



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen

Onderzoekers:

Ingrid Vanhoren - HIVA - K.U.Leuven
Judith Kerkhof - Vakgroep Onderwijskunde - Universiteit Gent
Kurt Demeester - Vakgroep Onderwijskunde - Universiteit Gent
Nick Matheus - HIVA - K.U.Leuven

Promotor:

Ludo Struyven - HIVA - K.U.Leuven

Co-promotor

Dirk Van Damme - Vakgroep Onderwijskunde - Universiteit Gent

Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme,
in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma

Met ondersteuning van de administratie Werkgelegenheid en het ESF
ESF: de Europese bijdrage tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door
inzetbaarheid, ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen te bevorderen
en door te investeren in menselijke hulpbronnen

Juni 2003



Stuurgroep Strategisch
Arbeidsmarktonderzoek



Hoger instituut
voor de arbeid

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	1
<hr/>	
DEEL 1 / CONCEPTUEEL KADER EN ALGEMEEN ONDERZOEKSOPZET	7
<hr/>	
Hoofdstuk 1 /	Conceptueel kader 9
<hr/>	
1. Het begrip geletterdheid	9
2. Het begrip trajectbenadering	11
Hoofdstuk 2 /	Algemeen onderzoeksopzet 15
<hr/>	
1. Beleidsstrategieën en doelgroepen	15
2. Algemene onderzoeksvragen	17
DEEL 2 / LAAGGELETTERDHEID IN VLAANDEREN: DOELGROEPEN EN EDUCATIEVE PARTICIPATIE	19
<hr/>	
Hoofdstuk 1 /	Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen 21
<hr/>	
1. Situering	21
2. Benadering van geletterdheid	23
3. Onderzoeksvragen	23

Hoofdstuk 2 / Profiel van de laaggeletterdheid in Vlaanderen op basis van IALS

1. IALS	27
1.1 Opzet van de databank	27
1.2 Definitie en meting van geletterdheid	27
1.3 Afbakening van de doelgroep van laaggeletterden in IALS	31
2. Resultaten van de analyse laaggeletterdheid	34
2.1 Algemene IALS-resultaten	34
2.2 Persoonskenmerken van laaggeletterden	37
2.3 Scholingsgraad van laaggeletterden	39
2.4 Laaggeletterdheid en de arbeidsmarkt	43
2.5 Laaggeletterdheid en volwasseneneducatie	48
2.6 Geletterdheid en informeel leren in het dagelijks leven	53
2.7 Maatschappelijke participatie	59
3. Conclusies	61
3.1 Laaggeletterdheid vs. laaggeschooldheid	61
3.2 Tewerkstelling en arbeidsmarkt	61
3.3 Informeel leren	62

Hoofdstuk 3 / Het laaggeletterdheidsrisico bij schoolverlaters: analyses op de SOI

1. Laaggeletterdheid in de SONAR databank	63
1.1 Relatie tussen ongekwalificeerde schoolverlaters en laaggeletterdheid	63
1.2 Sonar	65
2. Analyses op de databank	69
2.1 Identificatie van de ongekwalificeerde schoolverlaters en relatie met het geletterdheidsniveau	69
2.2 Achtergrondkenmerken van de ongekwalificeerde schoolverlaters	71
2.3 Schoolloopbaan	77
2.4 Zoekgedrag naar de eerste job	79
2.5 Arbeidsloopbaan, kenmerken van de eerste job en deelname aan opleiding	81
3. Conclusies	98
3.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten	99
3.2 Zelfredzaamheid van de ongekwalificeerde schoolverlaters op het vlak van geletterdheid	99

**Hoofdstuk 4 / Motieven en barrières tot educatieve participatie:
de vraagzijde 101**

1. 'Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie'	101
1.1 Doel en opzet van de databank	101
1.2 Definitie en meting van geletterdheid	102
1.3 Afbakening van de groepen	103
2. Resultaten van de analyse naar motieven en barrières	104
2.1 Motieven van de doelgroepen	104
2.2 Barrières van de doelgroepen	107
2.3 Barrières van niet-participanten	110
3. Conclusies	114
3.1 Motieven	114
3.2 Barrières	115
3.3 Consequenties inzake beleid van levenslang leren	116

**Hoofdstuk 5 / Motieven en barrières tot educatieve participatie:
de aanbodzijde 121**

1. 10 jaar basiseducatie in Vlaanderen	121
1.1 Doel en opzet van de databank	122
1.2 Definitie en meting van geletterdheid	123
1.3 Afbakening van de doelgroepen	123
2. Resultaten van de analyse naar motieven en stimulansen van cursisten in de Basiseducatie	124
2.1 Motivatie en perspectief bij instap	124
2.2 Gevolgd leerdomein in de basiseducatie	133
2.3 Stimulansen cq. barrières tot deelname	138
3. Conclusies	148

**DEEL 3 / ANALYSE VAN DE TRAJECTBENADERING VAN
LAAGGELETTERDHEID 151**



Stuurgroep Strategisch
Arbeidsmarktonderzoek



Hoger instituut
voor de arbeid

Inleiding	153
<hr/>	
Hoofdstuk 1 /	Analysekader 155
<hr/>	
1. Strategieën inzake geletterdheid als analysekader	155
2. Onderzoeksvragen	158
<hr/>	
Hoofdstuk 2 /	Operationeel kader 159
<hr/>	
1. Dimensies en aspecten van de trajectbenadering	160
1.1 Rol van de trajectbegeleider	162
1.2 Bereik en toeleiding vanuit laaggeletterdheid	163
1.3 Afstemming van het educatieve aanbod in functie van de aspiraties, noden en behoeften van de doelgroepen	164
1.4 Doorstroming naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt	165
1.5 Afstemming van voorzieningen op de arbeidsmarkt voor laaggeletterde werknemers	165
2. Institutionele types van trajecten	165
2.1 Educatieve trajecten	166
2.2 Bemiddelingstrajecten	166
2.3 Trajecten op de werkplek	168
<hr/>	
Hoofdstuk 3 / Institutionele analyse van de trajectbenadering van laaggeletterdheid	
<hr/>	
1. Institutionele analyse basiseducatie	169
1.1 Inleiding	169
1.2 De doelgroep van laaggeletterden	171
1.3 Trajectbenadering voor laaggeletterden in de basiseducatie	173
2. Institutionele analyse VDAB	183
2.1 Inleiding	183
2.2 Screening van geletterdheid	183
2.3 Aanbod inzake geletterdheid	186
2.4 Geletterdheid in het trajectmodel van VDAB	187
<hr/>	
Hoofdstuk 4 / Casestudies van de trajectbenadering van laaggeletterdheid	189
<hr/>	
1. Selectie van cases	189
1.1 Verkenning van het werkveld	189

1.2 Cases	191
2. Bespreking van de cases	193
2.1 Educatieve trajecten	193
2.2 Bemiddelingstrajecten	202
2.3 Werktrajecten	229

Hoofdstuk 5 /	Horizontale analyse en conclusies	241
----------------------	--	------------

1. Het geletterdheidsbegrip	241
2. Institutionele analyse op macro-niveau: Basiseducatie en VDAB	243
3. Succes- en faalfactoren op meso-niveau: institutionele types van trajecten	248

DEEL 4 / SAMENVATTING EN BELEIDSAANBEVELINGEN	253
--	------------

Hoofdstuk 1 /	Onderzoeksopzet en -resultaten	255
----------------------	---------------------------------------	------------

1. Beleidsstrategieën en doelgroepen	255
2. Onderzoeksvragen en onderzoeksluiken	257
3. Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten naar de onderzoeksvragen	260

Hoofdstuk 2 /	Beleidsaanbevelingen	263
----------------------	-----------------------------	------------

1. Beleidsaanbevelingen m.b.t. de vraagzijde	264
2. Beleidsaanbevelingen m.b.t. de aanbodzijde	267

BIJLAGEN	271
-----------------	------------

Lijst van gecontacteerde personen	273
--	------------

Cases	273
-------	-----



Stuurgroep Strategisch
Arbeidsmarktonderzoek



Hoger instituut
voor de arbeid

Institutionele analyse 274

Referenties **275**

INLEIDING

INLEIDING

In de huidige samenleving, met een verhoogde graad van informatisering en globalisering, met een sterke evolutie naar een informatiemaatschappij en een kennis-economie, is de aandacht voor de geletterdheid van de burgers sterk toegenomen. Uit onderzoek blijkt immers dat geletterdheid een belangrijke invloed heeft op de persoonlijke ontplooiing, de arbeidsparticipatie en de participatie aan het maatschappelijke leven en de democratische besluitvorming.

