



Leren in verschillende contexten

De opbrengsten van trajecten taal- en basisvaardigheden voor laagopgeleiden

Colofon

Titel	Leren in verschillende contexten; De opbrengsten van trajecten taal- en basisvaardigheden voor laagopgeleiden
Auteur	Drs. Maurice de Greef (onderzoeker, adviseur en trainer Artéduc), in opdracht van CINOP met medewerking van drs. M. Hanekamp, prof. dr. M. Segers, prof. dr. D. Verté en prof. dr. C. Lupi
Datum	Februari 2012
Projectnummer	12975.03



CINOP
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

© CINOP 2012

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

“Ik denk, omdat ik verder denken wil, zoals ik loop om niet stil te staan”

Toon Hermans (1996)

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1 Aanleiding effectmeting scholing onder laagopgeleiden in verschillende leercontexten	3
1.1 Leeswijzer	3
2 Onderwijseffecten van een leeromgeving voor laagopgeleiden in beeld.....	5
2.1 Definitie van een leeromgeving voor laagopgeleiden	5
2.2 Onderwijseffecten in beeld	10
3 Leren vanuit verschillende leercontexten: deskresearch en methode.....	23
3.1 Leren in verschillende contexten: een indeling naar leercontexten	23
3.2 Onderzoeksvraag: Effecten vanuit verschillende leercontexten	24
3.3 Onderzoeksprocedure.....	24
3.4 Onderzoekinstrument.....	25
3.5 Statistische analyses.....	26
3.6 Onderzoekspopulatie trajecten vanuit wonen, welzijn, arbeid en onderwijs ..	26
3.7 Onderzoekspopulatie trajecten vanuit digitale oefenomgeving	29
4 Leren vanuit verschillende leercontexten: onderzoeksresultaten	33
4.1 Toename sociale inclusie en arbeidsontwikkeling vanuit wonen, welzijn, arbeid en onderwijs	33
4.2 Invloed van leeromgeving en socio-demografische kenmerken op toename in maatschappelijke en arbeidsparticipatie.....	35
4.3 Toename sociale inclusie en arbeidsontwikkeling vanuit digitale oefenomgeving.....	36
5 Investering in scholing aan laagopgeleiden loont?	39
Bijlage 1	43
Bijlage 2.....	47
Bijlage 3.....	49

Inleiding

In 2005 is door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap(OCW) een plan ter bestrijding van laaggeletterdheid opgesteld: *Van A tot Z betrokken. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* (Van der Hoeven e.a., 2005). Dit is in 2011 met een jaar verlengd. Hoofduitvoerders van dit plan waren Stichting ETV.nl, Stichting Lezen en Schrijven en CINOP.

In de periode waarin het Aanvalsplan werd uitgevoerd, is in Nederland onderzoek gedaan naar resultaten en effecten van formele onderwijstrajecten aan laagopgeleiden (De Greef, Segers en Verté, 2010). Dit onderzoek is niet uitgevoerd in het kader van het Aanvalsplan, maar in opdracht van de toenmalige Projectdirectie Leren en Werken. Aansluitend op dit onderzoek is in een aantal Europese landen, in het kader van het onderzoek 'EDAM' (EDucation Against Marginalisation, Lupi et al., 2011), onderzocht of laagopgeleide deelnemers na deelname aan formele educatieve trajecten, een betere plek in de samenleving verworven.

In de afgelopen jaren zijn naast formele leertrajecten binnen de Educatie, gericht op het verbeteren van taal- en basisvaardigheden, in toenemende mate ook leertrajecten aangeboden buiten de context van de formele Educatie, zoals in de context van bedrijven en andere maatschappelijke contexten. Tot dusver is onbekend wat hiervan effecten voor deelnemers zijn.

In het activiteitenplan 2011 van CINOP dat in het kader van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid door het Ministerie van OCW is goedgekeurd, is een onderzoek opgenomen waarin opbrengsten van leertrajecten in non-formele contexten in beeld gebracht worden. Het gaat hierbij om niet-schoolse settings met leerprocessen in werkgerelateerde activiteiten of leerprocessen die leiden tot maatschappelijke participatie of persoonlijke ontwikkeling (Doets et al, 2008, p.2). Het onderzoek is in 2011 in opdracht van CINOP uitgevoerd door Maurice de Greef van Artéduc.

Voor het onderzoek naar leereffecten zijn actoren binnen de sectoren Wonen, Welzijn, Zorg en Arbeid benaderd. Daarnaast zijn effecten van het gebruik van de digitale oefenomgeving voor en door laagopgeleiden van de Stichting ETV.nl onderzocht.

In totaal hebben bijna vijftig organisaties die trajecten gericht op het verbeteren van taal- en basisvaardigheden aanbieden, deelnemers gevraagd om tweemaal een enquête in te vullen. Het betrof een voormeting en een nameting. De resultaten en verkregen inzichten zijn gepresenteerd en besproken tijdens een expertmeting, waarbij vertegenwoordigers uit de betrokken sectoren aanwezig waren.

Omdat het in 2011 uitgevoerde onderzoek zowel met betrekking tot de onderzoeksresultaten als met betrekking tot de onderzoeksinstrumenten voortbouwt op de eerder genoemde onderzoeken in Nederland en in Europees verband schetst Maurice de Greef in deze rapportage op hoofdlijnen deze resultaten en onderzoeksinstrumenten. Daarmee wordt het onderzoek gepositioneerd in een bredere onderzoekslijn.

Wij willen zowel de organisaties als de deelnemers die betrokken waren bij het onderzoek hartelijk danken voor hun bijdragen.

CINOP, februari 2012

1 Aanleiding effectmeting scholing onder laagopgeleiden in verschillende leercontexten

Met de opkomst van het Human Resource Management (HRM) in de jaren '80, werd duidelijk dat de aanwezigheid van goede kenniswerkers de meest kritische factor voor de ontwikkeling van een arbeidsorganisatie is (Storey, 1995). Ruim twintig jaar later blijkt uit onderzoek van Weehuizen (2006) dat er te weinig geïnvesteerd wordt in menselijk kapitaal, terwijl kennis een onmisbare bron voor een gezonde economie is.

Met name investeren in laagopgeleiden lijkt noodzakelijk. Laagopgeleiden blijken volgens Bovens en Wille (2011) veel minder te participeren in maatschappelijke (en politieke) activiteiten dan hoogopgeleiden. Extra aandacht voor laagopgeleiden kan voorkomen dat mensen zonder startkwalificatie niet volledig kunnen deelnemen aan de samenleving en in mindere mate een bijdrage kunnen leveren op de arbeidsmarkt.

In Nederland zijn 2,5 miljoen mensen laagopgeleid (CBS, 2010a). Daarnaast kent ons land 1,1 miljoen laaggeletterden (Steehouder en Tijssen, 2011). Deze mensen kunnen grote problemen ervaren bij deelname aan de samenleving en op de arbeidsmarkt. In 2006 is het ministerie van OCW een 'aanval' gestart om laaggeletterdheid tegen te gaan. Onder de naam 'Aanvalsplan Laaggeletterdheid: Van A tot Z betrokken' (ministerie van OCW, 2006), zijn de afgelopen vijf jaar verschillende bestaande initiatieven in beeld gebracht en nieuwe projecten gestart om laaggeletterde en laagopgeleide mensen de kans te geven zich voldoende taal-, reken- en andere basisvaardigheden eigen te maken. Daarbij zijn scholingstrajecten in verschillende leercontexten ontwikkeld en aangeboden aan laagopgeleiden.

In 2009 is er binnen het onderzoek 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) een eerste instrument ontwikkeld om de resultaten van formele onderwijstrajecten aan laagopgeleiden te meten. Met dat instrument is de outcome van leren zowel op korte als op lange termijn onderzocht. Aansluitend is in Nederland en een aantal Europese landen, in het kader van het onderzoek 'EDAM' (EDucation Against Marginalisation) (Lupi et al., 2011), onderzocht of laagopgeleide deelnemers na deelname aan formele educatieve trajecten, een betere plek in de samenleving verworven.

Ook vanuit andere (non-formele en informele) leercontexten zijn de afgelopen jaren opleidingstrajecten ontwikkeld, met als doel om laagopgeleiden een betere plek in de samenleving of op de arbeidsmarkt te geven. Het onderzoek dat in 2011 is uitgevoerd en waarvan de resultaten in deze rapportage worden besproken, brengt in kaart of laagopgeleiden na deelname aan educatieve trajecten in verschillende leercontexten een betere plek in de maatschappij en op de arbeidsmarkt kunnen verwerven. In het onderzoek is ook het leren in een digitale leeromgeving meegenomen.

1.1 Leeswijzer

Deze rapportage geeft een overzicht van de impact en outcome van scholingstrajecten voor laagopgeleiden in verschillende leercontexten en met behulp van een digitale oefenomgeving. In hoofdstuk 2 wordt allereerst verkend waar een leeromgeving voor laagopgeleiden uit bestaat.

Deze verkenning resulteert in een definitie van de term 'leeromgeving'. Tevens worden in dit hoofdstuk de onderzoeken 'Leren voor Leven' en 'EDAM' toegelicht.

De onderzoeksopzet zal in hoofdstuk 3 worden toegelicht. Aansluitend beschrijft het vierde hoofdstuk de onderzoeksresultaten. De outcome van de scholingstrajecten binnen diverse leercontexten, zoals deelnemers die ervaren, en de succesfactoren worden toegelicht. Ten slotte worden in het laatste hoofdstuk conclusies getrokken en een aantal aanbevelingen gepresenteerd.

2 Onderwijseffecten van een leeromgeving voor laagopgeleiden in beeld

In 2009 is middels het onderzoek 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) onderzoek naar de effecten van onderwijstrajecten voor laagopgeleiden in Nederland gedaan. In dit onderzoek is onderzocht of laagopgeleide deelnemers door deelname aan educatie een betere plek in de maatschappij konden verwerven en welke factoren in de leeromgeving van invloed waren op het eventuele leersucces. Vervolgens is dit onderzoek ook in België, Italië, Oostenrijk, Roemenië, Griekenland, Denemarken en Duitsland uitgevoerd onder de noemer EDAM (EDucation Against Marginalisation, Lupi et al., 2011). Ook in dit onderzoek zijn de effecten van leren onderzocht en is bekeken welke factoren van invloed zijn op een eventueel leersucces. Voor zowel het 'Leren voor Leven' als het 'EDAM' onderzoek is een definitie van de leeromgeving voor laagopgeleide deelnemers gebruikt. Omdat deze definitie ook in het onderzoek naar leereffecten in andere leercontexten is gebruikt, wordt deze definitie in de volgende paragraaf toegelicht. Daarnaast worden in dit hoofdstuk de onderzoeksresultaten van het 'Leren voor Leven' en het 'EDAM' onderzoek op hoofdlijnen besproken, omdat daar in het onderzoek in 2011 op voortgebouwd is.

2.1 Definitie van een leeromgeving voor laagopgeleiden

In Europees verband besteedt men steeds meer aandacht aan onderwijs voor laagopgeleiden. De leeromgeving speelt hierbij een belangrijke rol. Voordat hier verder op ingegaan wordt, wordt de doelgroep laagopgeleide volwassenen nader omschreven.

2.1.1 De doelgroep laagopgeleide volwassenen

De groep laagopgeleiden is divers en bestaat uit ouderen, volwassenen met sociale en economische problemen in het dagelijks leven, mensen met een fysieke of psychische handicap, werklozen, immigranten en autochtonen. Een groot deel van hen kampt met taalproblemen en is tevens laaggeletterd. Dat houdt niet in dat alle laaggeletterde mensen laagopgeleid zijn. Er zijn bijvoorbeeld deelnemers van allochtone afkomst, die een hoge vooropleiding hebben, maar de Nederlandse taal niet meester zijn. Figuur 1 geeft definities voor beide begrippen.

Laagopgeleiden

Mensen die hoogstens een VMBO-diploma of gelijkwaardig diploma hebben (Josten, 2010).

Laaggeletterden

Mensen die moeite hebben met het begrijpen en toepassen van relatief eenvoudige taal- en rekenopdrachten (Fouarge et al, 2011).

Figuur 1: Definities van en verschil tussen laagopgeleid en laaggeletterdheid

Uit internationaal onderzoek blijkt dat Nederland zo'n 1,1 miljoen laaggeletterden kent in de leeftijdscategorie tot 65 jaar (Steehouder en Tijssen, 2011).

Met 2,5 miljoen laagopgeleide inwoners heeft Nederland daarnaast een groot aantal inwoners dat ernstige hinder kan ondervinden bij hun deelname aan het arbeidsproces en de maatschappij (CBS, 2010b). Figuur 2 geeft een overzicht van een aantal socio-demografische kenmerken behorende bij deze doelgroep.



Figuur 2: Socio-demografische kenmerken van laagopgeleiden

De laagopgeleide volwassenen vinden hun plek niet vanzelfsprekend in het reguliere onderwijsstelsel mede door de negatieve schoolervaringen in het primair en of voortgezet onderwijs. Een aantal van hen wil persoonlijke doelen bereiken om de dagelijkse levenssituatie te verbeteren en is niet enkel en alleen gericht op het vinden van een baan op de arbeidsmarkt (De Greef, 2010). Deze deelnemers leren, omdat ze ondersteuning in het dagelijks leven nodig hebben, zoals bij het schrijven in de eigen taal, het voeren van een goed gesprek, het gebruiken van een mobiele telefoon of computer, het zelf oplossen van problemen, het maken van belangrijke keuzes of het regelen van de eigen financiële administratie. Volgens Jarvis & Griffin (2003) heeft levenslang leren voor deze groep tot doel om een betere levenskwaliteit te kunnen krijgen. Educatieve programma's zouden dan ook niet alleen geformuleerd moeten worden in termen van ontwikkeling van kennis en vaardigheden of het verkrijgen van werk, maar ook in termen van het verbeteren van sociale inclusie. McClusky (1970) en Serrano-García & Bond (1994) verwoordden dit als afname van een achtergestelde positie en empowerment van deelnemers.

Volgens het CBS (2011) wordt in de volwasseneneducatie een onderscheid gemaakt in:

- Sociale redzaamheid: leren om te kunnen functioneren in de maatschappij.
- Educatieve redzaamheid: leren om te kunnen functioneren binnen het onderwijs en doorstromen naar een vervolgopleiding.
- Professionele redzaamheid: leren om te kunnen doorstromen naar en functioneren op de arbeidsmarkt.

Trajecten volwasseneneducatie die in de afdelingen 'Educatie' van de ROC's worden georganiseerd, richten zich voornamelijk op sociale en educatieve redzaamheid (Hanekamp et al, 2011). Het onderzoek naar de resultaten van volwasseneneducatie, dat in het onderzoeksproject Leren voor Leven is uitgevoerd, was voornamelijk op deze trajecten gebaseerd. Daarnaast zijn er echter ook nog andere leercontexten, zoals in de woon-, welzijns- of arbeidssector, waar naast educatie en sociale redzaamheid ook aan professionele redzaamheid wordt gewerkt. Het onderzoek, waarover hier wordt gerapporteerd, richt zich op deze andere leercontexten.

2.1.2 Transfer in educatieve programma's voor volwassenen met het oog op sociale inclusie en taalbeheersing

In de afgelopen twintig jaar zijn er binnen het Human Resource Development (HRD) diverse onderzoeken gedaan met als doel inzage te krijgen in de elementen van een leeromgeving die de transfer van de opgedane kennis (specifiek op de werkvloer) beïnvloeden. Met transfer wordt in deze context bedoeld of men het geleerde kan toepassen in het dagelijks leven of in de dagelijkse praktijk. De meeste onderzoeken zijn gebaseerd op het transfer of training model van Baldwin & Ford (1988). Deze onderzoekers onderscheiden de volgende drie onderdelen van een leeromgeving:

- De leerder.
- Het (ontwerp van het) trainingsprogramma.
- De werkomgeving waar de nieuw verworven competenties moeten worden toegepast.

