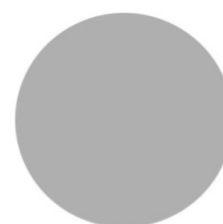
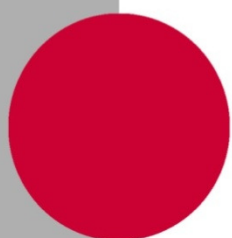


## VAARDIGHEDEN VOOR PARTICIPATIE

Een onderzoek naar de schoolbaarheid  
van laagopgeleide en laaggeletterde uitkeringsgerechtigden





## **VAARDIGHEDEN VOOR PARTICIPATIE**

### **Een onderzoek naar de schoolbaarheid van laagopgeleide en laaggeletterde uitkeringsgerechtigden**

14 januari 2014

Projectnummer: 13.623

Drs. C.L. van der Burg

A.A. Oostveen, MSc

Drs. B. Cuelenaere

AStri Beleidsonderzoek en -advies

Stationsweg 26

2312 AV Leiden

Tel.: 071 – 512 49 03

Fax: 071 – 512 52 47

E-mail: [astri@astri.nl](mailto:astri@astri.nl)

Website: [www.astri.nl](http://www.astri.nl)



## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>7</b>
1.1	Algemeen	7
1.2	Arbeidsmarktontwikkelingen	7
1.3	Kwetsbare groep	8
1.4	Beleidscontext	9
1.5	Vraagstelling onderzoek	10
1.6	Leeswijzer	11
<b>2</b>	<b>BENODIGDE VAARDIGHEDEN EN KENNIS</b>	<b>13</b>
2.1	Inleiding	13
2.2	Kenmerken doelgroep	13
2.2.1	Laaggeletterden	13
2.2.2	Langdurig uitkeringsgerechtigden	14
2.2.3	Langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden	15
2.3	Benodigde vaardigheden	15
2.3.1	Menselijk kapitaal	15
2.3.2	Employability	16
2.4	Beschikking over vaardigheden	17
2.4.1	Laaggeletterden	18
2.4.2	Laagopgeleiden	19
2.4.3	Langdurig uitkeringsgerechtigden	19
2.4.4	Allochtonen	20
<b>3</b>	<b>AANLEREN VAN VAARDIGHEDEN</b>	<b>21</b>
3.1	Inleiding	21
3.2	Leercontexten	21
3.3	Belemmeringen deelname laaggeletterden aan leeractiviteiten	23
3.3.1	Leervermogen	23
3.3.2	Motivatie	24
3.3.3	Persoonlijke omstandigheden	25
3.3.4	Zoekvaardigheden	26
3.4	Leerstijlen van de doelgroep	26
3.4.1	Volwassenen	26
3.4.2	Laaggeletterden	27
3.4.3	Allochtonen	28
3.5	Leerstrategieën	29
3.5.1	Laagdrempelige activiteiten	29
3.5.2	Adaptief onderwijs	30

3.5.3	Embedded learning	30
3.5.4	Blended learning: gebruik van ICT	31
3.5.5	Duaal traject	32
3.5.6	Inburgering van allochtonen	33
3.6	Rol docenten	34
<b>4</b>	<b>VERTALING NAAR DE RE-INTEGRATIEPRAKTIJK</b>	<b>35</b>
4.1	Inleiding	35
4.2	Lessen uit de praktijk	35
4.2.1	Bereikbaarheid van de doelgroep	35
4.2.2	Activeerbaarheid van de doelgroep	35
4.2.3	Effectiviteit van taal- en rekenonderwijs	36
4.2.4	Succesfactoren volgens experts	37
4.3	Voorbeelden uit de praktijk	38
4.3.1	'Family Literacy'	38
4.3.2	Taalcursussen in de wijk	40
4.3.3	Oefenen.nl – digitaal vaardigheden aanleren	40
4.3.4	Werk & Opleiding	41
4.3.5	EVC van vrijwilligerscompetenties	42
4.3.6	Activeren door te participeren – Wmo voor re-integratie WWB'ers	43
4.3.7	Extra Intensieve Trajectbegeleiding voor WWB'ers	45
4.3.8	Initiatieven bij SW-bedrijven	46
<b>5</b>	<b>CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN</b>	<b>47</b>
	<b>BIJLAGE 1: METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING</b>	<b>55</b>
	<b>BIJLAGE 2: GERAADPLEEGDE EXPERTS</b>	<b>57</b>
	<b>BIJLAGE 3: GERAADPLEEGDE LITERATUUR</b>	<b>59</b>

## **1 INLEIDING**

### **1.1 Algemeen**

Als gevolg van technologische en sociale ontwikkelingen is in West Europa in de 21<sup>e</sup> eeuw sprake van een kenniseconomie. Om in deze kenniseconomie deel te kunnen nemen aan het arbeidsproces dienen mensen in toenemende mate over cognitieve en sociale vaardigheden te beschikken. Hierdoor dreigt een deel van de beroepsbevolking, laagopgeleiden en laaggeletterden die niet over de benodigde vaardigheden beschikken én deze niet op korte termijn kunnen ontwikkelen, uitgesloten te raken van het arbeidsproces.

Deze ontwikkelingen baren het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid zorgen. Het ministerie staat beleid voor waarbij ook deze groep laagopgeleiden en laaggeletterden in staat is om te participeren op de arbeidsmarkt, en daarmee in het maatschappelijke circuit. Om aan deze doelstelling bij te kunnen dragen wil het ministerie graag meer inzicht in de schoolbaarheid van deze groep laagopgeleiden en laaggeletterden. Het gaat daarbij specifiek om informatie over degenen die niet betrokken zijn bij het arbeidsproces, en die al vele jaren afhankelijk zijn van een uitkering. Deze groep heeft een grote afstand tot de arbeidsmarkt, beschikt over verouderde vaardigheden en bevindt zich buiten het bereik van stimuleringsmaatregelen uit sectorale cao's.

Ten behoeve van deze kennisvraag over de schoolbaarheid van laagopgeleiden en laaggeletterden heeft het ministerie AStri Beleidsonderzoek en -advies gevraagd onderzoek te doen naar de schoolbaarheid van laaggeletterde en laagopgeleide uitkeringsgerechtigden. Voor u ligt het rapport van dit onderzoek.

### **1.2 Arbeidsmarktontwikkelingen**

In de huidige postindustriële arbeidsmarkt worden banen steeds complexer. Met de introductie van pc's en digitale managementtechnologieën hebben steeds meer banen een non-routinematig en cognitief intensiever karakter gekregen, waardoor de moderne werknemer over steeds meer vaardigheden moet beschikken (Maurin & Thesmar, 2003). Naast een toename in de vraag naar hooggeschoold werk, is er ook een verschuiving in de soort vaardigheden die vereist worden. Zo neemt de vraag naar fysieke arbeid af, en is er een groeiende vraag naar cognitieve vaardigheden met betrekking tot analyse en probleemoplossing, en naar bekwaamheid met ICT

(Felstead, Gallie, Green & Zhou, 2007). Ook is er door organisatorische veranderingen, zoals plattere hiërarchieën en de introductie van teamwork, een sterkere focus op sociale- en communicatievaardigheden (Power, 2012), de zogeheten 'soft skills'. Kortom, om te kunnen participeren in de hedendaagse arbeidsmarkt dient men over steeds meer en andere vaardigheden en competenties te beschikken dan voorheen.

Dit vormt een risico voor de burger, omdat die mogelijk over onvoldoende vaardigheden beschikt om een baan te vinden. Hierop is in het beleidsdiscours gereageerd door een focus op het vergroten van de 'employability', waaronder wordt verstaan dat ook laagopgeleiden zich aantrekkelijk kunnen maken voor werkgevers, onder andere door hun vaardigheden te ontwikkelen (Sanders & De Grip, 2004). Er zijn echter bepaalde basisvaardigheden nodig om goed te kunnen participeren in de benodigde trainingen, zoals geletterdheid, gecijferdheid, taalvaardigheden en basisvaardigheden met IT (Belt, Drake & Chapman, 2010). Voor de mensen die niet beschikken over deze basisvaardigheden is het dus moeilijk om hun vaardigheden op peil te krijgen, waardoor hun arbeidsmarktpositie verslechtert en zij gemarginaliseerd dreigen te worden.

### 1.3 Kwetsbare groep

Eén groep die gemarginaliseerd dreigt te worden zijn laaggeletterden. Dit zijn mensen die wel kunnen lezen en schrijven – ze zijn dus niet ongeletterd – maar hier moeite mee hebben (Fouarge, Houtkoop & Van Der Velden, 2011). Het percentage laaggeletterden in Nederland is tussen 1994 en 2013 sterk gestegen, van 9,4 procent naar 12 procent van de beroepsbevolking (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van Der Velden, 2013). Tegelijkertijd is er sprake van een stijgende hooggeletterdheid, die tussen 1994 en 2012 gestegen is van 16,2 procent naar 18,6 procent. Ook is de kloof in taalvaardigheid tussen mbo en hbo gestegen. Over het algemeen vindt er dus een polarisatie plaats, en worden verschillen tussen groepen groter. Dit kan mogelijk leiden tot meer sociale ongelijkheid, omdat kernvaardigheden nauw samenhangen met het succesvol deelnemen op de arbeidsmarkt (Buisman et al., 2013). Dit wordt bevestigd door het feit dat laaggeletterden vaak niet op de arbeidsmarkt participeren. Rond de 46 procent van de laaggeletterden is werkloos of inactief (Fouarge et al., 2011), wat hoog is vergeleken met 28 procent van de totale Nederlandse bevolking (CBS Statline, geraadpleegd 17 oktober op 2013). Dit hangt samen met het feit dat laaggeletterdheid een ernstige belemmering kan vormen voor het functioneren op de werkvloer (RWI, 2011).

Als gevolg hiervan is een groot deel van de laaggeletterden in Nederland afhankelijk van een uitkering om in hun levensonderhoud te voorzien. Een aanzienlijk deel van



de laaggeletterden belandt in de WWB. In de periode tussen 1999 en 2005 is het aantal WWB'ers redelijk constant gebleven rond de 370.000, maar is het aandeel dat langdurig een uitkering ontvangt sterk gestegen (Groot et al., 2008). In 2005 was met rond de 230.000 mensen dan ook ruim twee derde van de WWB langdurig (meer dan drie jaar) uitkeringsafhankelijk.

Om te zorgen dat de arbeidsmarktperspectieven van de toenemende groep langdurige uitkeringsgerechtigde laaggeletterden niet verslechteren, is het van groot belang om ze snel in staat te stellen om volwaardig te participeren in het arbeidsproces. Zij hebben echter een grote afstand tot de arbeidsmarkt, en zullen eerst over een aantal vaardigheden moeten beschikken om deel te kunnen nemen aan reguliere arbeid. Echter, de groep langdurig bijstandsafhankelijken omvat veel mensen met gecompliceerde problematiek, die de ontwikkeling van vaardigheden kan bemoeilijken.

#### *Kosten van laaggeletterdheid*

De aanpak van laaggeletterdheid kan veel schelen in de maatschappelijke kosten. PWC heeft in 2013 een schatting gemaakt van de kosten van laaggeletterdheid in Nederland. De totale jaarlijkse maatschappelijke kosten worden geschat op € 556 miljoen (Stichting Lezen & Schrijven, 2013). Een aanzienlijk deel hiervan betreft kosten voor de overheid: gemiste belastingopbrengsten à € 144 miljoen (door een lager belastbaar loon voor werkende laaggeletterden en geen belastbaar loon voor werkloze laaggeletterden) en uitkeringskosten à € 76 miljoen (werkloosheids-, bijstands- en arbeidsongeschiktheidsuitkeringen). De overige maatschappelijke kosten hangen vooral samen met een lagere productiviteit en gemiste inkomsten onder laaggeletterden doordat ze over onvoldoende relevante vaardigheden beschikken, en hogere gezondheidszorgkosten door verkeerde gezondheidskeuzes en medicijngebruik.

## **1.4 Beleidscontext**

### *Laaggeletterdheid*

De noodzaak om de basisvaardigheden van de groep Nederlandse burgers die met marginalisatie bedreigd wordt te verbeteren, wordt ook in het Nederlandse beleidsdiscours gevoeld. In 2006 startte de rijksoverheid het Aanvalsplan laaggeletterdheid, waarbij men onder burgers van alle leeftijden laaggeletterdheid probeerde terug te dringen. Uit een evaluatie van dat aanvalsplan, dat tussen 2006 en 2010 liep, komt naar voren dat in deze periode de aandacht voor het probleem is toegenomen (Steenhouder & Tijssen, 2011). Zo is over de gehele breedte van het onderwijs meer aandacht gekomen voor de kernvakken taal en rekenen in het onderwijs, maar ook in de maatschappij is laaggeletterdheid uit de taboesfeer gehaald en staat het probleem in toenemende mate op de bestuurlijke agenda van publieke en private organisaties

en partijen. Tevens is het bevorderen van geletterdheid opgenomen in negen cao's, al blijkt dat de uitvoering van deze doelstellingen slechts langzaam op gang komt.

Ook op dit moment wordt er nog beleid gevoerd op de bestrijding van laaggeletterdheid, in de vorm van het Actieplan laaggeletterdheid. Dit project is het vervolg op het Aanvalsplan laaggeletterdheid, dat loopt tussen 2012 en 2015 en een budget heeft van 57,5 miljoen euro (OCW, 2011). Het ministerie benadrukt in het Actieplan laaggeletterdheid het belang van zelfredzaamheid, duurzame inzetbaarheid en sociale inclusie van burgers. Het Actieplan richt zich dan ook op het bevorderen van geletterdheid onder jongeren en volwassenen, en het verbeteren van het onderwijs. Volgens hen vraagt deze doelstelling om een structurele aanpak met een gerichte focus. Hierbij wordt het uitgangspunt gevormd door het betrekken van zowel publieke als private organisaties, om op de lange termijn toe te werken naar een verbetering van de kwaliteit van educatie en hierbij ook één set van gemeenschappelijke standaarden te creëren.

Tevens is er in Nederland sinds 2004 de Stichting Lezen & Schrijven, die tot doel heeft bij te dragen aan de bestrijding van analfabetisme en laaggeletterdheid in Nederland en daarbuiten.

#### *Activering uitkeringsgerechtigden*

Ook aan het activeren van de mensen die reeds langdurig uitkeringsafhankelijk zijn wordt in het beleidsdiscours veel aandacht besteed. Zo hebben gemeenten, in samenwerking met de Vereniging voor Nederlandse Gemeenten (VNG), de zogeheten participatieladder ontwikkeld om te kunnen vaststellen in hoeverre iemand meedoet in de samenleving. Vanuit uitkeringen als de WWB gelden steeds strengere verwachtingen en eisen met betrekking tot activering van de uitkeringsgerechtigden. Er ligt nu bijvoorbeeld een voorstel om vanuit de WWB een taaleis in te voeren, waarbij bijstandsgerechtigden met een taalachterstand die hier niet actief aan werken, gekort kunnen worden op hun uitkering.

## **1.5 Vraagstelling onderzoek**

Om meer grip te krijgen op de problematiek van de langdurig uitkeringsafhankelijke laaggeletterden is meer kennis nodig van de vaardigheden die deze groep nodig heeft om te kunnen re-integreren in het reguliere arbeidscircuit. Aansluitend is het de vraag in hoeverre zij zich deze vaardigheden eigen kunnen maken, en welke didactische technieken hier het beste op toegerust zijn.

In het voor het ministerie van SZW uitgevoerde onderzoek staan de volgende drie vragen centraal:

1. Wat is er nodig aan (bij)scholing in basis-, sociale en arbeidsvaardigheden en kennis om te kunnen toetreden op de arbeidsmarkt, specifiek voor uitkeringsgerechtigden die zich aan de onderkant van de arbeidsmarkt bevinden?
2. In welke mate kunnen laagopgeleide en laaggeletterde uitkeringsontvangers deze vaardigheden leren en welke leerstijlen en -strategieën passen daarbij?
3. En is er kennis en informatie beschikbaar over de doorvertaling van deze leerstijlen naar de re-integratiepraktijk?

Het gaat hier dus om de benodigde vaardigheden, de wijze waarop de doelgroep deze kan leren en de vertaling van deze kennis naar de re-integratiepraktijk. Om deze vragen goed te beantwoorden is het van belang om rekening te houden met de kenmerken van de doelgroep. De samenstelling van deze groep is namelijk mede van belang voor de vraag hoe mensen het beste kunnen leren en hoe dit leren in de re-integratie praktijk vorm moet krijgen. Daarom besteden wij in de beantwoording van de verschillende deelvragen aandacht aan eventuele verschillen binnen de doelgroep naar aanleiding van hun kenmerken.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is een combinatie van twee onderzoeksmethoden gebruikt. Eerst is een verkennende literatuurstudie uitgevoerd, waarbij de bestaande kennis over de schoolbaarheid van laagopgeleiden en laaggeletterden en de effectiviteit van hierop gerichte interventies is geanalyseerd. Vervolgens is deze kennis getoetst aan de praktijk door tien experts te consulteren. In bijlage 1 wordt een nadere methodologische verantwoording gegeven.

## 1.6 Leeswijzer

In *hoofdstuk 2* wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag, met een beschrijving van de vaardigheden die langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden en laagopgeleiden nodig hebben om te kunnen toetreden op de arbeidsmarkt. Vervolgens wordt in *hoofdstuk 3* antwoord gegeven op de tweede deelvraag, middels een uiteenzetting van leerstijlen van langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden en laagopgeleiden, en van de leerstrategieën die hierop aansluiten. Vervolgens wordt in *hoofdstuk 4* een aantal praktijkvoorbeelden beschreven, met als doel de beantwoording van de derde deelvraag. Tot slot geeft *hoofdstuk 5* een kort overzicht van de

onderzoeksresultaten, waarbij tevens ingegaan wordt op de lessen die hieruit geleerd kunnen worden voor de re-integratiepraktijk.

## **2 BENODIGDE VAARDIGHEDEN EN KENNIS**

### **2.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt met behulp van de beschikbare literatuur een antwoord gegeven op de eerste deelvraag, over wat er nodig is aan (bij)scholing voor langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden en laagopgeleiden om te kunnen toetreden op de arbeidsmarkt. Hiertoe wordt eerst de doelgroep omschreven, wordt vervolgens uiteengezet welke vaardigheden benodigd zijn om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt, en wordt tot slot vastgesteld in hoeverre de doelgroep over deze vaardigheden beschikt.