Geletterdheid wordt soms nog te veel geïnterpreteerd als het ‘kunnen lezen en schrijven’, als een technische vaardigheid die men al dan niet beheerst. Iets wat de talrijke facetten van geletterdheid en de complexiteit van het begrip tekort doet. Geletterdheid wordt in het IALS-onderzoek van de OESO (International Adult Literacy Survey 1995 en 1997) als volgt gedefinieerd:

“Gedrukte en geschreven informatie gebruiken om te functioneren in de maatschappij, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen” (Houtkoop, 1999)

Deze definitie omschrijft geletterdheid als een brede waaier van informatieverwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarop volwassenen een beroep kunnen doen om uiteenlopende taken te vervullen - op het werk, thuis, in het openbaar leven. Natuurlijk zijn er andere soorten kennis en bekwaamheden die ook belangrijk zijn in het functioneren in een maatschappij - zoals teamwork, interpersoonlijke en andere communicatieve vaardigheden. IALS beperkt zich tot de definitie van geletterdheid als *een basisvaardigheid inzake informatieverwerking*.

Geletterdheid heeft een sterke impact op maatschappelijke kansen. Het IALS-onderzoek focust daarbij vooral op sociaal-economische variabelen, zoals inkomen, arbeidsmarktstructuur en tewerkstelling (Van Damme, 1998). De IALS-resultaten tonen duidelijk aan dat er een sterk verband is tussen geletterdheid en inkomen. Belangrijker is echter omgekeerd de ‘wage penalty’ voortvloeiend uit lage geletterdheid: niet-werkloze personen met een zeer laag niveau van geletterdheid

(level 1) hebben in de meeste landen tussen 20 en 40% minder kans om bij de 60% meest verdienenden te horen dan zij met een gemiddeld niveau van geletterdheid (level 3). Het nadeel van lage geletterdheid is duidelijk groter dan het voordeel van hogere geletterdheid.

Geletterdheid heeft niet alleen een return op het inkomen van werkenden, maar ook op de arbeidsmarktparticipatie en tewerkstelling. Hoger geletterden blijken volgens het IALS-onderzoek veel meer economisch actief dan laaggeletterden: hoger geletterde mensen (levels 3/4/5) hebben een arbeidsparticipatie van ongeveer 70 tot 80% hoger dan gemiddeld en mensen in levels 1/2 van ongeveer 50 tot 80% lager dan gemiddeld. Laaggeletterde mensen (levels 1/2) hebben in de deelnemende landen vaak dubbel zoveel risico op werkloosheid dan mensen in levels 3/4/5.

Het Vlaamse IALS-onderzoek besluit ondermeer dat we in *Vlaanderen* te maken hebben met een in comparatief opzicht *vrij sterk gedualiseerde geletterdheid*. In vergelijking met onze buurlanden en belangrijkste handelspartners uit deze polarisering zich in Vlaanderen veel sterker. Gezien de onmiskenbare ontwikkeling naar een informatiemaatschappij en kennisintensieve economie is de vrees voor een groeiende residugroep niet ongegrond. Op basis van het klassieke of maatschappelijke dominante geletterdheidsbegrip, namelijk die van de geschreven of gedrukte standaardtaal, is volgens de IALS-resultaten *18,4% van de Vlaamse bevolking laaggeletterd*. Deze groep wordt vaak omschreven als de harde kern van laaggeletterden. Even - misschien zelfs meer - verontrustend is de vaststelling dat de onmiskenbare snelle transitie naar een kennismaatschappij en -economie er toe leidt dat *39,7% van de bevolking, zonder dat zij zich daar zelf bewust van zijn, het risico loopt om de maatschappelijke, economische en educatieve aansluiting met de voornamelijk kwantitatieve geletterdheidseisen van de arbeidsmarkt te verliezen*.

In principe zou een lage geletterdheid - veroorzaakt door bijvoorbeeld een onvolledige of mislukte schoolloopbaan - geremedieerd of gecompenseerd kunnen worden door leerervaringen op volwassen leeftijd. Reeds beschikbare gegevens laten zien dat patronen van deelname aan de volwasseneneducatie een dergelijke optimistische conclusie niet toelaten (Van Damme et al., 1997). Uit het feit dat niet iedereen op dezelfde wijze en met dezelfde intensiteit geconfronteerd wordt met de snelle maatschappelijke transitie naar een kennismaatschappij herbergt het risico dat de geringe confrontatie met de uitdagingen van de kennismaatschappij, wat bij uitstek voor de huidige risicogroepen geldt, kan leiden tot een geringe participatie aan educatieve processen en voorzieningen en dat deze geringe participatie weer een zichzelf versterkende spiraal van marginalisering en sociale uitsluiting in gang zet. Laaggeletterden en laaggeschoolden worden sterker geconfronteerd met de verschillende participatiebarrières en hebben het moeilijker met de accurate invulling van de eigen leerbiografie en latente participatiebehoeften. Het latente

heeft hier betrekking op het feit dat de onderliggende behoefte misschien van een andere aard is dan het voorgestelde remediërende aanbod. Behoeften en noden die van meer sociale of relationele aard zijn worden soms snel vertaald in een educatieve vraag geconfirmeerd aan het aanbod.

De boodschap is dus investeren in geletterdheid, gezien de impact van geletterdheid op inkomen, arbeidsparticipatie, tewerkstelling, andere sociale en culturele factoren (zoals gezondheid, welzijn, criminaliteit, participatie, enz.). Inspanningen in maatregelen die de geletterdheid ten goede komen kunnen effectief gezien worden als investeringen, vermits er voor de overheid een terugverdieneffect is via hogere inkomensbelastingen, lagere uitkeringskosten inzake werkloosheid, hogere sociale cohesie en burgerschap. Een meerdimensionale benadering van behoeftenanalyse en -dekking onder de vorm van een *trajectbenadering* is noodzakelijk. Dergelijk trajectdenken stelt niet langer één model van geletterdheid pedagogisch centraal maar lijkt 'literacy-rich environments' aan te bieden waarin uiteenlopende concepten van geletterdheid fungeren.

DEEL 1

CONCEPTUEEL KADER EN ALGEMEEN

ONDERZOEKSOPZET

HOOFDSTUK 1

CONCEPTUEEL KADER

1. Het begrip geletterdheid

Tijdens de jaren '70 werden de dichotome begrippen alfabetisme - *analfabetisme* in termen van lees- en schrijfvaardigheden gehanteerd. De begrippen vertrekken vanuit een 'deficit'-benadering van analfabetisme. Twee problemen zijn met deze begrippen verbonden. Ten eerste is er het methodologische probleem van de normbepaling voor 'analfabetisme'. Ten tweede is er de negatieve en stigmatiserende benadering van analfabetisme als individueel probleem. Het begrip is later genuanceerd tot functioneel analfabetisme, maar dit heeft niets gewijzigd aan de twee bovenstaande problemen bij de gehanteerde begrippen.

Het begrippenkader is in de jaren '90 gewijzigd van analfabetisme naar *geletterdheid*, mede door het Amerikaanse NALS-onderzoek (National Adult Literacy Survey) van 1992 en het IALS-onderzoek (International Adult Literacy Survey) van 1995 en 1997.

In de eerste plaats wordt de definitie meer *contextgebonden*. Geletterdheid wordt formeel omschreven als "de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen" (Houtkoop, 1999). Deze definitie omschrijft (on)geletterdheid niet als iets dat mensen tekort hebben, maar als een brede waaier van informatie-verwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarmee volwassenen in verschillende omgevingen geconfronteerd worden (Van Damme et al., 1997). Met deze definitie wil men dus af van de negatieve benadering van het fenomeen, door het te omschrijven als een contextgebonden gegeven waarmee alle volwassenen te maken hebben.

Ten tweede wordt geletterdheid als een *multidimensioneel* fenomeen gezien, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen prozageletterdheid, documentgeletterdheid en kwantitatieve geletterdheid (Van Damme et al., 1997; Van der Kamp en Scheeren, 1996):

- proza: de vaardigheid om kranten- en tijdschriftartikelen en andere verhalen te lezen en er correcte informatie aan te ontleen;
- document: de vaardigheid om de informatie te begrijpen en te kunnen gebruiken uit documenten zoals sollicitatieformulieren, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters, kaarten, tabellen en grafieken;
- kwantitatief: de vaardigheid om rekenkundige bewerkingen te kunnen toepassen zoals het invullen van een cheque, het bepalen van de prijs bij het doen van boodschappen, het berekenen van de rente van een lening en dergelijke.

Ten derde heeft men afstand genomen van de dichotome benadering alfabetisme/analfabetisme en daarmee samenhangend de discussie over de wenselijkheidsnorm. In plaats daarvan worden vijf niveaus of *levels* onderscheiden. Zonder het expliciet te stellen, hanteren de internationale IALS-publikaties de stelling dat level 3 kan worden beschouwd als “het wenselijke vaardigheidsniveau dat jonge mensen minimaal zouden moeten beheersen om adequaat en met enig succes de kenniseconomie te betreden, maar niet om de totale volwassen bevolking vandaag mee te beoordelen” (Van Damme, 1998). de vaardigheidsniveaus van level 3 zijn in Vlaanderen te situeren op het niveau van de eindtermen voor het secundair onderwijs. Belangrijk voor het voorliggende onderzoeksvoorstel is het percentage in level 1, dat iets zegt over de omvang en aard van de groep mensen waarvan globaal genomen kan worden aangenomen dat ze te laaggeletterd zijn om zonder grote problemen te functioneren en waarbij dus een ‘geletterdheidsrisico’ kan gesitueerd worden. In Vlaanderen behoort - afhankelijk van de gehanteerde geletterdheidsdimensie - 15,3% tot 18,4% tot het laagste niveau van geletterdheid.