In verschillende studies worden deze drie onderdelen gehandhaafd en verfijnd als de indeling van een leeromgeving (onder andere Holton, Chen & Naquin, 2003). Deze studies richten zich echter voornamelijk op hoogopgeleide deelnemers. Dergelijke programma's hadden professionele ontwikkeling tot doel. Kijkend naar de laagopgeleide doelgroep en specifiek naar het leerdoel van persoonlijke ontwikkeling, zullen de levensomstandigheden, in plaats van de werkomgeving, de transfer kunnen beïnvloeden of zelfs verhinderen. De leeromgeving (waarbij de levensomstandigheden van belang zijn) ziet er voor deze doelgroep daarom anders uit.

2.1.3 De elementen van een leeromgeving

Op basis van de eerdergenoemde driedeling voor de leeromgeving heeft Nijman (2004) zes factoren benoemd, die de transfer bij laagopgeleide deelnemers kunnen beïnvloeden, te weten:

- 1 Motivatie
- 2 Ondersteuning door een supervisor
- 3 Transferklimaat
- 4 Transferdesign
- 5 Algemene werkomgeving
- 6 Elementen van een leeromgeving

Het onderzoek van Nijman is werkgerelateerd en richt zich niet op effecten in termen van sociale inclusie en taalbeheersing van deelnemers. In het onderzoek naar de effecten van educatie onder laagopgeleide deelnemers binnen het project 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) staat wel het onderzoek naar effecten in termen van sociale inclusie centraal. Het model van Nijman (2004) is voor dit onderzoek aangepast, zodat het aansluit bij de hierboven beschreven doelgroep en de persoonlijke leerdoelen. Er zijn voor dat doel vier aanpassingen gedaan bij de elementen van een leeromgeving. De factoren werkomgeving, ondersteuning door een supervisor en het trainingsprogramma zijn aangepast naar een leeromgeving die gebaseerd is op het dagelijks leven met ondersteuning door een docent (trainer of coach) binnen een constructivistisch leerperspectief. Daarnaast is er aandacht besteed aan de zelfsturing van de deelnemers. Deze vier aanpassingen van het model voor de leeromgeving worden hieronder kort toegelicht.

A Dagelijks leven als leeromgeving

Allereerst heeft Nijman gekeken naar werkgerelateerde trajecten en dus ook alleen gekeken naar de werkplek. Bij trajecten voor laagopgeleiden zullen de levensomstandigheden moeten worden meegenomen, omdat naast het verkrijgen van werk of verbeteren van vaardigheden op de werkvloer men basisvaardigheden wil optimaliseren ter verbetering van het functioneren in het dagelijks leven. Volgens Andrews & Withey (1974) kan de levenskwaliteit van deelnemers bepaald worden aan de hand van sociale indicatoren. Deze indicatoren geven aan in hoeverre deelnemers een verandering in hun sociale leven hebben doorgemaakt of een betere plek in de samenleving hebben gekregen (Andrews & Withey, 1974). De levensomstandigheden van deelnemers kunnen daarbij bepalend zijn voor het resultaat. Als de invloed van levensomstandigheden uitgesloten kan worden, is de invloed op sociale inclusie en taalbeheersing in zijn geheel toe te wijzen aan de aangeboden leeromgeving. Als men bijvoorbeeld een baan krijgt of gaat trouwen tijdens het leerproces kan het leerresultaat bijvoorbeeld lager zijn, doordat men tijd aan andere dingen in het leven gaat besteden. Belangrijke levensomstandigheden die het leerresultaat kunnen beïnvloeden, zijn bijvoorbeeld gezondheid, geluk en veiligheidsgevoel (Andrews & Withey, 1974). Daarnaast beschrijft McGivney (1992) specifieke barrières, die het leersucces kunnen belemmeren, zoals het gevoel om te oud te zijn om te leren en de aanwezigheid van mobiliteitsproblemen. De beschreven levensomstandigheden van Andrews & Withey (1974) in combinatie met de aangegeven barrières van McGivney (1992) zijn bij het ontwerp van het onderzoeksinstrument (om de effecten van leertrajecten voor laagopgeleiden te meten) gebruikt om de kloof met het model van Nijman (2004) te overbruggen.

B Rol van de docent, trainer en coach

Ten tweede onderstreept Nijman (2004) het belang van een supervisor. Ook volgens Nijhuis et al (2005) is de aanwezigheid van een trainer, coach of docent van belang, zodat hij passende assessments kan afnemen. Gezien de heterogene doelgroep is flexibiliteit hierbij van belang (Thijssen, 2001). Om de transfer te kunnen bevorderen, zal de flexibele docent verschillende rollen moeten vervullen, zoals die van adviseur (Van Lakerveld et al, 2000), gids (Van der Vlerk, 2005) en trainer (Simons & Bolhuis, 2004).

C Dagelijkse leeromgeving en constructivistisch perspectief bepalen methode en leerstof

Het trainingsprogramma van Nijman (2004) is gebaseerd op het verkrijgen van kennis in traditionele trainingsettings. De programma's die sociale inclusie (waaronder taalcompetenties) moeten bevorderen, zijn eerder gebaseerd op interactie met deelnemers, waarbij onderwerpen van meerdere kanten bekeken worden en theorie aan praktijk gekoppeld wordt met het gebruik van authentieke leermaterialen (Van Lakerveld et al, 2000; Baldwin & Ford, 1988; Holton, Chen & Naquin, 2003; Van der Vlerk, 2005; Simons & Bolhuis, 2004; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005; Tenenbaum et al, 2001; Thijssen, 2001). Dit sluit veel meer aan op een constructivistisch leerperspectief. Wanneer men de praktijk van de deelnemer als uitgangspunt neemt, zal het uiteindelijke leerresultaat ook duurzamer, betekenisvoller, eerder toepasbaar (Simons & Bolhuis, 2004) en relevanter voor de deelnemer zijn (Van der Vlerk, 2005). Het leren moet dan wel plaatsvinden in een leerklimaat waar kansen zijn om het geleerde toe te passen in de praktijk. Daarnaast moet transfer van het geleerde door de omgeving worden toegestaan en ook weerstand uitlokken. Dit betekent namelijk dat er betrokkenheid van de omgeving is bij de toepassing van het geleerde in de dagelijkse praktijk. Zowel positieve als negatieve persoonlijke effecten van de leerder kunnen een plek krijgen, waarbij de 'peer-group' zelf voor ondersteuning zorgt. Het leerklimaat bestaat dan grotendeels uit de dagelijkse levensomgeving in plaats van enkel en alleen de werkomgeving of klassikale leeromgeving.

D Belang van zelfsturing

Ten slotte is het begrip 'zelfsturing' aan de leeromgeving van Nijman (2004) toegevoegd. Onderzoek (Knowles, 1975; McGivney, 1992; Ryan & Deci, 2000; Van Raemdonck, 2006) toont aan dat zelfsturing van invloed kan zijn op het leerresultaat bij laagopgeleide volwassenen. Raemdonck (2006, p.13) beschrijft zelfsturing in leren als 'een karakteristieke aanpassing vanuit de leerder zelf om het leerproces te beïnvloeden'. Uit haar onderzoek blijkt dat de scores van zelfsturing onder laagopgeleiden lager zijn dan de zelfsturing onder hoogopgeleiden. De mate van zelfsturing zou het leerproces kunnen beïnvloeden. Hieruit valt af te leiden dat een toename van zelfsturing betere leerresultaten tot gevolg kan hebben bij (laagopgeleide) deelnemers. Om die reden is zelfsturing als onderdeel van de leeromgeving geïntegreerd.

2.1.4 Naar een kader voor een ideaaltypische leeromgeving voor laagopgeleiden

Met deze aanpassingen wordt de leeromgeving voor laagopgeleiden omschreven als een leeromgeving:

- waar rekening gehouden wordt met de specifieke socio-demografische kenmerken en de heterogene leerbehoeften van laagopgeleiden;
- waar leren plaatsvindt of wordt toegepast in de dagelijkse levensomgeving;
- waar ondersteuning geboden wordt door een docent, trainer of coach;
- waar de leerstof en -methode gebaseerd zijn op basis van interactie, inzet van praktijkvoorbeelden en diversiteit van behandelen;
- waarbij onderwerpen van meerdere kanten bekeken worden en de koppeling met de praktijk centraal staat;
- waar zelfsturing van invloed kan zijn op het leerresultaat.

Bij onderzoek naar scholingstrajecten voor laagopgeleiden moet rekening worden gehouden met deze elementen van een leeromgeving. Wanneer er gekeken wordt naar de outcome van scholingstrajecten voor deze doelgroep, zal de outcome omschreven moeten worden in termen van een verandering van de dagelijkse levensomgeving en moet de invloed van bovengenoemde elementen geanalyseerd worden.

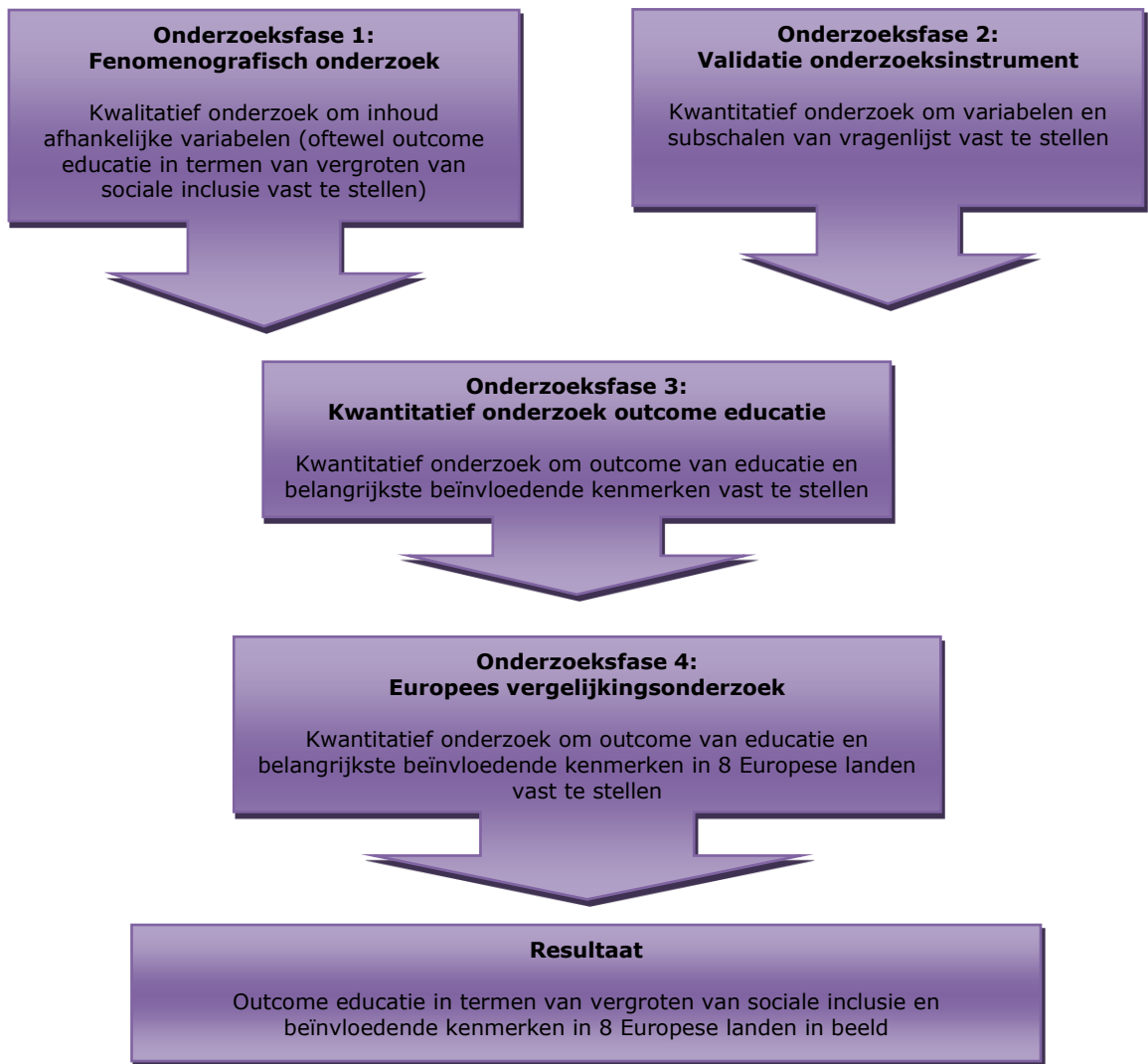
2.2 Onderwijseffecten in beeld

Uit onderzoek van Groot et al (2008) blijkt dat, als men de inzetbaarheid van laaggeschoolden op de arbeidsmarkt wil vergroten, er geïnvesteerd moet worden in persoonlijke ontwikkeling. Christian (1974) concludeerde al eerder dat educatie ervoor kan zorgen dat mensen een betere plek in de samenleving krijgen. De leeromgeving zoals hierboven omschreven, zou ervoor kunnen zorgen dat persoonlijke ontwikkeling (waaronder ook de taalontwikkeling van mensen) verbeterd wordt en dat laaggeletterden en laagopgeleiden een betere plek in de samenleving en specifiek op de arbeidsmarkt krijgen. Het longitudinaal onderzoek 'Leren voor Leven' van De Greef, Segers en Verté (2010) en het Europees onderzoek EDAM (EDucation Against Marginalisation) (Lupi et al., 2011) zijn de eerste onderzoeken die de outcome van deze vorm van educatie in kaart brengen. Centrale vraag van deze onderzoeken was of laagopgeleide deelnemers na deelname aan educatie een betere plek in de samenleving (en deels op de arbeidsmarkt) krijgen.

2.2.1 Longitudinaal onderzoek outcome educatie

In opdracht van de voormalige Projectdirectie Leren & Werken (samenwerking tussen het Ministerie van OCW en het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid) en de Provincie Gelderland is een longitudinaal onderzoek uitgevoerd naar de effecten van deze educatieve trajecten. Dit onderzoek (De Greef, Segers en Verté, 2010) bestond uit verschillende onderzoeksfasen. In de allereerste fase is door een fenomenografisch onderzoek (kwalitatief onderzoek waarmee het fenomeen 'vergroten van sociale inclusie door educatie' is bestudeerd) met behulp van interviews gedetailleerd in kaart gebracht wat de outcome van leren, zoals deelnemers deze beleefden, was. Op grond van de inhoudelijke uitkomsten van fase 1 is in fase 2 een vragenlijst ontwikkeld en gevalideerd. Vervolgens is in fase 3 met gebruik van de gevalideerde vragenlijst uit fase 2 een voor- en nameting onder deelnemers aan opleidingstrajecten gedaan om aansluitend na drie jaar nog een keer onder een kleinere groep deelnemers te onderzoeken of de resultaten duurzaam waren. De laatste en vierde fase bestond ten slotte uit een Europese vergelijkingsstudie, waarbij de outcome van educatie in acht Europese landen in kaart is gebracht.

Van de onderzochte onderwijstrajecten zijn niet alleen taaleffecten in kaart gebracht, maar was de 'scoop' breder. Er zijn onderwijstrajecten onderzocht die tot doel hadden om de sociale redzaamheid van deelnemers te vergroten. Onderdeel hiervan was ook het optimaliseren van de taal- en rekencompetenties. Figuur 3 geeft een overzicht van de vier onderzoeksfasen.



Figuur 3: Onderzoeksfasen longitudinaal onderzoek

2.2.2 Onderzoeksgroep Leren voor Leven

De onderzoeksgroep van de eerste drie fasen bestond uit deelnemers die deelnamen aan trajecten sociale redzaamheid bij de Regionale Opleidingen Centra (ROC's). Een groot deel van deze trajecten waren taal- en rekentrajecten en trajecten basis- en digitale vaardigheden. In zijn totaliteit hebben in Nederland 32 ROC's met 40 locaties, 1127 cursisten en 11 docenten deelgenomen aan dit onderzoek.