In de literatuur is weinig informatie te vinden over de specifieke groep van laaggeletterden en laagopgeleiden die langdurig uitkeringsafhankelijk zijn. In plaats hiervan richten de beschikbare studies zich of op laaggeletterden, of op langdurig uitkeringsgerechtigden – dus subgroepen van de te onderzoeken doelgroep. Ook voor de geraadpleegde experts geldt dat ze veelal weinig zicht hebben op de gecombineerde doelgroep, omdat hun werkterrein meestal één van de twee subgroepen betreft: laaggeletterden of (langdurig) uitkeringsgerechtigden. Daarom zullen we in dit hoofdstuk apart ingaan op de subgroepen waaruit de doelgroep bestaat.

### **2.2 Kenmerken doelgroep**

#### **2.2.1 Laaggeletterden**

De term 'laaggeletterd' verwijst naar de groep mensen die moeite heeft met het begrijpen en toepassen van relatief eenvoudige teksten. In het gebruik van het woord 'geletterdheid' door de Nederlandse overheid wordt bedoeld op: "luisteren, spreken, lezen, schrijven, gecijferdheid en in dat kader het gebruiken van alledaagse technologie om te communiceren en om te gaan met informatie" (OCW, 2011: 2). Dit omvat dus meer dan alleen het vermogen om te lezen; laaggeletterdheid staat dan ook niet gelijk aan analfabetisme. Men is vaak wel in staat om te lezen, maar heeft er alleen meer moeite mee dan niet-laaggeletterden (Echo, 2010). Dit gebrek aan geletterdheid vormt vaak een grote belemmering voor deze groep, voor wie dagelijkse handelingen zoals reizen, boodschappen doen, maar ook administratieve verplichtingen erg moeilijk zijn.

Binnen de groep 'laaggeletterden' is het nuttig om onderscheid te maken tussen degenen met Nederlands als moedertaal (NT1), en degenen met Nederlands als twee-

de taal (NT2) (Steenhouder et al., 2013). Taalachterstand kan betrekking hebben op lezen, schrijven, spreken en luisteren. Aan de ene kant van het spectrum bevinden zich de autochtonen met een lees- en schrijfachterstand (NT1) en aan de andere kant de anderstaligen met een lees-, schrijf-, luister- en spreekachterstand (NT2). Van NT1 naar NT2 is een vloeiende overgang. Tussen genoemde uitersten bevinden zich Nederlands sprekende kinderen van migranten en Nederlands sprekende migranten, met al dan niet luister- en spreekachterstanden naast lees- en schrijfachterstanden. Als in de literatuur gesproken wordt over 'laaggeletterdheid', is niet altijd duidelijk welke vorm van taalachterstand bedoeld wordt.

Verder is het belangrijk om op te merken dat binnen de groep laaggeletterden een aantal subgroepen duidelijk oververtegenwoordigd is. Zo bevat deze groep naar verhouding veel vrouwen, laaggeschoolden, ouderen en mensen die niet participeren op de arbeidsmarkt. Ook zijn er onder de laaggeletterden bovengemiddeld veel eerste generatie allochtonen (21 procent, versus 6 procent onder niet-laaggeletterden). Verder zijn onder laaggeletterden veel laagopgeleiden; bijna twee derde heeft een opleidingsniveau dat niet hoger is dan mavo/vmbo, versus een kwart van de niet-laaggeletterden (Fouarge et al., 2011). Uit voorgaande blijkt dat laaggeletterden niet altijd laaggeschoold zijn. Het omgekeerde is ook niet het geval. Een laag opleidingsniveau valt deels, maar niet geheel, samen met de populatie laaggeletterden (Fouarge et al., 2011).

Een van de experts benadrukt dat er onder de laaggeletterden een groep zeer laaggeletterden bestaat met een zeer lage vaardigheid. Deze zeer laaggeletterden zijn veelal ouderen en allochtonen, en zijn vaak inactief op de arbeidsmarkt. Dit staat in contrast met een andere groep laaggeletterden die qua vaardigheid net onder de grens van laaggeletterdheid vallen. Deze groep heeft vaak werk en kan zich over het algemeen redelijk staande houden in de maatschappij.

## 2.2.2 Langdurig uitkeringsgerechtigden

Wanneer we de langdurig<sup>1</sup> bijstandsgerechtigden vergelijken met de gehele potentiële beroepsbevolking (Groot et al., 2008; CBS Statline, 2013), dan zien we dat de langdurig bijstandsgerechtigden relatief veel ouderen en vrouwen betreffen. Daarnaast omvat de populatie langdurig bijstandsgerechtigden buitenproportioneel veel niet-westerse allochtonen; het aandeel allochtonen is hier ruim een factor 3 hoger dan binnen de gehele potentiële beroepsbevolking. Ook zijn mensen zonder startkwalificatie onder de populatie langdurig bijstandsgerechtigden duidelijk oververtegenwoordigd.

---

<sup>1</sup> Minstens 3 jaar in de WWB.

De groep langdurig uitkeringsgerechtigden wordt vaak ook wel de ‘granieten kern’ van de WWB genoemd, omdat deze mensen vaak een stapeling van problemen in de persoonlijke, maatschappelijke, financiële en gezondheidssfeer hebben (multiproblematiek), en hierdoor moeilijk bemiddelbaar zijn (Gier, Miedema & Vrieze, 2008). Deze mensen hebben vaak fysieke, psychische en/of gedragsproblemen en zijn afkomstig uit sociaal zwakke milieus. De granieten kern van moeilijk bemiddelbare WWB'ers betrof in 2008 naar schatting van de sociale diensten de helft van het WWB bestand; destijds rond de 140.000 tot 150.000 mensen.

### **2.2.3 Langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden**

In de expert raadpleging is de experts gevraagd wat de kenmerken zijn van de groep die zowel langdurig uitkeringsgerechtigd, als laaggeletterd zijn. Eén van de experts noemde dat langdurig werklozen en inactieven, in vergelijking met kortdurend werklozen, relatief vaak laaggeletterd zijn. Daarom is het dus de verwachting dat de groep langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden veelal een combinatie van beide groepen zal zijn. Wel zei deze expert dat de groep laaggeletterden die net onder de grens van laaggeletterdheid vallen, relatief vaak werk heeft. Deze groep zal onder de langdurig uitkeringsgerechtigden dus minder sterk vertegenwoordigd zijn dan de zwaar- en middelmatig laaggeletterden.

De experts benadrukken dat de groep langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden een zeer diverse groep is. Ze geven over het algemeen wel aan dat de kenmerken van de doelgroep veelal een combinatie is van de kenmerken van laaggeletterden en van langdurig uitkeringsgerechtigden.

## **2.3 Benodigde vaardigheden**

### **2.3.1 Menselijk kapitaal**

Er zijn vele factoren van invloed op de kansen van een werkzoekende om werk te vinden. Hiervan ligt een gedeelte buiten de invloedssfeer van het individu; de zogeheten situationele factoren, zoals de situatie op de arbeidsmarkt, of de leeftijd van het individu. Andere factoren liggen wel binnen de invloedssfeer van het individu, zoals het zoekgedrag, de individuele kwaliteiten en de presentatiekwaliteiten. Deze factoren kunnen beter begrepen worden vanuit het begrip Human Capital, of ‘menselijk kapitaal’ (Becker, 1993). Dit verwijst naar het geheel aan competenties, kennis, en sociale en persoonlijke vaardigheden dat mensen in staat stelt om arbeid te verrichten. Het begrip menselijk kapitaal bestaat uit drie domeinen:

1. **Economisch kapitaal:** bestaat uit de kennis en vaardigheden die voortkomen uit werkervaring, opleiding, praktische kennis en leervaardigheden. Werkgevers selecteren hun werknemers vaak op basis van deze kenmerken, die zij als indicaties van productiviteit zien (dit wordt ook wel 'signaling' genoemd) (Frazis, 2002).
2. **Psychologisch kapitaal:** omvat karaktereigenschappen zoals motivatie, doorzettingsvermogen, en ambitie. Het is belangrijk dat men een positieve houding heeft (zogenoeten 'reemployment self-efficacy') t.a.v. het vinden van werk, omdat meer zelfvertrouwen leidt tot beter zoekgedrag (Westaby & Braithwaite, 2003). Zo kan een opwaartse (en vice versa ook een neerwaartse) spiraal ontstaan (ITTA, ongepubliceerd). Hiervoor moet men intrinsiek gemotiveerd raken, en zelf de voordelen van arbeidsparticipatie inzien (OESO, 2008). Zo raakt men toegewijd aan het vinden van werk (Wanberg, Watt & Rumsey, 1996).
3. **Sociaal-cultureel kapitaal:** dit verwijst naar de mate waarin de persoon beschikt over een uitgebreid netwerk van sociale en professionele relaties, en in staat is om hier effectief gebruik van te maken (Bourdieu, 1977).

De mate waarin men beschikt over dit menselijk kapitaal is van invloed op de arbeidsmarktperspectieven; hoe groter het menselijk kapitaal (wordt), des te beter zijn de kansen om succesvol te participeren op de arbeidsmarkt. Dat maakt het een essentiële factor voor beleid gericht op het stimuleren van arbeidsmarktparticipatie.

### 2.3.2 Employability

Een andere term die verklaart hoe succesvolle arbeidstoeleiding verloopt, is 'employability'. Hieronder wordt door Sanders & De Grip (2004: 76) verstaan: 'de capaciteit en bereidheid om aantrekkelijk te zijn en te blijven in de arbeidsmarkt, door veranderingen in taken en werkomgeving te anticiperen en hierop pro-actief te reageren'. Belt, Drake en Chapman (2010: 2) definiëren het als 'het vermogen om aan het werk te zijn'.

Om employable te zijn, dient men over een aantal 'employability skills' te beschikken. Na meerdere literatuurbronnen te hebben geraadpleegd, met aanvulling vanuit de experts, zijn we gekomen tot de volgende driedeling van benodigde vaardigheden:

1. **Basisvaardigheden:** Men dient over een aantal basisvaardigheden te beschikken (praktische kennis en vaardigheden) die mensen aantrekkelijk maakt bij de werkgever (zoals bij 'menselijk kapitaal' aan bod kwam onder 'economisch kapitaal') (Sanders & De Grip, 2004). Deze zijn geletterdheid, gecijferdheid en basisvaardigheden met computers, maar ook aspecten als probleemoplossend ver-



mogen, het om kunnen gaan met veranderingen en het vermogen zich te ontwikkelen. Benodigde basale vakinhoudelijke kennis valt hier ook onder.

2. **'Soft skills'**: Naast de vaardigheden die voor het uitvoeren van het werk nodig zijn, heeft men ook bepaalde sociale- en communicatievaardigheden nodig; de zogeheten 'soft skills' (Nickson, Warhurst, Commander, Hurrell & Cullen, 2012). Deze heeft men nodig om door een sollicitatieprocedure te komen, zoals het vermogen om een cv op te stellen en zich te presenteren in een sollicitatiegesprek (Hillage & Pollard, 1998). Maar ook om te kunnen functioneren op de werkvloer: men moet kunnen samenwerken met collega's, zich aan afspraken houden, verstaanbaar Nederlands kunnen spreken, communiceren met klanten.
3. **Gedrag/houding**: Naast deze vaardigheden hangt het succes van werkzoekenden ook deels af van de houding van de persoon. Hieronder valt bijvoorbeeld de mate waarin men gemotiveerd is om werk te vinden, zich net gedraagt en uiterlijk verzorgd is. Ook de mate waarin men zich flexibel opstelt is van groot belang. Is men bijvoorbeeld bereid om te participeren in trainingen om zichzelf aantrekkelijker te maken voor werkgevers (De Grip, Van Loo & Sanders, 2004)? En is men flexibel in het accepteren van werk op enige afstand van huis, of tegen een lager loon dan verwacht (McQuaid, Green & Danson, 2004)?

Meerder experts spreken overigens over 'werknemersvaardigheden', wat gezien kan worden als een combinatie van 2 en 3.

## 2.4 Beschikking over vaardigheden

In deze paragraaf zullen we nagaan in hoeverre de doelgroep van laaggeletterde en/of laagopgeleide langdurig uitkeringsgerechtigden, 'employable' is, en beschikt over menselijk kapitaal. In de literatuur is, zoals in de inleiding aangegeven, weinig informatie te vinden over deze specifieke doelgroep. In plaats hiervan richten de beschikbare studies zich op subgroepen. Daarom zullen we in deze paragraaf verschillende subgroepen apart bespreken. Daarin is de informatie vanuit de experts ook verwerkt. We maken hierbij onderscheid tussen (1) laaggeletterden, (2) laagopgeleiden, (3) langdurig uitkeringsgerechtigden en (4) allochtonen. Laatstgenoemde groep wordt apart behandeld omdat ze oververtegenwoordigd zijn onder laaggeletterden en langdurig uitkeringsgerechtigden en omdat hier ook taal- en cultuurfactoren een rol spelen.

### 2.4.1 Laaggeletterden

Laaggeletterdheid kan een ernstige belemmering vormen voor het functioneren op de werkvloer (RWI, 2011). Denk bijvoorbeeld aan het niet kunnen lezen van veiligheidsvoorschriften. De mate waarin laaggeletterdheid belemmert, hangt echter mede af van de aard van de werkzaamheden.

Bovendien blijkt uit onderzoek door het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van Der Velden, 2013) dat laaggeletterden meerdere basisvaardigheden in mindere mate beheersen dan niet-laaggeletterden. Zo beschikken laaggeletterden vaak ook over een zeer laag niveau van rekenvaardigheid.

Daar dient echter bij vermeld te worden dat laaggeletterden niet per definitie langs de zijlijn staan; het grootste deel van hen heeft betaald werk. De mate waarin ze in hun werk belemmerd worden door hun laaggeletterdheid, hangt ook af hun functie. Het niet kunnen lezen van veiligheidsvoorschriften kan bijvoorbeeld een probleem zijn. Echter, de mensen die zowel laaggeletterd als inactief op de arbeidsmarkt zijn lijken een dermate laag niveau van basisvaardigheden te hebben, dat het voor hen moeilijk is om (weer) actief te worden op de arbeidsmarkt (Buisman et al, 2013).

Er is geen eenduidig beeld over in hoeverre digitale vaardigheden problematisch zijn bij laaggeletterden. Dit blijkt ook uit de raadpleging van de experts. Aan de ene kant zijn er geluiden dat laaggeletterden moeite hebben met zoiets als het beantwoorden van e-mail, terwijl andere experts erop wijzen dat de meeste laaggeletterden beschikken over een computer en gebruik maken van het internet. Onderzoek laat zien dat de meeste laaggeletterden gebruik maken van een computer en toegang hebben tot internet. Er is echter ook een groep die geen gebruik maakt van computers en tevens een zeer laag niveau heeft van kernvaardigheden (Houtkoop et al., 2012). Hun laaggeletterdheid vormt mogelijk een belemmering om gebruik te maken van digitale middelen.

Over de sociale en communicatieve vaardigheden van laaggeletterden is in de literatuur niet veel informatie te vinden. Zij zullen echter in de schriftelijke communicatie met werkgevers en in het opstellen van een CV allicht enig nadeel ondervinden van hun laaggeletterdheid. Tevens kan laaggeletterdheid tot sociale exclusie leiden (Bird, 2005; De Greef, 2009; De Greef, 2011). Dit is ook terug te zien in de mate waarin laaggeletterden deelnemen aan sociale activiteiten; resultaten van de Adult Education Survey in België lieten namelijk zien dat laaggeletterden minder vaak participeren in recreatieve verenigingen, en andere belangenorganisaties (Vermeersch & Vandebroucke, 2010). Het is mogelijk dat laaggeletterden hierdoor in mindere beschikken over sociaal-cultureel kapitaal, en mogelijk ook over de zogeheten 'soft skills'.

### 2.4.2 Laagopgeleiden

Er is veel literatuur die stelt dat de opkomst van de kenniseconomie gezorgd heeft, en in de toekomst zal zorgen, voor een verslechtering van de arbeidsmarktpositie van laagopgeleiden. Echter, De Beer (2006) laat zien dat deze ontwikkelingen niet hebben geleid tot een verslechtering van de arbeidsmarktpositie van laagopgeleiden, doordat het aanbod van laagopgeleiden ook is teruggevallen. Ook in de kenniseconomie hebben laagopgeleiden dus voldoende arbeidsmarktkansen.

Wat wel belangrijk is, is dat men beschikt over een beroepsdiploma (ITTA, ongepubliceerd; Garrett, Campbell & Mason, 2010). Ook dient men de vaardigheden voortdurend te onderhouden en aan te passen aan de veranderende vraag vanuit de kenniseconomie (Commissie Bakker, 2008). Om hiervoor te kunnen participeren in opleidingen en trainingen is het essentieel dat mensen beschikken over bepaalde basisvaardigheden, zoals geletterdheid (Meadows & Metcalf, 2008). Dit maakt het ook van groot belang dat mensen over een startkwalificatie beschikken (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Uit onderzoek blijkt namelijk dat mensen zonder startkwalificatie in veel mindere mate beschikken over basisvaardigheden zoals taal en rekenen dan mensen mét startkwalificatie (Buisman et al, 2013). Naast het feit dat een startkwalificatie nodig is om een beroepsdiploma te behalen, is het dus ook belangrijk om mensen in staat te stellen om het hele leven te blijven leren. Dit zien we ook terug in de arbeidsmarktkansen voor voortijdig schooluitvallers; vergeleken met mensen die wél een MBO diploma hebben behaald hebben zij minder vaak werk, meer problemen met het vinden van werk, en een structureel zwakkere arbeidsmarktpositie (Beekhoven & Dekkers, 2007; Eimers, 2006; ROA, 2009).

### 2.4.3 Langdurig uitkeringsgerechtigden

De groep langdurig uitkeringsgerechtigden heeft vaak geen startkwalificatie, en bevindt zich daardoor in een erg moeilijke arbeidsmarktpositie (Groot et al., 2008). Bovendien zijn zij vaak laaggeletterd, wat betekent dat zij ook niet gemakkelijk in staat zijn om via opleiding of training hun vaardigheden verder te ontwikkelen (Meadows & Metcalf, 2008).

Deze groep is verder weinig aantrekkelijk voor werkgevers door een gebrek aan (aantoonbare) beroepskennis en verloren/achterhaalde vaardigheden, gebrek aan (recente) werkervaringen en slechte toegang tot transport. Verdere belemmeringen kunnen bestaan in een grote mate van inactiviteit en gebrek aan zelfvertrouwen. Onderzoek wijst uit dat hoe langer iemand in een uitkering zit, des te lager de kans wordt dat diegene een baan vindt (Groot et al., 2008). Zij zullen doorgaans eerst over een aantal werknemersvaardigheden moeten beschikken om deel te kunnen nemen aan reguliere arbeid, zoals het nakomen van afspraken en goed leren communice-

ren. Echter, zoals eerder beschreven bestaat de 'granieten kern' van de WWB'ers uit mensen met gecompliceerde problematiek. Daarom is het de vraag in hoeverre deze problematiek het aanleren van vaardigheden bemoeilijkt.

