

Gelijke kansen in leren: naar een inclusief leerbeleid

Auteur: Bart Moens

Moens, B. (2025). Gelijke kansen in leren: naar een inclusief leerbeleid. *HRMConnect*, 2025(6)

De wereld verandert continu en het werk dus ook. Jobs veranderen, verdwijnen of maken plaats voor nieuwe banen, en daarmee veranderen ook de vaardigheden die nodig zijn om dat werk uit te voeren. Organisaties moeten zich snel kunnen aanpassen aan de veranderende omstandigheden, en dat vraagt van medewerkers dat zij snel en flexibel kunnen meebewegen. Dit houdt in dat ze continu nieuwe kennis verwerven en nieuwe vaardigheden ontwikkelen om zodoende invulling te kunnen geven aan de steeds veranderende taken en verantwoordelijkheden die bij de wijzigende jobs horen. Niet alleen het werk verandert, maar ook de werkplek. Deze wordt altijd maar diverser. Dit vraagt van organisaties dat zij hun leerbeleid afstemmen op de uiteenlopende noden van hun medewerkers. Hoe zorg je ervoor dat alle medewerkers – ongeacht hun achtergrond, vaardigheden of leerstijl – de kans krijgen om zich op een passende manier te ontwikkelen?

Gedeelde verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkelen

"The organizations that will truly excel in the future will be the organizations that discover how to tap people's commitment and capacity to learn at all levels in the organization." Deze uitspraak van Peter Senge[i] onderstreept hoe cruciaal het is dat organisaties investeren in het leervermogen van hun mensen. Organisaties die willen floreren, hebben medewerkers nodig die zich blijvend ontwikkelen. Maar ook voor werkenden zelf is levenslang leren belangrijk: het vergroot hun inzetbaarheid in een snel veranderende arbeidsmarkt. De verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkelen ligt dan ook niet enkel bij het individu, noch uitsluitend bij de werkgever. Het gaat om een gedeelde verantwoordelijkheid. Medewerkers worden uitgedaagd om regie te nemen over hun eigen ontwikkeling en loopbaan. Werkgevers op hun beurt hebben de verantwoordelijkheid om daarvoor de juiste randvoorwaarden te creëren, bijvoorbeeld door leerkansen toegankelijk te maken, ontwikkeling actief te stimuleren en te zorgen voor een werkklimaat dat leren ondersteunt.

Van bewustzijn naar actie

In de praktijk blijkt dat er nog veel te winnen is om mensen en organisaties in beweging te brengen richting leren en ontwikkelen[ii]. Ook als organisaties en medewerkers zich bewust zijn van het belang ervan en ertoe gemotiveerd zijn, blijkt het lastig om de stap naar het dóen te maken. Vooral het structureel en toekomstgericht vormgeven van leren en innoveren blijkt lastig voor organisaties. Wat er in het 'hier-en-nu' nodig is, krijgt vaak meer aandacht dan wat er in de toekomst nodig is voor de organisatie[iii]. In dat licht biedt het concept van proactief loopbaangedrag belangrijke inzichten, zoals ik een eerdere bijdrage heb toegelicht.

Ongelijkheid in deelname aan leren en ontwikkelen

Tegelijkertijd is er nog een andere, hardnekkige uitdaging: niet alle werkenden nemen in gelijke mate deel aan leren en ontwikkelen. Kortgeschoolden, oudere werknemers en medewerkers met een tijdelijk of onzeker contract nemen beduidend minder deel aan formeel en non-formeel leren[iv]. Maar ook andere groepen worden vaak onvoldoende bereikt, zoals mensen met een handicap, neurodivergente personen en andere medewerkers die niet binnen de dominante leerstijlen of opleidingsvormen passen. Hier toont zich het Mattheüseffect: sterke groepen profiteren het meest van leer- en ontwikkelingskansen, terwijl kwetsbare groepen – die het meeste baat zouden hebben bij extra ondersteuning – het risico lopen om uit de boot te vallen[v].