Tijdens de eerste fase (het fenomenografisch onderzoek) namen 15 cursisten van het ROC van Amsterdam (van het Kenniscentrum Alfabetisering Nederlandssprekenden, het KAN) en 17 cursisten van ROC Aventus deel. De 'respons-rate' was 100%. Van deze deelnemers worden de kenmerken in de derde kolom van tabel 1 getoond.

In fase 2 (de validering van het onderzoeksinstrument) hebben 308 cursisten van 10 ROC's en 11 locaties meegedaan. Elk ROC heeft circa 35 cursisten benaderd, waarvan de respons 88% op de pretest (N=308) en 51% (N=177) op de posttest was. De tweede kolom van tabel 1 geeft een overzicht van de kenmerken van deze groep.

In de derde fase (het kwantitatief onderzoek met drie meetmomenten) zijn 31 ROC 's en in totaal 39 locaties benaderd om onder 30 cursisten per ROC de vragenlijst uit te zetten. 787 cursisten hebben de vragenlijst aan het begin van het educatief traject ingevuld en 515 aan het einde van het traject. De respons op de pretest en posttest waren 67% respectievelijk 44%. Aansluitend hebben nog 56 mensen van deze groep respondenten na een jaar een soortgelijke vragenlijst ingevuld om te kijken of de onderwijseffecten duurzaam waren. De vierde kolom van tabel 1 geeft weer wat de kenmerken van de onderzoeksdoelgroep van de derde fase waren. Het totale onderzoek heeft grotendeels plaatsgevonden onder de doelgroep laagopgeleiden, oftewel mensen die hoogstens een VMBO-diploma of gelijkwaardig diploma hebben (Josten, 2010).

Onderzoeksfase →	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Karakteristiek ↓			
Geslacht			
Man	53	24.8	29.7
Vrouw	47	75.2	68.7
Nationaliteit			
In Nederland geboren	-	92.2	81.8
Niet in Nederland geboren	-	7.8	15.8
Leeftijd			
21 – 40	38	13.4	16.9
41 – 60	47	38.0	32.9
61 – 80	9	46.2	45.3
Onbekend	6	-	-
Burgerlijke staat			
Getrouwd	64,4	73.4	64.4
Niet getrouwd	16,8	20.6	16.8
Samenwonend	5,5	6.0	5.5
Weduwe – weduwnaar	11,3	-	11.3
Aantal kinderen			
0	-	15.7	15.2
1	-	6.9	10.9
2	-	47.4	42.6
3	-	20.3	20.1
4	-	7.2	6.4
Meer dan 4	-	2.6	-
Aantal opleidingsjaren			
< 5	-	31.6	33.7
6 – 10	-	39.9	33.3
11 – 15	-	18.6	21
16 – 20	-	8.6	5.8
Hoogste opleiding			
Speciaal Primair Onderwijs	-	-	2.0
Primair Onderwijs	-	11.2	12.7
Speciaal Voortgezet Onderwijs	-	-	3.0
Voortgezet onderwijs	-	34.8	28.2
Vergelijkbaar met MBO	-	35.5	31.1
Vergelijkbaar met HBO	-	11.8	12.7
Vergelijkbaar met Universiteit	-	2.0	-
Overige	-	4.6	-

Onderzoeksfase →	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Karakteristiek ↓			
Gediplomeerd na deelname beroepsonderwijs			
Ja	-	-	60.5
Nee	-	-	34.3
Gevolgde cursussen			
Voor het werk	-	-	25.3
Buiten het werk	-	-	14.1
Voor en buiten het werk	-	-	31.8
Geen	-	-	22.6
Baan			
Betaalde baan	53.1	-	27.1
Vrijwilligersbaan	-	-	14.5
Betaalde en vrijwilligersbaan	-	-	4.3
Geen	46.9	-	50.2
Reden van aanmelding			
Vrijwillig	-	-	63.5
Gestuurd door officiële organisatie	-	-	7.8
Gestuurd door werkgever of collega	-	-	2.9
Op advies van familie, vriend(in) of kennis	-	-	11.2
KSE-niveau			
0-1	13	-	-
1	31	-	-
1-2	25	-	-
2	28	-	-
2-3	3	-	-

Noot: 'Missing values' zijn buiten beschouwing gelaten bij berekening percentages.

Tabel 1: Kenmerken onderzoeksdoelgroep (N=1127), onderzoeken 'Leren voor leven', aantallen in %

2.2.3 Analysetechnieken van de onderzoeken 'Leren voor Leven' en 'EDAM'

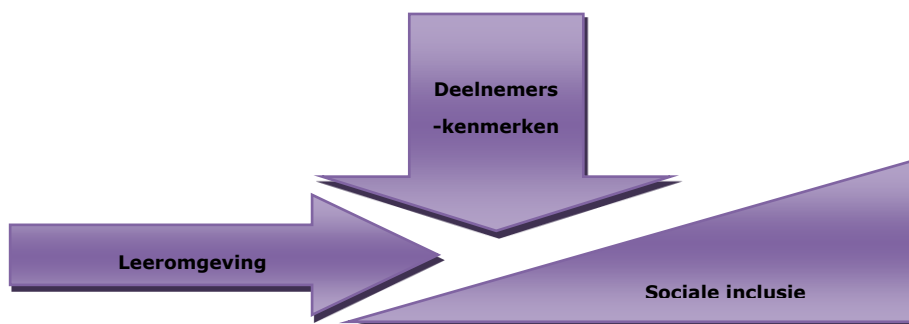
Tijdens de vier onderzoeksfases zijn verschillende analysetechnieken gebruikt om de inhoud van de variabelen en de subschalen van de vragenlijst vast te stellen en te valideren. Daarnaast is geanalyseerd of er volgens deelnemers na het volgen van educatie vooruitgang van sociale inclusie plaatsvond en wat daarvoor de belangrijkste beïnvloedende kenmerken waren. De gebruikte analysetechnieken per fase zijn:

- Fase 1: Fenomenografisch onderzoek
 - Uitschrijven transcripties (letterlijke weergave van interviews) van 32 geïnterviewden.
 - Analyse door onderzoeksteam om categorieën van sociale inclusie vast te stellen.
 - Analyse van expert om categorieën van sociale inclusie bij en uiteindelijk vast te stellen.
- Fase 2: Validatie vragenlijst
 - Principale factoranalyse in SPSS 15.0 om betrouwbaarheid (in Cronbach's Alpha) vast te stellen.
 - Confirmatorische factoranalyse in EQS om inhoud van subschalen vast te stellen.

- Fase 3: Kwantitatief onderzoek outcome educatie en beïnvloedende kenmerken in Nederland
 - Verschil tussen voor- en nameting per subschaal van sociale inclusie berekenen door het maken van een 'change-variable' in SPSS 15.0.
 - Non-parametrische test middels 'Crosstabs', een Mann-Whitney Test, Kruskal-Wallis Test of een 'Spearman's Correlation Test' in SPSS 15.0 om bepalende factoren voor vooruitgang van sociale inclusie vast te kunnen stellen.
- Fase 4: Vergelijkingsonderzoek outcome educatie en beïnvloedende kenmerken in 8 Europese landen
 - Verschil tussen voor- en nameting per subschaal van sociale inclusie berekenen door het maken van een 'change-variable' in SPSS 15.0.
 - Non-parametrische test middels 'Probit Modeling' in SPSS 15.0 om bepalende factoren voor vooruitgang van sociale inclusie vast te kunnen stellen.

2.2.4 De outcome van educatie in termen van sociale inclusie

Laagopgeleide leerders nemen deel aan een educatief traject om een betere plek in de samenleving te krijgen oftewel hun sociale inclusie te vergroten. Kenmerken van deze deelnemers, de randvoorwaarden en inhoud van de leeromgeving zouden van invloed kunnen zijn op het vergroten van de sociale inclusie (zie figuur 4).



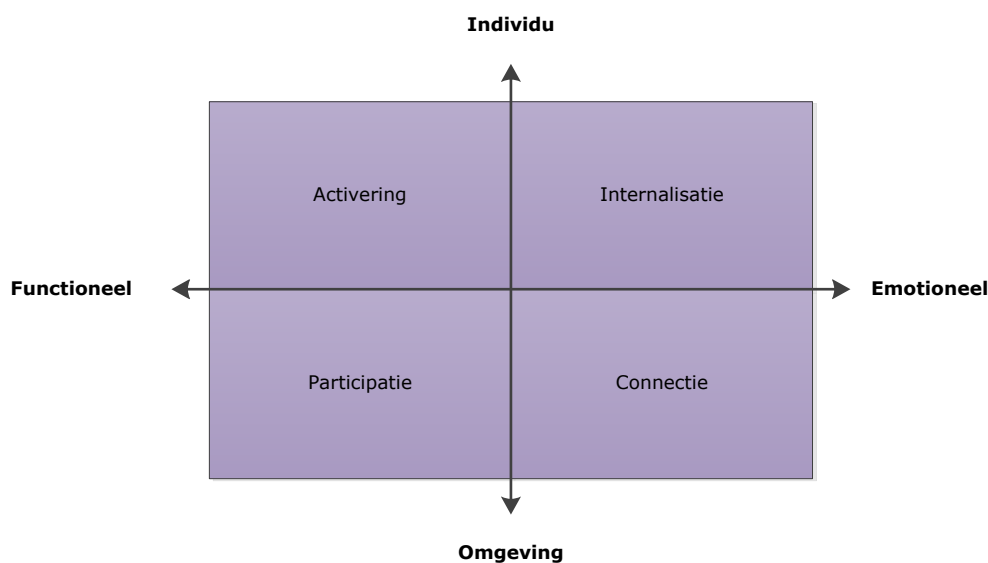
Figuur 4: Onderzoeksdesign onderzoek 'Leren voor Leven'

Maar wat houden leerresultaten in termen van sociale inclusie in? In de volwasseneneducatie wordt, zoals eerder genoemd, volgens het CBS (2011) een onderscheid gemaakt in:

- Sociale redzaamheid: kunnen functioneren in de maatschappij.
- Educatieve redzaamheid: kunnen functioneren binnen het onderwijs en doorstromen naar een vervolgopleiding.
- Professionele redzaamheid: kunnen doorstromen naar en functioneren op de arbeidsmarkt.

Sociale inclusie is in feite een proces, waarbij een individu probeert om te gaan met verschillende bronnen en voorzieningen in het dagelijks leven, daarbij deelneemt aan de samenleving en haar activiteiten, nieuwe relaties aangaat en zich een veilige en gelukkige plek in de omgeving weet toe te eigenen (The World Bank, 2007; Van Houten, 2008; Van Regenmortel 2009; Levitas et al, 2007; Scharf, Phillipson and Smith, 2005; Ogg, 2005). Dit proces van sociale inclusie balanceert op twee assen. Allereerst staat het individu in contact met zijn of haar omgeving centraal.

Op het ene moment verandert het individu iets in zijn of haar leven, wat enkel op zichzelf betrekking heeft (zoals de eigen post beheren), maar in een groot aantal gevallen wordt ook de omgeving daarbij betrokken (zoals de deelname aan wijkactiviteiten). Ten tweede kan iemand zijn of haar plek in het dagelijks leven op functioneel of emotioneel vlak verbeteren. De deelnemer leert bijvoorbeeld gebruik te maken van vergunningen (functioneel) of leert nieuwe mensen kennen (emotioneel). In beide gevallen kan de deelnemer zich beter redden. In figuur 5 doorsnijden de twee assen elkaar en ontstaat het kwadrant van sociale inclusie.



Figuur 5: Model van sociale inclusie

Nashashibi (2004) geeft aan dat volwassen leerdere dingen willen leren die hen ondersteunen in het dagelijks leven en ze willen leren om hun leven te verrijken eerder dan het radicaal te veranderen. De impact van leren kan volgens haar beschouwd worden als een continuüm van leren dat bevestigt aan de ene kant en leren dat verandert aan de andere kant. Op basis van dit continuüm onderscheidt zij de volgende categorieën voor leersucces:

- 1 Persoonlijke verandering: De impact van het leren heeft de grootste invloed op de prestaties van de leerder.
- 2 Zelfonderhoud: De impact van het leren helpt individuen om verder te gaan met leven dat bevredigt en nuttig is.
- 3 Sociale gebouw: de effecten van leren die bevestigend werken leiden voor individuen naar begrip van elkaars waarden en posities en versterkt de communicatie.
- 4 Activiteiten voor de samenleving: De impact van leren leidt tot groepsactiviteiten en activiteiten voor de samenleving en tot actief burgerschap.

De categorieën van Nashashibi (2004) komen overeen met het model van sociale inclusie, zoals dat in het onderzoek Leren voor Leven is gebruikt. 'Persoonlijke verandering' komt overeen met 'activering', 'zelfonderhoud' komt overeen met 'internalisatie', 'sociale gebouw' komt overeen met 'connectie' en 'activiteiten voor de samenleving' heeft overeenkomst met 'participatie'.

De vier categorieën van sociale inclusie kwamen ook naar voren uit de resultaten van de 32 interviews onder laagopgeleide deelnemers die deelnamen aan onderwijstrajecten bij ROC's. Uit hun geanalyseerde reacties werd duidelijk dat de vier categorieën van sociale inclusie het volgende inhouden:

- 1 Activering: De deelnemer kan zichzelf in en rondom huis redden.
- 2 Internalisatie: De deelnemer durft zichzelf te zijn en voelt zich daar goed bij.
- 3 Participatie: De deelnemer neemt deel aan activiteiten in de dagelijkse samenleving.
- 4 Connectie: De deelnemer gaat nieuwe contacten aan en optimaliseert de bestaande contacten.

Toename op het gebied van sociale inclusie valt dus uiteen in deze vier categorieën die ervoor zorgen dat deelnemers na het volgen van educatie een betere plek in het dagelijks leven krijgen. Na validatie van de vragenlijst in fase 2 bleken de vier categorieën uit de volgende variabelen te bestaan:

- 1 Activering:
 - Nationale Taalvaardigheden
 - Digitale Vaardigheden
 - Internationale Taalvaardigheden
- 2 Internalisatie:
 - Assertiviteit
 - Arbeids- en opvoedingsvaardigheden
 - Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden
 - Contactvaardigheden
- 3 Participatie:
 - Verenigings- en wijkactiviteiten
 - Natuur- en sportactiviteiten
 - Kunst- en cultuuractiviteiten
 - Lidmaatschap
- 4 Connectie:
 - Ontmoeten & Ondernemen
 - Omgang met intieme contacten
 - Sociaal Isolement

Hoewel uit de analyses geen statische betrouwbaarheid was vast te stellen voor de variabele 'financiële vaardigheden', is deze op basis van theoretische overwegingen toch toegevoegd onder de categorie 'internalisatie'. Hiermee wordt het eigen maken van het beheer van de eigen financiën bedoeld, waardoor er een veiliger of zekerder gevoel over en in de levenssituatie kan ontstaan.

2.2.5 De leeromgeving en haar doelgroep

Zoals uit het onderzoeksdesign duidelijk werd, kan het leerresultaat bepaald worden door de leeromgeving, maar ook door de kenmerken van de laagopgeleide deelnemers zelf (zie figuur 4), te weten:

- 1 De socio-demografische kenmerken: geslacht, nationaliteit, leeftijd, burgerlijke staat, aantal kinderen, opleidingsjaren, hoogste opleiding, diploma voor beroepsonderwijs, gevolgde cursussen (voor werk) en baan.
- 2 De motivatie tot deelname: vrijwillig of gestuurd vanuit officiële organisatie, vanuit het werk of door een vriend(in) of door familie.
- 3 De zelfsturing: mate waarin men het eigen leerproces kan sturen.

- 4 De levensomstandigheden: levenssituatie deelnemer (zoals gezondheid en financiële zekerheid), barrières om te leren, opvoedingsomstandigheden en werksituatie en de eventuele (structurele) zorg voor een ander.