#### **2.4.4 Allochtonen**

Zoals eerder gezegd is het bij laaggeletterdheid en taalonderwijs van belang om het onderscheid te maken tussen de mensen die Nederlands als moedertaal hebben (NT1) en de mensen die Nederlands als tweede taal hebben geleerd of nog moeten leren (NT2). Niet-westerse allochtonen, waarmee we alleen verwijzen naar eerste generatie allochtonen, nemen binnen de onderzoekspopulatie een bijzondere plaats in, omdat hun eventuele geletterdheidsproblemen samenhangen met het feit dat zij Nederlands als tweede taal hebben geleerd. Tevens kan het leren van de Nederlandse taal verder belemmerd worden wanneer deze niet-westerse allochtonen in de moedertaal ook laaggeletterd zijn. Zoals genoemd zijn eerste generatie allochtonen onder de populaties laaggeletterden en langdurig bijstandsgerechtigden oververtegenwoordigd.

Los van mogelijke geletterdheidsproblemen bestaan er andere eigenschappen die maken dat werkloze allochtonen een ongunstige arbeidsmarktpositie innemen. Allereerst missen zij vaak het benodigde economische kapitaal om employable te zijn. Allochtonen spreken vaak in onvoldoende mate de Nederlandse taal, wat een obstakel vormt om werk te vinden (De Koning et al., 2008). Bovendien worden eventuele diploma's en kwalificaties die zij buiten Nederland verkregen hebben, vaak niet erkend door werkgevers. Daardoor werken veel hoogopgeleide allochtonen vaak onder hun niveau (Djait, Boussé & Herreman, 2011). Voor zover opleiding genoten in het land van oorsprong erkend wordt, blijkt dat men met gerichte beroepsopleidingen betere baankansen heeft dan met algemene opleidingen (Dahlstedt & Bevelander, 2010).

Ook wat het psychologische kapitaal betreft bestaan er hindernissen voor eerste generatie allochtonen. Er zijn allochtonen die niet voldoende assertief zijn en twijfelen aan de eigen capaciteiten, die over het algemeen moeilijker werk vinden (De Koning, Gravesteyn-Ligthelm & Tanis, 2008). Tevens hebben allochtonen een beperkt arbeidsrelevant sociaal netwerk, waardoor zij minder snel in contact komen met werkgevers (Reitz, 2007). Verder hebben met name lager opgeleiden een ineffectieve zoekstrategie. Tot slot hebben veel allochtonen een ongunstige uitgangspositie omdat zij niet beschikken over 'westerse' sociale vaardigheden. Genaturaliseerde immigranten hebben daarbij een betere uitgangspositie, omdat hun naturalisatie de werkgever meer zekerheid geeft over hun verblijfsduur, en tevens een signaal afgeeft dat men gemotiveerd is om te integreren (OESO, 2008).

### 3 AANLEREN VAN VAARDIGHEDEN

#### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk uitgebreid ingegaan worden op de manieren waarop de langdurig uitkeringsafhankelijke laaggeletterden en laagopgeleiden in Nederland de in hoofdstuk 2 beschreven vaardigheden kunnen opdoen (tweede deelvraag). Eerst bespreken we relevante leercontexten, waarna wordt ingegaan op belemmeringen die laaggeletterden ervaren om deel te nemen aan onderwijs. Dan volgt een beschrijving van de leerstijlen van de doelgroep van laaggeletterde en laagopgeleide uitkeringsgerechtigden. Passende leerstrategieën en de daarbij horende rol van docenten komen daarna aan bod.

#### 3.2 Leercontexten

Wanneer we het hebben over het leren door volwassenen dienen we onderscheid te maken tussen formeel leren, non-formeel leren en informeel leren (Steenhouder et al., 2013):

- **Formeel leren** betreft de intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes van docent op leerling, binnen de institutionele structuren van een leeromgeving. Dit soort leren leidt over het algemeen tot erkende diploma's en kwalificaties.
- **Non-formeel leren** is, net zoals formeel leren, systematisch en intentioneel, maar vindt plaats buiten educatieve instituties, zoals via de werkplek, via maatschappelijke activiteiten of via persoonlijke ontplooiingsactiviteiten.
- **Informeel leren** omvat min of meer spontane, incidentele leerervaringen.

##### *Onderwijsdeelname*

In onderzoek is gebleken dat (laaggeletterde) volwassenen het vaakst leren buiten de formele educatie om, bijvoorbeeld thuis of tijdens het werk (Chrisholm, Larson & Mossoux, 2004; Roekel-Tolkhuis Tanke, 2008). Dit zegt niet dat thuis en op het werk leren effectiever of efficiënter is dan formeel leren, maar simpelweg dat dat het meeste voor komt, omdat het percentage volwassenen dat deelneemt aan formele educatie en training een kleine minderheid vormt (m.u.v. jongvolwassenen). Waarom dit percentage precies zo laag is, is niet bekend, maar Vandenbroucke en Vermeersch (2010) constateren dat de drempel om formeel onderwijs te gaan volgen hoog is.

Laagopgeleiden nemen minder vaak deel aan opleiding en training dan hogeropgeleiden (De Grip & Zwick, 2005; OESO, 2006). Dit komt deels doordat goede basis-

vaardigheden het leervermogen ondersteunen, en zo als een katalysator in het leerproces werken (Heckman, 1999): indien iemand over weinig vaardigheden beschikt is het ook moeilijker om aan opleiding deel te nemen. Dit is met name voor laaggeletterden een groot probleem, omdat geletterdheid een essentiële vaardigheid is om goed te kunnen participeren in opleidingen en training (Belt, Drake & Chapman, 2010). Onder andere om deze reden is het van groot belang dat leerlingen met ten minste een startkwalificatie de arbeidsmarkt op gaan, zodat de basis is gelegd voor verdere professionele ontwikkeling (Hughes, O'Connell & Williams, 2004).

Vermeersch en Vandenbroucke (2010) zeggen dat de resultaten van het Adult Literacy Survey erop duiden, dat het gebruik van geletterdheidsvaardigheden in uiteenlopende informele contexten deze vaardigheden doet toenemen en tegelijkertijd de toegang tot en het gebruik van geletterde contexten stimuleert (Van Damme, 1998). Bijvoorbeeld bibliotheken, culturele activiteiten en media kunnen zo dus een positieve spiraal bewerkstelligen, waaruit Vermeersch en Vandenbroucke concluderen dat beleid zich moet focussen op de toegang tot meer geletterdheidsrijke contexten die uitnodigen tot formeel leren (2010).

#### *Behoeftte aan employability*

Vermeersch en Vandenbroucke (2010) concluderen dat laaggeletterden die deelnemen aan formeel onderwijs dit veelal om persoonlijke redenen doen, terwijl niet-laaggeletterde deelnemers dit meestal om werkgerelateerde redenen doen. Laaggeletterde volwassenen lijken niet erg aangetrokken tot onderwijs door het vooruitzicht op kwalificaties of een betere inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Sterker nog; gerichtheid op kwalificaties lijkt voor laaggeletterden eerder contraproductief te zijn dan motiverend (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

Dit punt is aan de experts voorgelegd tijdens de raadpleging, waarbij enkele experts stelden dat het belangrijk is om de juiste motivatie te vinden om mensen te stimuleren hun taalvaardigheden te verhogen, en dat deze motivatie niet altijd in werk ligt. Vaak zijn zaken in de persoonlijke sfeer hiervoor de aanleiding, zoals het helpen van kinderen met het huiswerk, of het vergemakkelijken van schriftelijke communicatie met de overheid. Enkele experts denken tevens dat men cursisten vanuit het eigenbelang kan stimuleren om meer employable te worden. Zo gaat employability vaak hand in hand met persoonlijke ontwikkeling, en kan het mensen in staat stellen om hun dromen te verwezenlijken.

Tot slot gaven enkele experts aan het beeld dat laaggeletterden niet gemotiveerd zijn om hun 'employability' te verhogen, niet te herkennen.

### 3.3 Belemmeringen deelname laaggeletterden aan leeractiviteiten

Vermeersch en Vandenbroucke (2010) benoemen een aantal belemmeringen die maken dat de drempel voor laaggeletterden om (formeel) onderwijs te gaan volgen hoog is. Het is daarbij van belang om te realiseren dat het niet alleen om de drempels zelf gaat, maar ook om de subjectieve perceptie hiervan door de laaggeletterden (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Om de instroom in onderwijsactiviteiten te bevorderen dient beleid zich dus op beide te richten.

#### 3.3.1 Leervermogen

In de eerste plaats is het voor deelname aan leeractiviteiten belangrijk dat men beschikt over voldoende leervermogen. Tijdens de raadpleging is de experts voorgelegd of zij denken dat langdurig uitkeringsgerechtigden over voldoende leervermogen beschikken en voldoende intelligent zijn om aan hun basisvaardigheden te werken. Hieruit bleek dat er een brede consensus bestaat onder de experts dat een lage intelligentie niet het voornaamste probleem vormt. Er is wel een kleine groep voor wie leren zeer moeilijk is door een lage intelligentie. Maar in verreweg de meeste gevallen is er andere problematiek die het leren bemoeilijkt, zoals het feit dat velen zijn opgegroeid in sociaal-zwakke milieus, onvoldoende zijn uitgedaagd of nooit de kans hebben gekregen om naar school te gaan. Bovendien maken enkele experts duidelijk dat laaggeletterden soms ook een hoge intelligentie en een hoog opleidingsniveau kunnen hebben. Een expert gaf aan dat er verschillende vormen van intelligentie zijn, en dat bijna iedereen vaardigheden kan opdoen, mits men op verschillende manieren kan leren (visueel, verbaal etc.). Over het algemeen hebben de experts dus een sterk vertrouwen in het leervermogen van de doelgroep.

Ook als laaggeletterden in staat zijn om te leren, is het de vraag of zij hier zelf ook van overtuigd zijn. Ongeveer de helft van de laaggeletterden heeft namelijk een negatief beeld over het eigen leervermogen. Zij categoriseren zichzelf gemakkelijk als 'dom', soms omdat hun omgeving ze zo labelt, en soms ook omdat ze negatieve onderwijservaringen uit het verleden hebben. Met name bij laaggeletterden die niet participeren in geletterdheidsverhogende activiteiten is dit negatieve beeld erg prevalent; zij denken niet in staat te zijn om onderwijsuitdagingen aan te gaan of zijn bang om te falen. De laaggeletterden die wel deelnemen aan geletterdheidsverhogende activiteiten hebben een beduidend positiever beeld van het eigen kunnen, maar geven aan in het verleden hier ook onzeker over geweest te zijn.

Tijdens de expert-raadpleging kwamen meerdere zaken naar voren die wellicht kunnen helpen om laaggeletterden meer vertrouwen te geven in het eigen leervermogen. Zo noemde één van de experts het geven van bekendheid aan succesverha-

len, om laaggeletterden te inspireren. In de praktijk zien we dat bijvoorbeeld Stichting Lezen & Schrijven deze aanpak ook gebruikt, door zogenaamde 'taalambassadeurs' in te zetten; ex-laaggeletterden die bereid zijn om hun verhaal te vertellen (lezenenschrijven.nl<sup>2</sup>, geraadpleegd op 2 december 2013). Zij werven nieuwe cursisten, geven voorlichting en behartigen de belangen van laaggeletterden. Een andere expert noemt hierbij dat het belangrijk is dat cursisten al op korte termijn kleine 'successen' behalen, omdat dit zelfvertrouwen wekt en sterk motiverend werkt.

### 3.3.2 Motivatie

Vervolgens is het de vraag of men wel gemotiveerd is om de geletterdheid te verhogen door deel te nemen aan onderwijs. De meeste geraadpleegde experts zijn het erover eens dat motivatie een belangrijke, of zelfs noodzakelijke, voorwaarde is voor leren. Geen consensus is er over de vraag of de doelgroep inderdaad voldoende gemotiveerd is. Bij motivatie spelen echter verschillende aspecten een rol.

De mate waarin men gemotiveerd is om te leren, is onder meer afhankelijk van de waarde die men toeschrijft aan geletterdheid; vindt men het wel 'noodzakelijk' om geletterdheidsvaardigheden te hebben? Laaggeletterden staan over het algemeen gematigd positief tegenover het concept van 'lifelong learning'; zij erkennen dat mensen nooit te oud zijn om te leren, maar ze zien er niet altijd de meerwaarde van in (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Eén van de geraadpleegde experts was van mening dat iedereen in principe gemotiveerd is om te leren, maar dat hiervoor het juiste doel gevonden moet worden. Sommigen zullen bijvoorbeeld gemotiveerd zijn om hun geletterdheid te verhogen om door te kunnen leren, terwijl anderen het belangrijker vinden om hun kinderen voor te kunnen lezen. Door het doel van een geletterdheidsverhogende activiteit af te stemmen op de behoeften van de leerder, is het dus wellicht mogelijk om meer laaggeletterden de waarde van geletterdheid te doen inzien.

De waarde die men hecht aan geletterdheidsvaardigheden hangt af van de mate waarin de persoon zich geconfronteerd voelt met geletterdheidstaken (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Als men zich in een geletterdheidsarme situatie bevindt dan wordt ook de waarde van geletterdheid beduidend lager geschat. Met name gezien onze onderzoekspopulatie van langdurig uitkeringsgerechtigden kan dit een belangrijk inzicht zijn, omdat zij al langere tijd niet werken. Dit terwijl in een werkomgeving mensen vaak geletterdheidsvaardigheden nodig hebben. Eén van de geraadpleegde experts vult hierop aan dat deze confrontatie met geletterdheidstaken motiveert om te leren. Deze expert benadrukt ook dat er voor bijstandsgerechtigde laaggeletterden geletterdheidstaken kunnen zijn, zoals in de verzorging van kinderen, of administra-

<sup>2</sup> <http://lezenenschrijven.nl/wp-content/uploads/2011/08/Profiel-Taalambassadeurs-2013-11-19.pdf>



tieve taken. Onderzoek wijst echter uit dat laaggeletterden lezen zo veel mogelijk vermijden (Fouarge et al., 2011). Ze bezoeken minder vaak bibliotheken en boekhandels, en kijken fors meer televisie. Hierdoor bevindt een aanzienlijk deel van de langdurig uitkeringsgerechtigden zich in een geletterdheidsarme omgeving, waardoor zij in mindere mate de beperkingen van laaggeletterdheid ervaren. Dit wordt door eerdergenoemde expert bevestigd. Geletterdheid is volgens deze expert vaak een (sociaal) omgevingsprobleem, omdat laaggeletterden vaak geletterdheidstaken ontwijken en omgaan met andere laaggeletterden, waardoor ze hun laaggeletterdheid niet als problematisch ervaren.

Enkele experts benadrukten dat er een taboesfeer is rondom laaggeletterdheid, en dat laaggeletterden zich erg schamen voor hun laaggeletterdheid. Velen van hen proberen dan ook hun laaggeletterdheid te maskeren, door met smoesjes geletterdheidstaken te ontwijken. Dit speelt volgens enkele experts een grotere rol dan het zichzelf als 'dom' beschouwen; mensen komen er volgens hen liever niet voor uit dat ze laaggeletterd zijn, en deze schaamte vormt een drempel voor het participeren in geletterdheidsverhogende activiteiten. De eerdergenoemde 'taalambassadeurs' van Stichting Lezen & Schrijven dienen overigens ook om de taboesfeer rondom laaggeletterdheid te doorbreken. Zo gaan ze ook langs bedrijven om erkenning te krijgen voor het probleem van laaggeletterdheid, en op te komen voor de belangen van laaggeletterden.

Meerdere experts noemen bovendien dat deze drempel, door bepaalde culturele waarden, in sterke mate aanwezig is voor niet-westerse allochtonen. Zo stellen enkele experts dat niet-westerse allochtonen vaak een sterk gevoel van trots hebben, en daardoor ook meer schaamte ervaren over als ze laaggeletterd zijn. Tevens is het voor niet-westerse allochtone vrouwen vaak moeilijk om zich los te maken van hun man en zelfstandig een cursus bij te wonen. Dit alles verhoogt de drempel om deel te nemen aan onderwijs, wat overigens los staat van de behoefte om de taal te leren.

### **3.3.3 Persoonlijke omstandigheden**

Indien laaggeletterden wél gemotiveerd zijn om deel te nemen aan onderwijs is hun deelname daarmee alsnog niet zeker. Zo is er een omvangrijke groep laaggeletterden (in een studie door Vermeersch en Vandenbroucke betrof dit 20 procent van de onderzochte populatie) die wel de intentie heeft om bij te leren, maar die hier toch niet aan toe komt. De redenen die hiervoor het vaakst gegeven werden zijn (1) dat men door familieomstandigheden geen tijd had voor de activiteit, (2) te slechte gezondheid of te hoge leeftijd, en (3) door gebrek aan financiële middelen om de opleiding te bekostigen.

### 3.3.4 Zoekvaardigheden

Nog een mogelijke barrière is het vermogen om informatie over relevante opleidingen te kunnen vinden. In een studie onder Antwerpse laaggeletterden keek men naar het zoeksucces van mensen die in het afgelopen jaar informatie over leermogelijkheden (zowel formeel als non-formeel) hadden gezocht (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Hierbij vonden de laaggeletterden minder vaak de gezochte informatie dan de niet-laaggeletterden. Dit verschil wordt waarschijnlijk deels verklaard door de onderontwikkelde leesvaardigheden van de laaggeletterden, die het voor hen moeilijker maakt om informatie over leeractiviteiten te vinden en verwerken. Verder speelt wellicht een gebrek aan zoekvaardigheden onder laaggeletterden een rol.

## 3.4 Leerstijlen van de doelgroep

In deze paragraaf bespreken we de literatuur die inzicht biedt in de leerstijlen van de doelgroep, dat verwijst naar de geprefereerde of habituele wijze van informatieverwerking bij het leren (Simons, 1982: 105). Dit kan zowel betrekking hebben op hoe men het liefst wil leren, als op hoe men objectief gezien het beste leert. Omdat laaggeletterde en laagopgeleide uitkeringsgerechtigden een zeer specifieke doelgroep vormen, en er weinig onderzoek gedaan is naar de leerwijzen van deze specifieke groep, bespreken we onderzoeken die toegespitst zijn op subgroepen, te weten volwassenen, laaggeletterden en allochtonen.