Naar een inclusiever leerbeleid

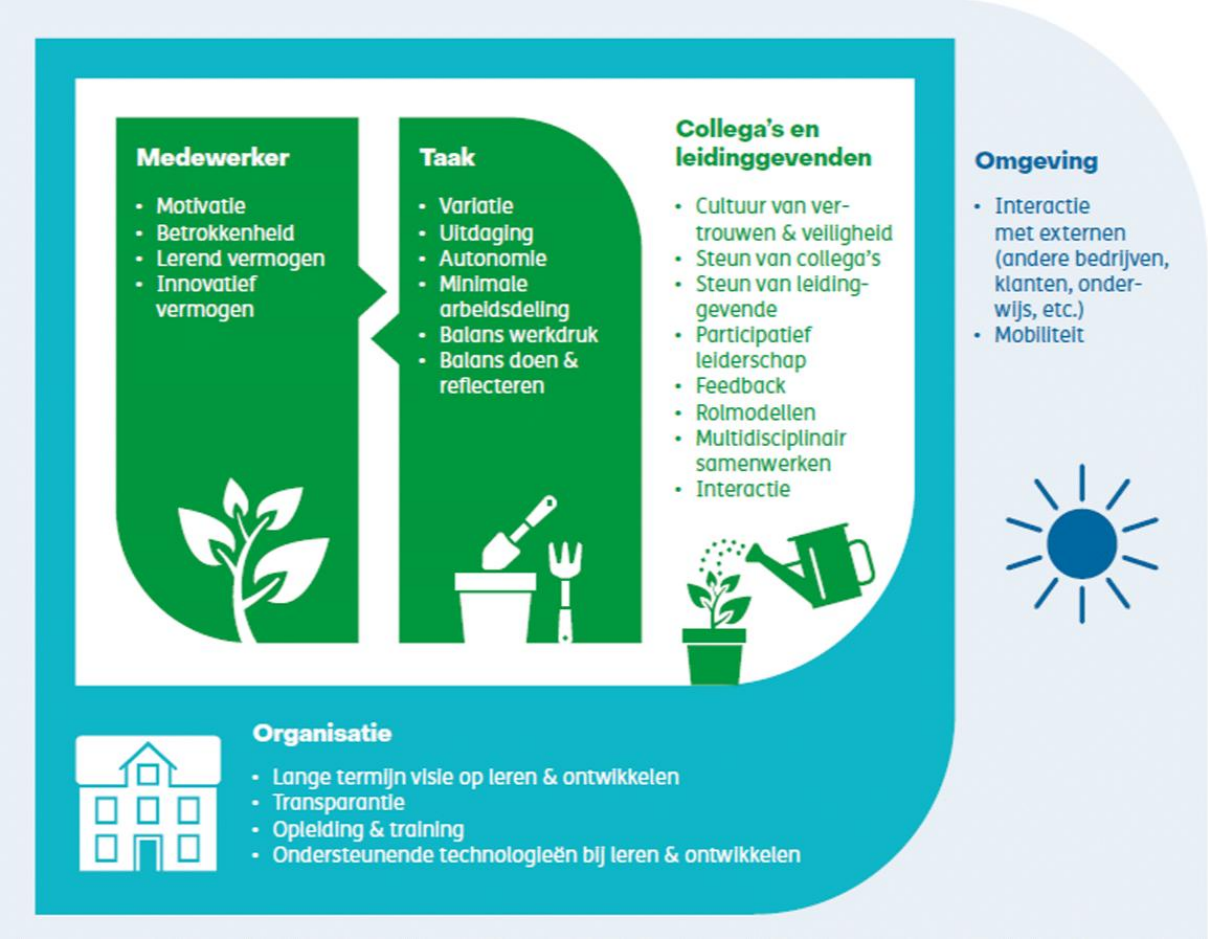
De lage deelname bij kwetsbare groepen is deels te verklaren door een beperkte opleidingsbereidheid. De grootste drempel voor deze groepen blijkt vaak niet extern of praktisch van aard, maar eerder perceptueel: ze zijn zich niet bewust van het belang of de noodzaak van leren en ontwikkelen.

Het TNO-rapport *"Van weten en willen, naar dóen"* toont dat medewerkers zich in verschillende fasen kunnen bevinden als het gaat om leren en ontwikkelen[vi]. Deze opeenvolgende ontwikkelingsfasen – het zogenoemde *maturity model* – geeft inzicht in de mate waarin medewerkers leer- en ontwikkelgedrag vertonen:

- *Onbewuste fase*: de medewerker is zich nog niet bewust van het belang van leren en ontwikkelen en voelt geen directe noodzaak of motivatie om hier actief op in te zetten.
- *Selectiefase*: er ontstaat bewustzijn over het belang van leren en ontwikkelen. De medewerker verkent mogelijkheden om hier invulling aan te geven, zoals deelname aan leeractiviteiten of het volgen van een opleiding.
- *Actiefase*: de medewerker zet concrete stappen richting ontwikkeling, bijvoorbeeld door nieuwe taken op te nemen, werkprocessen uit te proberen of informeel te leren van collega's.
- *Toepassingsfase*: het nieuw verworven inzicht of gedrag wordt toegepast in het werk, al verloopt dit nog niet vanzelfsprekend. Het integreren van het geleerde in de dagelijkse praktijk vraagt oefening en ondersteuning.
- *Continu(l)erende fase*: de medewerker stuurt autonoom zijn of haar leerproces, integreert ontwikkeling in het werk en blijft actief zoeken naar nieuwe leer- en verbeterkansen.

Door leren en ontwikkelen te benaderen als een proces van gedragsverandering – van onbewustheid tot continu leren – kunnen organisaties hun interventies beter afstemmen op de fase waarin de verschillende medewerkers zich bevinden. Iemand die het belang van leren nog niet inziet, heeft baat bij bewustwording en laagdrempelige kennismaking met leeractiviteiten. Voor wie al actiever bezig is met leren en ontwikkelen, zijn verdieping, toepassing en borging van gedrag relevanter.

Daarnaast wijst het TNO-model voor 'Lerende en innovatieve organisaties' erop dat individuele leerbereidheid mede gevormd wordt door omgevingsfactoren[vii]. Dit model onderscheidt vijf niveaus – medewerker, taak, team, organisatie en externe omgeving – en benadrukt dat leren en ontwikkelen pas duurzaam tot stand komen wanneer al deze niveaus op elkaar zijn afgestemd. Een veilige teamcultuur, stimulerende taakkenmerken, duidelijke strategische keuzes en externe partnerschappen dragen allemaal bij aan een leerbevorderend klimaat[1].



Figuur 1. TNO model voor 'Lerende en innovatieve organisaties'

[1] De TNO 'Wegwijzer: een lerende en innovatieve organisatie creëren' gaat hier dieper op in en biedt een praktisch 5-stappenplan om te groeien naar een lerende organisatie.

Het *maturity model* helpt organisaties om leerbereidheid niet als een statisch gegeven te beschouwen, maar als iets dat kan groeien, mits er in elke ontwikkelfase gerichte ondersteuning wordt geboden. Door dit model te koppelen aan een bredere systeembenadering, ontstaat niet alleen zicht op wat individuele medewerkers nodig hebben om te leren, maar ook op waar binnen de organisatie randvoorwaarden versterkt kunnen worden. Zo ontstaat een meer inclusieve en strategisch verankerde leeromgeving.

Van inclusief leerbeleid naar inclusieve leerpraktijken

In het eerste deel van dit artikel stonden we stil bij de vraag waarom niet alle medewerkers in gelijke mate deelnemen aan leren en ontwikkelen, en hoe hr-professionals die kloof kunnen verkleinen. In wat volgt verschuiven we de aandacht van *wie bereikt wordt* naar *hoe het leerproces zelf vorm krijgt*. Een inclusief leerbeleid vereist immers ook leerpraktijken die rekening houden met verschillen tussen lerenden. Door het ADDIE-model te gebruiken als leidraad, kunnen stap voor stap leerinterventies worden ontworpen die niet alleen effectief, maar ook toegankelijk zijn.

Het ADDIE-model, ontwikkeld aan de Florida State University, is een van de meest gebruikte modellen voor het ontwerpen van leerpraktijken. ADDIE staat voor vijf fasen: Analyse, Ontwerp (Design), Ontwikkeling (Development), Implementatie en Evaluatie. Elke fase speelt een cruciale rol in het creëren van effectieve leerervaringen[2].

Analyse: wie leert, en onder welke voorwaarden?

Een inclusieve benadering begint met een grondige analyse van de leercontext. In plaats van te vertrekken vanuit algemene leerbehoeften of gestandaardiseerde competentieprofielen, vraagt een inclusieve analyse dat we oog hebben voor de reële diversiteit onder medewerkers. Leeftijd, opleidingsachtergrond, taalvaardigheid, neurodiversiteit, zorgverantwoordelijkheden, fysieke of mentale drempels, culturele verschillen in leerstijl,... . Al deze elementen beïnvloeden of iemand leert, hoe iemand leert, en welke drempels hij of zij ervaart.

