere deelname, waarbij kan worden opgemerkt dat het louter algemeen opleiden sowieso een bepaalde verantwoordelijkheid voor post-initiële scholing bij de overheid legt. Echter, de hoge deelname aan leven lang leren van koploper Denemarken met een beroepsspecifieke aanpak, gooit roet in het eten bij het aannemen van de eerste hypothese. En ook de visie van de tweede hypothese wordt in dit onderzoek niet aangehangen, omdat een sterk initieel onderwijssysteem niet automatisch ook post-initieel onderwijs in zijn onderwijssysteem gewaarborgd heeft (bijvoorbeeld Nederland).

Uit bovenstaand onderzoek kan geconcludeerd worden dat de verschillen in deelname tussen landen door diverse structuren uit het verleden en heden kunnen worden verklaard. Veel van de genoemde invloedrijke concepten zijn tamelijk statisch. Het nastreven van een leercultuur, waarin leven lang leren als vanzelfsprekend wordt beschouwd, kan dan ook niet van de een op de andere dag worden gerealiseerd (Bagnall, 2001: 35; Cedefop: 2014: 18). Bovenstaande gegevens laten daarentegen wel zien dat er terrein gewonnen kan worden wat betreft de deelname van de lager- en middelbaar opgeleiden. Dat gegeven onderstreept nogmaals het belang van dit onderzoek waarin wordt gepoogd de factoren die van invloed zijn op de participatie van mbo'ers in kaart te brengen.

## **2.7 Leven lang leren en de positie op de arbeidsmarkt**

In de vorige paragrafen is onder andere dieper ingegaan op wat leven lang leren is en welke functies kunnen worden onderscheiden. Er werd gesteld dat in dit onderzoek de nadruk vooral ligt op de economische functie, omdat het onderzoek zich richt op het in kaart brengen van factoren die van invloed zijn op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren, waarbij er wordt aangenomen dat leven lang leren bijdraagt aan een duurzame positie op de arbeidsmarkt (zie paragraaf 2.5). In deze paragraaf wordt uiteengezet waarom deze stellingname wordt gebezigd.

Voordat wordt ingegaan op de in eerder onderzoek aangetoonde positieve relatie tussen leven lang leren en een duurzame positie op de arbeidsmarkt, is het belangrijk om definiëren wat wordt verstaan onder die duurzame positie. Het is namelijk een tamelijk ambigu begrip (Wittekind, 2007: 7). Zo kan inzetbaarheid of 'employability' worden uitgelegd als "de waarschijnlijkheid van het beschikken over een baan op de interne of externe arbeidsmarkt" (Forrier & Sels, 2003: 104; Harvey, 2001: 98; Bagshaw, 1997: 187). De Vries, Gründemann & Van Vuuren (2001: 1193) stellen echter dat 'employability' het vermogen is om nu en in de toekomst verschillende werkzaamheden en functies adequaat te kunnen blijven uitvoeren en vervullen, ongeacht het bedrijf of sector. 'Employability' omvat hierdoor tevens het ervaren van arbeidsmogelijkheden (Gaspersz & Ott, 1996, zoals geciteerd in Van Vuuren, et al., 2011: 358).

Duurzame inzetbaarheid gaat echter een stap verder en impliceert dat inzetbaarheid ook gewaarborgd wordt als omstandigheden aan veranderingen onderhevig zijn (Sanders, Dorenbosch & Blonk, 2015: 187). Van Vuuren (2011: 402) stelt dat met 'duurzame inzetbaarheid' wordt bedoeld in hoeverre de werknemer zijn of haar huidige en/of toekomstige werk kan en wil blijven uitvoeren. Een aanvullende definitie stelt dat duurzame inzetbaarheid kan worden omschreven als het doorlopend beschikken over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden en voorwaarden om blijvend te functioneren in huidige en toekomstige banen, waarbij gezondheid en welzijn wordt behouden (Van der Klink et al., 2010, zoals geciteerd in Van Vuuren, et al., 2011: 358). De SER (2009: 51) onderscheidt in het advies 'Een kwestie van gezond verstand: breed preventiebeleid binnen arbeidsorganisaties' een drietal componenten, namelijk: vitaliteit, werkvermogen en 'employability', die tezamen duurzame inzetbaarheid vormen.

In het onderzoek van Van Vuuren et al. (2011: 358) wordt onder andere onderzocht of leven lang leren, op zowel formele als informele wijze, de 'employability', het werkvermogen en de vitaliteit van werknemers vergroot. In dit onderzoek wordt een significant positief verband gevonden tussen leven lang leren en 'employability', werkvermogen en vitaliteit. Het onderzoek toont dan ook aan dat leven lang leren bijdraagt aan duurzame inzetbaarheid (Van Vuuren, et al., 2011: 268).

Deze resultaten staan niet op zichzelf. Ook andere onderzoeken laten een positief verband zien tussen leven lang leren en *'employability'* (Berntson, Sverke & Marklund, 2006: 240; Groot & Maassen van Den Brink, 2000: 573; Edzes, et al., 2015: 269). Wanneer mensen zich blijven verdiepen in hun vak, door zowel op het werk zelf te leren (informeel) als via vakinhoudelijke opleiding en training (formeel of non-formeel), behouden zij hierdoor hun professionaliteit gedurende de loopbaan, als gevolg van hun aldus toenemende gekristalliseerde cognitieve vermogen (Kanfer & Ackerman, 2004, zoals geciteerd in Nauta, De Lange & Görtz, 2010: 146). Dit sluit aan bij de *'human capital theory'*, die stelt dat investering in en deelname aan training en scholing leidt tot een toename van *'employability'* middels het vergroten van het menselijk kapitaal (Becker, 1993: 17; Jackson & Schüler, 1995: 241; Wittekind, 2007: 9). Met het menselijk kapitaal worden hier onder andere kennis en vaardigheden bedoeld (Becker, 1993: 324). Zo stelt Becker (1993: 19) in zijn boek dat het investeren in het menselijk kapitaal leidt tot een hoger opleidingsniveau, een hogere productiviteit, een betere positie op de arbeidsmarkt en een hoger loon.

Er kan dan ook worden geconcludeerd dat bovenstaande literatuur aantoont dat leven lang leren bijdraagt aan het verwerven en behouden van een duurzame positie op de arbeidsmarkt. Deze stellingname zal ook verder in dit onderzoek voor waar worden aangenomen.<sup>18</sup> Echter, hierbij dient de noot te worden gemaakt dat voorop staat dat het minstens zo belangrijk is dat mensen het juiste leren. Dit kan worden opgemaakt uit de studie van Wittekind (2007: 92) die vond, in tegenstelling tot andere literatuur (zie hierboven), dat training niet gerelateerd was aan ervaren *'employability'*. Dit opmerkelijke resultaat wordt door haar verklaard door een beperking in de meting van training, waarbij louter gekeken is naar de duur en niet naar de kwaliteit van de training.

---

<sup>18</sup> Voor de volledigheid dient er te worden opgemerkt dat er in de literatuur tevens een stroming is die stelt dat, naast het menselijk kapitaal, ook sociaal kapitaal van invloed is op de *'employability'* (zie bijvoorbeeld Fugate, Kinicki & Ashforth, 2014: 24). In dit onderzoek wordt deze vorm van kapitaal ten eerste onderkend, mede omdat er een brede invulling van leven lang leren wordt gehanteerd, die tevens de sociale en persoonlijke functie onderschrijft. Echter, de focus ligt in dit onderzoek op de werkgerelateerde functies, waardoor het menselijk kapitaal meer centraal wordt gesteld en daarom voor is gekozen de relatie van sociaal kapitaal tot *'employability'* niet uitvoerig op te nemen.

## Hoofdstuk 3 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader behandeld, waarin de factoren die mogelijk van invloed zijn op leven lang leren bij mbo'ers zijn opgenomen. De theoretische verwachtingen zijn geformuleerd op basis van wetenschappelijke theorieën en aannamen, en worden in hoofdstuk 5 getoetst aan de hand van casussen in de zorg- en welzijnssector. De factoren zijn ingedeeld op micro-, meso- en macroniveau, waardoor wordt gepoogd een overzichtelijk en integraal inzicht te generen. Er is bewust gekozen voor deze driedeling van niveaus, waarbij de mbo'er als lerende werknemer en diens werkgever als uitgangspunt worden genomen. Organisaties zoals die van de werkgever van de mbo'er, zijn geen gesloten eenheden, maar staan in een actieve relatie met hun omgeving (Mintzberg, 1993, zoals geciteerd in Schoonhoven, 2007: 9). De verschillende factoren zijn dan ook geïnspireerd op de drie typen omgevingen van organisaties, namelijk de algemene maatschappelijke omgeving, de taak omgeving van de relatie en de beleefde omgeving.

Zo wordt, nadat in paragraaf 3.1 is ingegaan op de werknemer en diens werkgever, in paragraaf 3.2 de sector behandeld. Deze sector kan worden gerelateerd aan de taakomgeving van de organisatie, daar waar het de directe externe omgeving betreft. Verderop in paragraaf 3.2 wordt stilgestaan bij de invloed van de regio, welke wordt gelinkt aan de beleefde omgeving. Paragraaf 3.3 behandelt de algemene maatschappelijke omgeving, die in dit onderzoek gekoppeld is aan het overheidsbeleid en 'vraag en aanbod'. Wanneer alle factoren behandeld zijn, wordt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk een samenhang van de theorie gepresenteerd met bijbehorend conceptueel model.

### 3.1 Factoren op microniveau

Deze paragraaf behandelt de eerste set factoren die van invloed kunnen zijn op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren. Deze factoren zijn ingedeeld op microniveau en stellen daarmee de 'lerende' centraal. De theorieën vergaren inzicht over de factoren met betrekking tot de mbo'er en diens werkgever, die mogelijk van invloed zijn op de participatie van de onderhavige doelgroep aan leven lang leren.

#### 3.1.1 De mbo'er als (lerende) werknemer<sup>19</sup>

Eerder werden in hoofdstuk 2 de cijfers van deelname aan leven lang leren per opleidingsniveau gepresenteerd, waaruit viel af te lezen dat middelbaar opgeleiden in mindere mate deelnemen aan leven lang leren dan hoger opgeleiden. Uit onderzoek van Borghans, Duckworth, Heckman en Ter Weel (2008: 1031) blijkt echter dat naast opleidingsniveau ook persoonlijkheidskenmerken van grote invloed zijn op veel beslissingen die mensen nemen, waaronder ook het al dan niet deelnemen aan scholing. Borghans, Fouarge en De Grip (2011: 25) onderzochten deze specifieke relatie aan de hand van de 'Big Five', intrinsieke motivatie, zelfregulatie, risicoattitude en tijdsoriëntatie. Hierbij betreft de 'Big Five' een standaardmethode uit de psychologie om iemands persoonlijkheid te kunnen kenmerken aan de hand van vijf dimensies. Bij deze methode wordt onderscheid gemaakt in openheid voor nieuwe ervaringen, zorgvuldigheid, extraversie, meegaandheid en neuroticisme (Goldberg, 1992: 26). Van deze vijf dimensies blijkt dat openheid voor nieuwe ervaringen positief samenhangt met trainingsparticipatie.

Daarnaast blijkt uit hun resultaten dat er geen significante effecten worden gevonden voor voorkeuren voor risicoaversie en tijdsoriëntatie, en trainingsdeelname (Borghans, et al. 2011: 26). Zelfregulatie en intrinsieke motivatie blijken daarentegen wel positief te correleren met trainingsparticipatie. Zelfregulatie verwijst hier naar het vermogen van het individu om het eigen gedrag te kunnen bepalen (Carey, Neal & Collins, 2004: 253). Hierbij is het opvallend dat beiden significant verschillen naar opleidingsniveau: hoe hoger het opleidingsniveau, des te sterker de intrinsieke motivatie om te leren en de mate van zelfregulatie. Specifiek voor middelbaar opgeleiden blijken zelfregulatie, motivatie en extraversie positief gecorreleerd te zijn met

---

<sup>19</sup> Enkele passages uit deze paragraaf zijn gedeeltelijk ontleend aan het advies 'Vakmanschap voortdurend in beweging' dat de Onderwijsraad in het najaar van 2016 uitbracht. In het kader van mijn stage heb ik meegeschreven aan het advies en acht die betreffende passage tevens relevant voor dit onderzoek.

scholingsdeelname (Borghans, et al. 2011: 27). Die constatering maakt het interessant om kenmerken van middelbaar opgeleiden die mogelijk relevant zijn voor scholingsdeelname verder uit te diepen.<sup>20</sup>

Zoals hierboven al kort werd aangestipt hebben middelbaar opgeleiden in sommige opzichten andere kenmerken en andere voorkeuren als het gaat om leren dan hoger opgeleiden. Hoewel er ook binnen de groep grote verschillen zijn en er dus niet gesproken kan worden over dé kenmerken en voorkeuren van de mbo'er, is het van belang de organisatie en begeleiding van zowel initieel als post-initieel onderwijs zoveel mogelijk aan te sluiten bij de doelgroep om leven lang leren te kunnen laten slagen (Onderwijsraad, 2016: 37). Dit geldt voor zowel de formele, non-formele als informele leersettingen. Hierbij staan de leerbereidheid en de specifieke leervoorkeuren van centraal. Deze twee aspecten worden hieronder verder uitgewerkt.

Middelbaar opgeleiden zijn zich vaak bewust van de relatief lage status van hun opleiding en (onderwijs)positie. Daarbij heeft een deel van hen in het verleden te kampen gehad met negatieve schoolervaringen (Illerus, 2005; Tharenou, 2001, zoals beiden geciteerd in Fouarge, Schils & De Grip, 2013: 2588). Dat is dan ook van invloed op hun motivatie voor scholing en het vertrouwen in de eigen capaciteiten (Van den Bulk, 2011: 16). Het uitzetten van de motivatie voor scholing van de mbo'er is belangrijk, omdat motivatie voor en betrokkenheid bij het leren immers belangrijke drijfveren zijn voor het leveren van prestaties (Finn, 1989: 128). Motivatie kan worden omschreven als het geheel aan factoren dat maakt dat mensen besluiten een handeling te verrichten of dat nalaten te doen (Visser, 2016: 36). Motivatie wordt in de literatuur doorgaans uitgesplitst in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wordt daarin uitgelegd als de natuurlijke neiging om deel te nemen aan activiteiten, wat gepaard gaat met de inherente vreugde die de activiteit geeft, waardoor de prestaties en doorzettingsvermogen worden verhoogd (Van Nuland, 2011: 3). In tegenstelling tot intrinsieke motivatie, wordt gedrag bij extrinsieke motivatie bepaald door externe factoren, zoals het krijgen van beloningen (Van Nuland, 2011: 3).

In het huidige 'motivatievertoog' is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) sterk present (Visser, 2016: 38). Volgens deze zelfdeterminatietheorie kan intrinsieke motivatie in het kader van leerbereidheid worden bevorderd door aan drie psychologische basisbehoeften te voldoen, namelijk autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 2000: 262). Zo is het van belang dat de (potentiële) lerende voldoende autonoom kan handelen, zodat vrijheid wordt ervaren bij het kiezen van en beslissen over het eigen handelen, zoals bij de keuze van eigen leeractiviteiten en bij de afstemming van leeractiviteiten op de eigen behoeften. Tevens dient een gevoel van verbondenheid te worden gecreëerd, waardoor de behoefte om ergens bij te horen en positieve relaties met een ander te onderhouden, kan worden vervuld. De derde psychologische basisbehoefte waaraan moet worden voldaan, is competentie. Die competentie resulteert in het ervaren van succes en het aangaan van uitdagingen die leercontexten met zich meebrengen. Dat wil zeggen dat mensen het gevoel willen hebben, in staat te zijn om bepaalde activiteiten goed te doen en daardoor het gevoel hebben ergens goed in te zijn. De keerzijde is dat wanneer mensen ervaren dat ze niet zo goed zijn in bijvoorbeeld het behalen van schoolsucces, dat kan leiden tot het vermijden van onderwijssituaties en daarmee het verbeteren van eigen kwaliteiten (Deci & Ryan, 2000: 234). Daarnaast kan het uitblijven van studiesucces leiden tot een 'fixed mindset', waarbij mensen hun capaciteiten beschouwen als een statisch gegeven: 'ik kan het nu eenmaal niet, het heeft geen zin om de capaciteiten te ontwikkelen' (Dweck, 2000: 20). Daartoe wordt de vervulling van deze drie basisbehoeften in verband gebracht met positieve effecten, zoals het optimaal functioneren en groeien van een persoon, het ervaren van plezier, persoonlijke ontwikkeling en welzijn. Daarmee sluiten ze dan ook zeer sterk aan bij de invulling van intrinsieke motivatie (Van Hoof, Van de Broek, Penninckx, Donche & Van Petegem, 2012: 18).

Naast specifieke leerbereidheidskenmerken, hebben middelbaar opgeleiden doorgaans ook andere leervoorkeuren. Zo blijkt dat de meeste mbo-studenten liever iets uitproberen dan dat ze een instructietekst

---

<sup>20</sup> Er wordt hier ingegaan op de belangrijkste leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren van middelbaar opgeleiden. Er zijn uiteraard meerdere individuele factoren die het deelnemen aan scholing kunnen beïnvloeden, zoals het gebrek aan financiële middelen om scholing te kunnen betalen of het gebrek aan tijd in verband met een druk gezinsleven. Deze barrières worden in dit onderzoek niet verder uitgewerkt, maar kunnen wel degelijk een belemmering vormen voor deelname aan leven lang leren.

doornemen. Ze leren door te doen en zijn over het algemeen praktisch ingesteld. Didactische werkvormen waarbij een concrete manier van verwerken van de leerstof centraal staat, zoals het toepassen van de stof op de praktijkvloer, hebben dan ook de voorkeur. Tevens is de behoefte aan structuur en instructie onder mbo'ers over het algemeen groot: er is behoefte aan een duidelijke uitleg en een duidelijke opdracht (Groeneveld, Benschop & Olvers, 2010). Ze vinden het dan ook prettig als de docent of de praktijkopleider hen stapsgewijs door het leerproces begeleidt en inzichtelijk maakt waarom iets belangrijk is (Romeijn, 2012: 12). Daarnaast zijn de competenties doelgerichtheid en plannend vermogen op jongere leeftijd vaak nog niet volledig ontwikkeld bij deze groep, maar deze competenties zijn wel van groot belang en moeten daarom actief ondersteund worden (Jolles, 2016: 7). Daarnaast hebben relatief veel lerenden in het mbo een lagere concentratieboog dan hoger opgeleiden, waardoor ze sneller zijn afgeleid en het combineren van taken moeilijk vinden (Groeneveld, et al., 2010).

Ruijters (2006) onderscheidde in haar proefschrift 'Liefde voor leren' een vijftal metaforen die de grootste verschillen wat betreft voorkeuren rond het leren weergeven. Ze stelt dat leervoorkeuren gaan over manier waarop mensen graag leren. Deze voorkeuren ontwikkelen zich in de loop van het leven, maar zijn doorgaans redelijk stabiel (Ruijters, 2006: 56). De vijf leervoorkeuren zijn op basis van haar beschrijving hieronder letterlijk overgenomen en vervolgens samengevat in Tabel 1 (Ruiters, 2006: 192-194):

- *Kunst afkijken*

Leren wordt vaak geassocieerd met rust en veiligheid. Kunst afkijken floreert echter onder spanning. Voor deze lerenden is de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving en die is hectisch, vrij onvoorspelbaar en constant in beweging. Ze leren door goed te observeren en van anderen te horen wat werkt. Ze analyseren wat wel en niet tot succes leidt en wat bruikbaar is, en passen dat zelf toe. Deze lerenden raken niet gemotiveerd door een spel- of oefensituatie, ze ervaren dit al snel als 'kinderspel'. De uitspraak 'van fouten kun je leren' is aan hen niet echt besteed.

- *Participeren*

Leren is in het verleden vaak gezien als een individueel proces. Steeds vaker wordt echter de sociale kant van het leren onderstreept. Leren doe je met en van elkaar. Kennis is niet iets objectiefs, iedereen heeft zijn eigen betekenis; door erover te praten kom je tot een gezamenlijke betekenis. Mensen die juist samen met anderen goed tot leren komen, willen graag 'sparren' om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Je wordt gedwongen om iets onder woorden te brengen. Bij participeren word je gevoed door reacties en ideeën van anderen.

- *Kennis verwerven*

Alhoewel veel begeleiders en docenten op zoek zijn naar manieren om theorie dichter bij de praktijk te brengen en uit de greep van het klassikale systeem te komen, zijn er ook mensen met juist een grote voorkeur voor overdracht van kennis. Zij hechten waarde aan onderwijs verzorgd door 'vakmensen', docenten die hun vak goed beheersen. Of zij verdiepen zich graag in vakkennis en zijn thuis te vinden met een boek op de bank. Kennis speelt dus een belangrijke rol bij leren.

- *Oefenen*

Oefenen is naast kennis verwerven wellicht de bekendste leervorm. Uitgangspunt is een omgeving die veilig genoeg is om fouten te mogen en durven maken. En een beperkte mate van complexiteit, zodat je je aandacht kunt richten op wat je nog moet leren. Bovendien moet er voldoende rust zijn om te kunnen komen tot reflectie. Belangrijk is dat er iemand naast staat die het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist iets kan aanreiken wat je weer een stap verder brengt. Fouten vormen een bron van informatie om van te leren.

- *Ontdekken*

Ontdekkend leren gaat ervan uit dat leven en leren synoniemen zijn. Leren doe je continu, niet alleen tijdens een opleiding. Niet leren bestaat niet. Dit bewustzijn maakt dat er veel geleerd wordt uit de dagelijkse gang van zaken en de onverwachte gebeurtenissen die zich voordoen. Leren in een officiële leersituatie (zoals een opleiding of workshop) is vaak te beperkend, te voorgestructureerd. Deze lerenden zoeken graag hun eigen weg. Dat is niet noodzakelijkerwijs de meest efficiënte weg, maar wel de meest interessante. Of het nu gaat om het willen bouwen en de drang naar creativiteit, of de kritische blik, centraal staat het zelf willen uitvinden.

Tabel 1: Samenvatting van de leervoorkeuren in kernwoorden

<b>Leren door</b>	<b>Kernwoorden</b>
Kunst afkijken	<i>Rolmodellen, best-practice, in het echte leven, druk en complexiteit, impliciet leren, imiteren en observeren</i>
Participeren	<i>Dialogo, samen(werken), met anderen, gesprek, vertrouwen, werkgemeenschappen</i>
Kennis verwerven	<i>Objectieve kennis, overdracht, feiten, kennis, van experts, theorie</i>
Oefenen	<i>Veilige omgeving, herhaling, vaardigheden, houding, realistisch maar niet reëel, expliciet leren, uitproberen</i>
Ontdekken	<i>Betekenis geven, zelf reguleren, inspireren, kenniscreatie, doorgronden, produceren</i>

Bron: Ruijters, 2016: 214.

Wanneer de leerkeuren van Ruijters (2006) vergeleken worden met de voorgaande alinea's waarin de leervoorkeuren van middelbaar opgeleiden zijn beschreven, kan worden opgemerkt dat de leervoorkeur 'oefenen' het meest passend is voor de onderhavige doelgroep. Kunnen oefenen in een beschermde omgeving waar ruimte is voor fouten en voldoende coaching aanwezig is, sluit aan bij de voorkeur voor een praktische aanpak en biedt handvatten voor stapsgewijze coaching. Hierbij wordt nogmaals opgemerkt dat dit een sterk generaliserend en wellicht te simplistische signatuur is, omdat uiteraard niet elke mbo'er dezelfde leervoorkeuren heeft.

De hierboven beschreven leervoorkeuren kunnen tevens worden gerelateerd aan de verschillende leercontexten zoals beschreven in hoofdstuk 2. Immers, bij verschillende manieren van leren, passen ook verschillende leercontexten. De contexten kunnen verschillen in fysieke omgeving, type relaties met anderen en werkwijzen. Het vergaren van inzicht in de contexten waarin middelbaar opgeleiden graag leren, kan voordeel geven bij het organiseren van leeractiviteiten. Hierdoor kan de participatie van middelbaar opgeleiden omtrent leven lang leren mogelijk worden verhoogd. In Tabel 2 zijn de verschillende leervoorkeuren gekoppeld aan de leercontexten 'formeel leren', 'non-formeel leren' en 'informeel leren' op basis van de definities uit hoofdstuk 2. Hieruit valt af te lezen dat de leervoorkeur 'oefenen' vooral in informele en non-formeel leercontext plaatsvindt.

Op basis van bovenstaande literatuur kan worden gesteld dat naast persoonlijke kenmerken vooral de leerbereidheid en leervoorkeuren van middelbaar opgeleiden van invloed kunnen zijn op hun deelname aan leven lang leren. Hierbij kan de leerbereidheid op basis van de zelfsbepalingstheorie worden verhoogd door het aanjagen van de intrinsieke motivatie, waarbij aandacht moet zijn voor de mate van autonomie, relatie en competentie.



Tabel 2: combinatie leervoorkeuren en leercontexten

<b>Leervoorkeuren</b>	<b>Leercontexten</b>
Kunst afkijken	<i>Informeel en non-formeel leren</i>
Participeren	<i>Informeel en non-formeel leren</i>
Kennis verwerven	<i>Formeel leren</i>
Oefenen	<i>Informeel en non-formeel leren</i>
Ontdekken	<i>Informeel leren</i>

Op basis van een eigen analyse is de leervoorkeur ‘oefenen’ als meest passende leervoorkeur gedestilleerd. Deze leervoorkeur is vervolgens vergeleken met de contexten uit hoofdstuk 2, waarna is geconcludeerd dat deze leervoorkeur het beste paste bij informele en non-formele leercontexten. De verwachting is dan ook dat middelbaar opgeleiden het liefste leren door te ‘oefenen’ in informele en non-formele leercontexten. Scholing afgestemd op basis van deze zienswijze zou dan ook mogelijk een factor zijn die de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden kan vergroten.

### 3.1.2 De werkgever van de mbo’er

Waar in de vorige paragraaf werd stilgestaan bij de leerbereidheidskenmerken en -voorkeuren van middelbaar opgeleiden, wordt nu ingegaan op de mate waarin een werkgever van invloed is op de deelname aan leven lang leren door zijn werknemers. Hierbij worden het fenomeen van ‘de lerende organisatie’ en de mate waarin er bij organisaties sprake is van een zogenaamd leerklimaat of leercultuur als uitgangspunt genomen, omdat het verwijst naar de grotere omgeving waarin het individu, maar ook de organisatie zich ontwikkelen (Nieuwenhuis, Gielen & Nijman, 2008: 31).

De (gedeelde) verantwoordelijkheid voor leven lang leren wordt steeds meer bij de werkgever gelegd. Dat is niet heel verwonderlijk aangezien wordt gesteld dat ook werkgevers wel degelijk de vruchten plukken van deelname aan leven lang leren door hun werknemers. Zo kan het inzetten van personeelsinstrumenten als scholing een gedegen middel zijn dat bijdraagt aan de motivatie van werknemers. Werknemers voelen zich hierdoor ondersteund en er wordt zo getoond dat de organisatie goede intenties ten opzichte van de werknemer heeft (Kooij, 2010: 44). Werknemers zullen deze investering ‘terugbetalen’ aan de organisatie door een positieve houding aan te nemen ten opzichte van deze organisatie (Shore & Shore, 1995, zoals geciteerd in Kooij, 2010: 44). Wanneer werknemers voordeel ervaren uit het aanbod van specifieke bronnen als scholing op de werkvloer, halen ze meer uit hun werk en dat leidt tot meer tevredenheid. Hierdoor zijn zij eerder geneigd om zich te blijven inzetten voor hun werk en is tevens hun motivatie hoger (Münderlein, Ybema & Foster, 2013: 557; Korteling, 2010: 3; Fleischmann, Van den Broek & Koster, 2015: 274).<sup>21</sup> Daarbij laten De Groot en Maassen Van den Brink (2009: 13) zien dat er een positief verband is tussen de mate waarin een bedrijf investeert in scholing en diens productiviteit.

Bovenstaande opsomming van voordelen laat zien dat het investeren in scholing tevens goed kan uitpakken voor werkgevers. Desondanks zijn werkgevers soms huiverig om te investeren in scholing. Kosten zijn hierin een belangrijke barrière en ook de angst dat werknemers kort na het behalen van het diploma of het afronden van de cursus hun carrière elders voortzetten speelt een rol. Dit laatste gegeven blijkt op basis van onderzoek van Fleischmann, Koster & Schippers (2015: 2909) een irreële angst; door te investeren in scholing is het juist minder waarschijnlijk dat werknemers zullen switchen naar andere organisaties en zullen zij geneigd zijn de verworven vaardigheden in te zetten voor de eigen organisatie.

<sup>21</sup> Deze referenties en het onderzoek van Kooij (2010) zijn eerder aangehaald in een eigen onderzoeksvorstel ‘Diversiteit in leeftijd: Een onderzoek naar het motiveren van oudere werknemers tot bijscholing in de publieke sector’ dat in januari 2016 is geschreven ten behoeve van de cursus ‘HRM in de publieke sector: een capita selecta’ aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

De werkgever is niet de enige die de kosten voor scholing als potentieel obstakel ziet. Eerder werd al in de paragraaf 'de mbo'er als (lerende) werknemer' aangestipt dat de afweging van de middelbaar opgeleide om deel te nemen aan scholing grotendeels afhangt van de bereidheid van de werkgever om hierin te investeren. Het besluit van de werkgever om al dan niet financieel bij te dragen is dan ook een essentieel onderdeel in het verwerven van een leercultuur, waarbij een leven lang leren vanzelfsprekend wordt (Evers, Rush & Berdrow, 1998: 204). Toch is de financiële bijdrage van de werkgever niet het enige element dat bepaalt of er een leercultuur ontstaat in een organisatie.

Dat elke organisatie op zijn of haar eigen manier leert staat buiten kijf (Ruijters, 2016: 171). De mate waarin er expliciet aandacht is voor leren en de mate waarin leren wordt gestimuleerd en georganiseerd verschilt echter. Om deze verschillen te kunnen duiden, wordt allereerst de lerende organisatie als uitgangspunt genomen, omdat deze omschreven wordt als een organisatiestructuur waarin leren wordt georganiseerd en kennis wordt gegeneerd (Hake, 1999: 83). Toch zijn er voor de lerende organisatie meerdere definities te vinden. Zo omschrijft Bomers (1999) het fenomeen als een organisatie die bewust beleid voert om lerend vermogen op alle niveaus te vergroten ter optimalisering van haar beleid (Bomers, 1999, zoals geciteerd in Nieuwenhuis, et al., 2008: 31). Terwijl het tevens kan worden omschreven als een organisatie die er bewust op gericht is het leervermogen van haar individuen, groepen en organisaties als geheel op zodanige wijze te vergroten en met elkaar te verbinden, dat er continu verandering optreedt op alle genoemde niveaus in de richting van door klanten gewenste en te wensen output van de organisatie (Simons, 1997, zoals geciteerd in Nieuwenhuis, et al., 2008: 32).

Deze ietwat abstracte definities worden door Florijn, Van Gurchom & Van der Meulen (2000: 86) concreet gemaakt door lerende organisaties als volgt te kenmerken:

- leren vindt plaats op alle niveaus en door alle medewerkers;
- er is continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling;
- leerervaringen worden uitgewisseld;
- er worden gezamenlijke leeractiviteiten ondernomen in het team;
- leren is een cyclisch proces van doen bezinnen, denken, beslissen;
- *'learning on and from the job'*;
- leren is het beschouwen en continu evalueren van achterliggende waarden en normen;
- *'intercompany learning'*;
- *'learning by doing'*.

Met deze definities en kenmerken lijkt de literatuur omtrent lerende organisaties vooral gericht te zijn op het construeren van een ideaaltype. Organisaties richten zich bij het creëren van dit ideaaltype op het identificeren van waarden, waarbij zij veronderstellen dat die waarden het leren van werknemers bevorderen (Baars, 2003: 29). Het betreft hier bijvoorbeeld waarden zoals tolerantie voor fouten, ruimte om te experimenteren, openheid en dialoog, en interactie en samenwerking, welke bijdragen aan een gunstig leerklimaat (Tjepkema, 1993, zoals geciteerd in Baars, 2003: 25). Het leerklimaat kan hierbij worden omschreven als de ruimte en stimulans die mensen krijgen om zich lerend te gedragen (Van Biesen, 1989: 9) of zoals Bomers (1991: 12) het omschrijft: een normen en waardensysteem dat leervriendelijk is.

Maar hoewel bovenstaande uiteenzetting ervan lijkt te getuigen dat organisaties zouden moeten streven naar het ideaaltype van de lerende organisatie, bestaat dé lerende organisatie helemaal niet. Elke organisatie leert, maar doet dat niet altijd even succesvol. Daarbij zijn er ook grote verschillen tussen soorten organisaties en werknemers. Het gaat er dus niet om hoe een organisatie een lerende organisatie kan worden, maar het draait om de vraag hoe een organisatie leert, welke patronen van leren er zijn, waar en wat er wordt geleerd, wat werkt en wat niet (Ruiters, 2006: 85).

Baars borduurt hierop voort en onderscheidt in haar proefschrift enkele waardendimensies om de verschillen in leerklimaat van organisaties zichtbaar te maken en te kunnen vergelijken (Baars, 2003: 103). Deze

waardendimensies zijn tot stand gekomen door eerst enkele domeinen te onderscheiden waarop waarden ten aanzien van leren betrekking kunnen hebben. Het betreft de volgende vijf domeinen:

- doelen: op welk(e) doel(en) dient het leren gericht te zijn?
- inhoud: waarop dient de inhoud van het leren gericht te zijn?
- didactiek: op welke wijze dient, didactisch gezien, vorm te worden gegeven aan het leren?
- vormgeving: op welke wijze dient, in organisatorische zin, vorm gegeven te worden aan het leren?
- organisatie: hoe dienen de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van leren verdeeld te zijn tussen de betrokken actoren?

Op basis van een literatuurstudie en gevalstudie heeft ze hier verschillende waarden aangekoppeld die de verschillen in leerklimate kunnen onderscheiden. De vijftal waardendimensies kunnen als volgt worden omschreven en vervolgens samengevat in Tabel 3.

De eerste waardendimensie verwijst naar de overtuigingen die betrekking hebben op de doelen ten aanzien van leren. Hierbij onderscheidt ze twee waarden: namelijk organisatiedoelen en persoonlijke ontwikkeling. Het verschil tussen beide waarden is dat de werkgever er ofwel belang aan hecht dat de activiteiten op het terrein van leren en opleiden gericht zijn op de doelen van de organisatie, ofwel dat de werkgever van mening is dat deze activiteiten gericht dienen te zijn op de persoonlijke ontwikkeling van de werknemers.

De volgende waardendimensie heeft betrekking op de inhoud van het leren. Bij dit domein zijn eveneens twee waarden onderscheiden: vaktechnische bekwaamheid en brede vakbekwaamheid. De waarde 'vaktechnische bekwaamheid' verwijst naar de overtuiging dat leren vooral gericht dient te zijn op de uitvoerende werkzaamheden die medewerkers moeten verrichten. De waarde 'brede vakbekwaamheid' verwijst naar de overtuiging dat medewerkers zodanig moeten worden opgeleid dat zij in staat zijn naast uitvoerende taken ook regeltaken uit te voeren.

De derde dimensie verwijst naar overtuigingen ten aanzien van de didactiek van het leren. Ook hier worden twee waarden onderscheiden: kennisoverdracht, en ervaringsleer en kennisconstructie. In organisaties waar belang wordt hecht aan de waarde 'kennisoverdracht', wordt ervan uitgegaan dat werknemers het beste kunnen leren volgens het traditionele schoolmodel, waarbij de docent de lesstof overdraagt aan de lerende. In de organisaties waar de waarde 'ervaringsleer en kennisconstructie' een rol speelt, is de werkgever de overtuiging toegedaan dat het belangrijk is dat werknemers leren aan de hand van ervaringen die zij opdoen in het werk en de reflecties hierop.

De vierde dimensie verwijst naar overtuigingen die betrekking hebben op de vormgeving van het leren. Hierbij worden uniformiteit en differentiatie onderscheiden. Deze waarden verwijzen naar de mate waarin er binnen organisaties belang wordt gehecht aan het gezamenlijk deelnemen aan leerprogramma's (uniformiteit), dan wel het op individuele basis deelnemen aan verschillende programma's (differentiatie).

De laatste waardendimensie heeft betrekking op de organisatie van het leren. Ten aanzien van dit domein zijn wederom twee waarden onderscheiden, te weten: organisatieverantwoordelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid. In organisaties waar de waarde 'organisatieverantwoordelijkheid' een rol speelt, wordt leren en opleiden beschouwd als verantwoordelijkheid van het management. In een organisatie waar juist veel belang wordt gehecht aan de waarde 'gedeelde verantwoordelijkheid', worden leren en opleiden beschouwd als een verantwoordelijkheid van zowel het management als haar werknemers. (Baars, 2003: 169-171). Het leerklimatemodel is in Tabel 3 samengevat.

Dit leerklimatemodel is er niet op gericht om een ideaaltypisch leerklimate te onderscheiden. Er zijn immers grote verschillen tussen organisaties en belangen die managers en medewerkers kunnen hebben bij leren (Baars, 2003: 180). Het model biedt echter wel inzicht bij het benutten en creëren van het leer- en opleidingsaanbod op de werkplek (Baars, 2003: 182). Op basis van de verschillende waarden kunnen volgens Baars grofweg twee typen leerklimate worden onderscheiden, te weten: een regulatief leerklimate en een

exploratief leerklimaat. Typisch voor een regulatief leerklimaat is het linkerrijtje waardendimensies uit Tabel 3. Bij organisaties met een exploratief leerklimaat zullen vooral waarden uit het rechterrijtje worden aangetroffen. De klimaattypen hebben hoogstwaarschijnlijk belangrijke consequenties voor de mate waarin en de wijze waarop medewerkers de aanwezig leer mogelijkheden benutten dan wel nieuwe leer mogelijkheden creëren. In een regulatief leerklimaat zullen medewerkers zich vooral richten op leer mogelijkheden die hen van bovenaf opgedragen worden. In organisaties waar een exploratief leerklimaat heerst, zal leren vooral worden beschouwd als een eigen verantwoordelijkheid (Baars, 2003: 183).

Tabel 3: Leerklimaatmodel

Domeinen	Waardendimensies	
Doelen	<i>Organisatiedoelen</i>	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>
Inhoud	<i>Vaktechnische bekwaamheid</i>	<i>Brede vakbekwaamheid</i>
Didactiek	<i>Kennisoverdracht</i>	<i>Ervaringsleren en kennis</i>
Vormgeving	<i>Uniformiteit</i>	<i>Differentiatie</i>
Organisatie	<i>Organisatieverantwoordelijkheid</i>	<i>Gedeelde verantwoordelijkheid</i>

Bron: Baars, 2003: 112.

Bovenstaande uiteenzetting van literatuur laat zien dat werkgevers, naast het inzetten van financiële middelen, meer instrumenten kunnen inzetten om een leercultuur te bevorderen en daarmee hun werknemers te stimuleren tot deelname aan scholing. Zo draagt de mate waarin in een organisatie kan worden bestempeld als ‘lerende organisatie’ bij aan het verhogen van het participeren van werknemers in het kader van leven lang leren en kan met dimensies van een leerklimaat worden geduid op welke manier een organisatie leert. Dat laatste aspect zal in dit onderzoek worden getoetst door middel van het leerklimaatmodel van Baars, waarbij de nadruk zal liggen op de gehanteerde dimensie van didactiek. In de vorige paragraaf is namelijk geconstateerd dat leren middels ‘oefenen’ de voorkeur van middelbaar opgeleiden geniet, waardoor de dimensie ‘ervaringsleren en kennis’ naar alle waarschijnlijkheid dichter aansluit bij de onderhavige doelgroep dan louter kennisoverdracht. Door hier als organisatie aandacht aan te besteden, kan dan ook mogelijk de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden worden verhoogd.

### 3.2 Factoren op mesoniveau

In deze paragraaf komen de factoren die van invloed kunnen zijn op de participatie van mbo’ers aan leven lang leren op mesoniveau aan bod. Hierbij wordt de belangrijkste entiteit, namelijk de sector waarin de lerende zich (indirect) begeeft, behandeld en wordt tevens ingegaan op de invloed van brancheorganisaties. De eerste deelparagrafen gaan in op de invloed van de sector met bijbehorende cao’s en opleidings- en ontwikkelingsfondsen, daarna wordt de rol van brancheorganisaties behandeld en er wordt afgesloten met de invloed van de regio op de deelname aan leven lang leren van het middensegment.

#### 3.2.1 Sector

In de meeste West-Europese landen is het sectorniveau de hoeksteen van de nationale arbeidsmarkt (Marginson, 2005: 511). De sector neemt dan ook een prominente tussenpositie in wat betreft de relaties op nationaal niveau enerzijds en de bedrijven en organisaties anderzijds (Bechter, Brandl & Meardi, 2005: 1). Een substantieel deel van de belangenbehartiging namens werkgevers en werknemers vindt op sectorniveau plaats. Zo wordt er hier onder andere over collectieve arbeidsovereenkomsten (cao’s) onderhandeld (Marginson, 2015: 511). Er is de laatste jaren sprake geweest van een toenemende druk om de nationale arbeidsrelaties te decentraliseren, waardoor het belang van sectorale arbeidsrelaties is toegenomen (Bechter, et al., 2005: 1). Katz (1993: 17) onderzocht deze transitie van decentralisatie en vond de belangrijkste verklaring in de

herstructurering van werk dat tegenwoordig veel flexibeler is ingericht. Hierdoor bestempelt hij de toename in lokale, sectorale onderhandelingen als een natuurlijke respons.

In Nederland wordt het beginpunt van de decentralisatie van de arbeidsverhoudingen vaak in een adem genoemd met het 'Akkoord van Wassenaar'. Het jaartal 1982 wordt dan ook gezien als een keerpunt in de Nederlandse arbeidsverhoudingen (Tros, 2000: 9). Het akkoord bestond uit een set afspraken, waarin onder andere de overheid beloofde zich te onthouden van directe bemoeienis met het arbeidsvoorwaardenoverleg in het bedrijfsleven. Daarnaast beloofden de sociale partners op landelijk niveau de partijen op bedrijfstak- en ondernemingsniveau geen concrete verplichtingen meer op te leggen. De werkgeversverenigingen en vakbonden namen tevens voor om meer ruimte te bieden aan afzonderlijke ondernemingen om bedrijfstak-cao's nader in te vullen. Het akkoord betrof dan ook samengevat een terugtreding van zowel de overheid, als de sociale partners op landelijk niveau (Tros, 2000: 9). Deze trend van decentralisering was niet uniek in Nederland, ook in veel andere geïndustrialiseerde landen kon dit vanaf midden jaren '80 worden bemerkt (Bamber & Lansbury, 1998: 12).

Nu duidelijk is dat sectoren een belangrijke plaats innemen in de arbeidsverhoudingen, is het van belang om op te merken dat er grote verschillen bestaan tussen sectoren. Zo stelt Keller (2003: 50) dat er geen algemene definitie van de sector bestaat die recht doet aan de bestaande structuren waarbinnen de sectordialoog plaatsvindt, variërend van grote algemene sectoren tot kleinere meer homogene subsectoren en heterogene sectoren. Deze stellingname sluit aan bij de '*Industrial Relations Theory*', waarbij immer in acht wordt genomen dat sectoren voor een belangrijk deel van elkaar verschillen. Gegeven het feit dat elke sector is gekarakteriseerd door een specifiek product en arbeidsmarkt, resulterend in verschillende banen en economische contexten (Bechter, et al., 2005: 9).

Ook Katz en Darbishire (2000) onderschrijven deze verschillen in hun studie naar veranderingen die wereldwijd plaatsvinden in arbeidsrelaties. Uit hun analyse op basis van zeven landen blijkt dat systemen van arbeidsverhoudingen binnen sectoren convergeren, maar dat er sprake is van divergentie tussen de systemen.<sup>22</sup> De mate waarop dit gebeurt, wordt toegeschreven aan historische en institutionele verschillen (Katz & Darbishire, 2000: 12; Wailes, 2000: 541).

Bechter en collega's (2005: 11) borduren hierop voort door verder te onderzoeken in hoeverre arbeidsverhoudingen op sectorniveau verschillen en hoe deze verschillen kunnen worden gerelateerd aan internaliserende factoren.<sup>23</sup> Om hun hypothese te toetsen, waarin de verwachting werd opgesteld dat de mate van internalisering van invloed is op de verschillen tussen sectoren, werden de volgende vijf factoren onderscheiden die mogelijk een cruciale rol zouden spelen bij de veronderstelde relatie, namelijk: de organisatiegraad, cao-dekking, fragmentatie van actoren, relatie tussen de sociale partners en overheid, en het niveau van cao-onderhandelingen (Bechter, et al., 2005: 19). Uit de clusteranalyse op basis van de hierboven genoemde factoren kwamen vijf groepen naar voren '*dense*', '*political*', '*lean*', '*fragile*' en '*empty*'. Om de verschillen tussen de groepen in een oogopslag te kunnen weergeven, is Tabel 4 deels overgenomen uit het onderzoek.

---

<sup>22</sup> Het betreft de volgende zeven landen: de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, Australië, Japan, Zweden, Duitsland en Italië. Deze landen zijn geselecteerd omdat zij in economisch opzicht belangrijk zijn en verschillen in evolutie van arbeidsverhoudingen sinds de jaren '80 (Katz & Darbishire, 2000: 2).

<sup>23</sup> In tegenstelling tot Katz en Darbishire (2000) worden in dit onderzoek geen landen als uitgangspunt genomen, maar worden er negen sectoren geanalyseerd in EU27 landen. De volgende sectoren worden behandeld: staal, suiker, looien en leder, burgerluchtvaart, spoorweginfrastructuur, zee- en kustvaart, ziekenhuizen, kappers en uiterlijke verzorging, en telecommunicatie (Bechter, et al., 2005: 17). Deze sectoren zijn geselecteerd om een zo hoog mogelijke variantie in specifieke sectoreigenschappen te genereren die van invloed zijn op arbeidsrelaties (Bechter, et al., 2005: 15).