### 3.4.1 Volwassenen

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat de cognitieve vaardigheden van volwassenen met de leeftijd enigszins teruglopen. Zo neemt de vloeiende intelligentie licht af vanaf het dertigste levensjaar. Echter, deze teruggang is gering, en er zijn ook cognitieve vermogens die met de leeftijd beter worden (zoals kennis en intelligentie) (Nauta, Bruin & Cremer, 2004). Het is dus niet zo dat ouderen minder goed kunnen leren dan jongeren; ze leren alleen anders (Steenhouder et al., 2013).

Als gevolg hiervan dient onderwijs voor (oudere) volwassenen anders ingericht te worden dan voor jongeren. Volwassenen leren het liefst binnen de grenzen van een bekend terrein: volwassenen hebben meer ervaringen dan jongeren, maar deze ervaringen liggen meestal in een nauwer terrein. Daarom zijn volwassenen door hun ervaring ietwat beperkt in het opdoen van nieuwe leerervaringen, en leren zij het gemakkelijkst wanneer de informatie gemakkelijk in te passen is bij de bestaande referentiekaders. Volwassenen houden over het algemeen dan ook niet van 'schools', klassikaal onderwijs, omdat het geen recht doet aan hun ervaring (Roekel-Tolkhuis

Tanke, 2008). Er zijn dan ook meerdere bronnen die aangeven dat volwassenen het leerproces meer in eigen hand kunnen en willen nemen, en zelfstandig leervragen kunnen formuleren die aansluiten op de eigen ervaringen uit de praktijk (Furedi, 2011). Verder werkt het voor volwassenen motiverend wanneer de geleerde kennis of vaardigheden direct toepasbaar zijn. Volwassenen hebben binnen het leerproces daarom behoefte aan (1) onafhankelijkheid en autonomie in het leren, en (2) actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid over het eigen leerproces (Terry, 2006).

### 3.4.2 Laaggeletterden

Ook laaggeletterden vinden het tijdens het leren belangrijk dat de opgedane kennis direct toepasbaar is, en dat het aansluit bij hun eigen leefwereld. Daarvoor moet de leerinhoud dus ingebed zijn in de eigen ervaringen en in levensechte contexten, zodat het goed aansluit bij de behoeften en interesses van de deelnemer (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). In het algemeen wordt dit bevestigd door de geraadpleegde experts, die aangeven dat de groep laaggeletterden een praktijkgerichte leerstijl heeft. Ze hebben graag het gevoel dat de geleerde kennis en vaardigheden direct toepasbaar zijn, en hen voordeel opleveren. Eén expert geeft echter wel aan dat leerstijlen tussen mensen verschillen, ook onder laagopgeleiden en laaggeletterden.

In de literatuur komt wel naar voren dat de eerder gegeven typering van leerprocessen bij volwassenen, met een behoefte aan onafhankelijkheid, actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid, gaat mogelijk niet geheel op voor (volwassen) laaggeletterden. Dit omdat laaggeletterden het vaak moeilijk vinden om hun eigen leerbehoeften te herkennen en hier leerdoelen mee te formuleren (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Bovendien hebben laaggeletterden, zoals eerder besproken, vaak een laag zelfvertrouwen op het vlak van leren, en daarom weinig vertrouwen in het eigen leerpotentieel (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

Dit spanningsveld tussen de behoefte van laaggeletterden aan enerzijds eigen regie en anderzijds begeleiding is aan de experts voorgelegd. Hieruit kwam naar voren dat er onder de experts een consensus is dat het goed is om cursisten een zekere mate van eigen regie te geven, maar dat er daarnaast de noodzaak blijft bestaan voor begeleiding (zonder deze regie meteen uit handen te geven). Eén van de experts wijst hierbij op meerdere onderzoeken die aanduiden dat ook laagopgeleide cursisten zelf, naast enige mate van eigen regie, ook zeker behoefte hebben ondersteuning.

Meerdere experts bevestigen dat er een praktijkgerichte lesmethode moet worden gebruikt, omdat volwassenen een referentiekader nodig hebben. Daarom is het belangrijk om een koppeling te maken naar de praktijk, door de leerstof in te bedden in het dagelijks leven van de cursist. Eén van de experts geeft de suggestie om de beste leermethode te bepalen door de cursist te vragen wat men wil leren en vervolgens

een voorstel te doen voor kleine concrete lesonderdelen. Een andere expert geeft aan dat het ook belangrijk is om rekening te houden met de interesses van de leerling, maar benoemt daarbij dat er in het onderwijs altijd sprake is van een afruil tussen uniformering enerzijds (wat goedkoop en efficiënt kan) en individualisering anderzijds (waarbij individuele cursisten meer aandacht krijgen, maar wat duurder is).

### 3.4.3 Allochtonen

(Eerste generatie) allochtonen nemen binnen de onderzoekspopulatie een bijzondere plaats in, omdat hun eventuele geletterdheidsproblemen samenhangen met het feit dat zij Nederlands als tweede taal leren. Krashen (1976, 1977) stelt in zijn Monitor-Model dat tweede-taalleerders zich via twee onafhankelijke manieren een taal eigen maken; via verwerven en via leren. Verwerving is een grotendeels onbewust proces, dat bijvoorbeeld plaatsvindt in de vroege kinderjaren wanneer een kind zich de moedertaal eigen maakt, terwijl leren een bewuster proces is waarbij ook daadwerkelijk 'kennis van taal' wordt opgebouwd. Taalverwerving gebeurt door het begrijpen van boodschappen, waarvoor de input begrijpelijk moet zijn en de leerder open moet staan om de boodschap te kunnen ontvangen en begrijpen.

De basis van Krashen is later uitgebreid door Swain (1985), die aantoonde dat deelnemers fouten blijven maken zo lang zij geen taalproductieve taken uitvoeren. Daarom voegde zij de 'outputhypothese' toe, waarin zij stelt dat de deelnemers de kans moeten krijgen om de tweede taal productief te gebruiken op een precieze, coherente en adequate wijze (Swain, 1985: 249). Nog een aanvulling hierop kan gevonden worden in het werk van Long (1983) waarin Long een 'interactiehypothese' toevoegt. Hierin wordt gesteld dat de input voor de taalleerder pas begrijpelijk wordt door middel van interactie met de docent. Ook werd later het belang van terugkoppeling benadrukt, omdat leerlingen zo hun fouten leren herkennen.

De vraag of (niet-westerse) allochtonen op een andere manier leren dan autochtonen konden veel experts niet beantwoorden. Van de experts die hier wel zicht op hadden, gaf de meerderheid aan dat allochtonen niet anders leren dan autochtonen. Wel hebben allochtonen volgens deze experts met een aantal extra obstakels te maken. Met name voor niet-westerse allochtonen is het moeilijk om de Nederlandse taal te leren, omdat ze vaak een ander alfabet en andere klanken gewend zijn. Tevens kan het zo zijn dat men in de moedertaal laaggeletterd is, waardoor het leren van de Nederlandse taal verder bemoeilijkt wordt. Door deze factoren hebben niet-westerse allochtonen vaak een taalachterstand, en is het niet altijd mogelijk om dezelfde leerstof en/of toetsingen te gebruiken die voor autochtonen worden gebruikt. Tevens hebben niet-westerse allochtonen een sterk gevoel van trots (zoals in paragraaf 3.3.2 ook al ter sprake kwam), waardoor niet-westers allochtone cursisten soms aangeven de lesstof te begrijpen terwijl dit niet het geval is.

## 3.5 Leerstrategieën

Nu we een beter beeld hebben van de leerstijlen van de doelgroep, gaan we in op de daarop aansluitende leerstrategieën. Dit zijn de manieren waarop de informatie verwerkt wordt bij een bepaalde leertaak (Simons, 1982: 106). Hiermee doelen we dus op de wijze waarop een leeractiviteit ingericht kan worden, om aan te sluiten op de leerstijlen van de doelgroep en zo tot succesvolle kennisverwerving te komen.

We zullen nu een aantal leerstrategieën bespreken, afkomstig uit de literatuur en de experts raadpleging, die mogelijk aansluiten op de leerstijlen van de groep langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden.

### 3.5.1 Laagdrempelige activiteiten

Zoals uiteengezet in paragraaf 3.3, zijn er meerdere drempels voor laaggeletterden om deel te nemen aan geletterdheidsverhogende activiteiten. Zo rust er een taboe op laaggeletterdheid, hebben veel laaggeletterden weinig vertrouwen in het eigen leer- vermogen, en bestaan er soms culturele barrières voor deelname. Meerdere experts geven aan dat daarom met name laagdrempelige activiteiten effectief kunnen zijn in het bereiken van de doelgroep. Klassikaal onderwijs is hiervoor minder geschikt, omdat de eerdergenoemde drempels hiervoor hoger zijn.

De experts verwijzen als voorbeeld van laagdrempelige activiteiten vaak naar non-formeel leren. Als voornaamste context voor non-formeel leren wordt allereerst de werkplek genoemd. Dit is echter voor de doelgroep buiten bereik omdat zij niet werken, al kan een gedeelte dit misschien in de vorm van een participatiebaan. Een andere context die door experts even vaak genoemd wordt is een wijkgebonden aanpak. Zo kunnen buurthuizen in de wijk taalcursussen geven, of kan er een 'buddy systeem' opgezet worden, waarbij een vrijwilliger een laaggeletterde/laagopgeleide helpt. Ook bibliotheken kunnen een rol spelen, door bijvoorbeeld een 'makkelijk lezen plein' aan te bieden met simpele boeken, of door laaggeletterden in contact te brengen met onderwijs of met eerdergenoemde 'buddies'. Dergelijke lokale initiatieven maken volgens meerdere experts dat participatie in leeractiviteiten voor iedereen (ook voor niet-westerse vrouwen) zeer laagdrempelig wordt.

Er is consensus onder de experts dat non-formeel leren een waardevolle aanvulling vormt op formeel leren. De meerderheid van de experts geeft hierbij aan dat non-formeel leren en formeel leren idealiter een continuüm vormen, waartussen doorstroom mogelijk moet zijn. Zo kan men in eerste instantie via non-formeel leren laagdrempelig beginnen, en in een veilige setting enthousiast gemaakt worden om zich te ontwikkelen. Vervolgens kan dit later (waar mogelijk) aangevuld worden met formeel onderwijs. De meeste experts hebben wel een lichte voorkeur voor één van de twee methoden. Meerdere experts geven aan non-formeel leren het belangrijkste te vin-

den, omdat formeel leren niet voor iedereen haalbaar en mogelijk is (zelfvertrouwen, vroegere ervaringen met onderwijs, andere ambities/motivaties etc.). Enkele andere experts geven echter aan dat formeel leren het best werkt, en benadrukken dat non-formeel leren hier nooit een alternatief voor kan zijn. Zij vinden dat formeel leren van groot belang is omdat het cursisten diploma's geeft en daarmee hun vaardigheden formeel vastlegt, zodat ook werkgevers er de waarde van inzien.

### **3.5.2 Adaptief onderwijs**

Zoals we in paragraaf 3.4.1 zagen hebben volwassenen doorgaans de behoefte aan (1) onafhankelijkheid en autonomie in het leren en (2) actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid over het eigen leerproces (Terry, 2006). Om ervoor te zorgen dat het onderwijs is toegesneden op deze wensen van volwassenen, is adaptief onderwijs mogelijk een nuttig instrument (Furedi, 2011). Hierbij kan men op een eigen manier en tempo kennis opdoen. Daarbij wordt aan drie basisbehoeften van de leerling voldaan, namelijk relatie (gevoel van veiligheid en eigenwaarde), competentie (ontdekken dat men steeds meer kan) en autonomie (zelf leergedrag sturen). Het is echter de vraag of dit adaptieve systeem ook goed aansluit bij laaggeletterden, omdat zij zoals eerder gezegd niet goed zelf leerdoelen formuleren en in het algemeen weinig vertrouwen in het eigen leervermogen hebben. Daarom is het de vraag of een adaptief onderwijssysteem met veel eigen sturing geschikt is voor laaggeletterden.

### **3.5.3 Embedded learning**

Er zijn meerdere studies die duiden op de voordelen van geïntegreerde benaderingen genaamd 'embedded learning'. Dit houdt in dat taal- en rekenonderwijs geïntegreerd wordt met een beroepsgericht programma (BSA, 2000; NIACE, 2011). Zo kan bijvoorbeeld een migrant Nederlands leren, en tegelijkertijd vakinhoudelijke kennis opdoen om als beveiligger te kunnen werken. Hierbij krijgen de leerders parallel vakinhoudelijke lessen en taallessen, waarbij de vakinhoudelijke lessen in de te leren taal worden onderwezen, en waarbij de vakinhoud ook de leidraad voor het taalonderwijs vormt. De taaldidactische opvatting hierbij is dat deelnemers beter en sneller een taal leren als zij hierbij bezig zijn met inhoud die voor hen interessant en belangrijk is. Bij embedded learning is het leren van een taal niet alleen een doel op zich, maar ook een middel om vakinhoud te verwerven. Zo kunnen het leren van een taal en inhoudelijke kennisverwerving elkaar versterken (Raaphorst, 2007).

Brinton, Snow & Wesche (1989) onderscheiden drie typen waarbij tweedetaalonderwijs en vakinhoudelijk onderwijs gekoppeld worden. Er kan ten eerste sprake zijn van gekoppelde (adjunct) cursussen; hierbij worden de taal cursus en inhoudelijke cursus naast elkaar gegeven, door aparte leraren (een tweede-taaldocent en

een vakdocent). Een tweede mogelijkheid is de thematische (theme-based) cursus, waarin alleen tweede-taaldocenten het hele curriculum verzorgen rondom één of meerdere thema's<sup>3</sup>. Het derde en laatste type wordt gevormd door afgeschermd (sheltered) programma's, waaraan alleen tweede-taalleerders deelnemen die daarmee gescheiden leren van de mensen voor wie de taal van de cursus de moedertaal is. In alle drie deze types wordt het curriculum georganiseerd rond de inhoud, en is er een dubbele doelstelling van het leren van vakinhoud en een tweede taal. De focus ligt echter bij de thematische cursussen vooral op tweede-taalwerving ('vakthematisch'), terwijl het bij de afgeschermd cursussen vooral om inhoud gaat ('vakondersteunend'), en het bij gekoppelde cursussen om beide gaat (Raaphorst, 2007).

De uitspraken over de vermeende effectiviteit van embedded learning zijn veelal gebaseerd op praktijkervaringen en theorieën, maar empirische onderbouwing hiervan ontbreekt (Steenhouder et al., 2013). Gezien de eerder beschreven leerbehoeften van volwassenen in het algemeen en laaggeletterden in het bijzonder zou men verwachten dat embedded learning voor deze doelgroepen geschikt is. Het beantwoordt namelijk aan de behoefte van inbedding van de leerinhoud in de eigen ervaringen en levensechte contexten. Verder stellen programma's met embedded learning de deelnemer in staat om versneld een beroep te leren.

#### 3.5.4 Blended learning: gebruik van ICT

Het gebruik van ICT en het gebruik van meerdere leerstrategieën (in groepen, zelfstudie, leren op afstand) kunnen mogelijk het zelfvertrouwen, en daarmee de motivatie, van deelnemers verhogen. Er zijn aanwijzingen dat 'blended learning' – een combinatie van contactonderwijs en online leren – effectief kan zijn voor het leerproces van laaggeletterde volwassenen (BSA, 2010; NIACE, 2011). Dit wordt bevestigd door de meerderheid van de experts, maar dit is nog niet empirisch aangetoond. Wel wijst onderzoek erop dat het gebruik van de digitale portal 'Oefenen.nl'<sup>4</sup> van Stichting ETV.nl kan bijdragen aan diverse vaardigheden, waaronder digitale vaardigheden (Smit & Camo, 2013b). Het blijft volgens Vermeersch en Vandenbroucke (2010) voor laaggeletterden wel van belang dat er, zelfs als er gebruik wordt gemaakt van leer-tools, externe ondersteuning beschikbaar blijft. Anders kan het leerproces stilvallen. Meerdere experts bevestigen dit, en geven aan dat er voor een groot deel nog altijd de behoefte zal bestaan aan face-to-face instructie; cursisten hebben vaak nog intensieve ondersteuning nodig. Volgens enkele experts ligt de kracht van blended

<sup>3</sup> Dit soort programma's zijn in Nederland op grote schaal toegepast, omdat dit gestimuleerd werd vanuit de in 2000 opgezette 'Taskforce Inburgering'. Hier werden duale trajecten aangeboden, waarbij de tweede-taalverwerving de primaire focus vormde en dit z.s.m. gecombineerd werd met een tweede programmaonderdeel (werk, opleiding, opvoedingsondersteuning of sociale activering) (SER, 2003).

<sup>4</sup> Deze portaal zal nader besproken worden in paragraaf 4.3.3.

learning in het combineren van een groepsgewijze introductie in de leerstof en het zich vervolgens individueel in eigen tempo en op eigen tijd hierin kunnen verdiepen middels digitaal leren. Enkele experts zijn van mening dat de doelgroep over onvoldoende digitale vaardigheden beschikt, waardoor digitaal leren wellicht niet voor iedereen geschikt is. Zoals in paragraaf 2.4.1 aan bod kwam heeft onderzoek laten zien dat hoewel de meeste laaggeletterden beschikken over een computer en toegang hebben tot internet, er een (kleine) groep bestaat zonder computer en met zeer lage kernvaardigheden (Houtkoop et al., 2012). Een expert gaf als mogelijke oplossing aan dat e-learning ondersteund kan worden door aanwezigheid van een begeleider die de cursisten weer op weg helpt indien zij vastlopen.

Zoals eerder besproken, zijn er meerdere drempels waar langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden zich overheen moeten zetten om deel te nemen aan leeractiviteiten. Daarom is laagdrempeligheid van geletterdheidsverhogende activiteiten belangrijk voor de doelgroep. Door meerdere experts werd ook genoemd dat digitale leermethoden hier een belangrijke bijdrage aan kunnen leveren, omdat dit mensen in staat stelt om thuis te oefenen, in een voor hun veilige en vertrouwde omgeving.

Bijna alle geraadpleegde experts benadrukken het belang van een multimediaal leeraanbod; cursisten dienen op verschillende manieren geprikkeld te worden, zoals door videobeelden, mondelinge uitleg, groepsdiscussie, voordoen, rollenspellen, interactief digitaal leren. Dit kan deels als algemeen advies aan leerstrategieën worden gezien, maar is ook een behoefte waar met name het gebruik van ICT aan tegemoet kan komen.