Tabel 1.1 Laaggeletterdheid in Vlaanderen (15-65-jarigen): percentages voor level 1 en level 2

Geletterdheidsschalen	Level 1	Maximum level 2
Prozageletterdheid	18,4%	46,2%
Documentgeletterdheid	15,3%	36,5%
Kwantitatieve geletterdheid	16,7%	39,7%

Bron: IALS, 1996

Recent wordt in het debat rond geletterdheid een sterke nadruk gelegd op de *basisvaardigheden* waarover volwassenen moeten beschikken voor de brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt en voor het functioneren in het maatschappelijk leven. Houtkoop heeft het over de *life skills* (Houtkoop, 1999). Het gaat m.a.w. niet

alleen meer over de bestaande vaardigheidsgebieden die in het IALS-onderzoek zijn onderscheiden, maar ook over nieuwe vaardigheidsgebieden, waaronder gecijferdheid (numeracy), probleem oplossend vermogen, computergeletterdheid (computer literacy) en het vermogen tot samenwerking (teamwork). Ook in Vlaanderen is men tot de vaststelling gekomen dat geletterdheid zoals gemeten in het IALS-onderzoek wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde is om zichzelf te kunnen wapenen voor de arbeidsmarkt en het maatschappelijke leven (Vienne, 1999). Voor een empirisch zicht op de vaardigheidsniveaus van de Vlaamse bevolking op deze uitgebreidere set van *life skills* is het echter wachten op nieuw grootschalig onderzoek.

2. Het begrip trajectbenadering

In het onderzoek ligt de focus van het onderzoek op de arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid. De *arbeidsmarktrelevantie van geletterdheid* is reeds voldoende beklemtoond, vanuit de vaststelling dat employability niet alleen bepaald wordt door directe job-related skills, maar ook door 'life skills' of functionele sleutelvaardigheden. Geletterdheid is, zoals hierboven reeds aangehaald, een onderdeel van deze life skills, naast computergeletterdheid, probleem oplossend vermogen, vermogen tot samenwerking, e.d.

Er zijn echter heel wat drempels die personen moeten overwinnen, om te investeren in vormings- of opleidingsinspanningen, ter verhoging van het niveau van geletterdheid en dus ook ter verhoging van de employability. Deze drempels of barrières kunnen extrinsiek of intrinsiek van aard zijn. Vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van mensen er niet in slagen om de intrinsieke barrières zelfstandig te overwinnen en dat de extrinsieke barrières de kansen tot deelname verminderen voor bepaalde groepen van mensen, is de vraag ontstaan naar een trajectbenadering vanuit laaggeletterdheid.

De trajectbenadering is als ideeëngoed en praktijk ontwikkeld en verspreid voor de reïntegratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. In Vlaanderen vond dit plaats eind jaren '80 met de Weer-Werkactie en in de loop van de jaren '90 onder impuls van het ESF (Leroy, 2000; Frère et al., 1997). De trajectbenadering is ontstaan vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van werkzoekenden, omwille van allerlei drempels tot de arbeidsmarkt de weg niet vonden naar een baan. De trajectbenadering als methodiek is echter evenzeer toepasbaar op de doelgroep van laaggeletterden. Essentieel voor de *trajectbenadering* zijn volgende elementen:

- het begeleidingsconcept, gebaseerd op individuele begeleiding en maatwerk vanuit de aspiraties en behoeften van het individu;
- de geïntegreerde trajecten waarin verschillende fasen of modules naadloos op elkaar aansluiten;

- de samenwerking tussen de aanbieders van diensten om het aanbod toegankelijk en transparant te maken voor de gebruiker;
- de focus op de arbeidsmarkt vanuit de idee dat integratie op de arbeidsmarkt de beste garantie is op integratie in de samenleving.

In de methodiek van trajectbegeleiding is de *rol van de trajectbegeleider* van groot belang. Afhankelijk van de organisatorische invulling en taakverdeling, is de trajectbegeleider degene die samen met de betrokkene het traject bepaalt en de begeleiding verzorgt doorheen het traject (trajectbepaling en trajectbegeleiding). De trajectopvolging (trajectbewaking) met o.m. de monitoring via een cliëntvolgsysteem is een derde onderdeel in de methodiek van trajectbegeleiding (Vanhoren, 1999).

Een *traject* is een geplande aaneenschakeling van stappen in een logische volgorde. Trajecten kunnen variëren in fasen en duur, naargelang de specifieke aspiraties en behoeften van de betrokkene. De onderstaande fasen moeten dan ook niet worden opgevat als een strikte chronologie van stappen in een traject, maar als een logische voorstellingswijze van een continu proces. Essentieel is dat de verschillende stappen in het traject goed op elkaar aansluiten, zowel naar inhoud als in tijd. De trajecten kunnen theoretisch in volgende fasen of modules worden opgedeeld:

- toeleiding en rekrutering;
- intake, screening of diagnose;
- educatief traject met basisopleidingen en arbeidsmarktgerichte opleidingen;
- bemiddelingstraject met sollicitatietraining en bemiddeling;
- nazorg of begeleiding op de werkplek

Alhoewel het model theoretisch vooropgesteld is als een flexibel model waarin de verschillende onderdelen van een traject serieel, parallel of geïntegreerd kunnen plaatsvinden en kunnen variëren naar inhoud en duur, is het administratief opgevat als een schakelmodel waarin de fasen elkaar serieel opvolgen. In de praktijk echter wordt het model van trajectbegeleiding vaak ingevuld als trajecten met verschillende fasen die simultaan plaatsvinden (Vos et al., 2000).

Een tweede onderscheid tussen het theoretische model en de praktijk is het element maatwerk. Het theoretische model stelt maatwerktrajecten voorop. Door de institutionalisering van de methodiek is er echter een verschuiving vast te stellen van maatwerktrajecten naar standaardtrajecten.

De trajectbenadering is steeds sterk arbeidsmarktgericht geweest: de finaliteit is deze van plaatsing op de arbeidsmarkt, met bemiddelingstrajecten, zo kort als mogelijk, zo lang als nodig. Opleiding is in deze optiek een mogelijk, maar geen noodzakelijk onderdeel van trajecten. Bovendien wordt in de trajectbenadering sterk de nadruk gelegd op het leren via werkervaring in plaats van het leren in een formele leeromgeving.

Vanuit het perspectief van levenslang leren kan men verwachten dat vorming en opleiding opnieuw aan belang kunnen toenemen bij de arbeidsmarktgerichte trajectbenadering. De finaliteit is niet alleen de directe inzetbaarheid op de arbeidsmarkt (vanuit een activeringsbeleid), maar ook de duurzaamheid van de arbeidspositie van het individu in kwestie op basis van competentieontwikkeling. De trajectbenadering wordt op deze manier opengetrokken van trajectbegeleiding voor werkzoekenden naar loopbaanbegeleiding voor volwassenen.

Een tweede verschuiving is deze van de arbeidsmarktgerichte trajectaanpak die vertrekt van een deficitbenadering of een probleembenadering van het individu ('afstand tot de arbeidsmarkt en tot de informatiemaatschappij') naar een loopbaangerichte aanpak die vertrekt vanuit een benadering van competentieontwikkeling.

Voor de organisatie van trajecten vanuit laaggeletterdheid is het essentieel een zicht te hebben op de aspiraties en behoeften van laaggeletterden. Rekening houdend met de positie en de doelstellingen van de betrokken doelgroep kunnen verschillende *institutionele types van trajecten* worden onderscheiden. In dit onderzoek maken we een onderscheid tussen educatieve trajecten met als vertrekpunt de basiseducatie, bemiddelingstrajecten (opleidings- en werkervaringstrajecten) en trajecten vanuit de werkplek. Relevant voor de problematiek van de laaggeletterdheid, is de plaats van de basisvaardigheden in deze trajecten. In het onderzoeksopzet gaan we verder in op de institutionele types van trajecten.

HOOFDSTUK 2

ALGEMEEN ONDERZOEKSOPZET

1. Beleidsstrategieën en doelgroepen

Laaggeletterdheid is als thema relatief nieuw op de beleidsagenda en de onderzoeksagenda. Laaggeletterdheid bij allochtonen is reeds langer een beleidsprioriteit en NT2 kent al een ruime toepassing in de praktijk. Het is slechts n.a.v. de resultaten van de IALS-studie naar geletterdheid en de formulering van een beleidsstrategie inzake levenslang leren, dat geletterdheid ook vanuit de invalshoek van werkgelegenheid als beleidsitem geformuleerd wordt.