Een eerste stap is dan ook het expliciet bevragen van deze verschillen. Dit betekent niet enkel afgaan op de gebruikelijke lerenden of bestaande evaluatiedata, maar actief in gesprek gaan met een representatieve groep lerenden. Door bijvoorbeeld ook medewerkers met tijdelijke contracten, oudere werknemers of mensen met een migratieachtergrond te betrekken in de behoefteanalyse, wordt vermeden dat leerinterventies impliciet de norm van de ‘ideale lerende’ bevestigen.

Daarnaast verdient ook de bredere leercontext aandacht. Werkt een medewerker in een team waar leertijd wordt gerespecteerd, of overheerst er een cultuur van ‘leren in eigen tijd’? Wordt informeel leren erkend, of enkel formele trajecten? Welke eerdere leerervaringen zijn er, en voor wie werkten die al dan niet? Een inclusieve analyse stelt deze vragen expliciet, met oog voor wie wél en wie níét in beeld komt.

[2] Wil je het ADDIE-model stap voor stap (beter) leren kennen? Raadpleeg dan zeker deze module van het Infopunt e-leren.

Ontwerp: vertalen naar inclusieve leeroplossingen

De inzichten uit een inclusieve analysefase vormen het uitgangspunt voor doordachte ontwerpkeuzes. Die keuzes zijn allesbehalve neutraal. Elk ontwerp draagt op impliciete of expliciete wijze ideeën over wie mag leren, op welke manier leren plaatsvindt, en welk type kennis of gedrag wordt gewaardeerd. Een inclusief leerontwerp doorbreekt vanzelfsprekendheden en maakt bewust ruimte voor verschillen tussen lerenden.

Dat begint bij de gehanteerde leertheorieën en pedagogische uitgangspunten. Zo veronderstelt een exclusieve focus op zelfsturend leren een mate van taalvaardigheid, zelfvertrouwen en autonomie waarover niet elke medewerker beschikt. Een te rigide toepassing van competentiegericht leren kan leiden tot uitsluiting wanneer bepaalde competenties onvoldoende cultureel of contextueel afgestemd zijn. Ontwerpers doen er goed aan hun methodologische voorkeuren kritisch te bevragen en, waar nodig, te verbreden.

Twee kaders bieden hier goede handvatten: *Universal Design for Learning* (UDL) en *cultureel responsief lesgeven*. UDL vertrekt vanuit het idee dat leren voor iedereen toegankelijk moet zijn, ongeacht achtergrond of vaardigheidsniveau. Dat betekent onder meer dat leerdoelen, werkvormen en evaluatiemethoden zo ontworpen worden dat zij rekening houden met uiteenlopende voorkeuren en mogelijkheden. Cultureel responsief lesgeven gaat een stap verder en benadrukt de noodzaak om de culturele referentiekaders, ervaringen en waarden van lerenden actief te integreren in het leerproces.
Concreet vertaalt zich dit in ontwerpkeuzes die variatie mogelijk maken. Niet alle medewerkers leren het best via klassikale instructie; sommigen geven de voorkeur aan visueel materiaal, anderen aan interactieve opdrachten of ervaringsleren. Een inclusief ontwerp biedt keuzemogelijkheden in leermiddelen, tempo en interactievormen, zonder aan inhoudelijke kwaliteit in te boeten. Daarbij is het cruciaal om niet alleen af te stemmen op voorkeursstijlen, maar ook ruimte te laten voor leerstrategieën die nog niet vertrouwd zijn.

Ook het sociaal klimaat in het ontwerp is van belang. Leerinterventies die groepsopdrachten of gedeelde reflectie vereisen, moeten rekening houden met psychologische veiligheid. Bij het samenstellen van leer- of werkgroepen loont het om stil te staan bij hiërarchieën, groepsdynamiek, en mogelijke risico's op uitsluiting.

Ontwikkeling: inclusief vormgeven in taal, beeld en structuur

Wanneer de ontwerpprincipes eenmaal helder zijn, volgt de vertaling naar concrete leerinterventies, materialen en leeromgevingen. Dit is geen louter technische stap: de keuzes die hier gemaakt worden, hebben directe impact op wie zich herkent in het leertraject, wie zich aangesproken voelt, en wie daadwerkelijk tot leren komt.