### **3.5.5 Duaal traject**

Zoals genoemd, stellen meerdere experts dat langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden onvoldoende beschikken over werknemersvaardigheden. Er is onder de experts brede consensus dat werknemersvaardigheden aangeleerd kunnen worden door geduldige professionele begeleiding. Dit kan plaatsvinden in een duaal traject, waarin werken en leren gecombineerd wordt, bijvoorbeeld in een leer-werk bedrijf.

Enkele experts benadrukken dat praktijkgerichte leerstrategieën effectief leren kunnen stimuleren. Met bijvoorbeeld met een werkervaringsplaats, begeleid door een jobcoach, leert men een dagritme aanhouden, leert men interacteren met collega's en leert men dat het überhaupt leuk is om te werken. Mensen zijn er in eerste instantie niet altijd gemotiveerd voor, maar vinden de ervaring uiteindelijk vaak erg positief. Door mensen 1-op-1 te coachen, kan hun gedrag gespiegeld worden, waardoor ze de voor- en nadelen van hun gedrag leren. Mensen worden zich zo meer bewust van hun houding.



### 3.5.6 Inburgering van allochtonen

In een studie van het ITTA, het Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek voor Anderstaligen, is gekeken naar succes- en faalfactoren die bepalen of eerste generatie allochtonen succesvol integreren op de arbeidsmarkt (ITTA, ongepubliceerd). Hierbij hebben zij zowel professionals op het gebied van inburgering en arbeidsbemiddeling geraadpleegd, als inburgeraars die zelf succesvol zijn geweest in het verwerven van een baan.

#### *Professionals*

De professionals benadrukken het belang van loopbaanoriëntatie voor inburgeraars. Daarmee kunnen zij erachter komen wat ze willen, wat ze kunnen, en waar hun interesses liggen. Hierbij moet de inburgeraars realistische verachtingen gegeven worden over welke beroepen voor hen haalbaar zijn.

Verder moeten inburgeraars hun kwalificaties in Nederland laten herwaarderen. In de praktijk blijkt meestal dat mensen zich moeten bijscholen of een gedeelte van een opleiding moeten doen om in Nederland in hetzelfde beroep aan de slag te kunnen. Qua opleiding wordt gezegd dat de combinatie van een vak leren en de taal leren het beste is (= embedded learning). Hierbij wordt het vakinhoudelijk onderwijs idealiter als een combinatie van werken en leren ingericht.

Inburgeraars dienen verder een goed beeld te hebben van hoe de Nederlandse arbeidsmarkt functioneert. Men is niet altijd gewend aan de manier waarop banen hier toegekend worden, en de actieve houding die dat van hen vereist. Daarom is het belangrijk dat ze tijdens de inburgering in contact komen met UWV en uitzendbureaus, en dat ze sollicitatievaardigheden ontwikkelen. Ook moeten ze leren netwerken. Maatschappelijke participatie kan hier ook een belangrijke bijdrage aan leveren.

Integratie is volgens de professionals vaak geen kennisprobleem, maar een activeeringsprobleem: zie dienen een actieve houding aan te leren, waarin zij zelf handelen en hierop reflecteren. Dit probleem kent vaak een culturele achtergrond: men is het in bepaalde culturen gewend dat andere zaken (geloof, cultuur, ouders) bepalen welk werk men gaat doen, en zijn het niet gewend om hier zelf actief over na te denken.

#### *Succesvolle inburgeraars*

Inburgeraars benadrukken het belang van diploma's, want zoals men zegt, "Nederland is een diplomaland. Zonder diploma [...] ben je niks." (ITTA, onepubliceerd: 37). Ook zegt men dat zo veel mogelijk bijbaantjes en stages helpen, voor de werkervaring maar ook voor referenties. De taal dient zowel binnen school als daarbuiten geoefend te worden, bijvoorbeeld door lezen, radio, televisie en contacten met Nederlanders. Taal is belangrijk om te leren voordat men werk gaat zoeken, omdat men anders in afgeschermd werk terecht komt waarbij men de taal niet snel leert.

Inburgeraars geven ook aan dat het belangrijk is om initiatief te nemen, een concreet doel te hebben, zich open en flexibel op te stellen en geen schaamte te hebben. Men dient alle kansen te pakken, en assertief in plaats van afwachtend te zijn. Zo dient actief gebruik gemaakt te worden van het sociale netwerk. Ook is het goed om actief contact te zoeken met werkgevers, door te bellen of door langs te gaan. In het werk moet men ook assertief zijn om door te kunnen groeien; en zich bewust zijn van wat er van ze gevraagd wordt.

Over het algemeen blijkt overigens dat de 'succesvolle inburgeraars' vaak in laaggeschoold werk blijven steken, en dat doorstroming naar hogere functies moeilijk is.

Eén van de geraadpleegde experts zegt dat er twee leerstrategieën bestaan voor het eerdergenoemde probleem dat laaggeletterde niet-westerse allochtonen soms ook laaggeletterd zijn in de moedertaal. Er is een groep professionals die zegt dat niet-westerse allochtonen het best eerst in de eigen taal gealfabetiseerd kunnen worden, om vervolgens Nederlands te leren. Een andere groep professionals kiest er juist voor om cursisten meteen onder te dompelen in het Nederlands, om het leerproces te versnellen. De geraadpleegde expert meldt dat uit onderzoek nooit duidelijk is gebleken welke methode het meest effectief is, maar geeft wel aan de eerste methode (eerst alfabetiseren in de eigen taal) nauwelijks meer wordt toegepast.

### **3.6 Rol docenten**

Een belangrijke succesfactor, naast de leerstrategieën, is de rol van docenten en begeleiders. Onderzoek wijst erop dat het belangrijk is dat zij gekwalificeerd en enthousiast zijn. Verder zijn full-time docenten beter in staat om bij te dragen aan leervooruitgang doordat zij in staat zijn om intensiever en regelmatig contact te onderhouden met de leerling, en bovendien meer tijd hebben voor scholing (NIACE, 2011). Daarnaast hebben leerders voordeel van de aanwezigheid van docent-assistenten (Steenhouder et al., 2013).

Beder, Lipnevich en Robinson-Geller (2007) duiden op vier belangrijke rollen die begeleiders dienen te vervullen bij het begeleiden van leerprocessen bij laaggeletterde volwassenen. Zij zijn (1) facilitator, die deelnemers aanmoedigt om zelf nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen, ze zijn (2) initiatiefnemer, die een goede leersituatie creëren, ze zijn (3) coach, die reflectie ondersteunt en feedback geeft, en ze zijn (4) assessor, die inschat in welke mate de deelnemer bepaalde vaardigheden heeft verworven. De Greef (2011) spreekt over drie verschillende rollen, (1) die van docent, (2) die van trainer en (3) die van coach.

## **4 VERTALING NAAR DE RE-INTEGRATIEPRAKTIJK**

### **4.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk zal antwoord gegeven worden op de derde deelvraag, namelijk welke kennis en informatie beschikbaar is over de doorvertaling van de eerder beschreven leerstijlen en leerstrategieën naar de re-integratiepraktijk. Hiertoe noemen we eerst een aantal lessen uit de praktijk. Daarna geven we een beschrijving van een aantal praktijkvoorbeelden van interventies die volgens één van de eerder genoemde leerstijlen ingericht zijn. Waar mogelijk worden resultaten van evaluatieonderzoek aangehaald om te laten zien in welke mate deze interventies effectief zijn (geweest).

### **4.2 Lessen uit de praktijk**

#### **4.2.1 Bereikbaarheid van de doelgroep**

In het rapport van de echo wordt gesteld dat het verhogen van de geletterdheid onder bepaalde doelgroepen lastig kan zijn (Fouarge et al., 2011). Zo zijn laaggeletterden lastig te bereiken, omdat laaggeletterdheid een moeilijk te identificeerbare eigenschap is (velen van hen zijn zich zelf niet eens bewust van hun laaggeletterdheid). Werkgevers vormen over het algemeen het belangrijkste kanaal waarmee laaggeletterden bereikt kunnen worden, omdat werkgevers een relatief goed zicht hebben op geletterdheidsproblemen onder hun medewerkers, en omdat de werkgevers in overleg met sociale partners afspraken kunnen maken om de geletterdheid te verhogen (Research voor Beleid, 2010). Dit betekent dat de doelgroep van ons onderzoek, namelijk langdurig uitkeringsafhankelijke laagopgeleiden en laaggeletterden, relatief moeilijk te bereiken is. Wel stellen Vermeersch en Vandenbroucke dat televisie een zeer sterk platform is om laaggeletterden te bereiken, wat bevestigd wordt door het feit dat laaggeletterden relatief veel televisie kijken (Fouarge et al., 2011). Zo kijkt 64 procent van de laaggeletterden meer dan 2 uur per dag televisie, terwijl dit percentage onder niet-laaggeletterden 46 procent is.

#### **4.2.2 Activeerbaarheid van de doelgroep**

Uit onderzoek naar de zogeheten 'granieten kern' van langdurig uitkeringsgerechtigden in vier grote Nederlandse steden komt een aantal zaken naar voren betreffende de activeerbaarheid van deze doelgroep (De Gier et al., 2008). Er is een aantal barrières die de bijstandsgerechtigden ervaren om weer aan het werk te gaan. Zo is een deel belast met de zorg voor familieleden, en geeft een ander deel aan te moeten

wennen aan het arbeidsritme. De belemmeringen komen voor een belangrijk deel voort uit een gebrek aan zelfvertrouwen en gezondheidsproblemen, wat aansluit bij de belemmeringen die Vermeersch en Vandenbroucke (2010) constateren voor laaggeletterden om te participeren in onderwijs. Experts bevestigen dat laaggeletterde uitkeringsgerechtigden gemiddeld gezien een minder gunstige gezondheid hebben dan de rest van de bevolking; dit wordt volgens de experts grotendeels verklaard door hun lagere gezondheidsvaardigheden, en deels doordat ze niet werken. Verder is er ook een deel van de bijstandsgerechtigden dat niet meer gelooft in de mogelijkheden voor een succesvolle re-integratie in het arbeidscircuit. Bij hen is er een zekere mate van berusting in de huidige situatie waarneembaar (De Gier et al., 2008).

### 4.2.3 Effectiviteit van taal- en rekenonderwijs

Cursussen gericht op het verhogen van de geletterdheid en/of gecijferdheid kunnen de arbeidsmarktpositie van de deelnemers verbeteren. Resultaten van eerder onderzoek laten echter zien dat dergelijke cursussen lang niet altijd daadwerkelijk een verbetering in geletterdheid en gecijferdheid teweeg brengen. Ook al geven deelnemers vaak aan dat het een positief effect heeft gehad op hun dagelijkse leven, standaardtests laten regelmatig geen detecteerbaar effect zien (Fingeret & Drennon, 1997; Rahmani et al., 2002; Meadows & Metcalf, 2008; Beder, 1999). Enkele andere bronnen wijzen echter wel op een meetbare vooruitgang in de taalbeheersing en het taalgebruik (Reder, 2009 en 2012; Smit & Bersee, 2009). Over het algemeen is het effect op de arbeidsparticipatie zwak (Meadows & Metcalf, 2008).

De geraadpleegde experts zijn verdeeld over het effect van geletterdheidsverhogende activiteiten. Een kleine meerderheid zegt te herkennen dat dergelijke activiteiten regelmatig geen effect hebben op het taalvermogen. Zij geven aan dat geletterdheidsverhogende activiteiten vaak een te korte duur hebben (bijvoorbeeld 2-3 maanden) om enig effect op de taalvaardigheid te hebben. Echter, de andere experts geven aan het geschetste beeld niet te herkennen en zijn van mening dat geletterdheidsverhogende activiteiten wel positieve effecten hebben op de geletterdheid. De effectiviteit is echter in grote mate afhankelijk van de kenmerken van de activiteit.

Verder betekent het uitblijven van een verbetering in de taalvaardigheid niet dat geletterdheidsverhogende activiteiten geen effect hebben; de motivatie om te werken kan ervan stijgen, en de bereidheid om te leren kan vergroten. Zo is in de Verenigde Staten uit meerdere studies gebleken dat geletterdheidsprogramma's de participatie in verder onderwijs stimuleren (Beder, 1999). Bovendien is het feit dat deelnemers zelf vaak aangeven dat hun taal- en rekenvaardigheden verbeterd zijn (Meadows & Metcalf, 2008; Beder, 1999) een indicatie dat de perceptie van de eigen vaardigheden en ook de houding tegenover opleiding verbeterd is. Dit is volgens Vermeersch

en Vandenbroucke (2010) van belang bij het stimuleren van laaggeletterden tot ontwikkeling. Ook dragen geletterdheidsprogramma's bij aan het zelfvertrouwen van de deelnemer (Beder, 1999). Deze bevindingen worden door verreweg de meeste geraadpleegde experts bevestigd. Tevens geeft een aantal experts aan dat activiteiten bijdragen aan een positieve omgang met taal; het gaat er dus niet om dat mensen iets correct opschrijven, maar dat ze überhaupt iets opschrijven.

De factoren die maken dat cursussen succesvol zijn, verschillen overigens tussen taal- en rekenprogramma's (Steenhouder et al., 2013). Bij rekenen blijkt het minder belangrijk om de kennis in te bedden in een functionele praktische setting dan dat bij taal is. Ook meer abstracte begrippen kunnen hierbij onderwezen worden, ook als ze niet direct toepasbaar zijn. De deelnemer ziet hierbij meer dat abstracte begrippen kunnen helpen om alledaagse situaties te begrijpen.

#### **4.2.4 Succesfactoren volgens experts**

De experts is gevraagd om succesfactoren aan te wijzen voor beleid gericht op het verhogen van de employability van langdurig uitkeringsgerechtigde laaggeletterden door het stimuleren van leren. Hierbij zijn verschillende zaken genoemd.

Veel experts zeggen dat leren op de werkvloer goed werkt. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een participatiebaan, waarbij WWB'ers met behoud van uitkering (en vaak een kleine bonus) een aantal uren per week kunnen werken. Ook kan men leren in de vorm van werken-leren, bijvoorbeeld via AKA-trajecten (Arbeidsmarktgekwalficeerd assistent) waarbij men in één jaar leert assisteren bij werkzaamheden (BOL/BBL).

Dat cursussen taal op de werkvloer over het algemeen effectief zijn, blijkt onder andere uit het rapport *Werken met Taal* (Bouma & Ruig, 2010), waarin basisvaardigheden worden ontwikkeld op de werkvloer. Toch zijn er, ondanks de *Convenant laaggeletterdheid* (2007) weinig bedrijven die dit soort activiteiten organiseren.

Enkele geraadpleegde experts noemen dat het mogelijk nuttig kan zijn om taalonderwijs meer in te bedden in de context van werk. Zo kan er in een taal cursus een soort rollenspel gedaan worden om interactie en communicatie op de werkvloer te oefenen, en cursisten bewust te maken van de hierbij benodigde vaardigheden.

Enkele experts noemen dat er een haalbaar doel gesteld moet worden zodat er een concrete focus is (zoals werk vinden, of maatschappelijk participeren), en men moet het gevoel hebben dat hier actief naartoe gewerkt wordt. Een expert noemt hierbij dat inbedding van een eventuele cursus in dagelijkse praktijk essentieel is. Men dient niet alleen 2 uur per week les te hebben, maar er ook thuis mee bezig te zijn.

Een expert noemt dat er een integrale aanpak moet zijn voor alle probleemgebieden. Work-first werkt niet altijd, omdat mensen vaak problemen hebben op persoonlijk vlak (psychisch, familie etc.). Deze problemen dienen eerst opgelost te worden, wat ook onderdeel kan zijn van een activering/re-integratietraject.

Tot slot noemt een expert dat het succes van een project of interventie gericht op de vaardigheden en employability van laaggeletterden staat of valt bij het bereiken van mensen, omdat er een taboe op laaggeletterdheid heerst. Hiervoor is het belangrijk om activiteiten laagdrempelig in te steken. Vervolgens moet het voor de mensen die het kunnen en willen, mogelijk zijn om door te stromen naar formele opleidingen.

### **4.3 Voorbeelden uit de praktijk**

Hierna volgt een aantal praktijkvoorbeelden van projecten die gericht zijn op het stimuleren van de employability van laaggeletterde of laagopgeleide bijstandsgerechtigden. Zelden zijn projecten specifiek gericht op deze doelgroep, maar richten zich veelal op een subgroep daarvan. Zoals eerder naar voren kwam benadrukken vele experts dat zowel formele als informele onderwijsactiviteiten van belang zijn bij het stimuleren van leeractiviteit, het bevorderen van maatschappelijke participatie en uiteindelijk het verhogen van de employability en arbeidsdeelname. Daarom worden in deze paragraaf zowel laagdrempelige informele leeractiviteiten als formele leeractiviteiten en re-integratieactiviteiten beschreven.

#### **4.3.1 'Family Literacy'**

In de Verenigde Staten worden zogenaamde 'family-literacy'-programma's gezien als effectief voor de leerprocessen voor laaggeletterde volwassenen. In deze programma's worden zowel de ouders als de kinderen binnen een gezin betrokken in een geïntegreerde benadering, omdat het gezin als de leercontext beschouwd wordt (Steenhouder et al., 2013). Ook uit een onderzoek onder Antwerpse laaggeletterden en onderwijsprofessionals kwam het leren samen met het gezin naar voren als een potentiële leer methode die leren concreet en functioneel maakt naar de rol die mensen in het eigen gezin en familie hebben (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

Dergelijke programma's kunnen op meerdere manieren ingericht worden. Waarbij er in de grote lijnen vier typen te onderscheiden zijn (Van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011):

1. Directe leerinstructie voor zowel ouders als kinderen, waarbij beiden taallessen krijgen.

2. Geen directe leerinstructie voor zowel ouders als kinderen, waarbij informele activiteiten georganiseerd worden zoals voorleesdagen of bibliotheekbezoeken die bijdragen aan geletterdheid.
3. Directe leerinstructie voor ouders, waarbij ouders taalles en informatie over opvoeding krijgen.
4. Directe leerinstructie voor kinderen, waarbij kinderen taalles krijgen en de ouders bij het huiswerk betrokken worden.

Deze family literacy programma's worden veelal beschouwd als effectief, maar de waarde van dergelijke programma's is nog niet onweerlegbaar empirisch aangetoond (Steenhouder et al., 2013). In een omvangrijke meta-analyse in de Verenigde Staten werd aangetoond dat family literacy programma's een bescheiden maar positief effect hebben op de geletterdheid van de kinderen (Van Steensel et al., 2011). Er werd in deze studie niet gekeken naar de effecten op de geletterdheid van de ouders.

