

Het leren zoals het is ... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico

*Lode Vermeersch & Anneloes Vandenbroucke
m.m.v. Ellen Boeren*

Promotor: Ides Nicaise

*Onderzoek uitgevoerd in het kader van het onderwijskundig
beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek in
opdracht van de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs
(OBPWO 06.04)*



Gepubliceerd door
HIVA – Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (K.U.Leuven)
Parkstraat 47 - bus 5300, B-3000 Leuven
hiva@kuleuven.be - <http://www.hiva.be>

Omslagontwerp: Altera

© 2010 – HIVA-K.U.Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

ISBN 978-90-5550-465-7.
D/2010/4718/1.

WOORD VOORAF

‘The last gamble on education’, dat is de titel van een boek over basiseducatie gepubliceerd in het jaar 1975 (Mezirow et al., 1975). Het boek vertrekt van de vergelijking tussen deelnemen aan basiseducatie en gokken. De vergelijking lijkt vergezocht, maar de auteurs argumenteren dat gelijkaardige regels gelden: je moet volwassen zijn om mee te mogen doen en net als andere gokspelen veronderstelt basiseducatie *‘hefty wager, unknown odds, ambiguous rules, and a pot of uncertain value.’* Wat basiseducatie als gokspel vooral aantrekkelijk maakt, nog altijd volgens de auteurs, is dat het enorm veel potentiële gokkers kan aanspreken: dat onnoemelijk grote deel van de bevolking dat basisvaardigheden inzake geletterdheid mist.

De vergelijking tussen deelnemen aan geletterdheidsverhogende activiteiten en gokspelen is een van het cynische soort, maar toch leeft de visie nog steeds dat volwassenen die voldoende geletterdheid missen een laatste kans moeten wagen.

De vergelijking tussen levenslang leren en gokken gaat echter maar in beperkte mate op en wel om drie redenen.

Ten eerste: in het discours van levenslang leren is bijleren en de eigen kennis en vaardigheden bijspijkeren een spel dat niet alleen de laaggeschoolden of laaggeletterden als potentieel publiek moet aanspreken. Levenslang leren is een kans voor iedereen, geen laatste kans voor educatief achtergestelde volwassenen. Het vergroot ook de kansen op vele andere vlakken. Geen verliezers dus, alleen winnaars.

Ten tweede: het moge duidelijk zijn dat volwassenen niet met één gok hun leer- of geletterdheidskansen kunnen keren. Het is waar, de inzet en inspanning die levenslang leren vraagt zijn soms hoog, maar de kansen zijn oneindig. Geletterdheidsnoden, -behoeften, en -interesses kunnen sterk variëren, net als de leerstrategieën, participatiepatronen, motivaties en barrières, ervaringen en intenties, ... Ieder wint op zijn manier en zijn terrein. Mezirow en collega’s (et al., 1975, p. 142) schrijven met de metaforiek van de gokwereld: *‘Players come in rich variety and for many reasons; some come looking for action, others have to be shilled into the game. Some*

to play one game, some another. Beginners play against seasoned players in the same game for different pots. Some play continuously, others sporadically.'

Ten derde: het spel van het levenslang en levensbreed leren bij volwassenen is er geen dat zich afspeelt binnen de muren van een artificieel verlicht gokpaleis. Leren is – in tegenstelling tot gokken – een activiteit van elke dag, soms bewust maar vaak ook onbewust, in verschillende vormen, ... en ook de winst kent vele vormen en is niet altijd even zichtbaar of tastbaar.

Met deze inleiding hebben we reeds in een paar grote lijnen aangehaald waarover deze studie gaat: de deelname, ervaringen en intenties van volwassenen met een geletterdheidsrisico aan vormen van levenslang leren. Dat we begonnen met een verwijzing naar Mezirow is niet toevallig. Mezirow kan als een pionier beschouwd worden op het terrein van het leren van volwassenen in niet-institutionele of buiten-schoolse verbanden. Dit spoort met de keuze die we ook in dit onderzoek maken: niet enkel het leren in formele educatieve verbanden wordt onderzocht, ook niet-formele en informele vormen van leren komen uitdrukkelijk aan bod. Vandaar het eerste deel van de titel van dit onderzoek: 'het leren zoals het is'. Dit deel van de titel verschilt slechts een letter met de geijkte uitdrukking 'Het leven zoals het is'. De verwijzing naar die uitdrukking is evenmin toevallig. Het geeft aan dat leerervaringen op vele terreinen van het leven kunnen worden opgedaan. Het is ook duidelijk dat die ervaringen – of het nu over formeel, niet-formeel of informeel leren gaat – niet strikt kunnen gescheiden worden van andere ervaringen.

Dank

Dank aan iedereen die van ver of dichtbij een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoeksrapport. We danken vooral de personen die we mochten interviewen en zij die participeerden aan de focusgroepen. Ook onze uitdrukkelijke dank aan de opdrachtgever en stuurgroepleden die mee dit onderzoek in goede banen hebben geleid. Tot slot ook bijzondere dank aan Steven Groenez.

Leuven, november 2009

INHOUD

Lijst van afkortingen	ix
<hr/>	
Inleiding en begripsafbakening	1
<hr/>	
1. Kader: Plan Geletterdheid Verhogen	1
2. Inleiding en begripsafbakening	2
2.1 (Laag)geletterdheid: een situering van het begrip	2
2.2 Volwassenen met een geletterdheidsrisico: een situering van het onderzoekssubject	4
3. Onderzoeksbenadering	9
3.1 Situering onderzoeksbenadering	9
3.2 Focus op lived experiences	11
3.3 Focus op geletterdheid en leren als sociale praktijk	12
Hoofdstuk 1 / Onderzoeksopzet	15
<hr/>	
1. Onderzoeksvragen	15
2. Onderzoeksmethoden en -technieken	17
2.1 Literatuurstudie	17
2.2 Diepte-interviews	17
2.3 Focusgroepen	29
2.4 Secundaire analyse Adult Education Survey	31
2.5 Koppeling tussen onderzoeksmethodes, onderzoeksvragen en onderzoeksbenadering	37
Hoofdstuk 2 / Levenslang leren	39
<hr/>	
1. Levenslang leren	39
1.1 Algemeen	39
1.2 Vormen van levenslang leren	40

1.3 Samenvattend: levenslang leren volgens de AES	48
2. Adult Education Survey: kerncijfers levenslang leren	51
2.1 Participatie aan levenslang leren	52
2.2 Participeren aan meerdere types van leeractiviteiten	54
2.3 Wat beïnvloedt de deelname aan levenslang leren?	58
3. Levenslang leren bij volwassenen met een geletterdheidsrisico	62
3.1 Van informeel leren...	62
3.2 ... naar formeel leren	66
4. Adult Education Survey: volwassenen met een geletterdheidsrisico	67
4.1 Afbakening risicogroep	67
4.2 Achtergrondgegevens risicogroep	71
Hoofdstuk 3 / Geletterdheidspraktijken en subjectieve geletterdheidsprestaties	75
1. Het subjectieve geletterdheidsprestatieniveau	75
2. Geletterdheidspraktijken	77
3. Perceptie van de waarde van geletterdheid	79
4. Samenvattend	80
Hoofdstuk 4 / Oorzaken van laaggeletterdheid	81
1. Initiële leerervaringen	81
1.1 Kenmerken van het schoolsysteem	82
1.2 Sociale omgeving	84
1.3 Eigen attitude	85
2. Gezins situatie en sociale omgeving	85
3. Individuele kenmerken	86
4. Samenvattend	87
Hoofdstuk 5 / Visie op leren	89
1. Houding tegenover leren	89
2. Trainability	94
3. Zelfbeeld en zelfvertrouwen aangaande leren	95
4. Samenvattend	96

Hoofdstuk 6 / Leerpraktijken	99
1. Invulling leerbegrip	99
2. Informeel leren	100
2.1 Informeel leren: algemeen	100
2.2 Informeel leren: audiovisuele en nieuwe media	106
2.3 Informeel leren: boeken, tijdschriften, kranten en magazines	109
2.4 Informeel leren: cultuurparticipatie	112
2.5 Informeel leren: directe sociale netwerken	114
3. Niet-formeel leren	115
4. Formeel leren	125
5. Leren op en in functie van de werkplek	129
6. Samenvattend	136
Hoofdstuk 7 / Leerstrategieën en leerstijlen	141
1. Inzicht in het leren	141
2. Leeroriëntaties	142
3. Leerstijlen	144
3.1 Van instructional scaffolding tot educatieve afhankelijkheid	144
3.2 Leerinhouden afgestemd op de leefwereld	145
3.3 Ervaringsconcentratie	147
4. Didactiek en leersetting	148
5. Samenvattend	149
Hoofdstuk 8 / Participatie aan leren: drempels en hindernissen	151
1. Drempels en hindernissen	151
2. Ervaren drempels door volwassenen met een geletterdheidsrisico	152
3. Situationele drempels	155
4. Informatieele drempels	160
5. Dispositionele en psychologische drempels	166
6. Institutionele drempels	170
7. Samenvattend	173

Hoofdstuk 9/ Participatie aan leren: intenties, motieven en triggers	175
1. Intenties tot deelname	175
2. Motieven en redenen voor deelname	177
3. Samenvattend	185
Hoofdstuk 10/ Algemeen besluit en aanbevelingen	187
1. Oorzaken van geletterdheidsproblemen en geletterdheidspraktijken vandaag	187
2. Belangstelling voor geletterdheid en gepercipieerde waarde	188
3. Deelname van risicogeletterden aan levenslang leren: waarom en hoe?	188
4. Deelname van risicogeletterden aan levenslang leren: waarom niet?	190
5. Leren zonder naar school te gaan?	192
6. Van doorverwijzing en toeleiding ... naar netwerking en outreach	194
7. Media en multimedia	195
8. Laaggeletterdheid: de vinger aan de pols	196
Bijlagen	197
Bijlage 1: Steekproef diepte-interviews	199
Bijlage 2: Interviewleidraad diepte-interviews	205
Bijlage 3: Analyse kader diepte-interviews	213
Bijlage 4: Focusgroepen experts	217
Bijlage 5: Focusgroep leidraad (VDAB)	223
Bijlage 6: Steekproef Adult Education Survey (AES) 2008	225
Bijlage 7: Multivariate analyses AES	226
Bibliografie	253

LIJST VAN AFKORTINGEN

ABE	Adult Basic Education
AES	Adult Education Survey
B	Bèta-coëfficiënt
CBE	Centrum voor basiseducatie
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
CvB	Centrum voor basiseducatie
Exp. (B)	Odds ratio
IALS	International Adult Literacy Survey
LLL	Levenslang leren
P	Significantieniveau
Riso	Regionaal instituut voor samenlevingsopbouw
S.e.	Standard error
SCV	Sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen
SVR	Studiedienst Vlaamse regering

INLEIDING EN BEGRIPSafbAKENING

1. Kader: Plan Geletterdheid Verhogen

De voorbije decennia groeide de belangstelling voor (laag)geletterdheid in tal van maatschappelijke sectoren. In steeds meer Europese landen gingen ook de overheden expliciet de strijd aan tegen laaggeletterdheid bij volwassenen. Aangespoord door 'verontrustende' cijfers uit het IALS-onderzoek over de graad van laaggeletterdheid van bepaalde groepen in de bevolking, hebben ook beleidsmakers in Vlaanderen het verhogen van de geletterdheid enkele jaren geleden hoog op de agenda gezet.

De Vlaamse overheid schoof bij het begin van dit millennium de volgende doelstelling naar voor: tegen het jaar 2010 moet het aantal functioneel geletterden en het aantal personen met ICT-vaardigheden gestegen zijn tot driekwart van de Vlaamse bevolking. Deze algemene doelstelling is opgenomen in het Pact van Vilvoorde, een overeenkomst tussen de Vlaamse regering, sociale partners en middenveldorganisaties. Het Pact werd in november 2001 afgesloten en omvat een reeks doelstellingen om tegen het jaar 2010 van Vlaanderen een sterk presterende en dynamische regio te maken.

Het Pact van Vilvoorde spoort grotendeels samen met de zogenaamde Lissabonstrategie die de Europese regeringsleiders over ongeveer dezelfde periode uitvoeren (2000-2010). Deze Europese strategie gaat minder expliciet in op de problematiek van laaggeletterdheid, maar schuift in functie van een algemene competentieverhoging als een expliciete doelstelling naar voor dat tegen het jaar 2010 in de EU-staten ten minste 12,5% van de volwassenen op arbeidsactieve leeftijd (leeftijdsgroep 25- en 64-jarigen) deelneemt aan levenslang leren.

Zich baserend op de bovenstaande doelstellingen brachten enkele grote Vlaamse middenveldorganisaties in het voorjaar van 2003 aanzetten voor een geïntegreerde geletterdheidsaanpak samen. Dat document kreeg de titel: *Alfabetplan, 26 voorstellen (van A tot Z) voor een actieplan voor meer geletterdheid*. Nog in datzelfde jaar formuleerde ook de Vlaamse overheid zelf een geïntegreerde strategie voor het counteren van laaggeletterdheid in Vlaanderen. De beleidsvoornemens van de Vlaamse overheid werden neergeschreven in een *Strategisch Plan Geletterd-*

heid Verhogen (2003) en daarna geconcretiseerd in het *Operationeel Plan Geletterdheid Verhogen* (2006).

De centrale doelstelling van het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* is het verhogen van het algemene geletterdheidsniveau van de Vlaamse volwassen bevolking (Vlaamse Gemeenschap, 2003). Het plan gaat ervan uit dat iedereen van de Vlaamse volwassen bevolking een functioneel geletterdheidsniveau moeten kunnen bereiken dat hem of haar in staat stelt om geschreven of gedrukte informatie te begrijpen en te gebruiken om persoonlijke doelstellingen te bereiken en persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen. Deze centrale focus wordt in het *Strategisch Plan* en zeker in het *Operationeel Plan* geconcretiseerd in verschillende doelstellingen. Ten minste twee aandachtspunten in de overheidsstrategie voor het verhogen van geletterdheid, sluiten rechtstreeks aan bij dit onderzoek.

Een eerste is de aandacht die het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* schenkt aan die groepen van volwassenen die erg 'kwetsbaar' zijn op het gebied van het verwerven en gebruiken van functionele lees-, schrijf- en rekenvaardigheden. Om te omschrijven welke deze groepen zijn, baseert het plan zich op de resultaten van het IALS-onderzoek. De groepen die het laagst scoorden op een of meerdere types van geletterdheid (proza-, document- en kwantitatieve geletterdheid) die door IALS werden onderzocht, zijn: laaggeschoolde werkzoekenden, ongekwalificeerde schoolverlaters, senioren en vrouwen.

Een tweede punt uit het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* dat in dit onderzoek een duidelijke rol speelt, is het belang van informele geletterdheidspraktijken voor het verwerven, handhaven en ontwikkelen van geletterdheidsvaardigheden. Informele leerpraktijken kunnen bijdragen aan een *culture of learning* die verder reikt dan het geïnstitutionaliseerde aanbod van vorming en geletterdheidstraining, zo stelt het plan (Vlaamse Gemeenschap, 2003).

2. Inleiding en begripsafbakening

2.1 (Laag)geletterdheid: een situering van het begrip

Dit onderzoek focust op de problematiek van laaggeletterdheid bij volwassenen. Bij het begin van dit onderzoek is het belangrijk even stil te staan bij de verschuivende betekenis van de term geletterdheid. Later gaan we in op de operationalisering van de termen voor dit onderzoek.

Tot op vandaag is er geen algemene consensus over de exacte betekenis van de term 'geletterdheid'. Dit is evenmin het geval voor de variant 'laaggeletterdheid'. De discussie begint en eindigt vaak bij de 'breedheid' van beide termen. Anders gesteld: welke competenties horen wel of niet onder de notie 'geletterdheid' thuis en hoe is die betekenisverlening met duidelijke aftoetsbare criteria af te lijnen. Om

hier enigszins klaarheid in te krijgen, is het belangrijk na te gaan hoe discours over geletterdheid en laaggeletterdheid is geëvolueerd.

Lange tijd was het denken over geletterdheid erg dichotoom. Het was een kwestie van wel of niet kunnen lezen en schrijven. Deze benadering maakte in Vlaanderen opgang tot in de jaren 1970. De toen dominante term 'analfabetisme' markeerde de scheidslijnen tussen wel en niet kunnen lezen en schrijven.

Hoewel de term 'analfabetisme' vandaag zeker niet geheel is verdwenen uit het maatschappelijk discours, wordt ze toch minder gebruikt. We geven twee belangrijke redenen hiervoor.

Ten eerste wordt in de onderzoeksliteratuur over geletterdheid de notie 'analfabetisme' als negatief en stigmatiserend beschouwd, niet zozeer omwille van de term zelf maar omdat ze de bijklank heeft gekregen van een geïsoleerd probleem of individueel falen (Goffinet & van Damme, 1990; Venezky et al., 1990).

Ten tweede groeide het besef dat de geletterdheidsvaardigheden veel breder moeten worden gezien dan het wel of niet kunnen lezen of schrijven. De verschillende geletterdheidseisen die in verschillende contexten aan verschillende mensen worden gesteld, maken een meer open begrip van geletterdheid noodzakelijk.

De invoering van het begrip 'functionele geletterdheid' kwam tegemoet aan de kritiek op de term 'analfabetisme' en nuanceerde de bijhorende connotatie enigszins. De term 'functionele geletterdheid' duidt aan dat geletterdheid, afhankelijk van haar functionaliteit, een verschillende invulling kan krijgen.

Daar waar de term 'analfabetisme' geletterdheid omschreef als een wel-of-niet-dualiteit, gaf de term 'functionele geletterdheid' duidelijk aan dat de niveaus van geletterdheidsprestaties op een continuüm liggen en sterk afhangen van de context waarin ze plaats vinden. Ook heeft dit laatste begrip een meer instrumenteel karakter: geletterdheid wordt een middel voor een bepaalde specifieke inzetbaarheid (bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt).

Dit maakt het begrip 'geletterdheid' en de bestudering ervan erg complex. Zo zijn er verschillende tekst- en geletterdheidssoorten (proza- en documentgeletterdheid, gecijferdheid, digitale geletterdheid, ...), verschillende gebruikersperspectieven¹ en verschillende contexten en situaties waarin een persoon kan functioneren door één of meerdere geletterdheidsvaardigheden aan te spreken (D'hertefelt et al., 2007). Men spreekt ook wel eens over 'multiple geletterdheden', net om te verwijzen naar de veelvuldigheid en complexiteit van contexten en de diversiteit van

¹ Met gebruikersperspectieven bedoelen we het niveau waarop geletterdheid gesitueerd is of de specifieke gebruiker(s) van geletterdheidsvaardigheden. Het micro-niveau omvat het perspectief van de individuele persoon. Het meso-niveau gaat in op de structurele en organisationele kijk op geletterdheid in organisaties en netwerken. Het macro-niveau staat voor het perspectief op een gehele samenleving (D'hertefelt et al., 2007).

systemen en praktijken van communicatie en betekenisverlening (Van Damme, 2000).

Vandaag wordt in groeiende mate over geletterdheid en laaggeletterdheid gesproken in termen van basisvaardigheden en sleutelcompetenties of *life skills* (Van der Kamp, 1997; Vanhoren et al., 2003). We kunnen stellen dat dit de meest recente *shift* is die het denken over geletterdheid heeft ondergaan. Het paradigma dat geletterdheidsvaardigheden inbedt in een breder geheel van basisvaardigheden en sleutelcompetenties bouwt voort op het instrumentele karakter van de term 'functionele geletterdheid'. Centraal blijft immers de vraag: over welke kennis, vaardigheden en attitudes moet iemand beschikken opdat hij in staat zou zijn tot een kwaliteitsvolle prestatie in een bepaalde maatschappelijke rol? Het discours van de basisvaardigheden en sleutelcompetenties verbreedt echter het spreken over geletterdheidsvaardigheden. Ook andere flankerende, onderbouwende of voorwaardenscheppende competenties worden in het discours meegenomen, waaronder metavaardigheden die het leren van geletterdheidsvaardigheden moeten schragen (zoals het leren zien van eigen tekorten, het onderkennen van eigen leerpotentie en leerstijl, het leren plannen en structureren van leerprocessen, ...) (Vanhoren et al., 2003). Dit maakt dat de centrale *issue* niet langer is of iemand wel of niet kan lezen en schrijven, maar welke set van competenties iemand moet hebben om te functioneren in het maatschappelijk leven.

Het competentiegericht denken gaat er ook van uit dat het aanleren van kennis, vaardigheden en attitudes een proces is dat actief, cumulatief en contextgebonden is (Dochy & Nickmans, 2005). Het aanleren en gebruiken van geletterdheid kan daardoor ook moeilijk los worden gezien van het aanleren en gebruiken van andere competenties, zoals probleemoplossend denken, communiceren, samenwerken, ... Deze competenties hebben veelal een duidelijke sociale inslag. Dit maakt dat we vandaag moeilijk over laaggeletterdheid kunnen spreken zonder het bredere sociale en ook culturele gedrag van volwassenen onder de loep te nemen.

2.2 Volwassenen met een geletterdheidsrisico: een situering van het onderzoekssubject

Geletterdheidsrisico

Geletterdheid is een begrip dat vele definities kent en waarvan de betekenis verschuift (Quigley, 1997). Dit maakt van de operationalisering van het begrip een heikel punt.

Net als veel andere Vlaamse en internationale onderzoekers (Bohnnen et al., 2004; Groot & Maassen van den Brink, 2006; Houtkoop, 1999; Steenssens et al., 2000; Vanhoren et al., 2003) grijpen we eerst terug naar de algemene definitie die gebruikt werd in het IALS-onderzoek (International Adult Literacy Survey):

'The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.' (OECD and Statistics Canada, 2000, p. X)

Ook het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* van de Vlaamse overheid (Vlaamse Gemeenschap, 2003) gebruikt deze positief-functionele definitie van geletterdheid. Het plan omschrijft geletterdheid in essentie als een basisvaardigheid voor informatieverwerking.

In wat volgt spreken we over 'laaggeletterdheid' en 'geletterdheidsrisico'. We gaan kort in op beide termen en leggen uit waarin ze van elkaar verschillen.

Het eerste begrip (laaggeletterdheid) moet geïnterpreteerd worden als het niet voldoen aan bovenstaande IALS-definitie. De groep van laaggeletterde volwassenen zijn dus die volwassenen die niet in staat zijn om geschreven of gedrukte informatie te begrijpen en te gebruiken om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen (Houtkoop, 1999). Deze omschrijving houdt een niveaubepaling of waarde-inschatting in, afgemeten aan het globale concept van geletterdheid: er wordt bepaald of iemand al dan niet in staat is de informatie te begrijpen en te gebruiken. Anders gesteld: op basis van gedrag of (al dan niet uitgelokte) prestaties worden de geletterdheidscompetenties van een persoon of groep ingeschat en geëvalueerd aan de hand van een maatstaf of ondergrens. Die maatstaf of ondergrens is een feitelijke vertaling van het antwoord op de vraag 'wat zou iemand moeten kunnen?' Het beantwoorden van die vraag kan gebeuren vanuit het oogpunt van een individu, een groep of een maatschappij, hetgeen er al direct op wijst dat elke grens arbitrair is en kan wijzigen afhankelijk van perspectief, plaats en tijd (Kurvers, 1990).

Een niveaubepaling of waarde-inschatting kan op verschillende manieren gebeuren (D'hertefeldt et al., 2007). Zo omvatte het IALS-onderzoek specifieke test-items om op een directe manier geletterdheidsniveaus te bepalen.

De voorwaarden om de geletterdheidscompetenties van volwassenen in te schatten en te evalueren zijn niet altijd aanwezig. Het op grote schaal screenen of testen van volwassenen voor een brede waaier van informatieverwerkingsvaardigheden is niet steeds mogelijk. Daarbij komt ook dat de groep van laaggeletterde volwassenen niet te identificeren is op basis van direct waarneembare kenmerken. Het maakt dat deze groep geen welomschreven sociologische groep is. Het gaat niet om mensen die zich verenigingen (noch geografisch, noch sociaal) of 'geregistreerd' zijn. De populatie is met andere woorden een categorie op basis van een bepaald theoretisch concept. Dit heeft als gevolg dat ze - met het oog op onderzoek - moeilijk te herkennen, te detecteren of te identificeren is. Hayes & Darkenwald (1989) menen zelfs dat het zo goed als onmogelijk is de populatie van laaggeletterden te onderscheiden in de maatschappij, te meer omdat er kan vanuit gegaan worden dat volwassen personen hun laaggeletterdheid niet steeds zelf onderkennen of aan de buitenwereld (willen) kenbaar maken.

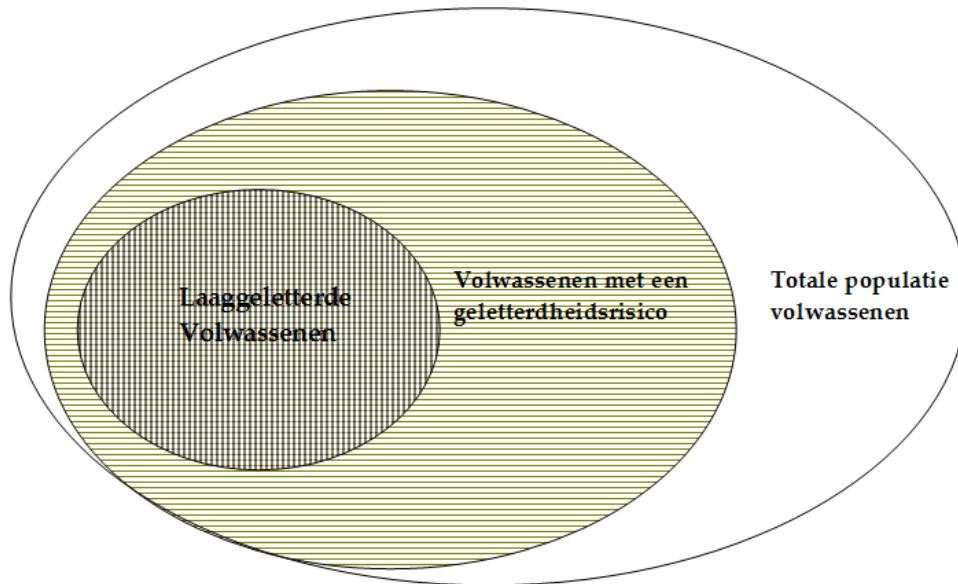
Het tweede begrip (geletterdheidsrisico) is 'breder' dan de term laaggeletterdheid. De groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico omvat twee deelpopulaties:

- de laaggeletterde volwassenen: die volwassenen die *niet* in staat zijn om geschreven of gedrukte informatie te begrijpen en te gebruiken om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen;
- die volwassenen die het *risico* lopen om laaggeletterd te worden wanneer er bepaalde vaardigheidseisen thuis, op het werk of in de maatschappij veranderen.

Voornamelijk de tweede deelpopulatie laat zich moeilijk scherp omschrijven. Het gaat immers om mensen die vandaag niet als laaggeletterd moet worden beschouwd, maar wel het risico lopen dat te worden. Het spreekt voor zich dat deze groep net zo moeilijk - zomet moeijker - als de eerste groep rechtstreeks te identificeren is. Om deze groep van volwassenen te identificeren is een onrechtstreekse inschatting op basis van persoonskenmerken of gedrag vaak de enige aangewezen weg. We spreken dan over een proxy-meting. Een proxy-meting is een screeningsmethode die de factoren 'meet' of nagaat die een grote correlatie vertonen met - in dit geval - (het risico op) lage geletterdheid (Sutton & Benseman, 2006). Om dit te doen kan men op verschillende manieren te werk gaan. Een proxy-meting op basis van persoonskenmerken betekent een inschatting op basis van socio-biografische data die sterk met laaggeletterdheid verwant zijn (bijvoorbeeld vroegtijdige schoolverlaters, geen hoger diploma, langdurig werkzoekend). Een proxy-meting op basis van gedrag betekent dat de inschatting gebaseerd is op informatie over de geletterdheidspraktijken van een volwassene. Het type teksten dat men leest en de frequentie waarmee dat gebeurt, kunnen bijvoorbeeld een aanduiding vormen van die geletterdheidspraktijken.

Verder in dit onderzoek zullen we beide methodes van proxy-meting toepassen. De eerste methode bij de secundaire analyse van de kwantitatieve data van de AES (Adult Education Survey), de tweede methode bij steekproeftrekking van respondenten voor de face-to-face diepte-interviews. In het eerste geval gebruiken we een veralgemeende en expliciete normbepaling, in het tweede geval gaan we uit van een drempelniveau bepaald door het individu zelf en/of zijn omgeving.

Wanneer we de groep van laaggeletterde volwassenen vergelijken met de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico, kunnen we stellen dat de tweede groep de eerste omsluit. We geven hieronder een grafische weergave van hoe beide groepen zich ten opzichte van elkaar verhouden (deze figuur bevat geen schatting van de grootte van de deelverzamelingen).



Figuur 0.1 Overzicht populatie naar geletterdheidsniveau

Volgens de IALS heeft ongeveer 1 op 6 volwassen Vlamingen (15 à 18%) grote problemen om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om de eigen doelen te realiseren en de eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. Deze cijfers zijn gebaseerd op het aantal respondenten dat maximaal het level 1 halen in het IALS-referentiekader. Deze groep kan ook worden omschreven als 'de harde kern van de laaggeletterden' (Vanhoren, 2003). Zij behoren tot de kleinste deelverzameling van de bovenstaande figuur.

Volgens datzelfde IALS-onderzoek loopt minstens 1 op 3 (36 à 46%) Vlamingen het risico laaggeletterd te worden als de vaardigheidseisen thuis, op het werk of in de samenleving veranderen (Van Damme et al., 1997; OECD & Statistics Canada, 2000). Deze groep omvat echter ook de eerste groep van 'de harde kern'. De groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico is de grootste deelverzameling binnen de bovenstaande figuur.

Het IALS-onderzoek geeft niet enkel een inschatting van de grootte van het aandeel volwassenen dat laaggeletterd is of een geletterdheidsrisico heeft. Het onderzoek brengt ook de kenmerken van deze twee groepen in kaart.

De belangrijkste risicogroepen voor dit onderzoek zijn opgenomen in volgende tabel.

Tabel 0.1 Risicogroepen voor laaggeletterdheid (Van Damme et al., 1997; Vanhoren, 2003)

Risicogroep	Uitleg
Laaggeschoolden/ ongekwalificeerde schoolverlaters	Voornamelijk het voltooiën van het secundair onderwijs blijkt een kritische drempel voor geletterdheidsverwerving
Ouderen	Dit houdt verband met de lagere scholingsgraad en de verlies van vaardigheden door onbruik
Langdurig werklozen	61,5% van de werklozen in Vlaanderen presteert op de laagste geletterdheidsniveaus (IALS-levels 1 en 2)
Werkenden met een niet-kennisintensieve job	Niet-kennisintensieve jobs zijn meestal te situeren in minder geletterdheidsrijke contexten

Volwassenen

Er zijn vele definities voor handen van de notie 'volwassene'. De *International Encyclopedia of Adult Education* (English, 2005) maakt duidelijk dat het begrip op verschillende manieren kan worden geoperationaliseerd. Cruciaal zijn doorgaans de biologische leeftijd en de ontwikkelingsfase van de persoon.

Veel onderzoek over levenslang leren gaat uit van een afgebakende leeftijdscategorie. Het IALS-onderzoek (OECD and Statistics Canada, 2000) hanteert de minimumleeftijd van 16 jaar. De AES (cf. hoofdstuk 1) richt zich dan weer op individuen die ouder zijn dan 24 jaar.

Voor de diepte-interviews in het kader van deze studie werd gewerkt met de minimumleeftijdsgrens van 18 jaar. Deze leeftijd wordt in België gebruikt om de meerderjarigheid aan te geven. Deze grens blijft echter onderzoeksmatig enigszins arbitrair daar ook personen die jonger zijn dan 18 jaar een geletterdheidsrisico kunnen kennen.

Naast een minimumleeftijd hanteerden we ook een maximumleeftijdsgrens. Deze ligt op 65 jaar. We gebruiken deze maximumgrens niet omdat we veronderstellen dat personen boven de 65 jaar geen laaggeletterdheid kunnen kennen (zij vormen zelfs een risicogroep), maar om al te duidelijke generationele effecten te vermijden. Er kan immers worden aangenomen dat een lagere geletterdheid bij personen die ouder zijn dan 65 jaar in hoofdzaak te maken heeft met een drastisch andere en kortere schoolloopbaan vergeleken met jongere personen. Onderzoeksdata ver-

zameld bij +65-jarigen zou ons dus in hoofdzaak iets leren over de socio-historische invloeden op geletterdheid en minder over de actuele oorzaken, invloeden en effecten die in dit onderzoek aan de orde zijn (Antikainen et al., 1994). De bovengrens van 65 jaar strookt ook met de maximale leeftijd die werd bevraagd in zowel het IALS-onderzoek als het AES-onderzoek.

Nederlands als moedertaal

Net als het *Strategisch Plan Geletterdheid verhogen* (Vlaamse Gemeenschap, 2003) richt dit onderzoek zich op de Vlaamse volwassen bevolking. Hiermee bedoelen we in dit onderzoek alle volwassen inwoners van Vlaanderen en Brussel die Nederlands spreken.

Hierbij is het belangrijk even stil te staan bij het onderscheid tussen laaggeletterdheid in de moedertaal en het moeite hebben met geletterdheidstaken in een andere taal dan de moedertaal. Alle twee zouden volgens de bovenvermelde IALS-definitie als laaggeletterdheid kunnen worden gezien. Het gaat immers in beide gevallen om het moeite hebben met het gebruik van geschreven of gedrukte informatie. In dit onderzoek focussen we echter bewust niet op de taalvaardigheidproblemen die men ondervindt bij het verwerken van informatie in een andere (tweede of vreemde) taal. We gaan ervan uit dat specifieke individuele en maatschappelijke oorzaken en effecten heeft die verschillen van geletterdheidsproblemen in een eerste taal of moedertaal.

Wanneer we verder in deze studie focussen op volwassenen met een geletterdheidsrisico bedoelen we dan ook enkel die volwassenen die een geletterdheidsrisico kennen in hun eerste taal of moedertaal. We richten ons daarbij, in het verlengde van het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen*, enkel op het Nederlands als eerste taal.

3. Onderzoeksbenadering

3.1 Situering onderzoeksbenadering

Het thema van laaggeletterdheid en geletterdheidsrisico's bij volwassenen kan vanuit verschillende perspectieven worden bestudeerd. Het meest voor de hand liggend is aansluiting te zoeken bij het goed gedocumenteerde onderzoeksthema van participatie aan activiteiten met betrekking tot (levenslang) leren.

Sinds iets minder dan een halve eeuw is er een vrij sterke onderzoekstraditie die zich buigt over de factoren die participatie en non-participatie aan levenslang leren verklaren. Een van de pionier op dit vlak was Boshier die eind jaren '60 de *Education Participation Scale - F-form (First)* ontwikkelde om na te gaan wat volwassenen stimuleert om deel te nemen aan volwasseneneducatie. Boshier maakte

zelf een alternatieve versie van dit instrument in de jaren '90: *Education Participation Scale - A (Alternative)*. Tussen die twee momenten volgden vele andere onderzoekers deze onderzoekslijn. Ze ontwikkelden vergelijkbare instrumenten, zoals de *Deterrents to Participation Scale - DPS* (Scanlan & Darkenwald, 1984) en formuleerden verschillende verklaringsmodellen voor participatie en non-participatie aan levenslang leren. Miller's (1967) 'Force field analysis model', Rubenson's (1977) 'Recruitment Paradigm', Cross' (1981) 'Chain-of-Response Model', en Darkenwald & Merriam's (1982) 'Psychosocial Interaction Model' zijn de belangrijkste van die modellen.

Hoewel de accenten in de onderzoeksresultaten en verklaringsmodellen van al deze auteurs verschillen, hebben ze wel gemeen dat ze participatie en non-participatie aan levenslang leren niet aan één oorzaak toewijzen. Het gaat steeds om een samenspel van factoren. Anders gesteld: de verklaringen van (non-)participatie zijn multidimensioneel. Ze nemen altijd clusters van variabelen in rekening. Een andere vaststelling die als een rode draad doorheen de verschillende modellen loopt, is dat vooral de perceptie van de (toekomstige) lerende van bepalend belang is. Of een factor al dan niet (non-)participatie mee gaat bepalen, wordt daarmee vooral een kwestie van individuele kenmerken en leefomstandigheden.

Hayes en Darkenwald (1989) pasten het onderzoek naar determinanten van (non-)participatie aan volwasseneneducatie in de tweede helft van de jaren '80 toe op een populatie van laaggeletterde volwassenen. Zij deden dat met name bij een groep cursisten in de basiseducatie. Ze ontwikkelden daarvoor een onderzoeksinstrument dat een variant was van de *Deterrents to Participation Scale*.

Andermaal was de vaststelling dat de perceptie en de daarmee samenhangende houding van de lerende volwassenen een bepalende factor is bij de keuze voor participatie. Veel belangrijke hindernissen voor participatie aan formeel leren, zo constateerde het onderzoek van Hayes en Darkenwald, hingen immers vast aan die perceptie en persoonlijke houding: laag zelfvertrouwen, afwijzing van het aanbod om sociale redenen, situationele barrières, negatieve attitudes tegenover klassen en een lage persoonlijke prioritering.

Hoewel de algemene modellen heel wat bruikbare inzichten opleverden, werd het toepassen van deze modellen op laaggeletterden ook op kritiek onthaald. Zo formuleert Quigley (1997, 2000; Quigley & Arrowsmith, 1997) twee specifieke punten van kritiek.

Ten eerste vindt hij dat laaggeletterde volwassenen niet over dezelfde kam kunnen geschoren worden als hooggeletterde of hoogopgeleide volwassenen. Vaak hebben deze groepen radicaal verschillende leefervaringen ('lived experiences') achter de rug.

Ten tweede stelt Quigley dat de modellen te veel de context van formele educatie en leren op basis van gedrukte (abstracte/theoretische) informatie als uitgangs-

punt nemen. Met andere woorden: de traditionele verklaringsmodellen voor participatie en non-participatie van volwassenen aan levenslang leren gaan voorbij aan het feit dat veel wordt geleerd in informele settings. Ook andere auteurs bevestigen de noodzaak om participatieonderzoek uit te breiden naar niet-geïstitutionaliseerde vormen van educatie (zoals Brockett & Hiemstra, 1991).

Voor dit onderzoek betekenen deze twee kritieken dat (non-)participatie moet gedefinieerd en begrepen worden vanuit de ervaringen en de betekenisgeving van de volwassenen met een geletterdheidsrisico zelf (Taylor, 2001) en dat ook moet bestudeerd worden hoe en waarom zij leren op een informele en buiten-schoolse manier.

In dit onderzoek zullen we ons nog deels laten leiden door het traditionele theoretische referentiekader over participatie van volwassenen aan educatie (zeker in onze secundaire analyse van bestaande kwantitatieve data). Fundamenteel sluiten we ons echter aan bij Quigley's denkkader. Met een kwalitatieve studie van de 'lived experiences' willen we dan ook expliciet de ervaringen en de betekenisgeving van de personen met een geletterdheidsrisico centraal stellen.

3.2 Focus op lived experiences

Wat betekent de focus op 'lived experiences' precies voor dit onderzoek? Het houdt, zoals gezegd, in de eerste plaats in dat we de onderzoeksvragen verkennen vanuit de beleving van de individuen zelf. Het vertrekpunt is dus de leef- en leerervaringen van de individuen en de interpretatie en betekenis die zij daaraan geven. Vooral dat laatste is in dit type van onderzoek belangrijk: de interpretatie en de visie van de personen zelf (Giroux, 1992; Tett, 2005). We geven twee redenen waarom dat zo is.

Ten eerste houdt het nagaan van de betekenisverlening van de eigen 'lived experience' in dat tijdens de bevraging van de volwassenen met een geletterdheidsrisico een (weliswaar beperkte) *reconstructie van de eigen levensloop* plaats vindt. Die reconstructie door de respondent is zeker geen objectieve verslaggeving, maar een gekleurde beleving (Dominicé, 2000). Dit is in het kader van het onderzoek aangewezen opdat ervaringen zouden worden beschreven door het onderzoeks-subject zelf in plaats van er aan 'toegeschreven' worden. Zeker tijdens diepte-interviews (cf. hoofdstuk 1) kan de volwassene met een geletterdheidsrisico zelf de *beleving* van zijn leven en leren schetsen aan de hand van die kantelpunten in zijn biografie die voor hem belangrijk zijn. Dit maakt dat onderzoek naar 'lived experiences' altijd een reflectie vormt op het verleden en niet gebeurt terwijl de ervaring zich voordoet (Van Manen, 1990).

'Various thinkers have noted that lived experience first of all has a temporal structure: it can never be grasped in its immediate manifestation but only reflectively as past presence. Moreover, our appropriation of the meaning of lived experience is always of something past

that can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life. The interpretive examination of lived experience has its methodical feature of relating the particular to the universal, part to whole, episode to totality.’ (Van Manen, 1990, p. 36)

Ten tweede doet deze onderzoeksbenadering meer dan enkel een ‘educatief profiel’ van de volwassene met een geletterdheidsrisico schetsen. De benadering laat toe dat specifieke informatie over leren *gecontextualiseerd* en gekaderd wordt binnen de levensloop (contexten als: gezin, familie en vrienden, arbeid, vrije tijd, initieel onderwijs, ...).

Het typische van deze benadering is dan ook dat ze, net door die contextualisering, specifieke veranderingen in het leven en leren begrijpbaar maakt naar oorzaken, processen en gevolgen. De ervaringen vormen zo de basis voor het verdere leren, maar kunnen net zozeer obstakels zijn die nieuwe leerervaringen in de weg staan (MacKeracher, 2004).

3.3 Focus op geletterdheid en leren als sociale praktijk

Door de hierboven beschreven onderzoeksbenadering schrijft dit onderzoek zich grotendeels in in de traditie van de ‘*new literacy studies*’ (NLS). Deze school in het onderzoek rond (laag)geletterdheid bestaat een twintigtal jaar. Het kenmerkende ervan is dat ze de nadruk legt op het sociale en culturele gedrag van personen. Ze doet dus meer dan het afbakenen en aftoetsen van een set van (geletterdheids)competenties, maar brengt de huidige geletterdheidspraktijken in kaart. De klemtoon komt daarmee, meer dan in andere benaderingen, te liggen op de contextualiteit van geletterdheid, ervan uitgaande dat er een sterke samenhang is tussen geletterdheid en de deelname (de wijze waarop, de mate van, ...) aan maatschappelijke domeinen zoals onderwijs, arbeid, ... (Steenssens et al., 2000). Het model van geletterdheid dat hiermee naar voor wordt geschoven heeft met andere woorden niet enkel aandacht heeft voor de puur linguïstische en cognitieve aspecten van (het verwerven van) geletterdheidscompetenties, maar ook voor de sociale en culturele praktijken waarin geletterdheidspraktijken zijn ingebed.

‘The essence of this approach is that literacy competence and need cannot be understood in terms of absolute levels of skill, but are relational concepts, defined by the social and communicative practices with which individuals engage in various domains of their life world. It sees literacy as historically and socially situated.’ (Hamilton, 2000, p. 1)

Het is ook eigen aan deze onderzoekstraditie dat ze niet enkel kijkt naar de traditionele educatieve settings, maar ook naar het aanleren en gebruiken van geletterdheid in dagelijkse situaties en niet-formele en informele educatieve settings. We spreken over geletterdheid als een sociale praktijk, hetgeen betekent dat we geletterdheid niet zien als louter een functionele vaardigheid of basisvaardigheid, maar dat we vooral de link van die vaardigheid met verschillende sociale en cul-

turele praktijken gaan onderzoeken (Taylor, 2006). Deze sociale visie op geletterdheid wordt ook wel 'gesitueerde geletterdheid' genoemd.

Voor dit onderzoek impliceert dit perspectief dat we ook de notie leren ruim gaan interpreteren.

'Rather than seeing learning purely as an individual, cognitive phenomenon, it must be seen as involving social interaction and participation, and take into account the interrelationship of many factors in the learning situation. People's own contexts, practices and purposes drive the ways they participate and engage in learning, and therefore must be at the heart of our understanding of learning processes. In any learning situation involving different individuals, each person will bring their own unique pattern of life history, identities and practices, circumstances and imagined future, and actively draw on these resources differently in the learning setting, whether in positive or negative ways.' (Barton et al., 2007, p. 26)

Op de precieze betekenis en inhoud van (levenslang) leren gaan we in hoofdstuk 3 verder in.

HOOFDSTUK 1

ONDERZOEKSOPZET

1. Onderzoeksvragen

In het inleidende hoofdstuk van dit rapport werd al aangehaald dat onderzoek uitwijst dat een aanzienlijk deel van de bevolking laaggeletterd is. De groep van volwassenen die een geletterdheidsrisico kennen, is nog groter. In principe zou een geletterdheidsrisico geremedieerd of gecompenseerd kunnen worden op volwassen leeftijd door deelname aan volwasseneneducatie. We zien echter dat de deelname van personen met een geletterdheidsrisico aan georganiseerde volwasseneneducatie beperkt is. Van de groep laagst geletterde volwassenen neemt minder dan 5% deel aan een vorm van formele educatie (Baert et al., 2003; Van Damme et al., 1997; Vanhoren et al., 2003; Van Woensel, 2006).

Eerder onderzoek (Vanhoren et al., 2003) gaf ook al aan dat laaggeletterde volwassenen leren en educatie blijkbaar niet zien als de aangewezen weg om hun professionele situatie en hun algemene levenskwaliteit te verbeteren. Vaak missen zijn ook de vaardigheid nodig om te komen tot een duidelijke educatieve vraag.

Tegelijk bleek bij de groepen van volwassenen met een geletterdheidsrisico wel een sterke ontvankelijkheid voor informeel leren te bestaan. Dit zou dus op een positieve manier aangrijpingspunten kunnen bieden voor het educatieve beleid. Nader onderzoek naar hoe personen met een geletterdheidsrisico tegen 'leren' – van formeel tot informeel – aankijken is dan nodig. Ook is het belangrijk inzicht te krijgen in de plaats die leren in de leven(sloop) krijgt en welke praktijken, stijlen en strategieën met dat leren gepaard gaan.

Volgende onderzoeksvragen staan daarom centraal in deze studie:

<i>Onderzoeksvraag 1</i>

Welke zijn de overheersende motieven en/of perspectieven van laaggeletterden en volwassenen bij wie een geletterdheidsrisico wordt vastgesteld om al dan niet deel te nemen aan formele vormen van onderwijs of vorming?

Onderzoeksvraag 2

Welke **strategieën** hanteren zij om hun weg te vinden in de maatschappij en welke rol spelen **leeractiviteiten** (van formeel tot informeel) daarin? In welke mate is leren een bewust proces? Hoe ervaren zij dit?

Onderzoeksvraag 3

In welke mate en op welke wijze leggen personen met een geletterdheidsrisico een band tussen hun **levenskansen** en hun **competenties**?

De eerste algemene onderzoeksvraag gaat in op de betekenis van formele vormen van onderwijs en vorming voor de volwassenen met een geletterdheidsrisico. Twee belangrijke subvragen die onder deze algemene onderzoeksvraag passen, zijn:

- in welke mate participeren volwassenen met een geletterdheidsrisico aan vormen van formele educatie?
- waarom participeren volwassenen met een geletterdheidsrisico al dan niet aan vormen van formele educatie?

De eerste deelvraag heeft betrekking op het in kaart brengen van de omvang en het type van deelname van de volwassenen met een geletterdheidsrisico aan formele volwasseneneducatie en geletterdheidstrainingen. Wat precies de drempels en hindernissen zijn bij niet-participatie en wat de motieven, motivatie, redenen en aanleidingen zijn bij het wel participeren, is het onderwerp van de tweede deelvraag.

De tweede onderzoeksvraag peilt naar de betekenis van leren als een strategie om bepaalde rollen te vervullen in de maatschappij. Wat omschreven is als 'hun weg te vinden in de maatschappij' sluit dus rechtstreeks aan bij de competentiebenadering die we in dit onderzoek hanteren (cf. hoofdstuk Inleiding en begripsafbakening). De leeractiviteiten waarvan sprake in deze onderzoeksvraag reiken verder dan enkel de formele volwasseneneducatie. Ook de niet-formele volwasseneneducatie en het informele leren zitten in deze onderzoeksvraag vervat.

Om de rol van leeractiviteiten voor volwassenen met een geletterdheidsrisico scherp te kunnen omschrijven, gaan we vooral na hoe die volwassenen leeractiviteiten zelf ervaren. We gaan na wat de visie van deze populatie is op leren en hoe zij er zelf tegenover staan (de persoonlijke beleving). Welke leerprocessen en leer vormen zitten voor deze doelgroep vervat onder de algemene noemer 'leren'? Zien zij leren als nuttig en noodzakelijk of eerder als een noodzakelijk kwaad?

Verder nemen we de leerpraktijken van volwassenen met een geletterdheidsrisico onder de loep. In welke context en setting (met welke voorwaarden) zijn zij het

meest geneigd bij te leren? Welke leerstijl hanteren zij? Welke vorm van didactische instructie prefereren zij?

De derde en laatste algemene onderzoeksvraag maakt de brug tussen leeractiviteiten, de effecten ervan en de rollen die volwassenen vervullen in de maatschappij. Dit laatste wordt in de onderzoeksvraag uitgedrukt als 'levenskansen' maar gaat verder dan de kansen en mogelijkheden die mensen zien in hun eigen leven. De koppeling tussen hun eigen behoeftes, intenties, ... gekoppeld aan beroep, gezinsleven, maatschappelijke en culturele participatie staat centraal.

2. Onderzoeksmethoden en -technieken

2.1 Literatuurstudie

Een eerste methode die werd toegepast binnen dit onderzoek is de literatuurstudie. Alle relevante wetenschappelijke literatuur over leren bij volwassenen en over laaggeletterdheid in het bijzonder werd samengebracht. Dit gebeurde met het oog op (1) het verfijnen van de probleemstellingen in dit onderzoek (2) het omschrijven van relevante wetenschappelijke concepten (Billiet & Waege, 2001). Ook bij de interpretatie van de verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve data werd bestaande literatuur als reflectie-instrument gebruikt.

De geraadpleegde literatuur omvat inhoudelijke, theoretische en methodologische literatuur, maar vooral rapporten van onderzoeken over leren en laaggeletterdheid die eerder werden uitgevoerd. Net door het samenbrengen van deze literatuur wordt nagegaan wat kenmerken en determinanten zijn van zowel participatie als non-participatie aan levenslang leren door volwassenen met een geletterdheidsrisico.

De bevindingen uit de literatuurstudie worden niet los van de andere bevindingen gepresenteerd maar geïntegreerd in het onderzoeksrapport.

2.2 Diepte-interviews

De tweede onderzoekstechniek die in dit onderzoek werd toegepast, is de techniek van de diepte-interviews. We lichten deze techniek en de toegepaste werkwijze uitgebreid toe.

2.2.1 Werkwijze

Om de 'lived experience' van de laaggeletterde volwassenen op een kwalitatieve manier in beeld te brengen, werden face-to-face diepte-interviews gebruikt. Deze onderzoekstechniek laat toe om op een rechtstreekse manier na te gaan waar

mensen mee bezig zijn, hoe mensen denken, hoe zij zich voelen en welke intenties zij hebben (Patton, 1990; Fraenkel & Wallen, 2003).

In dit geval hanteerden we de techniek van het semi-gestructureerde interview. Dit impliceert dat tijdens de diepte-interviews een reeks vragen worden gesteld met als bedoeling de antwoorden van de respondenten naderhand te vergelijken en contrasteren. Om structuur te geven aan het interview en om zeker te zijn dat de interviews het gewenste materiaal zouden opleveren, werd gebruik gemaakt van een vooraf opgestelde interviewleidraad (cf. bijlage 2). De leidraad met interviewvragen werd evenwel niet in elk gesprek even strikt en chronologisch gevolgd. Het is eigen aan semi-gestructureerde diepte-interviews dat ook de respondent een bepalende invloed heeft op het verloop van het gesprek. Het gesprek wordt als gevolg daarvan gekenmerkt door een sterke 'flow' waarbij de interviewer slechts hier en daar wat richting geeft aan de 'stroom'. De rol van de interviewer wordt explicieter wanneer een gespreksonderwerp wordt afgerond en een nieuw onderwerp wordt geïntroduceerd (Luyten & Lowyck, 2003).

Het gebruik van de techniek van het semi-gestructureerde interview is hier vooral aangewezen omwille van de specifieke doelgroep van dit onderzoek: volwassenen met een geletterdheidsrisico. Het is duidelijk dat verzamelen van gegevens bij deze groep van mensen via een schriftelijke weg niet altijd mogelijk of aangewezen is. Ook het gebruik van bijvoorbeeld een gesloten of gestructureerde interviewtechniek leek ons niet afgestemd op de doelgroep. De reden hiervoor is dat geletterdheid een thema is dat moeilijk met gesloten vragen bespreekbaar wordt gemaakt (Van Damme et al., 1997).

2.2.2 Afbakening van de populatie

De afbakening van een onderzoekspopulatie op basis van criteria als 'laaggeletterd' en 'geletterdheidsrisico' is niet vanzelfsprekend, zeker niet bij diepte-interviews. De eerder geschetste invulling van de termen 'volwassenen' en 'geletterdheidsrisico' (cf. hoofdstuk Inleiding en begripsafbakening) werd bij de keuze van respondenten voor de diepte-interviews als vertrekpunt genomen. De operationalisering van die invulling bleek echter moeilijk te kunnen aan de hand van harde criteria. Het hanteren van bijvoorbeeld een duidelijke cesuur zou immers betekenen dat bij het trekken van de steekproef een screening² in de vorm van een toets gebeurde van de mate van geletterdheid van elke respondent. Een

² Met 'screening' bedoelen we een evaluatie van het geletterdheidsprestatieniveau van het individu gelinkt aan een vooraf bepaalde ondergrens of criterium. Een dergelijke screening kan gebeuren door middel van toetsen, proxy-meting, zelfinschatting, geleide interviews of observaties (D'hertelfelt et al., 2007).

dergelijke 'test' inbrengen vóór, tijdens of na een interview leek ons niet mogelijk.³ In plaats daarvan opteerden we voor een inschatting op basis van twee indicatoren.

- De eerste indicator is de inschatting door de intermediaire organisaties die de respondenten voor een interview voordroegen. Aan deze organisaties werd gevraagd om respondenten voor te stellen die: *'laaggeletterd zijn of duidelijk moeite hebben met het omgaan met geschreven en gedrukte informatie.'* In de meeste gevallen hadden deze organisaties het geletterdheidsniveau van de respondenten evenmin getest of gescreend. We gingen echter voort op de expertise van de gecontacteerde intermediaire organisaties en op de directe band die deze organisaties met de respondenten hebben om een goede inschatting van het geletterdheidsniveau te maken. Veel gecontacteerde organisaties hanteerden ook methodes (bijvoorbeeld intakegesprek, plaatsingstoetsen, ...) om een dergelijke inschatting te kunnen onderbouwen (D'hertefelt et al., 2007).
- De tweede indicator die werd gebruikt was een zelfinschatting van de geletterdheidsprestaties door de geïnterviewde zelf. Deze zelfinschatting⁴ gebeurde aan het einde van het interview. De geïnterviewde werd dan gevraagd naar zijn geletterdheidspraktijken, -evolutie en -ervaringen.

We hanteerden de regel dat wanneer deze twee indicatoren alle twee leidden tot twijfel of de geïnterviewde wel laaggeletterd is, dat het interview dan niet werd gebruikt in de analyse. We gingen er in dat geval van uit dat de mogelijkheid op *bias* in de steekproef te groot was. Wanneer geen of slechts één van de twee indicatoren leidde tot twijfel in verband met dat criterium wordt het interview wel gebruikt.

³ Hierbij speelden vooral de drie volgende redenen. Ten eerste was het praktisch onhaalbaar omwille van de tijdsinvestering die een gedegen screening a-priori of aposteriori vergt. Ten tweede is een dergelijke screening bij het afnemen van een interview weinig bevorderlijk voor de openheid en vertrouwelijke sfeer van het interview. Een screening kan bij een individu immers een vermoeden van controle opwekken. Ten derde kan geen enkele vorm van screening onomstotelijk laaggeletterdheid of een geletterdheidsrisico 'bewijzen' daar alle methodes van screening nadelen hebben en elke manier van criteriumbepaling kan worden gecontesteerd (D'hertefelt et al., 2007). Van Damme en collega's schrijven hierover: *'Welke de drempels zijn, die de problematisch gedefinieerde vaardigheidsniveaus begrenzen, is vatbaar voor discussie. De specifieke invulling van het begrip 'analfabetisme' zegt in die zin meer over degene die de werkelijkheid problematiseert dan over de feitelijke werkelijkheid zelf. De opmerking dat de recente bekommernis om het 'analfabetisme' misschien veeleer te maken heeft met het verschuiven van de norm dan met het verslechteren van de feitelijke vaardigheden, is in die zin correct.'* (1997, p. 15).

⁴ De bevraging van geletterdheidsprestaties in een interview zou kunnen worden gezien als een vorm van screening, hoewel het geen rechtstreekse meting of toets van prestaties is. Toch is het geen screening in de strikte betekenis omdat er geen evaluatie gebeurde aan een vooraf bepaalde ondergrens.

Deze werkwijze maakte dat een uiteindelijke inschatting over het voldoen van de respondent aan de criteria van de beoogde populatie pas na afname van het interview kon gebeuren. Tegelijk maakte deze manier van werken de toetsing aan een ondergrens minder noodzakelijk.⁵

2.2.3 Steekproef en steekproefvariabelen

Bij het nemen van de steekproef van de te interviewen personen, lieten we ons leiden door de techniek van de doelgerichte steekproeftrekking of *purposeful sampling*. Deze methode van steekproeftrekking heeft als bedoeling informatierijke cases te selecteren die veel belangrijke informatie kunnen geven over de onderwerpen die van belang zijn bij het beantwoorden van de vooropgestelde onderzoeksvragen (Patton, 1990). We streefden er met andere woorden naar die personen uit de beoogde populatie te kiezen die behulpzaam kunnen zijn bij het zoeken naar antwoorden op de onderzoeksvragen.

Er zijn verschillende strategieën die kunnen worden gehanteerd bij *purposeful sampling* (Patton, 1990). Wij hanteerden bij de keuze van personen voor de diepte-interviews de *maximum variation sampling*. Dit type van steekproeftrekking focust op de gelijkaardige en gelijklopende patronen uit een zo groot mogelijke variatie aan cases, om zo het centrale of het essentiële van het gedeelde aspect naar boven te halen. Het gedeelde aspect is in dit geval laaggeletterdheid. De *maximum variation sampling* gebruikt de heterogeniteit van de beoogde populatie als een sterkte (Patton, 1990).

We namen bij de steekproeftrekking geen verschillen of variatie naar het onderzochte fenomeen in acht. Anders gesteld: we maakten geen onderscheid naar de mate van (laag)geletterdheid (naar *levels* of prestatieniveaus) die de respondenten kennen, noch naar het type, de oorzaak, de ervaring, ... van laaggeletterdheid. Hoewel die manier van steekproeftrekken interessant zou kunnen zijn, werd er vooral omwille van praktische overwegingen van afgezien. Het trekken van een steekproef die met dergelijke criteria rekening houdt, vraagt een sociale categorisering die zeer veel voorkennis omtrent de bevraagde subjecten vereist.

Het maximaliseren van de variatie in de steekproef kan gebeuren op basis van verschillende kenmerken of variabelen. Niet elke variabele is echter even belangrijk in het licht van het onderzochte fenomeen en de voorliggende onderzoeksvragen. In die lijn stelt Sandelowski (1995, p. 181): *Strictly speaking, sampling for variation in race, class, gender or other such background or person-related characteristics ought to be done in qualitative studies when they are deemed analytically important and*

⁵ Ook al wordt in de selectie van geïnterviewden geen strikte en criterium- of normgerelateerde definitie van 'laaggeletterdheid' wordt toegepast, toch geeft deze werkwijze een goede aanduiding van het geletterdheidsniveau van de geïnterviewden. Vandaar dat we bij de verwerking van de interviewdata spreken over 'laaggeletterde volwassenen' en niet over de iets 'bredere' notie van 'geletterdheidsrisico'.

where the failure to sample for such variation would impede understanding or invalidate findings (Cannon, Higginbotham, Leung, 1988).'

Wij hanteerden daarom een beperkte set van variabelen: participatiegraad, geografische herkomst en enkele sociodemografische variabelen. We prioriteerden deze variabelen naar hun analytisch belang in het onderzoek.

Participatiegraad (participant/niet-participant)

We streefden in de eerste plaats naar een maximale variatie voor wat betreft de participatiegraad aan geletterdheidsverhogende activiteiten in de volwassenen-educatie. Het maximaliseren van deze variatie in de steekproef liet toe om bij de analyse van de onderzoeksdata na te gaan of de huidige mate van participatie een verband toont met de attitudes, gewoonten, ... van de respondenten.

Vooraf voor de onderzoeksvragen die betrekking hebben op de motieven en drempels voor participatie is de mate van participatie een belangrijk gegeven: de 'participanten' kunnen informatie geven over hun motieven voor participatie, de 'niet-participanten' kunnen dat voor wat betreft de participatiedrempels en barrières die zij ervaren. De twee subgroepen kunnen dus antwoorden bieden op verschillende vragen. Tegelijk kan ook worden gezocht naar gelijkenissen tussen de twee subgroepen zonder uit te gaan van bepaalde vooraf vermoede gelijkenissen. Dus net omdat de ervaringen en visies van participanten en niet-participanten verschillend kunnen zijn, is deze variatie zo essentieel. Quigley (1997, p. 166) stelt: *'Unfortunately, some research literature assumes homogeneity across the entire population of low literates: participants and nonparticipants, persisters and dropouts. Those who stay have been asked why others have left; those who come to programs have been carefully researched to find out why others do not. We cannot learn much from research based on the wrong people. Assumed homogeneity has often only served to confuse an already complex set of issues.'*

Voor de variatie in participatiegraad gebruikten we dus twee categorieën: (1) participanten en (2) niet-participanten. Daarbij hanteerden we volgende definities:

- participant: persoon die op dit ogenblik ingeschreven is in een cursus *Nederlands Moedertaal* (voor beginners) in een centrum voor basiseducatie;
- niet-participant: persoon die nog nooit een opleiding of cursus volgde om zijn geletterdheidsvaardigheden bij te spijkeren (bijvoorbeeld bij een centrum voor basiseducatie).

Deze twee categorieën sluiten elkaar uit, maar dekken niet de volledige beoogde populatie. Zo kunnen personen die in het verleden een cursus *Nederlands Moedertaal* in een centrum voor basiseducatie volgden en intussen hun participatie aan die cursus hebben beëindigd, niet aan één van deze categorieën worden toegevoegd.

De keuze voor de bovenstaande definities werd echter niet ingegeven met het oog op een volledige dekking van de totale populatie, maar wel door het duidelijke onderscheid in de ervaringen van zij die vandaag hun geletterdheidsvaardigheden actief bijschaven en zij die daartoe nog nooit een vorm van educatie volgden.⁶

Geografische herkomst (grote stad/provinciestad/gemeente)

Een tweede analytische variabele waarrond we een zo maximaal mogelijke variatie in de steekproef voor de diepte-interviews wilden bereiken, was een geografische. We hanteerden deze variabele om de invloed van de geografische omgeving op het bestudeerde fenomeen van laaggeletterdheid te kunnen nagaan. Voor deze geografische variatie gebruikten we drie categorieën: (1) grote stad, (2) provinciestad en (3) gemeente.

Een variatie naar deze categorisering werd nagestreefd in de eerste stap van de steekproeftrekking. Daarbij werd een aantal intermediaire organisaties uit verschillende Vlaamse provincies aangesproken, evenredig naar deze drie categorieën. Uiteindelijk wordt daarmee niet de geografische herkomst (in de betekenis van woonplaats) van de respondent gecontroleerd, maar werd deze door de variatie in spreiding van de intermediaire organisaties wel onrechtstreeks nagestreefd.

Sociodemografische kenmerken

Naast participatiegraad en geografische herkomst, streefden we ook op een aantal andere variabelen een zo groot mogelijke spreiding na. Deze variabelen waren:

- geslacht (mannen, vrouwen);
- leeftijd (18- en 40-jarigen, 40- en 55-jarigen, 55- en 65-jarigen);
- arbeidsstatuut (werkenden, werklozen);
- onderwijsniveau (ongeschoolden, laaggeschoolden, hoger geschoolden).

Eerder onderzoek (OECD and Statistics Canada, 2000) heeft aangetoond dat deze kenmerken een grote invloed hebben op de mate van geletterdheid van een populatie. Om te kunnen nagaan of deze kenmerken ook een dergelijke invloed hebben op bijvoorbeeld hoe laaggeletterden met leren omgaan, werd op deze punten een zo groot mogelijke verscheidenheid nagestreefd. Deze variabelen spelen ook een belangrijke rol in de (multivariate) analyses van de AES-data (cf. verder).

⁶ Deze werkwijze wordt ook wel *intensity sampling* genoemd (Patton, 1990). Deze methode komt er op neer dat in de eerste plaats wordt gekozen voor die informatierijke cases waarbij het bestudeerd fenomeen (in casu: participatie en niet-participatie) zich op een 'intensieve' wijze manifesteert. Het onderscheid tussen participanten en niet-participanten verwijst dus naar een duidelijke (ped)agogische categorisering. Het hanteren van deze definities had ook het voordeel van duidelijkheid in de werving van respondenten via intermediaire organisaties.

2.2.4 Het proces van steekproeftrekking

Controle van de variabelen

Aan de hand van de hierboven beschreven methode werden respondenten voor de diepte-interviews geselecteerd en aangesproken. De keuze om bij de beoogde steekproeftrekking de populatie aan de hand van een aantal variabelen verder te gaan opdelen, vergemakkelijkte geenszins het vinden van de respondenten. Zeker wanneer het om een 'theoretische' categorisering ging waarmee de subjecten zichzelf niet vereenzelvigen. Laaggeletterde volwassenen zien zichzelf lang niet altijd als 'een laaggeletterde' of een persoon die het risico loopt laaggeletterd te worden, laat staan als bijvoorbeeld een 'niet-participant' (Mace, 1992).

Daarbij kwam dat het bepalen van de effectieve steekproef niet volledig in handen lag van de onderzoekers. De selectie werd immers mee bepaald door organisaties die, omwille van hun doelpubliek, mogelijk in contact komen met de door ons beoogde populatie. Zij werden als intermediairen gevraagd mee respondenten te werven. Zoals ook in gelijkaardig onderzoek rond laaggeletterdheid werd gesteld, moeten we beseffen dat de steekproeftrekking zich op deze manier noodgedwongen voor een deel in een 'black box' afspeelt (Steenkens et al., 2000). Het genereren van een maximale variatie rond de vernoemde analytische variabelen werd zoveel als mogelijk gestimuleerd bij het stellen van de selectievraag aan de intermediaire organisaties, maar kon eigenlijk pas na het selectieproces worden vastgesteld en gecontroleerd (cf. verder).

Om de spreiding voor de vernoemde variabelen toch zoveel als mogelijk te maximaliseren, werd er rekening mee gehouden dat tijdens de uitvoering van de interviewreeks de steekproef kon worden uitgebreid of aangepast (Patton, 1990). Dit betekent dat de selectie van respondenten gaandeweg werd bijgestuurd en de intermediaire organisaties bijvoorbeeld werden gevraagd meer vrouwelijke respondenten te zoeken of meer niet-participanten. We kunnen dus niet spreken van een moment van steekproeftrekking maar eerder van een proces.

Representativiteit van de steekproef

Het blijft belangrijk voor ogen te houden dat we met de selectie van respondenten voor de diepte-interviews geen kwantitatieve of statistische representativiteit nastreefden. Dit houdt in dat we op voorhand uitgaan van een bepaalde over- of ondervertegenwoordiging op sommige variabelen in vergelijking met de totale populatie. De geselecteerde respondenten zijn dus geen afspiegeling van de totale populatie van laaggeletterde volwassenen. Ervaringen uit voorgaand onderzoek wijzen uit dat een dergelijke representativiteit omwille van de moeilijke selecteerbaarheid en bereikbaarheid van de populatie van laaggeletterde volwassenen nauwelijks haalbaar is (Steenkens et al., 2000; Van Damme & Jacobs, 1994).

De weloverwogen en doelgerichte steekproeftrekking moet wel leiden tot een informationele representativiteit of representativiteit in 'kwalitatieve zin'. Dit betekent dat de onderzoeksdata die voortvloeien uit de bevraging van de geselecteerde respondenten een volledig beeld moeten geven in mening, houding en gedrag die voorkomen binnen de totale populatie (Dinklo, 2006).

Grootte van de steekproef

De grootte van de steekproef bij een kwalitatieve onderzoeksmethode staat in het teken van het bereiken van informationele verzadiging of 'theoretische saturatie'. Het concept van 'theoretische saturatie' werd uitgebreid beschreven door Glazer & Strauss (1967). Zij definieerden theoretische saturatie als het beëindigen van het verzamelen van onderzoeksmateriaal op het moment dat een verdere dataverzameling geen substantiële verandering meer aanbrengt in de analyse en de theorievorming.

Op basis van voorgaand kwalitatief onderzoek bij de doelgroep van laaggeletterden (Niks et al., 2003; Steenssens et al., 2000) werd een theoretische saturatie ingeschat vanaf 60 interviews. Dit betekent om en bij de 30 interviews voor zowel de categorie 'participanten' als de categorie 'niet-participanten'. Dit cijfer ligt ook in de lijn van de richtlijnen die in de onderzoeksliteratuur terug te vinden zijn: '*Consistent with our assertions regarding the importance of making sample size considerations, a few methodologists have provided sample size guidelines for several of the most common qualitative research designs and techniques. (...) For grounded theory research, sample size guidelines have ranged from 15-20 participants (Creswell, 2002) to 20-30 participants (Creswell, 1998).*' (Leech, 2005) De zestig afgenomen diepte-interviews bleken aan deze inschatting te voldoen en te zorgden voor een voldoende informationele verzadiging.

2.2.5 Steekproef en steekproefafwijkingen

In het totaal werden 60 diepte-interviews afgenomen. Na afname van de interviews werd telkens een controle gedaan van de steekproefcriteria. Dit leidde ertoe dat twee afgenomen interviews niet in de analyse werden opgenomen omdat de respondenten niet bleken te voldoen aan de gestelde steekproefcriteria. In het eerste geval ging het om iemand die ouder was dan de voorziene maximale leeftijd, in het tweede geval behoorde de respondent duidelijk niet tot de afgebakende populatie van laaggeletterde personen. Dit maakt dat 58 interviews in de uiteindelijke analyse werden opgenomen.

Alle interviews werden afgenomen in de periode 10 oktober 2007 - 27 november 2008. De gesprekken gebeurden telkens op locatie. In drie gevallen vond het gesprek plaats bij de geïnterviewde thuis. De overige interviews vonden plaats op een andere locatie (café, buurthuis, kantoor, vergaderzaal, ...), maar wel altijd in buurt van de woonplaats van de respondent, zodat die zich niet ver moest

verplaatsen. In de meeste gevallen werd de interviewruimte door de intermediaire organisatie ter beschikking gesteld. Dit zorgde meteen ook voor een vertrouwde en 'veilige' omgeving voor de respondent.

De organisatorische afspraken rond de plaats en het tijdstip van het interview werden ofwel vooraf doorgepraat met de intermediaire organisatie die het verder bekeek met de respondent, ofwel rechtstreeks met de respondent vastgelegd.

In bijlage 1 geven we een aantal basisgegevens over de geïnterviewden op basis van de interviewdata die in de analyse werden opgenomen. Graag wijzen we bij deze gegevens op twee punten.

Ten eerste blijkt uit de lijst van intermediaire organisaties die de respondenten contacteerden, dat niet alle types van organisaties even gemakkelijk laaggeletterde volwassenen (hetzij participanten, hetzij niet-participanten) kunnen aanspreken voor een interview. Dit bleek ook sterk uit de reacties die de onderzoekers kregen van de intermediaire organisaties tijdens het zoekproces naar de respondenten.

De volgorde van de interviews in de tabel in bijlage (cf. bijlage 1) toont aan dat het werven van niet-participanten via intermediaire organisaties meer tijd in beslag nam dan het vinden van participanten. De voor de hand liggende reden hiervoor is dat participanten rechtstreeks kunnen 'gevonden' en aangesproken worden bij de vormings- of opleidingsinstantie. Dit is bij niet-participanten niet het geval. Ook het herkennen van een geletterdheidsprobleem door een intermediaire organisatie en het besef van laaggeletterdheid bij het individu zelf is in geval van niet-participatie duidelijk minder voor de hand liggend.

We stellen vast dat de 58 interviews die we in de analyse opnamen, staan voor een vrij heterogene groep aan respondenten.

Tabel 1.1 Basisgegevens (absolute aantallen) van de interviewees in de geanalyseerde steekproef, samengevat volgens analytische variabelen

Variabele	Participant	Niet-participant	Totaal	
Gender				
Man	15	15	30	58
Vrouw	13	15	28	
Leeftijd				
18 t.e.m. 40-jarigen	8	10	18	58
40 t.e.m. 55-jarigen	11	14	25	
55- en 65-jarigen	8	5	13	
Niet vermeld/ onduidelijk	1	1	2	
Arbeidsstatuut				
Actief	14	7	21	58
Niet-actief	13	21	34	
Niet vermeld/ onduidelijk	1	2	3	
Verlaten initieel onderwijs (leeftijd)				
- 10 jaar	0	2	2	58
11-12 jaar	0	0	0	
13-14 jaar	9	4	13	
15-16 jaar	2	7	9	
17-18 jaar	7	9	16	
19-20 jaar	4	1	5	
Meer dan 20 jaar	0	3	3	
Niet vermeld/ onduidelijk	6	4	10	

2.2.6 Verwerking interviewdata

Voor de verwerking van de interviewdata kozen we voor cross-case of cross-interview analyse (Patton, 1990). Dit betekent: *'Grouping together answers from different people to common questions or analyzing different perspectives on central issues.'* (Patton, 1990, p. 376).