De *beleidsstrategieën* die inzake geletterdheid worden aangegeven zijn de volgende (Van Damme, 1998):

- een beleid van levenslang leren naar groepen met een geletterheidsrisico: een remediërend en compenserend educatief aanbod voor laaggeschoolden via basiseducatie en volwassenenonderwijs, vormings- en opleidingsinspanningen voor werklozen, educatieve stimulansen voor laaggeletterde werkenden;
- verhogen van het algemeen geletterdheidsniveau van de bevolking: het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom, participatie aan alle vormen van levenslang leren;
- geletterdheid meer waarderen op de arbeidsmarkt: valoriseren van inspanningen (van laaggeschoolden) tot verhoging van hun (basis)competenties door formeel of non-formeel leren;
- naar meer geletterheidsrijke contexten, ondermeer in de werksfeer en in de informele sfeer.

Deze strategische beleidsdoelstellingen vormen inhoudelijke kapstokken voor onderzoek naar laaggeletterdheid. In het onderzoek ligt de focus op groepen met een 'geletterdheidsrisico' en op arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid.

Belangrijk is uiteraard te weten welke categorieën van mensen geconfronteerd worden met een 'geletterdheidsrisico'. Uit de resultaten van het IALS-onderzoek zijn volgende *factoren* af te leiden (Van Damme, 1998; Van Damme et al., 1997):

- persoonskenmerken naar geslacht, leeftijd (vrouwen en senioren);
- opleidingsniveau: opleiding lager dan hoger secundair onderwijs (niet alleen formele opleiding speelt een rol, ook leren via werkervaring en informele kanalen);
- positie op de arbeidsmarkt: inactiviteit (langdurig werklozen, huisvrouwen);
- type werk: lagere beroepen (minder geletterdheidsrijke contexten);
- deelname volwasseneneducatie of scholing (senioren, lager opgeleiden).

De persoonskenmerken naar leeftijd en geslacht zijn voornamelijk te verklaren vanuit de hoge georganiseerde uitstoot uit de arbeidsmarkt van oudere werknemers en vanuit de scholingsachterstand bij vrouwen.

Het opleidingsniveau of de scholingsgraad is de meest relevante factor, waarbij het diploma van voltooid secundair onderwijs als drempel fungeert. Uit de IALS-studie blijkt dat 60% van de personen met een diploma lager dan hoger secundair onderwijs er niet in slagen een geletterdheid op level 3 te behalen. Toch moet het belang van de factor genuanceerd worden: niet alleen het formele onderwijsniveau speelt een belangrijke rol voor het niveau van geletterdheid, ook de mogelijkheid tot leren via werkervaring en informele kanalen beïnvloeden sterk het niveau van geletterdheid. Immers, 40% - een internationaal gezien vrij hoog cijfer - slaagt er ondanks een lage scholingsgraad toch in minimaal geletterdheidsniveau level 3 te bereiken door volwasseneneducatie en informeel leren.

De problematiek van laaggeletterdheid is gedifferentieerd, naargelang de generatie. Bij de jongere generatie van onderwijsverlaters wordt het niet-behalen van level 3 als problematisch beschouwd, het level dat gelijkgesteld wordt met het diploma hoger secundair onderwijs. Bij de oudere generatie, die een lager onderwijsniveau vaak heeft weten te compenseren door werkervaring en informeel leren, is er in eerste instantie een probleem bij de groep die zich op level 1 situeert.

Rekening houdend met de aangehaalde factoren die het niveau van geletterdheid beïnvloeden, kunnen verschillende *doelgroepen* worden onderscheiden. In dit onderzoek maken we volgend onderscheid:

- ongekwalificeerde onderwijsverlaters, vanuit de vaststelling dat de scholingsgraad en meer bepaald het voltooid secundair onderwijs, als drempel fungeert voor het verwerven van geletterdheid bij jongeren (level 3).
- langdurig werklozen, vanuit de vaststelling dat Vlaanderen een slecht internationaal resultaat haalt inzake het aantal werklozen dat zich in de levels 1 en 2 bevindt, namelijk 61,5%, te vergelijken met 43,4% voor Duitsland en 44,5% voor Nederland. Deze resultaten duiden op de problematiek van structurele werkloosheid veroorzaakt door laaggeschooldheid en het gebrek aan perspectieven om deze werklozen duurzaam aan het werk te zetten.

- werkenden in de ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt (in de zogenaamde ‘lagere’ beroepen), vanuit de vaststelling dat zij meestal tewerkgesteld zijn in minder geletterheidsrijke contexten. Deze ‘lagere’ beroepen zijn vaak terug te vinden in bepaalde sectoren (bv. bouw, textiel) en in bepaalde functies.

2. Algemene onderzoeksvragen

Twee algemene *onderzoeksvragen* zijn geformuleerd in dit onderzoek:

- Zijn laaggeletterden als doelgroep een zinvol alternatief of een noodzakelijke aanvulling voor de doelgroep van laaggeschoolden: zijn de laaggeletterden als doelgroep scherper afgelijnd dan laaggeschoolden als diegenen die de aansluiting met de arbeidsmarkt en de maatschappij missen, wat is de meerwaarde van het kenmerk laaggeletterdheid? Deze vraag kan verruimd worden naar de kansengroepen die beleidsmatig geformuleerd worden: in hoeverre stemt de doelgroep van laaggeletterden overeen met de kansengroepen ongekwalificeerde onderwijsverlaters, langdurig werklozen en werkenden in ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt en wat is de meerwaarde van laaggeletterdheid?
- Welke aanpak moet worden gehanteerd t.a.v. de doelgroep van laaggeletterden: is de trajectmethodiek overdraagbaar naar de doelgroep van laaggeletterden? Kan de doelgroep vanuit een strategie van levenslang leren bereikt worden of leidt de LLL-strategie net tot een polarisering in geletterdheid (cf. problemen van niet-bereik van de doelgroep en niet-participatie aan educatie door de groep van laaggeletterden)?

Het onderzoek is onderverdeeld in twee grote *onderzoeksluiken*.

- onderzoeksluik 1 heeft betrekking op een analyse van doelgroepen en educatieve participatie op micro-niveau.;
- onderzoeksluik 2 bevat een analyse van institutionele trajecten op meso-niveau en een institutionele analyse van de twee belangrijkste actoren, basiseducatie en VDAB, op macro-niveau.

De specifieke onderzoeksvragen per onderzoeksluik en het operationeel kader worden respectievelijk in deel 1 en deel 2 uitvoerig weergegeven.

DEEL 2

LAAGGELETTERDHEID IN VLAANDEREN:

DOELGROEPEN EN EDUCATIEVE

PARTICIPATIE

Judith Kerkhof	Vakgroep Onderwijskunde - UGent
Kurt Demeester	Vakgroep Onderwijskunde - UGent
Dirk Van Damme	Vakgroep Onderwijskunde - UGent
Nick Matheus	HIVA - K.U.Leuven

HOOFDSTUK 1

ONDERZOEKSOPZET EN

ONDERZOEKSVRAGEN

1. Situering

Onderzoeksluik 1 van dit VIONA-onderzoeksproject heeft tot doel een profiel te schetsen van de populatie laaggeletterden in Vlaanderen, het risico van laaggeletterdheid bij verschillende doelgroepen in de Vlaamse samenleving na te gaan, en de educatieve participatie bij laaggeletterden te karakteriseren. We trachten dit te doen door diverse reeds bestaande onderzoeken en databanken te analyseren en door een proces van triangulatie zicht te krijgen op de problematiek.

Het Vlaamse luik van het internationale IALS (*International Adult Literacy Survey*) onderzoek besluit dat we in Vlaanderen te maken hebben met een in comparatief opzicht vrij sterk gedualiseerde geletterdheid. Gezien de onmiskenbare ontwikkeling naar een informatiemaatschappij en kennisintensieve economie bestaat de vrees dat een groeiende groep het risico loopt dat hun basiscompetenties relatief te laag worden om een economische en professionele aansluiting te garanderen. Lage basiscompetenties en een onderparticipatie aan educatieve voorzieningen zetten een zichzelf versterkende spiraal van marginalisering en sociale uitsluiting in gang. Vele auteurs wijzen vandaag op de dramatische consequenties van uitsluiting op de arbeidsmarkt op basis van tekorten in elementaire competenties.

Ondanks een toenemende discussie over de relatieve betekenis van diverse 'literacies' in een snel veranderende maatschappelijke en culturele context, bestaat er nog steeds eensgezindheid over de stelling dat elementaire geletterdheid en gecijferdheid nog altijd de meest cruciale basiscompetenties vormen. Analyses van geletterdheid vormen dus een geschikte en relevante ingang tot de bredere problematiek van basiscompetenties in de bevolking. Onder meer onder invloed van de IALS is geletterdheid als variabele relevanter voor het beleid geworden dan de variabele scholingsgraad, die eigenlijk niet meer dan een proxy is voor het reële

niveau van basiscompetenties in een populatie. Geletterdheid is echter niet gemakkelijk te definiëren en onderzoeksmatig te operationaliseren, laat staan dat het vanuit beleidsdoelstellingen een eenvoudig te hanteren categorie zou zijn. Vandaar de evidente vraag om geletterdheid te relateren aan bestaande doelgroepcategorieën waarmee men in sociaal en arbeidsmarktbeleid vertrouwd is. Het is wezenlijk vanuit beleidsstandpunt om te weten welke categorieën van mensen geconfronteerd worden met een 'geletterdheidsrisico'.