#### *Nederlandse praktijkvoorbeelden*

Een Nederlands praktijkvoorbeeld van een family literacy programma is de VoorleesExpress. De VoorleesExpress is gericht op gezinnen met kinderen tussen de 2 en 8 jaar met een taalachterstand. Wekelijks komt er een vrijwilliger bij het gezin thuis om de kinderen voor te lezen. Ook laat men het gezin kennismaken met de bibliotheek. Het project is bedoeld om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren, maar ook de taalomgeving in huis te verrijken. Centraal staat dat ouders bij het voorlezen worden betrokken, om zo uiteindelijk het voorlezen over te nemen. De VoorleesExpress is actief op diverse locaties in Nederland. In 2013 is er in ruim 2.000 gezinnen voorgelezen ([voorleesexpress.nl](http://voorleesexpress.nl), geraadpleegd op 6 december 2013).

Een ander praktijkvoorbeeld is Taal voor Thuis. De doelgroep hiervan betreft ouders met kinderen van 2 tot en met 12 jaar. Dit project is erop gericht om ouders te leren om de taal van hun kinderen te stimuleren. De ouders krijgen ook oefeningen om aan hun eigen taalvaardigheden te werken, met dezelfde thema's die de kinderen krijgen. Oefeningen betreffen bijvoorbeeld het 10 minuten-gesprek op school en het lezen van een uitnodiging voor de ouderavond of het schoolrapport. De ouders krijgen daarbij ondersteuning van taalvrijwilligers ([lezenenschrijven.nl](http://lezenenschrijven.nl), geraadpleegd op 6 december 2013).

Dit soort programma's zijn dicht bij huis en daarmee laagdrempelig. Ze vormen een eerste stap op weg naar meer participatie in de maatschappij.

### 4.3.2 Taalcursussen in de wijk

#### *Taal dichtbij!*

Taal dichtbij! betreft een laagdrempelige cursus voor Rotterdammers met een taalachterstand, om meer zelfredzaamheid te bereiken. De cursussen worden gegeven in de wijk waar de doelgroep woont en in een gebouw dat ze kennen. De inhoud van de taalcursus is afgestemd op het dagelijkse leven van de cursisten. Er kan geoefend worden op praktijksituaties, waardoor de cursisten hun opgedane taalkennis direct in de praktijk kunnen toepassen. Er wordt gekeken naar de concrete behoeften en problemen van de cursusgroep om te bepalen hoe de cursus inhoudelijk wordt vormgegeven. De lessen worden gegeven door professionele NT2 docenten, ondersteund door een (taal)vrijwilliger. Lokale vrijwilligers- en zelforganisaties spelen een centrale rol in de werving van deelnemers en ondersteunende vrijwilligers. Achterliggend idee is dat zij hun achterban kennen en daardoor weten wie voor deze cursus in aanmerking komt (rotterdam.nl<sup>5</sup>, geraadpleegd op 6 december 2013). De gemeente Rotterdam faciliteert het leerproces. In 2012 kregen zo'n 200 deelnemers gedurende 24 weken drie dagdelen per week les (Gemeente Rotterdam, 2012).

Taal Dichtbij! is een initiatief van het Taaloffensief Rotterdam. Dit heeft als doel de taalvaardigheid onder Rotterdammers te verhogen, om ze daarmee in staat te stellen zich te ontwikkelen en te participeren in de samenleving.

Er zijn meerdere varianten van dit soort laagdrempelige initiatieven. Zo kent de gemeente Den Haag bijvoorbeeld het programma Taal in de Buurt.

#### *Taal voor het leven*

Het project Taal voor het leven, dat tussen 2011 en 2015 gecoördineerd wordt door de Stichting Lezen & Schrijven, is onder andere geïnspireerd op het zogenaamde 'Skills for Life' project uit Engeland. In het project Taal voor het leven worden in een zestal regio's in Nederland taalcursussen verzorgd voor laaggeletterden (Stichting Lezen & Schrijven, 2012). Hierbij wordt gebruik gemaakt van de bestaande lokale infrastructuur. Tevens worden de taalcursussen verzorgd door vrijwilligers, die eerst tijdens een korte training enige taaldidactische vaardigheden ontwikkelen.

### 4.3.3 Oefenen.nl – digitaal vaardigheden aanleren

Stichting Expertisecentrum ETV.nl ontwikkelt digitale onderwijsprogramma's voor laagopgeleiden en laaggeletterden, gericht op het verbeteren van hun basisvaardigheden. Sinds 2011 biedt Stichting Expertisecentrum ETV.nl online oefenmaterialen aan via de portal 'Oefenen.nl' (Smit & Camo, 2013a). Hier kunnen mensen werken

<sup>5</sup> [http://www.rotterdam.nl/laagdrempelige\\_cursus\\_taal\\_dichtbij\\_van\\_start\\_in\\_acht\\_deelgemeenten](http://www.rotterdam.nl/laagdrempelige_cursus_taal_dichtbij_van_start_in_acht_deelgemeenten)



aan hun vaardigheden op het gebied van taal, rekenen, evenals aan hun financiële en digitale vaardigheden. Daarnaast leren de deelnemers over thema's zoals werk, gezondheid, en opvoeding. Ook is het voor professionals (tegen betaling) mogelijk om de vorderingen van de leerders te monitoren. Stichting ETV.nl werkt met meerdere partijen samen om het gebruik van Oefenen.nl te stimuleren. Zo verwijst UWV werkzoekenden die hun internetvaardigheden willen ontwikkelen door naar een oefenprogramma 'Klik en Tik' (Smit & Camo, 2013b). Ook werkt Stichting ETV.nl in het kader van een project 'Venster op Amsterdam' samen met AT5 en de Openbare Bibliotheek Amsterdam. Hierbij beoogt men 30.000 gratis 'Leef en Leer!'-passen uit te reiken aan migranten in Amsterdam, waarmee zij gratis toegang krijgen tot de bibliotheek en tot Oefenen.nl.

De oefenprogramma's van Oefenen.nl werden in 2012 ongeveer 1 miljoen keer bezocht, door bijna 90 duizend unieke bezoekers, waarmee de gemiddelde actieve gebruiker dus 11 bezoeken per jaar pleegt. Professionals maken overigens intensiever gebruik van de website; zij loggen gemiddeld 27 keer per jaar in om de voortgang van anderen te monitoren (Smit & Camo, 2013a).

#### 4.3.4 Werk & Opleiding

Sinds 2000 wordt in de Nederlandse ROC's gebruik gemaakt van geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs (ook wel 'embedded learning' genoemd, zoals beschreven in paragraaf 3.5.3), onder de naam 'Werk & Opleiding'. Hierbij zijn tweede-taallessen en vakopleiding onderdeel van één en hetzelfde programma. Hierin hebben tweede-taaldocenten en vakdocenten elk hun eigen rol, maar wordt vakinhoud en taalonderwijs wel gecombineerd. De vakinhoud dient niet alleen als onderwerp van taalonderwijs, maar is ook verplichte stof die de leerling zich eigen moet maken. Voor de ontwikkeling van het lesprogramma is gebruik gemaakt van de expertise van het Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen (ITTA). De integratie van tweede-taalverwerving en vakinhoudelijke kennisverwerving zorgen dat deze twee componenten van de opleiding elkaar kunnen ondersteunen. Zo kan taalonderwijs als hulpmiddel dienen om de taalintensievere onderdelen van de kennisverwerving te vergemakkelijken (Raaphorst, 2007).

Om de effecten van W&O te evalueren zijn de resultaten vergeleken met die van drie andere programma's die met hetzelfde doel en voor dezelfde doelgroep zijn opgezet<sup>6</sup>. Wanneer het gaat om de doorstroomkansen naar werk of naar een stage na de

<sup>6</sup> Dit betreft (1) duale trajecten voor oudkomers (gestimuleerd door de Taskforce Inburgering voor de immigranten van vóór 1998), (2) de Stimuleringsprojecten Allochtone Groepen (SPAG) en (3) de activeringsprogramma's voor bijstandsgerechtigden in Amsterdam (zoals geëvalueerd in de rapportages Agenda voor de Toekomst) (Raaphorst, 2007).

opleiding, presteren cursisten van W&O niet consistent beter dan die van de andere programma's. Wat opvalt is dat deelnemers na W&O relatief vaak doorstromen naar een combinatie van werken en leren, maar dat dit werk vaak onbetaald is. Wel zijn de studieresultaten van W&O deelnemers relatief gunstig; ze behalen vaker dan het landelijk gemiddelde een MBO-diploma (Raaphorst, 2007). Dit is een grote verdienste van het programma W&O; het stelt zelfs laag-taalvaardige deelnemers in staat om een MBO-diploma te halen via de werken-en-leren route.

Bij de expert-raadpleging melden meerdere experts het een slechte zaak te vinden dat er in toenemende mate wordt bezuinigd op het aanbod van volwassenenonderwijs gericht op laaggeletterden en laagopgeleiden bij de ROC's. Het ROC is volgens hen één van de belangrijkste instellingen is voor het volwassenenonderwijs, en hier kan nu steeds minder gebruik van gemaakt worden.

#### **4.3.5 EVC van vrijwilligerscompetenties**

Vrijwilligerswerk kan de eerste stap vormen op weg naar werk. De methode Erkenning Verworven Competenties – Algemene vrijwilligerscompetenties (EVC-A) is gericht op mensen die vrijwilligerswerk doen en verder een grote afstand tot de arbeidsmarkt hebben. Door EVC-A krijgen vrijwilligers inzicht in en erkenning voor de competenties die zij hebben opgedaan, door deze zichtbaar en herkenbaar te maken. Kern is dat de vrijwilliger, ondersteund door een begeleider binnen de vrijwilligersorganisatie, bewijzen verzamelt voor de competenties die hij heeft ontwikkeld. Het geheel wordt door een onafhankelijke beoordelaar beoordeeld (Brink, 2010).

Een effectonderzoek van het Trimbos-instituut bij 25 uiteenlopende praktijkorganisaties heeft uitgewezen dat EVC-A leidt tot vergroting van het zelfvertrouwen van de vrijwilligers en meer inzicht geeft in hun eigen competenties. Ook werden zij zich bewust van hun kwaliteiten (Michon et al, 2013).

De EVC-A methode wordt onder meer toegepast in moedercentra en welzijnsorganisaties. Verder is EVC-A ook ingevoerd in enkele instellingen voor maatschappelijke opvang en wordt het binnen Scouting Nederland breed toegepast (Michon et al, 2013).

Van 2007 t/m 2009 liep het project 'Empowerment van vrouwen door EVC'. Dit maakte onderdeel uit van het koepelproject 'Duizend en één Kracht', gericht op de participatie van allochtone vrouwen. In het project konden allochtone vrouwen een EVC-traject volgen, gekoppeld aan vrijwilligerswerk. Zo'n 180 allochtone vrouwen hebben het traject afgerond en hun maatschappelijke participatie is in veel gevallen sterk toegenomen (Empowerment Centre EVC, 2010).

Omdat veel deelnemers het lastig vonden om concrete vervolgstappen te zetten richting betaald werk, is vervolgens het project 'Via Vrijwilligerswerk naar Werk' opgezet. Hierin is in opdracht van het ministerie van SZW een methodiek ontwikkeld voor allochtone vrouwen, waarbij vrijwilligerswerk wordt ingezet op weg naar duurzaam betaald werk. De methodiek start met een competentietraining, waarna de vrouwen minimaal drie maanden passend vrijwilligerswerk verrichten. Het ontdekken van hun competenties, het inzetten van hun sterke competenties en het ontwikkelen van nieuwe competenties staat daarbij centraal. Na het volgen van een sollicitatietraining volgt de stap naar een betaalde baan. Een deel van de vrouwen die in 2008 t/m 2010 heeft deelgenomen aan het project, had in het eindstadium van het project inderdaad betaald werk; een ander deel deed vrijwilligerswerk (Cofora, 2010).

#### **4.3.6 Activeren door te participeren – Wmo voor re-integratie WWB'ers**

In een onderzoek door MOVISIE in samenwerking met de Universiteit Utrecht, wordt de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (Wmo) genoemd als een mogelijke manier om de re-integratie van WWB'ers in het arbeidsproces te bevorderen. Tussen de doelgroepen van de Wmo en de WWB bevindt zich een overlap; kwetsbare, uitkeringsafhankelijke en zorgafhankelijke burgers. Vooral binnen de subgroep van moeilijk bemiddelbare WWB'ers zal een aanzienlijk deel ook binnen de Wmo doelgroep vallen (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011).

Ook al richt de Wmo zich niet, zoals de WWB, specifiek op arbeidsre-integratie, het stimuleert wel maatschappelijke participatie en sociale zelfredzaamheid. De WWB vormt als het ware de 'harde hand', en de Wmo kan hierbij als 'zachte hand' ondersteuning te bieden. Voor degenen met een grote afstand tot de arbeidsmarkt kan via de Wmo andere mogelijkheden geboden worden om te participeren in de samenleving. Via maatwerk, training, werken in groepen, vrijwilligerswerk en participatiebanen krijgen deze cliënten de mogelijkheid om te werken aan het zelfvertrouwen, werkritme, sociale vaardigheden en opleiding (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011).

##### *Voorbeeldprojecten*

Op basis van de filosofie van de Wmo zijn er al enkele projecten geweest die de maatschappelijke participatie van moeilijk bemiddelbare bijstandafhankelijken bevorderen. Een voorbeeld is activeringscentrum 'De Cirkel' uit Almere. Hiernaar worden cliënten door de sociale dienst doorverwezen om begeleiding te krijgen van een klantmanager (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011). Deze laat de cliënt tien weken deelnemen aan een empowermenttraining die in De Cirkel plaatsvindt en wordt verzorgd door het ROC. Hierin leert men wat men wil, wat de eigen talenten zijn, en hoe een netwerk op te bouwen. Vervolgens werkt men in groepen één dagdeel per week aan een lokaal project, wat vormgegeven wordt voor en door de buurtbewoners. Het

project vindt plaats op drie locaties (waarvan de Cirkel in Almere er één is), is inmiddels uit de pilotfase en krijgt structureel subsidie van de gemeente.

Een ander project, dat meer gericht is op doorstroming naar betaalde arbeid, is 'Service voor de wijk' uit Ede. Dit project verleent betaalde diensten, zoals tuinonderhoud of hulp bij de boodschappen, aan inwoners van Ede. Service aan de wijk dient als leerwerkproject, omdat de diensten uitgevoerd worden door cliënten van de sociale dienst uit Ede met een grote afstand tot de arbeidsmarkt. Cliënten krijgen meestal een acht weken durend oriëntatietraject. Vervolgens kan de cliënt mogelijk een participatiebaan krijgen met behoud van uitkering, of mogelijk een detachering starten in dienst van een stichting, en geen bijstandsuitkering meer krijgen (dit is de laatste stap op weg naar reguliere arbeid). Op termijn kunnen cliënten doorgroeien, en meer verantwoordelijkheden krijgen (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011).

Projecten zoals 'de Cirkel' of 'Service voor de wijk' bieden mensen met een WWB uitkering met een zeer grote afstand tot de arbeidsmarkt via sociale activering een kans om langzaam de participatieladder te beklimmen (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011). Deze aanpak ligt grotendeels in lijn met de beleidsaanbevelingen van Vermeersch en Vandenbroucke (2010) over het leerproces van laaggeletterden. Zij benadrukken dat de drempel tot leren verlaagd kan worden door non-formeel leren aan te bieden. Voor veel mensen vindt non-formeel leren op het werk plaats, maar omdat WWB'ers geen werk hebben zijn projecten zoals de Cirkel of Service voor de wijk misschien een alternatief om de afstand tot de arbeidsmarkt te overbruggen. Zo kan men in het eigen tempo werken aan de werknemersvaardigheden, maar ook aan het zelfvertrouwen en arbeidsritme.

#### *Effectiviteit*

De cliënten zijn gemotiveerd voor de projecten, zo lang de activiteiten goed aansluiten bij hun wensen en mogelijkheden. Verder bouwen de cliënten een nieuw sociaal netwerk op door hun interactie met collega's en leren ze ook persoonlijke doelen te stellen. Het succes van het project is mede afhankelijk van de mate waarin de cliënt in staat is om eigen keuzes te maken (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011).

Uiteindelijk is in een periode van 2,5 jaar 5 procent van de deelnemers aan De Cirkel uitgestroomd naar regulier werk. Bij Stichting Voorwerk, waar het project Service voor de wijk onder valt, lag de uitstroom naar regulier werk na bijna 3,5 jaar op 12,6 procent (Bouwman-Van 't Veer et al., 2011).

### 4.3.7 Extra Intensieve Trajectbegeleiding voor WWB'ers

In de gemeente Rotterdam loopt sinds 2005 het zogenaamde ExIT-programma: Extra Intensieve Trajectbegeleiding. De doelgroep van ExIT betreft uitkeringsgerechtigden in de WWB die te maken hebben met belemmeringen (zoals lichamelijke beperkingen, psychische problemen en schulden) en tegelijkertijd beschikken over een zekere mate aan uitstroompotentieel. De kern van ExIT is dat verschillende problemen, die mensen belemmeren om aan het werk te gaan, tegelijk worden aangepakt (rotterdam.nl<sup>7</sup>, geraadpleegd op 26 november 2013). De afdeling W&I van de gemeente Rotterdam werkt hiervoor in ExIT samen met de Parnassia Groep (GGZ-instelling). Het doel van ExIT is om uitstroom naar werk te realiseren door het wegwerken van belemmeringen. Vanuit de ExIT-trajecten stroomt 50% uit naar werk.

Eén van de belemmeringen kan zijn dat de uitkeringsgerechtigden geletterdheidsproblemen hebben. Medewerkers van ExIT hebben werkinstructies waarmee ze dit probleem kunnen herkennen. Om te meten of iemand laaggeletterd is wordt gebruik gemaakt van de Taalmeter van de Stichting Lezen & Schrijven. Als laaggeletterdheid inderdaad een belemmering vormt om aan werk te komen, kan een taaltraject worden ingezet bij een ROC. Dit betreft taalcurssussen gericht op werk, zodat iemand bijvoorbeeld leert dat een hamer 'hamer' heet.

Naast geletterdheidsproblemen kan zo nodig tegelijkertijd gewerkt worden aan andere problemen. Zo kan er worden gewerkt aan het vergroten van de werknemersvaardigheden. Hiervoor wordt onder andere in een 1-op-1 traject het gedrag van de uitkeringsgerechtigde gespiegeld, zodat ze zelf de voor- en nadelen leren zien van hun gedrag. Ook worden uitkeringsgerechtigden geplaatst op werkervaringsplaatsen, onder begeleiding van een jobcoach.