Een inclusief ontwikkelproces vraagt om waakzaamheid in taal en beeld. Illustraties, voorbeelden en casuïstiek hebben vaak een impliciete norm in zich: wie komt erin voor, vanuit welk perspectief wordt gesproken, en welke sociale rollen worden gereproduceerd? Een inclusief leerproduct zorgt voor herkenbaarheid bij een diverse groep medewerkers en vermijdt stereotypering. Dit betekent dat er actief wordt ingezet op representatie in visuele en tekstuele elementen, en expliciet gekozen wordt voor taal die open, toegankelijk en inclusief is.

Ook de technische en structurele toegankelijkheid verdient aandacht. Digitale leeromgevingen moeten werkbaar zijn voor mensen met visuele of motorische beperkingen, met bijvoorbeeld screenreaders of aangepaste navigatie. Ondertiteling, transcripties en voldoende kleurcontrast zijn hierbij geen luxe, maar basisvoorwaarden. Daarnaast is het belangrijk om formats te gebruiken die ruimte bieden voor maatwerk en personalisatie, zodat het leertraject ook werkelijk aansluit bij de noden van verschillende medewerkers.

Bovendien raakt ontwerp aan welzijn en psychologische veiligheid. Werken met persoonlijke reflectie, peer feedback of rollenspelen kan waardevol zijn, maar ook kwetsbaar maken. Door lerenden inspraak te geven in werkvormen, tijdig informatie te verstrekken over inhoud en verwachtingen, en voldoende pauzes of rustmomenten te voorzien, wordt het leerklimaat versterkt. De rol van de ontwikkelaar is hier niet neutraal: het is essentieel om blinde vlekken in beeld te brengen via reviewrondes met diverse betrokkenen, en om actief op zoek te gaan naar signalen van mogelijke uitsluiting.

Tenslotte kan het leerproduct pas echt inclusief genoemd worden wanneer het integraal rekening houdt met sociale randvoorwaarden: is er tijd voor het volgen van de opleiding tijdens werkuren? Is de locatie fysiek toegankelijk? Wordt kinderopvang, religieuze praktijk of deeltijdwerk als legitieme reden erkend om af te wijken van standaardtrajecten? Inclusieve ontwikkeling houdt deze vragen niet buiten het curriculum, maar erkent ze als deel van het leerproces zelf.

Implementatie: van ontwerpintentie naar leerpraktijk

Een inclusief ontwerp en zorgvuldig ontwikkelde leeroplossing zijn noodzakelijke voorwaarden, maar geen garantie voor een inclusieve leerervaring. In de implementatiefase wordt duidelijk of de gemaakte keuzes effectief worden omgezet in een leerpraktijk waarin alle deelnemers zich erkend en betrokken voelen. Hier speelt niet alleen de trainer of opleider een rol, maar ook hr, leidinggevenden en de bredere organisatiecontext.

Een eerste aandachtspunt is de consistentie tussen ontwerp en uitvoering. Trainers, interne begeleiders of externe lesgevers brengen hun eigen overtuigingen, voorkeuren en (onbewuste) vooroordelen mee in de leeromgeving. Het is essentieel dat zij vertrouwd zijn met de inclusieve principes achter de leeroplossing en hier actief mee aan de slag gaan. Dat vraagt om professionalisering op het vlak van diversiteit, inclusie en didactisch handelen.

Daarnaast is het van belang dat de psychologische en sociale veiligheid in de leeromgeving bewaakt wordt. Het gezamenlijk vastleggen van ‘ground rules’ met de groep kan helpen om duidelijke grenzen te stellen aan gedrag, onderlinge communicatie en omgangsvormen. Trainers hebben de verantwoordelijkheid om uitsluiting te signaleren, hierop te interveniëren, en alle deelnemers het gevoel te geven dat hun aanwezigheid en inbreng waardevol is. Zonder deze veiligheid komt leren niet of onvoldoende tot stand.

Ook de organisatorische randvoorwaarden zijn bepalend. Wordt deelname aan leertrajecten erkend als werktijd? Worden medewerkers ondersteund door hun leidinggevende om deel te nemen, of voelen zij druk om af te haken wegens werkdruk of teamverantwoordelijkheden? Is er ruimte voor alternatieve deelnamevormen bij medische, familiale of culturele noden? Een inclusief leerbeleid vereist afstemming met leidinggevenden en hr over deze structurele

drempels. Alleen zo kunnen medewerkers het leertraject volwaardig en zonder bijkomende belasting doorlopen.