Tabel 4: Overzicht van de groepen

	<b>Dense</b>	<b>Political</b>	<b>Lean</b>	<b>Fragile</b>	<b>Empty</b>
Organisatiegraad	<i>Hoog</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>Gemiddeld/Hoog</i>	<i>Zeer laag</i>
Cao-dekking	<i>Hoog</i>	<i>Zeer hoog</i>	<i>Hoog</i>	<i>Hoog</i>	<i>Zeer laag</i>
Actorfragmentatie	<i>Hoog</i>	<i>Hoog</i>	<i>Hoog</i>	<i>Laag</i>	<i>Zeer laag</i>
Betrokkenheid SP	<i>Zeer hoog</i>	<i>Gemiddeld/Hoog</i>	<i>Zeer laag</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Laag</i>
Centralisatie	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>Hoog</i>	<i>Laag</i>	<i>Laag</i>

Bron: Bechter, Brandi & Meardi, 2005: 42.

Samengevat blijkt uit het onderzoek dat er op basis van deze vijf factoren variatie bestaat tussen sectoren. Deze variatie is door middel van clusteranalyse weergegeven in de vijf groepen. De auteurs stellen vervolgens dat de groep *'dense'* vergelijkingen toont het met het Scandinavische corporatisme. De groep *'political'* lijkt enigszins op het sociale partnerschap van de Midden-Europese landen. *'Fragile'* gelijkenissen toont met westerse liberale stelsel en *'lean'* lijkt op landen met een corporatistisch stelsel. De groep *'empty'* zou lijken op traditionele arbeidsverhoudingen van nieuwe Europese lidstaten (Bechter, et al., 2005: 52).

Op basis van het onderzoek van Bechter, et al. (2005) zouden ook de verschillende sectoren in Nederland kunnen worden gelinkt aan de verschillende groepen zoals die zijn gedestilleerd uit hun onderzoek. Uit ditzelfde onderzoek blijkt echter dat de variëteit van arbeidsverhoudingen van sectoren in Nederland relatief minder verschillen ten opzichte van de meeste andere Europese landen (Bechter, et al. 2005: 24). In dit onderzoek worden de vijf groeperingen, mede omwille van de meetbaarheid en de kwalitatieve aard van dit onderzoek, dan ook niet verder meegenomen, maar wordt de belangrijke rol die sector inneemt ten zeerste onderschreven. In de volgende paragrafen wordt daarom onder andere aandacht besteed aan de cao en de sociale partners op sectorniveau: de brancheorganisaties. Er is gekozen om deze factoren in dit onderzoek uit te lichten, omdat die een concretere invloed op deelname aan leven lang leren tonen dan de overige drie factoren.

### 3.2.2 De sector en collectieve arbeidsovereenkomsten

In de vorige paragraaf werd al aangegeven dat de onderhandelingen over cao's veelal op sectorniveau plaatsvinden. In deze paragraaf wordt diepere ingegaan op hetgeen wat onder een cao kan worden verstaan en in hoeverre cao's invloed hebben op de deelname aan leven lang leren.

De cao heeft als belangrijkste functie dat het de rechten en plichten tussen werkgevers en werknemers voor een gezamenlijk overeengekomen periode voor een collectiviteit van werknemers en werkgever vastlegt. Het is daarmee een van de belangrijkste bouwstenen van het stelsel van arbeidsverhoudingen in Nederland (Brug & Peer, 1993: 11). Dat is namelijk van groot belang, omdat de arbeidsverhouding tussen werknemers en werkgevers begaan is met zowel conflicterende als gedeelde belangen in een relatie van wederzijdse afhankelijkheid. Hierbij zijn vooral de belangen met betrekking tot de arbeidsvoorwaarden en zeggenschap een aanleiding voor conflict: werknemers streven immers naar zekerheid van inkomen en baan, alsook een grote mate van zeggenschap, terwijl werkgevers streven naar een zo groot mogelijke efficiëntie en effectiviteit van de bedrijfsvoering (Rojer, 2003: 64).

Veelal zijn de afspraken in een cao gunstiger voor de werknemer dan de afspraken over arbeidsvoorwaarden die zijn vastgelegd in de wet. Hierbij valt te denken aan een loon dat in de cao hoger uitvalt dan het minimumloon of meer vakantiedagen dan het wettelijk minimum. Het is echter zonneklaar dat de afspraken in de cao niet in strijd mogen zijn met de wet. Daarbij is het belangrijk te vermelden dat ook werknemers die geen

lid zijn van een vakbond tevens onder een cao vallen (De Beer, 2005: 100). Echter, hier kan met wederzijdse instemming van worden afgeweken (Tros, 2000: 66).

Er zijn twee soort cao's te onderscheiden, namelijk:

- **bedrijfstak-cao:** dit betreft een collectieve afspraak die binnen een sector geldt. Een dergelijke cao wordt afgesloten tussen een of meer werkgevers of werkgeversorganisaties en een of meer werknemersorganisaties. De cao geldt alleen voor de bedrijven en werknemers die zijn vertegenwoordigd door de partijen die de cao hebben afgesloten;
- **ondernemings-cao:** deze collectieve afspraak geldt binnen een bedrijf. Een ondernemings-cao wordt afgesloten tussen een werkgever en een of meer werknemersorganisaties (Rijksoverheid, 2016a).<sup>24</sup>

Momenteel zijn er in Nederland ruim 1000 cao's. Ongeveer tweehonderd van die cao's zijn bedrijfstak-cao's en het resterende deel zijn ondernemings-cao's (Van der Meer & Van der Meijden, 2013: 1; Sociaal Economische Raad, 2013: 325; AWWN, 2016; FNV 2016). In veel van deze cao's zijn afspraken vastgelegd over scholing. Daarmee is scholing een vast onderdeel van het personeelsbeleid (Van Echtelt, Schellingerhout & De Voogd, 2015: 77; Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 71). Uit recent onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt dat werknemers die weten dat ze onder een cao vallen vaker deelnemen aan scholing dan werkenden die weten dat ze niet onder een cao vallen. Daarnaast is opvallend dat mensen die niet weten of ze onder een cao vallen het minst deelnemen aan scholing. Een verklaring hiervoor kan zijn dat werknemers, bij scholing als uitvloeisel van cao-afspraken, door hun scholingsdeelname weten dat ze onder een cao vallen. Een andere verklaring is dat het mogelijk is dat mensen in een onduidelijke arbeidsrelatie niet precies weten waar ze aan toe zijn en daardoor juist minder scholing ontvangen (Van Echtelt, et al., 2016: 91). Hieruit kan worden opgemaakt dat cao's een belangrijke rol kunnen spelen bij deelname aan leven lang leren. In de rapportage 'cao-afspraken 2015'<sup>25</sup> van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid worden de afspraken omtrent scholing in cao's nader uitgelicht. Zo werden er negentien aspecten van scholing onderzocht, waarbij het aantal aspecten dat behandeld werd in de cao's uiteenliep van één tot elf. Gemiddeld genomen kwamen er per onderzochte cao iets meer dan vijf aspecten aan bod (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 72).

De aspecten kunnen worden onderverdeeld in algemene scholingsafspraken op het niveau van de bedrijfstak of onderneming en in scholingsafspraken die op de individuele werknemer zijn gericht. De algemene afspraken betreffen bijvoorbeeld sectoroverstijgende scholingsafspraken en verlofafspraken voor algemene scholing. Bij de persoonsgerichte afspraken gaat het daarentegen om maken als loopbaangesprekken en persoonlijk ontwikkelingsbudget (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 74). Onderstaande tabel is overgenomen uit het betreffende onderzoek en geeft weer welke aspecten voorkomen in de onderzochte cao's.

---

<sup>24</sup> In sommige gevallen is er geen sprake van een cao of eigen regelingen. Dan worden er tussen werkgever en werknemer afspraken gemaakt over de arbeidsvoorwaarden. Hierbij gelden dan de algemene regels van de arbeidswetgeving (Rijksoverheid, 2016a).

<sup>25</sup> In de rapportage werden 99 cao's onderzocht, van toepassing op bijna 5 miljoen werknemers (88% van alle werknemers onder een cao). De peildatum voor deze rapportage was 1 januari 2016. In het rapport werden de volgende onderwerpen behandeld: de contractloonontwikkeling, de onderkant van het loongebouw, doorgroei in loonschalen, afstand tot de arbeidsmarkt, normale arbeidsduur, bovenwettelijke aanvullingen bij ziekte, arbeidsongeschiktheid en werkloosheid, flexibele beloning, flexibele arbeidsrelaties, en duurzame inzetbaarheid. Voor deze onderwerpen werd de stand van zaken eind 2015 gepresenteerd, waarbij vooral het laatste onderwerp relevant is voor dit onderzoek (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 1).

Tabel 5: Afspraken over algemene of individueel gerichte scholing

Scholing	Aantal cao's	% werknemers
Algemene afspraken	53	50
Regelingen met sectoroverstijgende scholing	2	8
Bedrijfsontwikkelingsplan	28	30
Bedrijfstakontwikkelingsplan	1	0
Verlof voor algemene scholing	23	11
Arrangementen sociaal plan inzetten voor scholing	20	20
Ontslagvergoeding voor terugkeer oudere in baan	-	-
Individueel gerichte afspraken	99	100
Loopbaangesprek	34	34
Loopbaanscan	24	17
Loopbaantraject	4	3
Functioneringsgesprekken	54	61
Plicht tot scholing	46	49
Functiegerichte scholing	89	87
Persoonlijk ontwikkelingsbudget	32	38
Persoonlijk ontwikkelingsplan	48	53
Verlof voor functiegerichte scholing	66	71
EVC	42	52
Recht op scholing	27	33
Examenverlof	59	53
Tijd sparen voor scholing	18	20
Totaal	99	100

Bron: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 75.

Uit de tabel valt onder andere af te lezen dat in 28 cao's afspraken zijn opgenomen over een bedrijfsontwikkelingsplan. Dergelijke plannen geven inzicht in de faciliteiten die de werkgever aanbiedt aan werknemers ten behoeve van hun ontwikkeling. Tevens kan worden opgemerkt dat in 23 cao's afspraken zijn gemaakt met betrekking tot het uitgeven van verlofdagen als werknemers deelnemen aan algemene scholingstrajecten. Wanneer de individueel gerichte scholingsafspraken onder de loep worden genomen, kan worden geconstateerd deze afspraken vooral betrekking hebben op functiegerichte scholing en het uitgeven van verlof hiervoor. Belangrijk om te vermelden is dat in 46 cao's afspraken zijn gemaakt met betrekking tot het verplicht deelnemen aan scholing. Hierbij kan het gaan om het verplicht deelnemen aan cursussen als de



werkgever dit opdraagt, om het verplicht bijhouden van vakkennis, zodat de werkzaamheden ook in de toekomst goed uit te kunnen blijven voeren, maar ook om scholing om behoud van de eigen werkgelegenheid te verzekeren. Hier staat tegenover dat in 27 cao's het scholingsrecht is opgenomen, waarvan 14 cao's ook de scholingsplicht kennen (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016a: 76).

Deze variëteit in aanwezige scholingsaspecten geeft aan dat een cao de mogelijkheid biedt om scholingsvoorzieningen op maat te maken, waarbij tegemoet gekomen kan worden aan de eisen van de sector of onderneming. Werkgevers en werknemers kunnen dus tezamen besluiten in hoeverre er behoefte is aan scholing en hoe het bekostigd moet worden. Het voordeel van de periodieke heronderhandelingen bij cao's is dat hierdoor ook de scholingsvoorzieningen actueel kunnen worden gehouden. Het nadeel van cao's is dat er ook sprake is van enige vrijblijvendheid. Zo zijn er, hoewel dat niet duidelijk uit Tabel 5 naar voren komt, ook cao's waarin scholing enigszins mager is geregeld (Heerma Van Voss, 2008: 296).

Het is dan ook aannemelijk dat de mate waarin er scholingsvoorzieningen zijn opgenomen in de cao's van invloed is op de deelname aan leven lang leren. Een dergelijke overeenkomst geeft immers zwart op wit weer hoe de rechten en plichten omtrent scholing in een bepaalde branche zijn vormgegeven. De verwachting is daarom dat de mate waarin er aandacht is voor scholingsaspecten in een cao van invloed is op de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren.

Tot slot, de mate waarin de aspecten met betrekking tot scholing zijn opgenomen zijn, zoals hierboven gezegd, een resultaat van de onderhandelingen tussen de sociale partners. De afspraken en regelingen hebben met name betrekking op de financiering van scholingsactiviteiten in de sector. In sommige sectoren geldt dat hiervoor specifieke scholingsfondsen zijn opgericht, die worden gevoed met middelen uit de sector zelf en eventueel worden aangevuld met middelen uit andere bronnen, bijvoorbeeld subsidies van landelijke en lokale overheden (Warmerdam, 1996: 3).

Hoe scholing wordt vormgegeven binnen sectoren is verschillend. Sectoren zijn immers ingebed in een ruimere nationale en internationale context die tevens van invloed kunnen zijn op het sectorale systeem (Blanpain, Engels & Pellegrini, 1994; Piehl & Sellin, 1994, zoals beiden geciteerd in Warmerdam, 1996: 3). Daarom worden in paragraaf 3.3 ook de factorale invloeden op macroniveau behandeld. Echter, in het volgende stuk wordt eerst dieper ingegaan op de opleidings- en ontwikkelingsfondsen die een specifieke plaats innemen in de sectorale scholingsystemen.

### *3.2.3 De sector en opleidings- en ontwikkelingsfondsen (O&O-fondsen)*

In de vorige paragraaf kwam naar voren dat scholingsafspraken op verschillende manieren in cao's kunnen worden vormgegeven. Toch heeft het onderwerp opleidingen tot voor kort nooit erg hoog op de agenda van het cao-overleg gestaan. De aandacht en de te besteden loonruimte ging meestal uit naar andere zaken en soms stond het onderwerp zelfs helemaal niet op de agenda. Zo midden jaren '80, in een periode van recessie, hoge werkloosheid, reorganisaties en faillissementen, werden er in veel cao-onderhandelingen voor het eerst afspraken gemaakt over scholing. Er werd bijvoorbeeld besloten delen van de beschikbare loonruimte voortaan te reserveren voor scholings- en opleidingsactiviteiten (De Korte, et al., 2000: 63-65). Dat leidde destijds tot de oprichting van de eerste O&O-fondsen (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 37).

Deze O&O-fondsen hebben in essentie twee doelen, namelijk: het leveren van een bijdrage aan een flexibele 'sectorale' arbeidsmarkt en het ontwikkelen van strategische kennis ten behoeve van de sector (Van den Berg, Meijers & Sprengers, 2006: 7). Het eerste doel behelst dan ook egaliserende functie. Doordat alle bedrijven in een branche door de afspraken in een cao worden verplicht om een bepaald percentage van de totale loonsom af te dragen aan een fonds en daar later weer aanspraak op kunnen maken door middel van subsidieaanvragen, worden de opleidingskosten gespreid over alle organisaties binnen een branche. De achterliggende gedachte is dat het risico om te investeren in een opleiding van een werknemer verkleind wordt en 'freerider-gedrag' zo wordt tegengaan (De Mooij & Houtkoop, 2004: 7). Naast de afdracht van een percentage van de loonsom

ontvangen de fondsen daarnaast soms ook nog subsidies van de Europese Unie of andere overheidsinstanties (Groot, 2016: 7).<sup>26</sup>

De enige manier waarop een bedrijf kan profiteren van dergelijke fondsen is door zijn eigen werknemers op te leiden en een beroep te doen op het fonds door middel van een subsidieaanvraag (Kamphuis, Glebbeek & Van Lieshout, 2010: 275). Hierdoor zou worden verwacht dat dergelijke fondsen massaal worden uitgeput. Uit de rapporten over de stand van zaken omtrent O&O-fondsen van Waterreus (1997, 2002) bleek echter dat twee derde van de fondsen destijds een reserve had die groter was dan de jaarlijkse fondsbegroting (Waterreus, 1997, 2002, zoals geciteerd in De Mooij & Houtkoop, 2004: 9; Kamphuis, Glebbeek & Van Lieshout, 2010: 277). De Onderwijsraad merkt dan ook op dat de toegankelijkheid van de fondsen een belangrijk knelpunt is. De raad stelt dat wanneer mensen scholing juist het hardst nodig hebben, bijvoorbeeld na het verlies van een baan, zij geen toegang hebben tot de O&O-fondsen. Werknemers die willen voorkomen werkloos te worden, kunnen doorgaans wel een beroep doen op een O&O-fonds, maar niet op het UWV. Deze fragmentatie in financiering vermindert volgens de Onderwijsraad mogelijk de toegankelijkheid en ondoelmatigheid in de deelname aan scholing (Onderwijsraad, 2016: 25).

O&O-fondsen zijn niet specifiek voor Nederland. Zo laat een Europese overzichtsstudie van Cedefop (2008) naar *'Sectoral Training Funds'* zien hoe sociale partners, al dan niet ondersteund door de overheid, samenwerken om O&O-fondsen vorm te geven, waardoor een leven lang leren kan worden gefinancierd.<sup>27</sup> De fondsen kunnen worden ingericht op basis van vrijwillige of verplichte heffingen en belastingen, waarbij soms gekozen is voor een expliciete sectorale invulling met separate fondsen of juist voor een impliciete invulling door middel van multi-sectorale fondsen of algemenere fondsen met sectorale dimensies (Cedefop, 2008: 13). De voornaamste verschillen tussen landen kunnen worden herleid tot de verschillende modellen van cao-onderhandelingen. Zo zijn de fondsen in België, Denemarken, Frankrijk, Italië en Nederland op basis van vrijwillige overeenstemming door sociale partners tot stand gekomen en vastgelegd in cao's op sectorniveau, terwijl in Spanje en Cyprus door sociale partners is besloten een nationaal opleidingsfonds met een intersectorale aanpak op te richten. Voor Frankrijk en Italië geldt dat er ook overheidsvertegenwoordigers betrokken zijn bij het toezicht op de fondsen. Terwijl de invulling van de fondsen in het Verenigd Koninkrijk sterk wordt gekenmerkt door de leidinggevende rol van de werkgeversorganisaties die wordt geautoriseerd door de overheid (Cedefop, 2008: 14, 158).

Bovenstaande laat zien dat scholingsfondsen op verschillende manieren kunnen worden vormgegeven. Dat roept onmiskenbaar de vraag op welk systeem het meest effectief is en daarmee recht doet aan de gestelde doelen. Dat antwoord laat zich, zoals eerder aan de orde kwam, leiden door bredere omgevingsfactoren en staat vanzelfsprekend niet op zichzelf (Blanpain, Engels & Pellegrini (1994); Piehl & Sellin, 1994, zoals beiden geciteerd in Warmerdam, 1996: 3). Desondanks is het aantal effectiviteitsstudies naar de verschillende scholingsfondsen gering (Cedefop, 2008: 181). Datzelfde geldt voor onderzoek naar de effectiviteit van het Nederlandse systeem (Van den Berg, et al., 2006: 8; Groot, 2016: 20).

Kamphuis, Glebbeek en Van Lieshout (2010) onderzochten daarentegen wel in hoeverre scholingsfondsen een stimulerend effect hadden op het niveau van trainingsinvesteringen binnen bedrijven. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er geen significante effecten worden gevonden voor dit verband, waardoor de conclusie wordt getrokken dat er geen positief, maar ook geen negatief effect kan worden gedestilleerd uit hun analyse (Kamphuis, et al., 2010: 287).<sup>28</sup> Een van hun interpretaties voor deze uitkomst is dat scholingsfondsen mogelijk geen werkende oplossing zijn, omdat deze financiële stimulus niet genoeg *'triggered'* om als

---

<sup>26</sup> Hierbij is het Europees Sociaal Fonds een belangrijke subsidiebron. De middelen uit het fonds worden onder andere als subsidie beschikbaar gesteld voor O&O-fondsen om de arbeidsmarktpositie van de potentieel kwetsbare groep van werkenden zonder startkwalificatie te verbeteren en gehandicapten te verbeteren (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 47).

<sup>27</sup> De volgende landen werden in het onderzoek vergeleken: België, Denemarken, Spanje, Frankrijk, Italië, Cyprus, Nederland en het Verenigd Koninkrijk (Cedefop, 2008: 13).

<sup>28</sup> De auteurs nemen een slag om de arm en stellen in hun discussie dat de kwaliteit van de data te wensen overlaat, waardoor mogelijk geen effect kon worden aangetoond. De gebruikte dataset kende namelijk een groot aantal missende waarden op de afhankelijke variabele 'training' (Kamphuis, et al., 2010: 287).

bedrijf te investeren in training. Het valt niet uit te sluiten dat bedrijven wellicht niet weten, of er niet van overtuigd zijn, hoe rendabel investeren in scholing kan zijn. Wanneer bedrijven hier wel van overtuigd zijn, worden zij misschien alsnog tegengehouden door de bureaucratie die de fondsen met zich meebrengen (Kamphuis, et al., 2010: 287). Dat de effectiviteit van O&O-fondsen te wensen overlaat, wordt ook teruggevonden in een specifieke studie naar een Nederlands opleidingsfonds uit de installatietechnieksector. In die studie wordt geconcludeerd dat de beschikbaarheid van subsidies voor middelbaar beroepsonderwijs niet de gewenste effecten oplevert. Het aantal werknemers dat een relevante opleiding ten behoeve van de sector volgt, neemt zelfs af (Van den Berg, et al., 2006: 18).

Dergelijke conclusies zetten vraagtekens bij de realisatie van de beoogde doelstellingen van de O&O-fondsen. Het is echter belangrijk te onderkennen dat de manier waarop de fondsen worden ingezet per sector sterk varieert. Zo worden bijvoorbeeld in de groensector vooral subsidies verstrekt voor bedrijfsrelevante opleidingen, terwijl in de installatietechniek de middelen met name worden aangewend voor thema's als instroom en sectorbrede ontwikkeling (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 38). Misschien nog wel een opmerkelijker verschil is de variatie waarin fondsen worden aangewend (Van der Meijden & Van der Meer, 2013: 36).

Daarom wordt in de analyse ook aandacht besteed aan de aanwezigheid en aanwending van O&O-fondsen. Inzicht in dergelijke systematiek kan namelijk bijdragen aan de het verhogen van de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren.

#### *3.2.4 Brancheorganisaties*

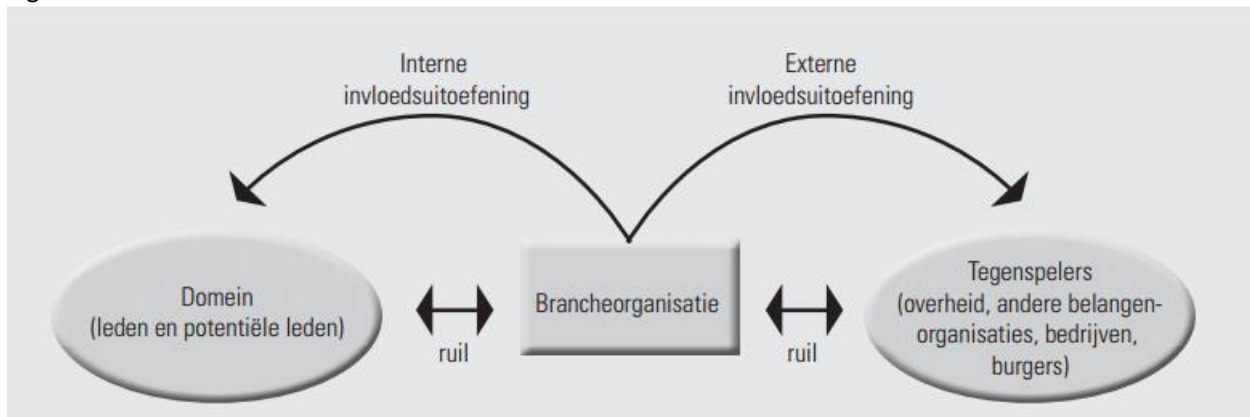
In de vorige paragraaf kwam al kort naar voren dat brancheorganisaties belangrijke en vooral invloedrijke spelers zijn die zich begeven in de sector. Brancheorganisaties zijn als het ware evenwichtskunstenaars die moeten balanceren tussen de belangen van leden, de overheid en andere stakeholders, en moeten daarbij strategische keuzes maken (Schmidt, Van den Toren & De Wal, 2003: 13). Ze worden beschouwd als non-profit organisaties, die als primair doel hebben de belangen van organisaties uit een bepaalde sector te behartigen. Deze belangenorganisaties kunnen worden verdeeld in twee categorieën, namelijk:

- ideële organisaties: deze organisatie streven een algemeen belang na, waarbij de leden en sympathisanten uitsluitend door overtuigingen worden verbonden;
- categorale organisaties: dit zijn organisaties die de belangen van een omschreven, afgegrensd deel van de maatschappij behartigen. De leden en sympathisanten hebben gemeenschappelijke kenmerken, zoals beroep of ondernemingsvorm.

Brancheorganisaties kunnen volgens deze definities worden bestempeld als categorale organisaties, omdat zij, zoals gezegd, de belangen vertegenwoordigen van een bepaalde branche (Van Schendelen, 2003, zoals geciteerd in Van der Rijken, 2011: 29).

Belangenbehartiging is dan ook de kerntaak van brancheorganisaties. Organisaties zijn op vrijwillige basis aangesloten bij de brancheorganisatie en kunnen hierdoor invloed uitoefenen op de brancheorganisatie. Er is hier sprake van een wederzijdse beïnvloeding. De brancheorganisaties proberen immers ook invloed uit te oefenen op hun leden. Daarnaast wordt ook gepoogd invloed uit te oefenen op tegenspelers, zoals bijvoorbeeld de overheid (en vice versa). Er is dan ook sprake van externe en interne invloedsuitoefening (Van Waarden, 1989, zoals geciteerd in Van der Rijken, 2011: 39). Deze wederzijdse invloedsuitoefening is hieronder visueel weergegeven.

Figuur 5: Interne versus externe invloed



Bron: Van der Rijken, 2011: 39.

De hierboven beschreven kerntaak is niet de enige activiteit die kan worden onderkend. Zo worden aan de hand van de 'Propeller van Tack' (2001) de taken van brancheorganisaties als volgt onderscheiden:

- ordenen en ontwikkelen: dit betreft het bewaken van de concurrentiepositie van de branche tegenover andere branches en daarmee het versterken van de concurrentiepositie van de leden;
- politieke belangen: het zo gunstig mogelijk inspelen op de politieke en wettelijke condities die van invloed zijn op de branche, waarbij de belangen van de branche dus worden behartigd;
- individuele leden diensten verlenen: brancheorganisaties gaan hier in op de specifieke behoeften van de dagelijkse praktijk van lidorganisaties.

Tack (2001) stelt dat 'ordenen en ontwikkelen' de voornaamste taak is van de brancheorganisaties en dat zowel het behartigen van de politieke belangen en verlenen van diensten aan individuele leden hieruit voortkomen. Van der Rijken (2011: 41) neemt als uitgangspunt dat 'ordenen en ontwikkelen' een conditiespel is op mesoniveau, het behartigen van politieke belangen zich afspeelt in een macrocontext en dat de laatste taak, het verlenen van diensten aan individuele leden een bedrijfsspel is op microniveau.

Deze gehanteerde indeling geeft duidelijk de positie van brancheorganisaties in het speelveld weer en sluit tevens aan bij de indeling die in dit onderzoek wordt gehanteerd.

Hieruit afgeleid is het aannemelijk dat brancheorganisaties om de concurrentiepositie van de branche te bewaken, het belang van deelname aan leven lang leren ten eerste onderschrijven. Het vergaren van kennis kan immers een belangrijk middel zijn om een concurrentiepositie te verwerven of te bewaren. Het ligt dan ook in lijn der verwachting dat brancheorganisaties zowel interne als externe invloed uitoefenen om deelname aan leven lang leren te bevorderen.

### 3.2.5 Regio

In de voorgaande paragrafen zijn enkele factoren behandeld die verband houden met de sector waarin de mbo'er zich begeeft. In navolging van deze sector-gerelateerde factoren wordt in deze paragraaf de invloed van de regio op de deelname aan leven lang leren als uitgangspunt genomen. Want hoewel de wereld steeds platter wordt en grenzen meer en meer vervagen (Friedman, 2006: 5; Beck, 2000: 20), gaan globalisering en regionalisering desondanks hand in hand (Braczyk & Heidenreich, 1997: 415). Er is als het ware sprake van een paradox, waarbij lokale en regionale clusters steeds belangrijker worden in een globaliserende wereld (Porter, 2000: 15; Borja & Castells, 1997: 5). In clusters komen gespecialiseerde kennis, vaardigheden, instellingen, rivalen en verfijnde klanten in de regio samen. Deze clusters zijn ieder door gedeelde geografische, culturele en institutionele waarden instaat om speciale relaties en toegang te ontwikkelen en andere voordelen te destilleren die op afstand lastiger te evenaren zouden zijn. Dergelijke voordelen komen ten goede aan de

productiviteit, waardoor de lokale clusters dan ook een steeds belangrijkere plaats innemen in de kenniseconomie (Porter, 2000: 32; Capello, Fratsen & Resmini, 2011: 3).

Dat het toenemende belang van decentrale ordening van de arbeidsmarkt ook in Nederland wordt onderkend, is terug te zien de toename van verantwoordelijkheden voor lokale en regionale overheden in het arbeidsmarktbeleid, zoals bijvoorbeeld de Participatiewet (Fenger, et al., 2016: 24). Door de invoering van de Participatiewet is er sinds 1 januari 2015 één regeling voor mensen die ondersteuning op de arbeidsmarkt nodig hebben. Voor deze invoering waren gemeenten al verantwoordelijk voor het uitvoeren van de bijstand (WWB: Wet Werk en Bijstand) en de sociale werkvoorziening (Wsw: Wet sociale werkvoorziening), maar nu is ook de verantwoordelijkheid voor jonggehandicapten met arbeidsvermogen (Wajong) overgedragen (Rijksoverheid, 2016b).

Het is niet alleen het arbeidsmarktbeleid dat overgeheveld wordt naar de gemeenten. Zo zijn het bijvoorbeeld niet meer de provincies, maar de gemeenten die sinds 1 januari 2015 verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van de Wet op Jeugdzorg, waardoor wordt gepoogd een betere afstemming tussen voorzieningen te creëren en een integrale aanpak te bevorderen (Rijksoverheid, 2016c).

Ook aangaande het onderwijsbeleid hebben de laatste jaren decentralisaties plaatsgevonden. Zo is op 1 augustus 2014 de Wet Passend Onderwijs ingevoerd, waarmee een nieuw regionaal stelsel van onderwijsondersteuning is opgezet voor leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Schoolbesturen hebben een zorgplicht, wat inhoudt dat zij zorg moeten dragen voor passende ondersteuning voor elke leerling die dat nodig heeft. Om deze zorgplicht te kunnen realiseren en hiervoor op regionaal niveau de benodigde faciliteiten te kunnen aanbieden, zijn regionale samenwerkingsverbanden ingericht (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2016).

Al met al is er dan ook met bovenstaande nieuwe taken voor gemeenten op het gebied van arbeidsmarktparticipatie, jeugd en zorg meer ruimte gekomen om de activiteiten van lokale regionale partijen op elkaar af te stemmen en verantwoordelijkheden te delen (Van der Veer, 2013b, Wilthagen et al., 2012, zoals beiden geciteerd in Van der Veer, Van der Meer & Hemerijck, 2014: 56). Die ruimte om gezamenlijk zaken in de regio op te pakken middels samenwerkingsverbanden wordt ook benut door verschillende initiatieven om de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt te verbeteren. Deze regionale regie heeft als voordeel dat er kan worden ingespeeld op de behoeften van de lokale arbeidsmarkt, waarbij beschikbare financiële middelen kunnen worden gebundeld en gericht kunnen worden ingezet (Onderwijsraad, 2016: 26). Dat is bijvoorbeeld terug te zien in het Techniepact dat is gesloten met het doel ervoor te zorgen dat mensen kiezen vóór de techniek en willen leren en werken in de techniek. De uitvoering ligt primair in de regio en wordt aangevuld met afspraken over de uitvoering van maatregelen op landelijk niveau. Hiermee wordt het doel nagestreefd om de regio's en (top)sectoren te ondersteunen bij het realiseren van de eigen ambities. Het pact is ondertekend door diverse onderwijsinstellingen, werkgevers, werknemers, jongeren, topsectoren, regionale overheden en het Rijk, waardoor acties in gang kunnen worden gezet om de regionale arbeidsmarkt voor technici te verbeteren (Techniepact, 2016).

Het lijkt er dan ook op dat de regionale samenwerking zich aan het ontwikkelen is. Niet elke regio is hier even ver in en de verschillen lopen dan ook uiteen (Onderwijsraad, 2016: 27). Dat is niet zo gek; regio's hebben immers ieder hun eigen geschiedenis met specifieke kenmerken waarop moet worden voortgebouwd (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013: 330).

Desalniettemin leent het mbo zich uitstekend voor regionale initiatieven, omdat het van oudsher een sterke regionale functie heeft (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013: 306). Dat is ook terug te zien in het onderzoek van Klaster (2015) naar regionale netwerken op het gebied van middelbaar beroepsonderwijs en arbeidsmarkt. Ze beschrijft regionale netwerken als het vehikel dat door de Rijksoverheid wordt benut om nationale beleidsdoelstellingen te vertalen naar lokale en regionale actie (Klaster, 2015: 177). Ze stelt dat het verknopen van bestaande regionale netwerken effectiever is dan steeds nieuwe netwerken te creëren voor nieuwe projecten. Bestaande regionale netwerken kunnen immers sneller en succesvoller anticiperen op problemen. Dat komt mede doordat deze bestaande netwerken kunnen voortbouwen op eerder verworven vertrouwensrelaties. Het onderzoek toont namelijk aan dat er sprake lijkt te zijn van een spanningsveld tussen

het behalen van resultaten enerzijds en het opbouwen van samenwerkingsrelaties anderzijds (Klaster, 2015: 178). Daarnaast stelt Klaster (2015) dat ook de organisatievorm een rol speelt aangaande de effectiviteit van de regionale netwerken. Ze onderscheidt de drie basisvormen van netwerken, namelijk:

- *'lead organization'*: een van de deelnemende partijen heeft een leidende en trekkende rol;
- *'shared-participant'*: alle partijen zijn hier in gelijke mate betrokken;
- *'network administrative organization'*: hierbij draagt een onafhankelijke, externe partij zorg voor de projectcoördinatie.

Uit de analyse blijkt dat de laatste vorm het meest effectief is wat betreft het realiseren van output en het opbouwen van samenwerkingsrelaties, mits een *'network administrative organization'* zich beperkt tot een louter ondersteunende, coördinerende rol en niet te sterk stuurt of ook een uitvoerende rol op zich neemt (Klaster, 2015: 179).

Een ander recent proefschrift over strategische kennisallianties tussen het middelbaar beroepsonderwijs en bedrijfsleven dat gekenmerkt wordt door regionale samenwerking is geschreven door Delies (2009). Met de strategische kennisallianties worden in het onderzoek samenwerkingsrelaties bedoeld tussen concrete organisaties die rechtstreeks voor elkaar gekozen hebben en niet de door belangenorganisaties georganiseerde projecten waarin geparticipeerd wordt door partners die via indirecte lijnen met elkaar verbonden zijn (Delies, 2009: 10). Ze inventariseert onder andere wat de bouwstenen zijn voor een succesvolle alliantie tussen het beroepsonderwijs en bedrijfsleven, waardoor de directe aansluiting, maar ook de aansluiting in het kader van leven lang leren kan worden bevorderd (Delies, 2009: 74). De strategische kennisalliantie tussen het middelbaar beroepsonderwijs en het bedrijfsleven wordt als volgt gekenmerkt:

- kwaliteit: de inhoudelijke kwaliteit van de relatie en meerwaarde van de partners voor elkaar;
- publiek-privaat-verhouding: de manier waarop de twee taakstellingen gecombineerd worden door de partners;
- duur: de lengte van de relatie, het startpunt en de doorloop van de samenwerking;
- transfer: de manier waarop en de mate waarin kennis gedeeld en overgedragen wordt binnen en tussen de organisaties;
- temporisatie: de capaciteit en mogelijkheid om het innovatieproces langzamer dan wel sneller te laten verlopen, al naar gelang de behoefte of noodzaak (Delies, 2009: 118).

Zij stelt in haar conclusie dat kwalitatief goede en duurzame samenwerkingsrelaties niet automatisch ook succesvolle samenwerkingsrelaties zijn, zelfs niet wanneer partijen elkaar goed kennen en ervaren zijn op het gebied van innovatie. Dit is tegengesteld aan wat werd verwacht, omdat de samenwerking in de strategische kennisallianties immers wordt aangegaan om het onderwijs te verbeteren. Het ontbreekt de relaties namelijk met name aan voldoende dynamiek op het gebied van transfer en temporisatie (Delies, 2009: 272).

Bovenstaande onderzoeken laten zien dat er op verschillende manieren initiatieven zijn genomen op het gebied van regionale samenwerking en in het bijzonder het middelbaar beroepsonderwijs. Waar in het onderzoek van Klaster (2015) de effectiviteit van regionale samenwerking tussen ROC-scholen, middelbare scholen, gemeenten, UWV-werkpleinen, regionale arbeidsplatforms en bedrijven werd bestudeerd, onderzocht Delies (2009) de meer specifieke samenwerking tussen ROC-scholen en bedrijven. Het is dan ook aannemelijk gezien dergelijke samenwerkingsverbanden kunnen worden doorgetrokken op het gebied van leven lang leren, waardoor de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren kan worden verhoogd. Of dat daadwerkelijk het geval is, wordt in de casussen bestudeerd.

### 3.3 Factoren op macroniveau

De laatste factoren die worden behandeld vinden plaats op macroniveau. De entiteiten waarin de mbo'ers zich begeven, staan niet louter op zichzelf en maken deel uit van een groter systeem. Zo spelen het Nederlandse overheidsbeleid en zijn economische situatie, beschreven als 'vraag en aanbod' mogelijk een invloedrijke rol op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren. Al deze factoren worden in deze paragraaf nader uitgewerkt.

#### 3.3.1 Overheid

De overheid heeft een belangrijke taak als werkgever van een substantieel deel van de werknemers op de gehele arbeidsmarkt en indirect door zijn invloed als een voorbeeld voor andere werkgevers (Bamber & Lansbury, 1998: 48). Dat is natuurlijk niet de enige taak die de overheid kan worden toegeschreven aangaande de arbeidsmarkt. De overheid speelt dan ook diverse rollen in een economie en het daarmee samenhangende arbeidsmarktbeleid, waarbij de meest fundamentele taak het bereiken van macro-economische en politieke stabiliteit is. Vervolgens ligt er tevens een belangrijke taak in het genereren en verhogen van de algemene micro-economische capaciteit door de kwaliteit en efficiëntie van algemene middelen, zoals een opgeleide beroepsbevolking en een degelijke fysieke infrastructuur, te waarborgen, waardoor bedrijven en instituties kunnen floreren (Porter, 2000: 26).

Alvorens wordt ingegaan op een van deze algemene middelen om de micro-economische capaciteit te verhogen, namelijk het zorgen voor kwalitatief hoogstaande onderwijsvoorzieningen en in het bijzonder de infrastructuur omtrent leven lang leren, worden eerst enkele verschillende socialezekerheidsstelsels behandeld die hieraan ten grondslag liggen. Deze socialezekerheidsstelsels zijn namelijk nauw verwant met het gevoerde arbeidsmarktbeleid (Kolberg & Esping-Anderen, 1990: 3). De institutionele inrichting van arbeidsmarkten kan dan ook in internationaal opzicht in drie modellen worden verdeeld: een sociaaldemocratisch model, een liberaal model en een conservatief-corporatistisch model. Hierbij geldt voor elk van de modellen dat het een eigen verantwoordelijkheidsverdeling van de overheid en sociale partners kent voor de toerusting van burgers (Van der Veer, et al., 2014: 35). Bij de beschrijving van de modellen is gekozen voor de definities van Esping-Adersen (1990), omdat deze classificatie van modellen het meest gangbaar is in de literatuur (Spicker, 2014: 166). Hieronder worden de modellen een voor een kort besproken aan de hand van de decommodificatiegraad, waarbij de decommodificatiegraad toont in hoeverre burgers zich kunnen beroepen op sociale voorzieningen zonder dat ze afhankelijk zijn van hun succes op de markt (Arts & Gelissen, 2012: 141).

Het sociaaldemocratische model kenmerkt zich door een hoge mate van decommodificatie. De mate van sociale voorzieningen is groot, waarbij gelijkheid een belangrijk uitgangspunt is in het beleid. In het liberale model staat juist de markt centraal. Het aantal sociale voorzieningen is tot een minimum beperkt en de overheid grijpt enkel en alleen in wanneer de markt te kort schiet. De mate van decommodificatie is dan ook laag en er wordt een sterk beroep gedaan op de veerkracht van het individu. Het conservatieve model heeft daarentegen een matige decommodificatiegraad en kenmerkt zich door etatisme, een opvatting dat staatsbemoeienis in specifieke richting gerechtvaardigd is, en door corporatisme, waardoor sociale partners een substantiële rol toegekend krijgen aan de overlegtafel (Esping-Andersen, 1990: 26,27; Arts & Gelissen, 2002: 141).

Dat laatste element, het corporatisme, is in het licht van dit onderzoek interessant en wordt dan ook verder uitgewerkt. Zo wordt het corporatisme door Schmitter (1974: 86) als volgt uitgelegd: *"Corporatism can be defined as a system of interest and/or attitude representation, a particular modal of ideal-typical institutional arrangement for linking the associationally organized interests of civil society with the decisional structures of the state."* Min of meer overeenkomstig met deze definitie stellen Teulings en Hartog (1998: 27) in hun boek dat vele West-Europese landen sociale infrastructuren ontwikkelden, beïnvloedt door het corporatisme, maar elk op hun eigen manier en in verschillende hoedanigheden. Bij een vergelijking van verschillende studies merken ze op dat Nederland zich typeert door informele en geïnstitutionaliseerde coördinatie (Teulings & Hartog, 1998: 29). Het Nederlandse stelsel wordt dan ook in de literatuur doorgaans bestempeld als

corporatistisch, waarbij het zelfs wordt beschouwd als een van de fundamenten van het Nederlandse poldermodel (Visser en Hemerijck, 1997, zoals geciteerd in Fenger, 2003: 89).

Hoewel deze uiteenzetting van de verschillende modellen, en het vervolgens destilleren van het meest passende Nederlandse model, doet vermoeden dat de inrichting van arbeidsmarkten klip-en-klaar is, kan dat niet zonder meer worden aangenomen. Zo stelt Thelen (2001: 102) dat trends in arbeidsrelaties niet sec kunnen worden ingedeeld in theoretische concepten. Ook Fenger, Koster en Van der Veen (2014: 356) betwisten of arbeidsmodellen in hun puurste vorm voorkomen en achten mengvormen in de praktijk waarschijnlijker.<sup>29</sup> De modellen zijn immers gevormd door historische en institutionele ontwikkelingen, waardoor variatie tussen landen evident is (Esping-Andersen, 1990: 13; Crouch, 2001: 106).

Deze variatie in de aard en werking van de arbeidsmarkt hangt tevens samen met de inrichting van het (beroeps)onderwijs (Marice, & Sellier, 1986; Marsden, 1999; Busemeyer & Trampusch, 2012, zoals geciteerd in Van der Veer, et al., 2014: 35). Zo is er in sommige landen meer aandacht voor beroepsvorming dan in andere. Er zijn bijvoorbeeld verschillen te ontdekken wat betreft het aanleren van generieke en meer vakspecifieke vaardigheden, wat leidt tot andere vormen van inzetbaarheid. Landen die als corporatistisch kunnen worden aangeduid, leveren doorgaans een conceptie van allround vakmanschap, waarin het taakbereik van werkenden relatief breed is (Van der Veer, et al., 2014: 35). In landen die vorm zijn gegeven door het liberale model, ligt de focus op meer algemene basisvorming, waarna de beroepsvaardigheden worden aangeleerd op de werkvloer middels '*on-the-job-training*'. Hierdoor kennen deze landen, zoals bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk, een relatief hoge deelname aan leven lang leren (Breugel, Gielen, De Grip & Nieuwenhuis, 2012, zoals geciteerd in Van der Veer, et al., 2014: 36).<sup>30</sup> De focus op algemene basisvorming is ook terug te vinden in de Scandinavische landen, waar sprake is van een publiek model (Van der Veer, et al., 2014: 36).<sup>31</sup>

Het ligt in lijn der verwachting dat niet alleen de inrichting van het beroepsonderwijs, maar ook het beleid over leven lang leren samenhangt met het soort arbeidsmarktmodel dat wordt gehanteerd. Zo kunnen overheden er voor kiezen scholing te stimuleren, reguleren en/of (deels) financieren (Centraal Planbureau, 2016: 289). Immers, te weinig investeren in scholing kan de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt doen afnemen met alle gevolgen van dien.

In Nederland kent men, zoals gezegd, een corporatistisch model, waarin de sturing door de overheid minder groot is dan in het publieke model en meer aanwezig is dan het liberale model. Op basis van deze eerder beschreven modellen wordt dan ook verwacht dat in het liberale model post-initiële scholing aan de markt wordt overgelaten; de overheid in het publieke model ook zorg draagt voor deze vorm van scholing en in het corporatistische model de overheid een marginalere rol op zich neemt dan in het publieke model.<sup>32</sup> Dat sluit aan bij het rapport van het Centraal Planbureau (2016) waarin wordt gesteld dat het gegeven dat sommige werkenden weinig scholing volgen geen reden is voor overheidsingrijpen. Zij stellen dat overheidsingrijpen alleen gerechtvaardigd is als werkenden zonder overheidsingrijpen minder onderwijs volgen dan maatschappelijk optimaal zou zijn en als overheidsingrijpen tegelijkertijd leidt tot een beter optimum (Centraal Planbureau, 2016: 286).

---

<sup>29</sup> Zowel Thelen (2001) als Fenger, Koster en Van der Veen (2014) refereren in deze onderzoeken naar de arbeidsmarktmodellen zoals die zijn beschreven in de literatuur over '*Varaties of Capitalism*'. Het betreft een dichotome indeling waarin onderscheid wordt gemaakt tussen '*liberal market economies*' (LMEs) en '*coordinated market economies*' (CMEs). In LMEs handelen bedrijven primair via hiërarchie en marktgestuurde mechanismen, terwijl in CMEs bedrijven meer afhankelijk zijn van overheidsrelaties bij het coördineren van de doelen die zij nastreven met andere actoren en het verbeteren van hun eigen werkzaamheden (Hall & Soskice, 2001: 8).