Uit de internationale resultaten van het IALS onderzoek zijn de volgende relevante factoren voor geletterdheid af te leiden (Van Damme, 1998; Van Damme et al., 1997):

- persoonskenmerken geslacht en leeftijd (vrouwen en senioren);
- opleidingsniveau: opleiding lager dan hoger secundair onderwijs (niet alleen formele opleiding speelt een rol, ook leren via werkervaring en informele kanalen);
- positie op de arbeidsmarkt: inactiviteit (langdurig werklozen, huisvrouwen);
- beroepsgroepen: lagere beroepen (minder geletterdheidsrijke contexten);
- deelname aan volwasseneneducatie of scholing (senioren, lager opgeleiden).

Rekening houdend met de aangehaalde factoren die het niveau van geletterdheid beïnvloeden, zijn in eerste instantie volgende *doelgroepen* in het kader van dit onderzoeksproject bijzonder relevant:

- ongekwalificeerde onderwijsverlaters, vanuit de vaststelling dat de scholingsgraad en meer bepaald het voltooid secundair onderwijs, als drempel fungeert voor het verwerven van geletterdheid (*level 3*);
- langdurig werklozen, vanuit de vaststelling dat de gemiddelde werkloosheidsduur van laaggeletterden in Vlaanderen 7,6 jaar is met een minimum werkloosheidsduur van 2 jaar.¹ Deze resultaten duiden op de problematiek van structurele werkloosheid veroorzaakt door laaggeschooldheid en het gebrek aan perspectieven om deze werklozen duurzaam aan het werk te zetten;
- werkenden in 'lagere' beroepen, vanuit de vaststelling dat zij meestal tewerkgesteld zijn in minder geletterdheidsrijke contexten. Deze 'lagere' beroepen zijn vaak terug te vinden in bepaalde sectoren (bv. bouw, textiel).

Bijzondere aandacht bij de drie vermelde doelgroepen gaat naar de positie van allochtonen en de ouderen (45-60 jaar). De aandacht voor allochtonen spreekt voor zich, gezien de lage scholingsgraad en het hoge werkloosheidspercentage. De aandacht voor ouderen heeft zowel betrekking op de oudere werkzoekenden als op de (potentieel) oudere werknemers.

¹ Dit is de gemiddelde werkloosheidsduur van laaggeletterden die aangegeven hebben werkloos/-zoekend te zijn (dus huisvrouwen/-mannen, studenten en gepensioneerden zijn in deze berekening uitgesloten).

2. Benadering van geletterdheid

Vooraf is het belangrijk om het begrip 'geletterdheid' nog even toe te lichten. Het gaat hier om meer dan 'kunnen lezen, schrijven en rekenen'. Geletterdheid wordt in IALS gezien als een brede waaier van informatieverwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarmee volwassenen in verschillende omgevingen geconfronteerd worden (Van Damme et al., 1997). De functionaliteit van geletterdheid wordt gezien in een maatschappelijke en persoonlijke context. En IALS stelt in deze functionaliteit vooral de informatieverwerkingscapaciteit en de capaciteit om informatie in handelings-competentie om te zetten centraal. IALS richt zich dus op een definitie waarbij geletterdheid wordt gezien als een basisvaardigheid inzake informatieverwerking.

Laaggeletterdheid wordt in dit onderzoek bij voorrang afgebakend tot het IALS *level 1* omdat dit het laagste vaardigheidsniveau betreft, dat ernstige risico's inhoudt voor het adequaat maatschappelijk functioneren (zie ook paragraaf over 'Definitie en meting geletterdheid'). Hoewel de IALS resultaten op populatieniveau niet automatisch naar het individuele niveau mogen worden vertaald - in de zin van 'iedereen die zich in *level 1* bevindt, heeft een ernstig probleem en is functioneel analfabeet' -, laten ze wel toe om iets te zeggen over de kloof tussen het geletterdheidsniveau van verschillende doelgroepen in de bevolking en de noden van de kennismaatschappij. En meer in het bijzonder laten ze toe iets te zeggen over waar de doelgroepen zijn te situeren die hierbij de meeste risico's hebben.

3. Onderzoeksvragen

Het voornaamste doel van de analyses is het schetsen van een profiel van laaggeletterdheid in Vlaanderen. Daarbij wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvragen:

Wie zijn deze groepen met een geletterdheidsrisico en wat zijn de redzaamheidsvaardigheden (sociaal, educatief en professioneel) van personen met en zonder 'geletterdheidsrisico'? Hoe positioneren de 3 genoemde doelgroepen zich in Vlaanderen wat betreft de sociaal-economische positie van deze groepen.

In de analyse wordt deze groep 'laaggeletterden' vanuit IALS omschreven aan de hand van socio-demografische kenmerken en verdere analyses wat betreft educatieve, sociale en professionele redzaamheid. De volgende kenmerken komen aan bod: persoonskenmerken, opleidingsniveau, positie op de arbeidsmarkt, type werk, deelname volwasseneneducatie of scholing. Vervolgens wordt de groep laaggeletterden uit IALS bekeken vanuit de socio-economische criteria die de doelgroepen, die in dit onderzoek centraal staan, als kansengroepen definiëren:

(1) ongekwalificeerde onderwijsverlaters, (2) langdurig werklozen, en (3) werkenden in de 'lagere' segmenten op de arbeidsmarkt, met een bijzondere aandacht voor de (potentieel) oudere werknemers (45-60 jarigen) en de allochtonen.

We gaan er daarbij van uit dat er in de groep laaggeletterden deelgroepen zijn die voor de arbeidsmarktgerichtheid van het onderzoek minder interessant zijn (bv. gepensioneerden, studenten).

Hypothesen die vervolgens met behulp van de IALS gegevens verder onderzocht worden in het kader van de doelgroepen, zijn de volgende:

- Laaggeletterdheid hangt nauw samen met *laaggeschooldheid* (als klassieke indicator) maar beide indicatoren vallen allerminst samen. Uiteraard houdt laaggeschooldheid een hoog risico in op laaggeletterdheid, maar het IALS-onderzoek laat ook zien dat veel laaggeschoolden toch vrij hoge geletterdheidsniveaus kunnen behalen. Vanuit beleidsperspectief is de vaststelling belangrijk dat de mate waarin laaggeschoolden vrij hoge geletterdheidsniveaus bereiken, bepalend is voor het algemene geletterdheidsniveau van de bevolking. Anderzijds zijn er ook midden- en zelfs hooggeschoolden die laaggeletterd zijn. Het is van belang de kenmerken van deze groepen te beschrijven.
- De problematiek van geletterdheid is gedifferentieerd naargelang de *leeftijd*. Binnen IALS wordt voor jonge mensen level 3 beschouwd als het wenselijke vaardigheidsniveau dat men minimaal zou moeten beheersen om adequaat en met enig succes de kenniseconomie te betreden. Voor Vlaanderen wordt dit niveau gesitueerd op het niveau van het hoger secundair onderwijs. A.d.h.v. SONAR-gegevens zal de doelgroep van ongekwalificeerde onderwijsverlaters (geen diploma/getuigschrift van het hoger secundair onderwijs) gedetailleerd worden beschreven. Nagegaan zal worden in welke mate deze doelgroep zijn laag scholingsniveau al dan niet weet te compenseren door te participeren aan 'leerkrachtige/geletterdheidsrijke' werkomgevingen en door deelname aan volwasseneneducatie of andere vormen van scholing.

- Vlaanderen heeft een vrij belangrijke problematiek van *laaggeletterde werklozen/ werkzoekenden*. Het geletterdheidsrisico bij werkzoekenden is vergeleken met andere landen vrij groot. Vooral langdurig werklozen blijken in grote mate ook laaggeletterdheid te zijn. Geletterdheid lijkt enerzijds een belangrijke rol te spelen in de kansen op duurzame tewerkstelling, maar anderzijds is duurzame tewerkstelling blijkbaar ook een factor die geletterdheid mede stimuleert. De werkomgeving fungeert immers als een belangrijke bron van informeel leren. Binnen de beschikbare IALS-gegevens kan een verdere analyse van socio-demografische en professionele factoren dit verder verhelderen.
- Tewerkstelling is op zich evenwel geen garantie tot geletterdheid. *Laaggeletterde werknemers*, vaak werknemers uit de ‘lagere beroepen’, vormen eveneens een belangrijk aandachtspunt in een geletterdheidsbeleid. Aan de hand van de IALS gegevens zal deze doelgroep verder beschreven worden. In welke arbeidssituatie bevinden zij zich? Welke beroepen/ beroepssectoren kunnen hier onderscheiden worden? Het is immers van belang te weten welke factoren de kans vergroten dat de werkomgeving ook als een geletterdheidsrijke omgeving fungeert die uitnodigt tot het verwerven en onderhouden van geletterdheid.