We analyseerden dus geen levenslopen of educatieve loopbanen van afzonderlijke respondenten (*verticale analyse*), maar we groepeerden de data over de verschillende interviews heen naar inhoud (*horizontale analyse*). De interviewleidraad was daarbij een belangrijk analytisch houvast. Samen met de belangrijkste selectiecriteria en analytische variabelen (deelnamestatuut, ...) gaf de interviewleidraad aan-

leiding tot het maken van een a-priori codeschema⁷ voor de analyse. Dit codeschema is een uitdrukking van het zogenaamde analyseschema (cf. bijlage 3) dat de brug maakt tussen de interviewleidraad enerzijds en elementen van de verwerking van de interviewdata anderzijds (Boyatzis, 1998).

De 58 bruikbare interviews genereerden een erg uitgebreid bestand aan ruw onderzoeksmateriaal. Er werd voor gekozen om de transcripties te verwerken (categoriseren, coderen, vergelijken, ...) met gebruik van software voor kwalitatieve analyse (Nvivo 7.0).

We benadrukken ook nog dat door de voorgestelde manier van selecteren van de respondenten voor de diepte-interviews, het belangrijk is rekening te houden met een aantal (elite)vertekeningen.

Het probleem van de 'black box' bij het nemen van een steekproef via andere organisaties haalden we al aan. Dit probleem kan een vertekening geven gezien de organisatie bij het aanspreken van potentiële respondenten kan uitgaan van een eigen 'representatie' van wat een geschikte geïnterviewde is. De organisatie kan kiezen voor respondenten waarvan zij weten dat het 'vlotte praters' zijn, of waarvan zij weten dat ze de organisatie in een positief daglicht zullen stellen, ... Hierdoor kan in het onderzoek een moeilijk te vermijden elitevertekening ontstaan.

Een bijkomende vertekening kan ontstaan ten gevolge van het beeld dat de organisatie heeft van wat een volwassene met een geletterdheidsrisico is. Dit beeld kan, ondanks overleg met de onderzoekers op voorhand, afwijken van de theoretische concepten en definities die in het onderzoek worden gehanteerd (Mace, 1992). Dit soort van ongewenste selectie door de tussenorganisaties kon enkel worden tegengegaan door die organisaties uitvoerig, tijdens het proces van steekproeftrekking, te blijven informeren over de steekproefcriteria en de verwachte variatie in de steekproef.

2.2.7 Interviewleidraad

De interviewleidraad die werd gebruikt bij de diepte-interviews is opgenomen als bijlage bij dit rapport (cf. bijlage 2). De gehanteerde leidraad sluit aan bij de eerder geschetste visie op geletterdheid in dit onderzoek (cf. hoofdstuk 1). Ze vertrekt van een brede benadering van leren, in verschillende formele en minder formele settings. Door haar opbouw en inhoud vertrekt de interviewleidraad sterk vanuit een biografische benadering.

⁷ Het gebruikte codeschema bevat een reeks '*sensitizing concepts*' (richtinggevende of attenderende concepten) die de analyse stroomlijnen. Deze concepten zijn begrippen die de onderzoeker attenderen op onderzoeksverschijnselen die van belang kunnen zijn. Wanneer ze a-priori worden vastgelegd bieden deze concepten een duidelijke lijn voor de exploratieve analyse en vormen ze het uitgangspunt voor de codering van de documenten. Deze werkwijze sluit echter niet uit dat tijdens de analyse nog nieuwe concepten worden geïntroduceerd.

De betrokkenheid van de respondenten in leersituaties werd bevraagd aan de hand van een reeks open vragen die aansluiten bij een aantal maatschappelijke domeinen (onderwijs en levenslang leren, arbeid, familie, middenveld, culturele activiteiten en media).

De gehanteerde interviewleidraad is opgebouwd uit drie grote delen, die elk appelleren aan een fase in de levensloop van de respondent.

- Vooreerst gaat de leidraad in op de *huidige leef- en leeromstandigheden* van de respondent. Daarbij wordt nagegaan wat zijn invulling is van leren en welke houding hij tegenover leren heeft. Er wordt gepeild waar (de leersetting) en hoe (de leerstijl) de geïnterviewde vandaag bijleert. Dit wordt vervolgens geconcretiseerd naar verschillende vormen van informeel, niet-formeel en formeel leren. Daarbij wordt telkens ingegaan op de redenen waarom de persoon wel of niet participeert (de motieven en de drempels) in de leeractiviteiten of - mogelijkheden.
- In het tweede deel van de interviewleidraad wordt ingegaan op het verleden, vooral met betrekking tot de *initiële educatie* en vorige leertrajecten van de geïnterviewde. Een reeks open vragen lokken een beschrijving van en een visie op de vroegere leertrajecten uit. Dominicé (2000, p. XV) vat goed de meerwaarde van deze aanpak:

'Educational biography is an adult education approach that emphasizes the subjective meanings and the developmental process of adult learning. In this approach, adult learners prepare and share life histories that become vehicles through which these learners can reflect on their educational experiences. Through oral and written narratives, educational biography offers the values or reminiscence and the interpretation of experience and influences upon that experience. (...) It is a narrative research method that helps people identify their learning processes in adulthood.'

Omdat er op basis van eerder onderzoek (o.a. Quigley & Arrowsmith, 1997) blijkt dat de initiële leerervaringen van laaggeletterde volwassenen vaak negatief zijn, zijn de vragen daarover in dit deel van de leidraad opgenomen en niet in het eerste deel. Dit om te vermijden dat de negatieve schoolherinneringen de toon en inhoud van het hele gesprek zouden beïnvloeden.

- Het derde deel van het interviewschema behandelt de *toekomstplannen en perspectieven* van de respondent. Er wordt daarbij nagegaan wat de concrete leerplannen en de algemene leerintenties van het individu zijn. Verder wordt gepeild naar het ervaren van een noodzaak, druk, behoeftes, drempels en motieven om (in de toekomst) verder te leren. Dit wordt opnieuw gekoppeld aan mogelijke en voorziene kantelmomenten en veranderingen in het leven van de respondent (bijvoorbeeld dreiging jobverlies, pensioen, verhuis, ...).

Doorheen het interview werden de huidige geletterdheidspraktijken van de geïnterviewde volwassenen met een geletterdheidsrisico afgetast en beschreven. Zo werd nagegaan bij elke geïnterviewde hoe die zijn eigen geletterdheidsprestatieniveau (en eventuele evoluties) inschat. Er werd ook naar de gepercipieerde waarde van geletterdheid gevraagd. Dit om een goed zicht te krijgen op hoe de persoon in kwestie zijn (laag)geletterdheid of geletterdheidsrisico ervaart, beschrijft, inschat, ...

Wanneer deze aspecten niet spontaan naar voor kwamen tijdens het gesprek, werden ze aan het eind van het interview expliciet bevraagd. Hetzelfde geldt voor een aantal achtergrondkenmerken van de respondent (leeftijd, werkstatus en -sector, gezinssituatie (grootte en samenstelling), ...). Ook van die kenmerken werd uitgegaan dat ze ter sprake zouden komen in het gesprek. Zo niet, werden ze aan het eind van het interview rechtstreeks aan de respondent gevraagd. Op deze manier werd getracht zoveel als mogelijk relevant informatie te verzamelen (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1990).

2.3 Focusgroepen

2.3.1 Werkwijze

Semi-gestructureerde diepte-interviews bij volwassenen met een geletterdheidsrisico is niet de enige kwalitatieve onderzoeksmethode die in dit onderzoek werd toegepast. Daarnaast werden ook zes focusgroepgesprekken afgenomen.

Een focusgroep is een groepsinterview waarbij de verzameling van gegevens centraal staat. De beoogde gegevens worden verzameld door middel van een gestructureerde interactie (dialoog, debat, intervisie, ervaringsdeling, ...) binnen een groep van mensen over een door de gespreksleider ingebracht onderwerp (Morgan, 1997). Het voordeel van focusgroepen is dat ze creatieve ideeën genereren. Ze zijn daarom erg geschikt om te testen, te evalueren, te beoordelen (Elliott et al., 2006).

De focusgroep als participatieve onderzoeksmethodiek kent veel varianten (Morgan, 1997). Meestal wordt vertrokken van een relatief kleine groep van personen (minstens 4 en zelden meer dan 15). De personen worden gerekruteerd op basis van gelijkaardige kenmerken. Het gesprek dat deze mensen hebben, vindt plaats onder leiding van een moderator en op basis van een vooraf bepaalde gespreksleidraad. Dit was ook binnen dit onderzoek het geval.

In wat volgt gaan we in op de keuze van de deelnemers aan de focusgroepgesprekken en de gehanteerde leidraad.

2.3.2 Afbakening van populatie en steekproef

We kozen ervoor één focusgroep te organiseren met laaggeletterde volwassenen die participeren aan een aanbod van een centrum voor basiseducatie. Deze focusgroep had als doel informatie te vergaren om bepaalde meningen van volwassenen met een geletterdheidsrisico te kunnen verklaren. In die zin zorgde dit groepsinterview voor aanvullende informatie ten aanzien van de individuele diepte-interviews. De criteria om de steekproef te nemen waren dan ook identiek aan die voor de individuele diepte-interviews (cf. deel 2.2 van dit hoofdstuk).

De vijf andere focusgroepen werden samengesteld uit volwassenen die vanuit professioneel oogpunt met de thematiek van laaggeletterdheid bezig zijn of met volwassenen met een geletterdheidsrisico in aanraking komen vanuit het perspectief van praktijk, beleid of onderzoek. In de onderstaande tabel worden de deelnemers van focusgroepen 2 tot en met 6 gekenmerkt door de sector waarin ze tewerkgesteld zijn of de expertise die zij hebben.

Tabel 1.2 Basisgegevens over de focusgroepen

Kenmerk focusgroep	Datum	Deelnemers	Aantal deelnemers
01_F	14 februari 2008	Participerende laaggeletterde volwassenen	5
02_F	20 oktober 2008	Professionals uit VDAB	9
03_F	15 december 2008	Professionals uit de centra voor basiseducatie	4
04_F	17 december 2008	Professionals uit de centra voor basiseducatie	11
05_F	18 februari 2009	Professionals uit de derdenorganisaties	9
06_F	26 oktober 2009	Experts geletterdheid (mix verschillende sectoren)	9

De namen van de deelnemers aan de focusgroepen werden opgenomen als bijlage bij dit rapport (cf. bijlage 4).

2.3.3 Focusgropleidraad

Voor de gespreksleiding van het eerste focusgroepgesprek werd voortgebouwd op de belangrijkste vragen uit de interviewleidraad voor de diepte-interviews, met nadruk op die vragen die niet peilen naar al te persoonlijke ervaringen.

Voor het tweede tot en met vijfde gesprek werd met een aangepaste leidraad gewerkt (cf. voorbeeld bijlage 5). Die leidraad bouwt voort op de tussentijdse onderzoeksresultaten uit de analyse van de diepte-interviews.

We kozen ervoor de zesde en laatste focusgroep te laten plaatsvinden op het moment dat we de tussentijdse resultaten van het kwantitatieve onderzoeksluik ter discussie konden brengen. De laatste focusgroep had immers vooral de functie van een reflectiegroep die vanuit praktijk-, beleidsmatig en wetenschappelijk oogpunt mee reflecteert over de bevindingen.⁸

2.4 Secundaire analyse Adult Education Survey (AES)

2.4.1 Vragenlijst

De AES focust op alle leeractiviteiten (vorming, training en opleiding) voor volwassenen. De enquête heeft als doel om de participatie van de volwassen bevolking aan levenslang leren te meten.

Ze resulteert in de eerste plaats in data over de participatie aan verschillende types van educatieve activiteiten. Deze data kunnen worden uitgesplitst naar leeftijd, geslacht, gezinssituatie, arbeidsmarktsituatie, kenmerken van de gevolgde studies en opleidingen, inkomen, scholing van de ouders, taal- en ICT-vaardigheden, ...

Daarnaast biedt de enquête ook data over de participatie van de respondenten aan het sociale en culturele leven. Ten slotte bevat ze ook gegevens over de houding van de respondenten ten opzichte van leren.

De in België gehanteerde vragenlijst bevat 77 vragen verdeeld over 11 rubrieken:

- informatie over de gezinsomvang;
- informatie over het individu zelf;
- deelname aan opleiding en vorming;
- hinderpalen bij participatie aan het onderwijs;
- informeel leren;
- toegang tot informatie over leermogelijkheden;
- gebruik van ICT;
- taalvaardigheden;
- deelname aan het culturele leven;
- sociale participatie;
- houding ten opzichte van leren.

Niet alle vragen moesten door ieder respondent worden beantwoord gezien niet alle vragen van toepassing zijn op ieder subject uit de populatie.

⁸ In deze reflectiegroep werden geen personen opgenomen die lid zijn van de stuurgroep van dit onderzoek, om rolvermenging te voorkomen. Het was niet de bedoeling van de reflectiegroep het verloop van het onderzoek mee te sturen, wel om bepaalde tussentijdse vaststellingen vanuit een ander perspectief te verifiëren. Er werd met andere woorden gebruik gemaakt van andere gegevensbronnen om eerder informatie op geldigheid te toetsen (zogenaamd triangulatie).

2.4.2 Afname en respons

Voor we de analyses van de surveydata voorstellen, staan we stil bij de enquête zelf, de manier waarop deze is afgenomen en de verkregen respons. Deze informatie is noodzakelijk om de output van de analyses correct te interpreteren.

Steekproef

De AES richt zich tot de volwassen bevolking in België. Dit betekent in dit geval: alle 25- tot 64-jarigen die woonachtig zijn in België, ongeacht hun nationaliteit of arbeidsmarktstatus. Door de gehanteerde leeftijdsgrenzen hebben alle respondenten in principe het initieel onderwijs (al dan niet succesvol) afgerond.

De enquête hanteert een huishoudensteekproef en leidt tot microdata op niveau van het individu (*sampling unit*). Niet enkel zij die betrokken zijn in een specifieke leeractiviteit werden bevraagd, ook zij die niet betrokken zijn.

De bruto steekproef voor België bevatte 15 000 individuen. Deze steekproef werd getrokken op basis van het Rijksregister. Het gaat om een gestratificeerde steekproef met 18 categorieën (3 gewesten x 2 geslachten x 3 leeftijdsklassen):

- leeftijd (25-34, 35-49, 50-64);
- gewest (Brussel, Vlaanderen, Wallonië);
- geslacht (man, vrouw).

Methode van afname

Bij de afname van de AES werd gekozen voor een 'mixed-mode survey'. In dit geval een combinatie van webenquête en postenquête.

Eerst werden respondenten via een uitnodigingsbrief aangemoedigd om via het Internet te antwoorden. Later kregen die respondenten, die nog niet geantwoord hadden via het web, een papieren vragenlijst toegestuurd.

33,8% van de gezamenlijke Vlaamse en Brusselse respons kwam tot stand door middel van de webenquête (1 182 respondenten); 66,2% van de respons was het gevolg van de postenquête (2 310 respondenten).

Algemene respons

Kijken we nu verder naar het aantal geretourneerde enquêtes. De nettorespons op de AES bedraagt voor België 4 850 ingevulde vragenlijsten (32,3% van de totale steekproef). De algemene respons voor België is uitgesplitst naar Gewest nogal verschillend.

Tabel 1.3 Respons AES 2008

	Aantal verstuurde enquêtes	Aantal teruggestuurde enquêtes	Respons (%)	
Wallonië	4 773	1 358	28,5	
Brussel	1 550	388	25	
Vlaanderen	8 677	3 104	35,8	34,1
Totaal	15 000	4 850	32,3	

Op basis van deze gegevens stellen we vast dat de target van 5 000 ingevulde vragenlijsten net niet werd gehaald. Over de mensen die niet reageerden (de overige 67,7% van de bruto steekproef) hebben we geen gegevens.

De respons was het laagste in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Dit betekent dat afzonderlijke conclusies trekken voor dit gewest met de nodige omzichtigheid moet gebeuren. Voor Vlaanderen is de respons dan weer beduidend hoger en meer geruststellend met het oog op het trekken van conclusies.

Voor Vlaanderen en Brussel samen bevat de AES-dataset 3 492 respondenten. Dit betekent echter niet noodzakelijk dat slechts 3 492 respondenten in Vlaanderen en Brussel hun ingevulde enquête hebben teruggestuurd. Mogelijk waren er dat meer, maar in de datacleaning (door ADSEI) werd het niet invullen van een aantal essentiële vragen uit de enquête automatisch omgezet in het schrappen van die respondent. De vragen in kwestie waren die over:

- opleidingsniveau;
- activiteitsgraad (werkend of niet);
- participatie aan volwasseneneducatie;
- graad van verstedelijking van de woonplaats.

Er was bij non respons op die vragen dus sprake van een omzetting van *item non respons* naar *unit non respons*.

Verder stelden we vast dat de non respons op item-niveau voor zowat alle vragen in de dataset vrij laag is, behalve voor de vraag inzake het inkomen van de respondent.

Respons laaggeletterde volwassenen

De methode van afname heeft uiteraard een effect op de hoeveelheid laaggeletterde volwassenen in het AES-databestand. Doordat beide vormen van de survey bepaalde lees- en schrijfvaardigheden bij de respondent veronderstellen (lezen en begrijpen van brief en vragenlijst, neerschrijven of intikken van antwoorden, ...) kunnen we er van uitgaan dat volwassenen die ongeletterd of zeer laaggeletterd

zijn in het Nederlands niet of weinig vertegenwoordigd zijn in de uiteindelijke dataset. Daar een websurvey bovendien ook nog enkele – zij het minimale – ICT-vaardigheden veronderstelt, zorgt dit voor een bijkomende selectiviteit ten nadele van de groep van de ongeletterde of zeer laaggeletterde volwassenen.

De beide surveys werden echter geflankeerd door enkele media om de respondent te ondersteunen in het invullen van de vragenlijst (een gratis telefoonlijn, e-mailadres, meertalige brochure en website). Bovendien werden de vragen van de survey zo gemaakt dat ze weinig specifiek jargon bevatten en dus al bij mensen met een beperkte woordenschat goed begrijpbaar zijn.

Dit maakt dat ook volwassenen die laaggeletterd zijn, toch in de responsgroep vertegenwoordigd (kunnen) zijn. Met ‘laaggeletterd’ bedoelen we dan volwassenen die niet voldoen aan de OESO-definitie⁹ van ‘geletterd zijn’: *‘the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential’* (OESO & Canada, 2000, p. x).

Wanneer we de groep van volwassen laaggeletterden verruimen naar ‘volwassenen met een geletterdheidsrisico’ zijn er vanuit de gelettertheidseisen die de AES stelt geen redenen meer om te veronderstellen dat die doelgroep sterk ondervertegenwoordigd is in de responsgroep. Maar ook hier speelt een mogelijk afromings-effect: de minst geletterden van deze groep zijn wellicht het minst geneigd om deel te nemen aan een schriftelijke enquête.

Referentieperiode

De referentieperiode voor de bevraging was een termijn van 12 maanden voorafgaand aan het moment van enquêtering.

Het veldwerk voor de dataverzameling in Vlaanderen en Brussel vond plaats tussen februari en juni 2008 (bron: PowerPoint presentatie *Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie*, 15-16 september 2008).

De Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie (ADSEI) van de federale overheidsdienst Economie coördineerde de uitvoering van de AES in België in opdracht van Eurostat (het statistische bureau van de Europese Unie).

Weging

In de AES-dataset zoals ter beschikking gesteld door ADSEI werd aan elk individu een gewicht toegekend. Het toepassen van een dergelijke wegingprocedure is

⁹ Deze definitie werd in de International Adult Literacy Survey (IALS) gebruikt, maar ook door tal van andere auteurs zoals: Bohnnen et al., 2004; Groot & Maassen van den Brink, 2006; Houtkoop, 1999; Steenssens et al., 2000; Vanhoren et al., 2003.

gebruikelijk wanneer men uitspraken wil doen over de populatie en heeft als doel het gewicht van (groepen) respondenten in de steekproef zo te corrigeren opdat de conclusies die op populatieniveau getrokken worden niet vertekend zijn door de ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen. Deze populatie is in het geval van de AES alle 25- tot 64-jarigen woonachtig in België.

De weging gebeurde in dit geval aan de hand van 7 hulpvariabelen - variabelen die gemeten zijn in de steekproef maar waarvoor ook de verdeling in de populatie bekend is. Het gaat om deze hulpvariabelen:

- geslacht;
- leeftijd;
- gewest;
- werkstatus (werkend, niet werkend, inactief);
- ISCED niveau van het hoogst behaalde diploma [laag (ISCED 0/1/2), gemiddeld (ISCED3/4), hoog (ISCED5/6)] (cf. volgend kaderstuk);
- nationaliteit (Belgen, niet-Belgen);
- omvang huishouden (1 persoon in huishouden/2-6 personen/meer dan 6 personen).

De variabelen geslacht en leeftijd konden voor alle respondenten worden achterhaald; deze zijn immers gekoppeld aan het rijksregisternummer (de basis van de steekproef - zie hierboven). De weging voor de variabelen geslacht, leeftijd, gewest, nationaliteit en omvang huishouden kon gebeuren op basis van door de overheid ter beschikking gestelde populatiegegevens. Voor de weging volgens de variabelen werkstatus en ISCED-niveau van het hoogst behaalde diploma werd gebruik gemaakt van data uit een andere enquête, met name de *Labour Force Survey* (LFS). Er werd van uitgegaan dat de LFS-data een goede basis vormen voor het bepalen van de verdeling van de twee vernoemde variabelen in de totale populatie.

Door de toepassing van een standaard wegingscoëfficiënt wordt het aantal observaties opgedreven tot het werkelijke aantal Vlamingen tussen 25 en 64 jaar. Dit heeft een impact op de resultaten (voornamelijk op de significantieniveaus). Om die reden werd in dit onderzoek een zogenaamd herschaalde weging toegepast, hetgeen betekent dat de wegingsvariabelen herschaald wordt naar het eigenlijke aantal observaties in de dataset (= 2 952).

Door de weging aan de hand van bovenstaande variabelen kunnen we ervan uitgaan dat de resultaten, zeker voor wat betreft deze zeven variabelen, representatief zijn. Dit draagt op zijn beurt ook bij tot de representativiteit van de gewogen steekproef voor de andere variabelen.

In de analyses in dit rapport werken we telkens met de gewogen cijfers, tenzij waar het zinvol en nodig is met de niet-gewogen data te werken.

ISCED-classificatie

De Adult Education Survey werkt, net als tal van andere internationale survey-onderzoeken (waaronder de IALS), met de ISCED-classificatie om het onderwijsniveau aan te geven. ISCED staat voor International Standard Classification of Education. De AES maakt gebruik van 6 ISCED-levels, waarvan level 5 en 6 meestal worden samengenomen als één categorie. We nemen in de analyse ook andere levels samen wanneer de analyse van subgroepen een groter aantal observaties vereist.

Onderstaande tabel geeft een ruwe vertaling van de ISCED-niveaus naar het Vlaamse onderwijssysteem, zowel voor het leerplichtonderwijs als het volwassenenonderwijs.

Tabel 1.4 ISCED-classificatie

ISCED-niveau	Onderwijsniveau	Volwasseneneducatie
ISCED 0	Pre-primair of kleuteronderwijs	
ISCED 1	Primair of basisonderwijs (lager onderwijs)	Basiseducatie Deeltijds kunstonderwijs (DKO) – lagere graad
ISCED 2	Lager secundair onderwijs	Basiseducatie CVO – secundair volwassenenonderwijs (lager secundaire graad) DKO – middelbare graad Begeleid Individueel Studeren (BIS)
ISCED 3	Hoger secundair onderwijs	CVO –secundair volwassenenonderwijs (hoger secundaire graad) DKO – hogere graad BIS Vorming in de leertijd
ISCED 4	Post-secundair niet-tertiair onderwijs (voorbereidende basiscursussen, korte beroepsopleidingen)	CVO – Hoger beroepsonderwijs DKO – specialisatiegraad Landbouwopleidingen Ondernemersvorming
ISCED 5 ISCED 6	Tertiair onderwijs buiten universiteit Tertiair universitair onderwijs/ doctoraatsopleidingen	CVO – Hoger onderwijs Open Universiteit Hogescholen Universiteiten

Bron: OECD, 2004 (eigen aanpassing)

2.5 Koppeling tussen onderzoeksmethodes, onderzoeksvragen en onderzoeksbenadering

Hoe zijn de hierboven gepresenteerde onderzoeksmethoden en -technieken te linken aan de onderzoeksvragen van dit onderzoek (cf. deel 1 van dit hoofdstuk)?

De secundaire analyse van de AES-data wordt vooral ingezet bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag omtrent de overheersende determinanten bij participatie en non-participatie aan formele vormen van onderwijs en vorming.

Daarnaast – zij het in mindere mate – geeft de analyse ook een aanduiding welke rol leren (ook niet-formeel en informeel leren) speelt in het dagelijkse leven van volwassenen met een geletterdheidsrisico en op welke manier zij die leerprocessen aanvangen en gebruiken en hoe zij tegen leren aankijken (onderzoeksvraag 2).

De diepte-interviews en focusgroep met laaggeletterden bieden informatie voor het beantwoorden van drie onderzoeksvragen. De kwalitatieve data bieden in de eerste plaats meer inzicht in de overheersende motieven en perspectieven van laaggeletterde volwassenen om al dan niet te participeren aan vormen van leren en educatie (onderzoeksvraag 1). Daarnaast brengen deze onderzoekstechnieken echter ook informatie aan over de maatschappelijke participatie van laaggeletterde volwassenen en welke plaats leeractiviteiten daarin spelen (onderzoeksvraag 2) en linken die zij daarbij zelf leggen naar hun eigen levenskansen (onderzoeksvraag 3).

Ook de informatie uit focusgroepen met professionals helpt mee een antwoord te formuleren op deze vragen. Niet enkel de leerpraktijken en leerstrategieën van de laaggeletterden zelf (micro-niveau) werden in die focusgroepen besproken, ook over de geletterdheidsstrategieën van organisaties (meso-niveau) en meer algemeen het beleid en de maatschappij (macro-niveau) werd door deze focusgroepen input gegeven.

Hoe sluit de eerder geschetste onderzoeksbenadering – met focus op ‘lived experiences’ – aan bij de onderzoeksmethodes en onderzoeksvragen?

Algemeen kunnen we stellen dat de analyse van de AES-data een analyse in de breedte is. Hiermee bedoelen we dat ze de kenmerken en meningen van veel respondenten samen brengt, maar enkel gestandaardiseerde vragen en antwoorden omvat, hetgeen niet toelaat om bij de respondenten door te vragen naar ervaringen, verklaringen, redeneringen, ... De vaststellingen kunnen dus ook maar in beperkte mate worden gecontextualiseerd, hetgeen betekent dat we aan de hand van de surveydata geen volledig beeld krijgen van de ‘lived experiences’ van de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico (als dat al mogelijk zou zijn). Het louter gebruiken van kwantitatief onderzoeksmateriaal houdt bovendien het gevaar in te vervallen in bepaalde stereotypen over laaggeletterdheid en om de complexe levens van laaggeletterden te simplificeren (Hunter & Harman, 1979;

Quigley, 1997). Daarom is het belangrijk de vaststellingen verder te kaderen aan de hand van de resultaten van de kwalitatieve onderzoeksmethoden (diepte-interviews en focusgroepen) die in dit onderzoek werden toegepast alsook aan de hand van wetenschappelijke literatuur.¹⁰

Om de focus op de 'lived experience' te behouden, werkten we bij de analyse van de ruwe onderzoeksgegevens met een uitdrukkelijke 'data up'-benadering. Dit betekent dat de analyse – en ook de rapportering ervan – in dit onderzoek in de eerste plaats vertrekt van de verzamelde kwantitatieve en (vooral) ruwe kwalitatieve onderzoeksgegevens zelf en niet van specifieke onderzoekshypothesen die worden getoetst.

De toepassing van deze onderzoeksaanpak bij de ruwe interviewdata en data van de focusgroepen leunt in de traditie van het kwalitatief onderzoek sterk aan bij de uitgangspunten van de 'grounded theory' (Glaser & Strauss, 1968; Strauss & Corbin, 1998). Deze theorie gaat uit van een interactie tussen dataverzameling en analyse. In het cyclische proces van dataverzameling, analyse en reflectie, zijn empirische en theoretische werkzaamheden verweven (Wester, 1995). Eigen aan de 'grounded theory' is dat de onderzoekers in de eerste plaats 'de feiten voor zich laten spreken', weliswaar uitgaande van een globale probleemstelling die theoretisch gestoeld is (Wester, 1995). Door analyse van en reflectie op de ruwe data krijgen patronen, thema's en processen met betrekking tot het veld van onderzoek vorm. Deze patronen, thema's en processen zijn volgens Strauss & Corbin (1998, p. 13) 'the building blocks of theory'. Een nauwgezette analyse van de data maakt dus dat de theorie wordt verfijnd en ontwikkeld en uiteindelijk meer 'gefundeerd' wordt.

¹⁰ Het gebruiken van de output van het kwalitatieve luik om de resultaten van het kwantitatieve luik te kaderen, moet met enige voorzichtigheid gebeuren gezien de respondenten van de eerste methode een deelverzameling zijn van de tweede (cf. supra).

HOOFDSTUK 2

LEVENSLANG LEREN

Alvorens we ingaan op leren bij laaggeletterden en volwassenen met een geletterdheidsrisico staan we stil bij de notie van levenslang leren. Eerst duiden we de term aan de hand van de wetenschappelijke literatuur. Daarna kijken we naar de participatie aan vormen van levenslang leren aan de hand van de data van de Adult Education Survey. In het volgende deel van dit hoofdstuk gaan we in op de participatie aan levenslang leren van laaggeletterde volwassenen en volwassenen met een geletterdheidsrisico. We bekijken ook hoe we deze groep kunnen identificeren in de AES-dataset.

1. Levenslang leren

1.1 Algemeen

‘Levenslang leren’ is een term die stilaan goed ingeburgerd is. In vele gevallen wordt de term gebruikt om alle leren na het initiële of het leerplichtonderwijs aan te duiden. Deze simpele omschrijving betekent echter niet dat de notie levenslang leren geen verschillende visies en oriëntaties kent. Afhankelijk van de benadering zal de precieze definitie en afbakening van de term anders zijn.

Een voor dit onderzoek werkbare omschrijving van levenslang leren is deze:

‘Levenslang leren is de ontwikkeling van menselijk potentieel door een continu ondersteunend proces dat individuen stimuleert en in staat stelt om de kennis, waarden, vaardigheden en begrip die zij nodig hebben doorheen hun levensloop toe te passen met vertrouwen, creativiteit en plezier in alle rollen, situaties en contexten.’
(Longworth & Davies, 1996, eigen vertaling)

Hoewel deze bovenstaande definitie zeer neutraal lijkt, zijn er toch enkele kenmerkende accenten.

Ten eerste doet de definitie meer dan het leren gelijk stellen aan een bepaalde levensperiode. Het levenslang leren is geen periodiek leren dat eigen is aan de beroepsactieve volwassenheid of, zoals in veel OESO-publicaties, strikt te verbin-

den is aan de leeftijdsperiode van 25 tot 64. Het adjectief 'levenslang' kan letterlijk genomen worden: de basis wordt gelegd in de kindertijd en gaat verder tijdens de gehele levensloop.

Ten tweede benadrukt deze definitie vooral de positie van de lerende in het proces van levenslang leren (Jarvis, 2001). De elementen van de omschrijving zijn met andere woorden vooral *ontwikkelingsgericht*. Niet alleen wordt leren gezien als een proces van wieg tot graf, het wordt ook gezien als iets dat door individuen moet worden waargemaakt. Tegelijk verwijst de definitie naar de sociale rollen, situaties en contexten waarin individuen leren en het geleerde toepassen. Er wordt dus ook gekeken naar de onmiddellijke omgeving van het individu.

De definitie bevat geen elementen die *systeemgericht* zijn. Welke de demografische, technologische, economische en culturele systemen zijn die op een maatschappelijk niveau een impact hebben op levenslang leren blijven achterwege.

We kunnen samenvattend stellen dat de hier gehanteerde definitie van levenslang leren in hoofdzaak inspeelt op de individuele ervaring van de lerende (micro-niveau) met daaraan gekoppeld zijn of haar leefwereld (meso-niveau). De definitie bevat minder elementen over het macro-niveau.

Door levenslang leren op deze manier te benaderen, past deze definitie in een onderzoeksstroming die leren en participatie aan leeractiviteiten vooral tracht te duiden aan de hand van persoonlijke kenmerken (bijvoorbeeld psychologische en dispositionele kenmerken zoals houding, intentie, motivatie, perceptie, ...) en kenmerken van de directe omgeving (situationele en institutionele kenmerken, de inbedding van het leren in een directe sociale context). Dit is ook de keuze die we in dit onderzoek maken.

Minder aansluiting vindt deze benadering bij de onderzoeksstroming die levenslang leren tracht te verklaren vanuit de grotere maatschappelijke systemen van sociale en institutionele aard. Een dergelijke systeembenadering van levenslang leren betekent een aanvulling (of een kritiek, zoals bij auteurs als Frank Coffield) op de meer persoongerichte onderzoeken omdat de systeembenadering ervan uit gaat dat levenslang leren bepaalde functies vervult binnen het ruimere economische, sociale en culturele bestel waarin het is ingebed en dat al deze subsystemen zeer sterk verbonden zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden (Idenburg, 1971; Blossfeld, 2002; Desmedt et al., 2006).

1.2 Vormen van levenslang leren

Er zijn veel perspectieven om levenslang leren te benaderen en te bestuderen. Men kan uitgaan van:

- de fysieke context waar het leren plaats (bijvoorbeeld in een school, een vereniging, in-service-training, ...);

- de verstrekker van het educatieve aanbod en het beleidsveld waarin deze aanbieder zich bevindt (bijvoorbeeld basiseducatie, volwassenenonderwijs, sociaal-cultureel volwassenenwerk, ...);
- de bedoeling van de bijgeleerde kennis of vaardigheden (praktische of theoretische bedoelingen, ...);
- het format van de leeractiviteit (bijvoorbeeld e-leren, groepsleren, afstandsleren, ...);
- ...

De meeste gekende indeling van het levenslang leren is de driedeling: informeel, niet-formeel en formeel leren. Die opdeling wordt vandaag vrij vaak gebruikt in de internationale beleids- en onderzoeksliteratuur (o.a. Europese Commissie, 2000; OECD, 2003). Het onderscheid tussen de drie categorieën wordt echter vaak verschillend opgevat (Colley et al., 2003). De categorisering gebeurt nu eens op criteria die vooral verband houden met de context van leren (zoals in Tissot, 2000; 2004), dan met de planning of structuur, dan met de intentie die aan de grond ligt van het leerproces of de validatie van het geleerde (zoals Europese Commissie, 2001; Colardyn and Bjornavold, 2004).

Een uitgebreide vergelijking van de definities die de drie leervormen krijgen, doet besluiten dat de categorieën niet sluitend werken (Colley et al., 2003). Er is een veelheid aan criteria die kan worden gebruikt om het onderscheid te maken en deze zijn te verschillend om uit te gaan van één vaste definitie. Er kan worden vastgesteld dat formele leerpraktijken ook kenmerken kunnen vertonen van niet-formele en informele leerpraktijken en vice versa (Colley et al., 2003; Vanwing et al., 2008). Het is daarom belangrijk deze drie soorten als een hybride en geïntegreerd geheel te zien. Billiett (2002) meent dat de gemaakte driedeling op basis van die vaststelling zinloos wordt. Colley en collega's (2003) beweren dat de grenzen tussen de drie types van leerpraktijken toch betekenisvol kunnen zijn in relatie tot specifieke contexten en met specifieke doelen. Als theoretische categorisering biedt de driedeling vooral antwoord op de behoefte het brede concept van levenslang leren op te delen in handelbare en concrete delen (Rogers, 2004).

1.2.1 Informeel leren

Om informeel leren te omschrijven gebruiken we de volgende definitie van Livingstone (2001):

'Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill without the presence of externally imposed curricular criteria. Informal learning may occur in any context outside the pre-established curricula of educative institutions. The basic terms of informal learning (e.g. objectives, content, means and processes of acquisition, duration, evaluation of outcomes, applications) are determined by the individuals and groups that choose to engage in it.' (p. 4)

Uit tal van definities (zie voor een overzicht: McGivney, 1999; Colley et al., 2003) kozen we deze definitie omdat ze twee voor ons belangrijke accenten legt.

Ten eerste benadrukt Livingstone de actieve lerende die deel is van individuele zowel als collectieve leerpraktijken. De specifieke rol van de lerende wordt in deze definitie niet verder ontleed, evenmin als de vorm van aansturing van het leren (intrinsieke versus extrinsieke elementen), de mate van intentionaliteit en bewustzijn, ... we laten deze elementen wel aan bod komen in onze verdere analyse.

Ten tweede beklemtoont de definitie dat het informeel leren niet door een instelling of organisatie wordt 'aangeboden'. Hoewel niet aangeboden als deel van een voorgeschreven curriculum van een educatieve instelling, kan het informeel leren toch ook daar plaats vinden, los van de vastgelegde leerdoelen in het curriculum.

We komen hiermee uit op het veelbesproken cruciale verschil tussen *educatie* en *leren*. De eerste term suggereert dat leren vooral een kwestie is van het afnemen van een educatief aanbod of provisie. De nadruk komt te liggen op de specifieke educatieve instellingen, geautoriseerde lesgevers of begeleiders en op voorhand vastgelegde curricula. De tweede term kan moeilijker worden herleid tot een vorm van georganiseerde of geïnstitutionaliseerde educatie of training. Zoals de bovenstaande definitie van levenslang leren van Longworth en Davies (1996) aangeeft, gaat het - zeker bij informeel levenslang leren - om het leren in en door het opnemen van verschillende rollen en de toepassing ervan in verschillende situaties en contexten. Wanneer we verder spreken over 'participeren aan' levenslang leren moet dat ook als zodanig worden begrepen.

Het geeft meteen ook aan waarom we de notie 'informeel leren' verkiezen boven 'informele educatie' (Schugurensky, 2000). Bij educatie is er een zekere sturende intentie bij de organisatie of instelling (professionelen), bij leren ligt die sturing bij de lerende zelf (Cockx, 2007).

Bekijken we nu even verder welke soorten informeel leren er bestaan. De taxonomie van Schugurensky (2000) verdeelt al het informele leren in drie types: (1) zelfgestuurd leren, (2) incidenteel leren en (3) tacit (geïmpliceerd of impliciet) leren en socialisatie. Andere auteurs gebruiken een indeling die daar van afwijkt. Eraut (2000) onderscheidt bijvoorbeeld naast het doelgerichte leren (dat bewust en opzettelijk is) en het tacit leren (dat onbewust en impliciet is) een andere categorie: het reactieve *on-the-spot* leren.

Belangrijk blijft dat beide typologieën, zoals in de bovenstaande definitie van Livingstone (2001), het leren vooral blijven categoriseren vanuit het oogpunt van de lerende zelf.

In de onderstaande tabel gaan we na hoe de verschillende vormen van informeel leren volgens de taxonomie van Schugurensky verschillen op het punt van de intentionaliteit of doelgerichtheid en het bewust zijn van het leren.

Tabel 2.1 Taxonomie van informeel leren (gebaseerd op: Schugurensky, 2000)

Vorm van informeel leren	Intentionaliteit of doelgerichtheid ¹¹	Bewust zijn	Voorbeelden
Zelfgestuurd	Ja	Ja	Zelfstudie door zelf een handleiding te lezen
Incidenteel	Neen	Ja	Toevallig zien hoe iemand anders iets doet en dat bewust nadoen De krant lezen als tijdverdrijf maar daarvan bewust iets willen opsteken over politieke besluitvorming
Socialisatie	neen	Neen	Leren door zich te schikken naar de normen en gewoonten van de ervaren beroepsbeoefenaars op de werkplek

Zelfgestuurd leren omvat de leerpraktijken van individuen die gebeuren zonder de assistentie of begeleiding van een lesgever, al kan er wel een derde persoon bij betrokken zijn die zichzelf niet ziet als een lesgever (Schugurensky, 2000; Taylor, 2006). Er is wel een *'deliberate effort'* aan de kant van de leerder. Dit maakt het leerproces tot een intentioneel proces daar de persoon zich voorneemt iets te leren voor het leerproces begint en zich ook bewust is van wat hij heeft geleerd. Dit betekent daarom niet dat plaats en tijdstip van het leren lang op voorhand vast lag.

Het incidenteel of toevallig leren (door Tissot (2000; 2004) ook wel 'accidenteel leren' genoemd) verwijst naar die leerpraktijken die plaats vinden op momenten dat de lerende niet de bedoeling had iets bij de te leren. Toch kunnen deze praktijken bewust zijn, omdat ze leiden tot een besef bij de lerende over wat hij of zij geleerd heeft (Schugurensky, 2000; Taylor, 2006). Dit laatste wordt door sommige auteurs niet gevolgd. Ook de AES-studie stelt dat bij toevallig leren de mensen soms zelf niet eens bewust zijn dat ze iets geleerd hebben (cf. supra). De AES scheidt dan ook het toevallig of incidenteel leren niet van het tacit of impliciet leren.

Tacit of impliciet leren verwijst naar de internalisering van waarden, attitudes, gedrag en vaardigheden in het dagelijkse leven. Dit betekent dat er geen bewuste intentie is om te leren, noch een duidelijk van besef van het geleerde. Toch kan er later, in een proces van retrospectie, een besef komen van het belang van dit type van leren (Taylor, 2006). Het gaat bijvoorbeeld om het onbewust volgen van het voorbeeld van iemand anders. Tacit of impliciet leren leunt vaak sterk aan bij leren door socialisatie: het leren van kennis, vaardigheden en attitudes door met elkaar ervaringen op te doen of die ervaringen naderhand te delen. Dit maakt dat infor-

¹¹ Intentionaliteit en doelgericht zijn geen synoniemen van 'gepland'.

meel leren, meer dan de andere types van leren, vaak een zeer sociaal proces is dat veel sociale interactie vergt (Tough, 2002).

Deze vorm van leren is wellicht de moeilijkste om te detecteren, te herkennen, te beschrijven en te begrijpen (Eraut, 2000; Eraut in Coffield, 2000). Ook de twee andere types van informeel leren blijven echter moeilijk te onderzoeken daar ze vaak niet als leren worden herkend of bestempeld door de lerende zelf. In interviews zullen respondenten meer geneigd zijn te refereren aan formeel dan aan informeel leren (Eraut in Coffield, 2000; Hamilton, 2005; Livingstone, 2001).

AES

De definitie van Livingstone (1994) sluit grotendeels aan bij de manier waarop ook de Adult Education Survey informeel leren definieert: *'het leren dat niet door een instelling/organisatie wordt aangeboden en ook niet zo georganiseerd is als het formeel en niet-formeel leren'* (AES, handleiding bij de definitie en begripsomschrijving in de AES).

In de AES komen de drie hierboven geschetste types van informeel leren niet alle drie (evenwaardig) aan bod. De surveyvragen focussen vooral op het zelfgestuurd informeel leren in de betekenis dat het leren doelbewust is (naar doel of intentie van het leren en bewustzijn van het geleerde). Vandaar dat informeel leren in de enquête ook als synoniem voor zelfstudie wordt gebruikt. Incidenteel leren en impliciet leren evenals het leren door socialisatie worden dus niet rechtstreeks bevraagd. Toch biedt de vragenlijst hier op een onrechtstreekse manier wel antwoord op, door de directe en brede sociale omgeving en de sociale en culturele participatie van de respondent te bevragen. (A-vraag en J-vragen in de vragenlijst).

Het eerder geschetste verschil tussen educatie en leren, wordt in de AES niet gevolgd. In de survey is wel sprake van informele educatie – men spreekt van 'informele opleidingsvormen', zoals coaching, bezoeken, zelfstudie, leergroep. Toch staat de omschrijving van informeel leren in de AES niet helemaal haaks op de definitie van Livingstone (2001) daar ook de AES informeel leren en informele opleidingsvormen¹² vooral als een zaak van sturing door de lerende (niet door een educatieve of opleidingsinstantie) ziet.

¹² De handleiding bij de definities en begripsomschrijving gebruikt bij de enquête stelt: 'Het begrip 'opleiding' op zich heeft een zeer brede betekenis. Het omvat het proces waarbij kennis, vaardigheden, leerstof, attitudes, deskundigheid wordt overgebracht' (p. 2).

1.2.2 Niet-formeel leren

De invulling van het begrip niet-formele educatie kende de voorbije halve eeuw een sterke evolutie. Rogers (2004) herkent in het gebruik van de term verschillende stromingen. Van oorsprong werd de term gelijk gesteld aan alle educatie die niet-schools of buitenschools was. De definitie was in hoofdzaak *residueel*: niet-formele educatie was alles dat buiten de formele educatie lag. Dit leverde geen echt scherpe of duidelijke definitie op. Een voorbeeld is de volgende vaak geciteerde containerdefinitie van Coombs & Achmed van midden jaren '70:

'Nonformal education... is any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children.' (1974, p. 8)

Vandaag wordt de residuele omschrijving van niet-formele educatie door vele auteurs afgekeurd. Vanuit de vaststelling dat alle educatieve processen tegelijk formele als informele kenmerken hebben, dringt een aangepaste definitie zich op. Verschillende onderscheidende kenmerken zijn daarbij mogelijk, afhankelijk of men focust op leerproces en -inhoud dan wel op doelstellingen en systemen (Colley et al., 2003; De Rick et al., 2006).

Veelal wordt bij de definiëring van niet-formele educatie vastgehouden aan de mate van *organisatie en begeleiding* als criterium om het niet-formele van het informele leren te scheiden. Net als bij schoolse educatie vereist niet-formele educatie een vorm van organisatie of dienstverlening. In tegenstelling tot het onderwijssysteem hoeft de organisatie van een niet-formeel educatief aanbod voor volwassenen echter niet te gebeuren door een organisatie of instelling die in de eerste (en enige) plaats een educatieve functie vervult. Andere functies (zoals arbeid, cultuur, gemeenschapsvorming, animatie, ...) kunnen centraal staan terwijl de educatieve functie een meer perifere functie is. Dit is de reden waarom niet-formele leeractiviteiten mogelijk maar niet altijd als 'leeractiviteiten' gepercipieerd en benoemd worden (OECD; 2003, 2005). Typerende locaties voor niet-formeel leren zijn bijvoorbeeld werkplaatsen, middenveldorganisaties (bijvoorbeeld verenigingen, vakbonden, ...), vormingsinstellingen, bibliotheken, ...

Om niet-formele educatie van formele educatie te onderscheiden wordt vaak verwezen naar de mate van *(h)erkenning, validering en accreditatie* van het leerresultaat. Aangezien niet-formele educatieve voorzieningen en organisaties zich grotendeels situeren buiten het reguliere onderwijssysteem, kan als kenmerkend element voor niet-formele educatie worden aangebracht dat het geen door de overheid erkende diploma's aflevert.

De (1) mate van organisatie en (2) mate van (h)erkenning, validering en accreditatie van het leerresultaat zijn slechts twee criteria om niet-formele educatie te omschrijven, zij het twee direct zichtbare (Merriam & Brockett, 2007). We gebruiken de twee kenmerken expliciet, maar niet zonder er op te wijzen dat ook andere

onderscheidende criteria werkbaar zijn (Colley, Hodkinson and Malcolm onderscheiden in hun rapport *Informality and formality in learning* 20 onderscheidende kenmerken).

We zijn duiden er ook nog op dat de notie niet-formele educatie in het huidige discours rond levenslang leren een opmerkelijke *shift* kent (Rogers, 2004). Er is een stelselmatige uitbreiding van het domein van de niet-formele educatie naarmate nieuwe vormen van educatie (via o.m. nieuwe media) hun intrede doen. Daardoor dekt de vlag van de 'niet-formele educatie' vandaag activiteiten die vaak zo uiteenlopend zijn dat het niet langer logisch lijkt deze met eenzelfde begrip te benoemen. Dit zet vaak druk op de gehanteerde omschrijvingen en maakt het onderscheid tussen formeel, niet-formeel en informeel leren vaak erg problematisch.

AES

De Adult Education Survey omschrijft niet-formele educatie als volgt:

'Niet-formeel leren (of Niet-formeel onderwijs) wordt veelal buiten het regulier onderwijssysteem aangeboden (...). De kennisoverdracht geschiedt eveneens via een lesgever ('leerling - lesgever'-relatie). De getuigschriften en certificaten van het Niet-Formeel onderwijs worden meestal niet erkend door een Ministerie. De uitgereikte getuigschriften en certificaten hebben bijvoorbeeld wel een (meer)waarde op de arbeidsmarkt of zijn vereist door de werkgever. Hoewel bij Niet-formele opleidingen een duidelijk gestructureerd programma kan bestaan, de ladderstructuur ontbreekt hier.

Let op: soms kan een Niet-formele opleiding door een reguliere onderwijsinstelling worden gegeven. Dit zal echter het Niet-formeel karakter van de opleiding niet wijzigen. Al wordt een opleiding gegeven in een reguliere onderwijsinstelling ((hoge)school, universiteit) of door een professor of leraar werkzaam in een reguliere onderwijsinstelling, behoort de opleiding tot de Niet-formele opleidingen aangezien het uitgereikte diploma niet erkend is door een Ministerie. Een voorbeeld hiervan zijn cursussen die door de werkgever worden 'uitbesteed' aan reguliere onderwijsinstellingen. In dit geval zijn de opleidingen/cursussen meestal 'op maat' gemaakt in functie van de noden van de onderneming of het personeel.' (Handleiding bij de definities en begripsomschrijving gebruikt in de enquête, eigen cursivering, onderlijning in origineel)

In zeker zin houdt de AES met de bovenstaande definitie nog erg vast aan de residuele definitie van niet-formeel leren. Het omschrijft niet-formeel leren in de eerste plaats als het leren dat 'veelal' buiten het regulier onderwijssysteem wordt aangeboden. Daarnaast gebruikt de definitie ook de uitgereikte certificaten en diploma's als tweede onderscheidend punt. Dat deze omschrijving de onderscheidende criteria niet als absoluut gebruikt (getuige de woorden 'veelal' en 'meestal' in de eerste twee zinnen) kan verwijzen naar de eerder geschetste druk op de grenzen van het begrip.

1.2.3 Formeel leren

Centraal in elke definitie van formele volwasseneneducatie is de plaats van de reguliere onderwijsinstellingen. Door die setting gaat het vrijwel altijd om activiteiten die - ook door de lerende - als een 'leeractiviteit' zullen worden gezien. Er is immers duidelijk sprake van een leraar-leerling-relatie.

De afbakening van formeel leren kan ook verbonden worden aan de manier waarop er accreditatie van het geleerde plaats vindt. Sommige auteurs linken de notie formele educatie uitsluitend aan de diploma's en certificaten die erkend zijn door de onderwijsoverheid (LLL2010, Sub-project 1 Team, 2006). Andere auteurs gebruiken als criterium een certificaat uitgereikt of erkend door het ministerie van onderwijs, een professionele sector of een ander ministerie (bijvoorbeeld werk, sociale zaken, landbouw of defensie) (Europese Commissie, 2000; OECD, 2003).

In bepaalde gevallen worden ook zaken zoals het tijdsbestek, de status van de overgedragen kennis, vaardigheden en attitudes, de (ped)agogische aanpak, ... als kenmerkend beschouwd (Colley et al., 2003).

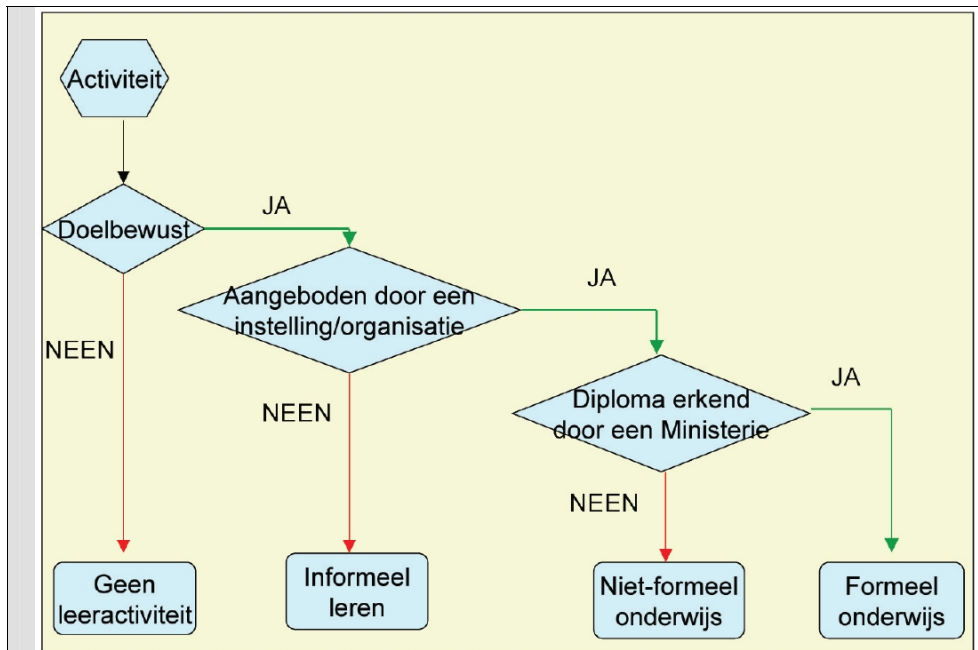
AES

De Adult Education Survey omschrijft formeel leren bij volwassenen als volgt:

'Formeel leren (of Formeel onderwijs) wordt georganiseerd en aangeboden door reguliere onderwijsinstellingen (...). De kennisoverdracht (het leerproces) bij het Formeel onderwijs wordt altijd via een lesgever tot stand gebracht, m.a.w. er is altijd een relatie 'leerling - lesgever' aanwezig (zelfs bij afstandsonderwijs hoewel de relatie niet face-to-face is). De diploma's van het Formeel onderwijs zijn altijd erkend door een Ministerie (het Ministerie van Onderwijs, het Ministerie van Landbouw en Visserij en het Ministerie van Landsverdediging). De opleidingen in het Formeel onderwijs worden bovendien gekenmerkt door een goed gestructureerde hiërarchie van onderwijsactiviteiten (ladderstructuur van onderwijsactiviteiten waarbij de overgang naar het ene niveau het behalen van een diploma/getuigschrift van het voorafgaande niveau vereist).'

Hoe de AES verschillende vormen van leren onderscheidt

Wanneer we de AES-definities van informeel, niet-formeel en formeel naast elkaar plaatsen, is het nog steeds niet gemakkelijk een leeractiviteit aan het juiste type van levenslang leren toe te wijzen. De handleiding bij de AES-enquête voorziet daarom een beslissingsboom om leeractiviteiten te classificeren. De doorslaggevende onderscheidende criteria worden in de onderstaande figuur in de ruitjes aangegeven.



Figuur 2.1 Beslissingsboom 'classificatie van een leeractiviteit' volgens de Adult Education Survey 2008 (verschillen (FOD Economie, Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie)

Om een en ander te verduidelijken passen we deze figuur toe op het voorbeeld van coaching door collega's toe. Dit kan in een georganiseerde setting plaats vinden (bijvoorbeeld de werkvloer) maar ook los van een organisatie of instelling. In het eerste geval kan het gezien worden als niet-formele educatie. In het tweede geval gaat het om informeel leren.

Het voorbeeld toont aan dat het onderscheid ook voor de respondent van de enquête vaak een zaak is van interpretatie.

1.3 Samenvattend: levenslang leren volgens de AES

De centrale focus van de AES is levenslang leren. Dit wordt in de enquête als volgt gedefinieerd: *'alle zinvolle en doelgerichte leeractiviteiten die mensen ondernemen gedurende hun leven en die tot doel hebben om kennis, vaardigheden en competenties te verbeteren in het kader van persoonlijke, sociale en/of arbeidsmarktgerelateerde participatie.'* Dit is een vrij brede definitie die refereert aan de definitie die de Europese Commissie gebruikt in de publicatie *Making a European Area of lifelong Learning a reality* (Europese commissie, 2001).

De leerkanalen waar deze definitie kan op slaan, kunnen nogal divers zijn, gaande van de traditionele leerkanalen (scholen, universiteiten) tot nieuwe en minder formele leersettings. Telkens is de leeractiviteit echter intentioneel (doelbewust) en op voorhand vastgelegd, zij het niet noodzakelijk in een structurele setting. Het incidenteel of toevallig leren valt buiten het toepassingsgebied van de enquête. Dit type van leren gebeurt immers niet altijd doelbewust en de leeractiviteiten liggen vaak niet op voorhand vast.

De enquête maakt een onderscheid tussen drie types van leren: formeel leren, niet-formeel leren en informeel leren. We geven een overzicht van deze types van leren zoals toegepast in de enquête.

Tabel 2.2 Betekenis van verschillende types van leren zoals gebruikt in de AES

Type van leren	Beknopte definitie	Kenmerken	Type opleiding of leeractiviteiten	Aanbodsverstrekkers/ leersettings
Formeel leren (of formeel onderwijs)	Leeractiviteiten die worden georganiseerd en aangeboden door reguliere onderwijsinstellingen en waarvan het diploma erkend is door een ministerie	Lesgever Erkend diploma Gestructureerde hiërarchie van onderwijsactiviteiten	Cursus Programma	Volwassenenonderwijs (secundair, hoger, tweedekansonderwijs, basiseducatie) Hogescholen Universiteiten Open universiteit Syntra (Vlaanderen)
Niet-formeel leren	Leeractiviteiten die worden georganiseerd en aangeboden buiten het regulier onderwijssysteem	Lesgever Getuigschrift of certificaat meestal niet erkend door een Ministerie Geen gestructureerd programma of ladderstructuur	Cursussen Privé-lessen Seminarie (of studieconferentie) Workshop On-the-job training Cursussen via afstandsonderwijs	VDAB Forem Actiris ADG Werkgever Vakbonden Sectorfondsen Sociaal-culturele verenigingen Deeltijds kunstonderwijs
Informeel leren	Leeractiviteiten die niet door een instelling of organisatie worden aangeboden	Geen lesgever, wel collega's, experts, gezin of zelfstandig Doelbewust leerproces	Coaching Bezoeken (begeleid of niet-begeleid) Zelfstudie Leergroep	Familie, vriend, collega Boeken, tijdschriften, ... PC, internet, media Bibliotheek Leercentrum, ...

We stippen enkele opvallende zaken aan over hoe de AES de concepten van leren vertaalt naar (1) type opleidingen of leeractiviteiten en (2) aanbodsverstrekkers of leersettings.

- Het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) werd door de opstellers van de enquête als voorbeeld van niet-formele educatie gecategoriseerd, terwijl in het DKO ook erkende certificaten worden uitgeschreven en DKO Ook de typerende ladderstructuur (lees: gestructureerde hiërarchie van alle leeractiviteiten) is aanwezig.
- De Syntra-leeractiviteiten werden in de AES als een vorm van formeel onderwijs gecategoriseerd, terwijl de Syntra-campussen ook (en vooral) certificaten uitschrijven die niet worden erkend door het Ministerie van Onderwijs, het Ministerie van Landbouw en Visserij of het Ministerie van Landsverdediging.
- Ook de vertaling van het begrip niet-formele educatie in zes types opleidingen of leeractiviteiten is enigszins beperkend. De al aangehaalde settings voor niet-formeel leren (zoals verenigingen, vakbonden, vormingsinstellingen, bibliotheken, ...) komen hier niet aan bod. Ook de werkvormen die door niet-formele educatieve organisaties worden aangeboden zijn meer divers (zie Vanwing et al., 2008).

2. Adult Education Survey: kerncijfers levenslang leren

Voor we aan de hand van de AES-data ingaan op de doelgroep van de volwassenen met een geletterdheidsrisico, is het interessant even stil te staan bij een aantal algemene kerncijfers. Deze geven – los van de problematiek van laaggeletterdheid – een antwoord op algemene vragen als: wie neemt deel aan leeractiviteiten en wie niet? Aan welk type van leeractiviteiten (formeel, niet-formeel, informeel) wordt het meest geparticipeerd? ...

AES: Subdataset

We benadrukken dat in de analyses niet de AES-data voor heel België werden gebruikt. We definieerden een subdataset aan de hand van twee criteria: woonplaats en moedertaal.

- Binnen dit OBPWO-onderzoek maken we enkel gebruik van de gegevens van het Vlaamse Gewest en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De verdere gegevens in dit rapport slaan dus steeds op die volwassenen die in een van die twee Gewesten wonen, tenzij anders vermeld.
- Verder beperken we de dataset tot die volwassenen die Nederlands als eerste of tweede moedertaal¹³ hebben. We gebruiken daarvoor een vraag uit de AES die rechtstreeks naar het moedertaalgebruik peilt. De keuze om verdere analyses te beperken tot enkel moedertaalgebruikers van het Nederlands ligt in de lijn van het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* (Vlaamse Gemeenschap, 2003) en wordt ook gebruikt binnen het kwalitatieve luik van dit OBPWO-onderzoek.

We gaven al aan dat voor Vlaanderen en Brussel samen de AES-dataset 3 492 observaties bevat. Van deze groep gaven 2 952 volwassenen aan dat zij Nederlands als eerste of tweede moedertaal hebben. Het gaat om 61 Nederlandstalige inwoners van Brussel en 2 891 Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen.

2.1 Participatie aan levenslang leren

Wanneer we de participatiecijfers uit de AES uitsplitsen naar de verschillende types van leren, krijgen we volgende resultaten.

¹³ Moedertaal kan op meerdere manieren worden gedefinieerd. Skutnabb-Kangas & Phillipson (1989) onderscheiden 6 verschillende interpretaties van de term. Wij volgen in dit OBPWO-onderzoek de betekenis die ook in de AES wordt gebruikt: de eerste taal of talen die men heeft leren spreken in de kindertijd (Eurostat, 2004).

Tabel 2.3 Participatie aan vormen van volwasseneneducatie voor Nederlandstalige inwoners van 25 tot en met 64 jaar in Vlaanderen en Brussel (%)

Type volwasseneneducatie	Geparticipeerd tijdens de voorbije 12 maanden
Formele opleidingen	12,7
Niet-formele opleidingen	36,1
<i>Subtotaal</i>	42,9
<i>(formele opleidingen en niet-formele opleidingen)</i>	
Informeel leren (zelfstudie)	37,8
<i>Totaal</i>	57,8

Uit de bovenstaande tabel is op te maken dat de Nederlandstalige Brusselaars en Vlamingen zich beduidend meer engageren in informele leeractiviteiten en in niet-formele opleidingen dan in formele opleidingen. De participatie aan cursussen en opleidingen georganiseerd door reguliere onderwijsinstellingen en waarvan het diploma erkend is door een ministerie, dekt dus slechts een klein deel van het leren van volwassenen in de beroepsactieve leeftijd.

Waarom het aandeel participanten aan formele educatie significant lager is dan het deel van de populatie dat zich engageert in niet-formele of informele leerprocessen, vraagt verdere analyse. Verschillende hypothesen kunnen naar voor geschoven worden om dit verschil te verklaren. Algemeen kunnen we zeggen dat deze participatiecijfers aantonen dat deelname aan formeel leren in het reguliere onderwijssysteem (diplomagerichte opleidingen) minder evident is voor volwassenen dan leren op een niet-formele manier (cursussen, privé-lessen, afstands-onderwijs, seminaries, workshops, on-the-job-training) of een informele manier (zelfstudie). Er is ofwel minder behoefte en motivatie voor het volgen van een formeel leertraject, ofwel zijn de drempels voor deelname hoger (door bijvoorbeeld de gemiddelde duur van een formele opleiding). Op de barrières en motieven rond deelname gaan we later in dit rapport dieper in (hoofdstuk 8 en 9).

De vaststelling dat meer volwassenen op een niet-formele en informele manier leren dan op een formele is op zich niet nieuw. Ze bevestigt wat ander onderzoek over levenslang leren al aantoonde. Voor Vlaanderen werd deze vaststelling bijvoorbeeld ook al gemaakt op basis van de ad-hoc module 'Levenslang leren' bij de Enquête naar de Arbeidskrachten (*Labour Force Survey (LFS)*).

Tabel 2.4 Participatie aan levenslang leren (enkel formele educatie en niet-formele educatie, geen informeel leren of zelfstudie) op basis van de LFS (%)

Enquête	Referentieperiode	Afname	Participatie
Labour force Survey 2003 *	12 maanden	Vlaanderen	39,6
Labour force Survey 2005 **	12 maanden	Vlaanderen	41,9

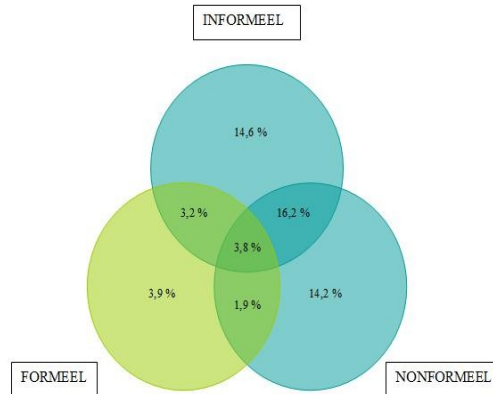
* Bron: Van Woensel, 2006

** Bron: website Eurostat

Deze cijfers in de bovenstaande tabel zijn niet rechtstreeks te vergelijken met de cijfers op basis van de AES-data, ook al werd een gelijkaardige referentieperiode van 12 maanden gebruikt. Vooral de definitie van informeel leren in de LFS was beperkter dan die in de AES. Spreken over een lichte maar volgehouden stijgende tendens in de algemene participatie aan levenslang leren, zoals een vergelijking tussen de data van beide surveys zou kunnen suggereren, moet zeker met de nodige voorzichtigheid gebeuren.

2.2 Participeren aan meerdere types van leeractiviteiten

Wie participeert aan levenslang leren beperkt zich vaak niet tot één type van leren. In de periode van een jaar - de referentieperiode van de AES - worden vaak meerdere vormen van educatie en leren gecombineerd. De onderstaande figuur geeft door middel van een vendiagram aan hoe groot de participatiegraad is voor de verschillende types van leren, en hoeveel procent van de totale bevolking in de loop van een jaar aan meerdere types van volwasseneneducatie participeert.

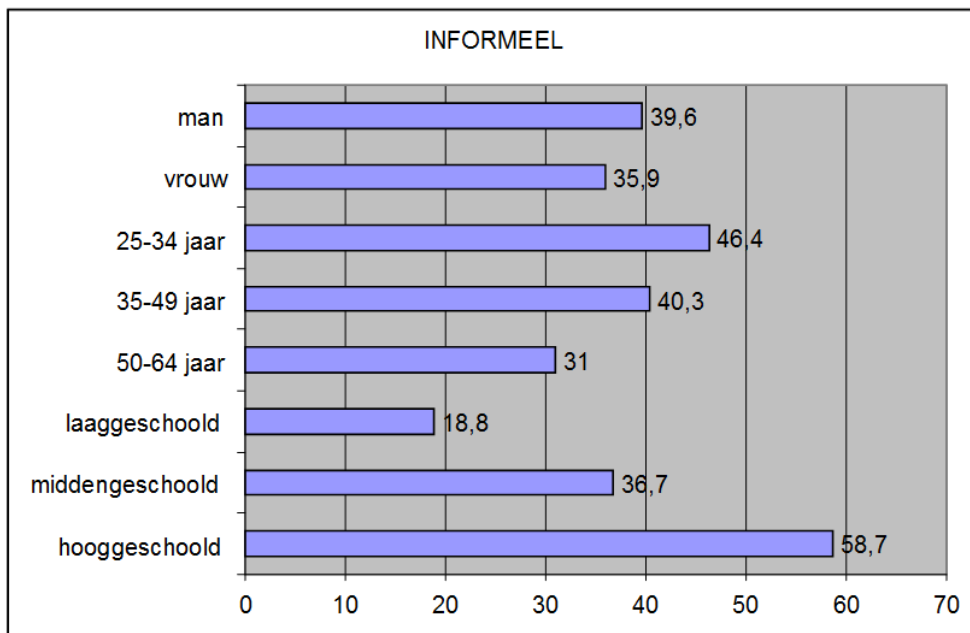


Figuur 2.2 Participatiegraad aan verschillende vormen van levenslang leren bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel van 25 tot en met 64 jaar (%)

Het profiel van wie participeert aan de drie vormen van leren is nogal verschillend. We geven de cijfers voor de deelname aan de verschillende types van levenslang leren uitgesplitst naar persoonskenmerken (geslacht, leeftijd, opleiding).

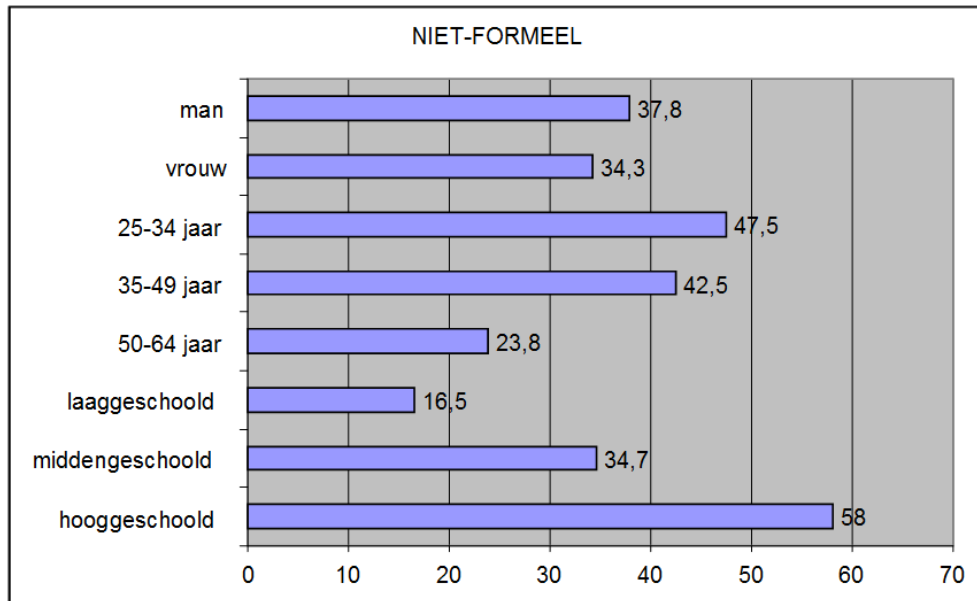
We kijken eerst even naar de informele leeractiviteiten van de Nederlandstalige Brusselaars en Vlamingen van 25 jaar of ouder. Op basis van de volgende figuur stellen we vast dat mannen significant intentioneel informeel leren tijdens hun werk en vrije tijd dan vrouwen. Dit verschil is echter zwak significant ($p. \leq 0,05$). Vooral jongeren (25 tot en met 34 jaar) trachten op zelfstandige basis of met informele begeleiding bij te leren (op een niet vooraf georganiseerde basis). Zij doen dat significant meer dan de twee oudere leeftijdsgroepen. Het aandeel informeel lerenden in de populatie neemt dus duidelijk af naarmate de leeftijd stijgt. Dit kan aan verschillende factoren liggen. Het feit dat 50-plussers zichzelf als beduidend minder vaardige pc-gebruikers inschatten dan de jongere respondenten speelt hier wellicht een rol. Computer en Internet zijn immers belangrijke *tools* voor informeel leren: 26,8% van alle respondenten maakt gebruik van een computer of het Internet om informeel te kunnen leren. We komen hier later op terug.

Merken we nog op dat naarmate de scholing van de respondenten stijgt, ook de ontvankelijkheid om informeel te leren stijgt of dat de respondenten het – in het kader van een survey – makkelijker als dusdanig benoemen.



Figuur 2.3 Participatiegraad aan informeel leren - naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)

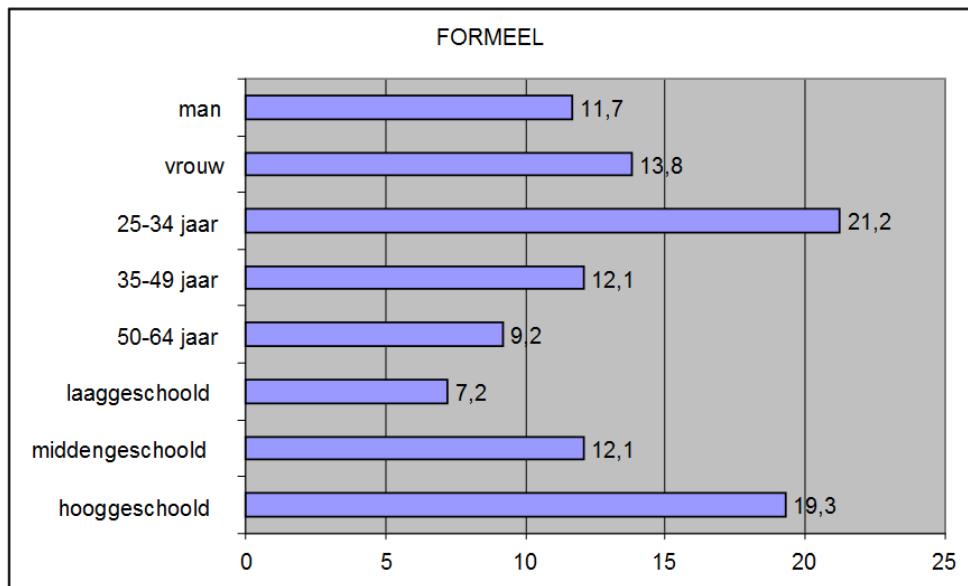
Bij het niet-formele of non-formele leren herkennen we grotendeels dezelfde trends als bij het informeel leren. Opnieuw is het verschil qua participatie tussen mannen en vrouwen net significant ($p. \leq 0,05$). De stijging in participatie aan levenslang leren volgens het scholingsniveau van de respondenten is nagenoeg identiek aan dat bij informeel leren. Dat ook bij niet-formeel leren het zwaartepunt van de participatie ligt bij de jongste leeftijdscategorie heeft hier waarschijnlijk nog met andere elementen te maken dan met de pc-vaardigheden. Een belangrijke vorm van niet-formeel leren is training-on-the-job. Mogelijk krijgen jongere werknemers meer de kans van hun werkgever om op of in functie van de werkvloer een niet-formele training, instructie of werkervaring te genieten. Het kan ook zijn dat deze leeftijdsgroep, die nog aan de eerste etappes van de loopbaan bezig is, een sterkere behoefte of interesse hiervoor toont naar de werkgever en daardoor vaker dergelijke leeransen krijgt. Tegelijk moeten we ook vermelden dat de vormingsparticipatie bij oudere generaties werkenden in het Vlaamse gewest volgens cijfers van 2003 wel significant boven het Europese gemiddelde scoorde (Van Woensel, 2006).