<sup>30</sup> Het Verenigd Koninkrijk staat momenteel zesde op de Europese ranglijst wat betreft deelname aan leven lang leren, zie Figuur 4.

<sup>31</sup> Soortgelijke verklaringen kwamen eerder in dit onderzoek aan bod. Zo werden de resultaten van Rasmussen (2014) behandeld, waarin werd gesteld dat deelname aan leven lang leren kan worden herleid tot de verschillen in sociale en historische achtergrond van landen, zie pagina 23. En zojuist werd aangehaald dat dergelijke factoren ten grondslag liggen aan de inrichting van (arbeidsmarkt)stelsels (zie Esping-Anderson 1990: 13).

<sup>32</sup> Zo wordt bijvoorbeeld op de website van de Deense overheid uitgebreid aandacht besteed aan leven lang leren en kent het land een expliciet en ambitieus leven lang leren beleid, waarin iedereen wordt geacht deel te nemen aan leven lang leren (Groot, 2016: 13).



De Nederlandse overheid doet dan ook relatief weinig aan de scholing van werkenden.<sup>33</sup> Er wordt geacht dat scholing van werkenden op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van werkgevers en werknemers is, omdat de baten van scholing vooral hen ten goede komen (Groot, 2016: 3, Centraal Planbureau, 2016: 286). Toch draagt de overheid op enkele manieren bij aan de bekostiging van leven lang leren. Zo draagt de overheid bij aan de financiering voor leven lang leren, door de scholingsaftrekregelingen in het belastingstelsel. Voor werkgevers geldt dat zij voordelen ontvangen via een lagere vennootschapsbelasting, omdat de kosten van scholing mogen worden afgetrokken van de winst. En ook voor werknemers bestaat in de loon- en inkomstenbelasting de mogelijkheid voor de aftrek van studiekosten en andere scholingsuitgaven (Groot, 2016: 8,9).

In de analyse wordt daarom aandacht besteed aan de mate waarin corporatistische elementen terug te zien zijn in het gevoerde overheidsbeleid omtrent leven lang leren bij middelbaar opgeleiden. Daartoe wordt een deel van de (voorgenomen) beleidsmaatregelen bestudeerd, waarna de invloed van dit overheidsbeleid wordt meegenomen in de casussen.

### 3.3.2 Vraag en aanbod

In de vorige paragraaf zijn de verschillende arbeidsmarktmodellen behandeld die doorgaans in de literatuur worden onderscheiden. Daaruit is vervolgens opgemaakt dat de Nederlandse arbeidsmarkt een corporatistisch model kent, waarbij de invloed van sociale partners substantieel is. Die Nederlandse arbeidsmarkt is voortdurend in beweging: werkzoekenden proberen een baan te vinden en werkgevers zoeken geschikte kandidaten om de vacante banen te vervullen (Gorter, 2001: 168). Een dynamisch proces waar een principe van 'vraag en aanbod' aan ten grondslag ligt. De Beer (2005) omschrijft de arbeidsmarkt dan ook als een markt waar aanbieders en vragers van het product 'arbeid' elkaar ontmoeten om het eens te worden over de waarde van hetzelfde product. Dat hij met die waarde het loon bedoeld laat zich raden (De Beer, 2005: 19). Volgens het principe zal de waarde van het product toenemen, wanneer de vraag groot is en het aanbod beperkt. Met andere woorden: als een werkgever een werknemer zoekt met bepaalde kwaliteiten die niet ruim voorhanden zijn, zal hij dan ook naar alle waarschijnlijkheid bereid zijn om een hoger loon te betalen om deze werknemer aan te trekken (Berghuis, 2008: 24; De Beer, 2005: 86). Naast het succesvol afronden van het initiële onderwijs, is het dan ook aannemelijk dat het volgen van post-initiële scholing het potentieel van de werknemers op de arbeidsmarkt vergroot, omdat zij hierdoor onderscheidende kwaliteiten kunnen verwerven of juist kunnen blijven voldoen aan de gestelde eisen. Tevens is het op basis van de stellingname over '*employability*' uit paragraaf 2.7 aannemelijk dat werknemers de noodzaak van scholing sterker onderschrijven wanneer er sprake is van heersende werkloosheid of wanneer hun eigen baan onder druk staat. Zo proberen werknemers hun inzetbaarheid te waarborgen en aantrekkelijk te blijven voor werkgevers.

Dat is slechts één zijde van de medaille. Andersom wordt verwacht dat wanneer er sprake is van arbeidskrapte, wat betekent dat er simpelweg meer banen zijn dan werknemers, werknemers in mindere mate geneigd zijn zich te blijven scholen, omdat de individuele noodzaak minder is.

Echter, blijven leren is niet alleen van belang voor de individuele werknemer en werkgever, maar ook in macro-economisch opzicht; een goed opgeleide beroepsbevolking wordt namelijk meer en meer bepalend voor de internationale concurrentiepositie van landen en daarmee tevens hun welvaart (Sociaal Economische Raad, 2013: 39). Kennis en vaardigheden zouden namelijk direct de algehele productiviteit verhogen en de kans om het ontwikkelen en toepassen van nieuwe technologieën doen toenemen, wat vervolgens de economische groei ten goede komt (De La Fuente & Ciccone, 2002: 16).

Al met al kan worden gesteld dat de situatie op de arbeidsmarkt mogelijk invloed heeft op de mate waarin werknemers zich willen scholen. De bereidheid tot scholen neemt naar verwachting toe wanneer de banen niet voor het oprapen liggen en zal in economisch gunstigere tijden mogelijk afnemen. Scholing draagt echter niet alleen bijdraagt de '*employability*' van het individu, zoals in paragraaf 2.7 aan de orde kwam, maar komt het ook ten goede aan de arbeidsmarkt als geheel en de internationale concurrentiepositie. Investeren in (post-

---

<sup>33</sup> Wat betreft de scholing van werklozen speelt de overheid wel een grote rol. Zo financiert de overheid onder andere scholing voor mensen die willen reïntegreren op de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2016: 24).

initiële) scholing sluit dan ook aan bij de ambitie van het kabinet om van Nederland een kenniseconomie van waarde te maken (Rijksoverheid, 2012: 8). Desondanks lijkt de rol die de overheid inneemt in dit vraagstuk beperkt.

### **3.4 Samenhang van theorie en bijbehorend conceptueel model**

In dit hoofdstuk zijn verschillende factoren besproken die mogelijk invloed hebben op de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren, waardoor hun positie op de arbeidsmarkt kan worden versterkt. Immers, in paragraaf 2.7 werd al gesteld dat leven lang leren bijdraagt aan de *'employability'* van middelbaar opgeleiden.

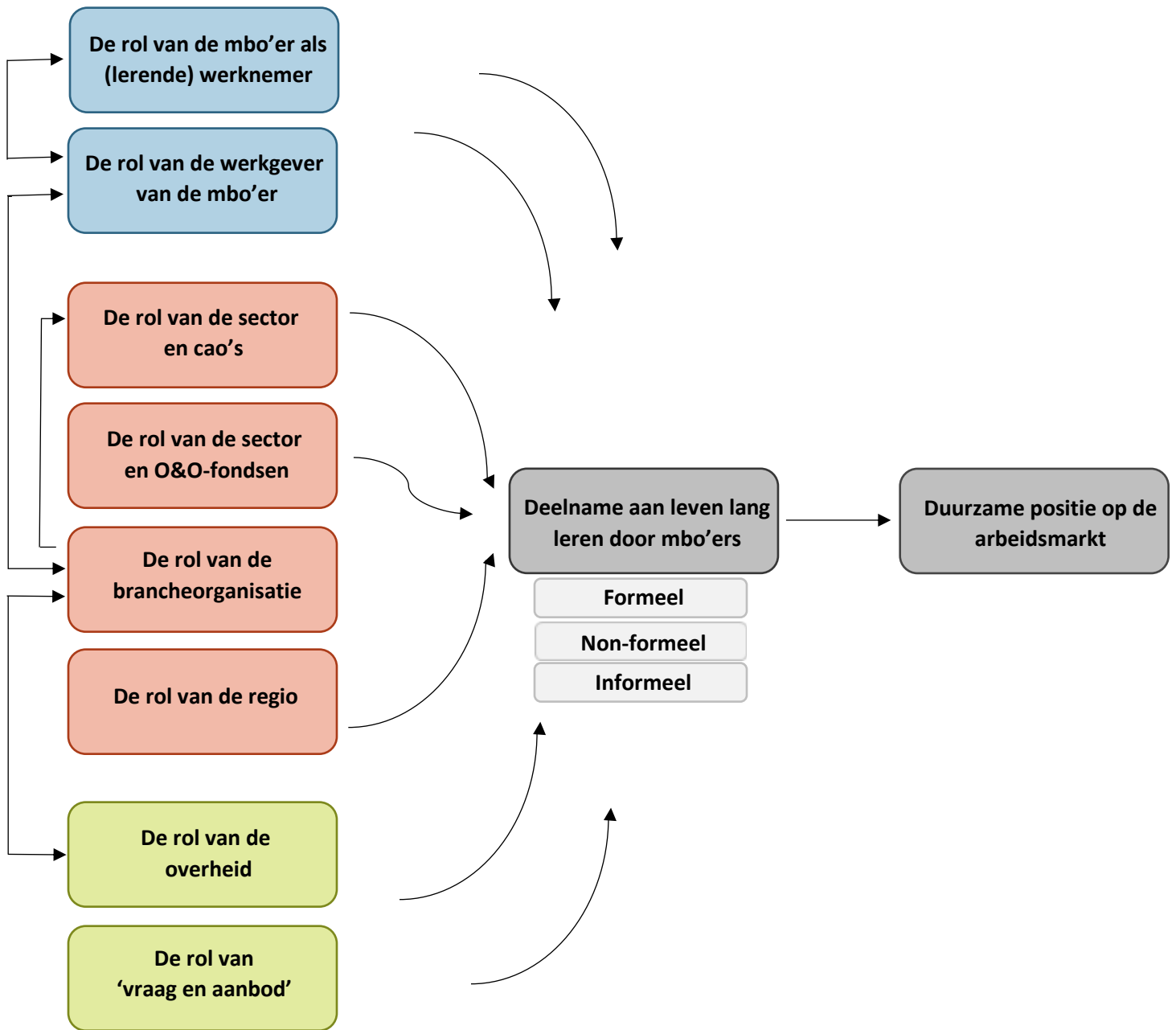
De verwachtingen omtrent de invloed van factoren op de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden zijn afgeleid uit verschillende theorieën en theoretische concepten, maar tonen ook samenhang. Zo is er sprake van een gelaagdheid, waarbij de individuele factoren mogelijk invloed hebben op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren, maar ook onderling samenhangen. De individuele factoren bouwen op tot steeds grotere entiteiten. Het beginpunt is dan ook het microniveau. Hierbij is de eerste factor de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer, die vervolgens deel uitmaakt van een organisatie. Dat brengt ons als vanzelfsprekend bij de tweede factor: de werkgever van de mbo'er.

Deze gelaagdheid zet zich voort middels het behandelen van de factoren op mesoniveau, waarbij de sector, waar de organisatie deel van uitmaakt, uitvoerig wordt behandeld. Er wordt hier ingegaan op cao's en O&O-fondsen en wordt verondersteld dat deze invloed hebben op de deelname aan leven lang leren. Tevens wordt de rol van brancheorganisaties besproken die ook invloed uitoefenen naar de lidorganisaties en de overheid. De mesofactoren worden afgesloten met de rol van de regio, waarbij wordt verondersteld dat regionale samenwerkingsverbanden de deelname aan leven lang leren kunnen verhogen.

Tenslotte worden bij de macrofactoren het overheidsbeleid en het principe van vraag en aanbod besproken. Hierin wordt gesteld dat het arbeidsmarktstelsel onder andere samenhangt met de rol van de sociale partners en dat dit invloed heeft op het leven lang leren beleid dat zowel uitwerkt op de mbo'er als werkgever. Wat vraag en aanbod betreft wordt verondersteld dat de situatie op de arbeidsmarkt mogelijk invloed heeft op de bereidheid van de mbo'er om deel te nemen aan scholingsactiviteiten.

Deze veronderstelde verbanden zijn hieronder schematisch weergegeven in het conceptueel model.

Figuur 6: Conceptueel model



## Hoofdstuk 4 Onderzoeksopzet

### 4.1 Onderzoeksstrategie

Een strategie is de overkoepelende opzet of logica van een onderzoek (Van Thiel, 2015: 72). In dit onderzoek is gekozen voor de strategie van een gevalstudie, ook wel *'case study'*. Het betreft een onderzoeksstrategie waarbij een of enkele gevallen van het onderzoek in de natuurlijke situatie worden onderzocht (Van Thiel, 2015: 105). Deze strategie is gekozen omdat gevalstudies doorgaans bijdragen aan het vergaren van een integraal beeld van het object (Verschuren & Doorewaard, 2007: 185). Er is besloten om meerdere casussen te onderzoeken, waarbij elke casus een branche in de zorg- en welzijnssector is. Zo kan de relatie tussen de micro-, meso- en macrofactoren en de participatie aan leven lang leren bij mbo'ers nader onder de loep worden genomen. Er wordt een drietal casussen behandeld, te weten: de kinderopvang, de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, en de ziekenhuizen. Doordat er meerdere gevallen worden onderzocht betreft het een *'multiplecasestudy'* (Swanborn, 2010: 21). Voor alle drie de casussen geldt dat er relatief veel mbo'ers werkzaam zijn. Binnen de drie casussen is gekozen voor tenminste drie tot vier onderzoekssubeenheden in de vorm instellingen uit de betreffende branche en is er tevens gesproken met de verschillende brancheorganisaties.

De keuze voor de zorg- en welzijnssector wordt verderop in dit hoofdstuk nader onderbouwd, maar de belangrijkste reden is dat het een sector betreft die aan technologische en maatschappelijke veranderingen onderhevig is. Daarmee is het representatief voor de ontwikkelingen die in de samenleving spelen, met alle gevolgen voor de positie van de mbo'er op de arbeidsmarkt van dien, zoals deze zijn geschetst in hoofdstuk 1. Er dient echter een belangrijke kanttekening te worden gemaakt in hoeverre de resultaten van dit onderzoek gegeneraliseerd kunnen worden. Er zijn namelijk verschillende zienswijzen over de mate waarin resultaten van kwalitatieve analyses, en gevalstudies in het bijzonder, kunnen worden doorgetrokken naar een bredere context (Lewis & Ritchie, 2003: 263; Swanborn, 2010: 66; Van Thiel, 2015: 175). In deze studie wordt stelling genomen dat er sprake is van *'inferential generalisation'*, waarbij de resultaten ook deels kunnen worden gegeneraliseerd naar andere contexten dan die zijn onderzocht. (Lewis & Ritchie: 2003: 268). Dat betekent in dit onderzoek dat de casussen uit de zorg- en welzijnssector ook deels representatief worden geacht voor branches buiten de zorg- en welzijnssector met vergelijkbare beroepen in het arbeidsintensieve middensegment. Om deze vorm van generaliseerbaarheid na te streven, is er specifieke aandacht geschonken aan de betrouwbaarheid en validiteit, zoals het spreken met deskundigen buiten de zorg- en welzijnssector in de voorfase van het onderzoek.

Door deze onderzoeksstrategie wordt verwacht een gefundeerd antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek: *"Welke factoren hebben invloed op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren en hoe kan deze participatie worden verhoogd?"*

### 4.2 Methoden en technieken

#### 4.2.1 Vooronderzoek

In de fase van vooronderzoek wordt informatie verzameld over het betreffende onderwerp, waardoor kan worden achterhaald welke aspecten voor onderzoek in aanmerking komen en wat de relevantie van dat onderzoek zal zijn (Van Thiel, 2015: 24). Een groot deel van het vooronderzoek heeft plaatsgevonden tijdens een stageperiode bij de Onderwijsraad. Gedurende deze periode werd in het projectteam 'Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt' een advies voorbereid hoe de aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt verbeterd kan worden voor zowel het einde van initiële opleidingen als in het kader van een leven lang leren. Tijdens deze stageperiode is er met diverse deskundigen gesproken, waardoor een kleurrijk palet aan expertise uit het veld kon worden ingewonnen. Zo hebben individuele consultaties plaatsgevonden met onder andere de MBO-Raad, SBB (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven), Eco en diverse opleidingen voor mbo. Tevens is er gesproken met (alumni)studenten uit het mbo (bekostigd en privaatonderwijs). Hierdoor kon het speelveld in kaart worden gebracht.

Naast deze gesprekken bestond het vooronderzoek uit het verzamelen van (wetenschappelijke) bijdragen over leven lang leren. Om tot een literatuurselectie te komen zijn er verschillende zoeksystemen gebruikt

(Verschuuren & Doorewaard, 2007: 239). Zo is er gebruik gemaakt van elektronische zoekmachines, waarbij gezocht is op basis van verschillende relevant geachte trefwoorden en is het 'sneeuwbalprincipe' gehanteerd, waardoor een systeem van 'verwijzing op verwijzing' ontstond. Door het vergaarde literatuuroverzicht werd uiteindelijk duidelijk wat de bestaande kennis omtrent leven lang leren is en waar de witte vlekken zitten, waardoor de probleemstelling kon worden geformuleerd.

#### 4.2.2 Dataverzameling

Na het construeren van het theoretisch kader op basis van wetenschappelijke literatuur, heeft een tweede inhoudsanalyse plaatsgevonden, waarbij de inhoud van (beleids)documenten is geïnterpreteerd. Het betrof onder andere beleidsstukken aangaande leven lang leren in algemene zin, maar ook beleidsmaatregelen welke specifiek gericht waren op de onderhavige doelgroep.

Naast deze inhoudsanalyses zijn er verschillende interviews afgenomen, waardoor er dan ook sprake is van methodentriangulatie om diepgang te verkrijgen in het onderzoek (Verschuuren & Doorewaard, 2007: 184).<sup>34</sup> Het betrof semigestructureerde interviews, waarbij het gesprek werd vormgegeven aan de hand van een topiclijst. Een dergelijke lijst bevat een aantal voorgeformuleerde onderwerpen of vragen die de onderzoeker aan de respondent stelt, welke zijn afgeleid uit het theoretisch kader (Van Thiel, 2015: 115). Tijdens de interviews werden de respondenten over leven lang leren bij mbo'ers bevraagd, waarbij hun eigen organisatie het vertrekpunt was. Daarnaast werden feiten met betrekking tot onder andere beleidsmaatregelen gecontroleerd (triangulatie), waardoor een hogere mate van betrouwbaarheid kon worden nagestreefd. Bij de verschillende onderzoekssubeenheden zijn verschillende actoren geïnterviewd. Zo is er onder andere 'face to face' gesproken met bestuurders, opleidingsfunctionarissen, afdelingshoofden, beleidsmedewerkers en HRM-medewerkers om een completer beeld te genereren.<sup>35</sup> Bij alle onderzoekssubeenheden werd dezelfde topiclijst gehanteerd.

Voor de interviews is, met toestemming van de respondenten, gebruik gemaakt van opnameapparatuur, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek kon worden verhoogd. De opnames zijn uitgewerkt in transcripten, zodat de meest accurate en volledige weergave van het interview werd bewerkstelligd.<sup>36</sup>

### 4.3 Betrouwbaarheid en validiteit

In bovenstaande passages is zowel betrouwbaarheid, als validiteit al indirect aan bod gekomen. In deze paragraaf worden de begrippen uitgebreider behandeld.

#### 4.3.1 Betrouwbaarheid

Van Thiel (2015: 60) stelt dat de betrouwbaarheid van een onderzoek wordt bepaald door de nauwkeurigheid en consistentie waarmee variabelen worden gemeten. Hoe nauwkeuriger en consistent er een onderzoek is, des te groter is de kans dat de resultaten niet zijn gestoeld op toevalligheden en dezelfde resultaten onder dezelfde omstandigheden ook in andere metingen zullen worden verworven.

Om een hogere mate van betrouwbaarheid te genereren zijn in dit onderzoek de casussen onderverdeeld in verschillende onderzoekssubeenheden, waardoor de gevaren van het geringe aantal casussen bij gevalstudies kunnen worden ondermijnd (Van Thiel, 2015: 113). Er is in dit onderzoek dan ook sprake van een gelaagd design (Van Thiel, 2015: 113).

Daarnaast is er gebruik gemaakt van transcripten en is de operationalisering nauwkeurig beschreven in een schema, zodat de mate van consistentie ook in vervolgonderzoek kan worden getoetst.

---

<sup>34</sup> Als gevolg van tijdgebrek bij een respondent is een interview omgezet in een vragenlijst, waarbij open vragen zijn gesteld, die sterke gelijkenis tonen met de topiclijst van de interviews. Daar waar onduidelijkheden waren, is doorgevraagd om de informatie zo helder mogelijk te krijgen.

<sup>35</sup> Er is in de fase van dataverzameling niet specifiek gesproken met middelbaar opgeleiden, omdat de informatie uit de interviews zich voldoende leent om het theoretisch kader te toetsen. In de voorfase is daarentegen wel gesproken met middelbaar opgeleiden en deze informatie komt overeen met het beeld wat in deze interviews is geschetst.

<sup>36</sup> Deze transcripten zijn op te vragen bij de auteur. Tevens zijn de transcripten gecontroleerd door Prof. dr. H.J.M. (Menno) Fenger.

#### 4.3.2 Validiteit

Validiteit kan in twee hoofdvormen uiteen worden gezet, namelijk in interne en externe validiteit. Bij interne validiteit gaat het om de geldigheid van een onderzoek: of er daadwerkelijk is gemeten wat er op voorhand werd gesteld te gaan willen meten. Daarbij gaat het erom of de operationalisaties een goede weergave zijn van het theoretische construct en of het veronderstelde theoretische verband tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele zich ook daadwerkelijk voordoet (Lewis & Ritchie, 2003: 273; Van Thiel, 2015: 61). Zoals eerder aan bod kwam, is er gebruik gemaakt van een gelaagd design, waarbij actoren in verschillende posities binnen de onderzoekssubeenheden zijn geïnterviewd. Doordat deze actoren verschillende posities bekleedden en ieder hun eigen expertise en visie inbrachten, is een completer beeld per casus ontstaan, wat ten goede komt aan de interne validiteit.

Externe validiteit kan worden omschreven als de generaliseerbaarheid van een onderzoek (Van Thiel, 2015: 61). Een van de manieren om externe validiteit te verhogen is triangulatie van bronnen, waarbij data op verschillende kwalitatieve manieren wordt vergaard en vergeleken (Lewis & Ritchie, 2015: 276). Doordat in de periode van het vooronderzoek gesproken is met een brede range van experts uit het veld, is er ook veel informatie vergaard over andere sectoren in het middensegment. Hierdoor is het belang van behandelde concepten en fenomenen breder geverifieerd dan de zorg- en welzijnssector.

#### 4.4 Verantwoording keuzes

In hoofdstuk 1 is het belang van het onderzoeken van de factoren die van invloed zijn op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren uiteengezet. Kort samengevat blijkt dat leven lang leren voor iedereen die een duurzame positie op de arbeidsmarkt wil behouden belangrijk is geworden. De noodzaak om een leven lang te leren is voor het middensegment nog urgenter, omdat hun positie op de arbeidsmarkt door arbeidsmarktpolarisatie en opscholing van de samenleving kwetsbaarder wordt. Daarbij kan worden opgeteld dat het middensegment achterloopt wat betreft deelname aan leven lang leren ten opzichte van hoger opgeleiden. Dit tezamen maakt het vergaren van inzicht aangaande de participatie van deze groep ten zeerste relevant. Dit inzicht wordt vergaard middels een gevalstudie in de context van de zorg- en welzijnssector. In de volgende paragrafen wordt ingegaan waarom de keuze is gevallen op deze sector en hoe de keuze voor de casussen tot stand is gekomen.

##### 4.4.1 Verantwoording sector

In dit onderzoek is de zorg- en welzijnssector als uitgangspunt genomen in de analyse. In deze sector zijn ongeveer 1,2 miljoen mensen werkzaam, waarvan bijna 700.000 in verplegende, verzorgende en sociaal-agogische beroepen. In de zorg- en welzijnssector heeft ongeveer 5% van de werknemers een mbo 1 of 2 diploma. De grootste groep heeft een mbo 3 of 4 diploma en behoort daarmee tot 57% van de werknemers (Zorgpact, 2016).

Het is een sector die op verschillende vlakken sterk aan verandering onderhevig is. Een van die veranderingen is de zorgvraag. Mensen worden vandaag de dag steeds ouder en hebben vaak meerdere chronische aandoeningen. Daarnaast worden burgers steeds mondiger en houden zij graag zelf de touwtjes in handen, ook wat betreft de eigen gezondheid en zorg. Hierdoor zijn zorg en behandeling in het teken komen te staan van stimuleren en herstellen om het eigen functioneren en participeren zoveel mogelijk te kunnen behouden (Zorgpact, 2016).

Dat zijn niet de enige oorzaken achter de veranderingen die van invloed zijn op de zorg. Een belangrijke speler in dit vraagstuk is de toenemende invloed van technologie. Doordat technische ontwikkelingen zich snel opvolgen, worden er steeds nieuwe eisen gesteld aan de zorgprofessionals. Dat vraagt dan ook om een andere toerusting van de professionals dan voorheen (Zorgpact, 2016).

De veranderingen in de zorg, zoals hierboven kort geschetst, vertonen sterke gelijkenissen met de algemene probleemschets van dit onderzoek uit hoofdstuk 1. De maatschappelijke en technologische ontwikkelingen maken dat er steeds hogere eisen worden gesteld aan de individuele werknemer. Om als professional te kunnen blijven meedraaien en een duurzame positie op de arbeidsmarkt te verwerven, is het noodzakelijk om

jezelf te blijven ontwikkelen. Het behalen van een diploma is óók in de zorg- en welzijnssector geen eindstation meer. Mede door het hoge aantal middelbaar opgeleiden dat werkzaam is in de zorg- en welzijnssector, leent deze sector zich uitstekend om het theoretisch kader te toetsen en een antwoord te vinden op de vraag welke factoren van invloed zijn op de deelname van mbo'ers aan leven lang leren en hoe deze deelname kan worden vergroot.

#### 4.4.2 Verantwoording casussen

In de vorige paragraaf werd in een notendop de zorg- en welzijnssector gekenschetst en is uitgelegd waarom deze sector zich leent voor dit onderzoek. Het is een sector die, net als andere sectoren, is in te delen in meerdere subgroepen. Deze subgroepen worden doorgaans branches genoemd die elk een meer specifieke doelgroep bedienen. Hieronder zijn in Tabel 7 de verschillende branches benoemd en ingedeeld in de bijbehorende zorg- of welzijnstak van de sector.

Tabel 7: Branches zorg- en welzijnssector

Zorg	Welzijn
Ambulancezorg	Jeugdzorg
Eerstelijnsgezondheidszorg	<i>Kinderopvang</i>
Geestelijke gezondheidszorg	Ontwikkelingsorganisaties
Gehandicaptenzorg	Rechtsbijstand
Universitair medische centra	Reclassering
<i>Verpleeg- en verzorgingshuizen en thuiszorg</i>	Welzijn
<i>Ziekenhuizen</i>	

Bron: FNV, 2016.

In dit onderzoek is gekozen om twee branches uit de zorgtak en een branche uit de welzijnstak te behandelen als casus, waardoor beide takken zijn vertegenwoordigd. De zorgtak heeft een branche meer dan de welzijnstak en daarom worden er twee casussen uit de zorgtak besproken. Door te kiezen voor drie branches en meerdere onderzoekssubeenheden is er voldoende vergelijkingsmateriaal, maar is het aantal casussen tevens behapbaar ondanks dat er relatief veel factoren worden getoetst.

De keuze is gevallen op de verpleeg- en verzorgingshuizen en thuiszorg, de ziekenhuizen en kinderopvang, omdat deze branches ten opzichte van de andere branches tamelijk groot zijn en toegankelijk zijn. Daarnaast verschillen de branches sterk in context, maar is de belangrijkste overweging geweest dat er in elk van de casussen sprake van een substantieel aantal werknemers met een mbo-diploma. Zo is het merendeel van de werknemers in de kinderopvang middelbaar opgeleid en is het aantal hoger opgeleiden in de branche beperkt. De samenstelling van het personeel in ziekenhuizen is daarentegen diverser, doordat er bijvoorbeeld ook veel specialisten werkzaam zijn. De branche van de verpleeg- en verzorgingshuizen en thuiszorg brengt de dynamiek met zich mee dat werknemers in de verpleeg- en verzorgingstehuizen doorgaans samenwerken op locatie, terwijl de werknemers in de thuiszorg juist meer op zichzelf zijn aangewezen. De branches hebben dan ook als vanzelfsprekend ieder hun eigen specifieke kenmerken en achtergrond, waardoor mogelijke verschillen met betrekking tot deelname aan leven lang leren een informatieve bron kunnen zijn in het kader van dit onderzoek. Deze variatie in kenmerken en achtergronden wordt verder toegelicht in hoofdstuk 5, waar de achtergrond van de casussen wordt beschreven.

#### 4.4.3 Verantwoording onderzoeksubeenheden

Niet alleen de casussen verschillen van elkaar, ook onderzoeksubeenheden zijn per casus verschillend. Zo is er bij het benaderen van de onderzoeksubeenheden bijvoorbeeld gekeken naar de ligging van de organisaties en instellingen en is ook de grootte meegenomen is de afweging bij de selectie. Daarmee is gepoogd een completer beeld te genereren.

Zo is er om informatie te vergaren over de kinderopvangbranche gesproken met twee kinderopvangcentra en is er met 2Samen Kinderopvang mailcontact geweest. Daarnaast heeft er een interview plaatsgevonden met de betreffende brancheorganisatie. De centra hebben allemaal locaties in de provincie Zuid-Holland, maar daarnaast Stichting Zo-Kinderopvang ook locaties in de regio West-Brabant en Zeeland. Stichting Kinderopvang Gorinchem telt 21 locaties, 2Samen Kinderopvang 58 en Stichting Zo-Kinderopvang beschikt over 46 locaties. Door deze variatie wordt verwacht een representatief beeld te generen. De volgende organisaties hebben meegewerkt:

- Stichting Kinderopvang Gorinchem;
- Stichting Zo-Kinderopvang;
- 2Samen Kinderopvang;
- Brancheorganisatie Kinderopvang.

De verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg kan worden getypeerd als een diverse branche. Om deze diversiteit enigszins recht te doen is ervoor gekozen om vijf onderzoeksubeenheden te behandelen in plaats van vier. De tweede reden hiervoor is dat er niet is gesproken met de brancheorganisatie van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, maar met brancheorganisatie VGN, waardoor deze tekortkoming gedeeltelijk wordt gecompenseerd. Er is gesproken met zorgorganisaties die zowel wijkverpleging als zorg in woonzorgcentra aanbieden (Thebe Zorggroep, Beweging 3.0) en een zorgorganisatie waar alleen sprake is van een woonzorgcentrum (Zorgcentrum de Schutse). Daarnaast is er bewust gekozen om Vivium Naderheem te benaderen, omdat deze locatie in 2015 werd genomineerd als beste leerbedrijf door Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven. Overigens staat in dit centrum revalidatiezorg centraal.

De ligging van de zorgorganisaties is redelijk verspreid. Thebe Zorggroep heeft naast de wijkverpleging 24 woonzorgcentra in West- en Midden-Brabant. Beweging 3.0 is actief in regio Eemland en telt 2500 medewerkers. Zorggroep Vivium Naderheem maakt deel uit van Zorggroep Vivium, die onder andere zorg aanbiedt in de regio Gooi en Vechtstreek, Amsterdam-Zuid en Amsterdam Nieuw-West. Tot slot bevindt Zorgcentrum de Schutse zich in Sint Annaland, een dorp in de provincie Zeeland. De volgende organisaties zijn geïnterviewd:

- Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging;
- Zorggroep Vivium Naderheem;
- Zorgcentrum de Schutse;
- Beweging 3.0;
- Brancheorganisatie Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland (VGN).<sup>37</sup>

Ten behoeve van het vergaren van informatie over de ziekenhuisbranche zijn drie ziekenhuizen en Brancheorganisatie NVZ geïnterviewd. Het betreft twee grotere topklinische ziekenhuizen die zijn aangesloten bij de vereniging Samenwerkende Topklinische Ziekenhuizen (Albert Schweitzer Ziekenhuis en Medisch Centrum Haaglanden). Het Bravis Ziekenhuis heeft een locatie in Roosendaal en Bergen op Zoom, en valt onder de categorie Samenwerkende Algemene Ziekenhuizen. Dit ziekenhuis is gelegen in West-Brabant, terwijl de

---

<sup>37</sup> De opgehaalde informatie uit het gesprek met brancheorganisatie VGN wordt gebruikt in de VVT-casus, omdat de betreffende brancheorganisatie Actiz na benadering doorverwees naar VGN. Hoewel de branches verschillen in grootte en de VVT een heterogenere branche is dan gehandicaptenzorg, is de informatie van VGN erg waardevol, omdat zij zeer actief en vooruitstrevend zijn op het gebied van leven lang leren.



andere ziekenhuizen in de provincie Zuid-Holland zijn gevestigd. Hierbij heeft het Albert Schweitzer Ziekenhuis vestigingen in Dordrecht, Zwijndrecht en Sliedrecht en bestaat Medisch Centrum Haaglanden uit meerdere locaties gecentreerd in Den Haag. De volgende organisaties hebben meegewerkt aan dit onderzoek:

- Bravis Ziekenhuis;
- Medisch Centrum Haaglanden (MCH);
- Albert Schweitzer Ziekenhuis (ASZ);
- Brancheorganisatie Nederlandse Vereniging Ziekenhuizen (NVZ).

Al deze instellingen en organisaties zijn per mail of telefonisch benaderd via algemene gegevens op de betreffende websites. Uiteindelijk is er per onderzoekssubeenheid gesproken met een of meerdere respondenten, welke doorgaans door de organisatie zijn aangewezen. Hierdoor bekleedden de respondenten verschillende functies, wat bijdroeg aan het vergaren van een compleet beeld over leven lang leren bij mbo'ers.

#### **4.5 Operationalisering**

De overgang van theorie naar empirisch onderzoek wordt doorgaans aangeduid als de fase van het operationaliseren, ook wel het waarneembaar of meetbaar maken van de theoretische begrippen (Van Thiel, 2015: 55). Om dit proces systematisch te laten verlopen zijn per factor indicatoren afgeleid. Deze indicatoren kunnen worden omschreven als waarneembare fenomenen die informatie verschaffen over het (niet direct waarneembare) verschijnsel dat met het te definiëren begrip wordt bedoeld (Verschuren & Doorewaard, 2007: 143). Aan deze indicatoren worden verschillen de waarden toegekend, zodat ze meetbaar en vergelijkbaar zijn.

In Tabel 6 wordt het proces van het meetbaar maken van de factoren die mogelijk van invloed zijn op de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren, schematisch weergegeven. Hierbij zijn de factoren de onafhankelijke variabelen uit het conceptueel model en betreft de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren de afhankelijke variabele uit paragraaf 3.4.

Al eerder werd in dit onderzoek opgemerkt dat de definities en deelnamecijfers van leven lang leren sterk uiteenlopen (Nieuwenhuis, et al. 2011: 6; Groot, 2016: 2). Daarom is er in dit onderzoek gekozen om geen absolute deelname te meten, maar te kiezen voor een relatieve deelname aan leven lang leren van mbo'ers. Deze wordt vervolgens uitgesplitst naar (gepercipieerde) formele, non-formele en informele leercontexten.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Leren is in principe een abstract proces en niet meetbaar (Borghans, Golsteyn & De Grip, 2006: 33). Desondanks is in dit onderzoek geprobeerd onderscheid te maken tussen de leercontexten door expliciet te vragen naar de leercontexten in het gevoerde leven lang leren beleid van de organisaties. Hierbij zijn de definities van de leercontexten, zoals uiteengezet op pagina 18, gehanteerd. De uitkomst is dus deels gebaseerd op de perceptie van de werkgevers.

Tabel 6: Operationalisering

Factor		Definitie	Indicatoren	Waarden	Bron
1a	<i>De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer: leerbereidheidskenmerken</i>	<i>In hoeverre worden de specifieke leerbereidheidskenmerken onderschreven door de werkgever?</i>	<i>Negatieve schoolervaringen, onzekerheid, ervaren lage status</i>	<i>Ja/nee</i>	<i>Interviews</i>
1b	<i>De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer: leerbereidheidskenmerken</i>	<i>In hoeverre wordt er aandacht besteed om deze specifieke leerbereidheidskenmerken te ondervangen door de werkgever?</i>	<i>Autonomie, relatie, competentie</i>	<i>Aanwezig/afwezig</i>	<i>Interviews</i>
1c	<i>De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer: leervoorkeuren</i>	<i>In hoeverre worden de specifieke leervoorkeur 'oefenen' onderschreven door de werkgever?</i>	<i>Praktisch, duidelijke uitleg, coaching</i>	<i>Ja/nee</i>	<i>Interviews</i>
1d	<i>De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer: leervoorkeuren</i>	<i>In hoeverre wordt er aandacht besteed om deze specifieke leervoorkeur op de werkvloer door de werkgever?</i>	<i>Veilige omgeving, herhaling, vaardigheden, houding, realistisch maar niet reëel, expliciet leren, uitproberen</i>	<i>Aanwezig/afwezig</i>	<i>Interviews</i>
2a	<i>De rol van het de werkgever van de mbo'er: het leerklimaat</i>	<i>Is er sprake van een regulatief of exploratief leerklimaat in de organisatie?</i>	<i>Doelen, inhoud, didactiek, vormgeving en organisatie</i>	<i>Organisatiedoelen/Persoonlijke ontwikkeling, Vaktechnische bekwaamheid/Brede vakbekwaamheid, Kennisoverdracht/Ervaringsleren en kennis, Uniformiteit/Differentiatie, Organisatieverantwoordelijkheid/Gedeelde verantwoordelijkheid</i>	<i>Interviews</i>
3a	<i>De rol van de cao</i>	<i>In hoeverre is sprake van scholingsafspraken in de betreffende cao?</i>	<i>Algemene scholingsafspraken, Individuele scholingsafspraken</i>	<i>Aanwezig/afwezig</i>	<i>Betreffende cao's Interviews</i>

4a	<i>De rol van de opleidings- en ontwikkelingsfondsen</i>	<i>Is er sprake van opleidings- en ontwikkelingsfondsen in deze sector en worden ze aangewend?</i>	<i>Opleidings- en ontwikkelingsfondsen</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews en beschikbare documenten (website)</i>
5a	<i>De rol van brancheorganisaties</i>	<i>In hoeverre onderschrijven brancheorganisaties de noodzaak van LLL in de betreffende sector?</i>	<i>Belang LLL</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews en beschikbare documenten (website)</i>
5b	<i>De rol van brancheorganisaties</i>	<i>In hoeverre oefenen de brancheorganisaties interne en externe invloed uit wat betreft de noodzaak van LLL?</i>	<i>Middelen om te beïnvloeden</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews en beschikbare documenten (website)</i>
6a	<i>De rol van de regio</i>	<i>Is er sprake van samenwerkingsverbanden in de regio ten behoeve van LLL?</i>	<i>Regionale samenwerking</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews</i>
7a	<i>De rol van de overheid</i>	<i>In hoeverre heeft het corporatistisch model terug te zien in het LLL-beleid?</i>	<i>Beleid, doelgroepen, subsidies</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews en beschikbare documenten (beleid)</i>
7b	<i>De rol van de overheid</i>	<i>In welke mate heeft de overheid een rol in LLL?</i>	<i>Beleid, verantwoordelijkheid, subsidies</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews</i>
8a	<i>De rol van vraag en aanbod</i>	<i>In hoeverre heeft de situatie op de arbeidsmarkt invloed op deelname aan LLL</i>	<i>Arbeidsmarktkrapte, economie, werkloosheid</i>	<i>Ja/Nee</i>	<i>Interviews</i>
9a	<i>Deelname aan LLL door mbo'ers</i>	<i>De relatieve deelname van middelbaar opgeleiden aan LLL (formeel, non-formeel &amp; informeel)</i>	<i>Leven lang leren, deelname/participatie</i>	<i>Aanwezig/afwezig</i>	<i>Interviews</i>

## Hoofdstuk 5 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de verwachtingen afgeleid van het theoretisch raamwerk, zoals in hoofdstuk 3 beschreven, getoetst aan de hand van casussen in de zorg- en welzijnssector. Eerst wordt stilgestaan bij de achtergrond van de casussen. Zo wordt er onder andere ingegaan op maatschappelijke en technologische ontwikkelingen waaraan de betreffende branches aan onderhevig zijn. Daarna worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd per niveau.

### 5.1 Beschrijving casussen

#### 5.1.1 Casus kinderopvang

In deze paragraaf worden de belangrijkste kenmerken en ontwikkelingen in de kinderopvangbranche bondig beschreven. Allereerst kan worden opgemerkt dat de kinderopvang valt onder het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Daarnaast kunnen meerdere vormen van kinderopvang worden onderscheiden. Zo is er onder andere dagopvang voor kinderen die nog niet naar de basisschool staan, waarbij kinderen terecht kunnen bij kindercentra, gastouders of voor kinderen vanaf 2 jaar bij peuterspeelzalen. Ouders hebben in dit geval mogelijk recht op kinderopvangtoeslag, mits de organisatie geregistreerd staat in het Landelijk Register Kinderopvang en Peuterspeelzalen (LRKP). Daarnaast is er buitenschoolse opvang (BSO) en tussenschoolse opvang voor de schoolgaande kinderen, waarbij ervoor de laatste variant geen kinderopvangtoeslag te verkrijgen is (Rijksoverheid, 2016d).

Die kinderopvangtoeslag is sterk aan verandering onderhevig.<sup>39</sup> Er is de afgelopen jaren flink gesneden in de toeslagen en dat heeft, tezamen met de economische crisis, zijn weerslag gehad op de kinderopvang. Sinds 2011 maken ongeveer 100.000 kinderen minder gebruik van de kinderopvang (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015a: 6). Die schrijnende situatie is ook terug te zien in de daling van het aantal werknemers in de branche: in 2014 telde de kinderopvang nog 74.000 werknemers, terwijl dat in 2015 afnam tot 68.000 werknemers verdeeld over 12.758 kinderopvanglocaties in Nederland (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2016b). Van die werknemers heeft overigens een derde een beroepsopleiding van SPW-4 of hoger en voldoet het overige percentage werknemers aan de eis van SPW-3 of een gelijkwaardige opleiding (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015a: 33).

Inmiddels lijkt het erop dat de mate waarin er gebruik gemaakt wordt van kinderopvang voor het eerst sinds 2011 weer wat constanter is of zelfs licht stijgt (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015a: 6). Zo maakten in 2015 ongeveer 643.000 kinderen gebruik van kinderopvang, waarmee het aantal kinderen met 11.000 is gestegen ten opzichte van het jaar ervoor (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2016b).

Tevens is in 2016 de kinderopvangtoeslag met € 290 miljoen verhoogd en daarnaast is vanaf 2017 € 200 miljoen per jaar structureel extra gereserveerd voor de kinderopvang (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2016b). In het brancherapport van 2015 wordt dan ook gesproken over *“Lichtpunten voor een sector die na jaren van reorganisaties, fusies, faillissementen en ontslagen toe is aan rust”* (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015a: 2).

Al met al betreft het een branche die een bewogen periode heeft moeten doorstaan. Desondanks gaan de ontwikkelingen op het gebied van kennis over de kinderopvang gewoon door. De kennis over de breinontwikkeling van het jonge kind neemt bijvoorbeeld toe en ook de veranderingen in de samenleving vragen om een andere toerusting van kinderen (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015a: 18). Bijblijven in die ontwikkelingen door middel van scholing is dan ook voor deze werknemers van belang om kwaliteit in de kinderopvang te kunnen garanderen, waardoor deze casus zich uitstekend leent voor dit onderzoek.

#### 5.1.2 Casus verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg

Deze paragraaf beschrijft de belangrijkste kenmerken en ontwikkelingen in de branche van verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg (VVT). Allereerst dient te worden opgemerkt dat een van de kenmerken is

---

<sup>39</sup> Momenteel vinden verkenningen plaats om een nieuw financieringsstelsel in de kinderopvang op te zetten. De kinderopvangtoeslag zou worden omgezet in een financieringsstroom vanuit de Rijksoverheid naar de kinderopvangorganisaties (Rijksoverheid, 2016d).

dat de VVT een tamelijk brede branche is. De VVT kan namelijk worden uitgesplitst naar intramurale zorg, dat wil zeggen verzorging en verpleging, en extramurale zorg, wat beter bekend is als thuiszorg. In 2015 waren 247.634 werknemers actief in de verzorging en verpleging, waarvan 5% hbo-verpleegkundigen, 12% mbo-verpleegkundigen, 42% verzorgende-IG en 8% helpenden. In datzelfde jaartal werkten 146.810 mensen in de thuiszorg. Deze samenstelling bestond uit 9% hbo-verpleegkundigen, 10% mbo-verpleegkundigen, 38% verzorgende-IG en 22% helpenden. De percentages tellen uiteraard op tot honderd, waarbij het resterende percentage als 'overig' is gekenmerkt (Actiz, 2016).

Ook de VVT is door maatschappelijke en technologische ontwikkelingen aan verandering onderhevig. Technologie maakt dat er steeds minder 'handen aan het bed' nodig zijn. Daarnaast neemt de hang naar eigen verantwoordelijkheid volgens brancheorganisatie Actiz toe. Enerzijds willen mensen steeds meer zelf de touwtjes in handen houden en eigen keuzes maken. Anderzijds is die eigen regie en zelfredzaamheid een noodzakelijk middel om de kosten van de zorg te drukken (Actiz, 2015: 4). Dat is ook nodig, want door vergrijzing en ontgroening stijgt het aantal 65-plussers in 2025 naar verwachting tot 22% van de Nederlandse bevolking (Actiz, 2015: 5).