In de volgende delen van de analyses staan de *motieven en barrières van laaggeletterden* met betrekking tot educatieve participatie centraal. De groepen met een geletterdheidsrisico worden sterker met verschillende participatiebarrières geconfronteerd en hebben het moeilijker met het invullen van een eigen leerbiografie en realiseren van latente participatiebehoeften. Dit leidt vaak tot een *geringe participatie* aan educatieve processen en voorzieningen wat weer een zichzelf versterkende spiraal van marginalisering en sociale uitsluiting in gang zet. Daarbij wordt, door de scheve aard van participatie ten voordele van de hogeschoolden, de onderwijskloof eerder versterkt dan gecompenseerd. Een belangrijk maatschappelijk risico van laaggeletterdheid is dan ook dat van dualisering en maatschappelijke uitsluiting.

Om de aansluiting van de groepen met een geletterdheidsrisico te verzekeren is een krachtig educatief beleid naar deze groepen noodzakelijk. Er zijn voor de laaggeletterden echter heel wat drempels te overwinnen om de stap te zetten naar vormings- en opleidingsinspanningen ter verhoging van de geletterdheid en dus ter verhoging van de ‘employability’.

In ons onderzoek zullen we ons richten op trajectbenadering als methodiek waarin elementen zoals maatwerk, individuele begeleiding, geïntegreerde trajecten, samenwerking tussen aanbieders van diensten en een focus op de arbeidsmarkt centraal staan. Voor de organisatie van trajecten vanuit laaggeletterdheid is het

essentieel een zicht te hebben op de aspiraties, behoeften en participatiebarrières van laaggeletterden.

De analyse van deze aspiraties, behoeften en participatiebarrières voor de onderscheiden doelgroepen binnen dit onderzoek is het onderwerp van deel 2 van de analyses. Hiermee geven we, voor zover mogelijk, een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

Welke aspiraties, noden en behoeften leven er bij de drie doelgroepen? Hoe groot is de geletterdheidskloof van de doelgroepen in vergelijking met de minimale geletterdheidseisen van relevante arbeidsmarktsectoren en beroepsfuncties? Welke intrinsieke en extrinsieke barrières voor inspanningen kunnen worden onderscheiden bij de verschillende groepen?

HOOFDSTUK 2

PROFIEL VAN DE LAAGGELETTERDHEID IN VLAANDEREN OP BASIS VAN IALS

1. IALS

De International Adult Literacy Survey (IALS) is het eerste grootschalig vergelijkend onderzoek over reële taal- en rekenvaardigheden bij volwassenen ooit ondernomen. Dit internationaal onderzoeksproject ging in 1994 van start met een achttal landen (Canada, Duitsland, Nederland, Polen, Zweden, Franstalig Zwitserland, Duitstalig Zwitserland en de Verenigde Staten). In 1995 besliste de Vlaamse Gemeenschap om aan te sluiten bij een tweede groep landen (behalve Vlaanderen ook: het Verenigd Koninkrijk, Ierland, Noord Ierland, Australië en Nieuw-Zeeland).

1.1 Opzet van de databank

Elke nationale steekproef in IALS zou een weerspiegeling moeten zijn van de burgerlijke, niet-geïstitutionaliseerde bevolking van 16-65 jaar. De uiteindelijke onderzoekspopulatie voor Vlaanderen vertegenwoordigt 99% van de totale bevolking (van 16-65 jaar) uit het Vlaamse Gewest: enkel geïstitutionaliseerden (ziekenhuizen, leger, gevangenis, ...) werden uitgesloten. In absolute cijfers betekent dit voor Vlaanderen een totaal van ongeveer 3 890 000 niet-geïstitutionaliseerde inwoners van het Vlaamse Gewest van 16-65 jaar. De steekproef in IALS omvatte 2 261 respondenten.

1.2 Definitie en meting van geletterdheid

In de IALS methodologie wordt afgestapt van de traditionele 'analfabetisme'-benadering, die erop gericht was om te ontdekken hoeveel procent van de bevolking 'analfabeet' was.

In de eerste plaats wordt de negatief georiënteerde 'deficit'-benadering van analfabetisme verlaten en vervangen door een meer positief gerichte benadering van geletterdheid als basisvaardigheid (zie ook Van der Kamp et al., 1995). De aandacht verschuift naar de vraag of de volwassenen bevolking in haar geheel een aantal

basisvaardigheden, waaronder geletterdheid, op een voldoende hoog niveau bezit. De definitie van geletterdheid die in IALS gehanteerd wordt, is als volgt:

“The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community - to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (OECD, 1998)

Deze definitie omschrijft geletterdheid als een brede waaier van informatieverwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarmee volwassenen in verschillende omgevingen geconfronteerd worden (Van Damme et al., 1997). De functionaliteit van geletterdheid wordt gezien in een maatschappelijke en persoonlijke context. En IALS stelt in deze functionaliteit vooral de informatieverwerkingscapaciteit en de capaciteit om informatie in handelingscompetentie om te zetten centraal. Het is belangrijk om te benadrukken dat de IALS resultaten niet toelaten om te zeggen ‘hoeveel procent van de bevolking als “analfabeet” kan worden beschouwd’. IALS beperkt zich tot de definitie van geletterdheid als *een basisvaardigheid inzake informatieverwerking*.

Ten tweede wordt afstand genomen van de dichotome benadering van een populatie verdeelt in ‘alfabeten’ en ‘analfabeten’. In plaats daarvan onderscheidt IALS een vijftal (in de praktijk vier) niveaus (*‘levels’*) die echter geen maat van analfabetisme definiëren.

Tabel 2.1 IALS: vijf niveaus van geletterdheid

Level 1: 0 - 225	Personen met zeer geringe kennis en vaardigheden, waarbij de persoon bijvoorbeeld niet in staat is om een kind de juiste hoeveelheid medicijnen te geven aan de hand van de informatie op de verpakking of bijsluiter
Level 2: 226 - 275	Personen die in staat zijn simpele materialen te begrijpen, met een duidelijke structuur, en waarbij de taken niet te complex zijn. Level 2 verwijst naar geringe vaardigheden, maar ze zijn meer verborgen dan level 1. De personen in level 2 kunnen lezen, maar scoren slecht op opgaven. Ze hebben hoogstwaarschijnlijk 'coping strategieën' ontwikkeld om zich in het dagelijks leven te kunnen redden, maar hun geringe vaardigheden zorgen ervoor dat ze moeilijk kunnen omgaan met nieuwe eisen die, bijvoorbeeld op de werkplek, aan hen gesteld worden
Level 3: 276 - 325	Wordt gezien als een passend minimum vaardigheidsniveau dat noodzakelijk is voor het omgaan met de eisen van het dagelijks leven en werk in een complexe, moderne samenleving. Ruwweg gezien, zou het overeen moeten komen met het succesvol beëindigen van het middelbaar onderwijs en toegang tot hoger onderwijs. Het vereist bekwaamheid om verschillende bronnen van informatie te kunnen integreren en meer complexe problemen te kunnen oplossen
Level 4/5: ² 326 - 500	Zijn personen die informatie kunnen verwerken op een hoger niveau

De geletterdheid van iemand kan op elk domein worden uitgedrukt door een score, gedefinieerd als het punt waarop hij of zij 80% kans maakt om een bepaalde taak met succes te voltooien. Bijvoorbeeld een persoon die een score van heeft van 245 (*level 2*) heeft 80% kans om een taak met een moeilijkheid van *level 2* correct te beantwoorden.

Een analoge vergelijking die IALS hierbij geeft, kan dit misschien verduidelijken:

“De relatie tussen de moeilijkheid van een taak en individuele bekwaamheid lijkt sterk op hoogspringen in de atletiek, waarbij een atleet over een lat tracht te springen die steeds hoger wordt gelegd. Iedere hoogspringer weet hoe hoog zijn lat mag liggen. Dit wil zeggen dat hij veel kans heeft om over een lat op een bepaalde hoogte te springen en dat hij vrijwel altijd over een lagere lat zal kunnen springen. Wanneer de lat hoger ligt dan het bekwaamheidsniveau van de atleet, mag men aannemen dat de atleet bijgevolg niet over de lat kan springen”.

² Omdat de proportie respondenten die zich situeren op level 5 in de meeste landen minder is dan 5% werden door 'Statistics Canada' de levels 4 en 5 in de internationale IALS analyses gecombineerd. Op die manier kan er een meer betrouwbare schatting worden gemaakt en bovendien blijken er minder beleidsinteresses te bestaan voor de relatieve proporties op level 4 en 5.