Figuur 2.4 Participatiegraad aan niet-formeel leren – naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)

Wat betreft het formele leren van volwassenen lijkt op basis van de onderstaande figuur dat mannen minder participeren dan vrouwen. Toch is het verschil tussen beide seksen hier niet significant: volwassen mannen investeren dus niet minder in een opleiding die leidt naar een erkend diploma of certificaat dan vrouwen.

Wel (hoog)significant zijn andermaal de verschillen tussen de leeftijdsgroepen ($p. \leq 0,001$) en de opleidingsniveaus ($p. \leq 0,001$). De deelnamekans aan formeel leren verhoogt dus naarmate het opleidingsniveau stijgt. Dit zogenaamde mattheüseffect (zij die al hooggeschoold zijn participeren het meest aan bijkomende formele vorming en opleiding) kan toegewezen worden aan het feit (1) dat hooggeschoolden het leren en studeren meer gewoon zijn waardoor de drempel lager is en (2) dat laaggeschoolde volwassenen minder leerkansen krijgen. De algemene stijging van het onderwijsniveau bij de bevolking de voorbije decennia houdt de belofte in van een verdere stijging van de deelname aan permanente vorming (Van Woensel, 2006).



Figuur 2.5 Participatiegraad aan formeel leren - naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)

Alle vaststellingen die we tot nu toe maakten op basis van de data van de Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel sporen goed met wat er op basis van de volledige Belgische AES-dataset werd vastgesteld. Dit betekent echter niet dat er geen verschillen zijn tussen de regio's. De participatiegraden aan niet-formeel en formeel leren liggen in Brussel en Vlaanderen significant hoger dan in Wallonië. De verschillen in participatie aan formeel en niet-formeel leren tussen mannen en vrouwen zijn in Vlaanderen iets groter dan in Brussel of Wallonië. In Wallonië bestaan er tussen de twee geslachten nauwelijks verschillen (FOD Economie, Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie).

2.3 Wat beïnvloedt de deelname aan levenslang leren?

Tot nu toe gingen we enkel na wat de samenhang is tussen deelname aan één van de vormen van levenslang leren enerzijds en één persoonskenmerk anderzijds. We achterhaalden dus telkens het verband tussen twee variabelen (ook wel bivariate analyse genoemd). Bij de participatie aan levenslang leren kan echter net het samenspel van meerdere (achtergrond)kenmerken van belang zijn. De bivariate analyses toonden aan dat achtergrondvariabelen als geslacht, leeftijd en opleidingsniveau elk afzonderlijk samenhangen met deelname. Om na te gaan wat de respectieve bijdrage is van de verschillende achtergrondkenmerken op al dan niet participeren aan levenslang leren los van de andere kenmerken moeten we gebruik

maken van multivariate analyses. We gebruikten hiervoor de techniek van de logistische regressie.

Logistische regressie

De techniek van de logistische regressie komt er in essentie op neer dat de kans op een gebeurtenis wordt voorspeld gebruik makend van verschillende elementen. De gebeurtenis is de afhankelijke variabele (ook wel te verklaren variabele genoemd) die bij een logistische regressie steeds binair geformuleerd wordt (de gebeurtenis vindt plaats of de gebeurtenis vindt niet plaats). Bijvoorbeeld: in de eerste modellen die we gebruiken is het al dan niet participeren aan vormen van levenslang leren de dichotome variabele die het model probeert te verklaren. De waarde van deze variabele bedraagt met andere woorden voor elke willekeurige respondent 1 (participatie) of 0 (geen participatie).

De elementen die worden ingebracht in het regressiemodel om de afhankelijke variabele te 'voorspellen' zijn de onafhankelijke variabelen (ook wel de verklarende variabelen genoemd). Door het samenbrengen van verschillende onafhankelijke variabelen controleren we het effect van elke variabele afzonderlijk voor mogelijke effecten van de andere variabelen.

Voor de interpretatie van onze logistische regressies maken we gebruik van odds ratio's (relatieve kansverhoudingen - $\text{Exp.}(B)$). Hoe we deze kansverhoudingen moeten interpreteren illustreren we aan de hand van een voorbeeld met 'al dan niet participeren' als afhankelijke variabele. Als de odds ratio voor een bepaalde groep (bijvoorbeeld mannen) significant groter is dan 1, dan is de kans dat een man participeert groter dan de kans dat iemand uit de referentiegroep (i.c. een vrouw) participeert. Is de odds ratio in de tabel significant kleiner dan 1, dan is de kans dat een man participeert kleiner dan de kans dat een vrouw participeert. Wanneer het cijfer in de tabel niet significant verschilt van 1, dan hebben mannen evenveel kans als vrouwen om te participeren. Odds ratio's voor verschillende variabelen kunnen moeilijk vergeleken worden als ze een verschillende variantie hebben. Enkel wanneer er verschillende dummievariabelen gebruikt werden om een variabele te coderen (bijvoorbeeld in het geval van leeftijd), kunnen de effecten onderling vergeleken worden.

We spreken van een stapsgewijze logistische regressie wanneer er stapsgewijs verklarende variabelen worden toegevoegd. Telkens worden bijkomende onafhankelijke variabelen in het model ingebracht om zo te toetsen of die nieuwe variabelen de verklaringskracht van het model significant verbeteren. De variabelen die worden toegevoegd en de volgorde van toevoeging is gebaseerd op theoretische overwegingen. De logistische regressie wordt toegepast met het oog op het blootleggen van het onderlinge verband tussen variabelen (hoe onderdrukken, versterken, ... ze elkaar en wordt het effect van een bepaalde variabele niet gemedieerd door een andere variabele) niet zozeer om een bepaalde theorie te toetsen.

We stellen vier modellen voor omtrent de deelname aan levenslang leren. Het eerste regressiemodel gaat in op levenslang leren in het algemeen (alle types van levenslang leren samen). De overige drie modellen focussen op deelname aan telkens één type van levenslang leren: formeel, niet-formeel en informeel leren.

Tabel 2.5 Kansverhoudingen om deel te nemen aan levenslang leren in het algemeen, aan formele educatie, niet-formele educatie en informeel leren

	Model 1: Levenslang leren	Model 2: Formeel leren	Model 3: Niet-formeel leren	Model 4: Informeel leren
Geslacht				
Vrouw (referentiegroep)	1	1	1	1
Man	1.211*	0.854	1.177	1.222*
Leeftijd	(*)	(***)	(*)	(NS)
25-34 jaar (ref.groep)	1	1	1	1
35-49 jaar	0.864	0.563***	0.999	0.941
50-64 jaar	0.708**	0.482***	0.751*	0.937
Opleidingsniveau	(***)	(***)	(***)	(***)
Laag (ISCED 0 tem 2) (ref)	1	1	1	1
Midden (ISCED 3 en 4)	2.383***	1.548**	2.112***	2.308***
Hoog (ISCED 5 en 6)	8.622***	2.599***	5.478***	5.697***
Arbeidsstatus	(***)	(NS)	(***)	(***)
Werkend (ref)	1	1	1	1
Werkzoekend	0.953	1.148	0.702	1.319
Inactief	0.460***	0.973	0.304***	0.630***
Model Chi Square	606 981	89 895	496 485	347 713
Nagelkerke R ² (%)	25	5,6	21,2	15,1
-2LL	3414,626	2160,620	3363,907	3566,777

* p. ≤ .05, NS: niet significant

** p. ≤ .01

*** p. ≤ .001

Bekijken we eerst even de participatie aan volwasseneneducatie in het algemeen (met kolomtitel 'levenslang leren'). We focussen daarbij in deze fase van het onderzoek enkel op de al eerder aangehaalde persoonskenmerken en de arbeidsstatus omdat het – op geslacht na – de belangrijkste kenmerken zijn om de doelgroep van laaggeletterden af te bakenen.

Vooreerst zien we dat het effect van geslacht en leeftijd op de deelname aan volwasseneneducatie behouden blijft. Mannen nemen meer deel aan volwasseneneducatie dan vrouwen en de oudste leeftijdsgroep neemt significant minder deel aan levenslang leren dan de 25- tot 34-jarigen.

De invloed van de onafhankelijke variabelen geslacht en leeftijd is echter een stuk minder dan die van de variabelen 'opleidingsniveau' en 'arbeidsstatus'. Deze laatste twee variabelen zijn dus de belangrijkste voorspellers voor de 'keuze' tussen participatie en niet-participatie.

Het Nagelkerke R^2 -cijfer (bedoeld als analogon van de proportie verklaarde variantie (R^2) bij lineaire regressies) wil weergeven in welke mate het model kan voorspellen of iemand al dan niet zal deelnemen. Opleidingsniveau en arbeidsstatus zouden samen met geslacht en leeftijd een verklarend vermogen van 25% hebben. Gezien de kritiek die er bestaat op het gebruik van pseudo R^2 -maten (waar Nagelkerke een voorbeeld van is) (DeMaris A., 2002), verwijzen we verder maar sporadisch naar deze maat. Het -2 log likelihood-cijfer (-2LL) geeft - in relatie tot het aantal verklarende variabelen - een betere indicatie hoe goed de data door het model worden verklaard.

Vergelijken we nu de deelname aan formele educatie, niet-formele educatie en informeel leren.

Enkel bij informeel leren constateren we een significant geslachtsverschil: mannen hebben namelijk meer kans op participatie aan informeel leren dan vrouwen. We stellen echter vast dat in combinatie met de andere drie kenmerken die werden ingebracht als onafhankelijke variabelen het geslacht geen of slechts een beperkte rol speelt om de deelname aan formeel, niet-formeel of informeel leren bij volwassenen te voorspellen.

Leeftijd heeft vooral een opmerkelijk en hoogsignificants effect op de participatie aan formele educatie. De tendens is weinig verrassend: hoe hoger de leeftijd hoe lager de kans dat men zal deelnemen aan een formeel leertraject dat resulteert in een erkend diploma of getuigschrift. Opmerkelijk is wel dat hoewel deze trend ook bij niet-formeel leren waar te nemen is, ze daar al van mindere betekenis is. Het effect van de variabele leeftijd op de kans om informeel te leren als volwassene is zelfs niet significant wanneer gecontroleerd wordt voor de kenmerken geslacht, opleidingsniveau en arbeidsstatus.

Bij elk van de types van levenslang leren heeft het opleidingsniveau een zeer significant effect op deelname. De kans om formeel, niet-formeel of informeel bij te leren als volwassene tussen de 25 en 64 jaar wordt dus in sterke mate bepaald door het opleidingsniveau dat de potentieel lerende al heeft, ook als we voor de andere variabelen controleren.

De arbeidsstatus tenslotte oefent enkel een effect uit op de 'keuze' om niet-formeel of informeel bij te leren.

Volgens de Nagelkerke R^2 is de verklaringskracht van deelname aan volwasseneducatie het laagst bij het model voor formeel leren. Dit zou betekenen dat we op basis van het samenspel van geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en arbeids-

status in veel mindere mate kunnen voorspellen wie gaat participeren aan formeel leren dan wie gaat participeren aan niet-formeel en informeel leren. Bij formeel leren zouden er dan zeker nog andere variabelen een sterke rol spelen in het verklaren van participatie. We komen hier later op terug wanneer we het hebben over aspecten als sociale en culturele participatie. Op dat moment zullen we – aan de hand van een stapsgewijze logistische regressie – ook het effect nagaan van andere onafhankelijke variabelen (zoals het hebben van jonge kinderen, het hebben van een positieve attitude tegenover leren, het vertonen van sociaal engagement, ...) op het al dan niet deelnemen aan vormen van levenslang leren. Ook zullen we daar de arbeidsstatus verder verfijnen naar kennisintensieve en niet-kennisintensieve jobs.

3. Levenslang leren bij volwassenen met een geletterdheidsrisico

3.1 Van informeel leren...

Zoals we eerder al aangaven kan het belang van informeel leren bij volwassenen moeilijk onderschat worden. Allen Tough, een van de pioniers op het vlak van onderzoek over informeel leren, stelde in de jaren '70 vast dat meer dan twee derden van de inspanningen die volwassenen leveren op het vlak van intentioneel leren zich volledig afspelen buiten de geïstitutionaliseerde volwasseneneducatie. Hij stelde ook vast dat ongeveer alle volwassenen regelmatig betrokken zijn in vormen van doelbewust en zelfgestuurd leren buiten de school of buiten educatieve programma's om (Livingstone, 2001).

Deze tendensen zijn vandaag nog niet radicaal veranderd, zo stelde David Livingstone begin dit millennium vast.

'There appear to be no discernible demographic pre-requisites to general involvement in informal learning nor are there major institutional barriers since virtually everyone can participate on their own terms if they are interested. Most people apparently are interested.'(Livingstone, 2001, p. 16)

Hoewel de bovenstaande vaststellingen wijzen op het belang van het informeel leren bij volwassenen (alvast in omvang en inzake lage drempel), werd de voorbije decennia weinig echt grootschalig onderzoek verricht omtrent dit type van levenslang leren (Rubenson & Xu, 1997; Livingstone, 2001; Marsick & Watkins,

2001). Het aspect 'informeel leren' wordt wel steeds vaker meegenomen in survey-onderzoek¹⁴ over leren en educatie.

Livingstone bracht de conclusies van enkele nationale surveys samen en vergeleek ze voor wat betreft informeel leren. Uit zijn vergelijking blijkt dat het totale aantal uren dat per jaar per persoon wordt besteed aan informeel leren afhankelijk van de bron schommelt tussen de categorie 'meer dan 20 uren' en het maximum van '750 uren'. Het procentuele aandeel informele leerders schommelt tussen 22% en 95% van de totale volwassen bevolking. De grote verschillen liggen wellicht aan de verschillen in vragen en de precieze omschrijvingen van 'informeel leren'.¹⁵ Er van uitgaand dat de maximale cijfers de realiteit beter zullen benaderen dan de minimale (gezien de restrictieve omschrijving van informeel leren die in het laatste geval werd gebruikt), maken ze duidelijk dat informeel leren een sterk verspreide activiteit is die een belangrijke plaats inneemt in de tijdsbesteding van volwassenen. Ook de hierboven gerapporteerde AES-data bevestigen dit.

Uit bestaande surveys is moeilijk op te maken hoe groot de betrokkenheid is van volwassenen met een geletterdheidsrisico bij dit type van leren. Toch zijn er aanduidingen.

Het IALS-onderzoek wees uit dat landen met een relatief lage scholingsgraad (zoals België) toch vrij behoorlijk kunnen scoren inzake geletterdheid op volwassen leeftijd. Dit betekent dat ook laag opgeleide mensen op volwassen leeftijd hun geletterdheidsvaardigheden weten bij te spijkeren. Aan het formele educatieve aanbod wordt door deze groep van volwassenen echter onvoldoende geparticipeerd om dit als enige verklaring te kunnen gebruiken. Dit wijst er op dat ook in informele en niet-formele contexten en leerwegen geletterdheidsvaardigheden

¹⁴ Doorgaans werden en worden in schriftelijke surveys de vragen over informeel leren gesteld (net) na de vragen over initiële scholing en meer formele vormen van levenslang leren. Dit is ook bij de AES het geval. Hierdoor zullen de respondenten wellicht de neiging hebben over leren - ook informeel leren - te denken in termen van georganiseerde educatie. De vragen over informeel leren gaan ook vaak gepaard met vrij moeilijke definities van dit type van leren en linken het informeel leren doorgaans niet aan settings buiten de context van educatieve aanbodsverstrekkers. Ook stellen bepaalde surveys formeel en informeel leren voor als een dichotomie, waarbij een volwassene ofwel het ene ofwel het andere kiest (Livingstone, 2001). Door deze vertekeningen wordt het aandeel en de impact van informeel leren bij volwassenen wellicht nogal onderschat.

¹⁵ Volgens Livingstone (2001) is het trekken van grenzen tussen informeel leren en andere types van leren zeer moeilijk. Hiervoor zijn verschillende redenen. Ten eerste kunnen de grenzen tussen de verschillende types van leren moeilijk hard gemaakt worden. Dit heeft onder andere te maken met de inhoud van het leerproces. Het verwerven van theoretische kennis en praktische kennis gebeurt in de realiteit vaak door elkaar (*'We learn while we act continuously. To distinguish learning components from other aspects of our everyday practices can be extraordinarily difficult.'* (Livingstone, 201, p. 21)). Ten tweede is het onderscheid tussen de leraar (mentor, instructor) en de leerder in geval van niet-informeel leren niet steeds te maken. Dat is zeker het geval waar intense interactie plaats vindt in het leerproces. Ten derde geeft ook de context en het type van educatieve verstrekker verre van een goed onderscheid tussen de verschillende types van leerprocessen.

worden verworven, gehandhaafd en ontwikkeld (Van Damme, 1998). De IALS-resultaten wijzen uit dat het gebruik van geletterdheidsvaardigheden in uiteenlopende contexten deze vaardigheden doen toenemen én tegelijk de toegang tot en het gebruik van geletterde contexten stimuleert. Op deze vaststelling kan niets anders dan een beleidsmatig pleidooi volgen voor meer geletterdheidsrijke contexten die uitnodigen tot informeel leren:

'Bibliotheken, culturele voorzieningen, media, ... kunnen hierbij een belangrijke ondersteunende rol spelen, maar de culture of learning moet niet alleen in de institutionele context gestimuleerd worden, maar ook in de dagelijkse omgeving van de leefwereld. (...) Het stimuleren van meer geletterdheidsrijke omgevingen betekent uiteraard niet dat de moeilijkheidsgraad van de geletterde informatie moet worden opgevoerd. Eerder dat een brede variatie aan stimuli wordt gegeven die mensen aanzetten tot informeel leren. (Van Damme, 1998, p. 255-260, cursivering omgekeerd aan origineel)

Op basis van eigen ethnografisch onderzoek komen ook de Amerikaanse onderzoekers Hull en Schultz tot een gelijkaardige conclusie:

'Given the vast gulfs that separate and continue to widen between children and youth who flourish in school and those who do not, between the privileged and the disenfranchised, there is no better time for literacy theorists and researchers, long practised in detailing the successful literate practices that occur outside school, to direct their energies toward investigating potential relationships, collaborations, and helpful divisions of labour between schools and formal classrooms and the informal learning that flourishes in a range of out-of-school settings.' (Hull & Schultz, 2001, p. 604)

De IALS-data geven ook informatie over enkele specifieke aspecten van informeel leren, met name over het gebruik van materialen die informeel leren toelaten (het lezen van boeken, het lezen van kranten/magazines, het bezit van boeken, het aantal uren TV kijken, ...). De data geven aan dat laaggeletterde volwassenen minder lezen dan hooggeletterden. Wanneer het gaat om het lezen van boeken in de vrije tijd scoren vooral de ouderen, vrouwen en laaggeschoolden minder goed¹⁶ (Vanhoren et al., 2003). De verschillen tussen laaggeletterde en hooggeletterde volwassenen zijn heel wat minder groot op het punt van het wekelijks lezen van tijdschriften en kranten. Tijdschriften en zeker kranten stellen minder hoge geletterdheidseisen dan boeken, wat maakt dat ze voor de groep van mensen met een geletterdheidsrisico meer toegankelijk zijn. Opvallend is dat het aandeel laaggeletterde volwassenen dat minstens één keer per maand een boek leest (30%), beduidend hoger ligt dan het aantal laaggeletterde volwassenen dat aangaf minstens één keer per maand gebruik te maken van een openbare bibliotheek (8,7%) (Vanhoren, 2003). Dit is in Vlaanderen – dat in internationale vergelijkingen een

¹⁶ Merk op de AES tot heel andere conclusies noopt: uit de logistische regressie voor de factor 'lezen' bleek daar dat vrouwen significant meer lezen dan mannen en dat 50+'ers significant meer lezen dan de 25-34-jarigen (cf. hoofdstuk 6).

gemiddeld bibliotheekbezoek kent - niet anders dan in andere landen waar de IALS-enquête werd afgenomen. Het geeft aan dat laaggeletterde volwassenen het gebruik van boeken los zien van bibliotheekgebruik, net zoals zij leren los zien van het geïnstitutionaliseerd aanbod van volwasseneneducatie (Quigley & Arrowsmith, 1997).

Ander survey-onderzoek (Leean & Sisco, 1981; Reder & Strawn, 2001) bevestigt deze stelling ook voor laaggeschoolde volwassenen en voegt er aan toe dat informeel leren, bijvoorbeeld in de vorm van zelfstudie, ook door laaggeschoolden in hoge mate gebeurt. Laaggeschoolden tonen zich met andere woorden ook capabel om via zelfstudie hun basisvaardigheden te verbeteren.

Smith en Smith (2008) stelden wel vast dat informeel leren - in de betekenis van zelfgestuurd leren - vaker voorkomt bij die laaggeschoolden die al participeren aan een vorm van niet-formeel of formeel leren (zoals basiseducatie) dan bij participerende laaggeschoolden. Een causaal verband tussen informeel leren en deelname aan (niet-)formele educatie, werd door hen echter niet gevonden. Het is dus niet duidelijk of (niet-)formeel leren ook informeel leren stimuleert dan wel of informeel leren net een aanzet kan zijn om ook aan (niet-)formele leersituaties deel te nemen. Uiteraard moeten we voorzichtig zijn met het toepassen van vaststellingen over laaggeschoolden op de groep van laaggeletterde volwassenen.

Taylor (2006) onderzocht de specifieke link tussen informele leren en geletterdheidspraktijken. Hij stelde dat de levensrollen van laaggeletterde volwassenen (IALS niveau 1 en 2) grotendeels dezelfde zijn als die van hoger geletterde volwassenen. De levensrollen die bij laaggeletterden het informele leren het meest kunnen faciliteren, zijn volgens Taylor die van ouder, partner, familielid, vrijwilliger, werknemer. Vooral de ouderrol en de gehechtheid aan familiewaarden - gekoppeld aan de wens voor betere educatieve kansen voor hun kinderen - spelen volgens Taylor een cruciale rol in het leren van laaggeletterde volwassenen. Verder verwijst hij naar het belang van hobby's en andere vrijetijdsbestedingen. Taylor onderzocht ook de omgevingen waar het informele leren van laaggeletterden plaats vindt. De belangrijkste zijn: thuis, de lokale gemeenschap en het werk:

- de thuissituatie geeft volgens hem aanleiding voor meerdere kortere leerepisodes met directe implicaties op het familieleven ('(...) learning about affordable housing and day care, head lice, family budgeting, smart shopping, appliance repairs, and school-related homework topics.' (p. 505));
- ook de lokale gemeenschap blijkt een sleutelplaats te zijn voor zowel incidenteel als zelfgestuurd informeel leren;
- tot slot blijkt ook vrijwilligerswerk net als betaalde arbeid een sterk aangrijpingspunt om bij te leren.

Taylor stelt verder vast dat veel van de dagelijkse geletterdheidspraktijken van laaggeletterden, voortvloeien uit een voortdurend probleemoplossend gedrag:

'(...) problem-solving skills seem to cut across all of the learning events, from identifying where to get a particular piece of information to judging the best way to proceed with the next step on the learning path.' (Taylor, 2006, p. 506)

Dit ligt in de lijn van veel leertheorieën over levenslang leren, vooral de modellen over reflectief en ervaringsgericht leren (Dewey, 1933; Kolb, 1984). Deze theorieën benadrukken dat leren voorkomt uit een nood om een probleem op te lossen dat zich voordoet in het dagelijkse leven van volwassenen (Barton et al., 2007).

Hamilton gebruikte net als Taylor een etnografische methode om de link te maken tussen de 'lived experiences' van de laaggeletterden en de manier waarop ze leren (Hamilton, 2006; Barton & Hamilton, 1998). Zij brengt vooral in kaart hoe de geletterdheidspraktijken van laaggeletterden geworteld zijn in actieve contexten, dagelijkse doelstellingen en netwerken.

3.2 ... naar formeel leren

Via de IALS-bevraging werd bij een representatief deel van de bevolking gepeild naar de deelname aan volwasseneneducatie, meer specifiek de participatie aan een of andere vorm van opleiding, vorming of onderwijs. De definitie van 'opleiding, vorming of onderwijs' wordt daarbij breed geïnterpreteerd en omvat ook kooklessen, hobbycursussen en opleidingen op het werk.

Het IALS-onderzoek geeft aan dat de Vlaamse participatie aan opleiding, vorming of onderwijs in internationaal perspectief vrij laag is en dat zij die wel deelnemen reeds behoorlijk hooggeletterd zijn (Van Damme et al., 1997).

De lage participatie van risicogeletterden aan (niet-)formele volwasseneneducatie kan door verschillende elementen verklaard worden. Onderzoek (zoals Zieghan, 1992) geeft aan dat veel volwassenen met beperkte geletterdheidsvaardigheden geen participatie aan formele volwasseneneducatie ambiëren. Hun enthousiasme voor formele volwasseneneducatie is doorgaans ook laag omwille van de sterke connotatie met scholing. Toch wordt het verzamelen van kennis en vaardigheden helemaal niet afgewezen door deze volwassenen. Risicogeletterden staan dus niet noodzakelijk negatief tegenover bijleren. De context waarin dat bijleren gebeurt spreekt hen echter niet aan.

Voor zij die zich wel aangesproken voelen door een opleiding, vorming of onderwijs, spelen er vaak verschillende drempels (cf. Hoofdstuk 8). Tegelijk zijn de baten van educatieve participatie vaak pas duidelijk op termijn en zijn deze bovendien erg onzeker (Nicaise, 2003). Dit maakt dat een kosten-baten afweging inzake participatie aan formeel leren bij kwetsbare en achtergestelde groepen veelal negatief zal uitvallen.

4. Adult Education Survey: volwassenen met een geletterdheidsrisico

4.1 Afbakening risicogroep

Een rechtstreekse of onrechtstreekse check van het geletterdheidsprestatieniveau van de respondent is niet in de AES-enquete opgenomen. De gebruikte vragenlijst bevat geen specifieke testvragen inzake geletterdheid of talige vaardigheden. Evenmin werd een rechtstreekse zelfinschatting gevraagd aan de respondent inzake het beheersen van Nederlands als eerste of tweede moedertaal. Dit was wel het geval voor de beheersing van vreemde talen en voor de beheersing van ICT-vaardigheden. Omwille van het gebrek aan rechtstreekse indicaties over de mate van geletterdheid zullen we in de context van de AES-analyses steeds spreken over risicogeletterden of volwassenen met een geletterdheidsrisico in plaats van het te hebben over laaggeletterden.

Het afleiden van het risico op laaggeletterdheid (voor de schalen proza-, document- en kwantitatieve geletterdheid) uit de AES-vragen moet gebeuren aan de hand van een aantal zogenaamde *proxy's*. Met *proxy's* bedoelen we die kenmerken die een grote samenhang vertonen met het kenmerk waar het eigenlijk om te doen is, in dit geval het geletterdheidsrisico. Het identificeren van deze kenmerken gebeurt hier voornamelijk op basis van de IALS-resultaten die onder meer de samenhang beschrijven tussen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatuut enerzijds en geletterdheidsprestaties anderzijds.

Verder onderbouwen we de keuze van selectiecriteria met ander geletterdheids-onderzoek, zoals het onderzoek van Vanhoren en collega's (Vanhoren et al., 2003) dat op basis van de SONAR-databank het duidelijke verband tussen diploma (c.q. ongekwalificeerde uitstroom) en het geletterdheidsrisico bij volwassenen aantoonde.

Voor het afbakenen van de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico in de AES-steekproef die we hier onderzoeken, gebruiken we volgende socio-biografische kenmerken als proxy:

- hoogst behaalde onderwijsdiploma (dit opleidingsniveau wordt uitgedrukt in ISCED-levels 1 tot 6);
- leeftijd;
- arbeidsstatuut.

Vooreerst selecteren we die volwassen respondenten die geen of slechts een laag onderwijsdiploma hebben (ISCED 2 of lager). We selecteren deze groep op basis van enkel het criterium opleidingsniveau, omdat dit de meest relevante factor is bij het afleiden van een geletterdheidsrisico (Vanhoren et al., 2003). Volgens het IALS-onderzoek blijkt deze factor in Vlaanderen zelfs nog sterker te spelen dan in andere landen (Van Damme et al., 1997). Zo haalt 49% van de volwassenen met

ten hoogste een diploma lager secundair onderwijs (ten hoogste ISCED-niveau 2 dus) niet het IALS-prestatieniveau 3 voor documentgeletterdheid.¹⁷

Hieruit kunnen we tegelijk ook afleiden dat laaggeschooldheid niet automatisch tot laaggeletterdheid leidt. De IALS-resultaten voor Vlaanderen en de internationale IALS-resultaten geven aan dat volwassenen ook door niet-formeel en informeel leren tot behoorlijke vaardigheidsniveaus kunnen komen. Ook al kan informeel en niet-formeel leren op volwassen leeftijd niet alle effecten van een tekort aan initieel onderwijs goedmaken, toch kan dit beschouwd worden als één van de meest optimistische conclusies uit die studie (OESO & Canada, 2000; Vanhoren et al., 2003).

Tabel 2.6 Risicogroep 1 (in %)

Risicogroep 1 Laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico			
criterium	Omschrijving	Niet-gewogen aandeel binnen AES	Gewogen aandeel binnen AES
1. Opleidingsniveau	ISCED 2 of lager	27,9	31,3

Laaggeletterdheid hangt nauw samen met laaggeschooldheid (als klassieke indicator) maar beiden vallen allerm minst samen (Vanhoren et al., 2003). Daarom wordt deze groep van respondenten uitgebreid met een andere groep van respondenten die een hoger opleidingsniveau heeft (vanaf ISCED 3 tot maximaal ISCED 4) maar die toch tot de risicogroep kan worden gerekend omwille van de leeftijd (50 jaar of ouder) gecombineerd met ofwel inactiviteit (van minstens 1 jaar) ofwel een job die weinig geletterdheidskennis en -vaardigheden vraagt. De keuze voor de bijkomende kenmerken leeftijd en arbeidsstatuut is opnieuw gebaseerd op ander onderzoek. Vooral het IALS-onderzoek (Van Damme, 1998; Van Damme et al., 1997, Vanhoren et al., 2003) toonde de correlatie aan tussen enerzijds het risico op laaggeletterdheid en anderzijds persoonkenmerken zoals leeftijd,¹⁸ de positie op de arbeidsmarkt (vooral langdurig werklozen en huisvrouwen) en het type werk (vooral de zogenaamde 'lagere beroepen').

¹⁷ 'Level 3 is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry.' (OESO & Canada, 2000, p. xi).

¹⁸ De relatie tussen leeftijd en geletterdheid wordt ook gemedieerd door de scholingsgraad of het opleidingsniveau, aangezien leeftijdsgroepen verschillen in de mate dat ze onderwijs hebben genoten. Als men echter in de Vlaamse IALS-resultaten de scholingsgraad constant houdt - en alleen de volwassenen bekijkt die een diploma hoger secundair hebben gehaald - blijven ouderen minder goed scoren dan jongeren (Vanhoren et al., 2003).

Tabel 2.7 Risicogroep 2 (in %)

Risicogroep 2 Niet-laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico			
Criterium	Omschrijving	Niet-gewogen aandeel binnen AES	Gewogen aandeel binnen AES
1. Opleidingsniveau	Vanaf ISCED 3 tot maximaal ISCED 4 50 jaar of ouder Langer dan 1 jaar niet- werken OF Tewerkgesteld zijn in een job die weinig geletterdheidsvaardigheden vraagt (isco-88 vanaf groep 7)	5,6	6,5
2. Leeftijd			
3. Arbeidsstatuut			

In absolute cijfers behoren 991 respondenten tot een van de twee bovenvernoemde risicogroepen.

Tabel 2.8 AES: verdeling respondenten over de subgroepen o.b.v. criteria geletterdheidsrisico (voor de steekproef van Nederlandstaligen in Vlaanderen en Brussel)

	Subdataset	Aandeel na weging
Laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico	N = 825 (27,9%)	963 984 (31,1%)
Niet-laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico	N = 166 (5,6%)	
Volwassenen zonder geletterdheidsrisico		1 937 970 (62,4%)
Totaal	N = 2 952 (100%)	3 103 711 (100%)

Een proxy-meting houdt altijd een vrij grove inschatting in (Sutton & Benseman, 2006). Dit betekent dat de bovenstaande selectie mogelijk respondenten bevat die in werkelijkheid geen geletterdheidsrisico kennen. Net zozeer kunnen bepaalde respondenten die in werkelijkheid wel het risico op laaggeletterdheid lopen net buiten deze selectie vallen. Een voorbeeld hiervan zijn volwassenen met een hoog diploma die toch laaggeletterd zijn door het niet gebruiken van geletterdheidsvaardigheden na het verlaten van het onderwijs.

We verifiëren daarom de correctheid van onze afbakening van de doelgroep van risicogeleletterden aan de hand van (1) een indicator van geletterdheid uit de AES en aan de hand van (2) een vergelijking met IALS-gegevens.

1. De betreffende indicator uit de AES-vragenlijst is een vraag naar zelfinschatting van ICT-geletterdheidsvaardigheden. Er werd aan elke AES-respondent gevraagd of hij een basis, gematigd of professioneel computergebruiker is of een niet-gebruiker. Voor elk van de drie eerste opties werden enkele digitale geletterdheidsprestaties omschreven om de zelfinschatting te begeleiden.

We vergelijken in de onderstaande tabel de antwoorden van onze geselecteerde groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico met de volwassenen zonder geletterdheidsrisico.

Tabel 2.9 Zelfinschatting van digitale geletterdheidsvaardigheden bij volwassenen met een geletterdheidsrisico en mensen zonder geletterdheidsrisico (%)

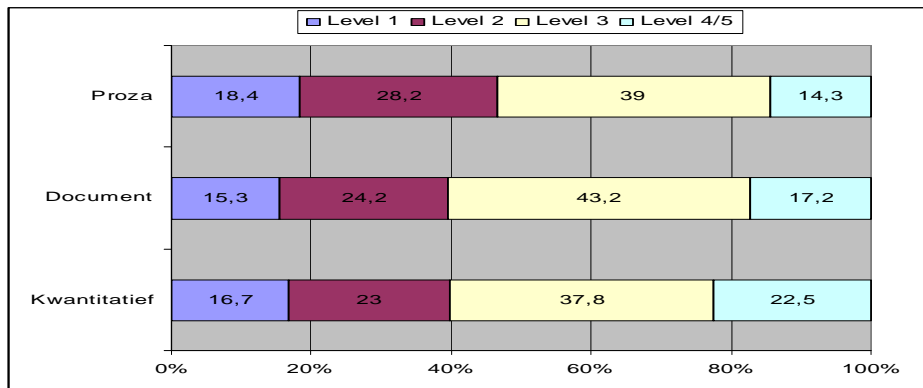
	Risico	Niet-risico	Totaal
Nooit computer en internet gebruikt	36,9	4,4	15,8
Basis computergebruiker	48,0	46,1	46,8
Gematigd computergebruiker	13,3	38,5	29,7
Professioneel computergebruiker	1,7	10,9	7,7
Totaal	100,0	100,0	100,0

Verschil risico - niet-risico is significant ($p \leq .001$)

Hoewel de betrouwbaarheid van een zelfinschatting of zelfassessment gemakkelijk in vraag kan worden gesteld (Coombe, 2002; Gardner, 1999, Janssen-van Dielen, 1992), geeft de bovenstaande tabel wel een ruwe indicatie van de ICT-geletterdheidsvaardigheden bij de respondenten. De cijfers tonen ook aan dat de personen met een geletterdheidsrisico vooral een ICT-basisniveau hebben en veel minder een gematigd of professioneel niveau. Omdat we er kunnen van uitgaan dat de prestaties voor verschillende geletterdheidschalen (prozageletterdheid, documentgeletterdheid, kwantitatieve geletterdheid en ICT-geletterdheid) vaak samenhangen, fundeert die vaststelling de gemaakte keuzes bij de afbakening van de geletterdheidsrisicogroep.

2. Een tweede argument ter ondersteuning van de hierboven beschreven afbakening ligt in de vergelijking met ander onderzoek. Het aandeel volwassenen met een geletterdheidsrisico staat zoals gezegd voor 33,6 % (37,6 % gewogen) van onze AES-responsgroep. Deze verhouding ligt sterk in de lijn van die van de IALS-resultaten voor Vlaanderen (waarbij we een 'geletterdheidsrisico' gelijk stellen aan een geletterdheidsprestatieniveau lager dan level 3). We moeten er wel rekening mee houden dat de IALS in Vlaanderen werd afgenomen bij een steekproef van 16- tot 65-jarigen en dus aanzienlijk meer

jongeren bevroeg dan de AES, ook jongeren die hun leerplichtonderwijs nog niet voltooid hebben.



Bron: Van Damme et al., 1997, p. 58

Figuur 2.6 IALS: verdeling van de Vlaamse bevolking van 16 tot 65 jaar voor de proza-, document- en kwantitatieve geletterdheidschaal (%)

4.2 Achtergrondgegevens risicogroep

In dit deel geven we enkele achtergrondgegevens van de geselecteerde doelgroep van volwassenen met een geletterdheidsrisico.

Onderstaande tabel geeft informatie over het opleidingsniveau van de ouders van de risicogroep, uitgedrukt in ISCED-niveaus. Het opleidingsniveau van de ouders is immers een indicator voor de sociale afkomst. Telkens vergelijken we de gegevens met die van de respondenten die niet tot de groep met een geletterdheidsrisico behoren.

Tabel 2.10 Opleidingsniveau ouders van volwassenen met een geletterdheidsrisico en volwassenen zonder geletterdheidsrisico (%)

Diploma vader	Risico	Niet-risico	Totaal
ISCED 2 of lager	61,6	42,6	49,7
ISCED 3 - 4	10,0	27,3	20,8
ISCED 5 - 6	2,2	18,2	12,2
Geen vader/ mannelijke voogd	0,4	0,6	0,5
Niet geweten	25,7	11,3	16,7
Totaal	100,0	100,0	100,0

Verschil risico - niet-risico is significant ($p \leq .001$)

Diploma moeder	Risico	Niet-risico	Totaal
ISCED 2 of lager	64,8	51,5	56,5
ISCED 3 - 4	6,8	24,7	18,0
ISCED 5 - 6	1,2	12,3	8,2
Geen moeder/ vrouwelijke voogd	0,3	0,5	0,4
Niet geweten	26,9	11,0	17,0
Totaal	100,0	100,0	100,0

Verschil risico - niet-risico is significant ($p < .001$)

Uit de cijfers blijkt een significant verschil te bestaan tussen het hoogste diploma van de ouders van de groep volwassenen met een geletterdheidsrisico vergeleken met de ouders van de andere volwassenen. Het opleidingsniveau is telkens beduidend lager bij de risicogroep. Dit demonstreert dat de schoolloopbaan van ouders bepalend is voor de schoolloopbanen van hun kinderen. In de gevoerde diepte-interviews met de volwassenen met een geletterdheidsrisico werd de directe invloed van de gezinssituatie op de huidige lees- en schrijfvaardigheden van volwassenen vaak aangehaald. De gezinssituatie is voor veel geïnterviewden een verklarende factor voor het gebrek aan kansen om geletterdheidsvaardigheden op te doen. Niet enkel het opleidingsniveau van de ouders - en daarmee de in het onderwijs opgedane geletterdheidsvaardigheden die zij kunnen doorgeven aan een volgende generatie - is een element dat daarbij van belang is. De grootte van het gezin, de positie van het individu in het gezin, de socio-economische situatie van het gezin, ... spelen een bepalende rol (cf. hoofdstuk 4).

De link tussen het risico op laaggeletterdheid en de plaats van een individu op de arbeidsmarkt is complex. In de afbakening van het niet-laaggeschoolde deel van de geletterdheidsrisicogroep namen we al het kenmerk 'inactiviteit' mee samen met het werken in een niet kennis-intensieve arbeidssector. We stellen vast dat 46,4 % van de totale risicogroep tewerkgesteld is. In de onderstaande tabel bekijken we voor de werkende risicolopers in welke sectoren zij zijn tewerkgesteld.

Tabel 2.11 Verdeling tewerkgestelde volwassenen met een geletterdheidsrisico over diverse arbeidssectoren (%)

Arbeidssector geclusterd volgens NACE-code	Risico
Industrie	26,5
Groot- en detailhandel, reparatie auto's en motoren	13,1
Vervoer en opslag	11,7
Bouwnijverheid	9,7
Openbaar bestuur en defensie, verplichte sociale verzekering	8,6
Menselijke gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening	8,1
Administratieve en ondersteunende diensten	5,7
Hotels en restaurants	4,1
Landbouw, jacht en bosbouw	2,9
Huishoudens als werkgevers	2,3
Onderwijs	2,0
Overige	3,4
Totaal	100,0

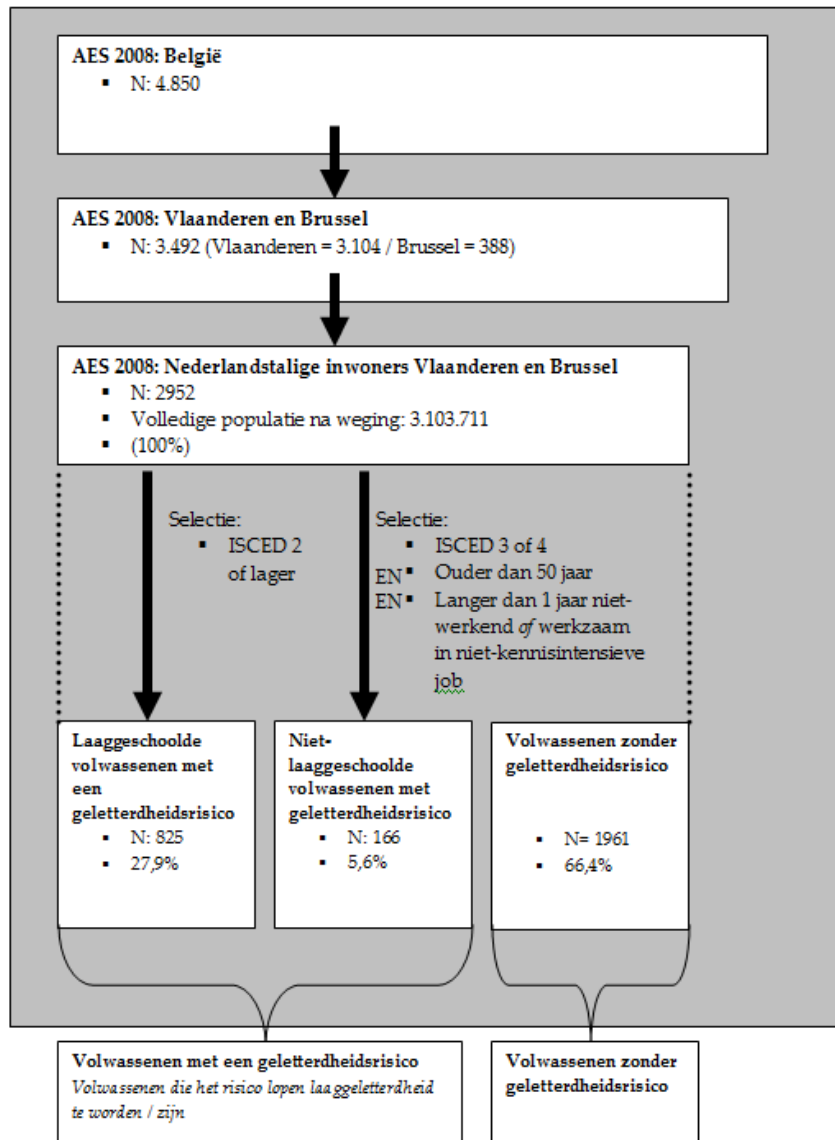
Nogal wat volwassenen met een geletterdheidsrisico zijn in bouw- en industrie-sectoren actief. Samen met de transportsector scoorden deze sectoren ook in de Vlaamse IALS-resultaten hoog op de aanwezigheid van werknemers met een geletterdheidsrisico (Van Damme et al., 1997).

Kijken we tot slot ook even naar de geografische spreiding van de risicogeletterden in vergelijking met de overige AES-respondenten. De onderstaande tabel verdeelt deze twee groepen naar de bevolkingsdichtheid van de stad of gemeente waar men woont. Dit gebeurt op basis van de postcode die gerapporteerd werd in de AES-vragenlijst. De verdeling over de drie types van bevolkingsdichtheid (dicht-, midden-, en dunbevolkt) laat zien dat de geografische verdeling van risicogeletterden niet drastisch anders is dan die van de groep zonder geletterdheidsrisico. We kunnen met andere woorden niet stellen dat er een sterkere concentratie van volwassenen met een geletterdheidsrisico bestaat in de stad of op het platteland.

Tabel 2.12 Verdeling volwassenen naar bevolkingsdichtheid van de woonplaats (%)

Bevolkingsdichtheid	Risico	Niet-risico
Dichtbevolkt	47,8	48,2
Middenbevolkt	51,5	51,4
Dunbevolkt	0,7	0,4
Totaal	100,0	100,0

5. Samenvattend



HOOFDSTUK 3

GELETTERDHEIDSPRAKTIJKEN EN SUBJECTIEVE GELETTERDHEIDSPRESTATIES

In dit hoofdstuk gaan we in op de geletterdheidspraktijken van laaggeletterde volwassenen. Om deze te kunnen kaderen, verkennen we eerst de subjectieve geletterdheidsprestatieniveaus. Deze geven de inschatting weer van individuen over het toepassingsniveau van de eigen geletterdheidscompetenties.

Tot slot analyseren we de waarde die de geïnterviewden zelf hechten aan geletterdheidscompetenties.

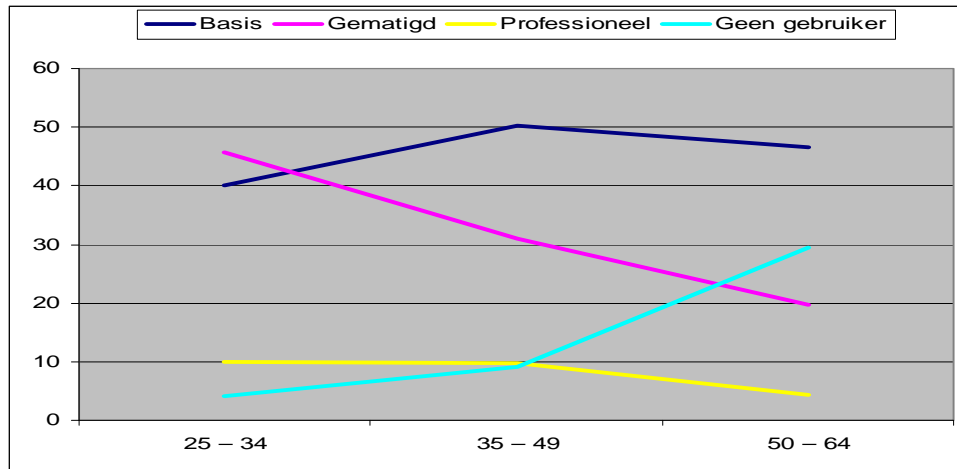
1. Het subjectieve geletterdheidsprestatieniveau

Survey

De AES bevat geen vragen die een zelfinschatting vragen van de taalvaardigheden in de moedertaal (wel van de eerste en ev. tweede vreemde taal). Evenmin wordt aan de respondenten gevraagd de eigen rekenvaardigheden te evalueren. Wel wordt een inschatting gevraagd van zijn of haar ICT-vaardigheden. Op de resultaten van deze vraag werd al ingegaan in hoofdstuk 2 van dit rapport (tabel 2.9). We stelden vast dat risicogeletterden zich vaker als een basis- of gematigd computergebruiker zien dan de groep van niet-risicogeletterden.

Hoe men de eigen digitale vaardigheden inschat blijkt sterk te correleren met de leeftijd: het aantal gematigde pc-gebruikers onder de risicogeletterden neemt af met het ouder worden, ten voordele van het aandeel personen dat geen computer gebruikt. Een gelijkaardige trend doet zich voor bij de niet-risicogroep.

Figuur 3.1 Zelfinschatting computergebruik bij volwassenen met een geletterdheidsrisico, volgens leeftijds categorie (%)



Diepte-interviews en focusgroepen

Tijdens de diepte-interviews met de laaggeletterden werd gevraagd naar het subjectieve geletterdheidsprestatieniveau. Het antwoord van de respondenten hierop werd niet getoetst aan een objectief geletterdheidsprestatieniveau; wel werd gekeken op welke manier zij hun geletterdheidscompetenties onder woorden brachten.

'Dat dat niet zo goed ging, als ik iets moe ... schrijven, zonder fouten en zo (Hadden ze u dat gezegd of wist ge dat van u zelf?) Ik wist dat van mezelf eigenlijk, en dan voelt ge ook u niet goed hé, als ge, onder mensen zijt en euh ge moet iets schrijven, ge schrijft uw adres op bijvoorbeeld, of ge schrijft iets op voor iemand... dan is 't de bedoeling dat ge dat te goei schrijft, zonder fouten hé.' (09_P)¹⁹

'...uh mijn zinsbouw, dat is niet alles zal ik zeggen, maar doordat ik hier [centrum voor basiseducatie] ben gekomen is het wel stukken verbeterd.' (19_P)

Vooral bij de groep van respondenten die participeren aan een cursus om hun geletterdheidsvaardigheden (c.q. lezen en schrijven) te verbeteren, valt op dat zij weinig problemen ondervinden om over hun prestatieniveau te praten. Er zijn in de interviews weinig indicaties voorhanden die er op wijzen dat de respondenten hun niveau (sterk) verbloemen of eufemistisch voorstellen. Ze vertellen bijzonder reflexief over hun eigen situatie en zijn zich vaak erg bewust van bepaalde beperkte talige competenties. In vele gevallen weten ze die ook goed te situeren en

¹⁹ In de citaten uit de diepte-interviews zijn de tussenkomsten van de interviewer tussen ronde haakjes geplaatst.

te beschrijven. Dit geldt ook, zij het beduidend minder, voor nogal wat niet-participerende respondenten.

Er zijn hiervoor twee mogelijke verklaringen. Het goed kunnen praten over de eigen laaggeletterdheid kan bij participanten een leereffect zijn. Het zou met andere woorden een gevolg kunnen zijn van de cursus of opleiding die gevolgd wordt. Na het zetten van de stap naar een vorm van onderwijs of vorming – zo geven de respondenten aan – groeit het besef dat zij zich niet als enige in de positie van laaggeletterde bevinden en dat nogal wat mensen een gelijkaardige problematiek ervaren. Dit kan mogelijk het praten hierover vanuit eigen ervaringen vergemakkelijken. Een ander leereffect dat de respondenten ook zelf herkennen is de toename van de mondigheid. Ook dit kan het inzicht in de eigen competenties en het mondeling reflecteren hierover versterken.

Een tweede mogelijke verklaring heeft te maken met de manier waarop de steekproef in dit deel van het onderzoek werd genomen. Voor het zoeken en aanspreken van respondenten werd een beroep gedaan op intermediaire organisaties. Zij legden de vraag voor deelname aan het interview voor aan de laaggeletterde volwassene. De kans bestaat dat een organisatie hierbij enkel kiest om respondenten te werven waarvan zij weten dat het 'vlotte praters' zijn, of waarvan zij weten dat ze de organisatie in een positief daglicht zullen stellen... tegelijk is de kans ook groot dat de individuen die al durven uitkomen voor hun geletterdheidsprobleem en daar goed over kunnen reflecteren, meer geneigd zullen zijn om op een vraag voor een gesprek in te gaan.

2. Geletterdheidspraktijken

Survey

Geletterdheidsonderzoek in Vlaanderen heeft aangetoond dat volwassenen die moeite hebben met het begrijpen en gebruiken van bepaalde tekstsoorten, niet noodzakelijk alle vertrouwdheid met taaltaken missen (Van Damme & Jacobs, 1994; Van Damme et al., 2007; Vanhoren et al., 2003). Dit neemt niet weg dat een belangrijk aandeel van de bevolking – ook in de vrije tijd – bepaalde standaard taaltaken zelden of nooit verricht.

De vraag welke geletterdheidspraktijken volwassenen met een geletterdheidsrisico regelmatig uitvoeren, komt in de AES niet aan bod. Wel geeft de AES aanduidingen wat betreft het bezit en het gebruik van boeken, tijdschriften, kranten, computers en audiovisuele media. In hoofdstuk 6 van dit rapport geven we een analyse van het gebruik van deze media bij volwassenen met een geletterdheidsrisico, alsook welke rol ze spelen als informele leerweg.

Diepte-interviews en focusgroepen

Tijdens de diepte-interviews werd gevraagd aan de respondenten om hun dagelijkse geletterdheidspraktijken te beschrijven. Deze praktijken blijken erg verschillend te zijn. Geen van de respondenten bevindt zich in een context waarin geletterdheid volledig afwezig is. Tegelijk geven veel respondenten aan veelal in weinig geletterdheidsrijke contexten te vertoeven (zowel thuis als op het werk).

De analyse van de geletterdheidspraktijken van de respondenten bevestigen een aantal vaststellingen uit eerder onderzoek. Dit zijn voornamelijk vaststellingen over het gebruik van verschillende types van geletterdheid. Vooral leeftijd blijkt in de analyse ervan een relevante variabele.

Het meest opvallende verschil heeft betrekking op praktijken van digitale en multimediale geletterdheid. De respondenten uit de twee leeftijdscategorieën boven de 40 jaar komen beduidend minder in contact met digitale geletterdheid en multimediale geletterdheid dan de respondenten onder de 40 jaar. Dit minder in contact komen heeft een 'passieve' en een 'actieve kant': het slaat zowel op de geletterdheidskenmerken van hun dagelijkse omgeving als op de geletterdheidsstaken die zij zelf opzoeken. Het eerste wijst erop dat veel respondenten uit deze groep van laaggeletterden zich in een weinig ICT-geletterdheidsrijke omgeving bevinden (*'Ik ben de jongste van zeven en geen van mijn andere broers of zussen heeft een computer.'* 57_NP). Het tweede aspect toont aan dat zij ook zelf weinig de neiging hebben om situaties op te zoeken die hun digitale en (multi)mediale geletterdheid zouden kunnen verhogen. Er treedt met andere woorden vermijdingsgedrag op. Deze twee aspecten versterken elkaar bovendien.

De voorbeelden die de geïnterviewden in dit verband aanhalen komen vaak terug. Zo vermelden de 40-plussers dat zij niet of niet vaak gebruik maken van een computer omdat zij er geen in hun bezit hebben en er ook geen moeten gebruiken op hun werkplaats. Dit geldt ook voor het gebruik van een GSM. In beide gevallen halen de respondenten aan dat ze de computer of GSM niet weten te hanteren of slechts de basisfuncties, vaak dan nog na uitleg van een andere (jongere) persoon.

Deze geletterdheidspraktijk staat in schril contrast met de veelvuldige en gevarieerde digitale en (multi)mediale geletterdheidspraktijken van de respondenten onder de 40 jaar.

De breuklijn van de leeftijdsgrens van 40 jaar trekt zich ook door naar andere vormen van geletterdheid, zoals kwantitatieve geletterdheid. Zo is de trend merkbaar dat naarmate de leeftijd van de respondent hoger is, hij of zij meer moeite heeft met het hanteren van bijvoorbeeld de euro. Zonder dat de interviewleider dat aspect specifiek aanhaalde, beginnen nogal wat respondenten in de leeftijdscategorie 55 tot 65 jaar spontaan over problemen met het omgaan met geld. Omdat het omgaan met geld vaak moeilijk te vermijden is, hanteert de bevraagde groep in het dagelijkse leven verschillende probleemoplossende strategieën zoals het

meenemen van gepast geld naar de winkel of het gebruik van een rekenmachine bij het doen van boodschappen.

We merken geen opvallende verschillen in de door de respondenten beschreven geletterdheidspraktijken volgens de andere analytische variabelen in ons onderzoek. Zo lijkt de geografische setting (grote stad/provinciestad/gemeente) van weinig invloed op de specifieke praktijken. Ook het geslacht en de leeftijd waarop de respondent is uitgestroomd uit het initieel onderwijs hebben geen opvallende invloed op het type van geletterdheidspraktijken.

Het al dan niet hebben van een job speelt wel een zekere rol. Sommige respondenten geven aan dat ze op hun arbeidsplaats geconfronteerd worden met andere geletterdheidsvaardigheden dan in de privé-sfeer. Dit leidt er in een aantal gevallen toe dat respondenten bepaalde geletterdheidspraktijken op het werk vermijden of inspanningen doen hun tekortkomingen inzake geletterdheid te verbergen. Soms is het ook een directe aanleiding om een cursus of vorming te gaan volgen. Dit is echter slechts bij een kleine minderheid van de geïnterviewden het geval.

3. Perceptie van de waarde van geletterdheid

De gepercipieerde waarde van geletterdheidscompetenties varieert sterk in de antwoorden van de respondenten. Over het algemeen schrijven zij die deelnemen aan een cursus het hebben van geletterdheidsvaardigheden hoger aan dan zij die dat nog niet hebben gedaan. Toch is het participatiestatuuut niet het enige dat hierbij van invloed is. Ook de ervaren 'noodzaak' speelt een rol.

Het 'noodzakelijk vinden' van geletterdheidsvaardigheden hangt sterk samen met de mate waarin de respondent zich geconfronteerd weet met specifieke geletterdheidstaken. In een arbeidssituatie kan het bijvoorbeeld erg belangrijk zijn om een bepaald type van geletterdheid te verwerven of te verbeteren. Dit kan leiden tot een hogere inschatting van de waarde van dat type van geletterdheid.

Bevindt de respondent zich in een situatie die niet geletterdheidsrijk is en waarin hij of zij rechtstreekse confrontaties met geletterdheidstaken kan vermijden, dan is de waarde die aan geletterdheid wordt gehecht beduidend lager. Dit laatste is expliciet het geval bij die personen die hun 'persoonlijke administratie' uit handen geven aan een partner, familie, vrienden of specifieke maatschappelijke diensten (zoals vakbond, OCMW of mutualiteit).

'Dus sta ik wel, naargelang mijn leerjaren niet zo slecht. Ik zijn wel geen hele slimme, maar ik kan een beetje lezen en schrijven. Wel niet zo heel goed en heel mooi, maar ik kan mij vrij goed behelpen. Er zijn wel dingen waar ik hulp bij nodig heb, maar dan ga ik gewoonlijk naar het OCMW.' (16_NP)

Hamilton (2008) gebruikt de term *'broker'* (vrij vertaald: makelaar of tussenpersoon) voor iemand die wordt 'ingeroepen' door de laaggeletterde volwassene om bepaalde geletterdheidstaken over te nemen. Ze stelt echter vast dat ook niet-laaggeletterden wel gebruik maken van *'brokers'* voor de aanpak van gespecialiseerde geletterdheidstaken (rond bijvoorbeeld financiële, logistieke of medische kwesties).

4. Samenvattend

- Het volgen van een cursus of opleiding om bepaalde geletterdheidscompetenties te verhogen, heeft een impact op de manier waarop laaggeletterden over hun reken- en taalcompetenties praten. Deelnemers aan geletterdheidsverhogende trainingen weten hun eigen sterktes en zwaktes op gebied van taal en rekenen scherper te verwoorden.
- Alle laaggeletterde volwassenen stellen dat zij weinig met geletterdheidsrijke omgevingen in contact komen. Toch vervullen zij allen taken die geletterdheid vergen.
- Vooral de leeftijd beïnvloedt sterk het type van geletterdheidspraktijken dat mensen dagelijks vervullen. Digitale en multimediale geletterdheidspraktijken komen beduidend vaker voor bij jongeren. Zij schatten zichzelf (bijgevolg) ook hoger in op deze vaardigheden.
- De gepercipieerde waarde van geletterdheidscompetenties varieert sterk bij laaggeletterden. Zij die deelnemen aan een geletterdheidstraining vinden geletterdheidsvaardigheden belangrijker dan zij die nog nooit zo een training volgden. Veel hangt ook af van hoe 'noodzakelijk' het gebruik van geletterdheidsvaardigheden is thuis en op het werk.

HOOFDSTUK 4

OORZAKEN VAN LAAGGELETTERDHEID

Laaggeletterdheid is een complex fenomeen dat zelden of nooit teruggebracht kan worden tot één enkele oorzaak (Bersee et al., 2007). De oorzaken kunnen sociaal, economisch, cultureel, linguïstisch, cognitief of emotioneel van aard zijn.

De voor dit onderzoek uitgevoerde interviews met laaggeletterde volwassenen bevestigen dat laaggeletterdheid door een complexe configuratie van factoren wordt gekenmerkt. Vaak zijn meerdere oorzaken met elkaar verweven en opgestapeld in een complex biografisch verhaal. In dit hoofdstuk schetsen we, op basis van de diepte-interviews, enkel opvallende tendensen.

1. Initiële leerervaringen

Het initiële onderwijs speelt zonder twijfel een cruciale rol in het geletterdheidsniveau dat men als volwassene kan/zal bereiken. Het IALS-onderzoek wees uit dat de laagstgeletterden (IALS-niveau 1) weinig of geen leerwinst maakten in de eerste periode na het verlaten van het leerplichtonderwijs (Van Damme et al., 1997; OECD & Canada, 2000). In de leeftijdsperiode 16-25 jaar blijkt er nauwelijks sprake van leerwinst in vergelijking met de kennis van een 17-jarige. Hieruit kan worden afgeleid dat wie de elementaire functionele taalvaardigheden niet verworven heeft op het einde van de leerplicht, deze ook niet meer, althans niet direct en automatisch, zal verwerven nadien (Van Damme et al., 1997).²⁰ Deze vaststelling benadrukt het belang van het leerplichtonderwijs in het verwerven van geletterdheidsvaardigheden.

Het gebrek aan geletterdheid wordt door veel geïnterviewden spontaan gelinkt aan hun ervaringen in het initiële onderwijs. De meeste respondenten hanteren vrij negatieve termen wanneer ze het over hun eigen onderwijsloopbaan hebben.

²⁰ De IALS-resultaten geven natuurlijk maar een algemene tendens weer. Het leereffect van specifieke vorming, opleiding en training na het leerplichtonderwijs wordt hierbij niet in acht genomen. De participatie hieraan voor de totale bevolking is daarvoor van te weinig betekenis. Wanneer we echter naar individuele volwassenen kijken die kort na het afwerken van het leerplichtonderwijs wel de weg naar een vorm van training, bijscholing of vorming vonden, dan hoeft de eindconclusie niet zo negatief te zijn.

Voor veel respondenten werd tijdens hun initiële schoolloopbaan de kiem gelegd voor de geletterdheidsproblemen die zij vandaag ervaren, vaak in combinatie met andere problemen (bijvoorbeeld armoede).

Dit besef blijkt in de interviews zeer manifest aanwezig. In het eerste deel van het diepte-interview werd niet gepolst naar de leerervaringen uit het verleden maar gingen de vragen enkel in op de respondent zijn huidige visie op leren en educatie voor volwassenen. Dit om te vermijden dat de volgorde van de vragen (i.c. beginnen met het verleden) aanzet tot het associëren van de huidige visie op levenslang leren met de ervaringen uit de initiële schoolloopbaan (zie toelichting bij onderzoeksmethodiek: hoofdstuk 2). Toch haalden veel respondenten hun schoolloopbaan spontaan aan en markeerden zij deze van bij de start van het interview als zeer invloedrijk op hun verdere leren en leven.

De initiële schoolloopbaan en de huidige geletterdheidsvaardigheden worden door de respondenten op verschillende manieren aan elkaar gelinkt:

- er wordt verwezen naar de structurele *kenmerken van het onderwijs*. Het gaat dan in de eerste plaats om het didactische handelen binnen de school en breder, om de institutionele kenmerken;
- ten tweede wordt verwezen naar de school als *sociale omgeving*;
- ten derde wordt de *eigen attitude* ten opzichte van het (leerplicht)onderwijs aangehaald.

1.1 Kenmerken van het schoolsysteem

Veel laaggeletterde volwassenen wijzen spontaan op de didactische kenmerken van het onderwijs dat ze kregen. Vooral de respondenten boven de 40 jaar benadrukken dat de schoolse didactiek die zij ervoeren geen oog had voor zwakkere leerlingen. De leerkrachten deden geen (extra) inspanningen voor die leerlingen die problemen vertoonden in het leren van lees- en schrijfvaardigheden. Vaak liet de klassituatie die bijzondere aandacht voor leerlingen met een leerachterstand ook niet toe. De geïnterviewden beschrijven ze als zeer grote klassen met zeer heterogene groepen (naar leeftijd, prestatiekenmerken, ...). Daardoor werd aan de scholen en leerkrachten weinig mogelijkheid geboden om te differentiëren naar verschillende prestatieniveaus of onderwijs op maat aan te bieden. De respondenten ervoeren dan ook dat er weinig aandacht aan hen werd besteed in de klas. Hun leerachterstand werd niet of niet vroeg genoeg opgemerkt, en in plaats van remediërend op te treden werden zij 'verwezen naar de achterste rij'. Als leerling hadden zij het gevoel een ballast te zijn voor die leerlingen die de aangereikte leerinhouden wel voldoende snel konden opnemen.

De reactie van de respondenten hierop was het verlies van interesse in de aangereikte leerstof. Ook de motivatie om te leren nam hierdoor gaandeweg af. Binnen de persoonlijke leefomgeving werd deze motivatie vaak ook niet meer aangewakkerd. Een aantal respondenten toont enig begrip voor deze situatie. Zo wijzen ze

er op dat lees- en schrijfvaardigheden toen nog niet zo nodig en noodzakelijk werden als vandaag.

De interviewdata tonen aan dat de laaggeletterden van 40 jaar of ouder hun eigen negatieve schoolervaringen niet automatisch projecteren op het schoolsysteem van vandaag. Wat de hierboven vernoemde structurele kenmerken betreft, is er volgens de respondenten een duidelijke evolutie merkbaar. De respondenten van de leeftijdscategorieën 40 tot en met 55 jaar en 55 tot en met 65 jaar delen de mening dat het huidige schoolsysteem veel meer attent is voor leerachterstanden, onaanangepast gedrag in de klas, ... Niet enkel het onderwijs als systeem, maar ook de individuele leerkrachten zijn op dat punt sterk geëvolueerd, menen zij. Ze spreken met andere woorden een vrij groot vertrouwen uit in het huidige schoolsysteem en in de leerkrachten 'van tegenwoordig'. Het merendeel onder hen benadrukt dat schoolgaan vandaag niet te vergelijken is met hun eigen schooltijd. Ze toetsen deze mening vaak aan de ervaringen van hun kinderen of (vooral) kleinkinderen.

Bij sommige geïnterviewden blijven de eigen negatieve schoolervaringen toch de bovenhand halen wanneer hen gevraagd wordt naar hun visie op het huidige schoolsysteem. Zo is een respondent (03_P) niet zeker of ook vandaag de school genoeg oog heeft voor kinderen met een leerachterstand en of in functie daarvan wel voldoende wordt getest. Het is ook duidelijk dat sommige oudere respondenten hun eigen negatieve schoolervaringen trachten te (over)compenseren door de schoolloopbaan van kinderen en kleinkinderen sterk in de hand te houden en 'te sturen'.

De respondenten onder de 40 jaar schetsen een heel ander beeld van hun initieel onderwijs. Enerzijds wijzen ze ook op de structurele tekortkomingen van het onderwijs, in de eerste plaats van de gehanteerde didactiek. Ze duiden echter sterker op de ontbrekende link tussen de inhoud van de leerstof en de voor hen reële problemen thuis en in het dagelijkse leven. De lessen worden ervaren als (te) weinig herkenbaar vanuit de eigen leefwereld, sociaal-culturele achtergrond of persoonlijke belangstelling. Als gevolg van de gedecontextualiseerde leerinhouden (Ryan & Powelson, 1990), werd het nut en de betekenis van de leerinhouden in vraag gesteld. Bijgevolg werd het leren voor de respondenten als weinig interessant of aantrekkelijk gezien.

De respondenten zagen de leerstof binnen het leerplichtonderwijs ook niet als een noodzakelijke schakel naar de toekomst. Er werd m.a.w. door de geïnterviewde laaggeletterden tijdens hun schoolgaande jeugd geen rechtstreekse link gelegd tussen het leren op school en de gevolgen ervan (op bijvoorbeeld de latere studiekansen, beroepskeuze, ...). Dit doet de subjectief geanticiperde waarde van die gevolgen dalen, wat ervoor zorgt dat er weinig motivatie uit te halen is (Devolder & Lens, 1982; Lens, 1986).

Naast al deze aspecten speelt uiteraard ook de duur van de scholing een belangrijke rol. De laaggeletterde respondenten bevestigen het sterke verband tussen het

niet, nauwelijks of onderbroken initieel onderwijs volgen enerzijds en een geletterdheidsrisico op volwassen leeftijd anderzijds.

Vooraf de respondenten boven de 40 jaar zeggen dat zij slechts het basisonderwijs of een gedeelte van het secundair onderwijs hebben voltooid. Verschillende historische elementen (kortere leerplicht, vroegere inschakeling in de arbeidsmarkt, grotere gezinnen, ...) zorgen ervoor dat de geïnterviewden boven de 40 jaar zelden zo lang school liepen als die onder de 40 jaar.

Opvallend is ook dat veel van de respondenten vaak van school wisselden (aangestuurd vanuit de school zelf of door de ouders) of omwille van persoonlijke redenen vaak korte of lange tijd niet op de schoolbanken aanwezig waren.

'Op den duur werd dat te moeilijk voor mijn vader om met zijn uren naar 't school... en dan heeft die mij naar een internaat gedaan, dat was dan het bijzonder. Ik heb daar anderhalf jaar gezeten, dan zijn 'k ik overgestapt naar een school in Kalmthout, dus allemaal vanaf toen het bijzonder. Die heb ik volledig uitgedaan tot, euh, het zesde. Dan zijn 'k ik terug verhuisd naar een andere school... 't beroeps. Daar heb ik dan het observatiejaar, het eerste en het tweede gedaan, euh het eerste, dus het observatiejaar... daar kreeg ik dan verschillende opleidingen, dus verschillende beroepen eigenlijk waar dat ge uit moest kiezen, en daar heb ik dan voor schilderen gekozen omdat mijn vader ook een zelfstandige, allé dus dat was een zelfstandige buitenhuisdecorateur ... ik was ondertussen bij mijn grootouders gebracht via het jeugdrecht, ons grootvader is dan aan zijn hart geopereerd, wij zijn dan moeten verhuizen naar Borgerhout in Antwerpen... euh en dan ben ik in (...) een andere school gedaan, in Schilde was dat dan (...) die school heb ik ook volledig uitgedaan, met de hakken over de sloot eigenlijk. (Jaja). Er is redelijk wat blijven hangen eigenlijk, de goeie momenten, de slechte momenten.' (34_NP)

1.2 Sociale omgeving

De school als sociale omgeving wordt door de laaggeletterden slechts in beperkte mate als oorzaak van hun geletterdheidsprobleem aangehaald. De sociale kenmerken van hun school ervoeren ze zeker niet altijd als negatief. Ongeveer de helft van de respondenten heeft in de eerste plaats goede herinneringen aan het contact met de klas- en schoolgenoten. Ze zochten vooral contact met die klasgenoten die werden gepercipieerd als 'lotgenoten': evenzeer leerders die het gemiddelde klasritme niet konden volgen, de juiste pedagogische zorg misten en dus geen aansluiting vonden bij de 'gemiddelde' groep.

Toch zijn er bij de respondenten ook veel negatieve verhalen te horen. Sommige geïnterviewden vertellen persoonlijke verhalen over bijvoorbeeld pestgedrag als oorzaak van hun slechte schoolprestaties ('In 't school was ik eigenlijk de pispiaal' 39_NP).

Ook de relatie met de leerkrachten op het persoonlijke vlak wordt zeker niet altijd als negatief omschreven. Uit de interviews blijkt dat nogal wat laaggeletterden – ondanks zwakke schoolprestaties – met plezier naar school bleven gaan. Op het punt van de sociale contacten was de initiële schoolloopbaan voor deze respondenten dus zeker geen traumatische ervaring. Het niet behalen van de leerdoelen stond met andere woorden de binnenschoolse socialisatie niet noodzakelijk in de weg.

1.3 Eigen attitude

Een aantal geïnterviewde laaggeletterden geeft aan zich nooit betrokken te hebben gevoeld bij de school, zonder hiervoor naar de school te wijzen. Ze geven zelf aan geen interesse of belangstelling te hebben gehad voor de aangeboden leerstof. Er was bij hen geen nieuwsgierigheid naar de leerinhouden omdat die inhoud geen appèl deed op de individuele behoeften. Dit leidde niet zelden tot verveling en (bijgevolg) tot spijbelgedrag.

