

Een leven lang leren is niet genderneutraal

Dr. Ingeborg C. Kroese

Ondanks aanzienlijke vooruitgang zijn vrouwen nog steeds achtergesteld op veel gebieden. Gelijke kansen en inclusiviteit van leren en ontwikkelen voor vrouwen zijn cruciaal voor het bereiken van gendergelijkheid. Echter, de huidige theorieën en modellen van een leven lang leren erkennen de rol van gender niet, terwijl er in trainingen en opleidingen van uit wordt gegaan dat gelijke behandeling leidt tot gelijke kansen. Deze studie onderzoekt hoe gender de ervaringen en uitkomsten op het gebied van een leven lang leren beïnvloedt. Een uitgebreide literatuurstudie toont aan dat gender een significante invloed heeft op een leven lang leren. Vervolgens wordt via een casestudie de rol van gender in drie trainingsprogramma's binnen een internationale onderneming onderzocht. De onderzoeksmethodologie is kwalitatief met semigestructureerde interviews met deelnemers, programmaleiders en trainers, samen met documentanalyses. De conclusie van deze studie is dat toekomstig HR-onderzoek en de HR-praktijk de impact van gender in een leven lang leren moeten erkennen en adresseren om gendergelijkheid te waarborgen.

Keywords: leven lang leren, gender, gelijke kansen, trainingen

Ingeborg Kroese is directeur/eigenaar van *Enhance Facilitation* BV (www.enhance-facilitation.eu) en *Affiliated Researcher* bij de Open Universiteit, VK.

Inleiding

Een leven lang leren is al enige tijd een belangrijk thema. De overheid stimuleert mensen om zich te blijven ontwikkelen om inzetbaar te blijven op de veranderende arbeidsmarkt. Nieuwe technologieën, maar ook bijvoorbeeld de klimaattransitie en internationalisering, vragen om andere kennis en vaardigheden. Als mensen continu blijven leren en zich ontwikkelen, blijven bedrijven en werkenden flexibel en wendbaar (Rijksoverheid, z.d. -a).

Het is van belang dat vrouwen gelijke kansen krijgen op een leven lang leren en ontwikkelen.

Niet alleen vanuit economisch oogpunt (Graven & Krishnan, 2018), maar ook voor een eerlijke en rechtvaardige maatschappij en arbeidsmarkt. En juist daar is nog veel te bereiken.

Nederland stond in 2023 op plaats 28 van de *Global Gender Gap Index*, net als in 2022, terwijl Duitsland en België in de top 10 staan (WEF, 2023). De Emancipatiemonitor (CBS, 2022) laat zien dat slechts 66% van alle vrouwen in Nederland economisch onafhankelijk is (met een inkomen van minimaal 70% van het wettelijk minimumloon), vergeleken met 81% van de mannen. Van de vrouwen die niet economisch zelfstandig zijn heeft 11% wel werk, maar is het inkomen te laag om economisch zelfstandig te zijn. Bij mannen is dat 5%. Uit de Monitor Loonverschillen (CBS, 2023) blijkt verder dat in het bedrijfsleven het uurloon van vrouwen gemiddeld 16,4% lager is dan dat van mannen en bij de overheid 5,1%. Zelfs bij vrouwen met een vergelijkbare achtergrond en vergelijkbare banen als mannen ligt het uurloon lager, zowel in het bedrijfsleven (6,9% lager) als bij de overheid (1,8% lager); een teken van ongelijke behandeling. Ook tussen vrouwen onderling is veel ongelijkheid. Zo ligt het uurloon van een Turks-Nederlandse vrouw 30% lager dan het gemiddelde voor vrouwen (College voor de Rechten van de Mens, 2023).

De overheid wil vrouwen ondersteunen bij het vergroten van hun economische zelfstandigheid en financiële onafhankelijkheid, en gelijke kansen voor vrouwen bevorderen. Bijvoorbeeld door te stimuleren dat bedrijven afspraken maken over flexibele werktijden, een financiële vergoeding bij kinderopvang, extra ondersteuning voor vrouwen met een afstand tot de arbeidsmarkt, en met maatregelen om meer vrouwen in de top van organisaties te krijgen, onder andere met behulp van quota's (Rijksoverheid, z.d. -b). Naast deze maatregelen zijn inclusiviteit en gelijke kansen in leren voor vrouwen cruciaal voor het bereiken van gelijke kansen op de arbeidsmarkt (Due-Billing & Alvesson, 2014; Metz & Kulik, 2014; Streets & Major, 2014). In de discussie over een leven lang leren is echter weinig aandacht voor de rol van gender. Ook in onderzoek naar leren, zoals de Monitor Leercultuur, een publicatie op basis van onderzoek van SER/TNO (2023), wordt de impact van gender niet besproken. Het niet meten en analyseren van de rol van gender betekent een *gender data gap* (Criado Perez, 2019), met als resultaat dat oplossingen niet werken of zelfs contraproductief zijn voor vrouwen. Het gebrek aan aandacht voor gender bij een leven lang leren is niet waardenneutraal, maar een stille vorm van geweld, die traditionele machtsstructuren en verhoudingen in stand houdt (Rogers, 2006).

Het doel van dit artikel is om de rol en impact van gender in een leven lang leren zichtbaar te maken en met een casestudie te illustreren, om zo uiteindelijk gelijke kansen tussen vrouwen en mannen op een leven lang leren te bevorderen. Ten eerste wordt de betekenis van gender besproken, gevolgd door een bespreking van literatuur over gender en een leven lang leren. Vervolgens wordt specifiek de rol van gender in trainingen besproken, waarna de rol van gender in bedrijfstrainingen met een casestudie wordt geïllustreerd. Ten slotte volgen een discussie en conclusie met aanbevelingen voor HR-onderzoekers en professionals.

De betekenis van gender

Gender is een complex en controversieel begrip (Hyde et al., 2019). Terwijl we met de term ‘seks’ of ‘geslacht’ met name doelen op biologische kenmerken, heeft gender betrekking op hoe mensen zich voelen en gedragen als vrouw, man of non-binair persoon. Gender omvat meerdere facetten zoals genderidentiteit, -rollen en -stereotypen (Tate et al., 2014). Gender is niet statisch, want de verwachtingen over, en ervaringen van, vrouwen, mannen en non-binaire personen zijn afhankelijk van de omgeving en tijd waarin we leven (Ely & Padavic, 2007).

Gender in een leven lang leren

In de literatuur over een leven lang leren wordt gender vaak genegeerd. Een reden hiervoor is dat de focus vaak ligt op individueel leren, in plaats van leren als een sociale interactie (Rogers, 2006). Individuele benaderingen van een leven lang leren houden geen rekening met de bredere context, machtsrelaties en structurele ongelijkheden in de samenleving en op de werkplek, bijvoorbeeld op basis van gender, etniciteit en sociaaleconomische positie. Hierdoor kan ongelijkheid in stand worden gehouden (Thomson, Hooley & Mariager-Anderson, 2022; Vahidi, Arnold & Barard, 2022). Daarnaast wordt in de benadering van leren als sociale interactie, zelden meegenomen dat deze sociale interacties worden beïnvloed door ongelijkheid op basis van gender, etniciteit of sociaaleconomische positie (Swan, Stead & Elliott, 2009).