De leeromgeving voor laagopgeleiden is een leeromgeving:

- waar leren plaatsvindt of wordt toegepast in de dagelijkse levensomgeving;
- waar ondersteuning geboden wordt door een docent, trainer of coach;
- waar de leerstof en -methode gebaseerd zijn op basis van interactie, inzet van praktijkvoorbeelden en diversiteit van behandelen;
- waarbij onderwerpen van meerdere kanten bekeken worden van onderwerpen en de koppeling met de praktijk;
- waar zelfsturing van invloed kan zijn op het leerresultaat.

Dit kan worden vertaald naar de volgende kenmerken van een leeromgeving:

- Ondersteuning door de docent.
- Lesinhoud en interactie tussen deelnemers.
- Directe omgeving waar geleerde wordt toegepast.
- Transfermogelijkheden: Mogelijkheden om geleerde toe te passen in de praktijkomgeving.

Centrale onderzoeksvraag van het 'Leren voor Leven' onderzoek was: 'Zijn de deelnemerskenmerken en de kenmerken van de leeromgeving van invloed op een verhoging van de sociale inclusie van laagopgeleide deelnemers na deelname aan een traject van volwasseneneducatie?'

Alvorens in kaart werd gebracht welke kenmerken van invloed zijn op een positief leereffect, werd eerst vastgesteld of er wel leereffecten waren.

2.2.6 Effecten van (taal)onderwijs

Volgens Kirwan en Birchall (2006) blijkt uit onderzoek dat medewerkers slechts 10% tot 20% van de kennis en vaardigheden uit scholing implementeren in de praktijk. Hoewel de onderwijssetting verschilde, stond ook in ons onderzoek het leereffect centraal. Uit tabel 2 blijkt uit de perceptie van de deelnemers, dat voor de variabelen van de vier categorieën van sociale inclusie de percentages veel hoger zijn dan uit het onderzoek van Kirwan en Birchall naar voren kwam. Ons onderzoek is uitgevoerd onder 787 deelnemers, waarbij gekeken is naar de vooruitgang na 8 tot 15 weken. Deze is vrij groot te noemen. De toename van sociale inclusie op de variabelen van sociale inclusie verschilt van 21.8% tot en met 54.7% van de deelnemers met een gemiddelde van 38.6% (zie tabel 2). Rekening houdend met het verschil in onderwijssetting moet de vergelijking met ander onderzoek genuanceerd worden, daar het andere onderzoek in de meeste gevallen in werksituaties is gerealiseerd. Toch lijkt erop dat het behalen van leersucces bij het Nederlandse onderzoek voor een groter aandeel leerders geldt dan bij het onderzoek van Kirwan en Birchall (2006).

Categorieën van sociale inclusie →	Activering	% toename sociale inclusie	Internalisatie	% toename sociale inclusie	Participatie	% toename sociale inclusie	Connectie	% toename sociale inclusie
Toename sociale inclusie per variabele van sociale inclusie ↓	Nationale Taalvaardigheden	34.3	Assertiviteit	40.9	Verenigings- en wijkactiviteiten	41.4	Ontmoeten & Ondernemen	32.4
	Digitale Vaardigheden	54.7	Arbeids & Opvoedingsvaardigheden	29.7	Natuur- en sportactiviteiten	30.9	Omgang met intieme contacten	36.4
	Internationale Taalvaardigheden	45.5	Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	35.8	Kunst- en Cultuuractiviteiten	29.3	Sociaal Isolement	44.2
			Contactvaardigheden	35.3	Lidmaatschap	21.8		
			Financiële vaardigheden	23.9				
Percentage toename sociale inclusie in zijn totaliteit: 38.6%								

Tabel 2: Mate van toename sociale inclusie onder deelnemers na deelname educatie (N=787)

Een deel van de deelnemers die deelnamen aan onderwijstrajecten kreeg een betere plek in de samenleving. Op het gebied van taalvaardigheden heeft 34.3% (volgens de eigen perceptie van de leerders) een vooruitgang geboekt. De rekenvaardigheden zijn niet expliciet onderzocht, maar kunnen gezien de educatieve programma's (zoals budgetteren) deels afgeleid worden uit de financiële vaardigheden, die beter zijn geworden bij 23.9% van de deelnemers. Dit percentage is waarschijnlijk lager, omdat er maar weinig educatieve programma's onderzocht zijn, die specifiek het verbeteren van deze vaardigheid tot doel hadden.

Naast het aantonen van het leersucces is het interessant om te kijken welke factoren dit leersucces beïnvloeden. Resultaten van het onderzoek 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) geven inzicht in welke deelnemerskenmerken en kenmerken van de leeromgeving de toename van sociale inclusie (oftewel het leersucces) beïnvloeden. Uit de analyses wordt duidelijk dat er vier kenmerken zijn die met meer dan de helft van de inhoudelijke maten voor sociale inclusie een significante samenhang vertonen, te weten:

- Transfermogelijkheden
- Ondersteuning docent
- Leerinhoud en -activiteiten
- Burgerlijke staat

Deze kenmerken kunnen er voor zorgen dat het leersucces (toename in sociale inclusie) vergroot wordt. Dus hoe meer mogelijkheden tot transfer in combinatie met een goede ondersteuning van de docent en een goede praktijkgerichte leerinhoud en interactieve leeractiviteiten, hoe groter het leersucces. Daarbij verschilt de kans op succes wel tussen mensen met een verschillende burgerlijk staat. De progressie onder mensen die getrouwd zijn, lijkt wat minder te zijn.

2.2.7 Duurzaamheid van leersucces

Eigenlijk kan men pas van echt succes spreken als het leersucces ook duurzaam is. Om die reden is onder 56 deelnemers na een jaar nogmaals dezelfde vragenlijst voorgelegd. Hierbij is per variabele van sociale inclusie gekeken of er na een jaar een toe-, afname of stabiliteit was ten opzichte van de score van een jaar geleden. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen de individueel gerichte factoren (activering & internalisatie) en de omgevingsgerichte factoren (participatie & connectie). Tabel 3 laat zien dat (volgens de perceptie van de leerders) voor elk van de factoren een duurzaam effect van meer dan 50% vastgesteld kan worden. De individueel gerichte factoren (activering en internalisatie) scoren hierbij met 70.2% hoger dan de omgevingsgerichte factoren met 54.2%. Dit houdt in dat slechts 29.8% van de deelnemers zich niet blijvend beter heeft kunnen redden in en rondom huis of blijvend zichzelf durft te zijn en zich daar blijvend beter bij voelt. Daarnaast is 45.8% van de deelnemers geen blijvende contacten aangegaan en heeft geen bestaande contacten blijvend verbeterd of is niet blijvend gaan deelnemen aan activiteiten in de samenleving.

Volgens de eigen perceptie zijn de effecten na deelname aan educatieve trajecten dus duurzaam. Uit tabel 3 blijkt dat door een groot aantal deelnemers een toename is geconstateerd. Uit de tabel blijkt daarnaast dat voor de meeste deelnemers de individueel gerichte effecten (zowel functioneel als emotioneel) blijvender zijn dan de omgevingsgerichte effecten. Kijkend naar de uitkomsten van het eerder onderzoek blijkt dat de mogelijkheid tot transfer de meest invloedrijke factor was. Ook hier wordt duidelijk dat de focus op de omgeving de meest uitdagende is en dat de rol van de omgeving hierbij van groot belang is.

Variabele van sociale inclusie	% Afname sociale inclusie	% Stabiliteit sociale inclusie	% Toename sociale inclusie	% Duurzaam effect
Nationale taalvaardigheden	28.3	8.7	63	71.7
Digitale vaardigheden	46.7	17.8	35.6	53.4
Internationale taalvaardigheden	32.6	7	60.5	67.5
Assertiviteit	25.6	0	74.4	74.4
Arbeids- & opvoedingsvaardigheden	27	13.5	59.5	73
Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	29.7	16.2	54.1	70.3
Contactvaardigheden	22.5	15.0	62.5	77.5
Financiële vaardigheden	20.5	23.1	56.4	79.5
Activering & Internalisatie Totaal	29.8	0	70.2	70.2
Verenigings- en wijkactiviteiten	43.6	17.9	38.5	56.4
Natuur- en sportactiviteiten	37.2	4.7	58.1	62.8
Kunst- en cultuuractiviteiten	33.3	14.3	52.4	66.7
Lidmaatschap	36.6	39	24.4	63.4
Ontmoeten & ondernemen	42.5	5	52.5	57.5
Omgang met intieme contacten	28.3	19.6	52.2	71.8
Sociaal Isolement	37.8	28.9	33.3	62.2
Participatie & Connectie Totaal	45.8	0	54.2	54.2

Tabel 3: Mate van duurzame af-, toename of stabiliteit in sociale inclusie

2.2.8 Effecten in Europa

In 2010 is in acht Europese landen (Nederland, België, Italië, Oostenrijk, Roemenië, Griekenland, Denemarken en Duitsland) binnen het project EDAM (EDucation Against Marginalisation) in kaart gebracht of er een toename van sociale inclusie vast te stellen is na deelname aan onderwijstrajecten (met name het volwassenenonderwijs). Tabel 4 laat de resultaten per land en per variabele van sociale inclusie zien. De meeste percentages zijn vergelijkbaar met de eerdere cijfers die uit het eerdere Nederlandse onderzoek 'Leren voor Leven' kwamen. Hier en daar verschilt een enkel percentage voor de toename van sociale inclusie. De gemiddelde toename voor taalvaardigheden voor het Europees consortium is bijvoorbeeld 32.4% en benadert het cijfer uit tabel 2 (te weten: 34.3%) voor het eerdere Nederlandse onderzoek. Zo ook de 20.2% voor de financiële vaardigheden bij het Europese consortium in vergelijking met de 23.9% uit tabel 2 voor het eerdere Nederlandse onderzoek.

Opvallend zijn de betrekkelijk lage scores van toename van sociale inclusie bij Griekenland. Na nader onderzoek is gebleken dat de scope van de onderzochte Griekse onderwijstrajecten teveel verschilde van de scope van de onderwijstrajecten van de andere landen. Om die reden zijn deze scores vrij laag.

Ook bij het Europees onderzoek bleek uiteindelijk dat zowel voor de subschaal 'Activering & Internalisatie' als voor de subschaal 'Participatie & Connectie' de aanwezigheid van transfermogelijkheden de meest belangrijk beïnvloedende factor op toename van sociale inclusie is. Daarnaast was voor de subschaal 'Activering & Internalisatie' de ondersteuning van de docent nog van invloed en bij de subschaal 'Participatie & Connectie' de leerinhoud en -activiteiten. Dit bevestigt het resultaat van het Nederlands onderzoek in fase 3 waarin dezelfde drie kenmerken (naast burgerlijke staat) als meest invloedrijk op de toename van sociale inclusie (oftewel het leersucces) werden geïdentificeerd.

Land →	Europees consortium	Nederland	België	Italië	Oostenrijk	Roemenië	Griekenland	Denemarken	Duitsland
Variabele van sociale inclusie ↓									
Nationale taalvaardigheden	32.4	31.2	52.7	34.1	31.3	25.9	1.2	59.1	42.9
Digitale vaardigheden	38.8	46	30.1	41.2	39.8	50	1.2	29.5	38.1
Internationale taalvaardigheden	34.9	37.7	44	29.5	42.2	31	3.5	34.1	57.1
Assertiviteit	37	35.7	47.3	29.5	49.4	39.7	3.5	70.5	54.5
Arbeids- & opvoedingsvaardigheden	28.7	30.1	36.3	23.5	34.9	24.1	3.5	40.1	47.6
Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	34.8	35.9	51.6	24.2	44.6	34.5	2.3	50	50
Contactvaardigheden	31.5	30.1	40.7	29.5	37.3	43.1	3.5	47.7	45.2
Financiële vaardigheden	20.2	21.4	33	15.2	30.1	15.5	3.5	15.9	21.4
Verenigings- en wijkactiviteiten	36.9	39	45.1	31.1	48.2	43.1	0.0	47.7	47.6
Natuur- en sportactiviteiten	28.5	27.7	47.3	22.7	43.4	29.3	1.2	34.1	35.7
Kunst- en cultuuractiviteiten	29	28.3	50.5	23.5	36.1	22.4	1.2	38.6	50
Lidmaatschap	23.7	30.5	33	12.9	30.1	0.0	0.0	20.5	35.7
Ontmoeten & Ondernemen	29.7	28.5	40.7	29.5	38.6	37.9	0.0	34.1	47.6
Intieme contacten	26.3	27.9	34.1	21.2	27.7	41.4	0.0	36.4	35.7
Sociaal Isolement	32.9	35.3	44	21.2	56.6	15.5	3.6	50	38.1
Activering & Internalisatie	44.2	40.7	54.9	52.3	43.4	60.3	9.3	68.2	59.5
Participatie & Connectie	37.4	35.9	48.4	39.4	43.4	53.4			

Tabel 4: Mate van toename sociale inclusie na deelname educatie in acht Europese landen in % (N=995)

Na de resultaten van het onderzoek 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) en het onderzoek 'EDAM' (Lupi et al., 2011) in beeld te hebben gebracht, wordt duidelijk dat deelname aan scholing binnen een onderwijscontext bij een aantal deelnemers zorgt voor een betere plek in de samenleving. De scholingsactiviteiten die ten tijde van het actieplan laaggeletterdheid zijn georganiseerd, zijn echter veel breder. Vanuit verschillende leercontexten wordt geprobeerd om mensen op te leiden en ze een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt te geven. Daarom worden in het huidige onderzoek verschillende leercontexten onderzocht. Hierbij is ook de digitale oefenomgeving meegenomen in het onderzoek. In het volgende hoofdstuk worden de gebruikte onderzoeksmethode en de resultaten toegelicht.

3 Leren vanuit verschillende leercontexten: deskresearch en methode

Resultaten van het Europees onderzoek (Lupi et al., 2011) uit het vorige hoofdstuk tonen aan dat de aanwezigheid van transfermogelijkheden één van de meest belangrijke factoren tijdens leren is, waardoor mensen een betere plek in de samenleving kunnen verwerven. Wanneer ervoor gezorgd wordt dat deelnemers voldoende mogelijkheden hebben om het geleerde in hun eigen praktijk te kunnen toepassen, is de kans op leersucces groter. Leren moet dus aansluiten bij de alledaagse praktijk van de deelnemers. Deze aansluiting kan in verschillende leercontexten worden gezocht. Leercontexten, waarin laagopgeleide deelnemers zowel op een non-formele als formele wijze kunnen leren. In een formele setting is leren erop gericht om erkende diploma's of kwalificaties te behalen gerelateerd aan een civiel effect (Doets et al, 2008, p.2). Bij non-formeel leren heeft men het over een niet-schoolse setting met leerprocessen in werkgerelateerde activiteiten of leerprocessen die leiden tot maatschappelijke participatie of persoonlijke ontwikkeling (Doets et al, 2008, p.2). Uit onderzoek van Fouarge, Houtkoop en Van der Velden (2011) blijkt dat laaggeletterden (als subgroep van laagopgeleiden) zich ook in non-formele leercontexten bevinden. Om de effecten van deze verschillende leercontexten en die van de digitale oefenomgeving in beeld te brengen, is het huidige onderzoek opgezet.

3.1 Leren in verschillende contexten: een indeling naar leercontexten

Een groot aantal onderzoeken (waaronder Pham, Segers & Gijsselaers, 2010) toont aan dat transfer alleen mogelijk is wanneer de leeromgeving ondersteunend is. Kijkend naar het leren van laagopgeleiden is dat niet alleen een arbeidssetting, maar zijn dat ook andere settingen uit het dagelijks leven. Iemand leert bijvoorbeeld om zijn of haar eigen post of budget te beheren, om een vergunning aan te vragen of vrijwilligerswerk in de wijk te kunnen doen. Leren kan de persoonlijke levensomstandigheden van mensen op verschillende levensdomeinen beïnvloeden, zoals het familieleven, de gezondheid, het wonen en het inkomen (Andrews en Withey, 1974; Liu, 1974; Benjamin, 1994). Het Interdepartementaal Vaardigheden Overleg (IVO) van negen ministeries (IVO, 2010) heeft een indeling gemaakt, waarin laagopgeleiden een aantal soorten vaardigheden zouden kunnen leren. Hierbij gaat het om de volgende vaardigheden:

- lezen, schrijven en rekenen;
- sociale en juridische vaardigheden;
- digitale vaardigheden;
- financiële vaardigheden;
- gezondheidsvaardigheden.