Deze veranderingen roepen maatschappelijke discussie op over het gewenste opleidingsniveau van de zorgverleners. Zo schreef hoogleraar Cliëntenparticipatie in de Ouderenzorg Abma in de Volkskrant dat de ouderenzorg een hbo-opleiding vereist. Ze geeft aan dat de verzorging voor laagopgeleid personeel al ingewikkeld genoeg is, laat staan het organiseren en administreren van de zorg. Ze stelt in haar opiniestuk dat de jarenlange bezuinigingen, laagopgeleid en slecht betaald personeel hun weerslag hebben op de kwaliteit van de zorg (Abma, 2016).

Dergelijke ontwikkelingen en discussies maken dat post-initiële scholing nu en in de toekomst een belangrijk middel kan zijn om kwalitatieve zorg te kunnen blijven leveren en de duurzame inzetbaarheid van de mbo'ers te vergroten. Hierdoor leent deze casus zich uitstekend voor dit onderzoek.

### *5.1.3 Casus ziekenhuizen*

In deze paragraaf wordt de ziekenhuisbranche nader gespecificeerd. Voordat in wordt gegaan op de ontwikkelingen die spelen in deze branche, worden eerst de belangrijkste kenmerken uitgelicht. Het eerste onderscheid dat kan worden gemaakt zijn de academische ziekenhuizen enerzijds en de algemene ziekenhuizen anderzijds. Deze laatste ziekenhuizen kunnen worden verdeeld in drie doelgroepen: SAZ, OVA en STZ. De SAZ-ziekenhuizen zijn aangesloten bij de vereniging van Samenwerkende Algemene Ziekenhuizen en betreffen de kleinere ziekenhuizen. De middelgrote ziekenhuizen behoren tot de overige ziekenhuizen (OVA). De laatste categorie zijn de grotere topklinische ziekenhuizen die zijn aangesloten bij de vereniging Samenwerkende Topklinische Ziekenhuizen (Ter Holter, 2010: 27).

In de algemene ziekenhuizen behoort het verpleegkundig en verzorgend personeel met 23,5% tot de grootste personeelscategorie en vormt tezamen ruim 45.000 fte in 2014 (Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen, 2015: 38). Hoeveel procent van het verpleegkundig en verzorgend personeel in ziekenhuizen middelbaar of hoger opgeleid is, wordt in het brancherapport van 2015 niet uitgesplitst. Tot voor kort werd er namelijk helemaal geen onderscheid gemaakt tussen mbo- en hbo-verpleegkundigen op de werkvloer, terwijl er wel op twee verschillende niveaus wordt opgeleid. In januari 2016 ontving minister Schippers van Volksgezondheid, Welzijn en sport het rapport 'Toekomstbestendige beroepen in de verpleging en verzorging', waarin wordt gepleit voor verschillende beroepsprofielen. De minister heeft aangegeven voornemens te zijn de beroepsprofielen te verankeren in de wet Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg (BIG). Deze wijziging vindt waarschijnlijk plaats in 2017 (Verpleegkundigen & Verzorgenden Nederland, 2016).

De eerdergenoemde wet BIG beschermt onder andere de beroepstitel van verpleegkundigen. Verpleegkundigen moeten dan ook ingeschreven staan in het BIG-register om hun beroep formeel te kunnen uitoefenen. Deze registratie gaat gepaard met opleidingseisen. Zo moeten verpleegkundigen eens in de vijf jaar aantonen dat hun kennis en vaardigheden nog voldoen aan de gestelde normen. Er is een werkervaringseis waarbij de verpleegkundige in de gestelde periode van vijf jaar minimaal 2080 uren heeft gewerkt in de individuele gezondheidszorg. Wanneer een verpleegkundige de norm van 2080 uur binnen vijf jaar niet haalt, kan dat worden 'gecompenseerd' door zich te scholen in de noodzakelijke kerncompetenties en vaardigheden

van het beroep, zoals vastgelegd in het 'Scholingsmodel verpleegkundigen Herregistratie Wet BIG' ten behoeve van de scholingseis (Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen, 2016a).

Die gestelde eisen om bij te blijven zijn broodnodig om snel te kunnen inspelen op veranderingen. De grootste uitdagingen zitten de komende jaren in de nieuwe mogelijkheden op ICT-gebied, de veranderende positie van de patiënt, de ontwikkeling van ziekenhuizen tot kennis- en interventie centra, en samenwerking tussen zorgaanbieders (Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen, 2016b: 4). Bijblijven door middel van scholing is voor verpleegkundigen dan ook noodzakelijk om kwalitatief hoogstaande zorg te kunnen verlenen, waardoor deze casus zich uitstekend leent voor dit onderzoek.

## 5.2 Resultaten microniveau

In de volgende paragrafen worden de resultaten gepresenteerd van de factoren op microniveau. Deze resultaten zijn voornamelijk afkomstig uit de interviews met de eerdergenoemde onderzoekseenheden. Allereerst worden de resultaten van de factor 'de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer' besproken per casus. Hierbij worden de kinderopvang, verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, en ziekenhuizen achtereenvolgend behandeld. Deze zelfde volgorde wordt gehanteerd voor de tweede factor 'de rol van de werkgever van de mbo'er'. Dat geldt eveneens voor het meso- en macroniveau die later in dit hoofdstuk aan bod komen.

### 5.2.1 De mbo'er als (lerende) werknemer in de kinderopvang

De eerste variabele die op microniveau wordt onderscheiden is de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer, waarbij zowel de mogelijke invloed van leerbereidheidskenmerken als leervoorkeuren is opgenomen.

Allereerst is onderzocht of de leerbereidheidskenmerken zoals negatieve schoolervaringen, kampen met onzekerheid en het ervaren van een lage status ook in de praktijk worden onderschreven. In gesprekken met de werkgevers van de kinderopvangcentra komen inderdaad overeenkomstige schetsen naar voren. Zo is de pakkende omschrijving van Brancheorganisatie Kinderopvang als volgt: *"Veel middelbaar opgeleiden hebben zo'n faalangst opgebouwd, omdat ze hun hele leven hebben gehoord dat ze een domkous zijn; don't even try."* Bij Stichting Kinderopvang Gorinchem wordt eveneens dit beeld geschetst: *"Mbo'ers hebben faalangst, kijken terug op dat leren niet prettig is, krijgen een systeem voor met dingen uit hun hoofd te leren en dat past helemaal niet bij ze."* Verderop in het gesprek wordt aangevuld dat een van de beweegredenen van medewerkers om geen scholing te volgen is dat zij denken *"dat is niets voor mij."* Dat komt onder andere door de *"negatieve ervaringen met leren."* Zo-Kinderopvang beschrijft de werknemers, de pedagogen ook als sensitief. *"En dat is goed, want ze moeten een kind aanvoelen. Alles draait om het kind. Dat is de aard van het beestje."*

Dat is een bruggetje om te kijken hoe de werkgevers met deze specifieke leerbereidheidskenmerken omgaan. Hierbij wordt expliciet gekeken naar autonomie, relatie en competentie, de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie. Wat betreft het aspect 'autonomie' valt op te merken dat bij Zo-Kinderopvang vanaf september deels wordt ingezet op vrijwillige deelname aan cursussen. Dat is vooral een financiële kwestie. Volgens de organisatie zit het geld dan ook niet in de cursus, maar in de uren. Desondanks brengt deze keuze van Zo-kinderopvang met zich mee dat de werknemers deels zelf kunnen beslissen of ze deelnemen aan scholingsactiviteiten, waardoor zij het gevoel hebben autonoom te handelen. Tegelijkertijd geeft Zo-Kinderopvang aan dat *"werknemers erg kijken naar de organisatie, wat bieden jullie en minder wat ga ik er zelf aan doen"*. Hierbij zien ze een faciliterende rol voor de organisatie, waardoor het zaak is dat het aanbod aansluit bij de doelgroep en zij hier meerwaarde inzien. Bij Stichting Kinderopvang Gorinchem wordt ook in eerste instantie ingezet op vrijwillige deelname. *"Ik vind nadrukkelijk dat zelfontwikkeling niet alleen bij de organisatie ligt, het moet van binnenuit komen, jij moet je willen scholen."* De kinderopvang betaalt en zorgt voor begeleiding, maar het daadwerkelijke leren moet in de eigen tijd worden gedaan. In Gorinchem zijn ze overtuigd van het belang van intrinsieke motivatie en als die uitblijft, moet het aantrekkelijker worden gemaakt. *"Dus ik neem ze mee, ik hoop dat collega's enthousiast worden en gevoel krijgen van daar wil ik ook bij horen."* Die laatste quote sluit aan bij de basisbehoefte 'relatie', waarbij er bedoeld wordt op het creëren van een gevoel van verbondenheid en de behoefte ergens bij te horen. Zo stelt Stichting Kinderopvang Gorinchem:

*“Uiteindelijk komt er een ‘gap’ tussen collega’s die wel en geen training hebben gevolgd en dan is de vraag hoelang je niet mag meedoen. Dat is niet oneindig, want niet meedoen is niet ontwikkelen.”* Ook de brancheorganisatie onderschrijft deze basisbehoefte en stelt dat leren in een groep beter en makkelijker gaat. *“Als het gezelliger is dan nemen je hersenen makkelijker iets op. Als jij je bedreigt voelt, leer je überhaupt niets.”* De basisbehoefte ‘competentie’, waarbij mensen succes ervaren in de uitdagingen die leercontexten met zich meebrengen, komt in de interviews vooral indirect aan bod. De brancheorganisatie illustreert de basisbehoefte aan de hand van de gastouders-examineringsronde in 2010, toen door de overheid ook voor gastouders een niveau-2 diploma als vereiste werd gesteld. Gastouderbureaus namen de gastouders noodgedwongen onder de arm en zetten ze aan de slag. *“Wat er gebeurde was dat de gastouders die onder de arm waren genomen opeens een diploma behaalden. Tranen. Nu stond de hele familie daar, want mam werd gediplomeerd. Je hebt geen idee wat voor boost dat heeft gegeven. Daar is echt wel wat te repareren.”* Bij de overige gesprekken kwam deze behoefte niet expliciet naar voren.

Op een meer indirecte wijze sluit de laatste basisbehoefte aan bij de gedestilleerde leervoorkeur ‘oefenen’ van de mbo’er. Immers, wanneer mensen in hun kracht worden gezet door aan te sluiten bij de leervoorkeuren is de stap naar succeservaringen snel gemaakt. De leervoorkeur ‘oefenen’ waar een praktische aanpak en stapsgewijze coaching aan ten grondslag ligt, wordt door de geïnterviewden herkend. De leervoorkeur heeft als uitgangspunt dat de omgeving veilig genoeg is om fouten te mogen maken, waarbij de fouten een bron van informatie vormen om van te leren. Stichting Kinderopvang Gorinchem vertelt dat ze bewust hebben gekozen voor Video Interactie Begeleiding (VIB). *“Je moet op een andere manier leren. Dat zit hem niet in ze nog meer naar school te sturen en boeken uit hun hoofd te leren, want dat beklijft niet. Daarom VIB, je laat zien wat je doet, dat zijn leermomenten. Niets is fout, alles is een les.”* Bij Zo-Kinderopvang wordt een deel van de EHBO en BHV middels e-learning gedaan, maar verder richten ze zich vooral op samen dingen doen tijdens workshops. Binnen die workshops krijgen de werknemers handreikingen om kinderen activiteiten aan te kunnen bieden uit de ontwikkelingsdomeinen, zoals muziek, bewegen en natuur. Ook bij Kinderopvang 2Samen is gekozen voor verschillende scholingsvormen zoals e-learning, workshops en een-op-een-coaching. De VIB die bij Stichting Kinderopvang Gorinchem en Zo-Kinderopvang wordt gebruikt, worden medewerkers als het geconfronteerd met hun eigen gedrag door middel van de eigen beelden. Er is dus wel sprake van een reële leeromgeving. In Gorinchem wordt gekozen voor groepssessies, terwijl bij Zo-Kinderopvang wordt gewerkt in individuele sessies met een pedagoog. In deze sessies worden leervragen afgeleid uit de beelden behandeld. Zo-Kinderopvang geeft aan: *“Voor de toekomst is het ook het idee dat het gaat om reflecteren en feedback geven aan elkaar. Dat is wat er moet gaan ontstaan. Feedback is nog niet normaal. Dat is in de kinderopvang een groot punt.”* Ook de brancheorganisatie geeft te kennen dat er een cultuur moet komen waarin we elkaar kunnen aanspreken. De dreiging moet van leren af.

Die dreiging wordt ingeperkt middels het train-de-trainer-principe, waar alle geïnterviewde kinderopvangcentra mee werken. Hierbij wordt als het ware van binnenuit getraind. Stichting Kinderopvang Gorinchem geeft aan dat de medewerkers op de werkvloer trainingen krijgen van getrainde collega’s, waardoor het laagdrempelig wordt. Zo worden ze dus opgeleid in een veilige omgeving en kunnen ze elkaar herhaaldelijk op de stof aanspreken.

Wanneer met een kritisch oog wordt teruggepakt naar de andere leervoorkeuren van Ruiters, namelijk ‘de kunst afkijken’, ‘participeren’, ‘kennis verwerven’ en ‘ontdekken’, kan worden opgemerkt dat met name Stichting Kinderopvang Gorinchem en in de toekomst ook Zo-Kinderopvang ook sterk de focus leggen op ‘participeren’. Bij deze leervoorkeur wordt van en met elkaar geleerd. Door over kennis te praten, ontstaat er een gezamenlijke betekenis (Ruiters, 2006: 192-194). Alle partijen geven echter aan dat deze manier van leren nog niet vanzelfsprekend is in de kinderopvang. Werknemers voelen zich nog tamelijk ongemakkelijk om hun eigen ideeën onder woorden te brengen. Het is dan ook wellicht geen eerste leervoorkeur van de doelgroep, maar wel eentje die samengaat met of zelfs voortborduurde op de leervoorkeur ‘oefenen’.

Wat de rol van de mbo’er als (lerende) werknemer betreft, geldt in de casus van de kinderopvang dat de geïnterviewden de leerbereidheidskenmerken zoals onzekerheid en negatieve schoolervaringen

onderschrijven. De werkgevers zijn zich hier dan ook bewust van en daarom wordt er aandacht besteed aan de basisbehoeften 'relatie' en 'competentie' door nadruk te leggen op groepsessies en eigen coaches. Hoewel deelname voor veel cursussen vrijwillig is, ligt er wel druk op en bestaat de kans dat de basisbehoefte 'autonomie' niet zo wordt gevoeld.

De geïnterviewden herkennen bij hun werknemers de voorkeur voor praktische aanpak en spelen allen in op de leervoorkeur 'oefenen' door te kiezen voor coaching en een praktische insteek. De kinderopvangcentra spreken de ambitie uit om de sociale kant van leren de onderstrepen en met elkaar te leren. Gecombineerd met de juiste coaching kan dit de ambitie om te leren vergroten, mits er wordt stilgestaan bij de leerbereidheidskenmerken. Wanneer er immers niet wordt stilgestaan bij het kenmerk 'relatie' en het belang van de veilige leeromgeving, kan deze aanpak de onzekerheid vergroten.

### 5.2.2 De mbo'er als (lerende) werknemer in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg

Ook in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt als eerste onderzocht of leerbereidheidskenmerken als negatieve schoolervaringen, kampen met onzekerheid en het ervaren van een lage status worden herkend door de onderzoeksubeenheden. Beweging 3.0 geeft aan ertegenaan te lopen dat werknemers vaak onzeker zijn. Ze stelt: *"Veel werknemers zijn toch wat ouder en vragen zich af of ze dit nog wel aankunnen."* Ze geeft een voorbeeld van een vrouw van 50 jaar die de stap naar opscholing niet durfde te maken, maar haar teamgenoten regelden een afspraak voor haar en inmiddels heeft de vrouw haar opleiding afgerond. Die onzekerheid speelt volgens Beweging 3.0 vooral bij niveau 2 en 3. Ook Zorgcentrum geeft aan dat onzekerheid mogelijk een rol speelt bij mij mensen die zich niet willen scholen. Tegelijkertijd wordt dit gerelativeerd door te stellen dat het altijd spannend is om aan iets nieuws te beginnen. Zorggroep Vivium Naderheem geeft een voorbeeld over een groep laagopgeleide vrouwen tussen de 45 en 55 jaar die wel wilde leren, maar niet terug naar school wilden. Hierbij speelden faalangst en onzekerheid een rol. Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging geeft aan dat er verschil is in leerbereidheid tussen leeftijdsgroepen, maar vooral ook tussen sociale achtergronden. Ze stelt: *"Als je bent opgegroeid in een omgeving waarin het normaal is dat je eigenaar bent van dingen of heb je iemand in je omgeving die zegt: "Als je er niet voor betaald krijgt, moet je het niet doen.""*

Al met al kan worden geconcludeerd dat de onderzoeksubeenheden de onzekerheid herkennen. Er wordt daarnaast genoemd dat meermaals genoemd dat die onzekerheid vooral speelt bij oudere werknemers en ook sociale achtergrond een rol kan spelen bij leerbereidheid. Negatieve schoolervaringen worden niet expliciet genoemd, maar wel wordt aangestipt dat de stap naar de schoolbanken erg groot is.

Om te kijken hoe werknemers met deze specifieke leerbereidheidskenmerken omgaan, wordt gekeken naar de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie. Er wordt binnen de VVT fors ingezet op autonomie. Zo werken zowel Beweging 3.0, Zorggroep Vivium Naderheem als Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging met zelfsturende teams. Bij die laatste organisatie leggen ze de verantwoordelijk zo laag mogelijk neer. Ze stelt: *"Bij ons is de medewerker weer heel belangrijk. We kijken naar wat de medewerker wil en hoe we daarbij kunnen ondersteunen. Hiervoor werd er meer van boven opgelegd, waardoor het werkplezier afnam. De regie ligt weer bij de medewerker zelf."* Bij alle drie de organisaties met zelfsturende teams komt in de gesprekken naar voren dat medewerkers zelf tegen scholingsvraagstukken aanlopen.

Bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging wordt aangekaart dat de werknemers zelf roosteren. Hierdoor kunnen ze tegen het probleem aanlopen dat sommige collega's bepaalde handelingen niet bij een cliënt kunnen doen, omdat hun kennis niet up-to-date is. Dat legt druk op het rooster en druk op het team. Dan duurt het niet lang voordat collega's elkaar op de noodzaak van scholing aanspreken. Bij Zorggroep Vivium Naderheem wordt ook op de eigen verantwoordelijkheid ingespeeld. Wanneer werknemers tegen een probleem aanlopen of een spontaan idee hebben, kunnen zij zelf een werkgroep van collega's samenstellen en zoeken naar een oplossing. Een vergelijkbare situatie is terug te zien bij Beweging 3.0. De zelfsturende teams dragen onderwerpen aan waarover ze willen leren, zoals de omgang met mantelzorgers. Vervolgens worden de teams op verschillende manieren gefaciliteerd door bijvoorbeeld lezingen, trainingen en rollenspelen. Deze aanpak werkt volgens Beweging 3.0 enthousiasmerend, omdat zo ook andere teams worden gemotiveerd om vraaggestuurd te leren. Hoewel er bij Zorgcentrum de Schutse niet wordt gewerkt met zelfsturende teams wordt ook hier aangegeven



dat de scholingsbehoefte vooral vanuit de werknemers zelf moet komen. Ze stelt: *“Ik kan wel iets opleggen, maar dan zijn ze ook niet gemotiveerd om het te volgen.”* Als er echter sprake is van weerstand ten opzichte van verplichte scholing, dan wordt dat aangekaart in het functioneringsgesprek.

Impliciet is bij de behandeling van de basisbehoefte ‘autonomie’ ook de basisbehoefte ‘relatie’ aan bod gekomen. Doordat bij drie van de vier organisaties wordt gewerkt in zelfsturende teams, is de afhankelijkheid van elkaar erg groot. In het gesprek met Beweging 3.0 kwam expliciet naar voren dat *“het teamgevoel in de thuiszorg groter is dan men zou verwachten”*. Er werd gesteld dat deze medewerkers inderdaad veel alleen werken, maar er uiteraard ook teambijeenkomsten plaatsvinden en dat ze elkaar daarbuiten ook veel opzoeken, zij het digitaal of zelfs buiten werktijden. Dit wordt onderschreven door Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging.

De verbondenheid en afhankelijkheid tussen werknemers snijdt ook de basisbehoefte ‘competentie’. Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging zegt hierover: *“In een team moet je elkaars talenten benutten. Je hoeft niet niveau 5 te zijn om veel te kunnen betekenen voor je team of organisatie. Er is ook iemand die gewoon de feestjes organiseert.”* Bij Zorgcentrum de Schutse wordt door de leidinggevende gekeken wie eventuele scholing zou kunnen dragen en uitdragen op de afdeling. Aan de opleiding wondverpleegkundige wilde echter niemand beginnen en dus is ze zelf overstag gegaan, *“maar eigenlijk pas dat niet bij mijn functie.”* Het lijkt er dan ook op dat er weinig aandacht wordt besteed aan competentie en dat de noodzaak voor bepaalde scholingsvraagstukken in mindere mate wordt gevoeld.

Samengevat komt naar voren dat met name bij de organisaties met zelfsturende teams er in hoge mate aandacht is voor autonomie, relatie en competentie. Bij Zorgcentrum de Schutse wordt er in mindere mate expliciet aandacht besteed aan de psychologische basisbehoeften, maar wordt er indirect wel aandacht besteed aan autonomie vanuit de no-nonsens redenering dat verplicht scholing opleggen de motivatie niet bevordert.

Een ander element dat wordt behandeld bij de bij ‘de mbo’er als (lerende) werknemer’ is de gedestilleerde leervoorkeur ‘oefenen’ van de onderhavige doelgroep. De onderzoekssubeenheden onderschrijven de voorkeur voor een praktische aanpak, volgens Thebe Thuiszorg en wijkverpleging zijn het echte doeners. Ook Zorggroep Vivium Naderheem benoemt dit, volgens haar zijn mbo’ers mensen die in de praktijk willen leren en daar energie van krijgen. Ze licht toe: *“Leren vindt vaak onbewust plaats. Dat zit hem vaak in het tegen de muur lopen en daarop aangesproken worden en gecoacht worden, want die begeleiding is er zeer zeker.”* Die coaching komt ook terug bij Thebe Thuiszorg en wijkverpleging waar wordt gesteld dat scholing echt iets is, waar je met name niveau 2 in mee moet nemen. Volgens Beweging 3.0 is het ook vooral die groep die minder de eigen regie pakt, voor hen is ook die veilige omgeving heel belangrijk. Zo geeft Beweging 3.0 aan dat de stimulans in een team erg belangrijk is en dat je gezien en gewaardeerd moet worden. Die veilige omgeving is ook op een andere manier terug te vinden bij deze organisatie. Beweging 3.0 heeft namelijk een leerhuis waar mbo’ers opgeleid worden op de locatie zelf.

Maar ook in deze casus komt naar voren dat de leervoorkeur ‘participeren’ een rol speelt bij het leren. Zo zet Thebe Thuiszorg ook in op intercollegiale toetsing, waarbij collega’s kennis uitwisselen. Daarnaast organiseren ze workshops, waarbij sprekers vertellen en er vervolgens ruimte is voor discussie. Bij Zorgcentrum de Schutse wordt nadat iemand op cursus is geweest tijd ingepland in het teamoverleg om elkaar bij te praten en spreken collega’s elkaar erop aan wanneer er verkeerd wordt getild. Er is dan ook in alle organisaties ruimte om van elkaar te leren in de praktijk.

In de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg worden wederom de leerbereidheidskenmerken onderschreven. Met name in de organisaties met zelfsturende teams is veel aandacht voor autonomie, relatie en competentie. Leervragen komen van onderop en werknemers krijgen en nemen die eigen regie. Bij Zorgcentrum de Schutse blijkt uit het interview dat hier minder aandacht aan wordt besteed. Hoewel het belang van scholing wordt onderschreven wordt hier geen gericht beleid op gevoerd. In de andere organisaties wordt sterk ingezet op begeleiding en coaching, waarmee wordt ingesprongen op de

leervoorkeur 'oefenen'. Echter, in alle organisaties komt ook de leervoorkeur 'participeren' sterk terug. Zowel bij Zorgcentrum de Schutse als bij de andere organisaties wordt ingezet op kennisdeling.

### 5.2.3 De mbo'er als (lerende) werknemer in de ziekenhuizen

De leerbereidheidskenmerken worden in de gesprekken met de onderzoekssubeenheden in de ziekenhuiscasus onderstreept. In het interview met het Albert Schweitzer Ziekenhuis (ASZ) komt naar voren dat werknemers moeten wennen als ze weer de schoolbanken instappen. Ze geeft aan: *"Ze moeten wennen aan een compleet nieuwe manier van leren. En soms hebben mensen ook slechte ervaringen gehad met opgeleid worden."* Dat is een enorme stap volgens het ASZ. Ook in het gesprek met de Nederlandse vereniging van Ziekenhuizen (NVZ) komt naar voren dat *"mbo'ers niet van de schoolbanken zijn."* Bij het Bravis Ziekenhuis wordt aangegeven dat het ook vooral sociaaleconomische achtergrond een rol lijkt te spelen in de bereidheid om tot scholing over te gaan. In gesprek met Medisch Centrum Haaglanden (MCH) komt een recente ontwikkeling naar voren die volgens hem invloed heeft op de mbo'ers in het ziekenhuis. Hij noemt de al eerder in dit onderzoek aangekaarte verankering van de beroepsprofielen op mbo- en hbo-niveau in de Wet BIG. Hij stelt: *"De mbo-verpleegkundige ontving dat opeens van dat ze niet meer genoeg waren."*

Dergelijke onderschrijvingen van de leerbereidheidskenmerken maken het des te belangrijker hoe er met deze kenmerken wordt omgegaan. Wederom worden daarom de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie behandeld. Hoewel door de Wet BIG-scholing ook grotendeels een verplicht karakter heeft, zetten ze bij ASZ fors in op eigen verantwoordelijkheid door medewerkers regelmatig te vragen of ze zichzelf nog bekwaam voelen om een handelingen uit te voeren. Hiermee hopen ze een leercultuur te creëren die op dit moment nog ontbreekt. Zo wordt het niet opgelegd, maar hopen ze dat werknemers worden verleid zelf over te gaan tot scholing. Bij MCH wordt gesteld dat het autonome handelen steeds minder wordt. Hij stelt: *"We neigen toch meer naar normatief gedrag, dus we hebben zoiets van je moet dit en dat behalen. Dat wordt steeds sterker."* Tegelijkertijd geeft hij aan: *"Als je mensen de ruimte geeft om zelf verantwoordelijkheid te nemen, dan is de intrinsieke motivatie veel hoger."*

De basisbehoefte 'relatie' komt in mindere mate terug in de gesprekken. Het nastreven van een gevoel van verbondenheid lijkt niet de prioriteit te hebben. Bij het Bravis Ziekenhuis wordt een belangrijke rol weggelegd bij de leidinggevenden wat betreft duurzame inzetbaarheid. Daar hangt leven lang leren aan vast volgens het ziekenhuis. Zo wordt er gesteld: *"Leven lang leren moet goed op het netvlies van de leidinggevende staan."*

Ook ASZ onderschrijft dat het *"hem onder ander zit in de dynamiek met de leidinggevende."* Dat zijn goede eerste stappen, maar bij het nastreven van succesvolle deelname is een gevoel van verbondenheid en vertrouwen juist bij deze doelgroep essentieel.

Wat betreft de basisbehoefte 'competentie' kan worden gesteld dat de meeste ziekenhuizen werken met de digitale omgeving 'leerplein' waarop inzichtelijk is welke scholing is gevolgd en welke scholing nog op het programma staat. Dit overzicht wordt als handvat gebruikt bij de functioneringsgesprekken. Of dat ook daadwerkelijk gerelateerd kan worden aan 'competentie' is afhankelijk van de manier waarop de tool wordt ingezet. Wanneer het wordt louter gebruikt als checklist is de link beperkt.

Hoewel in de gesprekken met de ziekenhuizen veelvuldig aan wordt gegeven dat vrijwillige deelname aan leven lang leren grotendeels wordt bepaald door intrinsieke motivatie, lijkt er bij de meeste ziekenhuizen weinig expliciete aandacht te zijn voor de psychologische basisbehoeften 'autonomie' en 'relatie'. Ook bij 'competentie' liggen er kansen.

Ook in deze casus wordt behandeld in hoeverre de gedestilleerde leervoorkeur 'oefenen' past de onderhavige doelgroep. Dat mbo'ers makkelijker leren in de praktijk staat volgens MCH vast. Hij stelt dat het echte doeners zijn. Bij het Bravis Ziekenhuis wordt aangegeven dat opleiden op een hele andere manier dan vroeger gaat. Daarover moeten ze hun werknemers goed informeren. Zo stelt ze: *"De tijd is veranderd. Het is niet meer zitten en pennen."* Dat wordt ook bij ASZ aangekaart.

Om recht te doen aan de voorkeur voor praktisch leren, wordt er veel op de werkvloer geleerd. ASZ zegt hierover: *"Beroepen ontstaan hier op de werkvloer. Die bestonden eerst niet en daar zijn geen opleidingen voor."* Bij Bravis wordt vaak gekozen voor een combinatie. Eerst theorie op het leerplein via e-learning en daarna

praktijklessen of praktijktoetsen op de afdeling. Het is vaak onderhoud van de deskundigheid door de vaardigheden te blijven herhalen.

Volgens ASZ worden juist voor deze doelgroep veel dingen geïntegreerd aangeboden en zijn er veel concrete acties van het leerhuis. Zo is er bijvoorbeeld een skillslab. Ook bij MCH worden in het skillslab trainingen gegeven en kunnen er handelingen worden geoefend in deze veilige omgeving. Hij stelt dat het vooral klinische lessen zijn. Zo kan er op een realistische, maar niet reële wijze worden geoefend.

In de ziekenhuizen wordt veel ingespeeld op de leervoorkeuren van de middelbaar opgeleiden. Vrijwel alle ziekenhuizen hebben een skillslab. Voor de STZ aangesloten ziekenhuizen is dit zelfs verplicht. Hier kunnen handelingen in een veilige en realistische omgeving worden geoefend.

De resultaten van de ziekenhuis casus laten zien dat ook hier wordt onderschreven dat mbo'ers onzeker kunnen zijn. Aan de psychologische basisbehoeften wordt in mindere mate aandacht besteed. Tegelijkertijd geven de ziekenhuizen wel aan dat intrinsieke motivatie een grote rol speelt bij de leerbereidheid. Hier liggen dan ook kansen om dit te bevorderen. Daarentegen wordt op vele manieren de leervoorkeur 'oefenen' gefaciliteerd, wat aansluit bij de behoeften van de onderhavige doelgroep.

#### 5.2.4 De werkgever van de mbo'er in de kinderopvang

In deze paragraaf wordt ingegaan op de rol van de werkgever. In het theoretisch kader werd gesteld dat de instrumenten die werkgevers al dan niet inzetten om een leercultuur te bevorderen bepalend zijn voor de deelname aan scholing. De domeinen van het leerklimaatmodel van Baars geven inzicht op de manier waarop een organisatie leert en duiden de betreffende leercultuur. Ze onderscheidde het regulatieve leerklimaat met een top-down aanpak en het exploratieve leerklimaat dat zich kenmerkt door leren als een eigen verantwoordelijkheid te zien. Het verschil wordt volgens Baars bepaald door de verschillende waarden van de domeinen 'doelen', 'inhoud', 'didactiek', 'vormgeving' en 'organisatie'. De scores op deze domeinen van de kinderopvang centra worden hieronder kort uitgewerkt. Zoals aangegeven in paragraaf 3.1.2 ligt de nadruk op het domein didactiek.

Het eerste domein is 'doelen' en heeft de waardendimensies 'organisatiedoelen' en 'persoonlijke ontwikkeling'. Stichting Kinderopvang Gorinchem ziet scholing als een noodzaak om te kunnen groeien. De kinderopvang zat de laatste jaren in zwaar weer, maar gelijktijdig met een flinke reorganisatie werd de focus gelegd op scholing om een kwalitatief betere opvang te worden. Zo-Kinderopvang geeft ook aan dat het belang van leven lang leren zich richt op de ontwikkeling van de kinderen, maar niet zo zeer ten behoeve van de medewerkers. Ze geeft aan dat daar nog winst te behalen valt.

Het domein 'inhoud' kent de dimensies 'vaktechnische bekwaamheid' en 'brede vakbekwaamheid'. Hoewel de nadruk bij Stichting Kinderopvang Gorinchem ligt op vaktechnische bekwaamheid. Ze hield haar medewerkers dan ook een spiegel voor met de vraag: *"Ga jij naar een arts die zijn vak niet bijhoudt?"* Ook de brancheorganisatie onderschrijft het belang van vaktechnische bekwaamheid en geeft aan dat studenten de schoolbanken verlaten met een startbekwaamheidsdiploma. Daarna zit de hele ontwikkeling in het vak tot meesterschap.

Bij het didactiek domein met de waarden 'kennisoverdracht' en 'ervaringsleren en kennis' valt de munt naar de kant van 'ervaringsleren en kennis'. Zo omschrijft Stichting Kinderopvang Gorinchem: *"Leren zit niet alleen in een boek, maar ook in de praktijk. Zorg dat je medewerkers opleidt die het goede voorbeeld geven."* De brancheorganisatie stelt dat de kinderopvang zich bij uitstek leent voor ervaringsleren, omdat *"ik een kind niet van de trap kan gooien om m'n EHBO even te oefenen. Die ervaringen daar moet je van leren als ze zich voordoen."*

Het domein 'vormgeving' maakt onderscheid in uniform en gedifferentieerd leren. Stichting Kinderopvang Gorinchem geeft daarover aan: *"Ik werk vanuit de behoefte van de werknemer. Ieder mens heeft een andere behoefte."* Dat geldt ook voor Kinderopvang 2Samen die stelt dat scholing wordt gestimuleerd vanuit de individuele functioneringsgesprekken en soms ook uit de eigen behoefte van de werknemer voortkomt.

Wat betreft het laatste domein zijn alle geïnterviewden stellig: leren is niet alleen een organisatieverantwoordelijkheid, maar er ligt ook een taak voor de werknemer. Zo stelt Kinderopvang 2Samen

dat de verantwoordelijkheid voor een leven lang leren allereerst bij de medewerker zelf ligt, *“Die moet open staan voor leren en kennis opdoen. We vragen een werknemer flink te investeren in zichzelf en veel te delen met elkaar aan kennis en een ambassadeur te zijn.”*

Op basis van de gesprekken met geïnterviewden uit de kinderopvang valt op te merken dat de focus vooral ligt op organisatiedoelen en vaktechnische bekwaamheid. Scholing vindt vooral plaats door middel van ervaringsleer en kennis, waarbij zoveel mogelijk gedifferentieerd wordt geleerd. Alle partijen stellen dat de verantwoordelijkheid voor een leven lang leren zowel bij de werknemer als werkgever ligt. Twee van de vijf domeinen neigen op basis van deze gesprekken naar een regulatief leerklimaat en drie domeinen naar een exploratief leerklimaat.

#### 5.2.5 De werkgever van de mbo'er in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg

Ook in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt ingegaan op de rol van de werkgever. Om de leercultuur in de organisaties te kenmerken, wordt wederom onderscheid gemaakt tussen regulatief leerklimaat met top-down aanpak en een exploratief leerklimaat met een bottom-up insteek. Hierbij zijn de domeinen 'doelen', 'inhoud', 'didactiek', 'vormgeving' en 'organisatie' bepalend. Wederom worden de scores op deze domeinen worden hieronder kort uitgewerkt en ligt de nadruk op het domein didactiek.

Het eerste domein is 'doelen' en heeft de waardendimensies 'organisatiedoelen' en 'persoonlijke ontwikkeling'. Hierover zegt Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging dat ze sterk inzetten op de ontwikkeling van de professional, maar ook op de ontwikkeling van de werknemer als mens. Ze stelt: *“medewerkers moeten hun grenzen leren aangeven, een stukje weerbaarheid.”* Daarnaast stellen ze regelmatig de vraag aan hun medewerkers waar ze over vijf jaar staan. Ook Beweging 3.0 zet in op de sociale vaardigheden, omdat de nieuwe ontwikkelingen om nieuwe vaardigheden vragen. Bijvoorbeeld dit omgang met mantelzorgers. Hoewel de nadruk op sociale vaardigheden verwant is persoonlijke ontwikkeling, is het in eerste instantie vooral een organisatie doel. Het is namelijk een onderdeel van de visie om aangename zorg te leveren.

Het domein 'inhoud' kent de dimensies 'vaktechnische bekwaamheid' en 'brede vakbekwaamheid'. In deze branche krijgt de vaktechnische bekwaamheid als vanzelfsprekend hoge aandacht. Door de Wet BIG zijn de verpleegkundigen verplicht hun bekwaamheid om de vijf jaar aan te tonen. Maar naast de handelingen waarvoor de verzorgenden en verpleegkundigen bekwaam moeten zijn, wordt de brede vakbekwaamheid steeds belangrijker. Net werden al even de sociale vaardigheden aangestipt, maar ook bij Zorgcentrum de Schutse zijn ze momenteel bezig met een module spreekwaardigheid en trots. Dergelijke modules tonen ook het streven naar brede vakbekwaamheid aan.

Bij het didactiekdomein met de waarden 'kennisoverdracht' en 'ervaringsleren en kennis' valt op dat ook in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg vooral ingezet wordt op ervaringsleren en kennis. Er wordt gezocht naar alternatieve manieren van leren, zoals bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging waar ze aangeven dat klassikaal leren niet werkt. Ze werken met toneelstukjes en niveau 3 en 4 werkt met het thema reis, waarbij ze op hun loopbaan reflecteren door middel van reisverslagen. Ook bij Zorggroep Vivium Naderheem ligt de nadruk op het ervaringsleren en kennis. Ze zetten sterk in op het leuk maken van leren door bijvoorbeeld het aanpakken van kleine problemen waar medewerkers tegenaan lopen te faciliteren.

Dat laatste voorbeeld is ook bij uitstek een voorbeeld van gedifferentieerd leren in het domein 'vormgeving', waarbij onderscheid kan worden gemaakt tussen uniform en gedifferentieerd leren. Er is sprake van maatwerk in kleine groepjes. Ook bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging wordt scholing per niveau verschillend ingestoken. Bij Zorgcentrum de Schutse zijn de verschillende niveaus echter niet in kaart gebracht. Los van vaktechnische handelingen wordt hier vooral uniform geschoold.

Ook in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt stillig gereageerd wat betreft het laatste domein. De onderzoekssubeenheden zijn wederom stellig: leren is niet alleen een organisatieverantwoordelijkheid, maar er ligt ook een duidelijke taak voor de werknemer. Hierover zegt Beweging 3.0 dat het enerzijds een verplichting is vanuit de professie van de werknemer en anderzijds ook vanuit de te leveren kwaliteit naar klanten. Dit sluit aan bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging die onderstreept dat ook de werkgever een verantwoordelijkheid heeft voor het inzetten van bekwaam personeel. Kortom, om in de woorden van Zorggroep Vivium Naderheem te spreken: iedereen is verantwoordelijk voor leven lang leren.

Uit de gesprekken komt vooral naar voren dat in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg de focus ligt met name op organisatiedoelen. Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging is hier echter wel een uitzondering op en zet ook sterker dan de anderen in op persoonlijke ontwikkeling. De nadruk ligt in de meeste gevallen op brede vakbekwaamheid. Er wordt zondermeer in alle gevallen sterk ingezet op ervaringsleren en kennis, waarbij in de organisaties met zelfsturende teams vooral in gezet wordt op gedifferentieerd leren. Alle organisaties geven tot slot aan dat de verantwoordelijkheid voor een leven lang leren zowel bij de werknemer als werkgever ligt. Een van de vijf domeinen neigt op basis van deze gesprekken naar een regulatief leerklimaat en vier domeinen naar een exploratief leerklimaat, waarbij een opvallend detail is dat de organisaties met zelfsturende teams vooral voor deze score zorgen.

### 5.2.6 De werkgever van de mbo'er in de ziekenhuizen

In de ziekenhuis casus wordt als laatste microvariabele de rol van de werkgevers behandeld. Er wordt onderscheid gemaakt tussen regulatieve en exploratieve leerklimate om het soort leercultuur in de ziekenhuizen te kenmerken. Wederom zijn de domeinen 'doelen', 'inhoud', 'didactiek', 'vormgeving' en 'organisatie' bepalend. De scores op deze domeinen worden hieronder beschreven.

Het domein 'doelen' met de waardendimensies 'organisatiedoelen' en 'persoonlijke ontwikkeling' komt als eerste aan bod. Bij alle ziekenhuizen ligt de nadruk op de organisatiedoelen. Het gaat om onderhouden van de deskundigheid, zodat de kwaliteit van zorg naar de patiënten geborgd is. Op persoonlijke ontwikkeling ligt in mindere mate de focus.

Het tweede domein 'inhoud' bestaat uit de dimensies 'vaktechnische bekwaamheid' en 'brede vakbekwaamheid'. In het gesprek met de NVZ komt naar voren dat veel aandacht aan leven lang leren wordt besteed, maar hierin ligt vooral de focus op 'Continuing professional development' (CPD). Dat is de vaktechnische bekwaamheid. Dat heeft ook te maken met de BIG-registratie. Volgens MCH moeten de punten worden gehaald. Daar ligt al genoeg uitdaging.

Bij het didactiek domein met de waarden 'kennisoverdracht' en 'ervaringsleren en kennis' is het vooral ASZ die een omslag wil maken naar de laatste waarde. Hier wordt alles op alles gezet om op meer informele wijze middels ervaringsleren te scholen. Ze stelt: *"We willen echt uitvoering geven aan het 70-20-10 model."* In het gesprek met het Bravis Ziekenhuis wordt hierover opgemerkt: *"Het 70-20-10 model vind ik een beetje oude wijn in nieuwe zakken. Het verpleegkundig beroep leer je op de werkvloer."* Dat is volgens het ziekenhuis niet nieuw. Ook hier wordt ingezet op 'ervaringsleren en kennis'.

Bij het domein 'vormgeving', waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen een uniforme en gedifferentieerde leerwijze. Grotendeels is de aanpak voor verpleegkundigen uniform. Er is bij wet vastgelegd wat een verpleegkundige moet kennen en kunnen. Daar ligt dan ook de prioriteit. Wanneer dit wordt gedaan is verschillend, maar zodra er 'rode pop-ups' komen in het digitale leerplein is er werk aan de winkel. Zoals bij het Bravis Ziekenhuis wordt aangegeven, kunnen medewerkers hun opleidingswensen aankaarten, maar daar moet wel budget en ruimte voor zijn. Ze stelt: *"Soms moet je even wachten, maar als je echt wil, krijg je het."* De switch naar eigen verantwoordelijkheid en het voorhouden van een spiegel bij ASZ gaat gepaard met meer gedifferentieerd leren, maar dat wordt qua budget een uitdaging.

Of leven lang leren een organisatieverantwoordelijkheid is of een gedeelde verantwoordelijkheid wordt op eenzelfde wijze beantwoord als bij de andere casussen. Er ligt hier zowel voor de organisatie als voor de professional een verantwoordelijkheid.

Alles overziend blijkt dat in de ziekenhuizen de focus ligt op de organisatiedoelen en vaktechnische bekwaamheid. Dit wordt nagestreefd door middel van ervaringsleren en kennis, dat veelal uniform wordt aangepakt. Hierin is vooral bij het ASZ een sterke wil op het op meer gedifferentieerde wijze aan te pakken. De verantwoordelijkheid voor leven lang leren wordt zowel bij de ziekenhuizen als het personeel weggelegd. In deze casus lijkt het te neigen naar een regulatief leerklimaat, maar zijn twee van de drie domeinen beoordeeld als exploratief.

### 5.3 Resultaten mesoniveau

Aangekomen bij de factoren op mesoniveau, wordt er afgetrapt met de sectorale factoren. Al in het theoretisch kader werd uiteengezet dat sectoren op verschillende fronten flink van elkaar kunnen verschillen en dat die sectorale verschillen steeds belangrijker worden. Op het thema leven lang leren zijn hier de cao's, opleidingsfondsen en brancheorganisaties relevant. De resultaten van deze factoren zijn hieronder uitgewerkt. Dat geldt tevens voor de factor 'regio'.

#### 5.3.1 De rol van de sector en de cao van de kinderopvang

In de kinderopvangbranche geldt één cao en meerdere sociale plannen. In deze cao zijn de arbeidsvoorwaarden opgenomen voor kindercentra en gastouderbureaus. Zoals in het theoretisch kader beschreven, worden cao's zoals van die van kinderopvang, overeengekomen door de sociale partners. In dit geval staan de handtekeningen van FNV Zorg en Welzijn, CNV Zorg en Welzijn, De Unie en Brancheorganisatie Kinderopvang onder de overeenkomst. Bij die laatste partij wordt in paragraaf 5.5.7 nog stilgestaan.

In hoofdstuk 9 'Instroom, loopbaanontwikkeling en professionalisering' van de cao voor 2016-2017 staan de artikelen omtrent scholing beschreven. In het eerste artikel van dit hoofdstuk is opgenomen dat de werkgever elk jaar een plan moet opstellen voor scholings- en loopbaanbeleid moet opstellen dat gericht is op het huidige en toekomstig functioneren van de werknemers binnen en buiten de omgeving. In dat plan komen onder andere zaken als het gealloceerd scholingsbudget, aanvraagprocedures van scholingsfaciliteiten, verlofmogelijkheden, kosten vergoeding en eventuele terugbetalingsregelingen aan de orde. Hieruit kan worden opgemaakt dat er geen minimale inzet is vastgesteld. Ook voor de loopbaanfaciliteiten geldt dat werknemers recht hebben op een loopbaangesprek met een deskundige, er mogelijkheden moeten zijn om een persoonlijk opleidingsplan te maken en dat er mogelijkheden moeten zijn ter bevordering van doorstroom. Wat die mogelijkheden kunnen zijn en in welke mate er gebruik van kan worden gemaakt, staat niet vastgelegd. Het is daarentegen wel per cao geregeld dat de werknemer verplicht is die (bij)scholings-, leer- en opleidingsactiviteiten te volgen die voor de uitoefening van de functie noodzakelijk zijn en die door de werkgever in overleg met de werknemer worden aangewezen. Deze activiteiten worden beschouwd als opgedragen werkzaamheden en de daaraan verbonden kosten en tijd komen voor rekening van de werkgever. Zo-Kinderopvang verwijst naar dit artikel. Ze geeft aan: *"In de cao staat dat je de cursussen die je verplicht, moet uitbetalen."* Tegelijkertijd vertelt ze: *"We hebben al een aantal jaren met onze medewerkers afgesproken dat we dat graag willen doen, maar gewoon niet kunnen betalen."* De oplossing die de kinderopvang hiervoor gevonden heeft, is dat een deel van de cursussen nu vrijwillig wordt aangeboden. Ook Kinderopvang 2Samen vergoed de lestijd en kosten van verplichte cursussen. Andere cursussen moeten in het de eigen tijd worden gevolgd.