Het gebrek aan erkenning van sociale, economische en financiële ongelijkheden, en de nadruk op een individuele verantwoordelijkheid voor leren, kunnen leiden tot het idee dat

succes en vooruitgang verdiend zijn, en dat falen een individuele tekortkoming is. Echter, ongelijkheid en het daaruit voortkomende gebrek aan keuzes kan mensen beperken in hun geloof in wat ze kunnen doen en zijn (Rice, Leahy & Klatt, 2022). Genderstereotypen en -verwachtingen beperken wereldwijd de toegang van vrouwen tot leren, hun mogelijkheden en carrièrekeuzes, hun beloningen en promoties (Silberstang, 2011). Het probleem ligt niet bij het individu, maar eerder in de machtsverhoudingen en structurele ongelijkheid (Francis, 2006). Een voorbeeld van structurele ongelijkheid, naast de aanhoudende loonkloof, is dat vrouwen minder financiële steun van werkgevers krijgen voor trainingen (Stoilova, Boeren & Ilieva-Trichkova, 2023), waardoor trainingen voor vrouwen te duur kunnen zijn (Broeren, 2011). Een ander voorbeeld is dat vrouwen die zorgtaken en veeleisend werk moeten combineren, minder tijd hebben voor leren (Leathwood, 2006). Met name voor vrouwen in kwetsbare sociaaleconomische posities kan leren risicovol zijn, omdat minder werken om te leren, minder geld betekent om te leven (Tett, 2006).

Een belangrijke kritiek op de huidige aanpak van een leven lang leren is de nadruk op concurrentie en marktdenken, beïnvloed door neoliberalisme en kapitalisme (Gouthro, 2009; Vahidi, Arnold & Barnard, 2022). Een leven lang leren wordt vaak gezien als het ontwikkelen van vaardigheden die belangrijk zijn voor de markt en economische groei. Dit impliceert een beperkte visie op de waarde van leren. Het streven naar economische groei leidt automatisch tot een waardering van bepaalde mensen, kennis en ervaringen, terwijl anderen worden genegeerd (Róisín Reid & Kelestyn, 2022). Zo wordt de onbetaalde arbeid van vrouwen, thuis en in de gemeenschap, niet gewaardeerd omdat het niet gezien wordt als werk (Gouthro, 2009; Blackmore, 2006). Ook oudere mensen (vrouwen en mannen) worden genegeerd, omdat een leven lang leren ten onrechte benaderd wordt als alleen belangrijk voor

mensen die nog werken (Kamler, 2006). Francis en Leathwood (2006) stellen dan ook dat het onuitgesproken ‘model’ van een leven lang leren voornamelijk gericht is op jonge mannen uit de middenklasse.

Een leven lang leren betreft niet alleen vaardigheden en werk, maar ook identiteit.

Netwerken, familie en vrienden bepalen welke leermogelijkheden als reëel worden beschouwd. Dat heeft een directe invloed op de keuzes en mogelijkheden van mensen in termen van leren en ontwikkeling: gender, etniciteit en sociaaleconomische positie vormen ‘leeridentiteiten’ die bepalen welke risico’s, kennis en verlangens als acceptabel worden beschouwd (Tett, 2006). Ter illustratie: het zelfvertrouwen om deel te nemen aan programma’s in het kader van een leven lang leren ontbreekt vaak bij mensen die geen toegang hebben tot noodzakelijk sociaal en cultureel kapitaal (Leathwood, 2006).

Maatschappelijke status en middelen bepalen de ervaringen van mensen, en de activiteiten die ze kunnen ondernemen (Cain, 2002). Dit wordt niet voldoende onderkend in de huidige aanpak van leven lang leren:

Onder een mantel van ‘inherente goedheid’ is leven lang leren een discours . . . van insluiting en uitsluiting, van stratificatie dat de machtsverhoudingen in het onderwijs en de arbeidsmarkt blijft (re)construeren op basis van geslacht, klasse en ras, en ook op basis van handicap, leeftijd en migratie-/burgerstatus. (Brine, 2006, p. 663)

Een aanvullende kritiek op leven lang leren is de selectieve waardering van werk, kennis en ervaringen. Bepaald werk en bepaalde vaardigheden worden hoger gewaardeerd, wat ongelijkheid versterkt (Hughes et al., 2006; Tett, 2006). De huidige benadering wordt gezien als eurocentrisch, monocultureel en ongegrond universeel (Bengtsson, 2022). Technische en

economische vaardigheden hebben meer status dan zorg en creativiteit. Dit is in het nadeel van vrouwen, die vaker in de zorg en het onderwijs werken (Francis, 2006). In een kenniseconomie wordt een leven lang leren geassocieerd met veranderingen en kansen, maar voor mensen met kwetsbare sociaaleconomische posities is dit niet de realiteit (Hughes et al., 2006). Bovendien zijn vaardigheden niet genderneutraal, want hoe de vaardigheden zijn verkregen, wie ze heeft en waar ze gebruikt worden, bepalen welke en wiens vaardigheden hoger worden gewaardeerd (Kroese, 2022b; Leathwood, 2006).

Intersectionaliteit speelt een cruciale rol in de discussie over gelijke kansen voor vrouwen in een leven lang leren, omdat vrouwen een diverse groep vormen. Verschillende vormen van ongelijkheid, zoals gender, etniciteit en sociaaleconomische positie, versterken elkaar.

Daardoor ervaren sommige groepen vrouwen meer uitdagingen dan andere (Souto & Sostkasiira, 2022; Stoilova, Boeren & Ilieva-Trichkova, 2023), zoals vrouwen met een handicap (Riddell, 2006), zwarte vrouwen (Mirza, 2006) en vrouwen met een migratieachtergrond (Mojab, 2006). Vrouwen in kwetsbare sociaaleconomische posities kunnen belemmerd worden in hun leermogelijkheden door de noodzaak om voortdurend te werken (*life long earning*) in slecht betaalde banen met een lage status, met parttime of tijdelijke contracten. (Jackson, 2003).

Concluderend: voor gelijkheid in een leven lang leren is aandacht voor gender belangrijk. Dit wordt echter vaak over het hoofd gezien, met ernstige gevolgen voor de gelijke kansen van vrouwen. Structurele ongelijkheid is geen natuurlijk gegeven, maar wordt gecreëerd en in stand gehouden door mensen. De manier waarop een leven lang leren wordt benaderd in beleid en de praktijk, kan deze ongelijkheid versterken of juist verminderen (McCrorry, 2022).

Een inclusieve benadering van een leven lang leren zou niet alleen gericht moeten zijn op economische groei, maar ook op het bevorderen van gelijkheid (Blackmore, 2006). Dat is van belang voor het afbreken van barrières voor vrouwen en andere achtergestelde groepen, en voor het welzijn van de gemeenschap (Rice, Leahy & Klatt, 2022). Daarmee hebben HR-onderzoekers, beleidsmakers en professionals de mogelijkheid en verantwoordelijkheid om de toekomst te veranderen en onderzoek, beleid en programma's te ontwikkelen voor een meer rechtvaardige wereld. Echter, onderzoekers en de HR-praktijk lijken huiverig om met gendergelijkheid, oftewel gelijke kansen voor vrouwen, mannen en non-binaire personen, in leren aan de slag te gaan (Souto & Sostkasiira, 2022). De taal van HR-onderzoek, beleid en praktijk is overwegend gender-, etniciteit- en klasseneutraal (Brine, 2006) met de nadruk op het gelijk behandelen van iedereen (Souto & Sotkasiira, 2006).