Of dit echt een persoonlijke oorzaak is dan wel het op zichzelf betrekken van tekortkomingen van de/(het) school(systeem), is niet altijd duidelijk. Ander onderzoek (zoals Zieghan, 1992) toont namelijk aan dat laaggeletterden vaak geneigd zijn zichzelf de schuld te geven voor het eigen geletterdheidsprestatieniveau, ook al waren externe factoren van invloed.

2. Gezinsituatie en sociale omgeving

De gezinsituatie en bredere sociale omgeving hebben volgens de respondenten een belangrijke invloed (gehad) op hun huidige lees- en schrijfvaardigheden.

Sommige respondenten verwijzen rechtstreeks naar de gezinsituatie om te verklaren waarom zij vroeger weinig of geen kansen kregen om geletterdheidsvaardigheden op te doen. Demografische aspecten, zoals de grootte van het gezin, spelen – zeker bij de respondenten van 40 jaar of ouder – duidelijk een belangrijke rol. Ook wordt soms naar de plaats en positie van de respondent in het gezin verwezen. Zo halen enkelen onder hen aan dat zij niet voldoende kansen kregen om bij te leren omdat zij de oudste waren in het gezin of omdat ‘van meisjes werd verwacht dat ze meehielpen met huishoudtaken’.

‘Ik ben een vrouw hé. Ik heb de kans niet gekregen dus. We zijn met 11 kinderen, de oudste dus. Daarom heb ik moeten werken thuis en van thuis uit gaan werken dus. Ik ben maar tot mijn 9 jaar naar school geweest. Altijd thuis werken en uit gaan werken. Dat roept wel veel op. Als ge dat nu ziet wat de mensen allemaal kunnen, sta ik wel ver achter. Ik voel me wel soms tekort gedaan, in al die dingen. Ik heb zelf kinderen. Het voelt soms dat die ook tekort zijn gedaan, omdat ik ze niet iets kan leren. Ik kan ze niet zoveel meegeven. Daar voel ik mij soms wel schuldig rond. Hoe dat bij anderen mensen is, dat weet niet. Maar wel in ieder

geval zwaar eigenlijk. Als ge een vriend hebt van hogere stand, dat gaat ook niet. Dat gaat een tijd goed, maar dan voel je je minderwaardig. Daar heb ik wel spijt rond.' (16_NP)

Anderen halen aan dat schoollopen in hun gezin niet als belangrijk werd aanzien. Sommige respondenten merken zelfs op dat één of beide ouders het leren (bijvoorbeeld het maken van huiswerk) op verschillende manieren ontmoedigden.

Soms bemoeilijkte de thuissituatie ook de toegang tot het onderwijs. Veelvuldig verhuizen of het wonen op een boot zijn twee aangehaalde voorbeelden hiervan.

Ook de socio-economische situatie van het gezin speelt een rol. Respondenten die als kind zijn opgegroeid in een arme of kansarme omgeving, wijzen er zelf op dat zij ten gevolge daarvan nooit de opleiding konden volgen die noodzakelijk is om vandaag met geschreven en gedrukte informatie om te gaan.

3. Individuele kenmerken

Naast nog een aantal andere 'externe' oorzaken die problemen met geletterdheid kunnen veroorzaken of versterken, zijn ook individuele karakteristieken in het geding (hoewel het altijd moeilijk is die te scheiden van de invloed van de omgeving). We duiden al op de link tussen individu en school. Sommige respondenten verbloemen niet dat zij – zeker vroeger – niet de juiste houding of ambitie hadden om aan hun geletterdheidscompetenties te werken. Zoals we al aanhaalden refereren sommige respondenten aan het eigen gebrek aan motivatie en interesse in de klas. Ze hadden als kind of adolescent gewoon geen interesse in schrijven en leestaken. Deze geïnterviewden hanteren dus geen externe verklaring voor hun geletterdheidsprobleem.

'(Stimuleerden ze u vanuit de school om toch te blijven komen?) In dingies, de gewoon school? (Ja) Pff, dat interesseerde mij ook gewoon niet, weet je wel. 'k Zat veel beter in mijn garage en al (Ja) 'k was bezig me mijn brommer te bewerken hé' (31_P)

'Ik heb veel plezier gehad in de klas. Ik heb veel kattenkwaad uitgestoken, met mijn klasgenoten... Moest ik het kunnen herdoen, ik zou toch niet zoveel deugnieterij uitsteken. (Zou je ook langer naar school gaan?). Neen, tot 16 jaar, dat is lang genoeg.' (57_NP)

Naast houding hebben ook andere persoonlijke kenmerken een invloed. Sommige respondenten halen aan dat zij als kind door ziekte, ongeval, seizoensarbeid, spijbelgedrag, plaatsing in een weeshuis of pleeggezin, ... niet voldoende scholing hebben genoten of met teveel onderbrekingen.

Enkele geïnterviewden verwijzen ook naar aangeboren handicaps of leer-, ontwikkelings- of gedragsstoornissen (verbale en non-verbale) die zij zeggen of vermoeden te hebben. Dit is opmerkelijk daar een van de criteria bij het nemen van de steekproef was dat de te interviewen persoon geen mentale handicap of gedica-

gnosticeerde leerstoornis mag hebben. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen. Een eerste is dat de laaggeletterde volwassene zelf in zijn omgeving te horen heeft gekregen dat hij of zij een handicap of leerstoornis heeft. Dit kan een *label* zijn die de persoon in kwestie gekregen heeft omwille van zijn gedrag of competenties, zonder gestoeld te zijn op een echte diagnose. Dit kan echter voldoende geweest zijn om de persoon te laten geloven dat hij of zij een handicap of stoornis heeft. Mogelijk zijn laaggeletterde personen ook meer vatbaar om hierin mee te gaan omwille van een (in bepaalde gevallen) lager of meer fragiel zelfbeeld. Hierop komen we nog terug (cf. hoofdstuk 5).

Een tweede mogelijke verklaring is dat de respondent de beperkte geletterdheidsvaardigheden bewust aan een handicap of stoornis toeschrijft. Het kan een manier zijn om dat wat in de maatschappij, en mogelijk ook in hun directe omgeving, nog vaak wordt gezien (en verwoord) als een persoonlijke tekortkoming of een individueel falen, te linken aan een oorzaak die buiten de controle van het individu zelf ligt (externe attributie). Op deze manier wordt het dus gebruikt als een soort 'alibi'.

We merken ook op dat slechts een zeer beperkt aantal respondenten de oorzaak van hun laaggeletterdheid toedicht aan het niet gebruiken van lees- en schrijfvaardigheden. Deze respondenten halen aan dat ze gedurende vele jaren weinig of geen talige vaardigheden moesten gebruiken en deze dus gaandeweg zijn afgenomen (*Use it or loose it-principe*).

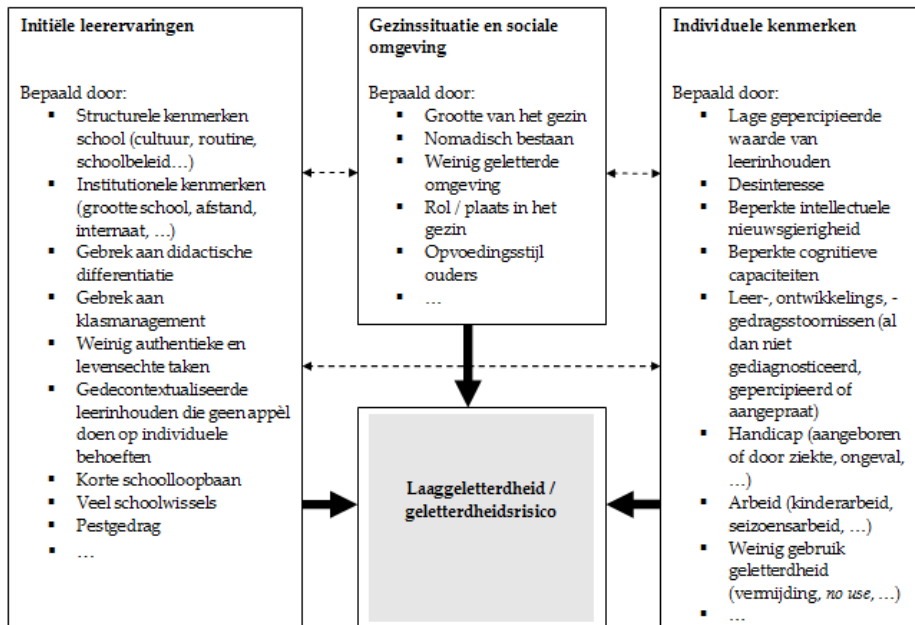
De biografische verhalen van de geïnterviewde laaggeletterden tonen aan dat educatie tijdens grote periodes van hun leven weinig of geen rol speelde. Bij velen is dat vandaag nog het geval en kleurt dit ook hun leerintenties voor de toekomst. Net door de grote discontinuïteit in de leerloopbaan van de laaggeletterde respondenten, kunnen bepaalde vroege leerervaringen een sterke stempel drukken op de latere leerplannen en -ambities.

4. Samenvattend

Laaggeletterdheid kan verschillende oorzaken hebben. Uit de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen wordt duidelijk dat er bij elk individu sprake is van een samengaan van - kleine en grote - aanleidingen. Afhankelijk van de leeftijd van de volwassenen vandaag, zijn die aanleidingen nogal verschillend. De rol van de initiële schoolervaringen zijn hoe dan ook niet te onderschatten. Verder heeft de specifieke gezinssituatie ook vaak een belangrijke invloed gehad op de leerkansen die ze als kind kregen.

Veel van de aangehaalde oorzaken situeren zich in de kinder- en adolescentietijd en blijven op volwassen leeftijd een determinerende rol spelen bij het formuleren van leerintenties en het bepalen van leerplannen. In functie van preventie van

laaggeletterdheid op volwassen leeftijd, moet dan ook in eerste instantie gefocust worden op het voorkomen van uitval in het initieel onderwijs door een gepast ondersteuningsaanbod.



Figuur 4.1 Oorzaken van laaggeletterdheid en geletterdheidsrisico's op basis van elementen uit diepte-interviews met laaggeletterden (indeling van figuur gebaseerd op Bersee et al., 2007)

HOOFDSTUK 5

VISIE OP LEREN

1. Houding tegenover leren

Survey

Er is zo goed als geen survey-onderzoek dat een verband legt tussen geletterdheidsprestatieniveaus en de attitude tegenover (levenslang) leren. Wel vinden we Europees onderzoek dat het verband nagaat tussen het opleidingsniveau van volwassenen en hun attitude ten opzicht van leren. Dat onderzoek besluit: laaggeschoolde volwassenen hebben doorgaans een minder positieve houding tegenover levenslang leren dan hooggeschoolde volwassenen (Cedefop, 2003).

De resultaten van de Vlaamse SCV-survey tonen aan dat drie op vier Vlamingen van oordeel is dat men zonder permanente opleiding en vorming op termijn niet meer mee zal kunnen in de snel veranderende samenleving. Opnieuw zijn hoger opgeleiden meer overtuigd van de noodzaak van levenslang leren dan de lager opgeleiden. Ouderen zijn meer de mening toegedaan dat bijkomende opleiding en vorming nodig is om bij te blijven dan jongeren die nog op de schoolbanken zitten of deze pas hebben verlaten. Dit is een contra-intuïtieve vaststelling, daar het logisch lijkt dat net jongeren (in het begin van hun loopbaan) het belang van levenslang leren inzien. Wellicht heeft de oudere generatie een perceptie die afgestemd is op de (herhaalde) ervaringen hoe moeilijk het soms is om mee te kunnen in een steeds sneller veranderende omgeving (Vanweddingen, 2008).

Ook in de AES wordt gevraagd aan de respondenten hun mening ten opzichte van leren weer te geven. Dit gebeurde aan de hand van een aantal uitspraken over onderwijs en opleiding voor volwassenen. Vier stellingen hebben betrekking op de link tussen levenslang leren en de *arbeidssituatie*. De overige vier stellingen verwoorden de positieve invloed van levenslang leren op het *dagelijkse leven*, dat leren *plezierig* is en meer *zelfvertrouwen* geeft en dat mensen *bereid* moeten zijn *iets te betalen* voor hun opleiding.

De antwoordcategorieën bij deze stellingen gaan van 1 (volledig eens) tot 5 (volledig oneens), maar werden omgekeerd voor de analyses. Hoe hoger de score, hoe meer men het eens is met de stelling dus. De onderstaande tabel geeft de gemid-

delde scores weer op de vernoemde stellingen rond dagelijks leven, plezier en zelfvertrouwen. Tussen haakjes geven we de standaardafwijking.

Hoe de link tussen leren en arbeid wordt gepercipieerd, is een vraag die in hoofdstuk 6 verder wordt behandeld.

Tabel 5.1 Mening respondenten over de zinvolheid van leren (schaal van volledig oneens (1) tot volledig eens (5) (standaardafwijking))

Stellingen	Risico	Niet-risico	Significantie
1. Onderwijs en opleiding helpen u om uw dagelijks leven beter te organiseren	3,84 (1,03)	3,72 (0,95)	***
2. Nieuwe dingen leren is plezier	4,29 (0,81)	4,37 (0,70)	***
3. Leren geeft meer zelfvertrouwen	4,13 (0,93)	4,22 (0,84)	***
4. Mensen moeten bereid zijn om (iets) te betalen voor hun opleiding	3,17 (1,21)	3,34 (1,02)	***

*** = $p \leq 0.001$

Over het algemeen zijn de respondenten van mening dat leren een positieve impact heeft op het dagelijkse leven en op het zelfvertrouwen van het individu. Deze positieve houding geldt zowel voor personen die een geletterdheidsrisico hebben als voor de anderen. Volwassenen met een geletterdheidsrisico hebben dus zeker geen negatieve kijk op de effecten van leren. De stelling over de inzetbaarheid van onderwijs en opleiding als hulpmiddel voor de organisatie van het dagelijkse leven scoort zelfs significant hoger bij risicogeletterden. Dit is een verrassende vaststelling daar eerder onderzoek uitwees dat laaggeletterde volwassenen leren en educatie niet zien als de aangewezen weg om hun levenskwaliteit te verbeteren (Vanhoren et al., 2003). Anderzijds moet dit ook gezien worden in het licht van de vrij lage score op dit item voor de niet-risicolopers: zij zijn doorgaans voldoende opgeleid en hebben meer werkervaring, waardoor bijkomende opleidingen eerder in functie van werk of persoonlijke ontplooiing staan dan in functie van het ontwikkelen van basiscompetenties nodig in het dagelijkse leven.

Voor de stellingen die het leerplezier en het effect van leren in termen van zelfvertrouwen nagaan, heeft de risicogroep een gemiddelde score tussen 'eerder eens' en 'helemaal eens'. Al is deze score significant lager dan bij de groep van mensen die geen risico op laaggeletterdheid kennen, toch kunnen we concluderen dat de risicogroep een behoorlijk positieve leerattitude kent.

Bij de bovenstaande tabel wijzen we nog op twee belangrijke punten van interpretatie. Ten eerste kunnen de verschillen tussen risico en niet-risicolopers wellicht niet teruggebracht worden tot verschillen in onderwijsniveau. We vergeleken namelijk ook de scores van de laaggeschoolde risicogeletterden (ISCED 2 of lager)

met die van de niet-laaggeschoolde risicogeleerden (ISCED 3 of 4) en merkten op geen van de drie stellingen een significant verschil in antwoordpatroon.

Ten tweede is het opvallend dat over de eerste stelling de meningen gemiddeld minder positief zijn dan over de twee volgende. Ook de standaardafwijking is voor die stelling groter dan bij de andere stellingen, wat erop wijst dat de heterogeniteit van de antwoorden groter is. Er is met andere woorden minder eensgezindheid over de baat van onderwijs en opleiding voor de organisatie van het dagelijkse leven.

Factoranalyse: vragen over attitude omzetten in één factor

Veel auteurs hebben aangetoond dat het hebben van een positieve leerattitude een zeer sterke samenhang vertoont met het al dan niet participeren aan levenslang leren. Zo hecht bijvoorbeeld de 'theory of reasoned action' (theorie van de beredeneerde actie) van Fishbein en Ajzen naast de perceptie van sociale normen ook veel belang aan de houding of attitude tegenover een gedrag (in dit geval het deelnemen aan levenslang leren) (Fishbein & Ajzen, 1975; Fishbein & Ajzen, 1980). Deze theorie werd empirisch getoetst, ook voor wat de deelname aan levenslang leren betreft (o.a. door Pryor, 1990; Becker & Gibson, 1998).

Zoals al aangehaald worden in de AES acht stellingen voorgelegd die een houding ten opzichte van leren bevragen. Respondenten geven voor elk van de stellingen op een 5-puntenschaal aan in welke mate ze hiermee akkoord gaan. Om de antwoorden op deze specifieke attitude-items te overstijgen werd een factoranalyse op deze items toegepast.

Een factoranalyse is een multivariate analysetechniek die als doel heeft een uitgebreide set variabelen te hergroeperen en te herleiden tot een kleiner aantal niet op voorhand gekende dimensies. Hoofdbedoeling van deze vorm van data-reductie is het vermijden van het werken met een groot aantal interdependente variabelen. Een factoranalyse leidt dus tot een kleiner aantal zinvolle basisdimensies, de zogenaamde factoren (Sheth, 1971).

De meest zinvolle oplossing (spaarzaam en goed interpreteerbaar) bestaat uit één enkele factor die als 'algemene leerattitude' kan omschreven worden. Deze factor alleen verklaart 55% van de totale variantie. De 'factor determinacy' (een maat voor interne consistentie van de factor) bedraagt 0,925. Coëfficiënten hoger dan 0,7 duiden op stabiele factoren (Tabachnik & Fidell, 1989). Slechts vijf items van de acht werden als basis genomen voor deze factor omdat de resterende drie items er onvoldoende op laadden. In de onderstaande tabel worden alle acht stellingen weergegeven. De factorladingen voor de vijf hoogladende items, worden vermeld in de tweede kolom. De drie items met een duidelijk lagere

lading zijn items die strikt gezien los staan van de attitude tegenover leren (wie is verantwoordelijk voor de opleiding van werknemers, kan je in een klaslokaal zinnig leren i.f.v. een job, bereidheid tot betalen voor opleiding).

Factor 'leerattitude'	
Vraag (item)	Factor-lading
– Mensen die blijven studeren hebben minder kans om werkloos te worden/zijn	0,541
– Als men succesvol wil zijn op het werk, dan moet men zijn kennis en vaardigheden blijven verbeteren	0,636
– Werkgevers moeten verantwoordelijk zijn voor de opleiding van hun werknemers	
– De vaardigheden die nodig zijn voor het uitvoeren van een job kunnen niet aangeleerd worden in een klaslokaal	
– Onderwijs en opleiding helpen u om uw dagelijks leven beter te organiseren	0,571
– Nieuwe dingen leren is plezierig	0,745
– Leren geeft u meer zelfvertrouwen	0,869
– Mensen moeten bereid zijn om (iets) te betalen voor hun opleiding	

Welke invloed heeft deze basisdimensie 'leerattitude' op levenslang leren? Om dit na te gaan gebruiken we de factor 'leerattitude', naast een aantal andere variabelen, als onafhankelijke variabele in een logistische regressie die de kans op deelname aan levenslang leren weergeeft (cf. bijlage 7, Lor 1). We doen dit ook voor de verschillende types van levenslang leren afzonder: informeel, niet-formeel en formeel leren (cf. bijlage 7, Lor 2 tot en met Lor 4). Telkens wordt de attitudedimensie ingevoegd in het derde model van de regressietabel.

In alle vier de regressietabellen resulteert dit in een kansverhouding die significant hoger is dan 1. Dit duidt op een positief verband. Een positieve leerattitude is met andere woorden een goede voorspeller voor deelname aan levenslang leren in het algemeen, maar ook voor de verschillende types van levenslang leren afzonderlijk.

Diepte-interviews

Zo goed als alle geïnterviewde laaggeletterden geven aan leren zeer belangrijk te vinden. Ze omschrijven het als een activiteit die 'eigen' is aan het leven. Ze vertrekken daarbij doorgaans van een breed begrip van wat leren is en stellen dat leren overal kan plaats vinden (cf. hoofdstuk 6). Dit brede begrip gaat niet zelden

gepaard met gemeenplaatsen als: 'je bent nooit te oud om te leren', 'een mens kan altijd iets leren', ...

Dit is – opvallend genoeg – bij alle respondenten het geval, ongeacht of zij ooit al aan een (geletterdheidsverhogende) opleiding of vorming hebben deelgenomen of niet. Met andere woorden: ook zij die op volwassen leeftijd geen enkele vorming, training, opleiding of cursus volg(d)en om hun geletterdheidsvaardigheden bij te schaven, staan erg positief ten opzicht van leren. Het wordt getypeerd als nuttig én als nodig. Dit ligt in de lijn van het AES-antwoordpatroon dat we hebben vastgesteld bij volwassenen met een geletterdheidsrisico.

Uiteraard kunnen de positieve uitlatingen over leren een gevolg zijn van de neiging sociaal wenselijk te antwoorden of een kwestie van napraten van de directe of brede sociale omgeving. De respondenten kunnen er immers van uitgaan dat in het kader van een onderzoek het belangrijk is de positieve kant van leren in de verf te zetten. Daarom werd in de interviews ook verder doorgevraagd naar het waarom van het leren op volwassen leeftijd. Op dit punt wordt door de respondenten verwezen naar de verwachtingen van de maatschappij in het algemeen en de arbeidsmarkt in het bijzonder. Dit is echter geen dominante tendens in de interviews. De meerderheid van de respondenten is van mening dat het vooral nodig en nuttig is voor de eigen ontplooiing.

Wanneer hier tijdens de interviews verder wordt op ingegaan, houden veel respondenten lang vast aan een vrij algemene en abstracte invulling van de term leren. Slechts de helft van de geïnterviewden kan zijn opvatting over leren aan concrete leersituaties linken. Dit is vooral het geval bij de volwassenen die vandaag participeren aan een vorm van volwasseneneducatie om hun geletterdheidscompetenties te verhogen. Zo brengen de laaggeletterde cursisten uit de basiseducatie snel de algemene vragen over leren terug tot hun eigen concrete participatie binnen de basiseducatie.

Een eerste verklaring hiervoor ligt vervat in de aanleiding en de context van het interview. De respondenten die betrokken zijn in een traject in de basiseducatie, werden meestal via hun lesgever of een andere persoon van het centrum voor basiseducatie aangesproken voor het interview. De meeste interviews vonden in dat geval ook plaats in een centrum voor basiseducatie. Dit kan de respondent beïnvloeden en 'gestuurd' hebben bij het antwoorden op algemene vragen als: welke dingen vind je belangrijk om te leren en waarom?

Een tweede verklaring is dat zij hun positieve attitude ten opzichte van leren in het algemeen moeilijk kunnen vertalen naar andere concrete ervaringen of situaties. Laaggeletterde volwassenen vinden met andere woorden weinig directe voorbeelden in hun dagelijkse leven om hun opvatting dat 'een mens overal en altijd kan leren' te staven. Dit is ook duidelijk te merken bij de geïnterviewden die niet participeren aan vorming of bijscholing.

Eenzijds duidt dit op het moeilijk herkennen van de eigen leerbehoeftes of leervragen en van de eigen antwoorden hierop (het zoeken naar leermogelijkheden, het herkennen van leeractiviteiten en het inschatten van de waarde ervan). Of anders gesteld: ondanks hun positieve houding tegenover leren, is het geen dagelijkse strategie. Anderzijds is dit ook een aanduiding dat het onder woorden brengen ervan niet vanzelfsprekend is voor de respondenten, zeker daar waar de link wordt gelegd tussen een theoretische visie op leren en de eigen leerpraktijk.

2. Trainability

Het begrip 'trainability' verwijst naar het vermogen om telkens weer nieuwe vaardigheden te verwerven en van ervaringen te leren (Veugelers & Bosman, 2005). Het is een concept dat wordt gehanteerd om aan te geven dat in het discours over levenslang leren er een accentverplaatsing plaats vindt van de inhoud en vorm van educatie ('training') naar de karakteristieken van personen en groepen voor wie die inhoud en vorm bedoeld is ('trainability'). Trainability draait dus meer om generieke kennis en vaardigheden dan om specifieke kennis en vaardigheden (Osborne, Houston, Toman, 2007).

Het concept leerpotentieel leunt hier dicht bij aan. Leerpotentieel is een ontwikkelingsgerichte term die staat voor het individuele potentieel om bij te leren (Tuijnman in Edwards, 2002).

Diepte-interviews

We stonden al stil bij de overwegend positieve houding ten opzichte van levenslang leren bij laaggeletterde volwassenen. Ongeveer de helft van de respondenten schatten ook hun eigen leerpotentieel vrij positief in. Het is niet uitzonderlijk dat geïnterviewden aangeven nog meer te willen bijleren. Het gaat dan niet enkel om informatieverwerkende vaardigheden of geletterdheidsvaardigheden, maar ook om andere thema's. Zij zien voor zichzelf nog veel zaken om te leren en gaan er van uit dat ze dat ook kunnen.

De andere helft is echter vrij negatief over de eigen leermarge. Ze benadrukken dat ze niet de competenties hebben om (nog) veel te leren, ondanks het feit dat ze dat wel belangrijk vinden. Ze categoriseren zich gemakkelijk aan de hand van negatieve labels (bijvoorbeeld 'dom', 'lomp', 'niet snugger', ...) of ze verwijzen naar hun directe omgeving die hen vaak zo labelt. Ze grijpen ook terug naar de oorsprong van het label, bijvoorbeeld hun initiële onderwijservaringen. Dit leidt ertoe dat ze een vrij negatief of laag zelfbeeld hebben als het aankomt op leeruitdagingen. Dit is vooral het geval bij de niet-participerende respondenten en veel minder bij de participerende. Deze laatste groep verwoordt het lage zelfbeeld en zelfvertrouwen eerder als een herinnering bij instap van het educatieve traject (*'Ik dacht dat ik het niet ging kunnen.'*).

Op basis van de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen kan dus worden gesteld dat veel respondenten het gevoel hebben dat ze 'iets niet gaan kunnen' en zich daarom op voorhand geremd voelen bij het aandienen van leer-mogelijkheden. Soms leidt dit ertoe dat personen al vele jaren met het plan lopen om een bepaalde cursus of vorming te volgen, zonder dat ze dit plan omzetten in de praktijk.

'(...) ik heb jaren eigenlijk rondgelopen van 'ja eigenlijk zijn 'k ik maar een sukkel'. Ge kunt nie schrijven (...) 'k zeg kom da beeld moet veranderen, euh, ge moet vormingen gaan geven (...) en eigenlijk door die ondersteuning zijn 'k ik er eigenlijk wel doorgekomen.' (39_NP)

Het ontbreken van de door de respondent nodig geachte portie 'durf om (formeel of niet-formeel) bij te leren' hangt vaak ook vast aan een bepaald type of schaal van geletterdheid. Opvallend is bijvoorbeeld dat vooral bij respondenten uit de hoogste leeftijdscategorie (55 tot en met 65 jaar) de durf om digitale geletterdheid te verbeteren ontbreekt. We komen hier nog op terug wanneer we de drempels voor participatie onder de loep nemen (cf. hoofdstuk 8).

Een beperkt aantal participanten 'bewijst' een gevoel van *lack of trainability* met de stelling dat ze al meerdere jaren les volgen of meerdere cursussen volgden, maar nog steeds niet het gevoel hebben de elementaire, functionele taalvaardigheden te hebben. Als verklaring halen de geïnterviewde laaggeletterden hun leeftijd aan en stellen ze dat je als volwassene minder flexibel bent om dingen bij te leren ('*Ik ont-hou dat niet meer*') dan als kind of adolescent, vooral wat betreft het herinneren van bepaalde linguïstische regels. Een aantal niet-participanten besluit hieruit dat het voor hen 'te laat is om bij te leren' en ze vertonen weinig motivatie of ambitie om zich nog bij te scholen. Ze verschuiven in die gevallen gemakkelijk de ambitie of druk om bij te leren naar hun eigen kinderen of kleinkinderen, ervan uitgaande dat zij wel nog de mogelijkheden en draagkracht hebben om hun geletterdheids-competenties te verhogen.

De geïnterviewden die al participeren aan een vorm van opleiding om hun geletterdheid te verbeteren, expliciteren beduidend minder het gevoel leertaken niet aan te kunnen. Zij hebben zeker aangaande hun leercapaciteiten een beter zelf-beeld. Zo meldden ze vaak tijdens het diepte-interview - niet zonder fierheid - welke vorderingen ze al gemaakt hebben. Meestal linken zij deze ook aan de ambitie nog andere aspecten bij te leren.

3. Zelfbeeld en zelfvertrouwen aangaande leren

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de laaggeletterde respondenten aangaande leren niet altijd erg hoog is. Vooral de geïnterviewde niet-participanten evalueren hun eigen leermogelijkheden gemakkelijk negatief. Zij zijn geneigd zich te vergelijken met volwassenen die

hoger geletterd en/of hoger geschoold zijn en veel minder met personen die qua sociaal-economisch, cultureel en educatief profiel met hun eigen situatie overeenstemmen. Vanuit dat perspectief zal hun kans op falen dan ook als groter worden gepercipieerd (Nicaise, 2003), hetgeen een rem zal zetten op de motivatie en ambities om bij te leren.

De groep van laaggeletterde volwassenen die al participeren aan formele vorming omschrijven zichzelf positiever. Omdat ze het lage zelfbeeld en gebrek aan zelfvertrouwen wel in hun herinnering kunnen brengen als drempel vóór hun participatie van start ging, kan men er van uitgaan dat hun participatie de aanzet heeft gegeven tot het ervaren van een groter zelfvertrouwen en (daardoor) het krijgen van een positiever zelfbeeld. Toch kunnen we op basis van de interviews niet uitsluiten dat de causaliteit in de andere richting werkt: het hebben van een hoger zelfvertrouwen en een sterker zelfbeeld kan een beslissende factor zijn geweest in het zetten van de stap naar participatie en het volhouden ervan.

Het zelfbeeld en zelfvertrouwen aangaande leren mag echter niet zomaar gelijk gesteld worden aan een pover zelfvertrouwen en een laag zelfbeeld in het algemeen. Het globale zelfbeeld van een individu kan het resultaat zijn van een evaluatie op verschillende dimensies, niet enkel op de dimensie van leren of geletterdheid. Uit de interviews valt op te maken dat het algemene zelfbeeld van de laaggeletterde respondenten niet noodzakelijk erg laag is.

De geïnterviewden met sterke twijfels over hun potentieel succes in leeractiviteiten, vertonen vaak een veel sterker zelfvertrouwen als het op andere dagelijkse bezigheden aankomt (handenarbeid, gezin, ...). Het is daarom belangrijk het lage zelfbeeld van de individuen niet te veralgemenen en de groep dus niet (verder) te stigmatiseren, ...

4. Samenvattend

- Een positieve leerattitude is een goede voorspeller voor deelname aan levenslang leren als geheel, maar ook voor de verschillende types van levenslang leren afzonderlijk (informeel, niet-formeel en formeel leren).
- Hoewel lager geschoolde volwassenen doorgaans minder overtuigd zijn van de meerwaarde van levenslang leren, stellen wij bij volwassenen met een geletterdheidsrisico zeker geen negatieve leerhouding vast. Risicogeletterden zien onderwijs en vorming meer dan anderen als een hulp in het dagelijkse leven. Zij ervaren ook leerplezier en een sterker zelfvertrouwen als gevolg van leren, zij het minder dan hoger geletterden.

- Hun positieve leerhouding weten laaggeletterde volwassenen zelden te linken aan concrete leersituaties. Ze herkennen en formuleren ook moeilijk eigen leerbehoeftes.
- Een groot deel van de laaggeletterde volwassenen schat bovendien het eigen leerpotentieel in als zwak. Velen onder hen, vooral niet-deelnemers aan levenslang leren, vinden het ook 'te laat om te leren'.
- Toch hebben laaggeletterden slechts zelden een negatief zelfbeeld. Als ze hun zelfvertrouwen niet putten uit leeractiviteiten, gaan ze zich daarvoor sterk baseren op andere contexten zoals hun expertise in handenarbeid, hun rol in het gezin, ...

HOOFDSTUK 6

LEERPRAKTIJKEN

In dit hoofdstuk gaan we in op de leerpraktijken van laaggeletterden/-volwassenen met een geletterdheidsrisico.

Met leerpraktijken bedoelen we het leerproces en de proceskenmerken maar ook de inbedding van deze kenmerken en de gebruikte leermiddelen. Een leerpraktijk is dus meer dan een praktijk in de betekenis van een kenmerkende of typische manier om iets te doen (Barton & Hamilton, 2000). Een leerpraktijk is bovendien niet altijd een rechtstreeks waarneembare leeractiviteit waar de overdracht van cognitieve kennis centraal staat. Als sociale praktijk gaat het ook om het ontwikkelen van waarden, attitudes, gevoelens en sociale relaties (Street, 1993).

1. Invulling leerbegrip

Survey

De AES bevat geen vragen over hoe de respondenten leren interpreteren of welke activiteiten en praktijken uit hun leven zij als leren categoriseren. Een rechtstreekse aanduiding van hun leerbegrip hebben we dus niet.

De Eurobarometerstudie over Levenslang Leren (Cedefop) die in 2003 werd afgenomen in 15 EU-landen, IJsland en Noorwegen is een van de weinige kwantitatieve studies die wel een indicatie over het leerbegrip geven. In die studie werd aan een representatief staal van inwoners uit de 17 landen gevraagd waar zij vinden dat zij het meeste en het beste leren. De respondenten gaven aan dat ze het meeste bijleerden thuis, door samen te komen met andere mensen en tijdens vrijetijdsactiviteiten. Ook de job blijkt als een zeer krachtige leeromgeving te worden gezien. Formele leeromgevingen zoals scholen, hogescholen en universiteiten worden door de bevroegde burgers spontaan veel minder geantwoord. Het Cedefop-rapport *A citizen's view* maakt rond deze vaststelling volgend besluit:

'(...) that informal settings are an important component of the variety of learning contexts. The proportion of the adult population engaged in formal education and training is always a

fairly small minority (except for young adults), so that in practical terms most will learn outside such environments.' (Cedefop, 2003)

Diepte-interviews en focusgroepen

Het begrip leren wordt ook door de geïnterviewde laaggeletterde volwassenen vrij breed ingevuld. De eerste vraag uit de gehanteerde leidraad voor de diepte-interviews (cf. bijlage 2) was: 'Als je vandaag het woord 'leren' hoort, waar denk je dan zoal aan?' De antwoorden op die vraag tonen dat laaggeletterde volwassenen veel leerkansen zien, niet enkel in een schoolse omgeving maar ook in het dagelijkse leven. Toch lijkt het voor hen moeilijk die kansen te verbinden aan concrete leeractiviteiten. Wanneer concrete voorbeelden worden gevraagd van 'leren' grijpen veel respondenten terug naar het geïnstitutionaliseerd formeel vormingsaanbod van aanbodsverstrekkers zoals centra voor basiseducatie of VDAB. De 'brede' interpretatie van leren wordt in de voorbeelden snel versmald tot formele leersettings. Het concretiseren van informele leermogelijkheden blijft vaak beperkt. Dit kan ook wijzen op een gebrek aan metacognitieve vaardigheden om het eigen leren te kaderen en te reflecteren op de eigen leerprocessen, vooral daar waar het aankomt op het sturen van het eigen leerproces.

Op basis van de diepte-interviews stellen we vast dat door laaggeletterde volwassenen weinig persoonlijke leerdoelen worden gesteld los van een georganiseerd educatief aanbod. De respondenten verwoorden hun leerambities dus vooral in termen van het aanbod zelf (*'Ik zou die cursus nog wel willen volgen'*) en minder in persoonlijke doelstellingen (*'Ik zou dat nog willen kunnen'*).

Dit alles betekent echter niet dat de respondenten geen brede interesse vertonen of geen intenties of leerplannen hebben (cf. hoofdstuk 9).

2. Informeel leren

2.1 Informeel leren: algemeen

Survey

De Adult Education Survey omschrijft informeel leren als alle leeractiviteiten die niet door een instelling of organisatie worden aangeboden. Hoewel in de vragenlijst zelf de vragen over informeel leren de noemer 'zelfstudie' meekregen, sluit de gehanteerde definitie begeleiding bij het leren niet uit. Informeel leren kan volgens de AES volledig zelfstandig gebeuren maar ook met input of ondersteuning van anderen. De begeleiding kan zich in de huiselijke sfeer afspelen, zoals het leren van een familielid of vriend, maar net zo goed op het werk, zoals het leren van collega's en experts op het werk. Dit laatste sluit nauw aan bij de notie on-the-job-training dat door de AES echter wordt gezien als een vorm van niet-formele edu-

catie in plaats van informeel leren. In het eerste geval, wanneer men leert van collega's of experts op het werk, gebeurt dat op een minder georganiseerde manier dan bij on-the-job-training. On-the-job-training impliceert dat de werkgever een training organiseert, weliswaar ook in de (onmiddellijke) werkomgeving en gebruik makend van alledaagse werkinstrumenten. Het begrip 'on-the-job-training' dekt trainingen, instructies en het opdoen van praktische ervaring in de onderneming.

In de vragenlijst worden twee vragen gesteld over informeel leren.

De eerste vraag over informeel leren in de vragenlijst is: 'behalve de eerder genoemde activiteiten [formele en niet-formele educatieve activiteiten], hebt u de voorbije 12 maand doelbewust geprobeerd iets te leren op uw werk of tijdens uw vrije tijd?'

Van de volwassenen met een geletterdheidsrisico zegt één op vijf (21,2%) aan informele leeractiviteiten geparticipeerd te hebben in het voorbije jaar. Er is een opmerkelijk verschil tussen laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico en niet-laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico. Van de eerste groep geeft 18,8% aan informeel geleerd te hebben in de voorbije twaalf maanden, terwijl bij de niet-laaggeschoolde volwassenen met een geletterdheidsrisico (een vrij kleine groep uit de steekproef) 32,7% aan informeel leren deed. Er is dus (ook) bij de groep van risicolopers een duidelijk verband tussen het hoogst behaalde diploma en de ontvankelijkheid voor informeel leren.

We merken nog op dat de participatie aan informeel leren significant lager is bij volwassenen met een geletterdheidsrisico dan bij volwassenen zonder geletterdheidsrisico. Van deze laatste groep was bijna één op de twee volwassenen (47,8%) geëngageerd in informele leerprocessen in diezelfde periode.

De tweede vraag over informeel leren in de AES verwijst naar de verschillende manieren van informeel leren of de leermethodes die worden toegepast. In het totaal omvat de vraag zes methodes van doelbewust leren op het werk of in de vrije tijd. De onderstaande tabel geeft per vorm van informeel leren het aandeel weer van volwassenen met een geletterdheidsrisico en van volwassenen zonder geletterdheidsrisico dat eraan deelneemt.

Tabel 6.1 Aantal volwassenen dat deelnam aan vormen van informeel leren (%)

Leermethode informeel leren	Risico	Niet-risico	Totaal	Signif. Risico vs. Niet-risico
Door het gebruikmaken van een computer/internet	12,1	35,6	26,8	***
Door gebruik te maken van boeken, vaktijdschriften, ...	10,0	34,0	25,0	***
Leren van een familielid, een vriend of collega/chef	9,1	21,6	16,9	***
Via tv/radio/video/dvd	4,2	9,4	7,5	***
Door een bezoek te brengen aan bibliotheken, leercentra, mediatheken, beurzen, ...	3,5	13,4	9,7	***
Via begeleide bezoeken aan musea; historische, industriële, natuurlandschappen	2,6	6,9	5,3	***
Totaal (deelnemers aan een of meerdere vormen van informeel leren)	21,2	47,8	37,8	***

*** = $p \leq 0.001$

Eerder stelden we op basis van de onderzoeksliteratuur (Van Damme et al., 1997; Vanhoren et al., 2003) vast dat de ontvankelijkheid om informeel te leren bij volwassenen met een geletterdheidsrisico vrij hoog is in vergelijking met de ontvankelijkheid voor meer formele vormen van educatie, dit geldt echter evenzeer voor de niet-risicolopers. Ongeacht het type van leren (informeel, niet-formeel, formeel) blijft de participatiegraad van volwassenen met geletterdheidsrisico lager dan bij de andere respondenten. Uit de bovenstaande tabel blijkt hetzelfde voor de verschillende types van informeel afzonderlijk. De verhouding tussen de mate van deelname aan de verschillende vormen van informeel leren is echter vrij gelijklopend bij risicogroep en niet-risicogroep. Volwassenen met een geletterdheidsrisico hebben dus geen opvallend andere voorkeuren wat betreft informele leermethodes dan volwassenen zonder risico op laaggeletterdheid. Wel neemt het leren van familieleden/vrienden/collega's in verhouding een belangrijker plaats in.

De meest populaire vorm van informeel leren is het leren door het gebruik van een computer of Internet. Dit is op zich vrij verrassend. De data van de *Labour Force Survey* (LFS, adhoc-module levenslang leren) van het jaar 2003 resulteerden nog in een ander beeld. Toen was het 'gebruik maken van gedrukt materiaal' nog de meest voorkomende vorm van zelfstudie. Het zich engageren in 'computerondersteunde zelfstudie via internet' werd in die LFS-enquête door de respondenten evenveel aangegeven als een vorm van zelfstudie als 'een bezoek aan bibliotheek, leercentrum, beroepsbeurs' (Van Woensel, 2006). Hoewel de formulering van deze vorm van informeel leren naast andere methodologische kenmerken van de LFS-studie verschillen van die van de AES 2008, kunnen we toch op basis

van die gegevens vermoeden dat de pc en het Internet als *tool* voor autodidacten heel wat populairder is geworden.

Een andere courante vorm van informeel leren behelst het gebruik van boeken en vaktijdschriften. Ook het leren van een familielid, vriend of collega/chef is een vaak gebruikte vorm van informeel leren. Het doelbewust bijleren door middel van klassieke audiovisuele media (TV, radio, video, dvd) komt minder vaak voor, net als bezoeken aan educatieve omgevingen en educatieve bezoeken.

Welke factoren beïnvloeden informeel leren? (Logistische regressie 2)

In hoofdstuk 2 van dit rapport gingen we na welke persoonskenmerken een verband tonen met informeel leren (cf. tabel 2.5). We gingen ook na hoe de kenmerken geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatus samen een effect hebben op de ontvankelijkheid voor informeel leren.

We gaan hier nu verder op in op basis van een stapsgewijze logistische regressie (cf. bijlage 7, Lor 2). We berekenen de regressie opnieuw op de volledige populatie: alle Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel, zowel volwassenen mét als volwassenen zonder geletterdheidsrisico. De regressietechniek heeft als doel het controleren van de simultane invloed van verschillende parameters op de participatiegraad.

We vertrekken in model 1 van dezelfde onafhankelijke variabelen als bij de regressiemodellen in hoofdstuk 2, met weglating van geslacht. Dit zijn de kernvariabelen om de doelgroep van volwassenen met een geletterdheidsrisico af te bakenen (cf. hoofdstuk 2). Het arbeidsstatuut wordt hierbij iets verfijnder ingebracht dan bij de logistische regressies in hoofdstuk 2. We splitsen het arbeidsstatuut op naar al dan niet werkend (inactief, werkzoekend, werkend) en de categorie werkend verfijnen we naar het al dan niet hebben van een kennisintensieve job (kennisintensieve job, niet-kennisintensieve job).

De effecten van de variabelen leeftijd en opleidingsniveau kwamen in hoofdstuk 2 al aan bod. Bij het effect van jobstatuut staan we wel nog even stil omwille van de fijnere categorisering die we hier gebruikten. Meteen valt op dat volwassenen met een niet-kennisintensieve job helemaal niet meer informeel leren dan inactieve volwassenen. Het opvallende verschil tussen inactieven en werkenden uit hoofdstuk 2 kan dus volledig toegeschreven worden aan het meer frequente informeel leren van de mensen met een kennisintensieve job. Bovendien engageren werkzoekenden zich even vaak in informeel leren als deze 'kennisintensieve' groep.

In model 2 worden geslacht en het hebben van jonge kinderen toegevoegd. Algemeen kan worden verwacht dat het hebben van jonge kinderen (13 jaar of

jonger) een nadelig effect heeft op de participatie aan vormen van levenslang leren. De zorgtaken die gepaard gaan met kinderlast zouden het leren in de weg kunnen staan. Gezien informeel leren echter in belangrijke mate thuis en op het werk plaatsvindt, zou het effect daar beperkter moeten zijn. Uit de logistische regressie blijkt nu dat het hebben van jonge kinderen geen effect heeft op de mate van informeel leren. Volwassenen met jonge kinderen rapporteren dus niet minder informeel leren dan volwassenen met oudere kinderen of zonder kinderen.

In model 3 brengen we de houding of attitude van de respondent t.o.v. leren in de logistische regressie in. We doen dat bij middel van de eerder beschreven factor 'leerattitude'. Deze factor staat voor een niet geobserveerde variabele die een reductie is van vijf van de acht AES-vragen inzake 'houding ten opzichte van leren' (cf. factoranalyse toegepast op de items over houding ten opzichte van leren, beschreven in hoofdstuk 5). Aangenomen dat een attitude aan een bepaald leergedrag vooraf gaat (zoals de interpretatie is van de auteurs Fishbein & Ajzen) kunnen we op basis van de cijfers uit de logistische regressie stellen dat de leerattitude een significante factor is in het verklaren van 'deelname' aan informeel leren: volwassenen met een positieve leerattitude hebben meer kans om informeel te leren dan volwassenen die geen positieve houding hebben tegenover leren. Wanneer we er echter van uitgaan dat gedrag een integraal deel uitmaakt van de attitude (zoals Kamradt & Kamradt stellen) en dus niet zozeer een gevolg ervan is, kan de interpretatie ook zijn dat informeel leren tot een positieve leerattitude bijdraagt.

Ook de laatste drie variabelen (sociaal engagement, recreatie en lezen) die in model 4 worden ingebracht, hebben een duidelijk effect. Andermaal gaat het om basisdimensies die een reductie zijn van meerdere items uit de vragenlijst (de factoranalyse die hieraan ten grondslag lag wordt later in dit hoofdstuk beschreven in het deel over niet-formeel leren). Volwassenen die sociaal geëngageerd zijn hebben een grotere kans op informeel leren dan andere volwassenen. Dit betekent dat volwassenen die een groot sociaal engagement vertonen door te participeren aan verenigingen en zich als vrijwilliger bij particulieren in te zetten, meer informeel leren rapporteren. Dit is ook het geval voor mensen die vaak aan recreatie doen, wat in deze context staat voor bioscoopbezoek en deelname aan podiumkunsten, sport- en hobbyclubs. Ook wie vaak leest (als vrijetijdsbesteding) of schrijft of wie thuis veel boeken heeft, 'kiest' er vaker voor om informeel bij te leren. Hoe meer geletterd men is, hoe meer mogelijkheden er zijn om ook via geschreven bronnen (informeel) bij te leren en hoe meer plezier men daaraan zal beleven.

De rol van leeftijd blijft over de vier modellen heen niet significant. De verschillen in leeftijd kunnen dus de ontvankelijkheid voor informeel leren niet helpen voorspellen. Dit is beduidend anders bij formeel leren (logistische regressie 4),

wat aangeeft dat informeel leren voor oudere volwassenen – een risicogroep voor laaggeletterdheid – een meer uitnodigende manier van bijleren is dan formeel leren. Dit bevestigt ander onderzoek dat erop wijst dat leren buiten het formele en jobgerelateerde opleidingscircuit de ongelijke participatie aan leeractiviteiten door ouderen wat weet te corrigeren (Rubenson et al., 2006).

Diepte-interviews en focusgroepen

Hoe ervaren laaggeletterde volwassenen het gebruik van deze informele leerkanalen? Het merendeel van de geïnterviewde volwassenen erkennen de mogelijkheid om basisvaardigheden te leren in settings die niet direct zijn opgezet voor educatieve doeleinden. Toch plaatsen zij een aantal kanttekeningen bij het leren in informele settings.

Ten eerste duiden ze erop dat directe didactische begeleiding ontbreekt. Vooral wanneer het leerproces even stopt of de motivatie daalt, is het volgens de respondenten belangrijk te kunnen terugvallen op 'een lesgever'. Deze visie geeft ook aan dat de respondenten zichzelf niet steeds als autonome lerenden ervaren. Zij drukken er ook zelf op dat ze een zekere vorm van begeleiding verkiezen en zien het informele leren niet altijd als even productief of effectief. Deze visie hoeft niet onmiddellijk als kenmerkend voor de doelgroep van laaggeletterde volwassenen worden gezien, maar kan ook worden herkend bij andere groepen in andere contexten (Marsick et al. in Marsick & Volpe, 1999).

Ten tweede ervaren de respondenten een informele leersetting als veel minder 'gericht'. De lerende volwassene kan gemakkelijker afgeleid worden. Het geleerde gaat volgens hun eigen ervaring ook vaak minder 'diep' omdat het minder gestructureerd is en meer van de lerende zelf vraagt.

Beide kanttekeningen wijzen erop dat het sturen van het eigen leren in een informele setting voor de respondenten niet eenvoudig is. Er is behoefte aan enige ondersteuning, begeleiding en richtlijnen. Zoals we verder zullen zien, is er soms bij de respondenten die participeren aan opleiding en vorming ook een duidelijke afhankelijkheidssituatie ten overstaan van de leerkracht.

Dit betekent echter niet dat laaggeletterde volwassenen geen waarde hechten aan minder gestuurde of minder georganiseerde leerprocessen van informeel leren. De respondenten (h)erkennen wel de mogelijkheid om bij te leren door participatie aan middenveldorganisaties, door kennisvergaring via media, door bibliotheekbezoek, ...

2.2 Informeel leren: audiovisuele en nieuwe media

Survey

In welke mate gebruiken volwassenen met een geletterdheidsrisico audiovisuele en nieuwe media als middel om bij te leren op een informele manier?

De IALS-onderzoeksresultaten geven aanduidingen over het verband tussen het geletterdheidsprestatieniveau van een groep mensen enerzijds en het gebruik van bijvoorbeeld de televisie anderzijds. Zo maakt het onderzoek duidelijk dat laaggeletterden over het algemeen veel vaker naar televisie kijken dan hooggeletterden. 61,1% van de laaggeletterden tegenover 18,7% van de hooggeletterden gaf in de IALS-bevraging aan meer dan 2 uur per dag naar de televisie te kijken (Vanhoren et al., 2003). Er zijn weinig redenen om aan te nemen dat deze verhoudingen vandaag drastisch anders zouden zijn, behalve de mogelijke invloed die de intrede van nieuwe media (zoals internet) hebben gehad op het gebruik van meer klassieke audiovisuele media zoals TV.

Ook al kijken laaggeletterde volwassenen gemiddeld beduidend meer uren televisie dan andere volwassenen, toch geven de AES-resultaten (cf. tabel 6.1) aan dat het gebruik van televisie en andere audiovisuele media als radio, video en dvd als *tools* om doelbewust bij te leren opvallend lager ligt bij volwassenen met een geletterdheidsrisico dan bij volwassenen zonder geletterdheidsrisico. Dit betekent echter niet noodzakelijk dat volwassenen met een geletterdheidsrisico minder bijleren door het gebruik van deze media. Deze media worden door hen wel minder doelbewust ingezet om bij te leren. In verhouding tot de andere kanalen voor informeel leren vervullen deze 'oude' media wel een belangrijker rol bij de risicogeletterden dan bij de niet-risicogeletterden. Bij de risicolopers komt deze 'methode' namelijk op de vierde plaats (voor bibliotheekbezoek e.d.), terwijl ze bij de niet-risicolopers pas op de vijfde plaats staat (na bibliotheekbezoek). Vermoedelijk hebben de resultaten op deze vraag ook te maken met de mate waarin volwassenen er in slagen leerprocessen te herkennen bij het gebruik van radio, TV, video en dvd. Met andere woorden: de cijfers laten ons vermoeden dat volwassenen zonder geletterdheidsrisico, wanneer ze terugkijken op hun mediagebruik van het voorbije jaar, zich duidelijker bewust zijn van de informele leerprocessen die ermee gepaard gingen.

Over het gebruik van internet werd in het IALS-onderzoek, dat werd uitgevoerd tussen 1995 en 1997, geen vraag opgenomen. De AES-data tonen aan dat computers en het internet vandaag een zeer belangrijke hulpbron zijn om informeel te leren. Meer dan een kwart (26,8%) van de Nederlandstalige bevolking op beroepsactieve leeftijd (24 tot 65 jaar) woonachtig in Vlaanderen of Brussel gebruikt computer of internet doelbewust als middel om bij te leren los van georganiseerde opleidingen en vormingen. Van alle volwassenen met een geletterdheidsrisico gebruikt ongeveer 1 op 8 personen (12,1%) doelbewust een computer of het inter-

net om bij te leren. Hoewel dit lager is dan bij volwassenen zonder geletterdheidsrisico, bieden pc en internet toch duidelijk mogelijkheden om deze volwassenen aan het leren te krijgen, zonder dat een organisatie of instelling dit in een specifiek aanbod brengt.

Over het gebruik van informatica- en communicatietechnologie bij vormen van niet-formeel en formeel leren gaan we later in dit hoofdstuk dieper in.

Diepte-interviews en focusgroepen

De diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen tonen aan dat zij media, en in het bijzonder televisie en internet, als belangrijke bronnen beschouwen om te kunnen bijleren. Er blijkt zelfs een vrij grote interesse voor het informatieaanbod via de audiovisuele media.

Laaggeletterde volwassenen besteden veel tijd aan televisie kijken (ongeacht hun geslacht of leeftijd), wat aantoont dat de tendensen inzake TV-gebruik uit het IALS-onderzoek van ruim een decennium geleden vandaag nog steeds gelden. Daarnaast blijkt uit de diepte-interviews veel tijd te gaan naar surfen op het internet (vooral bij de groep onder de 40 jaar).

Tegelijk echter wordt de didactische component van audiovisuele media sterk in vraag gesteld door de respondenten. Zij blijken doorgaans kritisch tegenover de leerinhouden die men via deze wegen meekrijgt en tegenover de duurzaamheid van de leereffecten. Er heerst eerder de opvatting dat je veel kan oppikken van televisie en internet, maar 'dat dat toch niet echt blijft hangen'.

Een gevolg van deze opvatting is dat deze media, zo blijkt ook uit de interviews, zelden of niet als een intentionele leerpraktijk worden gebruikt of ervaren. Het kijken naar bijvoorbeeld het journaal of documentaires op de televisie worden in de eerste plaats verklaard door interesse en nood aan entertainment, ontspanning en tijdverdrijf. Dat ze ook een leereffect (kunnen) hebben wordt wel onderkend maar is niet meer dan 'mooi meegenomen'. Het voorziene leereffect blijkt slechts bij een minderheid van de respondenten een reden te zijn om deze media te gebruiken. Er is dus slechts een beperkt intentioneel kijk- of surfgedrag met het oog op het verwerven van kennis of vaardigheden.

Toch zijn er respondenten die bijvoorbeeld zeggen bewust naar een anderstalig programma of film met ondertitels te kijken om hun leesvaardigheden aan te scherpen. Deze voorbeelden werden – wellicht niet toevallig – gegeven door een aantal volwassenen dat al participeerde aan een cursus of vorming om hun geletterdheidsniveau te verbeteren. Het intentionele gebruik van informele leerkanalen zoals audiovisuele media kan dan ook geïnitieerd of gestimuleerd zijn door de meer formele leerpraktijk van een georganiseerde cursus of vorming.

Het omgekeerde van bovenstaand voorbeeld gebeurt echter ook en mogelijk even bewust: het vermijden van geletterdheidsuitdagingen door de selectie van een bepaald aanbod in de media dat aansluit bij de huidige geletterdheidsvaardigheden. Wat als 'te moeilijk' wordt ervaren of te hoge leer- of geletterdheidseisen stelt, wordt uit de weg gegaan.

De audiovisuele media worden zelfs ook gebruikt om geletterdheidstaken in een andere context te vermijden of te omzeilen. In dat geval heeft, vooral bij de geïnterviewde groep van niet-participanten, het intentionele gebruik van media als leerkanaal dus een andere oorzaak. De persoon kiest in dat geval gewoon de weg die het minst of het minst rechtstreeks geletterdheid vergt. Een terugkerend voorbeeld hiervan in nogal wat diepte-interviews is het volgen van kookprogramma's op televisie. Deze worden door sommige respondenten gevolgd omdat kookboeken voor hen te hoge geletterdheidseisen stellen.

Het verkiezen van televisieprogramma's boven media die meer lees- en schrijftaken omvatten, hoeft echter niet altijd negatief te zijn voor het verder aanleren of trainen van talige vaardigheden. Het volgen van een programma kan net een *trigger* zijn om een formeler leertraject te volgen.

Uit de interviews leren we ook dat de audiovisuele media niet enkel een rechtstreeks leereffect maar ook een sensibiliserend effect kunnen hebben op de respondenten.

Het was vooral dit laatste element – de sensibiliserende functie van de media – dat sterk ter sprake kwam in de focusgroepen met professionals uit VDAB, basiseducatie en derdenorganisaties. Zij wijzen erop dat televisie en andere audiovisuele media een middel kunnen zijn om de problematiek van laaggeletterdheid bespreekbaar te maken en om eventueel nog bestaande taboe's te doorbreken, eerder dan een middel om geletterdheidsvaardigheden aan te leren. Het inpassen van de problematiek van laaggeletterdheid in (bij de doelgroep) populaire programma's en websites, lijkt aangewezen. Ook de inzet van bekende Vlamingen wordt hierbij vermeld. Publieke figuren kunnen mensen helpen hun eigen geletterdheidsproblematiek te (h)erkennen. De audiovisuele media bieden ook kansen een boodschap te brengen die niet alleen laagdrempelig en verstaanbaar is, maar ook aantrekkelijk genoeg om naar te (blijven) kijken.

'Ik denk nu aan zo een reeks op TV zo op die regionale zenders. Er is toch een reeks geweest over iemand die zo heel lang niet gewerkt had en dan terug opnieuw op de arbeidsmarkt gekomen was. (...) Zou dat bijvoorbeeld niet kunnen rond laaggeletterdheid, dat mensen die overdag thuis zitten, dat kunnen zien, dat herkennen: dat is iets voor mij.' (02_F, R5)

2.3 Informeel leren: boeken, tijdschriften, kranten en magazines

Survey

Het regelmatig gebruiken van leesvaardigheden is belangrijk in het onderhouden en verbeteren van geletterdheidsvaardigheden. Het wordt ook gezien als een manier om het individuele leervermogen te verbeteren (Vanhoren et al., 2003).

Enkele vragen in de AES-enquête gaan in op het gebruik van boeken, kranten en (vak)tijdschriften. Zo wordt nagegaan hoeveel boeken de respondent in huis heeft en hoe vaak hij of zij in het voorbije jaar als vrijetijdsbesteding een boek heeft gelezen. Ook wordt gevraagd hoe vaak de respondent kranten leest.

De antwoorden op deze vragen geven geen directe indicatie van de geletterdheidsvaardigheden van de respondent, al zijn ze zeker een waardevolle proxy voor het leesgedrag van de respondent. Ze geven vooral een aanduiding van de mate waarin in de directe omgeving van de respondent geletterd materiaal te vinden is.

Uit de AES-bevraging blijkt dat het boekenbezit bij volwassenen met een geletterdheidsrisico significant lager is dan bij volwassenen zonder geletterdheidsrisico. Uit de AES-data kan niet worden opgemaakt welke respondenten geen boeken in huis hebben. De eerste antwoordcategorie op de vraag 'hoeveel boeken heeft u thuis?' gaat van 0 boeken tot 25 boeken. De meerderheid (52,6%) van de volwassenen met een geletterdheidsrisico heeft deze optie geantwoord. Minder dan 1 op vijf (17,4%) volwassenen met een geletterdheidsrisico heeft meer dan 100 boeken thuis. Bij de groep van volwassenen zonder geletterdheidsrisico is de spreiding over de verschillende antwoordcategorieën meer evenwichtig.

Tabel 6.2 Hoeveel boeken heeft u thuis (%)

Aantal boeken	Risico	Niet-risico	Totaal
0 - 25	52,6	32,9	39,9
26 - 100	30,0	36,4	34,1
Meer dan 100	17,4	30,7	25,9
Totaal	100,0	100,0	100,0

Verschil risico - niet-risico is significant ($p. \leq .001$)

De cijfers over het bezit van boeken thuis zeggen niets over leesgedrag of over het gebruik van boeken als methode om aan zelfstudie te doen. Ze geven wel aan dat volwassenen met een geletterdheidsrisico minder beschikken over boeken en dus allicht een minder geletterdheidsrijke thuisomgeving kennen. Op basis van de data uit het Vlaamse IALS-onderzoek kunnen we vaststellen dat dit de voorbije 10 jaar niet drastisch veranderd is. Ook wanneer het bezit van boeken wordt aan-

gevuld met andere indicatoren die wijzen op de aanwezigheid van leesmateriaal (dagbladen, weekbladen/tijdschriften, een encyclopedie, een woordenboek) kan worden vastgesteld dat laaggeletterde volwassenen²¹ significant lager scoren dan het Vlaamse gemiddelde (Vanhoren et al., 2003). Het is ook logisch dat wie laaggeletterd is, minder investeert in de aanschaf van boeken, tijdschriften, kranten, ...

Aanvullend op de vraag over het bezit van boeken werd in de AES-vragenlijst – net als in de IALS-bevraging – gepeild naar het aantal boeken dat de respondent in het afgelopen jaar heeft gelezen. Ook dat blijkt volgens de AES-dataset – zoals te verwachten – beduidend anders voor de volwassenen mét en zonder geletterdheidsrisico. Ongeveer de helft van de volwassenen met een geletterdheidsrisico (49,0%) las in de 12 maanden voorafgaand aan de bevraging geen boeken, terwijl dat slechts het geval was bij iets meer dan een kwart van de volwassenen zonder geletterdheidsrisico (28,6%). Van hen die wel boeken lazen, ligt het gemiddeld aantal gelezen boeken ook significant lager bij de risicogroep dan bij de niet-risicogroep. Van de eerste groep las 36,7% niet meer dan 3 boeken, terwijl dat bij de tweede groep 28,6% is.

Dat volwassenen met een geletterdheidsrisico significant minder aan lezen toekomen dan het Vlaamse gemiddelde kon ook op basis van de IALS-gegevens worden vastgesteld (Vanhoren et al., 2003).

Wat de AES-vragenlijst verder ook nagaat, is in hoeverre boeken, vaktijdschriften en gelijkaardig materiaal bewust worden ingezet als methode om informeel te leren. Voor één op de tien volwassenen met een geletterdheidsrisico (10,0%) zijn het middelen die gebruikt werden om doelbewust te leren. Dat percentage scoort sterk onder het Vlaamse gemiddelde (25%). Dit is niet verrassend gezien het gebruik van boeken en vaktijdschriften specifieke geletterdheidseisen stelt waaraan volwassenen met een geletterdheidsrisico in vele gevallen niet kunnen voldoen. Bovendien kwam uit de IALS-resultaten al duidelijk naar voor dat geletterdheidsscores positief correleren met de dagelijkse leespraktijk van mensen, wat volgens datzelfde onderzoek suggereert dat als mensen de geletterdheidsvaardigheden niet onderhouden ze ook achteruit gaan (OECD & Canada, 2000).

Verschillen in leesgedrag tussen de groepen met en zonder geletterdheidsrisico zijn quasi onbestaande als het gaat om het lezen van kranten. In vergelijking met de andere geschreven bronnen, bieden kranten het meest mogelijkheden om mensen te bereiken die een risico lopen laaggeletterd te worden. Zo leest bijna de helft van deze groep (bijna) elke dag een krant.

²¹ Met de groep van laaggeletterde volwassenen wordt hier verwezen naar die volwassen respondenten die minstens op één van de drie geletterdheidschalen (documentgeletterdheid, proza-geletterdheid en kwantitatieve geletterdheid) een score hebben behaald uit het IALS-level 1.

Tabel 6.3 Leest u kranten? (%)

	Risico	Niet-risico	Totaal
(Bijna) elke dag	48,3	49,5	49,1
Minstens 1/week	31,1	30,4	30,6
Minstens 1/maand	9,4	7,3	7,9
Minder dan 1/maand	5,5	7,1	6,6
Nooit	5,7	5,8	5,8
Totaal	100,0	100,0	100,0

Verschil risico – niet-risico is significant ($p \leq .01$)

Diepte-interviews en focusgroepen

In vergelijking met het gebruik van audiovisuele en gedrukte media, spelen boeken een bijzonder kleine rol in het leven en leren van laaggeletterde volwassenen, zo blijkt ook uit de diepte-interviews. Slechts enkele geïnterviewden geven aan nu en dan eens een boek ter hand te nemen, maar de overgrote meerderheid onder hen – participanten zowel als niet-participanten – komt niet of nauwelijks aan boeken toe. Zij die het wel doen, worden daartoe vaak gestimuleerd door hun directe omgeving of door een formele leercontext (voor participanten). Toch is die stimulans geen garantie.

‘Nee, boeken, dat is niks voor mij. Ik kan er mijn gedacht niet opzetten. Strips wel, strips interesseerden me vroeger wel, maar boeken niet. Terwijl we thuis nochtans veel boeken hadden... maar bij mij was dat één bladzijde en dan boem gedaan.’ (57_NP)

Het lezen van tijdschriften, kranten en magazines is een informele manier van kennisvergarig bij veel van de geïnterviewde laaggeletterden. Dit is zelfs het geval bij die respondenten die zeggen veel moeite te hebben met lezen in het algemeen. Dit is een verrassende vaststelling, die deels kan verklaard worden door de manier waarop de respondenten zeggen deze gedrukte media te gebruiken. Vaak gebeurt dit zeer selectief, terloops, kortstondig en oppervlakkig. Zo zeggen bepaalde respondenten enkel de titels te lezen.

Het gebruik van tijdschriften, kranten en magazines wordt door de respondenten zelf vooral gemotiveerd vanuit de intentie om op de hoogte te blijven (*‘Ge moet weten wat er gebeurt in de wereld’*).

Tenslotte mag ook het leereffect zelf van het gebruik van gedrukte media niet onderschat worden. Enkele respondenten geven aan zichzelf een basisniveau van lezen te hebben aangeleerd met als belangrijkste bron het gebruik van kranten en magazines (01_P, 56_NP).

De meeste respondenten drukken er wel op dat ze nood hebben aan aangepaste instrumenten. Dit geldt voor de gedrukte media, maar ook voor de audiovisuele

en nieuwe media. Veel media brengen te veel drempels met zich mee, zo is hun ervaring. Programma's, software, internetpagina's, tijdschriften en kranten met een aangepast geletterdheidsniveau zijn wenselijk. De meeste participerende respondenten zijn erg te spreken over initiatieven zoals de *Wablieft*-krant en de korte berichtjes in de gratis krant *Metro*.

Of er meer nood is aan media die aangepast zijn aan de geletterdheidsvaardigheden van volwassenen met een geletterdheidsrisico, daarover zijn niet alle geïnterviewde professionals betrokken bij de problematiek van laaggeletterdheid het eens. Enerzijds wordt aangegeven dat aangepaste media en specifieke, doelgroepgerichte media de drempel tot lezen wel kunnen omlaag halen bij laaggeletterden (05_F, R5). Anderzijds klinkt bij de vertegenwoordigers van de basiseducatie de roep naar meer aangepaste media minder sterk dan de vraag naar een aanpassing van de bestaande 'klassieke' media (04_F). Het lijkt volgens deze respondenten vooral een kwestie de bestaande media die een breed publiek aanspreken te sensibiliseren rond het gebruik van eenvoudige en klare taal, eerder dan nieuwe kanalen te creëren.

2.4 Informeel leren: cultuurparticipatie

Survey

Culturele activiteiten kunnen een stimulerende omgeving bieden om op een informele manier kennis te verzamelen en vaardigheden op te doen. Uiteraard zijn culturele contexten op zich niet noodzakelijk ideale leeromgevingen, maar ze kunnen door inhoud en methodiek wel processen van informeel en niet-formeel leren initiëren. Ook kunnen zij een platform bieden om te leren en kunnen zij volwassenen motiveren en faciliteren om zich bepaalde leerdoelen te stellen en die te bereiken.

Eén vraag in de Adult Education Survey gaat specifiek in op de deelname aan 'begeleide bezoeken aan musea; historische, industriële en natuurlandschappen' als vorm van doelbewust leren. Slechts 2,6% van de volwassenen met een geletterdheidsrisico nemen aan dergelijke bezoeken deel. Van de zes bevraagde vormen van informeel leren scoort deze leermethode het laagst.

Het bezoeken van musea en landschappen met een gids of een begeleider is echter een zeer specifieke vorm van culturele participatie. Ook de participatie aan andere culturele activiteiten kunnen onder de noemer informeel leren worden gevat (Lave & Wenger, 1991). Daarom is het interessant ook even de algemene deelname aan het culturele leven onder de loep te nemen bij volwassenen met een geletterdheidsrisico. In de AES-vragenlijst werden enkele vragen opgenomen over de receptieve deelname aan culturele activiteiten (verwoord als 'het bijwonen van activiteiten') alsook enkele productieve vormen van participatie aan culturele activiteiten (verwoord als 'het verrichten van activiteiten'). De onderstaande tabellen

geven aan, voor de risicogroep en niet-risicogroep, of ze in het jaar voorafgaand aan de bevraging betrokken waren bij culturele activiteiten of niet.

Tabel 6.4 Minstens één keer volgende activiteiten bijgewoond in de voorbije twaalf maanden (%)

Receptieve culturele en sportactiviteiten	Risico	Niet-risico	Significantie
Voorstellingen (door professionelen of amateurs), bijvoorbeeld toneel, concert, opera, ballet, dansvoorstelling	47,5	68,3	***
Bioscoop	40,6	70,0	***
Bezoek aan monumenten, musea, kunstgalerij, ...	38,3	59,9	***
Sportactiviteiten (met professionelen of amateurs)	47,4	65,9	***

*** $p. \leq .001$

Tabel 6.5 Volgende activiteiten verricht in de voorbije twaalf maanden (%)

Actieve culturele activiteiten	Risico	Niet-risico	Significantie
Zelf optreden bij een publieke voorstelling met zang, dans, toneel of muziek	5,0	9,8	***
Fotograferen, filmen	18,3	33,3	***
Tekenen, schilderen, beeldhouwen, ontwerpen, grafische vormgeving (bijvoorbeeld website ontwikkelen), ...	6,9	16,9	***
Schrijven van proza, gedichten, korte verhalen	2,3	6,1	***

*** $p. \leq .001$

Uit de bovenstaande tabellen is op te maken dat volwassenen met een geletterdheidsrisico minder intens deelnemen aan vernoemde culturele en sportactiviteiten dan volwassenen die hoger geletterd zijn. Zowel de receptieve als de actieve cultuurdeelname ligt significant lager. Dit neemt echter niet weg dat ook bij volwassenen met een geletterdheidsrisico aanzienlijk grote groepen de weg vinden naar culturele voorstellingen en sportactiviteiten.

Diepte-interviews en focusgroepen

De geïnterviewde laaggeletterde volwassenen geven aan dat cultuurdeelname een relatief beperkte rol in hun leven speelt. Zowel als het gaat om receptieve (passieve) als om productieve (actieve) cultuurbeleving. Dit is zeker het geval bij cultuurbeleving in de betekenis van kunsten. Het bezoeken van theater, filmvoorstellingen en musea wordt door de respondenten zelden spontaan vermeld. Als dat gebeurt, wordt het omschreven door de respondent als 'een toevallige activiteit'.

Deelname aan culturele activiteiten wordt niet gelinkt aan een specifieke leerbehoefte of zelfs niet aan een duidelijke interesse. De respondenten geven ook aan dat dergelijke culturele activiteiten niet behoren tot hun leefwereld.

Wanneer we de participatie aan cultuur in de brede betekenis van het woord (sociaal toerisme, evenementen, circus, ...) bevroegen in de diepte-interviews, bleek de betrokkenheid van laaggeletterden groter en directer. De participatie aan middenveldorganisaties speelt op dat punt duidelijk een sterk bemiddelende en toeleidende rol. Bezoeken, daguitstappen, ... gebeuren vaak in groepsverband en worden ook door de groep geïnitieerd.

2.5 Informeel leren: directe sociale netwerken

Survey

Bijna één op de tien volwassenen (9,1%) met een geletterdheidsrisico rapporteert in het afgelopen jaar geprobeerd te hebben doelbewust iets bij te leren van een familielid, vriend of collega/chef. De manier waarop deze vraag in de AES-vragenlijst geformuleerd werd, geeft een indicatie hoe de directe sociale omgeving van volwassenen aanleiding geeft tot informeel leren.

De antwoordcategorie 'leren van een familielid, een vriend of collega/chef' dekt echter niet alle types van directe sociale netwerken die volwassenen kunnen hebben. Bovendien gaan we ervan uit dat de directe sociale relaties op velerlei manieren een leersituatie kunnen beïnvloeden (Barton et al., 2007). Dit zal zeker niet steeds een doelgerichtheid inhouden, zoals in de AES-vraag werd verwoord. De resultaten op deze vraag kunnen dan ook als een 'minimale' schatting worden gezien van het belang van directe sociale netwerken bij leren.

Diepte-interviews en focusgroepen

Uit de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen blijkt een erg belangrijke rol weggelegd voor het directe sociale netwerk in situaties met duidelijke getletterdheidseisen. De bevraagde volwassenen geven aan dat ze voor het oplossen van dagelijkse problemen (o.a. geletterdheidstaken) terugvallen op hun directe en vertrouwde private sociale omgeving. Het gaat dan in de eerste plaats om gezin en familie en daarnaast ook om het netwerk van vrienden. Deze netwerken worden vaak aangesproken om 'zich uit de slag te helpen trekken'.