Artikel 9.3 van de cao betreft het functionerings- en beoordelingsgesprek. Zo heeft de werknemer minstens recht op één functioneringsgesprek per jaar waarin de loopbaanontwikkeling en opleidingswensen besproken kunnen worden. Dit kan leiden tot een persoonlijk ontwikkelingsplan. Ook Kinderopvang 2Samen gebruikt de functioneringsgesprekken in te zetten om scholing te stimuleren. Ze stelt: *"Vanuit beoordelingsgesprekken wordt scholing aangekaart en/of vanuit de behoefte van de werknemer zelf. Via een duidelijk scholingsbeleid worden faciliteiten aangeven."*

In artikel 9.4 van de cao wordt ingegaan op kandidaten die niet voldoen aan de kwalificatie-eisen voor pedagogisch medewerker. Voor deze pedagogen in ontwikkeling moet een ontwikkelplan worden opgesteld en zij hebben ten minste eenmaal recht in een periode van drie jaar op een vergoeding voor een EVC-procedure (erkenning verworven competenties) die gericht is op een kwalificatie uit het functieboek. Kinderopvang Gorinchem vertelt hierover dat er momenteel geen EVC-trajecten lopen. Het budget gaat bij deze kinderopvang nu vooral naar het in-company trainen.

Naast deze afspraken zijn ook artikelen opgenomen over studenten en stageverplichtingen. Deze artikelen worden in dit onderzoek niet nader besproken, omdat die vooral tot het initiële onderwijs kunnen gerekend. Samengevat zijn er in deze cao zowel algemene als individueel gerichte afspraken vastgelegd. Wat algemene afspraken betreft, dient er een scholings- en loopbaanbeleidsplan te worden geschreven. De individueel

gerichte afspraken bevatten onder andere een loopbaangesprek, persoonlijk ontwikkelingsplan, functioneringsgesprek, functiegerichte scholing en het verlof voor functiegerichte scholing.

### *5.3.2 De rol van de sector en de cao van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg*

In deze branche gelden, in tegenstelling tot de kinderopvang, meerdere cao's en meerdere sociale plannen. Er is gekozen om de cao VVT te behandelen in deze analyse, omdat de onderzoeksubeenheden onder deze cao vallen. In deze cao zijn de arbeidsvoorwaarden opgenomen voor de verpleeg- en verzorgingstehuizen, thuiszorg en jeugdgezondheidszorg. De sociale partners die deze cao overeengekomen zijn, zijn FNV Zorg en Welzijn, CNV Zorg en Welzijn, FBZ, NU'91, Actiz en BTN. Zij zijn verenigd in het Sociaal Overleg Verpleeg-, Verzorgingstehuizen en Thuiszorg (SOVVT).

In de cao, die geldig is van 2016 tot en met 2018, is anders dan in de cao Kinderopvang, geen apart hoofdstuk opgenomen over loopbaanontwikkeling. Wel wordt in het cao-protocol expliciet aangegeven dat aandacht voor en afspraken over leren, ontwikkeling en loopbaan cruciaal zijn voor blijven werkvaardigheid in de branche, het aansluiten op de arbeidsmarktontwikkeling en benutting van arbeidsmarktkansen. Hierbij is expliciet aangegeven dat dit grote inspanning vergt van de individuele werknemers (SOVVT, 2016: 7).

Een ander opvallend punt dat in het cao-protocol is opgenomen, is dat de sociale partners investeren in de arbeidsfit van medewerkers werkzaam op niveau 1 en 2. Via A+O VVT kunnen werkgevers volgens het protocol een bijdrage krijgen in de kosten als zij in-company pre-mobiliteitstrainingen of loopbaanbewustheidstrainingen organiseren (SOVVT, 2016: 7). Dit komt in de paragraaf 'De rol van de sector en O&O-fondsen in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg' uitgebreider aan bod.

Hoewel er geen hoofdstuk aan scholing en loopbaanontwikkeling is gewijd, is er in artikel 10.1A 'Ontwikkeling en (loop)baan perspectief' wel een en ander vastgelegd over dit onderwerp. Zo zijn werkgevers volgens het eerste lid verplicht om in samenspraak met de OR een strategisch opleidingsplan vast te stellen, waarin op hoofdlijnen in wordt gegaan op leren, ontwikkeling en het bevorderen van de loopbaan van medewerkers. Daarnaast moet volgens het tweede lid ook in dit plan worden opgenomen hoe teams, afdelingen en medewerkers betrokken worden bij de dialoog over leren, ontwikkeling en loopbaan. (SOVVT, 2016: 59).

Een belangrijk element in de scholing van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg is dat het scholingsplan in ieder geval de door de werkgever verplicht gestelde scholing, waaronder de Wet BIG, moet bevatten. Deze verplicht gestelde scholing moet volledig worden vergoed in tijd en geld, tenzij in overleg met de OR een andere regeling is afgesproken. Tevens bedraagt het scholingsbudget minimaal 2% van de loonsom (SOVVT, 2016: 60).

Ook in deze cao zijn zowel algemene als individueel gerichte afspraken vastgelegd. Ook hier komt het strategisch opleidingsplan terug bij de algemene afspraken. De functiegerichte scholing in de verplichting van de Wet BIG komt valt onder de individueel gerichte afspraken, waarin ook het verlof voor functiegerichte scholing is opgenomen.

### *5.3.3 De rol van de sector en de cao van de ziekenhuizen*

In de ziekenhuiscasus is er een ziekenhuis cao en meerdere sociale plannen. De looptijd van de behandelde cao is van 2014 tot 2016. Er is op het moment van schrijven geen nieuwe cao beschikbaar. De cao is ondertekend door de NVZ, FNV, CNV Zorg en Welzijn, FBZ en NU'91.

In de preambule van de cao staat geschreven dat, naast een actief arbeidsmarktbeleid, het van belang is te blijven investeren in de kwaliteit en professionaliteit van werknemers (CAO Ziekenhuizen, 2014: 9). Zo staat er dat investeren in employability het perspectief op werkzekerheid vergroot. Om deze duurzame inzetbaarheid na te streven wordt in de preambule het recht op scholing benadrukt. Zo moet er in het jaargesprek aandacht worden besteed aan scholing en dient er een meerjarige persoonlijk ontwikkelingsplan te worden opgesteld. Opvallend detail is dat hierbij wordt gesteld dat het zowel om functiegerichte als op employability gerichte scholing kan gaan. Een ander opvallend detail is dat de sociale partners in de cao het belang van regionale afstemming over de totale capaciteitsontwikkeling in de regio en de daaraan gekoppelde opleidingsactiviteiten. De afspraken over leven lang leren kunnen daarom zowel op instellingsniveau, als binnen de bestaande regionale structuren op de arbeidsmarkt een plaats krijgen (CAO Ziekenhuizen, 2014: 11).

In artikel 3.2.19 van de cao staan de afspraken omtrent scholing en employability vastgelegd. Zo moeten ziekenhuizen een strategisch opleidingsplan maken en deze vertalen naar een jaarlijks scholingsplan. Daarnaast wordt nogmaals het recht op scholingsactiviteiten in het kader van deskundigheidsbevordering en interne flexibiliteit benadrukt in lid 3. Jaarlijks stelt de instelling een percentage van 3% van de loonsom beschikbaar voor functiegerichte scholing, employabilitygerichte scholing en scholing die bijdraagt aan 'van-werk-naar-werk-trajecten'. Dat is dus een procent hoger dan bij de casus verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg. In artikel 8 van de cao staat beschreven dat Functiegerichte scholing en scholing in opdracht van de werkgever volledig wordt vergoed, waarbij de tijd voor het volgen van deze opleidingen als werktijd aangemerkt (CAO Ziekenhuizen, 2014: 29).

In de cao van de ziekenhuizen staan ook algemene en individueel gerichte afspraken. Een algemene afspraak is dat er strategisch opleidingsplan moet worden gemaakt. De individueel gerichte afspraken zijn onder andere: het persoonlijk ontwikkelingsplan, het jaargesprek, het recht op scholing, functiegerichte scholing, verlof voor functiegerichte scholing en de scholingsplicht in de vorm van de Wet BIG.

#### *5.3.4 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de kinderopvang*

Nu de scholingsafspraken in de cao van de kinderopvang zijn besproken, worden de O&O-fondsen in deze branche uitgelicht. In het theoretisch kader is gesteld dat deze fondsen in verschillende hoedanigheden bestaan en op verschillende wijzen worden aangewend. In deze paragraaf wordt gepresenteerd of de fondsen door de geïnterviewden worden genoemd, of ze überhaupt bestaan en in welke hoedanigheid ze zijn vormgegeven en worden benut.

De brancheorganisatie geeft aan dat er op dit moment geen eigen kinderopvang O&O-fonds is. Ze stelt: *"Wel is er een bijna tot stilstand gekomen Fonds FCB."* Dit is een arbeidsmarktfonds voor de branches Welzijn & Maatschappelijke Dienstverlening, Jeugdzorg en Kinderopvang. Ze bieden subsidies, informatie en tools voor werknemers en werkgevers. De werkgevers dragen bij in de vorm van een percentage van de loonsom. Deze is voor 2016-2017 vastgesteld op 0,086% (FCB, 2017). Het fonds dient dan ook met name het doel van het leveren van een bijdrage aan een flexibele 'sectorale' arbeidsmarkt en verzorgt geen ontwikkeling van strategische kennis ten behoeve van de sector. Momenteel loopt er een subsidieregeling voor de kinderopvang die gericht is op het versterken van taal-en interactievaardigheden. Het geld dient echter aangevraagd te worden bij het Subsidieportaal Agentschap SZW. In dit geval is het fonds dus vooral een informatie platform. Bij een andere oude regeling, de Regeling Omscholing Kinderopvang, wordt geld van zowel het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid als FCB aangemerkt. Totaal was dit een bedrag van €112.500,- om mobiliteit binnen de drie branches mogelijk te maken. Stichting Kinderopvang Gorinchem heeft een beroep gedaan op deze stimuleringsregeling in een periode dat het slecht ging met de branche. Het waren met name training voor arbeidsfitheid, maar ook een training voor leidinggevendens.

De Brancheorganisatie vertelt dat intrasectorale mobiliteit geen prioriteit heeft. Ze stelt: *"We hebben een enorme klus te klaren in de kinderopvangsector met het structureel laten instromen en indalen van nieuwe kennis en inzichten."*

Naast Fonds FCB noemt de brancheorganisatie het Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) waarin ook de brancheorganisatie in het bestuur zit, *"hierin zijn tweemaal ad hoc bedragen voor kwaliteitsverbetering gestort."* Deze bedragen van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid werden aangewend voor enkele losse scholingstrajecten. *"We hebben twee keer een zak geld gekregen en daar werden heel veel programma's waar je naartoe ging en vervolgens weer naar huis. Daar werd niks gemeten. Ook in de tweede tranche zat geen permanente component."*

Kinderopvang 2Samen geeft juist volgende aan: *"Jammer dat de BKK niet meer bestaat. Dat was een prachtig middel om trainingen te kunnen laten geven."* en *"Ik wil geen ingewikkelde subsidies aanvragen die veel tijd kosten, maar op een eenvoudige manier kunnen aantonen dat iemand een training/studie volgt. Zoals voorheen met de BKK."*

Er kan worden geconcludeerd dat hoewel er geen O&O-fonds is dat zich specifiek richt op de kinderopvang met verplichte afdrachten van werkgevers en werknemers, er wel platformen zijn die van tijd tot tijd subsidies genereren of werkgevers en werknemers wijzen op bepaalde subsidies. Bij beide organisaties is de



Brancheorganisatie Kinderopvang betrokken. Hoewel de brancheorganisatie aangaf dat het geld van de BKK bijna zonder visie werd uitgekeerd en organisaties amper iets hoefden te verantwoorden, geeft Kinderopvang 2Samen aan het spijtig te vinden dat er geen derde tranche is. Vanuit die positie is het ook logisch dat ingewikkelde verantwoordingstrajecten niet de voorkeur hebben. De brancheorganisatie die aan de andere kant van de geldkraan zit, wil juist de effecten van de subsidies meten ten behoeve van de kwaliteit in de branche en voorkomen dat *“geld echt wordt verbrand en niets oplevert.”*

### 5.3.5 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg

In geen van de gesprekken met verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg zijn O&O-fondsen ter sprake gekomen. Echter, in de paragraaf ‘de rol van de sector en de cao van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg’ kwam naar voren dat werkgevers een bijdrage kunnen krijgen via het A+O VVT als zij in-company pre-mobiliteitstrainingen of loopbaanbewustheidstrainingen organiseren voor niveau 1 en 2. Hieruit lijkt er in deze branche sprake te zijn van een actief fonds.

Een zoeksessie op internet wijst inderdaad uit dat Stichting Arbeidsmarkt- en Opleidingsbeleid Verpleeg-, Verzorgingstehuizen en Thuiszorg (A+O VVT) bestaat en actief is. Het betreft een samenwerkingsverband van werkgevers- en werknemersorganisaties uit de branche en richt zich op de gezamenlijke belangen van werkgevers en werknemers. Zo is hun doelstelling de arbeidsmarkt in de VVT-branche op landelijk niveau te verbeteren door personele knelpunten op te lossen, een bijdrage te leveren aan een aantrekkelijke werkomgeving met goede arbeidsomstandigheden, in te spelen op de verschillen tussen de arbeidsmarkten in de branche en opleidingskansen te bieden (AOVVT, 2017a).

Met name dat laatste punt, het bieden van opleidingskansen, is hier interessant. De A+O VVT stelt dat opleidingen een essentiële schakel vormen in een goed functionerende en evenwichtige arbeidsmarkt. Hiervoor zet het fonds zich met diverse projecten in om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren en scholing en ontwikkeling in de branche te stimuleren (AOVVT, 2017b).

Op de website is echter niets te vinden over tegemoetkoming voor de in-company pre-mobiliteitstrainingen of loopbaanbewustheidstraining voor niveau 1 en 2. Wel wordt prominent vermeld dat de tegemoetkoming voor de kosten van een EVC-traject per 1 januari 2017 is gestopt en organisaties geen aanvragen meer kunnen indienen (AOVVT, 2016). Daarnaast staan er veel publicaties van onderzoeken en tools om duurzame inzetbaarheid te bevorderen.

Er kan worden geconcludeerd dat er een fonds is dat zich specifiek richt op de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg. Hierbij wordt vooral informatie gegeven over de ontwikkelingen in de sector en het inzetten op duurzame inzetbaarheid. Naast het delen van deze kennis en tools, lijken er op projectmatige basis subsidies te worden verstrekt. Zo was er tot 1 januari 2017 een tegemoetkoming voor EVC-trajecten en zou er een tegemoetkoming voor de eerdergenoemde in-company trainingen moeten zijn. Deze zijn echter niet te vinden op de website. Het fonds lijkt dan ook vooral een informatievoorzienende rol in te nemen.

### 5.3.6 De rol van de sector en de O&O-fondsen in de ziekenhuizen

Wederom kwam in geen van de gesprekken met de ziekenhuizen of brancheorganisatie een O&O-fonds ter sprake. Desondanks is het ‘subsidie’ meermaals gevallen. Zo werd er gesproken over de subsidieregeling met betrekking tot de KiPZ en sprak ASZ de volgende woorden uit: *“En als je het dan over een leven lang leren hebt, dan zijn we erg blij dat er in ieder geval recent een aantal eisen zijn aangepast waar formele instellingen aan moeten voldoen om subsidie te krijgen.”* en *“Door subsidiegelden hebben we mensen laten kunnen doorstromen en we hebben nu twee klassen van vijftien mensen die zich hebben aangemeld.”* Deze subsidies komen naar alle waarschijnlijkheid van de KiPZ die afkomstig is van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, maar dat wekt wel de nieuwsgierigheid of er in de branche een fonds is dat ook subsidies verstrekt. Een online zoektocht wijst uit dat er inderdaad een O&O-fonds is erkend voor de branche van ziekenhuizen. Binnen Stichting Arbeidsmarkt Ziekenhuizen (StAZ) zetten werkgevers- en werknemersorganisaties zich namelijk in voor een aantrekkelijke arbeidsmarkt in de ziekenhuisbranche. Zo stimuleren ze innovaties door het geven van stimuleringspremies voor vernieuwende projecten. Daarnaast verzamelen ze actuele informatie over de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. De StAZ voert zelf onderzoek uit en verzamelt daarnaast

onderzoeksrapportages. Volgens de website richt de StAZ zich in het bijzonder op professionals die zich bezighouden met arbeidsgerelateerde zaken, zoals HRM-medewerkers (StAZ, 2017a).

Die eerdergenoemde subsidies zijn terug te vinden op de website. Er wordt doorverwezen naar de subsidies van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, waaronder de KIPZ. Daarnaast wordt er financiering verstrekt voor medische vervolgopleidingen en is er de Stimuleringspremie Banenafspraken voor mensen een arbeidsbeperking (StAZ, 2017b).

Het fonds lijkt hierdoor actiever te zijn dan de eerder besproken fondsen, maar specifieke subsidies in het kader van leven lang leren voor de onderhavige doelgroep worden op dit moment niet verstrekt. Echter, dat heeft naar alle waarschijnlijkheid door de KIPZ ook geen prioriteit.

### 5.3.7 De rol van de brancheorganisatie in de kinderopvang

De Brancheorganisatie Kinderopvang is in dit hoofdstuk al meerdere keren gepasseerd. In deze paragraaf wordt ingegaan op de invloed van de brancheorganisatie op deelname aan leven lang leren door mbo'ers die werkzaam zijn in de kinderopvang.

In het theoretisch kader werd gesteld dat 'ordenen en ontwikkelen' de voornaamste taak is van brancheorganisaties en dat de andere taken, 'politieke belangen' en 'individuele leden diensten verlenen', hieruit voortkomen. Daaruit werd de verwachting geformuleerd dat brancheorganisaties het belang van leven lang leren onderschrijven en daarom zowel intern als extern invloed uitoefenen om deze deelname te bevorderen.

Op de website van de Brancheorganisatie Kinderopvang is beschreven dat de brancheorganisatie ambieert een kennis-, nieuws- en informatiecentrum voor leden en sector te zijn. Volgens de omschrijving volgen ze de ontwikkelingen in de sector op de voet. In het interview wordt ook aangegeven: *"En wij als branche hebben natuurlijk de taak dat wij de innovatie oppakken, dat wij naar buiten kijken wat er gebeurt en dat we zorgen dat ons vak op orde blijft."* Via allerlei kanalen verspreiden zij vervolgens kennis en informatie over de sector. Daarnaast voert de brancheorganisatie jaarlijks een onderzoek uit onder kinderopvangorganisaties en deelt ze deze resultaten met leden, politiek, media en publiek. Deze gegevens worden door hen vertaald naar standpunten in de lobby en advies richting leden (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2017). Vooral die laatste zinnen geven aan dat uit de taak 'ordenen en ontwikkelen', de lobby en bedienen van leden voortkomen. Vergaarde inzichten worden gedeeld met de verschillende stakeholders en dienstverlening naar leden hangt daar als vanzelfsprekend mee samen.

Die dienstverlening bestaat ook uit het ondersteunen van de leden bij de ambities op het gebied van permanente educatie. De brancheorganisatie stelt namelijk dat verdere professionalisering van de branche met zich meebrengt dat de organisaties zowel in hun hoedanigheid van werkgever als in hun hoedanigheid van ondernemer voldoende toegerust moeten zijn. Dit houdt volgens het strategisch meerjarenplan van de brancheorganisatie in dat er een adequaat arbeidsvoorwaardenbeleid is, er vergaande ambities op het gebied van (permanente) educatie van werknemers zijn en tevens heldere leveringsvoorwaarden voor klanten (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2015b: 15).

Of de brancheorganisatie het belang van leven lang leren onderschrijft staat dus niet ter discussie. In het interview stelt de brancheorganisatie dan ook: *"We krijgen ze startbekwaam, maar niet vakbekwaam. Daarvoor heb je echt een pad te gaan."* Ze geeft stellig aan dat het werk niet complexer wordt, maar dat ook kinderopvangsters zich kunnen doorbekwamen. Het gaat niet zo zeer om opscholen, omhoogklimmen op de ladder, maar diepscholen. *"Wie bijleert over z'n vak, kan kinderen meer bieden."*

Om dit te bewerkstelligen wil de brancheorganisatie volgens ditzelfde meerjarenplan een proactieve bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs voor toekomstige medewerkers. Die proactieve bijdrage wordt zowel intern als extern uitgedragen. Zo omschrijft de organisatie op de website: *"Belangrijke issues plaatsen wij op de politieke en maatschappelijke agenda. Om dat te doen, zitten we aan tafel met partijen als ministeries, BOink, MOgroep, VNG, GGD Nederland, Belastingdienst en VNONCW-MKB NL. Ook vertegenwoordigen wij onze leden in werkgeverszaken als de cao-onderhandelingen en arbeidsvoorwaardenbeleid (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2017)."*

Op de website wordt dus bepleit dat belangen worden vertegenwoordigd via externe invloedsuitoefening bij relevante organisaties. Dat geldt ook voor het onderwerp permanente educatie. Een middel dat ze hiervoor inzetten is het onderhouden van contacten met het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap over de rol van de ROC's en het curriculum van de opleidingen (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2017). In het gesprek geeft de brancheorganisatie ook aan dat werknemers moeten blijven leren. *“Dat moet ik forceren anders werkt het niet.”* Dat forceren kan formeel vastleggen en controleren, zoals bij het BIG-register. Daar is de brancheorganisatie voorstander van. Ze bemerkt dat hierover nog veel weerstand is bij de leden, de werkgevers. *“We moeten echt uitleggen hoe het gaat werken. Er is nog veel te praten.”* Zo geeft ze aan dat de ene lidorganisatie er meer voor openstaat dan de andere. Ze stelt daarom dat ze de overheid nodig heeft die zegt: *“Dit is wat we gaan doen.”*

Ze hoopt dan ook dat de lobby die ze nu uitvoert bij onder andere het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid zijn vruchten afwerpt. Die steun is een effectief hulpmiddel bij de interne invloedsuitoefening. In de tussentijd *“moeten ze echt de blaren op onze tong lullen”* om de werkgevers mee te nemen.

Er is dus sprake van interne en externe invloedsuitoefening. De brancheorganisatie neemt volgens de website echter ook de input van leden in de standpuntbepaling mee die ze ophalen tijdens ledenraadplegingen, regiobijeenkomsten, commissies en platforms (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2017). Hierin is enerzijds de invloed van de leden in terug te lezen en anderzijds de dienstverlenende functie naar de leden toe om van die input werk te maken.

Op basis van de interviews, het strategisch meerjarenplan en de gegevens op de website kan worden geconcludeerd dat de Brancheorganisatie Kinderopvang het belang van leven lang leren ten zeerste onderschrijft onder de noemer 'permanente educatie'. Hier zet de branchevereniging zich voorin door middel van interne en externe invloedsuitoefening en wordt deze geformuleerde verwachting bevestigd.

### *5.3.8 De rol van de brancheorganisatie in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg (gehandicaptenzorg)*

De grootste brancheorganisatie Actiz wilde niet meewerken aan dit onderzoek en droeg de Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland (VGN) aan. De VGN staat in het veld bekend als vooruitstrevend en actief op het gebied van leven lang leren. Hoewel de branches vooral het gebied van homogeniteit van elkaar verschillen, wordt de informatie uit het interview meegenomen, omdat deze paragraaf sec de resultaten over de verwachting uit het theoretisch kader behandelt. Namelijk dat brancheorganisaties het belang van leven lang leren onderschrijven en daarom zowel intern als extern invloed uitoefenen om deze deelname te bevorderen. Op de website van VGN geeft de brancheorganisatie aan haar leden te willen inspireren, informeren en ondersteunen om hun werk steeds weer te verbeteren. Hierbij helpt de VGN haar leden door thema's te agenderen, vernieuwingen te verspreiden en verbindingen te leggen tussen de zorg en thema's als wonen, leren en werken (VGN, 2017).

Daarnaast claimt de VGN de branche te vertegenwoordigen in het publieke debat. Hierbij is het uitgangspunt de visie en waarden die binnen de vereniging breed gedeeld worden (VGN, 2017). Zo geeft de brancheorganisatie in het interview zich te hebben hard gemaakt voor het opdelen van de mbo-opleidingen in een basis-, profiel- en keuzedeel. Hij stelt: *“Daarvoor hebben wij een voorstel gedaan en dat is nu een wet.”* Daarnaast geeft hij een ander voorbeeld van de acties van de VGN. De VGN heeft in samenwerking met de leden beroepscompetentieprofielen gemaakt, waarin de competenties van vakvolwassen werknemers in zijn vastgelegd. Hij zegt hierover: *“De werkgevers die hier echt actief mee bezig zijn geweest, zien dit echt als eigendom.”* VGN is ermee begonnen, maar in het interview komt naar voren dat andere branches, zoals de kinderopvang gevolgd zijn. Bovenstaande zinnen geven aan dat de brancheorganisatie interne invloed uitoefent naar haar leden, maar ook vooral kennis en informatie ophaalt.

De genoemde beroepscompetentieprofielen worden ook ingezet op het thema van leven lang leren. Ze gebruiken de competentieprofielen voor procedures om te kijken wat mensen al kunnen en wat mensen nog moeten leren. De VGN ervaarde al enkele jaren geleden problemen om die ervaring verzilverd te krijgen in termen van vrijstelling voor examinering. Dat kaartten ze aan bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap en inmiddels wordt ECVET toegepast in de gehandicaptenzorg. Bij dit Europese systeem worden vrijstellingen verleend op basis van eerder verworven kennis. Dit voorbeeld geeft aan dat ook externe invloedsuitoefening wordt toegepast. In het interview wordt toegegeven dat er veel wordt samengewerkt met andere branches uit de zorg- en welzijnssector om draagvlak te creëren.

Samengevat wordt de noodzaak van leven lang leren onderschreven en wordt er ook actie ondernomen om maatregelen te bewerkstelligen die dit vergemakkelijken. Hiervoor wordt ook binnen VGN interne en externe invloedsuitoefening gebruikt.

### 5.3.9 De rol van de brancheorganisatie in de ziekenhuizen

In deze paragraaf wordt de rol van de Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen (NVZ) nader bestudeerd. Ook hier worden de taken van de brancheorganisatie besproken. Daarnaast wordt gekeken of het belang van leven lang leren wordt onderschreven en in hoeverre daar intern en extern invloed voor wordt uitgeoefend.

De brancheorganisatie stelt zichzelf als doel om alle randvoorwaarden en waarborgen te creëren die de leden nodig hebben om kwalitatief hoogwaardige en doelmatige medisch-specialistische zorg aan patiënten te verlenen. Hierbij helpt de brancheorganisatie volgens de website door beleid te ontwikkelen, door uit te spreken hoe ziekenhuizen over belangrijke ontwikkelingen in de zorg denken, door uitleg te geven aan de politiek en door het initiatief te nemen veldpartijen en stakeholders bij elkaar te brengen om samen tot praktische en hanteerbare oplossingen te komen die in de zorgsector spelen (Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen, 2017).

Met deze doelstelling voldoet de brancheorganisatie aan de taken zoals geformuleerd in het theoretisch kader, maar worden die taken ook uitgevoerd op het gebied van leven lang leren? Hij stelt dat er veel aandacht is besteed aan leven lang leren door de brancheorganisatie. Die aandacht is deels voortgekomen uit de bezuinigingen van het Lente-akkoord. Hij vertelt: *“De overheid wilde de nullijn invoeren in de sector en toen hebben we gezegd: “minister dat kunt u niet doen. We hebben met u afspraken.” Wij krijgen jaarlijks de loon- en prijsontwikkelingen die er spelen in de budgetten van het macrokader van de zorg, zodat de zorg concurrerend kan blijven met andere sectoren als het gaat om arbeidsvoorwaarden.”* In die periode moest de minister volgens de brancheorganisatie een miljard inleveren. Daartoe is eenmalig de Overheidsbijdrage in Arbeidsontwikkeling (OVA) voor de helft afgestaan als bezuiniging. De andere helft is ingezet als de Kwaliteitsimpuls Personeel Ziekenhuiszorg (KiPZ). Hij geeft aan: *“De reden dat we dat hebben gedaan, is dat mensen langer blijven werken dan vroeger. De ontwikkelingen, de technologie gaat daarnaast steeds sneller en de zorg wordt complexer en zwaarder. Dat betekent dat je mensen continu moet opleiden en bij- en nascholen.”* Deze zinnen geven aan dat het belang van leven lang leren ten eerste door de brancheorganisatie wordt onderschreven. Met de komst van de KiPZ voegt de brancheorganisatie daad bij het woord en kan externe invloedsuitoefening worden geconstateerd.

Dat gebeurt echter ook interne wijze, richting de leden. Hierover zegt de brancheorganisatie het volgende: *“Momenteel wordt er in de ziekenhuizen onvoldoende aandacht besteed aan leven lang leren. Een Raad van Bestuur is geïnteresseerd in bakstenen en misschien nog in de opleiding van de medisch specialisten, maar de grootste groep, de verpleegkundigen, krijgen onvoldoende aandacht. Daarom moeten de ziekenhuizen nu in het kader van de KiPZ een strategisch opleidingsplan maken. Dat heeft het leven lang leren al veel meer op de kaart gezet.”*

Hieruit kan worden opgemaakt dat het belang van leven lang leren in de ziekenhuizen door de brancheorganisatie wordt erkend. Hiervoor zet zij zich in richting externe partijen, zoals het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS). Wat betreft de interne invloedsuitoefening geeft hij aan dat ze als NVZ vooral faciliteren. Hij stelt: *“We kunnen niet zoveel sturen, want het zijn allemaal individuele ziekenhuizen die hun eigen koers bepalen. We helpen ze wel met een handreiking voor het strategisch opleidingsplan. We moeten vanuit Utrecht of Den Haag niet de illusie hebben dat we kunnen zeggen hoe het allemaal moet gebeuren. We zetten het wel op de agenda.”*

#### 5.3.10 De rol van de regio in de kinderopvang

In het theoretisch kader werd uitgelegd dat juist in een sterk globaliserende wereld het belang van regio's toeneemt. Er werd beschreven dat diverse landelijke overheidsverantwoordelijkheden zijn overgeheveld naar gemeenten en dat deze regionale regie kansen biedt om in te spelen op de behoeften van de lokale arbeidsmarkt. Daarnaast kunnen middelen hierdoor worden gebundeld en gericht worden ingezet. Ook worden er door landelijke initiatieven als het Techniepact samenwerkingsverbanden opgericht die op lokaal niveau onderwijs en arbeidsmarkt verenigen.

Op basis van de bovengeschetste opmars van regioregie werd de verwachting opgesteld dat soortgelijke regionale samenwerkingsverbanden ook van positieve invloed kunnen zijn op de deelname van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren. Daarom werd ook in de casus van de kinderopvang aan de geïnterviewden voorgelegd of er sprake is van regionale samenwerkingsverbanden.

De brancheorganisatie geeft aan te stimuleren dat kinderopvangcentra ook op regionaal niveau met elkaar in gesprek gaan, zodat ze ook van elkaar kunnen leren. Er moet echter eerst herstelwerk in de groep zelf worden gedaan. Ze stelt: *“Dat moet eerst op orde zijn, maar uiteindelijk moet het wel die kant op.”* Bij Stichting Kinderopvang Gorinchem doen ze al wel aan *“gluren bij de burens.”* Volgens de deze kinderopvang leer je hierdoor van elkaar als kinderopvangcentra.

Kinderopvang 2Samen vertelt over de nauwe samenwerking met verschillende ROC's. Die richten zich met name op het initiële onderwijs, bijvoorbeeld de opleiding Brede schoolmedewerker op niveau 4. Datzelfde geldt voor Zo-Kinderopvang. In dat gesprek wordt aangegeven dat er veel wordt samengewerkt met ROC's voor stagiaires, maar dat opscholing hier helemaal niet speelt.

Een opvallend detail is dat Zo-Kinderopvang ook aangeeft dat er verschillen zijn tussen de regio Den Haag en West-Brabant wat betreft de mondigheid van ouders. Het blijkt dat de ouders in regio Den Haag meer eisen stellen aan het aanbod dan in Brabant. Ze willen bijvoorbeeld peuterplusactiviteiten en zijn erg gericht op de ontwikkeling van de kinderen, waardoor indirect ook een beroep wordt gedaan op bijscholing bij de begeleidsters. De verklaring wordt gezocht in het grotere aantal ouders dan hoog opgeleid is in Den Haag ten opzichte van de ouders in West-Brabant.

Daarnaast spreekt Zo-Kinderopvang over de ontwikkeling de doorlopende leerlijn. Ze stelt: *“Dat zou betekenen dat er meer brede scholen, IKC's, gaan ontstaan, waardoor je meer samenwerkingen krijgt met scholen.”* Dat gaat volgens Zo-Kinderopvang al beter in de Brabantse regio dan in Den Haag. Daar zitten in sommige gevallen kinderopvangcentra al in de scholen. In Den Haag hebben sommige andere kinderopvangcentra ook van oudsher al dergelijke samenwerkingen, maar Zo-Kinderopvang is op dit moment nog druk bezig met relaties leggen om dit ook in den Haag te bewerkstelligen. Dat bevestigt het theoretisch kader waarin werd gesteld dat vergevorderdheid van ontwikkelingen in regio's verschilt op basis van hun eigen geschiedenis en specifieke kenmerken.

Een belangrijk initiatief om te vermelden is dat naast het Techniepact, ook het Zorgpact bestaat om zorgaanbieders, onderwijsinstellingen en lokale overheden op regionaal niveau aan te jagen om samen te werken. Het heeft als doel de veranderingen in de zorg door samenwerking te kunnen aangaan en daar speelt leven lang leren een grote rol in (Zorgpact, 2017). Hoewel de samenwerking zich richt op zorg- en welzijnsorganisaties, lijkt op basis van de website dat de kinderopvang geen prominente rol inneemt in het geheel. Het pact wordt tevens door geen van de geïnterviewde organisaties genoemd.

Al met al kan worden geconcludeerd dat op basis van bovenstaande gegevens regionale samenwerkingsverbanden echt in de kinderschoenen staan en dat van samenwerkingsverbanden in de regio die specifiek gericht zijn op leven lang leren in de kinderopvang geen sprake is.

#### 5.3.11 De rol van de regio in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg

Ook in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt stilgestaan bij de eerder benoemde opmars van regioregie in het kader van leven lang leren. Beweging 3.0 onderschrijft de opmars en stelt: *“Organisaties leren tegenwoordig veel van elkaar. Het gesprek wordt steeds meer opgezocht.”* Zelf werken ze nauw samen met een ROC in de regio om hun eigen medewerkers op te scholen. De helft van het programma

wordt verzorgd door het ROC en de andere helft door hun eigen academie. Zo wordt er gepoogd het onderwijs en praktijk te integreren.

Ook Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging zoekt veelvuldig samenwerking met een hbo-instelling in de buurt en steeds meer met de ROC's. Ze stelt: *"Die samenhang hebben we eigenlijk pas vrijlaat gevonden."* Op de vraag of ze ook op het gebied van leven lang leren samenwerken met andere organisaties wordt geantwoord dat organisaties niet per se te koop lopen met hun beleid. Die kennis wordt klaarblijkelijk in mindere mate uitgewisseld.

Bij Zorggroep Vivium Naderheem wordt naast ROC's veel samengewerkt met praktijkscholen en vmbo-leerwagondersteunende scholen. Op het gebied van leven lang leren heeft ze het initiatief genomen om samen met Avans Hogeschool, mbo-college Hilversum, Universitair Netwerk Ouderenzorg een werkgroep te vormen. Hierin hebben ze een kader opgesteld, waarin studenten, collega's en vrijwilligers met elkaar onderwerpen kunnen oppakken die ze tegenkomen op de werkvloer. Het betreft het eerdergenoemde project, waarbij onder andere werknemers zelf aan de slag gaan met de problemen die ze tegenkomen. Daarnaast zijn ze vorig jaar gestart met de ontwikkeling een eigen opleiding in samenwerking met ROC Flevo. De opleiding is nog niet erkend. Het programma bevat tevens een module leven lang leren, omdat ze hier het belang ten zeerste onderschrijven.

In het gesprek met Zorgcentrum de Schutse komt samenwerking in de regio niet aan bod.

Bij de meeste onderzoeksubeenheden wordt in de regio vooral samengewerkt met scholen in het kader van initieel onderwijs door middel van het aannemen van stagiaires. Waar Beweging 3.0 aangeeft dat het gesprek met andere organisaties ook over leven lang leren wordt opgezocht, is Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging hierin wat terughoudend. Zorggroep Vivium Naderheem is zeer actief in de regio. Zowel op het gebied van initieel onderwijs als leven lang leren. De regionale samenwerking wordt dus in verschillende gradaties teruggevonden.

#### *5.3.12 De rol van de regio in de ziekenhuizen*

Het laatste onderdeel op mesoniveau in de casus van de ziekenhuizen is de rol van de regio. Hierover komt in het gesprek met de brancheorganisatie naar voren dat er in een position paper van de NVZ wordt gesproken over een koppeling met de regio. Die koppeling zit volgens de NVZ vooral in de samenwerking met ROC's en de hogescholen. Hij stelt: *"Die samenwerking is er nu al wel, maar het is de vraag of het voldoende op strategisch niveau plaatsvindt met involvement van de Raad van Bestuur. Daar krijgt het namelijk niet altijd de aandacht die het nodig heeft, waardoor het op een lager niveau blijft hangen. Dan zit er onvoldoende visie en slagvaardigheid achter."*

Ook werd al eerder aangestipt dat in de cao het belang van regionale afstemming over de totale capaciteitsontwikkeling in de regio en de daaraan gekoppelde opleidingsactiviteiten, staat vastgelegd. Hierdoor kunnen de afspraken over leven lang leren zowel op instellingsniveau als binnen de bestaande regionale structuren op de arbeidsmarkt een plaats krijgen. In de gesprekken komt die regionale afstemming echter weinig naar voren. Het Bravis Ziekenhuis geeft hierover aan dat het er meer samenwerking te bereiken is met het ROC. Zij hebben een skillslab dat in de avonduren leegstaat, maar als ze daar nu gebruik van willen maken kost dat veel geld. Hierin ziet het ziekenhuis kansen.

Tot slot komt in het gesprek met MCH het symposium 'Extra Strong' ter sprake. Via deze weg kwamen alle branches, onderwijs en organisaties in de regio samen. Zij hebben de handen in elkaar geslagen om te kijken hoe er binnen de regio kan worden samengewerkt om uiteindelijk het onderwijs beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt. Het initiatief staat nog in de kinderschoenen en richt zich vooral op het initiële onderwijs. Het geeft echter wel aan dat de eerste stappen naar regionale samenwerking worden gezet.

Er kan dan ook worden geconcludeerd dat er wel degelijk ambitie is om samen te werken in de regio op het gebied van leven lang leren. De ambitie wordt duidelijk uitgesproken door de brancheorganisatie en zelfs in de cao zijn er zaken over vastgelegd. In een van de gesprekken komt zelfs een regionale samenwerking naar voren. Dit betrof echter een samenwerking over de initiële aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt.

## 5.4 Resultaten macroniveau

In deze paragrafen wordt stilgestaan bij de rol van de overheid en de rol van vraag en aanbod. Om de rol van de overheid te kunnen behandelen in de casussen worden in paragraaf 5.4.1 eerst kort enkele voorbeelden van (voorgenomen) beleidsmaatregelen omtrent leven lang leren weergegeven, waarbij wordt nagegaan of er corporatistische elementen in terug te vinden zijn. Daarna worden per casus de resultaten over de invloed van overheidsbeleid op deelname aan leven lang leren beschreven. Datzelfde geldt vervolgens voor de invloed van vraag en aanbod.

### 5.4.1 Leven lang leren beleid

De afgelopen jaren is het onderwerp 'leven lang leren' in brede zin meermaals besproken in de Tweede Kamer. Een van de meest recente voorbeelden waar het onderwerp expliciete aandacht kreeg, was de hoorzitting over leven lang leren met experts op 23 januari 2017 (Tweede Kamer, 2017). Dat het onderwerp leeft, is ook terug te zien in de (voorgenomen) beleidsmaatregelen. Hieronder volgen een aantal van deze beleidsmaatregelen afkomstig uit de meest recente voortgangsrapportages leven lang leren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid 2015, 2016).

In navolging van de experimenten vraagfinanciering in het hoger onderwijs, is per 1 september 2016 de commissie Vraagfinanciering mbo ingesteld onder leiding van Jolande Sap. De commissie adviseert hoe permanent leren in het mbo kan worden verbeterd middels vraagfinanciering. Een andere manier om het bij-, op- en omscholen voor middelbaar opgeleiden aantrekkelijker te maken, is het besluit van het kabinet om delen van mbo-opleidingen te kunnen volgen en af te sluiten met een certificaat. Deze certificaten zijn zelfstandige eenheden uit de kwalificatie en kunnen worden behaald in het niet-bekostigd onderwijs.

Tevens is de afgelopen jaren in de veertien pilotprojecten ECVET-ervaring opgedaan met efficiënte bij-, op- en omscholingstrajecten voor werkenden. Hierbij was het doel het behalen van een mbo-diploma, een deel van een diploma of een branchekwalificatie. In dit project worden onderdelen van een kwalificatie vertaald in voor in de praktijk herkenbare en betekenisvolle ECVET-eenheden). Zo kunnen werknemers op basis van die eenheden aantonen over welke kennis ze al beschikken, waarna onderwijsinstellingen de mogelijke vrijstellingen bepalen.

Dat lijkt op het valideren van eerder verworven competenties (EVC), waarbij ook reeds bestaande kennis en vaardigheden in kaart worden gebracht. Die kennis kan zowel formeel, non-formeel of informeel zijn vergaard. Sinds januari 2016 ondersteunt het Servicepunt Examinering twee jaar lang de mbo-instellingen bij de validering van de eerder verworven kennis en vaardigheden van volwassenen. De regierol van OCW voor de kwaliteitsborging van EVC-aanbieders wordt echter afgebouwd. Daarom zijn er door de sociale partners voorbereidingen getroffen voor kwaliteitskeurmerk voor EVC-aanbieders, zodat de kwaliteit van de EVC gewaarborgd blijft.

Vanaf de start van collegejaar 2017-2018 zal het levenlanglerenkrediet worden ingevoerd, waarbij ook mbo-studenten de mogelijkheid hebben om het lesgeld te lenen. Zo kunnen mensen die gemotiveerd zijn om een opleiding te volgen op latere leeftijd en geen recht meer hebben op collegegeldkrediet toch een opleiding volgen door dit geld te lenen. Financiële ondersteuning kan ook worden gevonden door de fiscale aftrek scholingsuitgaven, maar ook hiervoor geldt dat vooral hoger opgeleiden er gebruik van maken.

Een andere belangrijke verandering is de Wet Werk en Zekerheid, die is voortgekomen uit een akkoord tussen het kabinet en de sociale partners in 2013. Hierin is onder andere een scholingsplicht geïntroduceerd, waarbij de werkgever verplicht is de werknemer scholing te laten volgen die nodig is om te kunnen functioneren op de werkvloer. Ook biedt de introductie van de transitievergoeding mogelijkheden voor de werknemer om zich tegen werkloosheid te wapenen door middel van scholing en biedt ook voor werklozen de kans te investeren in scholing gericht op ander werk. Tevens kunnen kosten die voor het ontslag door de werkgever geïnvesteerd zijn in duurzame inzetbaarheid worden verminderd op de fiscale aanspraak op de transitievergoeding. Hierdoor worden werkgevers gestimuleerd te investeren in de scholing van hun werknemers.

Tot slot worden de sectorplannen besproken. De sectorplannen ondersteunen de sociale partners op het gebied van hun activiteiten in het kader van duurzame inzetbaarheid. Er is de afgelopen jaren 600 miljoen euro

vrijgemaakt om sectorplannen te co-financieren. Per aanvraag wordt minstens de helft van de gemaakte kosten betaald door de sociale partners zelf, zodat op korte- en middellange termijn de arbeidsmarkt te verbeteren.

Hieronder zijn in Tabel 8 de bovengenoemde beleidsmaatregelen schematisch weergegeven, waarbij is aangegeven welke doelgroep (werkenden of werklozen) hoofdzakelijk wordt beoogd. Daarnaast is in enkele woorden uitgedrukt of er sprake is van corporatistisch elementen bij de beleidsmaatregel. In de voorlaatste kolom is de functie (werkgerelateerd of persoonlijk) beschreven. Bij de kolom 'context' zijn de opties formeel, informeel en non-formeel. Al deze concepten zijn eerder in hoofdstuk 2 aan bod gekomen.

Tabel 8: Overzicht leven lang leren beleid

	<b>LLL-beleid</b>	<b>Doelgroep</b>	<b>Corporatistisch element</b>	<b>Functie</b>	<b>Context</b>
<b>Middelbaar opgeleiden</b>	<i>Vraagfinanciering</i>	Werkenden, Werklozen	-	Werkgerelateerd	Formeel
	<i>Certificaten</i>	Werkenden, Werklozen	Sociale partners betrokken bij aanleveren certificaten bij SBB	Werkgerelateerd	Formeel
	<i>ECVET</i>	Werkenden	-	Werkgerelateerd	Formeel, Informeel, non-formeel
	<i>ECV</i>	Werkenden	Kwaliteitswaarborging door Sociale partners	Werkgerelateerd	Formeel, Informeel, Non-formeel
<b>Generiek</b>	<i>Levenlanglerenkrediet</i>	Werkenden, Werklozen	-	Werkgerelateerd	Formeel
	<i>Fiscale aftrek</i>	Werkenden	Belasting	Werkgerelateerd	Formeel
	<i>Transitievergoeding</i>	Werklozen	Voortgekomen uit sociaal akkoord 2013	Werkgerelateerd	Formeel
	<i>Sectorplannen</i>	Werkenden	Sociale partners als initiator van de plannen	Werkgerelateerd	Formeel

Uit deze tabel blijkt dat de maatregelen zowel generiek als doelgroepenbeleid betreffen en vanuit drie departementen (OCW, SZW en EZ) worden benaderd vanuit hun specifieke optiek. Dit leidt mogelijk tot een versnipperd beeld.