Gender in trainingen

Leren op het werk is een belangrijk onderdeel van een leven lang leren (Leathwood, 2006). Ook in trainingstheorieën en -modellen en de trainingspraktijk is gender vrijwel afwezig. Hoewel professionele opleidingsorganisaties sinds het begin van de *Black Lives Matter*- en *MeToo*-bewegingen vaker discussiëren over diversiteit en inclusiviteit, is de rol van gender en gelijke kansen in trainingen en opleidingen onbelicht gebleven. Gender wordt vooral gezien als een 'beschrijvende factor' van de deelnemers en niet als beïnvloedende factor (Silberman & Biech, 2015, p. 20). Toch blijkt uit een literatuurstudie over gender in trainingen (Kroese, 2022a) dat gender een belangrijke rol speelt in trainingen in de werkomgeving. In 90% van de 78 geanalyseerde onderzoeken bleek gender de ervaringen met en de uitkomsten van trainingen te beïnvloeden, vooral ten nadele van vrouwen. De

invloed van gender en de verschillen tussen vrouwen en mannen zijn waarneembaar in het hele trainingssysteem, zoals ontwikkeld door Baldwin en Ford (1988): de deelnemers (hun trainingsbehoefes, motivatie, zelfvertrouwen, interesses en de ongelijke verantwoordelijkheid voor zorgtaken), de werkomgeving (de toegang tot leren, de leercultuur, de ondersteuning van de lijnmanager en collega's), het leerprogramma (de inhoud, het ontwerp en de groepsdynamiek) en de trainingsresultaten (in de transfer, affectieve reacties en carrièremogelijkheden). Zo blijkt dat vrouwen minder toegang hebben tot trainingen die gefinancierd worden door de werkgever. Ook komen vrouwen vooroordelen tegen in hun werkomgeving, waar het geleerde in de praktijk moet worden gebracht. Tot slot houden programmaontwerpen geen rekening met de ervaringen en realiteiten van vrouwen.

Uit de literatuurstudie van Kroese (2022a) bleek dat veel elementen die genoemd worden in de huidige trainingstheorieën en -modellen, gendergerelateerd zijn: het vrouw of man zijn heeft invloed op de beschikbaarheid en ervaringen met deze elementen. Een voorbeeld is de ondersteuning van de leidinggevende, een belangrijk element in de trainingstransfer.

Ondersteuning van de leidinggevende voor, tijdens en na het trainen wordt minder aangeboden aan vrouwelijke medewerkers, vanwege het vooroordeel dat vrouwen minder ambitieus zijn (Hoobler et al., 2014). In de literatuurstudie werden ook aanvullende elementen gevonden die tot nu toe niet worden opgenomen in theorieën en modellen, zoals de maatschappelijke gendercultuur: de sociale en culturele verwachtingen die maatschappelijk worden gekoppeld aan een bepaalde sekse. Vooral de impact van intersectionaliteit kwam in de literatuurstudie duidelijk naar voren. Het bleek dat negatieve genderervaringen worden versterkt door de gelijktijdige invloed van gender, leeftijd, sociaaleconomische positie en etniciteit.

Het merendeel van de onderzochte effecten van gender in trainingen was in het nadeel van vrouwen. Dit wijst erop dat het negeren van gender in huidige trainingsprogramma's vooral in het voordeel is van mannen. Het literatuuronderzoek leidde tot het ontwikkelen van een gendersensitief model van trainen en leren, dat samenvat hoe gender verschillende aspecten en fases van trainen beïnvloedt (Kroese, 2022a).

De rol van gender in trainingen – een casestudie ter illustratie

De impact van gender in leren zal worden geïllustreerd met een casestudie. Voor de casestudie waren meerdere onderzoeksvragen geformuleerd, maar voor dit artikel staat de volgende onderzoeksvraag centraal: 'Welke rol speelt gender in bedrijfstrainingen, zoals ervaren door de deelnemers, organisatoren en trainers?'

Het betreft een kwalitatief onderzoek naar de rol van gender in drie trainingsprogramma's bij een wereldwijd opererend bedrijf in consumentenproducten. Het bedrijf heeft meer dan 150.000 werknemers in meer dan 100 landen. De selectie van de case en de trainingsprogramma's (zie Tabel 1) was doelbewust en praktisch (Plowright, 2013). De selectie was doelbewust, vanwege de behoefte aan informatie-intensieve trainingsprogramma's (Eisenhardt & Graebner, 2007). De selectie was praktisch, omdat deze afhankelijk was van toegang tot en medewerking van een bedrijf met een uitgebreid aanbod aan trainingen en opleidingen, en de trainingsprogramma's die gepland waren.

	Programma 1	Programma 2	Programma 3
Trainingsontwerp	Fysiek programma	Volledig virtueel programma	Combinatie van fysieke en virtuele sessies
Onderwerp	Leiderschapsprogramma – middenmanagement-niveau	Functioneel programma	Leiderschapsprogramma – senior niveau
Deelnemers	42 deelnemers; 20 vrouwen, 22 mannen	19 deelnemers; 16 vrouwen, 3 mannen	9 deelnemers; 5 vrouwen, 4 mannen
Interviews	1 vrouw, 3 mannen	2 vrouwen, 1 man	1 vrouw; 1 man
Programmaleider	1 vrouw	1 vrouw	1 vrouw

Tabel 1 Casestudie trainingsprogramma's en interviews

De casestudie was gebaseerd op *critical theory*, een benadering die met name kijkt naar de invloed van macht, omgevingen die kunnen beperken en stimuleren, en onderliggende dominante ideologieën (Thomsen, Hooley & Mariager-Anderson, 2022). De dataverzameling verliep via semigestructureerde interviews, zodat deelnemers de mogelijkheid hadden om het gesprek te sturen. Een casestudie betreft een specifieke context, en de interviews boden “een venster op een tijd en een sociale wereld die door één persoon tegelijk, één incident tegelijk wordt ervaren” (Rubin & Rubin, 2005, p. 14 – vertaald uit het Engels). Van elk programma werden deelnemers aan de training en de programmaleider geïnterviewd. De programmaleider is binnen het bedrijf verantwoordelijk voor de ontwikkeling en implementatie van de training. Daarnaast werden vier trainers geïnterviewd. Deze trainers waren niet betrokken bij de geselecteerde programma's, om de manier waarop de

programma's werden uitgevoerd niet te beïnvloeden. In plaats daarvan is een doelgerichte selectie gemaakt van trainers die vergelijkbare trainingsprogramma's hadden ontwikkeld en gefaciliteerd met vergelijkbare bedrijven. Naast de interviews deelde het bedrijf verschillende trainingsdocumenten, zoals programma-uitnodigingen, werkboeken en *workshopslides*.

Dankzij de documentanalyse konden de ervaringen van de geïnterviewden in de context van de trainingsontwerpen worden geplaatst. Door gegevens uit verschillende bronnen te verzamelen, konden ze met elkaar worden vergeleken. Dit vergroot de betrouwbaarheid van de bevindingen (Bachor, 2002).