Begeleiding van uitkeringsgerechtigden met aandacht voor taaltrajecten bestaat overigens in meer gemeenten. Zo noemt een van de geraadpleegde experts dat de gemeente Den Haag dit jaar gestart is om uitkeringsgerechtigden te screenen op hun taalniveau, voordat zij een re-integratietraject starten. Mochten zij laaggeletterd zijn, dan volgen zij een taaltraject waarin het zwaartepunt ligt op re-integratie naar werk.

---

<sup>7</sup> URL: <http://rotterdam.nl/participatieengezondheidvanrotterdamers>

### 4.3.8 Initiatieven bij SW-bedrijven

#### *WerkPlekOpleiden*

Om SW-medewerkers op een zo regulier mogelijke baan voor te bereiden, heeft SBCM WerkPlekOpleiden (WPO) ontwikkeld. Dit is een speciaal voor de SW-sector ontwikkelde methode om bij medewerkers op systematische wijze in de werksituatie werknemerscompetenties (uit het AKA-kwalificatiedossier) te ontwikkelen. Deelnemers leren, in een combinatie van leren en werken op de eigen werkplek, houding en gedrag aan volgens een vaste structuur. De werkleider geeft uitleg over de te ontwikkelen competenties en geeft in de werksituatie praktische instructies gericht op het te ontwikkelen gedrag. Er zijn opdrachtenbladen ter ondersteuning van het begrip van en de reflectie op het te ontwikkelen gedrag. WPO wordt onder andere gebruikt in re-integratietrajecten voor de WWB-doelgroep, in beschut werk en voor specifieke doelgroepen. Van oorsprong is het een individuele methode, maar het wordt steeds vaker groepsgericht gebruikt, zoals in re-integratietrajecten waarin een groep medewerkers hetzelfde programma doorloopt (sbcm.nl<sup>8</sup>, geraadpleegd op 6 december 2013).

#### *Digitaal leren*

Om SW-medewerkers te begeleiden in het versterken van de persoonlijke ontwikkeling, bijvoorbeeld op het gebied van taal, rekenen en PC-vaardigheden, wordt vaak het e-learning portal oefenen.nl/sw ingezet (zie ook 4.3.3). Het merendeel van de SW-bedrijven maakt hier inmiddels gebruik van. Het aanleren van deze basisvaardigheden leidt ook tot grotere werkmotivatie, meer zelfvertrouwen en een versterkt zelfbeeld (sbcm.nl<sup>9</sup>, geraadpleegd op 6 december 2013).

#### *Wereldwijs in de huidige samenleving*

Dit betreft een pilot bedoeld om de zelfredzaamheid van medewerkers met een arbeidsbeperking te bevorderen. Niet alleen op het werk, maar ook in de samenleving. Hiervoor worden leesclubs georganiseerd en er is aandacht voor digitale vaardigheden. Er wordt hierin samengewerkt met bibliotheken. Om het leesplezier te vergroten leest de groep onder meer een in overleg uitgekozen boek en bespreekt dit in kleine vaste groepen van hetzelfde leesniveau. Deelnemers geven aan dat het groepsproces een belangrijke factor is in het toegenomen leesplezier (sbcm.nl<sup>10</sup>, geraadpleegd op 6 december 2013).

---

<sup>8</sup> <http://www.sbcm.nl/informatiecentrum/informatiecentrum/cache/new/details/werkplekopleiden.html>

<sup>9</sup> <http://www.sbcm.nl/actueel/nieuws/de-meerwaarde-van-de-e-learning-portal-oefenen.nlsw-docent-lucia-sprong-lander-vertelt.html>

<sup>10</sup> <http://www.sbcm.nl/actueel/nieuws/wereldwijs-in-de-huidige-samenleving-goed-voor-leesplezier-en-vaardigheden.html>

## 5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek staan de volgende drie vragen centraal:

1. Wat is er nodig aan (bij)scholing in basis-, sociale en arbeidsvaardigheden en kennis om te kunnen toetreden op de arbeidsmarkt, specifiek voor uitkeringsgerechtigden die zich aan de onderkant van de arbeidsmarkt bevinden?
2. In welke mate kunnen laagopgeleide en laaggeletterde uitkeringsontvangers deze vaardigheden leren en welke leerstijlen en -strategieën passen daarbij?
3. En is er kennis en informatie beschikbaar over de doorvertaling van deze leerstijlen naar de re-integratiepraktijk?

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen hebben we een combinatie van twee onderzoeksmethoden gebruikt. Eerst is een verkennende literatuurstudie uitgevoerd, waarbij de bestaande kennis over de schoolbaarheid van laagopgeleiden en laaggeletterden en de effectiviteit van hierop gerichte interventies geanalyseerd is. Vervolgens is deze kennis getoetst aan de praktijk door tien experts en professionals te consulteren.

### Conclusies

*Wat is er nodig aan (bij)scholing in basis-, sociale en arbeidsvaardigheden en kennis om te kunnen toetreden op de arbeidsmarkt, specifiek voor uitkeringsgerechtigden die zich aan de onderkant van de arbeidsmarkt bevinden?*

Om toe te kunnen treden tot de arbeidsmarkt zijn basisvaardigheden (praktische kennis en vaardigheden als geletterdheid en gecijferdheid), soft skills (sociale- en communicatievaardigheden) en een positief gedrag/houding (zoals motivatie en flexibiliteit) nodig. Soft skills en gedrag/houding kunnen samengenomen worden onder de noemer 'werknemersvaardigheden'.

Er is weinig informatie te vinden over de specifieke groep van laaggeletterden en laagopgeleiden die langdurig uitkeringsafhankelijk zijn. In plaats hiervan richt de beschikbare literatuur zich of op laaggeletterden, of op langdurig uitkeringsgerechtigden – dus subgroepen van de te onderzoeken doelgroep. Ook voor de geraadpleegde experts geldt dat ze veelal weinig zicht hebben op de gecombineerde doelgroep. Hierdoor is het moeilijk te spreken van specifieke vaardigheden die de doelgroep mist; wel kan iets gezegd worden over subgroepen.

Laaggeletterden kunnen belemmerd worden in het functioneren op de werkvloer, bijvoorbeeld door het niet kunnen lezen van veiligheidsvoorschriften. De mate waarin

laaggeletterdheid belemmert in werk, hangt echter mede af van de aard van de werkzaamheden.

Laaggeletterden die geen betaald werk hebben (wat overigens voor een minderheid van de laaggeletterden geldt) beschikken vaak over een zodanig laag niveau van basisvaardigheden dat het voor hen moeilijk is toe te treden tot de arbeidsmarkt. Veel laaggeletterden zijn ook laaggeschoold. Indien men niet over een startkwalificatie beschikt, verkleint dit ook de kansen op de arbeidsmarkt. Laaggeletterdheid kan ook tot sociale exclusie leiden, wat mede van invloed kan zijn op de soft skills en de houding/instelling van betrokkenen.

Langdurig uitkeringsgerechtigden moeten ook vaak werken aan hun werknemersvaardigheden. Langdurig uitkeringsgerechtigden hebben (daarnaast) het probleem dat ze weinig aantrekkelijk zijn voor werkgevers vanwege een gebrek aan (aantoonbare) beroepskennis en verloren/ achterhaalde vaardigheden en gebrek aan (recente) werkervaring. Bovendien hebben ze vaak te maken met multiproblematiek, wat hun arbeidsparticipatie in de weg kan staan.

Een aparte groep vormen de eerste generatie niet-westerse allochtonen. Zij hebben om meerdere redenen een ongunstige arbeidsmarktpositie: ze spreken de Nederlandse taal vaak onvoldoende, in het thuisland behaalde diploma's worden in Nederland niet altijd erkend, ze hebben een beperkt netwerk om in contact te komen met werkgevers en ze beschikken niet altijd over 'westerse' sociale vaardigheden.

*In welke mate kunnen laagopgeleide en laaggeletterde uitkeringsontvangers deze vaardigheden leren en welke leerstijlen en -strategieën passen daarbij?*

Indien iemand over weinig basisvaardigheden beschikt is het moeilijker om nieuwe dingen te leren en onderwijs te volgen. Dit is voor laaggeletterden een groot probleem, omdat geletterdheid een essentiële vaardigheid is om goed te kunnen deelnemen aan onderwijs of training.

Voor deelname aan leeractiviteiten is het belangrijk dat men beschikt over voldoende leervermogen. Voor een kleine groep is leren zeer moeilijk, en kan het aanleren van basisvaardigheden een probleem vormen. Volgens de experts kan echter bijna iedere langdurig uitkeringsgerechtigde bepaalde vaardigheden opdoen, mits men op verschillende manieren kan leren (visueel, verbaal etc.).

Laaggeletterden kunnen wel verschillende belemmeringen ervaren die ervoor zorgen dat de drempel om onderwijs te volgen hoog is. Zo voelen laaggeletterden niet altijd voldoende noodzaak om iets te doen aan hun laaggeletterdheid of schamen ze zich hiervoor, of hebben ze een negatief beeld over hun eigen leervermogen. Daarnaast kunnen persoonlijke omstandigheden een rol spelen, zoals familieomstandigheden,



te slechte gezondheid of te hoge leeftijd, gebrek aan financiële middelen. Een gebrek aan zoekvaardigheden om een passende opleiding te vinden kan ook een rol spelen.

(Laaggeletterde) volwassenen leren het vaakst buiten formeel onderwijs om, dus buiten educatieve instituties. Liever leren ze via de werkplek, maatschappelijke activiteiten of via persoonlijke ontplooiingsactiviteiten.

Volwassenen leren anders dan jongeren. Volwassenen hebben behoefte aan onafhankelijkheid en autonomie in het leren, en aan actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid over het eigen leerproces. Voor volwassen laaggeletterden werkt het daarnaast motiverend wanneer de geleerde kennis of vaardigheden direct toepasbaar zijn in de eigen praktijk. Eerste generatie allochtonen moeten zich daarnaast de Nederlandse taal voldoende eigen maken. Voor hen is belangrijk dat ze de taal productief kunnen gebruiken en ze voldoende terugkoppeling krijgen.

Om de benodigde vaardigheden aan te leren zijn verschillende leerstrategieën denkbaar. Belangrijk is te onderkennen dat onderwijs gericht op het verhogen van de geletterdheid en/of gecijferdheid enerzijds niet altijd leidt tot een aanwijsbare verbetering van deze vaardigheden (bijvoorbeeld door multiproblematiek), terwijl ze anderzijds ook positieve bij-effecten kunnen hebben (zoals vergroting van het zelfvertrouwen).

Vanwege de belemmeringen die laaggeletterden kunnen ervaren om formeel onderwijs te volgen, kunnen laagdrempelige activiteiten effectief zijn in het bereiken van de doelgroep. Non-formeel leren, bijvoorbeeld in een participatiebaan of via taalcursussen in de wijk, vormt een waardevolle aanvulling op formeel leren.

Meerdere studies wijzen op de voordelen van embedded learning. Dit is een benadering waarbij taal- en rekenonderwijs geïntegreerd worden met een beroepsgericht programma. Zo kan bijvoorbeeld in het tweede-taalonderwijs een beroep geleerd worden via vakonderwijs dat in de tweede taal gegeven worden. Het aanleren van de tweede taal wordt zo ook een middel om vakinhoudelijke kennis te verwerven. Voor inburgeraars is het verder vooral nodig om een actieve houding aan te leren.

Een andere leerstijl betreft blended learning, een combinatie van contactonderwijs en online leren. Dit kan geschikt zijn voor taal- en rekenonderwijs door het verlagen van het sociaal stigma, de aanwezige frequente interactie en feedback, de actieve betrokkenheid en hierdoor grotere motivatie van deelnemers.

In duale trajecten, waarin werken en leren gecombineerd worden, kunnen werknemersvaardigheden aangeleerd worden onder professionele begeleiding. Dergelijke praktijkgerichte leerstrategieën kunnen effectief leren stimuleren.

*Is er kennis en informatie beschikbaar over de doorvertaling van deze leerstijlen naar de re-integratiepraktijk?*

We hebben verschillende praktijkvoorbeelden gevonden van interventies die volgens een van de eerder genoemde leerstijlen werken:

- 'Family Literacy' (hele gezin betrekken bij taal leren)
- Taalcursussen in de wijk
- Oefenen.nl (digitaal vaardigheden aanleren)
- Werk & Opleiding (embedded learning bij ROC's)
- EVC van vrijwilligerscompetenties
- Activeren door te participeren (Wmo voor re-integratie WWB'ers)
- Extra Intensieve Trajectbegeleiding voor WWB'ers
- Initiatieven bij SW-bedrijven (o.a. WerkPlekOpleiden).

Enkele aandachtspunten bij de doorvertaling naar de re-integratiepraktijk zijn:

- Laaggeletterden zijn lastig te bereiken: ze zijn zich niet altijd bewust van hun probleem, ze hebben niet altijd een werkgever via welke iets aan hun laaggeletterdheid gedaan kan worden.
- Langdurig uitkeringsgerechtigden ervaren vaak bepaalde barrières om weer aan het werk te gaan: zorg voor familieleden, gebrek aan arbeidsritme, gebrek aan zelfvertrouwen, psychosociale- en gezondheidsproblemen.

### **Aanbevelingen**

In deze studie is gekeken naar de mogelijkheden voor scholing van laagopgeleiden en laaggeletterden met een afstand tot de arbeidsmarkt. De achtergrond hiervoor is de vraag welke ondersteuning deze groep nodig heeft om te kunnen re-integreren in betaald werk of een andere vorm van participatie. Om de inzichten uit deze studie in de re-integratiepraktijk van waarde te laten zijn, zijn de volgende punten van belang.

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar laaggeletterdheid en naar re-integratie van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt, is er weinig bekend over de combinatie. Dit betekent dat er nauwelijks directe kennis is over de doelgroep van deze studie: de mensen met beperkte scholing (al dan niet laaggeletterd) en een afstand tot de arbeidsmarkt. Het is van belang dat de betrokken re-integratieprofessionals zich hiervan bewust zijn. Zij vertrekken veelal vanuit hun kennis van ondersteuning van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Hier zullen zij kennis over beperkte

scholing en laaggeletterdheid aan toe moeten voegen om deze groep adequaat te kunnen begeleiden.

#### *Gevarieerde groep*

De groep waar het hier over gaat is een gevarieerde groep en bestaat zowel uit mensen met een normale intelligentie als mensen met een lagere intelligentie, zowel uit allochtonen als uit autochtonen en bestaat uit mensen van alle leeftijden. Er zijn verschillende voorbeelden uit de literatuur en praktijk waaruit blijkt dat (in ieder geval een deel van) de groep laaggeletterde langdurig uitkeringsgerechtigden in staat is hun geletterdheid te vergroten. Hiervoor is maatwerk en kwalitatief goed scholingsaanbod nodig.

Hoewel laaggeletterdheid bij allochtonen en bij autochtonen voorkomt, komt het wel vaker voor bij allochtonen. In de grote steden is ook een groot deel van de langdurig uitkeringsgerechtigden allochtoon. Dit betekent dat re-integratieprofessionals in de grote steden bij de allochtone uitkeringsgerechtigden extra alert moeten zijn op de problematiek van beperkte scholing en laaggeletterdheid.

#### *Herkenning nodig*

Om deze groep te ondersteunen is herkenning nodig. De betrokken professionals moeten zich realiseren dat een deel van hun doelgroep beperkte scholing heeft en beperkte vaardigheden in geletterdheid en gecijferdheid. Deze professionals hebben handreikingen nodig om deze doelgroep te herkennen. Deze handreikingen kunnen bestaan uit simpele screeningsvragen waaruit respect voor de gesprekspartner blijkt en een bepaalde mate van vanzelfsprekendheid dat niet iedereen geletterd is. Voorbeelden van dergelijke screeningsvragen zijn: *Kunt u zo goed lezen en schrijven dat u dit formulier kunt invullen / deze geschreven instructie kunt begrijpen?* Zodoende is het van belang om dit type direct toepasbare instrumenten en handreikingen voor re-integratieprofessionals te ontwikkelen en eenvoudig toegankelijk ter beschikking te stellen.

#### *Kwalitatief goed aanbod nodig*

Wanneer re-integratieprofessionals eenmaal beperkte scholing en/of laaggeletterdheid bij een cliënt herkend hebben, is het van belang dat duidelijk is waar zij de cliënt naartoe kunnen verwijzen. Hiervoor is een laagdrempelig overzicht van scholingsmogelijkheden, inclusief leren lezen en schrijven, per gemeente nodig. Het is aan te bevelen om hier op lokaal niveau iemand voor verantwoordelijk te maken. Eventueel kan deze lokale informatie landelijk samengevoegd worden. Wanneer iemand binnen bijvoorbeeld de dienst onderwijs of de dienst werk & inkomen van een gemeente het als taak heeft om dit overzicht up-to-date bij te houden, dan is de kans dat het gebruikt wordt groter. Dan zal immers de ervaring zijn dat de informatie actueel en rele-

vant is en dat nodig weer uit om dit te gebruiken. Ook lacunes in het aanbod (bijvoorbeeld voor bepaalde subgroepen) kunnen zo gesignaleerd worden.

In de ondersteuning van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt met een beperkte scholing of laaggeletterdheid is het inzicht van belang dat het niveau van iemands basisvaardigheden het leervermogen ondersteunt. Dit betekent dat iemand niet zonder meer aan een scholing, opleiding of training kan beginnen zonder dat hij of zij daar het juiste niveau van basisvaardigheden voor heeft. Het is aan te bevelen bij re-integratietrajecten eerst dit niveau vast te stellen en zo nodig te verbeteren, alvorens iemand kan starten met een traject. De kans is immers groot dat een traject mislukt als iemand niet de juiste basisvaardigheden beheerst, waaronder geletterdheid. De literatuur heeft ook laten zien dat veel mensen met beperkte scholing of laaggeletterdheid weinig zelfvertrouwen hebben. Een nieuwe faalervaring zal hun kans op succesvolle re-integratie wederom verminderen.

Ook voor het vermogen om succesvol werk te kunnen zoeken zijn geletterdheid en andere basisvaardigheden van essentieel belang. Daarom is het nodig dat re-integratieprofessionals zicht hebben op iemands zoekstrategieën en zoekvaardigheden. Zo kunnen zij nagaan of hier signalen spelen waaruit laaggeletterdheid of een andere beperking blijkt.

Bij het aanbod van training van geletterdheid en andere basisvaardigheden is verder het inzicht van belang dat deze doelgroep het makkelijkste leert wanneer de lesstof past bij hun bestaande referentiekader en direct toepasbaar is. De gemeente kan het aanbod van scholing voor deze groep hierop selecteren en toetsen. Daarbij is het wel van belang dat de literatuur ook laat zien dat informeel leren, hoe passend ook, het formele leren niet kan vervangen. De geselecteerde aanbieders van scholing en training kunnen het beste ook opleiden richting erkende certificaten of diploma's.