De implementatie vraagt tenslotte ook om aandacht voor het bredere pedagogisch handelen. Inclusieve leertrajecten nodigen uit tot maatwerk en responsiviteit: trainers die zich flexibel opstellen, openstaan voor feedback van lerenden, en hun aanpak voortdurend bijstellen op basis van signalen uit de groep. Dit vraagt om een attitude van lerend zelfleiderschap, niet alleen bij de deelnemers maar ook bij de trainers zelf.

Evaluatie: leren over leren voor iedereen

De evaluatiefase sluit het leertraject af, maar vormt tegelijk de start voor structurele verbetering. In een inclusief leerbeleid volstaat het niet om enkel te meten of de doelstellingen bereikt zijn of de deelnemers tevreden waren. Wat telt, is of *alle* deelnemers de kans hebben gehad om te leren, zich gezien voelden, en zich konden ontwikkelen binnen hun mogelijkheden en in interactie met anderen.

Een inclusieve evaluatie kijkt daarom niet alleen naar gemiddelden, maar naar spreiding. Wie heeft actief deelgenomen, wie haakte vroegtijdig af, en wie gaf aan zich niet thuis te voelen in de groep of de werkvorm? Dit vraagt om differentiatie in de evaluatie-instrumenten: combineer kwantitatieve met kwalitatieve gegevens, bied anonimiteit waar nodig, en maak ruimte voor een-op-een gesprekken of open feedback. Enkel zo komt de ervaring van minder zichtbare of gemarginaliseerde deelnemers in beeld. Ook de inhoud van de evaluatie verdient aandacht. Vragen zoals “Had je het gevoel dat je mening gehoord werd?”, “Was de leeromgeving veilig voor jou?” of “Herken je jezelf in de voorbeelden en aanpak van de training?” helpen om de inclusiviteit van het traject expliciet te bevragen.

De bevindingen uit de evaluaties leveren input voor bijkomende doelgroepanalyses, ontwerpaanpassingen of aanvullende ondersteuning voor trainers, maar ook voor bredere beleidsbeslissingen over leren en ontwikkelen.

Om af te ronden

Een inclusief leerbeleid vraagt om meer dan een intentieverklaring of enkele aanpassingen in de marge. Het veronderstelt een grondige herziening van hoe we kijken naar leren: niet als een gestandaardiseerd proces met gelijke behandeling voor iedereen, maar als een praktijk die maatwerk vereist en rekening houdt met uiteenlopende leerstijlen, ervaringen, behoeften en omstandigheden. Het vergt een dubbele focus: enerzijds op het vergroten van deelname, met bijzondere aandacht voor groepen die nu ondervertegenwoordigd zijn, en anderzijds op het inclusiever maken van de leerpraktijken zelf.

Referenties

[i] Senge, P.M. (1991), *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. Random House UK

[ii] De Vos, A., De Klerck, W., Kimps, D., Desmadryl, C., Backs, J., & De Vlieger, P.-J. (2021). *Actieplan levenslang leren. Koers zetten naar een lerend Vlaanderen*. Departement Onderwijs en Vorming & Departement Werk en Sociale Economie.

[iii] Kuijpers, M. A. C. T., & Draaisma, A. J. (2020). *Loopbaangericht Leven Lang Ontwikkelen. Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst. Onderzoeksrapport.* Bijzondere Leerstoel Leeromgeving & -Loopbanen.

[iv] www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/arbeid/levenslang-leren-opleidingsdeelname

[v] Vansteenkiste, S., Kimps, D., Penders, I., Deschietere, S. & Van Cauwenberghe, M. (2022). *Verzameling aan inzichten over levenslang leren: leergretigheid, lerende organisaties, aanbod, begeleiding en afstemming tussen vraag en aanbod*. Steunpunt Werk/Departement Werk en Sociale Economie

[vi] Koopmans, L., Bruel, D., van den Bergh, R., & van der Torre, W. (2023). *Van weten en willen, naar dóen: Interventies voor een lerende en innovatieve organisatie*. TNO.

[vii] van der Torre, W., Verbiest, S., Preenen, P., Koopmans, L., van den Bergh, R., & van den Tooren, M. (2020). Lerende en innovatieve organisaties: Een integraal organisatiemodel en praktijkvoorbeelden uit de IT. *Tijdschrift voor HRM*, *23*(4), 1–24.