Alle interviews werden woordelijk getranscribeerd en thematisch geanalyseerd met behulp van de kwalitatieve analysesoftware Atlas.ti. De interviews en trainingsdocumentatie werden gecodeerd met een tweestappenproces (Tabel 2). Voor beide codesets werd een hybride benadering van inductieve en deductieve codering en themaontwikkeling gevolgd.

Codering stappen	Stap 1	Stap 2
Codes	Semantische codes	Latente codes
Gegenereerd	Deductief en inductief	Deductief en inductief
Thema's	Elementen en relaties op basis van het gender-sensitief model van trainen (Kroese, 2022a)	Gender-subtekstanalyse

Tabel 2 Codering

De eerste codering keek met name naar de rol van gender, zoals die ook in het literatuuronderzoek naar voren is gekomen. De tweede set (latente) codes duidde de

onderliggende aannames en ideeën aan via een zogenoemde ‘gender-subtekstanalyse’.

Gender-subtekst verwijst naar vaak verborgen organisatorische processen en praktijken die neutraal lijken, maar in feite gendersverschillen en ongelijkheden veroorzaken (Benschop & Doorewaard, 2012). In dit stadium veranderde de codering van ervaringsgericht coderen naar een meer kritische oriëntatie (Braun & Clarke, 2018).

Resultaten

In lijn met het gendersensitief model van trainen (Kroese, 2022a), zijn de bevindingen georganiseerd aan de hand van de verschillende elementen van het trainingssysteem van Baldwin en Ford (1988): de deelnemer, het programma, de werkomgeving en de uitkomsten van de training. Alle quotes zijn vertaald uit het Engels en de namen zijn pseudoniemen.

De deelnemer

In de casestudie werd een significant onderscheid waargenomen tussen vrouwen en mannen wat betreft hun ervaringen met en bewustzijn over de rol en impact van gender in hun leven. De mannelijke geïnterviewden, zowel deelnemers als trainers, hadden geen persoonlijke ervaringen met gendergerelateerde uitdagingen, omdat ze een man zijn.

Ik veronderstel dat ik als individu niet . . . diep genoeg nadenk over bepaalde dingen, en dat is zeker iets waar ik niet echt over heb nagedacht, over gender.

Omdat het nooit... waarschijnlijk omdat ik een man ben, heeft het mij nooit beïnvloed. (Effia, man, trainer)

Alle vrouwelijke geïnterviewden daarentegen, deelden ervaringen over de uitdagingen die ze tegenkwamen in hun leven en werk omdat ze vrouw zijn. Als voorbeeld:

Dit zijn dus de uitdagingen die ik als vrouw ervaar. Hoe kan ik mijn punt overbrengen zonder als zwak te worden gezien en gerespecteerd te worden? Maar tegelijkertijd je eigen essentie als vrouw niet verliezen. (Sophia, vrouw, deelnemer)

Het trainingsprogramma

Uit de data-analyse bleek dat identificatie als vrouw of man aanvankelijk geen rol speelde in de ervaringen van deelnemers met de training. De deelnemers zagen geen invloed van gender en waren van mening dat de programma's genderneutraal en inclusief waren. De geïnterviewde programmaleiders en trainers vertelden dat gender en gendergelijkheid geen bewuste rol speelden bij het ontwerpen of faciliteren van trainingsprogramma's:

We hebben er niet echt over nagedacht, niet alleen over gender, maar, denk ik, over diversiteit in het algemeen. (Karen, vrouw, programmaleider).

Nee, ik vind dat gender geen rol mag spelen. Omdat we bij het ontwerpen van onze trainingen niet weten of deze voor vrouwen of mannen bedoeld zullen zijn. Daarom moeten we het ontwerpen alsof we met een vrouw of een man praten, geen verschil. (Nikos, man, trainer).

De analyse van de trainingsdocumentatie liet zien dat er in de gebruikte afbeeldingen sprake was van een zeer evenwichtige representatie van vrouwen en mannen, en verdeling van de zorgtaken die op de afbeeldingen werden uitgevoerd. Hetzelfde gold voor het gebruik van vrouwelijke en mannelijke hoofdrolspelers in de casestudies.

Naarmate de interviews vorderden en stellingen werden geïntroduceerd om kritische reflectie te stimuleren, begonnen de geïnterviewden echter verschillende manieren te beschrijven

waarop gender van invloed was op hun leerervaringen.

De onevenredige impact van zorgtaken

De duur en intensiteit van de training beperkte de deelname van vrouwen, met name door het onevenredige aandeel van vrouwen in zorgtaken:

Als je een werkende ouder bent, zou het heel moeilijk zijn geweest om aan dit programma deel te nemen, omdat het heel intens was ... En dan werkende ouders, natuurlijk, ik zou zeggen werkende moeders. (Charlotte, vrouw, programmaleider)

Ik kan me voorstellen dat ik het persoonlijk heel uitdagend zou hebben gevonden om geen contact te hebben met mijn gezin [tijdens dit programma], omdat ik een grotere rol speel in het gezinsleven. Maar daar hebben wij geen rekening mee gehouden.

(Karen, vrouw, programmaleider)

Genderstereotype gedrag tijdens de training

Tijdens de training werden genderstereotype gedragingen waargenomen, bijvoorbeeld in de specifieke rollen die vrouwen en mannen innamen tijdens de activiteiten:

Ik merkte bijvoorbeeld dat in de oefening in de meeste groepen een man degene was die hierover sprak, en ik heb het gevoel dat we geneigd zijn te verwachten dat vrouwen niet zo goed op de hoogte zijn van dat soort onderwerpen. (Sophia, vrouw, deelnemer)

Eén geïnterviewde deelde een voorbeeld van *mansplaining*: iets onnodig, aanmatigend of neerbuigend uitleggen als je een vrouw aanspreekt (Oxford Dictionary – vertaald uit het

Engels):

We hadden ongeveer 14 mannen en een vrouw. Iedereen besprak de dag en de vrouw sprak als laatste. En toen ze begon te praten, onderbrak een man haar om haar zin af te maken. En toen ze klaar was, begon hij uit te leggen waar ze het over had. En dit was niet nodig omdat ze heel goed sprak. (Suzy, vrouw, trainer)

Sociale dynamiek tijdens de training en vrouw/manverhoudingen

Vooraf de trainers ervoeren een verschil in sociale dynamiek, afhankelijk van de verhouding tussen vrouwen en mannen in de training.

Als je ook vrouwen in de training hebt, denk ik dat het veel beter is. En soms kan het ook de manier veranderen waarop mannen zich gedragen. (William, man, trainer)

Ik denk dat het gedrag van de mannen verandert als er vrouwen in de training zijn.