Vooraf in de grote steden is het van belang dat het aanbod van cursussen om te leren lezen en schrijven en andere basisvaardigheden op te doen, ook specifiek op de allochtone doelgroep is afgestemd.

#### *Continue aandacht nodig*

De literatuur heeft ook laten zien dat het bijhouden van geletterdheid en andere basisvaardigheden net zo belangrijk is als het initieel aanleren daarvan. Dit betekent dat re-integratie professionals alert moeten zijn op het continue gebruik van deze basisvaardigheden door hun cliënten. Na een laagdrempelige cursus of andere vorm van scholing is het van belang mensen vast te houden en door te geleiden naar training voor meer gevorderden.

Wanneer mensen met een vorm van begeleiding aan het (al dan niet betaalde) werk gaan, is het van belang dat de begeleider of jobcoach op de hoogte is van de scholings- en geletterdheidsproblematiek en hier in de werksituatie voldoende aandacht aan kan schenken.

*Rijksoverheid: voorwaarden scheppen*

Het centrale overheidsbeleid zou erop gericht kunnen zijn om voorwaarden te scheppen voor een meer structurele inzet van bepaalde instrumenten waarmee de geletterdheidsproblematiek aangepakt kan worden. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de inzet van de Taalmeter of checklists waarmee ongeletterdheid makkelijk en snel opgespoord kan worden.

Vrijwilligerswerk en leer-werktrajecten zijn goede manieren om werknemersvaardigheden en taalvaardigheden aan te leren. Door taalonderwijs te integreren met een beroepsgericht programma (embedded learning), kunnen het leren van een taal en inhoudelijke kennisverwerving elkaar versterken. Deze aanpakken zouden daarom gestimuleerd moeten worden. Dit kan mogelijk worden ingebed in EVC-trajecten, waarin deelnemers erkenning krijgen voor de opgedane competenties. Vervolgens kunnen deelnemers dan doorstromen naar een AKA-opleiding, om verdere werknemersvaardigheden aan te leren.

Er ligt een voorstel om vanuit de WWB een taaleis in te voeren, waarbij bijstandsge-rechtigden met een taalachterstand die hier niet actief aan werken, gekort kunnen worden op hun uitkering. Indien dit voorstel wordt doorgevoerd, zou een mogelijke invulling hiervan kunnen bestaan uit het opnemen van taalvaardigheid in een EVC-traject. Ook zou overwogen kunnen worden om het actief werken aan een taalachterstand te beschouwen als tegenprestatie in de WWB.



## BIJLAGE 1: METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is een combinatie van twee onderzoeksmethoden gebruikt. Eerst is een verkennende literatuurstudie uitgevoerd, waarbij de bestaande kennis over de schoolbaarheid van laagopgeleiden en laaggeletterden en de effectiviteit van hierop gerichte interventies is geanalyseerd. Vervolgens is deze kennis getoetst aan de praktijk door tien experts te consulteren.

### *Literatuurstudie*

Voor de literatuurstudie is via internet (met zoekmachine Google Scholar en Google) gezocht naar bronnen. Hierbij is gezocht naar wetenschappelijke bronnen uit verschillende disciplines, evenals naar projectbeschrijvingen, -rapportages en -evaluaties. Gezocht is naar informatie uit binnen- en buitenland, in zowel het Nederlands als in het Engels. Bij het zoeken naar bronnen zijn zoektermen gebruikt (in zowel het Nederlands als het Engels) die te maken hebben met (1) kenmerken van de populatie en benodigde vaardigheden, (2) leerstijlen en leerstrategieën en (3) voorbeelden uit re-integratiepraktijk. Relevante bronnen zijn samengevat en waar relevant met elkaar vergeleken. Dit heeft geresulteerd in een synthese van de beschikbare literatuur. Bijlage 3 bevat een lijst van de geraadpleegde literatuur.

### *Consultatie experts*

Na de afronding van een eerste literatuurverkenning is een overzicht van de belangrijkste resultaten hiervan voorgelegd aan een groep experts. Deze kennisuitwisseling met het beleidsveld diende enerzijds als een toetsing van de onderzoeksresultaten: herkennen de experts de bevindingen vanuit hun wetenschappelijke en praktijkkennis of zijn er belangrijke nuanceringen of aanvullingen op te maken? Anderzijds is in deze kennisuitwisseling gezocht naar aanknopingspunten voor beleid, om zo de onderzoeksresultaten beter te kunnen vertalen naar de re-integratiepraktijk.

De consultatie van de experts heeft op twee manieren plaatsgevonden. Met vier experts zijn face-to-face interviews afgenomen en zes experts zijn via een email consultatie geraadpleegd. Zo konden we in korte tijd een paar experts diepgaander spreken en waren we tegelijkertijd, door de mogelijkheid van consultatie via e-mail, niet geheel afhankelijk van de agenda van de experts. Voor deze consultatie is een vraagpuntenlijst opgesteld.

Voor de selectie van de experts hebben we ons gericht op wetenschappelijke onderzoekers, didactische experts en professionals uit de re-integratiepraktijk. Deze zijn tijdens de literatuurstudie gevonden, door te zoeken naar de auteurs van de meest relevante wetenschappelijke publicaties en beleidsonderzoeken, evenals naar projectmanagers en -medewerkers bij relevante beleidsinitiatieven. Enkele experts zijn

door andere experts aangedragen. Een lijst van de geraadpleegde experts staat in bijlage 2.

De informatie uit de expert raadpleging is kwalitatief geanalyseerd, waarna een synthese van bevindingen is opgesteld. Deze synthese is vervolgens in het eindrapport verwerkt. Tevens hebben meerdere experts aanvullende relevante bronnen genoemd. Hiervan is een deel gebruikt om het eindrapport mee te verrijken.



**BIJLAGE 2: GERAADPLEEGDE EXPERTS**

<b>Naam</b>	<b>Organisatie</b>
Maurice de Greef	Arteduc, Universiteit van Maastricht
Willem Houtkoop	ECBO
Ben Vaske	Expertisecentrum ETV
Esther Bruggeman	Gemeente Rotterdam (ExIT)
Erika Nemeth	Gemeente Rotterdam (Taaloffensief)
Arie Visser	SBCM
Thomas van Arendonk	Stichting Lezen en Schrijven
Manon Fretz	UWV Werkbedrijf
Elize de Bar	UWV Werkbedrijf
Betsy Jansen	Wezo



### BIJLAGE 3: GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Arulampalam, W., P. Gregg & M. Gregory (2001). *Unemployment Scarring*. The Economic Journal, Vol. 111, No. 475, pp. F577-F584.

Becker, G.S. (1993). *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Derde ed. Chicago: University of Chicago Press.

Beder, H. (1999). *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*. National Centre for the Study of Adult Learning and literacy (NCSALL) Report No. 6.

Beder, H., A. Lipnevich & P. Robinson-Geller (2007). *A Typology of Adult Literacy Instructional Approaches*. Adult Basis Education and Literacy Journal, Vol. 1, No. 2.

Beekhoven, S. & H. Dekkers (2007). *De focus op voortijdig schoolverlaten. Stand van zaken en beleid in de Stedendriehoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Beer, P. de (2006). *Perspectieven voor de laagopgeleiden*. Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, Vol. 22, No. 3, p. 218-233.

Belt, V., P. Drake & K. Chapman (2010). *Employability Skills: A Research and Policy Briefing*. UK Commission for Employment and Skills.

Benseman, J., A. Sutton & J. Lander (2005). *Working in the light of evidence as well as aspiration. A literature review of the best available evidence about effective adult literacy, numeracy and language teaching*. Auckland UniServices Limited.

Bird, V. (2004). *Literacy and Social Inclusion: The policy challenge. A Discussion Paper*. Londen: National Literacy Trust.

Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In: J. Karabel & A. Halsey, H.(Eds.), *Power and ideology in education*, p. 487–511. New York: Oxford University Press

Bouwman-Van 't Veer, M, T. Knijn, R. van Berkel (2011). *Activeren door participeren. De meerwaarde van de Wet maatschappelijke ondersteuning voor re-integratie van mensen in de bijstand*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

Brink, C. (2010). *Methodbeschrijving EVC-procedure Algemene vrijwilligerscompetenties*. Utrecht: Movisie.

Brinton, D.M., M.A. Snow. & M.B. Wesche (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

BSa (Basic Skills Agency) (2000). *Effective Basic Skill Provision for Adults*.

Buisman, M., J. Allen, D. Fouarge, W. Houtkoop & R. van der Velden (2013). *PIAAC 2012: de belangrijkste resultaten*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Chisholm, L., A. Larson & A. Mossoux (2004). *Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Luxemburg: Cedefop.

Cofora (2010). *Blik op werk – Via vrijwilligerswerk aan wekr. Ontwikkeling van een overdraagbare, beproefde methodiek voor integrale aanpak*. Arnhem: Cofora.

Commissie Bakker (2008). *Naar een toekomst die werkt. Advies Commissie Arbeidsparticipatie*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Dahlstedt, I., P. Bevelander (2010). *General Versus Vocational Education and Employment Integration of Immigrants in Sweden*. Journal of Immigrant and Refugee Studies, Vol. 8, No. 2, p 158-193.

DfEE (1999). *Improving Literacy and Numeracy: A Fresh Start. The report of the Working Group chaired by Sir Claus Moser*. London: Department for Education and Employment.

Djait, F., D. Boussé. & W. Herreman (2011). *De arbeidsmarktsituatie van migranten en hun nakomelingen in Vlaams en Europees perspectief*. WSE-rapport. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Ecbo (2010). *Op naar een geletterd Nederland!* URL: <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/nieuws/Op%20naar%20een%20geletterd%20Nederland.pdf>. Geraadpleegd op 16 oktober 2013.

Eimers, T. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

Empowerment Centre EVC (2010). *Eindrapportage betreffende de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van het deelproject 'Empowerment van vrouwen door EVC' binnen het project Duizend en Eén Kracht*.

Felstead, A., D. Gallie, F. Green, Y. Zhou (2007). *Skills at Work 1986-2006*. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE), Universities of Oxford and Cardiff.

Fingeret, H. & C. Drennon (1997). *Literacy for Life: Adult Learners, New Practices*. New York: Teachers College Press.

Fouarge, D., W. Houtkoop & R. van der Velden (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Frazis, H. (2002). *Human capital, signaling, and the pattern of returns to education*. Oxford Economic Papers, Vol.51, pp. 298-320.

Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag: waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.

Gemeente Rotterdam (2012). *Voortgangsrapportage Taaloffensief*.

Gier, E. de, F. Miedema, G. Vrieze (2008). *Onder druk wordt alles vloeibaar. Onderzoek naar activering van de granieten kern in de bijstand op de stedelijke arbeidsmarkt*. Den Haag: Nicis Institute.

Greef, M. de (2009). *Leren voor leven. Een eigen plek in het dagelijks leven. Onderzoeksresultaten outcome en invloed van volwassenenonderwijs*. Velp: Spectrum.

Greef, M. de (2011). *Leren in verschillende contexten. De opbrengsten van trajecten taal en basisvaardigheden voor laagopgeleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP/Arteduc.

Greef, M. de (2013). *"I am not deaf anymore" – outcomes of migrant language courses*. Lifelong Learning in Europe, No. 3.

Grip, A. de, J. van Loo & J. Sanders (2004). *The Industry Employability Index: Taking Account of Supply and Demand Characteristics*. International Labour Review, Vol. 143, No. 3, p. 211-233.

Groot, I., M. de Graaf-Zijl, P. Hop, L. Kok, B. Fermin, D. Ooms, W. Zwinkels (2008). *De lange weg naar werk. Beleid voor langdurig uitkeringsgerechtigden in de WW en de WWB*. Amsterdam: SEO.

Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2006). *Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.

Houtkoop, W., J. Allen, M. Buisman, D. Fouarge & R. van der Velden (2012). *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Koning, J. de, J.H. Gravesteijn-Ligthelm & O. Tanis (2008). *Wat bepaalt succes van allochtonen op de arbeidsmarkt?* SEOR-working paper 2008/1.

Krashen, S.D. (1976). *Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning*. TESOL Quarterly, Vol. 10, p. 157-168.

Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Long, M. (1983). *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*. Studies in Second Language Acquisition, 12, 251-285.

Maurin, E. & D. Thesmar (2003). *Changes in the Functional Structure of Firms and the Demand for Skill*. CEPR Discussion Paper 3831, London.

McQuaid, R.W., A. Green & M. Danson (2004). *Introducing Employability*. Urban Studies, Vol. 42, No. 2, p. 191-195.

Meadows, P & H. Metcalf (2008). *Does Literacy and Numeracy Training for Adults Increase Employment and Employability?* Evidence from the Skills for Life Programme in England, Industrial Relations Journal, Vol. 39, No. 5, p. 354-369.

Michon, H., M. van Wezep, A. Rijkaart, K. Overweg, L. Vink, H. Kroon (2013). *Bewijs gevonden. Kwetsbare vrijwilligers sterker met Erkenning Verworven Competenties – Algemene vrijwilligerscompetenties*. Utrecht: Movisie.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2011). *Geletterdheid in Nederland. Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015*.

Nauta, A, M.R. De Bruin, R. Cremer (2004). *De mythe doorbroken. Gezondheid en inzetbaarheid oudere werknemers*. Hoofddorp: TNO.

NIACE (2011). *Work, Society and Lifelong Literacy. Report of the inquiry into adult literacy in England*.

Nickson, D., C. Warhurst, J. Commander, S.A. Hurrell & A.M. Cullen (2012). *Soft skills and employability: Evidence from UK retail*. Economic and Industrial Democracy, Vol. 33, p. 65.

OCW (2011). *Geletterdheid in Nederland. Actieplan Laaggeletterdheid 2012-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OESO (2008). *Summary of the main findings on the labour market integration of immigrants and their children*. Jobs for Immigrants (Vol. 2): Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal. Parijs: OECD Publishing.

Pratt (2002). *Five perspectives on teaching adults*. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 93, p. 5-15.

Power, J. (2012). *Promoting Employability Skills Through Active Learning*. In: The Second Employability, Enterprise, & Citizenship in Higher Education Conference, Tuesday 27th March 2012, Manchester, UK.

Raad voor Werk en Inkomen (2011). *We worden er beiden beter van: Investeren in de ontwikkeling van werknemers met een lage en/of verouderde opleiding*. Den Haag: RWI.

Raaphorst, E.T.M. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk. Een evaluatie-studie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. Academisch proefschrift, Amsterdam: UvA.

Rahmani, Z., T. Crosier and S. Pollack (2002). *Evaluating the Impact of the Literacy and Numeracy Training Programme for Job Seekers*. Canberra: Department of Education, Science and Training, Research Analysis and Evaluation Group.

Reder, S. (2009). *The development of literacy and numeracy in adult life*. In: Reder, S. & J. Bynner, (Eds.), *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research* New York and London, Routledge, 59-84.

Reder, S. (2012). *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. Montreal: the Centre for Literacy.

Reitz, J.G. (2007). *Immigrant employment success in Canada. Part I: Individual and contextual causes*. Journal of International Migration and Integration, Vol. 8, No. 1, p 11-36.

Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (2009). *Zonder diploma. Aanleiding, kansen en toekomstintenties*. Maastricht: ROA.

Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. van (2008). *Leren en competent blijven in latere loopbaanfasen*. In: Handboek effectief opleiden 48/55, pp. 14.7 - 4.01 - 4.22. Den Haag: Reed Business Information.

Sanders, J. & A. de Grip (2004). *Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers*. International Journal of Manpower, 25(1), 73-89.

Simons, P.R.J. (1982). *Leerstijlen en leerstrategieën. Strategieën in leren en ontwikkeling*. p. 105-110.

Smit, S. & T. Bersee (2009). *Ik wil nou eindelijk eens een keer zelfstandiger worden!* Rotterdam: NextValue onderzoek en advies.

Smit, S. & D. Camo (2013a). *Gebruikersonderzoek Oefenen.nl. Een kwantitatief onderzoek onder actieve en niet-actieve accounthouders van de portal Oefenen.nl van ETV.nl*. Rotterdam: NextValue Research.

Smit, S. & D. Camo (2013b). *Monitor Klik & Tik 2012-2013. Tussenrapportage: september 2012 – februari 2013*. Rotterdam: NextValue Research.

Steenhouder, P., A. Cox, M. Hanekamp & J.F. Lam (2013). *Wat maakt leren van laaggeletterde volwassenen effectief en hoe kunnen leereffecten gemeten worden? Resultaten van een literatuuronderzoek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Steenhouder, P. & M. Tijssen (2011). *Opbrengsten in beeld. Rapportage aanvalsplan laaggeletterdheid 2006-2010*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Steensel, R. van, N. McElvany, J. Kurvers & S. Herppich (2011). *How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis*. Review of Educational Research, Vol. 81, No. 1, p. 69-96.

Stichting Lezen & Schrijven (2012). *Taal voor het leven. Programmaplan. Subsidieaanvraag 2012*. Online publicatie, geraadpleegd op 25 november 2013.



Stichting Lezen & Schrijven (2013). *Feiten & cijfers geletterdheid. Overzicht van de gevolgen van laaggeletterdheid en opbrengsten van investeringen voor samenleving en individu*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: Gass, S.M. & C.G. Madden, *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House, 235-253.

Terry, M. (2006). *Self-Directed Learning by undereducated adults*. *Educational Research Quarterly*, Vol. 29, No. 4, p. 29-39.

Garrett, R., M. Campbell & G. Mason (2010). *The value of skills: an evidence review*. Wath upon Dearne, South Yorkshire: UK Commission for Employment and Skills (UKCES).

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is.... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. HIVA, Leuven: KU-Leuven.

Wanberg, C. R., J. D. Watt & D.J. Rumsey (1996). *Individuals Without Jobs: An Empirical Study of Job-Seeking Behavior and Reemployment*. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, No. 1, p 76-87.

Westaby, J.D. & K.N. Braithwaite (2003). *Specific Factors Underlying Reemployment Self-Efficacy: Comparing Control Belief and Motivational Reason Methods for the Recently Un-employed*. *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 39, p. 415.

Wikipedia (2013). Artikel: *Leerstijl*. Deze tekst is beschikbaar onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding/Gelijk delen 3.0.

**AS**tri 

Stationsweg 26 •  
2312 AV Leiden

[astri@astri.nl](mailto:astri@astri.nl)  
[www.astri.nl](http://www.astri.nl)

T 071 512 49 03  
F 071 512 52 47