Daarnaast is uit de tabel af te lezen dat de sociale partners veelvuldig zijn betrokken, wat overeenkomt met de geformuleerde verwachting dat sociale partners een substantiële rol toegekend krijgen aan de overlegtafel. Daarbij is opvallend dat er alleen sprake is van de werkgerelateerde functie en er geen maatregelen zijn voor scholing in het kader van de persoonlijke functie. De verantwoordelijkheid voor deze vorm van ontplooiing wordt doorgaans bij het individu gelegd.

Tevens blijkt uit de tabel dat de nadruk ligt op formele scholing. In het theoretisch kader is echter gesteld dat non-formeel en informeel leren mogelijk beter bij de doelgroep passen. Dat werd veelvuldig onderstreepd door de onderzoeksubeenheden (Zie paragraaf 5.2.1 tot en met 5.2.3 'De mbo'er als (lerende) werknemer').

Tot slot is het belangrijk om nogmaals te benadrukken dat het in de tabel deels gaat om voorgenomen maatregelen. Daarnaast is het bij de overige maatregelen grotendeels (nog) niet bekend in welke mate ze succesvol zijn. Het is dan ook te summier om op basis hiervan conclusies te trekken, maar er kan in ieder geval worden gesteld dat leven lang leren niet volledig aan de markt wordt overgelaten. Desondanks zijn er zeker corporatistische elementen in het beleid terug te vinden, zoals de substantiële rol van sociale partners.



#### 5.4.2 De rol van overheid in de kinderopvang

Wanneer de vraag wordt gesteld bij wie de verantwoordelijkheid ligt voor leven lang leren, is het antwoord in alle gesprekken zonder aarzelen een gedeelde verantwoordelijkheid. Een gedeelde verantwoordelijkheid voor werkgever en werknemer, maar ook voor de overheid. Zo geeft de brancheorganisatie aan dat er een leercultuur kan ontstaan door aan bedrijven het belang leren aan bedrijven uit te leggen en er middelen voor vrij te maken. Want zo stelt ze: *“Als je wil bijscholen in de auto-industrie dan word je auto duurder. In de kinderopvang kan dat niet, want dat moet toegankelijk blijven. Dus die rekening moet ergens worden neergelegd.”*

De Brancheorganisatie Kinderopvang geeft aan over die financiering langzaamaan in gesprek te zijn. Ze stelt tevens: *“We hebben vier stakeholders: de werknemer die employable moet blijven, de werkgever die kwaliteit moet leveren, de klant die kwaliteit inkoopt voor z'n kind en de overheid die een ontwikkelingstaak heeft. Dat begint nu op vier jaar, maar waarom eigenlijk? De overheid is wel langzaam aan het verschuiven dat hun ondersteuning vanaf nul jaar relevant is. Dat gaat alleen heel langzaam, er wordt weinig over nagedacht.”* In die drie zinnen komen twee belangrijke zaken uit het Nederlandse arbeidsmarktbeleid terug. Het schetst enerzijds de rol van de brancheorganisatie als sociale partner, die een vooraanstaande rol inneemt aan de overlegtafel. Anderzijds is het initiëren van het oprekken van de ontwikkelingstaak van de overheid door middel van een doorlopende leerlijn vanaf nul jaar, een voorbeeld van het uitbreiden van de overheidsverantwoordelijkheden. Wanneer dit wordt erkend, is er waarschijnlijk meer ruimte om overheidsfinanciering te claimen voor scholing van pedagogen in de kinderopvang die hun kennis up-to-date moeten houden.

Dat sluit wellicht aan bij het al eerder aan bod gekomen BIG-register waar de brancheorganisatie naar streeft en waar zij de overheid bij nodig hebben. Ook hierin zie je de wederzijdse afhankelijkheid van overheid en brancheorganisatie als sociale partner.

Met het oog op doelgroepenbeleid dat een specifieke betrekking heeft op leven lang leren vertelt de brancheorganisatie: *“Op dit moment hebben we gezegd dat de huidige financiering al gedeeltelijk vanuit de klant, de overheid en de werkgever komt. We kijken nu naar een SER-advies dat in de maak is, dat zegt waarom mag jij tot je 24<sup>e</sup> toen over je studie tandheelkunde doen en als je minder brein hebt, je er op je 19<sup>e</sup> uit wordt geknald. Dus misschien komen er wel leerrechten.”* Dit raakt de rechten van de doelgroep in dit onderzoek op onderwijsfinanciering als gevolg van ongelijke behandeling ten opzichte van de investeringen van de overheid in hoger opgeleiden.

In de andere gesprekken wordt ook een beroep gedaan op de op de overheidsverantwoordelijkheid met betrekking tot de doelgroep middelbaar opgeleiden. Zo stelt Stichting Kinderopvang Gorinchem: *“De grootste groep van onze mensen in Nederland is mbo'er. Als we niet in hen investeren, schrijven we een hele grote groep mensen af. Die maatschappelijke ontwikkeling om deze groep mee te laten doen, ligt bij de overheid. Daartoe ben ik best voorstander van een persoonlijk leven lang leren budget, maar dat is ook niet vrijblijvend te besteden. Je moet dat wel verantwoorden.”*

Zo-Kinderopvang onderstreept hiervan de noodzaak voor deze groep: *“Als jij uit een gezin komt waar leren normaal is, dan is het vanzelfsprekend. Dat is ook het lastige, want die niveau 3 en 4 komen niet uit die cultuur, die hebben niet de natuur waar leren vanzelfsprekend is.”* Ze merkt op dat je verschil ziet in achtergrond bij degenen die meer en minder enthousiast zijn over het bijwonen van lezingen en het volgen van scholing.

Gaande de gesprekken komen ook andere overheidsbesluiten naar voren die van invloed zijn geweest op het leven lang leren in de kinderopvang. Zo kwam al eerder de door de branchevereniging genoemde gastoudersexamineringsronde aan de orde, waarbij door de overheid in 2010 een niveau-2 diploma als vereiste aan gastouders werd gesteld. Daarbij geeft de brancheorganisatie ook te kennen dat het snijden in de toeslagen voor ouders niet heeft geholpen, maar ze betwijfeld of dat echt effect heeft gehad op leven lang leren, omdat dat toen nog niet echt speelde. Ze vertelt: *“Pas in 2014 kwam de regering met een leven lang leren-agenda, toen ging het opeens hard. De publicaties vliegen je nu om de oren.”* Zo-Kinderopvang geeft wel aan dat het snijden in de kinderopvangtoeslag invloed heeft gehad: *“Door de bezuinigingen in de toeslagen hebben we wel minder ouders gehad, daardoor hebben we keuzes moeten maken als bezuinigen in opleiding.”*

*Vanaf 2011 werd het steeds minder in de kinderopvang en waar we niet op ingeleverd hebben, is kwaliteit. Het scholingsbudget is wel echt verminderd. Dit jaar besteden we iets meer aan scholing dan vorig jaar."*

Samengevat wordt in de casus van de kinderopvang gesteld dat er een grotere rol ligt voor de overheid dan de huidige invulling van de rol. Hiervoor wordt de ontwikkeling van de doorlopende leerlijn als reden aangegeven in deze specifieke casus, maar wordt tevens de algemene zorgen omtrent de doelgroep aangehaald als argument. Daarnaast blijkt dat het gevoerde overheidsbeleid van de afgelopen jaren op verschillende manieren van invloed is geweest op de deelname aan leven lang leren. In positieve zin in het voorbeeld van de gastouderexamineringronde en in negatieve zin in het voorbeeld van het snijden in de kinderopvangtoeslag.

#### *5.4.3 De rol van overheid in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg*

De verantwoordelijkheid voor leven lang leren in de casus van verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt breed neergelegd. Al eerder kwam aan de orde dat Zorggroep Vivium Naderheem stelt dat iedereen verantwoordelijk is. Daarover zegt Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging: *"We zijn op de goede weg, maar het zou fijn zijn als er vanuit de overheid nog meer stimulering plaatsvindt."* Ze zegt daarover: *"De overheid zou meer moeten investeren in mensen die zich willen opscholen. Bij het UWV waren voorheen budgetten om een opleiding te volgen. Dat is nu niet meer, waardoor je mensen vasthoudt in het vakgebied waar ze altijd al in hebben gezeten."*

VGN ziet ook een rol voor de overheid en stelt: *"De overheid zegt nu dat je tot je 67<sup>e</sup> door moet werken en als dan blijkt dat 50-jarigen geen werk meer krijgen, dan moet je daar iets mee. Er ligt een taak voor de overheid om de systemen in staat te stellen dat mensen kunnen blijven leren. Hier zou een vouchersysteem goed bij passen. In Nederland hebben we immers veel mbo'ers. Als je zorgt voor de goede mogelijkheden om zicht te ontwikkelen hebben we daar allemaal baat bij. Investeren in leven lang leren is investeren in onze welvaart"*.

Volgens Beweging 3.0 ligt het grootste probleem bij niveau 2. Ze stelt: *"Ze vallen buiten de werkende boot in de zorg in verband met de complexiteit en ook maatschappelijk gezien is dat een risico."* Zorggroep Vivium onderschrijft dit en heeft dezelfde zorgen.

Daarnaast zegt Zorggroep Vivium Naderheem: *"Organisaties binnen de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg bezuinigen meestal in eerste instantie op opleiding. Daaruit vloeit geen bloed."* Beweging 3.0 erkent dit en stelt dat er in de thuiszorg moment erg gelet wordt op efficiëntie. Volgens Thebe zit er dan ook een verschil in leren tussen de wijkverpleging en woonzorgcentra, omdat de overheid eerder keuzes is gaan maken in de wijkverpleging. Daardoor waren ze daar eerder gedwongen om aan de slag te gaan. Ondanks de financiële druk vanuit de WMO, vanuit de zorgverzekeraars is er bij niet ingeleverd Thebe op leren. Ze stelt: *"We hebben ervoor gekozen om op andere vlakken te bezuinigen."* Zorgcentrum de Schutse zegt hierover: *"De bezuinigingen in de zorg hebben denk ik geen rol gespeeld. Die bezuinigingen hebben niet te maken gehad met scholing, dat is weer een andere pot."*

Zorgcentrum De Schutse ervaart tevens een hele andere invloed van de overheid. Ze stelt: *"Door de regering, door de inspectie, word je gedwongen om te leren. Ze komen telkens met thema's dat dan weer een hot item is. Nu is dat ouderenmishandeling. Daar moet je in mee of je nu wil of niet. Je krijgt dat aangereikt vanuit de overheid en zoveel procent van je personeel moet je dan op dat onderwerp geschoold hebben."* Later voegt ze toe: *"Soms wordt er door de overheid veel opgelegd. Dan denk ik kom eerst eens kijken of het allemaal wel nodig is."*

Samengevat wordt op verschillende manieren de invloed van de overheid gevoeld in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg. Bezuinigingen op de WMO hebben druk gezet op de organisaties, waardoor sommigen gesneden hebben in scholing. Anderzijds is door sommigen bewust gekozen om op andere fronten te beknipten. Zorgcentrum De Schutse stelt dat de bezuinigingen geen effect hebben gehad op scholing in de zorg. Een ander belangrijk punt dat wordt aangehaald door meerdere partijen is de toekomst van niveau 2. Hierin zien de onderzoeksubeenheden een duidelijke taak voor de overheid.

#### 5.4.4 De rol van overheid in de ziekenhuizen

Volgens de NVZ ligt zeker een rol voor de overheid wat betreft leven lang leren. Hij licht toe: *“Het is faciliteren, maar ook bewust maken.”* Dat wordt door het MCH al zo ervaren. Hij stelt: *“Jet Bussemaker is druk bezig met ‘Focus op vakmanschap’ en heeft dat overal laten opnemen in de mbo’s. Want als je je daar al bewust van bent van leven van leren, dat je diploma geen eindstation is.”*

Daarnaast komt in het gesprek met MCH komt naar voren dat de komst van de BIG-Registratie van grote invloed is geweest voor leven lang leren. Hij stelt: *“De komst van de BIG-registratie en de punten die je ervoor moest halen om BIG-geregistreerd te raken, heeft een enorme boost gegeven aan leven lang leren. Toen moesten alle organisaties wel aan de slag. Je moet ze wel de gelegenheid geven om de punten te laten verzamelen.”* Nu in de Wet BIG twee beroepsprofielen worden vastgelegd voor de verpleegkundigen, vindt er een tweede boost plaats. De NVZ stelt: *“We gaan wel opscholen en dat is ook al veel gebeurd in ziekenhuizen.”* Desondanks geeft het Bravis ziekenhuis aan: *“Het leerklimaat is door de bezuinigingen onder druk komen te staan. Als je ziet wat voor kaalslag er in de loop der jaren is gepleegd; dat zie je op de werkvloer terug.”* MCH heeft hier een andere visie op: *“Ik denk dat de bezuinigingen in de zorg een positief effect hebben gehad op leven lang leren, omdat we efficiënter gaan werken en daarvoor zijn andere tools nodig. Daarvoor is scholing nodig om ermee om te kunnen gaan. Je zit dan in een cirkel van ontwikkeling. Dat is een boost geweest om een scala aan trainingen op te zetten. De schaduwzijde daarvan is dat het Florence-Nightingale-gevoel afneemt, omdat we steeds meer een bedrijf worden.”*

Het Bravis Ziekenhuis noemt ook de KIPZ, waarbij hij de rol van de overheid terugziet in het kader van leven lang leren. Hij vertelt: *“Het is geen extra geld, maar het is geld dat gewaarmerkt moet worden. Je moet zoveel van je begroting aan scholing besteden. Die stimulans is wel motiverend en stimulerend om binnen een organisatie zoveel ruimte te creëren aan opleiding en training. Als je dat niet stimuleert en de prikkel valt weg, dan is er een kans dat de organisatie erop bezuinigd. Als het kwaliteitsimpuls wegvalt, zouden we ons met name richten op beroepsgerichte scholing en minder op coaching en dergelijke.”*

Daarnaast geeft het Bravis ziekenhuis aan dat er hoge eisen worden gesteld. Er wordt gesteld dat dat terecht is. Echter, is er volgens het ziekenhuis ook weinig ruimte om te scholen. Het Bravis Ziekenhuis merkt op: *“De bezuinigingen belemmeren een leven lang leren. Je kunt minder faciliteiten aanbieden. Medewerkers voelen dat, omdat er meer in eigen tijd moet. Dat zie je terug in de opkomst op bijvoorbeeld symposia. In tegenstelling tot de specialisten. Die krijgen accreditatiepunten voor bij- en nascholing, dan komen ze wel.”*

Tot slot geeft het Ziekenhuis Bravis mee: *“Als de overheid het principe van leven lang leren aanhoudt, dan moeten ze daar ook op inspelen. Het zou mooi zijn als daar geld voor wordt vrijgemaakt, zodat dat gewaarborgd wordt. Maar het principe zit natuurlijk wel verweven in het 70-20-10 model. Als je dat wil aanhouden en je leert op de werkvloer, dan moet je niet alleen daarvoor geld vrijmaken, maar ook naar het hele plaatje kijken.”* In gesprek met de NVZ wordt over dat laatste gezegd: *“Misschien heeft het feit dat leven lang leren niet van de grond komt te maken met het informeel leren en het meer expliciet maken daarvan. Misschien moet die koppeling versterkt worden om daar bewuster mee om te gaan.”*

Samengevat wordt de invloed van de overheid op deelname aan leven lang leren in de ziekenhuis casus op verschillende manier gevoeld. Zo heeft onder andere de komst van de BIG-registratie destijds grote invloed gehad op scholingsdeelname. Over de bezuinigingen zijn de meningen verdeeld. Waar het ene ziekenhuis aangeeft dat dit een negatieve impact heeft gehad, ziet het andere ziekenhuis ook positieve gevolgen voor leven lang leren. Een stimulans als de KIPZ heeft een grote invloed op leven lang leren, maar alle onderzoekseenheden zien een grotere rol voor de overheid in het faciliteren en bewust maken van de noodzaak van leven lang leren. Ook in het informele leren worden kansen gezien.

#### 5.4.5 De rol van ‘vraag en aanbod’ in de kinderopvang

Wat vraag en aanbod betreft wordt verondersteld dat de situatie op de arbeidsmarkt mogelijk invloed heeft op de bereidheid van de mbo’er om deel te nemen aan scholingsactiviteiten. In de casus van kinderopvang is deze verwachting voorgelegd in de gesprekken.

In het gesprek met Zo-Kinderopvang wordt aangegeven dat werknemers zich niet beseffen dat ze zich in een kwetsbare positie bevinden en dat bijscholing hun positie op de arbeidsmarkt meer steady maakt. Daarover

geeft ze aan: *“Misschien geldt het voor een aantal wel. En je ziet ook beweging dat mensen denken dat ze niet weten of dit nog wel iets voor hun is. De andere kant is dat het nu ook weer aantrekt, dus we hebben het echt moeilijk gehad, maar je ziet nu zelfs wachten lijsten ontstaan. Dus misschien gaan mensen nu ook weer in hun comfortzone schieten. Ze zijn niet bezig met de bewustwording over het belang van leven lang leren. Wel met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen, maar niet ten behoeve van de werknemers zelf. Daar is winst te behalen.”*

Bij Stichting Kinderopvang Gorinchem hebben recent enkele werknemers de babymodule hebben afgerond. Hierover zegt ze het volgende: *“Ik kan me nu profileren dat die werknemers die module hebben gedaan, maar uiteindelijk is het ook voor de werknemer goed als ze naar een andere werkgever gaan. Dat heb ik wel benadrukt dat 't in heel Nederland geldt en dat het betekent dat jouw meerwaarde groter wordt. Sommigen zullen dat zelf inzien, maar dat zijn niet de niveau 3. Die zullen zich trouwens ook niet vrijwillig aanmelden.”*

De onderzoekssubeenheden geven aan dat veel werknemers zich niet bewust zijn van hun kwetsbare positie op de arbeidsmarkt. Hier proberen ze hun werknemers op te attenderen, waardoor het belang van leven lang leren ook meer wordt ingezien. Tevens wordt aangegeven dat in de periode dat het minder ging in de kinderopvang een gedeelte van het personeel zich wel degelijk bewust was de kwetsbare positie en de noodzaak van scholing, maar dat zij nu beter gaat weer mogelijk terugschieten in de comfortzone.

#### *5.4.6 De rol van 'vraag en aanbod' in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg*

In gesprek met VGN wordt uitgelegd hoe de arbeidsmarkt werkt. Hij stelt: *“Als je naar de arbeidsmarkt kijkt dan heb je te maken met vraag en aanbod. Het aanbod zijn de beroepskrachten zelf, de mensen die willen werken. Als je kijkt naar de transities in de zorg, langdurige zorg wordt daar erg mee geconfronteerd. Daardoor kwamen er 60.000 aan de kant te staan. Dat is fors. Als je kijkt naar de toekomst is de verwachting dat er weer tekorten gaan ontstaan het aantal ouderen dat met pensioen gaat, de vraag neemt toe en als het dan erg gaat piepen wordt er weer meer geld gegeven voor scholing.”*

In de thuiszorg wordt volgens Beweging 3.0 momenteel alleen geschoold als het strikt noodzakelijk is. De organisatie stelt: *“Dat heeft ook met de markt te maken. Als er schaarste is op de arbeidsmarkt, dan kun je er wel veel geld tegenaan zetten.”* Met andere woorden: dan moet er wel geld ingezet worden, want anders vertrekken de werknemers naar een plek waar in ze wordt geïnvesteerd.

Bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging wordt een ander probleem aangekaart: *“We zitten wel een bepaalde groep die moeilijk te bewegen zijn als ze op leeftijd zijn. Dan is de arbeidsmarkt gewoon beroerd. De mensen in de zorg zijn namelijk vaak eenzijdig opgeleid. Die wilden vroeger al zuster worden.”*

Hoewel in deze gesprekken niet naar voren komt of de werknemer eerder bereid is om te scholen in onstabiele tijden, wordt er wel duidelijk aangegeven dat arbeidsmarktcrapte ervoor zorgt dat organisaties eerder portemonnee trekken voor leven lang leren. Daarnaast wordt door Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging aangestipt dat de werknemers veelal eenzijdig zijn opgeleid. Dat maakt hun positie op de arbeidsmarkt nog zorgelijker wanneer ook van hen afscheid wordt genomen.

#### *5.4.7 De rol van 'vraag en aanbod' in de ziekenhuizen*

De invloed van de situatie op de arbeidsmarkt in de hoedanigheid van vraag en aanbod is ook behandeld in de ziekenhuiscasus. De rol van 'vraag en aanbod' is gelinkt aan de bereidheid om deel te nemen aan scholingsactiviteiten.

Op de vraag of de werknemers zich meer beschermd voelen als ze trainingen volgen, antwoordt het Bravis Ziekenhuis het volgende: *“De trainingen zijn natuurlijk in heel Nederland toepasbaar. Je kunt dat aantonen door middel van het leerpleinportfolio bij een volgende werkgever hoe actief je bent geweest. Maar dat is eigenlijk niet een motivatie waarom mensen leren. Mensen hebben hier niet het gevoel dat ze ontslagen kunnen worden. Deze regio is wat dat betreft heel stabiel. Ze blijven hier ook heel lang zitten.”*

Hoewel de ziekenhuizen inderdaad wellicht een tamelijk stabiele omgeving zijn, is er de afgelopen jaren wel bij alle geïnterviewde ziekenhuizen afscheid genomen van niveau 3. Zowel de NVZ als de ziekenhuizen zijn ervan overtuigd dat er nog steeds ruimte is en blijft voor niveau 4, ondanks dat de zorg complexer wordt. De NVZ zegt hierover: *“We willen ziekenhuizen gaan ondersteunen om die functiedifferentiatie echt van de grond*

*te laten komen. Dat betekent wel dat er een bewustwording moet plaatsvinden bij de verpleegkundigen dat ze zich bewust worden dat ze hun vak moeten bijhouden. En weten dat ze daarin ondersteund worden door de ziekenhuizen, maar ook zelf initiatief moeten nemen.”* De verpleegkundigen moeten wel degelijk in actie komen.

Tot slot stelt de NVZ: *“De zorgvraag of we die aankunnen met steeds minder mensen op de arbeidsmarkt met de toenemende vergrijzing. Dan kun je niet verder gaan op de huidige manier. We moeten eigenlijk toe naar meer flexibele systemen waarin je mensen kunt laten ontwikkelen en intreden op de arbeidsmarkt. Dat sluit aan bij de visie van baan zekerheid naar loopbaan zekerheid. Je moet uit de modus waarin de eerste opleiding heilig is.”*

Uit deze interviews blijkt dat er werk aan de winkel is voor de verpleegkundigen om verzekerd te kunnen zijn van een plek in het ziekenhuis. Het lijkt er echter wel op dat wanneer je als werknemer mee blijft doen er ook voor de verpleegkundigen op niveau 4 een rol blijft weggelegd. Al eerder is gesteld dat registratie van de beroepsprofielen in de Wet BIG voor een opscholing heeft gezorgd. De urgentie wordt dan ook klaarblijkelijk gevoeld.

## **5.5 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers**

Nu de resultaten van de onafhankelijke variabelen beschreven zijn, volgt in deze paragraaf logischerwijs de afhankelijke variabele 'deelname aan leven lang leren door mbo'ers'. Zoals in de operationalisering al is aangegeven, betreft de gepercipieerde deelname. Cijfers zijn in de meeste gevallen onbekend of worden te onbetrouwbaar geacht om conclusies uit te trekken.

Op basis van de informatie wordt desondanks onderscheid gemaakt tussen formeel, non-formeel en informeel leren. Hierbij worden de definities gehanteerd uit paragraaf 2.4.

### *5.5.1 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers in de kinderopvang*

Volgens Brancheorganisatie Kinderopvang is permanente educatie iets van de laatste jaren. Dat geldt voor de kinderopvang, maar ook breder. Desondanks stelt ze: *“Leven lang leren in de kinderopvang is noodzakelijk, omdat je ze startbekwaam krijgt. Daarna zit de hele ontwikkeling in het vak tot meesterschap.”* De focus lijkt dan ook niet te liggen op opscholing, maar op groeien in het vak. Ze geeft hierover aan: *“Ons werk wordt niet complexer.”* Het belang van leven lang leren wordt dan ook bij de kinderopvangcentra onderschreven. Zo vertelt Stichting Kinderopvang Gorinchem: *“Scholing is voor mij vanaf het begin af aan noodzaak geweest om te kunnen groeien.”* Om haar medewerkers mee te krijgen in het proces heeft ze daarom eerst een bijeenkomst gehouden om uit te leggen wat startbekwaam is en hoe je vervolgens vakbekwaam wordt.

Leven lang leren door middel van formele scholing lijkt in mindere aan de orde te zijn in de kinderopvang. Zo-Kinderopvang geeft hierover aan dat het opscholen de afgelopen in de eigen uren en op eigen kosten heeft plaatsgevonden. Ze zegt: *“Ik heb dat niet heel scherp in beeld. Er is in ieder geval geen sprake geweest van een opscholingstraject van niveau 3 naar 4.”* Ook bij Kinderopvang 2Samen komt het slechts mondjesmaat voor. Momenteel is daar een werknemer bezig met de opleiding tot Bredeschool Medewerker.

Non-formele scholing vindt in hogere mate plaats bij de kinderopvangcentra. Zo biedt Zo-Kinderopvang iedereen de mogelijkheid om een BHV en/of EHBO-cursus te volgen. Dat is niet helemaal verplicht, maar wordt wel betaald door de organisatie. Ook Kinderopvang 2Samen vergoedt zowel de lestijd als het lesgeld van de kinder-EHBO en BHV die via e-learning wordt gegeven. Tegelijkertijd geeft ze aan dat het grootste knelpunt zit in het investeren van de eigen tijd van de werknemer bij de cursussen die niet verplicht zijn. Die moeten volgens haar eerst als noodzakelijk worden gezien door werkgever en werknemer. Ook de brancheorganisatie erkent dit: *“Je kunt als brancheorganisatie opleidingen hapklaar bij de organisaties leggen, maar dan houd je nog steeds mensen-uren over. Mensen-uren zijn ongeveer het duurste dat er is.”* Hierover zegt Zo-Kinderopvang: *“Het scholingsbudget is de afgelopen jaar wel echt verminderd. Dit jaar besteden we iets meer aan scholing dan vorig jaar. We zeggen elk jaar bij de begroting we doen 2 procent van de omzet aan scholing, maar uiteindelijk hebben we daar gewoon het geld niet voor. Het is te hopen dat als het beter gaat, we weer kunnen investeren en met name in die uren, want dat is het belangrijkste. Zo hebben we de afgelopen jaren hebben geen trainingen aangeboden als sociale vaardigheid. Het zit meer op de inhoud, op het verbeteren van kwaliteit.”*

Die focus op de inhoud wordt onder andere nagestreefd door het aanbieden van trainingen uit het pedagogisch kader, door bijvoorbeeld workshops. Ze licht toe: *“Tijdens zo’n workshop krijgen ze achtergrond, zodat ze een bepaalde periode in dat domein activiteiten kunnen geven. Dit jaar gaan we voor het eerst vrijwillig aanbieden, omdat we de uren niet meer kunnen betalen. Hoe dat uitpakt, is onzeker.”* Ook bij Stichting Kinderopvang Gorinchem wordt er op non-formele wijze geleerd door middel van cursussen. Ze zegt: *“We hebben nu een training gehad rondom de meldcode, dan wordt een erkende trainer ingevlogen. Maar het liefst heb ik trainers van binnenuit. Dan blijft het een going on proces.”*

Door dat laatste element wordt de koppeling gezocht met informele leren. Die coaching on the job, het train-de-trainer-principe wordt ook bij Zo-Kinderopvang toegepast. Ze legt uit: *“Sinds vorig jaar hebben we de focus op coaching gezet, omdat wij denken dat mbo’ers leren vanuit het doen en bespreken op de werkvloer. Dat was in het begin ook nogal een ding. “Ik heb geen coachvraag”. Dat begint nu wel steeds meer te komen.”* Hier wordt bij beide organisaties ook Video Interactie Begeleiding voor ingezet. Zo-Kinderopvang geeft daar bewust niet op bezuinigd te hebben. Ze stelt: *“Dan ben je je aan het ontwikkelen, omdat je je eigen functioneren gaat bespreken en vragen stelt waardoor jij beter kunt worden. Dat wordt nog niet gezien als opleiding.”*

Aanvullend hierop stelt Stichting Kinderopvang Gorinchem: *“Het leren zit dus niet alleen in een boek, maar moet ook altijd in de praktijk passen.”* Dat sluit aan bij de visie op leven lang leren van de brancheorganisatie: *“Die ervaringen daar moet van leren als ze zich voordoen en daar groei je van.”* Echter, Stichting Kinderopvang Gorinchem merkt op: *“Uiteindelijk wordt het verplicht, maar nu is het nog vrijwillig. Hoe lang je niet meedoet is niet oneindig. Niet meedoen, betekent niet ontwikkelen.”*

Tot slot, over het leren op informele wijze door het lezen van vakbladen zegt Kinderopvang 2Samen: *“We faciliteren de vakliteratuur wel. Die ligt in de personeelsruimtes en als ze andere dingen nodig hebben kan dat ook. Maar ik weet niet in hoeverre ze dat lezen. Als de Viva eraan ligt, dan pakken ze de Viva.”*

Samengevat blijkt dat het belang leven lang leren in de kinderopvang zowel door de brancheorganisatie als de kinderopvangcentra wordt onderschreven. Uit de gesprekken blijkt dat formele scholing in de vorm van opscholing in mindere mate tot niet aan de orde is. Verdere deelnamecijfers zijn niet in kaart gebracht, iedereen volgt wel een enkele cursus in non-formele context. Dat gebeurt op dit moment veelal op basis van vrijwillige aanmeldingen. Enerzijds om dat er in het geval van Stichting Kinderopvang Gorinchem in een pilotperiode zit. Anderzijds omdat het leren dan in eigen tijd mag plaatsvinden en niet hoeft te worden vergoed. Er vindt daarnaast een enorme ontwikkeling in het informele leren plaats. Er wordt gestuurd op het van elkaar leren en het aanspreken op elkaars gedrag. Hier wordt Video Interactie Begeleiding en het train-de-trainer-principe voor ingezet.

#### *5.5.2 Deelname aan leven lang leren door mbo’ers in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg*

Leven lang leren is in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg aan de orde van de dag. Ontwikkelingen volgen zich in hoog tempo op. Volgens Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging is het soms *“achter de trein aan rennen.”* Het belang van deelname aan leven lang leren lijkt dan ook niet ter discussie te staan.

Zo heeft bij Beweging 3.0 de laatste jaren een opscholingstraject plaatsgevonden. Ze stelt: *“De afgelopen jaren is op niveau 4 ingezet. Dat is nu bijna verzadigd. Dat werd in het leerhuis gedaan, dat is dus gewoon op de locatie zelf.”* Ook bij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging heeft een soort gelijk traject plaatsgevonden. Ze legt uit: *“In 2014 hebben we afscheid genomen van een hele grote groep niveau 2. Daar is wel een heel opscholingstraject aan vooraf gegaan, maar er was een grote groep met een plafond qua willen. Als je inderdaad iemand van 96 moet gaan leren hoe ie zelf z’n steunkousen aandoet, dan druist dat in tegen jouw normen en waarden, hoe je al 20 jaar hebt gewerkt. Dan heb je misschien nog wel cognitief het vermogen, maar de match tussen wezen en arbeid past dan niet meer.”* Die trajecten van opscholing vinden in formele context plaats. Naast opscholing kent deze casus ook bij- en nascholing met een formeel karakter, namelijk de bij- en nascholingen in het kader van de Wet BIG. Zorggroep Vivium Naderheem zegt hierover: *“Alle bij- en nascholing, gerelateerd aan het vakgebied zoals de BIG-scholingen wordt allemaal aangeboden in werktijd en vergoed. Voor de e-learning is het waarschijnlijk in eigen tijd, maar dat moet nog gaan blijken in samenspraak met de medezeggenschap.”* Om medewerkers te attenderen op de scholingsverplichting werken ze bij

Zorggroep Vivium Naderheem met een stoplichtprincipe. De verplichte scholingen zijn hierin gekoppeld aan het functieprofiel. Wat de gevolgen zijn van 'een rood stoplicht' weet de zorggroep echter nog niet.

Zorgcentrum de Schutse zegt over de formele scholing: *"De oudere werknemers die hier zijn mogen zelf aangeven of ze de modules volgen, tenzij we echt mankracht tekortkomen om de handelingen uit te voeren. We hebben het graag dat ze er zelf mee komen. En daar komen ze ook wel zelf mee."* Hierbij valt hen op dat de oudere werknemers vanaf veertig jaar vaak geen langdurige studie of opleidingen volgen. Ze doen natuurlijk wel de verplichte bijscholing, maar verder niets extra's.

Zorggroep Vivium Naderheem stelt dat in de zorg steeds meer wordt bezuinigd op opleidingstijd. Hierdoor moeten veel medewerkers in de zorg en vooral mbo'ers het in hun eigen tijd doen. Volgens haar houdt dat heel veel mensen tegen om zich verder te ontwikkelen. Zorgcentrum de Schutse zegt hierover: *"In het begin was het wel wat van dat is veel tijd die e-learning, allemaal in m'n eigen tijd en dat kan niet. Inmiddels is iedereen eraan gewend en nu gaat het goed."*

In non-formele context zijn er ook ontwikkelingen in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg. Zo is Thebe Wijkverpleging en Thuiszorg begonnen met leertrajecten. Die leertrajecten hebben soms medische onderwerpen en soms gaat het over gesprekstechnieken. Ze zegt hierover: *"De eerste groepen zijn nu klaar en daarover zijn veel mensen positief. Maar we weten ook goed dat er nog groepen gaan komen die wat meer behouden zijn."* Anderzijds hebben de zelfsturende teams inzicht in wie er wat heeft gedaan. Ze vult aan: *"Daar spreken ze elkaar ook op aan. Want het is ook zo dat als een module is verlopen, ze de handeling niet meer mogen doen. Hierdoor kan een team in de problemen komen met roostering."* Teams mogen zelf ook onderwerpen voor scholing aandragen. Ze licht toe: *"Als het vrijblijvend is dan bekostigen ze het zelf. Als ze een aanvraag indienen en het budget laat het toe dan bekostigen wij de activiteit en is de reistijd voor de medewerkers zelf."* Ook bij Beweging 3.0 wordt ingezet op non-formeel leren. De medewerkers die niet bezig zijn met een opleiding, worden meegenomen in de pijler 'leren en ontwikkelen'. Daarnaast bieden ze, ironisch genoeg, de teamadviseurs binnenkort de cursus informeel leren aan.

Want ook informeel leren heeft de aandacht binnen verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg. Zo stelt Thebe Wijkverpleging en Thuiszorg: *"Als het over leven lang leren gaat, ligt de wereld open."* Het project 'leven lang leren' bij Zorggroep Vivium Naderheem is volledig gestoeld op informeel leren. Ze legt uit: *"Het leven lang leren project is het met je collega's oppakken van problemen en goede ideeën. Zo pakken ze vanuit energie iets op. Dat is leren in de praktijk. Gewoon aan de slag zonder ingewikkelde projectplannen."* Vooral de vaste kern van collega's is erg gemotiveerd. Volgens Zorggroep Vivium is het project voor iedereen toegankelijk. Ze zegt: *"Veel mensen associëren leren met schoolbanken en een diploma. Dat zelfvertrouwen neemt echt toe als ze zich bewust worden van wat ze kunnen. Dat kun je vervolgens aantonen in een portfolio."*

In de gesprekken komt naar voren dat deelname aan leven lang leren door de snelle ontwikkelingen in de zorg noodzakelijk is geworden. Zo hebben er formele opscholingstrajecten plaatsgevonden, maar wordt er ook ingezet op non-formeel en informeel leren. Hierin wordt zowel Zorggroep Vivium Naderheem, Beweging 3.0 als Thebe Wijkverpleging en Thuiszorg sterk ingezet op de leervoorkeuren van de doelgroep om zo zoveel mogelijk werknemers te motiveren tot scholing. Bij Zorgcentrum de Schutse wordt, naast de verplichte scholing, vooral de keuze voor scholing neergelegd bij de werknemers. Wanneer deelnamecijfers wordt gevraagd, wordt gesteld dat iedereen aan leven lang leren doet. Grotendeels is het namelijk bij wet vastgelegd.

### 5.5.3 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers in de ziekenhuizen

Het belang van leven lang leren in de ziekenhuizen is volgens de onderzoekssubeenheden onbetwist. Toch moet er volgens de brancheorganisatie VNZ nog veel gebeuren. Hij stelt: *"De verpleegkundigen zijn de grootste groep en die krijgen onvoldoende aandacht."* Toch heeft volgens MCH leven lang leren al eerder een enorme boost gekregen door het invoeren van de BIG-registratie. Hij stelt dat: *"Mbo'ers motiveren tot hbo-v een onderdeel van leven lang leren is, maar dat leven lang leren is vooral bedoeld om bij te blijven in je eigen vakgebied, want ook daar verandert er ontzettend veel."*

Toch vindt er de laatste periode veel formele scholing plaats door middel van opscholing. Bravis Ziekenhuis zegt hierover: *"We geven niveau 4 de kans zicht op te scholen naar niveau 5. Daarnaast zijn we ook bezig hoe we de mbo'er mbo-plus kunnen maken."* Ook moeten werknemers zich bekwalen in het gebruik van nieuwe

medische apparatuur. Hierover zegt ASZ het volgende: *“We hebben ervoor gekozen om op het minimale te gaan toetsen, dus als de wet voorschrijft één keer per vijf jaar, dan gaan we op dat minimum zitten.”* Bij het Bravis Ziekenhuis wordt aangegeven: *“Als het gaat om nieuwe ontwikkelingen, nieuwe verplichtgestelde trainingen voor apparatuur dan worden daarover vooraf afspraken gemaakt hoeveel tijd ze krijgen en wat eigen tijd is. Het is een en-en-verhaal.”* Zo staat in het opleidingsprofiel aangegeven wat je als werknemer aan verplichte scholing moet volgen, zoals bijvoorbeeld de BIG-scholing. *“Dat is heel specifiek gericht op de zorg per afdeling. Zo moeten ze minimaal één keer per drie jaar de handelingen doen en de praktijktoets te hebben gedaan. Dat zijn verplichtingen”*, legt het Bravis Ziekenhuis uit.

Over non-formele scholing zegt MCH: *“Je bent niet vrij in welke trainingen je volgt, er moet heel veel. Dat heeft puur te maken met de snelle ontwikkelingen. Mensen zijn weleens een beetje trainingsmoe.”* Anderzijds hebben de verpleegkundigen volgens hem een enorm verantwoordelijkheidsgevoel voor wat ze aan het doen zijn. Echter, het Bravis Ziekenhuis merkt op: *“Je ziet dat als het om scholing of symposia gaat bijna altijd wel dezelfde gezichten.”*

Tevens stelt het ziekenhuis dat het verpleegkundig beroep juist een beroep is dat je op de werkvloer leert. Op informele wijze veelvuldig voorkomt op de werkvloer. De brancheorganisatie zegt hierover: *“Ik denk dat het informele leren heel erg belangrijk is en dat dat steeds meer onderkend zal moeten worden wat het belang ervan is. Omdat professionals op de werkvloer van elkaar leren door te doen en het er met collega's over te hebben. En dan nog een klein deel formeel leren. Dat betekent ook in de discussie met VWS hoe dat gaan borgen in de Wet BIG.”* Bij het ASZ staan ze aan de beginfase van het inzetten op informeel leren. Ze licht toe: *“We gaan mensen jaarlijks vragen of ze zich nog bekwaam voelen. Daardoor probeer je een soort leercultuur te creëren. We zien nu dat scholing heel beperkt wordt ingevuld door een training, een workshop of e-learning, maar we willen veel meer aandacht gaat besteden aan het informele leren. Aan het samenwerken op de werkplek. Het 70-20-10-model. Die 70 kun je niet plannen, maar we willen ze wel daartoe gaan verleiden.”* Zo willen ze werknemers een bekwaamheidsverklaring laten invullen en daar ook een juridische grondslag aan gaan geven. Het ziekenhuis ziet grote voordelen: *“Informeel leeroplossingen zijn een veel minder grote tijdsinvestering, waardoor ik hoop dat het hele vraagstuk omtrent eigen tijd minder wordt.”* Volgens MCH zijn mensen nog niet echt gewoon dingen te vragen of uit zichzelf bepaalde dingen te vertellen en kennis te delen. Het ASZ is zich hiervan bewust en stelt: *“We zitten aan het begin van een omslag.”*

Bij alle onderzoekseenheden wordt aangegeven dat hbo'ers vaker gebruik maken van vakliteratuur dan mbo'ers. Bij het Bravis Ziekenhuis is het heel verschillend of afdelingen lid zijn van vakbladen en wordt er niet gemonitord of de bladen worden gelezen. Bij MCH gaan de vakbladen rond op de afdeling. Daarnaast wordt er volgens hem ook geattendeerd op de bibliotheek. Echter, na een bezoek aan de bibliothecaris van MCH werd duidelijk dat de bibliotheek niet door mbo'ers wordt bezocht, maar vooral door specialisten en artsen in opleiding.

Uit de gesprekken blijkt dat een groot deel van de scholing verplicht is door de Wet BIG. Daarnaast wordt ook opgeschoold naar niveau 5. Er zijn daarnaast veel trainingen die een non-formeel karakter hebben. Soms wordt zelfs geconstateerd dat het personeel trainingsmoe is. Er blijkt behoefte te zijn aan informeel leren, om zo het vraagstuk over het eigen tijdsinvestering op te lossen. Dit wordt ook erkend door de brancheorganisatie die ook noodzaak ziet om dit borgen in de Wet BIG.



## Hoofdstuk 6 Analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten afkomstig uit de interviews met de onderzoeksubeenheden geanalyseerd. Per factor worden de resultaten van de casussen met elkaar vergeleken. Daarnaast wordt ook gekeken hoe deze vergelijkingen zich verhouden tot de deelname aan leven lang leren bij de verschillende casussen. Om deze analyse te kunnen uitvoeren, wordt in de volgende paragraaf eerst de deelname aan leven lang leren in de verschillende casussen vergeleken. Daarna worden de factoren op microniveau behandeld, waarna de casussen ook op mesoniveau met elkaar worden vergeleken. Vervolgens worden de factoren op macroniveau geanalyseerd. Er wordt afgesloten met een integrale vergelijking, waarbij ook de relaties tussen de factoren worden besproken. De vergelijkingen zijn vervolgens in Tabel 9 schematisch weergegeven.

### 6.1 Analyse deelname aan leven lang leren door mbo'ers

Deze paragraaf vergelijkt de relatieve deelname aan leven lang leren door mbo'ers. Hierin wordt onderscheid gemaakt in formeel, non-formeel en informeel leren.

#### 6.1.1 Deelname aan leven lang leren door mbo'ers

In de casus van de kinderopvang wordt in mindere mate op formele wijze geschoold in het post-initiële onderwijs. De nadruk ligt op non-formele scholing, waarvoor werknemers zich vaak vrijwillig kunnen aanmelden. Er vindt momenteel een enorme ontwikkeling plaats op het gebied van informeel leren.

In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg heeft de laatste jaren een aantal opscholingstrajecten plaatsgevonden. Deze opscholing had een formeel karakter. Er is daarnaast sprake van non-formele scholing, maar er ligt nog meer focus op informele scholing.

In de ziekenhuiscasus is er sprake van veel formele scholing in het kader van de Wet BIG. Daarnaast wordt ook op non-formele wijze scholing aangeboden. In enkele ziekenhuizen vindt momenteel een enorme omslag plaats naar informele scholing middels het 70-20-10 principe. Echter, dit zou volgens de brancheorganisatie ook moeten worden geborgd in de Wet BIG.

Hoewel de exacte cijfers ontbreken in het ziekenhuis, wordt hier het meest geleerd op formele wijze. Hierna volgt de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, waar tevens een BIG-registratie verplicht is voor de verpleegkundigen. In de kinderopvang vindt de minste formele scholing plaats. In de kinderopvang vindt veel non-formele scholing plaats en richt ook de brancheorganisatie zich expliciet op diepscholen in plaats van opscholen. Hiervoor acht de brancheorganisatie door de overheid erkende certificaten niet noodzakelijk. In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en ziekenhuizen wordt ook op non-formele wijze geleerd, zij het in mindere mate. Dit betreft vooral de veiligheids cursussen.

Informele scholing is, zoals al eerder aangegeven, lastig te meten. Een belangrijke indicator is echter wel het erkennen en onderschrijven van informele scholing en het stimuleren ervan. Het is opvallend dat in alle drie de casussen hier enorm op wordt ingezet. Het stimuleren van en verleiden tot informeel leren bevindt zich echter nog wel in een beginstadium, maar hier liggen grote kansen voor leven lang leren volgens de onderzoeksubeenheden.

### 6.2 Analyse microniveau

In deze paragraaf wordt de eerste set factoren die van invloed kan zijn op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren geanalyseerd. Als eerste wordt de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer behandeld, waarna de werkgever van de mbo'er aan bod komt.

#### 6.2.1 De rol van de mbo'er als (lerende) werknemer

De specifieke leerbereidheidskenmerken zoals negatieve schoolervaringen, het ervaren van een lage status en onzekerheid worden in alle drie de casussen onderschreven. De mate waarin aandacht wordt besteed om deze specifieke leerbereidheidskenmerken te ondervangen door te voldoen aan de psychologische basisbehoeften 'autonomie', 'relatie' en 'competentie' verschilt echter. Zo wordt in de casus van de kinderopvang bewust aandacht besteed aan 'relatie' en 'competentie' door nadruk te leggen op groepsessies en coaches, maar is

er minder ruimte voor 'autonomie'. Hoewel de deelname voor veel trainingen, al dan niet uit kosten oogpunt, vrijwillig is, betekent dit niet dat dit ook zo wordt ervaren. Zeker wanneer wordt aangegeven dat het de vraag is hoe lang je niet mee mag doen.