Ze beperken zich in de manier waarop ze spreken, met respect voor vrouwen. (Suzy, vrouw, trainer)

De impact van de verhouding tussen vrouwen en mannen bleek ook uit de positieve ervaringen van twee vrouwelijke deelnemers. In de training waaraan zij deelnamen, was de meerderheid vrouw:

Brengt dit vriendelijkheid naar boven? (...) Ze waren allemaal heel zachtaardig en konden goed luisteren, niemand probeerde in de schijnwerpers te staan. Dat is wel mijn ervaring als ik werk met veel mannen. (Sophia, vrouw, deelnemer)

Maar omdat het meer op vrouwen gericht was, denk ik dat het een positieve invloed

op mij heeft gehad. Omdat ik mezelf meer identificeerde. Zoals oh, hier zijn andere vrouwen die in hetzelfde schuitje zitten als ik. (Julia, vrouw, deelnemer)

Een evenwichtige vrouw/manverhouding speelde geen rol in de uitnodigingen voor de onderzochte trainingsprogramma's. Dit werd bevestigd door de programmaleiders. Een opleidingscohort weerspiegelt doorgaans de vrouw/manverhouding binnen de functie of het niveau waarop de opleiding zich richt. De man/vrouwverhouding is ook geen onderwerp van gesprek tussen trainer en cliënt:

Zijn we er zeker van dat we een genderevenwicht hebben? Die vraag heb ik nooit gesteld. Dat heb ik nooit overwogen. Ik ben gewoon blij dat er twaalf mensen zijn en dat de training doorgaat. (Effia, man, trainer)

Vrouwelijke rolmodellen

Gender speelde ook een rol in de aan- en afwezigheid van vrouwelijke rolmodellen, vooral bij jongere vrouwelijke deelnemers:

En ik vond het geweldig dat de leiders die ons werk evalueerden en naar de eindpresentaties luisterden, vrouwen waren. En nogmaals, het is iets dat je normaal gesproken niet ziet als het om het senior leiderschap gaat. (Sophia, vrouw, deelnemer)

Gender en de werkomgeving

De overgrote meerderheid van de respondenten benadrukte dat de werkomgeving waarin de inzichten van de training moeten worden toegepast, een dominante, masculiene cultuur kent. Alle vrouwelijke respondenten deelden ervaringen die illustreerden hoe deze masculiene

werkomgeving hen belemmerde en hoe zij zich hebben moeten aanpassen aan deze omgeving:

Dus ik zei, om te overleven moet ik wat assertiever zijn, ik moet me aanpassen.

(Edith, vrouw, deelnemer)

Ik ben altijd agressiever, ik ben competitiever . . . omdat ik als een man moet zijn.

Omdat mijn collega's altijd mannen zijn. (Suzy, vrouw, trainer)

Maar al met al denk ik dat er een perceptie bestaat dat agressief zijn, heel assertief zijn, succes betekent, en dit zijn eigenschappen die geassocieerd worden met mannelijke werknemers. (Sophia, vrouw, deelnemer)

Deze gendergerelateerde realiteiten en barrières op de werkplek werden tijdens de training niet onderkend. De deelnemers en programmaleiders spraken met name over het leren van een gemeenschappelijke taal, vaardigheden en tools:

De training doet twee dingen: ten eerste het ontwikkelen en werken aan . . . vaardigheden, en ten tweede creëert het een gemeenschappelijke taal onder collega's. (Henk Jan, man, deelnemer)

Hoe bieden we dingen aan die ervoor zorgen dat zij (leiders) kennis maken met deze taal en deze concepten? (Beth, vrouw, programmaleider)

In deze context blijkt het benoemen van gendergerelateerde barrières niet eenvoudig:

Als je de enige vrouw bent [in de training] en je heel zelfverzekerd bent, zou je

kunnen zeggen: hé jongens, dit is wat je zegt, maar dit [genderervaring] is een ervaring die je waarschijnlijk niet hebt. Maar het kan ook zijn dat je je dan conformeert aan de groep. (Walter, man, deelnemer)

Bovendien gaven de trainers en programmaleiders aan dat ze zich niet bekwaam genoeg voelen om de rol van gender te zien en te bespreken in hun programma's:

Ik heb ook het gevoel dat ik niet gekwalificeerd of getraind ben om die discussie aan te gaan. (Effia, man, trainer)

De positieve intentie van trainers was om iedereen hetzelfde te behandelen:

Het is meer een one size fits all. Het is meer van hetzelfde. Het punt is natuurlijk dat we als trainer proberen een vrouw hetzelfde te behandelen als een man. We proberen dus geen enkel verschil te maken. (William, man, trainer)

Dit impliceert dat potentiële verschillen tussen ervaringen van vrouwen en mannen niet worden belicht. Een vrouwelijke deelnemer gaf aan dat het niet bespreken van de rol van gender tijdens de training, vrouwen en mannen de mogelijkheid ontzegt om een gezamenlijke taal te ontwikkelen waarmee gendergerelateerde ervaringen, barrières en behoeften kunnen worden uitgelegd en begrepen.

Gender en de uitkomsten van de training

In de casestudie werden ervaringen gedeeld die duiden op de invloed van gender op de uitkomsten van trainingen. Twee van de vier vrouwelijke respondenten benadrukten bijvoorbeeld de behoefte aan persoonlijke coaching na een training om de geleerde

vaardigheden in de praktijk toe te passen:

En dit is alleen maar de theorie. . . maar dan ga je weer aan het werk. En ik denk dat ik de link van training naar een meer gepersonaliseerde of coaching...waardevoller vind. (Anne, vrouw, deelnemer)

Een vrouwelijke deelnemer stelde dat de training alleen inging op de basisbeginselen van het onderwerp van de training, en dat het ontwikkelen van interpersoonlijke verbindingen en het begrijpen van mensen op basis van gender en etniciteit cruciaal zijn voor zakelijk succes.

Echter, deze aspecten maakten geen deel uit van de training: “*dat wordt een beetje aan jezelf overgelaten*”.

Drie geïnterviewden deelden de opvatting dat het bespreken van gendergerelateerde ervaringen en contexten gelijk staat aan *the elephant in the room*, aangezien dit zou impliceren dat de wereld buiten de training niet eerlijk en gelijkwaardig is.

Als je het hebt over deze leiderschapskwaliteiten, maar als mannen bijvoorbeeld een dominante stem hebben of stereotyperend over een vrouw praten, dan denk ik dat je de olifant in de kamer niet erkent. (Tom, man, deelnemer)

In de training zelf zijn mensen erg coöperatief, maar in de wereld buiten de training wordt dit gedrag niet altijd op prijs gesteld. (Francois, man, deelnemer)

Zoals ik al zei, heb ik er nooit over nagedacht, het feit dat we tijdens de training proberen zo politiek correct mogelijk te zijn. Maar de wereld is niet politiek correct, de wereld is niet rechtvaardig. (Edith, vrouw, deelnemer)

De verantwoordelijkheid om met gendergerelateerde barrières om te gaan, wordt voornamelijk bij vrouwen zelf neergelegd. Zij kunnen twee dingen doen om met deze barrières om te gaan: ervoor zorgen dat ze zeer bekwaam zijn, of overwegen of de functie wel passend is:

Eén van de manieren waarop zij daarmee om kan gaan (genderbarrières), is door goede vaardigheden. En het proces ... ik denk dat dat heel, heel belangrijk is. En laat gender buiten beschouwing... mensen gebruiken dingen om hun gebrek aan vaardigheden te maskeren. (Effia, man, trainer)