Op basis van deze indeling is een vertaalslag gemaakt naar leeromgevingen. De basis van het lezen, schrijven en rekenen in het dagelijkse leven ligt bij de onderwijssector. Betere sociale vaardigheden kunnen het welzijn van laagopgeleiden bevorderen. Financiële en juridische vaardigheden hebben te maken met het uitgaven- en inkomstenpatroon en eventuele conflicten en regelingen op de woon- en werkplek. De gezondheidsvaardigheden zijn tenslotte gelieerd aan de zorg.

Kijkend naar de indeling van basisvaardigheden kan er naast de sector onderwijs ook geleerd worden binnen de contexten, welzijn, arbeid, wonen en zorg. Daarnaast neemt de digitale oefenomgeving een grote plaats in. Deze vorm van 'embedded' leren geeft leerders de mogelijkheid (waar en wanneer zij dat willen) te oefenen.

Dat laaggeletterden graag van deze oefenomgeving gebruik maken, wordt duidelijk wanneer men alleen al de grote aantallen accounts van de online leermiddelen van Stichting Expertisecentrum ETV.nl bekijkt (De Greef, 2011). De 'wereld' van de PC neemt namelijk een steeds grotere plek in het leven van de (potentiële) leerders in.

Op basis hiervan zou men vijf soorten leercontexten kunnen onderscheiden, te weten:

- onderwijs;
- welzijn;
- wonen;
- arbeid;
- zorg.

De digitale oefenomgeving neemt daarnaast een bijzondere plek in. Deze leeromgeving wordt daarom apart onderzocht in dit onderzoek.

3.2 Onderzoeksvraag: Effecten vanuit verschillende leercontexten

In deze verschillende contexten worden verschillende leertrajecten georganiseerd voor laagopgeleiden, zoals lees- en schrijfcursussen (leeromgeving Onderwijs), een cursus 'Taal op de werkvloer' (leeromgeving Arbeid), het project 'Taalcoaches' (leeromgeving Welzijn) of educatieve trajecten met taalcomponenten voor huurdersverenigingen (leeromgeving Wonen). Bijlage 1 geeft een beschrijving van good practices uit de verschillende contexten. Vraag is of de georganiseerde trajecten vanuit deze verschillende contexten de gewenste effecten hebben voor de laagopgeleiden. Is het zo, dat laagopgeleide deelnemers een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt krijgen als zij deelnemen aan een traject uit de één van de desbetreffende contexten? Geldt dat voor alle leercontexten? Kunnen zij de geleerde vaardigheden toepassen, waardoor ze de taal in het dagelijks leven beter beheersen en zich beter staande weten te houden in de dagelijkse samenleving?

Centrale onderzoeksvragen van dit huidige onderzoek zijn:

- 1 Leidt deelname aan scholing in de leercontexten wonen, welzijn, arbeid, onderwijs en middels een digitale oefenomgeving tot een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij laagopgeleide deelnemers?
- 2 Wat zijn succesfactoren bij scholing in de leercontexten wonen, welzijn, arbeid, onderwijs en middels de digitale oefenomgeving onder laagopgeleide deelnemers?

3.3 Onderzoeksprocedure

Om een antwoord te krijgen op de vraag of het leerresultaat in termen van sociale inclusie en arbeidsparticipatie verschilt als de leercontext verschilt, is onderzoek gedaan onder 1193 deelnemers aan scholingstrajecten bij 46 verschillende instellingen.

Elke instelling kreeg een uitgewerkte gestandaardiseerde instructie en heeft een aantal deelnemers geworven, waarbij zowel een voormeting (met een respons van 1193) als een nameting (met een respons van 810) is afgenomen over een tijdsspanne van 6 tot 10 weken. De scholingstrajecten zijn georganiseerd vanuit vier verschillende leercontexten, te weten: wonen, welzijn, arbeid en onderwijs. Daarnaast is de digitale leeromgeving onderzocht. Er is geprobeerd om eveneens deelnemers aan scholing vanuit de zorgsector te betrekken. Dit is helaas niet gelukt. Reden was dat deze trajecten in de meeste gevallen kortlopende trajecten zijn, waarbij vooral 'tweedelijnsstrajecten' worden georganiseerd om beroepskrachten bij te scholen op hun taal een voorlichting aan potentiële laagopgeleiden (of laaggeletterden) te vereenvoudigen. De laagopgeleide deelnemer zelf is in een aantal gevallen betrokken bij voorlichtingsactiviteiten en veel minder bij een langdurig scholingstraject. Om die reden heeft dit onderzoek zich beperkt tot de vier bovengenoemde leercontexten en de digitale leeromgeving. De leerders in deze leercontexten namen allemaal deel aan taal- en rekentrajecten voor volwassenen en in sommige gevallen in combinatie met trajecten voor basisvaardigheden, zoals gezondheidsvaardigheden, digitale vaardigheden, financiële vaardigheden of sociale en juridische vaardigheden.

Gedurende het onderzoekstraject zijn de resultaten van de eerste meting tijdens een expertmeeting voor professionals uit een aantal leercontexten voorgelegd. Dit is gebeurd om gezamenlijk naar de mogelijke interpretatie van gegevens te kunnen kijken en alsnog experts vanuit de leercontext zorg bij dit onderzoek te kunnen betrekken.

3.4 Onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument is de gevalideerde SIT-vragenlijst (Sociale Inclusie na Transfer), die ook tijdens het onderzoek 'Leren voor Leven' gehanteerd is (De Greef, Segers en Verté, 2010). De vragenlijst is op de volgende punten aangepast:

- Bij de socio-demografische kenmerken is niet gevraagd naar het feit of men eerdere cursussen heeft gevolgd, of men vrijwillig of verplicht deelneemt aan het scholingstraject, hoeveel kinderen men heeft en wat de burgerlijke status is.
- Bij de kenmerken van de leeromgeving zijn omwille van de reacties van de deelnemers tijdens het onderzoek 'Leren voor Leven' de kenmerken van de leeromgeving gereduceerd naar één vraag per kenmerk.
- Naast de kenmerken van sociale inclusie is naar 9 items op het gebied van arbeidsontwikkeling gevraagd. Er is gekozen voor de term arbeidsontwikkeling, omdat het in het huidige onderzoek niet alleen ging om het vinden van een baan maar ook om het optimaliseren van het functioneren op de werkvloer en het zoeken naar een baan. Deze items zijn toegevoegd aan de vragenlijst en zijn gebaseerd op de indeling van de 'Participatieladder' en 'Re-integratieladder'.

Om ervaren effecten van de digitale leeromgeving in kaart te brengen, is één meting verricht. Onderzoekservaringen wijzen uit, dat de respons bij een voor- en nameting vaak te laag is. Daarom is ervoor gekozen om deze deelnemers enkel en alleen evaluatieve vragen voor te leggen tijdens of na deelname aan het digitale scholingstraject.

Deze evaluatieve vragen zijn gebaseerd op een selectie van de items van de SIT-vragenlijst met drie extra controlevariabelen, te weten: het gebruik van analogo of digitaal materiaal, het soort materiaal en de tijdsbesteding aan het gebruik van het materiaal per week. Aan deze meting namen 203 respondenten deel. De outcome van scholingstrajecten vanuit de digitale leeromgeving wordt ook in een aparte paragraaf beschreven.

3.5 Statistische analyses

Er is voor drie statistische analyses gekozen. Allereerst is er een verschilmaat berekend tussen de laatste en de eerste meting om in kaart te brengen hoeveel procent van de deelnemers een toename in sociale inclusie ervaart. Hierbij zijn voor de sector wonen extra verschilmaten gemaakt voor de items die met 'wonen en het leven in de wijk' te maken hebben. Omdat er geen sprake was een normale verdeling zijn er vervolgens non-parametrische testen gedaan. Aan de hand van crosstabs, de Mann-Whitney Test, Kruskal-Wallis Test en de bepaling van de Spearman Correlation is gekeken welke socio-demografische factoren en factoren van de leeromgeving van invloed waren op de toename van sociale inclusie en statistisch significant waren. Uiteindelijk wordt door een logistische regressieanalyse duidelijk welke factoren het meest authentiek en invloedrijk zijn op de betreffende toename.

3.6 Onderzoekspopulatie trajecten vanuit wonen, welzijn, arbeid en onderwijs

In tabel 5 is in kaart gebracht welke deelnemers in totaal aan het onderzoek hebben meegedaan (met uitzondering van de digitale leeromgeving) en hoe de deelnemerspopulatie er per leercontext uit ziet.

Leercontext → Kenmerk	Totaal	Leercontext Wonen	Leercontext Welzijn	Leercontext Arbeid	Leercontext Onderwijs
Geslacht					
Man	45.3	74.0	27.8	39.5	44.0
Vrouw	54.7	26.0	72.2	60.5	56.0
Nationaliteit					
In Nederland geboren	57.7	96.2	8.9	44.7	59.6
Niet in Nederland geboren	42.3	3.8	91.1	55.3	40.4
Leeftijd					
0 – 25	5.5	0.0	9.0	2.7	6.2
26 – 45	36.0	4.8	60.7	48.6	36.2
46 – 65	45.6	32.7	27.0	48.6	49.6
66 – 100	13.0	62.5	3.4	0.0	8.0
Hoogste vooropleiding					
Speciaal basisonderwijs	11.5	1.0	3.5	15.8	13.7
basisonderwijs	19.6	4.8	15.1	25.0	21.9
Speciaal voortgezet onderwijs	11.2	1.0	4.7	7.9	14.0

Leercontext → Kenmerk	Totaal	Leercontext Wonen	Leercontext Welzijn	Leercontext Arbeid	Leercontext Onderwijs
Voortgezet onderwijs	17.5	22.1	12.8	18.4	17.4
MBO (incl. grens van startkwalificatie)	15.7	30.8	18.6	9.2	13.7
HBO	8.0	26.0	14.0	5.3	4.7
Universiteit	4.6	8.7	17.4	6.6	2.2
Anders	11.8	5.8	14.0	11.8	12.5
Aantal opleidingsjaren					
Minder dan 5 jaar	14.0	0.0	21.2	19.2	14.6
6 – 10 jaar	34.9	33.7	18.8	28.8	37.6
11 – 15 jaar (incl. grens van startkwalificatie)	33.8	41.6	30.6	38.4	32.7
16 – 20 jaar	15.0	19.8	23.5	12.3	13.6
Meer dan 21 jaar	2.3	5.0	5.9	1.4	1.6
Diploma					
Ja	39.6	79.4	55.0	31.3	32.2
Nee	60.4	20.6	45.0	68.7	67.8
Baan					
Betaald	44.7	8.7	15.6	89.5	49.1
Vrijwilligersbaan	15.6	41.7	16.7	2.6	12.9
Beiden	3.7	8.7	2.2	1.3	3.4
Geen	36.0	40.8	65.5	6.6	34.6

Noot: 'Missing values' zijn buiten beschouwing gelaten bij berekening percentages.

Tabel 5: Kenmerken socio-demografische factoren onderzoeksdoelgroep effectmeting taaltrajecten in leercontexten in % (N = 990)

Uit deze tabel blijkt dat de totale onderzoekspopulatie uit ongeveer evenveel mannen als vrouwen bestaat. Ook zijn er ongeveer evenveel autochtonen als allochtonen betrokken bij het onderzoek. Daarnaast is het merendeel van de deelnemers tussen de 26 en 65 jaar, hebben de meesten van hen ten hoogste een MBO-opleiding afgerond en zijn ze gemiddeld zes tot vijftien jaar naar school geweest. Meer dan 60% van de deelnemers heeft geen diploma behaald. Het aantal deelnemers dat een betaalde baan heeft, is met 44.7% iets hoger dan het aantal deelnemers dat geen baan heeft (36%).

Wanneer de leercontexten met elkaar worden vergeleken, vallen een aantal verschillen op. Vanuit de sector wonen zijn veel meer mannen betrokken bij het onderzoek, terwijl uit de welzijnssector meer vrouwen de vragenlijst hebben ingevuld. De deelnemers uit de woonsector zijn vaker autochtoon dan allochtoon, terwijl deelnemers uit de sector welzijn juist vaker allochtoon zijn. De deelnemers uit de sector wonen zijn ook ouder, waarbij 62.5% ouder dan 66 jaar is.

Wat betreft het opleidingsniveau wordt duidelijk dat er vooral veel laagopgeleide deelnemers in de leercontexten arbeid (met 67.1% dat hooguit voortgezet onderwijs heeft afgerond en 48% met hooguit tien opleidingsjaren) en onderwijs (met 67% dat hooguit voortgezet onderwijs heeft afgerond en 52.2% met hooguit tien opleidingsjaren) zijn. In de contexten wonen en welzijn is het opleidingsniveau gemiddeld hoger. Aan de onderwijstrajecten die vanuit de welzijnssector worden georganiseerd, nemen dus relatief veel hoogopgeleide allochtonen deel. Ten slotte hebben vooral mensen uit de context arbeid een betaalde baan, gevolgd door deelnemers vanuit de context onderwijs.

Deelnemers binnen de contexten welzijn en wonen hebben in de meeste gevallen geen betaalde baan.

Daarnaast is bij de eerste meting in kaart gebracht of de mate van sociale inclusie per leercontext verschilde. Tabel 6 geeft hiervan een gedetailleerd overzicht. Op alle items kon 1 tot en met 10 gescoord worden, waarbij 1 voor een lage mate van sociale inclusie staat en 10 voor een hoge mate van sociale inclusie. Dit geldt niet voor lidmaatschap, waarbij de range 1 (laag) tot 2 (hoog) is en voor sociaal isolement, waarbij de range 1 tot en met 3 is (en 3 een lage mate van sociaal isolement betekent).

Deelnemers aan scholingstrajecten vanuit de context wonen zijn merendeel vrijwilligers die goede digitale, financiële en vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden hebben. Daarnaast zijn ze vrij actief in het vrijwilligerswerk, het verenigingsleven en de wijk, ontmoeten ze veel nieuwe mensen en ondernemen ze veel activiteiten buitenshuis. Zij bevinden zich in vergelijking met deelnemers in andere contexten minder in een sociaal isolementspositie. Daarnaast zijn vooral deelnemers uit de context welzijn op zoek naar een baan en hebben de laagste niveaus nationale taalvaardigheden. Relatief veel deelnemers uit de context arbeid hebben een betaalde baan met of zonder begeleiding en zijn vaker gedetacheerd of werken vaker bij een Sociale Werkvoorziening. Wat ten slotte opvalt, is dat de deelnemers vanuit de context onderwijs aangeven minder assertief te zijn dan deelnemers uit andere leercontexten.

Samengevat zijn de deelnemers vanuit de context wonen vooral oudere autochtone mannen met een hoger opleidingsniveau zonder een betaalde baan. Zij zijn vaak actief in hun omgeving. Deelnemers uit de context welzijn zijn vooral volwassen allochtone vrouwen met een hoger opleidingsniveau zonder baan. Zij bevinden zich vaker in een isolementspositie en zijn op zoek naar een baan. Binnen de arbeids- en onderwijssector hebben ongeveer evenveel mannelijke als vrouwelijke respondenten deelgenomen aan het onderzoek. De meesten van hen zijn van middelbare leeftijd en lager opgeleid. De meeste deelnemers uit de arbeidssector hebben een betaalde baan en vinden dat zij in een bepaalde isolementspositie zitten. Deelnemers vanuit de onderwijssector zijn wat minder assertief dan de deelnemers uit de andere sectoren.