In de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg is vooral bij de organisaties met zelfsturende teams veel aandacht voor 'autonomie', 'relatie' en 'competentie'. De teams lopen zelf tegen vraagstukken aan als incomplete roosters door onvoldoende handelingsbekwame collega's, waardoor de noodzaak voor scholing zelf wordt gevoeld. Collega's spreken elkaar daarop aan en doordat iedereen in z'n kracht wordt gezet in het team, ervaren werknemers ergens goed in te zijn.

Er wordt in de ziekenhuis casus in mindere mate aandacht besteed aan de psychologische basisbehoeften. Vooral de basisbehoefte 'autonomie' lijkt weinig aandacht te krijgen. Veel scholing wordt of opgelegd in het kader van de Wet BIG of wordt opgelegd door de organisaties. Echter, de ziekenhuizen geven wel aan dat intrinsieke motivatie een grote rol speelt bij leerbereidheid. Hier liggen mogelijk kansen om de leerbereidheid te vergroten.

Uit de resultaten blijkt dan ook dat de leerbereidheidskenmerken onbetwist worden onderschreven. In het ondervangen van deze leerbereidheidskenmerken zijn de organisaties met zelfsturende teams koploper, gevolgd door de kinderopvang die in mindere mate aandacht besteed aan de basisbehoefte 'autonomie'. In de ziekenhuizen wordt het minste stilgestaan bij de psychologische basisbehoeften, waar vooral 'autonomie' lijkt te schitteren door afwezigheid.

De leervoorkeur 'oefenen' wordt door alle onderzoeksubeenheden onderschreven. In alle drie de casussen wordt erkend dat de voorkeur voor een praktische aanpak en de behoefte aan duidelijke uitleg en coaching kan worden toegeschreven aan de mbo'er. Aan deze specifieke leervoorkeur wordt door de werkgever aandacht besteed door in te zetten op coaching en begeleiding. Dat geldt voor alle drie de casussen, zodat er ruimte is om dingen uit te proberen in een veilige omgeving.

In de kinderopvang wordt daarnaast de ambitie uitgesproken om de sociale kant van leren te ondersteunen en meer van elkaar te willen leren. Hierdoor wordt ook aangesloten bij de leervoorkeur 'participeren'. Dat is ook terug te vinden in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg.

In de ziekenhuizen wordt extra op de specifieke leervoorkeur ingezet door onder andere de skillslabs. Hier kunnen verpleegkundigen hun handelingen oefenen in een realistische, maar niet reële omgeving.

Al met al kan worden opgemaakt dat de leervoorkeur 'oefenen' wordt onderschreven in alle casussen en dat in de kinderopvang en verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg ook wordt ingezet op 'participeren'. In alle drie de casussen wordt aan de specifieke leervoorkeur aandacht besteed op de werkvloer door de werkgever.

### *6.2.2 De werkgever van de mbo'er*

In alle drie de casussen is het leerklimaat van de werkgever van de mbo'er onder de loep genomen. Er is gekeken in hoeverre er sprake is van regulatief of exploratief leerklimaat door de domeinen 'doelen', 'inhoud', 'didactiek' 'vormgeving' en organisatie te behandelen.

In de kinderopvang casus blijkt dat twee van de vijf domeinen neigen naar een regulatief leerklimaat. De overige drie domeinen zijn als exploratief gekenmerkt. Zo ligt de focus op organisatiedoelen en vaktechnische bekwaamheid. Scholing vindt vooral plaats door ervaringsleer en kennis, waarbij zoveel mogelijk differentiatie plaatsvindt. Zowel de werkgevers als de brancheorganisatie vinden dat er een gedeelde verantwoordelijkheid voor leven lang leren is.

In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg ligt de focus met name op organisatiedoelen, waarbij Thebe Thuiszorg en Wijkverpleging een uitzondering is. De nadruk ligt in de meeste gevallen op brede vakbekwaamheid en er wordt sterk ingezet op ervaringsleer en kennis, waarbij vooral in organisaties met zelfsturende teams wordt ingezet op gedifferentieerd leren. De verantwoordelijkheid voor leven lang leren wordt wederom als een gedeelde verantwoordelijkheid bestempeld. Hiermee hebben is er een score van vier uit vijf wat betreft het exploratieve leerklimaat, wat vooral komt door de organisaties met zelforganiserende teams.

De ziekenhuis casus kenmerkt zich daarentegen juist door een regulatief leerklimaat. Drie domeinen, te weten: 'doelen', 'inhoud' en 'vormgeving' vallen de kant op van het regulatieve leerklimaat. Echter, het ASZ wil scholing in de toekomst op een meer gedifferentieerde wijze aanpakken. De domeinen 'didactiek' en 'organisatie' zijn wel als exploratief aangemerkt.

Er is dan ook verschil tussen de casussen wat betreft het leerklimaat. De kinderopvang en de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg neigen naar een exploratief leerklimaat, daar waar de ziekenhuizen een meer regulatief leerklimaat kennen. Het exploratieve leerklimaat in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg is vooral terug te vinden in de organisaties met zelfsturende teams.

### *6.2.3 Tussenconclusie microniveau*

De leerbereidheidskenmerken van de mbo'er, zoals onzekerheid, worden onbetwist onderschreven. Dit sluit aan bij de eerder gegeven verklaring waarom de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden achterloopt bij de deelname door hoger opgeleiden. Daarnaast blijkt ook de leervoorkeur 'oefenen' te worden onderschreven. Als er niet wordt aangesloten bij deze leervoorkeur zal de stap naar scholing voor middelbaar opgeleiden groter zijn. De rol van de (lerende) werknemer is ook een invloedrijke factor bij de deelname aan leven lang leren.

Hier ligt voor de werkgever een belangrijke taak om rekening te houden met deze leerbereidheidskenmerken en leervoorkeur. Een gerenommeerde manier hiervoor is het besteden van aandacht aan de psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie. Wanneer de variatie per casus wordt vergeleken met de mate waarin er wordt deelgenomen aan leven lang leren blijkt dat dit vooral invloed heeft op deelname aan informele scholing en mogelijk de vrijwillige deelname aan formele scholing kan vergroten. Dit wordt vooral in sterke mate teruggevonden bij de organisaties met zelfsturende teams, waar veel aandacht is voor deze psychologische basisbehoeften en de noodzaak voor scholing wordt gevoeld door de problemen waar ze tegenaan lopen.

In deze analyse hierboven is de wisselwerking tussen werknemer en werkgever terug te zien. Er is echter nog een factor op microniveau waarbij de rol van de werkgever als uitgangspunt is genomen. Hierbij valt op dat in het regulatieve leerklimaat de deelname aan formele scholing het hoogste is. In de exploratieve leerklimateen geldt dit juist meer voor de informele scholing.

## **6.3 Analyse mesoniveau**

In deze paragraaf worden de casussen op mesoniveau met elkaar vergeleken. Hierbij wordt afgetrapt met de rol van de sector en cao, waarna de sector en O&O-fondsen per casus vergeleken. Hierna volgt de rol van de brancheorganisaties en wordt afgesloten met een vergelijking van de rol van de regio.

### *6.3.1 De rol van de sector en cao*

In hoeverre er sprake is van scholingsafspraken in de betreffende cao's is redelijk overeenkomstig. In alle cao's zijn zowel algemene als individueel gerichte afspraken aangetroffen.

In de cao van de kinderopvang is een apart hoofdstuk gewijd aan scholing. Er licht dan ook een duidelijke focus op permanente educatie. Zo moet er een scholings- en loopbaanbeleidsplan en een persoonlijk ontwikkelingsplan worden geschreven. Daarnaast vindt er een functioneringsgesprek plaats en krijgt mijn verlof voor verplichte functiegerichte scholing. Enkele van deze cao-afspraken komen ook terug in de interviews met de organisaties.

De cao VVT beschrijft dat er een strategisch opleidingsplan moet worden gemaakt en dat er onder andere andere verlof voor functiegerichte scholing moet worden gegeven. Een voorbeeld van functiegerichte scholing is de scholing in het kader van de Wet BIG voor de verpleegkundigen.

In de cao van de ziekenhuizen staat dat er een strategisch opleidingsplan moet worden gemaakt en er onder andere persoonlijk ontwikkelingsplannen moeten worden geschreven. Daarnaast is er een jaargesprek en wordt het recht op en de plicht van scholing in het kader van de Wet BIG expliciet genoemd. Ook dient er verlof voor functiegerichte scholing te worden gegeven.

Veel van de afspraken zijn dan ook terug te vinden in alle drie de cao's. Hierin is weinig variatie tussen de casussen.

### *6.3.2 De rol van de sector en O&O-fondsen*

Er is sprake van O&O-fondsen in de sector, maar de activiteiten die de fondsen uitvoeren is verschillend per casus.

Zo kent de kinderopvang geen eigen O&O-fonds, maar is dit een gedeeld arbeidsmarktfonds voor de branches Welzijn & Maatschappelijke Dienstverlening, Jeugdzorg en Kinderopvang. Ze bieden subsidies, informatie en tools voor werknemers en werkgevers. Daarnaast lopen er momenteel geen subsidies in het kader van leven lang leren.

In de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg is er sprake van een eigen O&O-fonds. Het A+O VVT richt zich op informatie over duurzame inzetbaarheid en zet in om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren en scholing en ontwikkeling in de branche te stimuleren. Soms worden er subsidies verstrekt. In het kader van leven langer is er net een tegemoetkoming voor EVC-trajecten gestopt.

Het O&O-fonds StAZ voor de ziekenhuizen lijkt actiever te zijn dan de andere fondsen, maar subsidies in het kader van leven lang leren voor middelbaar opgeleiden worden momenteel niet verstrekt. Dit heeft mogelijk te maken met de KIPZ, waardoor andere zaken meer prioriteit hebben gekregen.

Al met al zijn er in alle drie de casussen O&O-fondsen. Zij het in verschillende vormen. Hoewel het arbeidsmarktfonds van onder andere de kinderopvang momenteel meer een informatievoorzienende functie lijkt te hebben, is dat het enige fonds dat is genoemd in de casussen.

### *6.3.3 De rol van de brancheorganisaties*

Alle brancheorganisaties, waaronder ook VGN, onderschrijven de noodzaak voor leven lang leren. Hierover bestaat geen twijfel bij de brancheorganisaties.

Tevens blijkt dat in alle casussen zowel op interne wijze als externe wijze invloed wordt uitgeoefend om leven lang leren te stimuleren. Zo wordt er gesproken met leden en is er in het geval van de Brancheorganisatie Kinderopvang een platform permanente educatie opgezet. Daarnaast wordt regelmatig aangeschoven bij externe organisaties, zoals de ministeries.

In alle casussen zetten de brancheorganisaties zich dan ook in voor leven lang leren middels interne en externe invloedsuitoefening.

### *6.3.4 De rol van de regio*

Er is sprake van samenwerkingsverbanden in de regio ten behoeve van leven lang leren, maar dit gebeurt in zeer beperkte mate.

In de kinderopvang is sprake van regionale samenwerkingsverbanden, maar die staan nog wel in de kinderschoenen. Zover bekend zijn deze samenwerkingen niet gericht op leven lang leren.

In de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wordt meermaals samenwerking in de regio teruggevonden. Deze samenwerkingen richten zich zowel op initieel als post-initieel onderwijs. Vooral Zorggroep Vivium Naderheem is erg actief in de regio. De samenwerking komt dan ook in verschillende gradaties naar voren in deze casus.

In de ziekenhuiscasus is wel degelijk de ambitie geformuleerd om samen te werken in de regio op het gebied van leven lang leren. Dit wordt duidelijk uitgesproken door brancheorganisatie en staat zelfs vermeld in de cao. Echter, op dit moment zijn er nog geen concrete acties bij de onderzoekssubeenheden die daar op wijzen aangaande leven lang leren.

De samenwerking in de regio zijn dus in minimale hoedanigheid teruggevonden. Hierin lijkt de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen koploper, maar dat komt vooral door Zorggroep Vivium Naderheem. De ambitie van de NVZ is opvallend, maar zet op dit moment geen zoden aan de dijk.

### *6.3.5 Tussenconclusie mesoniveau*

Doordat in alle casussen artikelen in de cao zijn opgenomen over scholing en hiertussen weinig variatie bestaat is het lastig hierin stelling te nemen. De scholingsartikelen zijn een goede eerste aanzet voor deelname aan scholing, maar het blijkt dat alleen de scholingsverplichting in het kader van de Wet BIG echt verschil maakt in deelname aan leven lang leren. Daarnaast valt op dat er in de cao geen aandacht is voor de verschillende vormen van leren en er dan ook in mindere mate wordt stilgestaan bij de leervoorkeuren van de doelgroep. De cao speelt dan ook wel degelijk een rol in de deelname aan leven lang leren, maar er liggen kansen om die deelname te vergroten.

De O&O-fondsen zijn in mindere mate van invloed op de deelname aan leven lang leren in de zorg- en welzijnssector. De fondsen hebben vooral een informatiefunctie en verstrekken momenteel geen scholingsmiddelen. Daarnaast zijn de fondsen erg opgezet voor de eigen sector en is er geen ruimte voor intersectorale mobiliteit. Hoewel het er dan ook op lijkt dat de rol van de fondsen beperkt is bij de deelname aan leven lang leren, kan er geen uitspraak worden gedaan over de rol van O&O-fondsen en leven lang leren in algemene zin. Het is mogelijk dat actieve fondsen wel invloed hebben op de deelname, maar het is ook hierbij de vraag of dit ook kansen biedt voor werknemers wat betreft intersectorale mobiliteit.

De rol van de brancheorganisatie bij leven lang leren is groot. Het gaat hier om een indirecte relatie, waarbij de brancheorganisatie via een wisselwerking haar invloed op werkgevers en overheid uitoefent. Het is dan ook zeer belangrijk dat de brancheorganisatie het belang van leven lang leren onderschrijft om de deelname aan leven lang leren te vergroten.

De rol van de regio speelt mogelijk een rol bij deelname aan leven lang leren door mbo'ers, maar is in de behandelde casussen zo summier aanwezig dat hierover geen uitspraken kunnen worden gedaan. Er komt echter wel naar voren dat de ambitie om meer samen te werken op het gebied van leven lang leren in de regio wordt uitgesproken. Of deze mogelijke samenwerkingen in de toekomst effect hebben op de deelname moet blijken door middel van monitoring en evaluaties.

## **6.4 Analyse macroniveau**

In deze paragraaf wordt ingegaan op de rol van de overheid en de rol van vraag en aanbod. Per factor worden ook op macroniveau weer de casussen vergeleken.

### *6.4.1 De rol van de overheid*

De mate waarin het corporatistische model terug te zien is in het leven lang leren beleid, is weergegeven in Tabel 8. Zo blijkt uit de tabel dat een van de belangrijkste elementen aanwezig is, namelijk: de substantiële invloed van sociale partners aan de overlegtafel. Daarnaast kan worden opgemaakt dat er zowel generiek als doelgroepen beleid is. De maatregelen behoren thuis bij verschillende ministeries, waardoor het beleid wellicht versnipperd is. Daarnaast valt op dat alleen op de werkgerelateerde functie door de overheid wordt ingezet en dat het leren vooral op de formele context is gericht.

In de casussen wordt de rol van de overheid ook teruggevonden in het leven lang leren beleid. Hieronder wordt dat per casus toegelicht.

Zo was in de kinderopvang sprake van een gastoudersexamineringsronde en werd op meer negatieve wijze het snijden in de kinderopvangtoeslag (en de economische crisis) ook gevoeld in de portemonnee van de kinderopvangcentra. Hierdoor moest er bezuinigen en reorganisaties plaatsvinden en hebben sommige kinderopvangcentra de investeringen in hun personeel tot het minimum beperkt. In deze casus wordt aangegeven dat er een grotere rol voor de overheid ligt met het oog op de ontwikkelingen van de doorlopende leerlijn.

In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorgcasus zijn de bezuinigen op de WMO gevoeld. Daardoor is ook hier bij sommige organisaties gesneden in het scholingsbudget. Er wordt meermaals aangegeven dat er zorgen zijn omtrent niveau 2. Hierin ligt volgens de onderzoeksubeenheden een rol voor de overheid.

De invloed van de overheid met betrekking tot leven lang leren wordt in de ziekenhuiscasus op verschillende manieren gevoeld. Zo lijkt de aankomende registratie van de twee beroepsprofielen in de Wet BIG voor een

opsholing te hebben gezorgd bij sommige ziekenhuizen. Daarnaast hebben de bezuinigingen volgens een ziekenhuis voor een kaalslag gezorgd, maar volgens een ander ziekenhuis bracht de efficiëntieslag juist ook een scholingsnoodzaak met zich mee. In deze casus komt naar voren dat er een taak ligt voor de overheid om informeel leren meer in te bedden in de vaststaande structuren, zoals de Wet BIG.

De invloed van de overheid bij leven lang leren wordt door de casussen verschillend ervaren. In alle casussen zijn de meeste onderzoeksubeenheden het erover eens dat de bezuinigingen, in welke vorm dan ook, een negatieve impact hebben gehad op leven lang leren. Alle drie de casussen zijn gekort. In alle drie de casussen wordt een grotere rol voor overheid gezien voor wat betreft het investeren in leven lang leren. Hierin is de motivatie in de kinderopvang de doorlopende leerlijn, in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg worden de zorgen geuit voor niveau 2 en tot slot popt in de ziekenhuiscasus de vraag op waarom informeel leren niet duidelijker wordt erkend in onder andere de Wet BIG.

#### *6.4.2 De rol van de vraag en aanbod*

De situatie op de arbeidsmarkt heeft volgens de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg in dusverre invloed dat arbeidskrapte ervoor zorgt dat organisaties wel moeten investeren in leven lang leren om werknemers aan te trekken.

Daarnaast wordt in de kinderopvang casus opgemerkt dat werknemers zich niet bewust zijn van hun kwetsbare positie. Voor het deel dat zich wel bewust is van die positie wordt opgemerkt, dat nu het weer wat aantrekt, de mensen weer terugschieten in hun comfortzone en de deelname aan scholing zal afnemen.

Voor de ziekenhuiscasus geldt dat het doorgaans een stabiele omgeving is en werknemers niet de angst voelen om ontslagen te worden als het economisch minder gaat. Desondanks wordt momenteel veel opgeschoold in het kader van de aanpassing van de Wet BIG. Daarin speelt ook een zeker vraag en aanbod principe of dat daadwerkelijk zo gevoeld wordt, is niet expliciet naar voren gekomen in de casus.

De rol van vraag en aanbod lijkt in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg en kinderopvangcasus vergelijkbaar. Daarbij wordt opgemerkt dat veel middelbaar opgeleiden zich niet bewust zijn van hun onzekere positie op de arbeidsmarkt. In de ziekenhuiscasus wordt het principe van vraag en aanbod in mindere mate ervaren dan bij de andere twee casussen.

#### *6.4.3 Tussenconclusie macroniveau*

Hoewel er uit de beleidsanalyse blijkt dat er door de overheid diverse maatregelen zijn genomen om deelname aan leven lang leren te vergroten, komt in de casussen vooral naar voren dat andere overheidsmaatregelen een negatief effect hebben gehad op de deelname aan leven lang leren. Bezuinigingen in de zorg en het snijden in de kinderopvangtoeslag hebben in de meeste gevallen de deelname aan leven lang leren geen goed gedaan. Anderzijds hebben sommige organisaties juist ingezet op scholing door efficiëntie- of kwaliteitsoverwegingen. Er wordt in de kinderopvang een duidelijk beroep gedaan op de overheid om te investeren in scholing voor deze werknemers, omdat met het oog op de doorlopende leerlijn er een maatschappelijke verantwoordelijkheid ligt. Daarnaast vindt er een algemene roep plaats voor extra aandacht voor niveau 2 die in alle casussen tussen wal en schip lijkt te vallen. Deze roep voor doelgroepenbeleid sluit aan bij het corporatistisch model.

Daarnaast is de scholingsverplichting middels de verankering in de Wet BIG van grote invloed op de deelname aan formele scholing, waarbij elke vijf jaar de benodigde scholingspunten door de verpleegkundigen moeten worden behaald.

Al met al is de rol van de overheid groot, zowel in positieve als in negatieve zin. Uit de casussen blijkt dat niet alle maatregelen de beoogde succesvolle uitkomst hebben voor deze doelgroep in de zorg- en welzijnssector. De rol van vraag- en aanbod lijkt in mindere mate van invloed te zijn, omdat een groot deel van de doelgroep zich niet bewust is van de mogelijk kwetsbare positie. De noodzaak om te scholen en de employability te vergroten wordt in mindere mate gevoeld. In de casus van de ziekenhuizen lijkt de rol van vraag- en aanbod momenteel geen rol te spelen, omdat dit een vrij stabiele sector is. De noodzaak werd echter in het verleden wel gevoeld bij de noodzakelijke opscholing in het ziekenhuis voor niveau 3 en later 4.

## 6.5 Integrale analyse

Al in het eerste hoofdstuk van dit onderzoek werd de ambitie geformuleerd om een integraal inzicht te willen vergaren. Niet alleen de gehanteerde brede definitie van leven lang leren met de verschillende leervormen, maar ook de keuze voor het behandelen van factoren op micro-, meso- en macroniveau dragen bij aan dit integrale inzicht. Daarom wordt in deze paragraaf met een helicopterview gekeken naar de relaties tussen de factoren.

De veronderstelde onderlinge samenhang tussen de factoren wordt ook teruggevonden in de resultaten. Zo zijn het op microniveau niet alleen de leerbereidheidskenmerken die invloed hebben op de deelname aan leven lang leren door mbo'ers, maar is de manier waarop de werkgever hiermee omgaat minstens zo belangrijk. Door in te zetten op de psychologische basisbehoeften lijkt in ieder geval de deelname aan informeel leren te bevorderen.

Een tweede onderlinge samenhang die expliciet naar voren is gekomen in dit onderzoek is de invloed die brancheorganisatie uitoefent op werkgevers en de overheid. Dit geeft het belang aan van de visie die de brancheorganisatie heeft omtrent leven lang leren. De geschetste invloed is ook omgekeerd aanwezig, waarbij overheidsorganisaties en werkgevers juist hun belangen te kennen geven bij de brancheorganisatie.

Daarnaast is er nog een laatste onderlinge relatie tussen factoren naar voren gekomen in het onderzoek. Hoewel deze samenhang niet is verondersteld in hoofdstuk 3 op basis van de theorie blijkt dat brancheorganisaties in de gevallen van een O&O-fonds hiervan onderdeel uitmaken. De brancheorganisaties zijn in de meeste gevallen bestuurlijk actief in het fonds.

Deze hoeveelheid van geconstateerde onderlinge samenhang tussen factoren maakt duidelijk dat om deelname aan leven lang leren te bevorderen, het belang op alle niveaus moet worden erkend en worden nagestreefd. Samenwerking op verschillende niveaus lijkt dan ook essentieel.

Tabel 9: Overzicht analyse

Factor		Definitie	Casus Kinderopvang	Casus VVT	Casus Ziekenhuizen
1a	<i>De rol van de mbo'er als werknemer: leerbereidheidskenmerken</i>	<i>In hoeverre worden de specifieke leerbereidheidskenmerken onderschreven door de werkgever?</i>	<i>Leerbereidheidskenmerken zoals onzekerheid en negatieve schoolervaringen worden onderschreven.</i>	<i>Leerbereidheidskenmerken worden in deze casus onderschreven.</i>	<i>In deze casus wordt onderschreven dat middelbaar opgeleiden onzeker kunnen zijn.</i>
1b	<i>De rol van de mbo'er als werknemer: leerbereidheidskenmerken</i>	<i>In hoeverre wordt er aandacht besteed om deze specifieke leerbereidheidskenmerken te ondervangen door de werkgever?</i>	<i>Er wordt daarom bewust aandacht besteed aan de psychologische basisbehoeften 'relatie' en 'competentie' door nadruk te leggen op groepssessies en coaches. Cursusparticipatie is vrijwillig. Dit betekent niet dat dit zo wordt gevoeld (autonomie).</i>	<i>Vooraf bij zelfsturende teams is veel aandacht voor 'autonomie', 'relatie' en 'competentie' doordat leervragen van onderop komen en werknemers de regie krijgen.</i>	<i>Er is in mindere mate aandacht voor de basisbehoeften. Vooral 'autonomie' lijkt te ontbreken.</i>
1c	<i>De rol van de mbo'er als werknemer: leervoorkeuren</i>	<i>In hoeverre worden de specifieke leervoorkeur 'oefenen' onderschreven door de werkgever?</i>	<i>De leervoorkeur 'oefenen' wordt onderschreven.</i>	<i>De leervoorkeur 'oefenen' wordt onderschreven.</i>	<i>De leervoorkeur 'oefenen' wordt onderschreven.</i>
1d	<i>De rol van de mbo'er als werknemer: leervoorkeuren</i>	<i>In hoeverre wordt er aandacht besteed om deze specifieke leervoorkeur op de werkvloer door de werkgever?</i>	<i>Er wordt gekozen voor coaching en een praktische insteek. Daarnaast is er de ambitie de sociale kant van leren te onderstrepen en van elkaar te leren (participeren).</i>	<i>Er wordt sterk ingezet op begeleiding en coaching. Ook wordt in deze organisaties ingezet op de leervoorkeur 'participatie' door kennisdeling.</i>	<i>Er wordt heel sterk ingezet op de leervoorkeur 'oefenen' door onder andere skillslabs.</i>
2a	<i>De rol van het de werkgever van de mbo'er: het leerklimaat</i>	<i>Is er sprake van een regulatief of exploratief leerklimaat in de organisatie?</i>	<i>Twee van de vijf domeinen neigen naar regulatief leerklimaat. Focus ligt op organisatiedoelen, vaktechnische bekwaamheid, ervaringsleer en kennis, differentiatie en gedeelde verantwoordelijkheid.</i>	<i>Een van de vijf domeinen neigt naar regulatief leerklimaat. Dit lijkt vooral door de zelforganiserende teams te komen. Focus ligt op organisatiedoelen, brede vakbekwaamheid, ervaringsleer en kennis, gedifferentieerd leren, gedeelde verantwoordelijkheid.</i>	<i>Drie van de vijf domeinen neigt naar een regulatief leerklimaat. Focus ligt op organisatiedoelen, vaktechnische bekwaamheid, ervaringsleer en kennis, uniform, gedeelde verantwoordelijkheid.</i>
3a	<i>De rol van de cao</i>	<i>In hoeverre is sprake van scholingsafspraken in de betreffende cao?</i>	<i>Zowel algemene als individueel gerichte afspraken. Veel aandacht voor permanente educatie.</i>	<i>Zowel algemene als individueel gerichte afspraken. Wet BIG voor niveau 4.</i>	<i>Zowel algemene als individueel gerichte afspraken. Wet BIG.</i>
4a	<i>De rol van de opleidings- en ontwikkelingsfondsen</i>	<i>Is er sprake van opleidings- en ontwikkelingsfondsen in deze sector?</i>	<i>Gedeeld O&amp;O-fonds.</i>	<i>Eén O&amp;O-fonds.</i>	<i>Eén O&amp;O-fonds.</i>



4b	<i>De rol van de opleidings- en ontwikkelingsfondsen</i>	<i>Worden de opleidings- en ontwikkelingsfondsen door de organisaties aangewend (en waarvoor)?</i>	<i>Het fonds is op informatie gericht (ook over subsidies). Momenteel geen subsidies in kader van LLL.</i>	<i>Informatie over duurzame inzetbaarheid. Soms subsidie. EVC-traject gestopt.</i>	<i>Fonds lijkt actief. Momenteel geen subsidie voor LLL. Nu KiPZ.</i>
5a	<i>De rol van brancheorganisaties</i>	<i>In hoeverre onderschrijven brancheorganisaties de noodzaak van LLL in de betreffende sector?</i>	<i>De noodzaak van LLL wordt ten zeerste onderschreven. Brancheorganisatie zet zich in voor permanente educatie.</i>	<i>De noodzaak van LLL wordt onderschreven door VGN (gehandicaptenzorg).</i>	<i>Het belang van LLL wordt door de brancheorganisatie erkent.</i>
5b	<i>De rol van brancheorganisaties</i>	<i>In hoeverre oefenen de brancheorganisaties interne en externe invloed uit wat betreft de noodzaak van LLL?</i>	<i>De brancheorganisatie zet zich in middels interne en externe invloedsuitoefening voor LLL.</i>	<i>Hiervoor wordt interne externe invloed uitgeoefend.</i>	<i>Hiertoe wordt richting leden en externe partijen invloed uitgeoefend.</i>
6a	<i>De rol van de regio</i>	<i>Is er sprake van samenwerkingsverbanden in de regio ten behoeve van LLL?</i>	<i>Regionale samenwerkingsverbanden staan in de kinderschoenen en zijn zover bekend niet gericht op LLL.</i>	<i>Regionale samenwerking wordt in verschillende gradaties teruggevonden. Zowel initieel als post-initieel.</i>	<i>Er is ambitie om LLL in de regio vorm te geven. Nog geen concrete acties.</i>
7a	<i>De rol van de overheid</i>	<i>In hoeverre heeft het corporatistisch model terug te zien in het LLL-beleid?</i>	<i>Sociale partners worden veelvuldig betrokken bij LLL-beleid. Het betreft zowel generiek als doelgroepen beleid. Maatregelen komen vanuit verschillende ministeries (OCW, SZW en EZ). Alleen werkgerelateerde functie en leren in formele context.</i>		
7b	<i>De rol van de overheid</i>	<i>In welke mate heeft de overheid een rol in LLL?</i>	<i>Gastouderexamineringronde, snijden kinderopvangtoeslag, behoefte aan grotere rol van overheid i.v.m. doorlopende leerlijn.</i>	<i>Bezuinigingen op de WMO, verantwoordelijkheid voor de overheid m.b.t. niveau 2.</i>	<i>BIG-Registratie, bezuinigingen, KiPZ en taak overheid informeel leren.</i>
8a	<i>De rol van vraag en aanbod</i>	<i>In hoeverre heeft de situatie op de arbeidsmarkt invloed op deelname aan LLL?</i>	<i>Werknemers zijn zich niet bewust van kwetsbare positie. Nu het beter gaat misschien weer comfortzone.</i>	<i>Arbeidskrachte zorgt ervoor dat organisaties investeren in LLL. Werknemers zijn eenzijdig opgeleid.</i>	<i>Stabiele situatie, ook voor niveau 4 momenteel, toch meer opscholing door beroepsprofielen.</i>
9a	<i>Deelname aan LLL door mbo'ers</i>	<i>De relatieve deelname van middelbaar opgeleiden aan LLL (formeel, non-formeel &amp; informeel)</i>	<i>Minder formele scholing, vrijwillige aanmelding non-formele scholing, enorme ontwikkeling informele scholing.</i>	<i>Formele scholing (opscholing), Non-formele scholing, maar nog meer informele scholing.</i>	<i>Veel formele scholing i.v.m. Wet BIG, ook non-formele scholing. Enorme inzet op informeel leren middels 70-20-10.</i>

## Hoofdstuk 7 Conclusies en discussie

In dit voorlaatste hoofdstuk van het onderzoek naar deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden wordt eerst de conclusie behandeld. Hierin wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en deelvragen. Dan volgt de discussie waarin de relevantie, de resultaten en de beperkingen van dit onderzoek aan bod komen. Hierin zijn tevens aanbevelingen voor vervolgonderzoek geformuleerd.

### 7.1 Conclusie

Dit onderzoek richtte zich op het in kaart brengen van factoren die invloed hebben op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren, waardoor een duurzame positie om de arbeidsmarkt kan worden verworven en sociale integratie kan worden gewaarborgd. Daartoe stond de volgende hoofdvraag centraal: *“Welke factoren hebben invloed op de participatie van middelbaar opgeleiden aan leven lang leren en hoe kan deze participatie worden verhoogd?”* Om deze vraag te kunnen beantwoorden werden enkele deelvragen geformuleerd. De antwoorden op deze deelvragen worden hieronder in paragraaf 7.1.1 gepresenteerd. Hierna kan antwoord worden gegeven op de geformuleerde hoofdvraag in paragraaf 7.1.2.

#### 7.1.1 Deelvragen

De antwoorden op basis van de resultaten worden hieronder per deelvraag weergegeven. Deze inzichten zijn gestoeld op een vergelijking van casussen uit de zorg- en welzijnssector. Het betrof de kinderopvang, de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg en de ziekenhuizen. De informatie over de casussen is vergaard door middel van interviews met verschillende organisaties en brancheorganisaties en aanvullende documenten.

De eerste vraag die werd gesteld om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, was: *“Wat is leven lang leren?”* Na het uiteenzetten van deelnamecijfers en verschillende definities werd in dit onderzoek de volgende brede invulling gekozen van een leven lang leren. Leven lang leren werd in dit onderzoek letterlijk opgevat en richt zich zowel op voorschools en initieel onderwijs als post-initieel onderwijs. Op dat laatste element lag in dit onderzoek de focus. Ook werd geconstateerd dat leven lang leren zich niet alleen richt op formele scholing, maar op leren in non-formele en informele settings. Daarnaast kent leven lang leren een werkgerelateerde functie, maar wordt er ook deelgenomen aan leven lang leren in het kader van de sociaal-culturele en persoonlijke functie.

Nadat deze bovenstaande definitie was vastgesteld, werd de volgende vraag gesteld: *“Hoe verhoudt leven lang leren zich tot de positie van mbo'ers op de arbeidsmarkt?”* Op basis van veelvuldig aangetoonde theoretische inzichten werd geconstateerd dat er een positieve relatie is tussen leven lang leren en een duurzame positie op de arbeidsmarkt. Hierbij wordt met een duurzame positie bedoeld dat mensen een plek om de arbeidsmarkt kunnen verwerven en behouden, ook als de omstandigheden aan verandering onderhevig zijn.

Dit inzicht onderstreepte het belang van deze studie om te onderzoeken hoe de participatie van middelbaar opgeleiden kan worden verhoogd om die duurzame positie te verkrijgen en behouden. Dat is juist voor deze doelgroep relevant, omdat middelbaar opgeleiden in mindere mate deelnemen aan leven lang leren ten opzichte van hoger opgeleiden en hun banen op de arbeidsmarkt minder geborgd zijn dan de banen van laag- en hoger opgeleiden. Hiertoe werd de volgende vraag geformuleerd: *“Welke factoren hebben invloed op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren?”*, waarbij werd uitgesplitst naar micro-, meso- en macroniveau. Op microniveau werd de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer en de rol van de werkgever van de mbo'er behandeld. Bij de rol van de mbo'er als (lerende) werknemer werden de leerbereidheidskenmerken van de mbo'er, zoals onzekerheid, onbetwist onderschreven. Er bleek echter wel variatie tussen de casussen aangaande het ondervangen van deze leerbereidheidskenmerken op de werkvloer. Zo wordt er in de ziekenhuizen in mindere mate aandacht besteed aan de psychologische basisbehoeften 'autonomie', 'relatie' en 'competentie' ten opzichte van de andere twee casussen. Vooral in de organisaties met zelfsturende teams in de verpleeg- en verzorgingshuizen en thuiszorg komen de psychologische basisbehoeften sterk naar voren.

Wat betreft de gedestilleerde leervoorkeur 'oefenen' bestaat geen variatie in het onderschrijven hiervan. Ook de mate waarin er aandacht wordt besteed aan deze leervoorkeur door middel van het inzetten op een veilige omgeving, herhaling en uitproberen, is per casus weinig verschillend.

Bij de rol van de werkgever van de mbo'er is het leerklimaat van de organisaties bekeken. Hierin werd aan de hand van verschillende domeinen bepaald of er sprake is van een exploratief of regulatief leerklimaat in de organisaties van de casussen. Uit de analyse bleek dat de ziekenhuizen een meer regulatief leerklimaat kennen. De kinderopvang en de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg neigen daarentegen naar een exploratief leerklimaat, waarbij dit in de laatste casus vooral komt door de organisaties met zelfsturende teams.

Op mesoniveau zijn de casussen op basis van de volgende factoren met elkaar vergeleken: de rol van de sector en cao, de rol van de sector en O&O-fondsen, de rol van brancheorganisaties en de rol van de regio. Bij de eerste factor bleek dat er weinig variatie bestaat tussen de casussen wat betreft scholingsafspraken in cao's. In alle drie de casussen werden zowel algemene als individueel gerichte scholingsafspraken gevonden, waarbij de inhoud weinig van elkaar afweek. De cao's van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg en ziekenhuizen wijken af van de kinderopvang op het punt van de scholingsverplichting voor verpleegkundigen in het kader van de Wet BIG. Dit gegeven komt terug bij de rol van de overheid op macroniveau.

Uit de analyse van de rol van de O&O-fondsen blijkt dat er in alle drie de casussen sprake is van een fonds. Behalve in de casus van de kinderopvang worden de fondsen echter niet genoemd in de interviews en uit de betreffende websites blijkt dat er momenteel geen subsidies worden verstrekt in het kader van een leven lang leren. De fondsen lijken vooral een informatiefunctie te hebben.

De analyse wijst uit dat alle brancheorganisaties de noodzaak van leven lang leren onderschrijven en zich middels interne en externe invloedsoefening inzetten voor dit thema. Variatie tussen de casussen wordt dan ook niet geconstateerd.

De rol van de regio is de laatste factor die is meegenomen in de analyse op mesoniveau. Alleen in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg komen samenwerkingsverbanden die zich specifiek richten op leven lang leren aan bod. Dit wordt desondanks in zeer beperkte mate aangehaald in deze casus. In de andere casussen wordt niet gesproken over samenwerking in de regio op het gebied van leven lang leren.

Op macroniveau zijn de rol van de overheid en de rol van vraag en aanbod behandeld. Allereerst bleek uit een vergelijkende analyse van (voorgenomen) beleidsmaatregelen dat het corporatistisch model in ieder geval deels is terug te zien in de maatregelen doordat een van de belangrijkste elementen aanwezig is, namelijk de substantiële rol van sociale partners in de beleidsvorming. Daarnaast werd geconstateerd dat het generieke en doelgroepenbeleid mogelijk een versnipperd karakter heeft door de verschillende ministeries. Tevens viel in de analyse op dat door de overheid alleen wordt ingezet op de werkgerelateerde functie en dat het leven lang leren beleid vooral op de formele context gericht is.

De rol van de overheid is ook in de verschillende casussen gepasseerd. Uit de analyse blijkt dat bezuinigingen van de overheid hun weerslag hebben gehad in alle drie de casussen. In alle casussen worden voorbeelden genoemd waarin deze verschillende bezuinigingen een negatieve invloed hebben gehad op het scholingsbudget in organisaties. Daarnaast wordt meermaals aangegeven dat er een grotere rol voor de overheid is weggelegd in het kader van leven lang leren. In de casus van de kinderopvang worden hiervoor de ontwikkelingen met betrekking tot de doorlopende leerlijn genoemd met bijbehorende verantwoordelijkheden. In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg worden zorgen geuit over de toekomst van niveau 2 en in de ziekenhuiscasus wordt een rol voor de overheid gezien aangaande de het erkennen en opnemen van informeel leren in de Wet BIG. De komst van deze wet werd tevens genoemd als boost voor leven lang leren destijds. In alle casussen wordt in ieder geval een grotere rol voor de overheid geschetst en wordt aangegeven dat de bezuinigingen vooral negatieve effecten hebben gehad op leven lang leren.

Bij de analyse van de rol van vraag en aanbod komt naar voren dat middelbaar opgeleiden zich niet bewust zijn van hun kwetsbare positie op de arbeidsmarkt. In de kinderopvangcasus wordt aangegeven dat het niet kan worden uitgesloten dat het deel dat zich hier wel van bewust is, misschien weer in de comfortzone schiet, omdat de situatie op de arbeidsmarkt weer aantrekt. Hierdoor zien zij mogelijk in mindere mate het belang

van leven lang leren in. In de ziekenhuis casus wordt het principe van vraag en aanbod in mindere mate ervaren dan in de andere twee casussen, omdat de formatie redelijk stabiel is.

Bij het vergelijken van de casussen op deelname aan leven lang leren door mbo'ers blijkt dat in de ziekenhuizen ten opzichte van de andere casussen het meest op formele wijze wordt geleerd. Hierna volgen de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg wat betreft formele scholing. Opvallend is dat ook hier een BIG-registratie verplicht is voor de verpleegkundigen. In de kinderopvang vindt in vergelijking de minste formele scholing plaats. In de kinderopvang wordt veel in non-formele context geleerd en richt ook de brancheorganisatie zich expliciet op diepscholen in plaats van opscholen. Hiervoor acht de brancheorganisatie door de overheid erkende certificaten niet noodzakelijk. In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en ziekenhuizen wordt ook op non-formele wijze geleerd, zij het in mindere mate dan in de kinderopvang. Informele scholing is lastig te meten, maar het erkennen en inzetten op informele scholing door de organisaties en brancheorganisaties is op z'n minst een belangrijke indicator voor deelname aan informele scholing. Hier wordt in alle casussen om verschillende redenen sterk op ingezet. Het stimuleren en het verleiden tot informeel leren staat echter nog wel in de kinderschoenen.

### *7.1.2 Hoofdvraag*

Het antwoord op de hoofdvraag is niet eenvoudig. Een vergelijking tussen de casussen op micro-, meso- en macroniveau laat zien dat verscheidene factoren invloed hebben op leven lang leren. Dit wordt gebaseerd op basis van de factoren waar variatie tussen de casussen in geconstateerd.

De analyse toont dat de rol van de werknemer met de leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren van invloed is op de deelname aan leven lang leren. Hierbij is het belangrijk dat de werkgever hier op de juiste manier mee omgaat, waardoor de deelname kan worden verhoogd. Hierbij wordt ook gevonden dat het belangrijk is dat de noodzaak voor scholing wordt gevoeld. Dit komt vooral in de organisaties met zelfsturende teams naar voren waar werknemers zelf tegen te problemen aanlopen en deze vervolgens zelf moeten oplossen. Dan lijkt informele, maar ook non-formele en zelfs formele scholing lijkt toe te nemen.

De rol van de werkgever is tevens van belang bij de deelname aan leven lang leren aangaande het leerklimaat. Uit de analyse blijkt dat exploratieve leerklimateen een hoger scoren op informele scholing en dat in een regulatief leerklimaat de deelname aan formele scholing hoger ligt. Een van de belangrijkste inzichten op basis van de relatieve deelname aan leven lang leren is dan ook dat de scholingsverplichting middels de Wet BIG een positieve invloed heeft op de deelname aan leven lang leren in formele context.

De cao speelt wel degelijk een rol in de deelname aan leven lang leren, maar er liggen kansen om de deelname te vergroten. De scholingsartikelen zijn een goede eerste aanzet voor deelname aan scholing, maar het blijkt dat alleen de scholingsverplichting in het kader van de Wet BIG echt verschil maakt in deelname aan leven lang leren. Daarnaast valt op dat er in de cao geen aandacht is voor de verschillende vormen van leren en er dan ook in mindere mate wordt stilgestaan bij de leervoorkeuren van de doelgroep.

De O&O-fondsen zijn in mindere mate van invloed op de deelname aan leven lang leren in de zorg- en welzijnssector. De fondsen hebben vooral een informatiefunctie en verstrekken momenteel geen scholingsmiddelen. Er kan er echter geen algemene uitspraak worden gedaan over de rol van O&O-fondsen en leven lang leren. Het is mogelijk dat actieve fondsen in andere sectoren wel invloed hebben op de deelname.

De rol van de brancheorganisatie bij deelname aan leven lang leren is groot. Het gaat hier om een indirecte relatie, waarbij de brancheorganisatie via een wisselwerking haar invloed op werkgevers en overheid uitoefent. Het is dan ook zeer belangrijk dat de brancheorganisatie het belang van leven lang leren onderschrijft om de deelname aan leven lang leren te vergroten.

De rol van de regio speelt mogelijk een rol bij deelname aan leven lang leren door mbo'ers, maar is in de behandelde casussen beperkt aanwezig, waardoor er hierover geen uitspraken kunnen worden gedaan. Er komt echter wel naar voren dat de ambitie om meer samen te werken op het gebied van leven lang leren in de regio wordt uitgesproken. Of deze mogelijke samenwerkingen in de toekomst effect hebben op de deelname moet blijken door middel van monitoring en evaluaties.

De rol van de overheid is groot, zowel in positieve als in negatieve zin. Uit de casussen blijkt dat niet alle maatregelen de beoogde succesvolle uitkomst hebben voor deze doelgroep in de zorg- en welzijnssector.

Want hoewel er uit de beleidsanalyse blijkt dat er door de overheid diverse maatregelen zijn genomen om deelname aan leven lang leren te vergroten, komt in de casussen vooral naar voren dat andere overheidsmaatregelen, zoals de bezuinigingen in de zorg en het snijden in de kinderopvangtoeslag, een negatief effect hebben gehad op de deelname aan leven lang leren.

De scholingsverplichting middels de verankering in de Wet BIG is echter van positieve invloed op de deelname aan formele scholing, waarbij elke vijf jaar de benodigde scholingspunten door de verpleegkundigen moeten worden behaald.

Daarnaast vindt er een algemene roep plaats voor extra aandacht voor niveau 2 die in alle casussen tussen wal en schip lijkt te vallen. Deze roep om doelgroepenbeleid sluit aan bij het corporatistisch model.

De rol van vraag- en aanbod lijkt in mindere mate van invloed te zijn, omdat een groot deel van de doelgroep zich niet bewust is van de mogelijk kwetsbare positie. De noodzaak om te scholen en de employability te vergroten wordt in mindere mate gevoeld.

Al met al hebben veel van de onderzochte factoren invloed op de deelname aan leven lang leren door middelbaar opgeleiden. De analyse laat tevens zien dat deze factoren ook deels met elkaar samenhangen. Er is dan ook sprake van een gelaagdheid die oproept tot samenwerking. Het is als het ware een keten van actoren die samen kunnen bijdragen aan het verhogen van de deelname aan leven lang leren. Er liggen met name kansen voor het inzetten en stimuleren van informeel leren, omdat dit aansluit bij de leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren van middelbaar opgeleiden. Tegelijkertijd blijkt dat de noodzaak voor scholing in mindere mate wordt gevoeld en dat de scholingsverplichting middels de Wet BIG succesvol is, waardoor ook hier mogelijkheden liggen om de deelname te vergroten.