Omdat ik denk dat het een deel van een keuze is: als je in de onderhandelingen wilt zitten, als je key-accountmanager wilt zijn, dan zul je het soms moeilijk hebben en stevige tegenstand. En het wordt soms wat luidruchtig, dat hoort erbij. Je moet dus het juiste type persoon zijn om dit te doen. (William, man, trainer)

Tenslotte stelde één van de deelnemers dat de huidige doelstellingen van trainingen in essentie mannelijk zijn:

Als je begint met gendergelijkheid en genderevenwicht, moeten we eerst de doelstellingen [van trainingen] definiëren, die meestal mannelijk zijn. De training gaat dus over dat we meer groeien, we in meer markten actief zijn, meer winst maken... De training, de definitie van de training is mannelijk. (Sonus, man, deelnemer)

Conclusies en discussie

Deze casestudie illustreert hoe gender een rol kan spelen in een leven lang leren, specifiek in bedrijfstrainingen. De studie laat zien dat gender een rol kan spelen in alle elementen van het trainingssysteem van Baldwin en Ford (1988): de deelnemer, het programma, de werkomgeving en de uitkomsten van de training. Deze rol van gender kan op meerdere manieren leiden tot ongelijkheid voor vrouwen.

Uit de casestudie blijkt dat gendernormen en -barrières een belangrijke invloed hebben op de werkervaringen van vrouwen, maar nauwelijks op die van mannen. Dit is een belangrijke observatie, omdat dit kan betekenen dat mannen de impact van gender, en ook van hun eigen gedrag, niet zien. Met andere woorden: ‘het voorrecht van de bevoorrechten is dat ze niet zien dat ze bevoorrecht zijn’ (Acker, 2009 p. 211 – vertaald uit het Engels). Aan het begin van de interviews ontbrak bij de geïnterviewden het bewustzijn van de rol en impact van gender. Dit weerspiegelt de huidige leer- en trainingstheorieën, waarin de rol van gender afwezig is. Uit de data-analyse kwam echter ook naar voren dat de rol van gender niet altijd meteen wordt onderkend en dat de processen van genderongelijkheid verborgen kunnen zijn, bewust of onbewust (Benschop & Doorewaard, 2012). Naarmate de interviews vorderden, werd de impact van gender wel gezien. In de eerste plaats bleek de duur en intensiteit van de training de deelname van vrouwen te beperken, met name door het onevenredige aandeel van vrouwen in zorgtaken. Deze bevinding weerspiegelt de literatuur over een leven lang leren, waarin nadrukkelijk wordt besproken hoe zorgtaken het deelnemen van vrouwen aan leren

kan beïnvloeden en beperken (Leathwood, 2006). Daarnaast speelde gender een belangrijke rol als het ging om de aanwezigheid van vrouwelijke rolmodellen, en in de groepsdynamiek tijdens de training. De geïnterviewden hadden tijdens de training genderstereotype gedrag waargenomen, en benoemden de invloed van de vrouw/manverhouding. De bestaande vrouw/manverhouding binnen een functie bepaalde de samenstelling van een trainingsgroep. Hierdoor wordt de status quo van de vertegenwoordiging van vrouwen en mannen in een bepaalde functie mogelijk gehandhaafd en zelfs versterkt. Ook deze bevindingen zijn terug te vinden in de besproken literatuur over de invloed van gender op de dynamiek en sociale interacties in leren (Cain, 2002).

De werkomgeving waar de trainingen in de praktijk moet worden gebracht, werd door de vrouwelijke én mannelijke deelnemers als dominant masculien beschreven, en met name door de vrouwelijke deelnemers ervaren als uitdagend en ongezond. Deze bevinding is illustratief voor de culturele en structurele uitdagingen die vrouwen tegenkomen in hun werk, zoals besproken in de literatuur over een leven lang leren en trainen (Thomsen, R., Hooley, T. & Mariager-Anderson, K., 2022; Kroese, 2022). Met een individuele benadering van trainen, *one size fits all*, werden deze culturele en structurele barrières genegeerd in de onderzochte trainingen. De neoliberale retoriek van individuele verantwoordelijkheid en keuze in een leven lang leren (Gouthro, 2009) werd geïllustreerd door de zienswijze van trainers dat goede vaardigheden en het kiezen van passend werk een oplossing zijn voor vrouwen om genderbarrières te overwinnen. De implicatie is dat vrouwen die ondanks een training toch niet succesvol zijn, gezien worden als mensen die niet hun best doen of niet voldoende hard werken, een discours dat ook terugkomt in de besproken literatuur (Rice, Leahy & Klatt, 2022). Gallos (2017, p. 655) verwoordt dit als volgt:

Wanneer vrouwen dit leren niet kunnen afstemmen op hun eigen leven of het niet kunnen zien als relevant voor hun centrale behoeften of zorgen, zullen de vrouwen, en niet de feiten, theorieën en curricula als ontoereikend worden beschouwd (vertaald uit het Engels).

De nadruk op individualiteit en marktdenken gaat ten koste van het onderkennen van structurele barrières en levert een beperkte visie op leren op (Gouthro, 2009). In dit kader past het perspectief van één van de mannelijke deelnemers dat de huidige definitie van training mannelijk is.

De rol van gender werd niet actief meegenomen in de inhoud en het *design* van de trainingen in de casestudie. Gekozen werd voor een genderneutrale aanpak, die ook dominant is in de literatuur (Kroese, 2022a). Bovendien meldden de deelnemers dat het complex is om zelf gendergerelateerde ervaringen en uitdagingen in te brengen tijdens een training. Dit kan betekenen dat de training niet de vaardigheden en strategieën behandelt die vrouwen nodig hebben om succesvol te zijn. De ontkoppeling van training en de context betekent een focus op de competenties van het individu. De gendergerelateerde realiteit buiten het trainingsprogramma kwam niet aan bod, wat zich in de casestudie vertaalde in de behoefte aan één-op-één coaching om de training in praktijk te brengen voor twee van de vier geïnterviewde vrouwen. Niet alleen vrouwen ondervinden nadelen van een genderneutrale aanpak. De casestudie liet zien dat mannen hierdoor de kans wordt ontnomen om 1) de gendergerelateerde barrières en uitdagingen te onderkennen waarmee vrouwen worden geconfronteerd, en 2) te leren hoe hun gedrag, bewust of onbewust, ongelijkheid veroorzaakt.

Samenvattend illustreert deze casestudie hoe gender een rol kan spelen in leven lang leren,

specifiek in bedrijfstrainingen, en hoe dit op meerdere manieren kan leiden tot ongelijkheid voor vrouwen.

Beperkingen

Deze casestudie was klein en de COVID-19-pandemie beperkte de mogelijkheden voor aanvullende gegevensverzameling. Bovendien vond het onderzoek plaats binnen één bedrijf met een sterke cultuur van betrokkenheid bij genderdiversiteit en inclusie; de bevindingen zijn dus mogelijk niet van toepassing op andere trainingsprogramma's en contexten.