Leercontext →	Totaal	Leercontext Wonen	Leercontext Welzijn	Leercontext Arbeid	Leercontext Onderwijs
Variabele van sociale inclusie ↓					
Variabelen op het gebied van sociale inclusie					
Nationale Taalvaardigheden	6.87	8.53	5.88	6.73	6.76
Digitale Vaardigheden	5.77	8.05	5.67	5.95	5.43
Internationale Taalvaardigheden	5.11	6.33	6.85	5.70	4.67
Assertiviteit	6.91	7.93	7.20	7.18	6.69
Arbeids- en opvoedingsvaardigheden	6.78	6.86	7.08	7.63	6.65
Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	4.17	7.33	4.15	3.76	3.68
Contactvaardigheden	7.60	8.05	7.74	7.94	7.48
Financiële vaardigheden	7.00	8.75	6.83	7.17	6.74
Verenigings- en wijkactiviteiten	3.11	6.27	2.93	2.76	2.69
Natuur- en sportactiviteiten	6.04	6.25	5.97	5.78	6.04
Kunst- en cultuur-activiteiten	3.92	4.87	4.11	3.94	3.74

Leercontext →	Totaal	Leercontext Wonen	Leercontext Welzijn	Leercontext Arbeid	Leercontext Onderwijs
Variabele van sociale inclusie ↓					
Lidmaatschap	1.27	1.54	1.24	1.19	1.25
Ontmoeten & Ondernemen	6.63	8.07	6.17	6.54	6.48
Intieme contacten	7.03	7.77	6.96	7.38	6.89
Sociaal isolement	2.34	2.70	2.16	2.18	2.33
Items op het gebied van arbeidsontwikkeling					
Betaalde baan	5.20	3.08	3.08	9.09	5.33
Vrijwilligerswerk	3.89	8.07	3.54	2.39	3.40
Stage	1.71	1.23	2.26	1.49	1.74
Op zoek naar baan	2.67	1.82	3.46	2.89	2.68
Betaalde baan met begeleiding	2.71	1.46	2.38	5.20	2.68
Gedetacheerd en begeleiding	2.12	1.21	2.47	3.31	2.10
Gedetacheerd vanuit collectief en begeleiding	2.07	1.10	2.23	3.38	2.07
Werk op versch. locaties Sociale Werkvoorziening	1.97	1.26	2.16	2.11	2.05
Werk bij Sociale Werkvoorziening	2.57	1.09	2.39	4.09	2.66

Noot: Scoring op 10-puntsschaal m.u.v. variabele 'Lidmaatschap' (2-puntsschaal) en 'Sociaal isolement' (3-puntsschaal).

Tabel 6: Mate van sociale inclusie onderzoeksdoelgroep effectmeting taaltrajecten in contexten (N = 990)

3.7 Onderzoekspopulatie trajecten vanuit digitale oefenomgeving

De respons vanuit de digitale oefenomgeving is apart geanalyseerd. Uit tabel 7 blijkt dat het merendeel van deze deelnemers vrouw is, tussen de 26 en 65 jaar oud is en niet in Nederland is geboren. De meeste deelnemers die gebruik maken van een digitale leeromgeving zijn laagopgeleid, aangezien 50.7% hooguit het voortgezet onderwijs heeft afgerond en 71.4% hooguit 15 opleidingsjaren heeft gehad. Daarnaast heeft ongeveer de helft van deze deelnemers een betaalde baan. Wat verder opvalt, is dat de meeste deelnemers aangeven gebruik te maken van het oefenmateriaal op de PC, de programma's Lees en Schrijf! en Klik & Tik. Zij besteden gemiddeld 3 uur of minder per week aan de scholing via de digitale leeromgeving.

Leercontext →	Digitale leercontext
Kenmerk in % ↓	
Geslacht	
Man	39.9
Vrouw	60.1
Nationaliteit	
In Nederland geboren	38.9
Niet in Nederland geboren	61.1
Leeftijd	
0 – 25	12.9
26 – 45	42.3
46 – 65	38.3
66 – 100	6.5

Leercontext →	Digitale leercontext
Kenmerk in % ↓	
Hoogste vooropleiding	
Speciaal basisonderwijs	8.9
Basisonderwijs	17.2
Speciaal voortgezet onderwijs	4.4
Voortgezet onderwijs	20.2
MBO	19.2
HBO	15.3
Universiteit	14.8
Aantal opleidingsjaren	
Minder dan 5 jaar	17.7
6 – 10 jaar	18.7
11 – 15 jaar	35.0
16 – 20 jaar	20.7
Meer dan 21 jaar	7.9
Diploma	
Ja	49.8
Nee	50.2
Baan	
Betaald	36.5
Vrijwilligersbaan	15.3
Beiden	6.4
Geen	41.9
Soort materiaal	
Werkboeken	7.9
Oefeningen PC	64.0
Beiden	28.1
Programma	
Lees en Schrijf!	43.8
Klik & Tik	22.2
Gespierde Taal	2.5
Taalklas.nl	21.2
Thuis op school	10.3
Urenbesteding per week	
Minder dan 1 uur	19.2
1 – 2 uur	35.5
2 – 3 uur	22.2
3 – 4 uur	5.4
4 – 5 uur	2.0
Meer dan 5 uur	15.8

Noot: 'Missing values' zijn buiten beschouwing gelaten bij berekening percentages.

Tabel 7: Kenmerken onderzoeksgroep scholing vanuit een digitale leercontext (N = 203)

In tabel 8 is te zien dat de overgrote meerderheid van de deelnemers vindt dat ze met goed oefenmateriaal werkt. Zij bepalen zelf wanneer en hoe ze leren (zelfsturing) en geven aan het geleerde in het dagelijks leven te kunnen toepassen (transfermogelijkheden). Een iets kleinere groep, maar nog steeds de meerderheid, leert volgens eigen zeggen wanneer er een begeleider aanwezig is, die hem of haar voldoende hulp geeft. Ook geven zij aan hulp van de omgeving nodig te hebben om het geleerde in het dagelijks leven toe te kunnen passen.

Kenmerk leeromgeving	% van deelnemers waar het van toepassing was
Aanwezigheid begeleider	53.5
Voldoende hulp van begeleider	57.2
Goed oefenmateriaal	81.1
Zelf bepalen hoe en wanneer te leren	83.0
Toepassen in dagelijks leven van het geleerde	78.6
Hulp van omgeving om geleerde toe te passen in dagelijks leven	59.7

Tabel 8: Kenmerken leeromgeving scholing vanuit digitale leercontext

4 Leren vanuit verschillende leercontexten: onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naar leereffecten in verschillende leercontexten toegelicht.

4.1 Toename sociale inclusie en arbeidsontwikkeling vanuit wonen, welzijn, arbeid en onderwijs

Tabel 9 laat zien welk percentage deelnemers in zijn totaliteit en per leercontext een toename van sociale inclusie vertoont, oftewel een betere plek in de samenleving ervaart na deelname aan het scholingstraject.

Leercontext →	Totaal	Leercontext Wonen	Leercontext Welzijn	Leercontext Arbeid	Leercontext Onderwijs
Variabele van sociale inclusie ↓					
Variabelen op het gebied van sociale inclusie					
Nationale Taalvaardigheden	58.2	26.2	50.8	68.9	62.7
Digitale Vaardigheden	51.4	23.0	39.3	55.6	56.7
Internationale Taalvaardigheden	49.6	24.6	50.8	50.0	52.9
Assertiviteit	54.2	38.3	45.9	64.4	56.5
Arbeids- en opvoedings- vaardigheden	42.0	19.6	40.7	42.9	44.9
Vrijwilligerswerk en wijkvaardigheden	42.6	33.3	41.7	39.4	44.8
Contactvaardigheden	45.7	29.5	41.7	44.4	48.7
Financiële vaardigheden	38.6	11.5	36.8	39.5	42.8
Verenigings- en wijkactiviteiten	42.7	49.2	41.4	36.8	42.5
Natuur- en sportactiviteiten	49.3	32.2	40.7	45.2	53.3
Kunst- en cultuur-activiteiten	38.6	29.3	30.4	30.0	42.1
Lidmaatschap	22.2	23.7	18.3	17.9	23.0
Ontmoeten & Ondernemen	48.8	30.5	50.0	44.2	51.7
Intieme contacten	45.6	30.5	40.7	38.1	49.2
Sociaal isolement	45.1	39.0	42.4	37.5	47.0
Items op het gebied van arbeidsontwikkeling					
Betaalde baan	19.5	8.3	23.9	15.0	21.1
Vrijwilligerswerk	21.4	18.5	21.7	14.3	22.7
Stage	7.3	0.0	9.3	9.4	7.9
Op zoek naar baan	19.8	0.0	20.8	27.3	21.9
Betaalde baan met begeleiding	14.3	2.1	9.3	32.3	15.2
Gedetacheerd en begeleiding	11.5	0.0	8.9	0.0	15.4
Gedetacheerd vanuit collectief en begeleiding	11.3	0.0	13.0	16.1	12.4
Werk op versch. locaties Sociale Werkvoorziening	10.1	0.0	8.7	6.3	12.5
Werk bij Sociale Werkvoorziening	10.1	0.0	8.7	18.2	11.2

Tabel 9: Mate van toename sociale inclusie na deelname educatie in verschillende leercontexten in % (N = 607)

Over het algemeen genomen (met uitzondering van een klein verschil op de variabele digitale vaardigheden) zijn de percentages van de variabelen allemaal hoger dan de percentages van het onderzoek 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté) (zie tabel 2). De percentages bij de totale doelgroep verschillen van 58.2% (nationale taalvaardigheden) tot 38.6% (financiële vaardigheden en kunst- en cultuuractiviteiten) met uitzondering van een wat lage score op lidmaatschap (22.2%). Op basis van deze onderzoeksresultaten komt het beeld naar voren dat een meerderheid van de deelnemers nieuwe kennis, vaardigheden en houding vanuit de leercontext zodanig weet om te zetten, dat dit hen daadwerkelijk een betere plek in de samenleving geeft.

Wat betreft de verschillen tussen de leercontexten zien we dat het aantal deelnemers dat aangeeft een toename in sociale inclusie op het gebied van vaardigheden te vertonen wat lager is binnen de leercontext wonen in vergelijking met de andere leercontexten. Toename op het gebied van nationale taalvaardigheden, digitale vaardigheden en assertiviteit is het grootst na deelname aan onderwijsstrajecten vanuit de leercontexten arbeid en onderwijs. Dit geldt ook voor de groei aan deelname aan kunst- en cultuuractiviteiten na scholing vanuit de onderwijssector.

Na deelname aan een scholingstraject binnen de leercontext onderwijs, wordt door een deel van de deelnemers een optimalisatie van contacten met bekenden ervaren, en geeft men aan dat de sociale isolementpositie kleiner is geworden. Met name deelnemers aan scholing vanuit de leercontexten onderwijs en welzijn geven aan meer mensen te ontmoeten en meer activiteiten buitenshuis te ondernemen.

De groei van de items (zoals het vinden van een baan, het zoeken naar een baan en het vinden van een stageplek) op het gebied van arbeid is volgens de perceptie van de deelnemers het grootst is na scholing vanuit de leercontext arbeid. Na scholing binnen zowel de context welzijn als onderwijs, verkrijgt een groter aantal deelnemers een betaalde baan.

Uit nadere analyse van de items op het gebied van wonen, blijkt dat de scholingstrajecten van de leercontext wonen wel effectief zijn, maar veel meer gericht zijn op het verenigingsleven en de wijkactiviteiten. Tabel 10 laat zien dat toename van de meeste items van de variabele.

Verenigings- en wijkactiviteiten na scholing vanuit de leercontext wonen inderdaad vrij hoog zijn in vergelijking met de 10% tot 20% genoemd door Kirwan en Birchall (2006).

Toename sociale inclusie per item vanuit leercontext wonen	% van deelnemers met toename sociale inclusie
Ik organiseer activiteiten in de wijk	31.6
Ik organiseer dingen voor een vereniging waar ik lid van ben	29.8
Ik geef andere mensen 'voorlichting' over onderwerpen die mij interesseren	33.3
Ik neem deel aan activiteiten in het buurt- of wijkcentrum	34.5
Ik organiseer dingen in het buurt- of wijkcentrum	40.4
Ik doe bestuurswerk in bijvoorbeeld het bestuur van een vereniging	13.6
Ik zet me in voor een vereniging die opkomt voor de belangen van een bepaalde groep mensen	26.3

Tabel 10: Toename op het gebied van verenigings- en wijkactiviteiten na scholing vanuit de leercontext wonen

4.2 Invloed van leeromgeving en socio-demografische kenmerken op toename in maatschappelijke en arbeidsparticipatie

Nadat in kaart is gebracht of deelname aan scholingstrajecten vanuit de verschillende contexten leidt tot betere maatschappelijke en arbeidsparticipatie (en dus sociale inclusie) wordt in deze paragraaf inzichtelijk gemaakt, welke factoren daarop van invloed zijn. In tabel 11 wordt door middel van de paars gearceerde vlakken duidelijk welke kenmerken van invloed zijn op toename van de afzonderlijke variabelen van sociale inclusie en op de items van arbeidsontwikkeling. Hierbij vallen drie items het meest op.

Allereerst heeft de leercontext, waarin de scholing plaatsvindt een belangrijke invloed op acht variabelen van sociale inclusie en drie items op het gebied van arbeid. Daarnaast hebben de transfermogelijkheden ook invloed op de toename van sociale inclusie op drie variabelen van sociale inclusie en op één item op het gebied van arbeidsontwikkeling. Ten slotte is het wel of niet hebben van een betaalde of vrijwilligersbaan ook bepalend bij vier items op het gebied van arbeidsontwikkeling.

Succes van de scholing lijkt afhankelijk te zijn van de leercontext waarin de scholing wordt aangeboden in combinatie met de transfermogelijkheden. Daarnaast is toename van arbeidsparticipatie na scholing ook afhankelijk van het wel of niet hebben van een betaalde of vrijwilligersbaan.

Kenmerken deelnemers en leeromgeving →															
Variabele van sociale inclusie ↓	Geslacht	Nationaliteit	Leeftijd in categorieën	Vooropleiding in categorieën	Opleidingsjaren in categorieën	Diploma	Baan	Leercontext	Ondersteuning docent	Leerinhoud en -activiteiten	Zelfsturing	Transfermogelijkheden	Directe omgeving		
Nationale Taalvaardigheden								■				■			
Digitale Vaardigheden								■							
Internationale Taalvaardigheden								■				■			
Assertiviteit								■				■			
Arbeids- en opvoedingsvaardigheden								■							
Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden									■						
Contactvaardigheden								■							
Financiële vaardigheden								■							
Verenigings- en wijkactiviteiten						■									
Natuur- en sportactiviteiten								■							■
Kunst- en cultuuractiviteiten								■							
Lidmaatschap															■
Ontmoeten & Ondernemen			■												
Intieme contacten				■											
Sociaal Isolement					■										
Betaalde baan															
Vrijwilligerswerk															
Stage							■								
Op zoek naar baan	■							■							
Betaalde baan met begeleiding							■								
Gedetacheerd en begeleiding								■							

Kenmerken deelnemers en leeromgeving →													
Variabele van sociale inclusie ↓	Geslacht	Nationaliteit	Leeftijd in categorieën	Vooropleiding in categorieën	Opleidingsjaren in categorieën	Diploma	Baan	Leercontext	Ondersteuning docent	Leerinhoud en -activiteiten	Zelfsturing	Transfermogelijkheden	Directe omgeving
Gedetacheerd vanuit collectief en begeleiding													
Werk op versch. locaties Sociale Werkvoorziening													
Werk bij Sociale Werkvoorziening													

Tabel 11: Statische significantie deelnemerskenmerken en kenmerken leeromgeving met variabelen sociale inclusie en items op het gebied van arbeid

4.3 Toename sociale inclusie en arbeidsontwikkeling vanuit digitale oefenomgeving

Naast de door deelnemers ervaren impact vanuit de leercontexten wonen, welzijn, arbeid en onderwijs bestaat de vraag of de deelnemers vinden dat ze door deelname aan scholing vanuit een digitale oefenomgeving hun vaardigheden vergroten en of ze, vanuit eigen perceptie, actiever zijn geworden in de samenleving. In eerder onderzoek van onder andere Neuvel (2007) en Smit & Bersee (2009) worden positieve effecten van het gebruik van een digitale oefenomgeving op de lees- en schrijfvaardigheid van deelnemers vermeld. Dit komt ook naar voren in het huidige onderzoek.