Ten derde wordt geletterdheid als multidimensioneel fenomeen onderzocht. Op basis van voorafgaand onderzoek wordt in de IALS-methodologie gewerkt met drie verschillende schalen, namelijk: een *prose*-schaal, een *document*-schaal en een *quantitative*-schaal:

- Proza schaal
Vereiste kennis en vaardigheden om informatie te begrijpen en te gebruiken uit teksten zoals redactionele artikels, nieuwsberichten, gedichten en fictie.
- Document schaal
De vereiste kennis en vaardigheden om informatie te vinden en te gebruiken in diverse opmaken, zoals sollicitatiebrieven, loonlijsten, transportschema's, kaarten, tabellen en grafieken.
- Kwantitatieve schaal
De vereiste kennis en vaardigheden om losse of opeenvolgende rekenkundige bewerkingen uit te voeren, met getallen vermeld op gedrukte materialen, zoals de balans van een chequeboekje opmaken, een fooi berekenen, een bestelformulier invullen of de hoeveelheid interest bepalen op het leningsbedrag van een reclamebericht.

Methodologische noot

De prestatieresultaten voor IALS worden op drie schalen weergegeven: een prozaschaal, een documentschaal en een kwantitatieve schaal. Elke schaal is verdeeld van 0 tot 500. De scores werden op hun beurt gegroepeerd tot vijf empirisch bepaalde geletterdheidsniveaus. Hiervoor werd de moeilijkheidsgraad van de taken vastgelegd op de schaal volgens de resultaten van de deelnemers op deze taken. Daarna kregen de proefpersonen een score toegekend op basis van hun prestatie voor een aantal taken van verschillende niveaus.

Deze methode is gebaseerd op de 'Item Respons Theory'. Bij klassiek testonderzoek krijgen personen een bepaalde score toegewezen op basis van hun resultaten. Bij een IRT-gestuurd onderzoek komt daar nog een fase tussen. Niet alleen de respondenten maar in de eerste plaats de testitems krijgen een score op de schaal van 0-500. Op die manier kan men respondenten een verschillende selectie van testitems aanbieden en tegelijk de garantie hebben dat die deeltests vergelijkbaar zijn wat de moeilijkheidsgraad betreft.

Daardoor is de IALS methodologie niet geschikt om met voldoende zekerheid het geletterdheidsniveau van een individuele respondent te berekenen, omdat elke respondent op zich te weinig testitems heeft uitgevoerd (de respondenten kregen niet allemaal dezelfde items maar telkens een verschillend deel van de items aangeboden). Enkel van de subgroepen die voldoende mate in de steekproef vertegenwoordigd zijn, kan een (gemiddelde) geletterdheidsscore en de spreiding over de vaardighedsniveaus berekend worden.

1.3 Afbakening van de doelgroep van laaggeletterden in IALS

In dit VIONA onderzoek ligt de focus op groepen met een 'geletterdheidsrisico' en op arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid. Belangrijk hiervoor is uiteraard om te bepalen welke mensen geconfronteerd worden met een 'geletterdheidsrisico', met andere woorden: Wie zijn deze laaggeletterden? Hoe definiëren we deze groep? Hoe groot is deze groep? Wat zijn hun kenmerken? En welke subgroepen kunnen worden onderscheiden?

1.3.1 Aanvulling op klassieke indicatoren

IALS biedt een verruimende blik op het definiëren van groepen die met uit sluiting buiten of binnen de arbeidsmarkt geconfronteerd worden. Om deze kansengroepen te definiëren worden vaak de klassieke indicatoren zoals laaggeschooldheid of werkloosheid als uitgangspunt genomen. IALS biedt echter een verruiming aan wat betreft deze indicatoren wat ertoe kan bijdragen de informatie over kansengroepen uit te breiden en te vervolledigen.

IALS meet vaardigheden die nodig zijn om in de kenniseconomie en de moderne Westerse samenleving te functioneren. Wanneer deze vaardigheden zo laag worden dat het adequaat functioneren in de weg staat, kan men spreken van laaggeletterdheid en van groepen met een geletterdheidsrisico. Doordat IALS werkt met deze geletterdheidsniveaus kan dit in verband worden met klassieke indicatoren en vooral met de scholingsgraad.

Uit IALS blijkt dat het opleidingsniveau of de scholingsgraad inderdaad de meest relevante factor is voor geletterdheid, waarbij het diploma van hoger secundair onderwijs als een soort drempel lijkt te fungeren. Uit de IALS-studie blijkt dat bijvoorbeeld 60% van de personen met een diploma lager dan Hoger Secundair Onderwijs er niet in slagen een geletterdheid op *level 3* te behalen.³

Maar aan de andere kant moet vermeden worden om alle laaggeschoolden te definiëren als probleemgroep.⁴ In analyses verder in dit hoofdstuk zal aangetoond worden dat laaggeschooldheid zeker niet automatisch laaggeletterdheid impliceert. Er zijn laaggeletterde hooggeschoolden, net als hooggeletterde laaggeschoolden. Door dit verder uit te diepen en deze groepen te omschrijven aan de hand van de IALS gegevens, verruimen we de kijk op laaggeletterdheid en laaggeschooldheid,

3 Level 3 wordt over het algemeen gezien als een passend minimum vaardigheidsniveau dat noodzakelijk is voor het omgaan met de eisen van het dagelijks leven en werk in een complexe, moderne samenleving.

4 Laaggeschoolden worden hier gedefinieerd als personen met een diploma *lager* dan Hoger Secundair Onderwijs.

en krijgen we een beter beeld van de groepen met een risico om de economische en professionele aansluiting te verliezen.

1.3.2 Niveaus van geletterdheid

Zoals eerder vermeld, worden in IALS vijf niveaus van geletterdheid onderscheiden (in de praktijk vier, omdat *level 4* en *5* samen worden genomen). Dit zijn statistische levels die niet inhoudelijk gedefinieerd of afgegrensd zijn.

IALS benadrukt - door het afwijzen van een dichotome benadering en het beklemtonen van een continuüm van geletterdheid - dat de maatschappelijke norm waaronder een vaardigheid zo laag wordt dat het adequaat functioneren in de weg staat, een voorwerp van maatschappelijk debat is. IALS spreekt zich bijgevolg niet uit over deze zogezegde 'cut-off'.

De internationale publicaties hanteren echter wel vaak impliciet de stelling dat *level 3* beschouwd kan worden als het geletterdheidsniveau nodig om in de kenniseconomie en de moderne Westerse samenleving adequaat te functioneren. Maar spreken over een wenselijke startkwalificatie aan het einde van de leerplichtperiode is iets totaal anders dan een maatschappelijke norm opleggen aan alle volwassenen (Van Damme, 1999).

Eén van de beleidsaanbevelingen op basis van de IALS resultaten die Van Damme formuleert (1999) luidt als volgt:

“In de discussie en communicatie over de IALS-resultaten dient voorts zorgvuldigheid te worden betracht in de wijze waarop het probleem van de ‘cut-off’ wordt benaderd. Level 3 kan worden beschouwd als het wenselijke vaardigheidsniveau dat jonge mensen zouden moeten beheersen om adequaat en met enig succes de kenniseconomie te betreden, maar niet om de totale volwassen bevolking vandaag mee te beoordelen.

Het percentage in level 1 zegt dan wel iets over de omvang en aard van de groep mensen waarvan globaal kan worden aangenomen dat ze te laaggeletterd zijn om zonder grote problemen te functioneren en waarbij dus een ‘geletterdheidsrisico’ kan gesitueerd worden.”

Laaggeletterdheid wordt in dit onderzoek bij voorrang afgebakend tot *level 1* omdat dit het laagste vaardigheidsniveau betreft, dat ernstige risico's inhoudt voor het adequaat maatschappelijk functioneren. Hoewel hier de resultaten niet rechtstreeks naar het individuele niveau mogen worden vertaald in de zin van 'iedereen die zich in *level 1* bevindt, heeft een ernstig probleem en is functioneel analfabeet', laten ze wel toe om iets te zeggen over de kloof tussen het geletterdheidsniveau van de bevolking en de noden van de kennismaatschappij. En meer in

het bijzonder laten ze toe iets te zeggen over waar de groepen zijn te situeren die hierbij de meeste risico's hebben.

1.3.3 De geletterdheidsschalen en hun onderlinge samenhang

In de internationale analyses door Statistics Canada werden analyses telkens uitgevoerd per schaal, maar voor rapportage doeleinden wordt er vaak één schaal uitgelicht i.v.m. (gebrek aan) ruimte. Men zegt dat de keuze voor een bepaalde schaal arbitrair is, aangezien er *over het algemeen* een hoge correlatie tussen de schalen bestaat (IALS eindrapport, 2000). Laaggeletterdheid wordt in de internationale publikatie afgebakend tot *level 1* en de analyses worden vervolgens gerapporteerd aan de hand van één van de drie schalen waarbij van schaal afgewisseld wordt.