Bovendien kunnen de onderzochte deelnemers bijzonder geïnteresseerd zijn geweest in, en zich bewust zijn geweest van, discussies over gendergelijkheid, waardoor ze niet representatief zijn voor alle deelnemers aan trainingen en opleidingen. Deze beperkingen zijn ondervangen, doordat voorafgaand aan de casestudie een theoretisch model was ontwikkeld: het gendersensitief model van trainen (Kroese, 2022a). Dit model omschrijft de belangrijkste theoretische concepten op basis van een groot aantal studies, waarna de casestudie “de mogelijkheid [geeft] om empirisch licht te werpen op theoretische concepten of principes” (Yin, 2018, p. 38). Bij een casestudie gaat het niet om statistische generalisaties, maar om de ontwikkeling van verhalen waarmee mensen zich kunnen verbinden, en die inzichten opleveren om een situatie in een bepaalde context te begrijpen (Thomas, 2010).

Aanbevelingen

In dit artikel wordt geschetst hoe gender een belangrijke rol speelt in een leven lang leren, specifiek in bedrijfstrainingen. Deze rol wordt echter nog onvoldoende gezien en onderkend. Geen aandacht voor gender in de huidige aanpak van leven lang leren is niet waardenneutraal,

maar houdt de ongelijkheid voor vrouwen in stand. Om ervoor te zorgen dat een leven lang leren gelijke kansen voor vrouwen bevordert in plaats van belemmert, pleit deze studie ervoor dat HR-professionals én onderzoekers worden opgeleid om de rol en impact van gender in een leven lang leren te onderkennen en adresseren.

Deze studie is een eerste stap in de richting van het aanbevelen van een meer rechtvaardige en inclusieve aanpak van een leven lang leren. Toekomstig onderzoek moet de rol van gender in een leven lang leren verder theoretiseren en analyseren, om gelijke kansen voor vrouwen te waarborgen. Dit betekent dat gender niet alleen als variabele wordt meegenomen, maar als analytisch kader om te begrijpen hoe leven lang leren niet neutraal is, maar beïnvloed wordt door gender, macht, context en dominante ideologieën.

HR-professionals zullen moeten leren onderkennen dat gender een belangrijke rol speelt in trainingen en opleidingen. Dit begint met bewustzijn. Vervolgens zullen programma's zo ingericht moeten worden dat ze de perspectieven, realiteiten, ervaringen en behoeften van vrouwen adresseren, bijvoorbeeld in de behoefteanalyse, trainingslogistiek, groepssamenstelling en -dynamiek, en evaluaties. Concreet kunnen HR-professionals overwegen:

1. Wie er toegang heeft tot een leven lang leren. Kijk bijvoorbeeld of de tijden, duur, intensiteit, kosten en toegangseisen van programma's het relatief moeilijker maken voor vrouwen om deel te nemen dan voor mannen.
2. Wiens realiteit wordt weerspiegeld in leven lang leren programma's. Onderzoek bijvoorbeeld welke vaardigheden en ervaringen wel en niet gewaardeerd worden, of

de uitdagingen van vrouwen worden besproken, en of vrouwen in voorbeelden en casestudies gelijkwaardig vertegenwoordigd zijn.

3. Wie het meest profiteert van een leven lang leren programma. Vraag bijvoorbeeld naar de diversiteit en inclusiviteit van een programma in de evaluaties, en splits de uitkomsten metingen per gender om te kijken of er significante verschillen zijn.

Het is van cruciaal belang dat in toekomstig onderzoek en de HR-praktijk ook rekening wordt gehouden met intersectionaliteit, oftewel de invloed van gender in combinatie met bijvoorbeeld etniciteit en sociaaleconomische positie. De vraag is niet of leven lang leren inclusief is voor vrouwen, maar of het inclusief is voor alle vrouwen.

Dit artikel is tot stand gekomen door een oproep van Esther Leibbrand, Judith Semeijn en Jouke Post tijdens het IAEEVG congres (2022) om een bijdrage te leveren aan Tijdschrift voor HRM met artikelen gericht op Leven Lang Ontwikkelen en loopbanen.

SUMMARY

Despite significant progress, women are still disadvantaged in many areas. Women's equitable and inclusive learning and development are crucial for achieving gender equality. However, current lifelong learning theories and models fail to recognise the role of gender, while practice assumes that equal treatment for all ensures gender equity. This study examined how gender impacts lifelong learning experiences and outcomes. An extensive literature review first showed that gender significantly impacts lifelong learning. Next, a case

study highlighted the role of gender in three training programmes delivered at a multinational firm. The research methodology was qualitative with semi-structured interviews with programme participants, training organisers, and trainers along with document analyses. The study concludes that future research, theory, and practice should recognise and address gender's impact in lifelong learning to secure gender equality.

Literatuur

- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du Travail*, 51, 199–217
- Bachor, D.G. (2002). Increasing the Believability of Case Study Reports. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (1), 20–29.
- Baldwin, T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105. doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Bengtsson, A. (2022). On epistemic justice in career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 606-616, doi: 10.1080/03069885.2021.2016614
- Benschop, Y. & Doorewaard, H. (2012). Gender Subtext Revisited. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(3), 225–235.
doi:[10.1108/02610151211209081](https://doi.org/10.1108/02610151211209081).

Blackmore, J. (2006). Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope: A feminist reality check of discourses around flexibility, seamlessness and learner earners. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp 9-26. London & New York, Taylor & Francis.

Braun, V. & Clarke, V. (2018). *Thematic Analysis: An Introduction [video]*. You Tube.
<https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>.

Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not-the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649–665. doi:10.1080/01411920600895676.

Cain, M.L. (2002). Theorizing the Effects of Class, Gender, and Race on Adult Learning in Nonformal and Informal Settings. *Adult Education Research Conference*.
<https://newprairiepress.org/aerc/2002/papers/12>

CBS (2022). *Emancipatie monitor 2022*.

<https://longreads.cbs.nl/emancipatiemonitor2022/verdiene/>

CBS (2023). *Monitor Loonverschillen mannen en vrouwen, 2022*.

<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/monitor-loonverschillen-mannen-en-vrouwen-2022/2-loonverschillen-tussen-mannen-en-vrouwen>

College voor de Rechten van de Mens (2023). Hoe gender(on)gelijk is Nederland? De hardnekkige loonkloof.

<https://www.mensenrechten.nl/actueel/nieuws/2023/09/08/hoe-genderongelijk-is-nederland-de-hardnekkige-loonkloof>

- Criado Perez, C. (2019). *Invisible women. Exposing data bias in a world designed for men*
London, Penguin Random House
- Due-Billing, Y. & Alvesson, M. (2014). Leadership. A matter of gender?, In S. Kumra,
R. Simpson & R.J. Burke (eds), *The Oxford Handbook of Gender in Organizations*,
pp. 200–222. Oxford, Oxford University Press
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of
Management Review*, 14(4), 532–550. doi:10.2307/258557.
- Ely, R.J. & Padavic, I. (2007). A Feminist Analysis of Organizational Research on Sex
Differences. *Academy of Management Review* 32 (4):1121–1143.
doi:10.5465/amr.2007.26585842
- Francis, B. (2006) Troubling trajectories: gendered ‘choices’ and pathways from school to
work. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical
Feminist Engagements*, pp 57 - 69. London & New York, Taylor & Francis.
- Francis, B. & Leathwood, C. (2006). Conclusion. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender
and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp. 176 - 184. London & New
York, Taylor & Francis.
- Gallos, J.V. (2017). Republication of ‘Women’s Experiences and Ways of Knowing:
Implications for Teaching and Learning in the Organizational Behaviour Classroom.
Journal of Management Education, 41 (5):649–668. doi:10.1177/1052562917702904
- Graven, W. & Krishnan, M. (2018). *Het potentieel pakken. De waarde van meer gelijkheid
tussen mannen en vrouwen op de Nederlandse arbeidsmarkt.*
https://www.mckinsey.com/~/_/media/McKinsey/Featured%20Insights/Europe/The%20power%20of%20parity%20Advancing%20gender%20equality%20in%20the%20Dut