Uit tabel 12 blijkt dat vrijwel de meeste deelnemers vinden dat ze door te oefenen in een digitale oefenomgeving hun vaardigheden verbeteren.

Bij de taalvaardigheden, digitale vaardigheden en assertiviteit zijn de percentages het hoogst, variërend van 57.6% tot 77.6%. Verbetering van de arbeids- en opvoedingsvaardigheden en de financiële vaardigheden wordt door een kleinere groep deelnemers (47.5% tot 58.4%) ervaren.

Daarnaast blijkt dat de meerderheid van de leerders naar eigen zeggen meer mensen ontmoet en meer activiteiten buitenshuis onderneemt (variërend van 54.1% tot 58.9%). Ook is een aanzienlijk deel (35.8%) vrijwilligerswerk gaan doen.

Ten slotte geeft geen enkele gebruiker van een digitale oefenomgeving aan hierdoor lid te willen worden van een bepaalde vereniging of om deel te nemen aan activiteiten in de wijk. Gezien de scope van de scholingstrajecten vanuit een digitale oefenomgeving was dat ook te verwachten.

Gebruikers van een digitale oefenomgeving geven aan zowel gebruik te maken van werkboeken, de oefeningen op de computer, als een combinatie van beide. De scoring bij de groep die gebruik maakt van de werkboeken is wat hoger. Dit houdt niet in dat dit dus beter zou zijn. Omdat het aantal deelnemers dat gebruik maakt van de werkboeken een lager aantal is dan het aantal van de andere twee groepen, kan dit niet met elkaar vergeleken worden.

Soort digitale leercontext →	Totaal	Werk- boeken	Oefening en op PC	Beiden
Item sociale inclusie ↓				
Taalvaardigheden				
Beter zeggen wat men bedoelt	65.5	83.3	61.7	71.1
De Nederlandse taal beter schrijven	64.8	83.3	63.0	65.8
Beter luisteren naar wat anderen te zeggen hebben	66.4	100	60.5	73.7
Beter met anderen een gesprek voeren	63.2	100	58.0	68.4
Beter op papier zetten (schrijven) wat men bedoelt	64.0	83.3	61.7	65.8
Beter samenwerken	64.0	100	59.3	68.4
Dingen die men op TV ziet beter begrijpen	64.8	100	58.0	73.7
Dingen die men op de radio hoort beter begrijpen	57.6	83.3	50.6	68.4
De krant, een boek of iets anders beter lezen	69.9	83.3	66.7	73.7
Digitale vaardigheden				
De computer beter kunnen gebruiken	77.6	100	77.8	73.7
Internet beter kunnen gebruiken	77.6	83.3	80.2	71.1
Beter met anderen spreken of schrijven (communiceren) via internet	65.5	83.3	67.9	57.9
Assertiviteit				
Meer zelfvertrouwen gekregen	77.0	100	71.3	86.1
Beter voor zichzelf opkomen	73.2	100	67.5	81.1
Beter problemen kunnen oplossen	72.8	100	67.9	78.9
Beter en gemakkelijker keuzes maken	75.4	100	69.6	83.3
Arbeid en opvoeding				
Meer weten over de opvoeding van de eigen kinderen	47.5	83.3	43.2	51.4
Kinderen beter kunnen opvoeden	48.3	100	41.0	55.9
Betaalde baan beter kunnen uitoefenen	53.3	83.3	45.0	66.7
Beter contact met de school /opvang van de eigen kinderen hebben	50.4	100	41.0	62.9
Financiën				
Beter eigen financiën kunnen regelen	58.4	100	51.9	65.8
Ontmoeten & Ondernemen				
Meer activiteiten buitenshuis ondernemen	54.1	83.3	48.1	62.2
Meer mensen ontmoeten	55.6	83.3	51.9	59.5
Meer nieuwe contacten opdoen	58.9	83.3	55.0	63.2
Nieuwe contacten positiever ervaren	58.7	83.3	55.0	62.9
Vrijwilligerswerk				
Meer vrijwilligerswerk doen	35.8	50.0	29.1	48.6
Lidmaatschap				
Van plan zijn om deel te nemen aan activiteiten in de wijk	0.0	0.0	0.0	0.0
Van plan zijn om lid te worden van een vereniging	0.0	0.0	0.0	0.0
Van plan zijn om lid te worden van een sportvereniging of -club	0.0	0.0	0.0	0.0
Van plan zijn om lid te worden van een carnavals-, oranje- of buurtvereniging	0.0	0.0	0.0	0.0

Tabel 12: Toename variabelen sociale inclusie na deelname scholing vanuit een digitale leercontext

5 Investering in scholing aan laagopgeleiden loont?

Uit de onderzoeken 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté, 2010) en 'EDAM' (Lupi et al., 2011) blijkt dat laagopgeleide deelnemers aan trajecten volwasseneneducatie een betere plek in de samenleving krijgen. Gemiddeld genomen boekte 30% tot 40% van de deelnemers vooruitgang op de verschillende variabelen van sociale inclusie (waarbij iets meer deelnemers groeiden voor de variabelen digitale vaardigheden en sociaal isolement en wat minder deelnemers groeiden voor de variabelen lidmaatschap en financiële vaardigheden). Deze percentages zijn hoger dan de in het onderzoek van Kirwan en Birchall (2006) genoemde 10% tot 20% van de aangereikte kennis en vaardigheden die na scholing in de praktijk wordt geïmplementeerd. Dit moet met enige nuancering worden aangegeven, omdat dit een iets andere leeromgeving betreft.

Daarnaast blijkt de groei voor 54% tot 80% van de deelnemers op de verschillende variabelen duurzaam te zijn. Kijkend naar deze onderzoeken staat de eigen perceptie van de deelnemer centraal, (met gebruikmaking van valide en betrouwbare meetinstrumenten).

De eerste onderzoeksvraag van het huidige onderzoek luidde als volgt:

'Leidt deelname aan scholing in de leercontexten wonen, welzijn, arbeid, onderwijs en middels een digitale oefenomgeving tot een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij laagopgeleide deelnemers?

Gezien de uitkomsten van het onderzoek maakt 38.6% tot 58.2% van de laagopgeleiden volgens eigen perceptie na deelname aan educatieve trajecten binnen de verschillende leercontexten wonen, welzijn, arbeid en onderwijs een groei door. Deze groei verschilt per variabele van sociale inclusie. Ook voor de digitale oefenomgeving is gekeken naar wat mensen na of door deelname anders doen en of zij in feite dus een betere plek in de samenleving hebben gekregen. Deze percentages variëren van 35.8% tot 77.6% (met uitzondering van de items betreffende 'lidmaatschap'). Voor alle contexten zijn er, volgens de perceptie van de deelnemers, redelijk goede resultaten geboekt op met name de variabelen van sociale inclusie. Wat betreft de items op het gebied van arbeidsontwikkeling, is het aantal deelnemers dat bijvoorbeeld een betaalde baan vindt, gedetacheerd wordt of bij een Sociale Werkvoorziening gaat werken lager. Dat was te verwachten, gezien het feit dat dit geen uitgesproken doelstelling van het georganiseerde traject was. Daarom kan het als een neveneffect gezien worden dat na taalscholing in combinatie met basisvaardigheden in de onderwijssector 21.1% van de deelnemers bijvoorbeeld een groei vertoont op het item 'betaalde baan'. Hiermee wordt bedoeld dat zij oftewel een betaalde baan hebben gevonden of zijn of haar baan beter kunnen uitvoeren.

De tweede onderzoeksvraag luidde als volgt:

Wat zijn succesfactoren bij scholing in de leercontexten wonen, welzijn, arbeid, onderwijs en middels de digitale oefenomgeving onder laagopgeleide deelnemers?

Uit de onderzoeken 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté) en 'EDAM' (Lupi et al., 2011) bleek de belangrijkste invloed de mogelijkheid tot transfer te zijn. Naast het effect van de sector en de invloed van het hebben van wel of geen (vrijwilligers)baan bij de items van arbeidsontwikkeling, blijkt ook uit het huidige onderzoek dat transfermogelijkheden een belangrijke succesfactor bij scholing is. Deelnemers moeten voldoende mogelijkheden hebben om het geleerde toe te kunnen passen in de praktijk. Daarnaast werd bij de onderzoeken 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté) en 'EDAM' (Lupi et al., 2011) duidelijk dat zelfsturing (de mate waarin men het eigen leerproces kan sturen), de ondersteuning van de docent en de inzet van goede leermaterialen en de organisatie van constructieve leeractiviteiten een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het leersucces.

Samenvattend kan worden gesteld dat:

- Scholing vanuit zowel de leercontext wonen, welzijn, arbeid, onderwijs als in een digitale oefenomgeving bij een relatief hoog aantal laagopgeleide deelnemers zorgt voor een betere plek in de samenleving (in termen van zich in en rondom huis kunnen redden, zich veilig en gelukkig voelen, deelname aan activiteiten, nieuwe mensen ontmoeten en bestaande relaties verbeteren).
- Scholing vanuit zowel de leercontext wonen, welzijn, arbeid als onderwijs heeft voor een aantal laagopgeleide deelnemers als neveneffect dat hun arbeidsparticipatie verbetert.
- Scholing voor laagopgeleide deelnemers is vooral succesvol wanneer er voldoende transfermogelijkheden zijn en in een aantal gevallen constructieve ondersteuning door een docent geboden wordt en interactieve en praktijkgerichte leermaterialen en leeractiviteiten worden aangeboden.
- Scholing voor laagopgeleide deelnemers vanuit zowel de leercontext wonen, welzijn, arbeid, onderwijs als met behulp van een digitale leeromgeving effectief kan worden aangeboden.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat scholing voor laagopgeleide deelnemers vanuit de leercontexten wonen, welzijn, arbeid, onderwijs en middels een digitale oefenomgeving van de deelnemers effectief is. Volgens de deelnemers aan dit onderzoek leidt dergelijke scholing niet alleen tot een betere plek in de samenleving, maar wordt hierdoor ook hun plek op de arbeidsmarkt verbeterd. Dit kan als uitgangspunt dienen om investeringen in trajecten in de formele en non-formele context aan te bevelen. Scholing voor laagopgeleiden zou een bijdrage kunnen leveren aan het opleidingsniveau in Nederland en kan daardoor een extra impuls geven aan de kenniseconomie. De volgende twee thema's kunnen middels vervolgonderzoek verder worden uitgewerkt:

Brede toetsing van en onderzoek naar leersucces

Allereerst blijft het wel zaak om het onderzoek naar leersucces te blijven doen om de huidige trajecten te optimaliseren en te monitoren. Vraag is wat leersucces dan inhoudt. Het overheidsbeleid legt voor de educatie, als context van formeel leren, het accent op lezen, schrijven en rekenen. De resultaten van ons onderzoek geven indicaties dat leren in formele en non-formele contexten meer impact heeft voor de ontwikkeling van volwassenen dan alleen betere taal- en rekenprestaties. Er is gekeken of de deelnemers een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt hebben gekregen. Een verrijking van dit onderzoek zou zijn, als er daarnaast gekeken zou worden naar behaalde

resultaten op cognitief leergebied, waarbij duidelijk wordt of men behaalde niveaus van taal en rekenen heeft gehaald en kan doorstromen naar bijvoorbeeld een vervolgopleiding of naar een startkwalificatie.

Kwaliteitsimpuls educatieve trajecten

Verschillende kenmerken van de leeromgeving zijn van belang voor het behalen van leersucces, waarbij transfermogelijkheden het meest belangrijk lijken te zijn. Om educatieve trajecten vanuit verschillende contexten te optimaliseren, zou men kunnen kijken of ze voldoen aan de 'transfergedachte' en of er voldoende mogelijkheid wordt geboden om het geleerde toe te passen in de praktijk. Kijkend naar de resultaten van de onderzoeken: 'Leren voor Leven' (De Greef, Segers en Verté) en EDAM (Lupi et al., 2011) zou er daarnaast aandacht moeten zijn voor een constructieve begeleiding, inzet van praktijkgerichte en interactieve leermaterialen en voldoende mate van zelfsturing voor de deelnemers.

Bijlage 1

Good Practices scholing aan laagopgeleiden vanuit verschillende leercontexten

Vanuit de onderzochte leercontexten en de digitale oefenomgeving worden verschillende soorten scholing aangeboden. Onderstaande good practices geven voorbeelden van scholing aan laagopgeleiden.

Leercontext Wonen: Cursus Participatie Huurders

De Huurdersvereniging 'Haag Wonen' organiseert regelmatig cursussen. De leden van de vereniging kunnen bijvoorbeeld deelnemen aan de cursus 'De Bewonerscommissie', 'Inleiding Huurrecht' of 'Servicekosten'. Deze cursussen worden kosteloos aangeboden aan de bestuursleden van de bewonerscommissies, die lid zijn van de Huurdersvereniging en leggen een stevige basis voor het functioneren van de bewonerscommissies. De leden die deze cursussen al hebben gevolgd waren zeer enthousiast.

Een voorbeeld van één van de cursussen is de cursus: 'Participatie Huurders'. Tijdens deze cursus leren de deelnemers hoe zij hun participatie als huurder kunnen optimaliseren. Dit kan bijvoorbeeld gaan om het contact tussen huurder en verhuurder en de samenwerking met andere partners. Aansluitend wordt een plan van aanpak opgesteld om de participatie van bewonerscommissies aan te jagen en te verbeteren.

Tijdens deze cursus doen huurders vaardigheden en kennis op, die ze direct in hun eigen praktijk kunnen toepassen. Leren om het wonen te optimaliseren staat voorop in de cursus. Er is pas sprake van succes als de huurders het geleerde ook daadwerkelijk gaan toepassen in hun eigen praktijk. Daarom heeft deze cursus elke keer hetzelfde kader, maar wordt de inhoud op maat gemaakt passend bij elke praktijksituatie.

Voor meer informatie: Huurdersvereniging Haag Wonen. Contactpersoon is Pauline Burgman via e-mailadres: huurdersver.hw@casema.nl.

Leercontext Welzijn: Start met Taal

'Alsare ontwikkeling en advies' voert in opdracht van de gemeente Rotterdam trajecten voor laaggeletterden en laagopgeleiden uit. Dit zijn taaltrajecten voor klanten die geen uitkering hebben en die ook niet werken. In veel wijken in Rotterdam gebeurt dit in samenwerking met de basisscholen. De coach van Alsare heeft veelal contacten met de basisscholen via de ouderconsulenten op die scholen en leden van de directies. Samen met de ouderconsulent van de school worden ouders (veelal de moeders) geworven en uitgenodigd om deel te gaan nemen aan een taaltraject voor laaggeletterden en laagopgeleiden. Op posters (met veel beeld en weinig tekst) en op persoonlijke uitnodiging van de leerkracht en de ouderconsulent worden ouders geattendeerd op het project 'Start met Taal'. De coach van Alsare geeft bij dit project samen met de ouderconsulent voorlichting over het project tijdens de informatiebijeenkomsten.

De ouder krijgt vervolgens per week vier dagdelen les op school. Daarnaast is de ouder thuis en/of op school minimaal vijf keer per week nog actief bezig door bijvoorbeeld:

- minimaal tien minuten per dag voor te lezen (ook op een heel laag niveau kan dit met een prentenboek) in de taal die zij het best beheersen;
- een spel te spelen met hun kind;
- huiswerkbegeleiding of een computeractiviteit in het Nederlands te doen;

- ondersteuning bij schoolactiviteiten te geven (begeleiden van een groepje naar een buitenactiviteit, overblijf regelen met andere ouders, ondersteunen in de groep);
- hetgeen in de les geleerd is, te koppelen aan de eigen situatie.