'Bijvoorbeeld met die bankcrisis. Ik kende het woord 'recessie' niet. Dan vraag ik dat aan mijn man, die is leraar. Ik heb die informatiebron. Dat is al heel veel.' (54_NP)

De directe sociale omgeving heeft op verschillende manieren invloed op het handelen van de laaggeletterde respondenten. Vooreerst fungeert het netwerk als een mogelijkheid te moeilijke geletterdheidstaken uit handen te geven. Daar de directe

sociale omgeving van gezin en vrienden- en kennissenkring doorgaans als een erg 'veilige' en vertrouwde omgeving wordt ervaren, wordt er vaak van hen gebruik gemaakt ('...soms neemde ik de facteur ook aan als hem kwam. Da 'k zo zei van 'leest da is ne keer'. '05_P, 'Sommigste brieven neem ik mee bij mijn kameraad, die legt dat wel uit.' 56_NP). Dit lijkt logisch en is het geval voor alle volwassenen met een geletterdheidsrisico, los van leeftijd, geslacht of participatiegraad.

Toch merken we op dat de respondenten niet altijd kunnen of willen terugvallen op hun directe omgeving voor het overnemen van talige opdrachten. Ze geven enerzijds aan dat de directe omgeving hier niet altijd voor open staat. Anderzijds blijkt dat de respondenten zelf vaak hun directe omgeving niet willen belasten met taken die zijzelf niet kunnen uitvoeren. Ze gaan er van uit dat ze dan hun omgeving 'tot last' zijn. Eenmaal ze echter een beroep gedaan hebben op die directe omgeving, wordt die praktijk vaak een gewoonte en houvast.

3. Niet-formeel leren

Survey

Er worden in de AES-enquête vier types niet-formele opleidingen en onderwijsactiviteiten onderscheiden. In de onderstaande tabel wordt voor deze verschillende types van niet-formeel leren de deelnamegraad weergegeven voor volwassenen met en voor volwassenen zonder geletterdheidsrisico. De cijfers tonen aan dat van de vier types niet-formeel leren er het meest geparticipeerd wordt aan on-the-job-training. Later in dit hoofdstuk gaan we dieper in op leren op en in functie van de werkplek.

Volwassenen met een geletterdheidsrisico participeren meer aan cursussen en privé-lessen dan aan seminaries en workshops, terwijl dat voor de niet-risicogroep net andersom is. Een verklaring hiervoor ligt niet voor de hand. Mogelijk ligt dit aan de begrippen zelf. De noties 'cursussen' en 'privé-lessen' worden in spreektaal meer courant gebruikt en zijn daardoor meer vertrouwde begrippen voor laaggeschoolden dan de begrippen 'seminaries' en 'workshops' die geijkte termen zijn voor (delen van) studiedagen en conferenties en daardoor meer tot het jargon van hooggeschoolden behoren. Dit betekent echter niet dat beide vlaggen niet groten-deels een zelfde lading kunnen dekken. Een andere hypothese is dat de begrippen 'cursus' en (zeker) 'privé-les' sterker verwijzen naar een klassieke leersetting met een hiërarchische leraar-leerling-relatie, terwijl seminaries en workshops die in verschillende settings kunnen plaats vinden, gekenmerkt worden door een meer horizontale leraar-leerling-relatie. Mogelijk maken hooggeschoolden en volwassenen met een kennisintensieve baan omwille van die connotatie in hun antwoordpatroon en/of in de realiteit sneller de keuze voor seminaries en workshops.

Tabel 6.6 Heeft u aan één of meerdere van de activiteiten deelgenomen tijdens de voorbije 12 maanden met de bedoeling om uw kennis of vaardigheden in een bepaald gebied (hobby's inbegrepen) te verbeteren (%)

Type niet-formeel leren	Risico	Niet-risico	Totaal	Signif. Risico vs. Niet-risico
Cursussen (in een klaslokaal, hoorcolleges, gecombineerde theoretische en praktijkopleidingen); privé-lessen	7,7	23,8	17,8	***
Cursussen via afstandsonderwijs (via de post of elektronisch)	0,7	3,5	2,5	***
Seminaries en workshops	3,0	26,4	17,6	***
On-the-job-training ²² georganiseerd door de werkgever (begeleiding, instructies ... over de algemene werking van uw bedrijf/organisatie of specifieke werkvoorschriften over veiligheid, gezondheid, machines, ...)	8,6	30,3	22,2	***

*** p. ≤ .001

Het beperken van niet-formeel leren tot de vier types die de AES onder die noemer bevrageet, is voor discussie vatbaar. We zouden kunnen stellen dat ze staan voor een eerder enge interpretatie van de ruime definitie van niet-formeel leren. We geven twee redenen.

Ten eerste dekken cursussen, privé-lessen, seminaries, workshops en on-the-job-trainingen slechts een deel van de educatieve werkvormen die door aanbodsverstrekkers van niet-formele educatie kunnen worden gehanteerd (bijvoorbeeld lezingen, voordrachten, studiedagen, beurzen, informatieavonden, intervisiegroepen, ... worden niet vermeld). Ook als samenvattende noemers schieten ze te kort.

Ten tweede geeft de opdeling van niet-formele educatie in vier types geen aanwijzing aan de respondent van de diverse georganiseerde settings waarin niet-formeel leren mogelijk is. Zo wordt de vormingscomponent die vaak zeer sterk vervat zit in het sociaal-cultureel verenigingsleven, in organisaties voor amateurkunsten, in vak- of beroepsorganisaties, in opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven uit de private non-profitsector, in beroepsopleidingen die niet georganiseerd worden door de werkgever, ... niet in acht genomen.

²² De AES-vragenlijst specificeert in een voetnoot (p. 7): 'Een *on-the-job training* wordt altijd door de werkgever georganiseerd in de (onmiddellijke) werkomgeving door gebruik te maken van alledaagse werkinstrumenten. Hieronder zijn inbegrepen trainingen, instructies of het opdoen van praktische ervaring in de onderneming. On-the-job-trainingen kunnen dus nooit als 'afstandsonderwijs' worden beschouwd (via de post of elektronisch). De tutor/lesgever hoeft niet noodzakelijk de werkgever zelf te zijn.' (bold in origineel, eigen cursivering)

Om die laatste reden nemen we hier ook even de data onder de loep aangaande de sociale participatie. Sociale participatie wordt door de AES bevraagd aan de hand van vijf types activiteiten. De eerste vier hebben rechtstreeks betrekking op deelname aan een vereniging of gelijkaardige organisatie. Het laatste type van activiteit is persoonlijk geïnitieerd en niet verricht in de context van een instelling of organisatie. Dit type is aldus moeilijker in te passen in de definitie van niet-formeel leren zoals gebruikt in de AES.

Tabel 6.7 Heeft u deelgenomen aan één of meerdere activiteiten van de volgende verenigingen tijdens de voorbije 12 maand? (%)

Vereniging of activiteit	Risico	Niet-risico	TO-TAAL	Signif. Risico vs. Niet-risico
Vak- of beroepsorganisatie	6,7	21,1	15,7	***
Recreatieve vereniging of organisatie (met cultureel of artistiek karakter), bijvoorbeeld sportclub, hobbyvereniging, vrijetijdsvereniging, ...	33,6	49,9	43,8	***
Liefdadigheidsinstelling (bijvoorbeeld Rode kruis, Ziekenzorg, ...)	6,7	9,5	8,5	**
Andere verenigingen of organisaties (milieuorganisaties, buurtvereniging, ...)	8,5	16,0	13,1	***
Vrijwilligerswerk verricht bij particulieren (maar niet vanuit een instelling of organisatie), bijvoorbeeld koken van zieken, boodschappen doen, ...	8,9	10,0	9,6	NS

*** p. ≤ .001, ** p. ≤ .01

Van de cijfers in de bovenstaande tabel springt de hoge deelnamegraad bij recreatieve verenigingen of organisaties in het oog. Gemiddeld participeerde in het jaar voorafgaand aan de bevraging niet minder dan 43,8% van de Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel bij een recreatieve vereniging of organisatie. Het aandeel volwassenen met een geletterdheidsrisico dat deelnam, ligt significant lager dan het aandeel van de niet-risicogroep. Toch is de participatie van 1 op 3 volwassenen met een geletterdheidsrisico aan een activiteit van een recreatieve vereniging nog vrij hoog te noemen. Uiteraard staat 'recreatieve vereniging of organisatie' voor een breed geheel aan activiteiten. Aan welke types van activiteiten de volwassenen met een geletterdheidsrisico de voorkeur geven en waarom, wordt op basis van de diepte-interviews verder verfijnd. Alleszins kunnen we hier al besluiten dat (1) de deelname aan het verenigingsleven groter is onder hooggeletterden dan onder laaggeletterden en volwassenen met een geletterdheids-

risico²³ maar (2) dat activiteiten van deze verenigingen en organisaties toch ook voor deze laatste groep als informele leerweg kunnen worden gezien en ook bewust als zodanig kunnen worden gebruikt.

Het vrijwilligerswerk verricht bij particulieren is de enige vorm van alle bestudeerde vormen van sociale of culturele participatie waaraan niet significant minder geparticipeerd wordt door volwassenen met een geletterdheidsrisico dan door volwassenen zonder geletterdheidsrisico. Hoewel verschillende interpretaties hierbij mogelijk zijn, geeft dit in elk geval aan dat volwassenen met een geletterdheidsrisico minder snel in een georganiseerd verband hun sociale betrokkenheid of culturele interesse zullen beleven dan hoger geletterde volwassenen.

Items over culturele en sociale participatie gereduceerd tot drie factoren (Factoranalyse)

De AES-vragenlijst bevat enerzijds 11 vragen over culturele participatie (zowel bijwonen als actief beoefenen) en anderzijds 5 vragen over sociale participatie. Deze vragen peilen naar een heel aantal specifieke vormen van culturele en sociale participatie (boeken lezen, gedichten en korte verhalen schrijven, bioscoopbezoek, deelnemen aan sportactiviteiten, deelnemen aan activiteiten van vak- of beroepsorganisaties, ...). Met het oog op heldere en bruikbare interpretaties van de regressies die verderop worden voorgesteld, zal niet langer met de 16 oorspronkelijke items gewerkt worden, maar zal in de plaatst daarvan gewerkt worden met de uitkomst van een factoranalyse die gedraaid werd op deze items.

Een factoranalyse is een multivariate analysetechniek die als doel heeft een uitgebreide set variabelen te hergroeperen en te herleiden tot een kleiner aantal niet op voorhand gekende dimensies. Hoofdbedoeling van deze vorm van datareductie is het vermijden van het werken met een groot aantal interdependente variabelen. Een factoranalyse leidt dus tot een kleiner aantal zinvolle basisdimensies, de zogenaamde factoren (Sheth, 1971).

De factoranalyse op de 16 vragen over culturele en sociale participatie resulteerde in drie duidelijk onderscheiden factoren, die kunnen gevat worden onder de noemers:

- recreatie;
- lezen en schrijven;
- sociaal engagement.

De volgende items laadden voldoende hoog om ze op te nemen in de dimensies. Na elk item wordt de factorlading vermeld die aangeeft in welke mate het item aansluit bij die factor. De maximale factorlading is één. In dat geval valt het item 100% samen met de factor.

²³ Een gelijkaardige vaststelling werd ook gedaan in Nederland: zie Groot & Maassen van den Brink (2006).

Factor 'recreatie'	
Vraag (item)	Factor-lading
<i>Hoeveel keren hebt u in de voorbije 12 maanden volgende activiteiten bijgewoond?</i>	
– Bioscoop	0,385
– Sportactiviteiten (met professionelen of amateurs)	0,709
<i>Hebt u in de voorbije 12 maanden één of meerdere van onderstaande activiteiten verricht?</i>	
– Zelf optreden bij een publieke voorstelling met zang, dans, toneel of muziek	0,374
<i>Hebt u deelgenomen aan één of meerdere activiteiten van de volgende verenigingen tijdens de voorbije 12 maanden?</i>	
– Recreatieve vereniging of organisatie (met cultureel of artistiek karakter), bijvoorbeeld sportclub, hobbyvereniging, vrijetijdsvereniging ...	0,720

Factor 'lezen en schrijven'	
Vraag (item)	Factor-lading
<i>Hebt u in de voorbije 12 maanden één of meerdere van onderstaande activiteiten verricht?</i>	
– Schrijven van proza, gedichten, korte verhalen	0,446
<i>Hoeveel boeken heeft u thuis?</i>	0,598
<i>Hebt u in de voorbije 12 maanden - als vrijetijdsbesteding - een boek gelezen?</i>	
– Ja/nee	0,997
– Aantal gelezen boeken	0,979

Factor 'sociaal engagement'	
Vraag (item)	Factor-lading
<i>Hebt u deelgenomen aan één of meerdere activiteiten van de volgende verenigingen tijdens de voorbije 12 maanden?</i>	
– Liefdadigheidsinstelling (bijvoorbeeld rode Kruis, Ziekenzorg, ...)	0,758
– Andere verenigingen of organisaties (milieuorganisaties, buurtvereniging, ...)	0,427
– Vrijwilligerswerk verricht bij particulieren (maar niet vanuit een instelling of organisatie), bijvoorbeeld koken, verzorging van zieken, boodschappen doen, ...)	0,469

De namen die we aan de drie factoren gaven, werden gekozen rekening houdend met de ladingen van de respectieve items. Ze zijn bedoeld om zo goed mogelijk de essentie van de onderliggende dimensie te beschrijven.

Wat beïnvloedt recreatie, lezen en schrijven, sociaal engagement (lineaire regressies 1 tot en met 3)

De AES-data laten een interessante kijk toe in de bredere culturele en sociale participatie van Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel. Vooral we nagaan hoe facetten van culturele en sociale participatie een effect hebben op niet-formeel leren, gaan we na hoe sociale en culturele participatie zelf kan begrepen worden vanuit verschillen in:

- leeftijd;
- opleidingsniveau;
- type job (inactief/werkzoekend/niet-kennisintensieve job/kennisintensieve job);
- geslacht;
- het al dan niet hebben van jonge kinderen (-13 jaar);
- leerattitude.

We doen dit door middel van een reeks meervoudige lineaire regressies met de drie factoren (recreatie, lezen en schrijven, sociaal engagement) die het resultaat zijn van de eerder beschreven factoranalyse als afhankelijke variabele. De regressietabellen werden opgenomen in bijlage bij dit rapport (cf. bijlage 7, Lir 1 tot en met Lir 3). Hieronder worden de belangrijkste conclusies uit de drie tabellen besproken.

Voor een goed begrip van de regressietabellen wijzen we er op dat de kolom 'B' de bèta-coëfficiënten bevat, de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Deze coëfficiënten verwijzen naar de relatieve invloed van elke onafhankelijke variabele.

Lineaire regressie voor de factor 'recreatie' (Lineaire regressie 1)

Een model waarin leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatuut worden opgenomen als verklarende variabelen (model 1) blijkt het meest geschikte model voor de factor 'recreatie'. Van de drie modellen die we voor deze factor probeerden, geeft model 1 de beste balans tussen een zo goed mogelijk passend model en een spaarzaam gebruik van variabelen.

Uit het model blijkt de jongste leeftijdsgroep (25- en 34-jarigen) significant meer tijd te besteden aan recreatie dan de andere twee leeftijdsgroepen (35- en 49-jarigen en 50- en 64-jarigen).

Opleidingsniveau blijkt een nog duidelijker verband te vertonen met recreatie: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe vaker wordt geparticipeerd aan recreatieve activiteiten. Dit effect kan mogelijk gemedieerd zijn door inkomen: minstens een deel van de activiteiten (bijvoorbeeld bioscoopbezoek, sportactiviteiten) brengen kosten met zich mee die hooggeschoolden met doorgaans beter betaalde jobs zich meer kunnen permitteren. Ook het al dan niet werken en het type job zijn een significante bron van verklaring: respondenten met een kennisintensieve job zijn meer recreatief bezig dan werkzoekenden en inactieven. Respondenten met een niet-kennisintensieve job nemen een tussenpositie in. Ook hier vormt het loonniveau wellicht een mediërende variabele. Dit model verklaart een aanzienlijk deel van de variantie (adjusted $R^2 = 0,126$).

Lineaire regressie voor de factor 'Lezen en schrijven' (Lineaire regressie 2)

Voor de factor 'lezen en schrijven' levert het opnemen van de bijkomende variabelen 'geslacht', 'het hebben van jonge kinderen' en 'leerattitude' (model 2 en 3) een beter model op dan zonder deze variabelen (model 1).

Met de leeftijd neemt de kans op 'lezen en schrijven' toe. De oudste groep onderscheidt zich daarbij significant van de jongste groep. Die vaststelling is relevant in het kader van een leeftijdsgebonden geletterdheidsprobleem: ouderen kennen meer risico op laaggeletterdheid, maar blijken vaker geboeid door lezen en schrijven. De overheid kan hier bijvoorbeeld op inspelen door bibliotheken expliciet te promoten bij ouderen.

Ook een hoger opleidingsniveau gaat samen met meer 'lezen en schrijven'. Respondenten met een gemiddeld opleidingsniveau lezen en schrijven significant meer dan mensen met een laag opleidingsniveau. Volwassenen met een hoog opleidingsniveau lezen en schrijven op hun beurt nog eens significant meer dan mensen met een gemiddeld opleidingsniveau. Dit is een vrij voor de hand liggend verband: hoger opgeleiden hebben meer lees- en schrijfvaardigheden kunnen opdoen tijdens hun schoolloopbaan en zullen daarom minder drempels en (daardoor) meer plezier ervaren bij het lezen en schrijven in de vrije tijd.

We constateren ook een licht effect van het arbeidsstatuut. Werkzoekenden blijken meer te lezen en schrijven dan de andere groepen. Ook het verschil tussen inactieve volwassenen en volwassenen met een niet-kennisintensieve job is significant. De laatst vernoemde groep heeft de laagste score en participeert dus het minst aan lees- en schrijfactiviteiten. Dit geeft aan waarom volwassenen met een niet-kennisintensieve job het risico lopen om laaggeletterd te worden: op de werkvloer komen ze weinig in contact met geletterdheidstaken en ook daarbuiten wordt er – blijkens de AES-data - weinig initiatief genomen om te lezen en te schrijven. Dat geschoolde handarbeiders en lagere employees onder het gemiddelde scores op verschillende geletterdheidsschalen, is een mogelijk gevolg hiervan (Van Damme et al., 1997; Houtkoop, 2006).

Opvallend is wel dat werkzoekenden gemiddeld het meest lezen en schrijven, meer dan de respondenten met een kennisintensieve job. Het lezen en schrijven voor het werk wordt in deze factor evenwel niet meegerekend. De beschikbare tijd speelt natuurlijk wel in hun voordeel, maar het onderscheid met de inactieven blijft opvallend. Een andere mogelijke verklaring is dat, als gevolg van een actief arbeidsmarktbeleid, werkzoekenden beseffen dat het onderhouden van talige vaardigheden noodzakelijk is bij het ambiëren van bepaalde jobs en beroepsposities.

Voorts blijken mannen meer te lezen en te schrijven dan vrouwen. Het hebben van jonge kinderen heeft begrijpelijkerwijs een negatieve invloed op de mate waarin men leest en schrijft. Een positieve leerattitude verhoogt dan weer de kans om meer te lezen en te schrijven. Deze laatste drie effecten zijn telkens significant. De aangehaalde factoren verklaren samen 13,4% van de variantie (adjusted R²).

Lineaire regressie voor de factor 'Sociaal engagement' (Lineaire regressie 3)

De factor 'sociaal engagement' wordt in veel mindere mate verklaard door onze onafhankelijke variabelen. Het meest spaarzame model is het model zonder de extra variabelen 'geslacht', 'het hebben van jonge kinderen' en 'leerattitude' (adjusted R² = 0,023) (model 1). De effecten van de resterende variabelen zijn toch significant. Zo stijgt het sociaal engagement met de leeftijd. De jongste groep is daarbij significant minder geëngageerd dan de andere twee groepen. Dit effect kan niet toegeschreven worden aan het hebben van jonge kinderen. Mogelijk moet de interpretatie gezocht worden in de richting van een meer op zichzelf gericht houding van jonge mensen die nog aan het begin staan van hun carrière, relatie, gezinsleven, ... wat gepaard kan gaan met onzekerheid. Ook andere en lossere vormen van sociaal engagement - weg van het georganiseerde middenveld - kunnen deze groep typeren (Elchardus & Glorieux, 2002).

Opleidingsniveau is ook hier weerom een variabele met een sterke verklaringskracht: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe groter het sociaal engagement. Dit effect staat los van de jobsituatie. Het effect van opleidingsniveau op sociale participatie bevestigt ander Vlaams onderzoek hierover (o.a. Elchardus, Hooghe, Smits, 2000).

Tenslotte is er qua jobsituatie enkel een significant verschil tussen de inactieven (de meest geëngageerde groep) en de mensen met een niet-kennisintensieve job (de minst geëngageerde groep). De inactieve groep heeft enerzijds een voordeel qua te besteden tijd (de mate van engagement bij de werkzoekenden is trouwens zeer gelijkaardig), maar mogelijk stimuleert de eigen situatie ook het bewustzijn rond de noden van anderen. De groep met een niet-kennisintensieve job zal door tijdsgebrek en arbeidsomstandigheden misschien de energie missen om tijd te spenderen aan sociaal engagement.

Wat beïnvloedt niet-formeel leren? (Logistische regressie 3)

In hoofdstuk 2 van dit rapport gingen we na hoe verschillende persoonskenmerken afzonderlijk samenhangen met de participatie aan niet-formele leeractiviteiten in het voorbije jaar (cf. tabel 2.5). We gingen ook na hoe de kenmerken geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatus samen een effect hebben op de 'keuze' om niet-formeel te leren.

We gaan hier nu verder op in aan de hand van een stapsgewijze logistische regressie (cf. bijlage 7, Lor 3). We runnen de regressie opnieuw op de volledige omschreven groep van respondenten: alle Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel, zowel volwassenen met als volwassenen zonder geletterdheidsrisico. De regressietechniek heeft als doel de simultane invloed van verschillende factoren op de participatiegraad na te gaan, niet om uitspraken te doen over de volwassenen met een geletterdheidsrisico.

We gaan in model 1 na hoe de variabelen leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatuut een effect hebben op de participatie aan niet-formeel leren. Een aantal tendensen die we herkenden bij informeel leren, gelden ook voor niet-formeel leren, m.n. met betrekking tot opleidingsniveau. Het effect van arbeidsstatuut is lichtjes veranderd: de groep met een niet-kennisintensieve job neemt significant meer deel aan niet-formele educatie dan de inactieven en de kennisintensieve groep participeert het meest aan deze vorm van educatie (qua informeel leren zaten zij op hetzelfde niveau als de werkzoekenden). Het feit dat niet-formele educatie veel vaker in het teken staat van de job dan informeel leren, verklaart deze verschuivingen.

Waar leeftijd geen noemenswaardige rol speelde in het deelnemen aan informeel leren, blijkt de oudste groep zich nu wel te onderscheiden van de jongste door een significant lagere deelname aan non-formeel leren. Een verklaring daarvoor ligt allicht bij het grote aandeel on-the-job-training bij niet-formeel leren.

In model 2 zien we dat ook voor niet-formeel leren het hebben van jonge kinderen weinig effect heeft op de beslissing om te leren. Een positieve leerattitude blijkt wel een goede voorspeller te zijn van participatie aan niet-formeel leren (model 3). Het effect dat de factoren 'sociaal engagement', 'recreatie' en 'lezen' hebben bovenop de andere onafhankelijke variabelen, is gelijkaardig aan dat bij informeel leren. Hoe sterker de sociale en culturele participatie, des te hoger de kans op niet-formeel leren. Opvallend is wel dat de factor 'recreatie' een sterkere voorspeller is van niet-formeel leren dan 'sociaal engagement'.

Tenslotte bekijken we nog welk effect informeel leergedrag heeft - bovenop de variabelen uit model 4 - op de kans om niet-formeel te gaan leren (cf. bijlage 7, Lor 3bis). Zoals verwacht is de kans op niet-formeel leergedrag significant groter bij volwassenen die al informeel leren. Informeel leren kan dus als een opstap of stimulans worden beschouwd tot niet-formeel leren.

Diepte-interviews en focusgroepen

Tijdens de diepte-interviews werd bij de laaggeletterde respondenten gepeild naar hun bredere educatieve en maatschappelijke participatie en de betekenis die ze daaraan verlenen. Meer specifiek werd nagegaan of zij deelnemen aan activiteiten en betrokken zijn bij organisaties die als een niet-formele educatieve setting kunnen worden beschouwd. Er werd ook gevraagd welk leereffect zij daar ervaren.

Veel respondenten zijn betrokken in een of ander georganiseerd verband. De aard hiervan is zeer uiteenlopend. De idee dat mensen omwille van een geletterdheidsrisico zich automatisch terugtrekken uit het maatschappelijke leven mag op basis van die gegevens dus zeker niet worden veralgemeend. Tijdens de diepte-interviews werd verwezen naar organisaties of verenigingen die komen uit sectoren als buurtwerk, armoedeverenigingen, sociaal-cultureel werk, vakbonden, ... Op verschillende manieren vinden de respondenten een plaats in het lokaal georganiseerd middenveld.

Uiteraard is dit een vaststelling die we met enige voorzichtigheid moeten interpreteren. Voor de werving van de laaggeletterde respondenten werd voor een belangrijk deel beroep gedaan op de netwerken van deze organisaties, waardoor het meer waarschijnlijk is dat personen die op een of andere manier betrokken zijn bij deze organisaties oververtegenwoordigd zijn in de uiteindelijke steekproef.

De graad van participatie en betrokkenheid van de respondenten verschilt sterk. Het is zeker niet zo dat alle laaggeletterden een zeer actieve rol spelen in 'burgerlijke' activiteiten. Vaak omschrijven ze zichzelf als passief lid of participant die ingaat op het aanbod van een organisatie of vereniging, maar die geen actieve of voortrekkersrol speelt.

Meestal ontvangen de respondenten in dit verband geen directe coaching of begeleiding aangaande het aanleren of trainen van geletterdheidsvaardigheden. Binnen veel van deze verbanden blijkt laaggeletterdheid hooguit een afgeleide problematiek te zijn. Dit betekent echter niet dat de participatie geen positieve effecten heeft op de basis- of sleutelvaardigheden die het individu bezit. De laaggeletterde respondenten ervaren hun betrokkenheid echter zelf vaak als zeer vrijblijvend ('een hobby') en ze verwoorden hun participatie vooral in termen van tijdverdrijf, amusement, ... Er wordt niet spontaan gewezen op mogelijke leereffecten, al wordt wel aangehaald dat het zich verenigen een positief effect heeft op tal van gebieden: het samenkomen met lotgenoten, deelgenoten, gelijkgezinden, mensen met gelijkaardige interesses... versterkt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen en schept een veilige sociale omgeving. De positieve effecten zijn dus te situeren op zowel persoonlijk als interpersoonlijk niveau. De link tussen participatie enerzijds en leren en geletterdheid anderzijds is voor de respondenten echter niet vanzelfsprekend. Uit de diepte-interviews blijkt wel dat dit soort parti-

participatie op zijn beurt de verdere opstap naar andere vormen van maatschappelijke participatie vergemakkelijkt. In bepaalde gevallen was de participatie of betrokkenheid in bijvoorbeeld een vereniging ook de *trigger* voor meer gerichte educatieve trajecten rond lezen, schrijven en rekenen. De huidige georganiseerde sociale verbanden zijn dus mogelijk een *stepping stone* voor persoonlijke educatieve trajecten, bijvoorbeeld rond geletterdheid. Deze schakeling is echter niet altijd een evidentie.

Verder 'gebruiken' laaggeletterde volwassenen ook hun bredere sociaal netwerk voor ondersteuning bij geletterdheidstaken. Zo geven ze aan dat wanneer ze een probleem ervaren met bepaalde geschreven of gedrukte informatie ze een beroep doen op een vertrouwensfiguur of begeleider binnen hun vereniging om hen daarbij te helpen. Dit leidt er niet steeds toe dat bepaalde kennis of vaardigheden worden doorgegeven aan de laaggeletterde. Net zo vaak wordt de geletterdheidstaak 'uit handen genomen'. Dit is in bepaalde gevallen ook de uitdrukkelijke intentie van de laaggeletterde. Zo beroepen respondenten zich op de publieke diensten van vakbonden, OCMW's, e.d. om acute geletterdheidsproblemen voor hen op te lossen. In dat geval is de brede maatschappelijke participatie geen directe opstap naar een educatief traject, maar vervallen net enkele belangrijke didactische elementen: er is geen sprake van overdracht van kennis en vaardigheden, de motieven van het individu om bij te leren vervallen, er wordt geen positieve (leer)attitude gevormd, ...

4. Formeel leren

Survey

De onderstaande tabel geeft aan hoeveel mensen van de geanalyseerde AES-steekproef één of meerdere formele opleidingen volgden in het jaar voorafgaand aan de bevraging. De tabelcijfers worden uitgesplitst voor de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico en de groep van volwassenen zonder geletterdheidsrisico.

Tabel 6.8 Aandeel participanten aan formele volwasseneneducatie (%)

	Formele opleidingen
Laaggeschoold, risico	7,2
Niet-laaggeschoold, risico	8,1
<i>Significantie</i>	NS
Risico (totaal)	7,3
Niet-risico	16,0
<i>Significantie</i>	***
Totaal	12,7

*** = $p \leq 0,001$, NS: niet significant

De cijfers in de bovenstaande tabel geven aan hoeveel volwassenen zich eens of meermaals engageerden, maar niet de hoeveelheid formele leeractiviteiten. De volgende tabel geeft voor alle deelnemers aan formele volwasseneneducatie weer of ze het voorbije jaar betrokken waren in één, twee of meer dan twee formele leeractiviteiten.

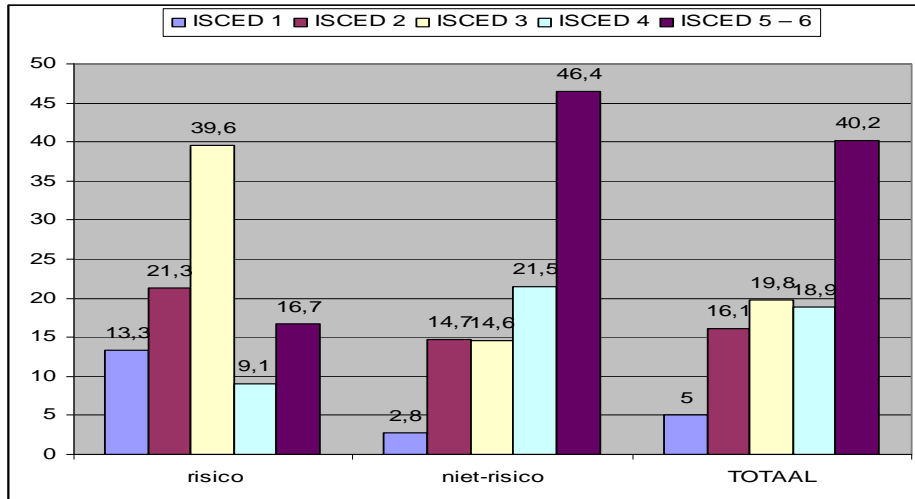
Tabel 6.9 De hoeveelheid gevolgde activiteiten bij de participanten aan formele volwasseneneducatie (%)

	Risico	Niet-risico	Totaal
1 activiteit	73,6	72,1	72,5
2 activiteiten	20,8	19,7	19,9
3 activiteiten en meer	5,6	8,2	7,6
Totaal	100,0	100,0	100,0

Vershil risico - niet-risico is significant ($p \leq 0,001$)

We zien dat – hoewel significant meer niet-risicolopers participeren - de frequentie waarmee deelnemers participeren gelijkaardig is voor de risicogroep en de groep volwassenen zonder geletterdheidsrisico: iets meer dan 7 op 10 participanten houden het bij één formele opleiding op jaarbasis, terwijl 2 op 10 participeren aan twee formele leeractiviteiten. Volwassenen die per jaar 3 of meer formele leeractiviteiten volgen zijn in beide groepen een kleine minderheid. Bij het interpreteren van deze cijfers moeten we goed voor ogen houden dat het aantal activiteiten dat op jaarbasis wordt gevolgd niets zegt over het aantal uren dat de deelnemers in formele leeractiviteiten betrokken zijn. Eén opleiding die een jaar duurt kan bijvoorbeeld meer uren deelname vragen dan drie korte cursussen.

In de volgende grafiek verfijnen we de gegevens verder naar het niveau van de gevolgde formele opleiding in plaats van naar de hoeveelheid gevolgde cursussen.



Figuur 6.10 Verdeling ISCED-niveau gevolgte formele volwasseneneducatie voor risico- en niet-risicolopers (%)

Zoals te verwachten viel, participeren volwassenen met een geletterdheidsrisico vaker aan cursussen van een lager ISCED-niveau dan volwassenen zonder geletterdheidsrisico. 74,2% van de gevolgte cursussen door volwassenen met een geletterdheidsrisico situeren zich op ISCED-niveau 3 of lager, terwijl dat bij de andere groep 32,1% is.

Gezien het ISCED-niveau van het hoogst behaalde diploma een belangrijk element was in de afbakening van de risicogroep is dit ook niet meer dan logisch. De niveauperdeling van de gevolgte formele opleidingen ligt met andere woorden niet enkel aan de keuzes die de volwassenen zelf maken maar ook aan de vereiste voorkennis en inschrijfvoorwaarden (bijvoorbeeld naar al behaald diploma) die door de aanbodsverstrekker worden gesteld.

Interessant is verder de vaststelling dat de meeste deelnemers zich in de leeftijdscategorie 25- tot 34-jarigen bevinden. Dit geldt zowel voor de risicogroep als voor de groep zonder geletterdheidsrisico. Bij de groep van risicogeletterden neemt de participatie aan formele opleidingen gradueel af naarmate de leeftijd stijgt. Bij de andere groep situeert de daling van de participatiegraad zich vooral gaande van de leeftijdsgroep 25- tot 34-jarigen naar de groep 35- tot 49-jarigen.

In de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico die participeren aan formele volwasseneneducatie is het aandeel vrouwen significant groter dan het aandeel mannen. Van alle vrouwen met een geletterdheidsrisico - ongeacht hun leeftijd - participeert 8,5% aan een diplomagerichte opleiding binnen een reguliere onderwijsinstelling, terwijl dat bij mannen slechts 6,2% is. Dat verschil is voornamelijk terug te brengen tot de niet-laaggeschoolde risicogroep: vrouwen met een diploma hoger secundair onderwijs en vrouwen met een diploma post-secun-

dair niet-tertiair onderwijs volgen significant meer formele educatie (12,7%) dan hun mannelijke collega's (3,7%).

Welke factoren beïnvloeden formeel leren? (Logistische regressie 4)

In hoofdstuk 2 van dit rapport gingen we na welke persoonskenmerken afzonderlijk een verband tonen met formeel leren (cf. tabel 2.5). We gingen ook na hoe de kenmerken geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en arbeidsstatuut samen een effect hebben op de deelname aan formeel leren.

We gaan hier nu verder op in op basis van een stapsgewijze logistische regressie (cf. bijlage 7, Lor 4). We berekenen de regressie opnieuw voor de volledige groep van Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel (met en zonder geletterdheidsrisico).

Naast de eerder aangegeven invloed van leeftijd en opleidingsniveau op deelname aan formeel leren, kunnen we het eerder beschreven gebrek aan effect van arbeidstatuut nu beter duiden door het onderscheid dat we maken tussen mensen mét en zonder kennisintensieve job. Waar mensen met een kennisintensieve job in gelijkaardige mate participeren als inactieven en werkzoekenden, participeren de niet-kennisintensieve jobs toch minder (significant minder dan werkzoekenden en kennisintensieve jobs). De cijfers over niet-formele educatie suggereren echter dat het formele aanbod wellicht minder toegesneden is op de niet-kennisintensieve jobs dan het niet-formele aanbod.

In tegenstelling tot wat we zagen bij niet-formele educatie en informeel leren, blijkt het hebben van jonge kinderen wel een lichtjes negatieve invloed te hebben op de deelname aan formeel leren. De gemiddeld langere duur van formele opleidingen en het grotere engagement naar zelfstudie toe, heeft hier waarschijnlijk mee te maken.

Het effect van leerattitude, sociaal engagement, recreatie en lezen ziet er voor formeel leren gelijkaardig uit als voor de andere vormen van leren: hoe positiever de leerattitude en hoe groter de sociale en culturele participatie, hoe meer formeel leren.

We gingen tenslotte ook na welk effect informeel en niet-formeel leergedrag hebben, bovenop de variabelen uit model 4, op de kans om formeel te leren (cf. bijlage 7, Lor 4bis). Analoog aan wat we zagen voor non-formeel leren blijkt de kans op formeel leergedrag groter bij volwassenen die al informeel leren dan bij volwassenen die niet informeel leren. Niet-formeel leren blijkt echter geen goede voorspeller te zijn van de kans op formeel leren. Gecontroleerd voor alle andere variabelen blijkt de kans op formeel leergedrag niet significant te verschillen tussen zij die niet en zij die wel niet-formeel leren. Dit kan er op wijzen dat er in de praktijk relatief weinig actief dwarsverbanden worden gelegd door de

aanbodsverstrekkers tussen deze types van leren (bijvoorbeeld tussen on-the-job-training en het volwassenenonderwijs).

Diepte-interviews en focusgroepen

Verskillende onderzoeken wezen al uit dat de toegang tot formeel georganiseerde (of geïnstitutionaliseerde) leersettings voor laaggeletterde individuen niet vanzelfsprekend is (cf. hoofdstuk 2). Er spelen verschillende motieven én barrières bij het opstarten van een gericht educatief proces. Ook in de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen werd ingegaan op de door de overheid erkende leerpraktijken in georganiseerd verband.

De respondenten die betrokken zijn in een dergelijk leertraject uiten over het algemeen een grote tevredenheid. Omwille van enkele karakteristieken van de georganiseerde basiseducatie (de klassikale setting, de naam 'Open school', ...) zeggen respondenten hun leren vandaag sterk te beleven als een verlengde van hun initieel onderwijs. Zij zien hun leerproces in vele gevallen als iets dat ze toen hebben afgebroken en nu terug opnemen.

Het geloof in de leereffecten van dergelijke vormen van volwasseneneducatie is bij de participanten erg groot. Zij menen op die manier enkele 'gemiste kansen' uit het verleden te kunnen goedmaken. De beleving van niet-participanten is op dat vlak vaak helemaal anders. Zij geven aan dat het gemis van een goede initiële leerervaring niet meer op volwassen leeftijd kan worden goedgemaakt ('*Ge mist de basis.*' 54_NP, '*Als ge jong zijt legt ge ne basis, daarna is het alleen nog oplappen.*' 55_NP).

Hoewel het volgen van een cursus bij een centrum voor basiseducatie bij de geïnterviewden vaak als een stap 'terug naar school' wordt getypeerd, valt in hun beschrijvingen op dat de klassikale leersetting ook mogelijkheden geeft tot informeel en niet-formeel leren. Zo wordt met enthousiasme verwezen naar projecten buiten het leslokaal (bijvoorbeeld samen een boek of poëziebundel maken, een theaterstuk voorbereiden, samen op reis gaan, ...). Karakteristieken van een meer informele leersetting zijn zo ook te herkennen binnen geïnstitutionaliseerde bijscholings- of opleidingsprogramma's.

5. Leren op en in functie van de werkplek

Een werkplek kan belangrijke handvatten bieden voor werknemers om bij te leren en zich bij te scholen. Zo kan een werkomgeving mee instaan voor het aanleren, onderhouden en verder ontwikkelen van (job-gerelateerde) lees-, schrijf- en rekenvaardigheden. Dit is bij uitstek het geval in geletterdheidsrijke arbeidscontexten met een actief beleid aangaande vorming, training en opleiding

(Bohenn, 2004; OECD & Canada, 2000; Vanhoren et al., 2003). Het type en niveau van werk dat laaggeletterden en laaggeschoolden vervullen, worden hier echter niet steeds door gekenmerkt.

We spreken over leren op de werkplek wanneer we het hebben over leerprocessen die plaats vinden tijdens de eigenlijke jobuitoefening. Bijvoorbeeld: leren door een andere manier van werken uit te proberen, leren door tijdens de vervulling van een taak andere informatie op te vangen, mentorschap, jobrotatie, helpdesks, ... Leren naast of buiten de werkplek heeft betrekking op de leerprocessen die niet plaats vinden in de directe nabijheid van de werkplek (Baert, De Witte, Sterck, 2000). Deze kunnen wel (deels of volledig) in functie staan van de werkplek of jobuitoefening. Voorbeelden hiervan zijn studiedagen, intervisies, ...

Survey

De AES ging na welke mening volwassenen hebben over o.a. het effect van leren (op bijvoorbeeld de werksituatie) en over een aantal standpunten m.b.t. werkplekieren. In tabel 6.11 geven we voor de arbeidsgerelateerde items het verschil in antwoordpatroon tussen de risico en niet-risicogeletterden.

Tabel 6.11 Mening respondenten over de werkgerelateerde stellingen (schaal van volledig oneens (1) tot volledig eens (5); gemiddelde en (standaardafwijking))

Stellingen	Risico	Niet-risico	Significantie
1. Mensen die blijven studeren hebben minder kans om werkloos te worden/zijn	3,93 (1,09)	4,00 (0,97)	***
2. Als men succesvol wil zijn op het werk, dan moet men zijn kennis en vaardigheden blijven verbeteren	4,42 (0,81)	4,45 (0,69)	***
3. Werkgevers moeten verantwoordelijk zijn voor de opleiding van hun werknemers	4,27 (0,96)	4,07 (0,91)	***
4. De vaardigheden die nodig zijn voor het uitvoeren van een job kunnen niet aangeleerd worden in een klaslokaal	3,80 (1,07)	3,47 (0,99)	***

*** = $p < .001$

Vooraf de derde en vierde stelling leveren een opvallend resultaat.

De groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico (die verhoudingsgewijs meer werklozen telt) is het meer eens met de stelling dat werkgevers verantwoordelijk zijn voor de opleiding van hun werknemers dan de groep van volwassenen zonder geletterdheidsrisico. De risicogeletterden scoren gemiddeld 4,27 op een schaal tot 5. Zij vinden nog meer dan de andere groep dat het creëren van opleidingskansen voor werknemers een taak is van de werkgever. We merken nog op dat hier niet gespecificeerd werd over welke opleidingen het gaat: informele

(bijvoorbeeld informeel leren van een collega), niet-formele (bijvoorbeeld georganiseerde on-the-job-training) of formele opleidingen (bijvoorbeeld bacheloropleiding aan een hogeschool). Zeker de minder traditionele leermogelijkheden zijn hier belangrijk. Vooral volwassenen met een geletterdheidsrisico zijn er immers van overtuigd dat ook vaardigheden opgedaan in een niet-formele of informele educatieve setting nodig zijn voor de job.

Diepte-interviews

Aangaande het verhogen van de eigen geletterdheidsvaardigheden zeggen de meeste geïnterviewde laaggeletterden weinig aanzetten of stimulansen te (hebben) ervaren vanuit hun arbeidsomgeving (werkgever, collega-werknemers). Ze wijzen er op dat hun werkgever doorgaans enkel aanzet(te) tot (bij)leren in functie van de vaardigheden die gerelateerd zijn aan de job of beroepspositie. In het type van werk dat de respondenten uitvoeren (veelal handenarbeid), is het beheersen van een uitgebreid gamma aan geletterdheidsvaardigheden vaak geen must, zo stellen zij. In het licht van strikt uitvoerend werk (bandwerk, laden en lossen, steenkappen, grafdelven, het sorteren van huishoudapparaten, ...) achten niet alle respondenten het nodig dat ze tot betere geletterdheidscompetenties worden aanzet. Met andere woorden: ze verwachten niet dat de werkgever zich inspannt om hen te stimuleren om hun geletterdheid te verhogen als 'het beroep er niet om vraagt'.

Toch vinden meeste geïnterviewden het wel vanzelfsprekend dat een werkgever opleiding en training gaat stimuleren. Dit bevestigt de hierboven gemaakte vaststelling op basis van de AES-data. De dominante redenering is dat het vooral vanzelfsprekend zou moeten zijn waar het de organisatie of het bedrijf tot voordeel strekt. Dit voordeel zien de geïnterviewden zelf niet bij het verbeteren van geletterdheidsvaardigheden, zeker niet wanneer het gaat om tijdelijk werk of een interim-job. Toch zijn er ook respondenten die dat betreuren.

'Je kan veel in de praktijk bijleren... als je daar tenminste de kans toe krijgt van je werkgever. Voor sommige werkgevers is dat niet nodig. Ze willen gewoon direct een grote omzet.' (53_NP)

Niettemin gaan de inspanningen van sommige werkgevers verder, zo leren we uit de interviews met die laaggeletterde volwassenen die actief zijn op de arbeidsmarkt. Dit is vooral het geval als de werkgever een overheid is (lokaal of regionaal) of aan een overheid gerelateerd is. Ook (andere) organisaties werkzaam in de sociale economie leveren volgens de respondenten duidelijk inspanningen voor bijscholing aangaande basis- en sleutelcompetenties. Ook het volgen van een cursus ter verhoging van de geletterdheidsvaardigheden behoort dan tot de mogelijkheden. Enkele respondenten geven aan dat ze via hun job de kans kregen om een cursus bij een centrum voor basiseducatie te volgen. Geen van de respondenten getuigt over een specifieke geletterdheidskursus die op de werkvloer plaats

vond, al neemt dat niet weg dat bij on-the-job-training geletterdheidsstraining een geïntegreerd doel kan zijn. Sommige geïnterviewde laaggeletterden zijn van mening dat ze een stuk van hun lage scholing wisten te compenseren door zeer actief bij te leren op de werkvloer - niet (altijd) in een cursus dus, maar ook op minder formele manieren (*'Ge werkt uzelf eigenlijk op in uw werk'* 54_NP). Deze vorm van werkplaatsleren lijkt vooral daar te gebeuren waar de arbeid aanzet tot wisselende omgevingen, creativiteit, ...

'Als ge altijd in dezelfde compagnie werkt, dan leert ge niet bij. Ge moet eens kunnen veranderen van omgeving, van werkmakers. Altijd hetzelfde doen, daar geraakt ge niet verder mee...' (57_NP)

Soms is het echter ook de 'zwakke positie' op de werkplaats die precies de stimulans vormt om bij te leren. Een participant aan formele educatie verwoordde het zo:

'(...) ik kan misschien niet goed lezen of schrijven maar ik kan toch mijn plan trekken, ik heb al veel meegemaakt zodus (Ja) maar ja ik merk... de bazen, als je geen diploma hebt, ze gebruiken je nogal een beetje hoor. Ja... zoals vroeger: truwelen naar je kop smijten en al (...) en daarom ook dat ik wil bijleren.' (23_P)

Focusgroepen

De verschillende meningen en redeneringen van de geïnterviewde laaggeletterden werden besproken in de focusgroepen met professionals uit derdenorganisaties, VDAB en basiseducatie.

Uit die focusgroepgesprekken komt sterk naar voor dat *sensibilisering bij werkgevers* nodig blijft. We geven de drie belangrijkste invalshoeken.

- Sensibilisering moet werkgevers bewust maken dat sommige geletterdheidseisen die zij stellen bij aanwerving van een personeelslid veel hoger zijn dan het functionele geletterdheidsniveau dat de werknemer in de job zal nodig hebben. Daardoor speelt er een onnodige extra selectie ten nadele van volwassenen die laaggeletterd zijn of een geletterdheidsrisico lopen. Dit neemt echter niet weg dat de geletterdheidsniveaus die taken op de werkvloer vereisen fel gestegen kunnen zijn in vergelijking met vroeger en kunnen blijven stijgen in de toekomst (*'Voor magazijnier was 20 jaar geleden geen computerkennis nodig en vandaag wel'*).
- Sensibilisering moet ook aan werkgevers duidelijk maken dat ze aan de geletterdheidsvaardigheden van werknemers kunnen werken zonder dat louter als (verloren) investering te zien. Het werken aan die specifieke vaardigheden, ingebed in een breder plan voor ontwikkeling van basis- en sleutelcompetenties, kan ook voor de werkgever een meerwaarde opleveren

(bijvoorbeeld het creëren van een veiliger werkomgeving met minder werkongevallen).

- Bedrijven moeten voor ogen houden dat zelfs kleine inspanningen geletterdheidsproblemen op de werkvloer kunnen remediëren. In de eerste plaats moet daarvoor de negatieve connotatie die laaggeletterdheid bij veel werkgevers heeft, worden aangepakt.

'Laaggeletterdheid heeft bij werkgevers een heel negatieve connotatie. Werkgevers investeren graag in potentieel, iemand met potentieel en als je dat etiket laaggeletterdheid hebt, dat is potentieel zero, denk ik, voor hen.' (02_F, R2)

'Mensen denken waarschijnlijk structureel. Iemand die Nederlands matig spreekt maar dat leert, daar hebben ze hoop voor. Maar geletterdheid dan heb je meer het idee van: als ge op uw 30^{ste} nog niet kan lezen en schrijven, dan zal het nu ook niet meer gaan.' (02_F, R6)

Bij de *toeleiding* naar werk van individuen kan (nog) sterker worden gefocust op laaggeletterdheid, is een dominante mening in de focusgroepgesprekken. In het gesprek met professionals uit de VDAB (02_F) komt naar voor dat trajectbegeleiding meer begeleiding omtrent (laag)geletterdheid zou moeten omvatten. Vooral de duur van de contacten spelen daar echter een cruciale rol. Wanneer er gedurende meerdere dagen een contact is met de laaggeletterde volwassenen, kan dieper worden ingegaan op de problematiek (door consulenten, maar ook door bijvoorbeeld trainers). Vaak komt in langdurige contacten (bijvoorbeeld 10 halve dagen in een jobclub) meer naar boven dan in de meer gerichte maar kortere contacten (bijvoorbeeld bij een consulent), zo wordt gesteld.

'Het is ook zo, volgens mij kan het niet als trajectbegeleider dat je in één gesprek dat je met jouw klant hebt, dat je die kan motiveren om iets te doen aan zijn laaggeletterdheid. Dat is een proces. Je moet die een aantal keren zien en je moet die een aantal keren kunnen aantonen van kijk, het loopt altijd daar fout. Maar totdat die persoon dat inziet. Bij de één zal dat al wat langer duren dan bij de ander. Maar je kan dat niet zomaar in één gesprek doen, die motiveren en die is vertrokken.' (02_F, R5)

Niet enkel de duur, maar ook de aard en intensiteit van de contacten in de trajectbenadering naar werk spelen dus een rol. Het gaat om een vertrouwensband die moet kunnen worden opgebouwd. Dit is niet altijd vanzelfsprekend, zeker bij de VDAB die nog vaak als een 'controleerende' instantie wordt beschouwd (02_F, R9).

Het ter sprake brengen van laaggeletterdheid binnen de context van de toeleiding naar werk blijkt ook niet vanzelfsprekend. De VDAB-leidraad voor intake suggereert een vast stramien voor het gesprek, wat voor de laaggeletterde volwassene kan overkomen als een weinig openhartig gesprek, zo redeneren de VDAB-professionals.

'Nu, een intakeleidraad. Ik vind dat wel belangrijk dat je in jouw achterhoofd houdt, zo van welke aspecten moet je allemaal bevragen.' (R9)

'Maar dan vind ik het beter zoals hij zegt dat je bijvoorbeeld eerst een algemeen gesprek zou doen waarbij je weinig of niets noteert. Gewoon babbelen om te zien waar het probleem zit en dat je dan de volgende keer die intake houdt, daar heb ik geen probleem mee. Maar zo gaat het nu niet.' (02_F, R5)

Er wordt ook opgemerkt dat bij consulenten een zekere schuchterheid kan bestaan om het onderwerp van laaggeletterdheid ter sprake te brengen.

Het creëren van *netwerken* wordt als zeer belangrijk gezien. Het gaat om bruggen bouwen met organisaties als: buurtwerking, gezinsverenigingen, dokterspraktijken, mutualiteiten, thuisverpleging- en zorginstanties, scholen, CLB's, ... Deze organisaties staan zeer dicht bij de volwassenen en hebben ook vaak een goed zicht op de aanwezige geletterdheidsproblematiek. Ze hebben daarom, naast een mogelijk educatieve functie, vooral een signaalfunctie.

Omwille van de directe contacten met de doelgroep van laag- en risicogeletterden kunnen zij dus educatieve activiteiten introduceren in een context die niet direct of niet enkel een educatieve finaliteit heeft (zogenaamd *outreach*). Het voordeel hiervan is dat de doelgroep zelf direct de eigen behoeften en interesses kan veruitwendigen en op die manier mee de educatieve activiteit kan vorm geven.

Het bouwen van bruggen naar andere instanties en organisaties is iets dat vanuit arbeidsmarktgerelateerde actoren, zoals de toeleiders naar werk, kan worden geïnitieerd. Andermaal is tijd een belangrijke factor opdat wat nu vaak losse contacten blijven structurele kanalen zouden worden.

'(...) er is meer en meer de vraag van de consulenten: breidt ons netwerk uit, zodat we kunnen contact opnemen met buurtorganisaties, met OCMW's, met alle mogelijke organisaties. Er zijn zoveel actoren bezig met dezelfde personen en iedereen vanuit zijn hokje en de holistische visie ontbreekt. Het totaalzicht op die persoon.' (02_F, R9)

Vandaag gebeuren al veel acties die de link tussen arbeidsmarktactoren en basiseducatie moeten ondersteunen. We geven twee aspecten.

Een eerste aspect is het informeren van laaggeletterde volwassenen over leer-kansen en leertechnieken als deel van een trajectbenadering. Dat aspect zou echter beter kunnen, menen de bevraagde VDAB-personeelsleden. Zij suggereren een aantal praktijken: een werkloze letterlijk de weg wijzen naar een afdeling van een centrum voor basiseducatie of hem of haar vergezellen bij een eerste bezoek aan het centrum, lesgevers uit de basiseducatie mondeling informatie laten geven in een werkwinkel, opleidingssessies met aanspreekpersonen van organisaties, werken met ambassadeurs uit de basiseducatie, het verspreiden van audiovisueel materiaal (bijvoorbeeld dvd met getuigenissen), het 'uitwisselen' van lokalen tussen VDAB en basiseducatie, ...

Deze praktijken richten zich hoofdzakelijk naar de laaggeletterde volwassenen zelf. Er moeten echter ook voldoende informerende en sensibiliserende activiteiten plaats vinden gericht naar de consulenten zelf.

'Het is op twee niveaus: consulenten en klanten. Hoe overtuigder de consulenten zijn, hoe meer zij natuurlijk hun klanten kunnen overtuigen en meegaan ook. Dus ze lopen verloren, figuurlijk maar soms ook letterlijk. Dus ik zou zeggen: ga mee, dat mag best dat trajectbegeleiders mee gaan naar centra voor basiseducatie. Dan zeggen ze natuurlijk: 'we hebben geen tijd.' Dat vind ik niet waar.' (02_F, R1)

Een twee aspect in het verbeteren van de link tussen arbeidsmarktactoren en formele volwasseneneducatie heeft te maken met het structurele kader en het beleidskader. In de focusgroepgesprekken met professionals uit de basiseducatie en VDAB wordt aangehaald dat samenwerking met externe partners voor de centra voor basiseducatie valt onder de noemer projectwerking of maatwerk. De regelgeving voor de basiseducatie bepaalt dat centra slechts in specifieke gevallen en voor een beperkt deel (10%) van hun enveloppenfinanciering dit soort werk kunnen doen.²⁴ Dit staat de uitbreiding van succesvolle samenwerkingprojecten soms in de weg, zo stellen de focusgroepeelnemers.²⁵

De samenwerking moet niet enkel structureel worden ondersteund, ook moeten visies op opleiding en, meer algemeen, levenslang en levensbreed leren tussen eventuele partnerorganisaties gestroomlijnd worden. Een van de VDAB-personeelsleden die deelnam aan een focusgroep verwoordde het zo:

'Wat doen wij met focus op werk? Mensen zo rap mogelijk tewerkstellen. Dikwijls tewerkstellingen van korte duur. Die mensen houden hun job niet en vallen terug in de werkloosheid. Voor de cijfers zijn wij dan in orde want de persoon heeft werk gehad. Misschien niet de cijfers op zes maand maar op drie maand of op één maand heeft hij werk. Als je de filosofie van levenslang leren bekijkt dan moet je meer op lange termijn werken aan de competentieversterking van mensen. Wat doen wij nu? Na 2/3^{de} van de opleiding verplichten we ze ... na 2/3^{de} van die opleiding krijgen ze al hun eerste vacatures, moeten ze gaan solliciteren. Klanten zeggen zelf tegen ons: 'Ik kan het nog niet, ik ben nog niet klaar'. Nee, antwoorden we, je kan toch al proberen. Je kan nog op het werk verder opgeleid worden... Dat is allemaal maar goed op korte termijn. (...) maar op lange termijn ... Ik heb

²⁴ Deze opmerking verwijst naar artikel 30 van het decreet voor het volwassenenonderwijs van 2007. Dit artikel laat aan de centra voor basiseducatie toe om een opleidingsaanbod op maat in te richten. Dit aanbod is niet erkend maar wordt wel gesubsidieerd. De criteria en procedures voor de organisatie van maatwerk worden beschreven in het decreet voor het volwassenenonderwijs (art. 30), de Memorie van Toelichting bij het decreet en vastgelegd in het uitvoeringsbesluit bij het decreet.

²⁵ In hoeverre de centra voor basiseducatie gebruik maken van de mogelijkheid tot maatwerk, projectwerk, ... of outreach in het algemeen, werd in dit onderzoek niet nagegaan. Het vergt verder onderzoek om na te gaan in welke mate de centra de beleidsmatige mogelijkheden tot dergelijk werk benutten (kwantitatief) en welke aanpak zij daarvoor hanteren (kwalitatief). Deze tussenkomst moet dan ook enkel worden begrepen als een aanduiding van de visie die leeft bij de professionals uit de basiseducatie zelf.

veel collega's die zeggen: ik zou eens willen zien al degenen waarvoor we dat en dat gedaan hebben, hoeveel en hoelang die al duurzaam aan het werk zijn.' (02_F, R9)

Geïntegreerde geletterdheidstraining is een ander aspect dat ter sprake wordt gebracht door de VDAB-personeelsleden. Hiermee wordt bedoeld: het inbedden van geletterdheidstraining in een breder curriculum of opleidingsprogramma. Zij zien dit soort training als een zinvol handvat voor het bereiken van de doelgroep.

'Ik bedoel echt op de werkvloer. In plaats van een IBO [Individuele Beroepsopleiding in de Onderneming] waar alleen maar technisch een luik van wat je daar moet doen aangeleerd wordt (...)' (02_F, R5)

'Dat bestaat nu al voor anderstaligen. Dat bestaat al. IBO's met taalondersteuning.' (02_F, R6)

'Waarom dan niet voor dit ook?' (02_F, R5)

Het verzorgen van die geïntegreerde geletterdheidstrainingen kan door een bedrijf zelf gebeuren. Dit model heeft het voordeel dat het resulteert in een goed ingepaste manier van on-the-job-learning en vaak goedkoop is ook. Het verstrekken van een geïntegreerde geletterdheidstraining vergt echter specifieke didactische en inhoudelijke competenties die bedrijfsexterne actoren, zoals de centra voor basis-educatie en andere aanbodsverstrekkers, vaak meer hebben dan de bedrijfsinterne actoren (afdelingschefs, HRD-managers, ...). Hieromtrent bestaan al succesvolle experimenten. Bij het model van samenwerking met een bedrijfsextern aanbod moet echter wel gewaakt worden over het functionele aspect van de training.

'Je moet ze geen vraagstuk leren oplossen, als ze geen vraagstukken moeten oplossen voor hun werk. (...) Als het voor lassen is, moeten ze dat kennen. Voor de bouw, dat kennen... niet gans hun lagere school van rekenen wordt geremedieerd, bij wijze van spreken.' (02_F, R9)

6. Samenvattend

Algemeen

- Laaggeletterden hebben een breed leerbegrip, maar hebben moeite om leer-mogelijkheden in hun dagelijkse leven te herkennen en te verwoorden. Ze linken het concept 'leren' enkel aan de traditionele leersettings (gekenmerkt door o.a. klassikaal onderwijs).
- Volwassenen met een geletterdheidsrisico participeren minder aan leeractiviteiten dan andere volwassenen. Onafhankelijk van het geletterdheidsniveau is de deelname aan formele leeractiviteiten lager dan aan vormen van informeel en niet-formeel leren.

- Voor de totale bevolking geldt dat er drie keer zoveel engagement is in niet-formele leeractiviteiten dan in leeractiviteiten aangeboden binnen een onderwijsinstelling. Hetzelfde geldt voor informele leeractiviteiten in vergelijking met formele.
- Vooral de leerattitude en de deelname aan receptieve en actieve culturele activiteiten (recreatie) blijken een goede voorspeller te zijn voor de ontvankelijkheid voor levenslang leren. Ook lezen en schrijven in het dagelijkse leven en sociaal engagement (verenigingsleven en vrijwilligerswerk) vertonen consistent een positief verband met de drie vormen van leren.

Informeel leren

- De ontvankelijkheid van volwassenen om buiten een georganiseerde context te leren is vrij hoog. Dit is het geval voor alle leeftijdsgroepen en wordt nauwelijks beïnvloed door het hebben van jonge kinderen.
- ICT en internet worden door volwassenen met een geletterdheidsrisico het meest gebruikt als *tools* om op informele wijze te leren, samen met het gebruik van boeken, vaktijdschriften, ... Laaggeletterden kijken meer dan gemiddeld naar de televisie maar gebruiken audiovisuele media niet doelgericht om bij te leren. Vaak worden deze media zelfs gebruikt om gedrukte en geschreven informatie en de daarmee samenhangende geletterdheidstaken te vermijden. Tegelijk bieden deze media wel kansen om laaggeletterden te sensibiliseren.
- Laaggeletterden ervaren het gebruik van media, boeken, kranten, tijdschriften, ... zonder bijkomende begeleiding vaak niet als een manier om erg efficiënt te leren. De directe sociale omgeving (familie, vrienden, collega's, ...) is steeds erg betrokken bij de leerprocessen van laaggeletterden.

Niet-formele volwasseneneducatie

- Volwassenen met een geletterdheidsrisico verkiezen om bij te leren op een manier die wel georganiseerd is maar niet leidt tot een erkend diploma, via on-the-job trainingen, cursussen en privé-lessen. Cursussen via afstandsonderwijs worden zo goed als nooit gevolgd.
- Risicogeletterden zijn opmerkelijk actief in recreatieve verenigingen (sportclubs, hobbyverenigingen, ...) en organisaties met een cultureel karakter. Het betrokken zijn bij allerlei recreatieve activiteiten (naast verenigingen ook bioscoopbezoek en optredens) hangt op zijn beurt vooral samen met leeftijd, arbeidstatuut en opleidingsniveau. De betrokkenheid bij recreatieve organisaties en activiteiten is een sterke voorspeller voor het volgen van niet-

formele volwasseneneducatie. Ook de mate waarin men leest (en schrijft) is een goede voorspeller van deelname aan niet-formeel leren.

- De brede sociale en culturele participatie wordt door laaggeletterden slechts zelden gezien als een terrein om bij te leren en geletterdheidscompetenties te verhogen. Toch kan het een opstap zijn naar meer formele vormen van leren (cursussen, opleidingen, ...). Net zo goed echter wordt door laaggeletterden beroep gedaan op mensen en organisaties in de directe omgeving om geletterdheidstaken uit 'handen te geven'.

Formele volwasseneneducatie

- Volwassenen die informeel leren maken meer kans om ook een diploma-gerichte opleiding aan te vatten. Ook in formele en diplomagerichte opleidingen worden informele methodieken door laaggeletterde volwassenen erg waardevol geacht.
- Van alle volwassenen met een geletterdheidsrisico neemt op jaarbasis 7,3 procent deel aan minstens één opleiding die erkend is door de Vlaamse overheid. Dit is minder dan de helft van het aandeel bij de volwassenen die geen geletterdheidsrisico kennen. Het aantal opleidingen dat wordt gevolgd verschilt nauwelijks tussen beide participerende groepen.
- Vrouwen met een geletterdheidsrisico vinden iets vaker de weg naar het erkende opleidingsaanbod dan mannen die een risico lopen op laaggeletterdheid.
- Laaggeletterden die al participeren aan een formeel opleidingsaanbod omtrent geletterdheid beleven dit vaak als een manier om een gemiste kans uit het verleden goed te maken. Niet-participerende laaggeletterden gaan er minder van uit dat formele volwasseneneducatie het gemis van bepaalde initiële leerervaringen kan keren.

Leren op en in functie van de werkplek

- Risicogeletterden zien het als een belangrijke verantwoordelijkheid van de werkgever om levenslang leren te stimuleren. Leren buiten de traditionele onderwijscontexten wordt daarbij erg nodig geacht voor de job. Laaggeletterde volwassenen verwachten niet dat een werkgever specifieke geletterdheidsvaardigheden traint als de job die niet vereist.
- Bij de toeleiding van individuen naar werk kan nog sterker worden ingezet op het probleem van laaggeletterdheid. De succesfactoren daar zijn: tijd voor het

individu, het creëren van een vertrouwensband, een holistische visie op de educatieve kansen van een persoon.

- De consulenten, trajectbegeleiders, opleiders, ... van de organisaties die trajecten naar werk begeleiden, moeten (verder) getraind worden in het herkennen en aanpakken van geletterdheidsproblemen. Zij hebben ook een verantwoordelijkheid in de informatieverstrekking naar risicogeletterden (bijvoorbeeld over verdere educatieve mogelijkheden).
- Sensibilisering van werkgevers over de problematiek van laaggeletterdheid is en blijft nodig.
- Het beleidskader en de structurele afspraken voor netwerking in functie van het ondersteunen van risicogeletterden moeten soepel en uitnodigend worden gemaakt.

HOOFDSTUK 7

LEERSTRATEGIEËN EN LEERSTIJLEN

1. Inzicht in het leren

Een belangrijk aspect van het leergedrag van volwassenen met een geletterdheidsrisico is de vraag hoe zij leren (of zouden willen leren). Centraal staan dan vragen als: wat zet hen aan tot leren, welke oriëntatie heeft hun leren, welke strategieën gebruiken ze voor de verwerking van wat ze leren, wat is het leerniveau, ...? We kunnen meer algemeen spreken over leeroriëntaties en leerstijlen. Over beide concepten bestaat veel (ped)agogische onderzoeksliteratuur.

Leeroriëntaties zijn typeringen van leerpraktijken: ze geven een indicatie van de richting van het leren of de functie ervan (Ruijters, 2007). De antwoorden op de vragen waarom, waar en met welk doel iemand leert, vormen de leeroriëntatie (Martinez, 1996). De oriëntaties kunnen op een verschillende manier worden getypeerd. Boekaerts (1987) spreekt over intrinsieke, extrinsieke en prestatiegerichte leeroriëntaties. Spanard (1990) maakt een onderscheid tussen oriëntatie op de arbeidsmarkt, oriëntatie op de ontwikkeling van de eigen persoon, academische oriëntatie en conditionele oriëntatie.

Een typologie waar vaak naar wordt teruggegrepen en waar vele auteurs schatplichtig aan zijn, is die van Houle (1961). Hij maakte in zijn studie over leeroriëntaties bij volwassen leeders een onderscheid tussen drie categorieën: doelgeoriënteerde leeders (*goal-oriented*), activiteitgeoriënteerde leeders (*activity-oriented*) en leergeoriënteerde leeders (*learning-oriented*). Bij het eerste type van leeders is de deelname aan educatie een manier om een bepaald duidelijk afgebakend doel te bereiken. De activiteitgeoriënteerde leeders vinden deelname op zich zinvol (zonder duidelijke link naar de leerinhoud), ondermeer door de sociale context van de leeromgeving. De intrinsieke kwaliteit van het leren zelf is voor de groep van de leergegerichte leeders het belangrijkste (Van Damme & Legiest, 1997).

De typologie van Houle werd door middel van veel kwalitatief en kwantitatief onderzoek getest, voornamelijk via de al eerder vermelde 'Education Participation Scale' van Boshier (Boshier, 1976; Boshier & Collins 1983; Boshier & Collins, 1985; Boshier, 1991). Dit leidde tot bepaalde verfijningen in Houle's model. Zo wordt vandaag aangenomen dat vooral de activiteitsgerichte leeders verder kunnen uit-

gesplitst worden naar aspecten als sociale stimulering, sociaal contact, externe verwachtingen, ...

Toch wordt de ruwe systematiek van de oriëntaties die door Houle werden beschreven tot op vandaag als waardevol en bruikbaar ervaren. Veel onderzoek werkt verder op de basisclusters van oriëntaties. In navolging van onderzoekers die de typering van leeroriëntaties ook nagingen bij laaggeletterden (zoals Uhland, 1996), werd ook in de diepte-interviews die we afnamen van laaggeletterde volwassenen nagegaan hoe de respondenten nieuwe kennis opdoen en welke strategieën ze daarvoor hanteren.

De term '*leerstijl*' slaat, meer dan leeroriëntatie, op de manier waarop iemands leren kan geoptimaliseerd worden. Er zijn de afgelopen vijftig jaar veel pogingen gedaan de verschillende leerstijlen van volwassenen in kaart te brengen (zie voor een overzicht: Coffield, Mosely, Hall, Ecclestone, 2004). Het bekendste model dat leerstijlen in kaart brengt is tot op vandaag dat van Kolb. Kolb onderscheidde in elk leerproces vier types van vaardigheden die - in een cyclus - op elkaar aansluiten. Vooral het leren uit ervaringen kreeg door Kolb bijzondere aandacht. Vandaag is de leerstijltheorie van Kolb onderhevig aan veel kritiek (zie voor een overzicht: Ruijters, 2007). Vooral de link die Kolb maakt tussen een type volwassene (gebonden aan individuele kenmerken) enerzijds en een bepaalde leervoorkeur anderzijds, wordt niet meer gevolgd.

De idee dat iemand beter kan leren als de leeractiviteit aansluit bij zijn persoonlijke stijl, blijft wel overeind. Die stijl is echter niet statisch en inherent aan een persoon, maar een samenspel van specifieke leerdoelen, sociale interactie bij het leren, ...

De AES bevat geen vragen die rechtstreeks te linken zijn aan de leeroriëntaties van volwassenen. Aan zij die het jaar voorafgaand aan de bevraging deelnamen aan één of meerdere erkende opleidingen wordt wel gevraagd of zij dat hoofdzakelijk omwille van werkdoeleinden of om persoonlijke interesse deden. Op de antwoorden op deze vraag gaan we dieper in in hoofdstuk 9.

Huidig hoofdstuk baseren we dus verder op de interviews en focusgroepen.

2. Leeroriëntaties

De intenties en doelstellingen voor de deelname aan leeractiviteiten die de geïnterviewde laaggeletterden expliciteren zijn niet erg uiteenlopend.

Voorop staat de persoonlijke interesse. Dit betekent dat participerende respondenten een cursus of bijscholing zien als een manier om zichzelf te ontplooien, te ontwikkelen, te verrijken. Het gaat dus om een persoonlijke interesse die veelal voortvloeit uit een stimulans vanuit het persoonlijke leven (cf. hoofdstuk 9).

Een oriëntatie gericht op een certificaat of diploma is aanwezig, maar vormt zeker geen dominante tendens in de interviews. Er blijkt geen overduidelijke of eenzijdige belangstelling voor certificering, noch bij de participerende noch bij de niet-participerende respondenten ('Een diploma zegt niet alles' 53_NP, 't Is niet omdat ge geen diploma hebt, dat ge geen evolutie maakt' 54_NP, ...).

Bovendien, lang niet alle laaggeletterde geïnterviewden linken het ambiëren van een certificaat of diploma aan het versterken of vergroten van hun kansen op de arbeidsmarkt. Ofwel zijn ze van mening dat het diploma of certificaat niet nodig of nuttig is op de arbeidsmarkt in vergelijking met het bezitten van andere competenties; ofwel stellen ze dat de huidige werkgever of het arbeidsmarktsegment waarin ze (willen) werken geen eisen naar diploma's of certificaten stelt, zeker niet aangaande geletterdheidscompetenties.

'(Ge hebt nooit het gevoel gehad van ik heb dat diploma nodig om iets te kunnen?) Nee (Nee?) Ik heb altijd gezegd, ik heb twee handen aan mijn lijf, ik kan werken. (Is het voor u niet belangrijk dan da ge hier een diploma zou krijgen of een papier van ge hebt da gevolgd of euh...?) Niet echt. Weet ge, ge hebt twee handen aan uw lijf, ge kunt starten (...)' (20_P)

'(Is een diploma belangrijk voor u?) Nee, 't is gewoon, ik wil dat als hobby doen hé. (En vind je het belangrijk dat je hier een papier krijgt? Dat je dat gevolgd hebt?) Nee, dat heb ik nooit gevraagd zo. We zijn hier meer met lezen en schrijven bezig. En dan gaan we ook naar tentoonstellingen. (Maar ge hebt niet een bepaald gevoel bij een diploma krijgen?) Nee, dat vind ik niet belangrijk. (Ook niet voor uw werk of zo?) Nee, dat vragen ze daar ook niet!' (06_P)

Daar waar de respondenten het certificaat als een belangrijk gegeven beschouwen, is de achterliggende motivatie in vele gevallen nog steeds persoonlijk. De respondenten vinden een diploma of certificaat halen vooral een bewijs voor zichzelf dat ze een bepaalde kennis of vaardigheid wel kunnen verwerven. Het kan evenzeer een manier zijn om zich 'te tonen' aan hun directe sociale omgeving.