Aanbevelingen om de participatie door de onderhavige doelgroep te verhogen op basis van deze inzichten, worden in hoofdstuk 8 gepresenteerd.

## **7.2 Discussie**

In dit onderzoek is getracht inzichtelijk te maken welke factoren invloed hebben op de participatie van mbo'ers aan leven lang leren. Dat is gedaan aan de hand van de verkregen informatie uit de interviews en uit de beleidsdocumenten en websites. In deze discussie wordt ingegaan op de relevantie, de resultaten en de beperkingen van dit onderzoek en worden suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

De bereidheid om gedurende de hele levensloop te leren en onderwijs te volgen om kennis en competenties actueel te houden, is door de huidige maatschappelijke ontwikkelingen voor iedereen belangrijk geworden. Desalniettemin is in dit onderzoek expliciet gekozen om de participatie van het middensegment te bestuderen, omdat deze groep achterloopt in deelname aan leven lang leren ten opzichte van hoger opgeleiden. Daarnaast staat hun positie op de arbeidsmarkt door ontwikkelingen als technologisering en 'offshoring' sterker onder druk dan de positie van hoger- en lager opgeleiden, waardoor een proces van arbeidsmarktpolarisatie optreedt en het gat tussen de boven- en de onderkant van de arbeidsmarkt groter wordt. Dit maakt de ook positie van de middelbaar opgeleiden op de arbeidsmarkt kwetsbaar.

Deze hierboven geschetste relevantie raakt de externe validiteit van dit onderzoek. De lezer dient zich bewust te zijn dat dit een algemene schets is. Er zijn ook beroepen in het middensegment die een gunstiger toekomstperspectief hebben en er zullen zelfs nieuwe beroepen ontstaan. Dit ondermijnt echter geenszins het belang van leven lang leren voor het middensegment, omdat door de voortdurende ontwikkelingen de nood om kennis en competenties actueel te houden hoog is en blijft.

Inzichten omtrent de leerbereidheidskenmerken en leervoorkeuren zijn zondermeer te generaliseren naar andere arbeidsintensieve beroepen in het middensegment, doordat in de fase van het vooronderzoek ook is gesproken met organisaties, studenten en alumni uit andere sectoren. Hierbij kwamen overeenkomstige beelden naar voren. Echter, het is belangrijk ook aandacht te houden voor variatie tussen sectoren en branches. In dit onderzoek zijn drie branches afkomstig uit één sector bestudeerd en ook tussen deze branches is variatie geconstateerd. Het is dan ook van groot belang bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten, dat in acht wordt genomen dat sectoren van elkaar kunnen verschillen. Dit komt doordat elke sector is gekarakteriseerd door een specifiek product en arbeidsmarkt, resulterend in verschillende banen en

economische contexten (Bechter, et al., 2005: 9). Desondanks blijkt de variëteit van arbeidsverhoudingen van sectoren in Nederland relatief minder te verschillen ten opzichte van de meeste andere Europese landen (Bechter, et al. 2005: 24). Toch valt enige voorzichtigheid met generaliseren van de uitkomsten aan te raden. Dat geldt ook voor de afhankelijke variabele. Absolute cijfers over de deelname aan leven lang leren waren of niet beschikbaar of te onbetrouwbaar om te gebruiken als zuivere data. Om toch uitspraken te kunnen doen is gekozen om relatieve uitspraken over de scholingsdeelname te doen. Dit is een beperking van dit onderzoek en vraagt noodzakelijkerwijs om vervolgonderzoek om de betrouwbaarheid van het onderzoek te kunnen garanderen.

De uitkomsten van dit onderzoek bieden echter wel degelijk inzicht in de deelname aan leven lang leren door mbo'ers. Zo blijkt dat middelbaar opgeleiden een voorkeur hebben voor een praktische aanpak en doorgaans minder goede herinneringen hebben aan de schoolbanken. Dat in alle drie de casussen sterk wordt ingezet op informeel leren lijkt dan ook keuze die past bij de doelgroep. In de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg en in de kinderopvang wordt hier al enige tijd gericht op ingezet, terwijl de ziekenhuizen nu bezig zijn om een hierin een slag te maken. Anderzijds wordt ook te kennen gegeven dat informeel leren in de ziekenhuizen van alle tijden is. Echter, er lijkt nu voor het eerst echt bewust te worden ingezet op informeel leren, waarbij zelfs wordt uitgesproken dit te willen borgen in de Wet BIG. Er lijkt hier alleen aan één ding voorbij te worden gegaan en dat is het ondervangen van de leerbereidheidskenmerken. Uit de conclusie blijkt namelijk dat juist in de ziekenhuizen in mindere mate bij de basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie wordt stilgestaan dan in de andere casussen het geval is, terwijl dat juist kan bijdragen aan het verhogen van de intrinsieke motivatie. Hoewel de basisbehoefte 'autonomie' haaks lijkt te staan op de scholingsverplichting middels de Wet BIG, hoeft dat elkaar niet uit te sluiten. Waar, in ieder geval voorlopig, de Wet BIG zich richt op formele scholingsactiviteiten, kan het inzetten op de basisbehoeften de aanpak van het verleiden tot informele scholing ondersteunen.

Dat is ook sterk terug te zien in de casus van de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, waar sterk wordt gescoord op het voldoen aan de psychologische basisbehoeften, maar ook een exploratief leerklimaat heerst. Hierbij valt op dat dit vooral door de organisaties met zelfsturende teams komt, waar mensen zelf tegen de problemen aanlopen en deze moeten oplossen. Er is echter te weinig vergelijkingsmateriaal met organisaties met hiërarchische teams binnen deze casus om de conclusie te trekken dat zelfsturende teams (indirect) een positieve invloed hebben op leven lang leren. Vervolgonderzoek is dan ook nodig om dit eventuele verband aan te kunnen tonen.

Een volgend punt dat in deze discussie wordt behandeld, is dat meermaals is aangegeven dat de groep middelbaar opgeleiden zich niet bewust is van hun kwetsbare positie op de arbeidsmarkt en ook de noodzaak van leven lang leren in mindere mate inziet. Om de kwaliteit en professionaliteit in de ziekenhuizen te waarborgen, is er sprake van een scholingsverplichting. Hierbij wordt het principe van '*carrot and stick*' in die zin gehanteerd dat verpleegkundigen bepaalde handelingen niet meer mogen verrichten als ze verlopen zijn. Dat zorgt voor extrinsieke motivatie om scholing te volgen. Een dergelijk systeem kan mogelijk ook de deelname aan leven lang leren in andere branches verhogen. Een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden omtrent dergelijke puntensystemen zou hier inzicht in kunnen geven.

Dit zijn enkele inzichten die zijn verkregen uit het onderzoek. Het sterkste punt van dit onderzoek is echter de gelaagdheid, waarbij de deelname aan leven lang leren vanuit verschillende niveaus en in verschillende vormen is bekeken. Hierdoor was het ook mogelijk om onderlinge samenhang tussen de factoren inzichtelijk te maken. Al die verschillende factoren brachten ook het potentiële probleem met zich mee dat de scope van dit onderzoek ietwat breed is, waardoor wellicht op sommige punten is ingeleverd op uitvoerigheid en nuance. Zo bestaat er wel degelijk variatie tussen middelbaar opgeleiden, maar konden de verschillen tussen de niveaus in dit onderzoek niet inzichtelijk worden gemaakt, omdat zowel in de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg, als in de ziekenhuizen hierover geen gegevens beschikbaar waren.

Desondanks schetste deze aanpak, waarin onder andere werd uitgesplitst naar zowel formeel en non-formeel leren als informeel leren, een completer beeld ten opzichte van eerder onderzoek. Voor deze laatste vorm van leren is in het onderzoek immers minder aandacht dan voor de andere vormen van leren (Borghans, Golsteyn & De Grip, 2007: 3). Daarnaast was integraal verklarend onderzoek over leven lang leren schaars (Edzes,

Hamersma, Venhorst & Van Dijk, 2015: 283; Marsick & Watkins, 2001: 32). Dat gold zeker voor onderzoek dat zich specifiek richt op de onderhavige doelgroep.

Daarom was het doel van dit onderzoek de kennis over de aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt verder te ontwikkelen door inzicht te geven in welke factoren een rol spelen in de participatie van mbo'ers aan leven lang leren. Hieraan is een bijdrage geleverd, maar verder onderzoek naar dit onderwerp is broodnodig. Want zoals het citaat van Van Kemenade aan het begin van dit onderzoek aangaf, is onderwijs niet boven tijd en plaats verheven. Het is onderdeel van een samenleving die op dat onderwijs haar stempel zet. De maatschappelijke verhoudingen en waarden die er in de samenleving bestaan, weerspiegelen zich in de opzet, de inhoud en de methodes van het onderwijs (Van Kemenade, 1975, zoals geciteerd in Leune, 2001: 113).

## Hoofdstuk 8 Beleidsaanbevelingen

Dit hoofdstuk vormt het sluitstuk van dit onderzoek. Er volgen hieronder enkele beleidsaanbevelingen die zijn geformuleerd op basis van de uitkomsten van dit onderzoek.

### 8.1 Aanbeveling 1: Hanteer een uniforme definitie van leven lang leren

Meermaals is in dit onderzoek naar voren gekomen dat het moeilijk is om een eenduidig beeld te schetsen over deelname aan leven lang leren. Dit komt doordat de cijfers met betrekking tot leven lang leren sterk uiteenlopen, omdat er verschillende definities worden gehanteerd in deze metingen. Dat geldt voor onderzoeken in Nederland, maar ook het Europees vergelijkend onderzoek gebaseerd op de Europese indicator. De richtlijnen laten namelijk enige vrijheid bestaan in de wijze van meten, waardoor er verschillen tussen landen kunnen optreden in de betekenis van het deelnamecijfers (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016: 4). Dit zorgt voor een veelvoud aan uitkomsten. Hierdoor is het vrijwel onmogelijk om betrouwbare uitspraken te doen over de deelname onder middelbaar opgeleiden. Dit heeft als gevolg dat de effecten van beleid en interventies op het gebied van leven lang leren ook op betrouwbaarheid inleveren. Om degelijke analyses te kunnen doen en de effecten van beleid en interventies te kunnen vaststellen, dient een eenduidige meting te worden opgesteld en toegepast, waardoor resultaten betrouwbaar, vergelijkbaar en interpreteerbaar zijn. De brede definitie van leven lang leren die in dit onderzoek wordt gehanteerd, kan hiervoor een basis vormen.

### 8.2 Aanbeveling 2: Zet in op informeel leren en benadruk het belang van leven lang leren

Middelbaar opgeleiden hebben doorgaans een voorkeur voor een praktische aanpak en voelen zich veelal minder thuis in de schoolbanken. Informele scholing lijkt dan ook beter te passen bij deze doelgroep. Leren hoeft namelijk niet per definitie een geplande en geïnstitutionaliseerde activiteit te zijn. Dat is ook terug te zien in de brede definitie van leven lang leren, waarbij zowel formeel, non-formeel als informeel leren wordt erkend. Leren mag leuk zijn en kan in groepsverband met collega's plaatsvinden. Juist door het uitwisselen van ervaringen met elkaar en het spiegelen aan elkaar kan een leerproces optreden. Door hier actief op in te zetten als werkgever kan de deelname aan leven lang leren worden verhoogd, omdat er wordt aangesloten bij de voorkeuren van de doelgroep.

Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat de deelname aan scholing toeneemt wanneer de noodzaak wordt gevoeld en inzichtelijk is waarom er moet worden geschoold. Dit komt duidelijk terug in het onderzoek bij de organisaties met zelfsturende teams waar werknemers zelf tegen de problemen aanlopen en deze moeten oplossen. Wanneer werknemers de noodzaak zelf voelen, zal de intrinsieke motivatie om te leren hoger zijn en de stap om te leren kleiner.

Door in te zetten op het stimuleren van en verleiden tot informele scholing en het bewustmaken van de noodzaak hiervan kan dan ook de deelname aan leven lang leren worden verhoogd.

### 8.3 Aanbeveling 3: Voer een leven lang leren-puntensysteem in

In het onderzoek is aangegeven dat middelbaar opgeleiden zich veelal niet bewust zijn van hun kwetsbare positie op de arbeidsmarkt. Daarnaast is aangetoond dat deelname aan leven lang leren echter juist kan bijdragen om deze kwetsbare positie te verbeteren. Tevens bleek dat door de scholingsverplichting in de ziekenhuizen en de verpleeg- en verzorgingstehuizen en thuiszorg (verpleegkundigen) middels de BIG-registratie de formele scholingsdeelname hoger lag dan in de kinderopvang. Ook bij andere beroepsgroepen, zoals advocaten en accountants, is een scholingsverplichting middels een puntensysteem gebruikelijk. De Brancheorganisatie Kinderopvang heeft al te kennen geven dat een puntensysteem voor permanente educatie tot de mogelijkheden behoort. Hierin liggen mogelijk kansen voor meerdere beroepen in het arbeidsintensieve middensegment, die bijdragen aan het verhogen van de participatie door middelbaar opgeleiden aan leven lang leren.



## Literatuurlijst

- Abma, T. (2016, 6 juli). Ouderenzorg vereist een hbo-opleiding, *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 26-10-2016 via <https://www.volkskrant.nl/>
- Actiz (2015). *Zorg van morgen: Ondernemerschap in stroomversnelling*. Geraadpleegd op 26-10-2016 via <https://www.actiz.nl:443/stream/brochurezorgvanmorgen.pdf>
- Actiz (2016). *Werken in de ouderenzorg*. Geraadpleegd op 26-10-2016 via <https://www.actiz.nl/infographic/>
- AOVVT (2016). *Tegemoetkoming EVC-traject beëindigd*. Geraadpleegd op 23-03-2017 via <http://www.aovvt.nl/home/inhoud-bericht/news/tegemoetkoming-etc-traject-beeindigd/>
- AOVVT (2017a). *Arbeidsmarkt en opleiden*. Geraadpleegd op 23-02-2017 via <http://www.aovvt.nl/onderwerpen-a-o-vvt/arbeidsmarkt-en-opleidingen/>
- AOVVT (2017b). *Over A+O VVT*. Geraadpleegd op 23-02-2017 via <http://www.aovvt.nl/over-a-o-vvt/>
- Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: a comparative analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 189. Parijs: OECD Publishing.
- Arrow, K. (1962). *The economic implication of learning by doing*. *The Review of Economic Studies*, 29(3), 155-173.
- Arts, W. & Gelissen, J. (2012). Three worlds of welfare capitalism or more? *Journal of European Social Policy*, 12(2), 137-158.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2001). *Lifelong Learning: concepts, theories and values*. Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults). University of East London: SCUTREA.
- AWVN (2016). *Ondernemings- en bedrijfstakcao's*. Geraadpleegd op 25-09-2016 via <https://www.awvn.nl/themas/cao/informatie/ondernemings-en-bedrijfstakcaos>
- Baars, M. (2003). *Leerklimaat: De culturele dimensie van leren in organisaties*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Bagnall, R. (2001). Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture. *International handbook of lifelong learning*, 35-52.
- Bagshaw, M. (1997). Employability-creating a contract of mutual investment. *Industrial and Commercial Training*, 29(6), 187-189.
- Baker, D. (2014a). Minds, politics and gods in the schooled society: consequences of the educational revolution. *Comparative Education Review*, 1, 6-23.
- Baker, D. (2014b). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.

- Bamber, G. & Lansbury, R. (1998). *International & comparative employment relations*. Londen: SAGE Publications.
- Bechter, B., Brandl, B., & Meardi, G. (2011). *From national to sectoral industrial relations: Developments in Sectoral industrial relations in the EU*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.
- Berg, Van den, N., Meijers, F. & Sprengers, M. (2006). More vocational education and supplementary training through equalization of costs? An analysis of a training and development fund in the Netherlands. *Human Resource Development International*, 9(1), 5-24.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berghuis, E. (2008). *Arbeidsmarktdynamiek: Ontwikkelingen in (inter)nationaal perspectief*. Boom Onderwijs: Meppel.
- Berntson, E., Sverke, M. & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities?. *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223-244.
- Bol, T. & Van der Werfhorst, H. (2016). *De link tussen school en werk in een polariserende arbeidsmarkt*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Borghans, L., Duckwort, A., Heckman, J. & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Borghans, L., Fouarge, D., De Grip, A. & Thor, J. (2014). *Werken en leren in Nederland*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Borghans, L., Golsteyn, B. & De Grip, A. (2006). *Meer werken is meer leren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Borghans, L., Golsteyn, B. & De Grip, A. (2007). *Wat leert onderzoek ons over informeel leren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Borja, J. & Castells, M. (1997). *Local & global: Management of cities in the information age*. Londen: Earthscan Publications Limited.
- 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*, 2(4), 169-180.
- Brancheorganisatie Kinderopvang (2015a). *Brancherapport 2015*. Geraadpleegd op 24-10-2016 via <https://www.kinderopvang.nl/publicaties/onderzoeken>
- Brancheorganisatie Kinderopvang (2015b). *Meerjarig strategisch beleidsplan 2015-2017*. Geraadpleegd op 10-02-2016 via <http://www.kinderopvang.nl/zoek-resultaat/document?documentregistrationid=1023901696>

- Brancheorganisatie Kinderopvang (2016a). *Samen actief: Goed voor ieder kind*. Geraadpleegd op 07-09-2016 via [https://pdf.swphost.com/kiddo/2016/SamenActief-TT-rapport-DEFINITIEF\\_3mei2016.pdf](https://pdf.swphost.com/kiddo/2016/SamenActief-TT-rapport-DEFINITIEF_3mei2016.pdf)
- Brancheorganisatie Kinderopvang (2016b). *Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 24-10-2016 via <https://www.kinderopvang.nl/standpunten/feiten-en-cijfers/>
- Brancheorganisatie Kinderopvang (2017). *Over ons*. Geraadpleegd op 10-02-2017 via <http://www.kinderopvang.nl/over-ons/wie-we-zijn>
- Braczyk, H. & Heidenreich, M. (1998). Regional governance structures in a globalized world. In: Braczyk, H., Cooke, P. & Heidenreich, M. (1998). *Regional innovation systems*. Londen: UCL Press.
- Brodelt, S. (1983). Education as growth: Life-long learning. *The Clearing House*, 57(2), 72-75.
- Brug, L. & Peer, H. (1993). Collectief geregeld: Uit de geschiedenis van de cao. Amsterdam: Stichting FNV Pers.
- Capello, R., Fratesi, U. & Resmini, L. (2011). *Globalization and regional growth in Europe: Past trends and future scenarios*. Heidelberg: Springer.
- Cao Ziekenhuizen (2014). *CAO Ziekenhuizen 2014-2016*. Geraadpleegd op 24-02-2017 via [https://www.fnv.nl/site/alle-sectoren/caos/caos/915832/928418/928423/Cao\\_Ziekenhuizen\\_2014-2016.pdf](https://www.fnv.nl/site/alle-sectoren/caos/caos/915832/928418/928423/Cao_Ziekenhuizen_2014-2016.pdf)
- Carey, K., Neal, D. & Collins, S. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29(2), 253-260.
- CBS Statline (2016). *Bevolking; hoogstbehaald onderwijsniveau en onderwijsrichting*. Geraadpleegd op 27-05-2016 via <http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=slnl&pa=82816ned&d1=0&d2=a&d3=0&d4=0&d5=a&d6=0&d7=39,44,49,54,59&hd=151215-1533&hdr=g3,g2,g1,g6&stb=g5,t,g4>
- Cedefop (2008). *Sectoral training funds in Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2014). *Getting to work on Lifelong Learning*. Thessaloniki: Cedefop.
- Cedefop (2016). *Beroepsonderwijs in beeld: Nederland*. Thessaloniki: Cedefop.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Arbeidsparticipatie van mbo-schoolverlaters*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). *Een leven lang leren in Nederland: een overzicht*. Geraadpleegd op 09-05-2016 via <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/07/nederland-in-europese-top-5-leven-lang-leren->
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Geraadpleegd op 02-10-2016 via <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Boek-25-Kansrijk-Onderwijsbeleid.pdf>
- Christoffels, I. & Baay, P. (2016). *De Toekomst Begint vandaag: 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Ecbo.
- Cinop (2008). *Een brede verkenning van een leven lang leren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

- Coombs, P. (1969). *The world educational crisis: A system analysis*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Cresson, C. & Dean, G. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Crouch, C. (2001). Welfare state regimes and industrial relations systems: The questionable role of path dependency theory. In: Ebbinghaus, B. & Manow, P. (2001). *Comparing Welfare Capitalism*. Londen: Routledge.
- De Beer, P. (2005). *Perspectief op de arbeidsmarkt*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Koning, J. & Gelderblom, A. (2001). Onderwijs, scholing en arbeidsmarkttransities. In: Heuvel, Van den, N, Holderbeke, F. & Wielers, R. (2001). *De transitionele arbeidsmarkt: Contouren van een actief arbeidsmarktbeleid*. Den Haag: Elsevier.
- De Korte, T., Boelhouwer, J., De Besser, I., Gravesteyn, M., Steenhorst, L. & De Vries, R. (2000). *De CAO van de toekomst*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie BV.
- De La Fuente, A. & Ciccone, A. (2002). *Human capital in a global and knowledge-based economy*. Barcelona: Institute for Economic Analysis.
- Delies, I. (2009). *Verbindingskracht & Cominbatievermogen: Een empirisch onderzoek naar kennisallianties tussen beroepsonderwijs (ROC) en bedrijfsleven*. Groningen: Rijks Universiteit Groningen.
- Deloitte (2014). *De impact van automatisering op de Nederlandse arbeidsmarkt*. Geraadpleegd op 12-03-2017 via <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/nl/Documents/deloitte-analytics/deloitte-nl-data-analytics-impact-van-automatisering-op-de-nl-arbeidsmarkt.pdf>
- Desmedt, E., Groenez, S., & Van den Broeck, G. (2006). *Onderzoek naar de systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden*. Geraadpleegd op 19-08-2016 via <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/188969/1/R1132.pdf>
- De Vries, S., Gründemann, R. & Van Vuuren, T. (2001). Employability policy in Dutch organisations. *International Journal of Human Recourse Management*, 12(7), 1193-1202.
- Dorn, D. (2013). The growth of low skill service jobs and the polarization of the U.S. labor market. *American Economic Review*, 103(5), 1553-1597.
- Droogleever Fortuijn, E. (2003). *Onderwijsbeleid: Maatschappelijke functies en strategische keuzen*. Amsterdam: Aksant.
- DUO (2015). *Aantal ingeschreven studenten, peildatum 1 oktober 2015*. Geraadpleegd op 26-06-2016 via [https://duo.nl/open\\_onderwijsdata/databestanden/ho/Ingeschreven/hbo\\_ingeschr/Ingeschrevenen\\_hbo1.jsp](https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/ho/Ingeschreven/hbo_ingeschr/Ingeschrevenen_hbo1.jsp)  
[https://duo.nl/open\\_onderwijsdata/databestanden/ho/Ingeschreven/wo\\_ingeschr/Ingeschrevenen\\_wo1.jsp](https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/ho/Ingeschreven/wo_ingeschr/Ingeschrevenen_wo1.jsp)

- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove: Psychology Press.
- Edzes, A., Hamersma, M., Venhorst, V. & Van Dijk, J. (2015). Labour market performance and school careers of low educated graduates. *Letters in Spatial and Resource Sciences*, 8(3), 267-289.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Oxford: Polity Press.
- Europese Commissie (2001). *Communication from the commission: Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussel.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Parijs: UNESCO.
- Fenger, M. (2003). Institutionele ontwikkeling en dynamiek in het beeld voor werk en inkomen. In: Berghman, J. Nagelkerke, A., Boos, K., Doeschot, R. & Vonk, G. (2003). *Honderd jaar sociale zekerheid in Nederland*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Fenger, M., De Koning, J., Kerkhoff, R., Van Kooij, M., Van der Torre, L. & Zandvliet, K. (2016). *Kennisagenda stedelijk arbeidsmarkt: Kenniswerkplaats stedelijke arbeidsmarkt*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Fenger, M., Koster, F. & Van der Veen, R. (2014). De veerkrachtige arbeidsmarkt: Een exploratieve analyse van 29 Europese landen. *Mens & Maatschappij*, 89(4), 349-370.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fleischmann, M., Koster, F. & Schippers, J. (2015). Nothing ventured, nothing gained! How and under which conditions employers provide employability-enhancing practices to their older workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(22), 2908-2925.
- Fleischmann, M., Van den Broek, T. & Koster, F. (2015). Bereidheid van werkgevers te investeren in opleidingen voor oudere werknemers. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 31(3), 273-291.
- FNV (2016). *Sector en Cao*. Geraadpleegd op 25-09-2016 via <https://www.fnv.nl/sector-en-cao/>
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal Human Resources Development and management*, 3(2), 102-124.
- Fouarge, D., Schils, T. & De Grip, A. (2013). Why do low-educated workers invest less in further training? *Applied Economics*, 45(18), 2587-2601.
- Frey, C. & Osborne, M. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford: University of Oxford.
- Friedman, T. (2006). *The world is flat: The globalized world in the twenty-first century*. Londen: Penguin Books.
- Fugate, M., Kinicki, A. & Ashforth, B. (2014). Employability: A Psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.

- Goldberg, L. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological assessment*, 4(1), 26-42.
- Golsteyn, B. (2012). *Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Goos, M., Manning, A. & Salomons, A. (2009). *Recent changes in the European employment structure: the roles of technology and globalization*. Katholieke Universiteit Leuven. Geraadpleegd op 08-10-2016 via: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/256315/1/eupol-2009g.pdf>
- Goos, M., Manning, A. & Salomons, A. (2014). Explaining job polarization: Routine- biased technological change and offshoring. *The American Economic Review*, 104(8), 2509–2526.
- Gorter, C. (2001). Kansen voor werklozen op werk door actief arbeidsmarktbeleid? In: Heuvel, Van den, N, Holderbeke, F. & Wielers, R. (2001). *De transitionele arbeidsmarkt: Contouren van een actief arbeidsmarktbeleid*. Den Haag: Elsevier.
- Grace, G. (1994). Education is a Public Good: On the Need to Resist the Domination of Educational Science. In: Bridges, D. & McLaughlin, T. (1994). *Education and the Market Place*. Londen: Falmer Press.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of education policy*, 17(6), 611-626.
- Groeneveld, M., Benschop, M. & Olvers, D. (2010). *Kenmerkend vmbo, mbo, havo en vwo: Een overkoepelende publicatie van de onderzoeken onder leerlingen en ouders*. Hilversum: Hlteq.
- Groot, W. (2016). *De financiering, organisatie van bekostiging van leven lang leren in Nederland*. Tier, Maastricht University.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2000). Education, training and employability, *Applied economics*, 32, 573-581.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2009). *Werkt de markt voor bedrijfsgerelateerde scholing? 's-Hertogenbosch: Eebo*.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Grip, A. (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren*. Maastricht University. Geraadpleegd op 14-08-2016 via <http://pub.maastrichtuniversity.nl/9f07338e-598b-4a77-b3da-e9835c0be957>
- Hake, B. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.
- Hall, P. & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. In: Hall, P. & Soskice, D. (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamer, M. (2016). *Leren wordt net zo gewoon als eten en drinken*. Geraadpleegd op 26-10-2016 via: <http://www.ser.nl/nl/actueel/toespraken-voorzitter/20160321-skills-strategie.aspx>

- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.
- Heerma Van Voss, G. (2008). *Naar een algemeen recht een een algemene plicht op scholing*. Geraadpleegd op 09-10-2016 via <https://core.ac.uk/download/pdf/15601187.pdf>
- Heunks, F. (1977). Vervreemding onderzocht. *Mens en Maatschappij*, 52(2), 172-205.
- Houtepen, J. (2014). *Op weg naar een educatieve biotoop*. Tilburg: Prisma Brabant.
- Jackson, S. & Schuler, R. (1995). Understanding human resource management in the context of organizations and their environments. *Human Resource Management: Critical Perspectives on Business and Management*, 2, 45-74.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Londen: Routledge.
- Jolles, J. (2016). Gevraagd: steun, sturing en inspiratie voor rijpend brein m/v. *Vakblad Profiel*, 25(3), 6-9.
- Kamphuis, P., Glebbeek, A. & Van Lieshout, H. (2010). Do sectoral training funds stimulate training?. *International Journal of Training and Development*, 14(4), 273-290.
- Karsten, S. (2016). *De hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta: Een nuchtere balans van het mbo*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Katz, H. (1993). The decentralization of collective bargaining: a literature review and comparative analysis. *Industrial & Labor Relations Review*, 47(1), 3-22.
- Katz, H. & Darbishire, O. (2000). *Converging divergences: Worldwide changes in employment systems*. Londen: Cornell University Press.
- Keller, B. (2003). Social Dialogues at Sectoral Level. In: Keller, B. & Platzer, H. (2003). *Industrial Relations and European Integration*. Aldershot: Ashgate.
- Klaster, E. (2015). *Toward more effective regional networks: A multi-method study on top-down stimulated networks within the Dutch public-policy areas of education and employment*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kolberg, J. & Esping-Andersen, G. (1990). Welfare states and employment regimes. *International Journal of Sociology*, 20(3), 3-36.
- Kooij, D. (2010). Motiveren van oudere werknemers: De rol van leeftijd, werkgerelateerde motieven en personeelsinstrumenten. *Tijdschrift voor HRM*, 4, 37-50.
- Korteling, J. (2010). *Levenlang leren bij defensie: Opleiding en training*. Den Haag: TNO.
- Leune, J. (2001). *Onderwijs in verandering: Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Noordhoff-Wolters.
- Lewis, J. & Ritchie, J. (2003). Generalising from Qualitative Research. In: Ritchie, J. & Lewis, J. (2010). *Qualitative Research Practice: A guide for social sciences students and researches*. Londen: SAGE.

- Marginson, P. (2005). Industrial relations at European sector level: The weak link? *Economic and Industrial Democracy*, 26(4), 511-540.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 25-34.
- MBO-Raad, 2015. *Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 05-05-2016 via <http://mboinbedrijf.nl/images/PDF/manifest-het-mbo-in-2025-eindversie.pdf>
- MBO-Raad, 2016a. *Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 27 juni 2016 via <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/studenten>
- MBO-Raad, 2016b. *Kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap*. Geraadpleegd op 20-04-2016 via [https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/kwalificatieeisen\\_loopbaan\\_en\\_burgerschap\\_vanaf\\_2012\\_0.pdf](https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/kwalificatieeisen_loopbaan_en_burgerschap_vanaf_2012_0.pdf)
- MBO-Raad, 2016c. *Loopbaan en burgerschap*. Geraadpleegd op 20-04-2016 via <http://www.mboraad.nl/themas/loopbaan-en-burgerschap>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008. *Beleidsreactie rapport 'Doorstroom en stapelen in het onderwijs'*, 2 december 2008. Kenmerk VO/OK/81734.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016. *Passend onderwijs in het kort*. Geraadpleegd op 29-09-2016 via <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2015). *Voortgangsrapportage Leven Lang Leren*. Brief van 26 oktober 2015 van de ministers van OCW en SZW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer. Kamerstukken II, 2015-2016, 30012, nr.55.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2016). *Voortgangsrapportage leven lang leren*. Brief van 20 september 2016 van de ministers van OCW en SZW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer. Kamerstukken II 2016-2017, 30012, nr.72.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2016a). *Cao-afspraken 2015*. Geraadpleegd op 24-09-2016 via [http://cao.minszw.nl/pdf/174/2016/174\\_2016\\_13\\_237282.pdf](http://cao.minszw.nl/pdf/174/2016/174_2016_13_237282.pdf)
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2016b). *Kamerbrief cijfers kinderopvang 2015*, 30 juni 2016. Kenmerk 2016-0000152226.
- Mooij, De, A. & Houtkoop, W. (2005). *Scholing op afspraak: Sectorale scholingsafspraken en stand van zaken O&O-fondsen 2004*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Münderlein, M., Ybema, J. & Koster, F. (2013). Happily ever after? Explaining turnover and retirement intentions of older workers in the Netherlands. *Career Development International*, 18(6), 548-568.
- Nauta, A., De Lange, A. H. & Görtz, S. (2010). Lang zullen ze leven, werken en leren: Een schema voor het begrijpen en beïnvloeden van inzetbaarheid gedurende de levensloop. *Gedrag & Organisatie*, 23(2), 136-157.



- Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen (2015). *Zorg toont*. Geraadpleegd op 25-10-2016 via [https://www.nvz-ziekenhuizen.nl/\\_library/26832/Zorg%20toont%20-%20Brancherapport%202015.pdf](https://www.nvz-ziekenhuizen.nl/_library/26832/Zorg%20toont%20-%20Brancherapport%202015.pdf)
- Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen (2016a). *BIG-register*. Geraadpleegd op 25-10-2016 via <https://www.nvz-ziekenhuizen.nl/onderwerpen/big-register>
- Nederlandse Vereniging van Ziekenhuizen (2016b). *Zorg voor 2020*. Geraadpleegd op 25-10-2016 via <http://www.zorgvoor2020.nl>
- Nieuwenhuis, L., Gelderblom, A., Gielen, P. & Collewet, M. (2011). *Groei tempo Leven Lang Leren: Een internationale vergelijking*. Tilburg: IVA/SEOR.
- Nieuwenhuis, L., Gielen, P. & Nijman, D. (2008). *Leven lang leren voor vitaliteit*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Onderwijsraad (2009). *Middelbaar en hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012a). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012b). *Over de drempel van post-initieel leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een onderwijsstel met veerkracht*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2015). *Het jonge kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Vakmanschap voortdurend in beweging*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Onstenk, J. (2000). Het maatschappelijk belang van leren op de werkplek. In: Meijnen, G. & Van Wieringen, A. (2000). *Onderwijs in maatschappelijk perspectief*. Apeldoorn: Garant.
- Porter, M. (2000). Location, competition and economic development: Local clusters in a global economy. *Economic Development Quarterly*, 14(1), 15-34.
- Putters, K. (2016, 23 juli). Spreek niet van hoog en laag onderwijs. *Trouw*. Geraadpleegd op 24-07-2016 via <http://www.trouw.nl/>
- PWC (2015). *Onderwijs voor de toekomstige arbeidsmarkt*. Geraadpleegd op 08-10-2016 via <https://www.pwc.nl/nl/assets/documents/pwc-onderwijs-voor-de-toekomstige-arbeidsmarkt.pdf>
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.
- Renkema, A. (2006). Individual learning accounts: A strategy for lifelong learning?. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 284-394.

- Rijksoverheid, 2012. *Regeerakkoord 'Bruggenslaan'*. Geraadpleegd op 3 oktober 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/regering/documenten/rapporten/2012/10/29/regeerakkoord>
- Rijksoverheid, 2014. *Kamerbrief 'Een leven lang leren'*, 31 oktober 2014. Geraadpleegd op 07-05-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/10/31/kamerbrief-leven-lang-leren>
- Rijksoverheid, 2015. *Kamerbrief 'Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap'*, 14 september 2015. Geraadpleegd op 21-03-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/09/14/kamerbrief-met-visie-op-mbo>
- Rijksoverheid, 2016a. *Arbeidsovereenkomst en cao*. Geraadpleegd op 15-09-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/arbeidsovereenkomst-en-cao/vraag-en-antwoord/wat-is-een-cao>
- Rijksoverheid, 2016b. *Gevolgen participatiewet*. Geraadpleegd op 29-09-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet/inhoud/gevolgen-participatiewet>
- Rijksoverheid, 2016c. *Jeugdhulp bij gemeenten*. Geraadpleegd op 29-09-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/jeugdhulp/inhoud/jeugdhulp-bij-gemeenten>
- Rijksoverheid, 2016d. *Kinderopvang*. Geraadpleegd op 24-10-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/>
- Rijksoverheid, 2016e. *Leerplicht*. Geraadpleegd op 11-08-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht>
- Rijksoverheid, 2016f. *Middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 11-08-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/middelbaar-beroepsonderwijs/inhoud/opleidingen/niveaus-en-leerwegen-in-het-mbo>
- Rijksoverheid, 2016g. *Toespraak minister Asscher bijeenkomst de innoverende arbeidsmarkt*, 24 februari 2016. Geraadpleegd op 14-03-2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/regering/inhoud/bewindspersonen/lodewijkasscher/documenten/toespraak/2016/02/24/toespraak-minister-asscher-bijeenkomst-de-innoverende-arbeidsmarkt-24-februari-2016>
- Rojer, M. (2003). (Over)leeft de CAO? *Tijdschrift voor HRM*, 4, 63-87.
- Romeijn, G. (2012). *Sharing van leermiddelen, bronnen en materialen binnen het CGO draagt bij aan het leren van mbo studenten*. Geraadpleegd op 08-10-2016 via: <http://www.academia.edu/2527684/>
- Rubenson, K. (2001). *Lifelong learning for all: Challenges and limitations of public policy*. The Swedish Ministry of Education and Science European Conference: Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge, 23-25.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

- Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (2016). *Volledige beschrijving van het Nederlandse onderwijssysteem*. Geraadpleegd 11-08-2016 via <https://www.s-bb.nl/studenten/diplomawaardering-en-onderwijsvergelijking/het-nederlandse-onderwijssysteem/volledige>
- Sanders, J., Dorenbosch, L. & Blonk, R. (2015). The fragility of employability: A dynamic perspective and examples from the Netherlands. In: Vuori, J., Blonk, R. & Price, R. (2015). *Sustainable Working Lives*. Houten: Springer.
- Schmidt, D., Van den Toren, J. & De Wal, M. (2003). *Ondernemende brancheorganisaties*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Schmitter, P. (1974). Still the century of corporatism?. *The Review of Politics*, 36(1), 85-131.
- Scienceguide (2009). *Leven lang leren stagneert*, 3 maart 2009. Geraadpleegd op 09-05-2016 via <http://www.scienceguide.nl/200903/leven-lang-leren-stagneert.aspx>
- Sloep, P. (2008). *Oratie traditioneel onderwijs ongeschikt voor leven-lang-leren*. Heerlen: Open Universiteit. Geraadpleegd op 07-06-2016 via [https://www.ou.nl/web/persberichten/persberichten-2009-eerder/-/asset\\_publisher/6fwK/content/oratie%3A-traditioneel-onderwijs-ongeschikt-voor-leven-lang-leren](https://www.ou.nl/web/persberichten/persberichten-2009-eerder/-/asset_publisher/6fwK/content/oratie%3A-traditioneel-onderwijs-ongeschikt-voor-leven-lang-leren)
- Sociaal Economische Raad (2009). *Een kwestie van gezond verstand: Breed preventiebeleid binnen arbeidsorganisaties*. Den Haag: SER.
- Sociaal Economische Raad (2012). *Werk maken van scholing*. Den Haag: SER.
- Sociaal Economische Raad (2016). *Toespraak voorzitter Hamer bijeenkomst OECD Skills Strategie*, 21 maart 2016. Geraadpleegd op 09-05-2016 via <http://www.ser.nl/nl/actueel/toespraken-voorzitter/20160321-skills-strategie.aspx>
- SOVVT (2016). *Cao verpleeg-, verzorgingstehuizen en thuiszorg*. Geraadpleegd op 23-02-2017 via [http://www.fbz.nl/FBZ\\_CAO\\_Documenten/Cao%20VVT%202016-2018.pdf](http://www.fbz.nl/FBZ_CAO_Documenten/Cao%20VVT%202016-2018.pdf)
- Spicker, P. (2014). *Social policy: Theory and practice*. Bristol: Policy Press.
- Smits, W. & De Vries, J. (2015). Toenemende polarisatie op de Nederlandse arbeidsmarkt. *Economisch Statistische Berichten*, 100, 24-25.
- StAZ (2017a). *Over StAZ*. Geraadpleegd op 24-02-2017 via [https://www.staz.nl/over\\_staz/](https://www.staz.nl/over_staz/)
- StAZ (2017b). *Subsidies*. Geraadpleegd op 24-02-2017 via <https://www.staz.nl/arbeidsmarkt/>
- Swanborn, P. (2010). *Case Study Research: What, why and how?* Londen: SAGE.
- Techniekpact (2016). *Nationaal Techniekpact 2020*. Geraadpleegd op 29-09-2016 via <http://www.techniekpact.nl/nationaal-techniekpact-2020>
- Teulings, C. & Hartog, J. (1998). *Corporatism of competition?* Cambridge: Cambridge University Press.

- The Economist (2014, 4 oktober) *The third great wave*. Geraadpleegd op 26-10-2016 via [https://www.economist.com/sites/default/files/20141004\\_world\\_economy.pdf](https://www.economist.com/sites/default/files/20141004_world_economy.pdf)
- Theisens, H. (2014). *De toekomstbestendigheid van het Nederlandse onderwijssysteem*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Thelen, K. (2001). Varieties of labor politics in the developed democracies. In: Hall, P. & Soskice, D. (2001) *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, C. (2015). Anders dan zij: Onderwijs in een robotsamenleving. In: WRR (2015). *De robot de baas*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tros, F. (2000). *Decentralisering van arbeidsverhoudingen: Een onderzoek naar de arbeidsvoorwaardenvorming in de Nederlandse private sector in de periode 1982-2000*. Alphen aan de Rijn: Uitgeverij Samsom.
- Ten Holter, M. (2010). *Het woord is aan de zuster*. Eburon Uitgeverij: Delft.
- Tsatsaroni, A. & Evans, J. (2013). Adult numeracy and the totally pedagogised society: PIAAC and other international surveys in the context of global educational policy on lifelong learning. *Educational Studies in Mathematics*, 87(2), 167-186.
- Tweede Kamer (2017). *Hoorzitting over leven lang leren op 23-01-2017*. Geraadpleegd op 11-02-2017 via <https://www.tweedekamer.nl/vergaderingen/commissievergaderingen/details?id=2016A04682>
- Van de Werfhorst, H., Efficers, L. & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 08-10-2016 via: <http://dare.uva.nl/document/2/172339>
- Van den Berge, W. & Ter Weel, B. (2015a). De impact van technologische verandering op de Nederlandse arbeidsmarkt, 1999-2014. In: WRR (2015). *De robot de baas*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van den Berge, W. & Ter Weel, B. (2015b). *Middensegment onder druk, nieuwe kansen door technologie: Baanpolarisatie in Nederland*. Den Haag: CPB.
- Van den Bulk, L. (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil: Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs, met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Van der Meer, M. & Meijden, Van der, A. (2013). *Sectoral training and education funds in the Netherlands: a case of institutional innovation*. Amsterdam: ILERA-conference.
- Van der Meijden, A. & Van der Meer, M. (2013). *Sectorfondsen voor opleiding en ontwikkeling: van pepernoten naar spekkoek*. 's Hertogenbosch: Ecbo.
- Van der Rijken, T. (2011). *Samen sterk of verdeel en heers? Een verkennend onderzoek naar strategieën van brancheorganisaties*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van der Toren, J., Van der Meer, M. & Lie, T. (2015). *Van eenheid naar verscheidenheid: Innovatie, beroepsonderwijs en arbeidsmarkt*. 's-Hertogenbosch: Ecbo.

- Van der Veer, J., Van der Meer, M. & Hemerijck, A. (2014). *Toerusting over de levensloop: Naar een verbindende leerarchitectuur in het (beroeps)onderwijs*. 's-Hertogenbosch: Ebo.
- Van Dijk, J. (2016). Arbeidsmarktpositie mbo-leerlingen verdient extra aandacht. *Vakblad Profiel*, 2, 22-24.
- Van Echtelt, P., Croezen, S., Vlasblom, J. & De Voogd, M. (2016). *Aanbod van arbeid 2016: Werken, zorgen en leren op een flexibele arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP.
- Van Echtelt, P., Schellingerhout, R. & De Voogd, M. (2015). *Vraag naar arbeid 2015*. Den Haag: SCP.
- Van Hoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren en werken*. Den Haag/Leuven: Acco.
- Van Nuland, H. (2011). *Eliciting classroom motivation: Not a piece of cake*. Leiden: Leiden University.
- Van Schoonhoven, R. (2007). *Sturing op regionale ambitie: Een verkenning van theorie en praktijk*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Van Schoonhoven, R. (2016). *Recht doen aan beroepsonderwijs*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van Thiel, S. (2015). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. Bussum: Uitgeverij Couthino.
- Van Vuuren, T. (2011). Vitaliteitsmanagement: Je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden. *Gedrag & Organisatie*, 25(4), 400-418. Den Haag: SCP.
- Verpleegkundigen & Verzorgenden Nederland (2016). *Beroepsprofielen*. Geraadpleegd op 25-10-2016 via <http://www.venvn.nl/Themas/Beroepsprofielen>
- Verschuuren, P. & Doorewaard, H. (2007). *Het onderwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Uitgeverij LEMMA.
- VGN (2017). *Wat doet Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland?* Geraadpleegd op 23-02-2017 via <http://www.vgn.nl/overdevgn>
- Visser, A. (2016). *De geschiedenis herhaalt zich niet: Kanttekeningen bij het onderwijsdebat*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Vogels, R. & Sol, Y. (2015). Onderwijs. In: Sociaal en Cultureel Planbureau (2015). *De sociale staat van Nederland*. Den Haag: SCP.
- Wailles, N. (2000). Converging Divergences: Worldwide Changes in Employment Systems, *Relations Industrielles*, 55(4), 540-543.
- Warmerdam, J. (1996). Implementatie van sectoraal scholingsbeleid: Een verkenning van recente ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsmogelijkheden. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 12(4), 365-375.
- Westerhuis, A. Christoffels, I., Van Esch, W. & Vermeulen, M. (2015). *Balanceren van belangen: De Onderwijsraad over beroepsgericht opleiden: acquit over middelbaar beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren*. 's Hertogenbosch: Ebo.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie*. Den Haag: Amsterdam University Press.

Wittekind, A. (2007). *Employability: An empirical analysis of its antecedents and its relevance for employees in Switzerland*. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule ETH Zürich.

Young, M. (2000). Bringing knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning. In: Hodgson, A. (2000). *Policies, politics and the future of lifelong learning*. Londen: University of London.

Zorgpact (2017). *Het pamflet*. Geraadpleegd op 10-02-2017 via <https://zorgpact.nl/zorgpact/het-pamflet>