Het doel van dit traject is om continu het leren binnen trainingssituaties te koppelen aan het handelen in de eigen praktijk van de ouder, oftewel 'contextrijk te leren'. Het is daarbij belangrijk dat de deelnemer direct ervaart wat het effect is van het begrijpen waarom dingen belangrijk zijn voor de ontwikkeling van hun kinderen en van henzelf. Door verhoging van het taalniveau wordt het mogelijk om de ouderbetrokkenheid te vergroten.

Voor meer informatie: Alsare. Contactpersoon is Laura van der Baan via e-mailadres: l.van.der.baan@alsare.nl.

Leercontext Arbeid: 2 jarig AKA

'Taalvakwerk' werkt al zeven jaar samen met Helicon opleidingen binnen diverse SW-bedrijven in het land. De SW-bedrijven (WML, IBN, BSW, Haeghe groep, IW4, WVS, GO, Breed) zien de meerwaarde binnen deze trajecten, gezien de extra aandacht voor taal en rekenen. Zonder deze basisvaardigheden zijn deelnemers immers niet in staat goed te functioneren op de werkvloer of hun AKA-opleiding te behalen.

Als uit de intake blijkt, dat potentiële deelnemers aan een AKA-traject te weinig taal- of basisvaardig zijn om dit traject in 1 jaar te doorlopen, wordt gekozen voor een 2-jarige AKA. In het eerste jaar doorloopt de deelnemer een taal-, reken-, en computertraject met daarin veel aandacht voor basisvaardigheden, die nodig zijn om goed te functioneren op de werkplek.

De methode 'AlfaBetsie Werkt!', die dit eerste jaar gehanteerd wordt, is een methode voor laaggeletterde en laagopgeleide werknemers. De methode is ontstaan vanuit het werkveld bij SW-bedrijven. De methode wordt inmiddels binnen een flink aantal SW-bedrijven gebruikt en de ervaringen zijn positief. Daarnaast is in oktober 2011 de methode 'AAN HET WERK' op de markt gekomen. Deze 'blended learning methode' is ontstaan uit de ervaringen met 'AlfaBetsie werkt' en biedt de deelnemer nog meer mogelijkheden om ook in de eigen tijd achter de computer aan de slag te gaan.

Gemiddeld doorloopt de deelnemer bij beide methodes een dertigtal docentgebonden lessen van drie uur en wordt er per les vier uur zelfstudie gevraagd. Daarnaast leert de deelnemer op de werkplek en gaat de leidinggevende ongeveer een half uur per week met de deelnemers aan de slag.

Tussentijds krijgen de deelnemers een toets en wordt het programma waar nodig aangepast. Er is tijdens het traject aldoor contact met de leidinggevende van de deelnemer. De leidinggevende wordt betrokken in het traject van de deelnemer en speelt een belangrijke rol als coach op de werkvloer. Het 1^e jaar binnen de AKA wordt afgesloten met een assessment en/of lesstofgebonden toets. Samen met het bedrijf wordt overlegd wie het 2^e jaar van de AKA gaat volgen en in wat voor een vorm.

Voor meer informatie: Taalvakwerk. Contactpersoon is Babs Gerholt via e-mailadres: b.gerholt@taalvakwerk.nl.

Leercontext Onderwijs: Circuitmodel

Het onderwijsmodel dat binnen de taal-, reken- en basisvaardigheidstrajecten van ROC Nijmegen gebruikt wordt, is het 'circuitmodel'. Dit model biedt de mogelijkheid om op het gebied van leerniveau, leerwensen, leerproblemen en leertempo te differentiëren. Startende cursisten krijgen een intake met een toets, waarna hun studieprogramma

wordt vastgesteld. De docent vult daarna samen met de cursist het 'Persoonlijk Actie Plan' (PAP) in en dit wordt opgenomen in het 'Portfolio'. De cursisten werken individueel aan het programma. Naar aanleiding van voortgangsgesprekken wordt geëvalueerd en worden wederom nieuwe leerdoelen vastgesteld en die worden op een nieuw 'PAP-formulier' ingevuld.

De modules die zijn ontwikkeld, hebben de opbouw die aangegeven wordt in de KSE-blokkendoos, niveau 1 tot en met 3. Ze zijn ook zo in het programma gerangschikt en verwerkt in het logboek. De aangeboden modules zijn voor de vaardigheden: lezen, schrijven, ondersteunende vaardigheden, luisteren, spreken en functionele vaardigheden (inclusief aanvullende modules). Iedere cursist krijgt een logboek met een schema en een portfolio. Hij of zij bepaalt samen met de intake en de docent het programma wat hij of zij gaat volgen. Nadat de module is doorgewerkt wordt deze (door de cursist zelf) nagekeken. Als blijkt uit het resultaat dat de module voldoende begrepen is, wordt door de cursist een leerstofafhankelijke toets gemaakt. Deze wordt door de docent nagekeken en met de cursist besproken. Aan de hand van het resultaat en het evaluatiegesprek wordt een vervolgplan gemaakt. De cursist krijgt aansluitend een resultaatformulier voor in het portfolio.

Na het behalen van alle moduletoetsen van een niveau wordt een leerstofafhankelijke toets gemaakt. Als de toets gehaald wordt, krijgt de cursist een certificaat van dat niveau en de betreffende vaardigheid.

Voor meer informatie: ROC Nijmegen. Contactpersoon is Mia Pouwels via e-mailadres: m.pouwels@roc-nijmegen.nl.

Digitale oefenomgeving: Klik & Tik: Het internet op en Klik & Tik: Samen op 't web

Op initiatief van Stichting Expertisecentrum ETV.nl en in samenwerking met het ROC van Amsterdam, AT5 en Cybersoek is het programma 'Klik & Tik: Het internet op' ontwikkeld met middelen vanuit het Programma 'Digivaardig & Digibewust'. Met dit programma kunnen deelnemers oefenen in het eigen maken van de wereld van internet. Ze krijgen de mogelijkheid om via een oefenwebsite (en ondersteund met beeldmateriaal) diverse oefeningen te doen, zodat ze weten hoe ze het internet kunnen gebruiken. Daarnaast gebruikt een aantal organisaties (die computer- en internetcursussen aanbieden) het in haar eigen lessen. Tijdens deze lessen zijn docenten aanwezig die de deelnemers kunnen ondersteunen door vragen te beantwoorden of problemen te verhelpen. In principe gaat de deelnemer zelf aan de slag met het oefenmateriaal.

'Klik & Tik: Samen op 't web' is daarnaast gerealiseerd door Stichting Expertisecentrum ETV.nl in samenwerking met Probiblio met middelen vanuit een bibliotheekinnovatiesubsidie van het Ministerie van OCW. Dit is een online oefenprogramma, dat gebruikers leert werken met sociale media. Probiblio heeft als pilot een online helpdesk ingericht, die bemenst wordt door bibliotheekmedewerkers. Gebruikers kunnen een vraag per mail stellen of een telefoonnummer achterlaten, zoals dat ook bij de helpdesk van de 'Lees en Schrijf!'-programma's het geval is.

Voor meer informatie: Stichting Expertisecentrum ETV.nl. Contactpersoon is Ben Vaske via e-mailadres: b.vaske@etv.nl.

Bijlage 2

Deelnemende instellingen aan het onderzoek 'Effectmeting onder laagopgeleiden vanuit verschillende leercontexten'

Om voldoende deelnemers deel te kunnen laten nemen aan het onderzoek, hebben verschillende instellingen uit het werkveld hun goodwill getoond en inspanningen verricht om deelnemers de vragenlijsten in te laten vullen. Hiervoor worden zij nogmaals hartelijk bedankt! Onderstaande instellingen hebben meegewerkt aan het onderzoek:

- 1 Leercontext wonen
 - Huurdersvereniging Haag Wonen
 - Woonbond Kennis- en Adviescentrum (Vereniging Nederlandse Woonbond)
- 2 Leercontext welzijn
 - Alifa Welzijn
 - Alsare
 - Cumulus Welzijn
 - De Schoor, Welzijnswerk Almere
 - De Twern (Team Reeshof)
 - Impuls Welzijn
 - J@R opleidingen
 - Partis Brede Welzijnsinstelling (BWI)
 - Rijnstad: Stedelijk Vrouwencentrum Oase
- 3 Leercontext arbeid
 - Amfors
 - LétÉ
 - Taalvakwerk
- 4 Leercontext onderwijs
 - Albeda College
 - Alfa College
 - Deltion College
 - Friesland College
 - Gilde Opleidingen, Regio Roermond e.o.
 - Gilde Opleidingen, Regio Venlo e.o.
 - Graafschap College
 - ID College
 - Landstede, Regio Harderwijk
 - Leeuwenborgh Opleidingen
 - Noorderpoortcollege
 - Regio College
 - Rijn IJssel, Locatie Arnhem
 - Rijn IJssel, Locatie Elst
 - ROC A12
 - ROC Aventus
 - ROC Da Vinci College
 - ROC De Leijgraaf
 - ROC Eindhoven

- ROC Friese Poort
 - ROC Midden Nederland
 - ROC Mondriaan
 - ROC Nijmegen
 - ROC Rivier
 - ROC Ter AA
 - ROC Tilburg
 - ROC van Amsterdam (KAN)
 - ROC van Twente
 - ROC West-Brabant
 - ROC Westerschelde
 - ROC Zeeland
- 5 Digitale oefenomgeving
- Stichting Expertisecentrum ETV.nl
- 6 Leercontext zorg (tijdens expertmeeting)
- NIGZ (Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie)
 - Provinciale Raad Gezondheid Brabant

Bijlage 3

Referenties

Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1974 (1), 26.

Baldwin, T. T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1988 (41), 43.

Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. *Social Indicators Research*, 31 (3), 60.

Bouma, S. & De Ruig, L. (2010). *Bestrijding van laaggeletterdheid door sectoren en bedrijven*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Bovens, M. & Wille, A. (2011). *Diplomademocratie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

CBS. (2010a). *Opleidingsniveau Nederlandse bevolking*. 27-12-2010.
<<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/incidenteel/maatwerk/2008-2436-maatwerk.htm>>.

CBS. (2010b). *Opleidingsniveau Nederlandse bevolking*. 27-12-2010.
<<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/incidenteel/maatwerk/2008-2436-maatwerk.htm>>.

CBS. (2010c). *Werkloosheid daalde snel onder laagopgeleiden*. 27-12-2010.
<<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2002/2002-0987-wm.htm>>.

CBS. (2011). *Onderwijs: Volwasseneneducatie*. 24-9-2011.
<<http://www.cbs.nl/nlNL/menu/themas/onderwijs/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=777>>.

Christian, D. E. (1974). International Social Indicators: The OECD Experience. *Social Indicators Research* 1 (2), 169.

De Greef, M. (2010). *Rendement van volwasseneneducatie van ROC van Amsterdam en ROC Aventus*. Velp: Spectrum Gelderland.

De Greef, M. (2011). *Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden*. 's-Hertogenbosch: ArtéduC.

Doets, C., Van Esch, W., Houtepen, J., Visser, K. & De Sousa, J. (2008). *Palet van de non-formele educatie in Nederland*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- Fouarge, D., Houtkoop, W. & Van der Velden, R. (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Greef, de, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion, *Studies in Educational Evaluation* (36), 42 - 61.
- Groot, I., De Graaf-Zijl, M., Hop, P., Kok, L., Fermin, B., Ooms, D. & Zwinkels, W. (2008). *De lange weg naar werk: Beleid voor langdurig uitkeringsgerechtigden in de WW en de WWB*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- Hanekamp, M. et al. (2011) *Monitor deelname aan lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2010*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Hermans, T. (1996). *80 Gedachten*. Baarn: Uitgeverij De Fontein bv.
- Holton, E. F., Chen H. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14 (4), 24.
- IVO. (2010). *Basisvaardigheden op de werkplek*. Leidschendam: Programmabureau Digivaardig en Digibewust.
- Jarvis, P. & Griffin, P. (2003). *Adult and Continuing Education: Major themes in education*. London: Routledge.
- Josten, E. (2010). *Minder werk voor laagopgeleiden?* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kirwan, C. and Birchall, D. (2006), Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10: 252–268.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Labouvie, G. V. & Baltes, P. B. (1973). Adolescent perception of adolescent change in personality and intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 122 (2), 17.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The Multi-dimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government.
- Liu, B. (1974). Quality of life indicators: a preliminary investigation. *Social Indicators Research*, 1974 (1), 22.
- Lupi, C., De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2011). *Does adult education make a difference? The results of a survey in eight European countries*. Maastricht: EDAM.

McClusky, H., Y. (1970). A dynamic approach to participation in community development. *Journal of Community Development Society*, 1970, 1, 8.

McGivney, V. (1992). *Tracking adult learning routes: A pilot investigation into adult learners' starting points and progression to further education and training*. Leicster: National Institute of Adult Continuing Education.

Ministerie van OCW (2006). Van A tot Z betrokken. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010. Den Haag: Ministerie van OCW.

Nashashibi, P. (2004). *The Alchemy of learning, impact and progression in adult learning*. NIACE/LSDA.

Neuvel, J. e.a. (2007). Monitor deelname aan het lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2006. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Nijhuis, J. F. H., Segers, M. S. R. & Gijsselaers, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 2005 (8), 27.

Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.

Ogg, J. (2005). Social exclusion and insecurity among older Europeans: the influence of welfare regimes. *Ageing & Society*, 25, 69.

Partridge, M. (1999). *Monitoring Adult Education: Monitoring adult education for knowledge-based policy-making*. Hamburg: Druckerei Seemann.

Pham, N.T.P., Segers, M.S.R. & Gijsselaers, W.H. (2010). Effects of the Work Environment on Training Transfer Effects: the case of Master Business Administration (MBA) in Vietnam. In *International Journal of Training and Development (Under review)*.

Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit van Gent.

Ryan, R. M. & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55 (1), 11.

Scharf, T., Phillipson, C. & Smith, A., E. (2005). Social exclusion of older people in deprived urban communities of England. *European Journal of Ageing*, 2, 76.

Serrano-García, I. & Bond, M. A. (1994). Empowering the silent ranks: Introduction. *American Journal of Community Psychology*, 22 (4), 13.

Simons, R-J S. & Bolhuis, S. (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. In Mulder, R.H. & Sloane, P.F.E., *New approaches to vocational education*

in Europe. The construction of complex learning-teaching arrangements. Oxford: Symposium Books; and in *Oxford Studies in Comparative Education*, 13(1), 13 - 25.

Smit, S. met medewerking van Bersee, T. (2009). *Ik wil nou eens een keer zelfstandiger worden!* Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van laaggeletterden en docenten met het multimedialprogramma *Lees en Schrijf! Taal op je werk*. Rotterdam: NextValue.

Steehouder, P. & Tijssen, M. (2011). *Opbrengsten in beeld*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Storey, J. (1995). *Human resource Management, a critical text*. London: Routledge.

Tenenbaum, G. et al (2001). Constructivist pedagogy in conventional on campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and construction* 11, 25.

The World Bank. (2007). *Social Exclusion and the EU's Social Inclusion Agenda: Paper Prepared for the EU8 Social Inclusion Study*. Washington: The World Bank.

Tijssen, J. (2001). Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu. In R. Poell & J. Kessels, *Human Resource Development: Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 103 - 116.

Van der Vlerk, D. (2005). *Inspireren tot leren: Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Houten, D. (2008). Werken aan inclusie. *Tijdschrift Sociale Interventie*, 17 (3), 45 - 56.

Van Lakerveld, J., Van den Berg, J., De Brabander, C., & Kessels, J. (2000). The corporate curriculum: a working-learning environment. In *Proc. Annual Academy of Human Resource Development Conference: Expanding the Horizons of Human Resource Development*. Raleigh-Durham NC.

Van Regenmortel, T. van (2009). Empowerment als uitdagend kader voor social inclusie en moderne zorg. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice* 18 (4), 22.

Weehuizen, R. (2006). *Samenvatting Mentaal Kapitaal*. Den Haag: Commissie van Overleg Sectorraden voor Onderzoek en Ontwikkeling (COS).