'(En zou je het belangrijk vinden of interessant dat ge op een bepaald moment een diploma of papier krijgt?) Hmm... ja denk het wel. (Waarom?) Ja, dan kan ik zeggen, ik heb daar, ik heb dat daar gekregen. En ik ben daar apetrots voor. (Ja.) Ja sorry, ik zou dat moeten zeggen ... (En tegen wie zou je dat dan zeggen?) Ja gewoon, tegen kennissen die da kik wel goed ken. (Gewoon om te tonen da ge het kunt? Zou je het ook nog voor andere dingen gebruiken?) Nee, voor wat moet ik dat voor andere dingen gebruiken? Ik ben al bijna twintig jaar weduwe. Waarom moet ik in het werken gaan? Ik heb toch alles wat mijn hartje maar kan hebben.' (07_P)

De certificaatorientering is vooral bij respondenten onder of rond de 40 jaar sterk geïnspireerd door wat zij (denken) in hun verder beroepsleven nodig (te zullen) hebben en wat ze denken dat de arbeidsmarkt vandaag verwacht. De oriëntering is in dat geval dus vooral een beroepsgerichte. Toch is dit ook voor hen vaak niet

de enige reden om via vorming of onderwijs hun geletterdheidsvaardigheden te optimaliseren.

Bij respondenten boven de 40 jaar is de certificaatoriëntering duidelijk nog van minder belang. De reden hiervoor ligt voor de hand: vanaf die leeftijd is de beroeps carrière in vele gevallen al in zijn definitieve plooi gevallen. De respondenten verklaren dit ook zelf zo. Logischerwijze vinden de 'jongere' respondenten (18 tot en met 40 jaar) het behalen van een diploma, certificaat, leerbewijs, ... in arbeidsmarktperspectief belangrijker dan de andere respondenten.

3. Leerstijlen

3.1 Van instructional scaffolding tot educatieve afhankelijkheid

Zoals al gezegd, hebben veel respondenten bij het leren van nieuwe kennis, vaardigheden, ... duidelijk nood aan een zekere externe sturing. Ze hanteren meerdere strategieën die terugvallen op externe bronnen. Die externe bronnen zijn in de eerste plaats mensen in hun omgeving. Wanneer de respondenten zich geconfronteerd voelen met een probleem waarvoor ze een oplossing moeten zoeken, dan vragen zij ondersteuning in hun directe sociale omgeving (partner, gezin, vrienden, ...) of hun breder netwerk (lesgever, winkelbedienden, openbare diensten, ...).

Het gebruiken van andere bronnen (computer, handleidingen, boeken, ...) komt ook voor. De stap naar die bronnen is voor veel laaggeletterde volwassenen wel niet gemakkelijk. Zo worden handleidingen van toestellen vaak als te moeilijk, te omslachtig, te verwarrend en te weinig *to the point* bestempeld. Samenvattend kunnen we stellen dat ook bij het gebruik van geschreven, gedrukte of digitale bronnen de laaggeletterden *instructional scaffolding*²⁶ verkiezen. Deze vaststelling ligt in de lijn van een van de conclusies van Maurice Taylor (2006) die de leerstijl van laaggeletterde volwassenen onderzocht:

'The preferred learning style in the home environment involved a series of methods and various types of resources. Usually, the participants sought out advice from an expert such as a family member or tapped into their prior learning experiences.' (p. 505)

Het gevolg van een grote mate van externe ondersteuning en sturing is dat, in bepaalde gevallen, het 'leren van' in een sterke afhankelijkheidssituatie uitmondt. Die situatie is duidelijk merkbaar bij de respondenten die al participeren aan vor-

²⁶ *Instructional scaffolding* kan vertaald worden als 'educatieve ondersteuning'. De term verwijst echter vooral naar het mechanisme van het toenemen of afnemen van ondersteuning en begeleiding afhankelijk van de toename van de ontwikkeling van de leerder. Wat de term verder benadrukt is de aanwending en uitwisseling van ideeën door begeleider en leerling, niet enkel de transfer van ideeën (Mercer, 1995).

men van onderwijs of vorming. Iets bijleren wordt door hen dan niet enkel geassocieerd met een leerkracht of lesgever, ze geven ook aan dat de leerkracht de drijvende kracht is in het leerproces. Zij zien het als de taak van de lesgever om de leeractiviteit vorm te geven en draaiende te houden. In hun eigen beleving zijn zij slechts de 'deelnemer', niet de centrale speler in het leerproces.

Bij enkele respondenten is er toch een zekere mate van zelfsturing te herkennen. Zij vatten hun leren doorgaans op een 'avontuurlijke' manier op en omschrijven leren als een proces van keuzes maken, zelf zoeken, proberen, raden, vallen en opstaan, *trial and error*. Men heeft in dat geval wel specifieke resultaten voor ogen (het oplossen van een probleem), maar het plannen van de leeractiviteiten gebeurt eerder gaandeweg. In die planning wordt niet altijd een beroep gedaan op iemand anders en de geïnterviewden omschrijven zichzelf allerminst als 'hulpeloos' of 'totaal afhankelijk' in een situatie die nieuwe kennis of vaardigheden vereist. Er kan zelfs sprake zijn van een sterke controle over het probleem en een sterke overtuiging om de geschikte leerwegen zelf te bepalen. Dit is echter geen dominante tendens.

3.2 Leerinhouden afgestemd op de leefwereld

Laaggeletterden zien leren niet als een activiteit die louter gericht is op de opname en opbouw van kennis. Het element van het 'gebruik' van de opgedane kennis is voor hen net zo belangrijk. Daarom vinden ze het belangrijk dat het geleerde praktisch nut heeft, dat het aansluit bij hun eigen leefwereld. Dit is meteen ook de reden waarom het voor hen van wezenlijk belang is dat leerinhouden authentiek en *real-life* zijn. Met authentieke leerstof bedoelen we leerstof (bijvoorbeeld een tekst) die ontstaat uit eigen ervaringen. Een aanpak die *real-life* is, houdt nauw verband met een gedrag of prestatie die zich in een functionele, levensechte context afspeelt of daar direct is van afgeleid.

Dit maakt dat elke vorm van theorie vooral ook bij de eigen ervaringen en praktijk moet aansluiten. De respondenten kijken neer op al te abstracte kennis die niet functioneel is voor de eigen leefsituatie. Wanneer aan hen wordt gevraagd hoe zij nieuwe kennis opdoen, dan doen zij dat op de eerste plaats ook door informatie naar hun eigen situatie en behoeften te concretiseren. Aanbodsverstekkers moeten hier rekening mee houden, zo wordt in de focusgroepen met professionals uit VDAB, derdenorganisaties en basiseducatie gezegd. Het aanbod moet zo nauw mogelijk aansluiten bij de vraag, de behoefte, de interesse, ... van de laaggeletterde. Het moet met andere woorden leefwereldgericht zijn: afgestemd op de context van de lerende. Verschillende didactische methodieken lenen zich hiertoe. Eén optie waar in de focusgroepen bij stilgestaan werd is het betrekken van het gezin (bijvoorbeeld kinderen) en de familie in het leerproces (bijvoorbeeld gezinsleren). Het maakt het leren concreet en functioneel naar de rol die mensen in het eigen gezin en familie hebben.

'Je moet mensen niet trainen door hen een treinregeling te laten zoeken die niet reëel is voor hen. Laat ze niet de treinregeling voor Schaarbeek zoeken als ze daar nooit komen en niemand daar kennen. Laat ze de treinverbinding zoeken naar een plaats die ze kennen, waar ze bijvoorbeeld familie hebben wonen.' (05_F, R2)

De vraag wordt gesteld in welke mate de centra voor basiseducatie nog voldoende flexibiliteit hebben in doelen en lesinhouden om te kunnen inspelen op de eerste en directe behoeften van de cursisten. Het direct antwoord bieden op vragen van (nieuwe) cursisten wordt in de weg gestaan door een te *beheersingsgerichte* invalshoek: gericht op een product, opdrachten en vakinhoud. Dit staat een *ontwerpgerichte* invalshoek (gericht op proces, verantwoordelijkheden en brede ontwikkeling) soms in de weg. Waar het eerste eerder aanbodgericht werkt, is het tweede meer vraaggestuurd. Een deelnemer aan de focusgroep met professionals uit de basiseducatie illustreert:

'Mensen willen zonder fouten kunnen schrijven. Dat is een vraag die, als mensen dat willen verwoorden, wat willen ze leren, dan is het dat. Dat is puur spelling, puur taaltechnisch gericht. Dat moet je nu eens proberen kwijt te geraken in het modulair aanbod en mensen proberen (...14'51) dat ze om te leren schrijven eerst vijf moduletjes, bij wijze van spreken, die samen 300 uur duren, moeten doorlopen aan één keer per week. Dus binnen X aantal jaar gaan ze dat kunnen. Dat werkt niet. Als je mensen binnen hebt, moet je ze daar mee binnenhouden. Ik wil niet het hele modulariseringsverhaal in vraag gaan stellen. Ik heb het nu louter over NT1 en ik denk als we de evaluatie van het aanbod NT1, dat het duidelijk is dat er wat aan gewerkt mag worden. Dat er wat meer ruimte terug moet komen om te kunnen werken op maat van de cursisten.' (04_F, R5)

'(...) zoeken naar settings waarmee je zo dicht als mogelijk bij de cultuur van die mensen probeert te komen. Specifieke trajecten voor kansarmen. Specifieke trajecten voor OCMW-clienten. Waar men rekening probeert te houden met de basis die zij hebben op het vlak van leren maar ook de rest van hun problematiek in kaart probeert te brengen. Mee in het verhaal probeert te steken.' (04_F, R5)

De schoolse kenmerken van formele volwasseneneducatie maken een ontwerpgerichte methodiek soms moeilijk. Verschillende focusgroepleden redeneren dat de expliciet schoolse kenmerken (vooral qua assessment) het niet vergemakkelijken om aansluiting te vinden bij de leefwereld van de participant.

'Dat is de spreidstand. Dus wij proberen vast te houden aan die praktijken, die cultuur maar aan de andere kant dwingt het systeem, het format, het kader, de didactische doelen we moeten halen, ... die worden steeds schoolser. (...) Al dat kunst- en vliegwerk dat wij uithalen, is net om de cursisten er van te weerhouden dat ze gaan denken dat ze in een school zitten.' (04_F, R6)

'Je hebt mensen die een heel negatieve schoolervaring hebben, terug naar een instituut sturen dat nu weer school is. Vroeger konden we dat nog zowat verdoezelen. We maken er een vormingsinstelling van of we gaven cursussen. Nu moeten we zelf gaan testen en

examens - tussen aanhalingstekens - gaan doen om een certificaatje af te leveren. Dat is zo schools als het maar kan zijn. Natuurlijk bouwen wij dat om naar iets wat daar in de verste verte niet op lijkt. Maar het zit er wel in.' (04_F, R5)

Anderzijds kunnen bepaalde aspecten die als zeer schools kunnen worden ervaren, net heel motiverend zijn. Sommige cursisten halen een enorme motivatie vanuit het idee dat ze 'geslaagd zijn' voor een test op 'een school'.

3.3 Ervaringsconcentratie

Het prefereren van leerinhouden die vertrekken vanuit de eigen ervaringen en levensechte contexten en die aansluiten bij de eigen behoeften en interesses, betekent niet dat laaggeletterden nooit leren door middel van het memoriseren en reproduceren van leerinhouden. Voor sommige geïnterviewde laaggeletterden is het 'van buiten leren' zelfs een courant toegepaste strategie, die hen ook kan helpen in het vermijden van bepaalde geletterdheidstaken.

'En nu gaat da, ge leert da, ik leer alles van buiten. Ik heb da vroeger gedaan en ik denk dat nu nog. Ik weet het niet, maar das zo echt van de gsm zo, echt dat van buiten kennen.' (03_P)

Het linken van nieuwe leerinhouden aan het eigen arsenaal van 'lived experiences', is iets dat niet enkel laaggeletterde volwassenen typeert. Het is typisch voor de leerstijl van alle volwassenen: het verwerven van nieuwe leerervaringen op basis van reeds opgedane (leer)ervaringen.

Noordijk (1990) gaat er van uit dat volwassenen ook net door hun eerder opgedane leerervaringen kunnen worden beperkt in het opdoen van nieuwe leerervaringen. Hij spreekt over 'ervaringsconcentratie' om aan te duiden dat hoewel het aantal ervaringen toeneemt, de verscheidenheid ervan afneemt. De notie ervaringsconcentratie wordt in de sociologie en psychologie van de arbeid gebruikt om aan te duiden dat door het lange tijd uitvoeren van dezelfde arbeidstaken, deze taken met een hogere productiviteit worden uitgevoerd, maar dat veranderingen in taken sneller worden ontlopen en de mobiliteitsbereidheid afneemt (Leisink & Thijssen, 2006).

Gelijkaardige vaststellingen kunnen we maken bij de geïnterviewde laaggeletterde volwassenen. Door hun ervaringsconcentratie opgedaan in specifieke rollen (in hun beroep, gezin, vriendenkring, ...), neemt de bereidheid af aan nieuwe taken te beginnen. Zo zien interviewees formele leeractiviteiten als taken die veraf staat van wat zij 'gewoon zijn om te doen'.

4. Didactiek en leersetting

Wanneer we verder ingaan op de didactische aspecten van leren, wordt door de laaggeletterde volwassenen vooral gewezen op het aangepaste tempo en ritme van de instructie. De respondenten die betrokken zijn in een leertraject binnen de basiseducatie benadrukken de positieve kant van de 'tragere' of de meer 'aangepaste' snelheid van het lesgeven. Automatisch vergelijken de geïnterviewden hun leertraject vandaag met hun initiële scholing. Dit is zowel het geval bij oudere als bij jongere respondenten.

Naast het tempo valt hen ook de betrokken manier van lesgeven op en de aandacht voor (inter)persoonlijke verschillen. Dit zijn volgens hen de voornaamste verschilpunten.

Wanneer de respondenten worden bevraagd over hun persoonlijke voorkeur op het punt van de leersetting, dan wordt vaak teruggesproken naar het groepsgebeuren. Vooral de participerende laaggeletterden die werden geïnterviewd, zijn enthousiast over het idee van leren in groep. Ze verklaren dit op verschillende manieren.

Vooreerst zeggen de respondenten geneigd te zijn meer te leren in groep. Door de groepsinteractie leren de cursisten van elkaar.

Een tweede verklaring is dat de groep – na verloop van tijd – een vertrouwde en 'veilige' omgeving wordt waarin men zich als individu kan ontspannen.

'(Moest ge nu, stel da ge alleen de les kon volgen met twee of met drie, dus niet echt in groep. Zou je dat plezanter vinden?) Nee, beter in groep. Omdat iedereen heeft moeite, ook als ge leest, heeft iedereen moeite. Zij verbetert dat, maar niemand zal kijken of zo van ' wat zegt ze nu?'. Nee dat zal niemand doen. Iedereen aanvaardt dat. (En leert ge ook van elkaar dingen bij?) Ja, heel veel. Ja we maken ook oefeningen met elkaar. (...) Nee, ik had niet gedacht dat dat zo zou worden hé. Maar ik moest schrijven van hem, en dat waren veel fouten hé. Hij zei ook, hij stelde mij op mijn gemak. Hij zei: 'schrijft wat ge denkt, hoe ge denkt dat het goed is, ge moet maar proberen!' Hij stelde mij heel erg op mijn gemak. En dan de eerste les, ge kijkt naar iedereen, ge zijt heel nerveus, uw handen zijn bibberig. Ge denkt, oh nu gaan ze lachen als ik moet beginnen te lezen. In 't begin als ik moest beginnen lezen, goh, maar dan ziet ge dat iedereen moeite heeft, en ze verbetert dat, niemand kijkt. Da's echt een fijne klas zo.' (06_P)

De geïnterviewden geven aan dat gaandeweg hun vertrouwen in de groep steeds groter werd. Voor velen onder hen wordt het sociale aspect daarmee ook belangrijker. Wat dat betreft tekent zich volgend patroon af in de interviewdata van de participanten: participatie vertrekt vaak vanuit een zekere doelgerichtheid maar evolueert naar een activiteitengerichtheid en een groepsgerichtheid.

Het groepsleren wordt ook sterk bepleit in de focusgroepen met professionals. Op de focusgroep met de derdenorganisaties wordt gesproken over de 'minicultuur' van de lerende groep. Dit wijst erop dat naast de didactische en de sociale meerwaarde die de laaggeletterden zelf erkennen, er zeker ook een motiverende kracht van uitgaat. De sociale meerwaarde is te linken aan het vertrouwen dat het groepsleren geeft, de veilige context waarin ze resulteert. De motiverende meerwaarde volgt daaruit: een groepsdynamiek zorgt dat individuen meer betrokken zijn bij de opleiding en minder of minder snel zullen uitvallen.

5. Samenvattend

- Laaggeletterde volwassenen participeren aan formele leeractiviteiten in hoofdzaak omwille van persoonlijke interesse. Er is geen uitgesproken of eenzijdige belangstelling voor certificering, al zien vooral jongere laaggeletterden wel de meerwaarde van een certificaat of diploma voor de arbeidsmarkt.
- Wanneer volwassenen onvoldoende taal- of rekenvaardigheden hebben om een probleem op te lossen, richten zij zich op hun directe en vertrouwde omgeving. Ook als ze leren aan de hand van *tools* (handleidingen, Internet, pc, boeken, ...) – wat relatief vaak gebeurt – prefereren ze een vorm van *instructional scaffolding*. Deze externe ondersteuning leidt soms tot een afhankelijkheidssituatie: zonder de begeleidende derde valt het leerproces stil.
- Bij vormingsactiviteiten voor laaggeletterde volwassenen is het belangrijk dat leerinhouden vertrekken vanuit eigen ervaringen, levensechte contexten en aansluiten bij eigen behoeften en interesses. Er moet rekening gehouden worden met een zekere mate van ervaringsconcentratie: laaggeletterde volwassenen hebben veel ervaringen, maar niet noodzakelijk een grote diversiteit aan ervaringen.
- Om educatief aanbod voor laaggeletterden voldoende leefwereldgericht te maken, moet de aanbodsverstrekker kunnen vertrekken van een ontwerpgerichte invalshoek (en geen beheersingsgerichte). Dit is binnen de basiseducatie niet altijd ten volle mogelijk omwille van kenmerken (zoals *assessment*) die door laaggeletterden als zeer schools kunnen gepercipieerd worden.
- Dit neemt niet weg dat het groepsleren, zowel door de participerende laaggeletterden zelf als door professionals die met laaggeletterdheid in contact komen, sterk wordt bepleit. Er wordt gewezen op de didactische meerwaarde (volwassenen leren van elkaar), sociale meerwaarde (na een tijd wordt de groep een veilige en vertrouwde omgeving) en de motiverende effecten (door de groepsgerichtheid is er minder *drop-out*).

HOOFDSTUK 8

PARTICIPATIE AAN LEREN: DREMPELS EN HINDERNISSSEN

1. Drempels en hindernissen

De literatuur over drempels en barrières voor deelname aan levenslang leren is de voorbije decennia sterk gegroeid. De aandacht die drempels en barrières kregen in onderzoek is – en dat is veelbetekenend – dominantanter geworden dan die naar motieven om deel te nemen aan levenslang leren.

De term drempel of barrière heeft echter niet altijd de juiste connotatie, zeker niet bij onderzoek over laaggeletterde volwassenen (Candy, 1991; Quigley, 1997). Spreken over de toegankelijkheid van educatie in metaforen als drempels, barrières en hindernissen wekt immers de indruk dat het wegnemen ervan automatische een instroom van deelnemers zou betekenen. Het gaat echter niet enkel om de drempels, barrières of hindernissen zelf maar ook om de subjectieve perceptie van drempels en de reacties er op door individuen (Kerka, 1986).

Er zijn verschillende manieren om de drempels die volwassenen ervaren bij de participatie aan leren te categoriseren.

Traditioneel worden er in onderzoek naar (non-)participatie verschillende groepen van verklarende factoren onderscheiden. We geven de belangrijkste, in willekeurige volgorde:

Tabel 8.1 Drempels voor participatie aan levenslang leren

Cluster van drempels	Verduidelijking
<i>Situationele factoren</i>	Individuele leefomstandigheden (beroep, sociale rol, migratiestatus, gezinsfactoren, financiële situatie, ...)
<i>Informationele factoren</i>	De beschikbaarheid van en het gebrek aan informatie
<i>Dispositionele en psychologische factoren</i>	Waarden, attitudes, opvattingen en opinies (perceptie van de waarde van onderwijs, opvattingen over leren, ...), individuele psychologische of persoonlijkheidskenmerken (motivatie, zelfvertrouwen, faalangst, ...)
<i>Institutionele factoren</i>	De kenmerken van het aanbod (relevantie, kwaliteit, locatie, ...)

De bovenstaande factoren worden gebruikt in meerdere modellen die (non-)participatie aan levenslang leren proberen te verklaren. We gebruikten deze categorieën ook bij de analyse van de AES-data en de ruwe data van de diepte-interviews en focusgroepen. Toch passen we de traditionele verklaringmodellen voor de participatie en non-participatie van volwassenen aan levenslang en levensbreed leren niet zomaar toe op laaggeletterde volwassenen. We proberen deze zoveel als mogelijk in te vullen en te verklaren vanuit de *'lived experiences'* van de respondenten (cf. hoofdstuk Inleiding en begripsafbakening). Om die reden werd tijdens de diepte-interviews geen specifiek instrument gebruikt om het gewicht van de verschillende verklarende factoren voor participatie aan leertrajecten tegen elkaar af te wegen. Wel werd middels open vraagstelling nagegaan welke drempels de laaggeletterde volwassenen al dan niet ervaren en hoe deze drempels worden verklaard vanuit hun leef- en leersituatie. Aan de hand van het belang dat zij zelf aan bepaalde drempels hechten, kan mogelijk een prioritering in drempels worden opgesteld. Belangrijker is hier echter het uitrafelen van wat precies de achtergrond is van de drempels en hoe ze functioneren.

2. Ervaren drempels door volwassenen met een geletterdheidsrisico

Wat volwassenen tegenhield om te participeren aan vormen van levenslang leren is nogal verschillend. Op basis van de AES maken we op dat er een groep van volwassenen is die niet de intentie had om (méér) bij te leren. Het gaat om volwassenen die geen formele of niet-formele opleiding hebben gevolgd en dat ook niet wilden, maar ook om volwassenen die wel een opleiding volgden en dat ook voldoende vonden (en dus niet méér wilden). Dat deze volwassenen zich niet engageerden om (méér) bij te leren, heeft dus niks met drempels te maken, maar gewoon met de afwezigheid van motieven om (verder) bij te leren.

Daarnaast is er een vrij omvangrijke groep (30% van de totale onderzochte populatie van Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen of Brussel) die wel de intentie had om (meer) bij te leren, maar er niet toe gekomen is. Het gaat om volwassenen die de behoefte of intentie hadden om op een formele of niet-formele wijze bij

te leren (naar de intentie tot informeel leren wordt door de AES niet gevraagd), maar zich op een of andere manier gehinderd voelden. In de volgende tabel geven we het aandeel respondenten weer met een onvervulde intentie tot leren, opgesplitst voor volwassenen mét en zonder geletterdheidsrisico.

Tabel 8.2 Wie had aan (meer) formele en niet-formele volwasseneneducatie willen deelnemen maar deed dat niet? (%)

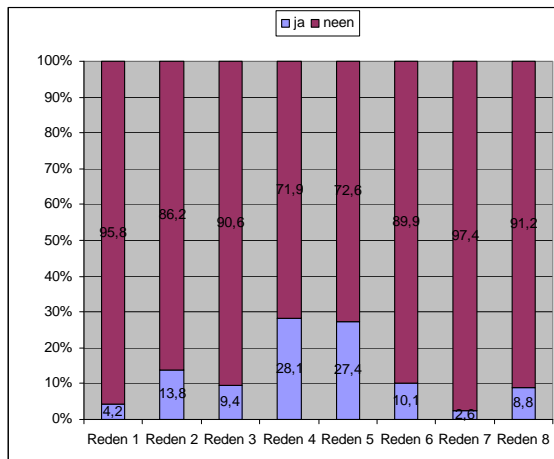
	Risico	Niet-risico	Totaal	Significantie
Niet-participanten die graag hadden willen deelnemen (t.o.v. totaal aantal niet-participanten)	20,4	32,1	26,2	***
Participanten die graag meer hadden willen deelnemen (t.o.v. totaal aantal participanten)	33,0	34,9	34,6	***
Totaal: volwassenen met een onvervulde intentie tot (meer) deelname t.o.v. totale populatie	23,3	33,7	30,0	***

*** = $p \leq 0,001$

Er zijn meerdere redenen waarom volwassenen, ondanks hun intentie, niet tot deelname zijn gekomen.

In de onderstaande grafiek geven we eerst een overzicht (voor risicogroep en niet-risico-groep samen) van de gerapporteerde hindernissen bij respondenten die het afgelopen jaar wilden participeren, maar er niet toe kwamen en bij zij die wel participeerden maar graag nog meer hadden geparticipeerd.

Reden	Stelling (ja/nee)
1	Ik beantwoordde niet aan de voorwaarden/vereiste voorkennis
2	De opleiding was te duur/ik kon mij dat niet veroorloven
3	Gebrek aan steun vanwege de werkgever
4	De opleiding paste niet in mijn werkschema
5	Ik had geen tijd omwille van mijn familiale situatie
6	Er was geen opleidingsaanbod op een bereikbare afstand
7	De gedachte weer naar school te gaan schrikt mij af
8	Mijn gezondheid of leeftijd



Figuur 8.1 Redenen voor niet-deelname voor zij die de intentie hadden om aan (meer) (niet-)formele opleidingen te participeren (%)

Uit het diagram kunnen we besluiten dat bij diegenen die een intentie tot leren vertonen de situationele barrières (zoals gebrek aan tijd, andere verantwoordelijkheden, ...) de meest vermelde hindernissen tot educatieve participatie vormen. Ook institutionele drempels, zoals de prijs en bereikbaarheid van het aanbod, spelen duidelijk geen geringe rol. De psychologische en dispositionele drempels werden bij deze gesloten vraag het minst aangegeven. Bij 2,6% was 'de gedachte weer naar school te gaan' zo afschrikkend dat het als een hindernis werd ervaren.

We stippen nog aan dat in de AES geen informationele drempels worden bevraagd in de vraag naar deelnamebarrières. Het zoeken naar informatie over leermogelijkheden wordt wel door een andere cluster van vragen gevat (cf. verder).

In welke mate verschillen de ervaren barrières bij de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico in vergelijking met de andere volwassenen? De volgende tabel geeft een overzicht.

Tabel 8.3 Redenen om niet (meer) deel te nemen aan formele of niet-formele educatie bij mensen die wel een intentie daartoe hadden, opgesplitst naar geletterdheidsrisico (%)

	Risico	Niet-risico	Significantie
Ik had geen tijd omwille van familiale verplichtingen	19,7	30,3	***
Mijn gezondheid of leeftijd	19,3	4,9	***
De opleiding was te duur/ik kon mij dat niet veroorloven	14,3	13,6	***
De opleiding paste niet in mijn werkschema	11,5	34,4	***
Er was geen opleidingsaanbod op een bereikbare afstand	8,3	10,8	***
Ik beantwoordde niet aan de voorwaarden/vereiste voorkennis	7,8	2,9	***
Gebrek aan steun vanwege de werkgever	4,9	11,1	***
De gedachte weer naar school te gaan schrikt mij af	4,3	1,9	***

*** = $p \leq .001$

3. Situationele drempels

Survey

Opvallend is dat het *gebrek aan tijd* omwille van familiale verplichtingen – een typische situationele drempel – zowel bij de risicogeletterden als bij de andere volwassenen een vaak aangeduide reden is om niet (meer) te participeren aan leeractiviteiten. Het is dus geen eigenschap die typisch is voor de ene of de andere groep. Dit bevestigt de resultaten van Amerikaans onderzoek over non-participatie aan basiseducatie:

‘Situational barriers, such as not having enough free time, work conflicts, and having to care for one’s family also pertain to ABE [Adult Basic Education] nonparticipants. For this population there seems to be a life-cycle context to this dimension. Situational barriers are associated with marriage, having children and being employed. These data suggest that situational barriers operate most substantially during mid-life.’ (Beder, 1990, p. 217)

Dat het gebrek aan tijd sterk toe te schrijven is aan een *‘life-cycle context’*, wordt door de diepte-interviews bevestigd.

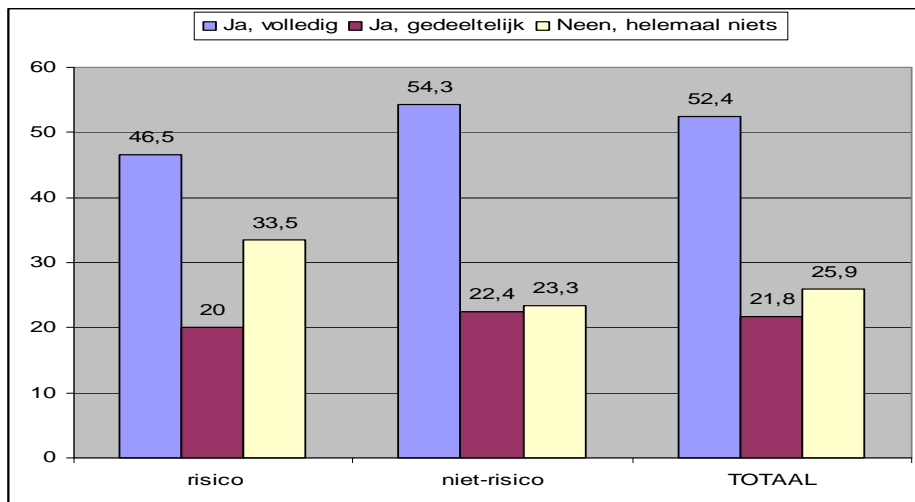
Opvallend, maar evenmin verrassend, is dat het niet inpasbaar zijn van de leeractiviteit in het werkschema meer als situationele drempel speelt bij de niet-risicogroep dan bij de risicogroep (die verhoudingsgewijs meer inactieven en werkzoekenden telt).

Leeftijd en gezondheid zijn voor de risicogroep wel een significant belangrijker (situationele) drempel dan voor de groep van volwassenen die niet het risico lopen om laaggeletterdheid te worden. Het kan een aanduiding zijn van de

gezondheidseffecten van geletterdheid,²⁷ maar mogelijk speelt nog een derde variabele, zoals armoede, een belangrijke rol in het verklaren van dit verband. Daarnaast heeft dit wellicht ook te maken met de afbakening van de risicogroep die verhoudingsgewijs meer ouderen telt dan de andere groep.

De *prijs* van de opleiding t.o.v. het bedrag dat men zich voor een dergelijke opleiding kan veroorloven²⁸ wordt door 14,3% van de risicogeletterden als een hinderpaal aangeduid. Dit is significant meer dan bij de andere groep, hoewel die reden ook daar nog frequent aangehaald wordt (13,6%).

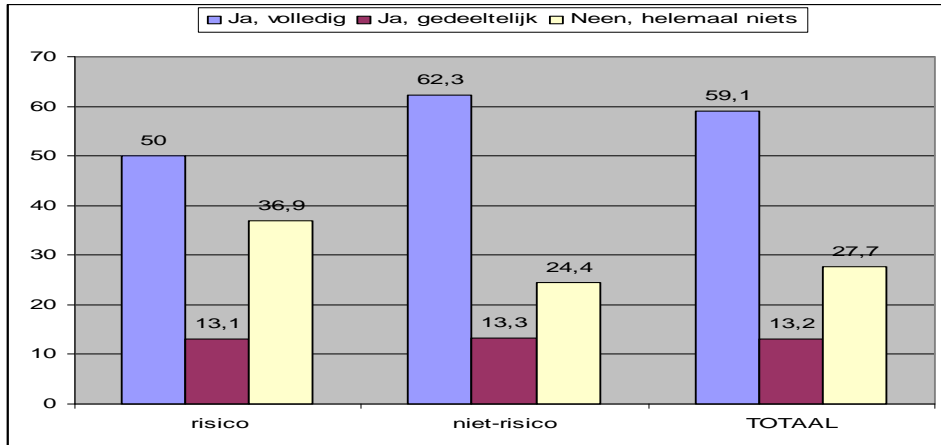
In de volgende figuren kijken we naar volwassenen die wel actief waren in formele educatie en gaan specifiek na of zij die leeractiviteiten al dan niet zelf betaalden. Het gaat telkens enkel om die formele opleidingen waaraan volgens de respondent ook een kost verbonden was (en dus niet om gratis opleidingen).



Figuur 8.2 Heeft u of een ander gezinslid de inschrijvingsgelden/examengelden voor formele educatie zelf betaald? (%)

²⁷ De invloed van geletterdheid op gezondheid en op het gebruik van gezondheidszorg is voor Vlaanderen nooit onderzocht. Voor Nederland geeft een studie van 2006 (Groot & Maassen van den Brink) aan dat laaggeletterden minder vaak een goede gezondheid hebben en vaker zeggen dat hun gezondheid matig of slecht is. De voorspellende kracht van laaggeletterdheid voor fysieke en psychische aandoeningen blijkt (gecorrigeerd voor leeftijds- en cohorteffecten) groot te zijn.

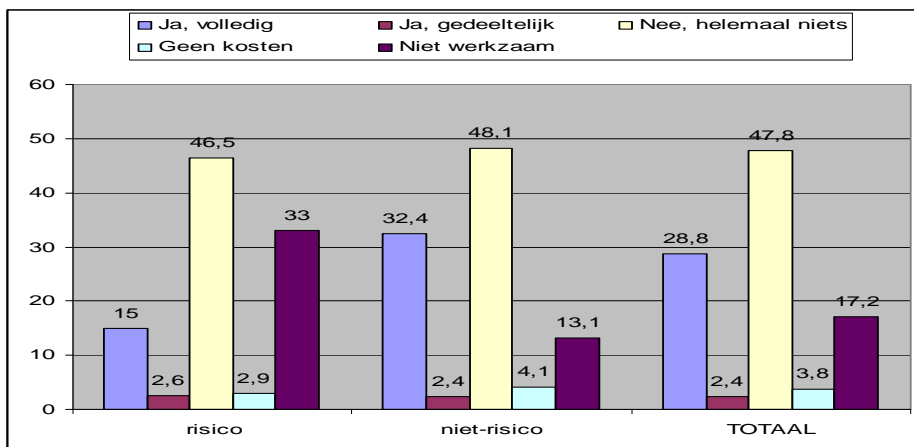
²⁸ Deze drempel – voornamelijk het aspect ‘prijs van de opleiding’ – kan ook als een institutionele drempel worden beschouwd.



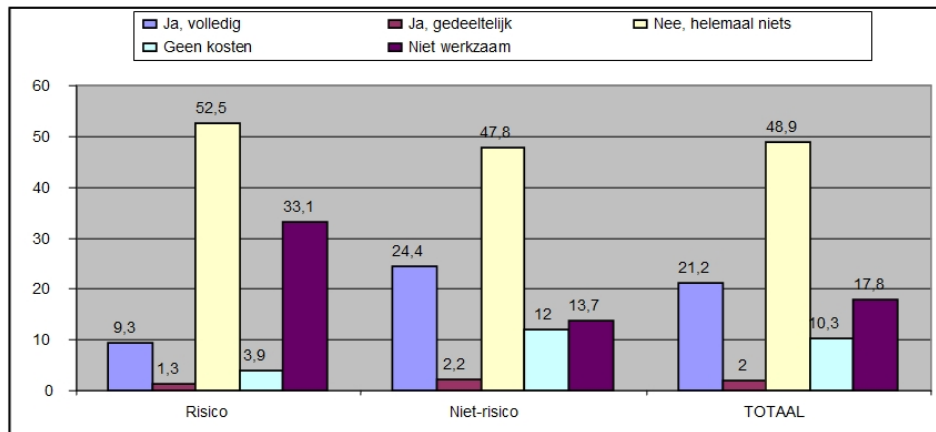
Figuur 8.3 Heeft u of een ander gezinslid de onkosten voor boeken of andere materialen (computer, cd's, dvd's, software, ...) voor formele educatie zelf betaald? (%)

Hier ziet men duidelijk dat volwassenen zonder geletterdheidsrisico vaker instaan voor de volledige bekostiging van een formeel leertraject dan volwassenen met een geletterdheidsrisico. Deze laatste groep vindt blijkbaar andere wegen om de rechtstreekse kost (inschrijving- en examengeld) en de materiaalkost te vergoeden.

De AES laat toe ook de tussenkomst van de werkgever van naderbij te bekijken.



Figuur 8.4 Heeft uw werkgever uw inschrijvingsgeld/examengeld voor uw formele opleiding betaald? (%)



Figuur 8.5 Heeft uw werkgever de onkosten voor boeken of andere materialen (computer, cd's, dvd's, software, ...) voor uw formele opleiding betaald? (%)

Bij de participanten zonder geletterdheidsrisico is het aandeel dat op kosten van de werkgever een opleiding bij een onderwijsinstelling kon volgen significant hoger dan bij volwassenen met een geletterdheidsrisico, ook als men enkel naar de beroepsactieven kijkt. Dit betekent dat volwassenen met een geletterdheidsrisico bij het volgen van een cursus minder vaak kunnen rekenen op een volledige financiële steun van de werkgever. Ook de werkgeversondersteuning door participatie aan formele opleidingen volledig tijdens de betaalde werkuren te laten plaats vinden, is veel lager bij beroepsactieve mensen met een geletterdheidsrisico (7,1% van alle participanten) dan bij beroepsactieven zonder geletterdheidsrisico (22,6% van de participanten). Sommige opleidingen vinden ook deels binnen en deels buiten de betaalde werktijd plaats, maar die opleidingen zijn nog steeds minder voorkomend dan formele opleidingen voor volwassenen die volledig buiten de reguliere arbeidstijd vallen.

Diepte-interviews en focusgroepen

Het ervaren van *tijdsdruk* en *tijdstekort* speelt voornamelijk bij de respondenten die een actief beroepsleven of een groot gezin hebben. Zij benadrukken dat het voor hen veel organisatie vergt om een cursus te kunnen (blijven) volgen. Het tijdstekort speelt zowel bij de mannelijke als bij de vrouwelijke respondenten. De interviewdata tonen aan dat de ervaren tijdsdruk het grootst is onder de leeftijd van 55 jaar.

Verder blijkt dat tijdsdruk vooral een gevolg is van de prioritering die men maakt in de verschillende rollen en verantwoordelijkheden die men heeft. De zorg voor

een gezin wordt vaak vermeld. Het gebrek aan kinderopvang wordt echter niet aangeklaagd in de interviews. Eerder gaan de bevroegde laaggeletterden ervan uit dat door die drempel participatie niet meer het overwegen waard is. Ook blijkt dat zorgen soms ook verder reiken dan de eigen kinderen: de zorg voor kleinkinderen (42_NP), de zorg voor een zieke partner (56_NP), ...

Gebrek aan *geld* is ook een argument dat vaak spontaan werd aangebracht in de interviews. Uiteraard was dit nadrukkelijker het geval bij die geïnterviewden die werden aangesproken via een vereniging waar armen het woord nemen.

In de focusgroepen met professionals werd er op gewezen dat er vandaag maar weinig financiële drempels meer zouden mogen bestaan om deel te nemen aan bijvoorbeeld basiseducatie. Het volgen van de cursussen is gratis en ook de kost van het cursusmateriaal is beperkt.

In de focusgroep met de VDAB-personeelsleden wordt gesuggereerd niet enkel de financiële drempels weg te werken, maar de participanten ook financieel te belonen. Hoewel de praktische haalbaarheid hiervan niet al te hoog wordt ingeschat, is er bij een aantal respondenten wel de overtuiging dat dit een sterke motivator kan zijn.

Een tussenkomst in het focusgroepgesprek met personeelsleden uit de basiseducatie geeft een scenario aan dat bestaat uit een combinatie van leren en werken:

'Ik denk dat een stuk de oplossing zou kunnen zitten als mensen meer binnen het werkuren de les zouden mogen volgen. Als het gaat over tijd en geld, we hebben een aantal mensen die van hun werkgever een stuk educatief verlof krijgen en die blijven goed komen. Een combinatie van werk en gezin is niet evident als je 's avonds nog les moet volgen.' (04_F, R7)

Mobiliteit werd door de geïnterviewde laaggeletterden ook vernoemd als een belangrijke drempel voor de deelname aan georganiseerde leeractiviteiten. Nogal wat van de respondenten geven aan geen auto of geen rijbewijs te hebben en zich dus via andere manieren naar het aanbod te moeten verplaatsen (cf. verder). Sommige vermelden expliciet dat dat van hen een zeer grote inspanning vergt (zoals 05_P).

In de focusgroepen wordt het probleem van mobiliteit (h)erkend en aan twee factoren toegewezen: (1) laaggeschoolden en laaggeletterden kunnen niet altijd beroep doen op eigen vervoersmiddelen en (2) beschikken niet over de nodige vaardigheden om het openbaar vervoer efficiënt te gebruiken.

Quigley (1997) geeft aan dat de situationele drempels bij laaggeletterden in se niet erg anders zijn dan die bij andere volwassenen. Toch zijn bepaalde situationele drempels voor die doelgroep (en wellicht voor kansengroepen in het algemeen)

wel uitdrukkelijker aanwezig en beschikken deze groepen over minder mogelijkheden om deze drempels te overwinnen.

Veel situationele drempels zijn niet te slechten vanuit het aanbod voor laaggeletterde volwassenen – ook al is dat aanbod sterk op maat. De situationele drempels spelen zich nu eenmaal af in de *'lived situations'*, het leven van het individu buiten de context van het educatieve programma.

4. Informatie drempels

Survey

De AES peilt vrij onrechtstreeks naar informatie drempels. Aan alle respondenten wordt gevraagd of zij de voorbije 12 maand informatie over leermogelijkheden hebben gezocht. Aansluitend wordt gevraagd of ze de gezochte informatie ook gevonden hebben. Deze vragen hebben niet enkel betrekking op formele opleidingen, maar ook op mogelijkheden om op een niet-formele manier te leren.

Tabel 8.4 Hebt u in de voorbije 12 maanden naar informatie over leermogelijkheden gezocht?

	Risico	Niet-risico	Totaal
Ja	11,7	28,6	22,2
Neen	88,3	71,4	77,8
Totaal	100,0	100,0	100,0

Vershil risico – niet-risico is significant ($p \leq 0.001$)

Tabel 8.5 Indien u in de voorbije 12 maanden naar informatie over leermogelijkheden hebt gezocht, hebt u deze informatie gevonden?

	Risico	Niet-risico	Totaal
Ja	82,7	92,3	90,4
Neen	17,3	7,7	9,6
Totaal	100,0	100,0	100,0

Vershil risico – niet-risico is significant ($p \leq 0.001$)

Uit de bovenstaande tabellen komt naar voor dat volwassenen met een geletterdheidsrisico niet alleen minder zoeken naar leermogelijkheden maar ook minder succesvol zijn in het vinden van informatie over leermogelijkheden. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat ze (1) de kanalen minder goed kennen om informatie te

vinden, (2) minder vaardig zijn in het gebruik van die kanalen of (3) informatie zoeken over leermogelijkheden waar minder/moeilijker informatie over te vinden is. Van hen die trachten informatie over leermogelijkheden in te winnen, slaagt één op zes (17,3%) daar niet in. Van diegenen die daar wel in slagen zijn media (vooral het internet) en familie belangrijke bronnen. De personen met een geletterdheidsrisico die informatie over levenslang leren zoeken, kloppen beduidend minder aan bij de onderwijsinstellingen zelf (16,2%) dan volwassenen zonder geletterdheidsrisico (23,4%).

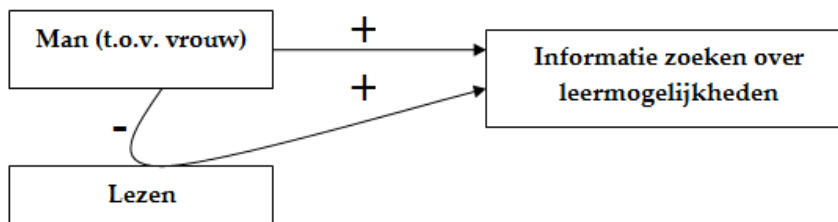
Welke factoren beïnvloeden het zoeken van informatie over leermogelijkheden? (Logistische regressie 5)

Aan de hand van een stapsgewijze logistische regressie gaan we na welke factoren het zoeken naar informatie over leermogelijkheden verklaren (cf. bijlage 7, Lor 5).

We beschrijven hier de resultaten van het vierde model uit de regressietabel, waarbij ook sociale en culturele participatie werden opgenomen als verklarende variabelen. De redenen om te kiezen voor dit model zijn ten eerste dat sociale en culturele participatie een significante bijdrage leverden in het verklaren van het al dan niet zoeken naar informatie over leermogelijkheden en ten tweede dat bij de introductie van deze factoren het significantieniveau van een aantal andere variabelen wijzigde (wat erop wijst dat een aantal andere effecten liepen via sociale en culturele participatie).

Zo wordt het effect van opleidingsniveau (hoe hoger opgeleid, hoe meer men geneigd is informatie te zoeken over leermogelijkheden) afgezwakt naar aanleiding van de introductie van de drie factoren rond sociale en culturele participatie. We zagen eerder (cf. hoofdstuk 6) dat opleidingsniveau positief samenhangt met elk van die drie factoren en uit model vier blijkt dat deze factoren significant samengaan met informatie zoeken. Het oorspronkelijke effect van opleidingsniveau (tot en met model 3) werd dus gedeeltelijk gemedieerd door sociale en culturele participatie.

Met de variabele 'geslacht' gebeurde het omgekeerde: waar dit effect tot voor de



introdactie van sociale en culturele participatie niet significant was, blijkt geslacht nadien wel significant (mannen zoeken meer informatie). Dat dit effect eerder niet zichtbaar werd komt omdat mannen minder lezen (cf. hoofdstuk 6), maar lezen wel een positieve invloed heeft op informatie zoeken: wanneer lezen dus niet als aparte verklarende variabele wordt opgenomen, werkt het feit dat mannen minder lezen het rechtstreekse effect van geslacht dus tegen.

Verder zijn er duidelijke effecten van leeftijd (hoe ouder, hoe minder men informatie zoekt) en werkstatus: werkzoekenden zijn het meest op zoek naar informatie over leermogelijkheden, gevolgd door kennisintensieve jobs, inactieven en niet-kennisintensieve jobs. De laatste twee groepen onderscheiden zich niet significant van elkaar. Werkzoekenden zijn dus duidelijk vaker dan de anderen bezig met het nagaan van leermogelijkheden, wellicht in functie van het vinden van een job. Dat niet-kennisintensieve jobs het minst van alle groepen zoeken naar informatie over leermogelijkheden duidt erop dat dit soort jobs niet stimulerend werken om bij te leren. Tot slot zien we ook positieve effecten van de factoren 'leerattitude' (een vrij voor de hand liggend verband), 'sociaal engagement' en 'lezen'.

Diepte-interviews

De diepte-interviews met de laaggeletterde volwassenen tonen aan dat de informatiele drempel niet onderschat mag worden. Door middel van een open vraagstelling werd bij de respondenten de kennis nagegaan van de organisaties of instellingen waar op volwassen leeftijd iets kan worden bijgeleerd. De antwoorden op die vraag maken duidelijk dat veel respondenten geen echt zicht hebben op het educatieve aanbod (welke cursussen, vormingen, bijscholingen, ... bestaan er?) en zeker niet op het achterliggende educatieve systeem van levenslang leren (de institutionalisering en sectorale verdeling van praktijken van levenslang leren).

De geïnterviewden kunnen zelf weinig plaatsen of organisaties met een educatief aanbod voor volwassenen opnoemen. Dit geldt zowel voor zij die nog geen cursus volgden om hun geletterdheid te verbeteren als voor zij die vandaag al participeren aan zo een aanbod. Het deelnamestatuut van de respondenten blijkt met andere woorden slechts een gering effect te hebben op de kennis van het bestaande educatieve veld. Vooral voor de participerende respondenten is de vaststelling van de geringe kennis van het aanbod verrassend. Dat zij al de weg gevonden hebben naar een specifiek aanbod garandeert blijkbaar niet dat ze een beter zicht hebben op het (belendend) educatief aanbod voor volwassenen. Ook over de manier waarop het aanbod geïnstitutionaliseerd is, zijn de laaggeletterde volwassenen niet sterk ingelicht. Zo zijn er respondenten die participeren aan een cursus binnen een centrum voor basiseducatie, zonder dat die organisator voor hen bekend is. Ze hanteren in dat geval de roepnaam van de organisatie (Bijvoorbeeld Open school, leerpunt, ...) of specifieke kenmerken van de

leersetting ('de school ...', de straatnaam van de afdeling, de naam van de lesgever, ...). Ondanks - of net door - het ontbreken van dit overzicht klagen de respondenten niet over het onoverzichtelijke karakter van de leerfaciliteiten.

De specifieke woordenschat en de narratieve elementen (aaneenschakeling van verhalen, chronologie en verhalende structuur, details, ...) die de geïnterviewden hanteren om hun leertrajecten te beschrijven, staan veraf van de principes en het jargon die geassocieerd worden met levenslang leren. Termen als levenslang leren, volwasseneneducatie, basisvaardigheden, leerproces, formeel leren, kwalificaties, competenties, behoeften, educatieve vragen, ... worden door de respondenten niet in de mond genomen. Hetzelfde geldt voor termen als (laag)geletterdheid en vorming. Dit bevestigt dat de geïnterviewden weinig vertrouwd zijn met de structurele en beleidsmatige kenmerken van levenslang leren. Ze moeten hoofdzakelijk teruggrijpen naar hun eigen schoolervaringen en (vaak gedateerde) kennis van het schoolsysteem om hun participatie of non-participatie als volwassene te kaderen.

Het voorgaande toont niet alleen het belang van informatiele drempels voor risicogeletterden aan, maar ook dat het eenmalig overwinnen van een informatiele drempel geen garantie is dat ze in de toekomst beter geïnformeerd zullen zijn wanneer zich opnieuw een intentie tot leren aandient. Met andere woorden: het op de hoogte zijn van één type van aanbod leidt zeker niet automatisch tot een panoramazicht over alle aanbod inzake levenslang leren. Veeleer leidt het tot een 'tunnelvisie': participeren aan één specifiek type aanbod (zoals basiseducatie) leidt naar meer en andere participatie maar doorgaans bij dezelfde aanbodverstrekker. Dit heeft uiteraard te maken met de positieve ervaringen (vertrouwdheid, veiligheid, ...) bij de gekende aanbodverstrekker.

Dat laaggeletterde volwassenen spontaan weinig nieuw aanbod verkennen, wordt ook bevestigd door ander onderzoek. Anderson en Quigley (2007) gingen de participatie van laaggeletterde volwassenen in vrijwilligerswerk na. Zij stelden vast dat deze groep van volwassenen moeilijk aansluiting vond bij vrijwilligerswerk buiten de eigen vertrouwde organisaties waar ze al vrijwilliger zijn. Vooral informatiele barrières leken dat te verhinderen.

Tijdens de diepte-interviews werd ook aan de laaggeletterde respondenten gevraagd welke bronnen, kanalen en strategieën zij (zouden) gebruiken om informatie te vinden over educatief aanbod. De antwoorden daarop zijn nogal verscheiden. Opvallend is dat de meeste laaggeletterde volwassenen niet direct een duidelijke bron of specifiek kanaal kunnen opnoemen. De strategieën die ze (zouden) hanteren, zijn diffuus en voor de respondenten zelf vaak nog onduidelijk. In vele gevallen, zo geven ze aan, beroept men zich voor het vinden van de juiste informatie op de directe sociale netwerken (gezin, familie, vrienden, ...) of, in tweede instantie, op de bredere sociale netwerken (verenigingen, diensten, ...) waar men al contacten heeft.

'Ik zei: die kunnen dat, mijn broers kunnen lezen. Ik zei heel de familie kan lezen, behalve ik niet door een stom accident dat ik dat niet kan. Ze zei: ja maar dan moet ge school volgen. Ik zeg: ja maar waar is dat hier?' (03_P, over een recent gesprek met haar beste vriendin)

De respondenten leggen zelden nieuwe contacten om informatie te vergaren over het educatieve aanbod. Een individu dat nooit gebruik maakt van bijvoorbeeld een bibliotheek zal ook niet voor deze voorziening kiezen in zijn of haar zoektocht naar informatie over leermogelijkheden.

De bestaande netwerken zijn met andere woorden de belangrijkste informatiebronnen en -kanalen. Zij zijn cruciaal in het aanbrengen van gerichte informatie.

We wijzen er nog op dat het overwinnen van de informationele drempel niet automatisch aanzet tot participatie. Sommige niet-participanten weten het aanbod dat ze nodig hebben of waarin zij geïnteresseerd zijn vrij goed te lokaliseren, maar ervaren andere drempels die hen van participatie weerhouden.

Over de voordelen van educatie in het algemeen, zijn de meeste respondenten vrij goed geïnformeerd. Zoals eerder aangetoond, expliciteren ze een positieve attitude tegenover het idee van bijleren en weten ze ook een aantal positieve effecten te verwoorden (Cf. hoofdstuk 5). Toch lijkt ook inzicht in deze effecten niet altijd een directe hefboom te zijn voor participatie. Het bewustzijn van de voordelen van participatie betekent voor hen dus niet noodzakelijk een deelname aan levenslang leren.

Focusgroepen

Tijdens de focusgroepen met professionals werd uitgebreid stilgestaan bij de informationele drempels die laaggeletterden ervaren.

Inzake de informatieverspreiding over het aanbod van de centra voor basiseducatie worden er al veel inspanningen geleverd, zo wordt in de focusgroepen gesteld. Werkgroepen van centra nemen initiatieven daaromtrent. Toch lijkt het moeilijk de informatie over het aanbod echt breed te krijgen (*'Veel laaggeschoolden weten nog steeds niet van het bestaan van basiseducatie af'*).

Er blijkt een sterke behoefte te bestaan aan *tools* en 'informatie-wegwijzers' om laaggeletterde volwassenen beter te informeren over de leermogelijkheden. Door het immense aanbod aan opleidingen en trainingen, wordt de opleidingssector vaak als zeer diffuus ervaren. Om het informeren van laaggeletterden efficiënt te laten verlopen zijn niet alleen meer wegwijzers nodig maar ook wegwijzers die meer op maat zijn van de geletterdheidscompetenties van de doelgroep. Dit betekent in hoofdzaak wegwijzers die klare en verstaanbare taal gebruiken.

Het verstrekken van informatie over leermogelijkheden aan laaggeletterden kan op twee manieren gebeuren: (1) rechtstreeks tot de doelgroep door middel van

bepaalde (gedrukte, audiovisuele en multimediale) massamedia of (2) via bepaalde personen, diensten en organisaties.

(1) Een sterke sensibilisering van de doelgroep door middel van het gebruik van (bij de doelgroep) populaire massamedia, wordt algemeen bepleit. Verschillende scenario's worden geschetst. Gezien laaggeletterden veel televisie kijken (cf. hoofdstuk 6), lijkt het sterker inzetten van (regionale) televisie als kanaal voor sensibilisering en promotie van leeractiviteiten logisch.

'Bijvoorbeeld een campagne, dat vind ik heel belangrijk, rechtstreeks naar de mensen toe. (...) Wanneer komt die televisiespot er een keer? Effectief als je op televisie komt, door een programma of wat dan ook (...) daar kijken ze heel vaak naar en dan stromen de mensen.'
(04_F, R4)

Ook geschreven of gedrukte informatie wordt niet uitgesloten. Het vermelden van een boodschap op bierkaartjes, broodzakken, ... is een vrij laagdrempelige vorm van communicatie met een groot bereik. Het is echter niet vanzelfsprekend het publiek van laaggeletterde volwassenen te informeren via geschreven of gedrukte informatie (zoals ook nog: folders, affiches, flyers, ...). Er moet steeds rekening mee gehouden worden dat die media niet altijd aangepast zijn aan de doelgroep. De medewerking van communicatiebureaus en communicatiedeskundigen lijkt daarvoor een must.

(2) Wat de tweede manier betreft, is het zeer belangrijk dat ook de personen werkzaam in diensten en organisaties die laaggeletterden bereiken over de juiste informatie beschikken en deze enthousiasmerend kunnen brengen. Een respondent van de basiseducatie merkt op dat dit vandaag beter gebeurt naar anderstaligen dan naar autochtone laaggeletterden.

'Het zijn vooral anderstaligen die de weg vinden [naar het educatieve aanbod]. Dat komt voornamelijk door de Huizen van het Nederlands en ook door de onthaalbureaus. Er wordt van daaruit naar basiseducatie doorverwezen. Die mensen gaan rapper de stap zetten. Terwijl, ik denk, neem nu een OCMW niet rap die reflex krijgt.' (05_F, R6)

Het 'doorverwijzen' van laaggeletterden door andere instanties is vaak niet gemakkelijk, getuigen de professionals in de focusgroepen. Het vergt veel tijd en vertrouwen. Bovendien bestaat het gevaar dat laaggeletterde volwassenen onhaalbare ambities worden aangepraat. Dit neemt niet weg dat mond-tot-mondreclame als zeer effectief wordt omschreven. Ook de inzet van 'getuigen' (bijvoorbeeld ambassadeurs) wordt vermeld.

5. Dispositionele en psychologische drempels

Survey

Dispositionele drempels zijn drempels die verband houden met de ontvankelijkheid of vatbaarheid voor leren. Dit type van barrières speelt bij de doelgroep van laaggeletterden een zeer bepalende rol (Vanhoren et al., 2003). Al is het zeker niet zo dat andere volwassenen geen dispositionele drempels ervaren (Hayes & Darkenwald, 1989). In hoofdstuk 5 namen we al de houdingen van laaggeletterden en risicogeletterden ten opzichte van leren onder de loep. Het onderzoeken van dispositionele drempels door middel van survey-onderzoek is niet eenvoudig. Om die reden stelt Cross (1982) dat in onderzoek over (non-)participatie deze hindernissen vaak worden onderschat.

Psychologische drempels zijn nauw verwant met dispositionele drempels. Sommige auteurs nemen beide types van drempels dan ook samen (zoals Darkenwald & Merriam die spreken over '*psycho-social barriers*'). De psychologische drempels vatten de meer individuele kenmerken van de respondenten (zoals faalangst, gebrek aan zelfvertrouwen, ...). Ook het onderzoek van deze drempels door middel van een kwantitatieve onderzoeksmethodiek is niet vanzelfsprekend.

De enige verwijzing naar een psychologische drempel in de AES is de antwoordcategorie 'de gedachte weer naar school te gaan schrikt mij af' bij de vraag over wat leren verhindert (cf. tabel 8.3). Zoals te verwachten, kiezen volwassenen met een geletterdheidsrisico significant meer voor dit antwoord dan volwassenen zonder geletterdheidsrisico.

Diepte-interviews

In de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen kwamen dispositionele en psychologische drempels vaak spontaan ter sprake. Veel geïnterviewden geven aan dat elke stap naar een vorm van educatie of leren voor hen moeilijk is omwille van persoonlijke en emotionele barrières. Zij die de stap naar een geïnstitutionaliseerde vorm van leren al gezet hebben, merken op dat dit van hen veel durf en moed vergde.

Dit lijkt enigszins in tegenspraak met de positieve houding die respondenten hebben aangaande educatie en leren (cf. hoofdstuk 5). Vreemd genoeg neemt dat enthousiasme af wanneer de laaggeletterden worden uitgenodigd hun eigen instap in een formeel leertraject te bespreken. De attitudes ten opzichte van leren zijn dan wel positief, toch slagen ze er niet in dit om te zetten in effectieve participatie aan het geïnstitutionaliseerd educatief aanbod. Wat hebben dus te maken met enkele duidelijke 'interne' barrières.

Een eerste barrière vloeit weerom voort uit de *initiële schoolervaringen* van de respondenten. Wanneer het onderwerp van de huidige participatie of non-participatie ter sprake komt, verwijzen nogal wat geïnterviewden automatisch naar hun educatieve participatie in het verleden. Dat de initiële schoolloopbaan in vele gevallen als 'niet geslaagd' wordt beschouwd, haalden we al aan (cf. hoofdstuk 4). Het is duidelijk dat de effecten hiervan ook de stap naar educatieve participatie vandaag beïnvloeden. Het idee terug te keren naar de schoolbanken (want zo interpreteren veel geïnterviewden cursussen of vorming) is voor hen weinig aantrekkelijk.

Hoewel lang niet alle respondenten de negatieve schoolervaringen automatisch vertalen in een 'educatieve vlucht', blijkt uit de gesprekken duidelijk dat de herinnering aan de eigen schoolervaringen de belangstelling om geletterdheidsvaardigheden te verbeteren wel kan temperen. Het intrinsieke leerplezier en de leergierigheid worden verwoord als er in algemene zin naar leren wordt gepeild (dit werd ook zo gerapporteerd in de AES, cf. hoofdstuk 5, tabel 5.1), maar ze zijn veel minder sterk aanwezig wanneer naar concrete leeractiviteiten wordt gevraagd.

Hayes & Darkenwald (1989) stellen dat jongere volwassenen een meer negatieve leerattitude hebben dan oudere volwassenen omdat hun slechte ervaringen uit het leerplichtonderwijs nog niet zo ver achter hen liggen. Voor deze stelling vonden we echter geen bevestiging in de interviews.

Daaraan gelinkt stellen we vast dat niet alle respondenten *voldoende vertrouwen* hebben in hun eigen leervermogen om een leertraject aan te vatten. Ze vertonen een zekere faalangst. Deze psychologische drempel wordt door de geïnterviewden in hoofdzaak gekoppeld aan het publiek moeten presteren van geletterdheidstaken in een cursus of vorming. Velen onder hen hebben schrik om op een of andere manier 'niet thuis te horen' in de cursus of opleiding of de 'slechtste van de klas' te zijn. Enkelen verwoordden ook de schrik dat andere participanten op hen neer zullen kijken of hen zullen uitlachen.

De psychologische drempel van het voelen van schaamte wordt slechts door een minderheid van de respondenten expliciet aangegeven. Toch lijkt de meerderheid van de participanten een - vaak erg lange - 'mentale strijd' te hebben geleverd alvorens ze zich inschreven en effectief gingen participeren aan een formeel leertraject om hun geletterdheidscompetenties te verbeteren.

Dat slechts enkele respondenten schaamte uitdrukkelijk benoemt als een barrière is een bevinding die we overigens voorzichtig moeten interpreteren. Zoals eerder aangehaald, kan dit mogelijk verwijzen naar een 'elite'-vertekening in de steekproef: die volwassenen die geen schaamte voelen over hun geletterdheidsprestaties kunnen meer geneigd zijn om deel te nemen aan een interview; zij die wel schaamte voelen zullen mogelijk minder geneigd zijn een interview toe te zeggen of zullen het aspect van schaamte niet ter sprake brengen.

Het idee van een gebrek aan vertrouwen is een psychologisch element zowel als een sociaal element. De reacties van de directe omgeving lijken hierop een zeer sterke invloed te hebben. Die reacties kunnen even goed motiverend als demotiverend zijn.

'(...) het is mijn schoonmoeder die over een paar jaar dat tegen mij zei: mensen die niet kunnen lezen die zijn loemp. En ik ging buiten, mijne man zei: 'Moe, wat zeide gij nu?' 'Ja, mensen die niet kunnen lezen zijn toch loemp'.' (03_P, als verklaring waarom zij lang niet voor haar lage geletterdheid uitkwam)

Een tweede 'interne' drempel die uit de interviews naar voor komt, is de **aanvaarding van geringe geletterdheidscapaciteiten**. Een aantal respondenten heeft zich duidelijk mentaal neergelegd bij hun beperkte taal- en rekenvaardigheden. Zij vertonen weinig intrinsieke motivatie of ambitie om zich nog bij te scholen (*'Ik heb niet echt de behoefte om iets nieuws te leren'*).

Deze respondenten hebben niet meteen een duidelijk profiel. Het gaat wel – logischerwijze – hoofdzakelijk om mensen die niet participeren aan een geïnstitutionaliseerde vorm van educatie. Ze behoren ook veelal tot de twee hoogste leeftijdscategorieën in onze steekproef. Deze vaststelling ligt in de lijn van ander onderzoek die 'lage perceptie van behoefte' omschrijft als een sterk leeftijdsgebonden barrière onder laaggeletterden (Fingeret, 1983; Beder, 1990). De respondenten die weinig behoefte, motivatie of ambitie vertonen, minimaliseren niet noodzakelijk hun geletterdheidsproblemen. In vele gevallen is de gepercipieerde waarde van geletterdheid nog steeds vrij hoog (cf. supra). Toch zien ze hun geletterdheidsvaardigheden niet als een 'aan te pakken' *issue*. Het wordt vaak ook gezien als een 'ondergeschikt' probleem dat wordt overschaduwed door andere problemen zoals armoede, familiale problemen, ...

'Het was altijd van de één miserie naar de ander. Depressies in, depressies uit dus. Dan gade niet stilstaan om bij te leren. Dan is het vechten om te overleven. Zonder inkomen, zonder iets, me niks beginnen, altijd van nul af terug. Als ge dan iets gewonnen had, weer terug in de put, van nul af, terug opnieuw, terug in het begin. Dat [leren] is het niet. Daar heb ik eigenlijk nooit over nagedacht. Daar was geen tijd voor. Dat was vrij moeilijk allemaal. Het had ook beter geweest moest ik kunnen leren, hé.' (16_NP)

Anderen geven aan nooit bij hun gebrek aan geletterdheidsvaardigheden te hebben stilgestaan en dus ook geen echte problemen te hebben ervaren. Ze functioneerden in contexten waarbij ze geletterdheidsvaardigheden niet of nauwelijks nodig hadden en zijn zo gaandeweg 'vergroeid' met hun eigen situatie. In het geval dat ze al een probleem ervaren, schrijven ze dit niet aan zichzelf toe.

'Ik vind dus ook dat ze dat beter eigenlijk in verklaarbare taal moeten schrijven, gelijk dokters ook (...) dat is onverstaanbaar. (Ja) Wat schrijft die nu, wat heb 'k ik nu eigenlijk hé (...) ik weet nog niet wat dat 'k heb.' (38_NP)

Het *niet detecteren van een directe nood of behoefte* bij zichzelf leidt tot een bepaalde attitude die vooral gekenmerkt wordt door een gebrek aan interesse of belangstelling ('Leren? Wat moet ge nu nog bijleren? Als ge op straat zijt ziet ge meer dan genoeg' 57_NP). Dit is bijvoorbeeld heel duidelijk het geval voor bepaalde respondenten boven de 55 jaar wanneer digitale geletterdheidsvaardigheden ter sprake komen.

Op de idee van 'dat is niets voor mij' willen we nog even dieper ingaan. Deze uitspraak lijkt op het eerste zicht niet meer dan een psychologische drempel (desinteresse of vijandigheid tegenover leren). De manier waarop deze uitspraak in verschillende interviews terugkomt en hoe ze door de respondenten wordt verklaard en gemotiveerd, maakt echter duidelijk dat het om een drempel gaat die ook verband houdt met de sociale groep waartoe men zegt te behoren (laaggeschoolden, mensen in armoede, arbeiderskinderen, ouderen, ...). We komen zo uit bij een aantal waardeverschillen of verschillen in culturele patronen tussen subgroepen in de maatschappij. Hoewel de respondenten educatie en leren in zijn algemeenheid hoog inschatten, vinden zij dat het voor hen, naar de normen van de sociale groep waartoe ze behoren, niet gepast is er aan deel te nemen. Het niet deelnemen, wordt zo een kenmerk van de groep of klasse waartoe men behoort of waartoe men zichzelf rekent. Quigley (1997) omschrijft dit als een soort van *ideologische afkeer* van het educatief programma. De non-participatie is op die manier een routine, gewoonte, ... die eigen is aan het individu maar ook aan de groep waartoe hij of zij behoort.

De vaststelling dat participanten zich ook actief tegen educatie kunnen afzetten, wordt in de literatuur voornamelijk benadrukt door de 'resistance theory'. De 'resistance theory' maakt van niet-participanten dus actieve kiezers ('resisters') en dus geen passieve speelballen van aanwezige drempels, hindernissen, ...

De theorie richt zich vooral op de weerstand van sommige volwassenen tegenover het klassieke schoolsysteem. Dit is zeker het geval bij laaggeletterde volwassenen. Onderzoek (Beder, 1990, Beder, 1991; Quigley, 1997) toont aan dat het niet zozeer leren zelf of objectieve kennis is waartegen laaggeletterden zich afkeren. Zij zijn doorgaans capabale lerenden die ook iets willen leren (Quigley, 1997). De weerstand is eerder gericht tegen het schoolsysteem. Met school wordt dan bedoeld: de traditionele set van normatieve praktijken van een dominante cultuur in een educatieve instelling (Quigley, 1997). Het zijn net die normatieve praktijken en waarden die veelal niet in overeenstemming blijken met de set van waarden van laaggeletterde volwassenen. Zo schatten zij om te beginnen 'doen' hoger in dan mentale activiteit (Willis, 1978; Zieghan, 1992; Beder, 1990). Zieghan (1992) concludeert:

'While scrutinizing the system for its failure to educate rather than blaming the learner's failure to learn, resistance theories leave educators and potential learners at a stand-off. Learners who break away from the system may experience a sense of confidence in their own

instincts and decisions, but the relationship between the practical world (doing) and education becomes increasingly polarized. Further, the process of learning can be embraced only after it has been mentally disassociated from educational systems.' (p. 33-34)

Focusgroepen

In de focusgroepgesprekken met professionals wordt er op gewezen dat dispositionele en psychologische drempels moeilijk rechtstreeks kunnen worden aangepakt. Het vermijden van (verdere) stigmatisering lijkt alvast een belangrijk aandachtspunt voor de intermediaire organisaties en de educatieve aanbieders.

'Dat is een heel gevoelig iets. Wij hebben dat nu al in het centrum. Je moet u dat voorstellen. Zij moeten de donderdagnamiddag uit de sectie komen naar die twee uurtjes basiseducatie in de infotheek gaat dat dan door. Dan moeten die zich gaan verplaatsen en dat zijn ze niet allemaal van die sectie, een aantal, en dat is enorm stigmatiserend. Wij hebben dat nu gewoon als een geïntegreerd deel van de opleiding opgenomen zodanig dat dat voor die mensen, ja dat wordt met hen besproken als ze starten met een finaliteitopleiding, van kijk dat en dat gaan we moeten bijwerken en dat is een onderdeel van uw opleiding. Er wordt daar niet meer over gezeverd. Die weten zelf niet dat dat basiseducatie is om het zo cru zeggen. Dat is van de VDAB dat dat uitgaat. Dat is één opleiding. (...) wij hoeven dat ook niet te zeggen dat zij nu moeten geredieerd worden door basiseducatie. We doen er alles aan om niet stigmatiserend te werk te gaan maar het blijft wel voor sommigen. Sommigen moeten het ondergaan en anderen niet.' (02_F, R9)

Het werken aan dispositionele en psychologische drempels vergt voorts een zeer intense persoonsgerichte aanpak. Bovendien is er geen garantie op succes: de persoonlijkheid van de persoon in kwestie speelt immers een belangrijke rol. Bij sommige personen is de negatieve houding tegenover leren niet of nauwelijks te keren, zo geven de respondenten aan.

Een mogelijke insteek voor het werken aan dispositionele en psychologische drempels vanuit de basiseducatie, zo wordt gesuggereerd, is het vertrekken van een activiteit die vooral sociaal, aangenaam of ludiek is, en pas in tweede instantie educatief. Een feestelijk evenement kan mensen lokken die anders niet naar een educatieve aanbodsverstrekker zouden stappen. Eenmaal ze letterlijk 'over de drempel' zijn, kunnen deze mensen ook gaandeweg in het educatieve traject worden meegenomen.

6. Institutionele drempels

Ook institutionele drempels determineren voor een zeker deel de non-participatie van laaggeletterde volwassenen aan geïnstitutionaliseerde educatieve trajecten. Het gaat om drempels die eigen zijn aan een systeem of een instituut.

Diepte-interviews

De institutionele drempels die het vaakst vernoemd worden in de diepte-interviews met laaggeletterden zijn bereikbaarheid en kostprijs.

De mening van de respondenten over het belang van bereikbaarheid loopt nogal uiteén. Zo geven sommigen aan belang te hechten aan de bereikbaarheid van het aanbod (o.a. 02_P, 05_P). Dit kan betekenen dat de lesplaats goed bereikbaar moet zijn met het openbaar vervoer of zich dicht bij hun woonplaats moet bevinden.

Andere participerende respondenten vinden dit veel minder belangrijk. Zij geven aan dat zij bereid zijn om ook grotere afstanden af te leggen om de locatie van het educatieve aanbod te bereiken. Een zeer kleine minderheid vindt het zelfs niet wenselijk dat de lesplaats '(te) dicht' bij de eigen woonplaats is, uit schrik dat vlug veel mensen in hun directe leefomgeving op de hoogte zullen zijn van hun participatie en bijgevolg ook hun geletterdheidsprobleem (bijvoorbeeld 13_P).

Ook het gebrek aan herkenbaarheid en aantrekkelijkheid van het aanbod en de leerstof kan een institutionele drempel zijn. Tett schrijft hierover: *'If these issues derive from people's own interests and knowledge, they are much more likely to encourage learning that has value for them (see Barton and Hamilton, 1998)'* (Tett, 2005, p. 28)

Uiteraard is aantrekkelijkheid van het aanbod niet iets dat enkel afhangt van de aanbodsverstrekker. Het is ook een kwestie van visie en perceptie van de deelnemer. Het is dus net zozeer een dispositioneel element als een institutioneel element.

Een ander element dat soms als een hindernis wordt ervaren is het huiswerk. Met huiswerk bedoelen we het thuis moeten bezig zijn met aspecten uit het aanbod. Voor sommigen is het maken van huiswerk iets waarvan ze (op voorhand) zeggen dat ze er niet toe zullen komen (omwille van andere drempels zoals tijdsdruk, geen gepaste omgeving voor het maken van huiswerk, ...).