[h%20labor%20market/MGI-Power-of-Parity-Nederland-September-2018-DUTCH.ashx#:~:text=Een%20grotere%20bijdrage%20van%20vrouwen,tekorten%20in%20theorie%20opgelost%20worden.](#)

- Gouthro, P.A. (2009). Neoliberalism, lifelong learning, and the homeplace: problematizing the boundaries of 'public' and 'private' to explore women's learning experiences. *Studies in Continuing Education*, 31 (2), 157-172. doi: 10.1080/01580370902927733
- Hoobler, J.M., Lemmon, G. & Wayne, S.J. (2014). Women's Managerial Aspirations: An Organizational Development Perspective. *Journal of Management*, 40(3), 703–730. doi:10.1177/0149206311426911
- Hyde, J.S., Bigler, R.S., Joel, D., Tate, C.C. & van Anders, S.M. (2019). The Future of Sex and Gender in Psychology: Five Challenges to the Gender Binary. *American Psychologist* 74 (2), 171–193. doi:[10.1037/amp0000307](https://doi.org/10.1037/amp0000307).
- Hughes, C. et al. (2006) “Gender, class and ‘race’ in lifelong learning: policy and practice in the UK and EU,” *British Educational Research Journal*, 32(5), pp. 643–648. doi:10.1080/01411920600895668.
- Jackson, S. (2003). Lifelong Earning: working-class women and lifelong learning. *Gender and Education*, 15 (4), 365-376. doi: 10.1080/09540250310001610571
- Kamler, B. (2006). Older women as lifelong learners. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp.153 -163. Londen & New York, Taylor & Francis.
- Kroese, I.C. (2022a). Is employee training really gender-neutral? Introducing a sex/gender-sensitive model of training. *Human Resource Management Review* 32 (4): 100890. doi:10.1016/j.hrmr.2021.100890

- Kroese, I. (2022b) 'Skills zijn niet genderneutraal', *Examens – Tijdschrift voor de toetspraktijk*, November 2022
- Leathwood, C. (2006). Gendered constructions of lifelong learning and the learner in the UK policy context. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp 40-54. Londen & New York, Taylor & Francis.
- McCrory, M. (2022). Theorising agency for socially just career guidance and counselling scholarship and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 503-514. doi: [10.1080/03069885.2022.2026881](https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2026881)
- McIntosh, P. (1988). White privilege and male privilege: a personal account of coming to see correspondences through work in women's studies, working paper# 189, Wellesley, MA. <https://www.collegeart.org/pdf/diversity/white-privilege-and-male-privilege.pdf>
- Metz, I. & Kulik, C.T. (2014). The Rocky Climb: Women's Advancement in Management. In S. Kumra, R. Simpson & R.J. Burke (eds), *The Oxford Handbook of Gender in Organizations* (pp.175–199). Oxford: Oxford University Press.
- Mirza, H.S. (2006). The in/visible journey: black women's lifelong lessons in higher education. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp. 137 - 152. Londen & New York, Taylor & Francis.
- Mojab, S. (2006). War and diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp. 164 - 175. Londen & New York, Taylor & Francis

Rice, S, Leahy, M. & Klatt, G. (2022). Navigating the matrix: career development and the responsabilisation of employability in Australia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 557-576. doi: 10.1080/03069885.2022.2057923

Riddell, S. (2006). Disability, gender and identity: the experiences of disabled students in higher education. In C. Leathwood & B. Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp 121-136. Londen & New York, Taylor & Francis.

Rijksoverheid (z.d.-a) *Waarom stimuleert de overheid leren en ontwikkelen?*

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leven-lang-ontwikkelen/leven-lang-ontwikkelen-maatregelen-en-regelingen>

Rijksoverheid (z.d.-b). *Vrouwen aan het werk.*

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrouwenemancipatie/arbeidsparticipatie-van-vrouwen>

Róisín Reid, E. & Kelestyn, B. (2022) *Problem representations of employability in higher education: using design thinking and critical analysis as tools for social justice in careers education. British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 631-646. doi: 10.1080/03069885.2022.2054943

Rogers, A. (2006). *Lifelong Learning and the Absence of Gender. International Journal of Educational Development*, 26(2), 189–208. doi:[10.1016/j.ijedudev.2005.07.025](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.025).

SER/ TNO (2023). *Monitor leercultuur 2023.*

https://publicaties.ser.nl/ser_leercultuurmonitor_2023/cover

Silberman, M. & Biech, E. (2015). *Active Training*. 4th ed. Hoboken, NJ John Wiley & Sons.

Silberstang, Joyce (2011). *Learning Gender: The Effects of Gender-Role Stereotypes on*

- Women's Lifelong Learning and Career Advancement Opportunities. In M. London (ed.) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford Library of Psychology online edn. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0122>
- Souto, A.M. & Sotkasiira, T. (2022). Towards intersectional and anti-racist career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 577-589. doi: 10.1080/03069885.2022.2073583
- Stoilova, R., Boeren, E. & Ilieva-Trichkova, P. (2023). Gender Gaps in Participation in Adult Education in Europe: Examining Factors and Barriers. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler, I. Studená (eds) *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Cham, Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_6.
- Streets, V.N. & Major, D.A. (2014). Gender and Careers. In S. Kumra, R. Simpson & R.J. Burke (eds), *The Oxford Handbook of Gender in Organizations*, pp. 293–313. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, E., Stead, V. & Elliott, C. (2009). Feminist Challenges and Futures: Women, Diversity and Management Learning. *Management Learning*, 40(4), 431–437. doi:10.1177/1350507609336709
- Tate, C.C., Youssef, C.P. & Bettergarcia, J.N. (2014). Integrating the Study of Transgender Spectrum and Cisgender Experiences of Self-Categorization from a Personality Perspective. *Review of General Psychology*, 18 (4): 302–312. doi:10.1037/gpr0000019.
- Tett, L. (2006). Community education: participation, risk and desire. In C. Leathwood & B.

- Francis (eds) *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*, pp. 97-107. London & New York, Taylor & Francis.
- Thomas, G. (2010) 'Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory', *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575–582. doi: 10.1177/1077800410372601
- Thomsen, R., Hooley, T. & Mariager-Anderson, K. (2022). Critical perspectives on agency and social justice in transitions and career development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 481-490. doi:10.1080/03069885.2022.2106551
- Vahidi, G., Arnold, J., & Barnard, S. (2022). Examining career transition narratives through the lens of social justice: a critical study of the British Press. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 617-630. doi: 10.1080/03069885.2022.2077305
- WEF (2023). *Global Gender Gap Report 2023*.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Yin, R. K. (2018) *Case study research and applications: design and methods*, 6th edn, Los Angeles, Sage Publications, Inc.