Ook examens kunnen een drempel zijn. Het vooruitzicht van een examen is voor enkelen een reden om al op voorhand af te haken. Vooral de stress die deze aspecten (huiswerk, examens, ...) veroorzaken is voor respondenten een 'educatieve afknapper'.

Volgens Quigley (1997) is het inspelen op de institutionele barrières alvast een meer haalbare kaart dan het trachten te slechten van de andere barrières. De institutionele barrières liggen immers voor een groot deel binnen 'de macht' van de aanbodsverstrekkers.

Vreemd genoeg toont onderzoek aan dat de institutionele barrières voor laaggeletterden net het minst prominent aanwezig zijn. Men moet dit echter voorzichtig interpreteren. De aanbodsverstrekkers zelf zullen weinig geneigd zijn de

institutionele barrières – de drempels die ze dus veelal zelf opwerpen – in de verf te zetten, zo stelt Quigley (1997). De laaggeletterden zullen dan weer niet snel in hun gedrag de institutionele drempels herkennen en ze eerder verwoorden als een drempel die aan het individu kan worden toegeschreven (bijvoorbeeld 'Ik ben niet mobiel') dan aan de voorziening (bijvoorbeeld 'De voorziening is te veraf').

Focusgroepen

De professionals die werden bevraagd door middel van focusgroepen zijn zich bewust van institutionele selectiemechanismen. Tijdens de focusgroep met VDAB-medewerkers werd een voorbeeld gegeven.

'VDAB heeft ook zijn eigen drempels. De mensen die echt in alfagroepen zitten (...) kom je bijna niet tegen bij ons, in de VDAB. Wij krijgen eigenlijk... om eerlijk te zijn, wij hebben ook onze drempels. Het is nog niet zo lang geleden dat we voor heftruck een psychotechnische test deden. Vergeet het maar, zelfs een klein beetje laaggeletterd is er dan al uit. (...) die echt laagst geletterden die gaan wij niet veel tegenkomen in de competentiecentra.' (02_F, R6)

Naast de drempels eigen aan het systeem, lijkt er ook enige terughoudendheid te bestaan bij de VDAB-consulenten om laaggeletterdheid te bespreken met cliënten. De consultant ondervinden mogelijk schroom om het ter sprake te brengen, ook al zijn er indicaties dat de cliënt een probleem ondervindt bij het omgaan met geschreven of gedrukte informatie. Het bespreken van het probleem kan zowel voor de cliënt als de consultant als confronterend worden ervaren. Sommige consultanten zitten mogelijk ook met een bepaald beeld van laaggeletterdheid dat stimulerend naar leerpraktijken in de weg staat.

'Je zit daar als consultant met die mens voor u en je denkt bij jezelf: zelfs als jij naar die cursus gaat, zelfs als je gaat, hoe lang gaat het duren vooraleer ik je een job kan geven, voor je aan het werk geraakt. Je zit met een heel eigen beeld van: dat gaat hier niet simpel worden. Dat is de minste gedachte die je hebt. Je hebt mensen die dan straf reageren (...) en je hebt er die zeggen: we gaan hem met rust laten, en je hebt ook mensen die dat aanpakken. Je hebt verschillende reacties.' (02_F, R6)

De VDAB richt vandaag al opleidingen in met het oog op de ondersteuning van consultanten om de problematiek van laaggeletterdheid bespreekbaar te maken.

Ook de bevraagde professionals uit de basiseducatie zijn zich bewust van de institutionele drempels van hun aanbod. Er wordt daarbij verwezen naar de uitstraling van de gebouwen waar het aanbod plaats vindt en ook naar het schoolse karakter dat het aanbod voor veel mensen uitstraalt.

'Het vergelijken van de basiseducatie met een school is vooral iets dat door niet-participanten wordt gedaan. Eenmaal ze participeren valt hen op hoeveel basiseducatie verschilt van een klassieke school. Toch gebruiken ze ook dan nog vaak de term 'school' en blijft dus de associatie toch aanwezig... leren is voor hen naar school gaan.' (03_F, Rx)

7. Samenvattend

- Verschillende drempels of barrières weerhouden personen met een geletterdheidsrisico ervan om te participeren aan levenslang leren. Veel van deze drempels zijn voor hen niet anders dan bij andere volwassenen. Het belang van bepaalde drempels is wel in verband te brengen met de leer- en leefsituaties van individuen, alsook met hun risico op laaggeletterdheid.
- De AES toont aan dat veel volwassenen (30%) meer leerintenties hebben dan wat ze uitvoeren. De grote meerderheid van de volwassenen heeft echter weinig of geen leerintenties en ondervindt als zodanig ook geen echte drempels naar een educatief aanbod.
- Bij zij die willen bijleren wegen de *situationele barrières* (vooral het gebrek aan tijd omwille van andere verantwoordelijkheden thuis of op het werk) vaak erg door. Leeftijd en gezondheid kunnen ook participatie bemoeilijken. Dat blijkt vooral bij risicogeletterden een rol te spelen. Ook de (gepercipieerde) prijs van het aanbod speelt een rol. Wanneer risicogeletterden geen gratis cursus volgen (zoals in de basiseducatie) staan zij minder dan andere volwassenen in voor de rechtstreekse kosten (inschrijf- en examengeld) en de materiaalkosten. Nochtans kan de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico minder dan de groep zonder geletterdheidsrisico op een werkgever rekenen die het leertraject financiert.
- Het ontbreken van de (juiste) informatie(kanalen) om tot participatie aan levenslang leren te komen, omschrijven we als *informatieele barrières*. Het zoeken van informatie over leermogelijkheden wordt sterk bepaald door de leeftijd (hoe ouder, hoe minder men informatie zoekt) en de werkstatus. Vooral volwassenen in niet-kennisintensieve jobs lijken weinig op zoek naar georganiseerde leermogelijkheden, hetgeen erop duidt dat dit beroepstype weinig stimulerend werkt om de opleidingsmarkt te verkennen.
- Ook het hebben van een geletterdheidsrisico toont een verband met het zoeken naar leermogelijkheden. Uit de AES-data blijkt dat risicogeletterden niet alleen minder zoeken naar leermogelijkheden, maar ook minder succesvol zijn in het vinden van leermogelijkheden. Tegelijk betekent geïnformeerd zijn over leermogelijkheden zeker geen garantie tot deelname.
- We stellen vast dat laaggeletterden (bijgevolg) ook weinig vertrouwd zijn met de educatieve aanbieders en de structurele en beleidsmatige kenmerken van levenslang leren. Ze grijpen voornamelijk terug naar hun eigen initiële schoolervaringen om hun eventuele participatie te kaderen.

- *Dispostionele en psychologische drempels* spelen bij laaggeletterde volwassenen een sterkere rol dan bij hoger geletterden. Veel laaggeletterden voelen zich gehinderd om hun numerieke of talige vaardigheden bij te spijkeren omwille van hun negatieve schoolervaringen tijdens de leerplicht. Ook faalangst en schrik voor de groep weerhouden hen ervan om naar de formele volwasseneneducatie te stappen. Dit laatste kan ook – vooral bij ouderen dan – het gevolg zijn van het ervaren van een zwakke behoefte of noodzaak tot bijscholing. Tenslotte kan er sprake zijn van een soort ideologische afkeer van educatie, sterk bepaald door de subcultuur waarin men zich bevindt.
- De *institutionele drempels* zijn een laatste set van voorkomende drempels. Het gaat voornamelijk over de prijs en bereikbaarheid van het aanbod, maar evenzeer over de aantrekkelijkheid ervan. Huiswerk, examens en weinig aantrekkelijke leerinhouden zijn elementen die laaggeletterden afschrikken of kunnen doen afhaken.
- Deze institutionele drempels kunnen vrij rechtstreeks aangepakt worden door de educatieve aanbieders, maar onderzoek wijst uit dat zij minder determinerend zijn voor non-participatie bij laaggeletterden dan de andere clusters van drempels.

HOOFDSTUK 9

PARTICIPATIE AAN LEREN: INTENTIES, MOTIEVEN EN TRIGGERS

Participatie aan leren en educatie is meer dan een verhaal van (het wegwerken van) drempels en barrières. Het is in de eerste plaats een kwestie van intenties, motieven en triggers. Een intentie is een vooraf bepaald voornemen tot deelnemen. De notie motief staat hier voor datgene wat een individu aangeeft als een reden om te participeren. Met andere woorden: datgene wat hem of haar tot het leertraject heeft aangezet. Met trigger bedoelen we de gebeurtenis/aanleiding die mensen de 'klik' doet maken om effectief over te gaan tot participatie

Het wegvallen van een drempel (bijvoorbeeld tijdstekort) kan een aanzet betekenen voor het formuleren van motieven. Of de aanwezigheid van bepaalde motieven kan pas duidelijk worden door het wegvallen van bepaalde drempels. Toch kan non-participatie niet per definitie toegeschreven worden aan het bestaan/ervaren van drempels. Sommige mensen hebben gewoon geen leerintenties.

1. Intenties tot deelname

Survey

In het vorige hoofdstuk gingen we al even in op leerintenties. We stelden vast (cf. tabel 8.2) dat 20,4% van de volwassenen met een geletterdheidsrisico die niet deelnamen aan formele of niet-formele educatie in het jaar voorafgaand aan de bevraging, daar wel een intentie toe hadden. 33,0% van zij die wel deelnamen hadden nog meer willen deelnemen. We stellen dus vast dat er een vrij grote onvervulde intentie is.

Welke elementen beïnvloeden de 'onvervulde intentie' tot leren (Logistische regressie 6)

Door middel van een stapsgewijze logistische regressie gaan we na welke factoren mee bepalen of iemand wel of niet een onvervulde intentie tot leren vertoont. We doen deze oefening voor alle Nederlandstalige inwoners van

Vlaanderen en Brussel in ons bestand, niet enkel voor de risicogeleerden.

We wijzen er ook nog op dat deze regressietabel de odds ratio's aangeeft voor het al dan niet hebben van een 'onvervulde leerintentie' (m.b.t. formeel of niet-formeel leren). Of volwassenen al dan niet een onvervulde leerintentie hebben, staat daarbij los van het feit of ze in het jaar voorafgaand aan de bevraging een formele of niet-formele leeractiviteit hebben gevolgd.

Wanneer uit de regressie blijkt dat volwassenen minder onvervulde intenties kennen, betekent dit niet automatisch dat hun leerintenties meer vervuld zijn. Het kan net zo goed betekenen dat ze *tout court* minder leerintenties hebben. Omgekeerd zijn ook twee interpretaties mogelijk bij het constateren van meer onvervulde intenties.

De regressie waarmee we het al dan niet aanwezig zijn van 'onvervulde leerintenties' proberen te verklaren (cf. bijlage 7, Lor 6), levert significante bijdragen op voor de variabelen leeftijd, jobkenmerk, geslacht, leerattitude en leesgedrag.

Ten eerste blijken dus de onvervulde intenties af te nemen met de leeftijd. De interpretatie kan hierbij twee kanten uitgaan: ofwel slagen ouderen er beter in hun leervoornemens te realiseren (bijvoorbeeld doordat ze minder situationele drempels kennen) ofwel formuleren ze gewoon minder leerintenties met het ouder worden. Dit laatste zou kunnen verklaard worden vanuit een korter wordende periode dat de leeropbrengsten nog renderen en/of vanuit een op ervaring berustende houding 'dat het er toch niet van zal komen' (een psychologische drempel).

Mannen hebben wat meer onvervulde intenties dan vrouwen, mogelijk omdat ze meer voltijds werken en dus minder tijd overhouden. Wie een positieve leerattitude heeft, rapporteert ook meer onvervulde intenties, of anders gesteld: wie leren leuk en zinvol vindt, wil steeds meer bijleren (maar slaagt er niet noodzakelijk in dat waar te maken). Hetzelfde geldt voor wie meer leest (en schrijft). Lezen kan hier als indicator van leergierigheid gezien worden en leergierigheid leidt tot meer voornemens tot bijleren.

Het verband tussen onvervulde intenties en jobstatuut ziet er als volgt uit: inactieven < niet-kennisintensieve jobs < kennisintensieve jobs < werkzoekenden (niet alle verschillen tussen de groepen zijn significant). Waar inactieven wellicht gewoon weinig voornemens formuleren tot bijleren, doen werkzoekenden dit wel maar slagen ze er niet in dit om te zetten in actie. Dit kan verklaard worden vanuit de situationele (bijvoorbeeld deelname is te duur) en institutionele drempels (bijvoorbeeld locatie) die zij ervaren om tot participatie te komen (cf. hoofdstuk 8).

Waar in de eerste modellen opleidingsniveau nog een duidelijk verband leek te vertonen met onvervulde leerintenties, verdwijnt dit effect wanneer sociale en culturele participatie als verklarende variabelen worden opgenomen. Het schijnbare effect dat hoger opgeleiden meer onvervulde leerintenties hebben,

loopt blijkbaar via de factor 'lezen': hoger opgeleiden lezen meer, maar het is de mate waarin men leest die de kans op onvervulde intenties verklaart, niet het opleidingsniveau op zich.

Diepte-interviews

Ook op basis van de diepte-interviews konden we vaststellen dat het moeite hebben met het omgaan met geschreven of gedrukte informatie geen rem hoeft te zijn op de leerplannen die volwassenen maken. Veel geïnterviewden hebben (soms vage, soms concrete) plannen over wat ze in de nabije of verre toekomst nog zouden willen leren. Lang niet al deze plannen houden verband met geletterdheidsvaardigheden (ze gaan van het behalen van een rijbewijs, het leren van een vreemde taal, tot het 'meer willen weten over de natuur' (19_P)). We kunnen zelfs stellen dat de interesses en daaruit voortvloeiende leerintenties vrij ver uit elkaar liggen.

2. Motieven en redenen voor deelname

Om welke reden of met welk motief een volwassene iets wil (bij)leren, is een vraag die op verschillende manieren kan worden benaderd. De studie *'Why adults learn. A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project'* van Allen Tough (1968) vertrekt van dertien bewuste redenen waarom volwassenen al dan niet een educatief proces zouden starten of volhouden. Deze dertien categorieën zijn vrij algemeen maar tegelijk duidelijk van elkaar te onderscheiden.

Tough (1968) kwam tot de vaststelling dat bij elk bewust en intentioneel leerproces er verschillende motieven of redenen aan de basis lagen. De respondenten motiveerden elk leerproces uit het verleden met minstens twee of meerdere redenen. Tough waarschuwde daarom – vier decennia geleden al – voor een te vereenvoudigd beeld waarom volwassenen leren. Er spelen een diversiteit en mix aan redenen en niet een of andere exclusieve motivatie.

'These findings point up the inappropriateness of trying to generalize too much about why adults learn. If each adult begins and continues each of his learning projects for a diversity of reasons, it is clearly absurd to attribute some one reason (such as money or the love of learning) as the exclusive motivation for all adult learning.' (Tough, 1968, p. 8)

Ook onderzoek over laaggeletterde volwassenen kwam tot een gelijkaardige conclusie (Beder & Valentine, 1990; Barton et al., 2007). Barton stelt:

'Many learners held several types of motivation simultaneously; their own long/short term individual ones, including factors such as gaining confidence, as well as external ones such as learning fractions or completing a national test, getting a certificate or doing another course.' (Barton et al., 2007, p. 101)

Survey

De AES gaat de participatiemotieven na bij de deelnemers die het voorbije jaar participeerden aan een opleiding van een reguliere onderwijsinstelling (12,7% van de totale steekproef) en bij zij die participeerden aan niet-formele educatie (36,1% van de totale steekproef). De respondenten konden hun reden tot deelname toewijzen aan ofwel 'hoofdzakelijk werkdoeleinden' ofwel 'hoofdzakelijk persoonlijke interesse'. Beide antwoorden tegelijk aanduiden voor eenzelfde opleiding was niet mogelijk.

Voor de participanten aan formele educatie blijkt persoonlijke interesse (50,6%) iets te primeren boven de werkdoeleinden (49,4%). Veel hangt echter af van het niveau van de cursus. Bij een opleiding van een laag ISCED-niveau (ISCED 1 of 2), zoals een cursus binnen de basiseducatie, primeren de persoonlijke doeleinden in belangrijke mate boven de werkdoeleinden, terwijl dat bij opleidingen die hoger op de onderwijsladder staan (ISCED 5 en 6), zoals een Open Universiteit-opleiding, de werkdoeleinden overtuigend de overhand halen.

Opvallend is dat 69,9% van de participanten aan niet-formele educatie dit deed omwille van werkdoeleinden. Dat bij niet-formele educatie het werkmotief belangrijker is dan bij formeel leren, kan verschillende oorzaken hebben. We moeten er alleszins rekening mee houden dat van het niet-formeel leren een aanzienlijk deel on-the-job-training is en dat belangrijke aanbieders van niet-formele educatie (zoals VDAB) zich specifiek richten naar de arbeidsmarkt. Een andere hypothese is dat niet-formele opleidingen vaak korter zijn en (daardoor) gemakkelijker aan de vraag van werkgevers tegemoetkomen.

Welke elementen beïnvloeden de motieven voor leren (Logistische regressies 7 en 8)

Voor niet-formeel en formeel leren afzonderlijk werd nagegaan welk soort motieven (persoonlijke interesse versus werkdoeleinden) overheersen in functie van verschillende verklarende variabelen (cf. bijlage 7, Lor 7 en Lor 8).

Voor formeel leren bespreken we een model waar enkel leeftijd, opleidingsniveau, jobkenmerk, geslacht en het hebben van jonge kinderen (jonger dan 13 jaar) werden opgenomen (model 2). De factoren rond leerhouding en sociale en culturele participatie voegden namelijk nauwelijks iets toe tot het verklaren van het type motieven.

Voor niet-formeel leren worden deze variabelen wel mee opgenomen omwille van de significante invloed van de factor 'recreatie': wie meer recreatief bezig is, neemt meer deel aan niet-formeel leren omwille van persoonlijke interesse (model 4).

Mensen die hoog scoren op de factor recreatie zijn mensen die op zoek gaan naar activiteiten om zich te ontspannen en uit leven (bioscoop, dansen, sport, ...). Als zij een cursus kiezen uit het niet-formele aanbod doen zij dat meer dan anderen vanuit persoonlijke interesse.

Ook de invloed van leeftijd op de aard van de participatiereden ligt verschillend voor formeel en niet-formeel leren. We zien bij formele educatie dat leren omwille van werkdoeleinden minder belangrijk wordt met de leeftijd (vooral dan vanaf 50 jaar). Deze trend is duidelijk niet aanwezig bij het niet-formeel leren. Dat mensen boven de 50 jaar minder deelnemen omwille van werkdoeleinden is te begrijpen gezien de afkortende loopbaan, maar het is onduidelijk waarom deze trend zich niet doorzet bij het niet-formeel leren.

De invloed van opleidingsniveau laat zich dan weer gelden bij niet-formeel leren maar niet bij formeel leren. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer de deelname aan niet-formele educatie in het teken staat van werkdoeleinden. Dit effect wordt pas duidelijk in het laatste model, waar ook de factor recreatie wordt opgenomen (model 4). Deze factor heeft namelijk een omgekeerde samenhang met werkgerelateerde motieven. Het aangehaalde verband kan minstens gedeeltelijk verklaard worden door de hogere investeringen die werkgevers doen in hoogopgeleide werknemers: zo wordt deelnemen omwille van werkdoeleinden sterk gestimuleerd.

Jobstatuut vertoont voor beide vormen van levenslang leren een sterk verband met het soort motieven. Bij formeel leren zien we volgende situatie wat betreft deelname omwille van werkdoeleinden: inactieven < niet-kennisintensieve jobs < kennisintensieve jobs < werkzoekenden. Dat inactieven meer deelnemen omwille van persoonlijke interesse dan de andere groepen mag ons niet verbazen. Het effect wordt echter vooral veroorzaakt door de uitgesproken jobgerelateerde focus wanneer werkzoekenden participeren aan formele educatie.

Bij niet-formele educatie situeren de vier groepen zich wat anders ten opzichte van elkaar: inactieven < werkzoekenden < niet-kennisintensieve jobs < kennisintensieve jobs. T.o.v. het plaatje bij formele educatie zien we dus dat de werkzoekenden in verhouding tot de werkenden niet langer méér deelnemen omwille van werkdoeleinden. De verschillen tussen de groepen zijn hier wel meer uitgesproken dan bij formele educatie.

Het effect van geslacht op het soort motieven blijkt tenslotte voor de beide vormen van leren significant: mannen nemen beduidend vaker deel omwille van werkgerelateerde redenen dan vrouwen.

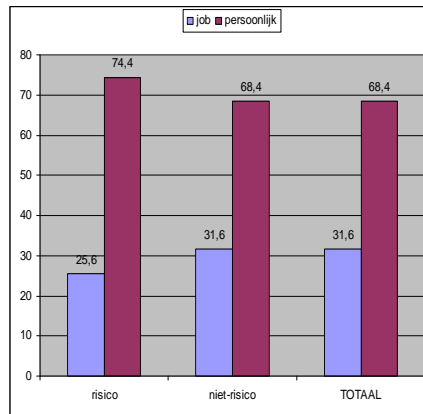
In de volgende tabel geven we een overzicht van de hoofdmotieven om formele en niet-formele opleidingen te volgen. We maken daarbij telkens de vergelijking tussen personen mét en zonder geletterdheidsrisico.

Tabel 9.1 Hoofdmotieven om te leren (%)

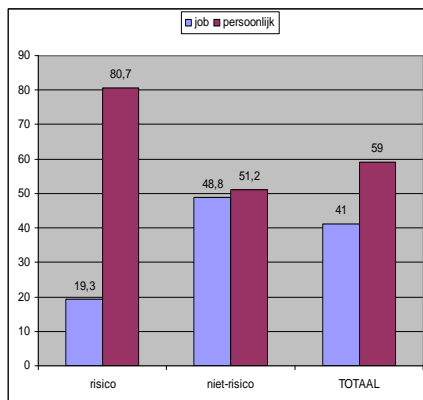
Hoofdmotief bij...	Risico	Niet-risico	Totaal
<i>... formele educatie</i>			
Werkdoeleinden	28,9	54,9	49,4
Persoonlijke interesse	71,1	45,1	50,6
Totaal	100,0	100,0	100,0
Verskil risicogroep – niet-risicogroep is significant ($p \leq .001$)			
<i>... niet-formele educatie</i>			
Werkdoeleinden	37,0	74,1	69,9
Persoonlijke interesse	63,0	25,9	30,1
Totaal	100,0	100,0	100,0
Verskil risicogroep – niet-risicogroep is significant ($p \leq .001$)			

Opvallend is dat bij de volwassenen met een geletterdheidsrisico, de persoonlijke interesse een zeer sterk motief blijkt voor participatie aan zowel formele als niet-formele opleidingen. Dit motief primeert duidelijk op de werkdoeleinden. Enerzijds is dat te begrijpen vanuit de grotere inactiviteit en de meer niet-kennisintensieve beroepen bij deze groep (cf. kaderstuk hierboven) waardoor leren voor werkdoeleinden minder noodzakelijk is. Anderzijds zou men verwachten dat net een zwakkere positie op de arbeidsmarkt het leren in functie van het werk aanzwengelt. We vinden echter geen aanwijzingen in die richting.

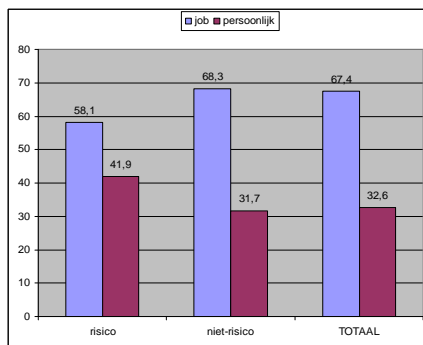
De aard van de motieven is niet enkel sterk afhankelijk van het lopen van een geletterdheidsrisico of niet. Veel blijkt ook – en dat geldt voor beide groepen – af te hangen van het niveau van de opleiding of cursus die men volgt. We stellen vast dat naarmate het niveau van de opleiding stijgt, de werkdoeleinden in relatief belang toenemen. Dit illustreren we in onderstaande figuren die voor de participanten aan formele volwasseneneducatie de verdeling van hun motieven weergeven. We merken daarbij op dat bij opleidingen van ISCED-niveau 5 en 6 (zoals bijvoorbeeld CVO-opleidingen van het niveau hoger onderwijs) het jobmotief ook bij risicogeletterden gaat overheersen.



Figuur 9.1 Motieven voor deelname aan formele opleidingen van ISCED-niveau 1 en 2



Figuur 9.2 Motieven voor deelname aan formele opleidingen van ISCED-niveau 3 en 4



Figuur 9.3 Motieven voor deelname aan formele opleidingen van ISCED-niveau 5 en 6

Diepte-interviews en focusgroepen

We hadden het al onrechtstreeks over motieven toen we de leeroriëntaties van de respondenten onder de loep namen (cf. hoofdstuk 7). In termen van motivatie uitgedrukt, stellen we een sterke *intrinsieke motivatie* vast bij de geïnterviewde laaggeletterden.

'(...) en zeker vooral in de eerste plaats in functie van het privé-leven hé, heel belangrijk he, als ge nu, nu op vakantie gaat of zo en ge wilt een brief schrijven, of ge gaat vakantie reserveren, ge moet op de hoogte zijn, ge moet goed, ge moet wat kunnen lezen, dat ge uw plan een beetje leert trekken, in zekere zin, dat ge niet altijd hulp moet vragen aan iemand anders, zo bedoel ik dat, in die zin. (Dat betekent ook dat ge minder afhankelijk wordt van iemand anders?) Ja ook al, want als ge afhankelijk wordt van iemand, ja ge hebt uw ouders nog maar ja uw ouders blijven... die, worden ook ouder hé. Of ge, ge kunt aan iemand, aan iemand vragen hé, ... Wat moet ik doen hé, ik ga op verlof hé, kunt ge mij helpen, dat kunt ge doen... maar 't is toch plezant dat ge dat zelf kunt.' (09_P)

Vaak stellen de respondenten dat ze al een zekere weg hebben afgelegd alvorens de stap naar participatie te zetten. Het is dus niet zo dat louter één gebeurtenis voor een abrupte ommekeer heeft gezorgd in het denken over participatie. Het is een keten van meerdere gebeurtenissen die een volwassene met een geletterdheidsrisico ertoe kan aanzetten effectief te participeren. De aanzet en beslissing tot participatie aan een vorming, cursus, opleiding of bijscholing om geletterdheidsvaardigheden te verhogen, wordt door de respondenten zelf beschreven als 'een samenloop van omstandigheden'. De keten van gebeurtenissen wordt wel vaak gekenmerkt door een voor het individu herkenbaar concreet *kantelmoment* waarop hij of zij besluit daadwerkelijk de stap naar participatie te zetten. Dit moment wordt door de respondenten vaak verwoord als 'het maken van een klik'. Die 'klik' staat dus voor een (reële of gepercipieerde) gebeurtenis die een volwassene rechtstreeks aanzet tot participatie. Het betekent een 'versnellend moment'. Marsick & Watkins (2001) spreken over een 'trigger' en Fingeret & Drennon (1997) over 'turning points'.

Het kan om zeer uiteenlopende voorvallen gaan, soms negatief van aard soms positief. We clusteren ze in de onderstaande grafiek - zonder exhaustief te kunnen zijn gezien de beperkte reeks interviews - naar de context waarin zij zich voordoen.

Tabel 9.2 Overzicht van de aanleidingen om te leren (op basis van de diepte-interviews)

Context	Rechtstreekse aanleiding ('klik') - voorbeelden uit diepte-interviews	Persoonlijke beleving
Gezin en familie	<ul style="list-style-type: none"> - Verlies partner, ouder, kind, ... - Nieuwe partner - Gezinsuitbreiding: geboorte, (klein)kind (op komst), ... - Verandering rol in het gezin (zorg van kinderen opnemen, kinderen helpen met huiswerk, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gevoel van ontreding - Gevoel van afhankelijkheid - Nood aan compensatie (bijvoorbeeld door gemiste kans in vroegere leerervaringen) - Gevoel van mogelijkheid (tijd, plaats, mobiliteit, ...) - Gevoel van motivatie of ambitie (al dan niet gemotiveerd door de directe of brede sociale omgeving) - Nood aan sociaal contact of verbondenheid - Toenemende druk tot levenlang leren/besef van de voordelen van levenslang leren
Directe sociale omgeving	<ul style="list-style-type: none"> - De concrete participatie van een vriend(in), kennis, ... overtuigt mij tot ... 	
Arbeid en werkplek	<ul style="list-style-type: none"> - Wegvallen reguliere arbeidsplaats: <ul style="list-style-type: none"> - maakt meer tijd vrij voor participatie aan vorming; - maakt het nadenken over de toekomst acuut. - Mogelijkheid tot participeren via werkgever - Participatie kan tijdens de arbeidstijd/werkgever past arbeidsuren aan 	
Toeleider/intermediaire instantie	<ul style="list-style-type: none"> - Een gesprek met iemand van ... tal van maatschappelijke instanties: VDAB, OCMW, leger (39_NP), CLB (20_P) 	

De beroepskrachten uit de basiseducatie (03_F) bevestigen dat er verschillende kantelmomenten zijn die door de cursisten aangegrepen worden om effectief met participatie te beginnen. Ze bevestigen de uiteenlopende aard van deze momenten.

Niet enkel een specifiek ingrijpend voorval in het leven van mensen lijkt een 'klik' te kunnen veroorzaken, zo stellen de respondenten die werkzaam zijn in de basiseducatie, ook het vooruit kijken naar de mogelijkheid van zo een voorval kan al voldoende zijn (bijvoorbeeld besef dat een partner kan wegvallen, of het ervaren van zoiets in de nabije omgeving).

Twee specifieke settings kunnen de vernoemde kantelmomenten in grote mate initiëren: (1) de school en (2) de job. De school van de kinderen kan de ouders (direct of indirect) overtuigen tot het bijschaven van geletterdheidsvaardigheden. De job kan een belangrijke inrijpoort zijn om risicogeletterden te overtuigen of de kans te bieden tot bijscholing. Toch spelen hier weer een aantal drempels. De focusgroepen met professionals uit de basiseducatie vermelden twee concrete drempels:

- niet alle laaggeletterde volwassenen willen dat hun werkgever op de hoogte wordt gebracht van hun geletterdheidsprestatieniveau. Er bestaat een zekere schroom, terughoudendheid of schaamte;
- het gebruik van betaald educatief verlof voor deelname aan basiseducatie faciliteert het volgen van een cursus binnen de werkcontext. Deze optie wordt echter niet door alle werkgevers even hard toegejuicht. De laaggeletterde volwassenen zijn vaak zelf ook terughoudend om betaald educatief verlof te gebruiken om bij de basiseducatie een cursus te volgen of ze vragen expliciet het type cursus niet op het aanvraagformulier te vermelden.

Uit de diepte-interviews met de participerende respondenten is duidelijk op te maken dat *participatie aanzet tot verdere participatie* of althans intenties daartoe. De eerste participatie geeft op twee manieren een duwtje in de rug.

Ten eerste brengt het de cursisten in contact met het andere aanbod van dezelfde aanbieder. Zo geven participanten aan het NT1-aanbod van een centrum voor basiseducatie tijdens de interviews aan dat ze op de hoogte zijn van ander aanbod van datzelfde centrum. Sommige onder hen verwoorden ook het plan of de ambitie om (later) op een ander aanbod in hetzelfde centrum in te tekenen, anderen deden dat al. In deze redenering speelt de aanbodsverstrekker dus meteen ook de rol van actieve informatieverstrekker en - daardoor - toeleider naar ander aanbod. De huidige participatie geldt dan als smaakmaker voor andere (analoge) educatieve trajecten. De vertrouwdheid met de aanbodsverstrekker (lesgevers, methodieken, ... maar ook de kenmerken van de educatieve setting: plaats, bereikbaarheid, ...) spelen daarbij in het voordeel.

Ten tweede kan de huidige participatieplaats ook een bron zijn waar informatie over andere leermogelijkheden (eventueel op andere plaatsen) kan worden gevonden.

Elke vorm van participatie van laaggeletterden aan specifieke leertrajecten blijft uiteindelijk wel broos, zo geven de interviewdata weer.

De vragen over de drempels tot participatie werden zowel aan de participerende als de niet-participerende respondenten gesteld. Algemeen gesteld levert dit een vergelijking op tussen zij die nog drempels tot participatie ervaren en zij die deze drempels overwonnen hebben. Op basis van de interviews blijkt dit echter te veel een zwart-wit voorstelling van de werkelijkheid te zijn. Sommige participanten ervaren nog steeds drempels, ook al zijn zij aan participatie toegekomen. Ze geven aan dat drempels elke keer weer overwonnen moeten worden (*'Ik moet me elke week dwingen naar de les te komen'*). Het gaat in dat geval niet om eenmalige, maar om *cyclische drempels*.

Anderen voorzien ook toekomstige drempels die een mogelijk duurzame participatie in de weg kunnen gaan staan. Zo zeggen sommige participanten bijvoorbeeld hun participatie te zullen stoppen op het moment dat zij (of hun partner) een (vaste) job gevonden hebben, of wanneer zij zullen verhuizen (bijvoorbeeld 35_P).

3. Samenvattend

Intenties tot deelname aan educatie

- De Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel ervaren vrij veel onvervulde leerintenties. Het gaat om volwassenen die in de 12 maand voor de bevraging hadden willen deelnemen aan leeractiviteiten maar er niet toe gekomen zijn of volwassenen die hebben deelgenomen maar dat graag nog meer hadden gedaan. Het ervaren van onvervulde leerintenties hangt sterk samen met leeftijd, geslacht, job en leerattitude:
 - ouderen hebben minder onvervulde leerintenties dan jongeren;
 - vrouwen hebben meer onvervulde intenties dan mannen;
 - waar inactieven weinig leervoornemens formuleren, slagen werkzoekenden er maar weinig in hun intenties in de praktijk te brengen;
 - wie leren leuk en zinvol vindt, wil steeds meer bijleren (wat vaak uitmondt in niet-gerealiseerde plannen).
- Ongeveer een kwart van de risicogeletterden had het afgelopen jaar (meer) willen deelnemen aan vormen van formele of niet-formele educatie maar is daar niet toe gekomen. Hun plannen voor educatieve deelname zijn vaak zeer divers.

Motieven en redenen voor deelname

- Bij deelname aan vormen van levenslang leren speelt altijd een mix van redenen. Voor net iets meer dan de helft van de bevraagde Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel primeert persoonlijke interesse op werkdoeleinden wanneer men op volwassen leeftijd formeel gaat bijleren. In geval van niet-formele educatie wordt er duidelijk vaker deelgenomen omwille van werkdoeleinden.
- Hoe ouder volwassenen worden, hoe meer men deelneemt omwille van persoonlijke interesse. Uiteraard speelt ook jobstatuut hier geen geringe rol: werkzoekenden participeren meer dan alle andere groepen aan formele vorming omwille van jobgerelateerde redenen. Bij non-formele educatie zijn de kennisintensieve jobs de absolute koplopers.
- Bij personen met een geletterdheidsrisico wegen persoonlijke redenen sterker door als motief om te participeren aan volwasseneneducatie (bij de niet-risicogroep ligt dat duidelijk anders). Naarmate het niveau van de formele opleiding echter stijgt, nemen de jobgerelateerde motieven toe.
- De keuze om deel te nemen aan het geletterdheidsverhogend educatief aanbod, hangt bij risicogeletterden vaak vast aan (het vooruitzicht op) een specifiek kantelmoment in hun leven. Eenmaal deze doelgroep tot participatie gekomen is, kunnen ze vrij gemakkelijk tot verdere deelname komen – zij het dan voornamelijk bij dezelfde aanbieder.
- De deelname van laaggeletterden aan levenslang leren impliceert niet dat zij geen drempels meer ervaren. Sommige drempels zijn cyclisch en kunnen op eender welk moment in het leertraject voor drop-out zorgen.

HOOFDSTUK 10

ALGEMEEN BESLUIT EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek bestudeerden we de leerpraktijken van volwassenen met een geletterdheidsrisico. Drie algemene onderzoeksvragen stonden daarbij voorop:

1. Welke zijn de overheersende motieven en/of perspectieven van laaggeletterden en volwassenen bij wie een geletterdheidsrisico wordt vastgesteld om al dan niet deel te nemen aan formele vormen van onderwijs of vorming?
2. Welke strategieën hanteren zij om hun weg te vinden in de maatschappij en welke rol spelen leeractiviteiten (van formeel tot informeel) daarin? In welke mate is leren een bewust proces? Hoe ervaren zij dit?
3. In welke mate en op welke wijze leggen personen met een geletterdheidsrisico een band tussen hun levenskansen en hun competenties?

We vatten de belangrijkste conclusies van dit onderzoek samen. Tegelijk formuleren we ook specifieke aanbevelingen voor beleid en praktijk (die personen en instanties die in contact komen met risicogeletterden). Deze aanbevelingen staan cursief in de tekst.

1. Oorzaken van geletterdheidsproblemen en geletterdheidspraktijken vandaag

In dit onderzoek onderzochten we de problematiek van laaggeletterdheid en geletterdheidsrisico's aan de hand van de ervaringen van laaggeletterden zelf. Uit de diepte-interviews met hen werd duidelijk dat moeite hebben met het omgaan met geschreven, gedrukte of digitale informatie vele oorzaken kent. Afhankelijk van de leeftijd van de volwassenen vandaag, zijn die aanleidingen en oorzaken nogal verschillend. De rol van de initiële schoolervaringen blijkt echter telkens van essentieel belang.

- Het hebben van aandacht voor verschillen in geletterdheidsvaardigheden in het initieel onderwijs blijft van groot belang. Ook moet uitval in het initieel onderwijs maximaal worden voorkomen door een blijvende aandacht voor een gedifferentieerd ondersteuningsaanbod.

Alle bevroegde laaggeletterde volwassenen stelden dat zij ook vandaag weinig met geletterheidsrijke omgevingen in contact komen. Toch vervullen ze allen ook taken die geletterdheid vergen. Opnieuw beïnvloedt de leeftijd sterk het type van geletterdheidspraktijken dat laaggeletterden dagelijks vervullen.

Het volgen van een cursus of opleiding om bepaalde geletterdheidscompetenties te verhogen, heeft een impact op de manier waarop laaggeletterden over hun reken- en taalcompetenties praten. Participanten weten hun eigen sterktes en zwaktes op gebied van taal en rekenen scherper te verwoorden dan niet-participanten. Ze praten ook met minder schroom over de problematiek.

2. Belangstelling voor geletterdheid en gepercipieerde waarde

De belangstelling voor (laag)geletterdheid is de voorbije jaren in tal van maatschappelijke sectoren en beleidsdomeinen sterk toegenomen. Tijdens de focusgroepen met professionals konden we echter vaststellen dat de belangstelling voor de problematiek vaak toch door andere prioriteiten wordt verdrongen. Het werken aan geletterdheid is immers een lange termijnopdracht en de investeringen in levenslang en levensbreed leren leveren ook vaak pas na lange tijd baten op. Korte termijndoelstellingen kunnen de aandacht hiervan gemakkelijk afleiden.

- Een globale en geïntegreerde aanpak van laaggeletterdheid blijft nodig. Essentieel daarbij is dat alle actoren en organisaties die met laaggeletterdheid in contact komen bij de ontwikkeling en uitvoering van deze aanpak betrokken worden. Deze betrokkenheid is een kwestie van sensibilisering maar ook - waar nodig - activering (van sociale druk tot verplichting).

De waarde die laaggeletterden zelf aan geletterdheidscompetenties hechten, varieert sterk. Zij die deelnemen aan een geletterdheidstraining percipiëren het hebben van geletterdheidsvaardigheden als belangrijker dan zij die nog nooit zo een training volgden.

Veel hangt echter ook af van hoe 'noodzakelijk' het gebruik van geletterdheidsvaardigheden is thuis en op het werk.

3. Deelname van risicogeletterden aan levenslang leren: waarom en hoe?

Volwassenen met een geletterdheidsrisico participeren minder aan leeractiviteiten dan andere volwassenen. Zo neemt op jaarbasis 7,3 procent van alle risicogeletterden deel aan minstens één opleiding die erkend is door de Vlaamse overheid. Dit is minder dan de helft van het aandeel participanten bij de volwassenen zonder

geletterdheidsrisico. Het aantal opleidingen dat wordt gevolgd verschilt dan weer nauwelijks tussen beide groepen.

Vrouwen met een geletterdheidsrisico vinden iets vaker de weg naar het erkende opleidingsaanbod dan mannen die een risico op laaggeletterdheid kennen.

Het recreatief bezig zijn, het vaak lezen en schrijven in het dagelijkse leven en het vertonen van sociaal engagement (in verenigingen en door vrijwilligerswerk) zijn factoren die – naast een positieve leerattitude – in belangrijke mate de deelname van volwassenen aan levenslang leren kunnen voorspellen.

Motief

De laaggeletterden die toch participeren aan een georganiseerd geletterdheidsverhogend aanbod, doen dit vaak (met het vooruitzicht) op een specifiek kantelmoment in hun leven. Aan het zetten van de stap naar een educatief aanbod gaat bij veel laaggeletterden een lange tijd van twijfel en aarzeling vooraf. Eenmaal de stap naar deelname is gezet, komen ze wel gemakkelijk(er) tot herhaalde deelname – zij het dan vooral bij dezelfde aanbieder.

Persoonlijke redenen om volwasseneneducatie te volgen wegen bij risicogeletterden sterker door dan bij andere volwassenen (die hoofdzakelijk om jobgerelateerde redenen participeren). Naarmate de formele opleiding die gevolgd wordt van een hoger niveau is, winnen ook bij risicogeletterden de werkgerelateerde motieven aan belang. Hoe ouder men wordt, hoe meer dit motief in belang afneemt.

Attitude

Het hebben van een positieve houding tegenover leren blijkt volgens de AES-analyse één van de belangrijkste factoren die leerinspanningen van volwassenen voorspellen. Wie een positieve leerattitude heeft, zal niet enkel meer kansen herkennen om zelfgestuurd te leren maar zal ook meer kansen grijpen om een erkende en diplomagerichte opleiding te volgen.

Hoewel lager geschoolde volwassenen doorgaans minder overtuigd zijn van de meerwaarde van levenslang leren dan hooggeschoolde volwassenen, hebben laag- en risicogeletterden zeker geen negatieve attitude tegenover leren. Zij zijn zich sterk bewust van de meerwaarde van leren voor verschillende contexten (vrije tijd, arbeid, ...) en ervaren ook leerplezier en een sterker zelfvertrouwen als gevolg van leren, zij het opnieuw iets minder dan hoger geletterden.

- Ook laaggeletterde volwassenen zijn zich steeds meer bewust van het belang van leren in de samenleving. De maatschappelijke erkenning van het leren bij laaggeschoolden en laaggeletterden kan echter nog verhogen. Dit kan door in

het discours over de lerende samenleving er op te drukken dat leren een zaak is van iedereen en – zeker bij deze doelgroepen - niet een kwestie van ‘niet kunnen’ of ‘iets gemist hebben’. Een te sterke nadruk op kwalificaties en inzetbaarheid spreekt laaggeletterden weinig aan...

Laaggeletterde volwassenen weten hun positieve leerhouding en breed leerbegrip zelden te linken aan concrete leersituaties. Ze herkennen en formuleren moeilijk eigen leerbehoeftes. Een groot deel van de laaggeletterde volwassenen schat bovendien het eigen leerpotentieel als zwak in. Velen onder hen, vooral zij die nog nooit deelnamen aan levenslang leren, beschouwen het voor zichzelf ‘te laat om te leren’.

Een laag zelfvertrouwen op het vlak van leren betekent echter niet een algemeen laag zelfbeeld. Laaggeletterden baseren hun zelfbeeld vaak op hun functioneren in andere contexten, zoals hun expertise in handenarbeid, hun rol in het gezin, ...

- Het is van belang dat in het initieel onderwijs aandacht wordt geschonken aan het waarderen van leeractiviteiten. Cruciaal is het bijbrengen van een lerende houding en vaardigheden om de eigen leerbehoeftes te herkennen en het eigen leerproces te sturen.

Leerstijl

Laaggeletterde volwassenen vinden het belangrijk dat leerinhouden vertrekken vanuit eigen ervaringen en levensechte contexten en dat ze aansluiten bij eigen behoeften en interesses. Het groepsleren wordt algemeen bepleit omwille van de didactische meerwaarde (volwassenen leren van elkaar), sociale meerwaarde (na een tijd wordt de groep een veilige en vertrouwde omgeving) en motiverende effecten (door de groepsgerichtheid is er minder *drop-out*).

4. Deelname van risicogeletterden aan levenslang leren: waarom niet?

Dat risicogeletterden weinig participeren aan levenslang leren betekent niet dat zij geen intenties tot leren hebben. Ongeveer een kwart van de risicogeletterden had het jaar voorafgaand aan de AES-bevraging (meer) willen deelnemen aan vormen van formele en niet-formele educatie, maar is daar niet toe gekomen. Hun plannen voor educatieve deelname zijn vaak zeer divers. De drempels of barrières die personen met een geletterdheidsrisico weerhouden om te participeren aan levenslang leren zijn niet minder divers.

Algemeen kan gesteld worden dat de deelnamedrempels voor risicogeletterden niet anders zijn dan bij andere volwassenen. Het belang van bepaalde drempels houdt wel verband met de leer- en leefsituaties van risicogeletterden.

Situationele barrières

Bij de risicogeletterden die willen bijleren wegen de situationele barrières (vooral het gebrek aan tijd omwille van andere verantwoordelijkheden thuis of op het werk) vaak erg door. Ook leeftijd en gezondheid spelen een remmende rol. Ten slotte mag de prijs van het aanbod t.o.v. het budget dat men er voor over heeft (of kán hebben), niet over het hoofd worden gezien.

Informationele barrières

Veel volwassenen met een geletterdheidsrisico weten zich in hun leerintenties ook gehinderd door het ontbreken van de (juiste) informatie(kanalen) over leermogelijkheden. Uit de AES-data blijkt dat risicogeletterden niet alleen minder zoeken naar leermogelijkheden dan andere volwassenen, ze zijn ook minder succesvol in het vinden van leermogelijkheden. Bijgevolg zijn laaggeletterden ook weinig vertrouwd met de educatieve aanbieders en de structurele en beleidsmatige kenmerken van levenslang leren. Ze grijpen terug naar hun eigen initiële schoolervaringen om hun eventuele participatie te kaderen.

Voorals volwassenen in niet-kennisintensieve jobs blijken weinig op zoek naar georganiseerde leermogelijkheden, hetgeen erop duidt dat dit beroepstype weinig stimulerend werkt om de opleidingsmarkt te verkennen.

- Dat veel laaggeletterden niet of slechts zeer fragmentair weet hebben van het educatieve aanbod voor volwassenen (het geletterdheidsverhogend aanbod zowel als andere vormen van levenslang en levensbreed leren), kan verholpen worden door meer informatiekanalen op hun maat. Aangepaste ‘broodkruimels’ moeten leiden naar een geschikt educatief aanbod zonder dat de betrokkenen verdwalen in het complexe en gefragmenteerde aanbod van leermogelijkheden voor volwassenen.
- Volwassenen die willen bijleren en niet vertrouwd zijn met het aanbod moeten de weg naar het levenslang leren opnieuw ‘zoeken’. Dit zijn ‘herintreders’ op de leermarkt. ‘Uittreden’ uit levenslang leren zou echter nooit een optie mogen zijn. Jongvolwassenen aan het einde van het initieel onderwijs uitvoerig informeren over de mogelijkheden en meerwaarde van permanente vorming is vanuit die optiek belangrijk.

Dispositionele en psychologische drempels

Deze drempels spelen bij laaggeletterde volwassenen een sterkere rol dan bij hoger geletterden.

Veel laaggeletterden voelen zich gehinderd om hun numerieke of talige vaardigheden bij te spijkeren omwille van hun negatieve schoolervaringen tijdens de leerplicht.

- Voor laaggeletterden die zich geremd weten door typisch schoolse elementen in het aanbod van de formele volwasseneneducatie (huiswerk, assessment, schools gebouw, ...) is een enigszins 'ontschoold' educatief aanbod aangewezen. Dit kan op die plaatsen georganiseerd worden waar laaggeletterden uit persoonlijke interesse en in hun vrije tijd participeren.

Ook faalangst en schrik voor de groep weerhouden laaggeletterden om voor formele volwasseneneducatie te kiezen. Tenslotte kan er sprake zijn van een soort ideologische afkeer van educatie, sterk bepaald door de (sub)cultuur waarin men zich bevindt of waarin men is opgegroeid.

Institutionele drempels

Inschrijfprijs en bereikbaarheid zijn de belangrijkste institutionele drempels die deelname van laaggeletterden in de weg staan. Huiswerk, examens en weinig aantrekkelijke leerinhouden zijn andere elementen eigen aan de aanbieder die laaggeletterden kunnen afschrikken of doen afhaken.

De deelname van laaggeletterden aan levenslang leren impliceert niet dat zij geen drempels meer ervaren. Sommige drempels zijn cyclisch en kunnen op eender welk moment in het leertraject voor drop-out zorgen.

5. Leren zonder naar school te gaan?

Sterke ontvankelijkheid voor informeel leren

Er is een sterke tendens bij laaggeletterden om 'leren' te associëren met de traditionele leersettings (gekenmerkt door o.a. klassikaal onderwijs). Tegelijk stellen we bij deze groep een grote ontvankelijkheid voor informeel leren vast: zij engageren zich drie maal meer in informele leerprocessen dan in formele. Dit is overigens ook bij de niet-risicogroep het geval.

Opvallend is dat alle leeftijdsgroepen zich even vatbaar tonen voor leren buiten een georganiseerde context. Naast leeftijd hinderen ook andere situationele drempels, zoals het hebben van jonge kinderen, het informele leren minder dan het formele.

- Naast de aandacht van de formele volwasseneneducatie voor laaggeletterden en laaggeschoolden, moet voldoende aandacht gaan naar leermogelijkheden via andere wegen en in minder formele settings. Het uitdrukkelijk faciliteren

en stimuleren van 'grassroots learning activities' complementair aan een autonoom onderwijsmodel van basiseducatie is een optie. Tegelijk wordt er zo over gewaakt dat het discours over levenslang en levensbreed leren en competentieontwikkeling niet (impliciet) de boodschap inhoudt dat 'het 'echte' leren enkel in het formele volwassenenonderwijs plaatsvindt'.

- Gezien het wijd en gelijk verspreide karakter van het informeel leren, is het belangrijk de maatschappelijke waardering voor dit type van levenslang en levensbreed leren te verstevigen. Dit kan via het helpen herkennen en valoriseren van informele leerprocessen en het formaliseren van die erkenning, bijvoorbeeld via EVC-procedures. Door het strategisch verspreiden van didactische middelen die tot informeel leren uitnodigen kan deze vorm van leren ook nog aangemoedigd worden.

Ontkokering door wisselwerking tussen informeel, niet-formeel en formeel leren

Informeel leren blijkt voor risicogeleterden een goede opstap om op termijn (toch) te participeren aan een meer formeel educatief aanbod. Dit gegeven kan ook worden toegepast m.b.t. een geletterdheidsverhogend aanbod: participatie aan sociale en culturele praktijken waarbij het ontwikkelen en verbeteren van geletterdheidsvaardigheden slechts een perifere functie is, kan voor volwassenen een *stepping stone* zijn om op termijn te kiezen voor participatie aan de erkende basiseducatie.

Niet-formele educatie genereert een gelijkaardig 'op-stap'-effect. Het empowerende en emanciperende effect van (eerste) leerervaringen in niet-formele educatieve omgevingen (voornamelijk te situeren in het maatschappelijk middenveld: buurtwerk, verenigingsleven, ...) helpt laaggeletterden om meer greep en zicht te krijgen op de eigen situatie (behoeften, interesses, kansen en aspiraties) en werkt ook als smaakmaker voor ander educatief aanbod. Dat aan niet-formeel educatief aanbod geen certificering verbonden is, is vanuit het oogpunt van de doelgroep van minder belang. De maatschappelijke waardering van certificaten voor aangeleerde basisvaardigheden blijkt volgens de focusgroepdeelnemers vrij laag.

Verder blijkt uit de diepte-interviews met cursisten uit de basiseducatie dat het gebruik van informele en niet-formele methodieken (buitenklassikaal en gemeenschapsvormend) binnen de basiseducatie als erg waardevol worden beschouwd.

Leren op of in functie van de werkplek

Risicogeleterden zien het als een belangrijke verantwoordelijkheid van de werkgever om levenslang leren te stimuleren. Leren buiten de traditionele onderwijscontexten wordt daarbij erg nodig geacht voor de job, ook al omschrijven weinig laaggeletterden de job als een hoofdmotief voor hun leeractiviteiten.

Laaggeletterde volwassenen verwachten niet dat een werkgever specifieke geletterdheidsvaardigheden traint als de job die niet vereist. Anderzijds kunnen werkgevers wel duidelijk een zeer actieve rol spelen in het remediëren van geletterdheidsproblemen bij werknemers (bijvoorbeeld middels on-the-job-training).

- Responsabiliseren van individuele werkgevers en arbeidsmarktactoren en –sectoren blijft actueel. Gezien het grote aandeel risicogeletterden onder de werklozen, inactieven en werknemers in niet-kennisintensieve jobs, kan een verhoogde aandacht best gaan naar specifieke beroepssectoren, toeleiders naar werk en arbeidsmarktgerichte opleidingen.

6. Van doorverwijzing en toeleiding ... naar netwerking en outreach

Doorverwijzing en toeleiding naar geletterdheidstraining

Heel wat (eerstelijns)diensten en organisaties komen in hun dagelijkse werking in contact met volwassenen die geletterdheidsproblemen (dreigen te) kennen. Het gaat om diensten en organisaties die zorgen voor welzijn en sociale ondersteuning (OCMW's, sociale huizen, ...), gezondheidszorg, de toeleiding naar werk (VDAB, ...), ... Het is van belang dat zij hun signaalfunctie omtrent laaggeletterdheid waarmaken. Om dit te kunnen, moeten trajecten en procedures voor laaggeletterden flexibel genoeg gemaakt worden (naar tijd en invulling) om een vertrouwensband te kunnen scheppen. Daarnaast moeten de consulenten, trajectbegeleiders, opleiders, ... van de organisaties die trajecten naar en vanuit werk begeleiden (verder) getraind worden in het herkennen en aanpakken van geletterdheidsproblemen. Zij hebben ook een verantwoordelijkheid in de informatieverstrekking naar risicogeletterden (bijvoorbeeld over het beschikbaar educatief aanbod).

- Het verhogen van geletterdheidscomptenties wordt vandaag door heel wat maatschappelijke actoren nog te vaak gezien als een speelveld dat exclusief aan de erkende basiseducatie toebehoort. Hierdoor vervullen deze maatschappelijke actoren vaak niet meer dan een vrij afstandelijke doorverwijzende rol ('wegwijzer'), terwijl vooral bij maatschappelijk erg kwetsbare groepen een duidelijke en warme overdrachtsbegeleiding ('chauffeur') cruciaal is. Ook opvolging is belangrijk om een eindeloze of gebroken keten van doorverwijzingen te vermijden.
- De centra voor basiseducatie moeten de ruimte krijgen om buiten het eigen speelveld (gekenmerkt door modules en doelen) te treden. Voornamelijk in het bereiken van de laagstgeletterde volwassenen is het cruciaal dat de centra outreach-activiteiten (naar lokale gemeenschappen, verenigingen, ...)

organiseren. Outreach-activiteiten brengen het educatieve aanbod geografisch dicht bij de deelnemers (i.p.v. omgekeerd) en sluiten sterk aan bij hun vertrouwde omgeving. Analoot met de notie van 'brede school' kan werk worden gemaakt van 'brede volwasseneneducatie'. Door middel van intervisie en ervaringsuitwisseling kunnen de centra elkaar daartoe inspireren (sommige centra hebben hierin reeds een traditie).

- Er is nood aan een meer uitgewerkte samenwerking tussen geïnstitutionaliseerde educatieve aanbodsverstrekkers (centra voor basiseducatie, CVO's, ... maar ook Syntra en VDAB-competentiecentra) en actoren op het middenveld met een eerder zijdelingse educatieve functie die vaak een vertrouwensband hebben met veel laag- en laagstgeletterden en hen kunnen aansporen tot bijleren. Deze samenwerking hangt vandaag vooral af van organisatiegerelateerde en persoonsgerelateerde houdingen, maar is zelden structureel.

7. Media en multimedia

Media

Laaggeletterden lezen ongeveer even vaak de krant als hoger geletterden. Ze kijken meer dan gemiddeld naar de televisie, maar toch wordt de TV niet vaak gebruikt om doelgericht bij te leren, terwijl dat met pc en internet wel het geval is.

- Televisie biedt - door haar populariteit bij de laaggeletterden - een sterk platform om te sensibiliseren (bijvoorbeeld door integratie van de problematiek in het reguliere TV-aanbod) en te informeren over leermogelijkheden.

Multimedia

Nieuwe vormen van geletterdheid dienen zich aan, onder andere als gevolg van de snelle evoluties op het vlak van de informatie- en communicatietechnologieën. Vooral de toename van het gebruik van het internet speelt hierin een uitdagende rol. Nieuwe vormen van geletterdheid zorgen echter ook voor nieuwe vormen van laaggeletterdheid. Dezelfde groepen van volwassenen die erg 'kwetsbaar' zijn op het gebied van het verwerven en gebruiken van lees-, schrijf- en rekenvaardigheden, zijn dat ook voor nieuwsoortige multimediale geletterdheidstaken. Volgens de AES blijkt de digitale kloof van de twee graad²⁹ voornamelijk een leeftijds-kloof te zijn: hoe ouder volwassenen zijn, hoe zwakker hun digitale en multimediale geletterdheidspraktijken.

²⁹ De digitale kloof van de tweede graad verwijst naar de mogelijkheid om te kunnen omgaan met multimedia. De digitale kloof van de eerste graad heeft betrekking op de verschillen in toegangsmogelijkheden tot multimedia.

Toch bieden de tendensen van informatisering ook kansen voor levenslang en levensbreed leren. Ook voor risicogeletterden blijken computer en internet vandaag al belangrijke *tools* voor informeel leren. Zij mijden ook de formele leer vormen niet waarbij ICT-toepassingen worden gebruikt, zo blijkt uit de AES. Educatie met behulp van pc en internet en ICT-cursussen blijken zelfs een goede inrijpoort voor het werken aan talige en numerieke vaardigheden. Er is een lagere drempel tot deelname (het werken aan digitale vaardigheden is minder maatschappelijk beladen dan werken aan lees- en schrijfvaardigheden) en de relatief snelle leerwinst (en daardoor succeservaring) die men kan maken bij het verwerven van digitale vaardigheden motiveert.

- Zowel binnen als buiten de reguliere volwasseneneducatie is de aandacht voor digitale vaardigheden noodzakelijk. Het gaat om het verwerven, ontwikkelen en - gezien de snelle evoluties op dit vlak is - up to date houden van instrumentele vaardigheden, maar ook om bredere basiscompetenties (informatieverwerking, probleemoplossend denken, ...).
- De vaststelling dat pc en internet ook bij risicogeletterden veel gebruikte middelen zijn voor informeel leren, kan aanleiding geven tot het ontwikkelen van nieuwe vormen van geïntegreerd onderwijs (geletterdheidstraining integreren in of aanhaken aan ICT-cursussen) en gecombineerd onderwijs (contactonderwijs combineren met e-learning). Vooral op dit laatste punt is de ontwikkeling van materialen die aangepast zijn aan de doelgroep van risicogeletterden belangrijk.

8. Laaggeletterdheid: de vinger aan de pols

Het denken over laaggeletterdheid heeft de voorbije decennia een grondige shift gekend. Toch zijn er weinig indicaties dat de problematiek sinds de IALS-meting van 1997 sterk in omvang afgenomen is, laat staan verholpen. Om een goed zicht te krijgen op de evoluties, omvang en typering van laaggeletterdheid in Vlaanderen is een grondige en recurrente monitoring nodig. De problematiek verdient verdere verdieping vanuit het perspectief van de laag- en risicogeletterden zelf (de vraagzijde). Het onder de loep nemen van de manier waarop educatieve aanbodsverstrekkers (de aanbodzijde) zich richten naar laaggeletterden, moet bovendien meer inzicht bieden in welke innovatieve praktijken en didactische modellen het meest effect ressembleren.

- Het investeren in gegevensverzameling is een absolute noodzaak om de problematiek van laaggeletterdheid in kaart te krijgen. Indicatoren rond laaggeletterdheid toevoegen aan survey-onderzoek in Vlaanderen, alsook het mee investeren in transnationaal onderzoek (zoals het op stapel staande PIAAC-onderzoek) kan resulteren in beter inzicht in de problematiek.

BIJLAGEN

1. Bijlage 1: steekproef diepte-interviews
2. Bijlage 2: interviewleidraad diepte-interviews
3. Bijlage 3: analysekader diepte-interviews
4. Bijlage 4: focusgroepen experts
5. Bijlage 5: focusgroepleidraad (VDAB)
6. Bijlage 6: steekproef Adult Education Survey (AES) 2008
7. Bijlage 7: multivariate analyses AES

Bijlage 1: Steekproef diepte-interviews

De steekproef voor de diepte-interviews werd samengesteld op basis van een theoretische steekproeftrekking. De omvang van de steekproef is het resultaat van het streven naar informationele verzadiging of 'theoretische saturatie'. Dit veronderstelt dat de dataverzameling en analyse samen gebeuren en geen fasen zijn die afzonderlijk of na elkaar plaats vinden. Net door het tegelijk uitvoeren van de verzameling en de analyse zijn onderzoekers in staat in de loop van dit cyclische proces beslissingen te nemen over het al dan niet verzamelen van meer of andere data. Het moment waarop de saturatie plaats vindt, moet dus in belangrijke mate de grootte van de steekproef bepalen. Ook de manier waarop de steekproef wordt getrokken, heeft onrechtstreeks een invloed op de steekproefgrootte. Het aantal analytische variabelen dat in rekening wordt gebracht en waarvoor telkens een maximum aan variatie in waarden wordt nagestreefd, kan een groter aantal cases noodzakelijk maken. De data moeten immers voldoende uitgebreid en inhoudelijk sterk zijn om een betrouwbare en bruikbare basis te vormen voor het nemen van conclusies over die verschillende variabelen.

Het bepalen van een geschikte steekproefgrootte voor de diepte-interviews werd dus door verschillende factoren beïnvloed. Algemeen gesteld doet het groter maken van de steekproef het comfort en de betrouwbaarheid om conclusies te trekken toenemen, al vergroot hierdoor niet noodzakelijk het aantal conclusies (Boyatzis, 1998). Anderzijds moet de grootte van de steekproef gebaseerd blijven op een verwachte en aanvaardbare *coverage* van het te bestuderen fenomeen, binnen de bedoeling en het bestek van het onderzoek (Sandelowski, 1995).³⁰

Het proces van steekproeftrekking resulteerde uiteindelijk de in een steekproef van 60 laaggeletterde volwassenen (30 interviews voor de categorie 'participanten' en 30 voor de categorie 'niet-participanten'), waarvan 58 in de analyse konden worden opgenomen. In de onderstaande tabel geven we een aantal basisgegevens over de geïnterviewden

³⁰ Een te veel aan ruwe data kan binnen dat bestek een goede analyse in de weg staan. Het kan ertoe leiden dat de analyse sneller en dus meer oppervlakkig en beschrijvend gaat gebeuren. Het kan er verder toe leiden dat het moment van theoretische saturatie wordt overschreden en de onderzoekers in de bijkomende data enkel nog bevestiging vinden van eerdere inzichten (Glaser & Strauss, 1967).

Tabel B1.1 Basisgegevens per interviewee in de geanalyseerde steekproef, in volgorde van afname interview

Kenmerk ³¹	Type intermediaire organisatie ³²	Gender (m/v)	Participatiestatuu (participant/niet-participant)	Leef-tijd (jaar)	Arbeidsstatuu (actief/niet-actief)	Band-opname
01_P	Centrum voor Basiseducatie (CvB)	v	Participant	50 (plus) jaar	Na (werkloos)	X
02_P	CvB	m	Participant	57 jaar	Na (handicap)	X
03_P	CvB	v	Participant	51 jaar	A (fabriek)	X
04_P	CvB	v	Participant	63 jaar	Na	X
05_P	CvB	v	Participant	59 jaar	Na (pensioen)	X
06_P	CvB	v	Participant	61 jaar	A (ziekenhuis)	X
07_P	CvB	v	Participant	48 jaar	Na (huisvrouw)	X
08_P	CvB	v	Participant	50 jaar	A (textiel)	X
09_P	CvB	m	Participant	39 jaar	A (bw)	X
10_P	CvB	v	Participant	54 jaar	A (zorg)	X
11_P	CvB	m	Participant	45 jaar	A (bw - magazijn)	X
12_P	CvB	m	Participant	64 jaar	Na (pensioen)	X
13_P	CvB	m	Participant	55 jaar	A (bouwvakker)	X
14_P	CvB	m	Participant	49 jaar	A (bw - arbeider)	X
15_P	CvB	m	Participant	49 jaar	Na (handicap)	X
16_NP	Vereniging ³³	v	N-participant	52 jaar	Na (werkzoekend)	X
17_NP	Vereniging	v	N-participant	56 jaar	Na (werkloos)	X
18_NP	Vereniging	v	N-participant	60 jaar	Na (huisvrouw)	X
19_P	CvB	m	Participant	39 jaar	Na (handicap)	X
20_P	CvB	m	Participant	21 jaar	A (leercontract)	X
21_P	CvB	v	Participant	65 jaar	Na (pensioen)	X
22_P	CvB	v	Participant	57 jaar	Na (werkloos)	X
23_P	CvB	m	Participant	32 jaar	A (steenkapper)	X
24_P	CvB	m	Participant	62 jaar	A (bw)	X
25_P	CvB	v	Participant	21 jaar	A (kinderopvang)	X
26_NP	Vereniging	v	N-participant	45 jaar	A (poetsvrouw)	X
27_P	CvB	m	Participant	42 jaar	Na (magazijnier)	X
28_P	CvB	m	Participant	47 jaar	A (grafdelver)	X
29_NP	VDAB	m	N-participant	48 jaar	Na (handicap)	X
30_P	CvB	m	Participant	20-30 jaar	A (interim)	X
31_P	CvB	v	Participant	30-40 jaar	Na (handicap)	X
32_P	CvB	m	Participant	-	-	X
33_NP	Vereniging	m	N-participant	28 jaar	A (kringloopwinkel)	X

³¹ *Kenmerk respondent*: identificatienummer louter voor de verwerking en het citeren van de geanonimiseerde transcripties van de interviews.

³² *Type intermediaire organisatie*: type van organisatie dat mee instond voor de 'werving' van deze respondent en/of de organisatie van het interview.

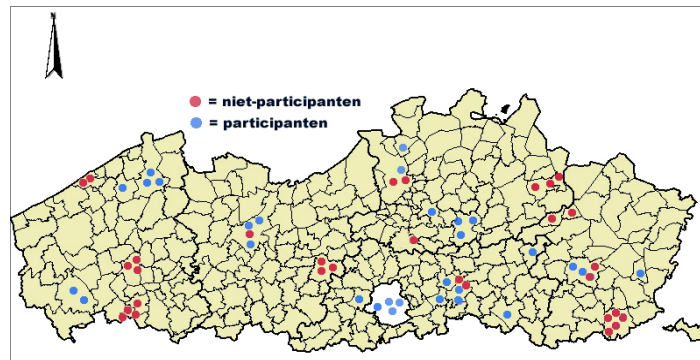
³³ Met 'Vereniging' bedoelen we o.a. Welzijnsschakels, Auxilia, Toemeka, verenigingen waar armen het woord nemen, ...

Kenmerk ³⁴	Type intermediaire organisatie ³⁵	Gender (m/v)	Participatiestatuut (participant/niet-participant)	Leeftijd (jaar)	Arbeidsstatuut (actief/niet-actief)	Bandopname
34_P	CvB	v	Participant	35 jaar	Na (huisvrouw)	X
35_NP	CvB / project	v	N-participant	18 jaar	Na (werkzoekend)	X
36_NP	CvB / project	v	N-participant	40 jaar	Na (huisvrouw)	X
37_NP	Riso / buurthuis	m	N-participant	54 jaar	Na (werkloos)	X
38_NP	Riso / buurthuis	m	N-participant	37 jaar	A (stadsdienst)	X
39_NP	Vereniging	v	N-participant	46 jaar	-	X
40_NP	Vereniging	v	N-participant	23 jaar	Na	X
41_NP	Vereniging	m	N-participant	51 jaar	Na (werkzoekende)	X
42_NP	Vereniging	v	N-participant	55 jaar	Na	
43_NP	Vereniging	m	N-participant	-	-	X
44_NP	Vereniging	m	N-participant	26 jaar	Na	
45_NP	Vereniging	v	N-participant	63 jaar	Na (vrijwilligerswerk)	
46_NP	Vereniging	v	N-participant	40 (plus) jaar	Na	
47_NP	Vereniging	v	N-participant	40 jaar	Na	
48_NP	Vereniging	v	N-participant	49 jaar	Na	
49_NP	Vereniging	m	N-participant	54 jaar	Na (handicap)	X
50_NP	Vereniging	m	N-participant	35 jaar	Na (ziekenkas)	X
51_NP	Vereniging	m	N-participant	55 jaar	Na (invalide)	X
52_NP	Vereniging	m	N-participant	25 jaar	Na	
53_NP	Vereniging	m	N-participant	56 jaar	Na	X
54_NP	Vereniging	v	N-participant	60 jaar	Na (vrijwilligerswerk)	X
55_NP	Vereniging	m	N-participant	37 jaar	A (arbeider)	X
56_NP	Derden ³⁶	m	N-participant	47 jaar	A (straatveger)	X
57_NP	Derden	m	N-participant	50 jaar	A (straatveger)	X
58_NP	Derden	v	N-participant	41 jaar	A (groendienst)	X

³⁴ Kenmerk respondent: identificatienummer louter voor de verwerking en het citeren van de geanonimiseerde transcripties van de interviews.

³⁵ Type intermediaire organisatie: type van organisatie dat mee instond voor de 'werving' van deze respondent en/of de organisatie van het interview.

³⁶ Derdenorganisaties of derden zijn opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven uit de private non-profitsector. De sector van de derdenorganisaties omvat dus alle niet-commerciële aanbieders van begeleidingstrajecten naar werk (hetzij door opleidingen en trainingen, begeleiding, werkervaring, stages, ...). Centraal in de werking van de derdenorganisaties staat de integrale begeleiding (zogenaamd individuele trajectbegeleiding) van volwassenen uit kansengroepen.



Figuur B1.1 Spreiding naar de woonplaats van de interviewees

Algemene vaststellingen n.a.v. de diepte-interviews

De meeste interviews werden op band opgenomen en integraal en woordelijk uitgetikt. Voor het interview van start ging, werd telkens expliciet aan de geïnterviewde de toestemming gevraagd voor de opnames. Slechts enkelen onder hen gaven aan dat ze liever niet hadden dat het gesprek op band werd opgenomen (cf. vermelding in tabel supra). Bij twee respondenten kon (mocht) het gesprek niet op band worden opgenomen omdat het gesprek in een gevangenis plaats vond.

Aan alle geïnterviewden werd gezegd dat de transcriptie volledig anoniem zou worden verwerkt. De opgenomen interviews werden naderhand zoveel als mogelijk letterlijk uitgeschreven. Het maken van letterlijke transcripties was niet altijd evident en mogelijk daar nogal wat van de geïnterviewden een sterk dialectisch taalgebruik hebben. Soms maakte achtergrondgeluid de opname onduidelijk. De notities die door de interviewer gemaakt werden tijdens het interview werden in die gevallen ook bij de analyse gebruikt.

De interviews verliepen allemaal zonder noemenswaardige problemen. Nogal wat vragen in de interviewleidraad gaan over de ervaringen van de individuen. Deze zijn vaak verbonden aan gevoelens en emoties. Over het algemeen viel tijdens het afnemen van de interviews ook bij die vragen een grote openheid te merken bij de geïnterviewde laaggeletterden. Weinig respondenten weigerden expliciet op één of meerdere vragen te antwoorden. Sommige personen gaven wel te kennen dat ze niet graag praatten over het verleden. Bij een aantal was dat expliciet het geval wanneer de schoolloopbaan ter sprake kwam (o.a. 47_NP).

Het bespreken van opinies en gevoelens in een interview is niet steeds even vanzelfsprekend. Sommige respondenten raakten erg geëmotioneerd bij het ophalen aan herinneringen aan bepaalde levensfasen (03_P, 23_P, 29_NP, 49_NP). Dit leidde echter nooit tot irritatie of het 'dichtklappen' van de respondent. Integen-

deel: bepaalde geïnterviewden gaven aan dat ze nooit eerder op die manier over leef- en leersituaties hadden gereflecteerd en waren na afloop van het interview dankbaar. Voor sommige respondenten was het ook de eerste keer dat ze aan een buitenstaander zo uitgebreid over bepaalde levensfasen vertelden.

Dit alles illustreert dat de geïnterviewden sterk het gevoel hadden om 'in alle vrijheid' te kunnen spreken.

Dit betekent echter niet dat de aangesproken respondenten geen drempels ervoeren bij het deelnemen aan een diepte-interview. Dit viel onder meer op te maken uit een aantal *last-minute* annuleringen van het interview door gecontacteerde respondenten. In een paar gevallen kwam de persoon ook niet opdagen op de afgesproken plaats voor het interview.

Sommige respondenten gaven bij het begin van het interview ook zelf aan zenuwachtig te zijn. Bij enkelen die dit niet expliciet zeiden, was een zenuwachtige en onzekere houding te merken aan non-verbaal gedrag (zoeken naar een goede positie, in het begin van het gesprek kort en afgemeten antwoorden, lange stiltes, vragen aan de interviewer of die wel iets met de gegeven antwoorden is, ...). In de *debriefing* met de intermediaire organisatie kwam dit nadien soms ook ter sprake.

Bijlage 2: Interviewleidraad diepte-interviews

Inleiding van het interview

Doelstelling van het interview en gevraagde informatie

- Dit onderzoek gaat over leren. We willen nagaan wat mensen zoal leren en bijleren gedurende hun leven. We willen ook weten waarom en hoe er wordt geleerd. Met leren bedoelen we niet alleen leren in een school of een klas, maar ook het zogenaamde bijleren op het werk, thuis, in een vereniging, ... Kortom: in alle dagelijkse situaties waarin je iets nieuws oppikt.
- Met de interviews willen we nagaan hoe je hebt geleerd in het verleden (je ervaringen), maar ook wat je van plan bent om nog te leren. Ik zal daarom een en ander vragen over je verleden en ook over je plannen voor de toekomst.
- In dit interview zal het ook gaan over het omgaan met geschreven of gedrukte informatie. Daarmee bedoel ik: lezen, schrijven, rekenen, ... dat soort dingen.

Beklemtoneing anonimiteit

- Voor we beginnen wil ik benadrukken dat alles wat je verteld anoniem blijft. Alle interviews die we gaan doen, worden samengelegd zodat niemand meer weet wie nu wat gezegd heeft. Het gaat ons dus vooral over wat er gezegd wordt, niet over wie het zegt.

Beklemtoneing geen sociaal wenselijke antwoorden

- Ik wil ook nog benadrukken dat er geen foute antwoorden bestaan. Het zijn allemaal vragen over hoe jij bepaalde dingen ziet, ervaart en wilt. Wat telt, is dus jouw mening en niet die van anderen.

Tijd

- Het interview zal ongeveer een uur tot anderhalf uur duren.

Leidraad en opnameregistratie

- De vragen die ik je zou willen stellen heb ik hier op een steekkaart. Ik gebruik dat kaartje enkel om ervoor te zorgen dat ik je geen dingen vergeet te vragen.
- Ik zou het interview graag op band opnemen. Dat maakt het voor mij gemakkelijker om alles later nog eens opnieuw te beluisteren, anders moet ik nu alles wat je zegt opschrijven en dan kan ik niet zo goed luisteren.

Verduidelijking

- Was dit allemaal duidelijk? Dan kunnen we beginnen.

Vragen

1. HUIDIGE SITUATIE

1.1 Attitude

- Als je vandaag het woord 'leren' hoort, waar denk je dan zoal aan?
- Leer je graag iets bij? Of leer je eerder iets bij omdat het moet? Waarom?
- Vind je leren nuttig? Waarom?
- Vind je leren nodig? Waarom?
- Vind je het belangrijk om bij te leren? Ook als je volwassen bent? Waarom?
- Welke dingen vind je vandaag belangrijk om te leren? Waarom?
- Kan je door dingen te leren het verder brengen in het leven? Waarom?
- Vind je een diploma of certificaat belangrijk?

1.2 Hoe?

- Waar kan een volwassene zoal dingen leren? Kan je voorbeelden geven?
- Hoe leer jij het liefst iets bij?
 - o Als jij iets nieuws wil leren, wat doe je dan? Hoe pak je dat aan?
 - o Wat doe je als je met een probleem zit? (b.v. GSM werkt niet)

Eventueel doorvragen

- Probeer je zelf het probleem op te lossen?
 - Ga je hulp vragen bij iemand anders?
 - Bij wie? Waarom net bij die persoon of personen?
 - Zou je ook bij iemand anders gaan? Waarom?
 - Maak je gebruik van een handleiding of een boek of zo? Zelfstudie?
 - Kijk je hoe iemand anders het doet?
 - Probeer je het tot dat het lukt?
- Leer je het liefst al doende of wil je eerst wel wat uitleg voor je aan iets begint? Waarom?
 - Leer je het liefst iets in je eentje of liever in groep, met de hulp van anderen? Waarom?
 - o Als je liever in je eentje leert, hoe doe je dat? Kijk je eerst hoe anderen iets doen? Of probeer je uit je eigen fouten te leren, door steeds opnieuw te proberen? Waarom?
 - o Als je liever iets in groep leert, hoe gaat dat in zijn werk? Heb je het liefst een grote of een kleine groep? Waarom?

1.3 Beschrijving

- Heb je het gevoel dat je in deze periode van je leven nog nieuwe dingen leert? Dagelijks?
- Zijn er situaties tijdens een normale dag zoals vandaag dat je iets nieuws leert? Welke situaties zijn dat zoal? Kan je daar voorbeelden van geven?
 - o In je vrije tijd?
 - o Op het werk?

1.3.1 Informeel leren

- Kijk je wel eens naar televisie? Of naar een video of dvd? Of ga je wel eens naar een film?
 - o Hoe vaak?
 - o Naar welk soort programma's/films kijk je dan? In welke taal? Ondertiteld of niet?
 - o Vind je dat je daar dingen van bijleert (of zou kunnen bijleren)? Wat zoal?
 - o Kijk je wel eens speciaal naar een programma met de bedoeling iets bij te leren?
- Luister je wel eens naar de radio?
 - o Hoe vaak?
 - o Waar? Thuis? Op het werk?
 - o Naar welk soort programma's luister je dan? Vind je dat je daar dingen van bijleert (of zou kunnen bijleren)? Wat zoal?
 - o Luister je wel eens speciaal naar een programma met de bedoeling iets bij te leren?
- Maak je wel eens gebruik van een computer? Of van het internet?
 - o Hoe vaak?
 - o Waar? Thuis? Op het werk?
 - o Vind je dat je van een computer en het internet dingen bijleert (of zou kunnen bijleren)? Wat zoal?
 - o Ga je wel eens een computer speciaal gebruiken met de bedoeling iets nieuws te weten te komen of iets bij te leren?
- Kijk je wel eens in tijdschriften of magazines?
 - o Hoe vaak?
 - o Vind je dat je daar dingen van bijleert (of zou kunnen bijleren)? Wat zoal?
- Kijk je wel eens in boeken?
 - o Hoe vaak?
 - o Waar? Thuis? Op het werk?
 - o Ga je daarvoor naar een bibliotheek? Hoe vaak?
 - o Vind je dat je daar dingen uit bijleert (of zou kunnen bijleren)? Wat zoal?

- o Als je een probleem hebt, ga je wel eens speciaal in een boek kijken voor een oplossing?
- Als je iets moet gebruiken dat je nog nooit gebruikt hebt, zoals een GSM of een televisie, kijk je daarvoor in de handleiding of gebruiksaanwijzing?
 - o Zo ja, doe je dat altijd?
 - o Waarom wel / niet?
 - o Maak je ook op het werk gebruik van een handleiding of gebruiksaanwijzing?

1.3.2 Sociaal leren en niet-formeel leren

- Ben je actief in een vereniging of andere organisatie in je vrije tijd?
 - o Zo ja, welke organisatie? *Eventueel doorvragen*
 - Vereniging, buurthuis, hulpverlening, ... ?
 - o Hoe lang al?
 - o Hoe vaak ga je naar bijeenkomsten of activiteiten van die vereniging of organisatie?
 - o Wat doe je daar zoal ? Welke activiteiten?
 - o Waarom ga je daar heen? Voor het plezier of om een andere reden?
 - o Leer je daar iets bij? *Eventueel doorvragen*
 - Geld inzamelen, organiseren, communiceren, beslissingen nemen, technische vaardigheden, mensenkennis, ...?
- Ga je wel eens naar een tentoonstelling of museum?
 - o Waarom wel of niet?
 - o Zo ja, hoe vaak?
 - o Met welke bedoeling?
- Ga je wel eens naar theater?
 - o Waarom wel of niet?
 - o Zo ja, hoe vaak?
 - o Met welke bedoeling?

1.3.3 Formeel leren

- Neem je wel eens deel aan een cursus of een opleiding of iets dergelijk?
 - o Zo ja:
 - Welke cursus of opleiding?
 - Bij welke organisatie? Wie organiseert de cursus of opleiding?
 - Hoe vaak neem je deel aan cursus of een opleiding?
 - In welke mate vragen de cursussen of opleidingen van jou nog inspanningen? Heb je het gevoel dat je nog veel moet oefenen buiten de cursus of opleiding?
 - Doe je dat in je vrije tijd? Tijdens het werk?
- Als je tijdens je werk bijleert, hoe gaat dat in z'n werk?
 - Wie beslist wat je bijleert? Wanneer? ... Heb je daar zelf ook een stem in?
 - Zijn dat interessante dingen die je bijleert? Waarom?

- Wat is het belangrijkste dat je op het werk hebt bijgeleerd, het voorbije jaar?
- Zijn er dingen die je nog meer zou willen bijleren tijdens het werk?

1.4 Waarom wel?

'Je zegt dat je wel eens deelneemt aan een cursus of een opleiding. Ik had daar graag nog een paar dingen over geweten...'

- Waarom neem je deel aan een cursus of een opleiding? Ook op het werk?
- Heb je het gevoel dat je er veel bijleert? Wat zoal?
- Als je een dergelijke cursus of opleiding volgt, vind je dat interessant of heb je er op dat moment wel eens spijt van? Denk je wel eens aan afhaken? Waarom?
- Ben je nerveus als naar een cursus of opleiding gaat?

1.5 Waarom niet?

'Je zegt dat je nooit deelneemt aan een cursus of een opleiding ...'

- Waarom neem je nooit deel aan een cursus of een opleiding?
- Is er iets dat je tegenhoudt? Wat? Waarom?

2. VOORSITUATIE

(Post-initiële educatie)

- Heb je ooit, na je schooltijd, nog een cursus of een opleiding gevolgd?
- Zo nee:
 - o Is er iets dat je tegenhield? Wat?
 - o Als je terugkijkt, is er al een moment geweest dat je een of meer cursussen of opleidingen wou volgen? Zou je het anders doen mocht je het kunnen overdoen?
- Zo ja:
 - o Welke cursussen of opleidingen waren dat?
 - o Bij welke organisatie of bij wie volgde je die cursus of opleiding? Op wet werk?
 - o Hoe ben je er toen toe gekomen? Waarom heb je toen de stap gezet?
 - o Vond je dat een goede ervaring? Waarom?
 - o Zou je dat vandaag nog opnieuw doen? Waarom wel / waarom niet?

(Initiële educatie)

'Ik zou graag nog enkele vragen willen stellen over vroeger, over de tijd dat je naar school ging.'

2.1 Beschrijving

'Kan je me iets vertellen over je schooltijd? Je moet niet alles vertellen over de tijd dat je naar school ging, maar wat voor jou de belangrijke momenten en ervaringen waren...'

- Wat zijn de belangrijke momenten uit je schoolleven?
- Vanaf welke leeftijd ben je naar school gegaan?
- Tot welke leeftijd ben je naar school gegaan?
- Zijn er periodes dat je geen school volgde? Hoe kwam dat?
- Zijn er belangrijke veranderingen gebeurd die een invloed hadden op je scholing? (familiale veranderingen, verhuizen, reizen, ...)
- Heb je de school afgemaakt? Zo niet, wat was hiervoor de reden?
- Wat ben je daarna gaan doen?

2.2 Attitude

- Hoe beleefde je zelf de school? Ging je graag naar school? Was je geïnteresseerd in school? Was je geïnteresseerd in de les?
- Leerde je op school wat je wilde leren?
- Hoe kijk je er nu op terug? Hoe kwam het dat je de school zo beleefde?
- Vind je het erg dat je niet lang(er) gestudeerd hebt?
- Hoe belangrijk vind je die schoolervaring? Vind je naar school gaan belangrijk?
- Hoe zou je jezelf omschrijven als leerling vergeleken met je klasgenoten?
- Hoe was je relatie met de andere leerlingen?
- Hoe was je relatie met de leerkrachten? Wat maakt een leerkracht een goede leerkracht?
- Hoe belangrijk vond je toen een diploma?
- Hoe belangrijk was onderwijs volgen in het gezin waar je bent opgegroeid? Waren je gezinsleden geïnteresseerd in je schoolresultaten? Hoe belangrijk was een diploma halen voor hen? Hoe kwam dat?

3. TOEKOMSTIGE SITUATIE**3.1 Beschrijving / waarom wel? / waarom niet? / hoe? / attitude**

- Heb je het gevoel dat je nog veel kan leren? In de toekomst?
- Is er iets dat je nu of binnenkort nog graag zou leren? Wat? Waarom wel / waarom niet? *Eventueel doorvragen: noodzaak, behoefte, plezier, ...?*

- Is er een onderwerp waar je meer over zou willen weten? Of iets dat je zou willen kunnen doen? Wat zoal?
- Hoe zou je dat willen leren?
- Waar zou je dat willen leren?
- Zou je ooit nog terug gaan naar school? Onder welke omstandigheden? Waarom wel / waarom niet?
- Voel je soms dat het nodig om is om bepaalde dingen beter te kunnen?
 - o Zo ja, welke dingen?

4. Huidige geletterdheidspraktijken, zelfinschatting geletterdheidsniveau EN evolutie, gepercepeerde waarde van geletterdheid

'We hebben het nu over leren gehad, over wat je zoal vandaag leert en over het leren in school vroeger... Nu wil ik graag enkele dingen vragen over het rekenen, lezen en schrijven.'

- Als je kijkt naar je werksituatie:
 - o moet je veel lezen?
 - o moet je veel schrijven?
 - o moet je veel rekenen?
- Als je kijkt naar je vrije tijd:
 - o lees je veel?
 - o schrijf je veel?
 - o reken je veel?

Telkens doorvragen:

- o Wat zoal? *Eventueel aanhalen*:
 - Brieven of memo's
 - Rapporten, artikels, tijdschriften
 - Handleidingen of naslagwerken
 - Grafieken of schema's
 - Rekeningen, facturen, begrotingen, ...
 - Gebruiksaanwijzingen (bijvoorbeeld bijsluiters)
 - (Bij rekenen:) meten of schatten van grootte of gewicht
 - (Bij rekenen:) berekenen van prijzen, kosten, begrotingen
 - ...
- o Zijn er dingen waar je moeite mee hebt om ze te lezen / schrijven / rekenen?
- o Zijn er dingen waar je moeite mee hebt om ze te begrijpen?
- o Welke zaken vind je minder nodig om te kunnen? Van wat vind je het minder belangrijk dat je het kan lezen / schrijven? Waarom?
- o Welke dingen vind je vervelend om te moeten lezen / schrijven / rekenen? Kan je een voorbeeld geven?

- Welk gevoel heb je daarbij?
- Hoe vaak kom je die situaties tegen? Wat doe je dan? Hoe los je ze op?
- Wanneer heb je dit voor het laatst meegemaakt? Zou je kunnen vertellen hoe alles toen gelopen is?
- Hoe zou je die zaken kunnen vermijden?
- Zijn er dingen die nu makkelijker gaan dan vroeger? Hoe komt dat?
- Zijn er dingen die nu moeilijker gaan dan vroeger? Hoe komt dat?
- Vind je het belangrijk om goed te kunnen lezen en schrijven en rekenen?

(Enkel voor niet-participanten)

- Heb je er ooit al aan gedacht een cursus of opleiding te volgen om beter te kunnen lezen, rekenen en schrijven?

5. ACHTERGRONDKENMERKEN

(Deze achtergrondkenmerken worden niet rechtstreeks bevraagd in het interview. We gaan ervan uit dat deze tijdens het interview ter sprake komen. Zo niet, worden ze toch rechtstreeks gesteld.)

- Gezinsgrootte en -samenstelling
- Leeftijd
- Werkstatus
- Arbeidssector

Telkens doorvragen naar de evolutie van deze achtergrondkenmerken:

- Hoe was de situatie in het verleden?
- Zijn er bepaalde van deze dingen die in de toekomst zullen of kunnen veranderen? Bijvoorbeeld verhuizen, dreiging jobverlies, pensioen, ziekte, kinderen de deur uit, ...

Afronding

Afsluiten

- Dit was de laatste vraag. Wat mij betreft kunnen we stoppen, tenzij jij nog bepaalde dingen wil toevoegen of beklemtonen?

Dank

- Ik wil je bedanken voor je interessante verhaal en interessante antwoorden.

Opbrengst

- Ik ga nog heel wat mensen interviewen. Alles wat jij gezegd hebt gaat samen met wat de anderen gezegd hebben naar de Universiteit van Leuven. Daar wordt een rapport gemaakt.

Bijlage 3: Analyse kader diepte-interviews

Onderstaand analysekader is een schematische voorstelling van de belangrijkste facetten van de onderzoeksvragen van het kwalitatieve luik van dit onderzoek. Deze facetten worden in het schema gecombineerd met de opbouw van de semi-gestructureerde interviews met laaggeletterde volwassenen.

In horizontale zin geeft het schema de ruwe opbouw van de interviews aan. De leef- en leerervaringen ('lived experience') van de respondenten staan in de interviews centraal. Deze ervaringen worden chronologisch opgesplitst: vroegere leer- en leefervaringen, huidige participatie en toekomstige plannen en perspectieven. De interviewleidraad (cf. bijlage 2) is in hoofdzaak opgebouwd rond deze drie blokken.

Een verticale lectuur van het schema biedt een vertaling van de centrale onderzoeksvragen naar de verschillende 'types' van vragen die tijdens het interview worden gesteld: beschrijvend, opiniërend, ...

De meeste aspecten uit het schema werden in de interviews rechtstreeks bevraagd (cf. interviewleidraad). Enkele (aangegeven in grijs) werden niet rechtstreeks bevraagd omdat verwacht wordt dat zij tijdens het interview toch ter sprake zouden komen.

Tabel B3.1 Analyseschema diepte-interviews

Participanten / niet-participanten	VOORSITUATIE Significante leef- en leerervaringen	HUIDIGE SITUATIE Significante maatschappelijke en breed-educatieve participatie	TOEKOMSTIGE SITUATIE Significante plannen en perspectieven
BESCHRIJVING * Beschrijving leef- en leerervaringen * Koppeling leefsituatie met leer- inspanningen	- Beschrijving leefsituatie - Verloop initiële en post-initiële educatieve ervaringen (schoolloop- baan, ...) - Koppeling leerervaringen aan leefsituatie (werkervaring, leer- cultuur in de familie en gemeen- schap, kritische levensfasen)	- Beschrijving maatschappelijke en breed-educatieve participatie - Inschatting leerniveau	- Beschrijving van plannen en voornemens (in het algemeen en rond geletterdheid in het bijzonder)
ATTITUDE * Perceptie en meningen t.o.v. leren in het algemeen	- Attitude t.o.v. initiële en post- initiële educatieve ervaringen	- Visie op leren - Visie op huidige leerpraktijken (toegekende waarde, ...)	- Visie/verwachtingen aangaande het leven - Visie/verwachtingen aangaande leren in de toekomst (noodzaak, behoefte, ...)
HOE? * Toegepaste leerstrategieën * Leerbemiddeling (kiezen, onder- gaan, zelfbewustzijn, controle, zelf- vertrouwen, ...) en emoties * Soorten van leren: - Informeel leren - Niet-formeel leren - Formeel leren	- Aanpak van leren vroeger - Type en soort leren vroeger	- Aanpak van leren vandaag - Type en soort leren vandaag	- Aanpak van leren in de toekomst - Type en soort leren in de toekomst

WAAROM WEL? Motieven, motivaties, stimulansen, behoeften, vragen, ... voor verschillende soorten van educatie	- Ontstaan van motieven, ... - Besluitvorming over breed-educatieve participatie	- Verfijning en prioritering van huidige kritische en niet-kritische motieven, ...	- Inschatting toekomstige motieven, motivaties, ... - Zelfinschatting leermarge
WAAROM NIET? Drempels, barrières, ... voor verschillende soorten van educatie	- Ontstaan van drempels, ...	- Verfijning en prioritering van huidige kritische en niet-kritische drempels, ...	- Inschatting toekomstige drempels, ... - Zelfinschatting leermarge
HUIDIGE GELETTERDHEIDSPRAKTIJKEN, INSCHATTING GELETTERDHEIDSNIVEAU EN EVOLUTIE	- Oorzaken van laaggeletterdheid	- Verfijning geletterdheidspraktijken - Verfijning geletterdheidsniveau (check van het steekproefcriterium)	
ACHTERGROND RESPONDENT	Opleiding (behaalde diploma's en certificaten) Gezinssamenstelling Vroegere werkervaring	Leeftijd Opleiding Gezinssamenstelling Arbeidssituatie Vrijtidsactiviteiten	- Beschrijving (voorziene) toekomstige veranderingen voor wat betreft de achtergrondkenmerken

Bijlage 4: Focusgroepen experts

- **Focusgroep 1: volwassenen met een geletterdheidsrisico**

Aantal deelnemers

5

Gegevens Deelnemers

De deelnemersgegevens aan deze focusgroep zijn anoniem gemaakt in dit rapport.

Omschrijving

Deze focusgroep vond plaats op een leslocatie van het Centrum voor Basiseducatie (Brusselleer) in het centrum van Brussel. De deelnemers aan de focusgroep waren volwassenen met een geletterdheidsrisico. Ze vormden samen een cursistengroep NT1.

- **Focusgroep 2: VDAB professionals**

Aantal deelnemers

9

Gegevens Deelnemers (alfabetisch)

Naam	Functie/takenpakket
Carole Castelyn	Centrale Dienst – project geletterdheid
Chris Vandevin	Sociale economie
Christa Verhaeghen	Contactpersoon laaggeletterdheid
Ingrid Huysmans	Werkwinkel, screening aanvragen
Jos Herygers	Verantwoordelijke sollicitatietraining
Nancy Veys	Consulente laaggeletterdheid
Nathalie Aegten	Stafmedewerker competentiecentrum
Sebastian Hoquet	Contactpersoon
Wilfried De Schepper	Sollicitatietraining, training arbeidsattitudes

Omschrijving

Deze focusgroep vond plaats op in een vergaderzaal van de VDAB in het centrum van Brussel. De deelnemers aan de focusgroep waren volwassenen die actief betrokken zijn binnen de VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding). De deelnemers aan de focusgroep waren erg betrokken bij het onderwerp van (laag)geletterdheid want fungeren als regionaal aanspreekpersoon voor het thema van geletterdheid. In die hoedanigheid kenden de focusgroep-

deelnemers elkaar al van eerdere samenkomsten met alle aanspreekpersonen. Ongeveer drie maal per jaar komen zij samen om over dit onderwerp te overleggen. Op 19 maart 2008 werd door HIVA op een bijeenkomst met de VDAB-aanspreekpersonen uitleg en achtergrond bij het onderzoek gegeven. De focusgroep vond plaats op 20 oktober 2008.

▪ **Focusgroep 3: professionals uit de basiseducatie**

Aantal deelnemers

4

Gegevens Deelnemers (alfabetisch)

Naam	Organisatie	Functie / takenpakket
Greet Willemsse	CBE Zuid-Oost-Vlaanderen	Stafmedewerker / educatief medewerker
Ine Reynaert	CBE Brugge-Westhoek-Oostende	Lesgeefster / projectbegeleider
Kathleen Libbrecht	CBE Brugge-Westhoek-Oostende	Lesgeefster / intakeverantwoordelijke
Marianne Wullaert	CBE Antwerpen	Cursistenbegeleider

Omschrijving

Deze focusgroep vond plaats in een vergaderzaal van de Stichting-Lodewijk De Raet in Gent. De deelnemers aan de focusgroep waren volwassenen die actief betrokken zijn binnen de Vlaamse centra voor basiseducatie.

De centra voor basiseducatie zijn een formele onderwijsvoorziening die laaggeschoolde volwassenen basisvaardigheden aanleren of deze helpen te verbeteren met het oog op het zelfstandig functioneren in de maatschappij.

Er werd voor geopteerd om twee focusgroepen met professionals uit de basiseducatie te organiseren. Voor de eerste focusgroep (focusgroep 3) werden volgende centra voor basiseducatie (CBE) voor deelname aangesproken (we vermelden de regionaam niet de roepnaam van de organisaties):

- CBE Antwerpen;
- CBE Brugge-Westhoek-Oostende;
- CBE Gent-Meetjesland-Leieland;
- CBE Halle-Vilvoorde;
- CBE Kortrijk-Roeselare;
- CBE Waas en Dender;
- CBE Zuid-Oost-Vlaanderen.

- **Focusgroep 4: professionals uit de basiseducatie**

Aantal deelnemers

11

Gegevens Deelnemers (alfabetisch)

Naam	Organisatie	Functie / takenpakket
Ann Coens	CBE Mechelen – Klein-Brabant	Educatief medewerker NT1
Cinthe Lemmens	CBE Brussel	Stafmedewerker (lesgever, cursisten-begeleider)
Colette Claessens	CBE Limburg Midden-Noord	Stafmedewerker
David Punga	CBE Brussel	Projectcoördinator
Francis Van Langendonck	CBE Limburg Zuid	Educatief medewerker
Heidi D'hoore	CBE Leuven-Hageland	Educatief medewerker
Igna Verhagen	CBE Kempen	Leraar
Jef Van Doorslaer	CBE Limburg Zuid	Stafmedewerker
Marthe Rombouts	CBE Kempen	Directeur
Sandra Verbruggen	CBE Mechelen – Klein-Brabant	Stafmedewerker aanbod Nederlandstalige cursisten en educatief medewerker ICT
Tine Dierikx	CBE Leuven-Hageland	Educatief medewerker

Omschrijving

Deze focusgroep vond plaats op in een vergaderzaal van het HIVA in Leuven. De deelnemers aan de focusgroep waren volwassenen die actief betrokken zijn binnen de Vlaamse en Brusselse centra voor basiseducatie.

Voor deze focusgroep (focusgroep 4) werden volgende centra voor basiseducatie (CBE) aangesproken om deel te nemen (we vermelden de regionaam niet de roepnaam van de organisaties):

- CBE Brussel;
- CBE Kempen;
- CBE Leuven-Hageland;
- CBE Limburg Midden-Noord;
- CBE Limburg Zuid;
- CBE Mechelen – Klein-Brabant.

- **Focusgroep 5: professionals uit derdenorganisaties**

Aantal deelnemers

9

Gegevens Deelnemers (alfabetisch)

Naam	Organisatie	Functie / takenpakket
Christine Verhaeghe	Vokans	Educatief medewerker
Griet Vandenvyvere	LWB – Stad Gent	Vormingswerker
Hilde Bouckenooghe	Groep Intro	Coördinator
Koen Amerlynck	Vzw De Poort	Vorming Nederlands
Koen Cottenie	LWB – Stad Gent	Technisch instructeur
Leen Ampe	Argos vzw	Educatief medewerker
Martine Vandenkerckhove	SLN	Stafmedewerker
Peter Sacré	Wonen en Werken	NODO/NODW
Wim Maes	Levanto	Docent NT2

Omschrijving

Deze focusgroep vond plaats op in een vergaderzaal van de KLJ in Brussel. De deelnemers aan de focusgroep waren volwassenen die actief betrokken zijn binnen de zogenaamde derdenorganisaties in Vlaanderen en Brussel. Derdenorganisaties of derden zijn opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven uit de private non-profitsector. De sector van de derdenorganisaties omvat dus alle niet-commerciële aanbieders van begeleidingstrajecten naar werk (hetzij door opleidingen en trainingen, begeleiding, werkervaring, stages, ...). Centraal in de werking van de derdenorganisaties staat de integrale begeleiding (zogenaamd individuele trajectbegeleiding) van volwassenen uit kansengroepen.

De rekrutering voor deze focusgroep gebeurde met de medewerking van het steunpunt SLN (Vlaams Steunpunt Lokale Netwerken). Dit is de koepelorganisaties van de derden in Vlaanderen. Door SLN werden alle ledenorganisaties aangeschreven met de vraag of zij wilden participeren aan dit onderzoek. Vervolgens werden de geïnteresseerde organisaties uitgenodigd voor de focusgroep. Er werd naar gestreefd de focusgroep zo heterogeen mogelijk samen te stellen (coördinatoren, trajectbegeleiders, jobcoaches, ...) om een gediversifieerde visie te krijgen van de derdenorganisaties op de problematiek van (laag)geletterdheid.

- **Focusgroep 6: Experts**

Aantal deelnemers

9

Gegevens Deelnemers (alfabetisch)

Naam	Organisatie
Carole Castelein	VDAB
Christof Vanden Eynde	Federatie Basiseducatie
Liliane Depuis	Vocvo
Martine Vandenkerckhove	SLN
Matthias Vienne	CTO – K.U.Leuven
Nadine De Coster	VDAB
Patrice Caremans	VLOR
Patricia Van Houtte	Koning Boudewijnstichting (Postfonds voor Alfabetisering)
Yannick de Cocquéau	VDAB

Omschrijving

De zesde en laatste focusgroep vond plaats in Brussel in een vergaderzaal van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad). Deze focusgroep had vooral de functie van een reflectiegroep die vanuit praktischmatig, beleidsmatig en wetenschappelijk oogpunt mee reflecteert over de bevindingen.

Bijlage 5: Focusgroepleidraad (VDAB)

1. Drempels voor laaggeletterden wegwerken?
 - Hoe sterker informeren over leerkanalen / leeromgevingen?
 - Hoe leeromstandigheden flexibel maken (plaats, tijd, ...)?
 - Psychologische drempels wegnemen?
 - Rol van de VDAB hierin?

2. Participatie en motivatie van laaggeletterden voor leren verhogen (in arbeidscontext)?
 - Werk zoeken en werken als 'inciting incident' gebruiken?
 - Hoe via arbeid mensen in een geletterdheidsrijke leeromgeving krijgen?
 - o Toeleiding of outreach?
 - o Waar en hoe? Verschil naar laagst geletterden
 - o Aanbodsgericht vs. maatwerk

3. Link met niet-formeel en informeel leren versterken
 - Hoe educatieve aspect in dagelijkse leeromgeving vergroten?
 - Via welke 'ingangen' (familie, middenveld, ...)?

4. Arbeidsmarktgerichte instanties en laaggeletterdheid?
 - Systematische aandacht?
 - Structureel maken van educatieve trajecten, bemiddeling, vanuit werkplaats?
 - Hoe gevoeligheid voor laaggeletterdheid in arbeidscontext verhogen?

5. VDAB: herkennen, bereiken en opleiden van laaggeletterden
 - Laaggeletterden als specifieke kansengroep?
 - Laaggeletterdheid een belemmering voor de inschakeling naar werk?
 - Beste aangrijppunten en methodieken in de trajectwerking?

Bijlage 6: Steekproef Adult Education Survey (AES) 2008

Onderstaande tabel geeft meer gedetailleerde informatie over de bruto steekproef. De tabel geeft per stratum (cf. hierboven) de bruto samplegrootte in absolute cijfers en als procentuele verdeling.

De eerste kolom van de tabel bestaat uit drie cijfers waarvan de eerste verwijst naar leeftijd (1=25-34, 2=35-49, 3=50-64), de tweede naar gewest (1=Brussel, 2=Vlaanderen, 3=Wallonië) en de derde naar geslacht (1=man, 2=vrouw).

Tabel B6.1 Informatie over de gestratificeerde bruto steekproef

Strata	Sample	Procent
111	325	2,2
112	336	2,2
121	1 407	9,4
122	1 382	9,2
131	778	5,2
132	772	5,1
211	249	1,7
212	234	1,6
221	1 484	9,9
222	1 447	9,6
231	791	5,3
232	795	5,3
311	194	1,3
312	212	1,4
321	1 487	9,9
322	1 470	9,8
331	804	5,4
332	833	5,6
Totaal	15 000	100

Bijlage 7: Multivariate analyses AES

Kans op deelname aan levenslang leren: logistische regressie (Lor1) (0=nee / 1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-,899	,165	,000	,407	-,912	,172	,000	,402	-,803	,176	,000	,448	-,576	,183	,002	,562
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,007				,000				,000				,000	
35 - 49 jaar	-,157	,119	,187	,854	-,153	,120	,201	,858	-,174	,122	,153	,841	-,186	,125	,137	,830
50 - 64 jaar	-,395	,130	,002	,674	-,508	,136	,000	,602	-,539	,140	,000	,583	-,628	,145	,000	,534
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000				,000				,000				,000	
Midden	,761	,099	,000	2,140	,764	,100	,000	2,147	,734	,102	,000	2,084	,532	,106	,000	1,703
Hoog	1,914	,126	,000	6,781	1,932	,127	,000	6,902	1,843	,130	,000	6,316	1,417	,136	,000	4,123
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,000				,000	
Kennisintensieve job	,970	,119	,000	2,637	,966	,120	,000	2,626	,950	,124	,000	2,585	,935	,128	,000	2,547
Niet-kennisintensieve job	,389	,141	,006	1,476	,305	,145	,035	1,357	,292	,149	,050	1,339	,325	,155	,035	1,384
Werkzoekend	,689	,207	,001	1,992	,698	,208	,001	2,009	,646	,213	,002	1,908	,656	,223	,003	1,927
Geslacht (ref=vrouw)					,277	,086	,001	1,319	,323	,088	,000	1,381	,391	,092	,000	1,479
Kinderen 0 - 13 jaar					-,253	,106	,017	,777	-,269	,107	,012	,764	-,257	,110	,020	,774

Attitude									,253	,048	,000	1,288	,236	,049	,000	1,267
Sociaal engagement													,170	,046	,000	1,185
Recreatie													,550	,090	,000	1,733
Lezen													,349	,062	,000	1,418
Chi ² (df)	628,115 (7) ***				645,093 (9) ***				610,399 (10) ***				757,658 (13) ***			
-2 LL	3393,492				3376,515				3245,563				3098,304			
Nagelkerke R ²	,258				,264				,260				,315			

Kans op deelname aan informeel leren: logistische regressie (Lor2) (0=nee/1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-1,629	,167	,000	,196	-1,696	,173	,000	,183	-1,588	,175	,000	,204	-1,456	,179	,000	,233
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,698				,442				,414				,236	
35 - 49 jaar	-,069	,108	,521	,933	-,060	,109	,582	,942	-,077	,110	,482	,926	-,091	,112	,415	,913
50 - 64 jaar	-,101	,122	,406	,904	-,159	,126	,207	,853	-,170	,128	,184	,844	-,222	,132	,091	,801
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000				,000				,000				,000	
Midden	,739	,110	,000	2,093	,734	,111	,000	2,083	,689	,112	,000	1,992	,517	,115	,000	1,676
Hoog	1,505	,122	,000	4,503	1,510	,122	,000	4,525	1,420	,124	,000	4,137	1,066	,130	,000	2,903
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,000				,000	
Kennisintensieve job	,624	,124	,000	1,866	,610	,125	,000	1,841	,577	,127	,000	1,781	,567	,129	,000	1,762
Niet-kennisintensieve job	,041	,156	,792	1,042	-,049	,159	,759	,952	-,092	,162	,569	,912	-,058	,165	,725	,944
Werkzoekend	,702	,213	,001	2,018	,705	,214	,001	2,023	,635	,217	,003	1,887	,611	,224	,006	1,843
Geslacht (ref=vrouw)					,276	,083	,001	1,318	,302	,084	,000	1,353	,369	,087	,000	1,446
Kinderen 0 - 13 jaar					-,115	,100	,249	,892	-,115	,100	,251	,891	-,087	,102	,394	,917

Attitude									,174	,047	,000	1,190	,152	,048	,001	1,164
Sociaal engagement													,125	,040	,002	1,133
Recreatie													,323	,085	,000	1,381
Lezen													,320	,058	,000	1,377
Chi ² (df)	364,387 (7) ***				377,209 (9) ***				355,281 (10) ***				448,312 (13) ***			
-2 LL	3550,102				3537,281				3459,260				3366,229			
Nagelkerke R ²	,158				,163				,159				,197			

Kans op deelname aan niet-formeel leren: logistische regressie (Lor3) (0=nee/1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-2,203	,186	,000	,110	-2,248	,192	,000	,106	-2,170	,194	,000	,114	-2,069	,197	,000	,126
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,007				,002				,001				,001	
35 - 49 jaar	-,008	,108	,944	,992	,004	,109	,972	1,004	-,007	,110	,952	,993	-,009	,112	,936	,991
50 - 64 jaar	-,320	,124	,010	,727	-,382	,129	,003	,683	-,407	,130	,002	,665	-,436	,133	,001	,647
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000				,000				,000				,000	
Midden	,651	,116	,000	1,917	,650	,116	,000	1,916	,638	,118	,000	1,892	,495	,120	,000	1,641
Hoog	1,491	,127	,000	4,442	1,500	,128	,000	4,484	1,438	,130	,000	4,212	1,139	,135	,000	3,124
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,000				,000	
Kennisintensieve job	1,310	,143	,000	3,708	1,304	,143	,000	3,683	1,275	,145	,000	3,579	1,273	,147	,000	3,573
Niet-kennisintensieve job	,848	,171	,000	2,336	,779	,173	,000	2,180	,785	,176	,000	2,192	,827	,179	,000	2,286
Werkzoekend	,801	,243	,001	2,228	,805	,244	,001	2,237	,729	,248	,003	2,074	,712	,253	,005	2,039
Geslacht (ref=vrouw)					,226	,086	,009	1,254	,257	,087	,003	1,294	,299	,089	,001	1,349
Kinderen 0 - 13 jaar					-,137	,100	,170	,872	-,147	,101	,143	,863	-,127	,102	,215	,881

Attitude										,184	,048	,000	1,202	,163	,049	,001	1,177
Sociaal engagement														,105	,041	,011	1,110
Recreatie														,358	,087	,000	1,431
Lezen														,224	,060	,000	1,251
Chi ² (df)	507,436 (7) ***				516,657 (9) ***				487,601 (10) ***				552,660 (13) ***				
-2 LL	3352,957				3343,736				3280,746				3215,687				
Nagelkerke R ²	,216				,220				,214				,240				

Kans op deelname aan niet-formeel leren: logistische regressie - bis (Lor 3 bis) (0=nee/1=ja)

	MODEL 1			
	B	S.E.	p	Exp.(B)
CONSTANTE	-2,213	,200	,000	,109
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,001	
35 - 49 jaar	,005	,113	,963	1,005
50 - 64 jaar	-,410	,135	,002	,664
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000	
Midden	,442	,121	,000	1,556
Hoog	1,012	,138	,000	2,752
Werkstatus (ref=inactief)			,000	
Kennisintensieve job	1,216	,148	,000	3,374
Niet-kennisintensieve job	,845	,180	,000	2,328
Werkzoekend	,638	,255	,012	1,893
Geslacht (ref=vrouw)			,005	1,289
	,254	,090		
	-,117	,103	,257	,890
Kinderen 0 - 13 jaar			,004	1,153
	,143	,050		
Attitude			,028	1,095
	,091	,041		
Sociaal engagement			,000	1,385
	,325	,088		
Recreatie			,002	1,205
	,186	,061		
Lezen			,000	1,830
	,604	,090		
Informeel leren				

Chi ² (df)	596,979 (14) ***
-2 LL	3171,368
Nagelkerke R ²	,257

In dit model wordt informeel leren als onafhankelijke variabele ingebracht.

Kans op deelname aan formeel leren: logistische regressie (Lor 4) (0=nee/1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-1,851	,229	,000	,157	-1,735	,235	,000	,176	-1,659	,239	,000	,190	-1,555	,241	,000	,211
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,000				,000				,000				,000	
35 - 49 jaar	-,586	,137	,000	,556	-,549	,138	,000	,578	-,573	,139	,000	,564	-,585	,141	,000	,557
50 - 64 jaar	-,779	,165	,000	,459	-,855	,169	,000	,425	-,934	,171	,000	,393	-,958	,174	,000	,384
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000				,000				,000				,068	
Midden	,349	,166	,036	1,417	,365	,167	,028	1,441	,324	,169	,055	1,383	,183	,171	,286	1,200
Hoog	,767	,175	,000	2,153	,789	,175	,000	2,201	,685	,177	,000	1,983	,410	,186	,028	1,506
Werkstatus (ref=inactief)			,037				,057				,080				,136	
Kennisintensieve job	,124	,181	,491	1,132	,149	,180	,409	1,161	,154	,184	,401	1,167	,139	,185	,451	1,149
Niet-kennisintensieve job	-,426	,236	,070	,653	-,372	,239	,119	,689	-,342	,242	,157	,710	-,314	,244	,199	,731
Werkzoekend	,144	,311	,643	1,155	,157	,311	,614	1,170	,161	,316	,610	1,175	,144	,318	,651	1,155
Geslacht (ref=vrouw)					-,122	,115	,288	,885	-,099	,116	,393	,906	-,075	,118	,525	,928
Kinderen 0 - 13 jaar					-,291	,136	,033	,748	-,293	,137	,032	,746	-,273	,138	,047	,761

Attitude									,299	,067	,000	1,348	,280	,068	,000	1,323
Sociaal engagement													,127	,050	,011	1,135
Recreatie													,289	,118	,014	1,335
Lezen													,162	,080	,043	1,175
Chi² (df)	96,772 (7) ***				102,234 (9) ***				115,019 (10) ***				142,125 (13) ***			
-2 LL	2153,743				2148,281				2100,105				2072,999			
Nagelkerke R²	,060				,064				,073				,090			

Kans op deelname aan formeel leren: logistische regressie - bis (Lor 4 bis) (0=nee/1=ja)

	MODEL 1			
	B	S.E.	p	Exp.(B)
CONSTANTE	-2,213	,200	,000	,109
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,001	
35 - 49 jaar	,005	,113	,963	1,005
50 - 64 jaar	-,410	,135	,002	,664
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000	
Midden	,442	,121	,000	1,556
Hoog	1,012	,138	,000	2,752
Werkstatus (ref=inactief)			,000	
Kennisintensieve job	1,216	,148	,000	3,374
Niet-kennisintensieve job	,845	,180	,000	2,328
Werkzoekend	,638	,255	,012	1,893
Geslacht (ref=vrouw)	,254	,090	,005	1,289
Kinderen 0 - 13 jaar	-,117	,103	,257	,890
Attitude	,143	,050	,004	1,153
Sociaal engagement	,091	,041	,028	1,095
Recreatie	,325	,088	,000	1,385
Lezen	,186	,061	,002	1,205
Informeel leren	,604	,090	,000	1,830

Chi ² (df)	596,979 (14) ***
-2 LL	3171,368
Nagelkerke R ²	,257

In dit model worden informeel leren en participatie aan niet-formele educatie als onafhankelijke variabele ingebracht.

Kans op zoeken naar informatie over leermogelijkheden: logistische regressie (Lor 5) (0= neen / 1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-1,475	,192	,000	,229	-1,429	,198	,000	,240	-1,327	,201	,000	,265	-1,191	,206	,000	,304
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,000				,000				,000				,000	
35 - 49 jaar	-,600	,114	,000	,549	-,571	,115	,000	,565	-,607	,117	,000	,545	-,671	,120	,000	,511
50 - 64 jaar	-,860	,135	,000	,423	-,944	,140	,000	,389	-1,018	,142	,000	,361	-1,140	,147	,000	,320
Opleidingsniveau (ref=laag)			,000				,000				,000				,000	
Midden	,454	,134	,001	1,575	,461	,134	,001	1,586	,439	,137	,001	1,551	,221	,140	,115	1,247
Hoog	1,012	,142	,000	2,750	1,029	,143	,000	2,798	,936	,145	,000	2,549	,498	,153	,001	1,645
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,000				,000	
Kennisintensieve job	,359	,151	,017	1,432	,368	,151	,015	1,445	,340	,153	,026	1,405	,345	,156	,027	1,412
Niet-kennisintensieve job	-,200	,192	,297	,819	-,211	,195	,278	,810	-,234	,198	,237	,791	-,166	,203	,413	,847
Werkzoekend	,884	,235	,000	2,420	,894	,235	,000	2,445	,833	,241	,001	2,301	,776	,249	,002	2,173
Geslacht (ref=vrouw)					,066	,094	,484	1,068	,100	,095	,295	1,105	,203	,099	,039	1,226
Kinderen 0 - 13 jaar					-,259	,111	,019	,772	-,267	,112	,017	,766	-,221	,114	,054	,802

Attitude										,326	,055	,000	1,386	,301	,056	,000	1,352
Sociaal engagement														,128	,043	,003	1,137
Recreatie														,163	,098	,096	1,177
Lezen														,513	,067	,000	1,670
Chi ² (df)	223,237 (7) ***				229,491 (9) ***				246,180 (10) ***				349,868 (13) ***				
-2 LL	2905,107				2898,853				2823,773				2720,085				
Nagelkerke R ²	,111				,114				,125				,175				

Kans op het vertonen van een ongevulde intentie tot leren: logistische regressie (Lor 6) (0= neen / 1=ja)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-1,241	,171	,000	,289	-1,302	,176	,000	,272	-1,210	,179	,000	,298	-1,139	,181	,000	,320
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,000				,000				,000				,000	
35 - 49 jaar	-,180	,108	,095	,835	-,185	,108	,087	,831	-,204	,109	,060	,815	-,228	,110	,038	,796
50 - 64 jaar	-,573	,126	,000	,564	-,576	,130	,000	,562	-,629	,132	,000	,533	-,683	,134	,000	,505
Opleidingsniveau (ref=laag)			,009				,012				,025				,105	
Midden	,326	,111	,003	1,386	,319	,111	,004	1,375	,307	,114	,007	1,359	,215	,116	,063	1,240
Hoog	,319	,126	,011	1,376	,312	,126	,013	1,366	,257	,128	,045	1,293	,063	,135	,643	1,065
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,001				,001	
Kennisintensieve job	,468	,135	,001	1,597	,454	,136	,001	1,575	,414	,138	,003	1,513	,415	,139	,003	1,515
Niet-kennisintensieve job	,226	,159	,156	1,253	,172	,162	,289	1,187	,157	,166	,343	1,170	,190	,167	,255	1,209
Werkzoekend	,832	,215	,000	2,298	,829	,216	,000	2,291	,758	,221	,001	2,134	,719	,223	,001	2,053

Geslacht (ref=vrouw)					,154	,086	,072	1,166	,168	,087	,052	1,183	,216	,088	,014	1,241
Kinderen 0 – 13 jaar					,031	,100	,755	1,031	,027	,100	,784	1,028	,055	,101	,585	1,057
Attitude									,171	,048	,000	1,186	,156	,048	,001	1,169
Sociaal engagement													,057	,040	,161	1,058
Recreatie													,002	,087	,978	1,002
Lezen													,251	,059	,000	1,286
Chi ² (df)	103,617 (7) ***				106,894 (9) ***				106,684 (10) ***				131,987 (13) ***			
-2 LL	3405,264				3401,986				3318,516				3293,213			
Nagelkerke R ²	,050				,051				,052				,065			

Kans op een jobgerelateerd motief voor deelname aan niet-formele educatie: logistische regressie (Lor 7) (0=persoonlijke interesse / 1=jobgerelateerd)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-2,347	,480	,000	,096	-2,544	,490	,000	,079	-2,533	,491	,000	,079	-2,462	,496	,000	,085
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,599				,825				,840				,900	
35 - 49 jaar	,149	,230	,516	1,161	,143	,239	,549	1,154	,137	,241	,568	1,147	,111	,244	,648	1,118
50 - 64 jaar	,280	,279	,315	1,323	,124	,288	,667	1,132	,122	,292	,675	1,130	,083	,295	,779	1,086
Opleidingsniveau (ref=laag)			,054				,076				,070				,029	
Midden	,472	,321	,141	1,603	,399	,325	,220	1,490	,399	,326	,220	1,491	,428	,330	,195	1,533
Hoog	,762	,327	,020	2,143	,707	,331	,033	2,029	,720	,332	,030	2,055	,840	,343	,014	2,317
Werkstatus (ref=inactief)			,000				,000				,000				,000	
Kennisintensieve job	2,856	,352	,000	17,384	2,873	,358	,000	17,691	2,878	,358	,000	17,782	2,898	,364	,000	18,139
Niet-kennisintensieve job	2,688	,463	,000	14,708	2,481	,470	,000	11,953	2,484	,470	,000	11,987	2,503	,478	,000	12,214
Werkzoekend	1,999	,505	,000	7,385	2,066	,514	,000	7,892	2,067	,514	,000	7,898	2,047	,517	,000	7,742
Geslacht (ref=vrouw)					,770	,194	,000	2,160	,756	,196	,000	2,130	,747	,199	,000	2,110
Kinderen 0 - 13 jaar					-,195	,223	,381	,822	-,205	,223	,360	,815	-,223	,227	,326	,800

Attitude									-,041	,113	,719	,960	-,040	,114	,727	,961
Sociaal engagement													-,059	,081	,464	,942
Recreatie													-,514	,202	,011	,598
Lezen													-,012	,134	,930	,988
Chi ² (df)	126,064 (7) ***				143,069 (9) ***				143,424 (10) ***				152,487 (13) ***			
-2 LL	707,413				690,408				688,533				679,471			
Nagelkerke R ²	,240				,270				,270				,286			

Kans op een jobgerelateerd motief voor deelname aan formele educatie: logistische regressie (Lor 8) (0=persoonlijke interesse / 1=jobgerelateerd)

	MODEL 1				MODEL 2				MODEL 3				MODEL 4			
	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)	B	S.E.	p	Exp. (B)
CONSTANTE	-1,161	,494	,019	,313	-1,343	,504	,008	,261	-1,334	,505	,008	,263	-1,290	,511	,011	,275
Leeftijd (ref = 25 - 34)			,006				,016				,027				,008	
35 - 49 jaar	-,099	,257	,701	,906	-,234	,271	,388	,791	-,205	,272	,451	,814	-,271	,277	,327	,763
50 - 64 jaar	-,944	,312	,002	,389	-,913	,319	,004	,401	-,862	,322	,007	,422	-1,035	,335	,002	,355
Opleidingsniveau (ref=vrouw)			,462				,606				,558				,710	
Midden	,356	,342	,298	1,427	,275	,348	,430	1,316	,298	,350	,394	1,347	,245	,358	,494	1,278
Hoog	,426	,348	,220	1,531	,352	,353	,318	1,422	,382	,355	,282	1,465	,303	,369	,411	1,354
Werkstatus (ref=inactief)			,002				,002				,003				,003	
Kennisintensieve job	1,201	,397	,002	3,324	1,105	,402	,006	3,019	1,084	,403	,007	2,956	1,159	,408	,004	3,187
Niet-kennisintensieve job	,873	,514	,090	2,393	,600	,532	,259	1,822	,550	,532	,302	1,733	,623	,538	,247	1,864
Werkzoekend	2,455	,707	,001	11,646	2,346	,711	,001	10,442	2,330	,711	,001	10,283	2,243	,716	,002	9,422
Geslacht (ref=man)					,525	,229	,022	1,691	,512	,230	,026	1,668	,547	,234	,019	1,728
Kinderen 0 - 13 jaar					,522	,267	,051	1,685	,528	,268	,049	1,695	,505	,272	,063	1,657

Attitude										-,140	,136	,302	,869	-,147	,137	,284	,863
Sociaal engagement														,147	,100	,141	1,159
Recreatie														-,394	,244	,106	,675
Lezen														,217	,161	,176	1,243
Chi ² (df)	47,234 (7) ***				56,633 (9) ***				55,436 (10) ***				60,514 (13) ***				
-2 LL	473,212				463,814				462,086				457,008				
Nagelkerke R ²	,158				,187				,184				,199				

Kans op participatie aan 'recreatie': lineaire regressie (Lir 1) (0= neen / 1=ja)

	MODEL 1			MODEL 2			MODEL 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
CONSTANTE	-,232	,039	,000	-,243	,040	,000	-,227	,041	,000
Leeftijd (ref = 25 - 34)									
35 - 49 jaar	-,069	,027	,012	-,071	,028	,010	-,069	,028	,013
50 - 64 jaar	-,088	,031	,004	-,083	,032	,009	-,080	,032	,013
Opleidingsniveau (ref=laag)									
Midden	,199	,025	,000	,197	,025	,000	,193	,026	,000
Hoog	,423	,029	,000	,421	,029	,000	,407	,030	,000
Werkstatus (ref=inactief)									
Kennisintensieve job	,121	,030	,000	,119	,030	,000	,114	,031	,000
Niet-kennisintensieve job	,051	,035	,141	,045	,036	,203	,048	,037	,197
Werkzoekend	-,030	,052	,563	-,031	,052	,551	-,036	,054	,508
Geslacht (ref=vrouw)				,016	,020	,425	,022	,021	,279
Kinderen 0 - 13 jaar				,020	,025	,412	,016	,025	,513

Attitude							,015	,011	,181
F-waarde (df)	62,047 (7) ***			48,385 (9) ***			38,557 (10) ***		
Adjusted R ²	,126			,126			,116		

Kans op participatie aan activiteiten m.b.t. 'lezen en schrijven': lineaire regressie (Lir 2) (0= neen / 1=ja)

	MODEL 1			MODEL 2			MODEL 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
CONSTANTE	-,409	,057	,000	-,319	,059	,000	-,292	,060	,000
Leeftijd (ref = 25 - 34)									
35 - 49 jaar	,043	,040	,289	,054	,040	,182	,056	,041	,164
50 - 64 jaar	,173	,045	,000	,158	,046	,001	,162	,047	,001
Opleidingsniveau (ref=laag)									
Midden	,322	,037	,000	,335	,037	,000	,322	,038	,000
Hoog	,716	,043	,000	,730	,043	,000	,697	,044	,000
Werkstatus (ref=inactief)									
Kennisintensieve job	,026	,044	,548	,046	,043	,292	,044	,045	,324
Niet-kennisintensieve job	-,149	,051	,004	-,081	,052	,118	-,076	,054	,154
Werkzoekend	,162	,077	,036	,169	,076	,027	,184	,078	,019
Geslacht (ref=vrouw)				-,189	,030	,000	-,182	,030	,000
Kinderen 0 - 13 jaar				-,093	,036	,011	-,096	,036	,008

Attitude							,048	,017	,004
F-waarde (df)	61,030 (7) ***			53,205 (9) ***			45,079 (10) ***		
Adjusted R ²	,125			,137			,134		

Kans op participatie aan activiteiten m.b.t. 'sociaal engagement': lineaire regressie (Lir 3) (0= neen / 1=ja)

	MODEL 1			MODEL 2			MODEL 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
CONSTANTE	-,282	,074	,000	-,281	,076	,000	-,252	,079	,001
Leeftijd (ref = 25 - 34)									
35 - 49 jaar	,132	,052	,011	,135	,052	,010	,136	,053	,010
50 - 64 jaar	,196	,058	,001	,185	,060	,002	,180	,062	,003
Opleidingsniveau (ref=laag)									
Midden	,235	,048	,000	,236	,048	,000	,232	,050	,000
Hoog	,397	,055	,000	,399	,056	,000	,380	,057	,000
Werkstatus (ref=inactief)									
Kennisintensieve job	-,080	,056	,152	-,081	,056	,151	-,096	,059	,102
Niet-kennisintensieve job	-,141	,066	,033	-,148	,068	,029	-,161	,070	,023
Werkzoekend	-,018	,099	,853	-,018	,099	,857	-,025	,103	,807
Geslacht (ref=vrouw)				,021	,039	,579	,031	,040	,431
Kinderen 0 - 13 jaar				-,029	,047	,539	-,034	,048	,484

Attitude							,040	,022	,065
F-waarde (df)	10,989 (7) ***			8,624 (9) ***			7,618 (10) ***		
Adjusted R ²	,023			,023			,023		

BIBLIOGRAFIE

- Ajzen I. & Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Prentice Hall, Inglewood Cliff, NJ.
- Anderson D. & Quigley B.A. (2007), 'Outside the Circle: A Case Study of Volunteer Activities of Adults With Low Literacy Skills': *Learning in Community*. Proceedings of the Joint International Conference of the Adult Education Research conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2007/Proceedings-2007/AERC%-20CASAE%20Proceedings-complete-2007sml6.pdf>.
- Antikainen A., Houtsonen J., Huotelin H. & Kauppila J. (1994), In search of the meaning of education: life-course, generations and education in contemporary Finland, *Life histories and learning. Language, the Self and Education*. Papers from An interdisciplinary Residential Conference at the University of Sussex, Brighton.
- Baert H., De Witte K. & Sterck G. (2001), *Vorming, training en opleiding, Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*, Garant, Leuven.
- Barton B., Ivanic R., Appleby Y., Hodge R. & Tusting K. (2007), *Literacy, Lives and Learning*, Routledge, London - New York.
- Barton D. & Hamilton M. (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*, Routledge, New York.
- Barton D. & Hamilton M. (2000), Literacy practices, in D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (p. 7-15). Routledge, New York.
- Becker E.A. & Gibson C.C. (1998), 'Fishbein and Ajzen's theory of reasoned action: Accurate prediction of behavioral intentions for enrolling in distance education courses', *Adult Education Quarterly*, 49, p. 43-55.

- Beder H. (1990), 'Reasons for nonparticipation in adult basic education', *Adult Education Quarterly*, 40 (4), p. 207-218.
- Beder H.W. & Valentine T. (1990), 'Motivational profiles of adult basic education students', *Adult Education Quarterly*, 40(2), p. 79-94.
- Bersee T., Bohnenn E. & Lageweg D. (2001), Verslag, *Symposium Analfabeten in beeld. Ongeletterdheid onder autochtone Nederlanders*, CINOP en Nationale UNESCO Commissie, 's Hertogenbosch.
- Bersee Th., De Boer D. & Defesche P. (2008), *Analfabetisme, leidraad voor doorverwijzers*. CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Billett S. (2002), 'Critiquing Workplace Learning Discourses: Participation and Continuity at Work', *Studies in the Education of Adults*, 34(1), p. 56-68.
- Billiet J. & Waeghe H. (2001), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen.
- Blossfeld H.P. (2000), 'Globalization, Social Inequality, and the Role of Country-specific Institutions', *GLOBALIFE Working Paper Nr. 11*, <http://alia.sociologie.unibielefeld.de/~globalife>.
- Bohenn E., Ceulemans C., van de Guchte C., Kurvers J. & Van Tendeloo T. (2004), *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*, Nederlandse Taalunie, Den Haag.
- Boshier R. (1976), 'Factor analysts at large. A critical review of the motivation orientation literature', *Adult Education Quarterly*, 27(1), p. 24-47.
- Boshier R. (1991), 'Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale', *Adult Education Quarterly*, 41(3), p. 150-167.
- Boshier R.W. & Collins J.B. (1985), 'The Houle Typology after twenty-two years: a large-scale empirical test', *Adult Education Quarterly*, 35 (3), p. 113-130.
- Boshier R.W. & Collins J.B. (1983), 'Education participation scale factor structure and socio-demographic correlations for 12,000 learners', *International Journal of Lifelong Education*, 2, p. 163-177.
- Boyatzis R.E. (1998), *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage, Thousand Oaks.
- Brockett R. G. & Hiemstra R. (1991), 'A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning', *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Routledge, London and New York.

- Candy P.C. (1991), *Self-direction for lifelong learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Cedefop (2003), *Lifelong learning: citizen's view*, Office for official publications of the European communities, Luxembourg.
- Cockx F. (2007), *Leren voor vormingswerk: concepten voor het faciliteren van vormingswerk*, SoCiuS, Brussel.
- Coffield F., Moseley D., Hall E. & Ecclestone K. (2004), *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*, <http://www.lsrc.ac.uk/publications/index.asp>.
- Colardyn D. & Björnnavold J. (2004), 'Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States', *European Journal of Education*, 2004, Vol. 39, Nr. 1, p. 69-90.
- Colley H., Hodkinson P. & Malcom J. (2003), *Informality and formality in learning*. Learning and Skills Research Centre, London, <http://www.lsrc.co.uk>.
- Coombe C. (2002), *Self-assessment in language testing: reliability and validity issues*, Higher Colleges of Technology, UAE.
- Coombs P.H. & Ahmed M. (1974), *Attacking Rural Poverty: how NFE can help*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Cross K.P. (1981), *Adults as learners*, Jossey-Bass, San Francisco.
- D'herteleft G., Drijkoningen J., Van Thillo W., Vermeersch L. & Vienne, M. (2007), *Studie naar de haalbaarheid van een doelmatig gebruik van een screeningsinstrument voor geletterdheid*, VOEB - Centrum voor Taal en Onderwijs - HIVA, Mechelen - Leuven.
- Darkenwald G.G. & Merriam S.B. (1982), *Adult education: foundations of practice*, Harper and Row, New York.
- De Rick K., Vanhoren I., Op den Kamp H. & Nicaise I. (2006), *Het lerend individu in de kennismaatschappij*, CINOP, 's-Hertogenbosch.
- De Volder M. & Lens W. (1982), 'Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept', *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, p. 566-571.
- DeMaris A. (2002), 'Explained Variance in Logistic Regression : A Monte Carlo Study of Proposed Measures', *Sociological Methods & Research*, 31(1), p. 27-74.

- Desjardins R., Milana M. & Rubenson K. (2006), *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*, Unesco, Paris.
- Desmedt E., Groenez S. & Van den Broeck G. (2006), *Onderzoek naar de systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Dewey J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath, New York.
- Dinklo I. (2006), 'Fabels en feiten over kwalitatieve onderzoeksresultaten. Hardnekkige misverstanden over generaliseren van kwalitatieve onderzoeksuitkomsten', *Kwalon*, 11, 2, p. 35-43.
- Dochy F. & Nickmans G. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*, Lemma, Utrecht.
- Dominicé P. (2000), *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Elchardus M. & Glorieux I. (red.) (2002), *De symbolische samenleving*, Lannoo, Tiel.
- Elchardus M. & Hooghe M. & Smits W. (2000), 'Wie participeert er (nog)?' M. Elchardus, L. Huyse & M. Hooghe, *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen*, VUBPress, Brussel, p. 47-48.
- Elliott J., Heesterbeek S., Lukensmeyer C.J. & Slocum N. (2006), *Participatieve methoden. Een gids voor gebruikers*, viWTA, Brussel.
- English L.M. (ed.) (2005), *International Encyclopedia of Adult Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Eraut M. (2000), 'Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work', in F. Coffield, *The Necessity of Informal Learning*, The Policy Press, Bristol.
- European Commission (2001), *Making a European area of lifelong learning a reality, European Commission, 2001, Brussels*, http://europa.eu.int/comm/education/-policies/III/life/communication/com_en.pdf [cited 6.6.2005].
- Eurostat (2004), *Task Force on Adult Education Survey. Final draft*. Intern document.
- Fingeret H.A. & Drennon C. (1997), *Literacy for life: Adult learners, new practices*, Teachers College Press, New York.

- Fingeret H.A. (1983), 'Social network: A new perspective on independence and illiterate adults', *Adult Education Quarterly*, 33, p. 133-146.
- Fishbein M. & Ajzen I. (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, MA: Addison-Wesley, Reading.
- Fraenkel J.R. & Wallen N.E. (2003), *How to Design and Evaluate Research in Education*, MacGraw-Hill, New York.
- Gardner D. (1999), *Self-assessment for autonomous language learners*, University of Hong Kong, <http://ddd.uab.es/pub/lal/11337397n7p49>.
- Giroux H. (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, Routledge, London and New York.
- Glaser B.G. & Strauss A.L. (1968), *The discovery of grounded theory*, Aldine Publishing Company, Illinois.
- Glaser B.G. & Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, New York.
- Goffinet S.-A. & Van Damme D. (1990), *Functioneel analfabetisme in België*, Unesco institute for Education in Hamburg/Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Groot W. & Maassen van den Brink H. (2006), *Stil vermogen. Maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Hamilton M. (2000), 'Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong learning', Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Milton Keynes, Open University, UK, <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>.
- Hayes E.R. & Darkenwald G.G. (1989), 'Participation in Basic Education: Deterrents for Low-Literate Adults', *Studies in the Education of Adults*, 20, p. 16-28.
- Houle C.O. (1961), *The inquiring mind*. Madison, University of Wisconsin Press, WI.
- Houtkoop W. (1999), *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlands beroepsbevolking*. Max Goote Rapport, Amsterdam.
- Hull G. & Schultz K. (2001), 'Literacy and learning out of school: A review of theory and research', *Review of Educational Research*, 71(4), p. 575-611.
- Hunter C. & Harman D. (1979), *Adult illiteracy in the United States*, McGraw-Hill, New York.

- Idenburg P.H.J. (1971), *Theorie van onderwijsbeleid*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Janssen-van Dielen A.-M. (1992), *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren. Een empirisch onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen leerders van het Nederlands*, K.U.Nijmegen.
- Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators & carers*. Kogan Page, London.
- Kerka S. (1986), 'Deterrents to Participation in Adult Education', ERIC Digest Nr. 59, ED275889 86, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed275889.html.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey.
- Kurvers J. (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leean C. & Sisco B. (1981), *Learning projects and self-planned learning efforts among undereducated adults in rural Vermont (Final Report No. 99-1 051)*, National Institute of Education, Washington, DC.
- Leech N.L. (2005), 'The role of sampling in qualitative research', *Academic Exchange Quarterly*, 22.
- Leisink P. & Thijssen J. (2006), 'Ouderenbeleid in ontwikkeling', *Tijdschrift voor HRM*, 9, 1, p. 21-41.
- Lincoln Y. & Guba E. (1985), *Naturalistic inquiry*, Sage, New York.
- Livingstone D.W. (2001), *Informal learning: Definitions, findings, gaps, and future research*. NALL Working Paper Nr. 21, Ontario, <http://www.nall.ca>.
- Longworth N. & Davies W.K. (1996), *Lifelong Learning*. Kogan Page, London.
- Luyten P. & Lowyck B. (2003), *Methoden van onderzoek in de psychologie. Handleiding bij de sessies onderzoeksinterview*, K.U.Leuven - departement Psychologie, Leuven.
- Mace J. (1992), *Talking about literacy: principles and practice of adult literacy education*. Routledge, London.

- MacKearcher D. (2004), *Making sense of adult learning*. University of Toronto press, Toronto.
- Marsick V.J. & Watkins K.E. (2001), 'Informal and Incidental Learning'. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, p. 25-34.
- Marsick V.J. & Volpe M. (1999), 'Informal learning on the job', *Advances in Developing Human resources*, Nr. 3.
- Martinez M. (1999), *An investigation into successful learning: Measuring the impact of learning orientation, a primary learner-difference variable, on learning*, Unpublished doctoral dissertation. Brigham Young University, Logan, Utah.
- McGivney V. (1999), *Informal Learning in the Community: a Trigger for Change and Development*, England and Wales, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Merriam S.B. & Brockett R. (2007), *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J., Darkenwald G. & Knox A. (1975), *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*, Adult Education Association of USA, Washington, D.C.
- Miller H.L. (1967), *Participation of Adults in Education. A force-field analysis*, Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston.
- Morgan D. (1993), *Focus groups as qualitative research*, Sage, London.
- Nicaise I. (2003), 'Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen', *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen: gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, K.U.Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, Leuven-Brussel: Dienst Informatie, vorming en afstemming, p. 181-205.
- Niks M., Allen D., Davies P., McRae D. & Nonesuch K. (2003), *Dancing in the Dark. How do Adults with Little Formal Education Learn? How do practitioners do Collaborative Research?* Malaspina University - College, Vancouver.
- Noordijk J. (1990), 'Het alfabetiseren van Nederlandse volwassenen verloopt anders. Vijf verschillen tussen het leren van kinderen en van volwassenen.' *Bibliotheek en samenleving*, 18, p. 211-214.
- OECD & Canada (2000), *Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD, Paris & Ottawa.

- OECD (2004), *Handbook for internationally comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications*, OECD publishing, Paris.
- Osborne M., Houston M. & Toman N. (eds) (2007), *The Pedagogy of Lifelong Learning: Understanding Effective Teaching and Learning in Diverse Contexts*. Routledge, Oxon.
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Sage publications, California - London - New Delhi.
- PowerPoint presentatie Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie, 15-16 september 2008.
- Pryor B.W. (1990), 'Predicting and explaining intentions to participate in continuing education: An application of the theory of reasoned action', *Adult Education Quarterly*, 40, p. 146-157.
- Quigley A. & Arrowsmith (1997), The non-participation of undereducated adults. In P. Bélanger & A. Tuijnman (eds.), *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*, Elsevier Science, New York.
- Quigley A. (1997), *Rethinking literacy education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Quigley A. (2000), *Beyond participation and stereotypes: towards the study of engagement in adult literacy education*. Adult Education Research Conference (AERC) Proceedings.
- Reder S. & Strawn C. (2001), 'Program participation and self-directed learning to improve basic skills'. *Focus on Basics*, 4(D), p. 14-17.
- Rogers A. (2004), *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?* Comparative Education Research Centre, Hong Kong.
- Rubenson K. & Xu G. (1997), Barriers to Participation in Adult Education and Training: Towards a New Understanding. In: P. Bélanger, & S. Valdivielso. *The emergence of learning societies: who participates in adult learning?* Pergamon, Oxford.
- Rubenson K. (1977), *Participation in recurrent education*, OECD, Paris.
- Ruijters M. (2007), *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Kluwer, Deventer.
- Ryan R.M. & Powelson C.L. (1991), 'Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education', *Journal of Experimental Education*, 60 (1), p. 49-66.

- Sandelowski M. (1995), 'Sample Size in Qualitative Research', *Research in Nursing & Health*, 18, p. 179-183.
- Scanlan C.L. & Darkenwald G.G. (1984), 'Identifying deterrents to participation in continuing education', *Adult Education Quarterly* 34 (3), p. 155-166.
- Schugurensky (2000), *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, Nall working paper 19/2000.
- Sheth J.N. (1971), 'The Multivariate Revolution in Marketing Research', *Journal of Marketing*, 35(1), p. 13-19.
- Skutnabb-Kangas T. & Phillipson R. (1989), *Wanted! Linguistic Human Rights*, ROLIG-papir 44, Roskilde University Centre, Roskilde.
- Smith & Smith (2008), 'Low-Education Adults' Participation in Informal Learning Activities: Relationships With Selected Demographic Characteristics', *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2 (2), p. 67-73.
- Steenssens K., Vermeire K. & Vranken J. (2000), *Tussen Scylla en Charibdis. Actie-onderzoek naar de deelname van autochtone volwassenen aan de lees- en schrijfcursussen Moedertaal Nederlands van niveau 1 en 2 van het Centrum Basiseducatie Antwerpen*, Casum - Ufsia, Antwerpen.
- Strauss A. & Corbin J. (1998), *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage Publications, California - London - New Delhi.
- Street B.V. (ed.) (1993), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sutton A. & Benseman J. (2006), *Screening Welfare Beneficiaries for Adult Literacy Skills: A Review of the International Literature*, Centre for Social Research and Evaluation.
- Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (1989), *Using multivariate statistics*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Taylor E.W. (2006), 'Making meaning of local nonformal education: practitioner's perspective', *Adult Education Quarterly*, 56 (4), p. 291-307.
- Taylor M. (2006), 'Informal adult learning and everyday literacy practices', *The Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), p. 2-11.
- Tett L. (2005), 'Literacy, learning and identity', *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106, p. 27-36.

- Tissot P. (2000), Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications, in Bjornavold, J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Tough A. (1968), *Why adults learn*. OISE, Toronto.
- Tough A. (2002), *The iceberg of informal adult learning*, Nall working paper 49/2002.
- Tuijnman A. (2002), 'Themes and questions for a research agenda on lifelong learning' in: R. Edwards, N. Miller, N. Small & A. Tait, (Eds.), *Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*, Open University Press, London, p. 6-29.
- Uhland R. (1996), Literacy and the learning process: a description of the learning strategies selected by low-literate adults during their lived experiences, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 5, p. 15-23.
- Van Damme D. & Jacobs I. (1994), *Functioneel analfabetisme bij volwassenen. Onderzoek naar de zelfinschatting van functionele beheersing van taalvaardigheden bij volwassenen in twee Oostvlaamse gemeenten*, Universiteit Gent, Vakgroep Pedagogiek, Gent.
- Van Damme D. & Legiest E. (1997), *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie. Participatie van Vlaamse volwassenen aan volwasseneneducatie*, Universiteit Gent, Gent.
- Van Damme D. (1998), 'Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3-4, p. 248-261.
- Van Damme D. (2000), 'Multiple geletterdheden', in Berenst J., Hacquebord H. & van der Schaaf N. (red.), *Nieuwe geletterdheid, nieuwe leerwegen?* Eburon/Reading Association in the Netherlands, Delft/Groningen.
- Van Damme D., Van de Poele L. & Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/ gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven.
- Van der Kamp M. (1997), 'European traditions in literacy research and measurement', in A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch & D.A. Wagner (Eds.) (139-162), *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis (Series on Literacy Research, Policy and Practice)*, Cresskill, Hampton Press, Inc, OECD and National Center on Adult Literacy University of Pennsylvania.

- van Manen M. (1990), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Althouse Press, Ontario.
- Van Woensel A. (2006), *In het lang en in het breed, Levenslang leren in Vlaanderen en Europa*. Steunpunt WAV, Leuven.
- Vanhoren I., Kerkhof J., Demeester K. & Matheus N. (2003), *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*, HIVA, Vakgroep Onderwijskunde Unversiteit Gent, Leuven/Gent.
- Vanweddigen M. (2008), *Leren een leven lang in Vlaanderen? SVR-Rapport (2008/6)*, Studiedienst van de Vlaamse Regering, Brussel.
- Vanwing T., Vermeersch L., Verschelden G., Machiels R. & Vandenbroucke A. (2008), *Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie: delphi-onderzoek bij de regionale volkshogescholen*. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, departement Cultuur, Jeugd, Sport.
- Venezky L.R., Wagner D.A. & Ciliberti B.S. (eds.) (1990), *Toward Defining literacy*, International Redading Association, Newark.
- Veugelers W. & Bosman R. (red) (2005), *De strijd om het curriculum. Onderwijs-sociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*, Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Vlaamse Gemeenschap (2003), *Geletterdheid verhogen. Doelstellingen voor een strategisch plan geletterdheid van de Vlaamse gemeenschap*.
- Wester F. (1995), *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Muiderberg, Coutinho.
- Zieghan L. (1992), Learning, literacy and participation: Sorting out priorities, *Adult Education Quarterly*, 43(1), p. 30-50.