In de rapportage van de Vlaamse resultaten in IALS wordt wel een beduidend verschil tussen de schalen vastgesteld (Van Damme et al., 1997). De proporties volwassenen in level 1 is als volgt verdeeld over de schalen: 18,4% voor de proza-schaal, 15,3% voor de documentschaal, en 16,7 voor de kwantitatieve schaal. En in het bijzonder over respondenten die presteren op het laagste niveau, *level 1*, wordt vastgesteld dat iemand die voor de ene schaal presteert op level 1, niet noodzakelijk laaggeletterd is voor de andere schalen:

Tabel 2.2 Respondenten die presteren op het laagste niveau van één schaal en de procentuele spreiding over de niveaus van de andere twee schalen

Prestatie	Prestatie op andere schalen	Level 1	Niveau Level 2	Level 3
Proza <i>level 1</i>	Document	68%	31%	1%
	Kwantitatief	69%	29%	2%
Document <i>level 1</i>	Proza	84%	16%	
	Kwantitatief	87%	12%	1%
Kwantitatief <i>level 1</i>	Proza	75%	24%	1%
	Document	77%	23%	

Bron: Van Damme et al., 1997

Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat de meeste respondenten die voor één van de schalen level 1 behaalden, op de andere twee schalen ook level 1 of level 2 behaalden. Slechts 1 à 2% presteerde tegelijkertijd level 1 op één schaal en level 3 op een andere schaal.

1.3.4 De doelgroep laaggeletterden

Voor de bijkomende, in dit onderzoek gemaakte, analyses naar laaggeletterdheid zullen we de groep volwassenen die *'minstens op één van de drie geletterdheidsschalen level 1 heeft behaald'* als laaggeletterden beschouwen. Zo vermijden we dan we een te eenzijdige kijk op geletterdheid nemen door te kiezen voor een bepaalde schaal en bijgevolg laaggeletterden op een andere schaal uitsluiten.

Als contrastgroepen fungeren 'hooggeletterden' als de groep volwassenen die *'minstens op één van de drie geletterdheidsschalen level 4/5 heeft behaald'*, en de rest als 'middengroep'.

In aantallen ziet dit er als volgt uit:

Tabel 2.3 IALS: groepen a.d.h.v. het niveau van geletterdheid

	Dataset/steekproef	Representatief voor (gewogen)
Laaggeletterden	N = 357 (15,8%)	N = 808 813 (21,9%)
Middengroep	N = 1 170 (51,7%)	N = 1 898 416 (51,4%)
Hooggeletterden	N = 734 (32,5%)	N = 984 887 (26,7%)
Totaal	2 261 ⁵	3 692 116 ⁶

Waar de percentages Vlaamse volwassenen in *level 1* (die men als laaggeletterd kan beschouwen) voor de drie schalen varieerden van 15,3%, 16,7% naar 18,4%, zullen de bijkomende analyses dus gaan over een percentage laaggeletterden in Vlaanderen van 21,9%.

In de volgende tekst zal wel, voornamelijk in het kader van internationale vergelijkingen, teruggekoppeld worden naar de internationale analyses van IALS. In deze tabellen en figuren wordt laaggeletterdheid dus afgebakend tot level 1 op één bepaalde - arbitrair gekozen - schaal.

⁵ Steekproef in Vlaanderen

⁶ Totale onderzoekspopulatie in Vlaanderen

2. Resultaten van de analyse laaggeletterdheid

2.1 Algemene IALS-resultaten

2.1.1 Internationaal

De algemene resultaten voor alle deelnemende landen aan de IALS laten toe de volgende conclusies te trekken:

1. Er zijn belangrijke verschillen in de gemiddelde scores en in de spreiding van geletterdheidsniveaus over de volwassen bevolking tussen de verschillende landen. Ook de mate van spreiding is sterk verschillend: sommige landen hebben een sterkere spreiding dan andere.
2. Hoewel in grote lijnen de rangorde van de landen op de drie schalen behouden blijft, kunnen de percentages per level toch in significante mate verschillen op deze drie schalen, hetgeen aantoont dat deze meerdimensionele benadering terecht is.
3. Toch heeft elk land, ook deze met de hoogste scores, een substantiële groep die zich in level 1 bevindt. Niet alle landen worden daar echter in dezelfde mate mee geconfronteerd: de variatie in de grootte van deze groep (van 6,2% tot een 25,3%, met Polen als extreme uitschieter tot 45,4%) overtreft de variatie in gemiddelde resultaten. Er is geen direct verband tussen de gemiddelde resultaten van een land en de grootte van de proportie in level 1.
4. Wanneer men ervan uitgaat dat de kennismaatschappij van vandaag, maar zeker van de toekomst functionele basisvaardigheden veronderstelt van minimaal level 3, dan moet vastgesteld worden dat tussen 27,8% (Zweden) en 52,4% (Ierland) - met een uitschieter van 77,1% (Polen) - van de volwassen bevolking deze vaardigheden onvoldoende beheerst (document scale).

Alle geïndustrialiseerde landen blijken geconfronteerd dus te zijn met een geletterdheidsprobleem dat tot een kwart van de volwassen bevolking in vrij ernstige mate betreft. Slechts van de helft tot driekwart van de volwassen bevolking kan gezegd worden dat ze voldoende vaardigheden inzake functionele geletterdheid bezitten om in de kennismaatschappij van vandaag en morgen adequaat te kunnen functioneren.

Hoe de verschillen in gemiddelde geletterdheid op de drie schalen en in de spreiding van geletterdheid moeten verklaard worden, is nog onduidelijk. Er zijn een groot aantal factoren die tot de verklaring van de internationale verschillen inzake geletterdheid kunnen bijdragen: de demografische samenstelling van de volwassen bevolking, de mate van modernisering van een land (industriële ontwikkeling,

verstedelijking, technologische ontwikkeling, enz.), de structuur van de arbeidsmarkt, de mate van migratie, enz. Eén factor afzonderlijk zal steeds een beperkte verklaringskracht hebben. Zoals gezegd laten bijvoorbeeld verschillen tussen landen inzake scholingsgraad van de volwassen bevolking op zich onvoldoende toe de verschillen inzake geletterdheid te verklaren.

Niettemin kunnen er toch al enkele algemene lijnen inzake de verklaring van de internationale verschillen getrokken worden. De goede resultaten in Zweden hoeven niet te verwonderen: het historisch voordeel van Zweden in deze is goed bekend en blijkt in elk onderzoek. De Noord-West-Europese landen, waarvoor Duitsland en Nederland model staan en waarbij Vlaanderen dan eens wel dan weer niet aansluit, vormen de subtop. Een land als Zwitserland - met wel significant verschillende resultaten voor de beide onderzochte taalgemeenschappen - scoort middelmatig. Vooralsnog ontbreken IALS-resultaten over Latijnse en Zuid-Europese landen, zodat hiermee nog geen vergelijking mogelijk is. De Angelsaksische landen situeren zich onderaan de internationale rangorde, met evenwel een duidelijk betere score voor Canada. Een heel stuk verder onderaan is Polen te vinden. Indien Polen als min of meer representatief kan beschouwd worden voor andere Oost-Europese landen - maar ook hier moeten resultaten van andere landen uitsluitsel geven -, dan laat zich daar een vrij dramatische situatie inzake geletterdheid vaststellen ten aanzien van de rest van Europa.

De internationale IALS-resultaten suggereren dat vele van de bepalende factoren van geletterdheid niet als onbeïnvloedbaar moeten beschouwd worden, maar dat beleidsinterventies een krachtige impact kunnen hebben op geletterdheid. Het educatieve en sociale beleid van een land blijkt zich te vertalen in de geletterdheidsstructuur van de volwassen bevolking. Wat het educatieve beleid betreft, kan bijvoorbeeld gewezen worden op de impact van de scholarisatie van de bevolking in de voorbije decennia. Zelfs al laten, zoals gezegd, de verschillen inzake scholingsgraad tussen landen onvoldoende toe verschillen in geletterdheid te verklaren, dan toch kan niet ontkend worden dat scholarisatie een impact heeft: de verschillen inzake leeftijd en geslacht per land bijvoorbeeld weerspiegelen de generationele en gender-verschillen in scholing. Vlaanderen is daarvan een duidelijk voorbeeld: de relatieve achterstand inzake scholingsgraad ten opzichte van de andere OESO-landen in het begin van de jaren '80 en de snelle verhoging van de scholingsgraad weerspiegelen zich in de grote geletterdheidsverschillen tussen jonge en oudere leeftijdsgroepen, en hetzelfde kan van geslacht vastgesteld worden (zie verder). Ook inhoudelijke accentverschillen in onderwijsbeleid spelen een - eveneens nader te onderzoeken - rol. Gewezen wordt bijvoorbeeld op de dominantie van proza en literatuur in het Noord-Amerikaanse onderwijs vergeleken met het Europese, hetgeen weerspiegeld wordt in de verschillen tussen de prose- en document-scale tussen beide.

Naast onderwijsbeleid speelt duidelijk ook het bredere sociaal beleid een rol. De internationale rangschikking van landen komt merkwaardig goed overeen met de rangschikking op basis van indicatoren die verband houden met de ontwikkeling van de verzorgingsstaat. De mate waarin de sociale zekerheid en andere sociale zorgarrangementen de marktafhankelijkheid inzake reproductievoorwaarden verminderen ('decommodificatie'), de integratie in de arbeidsmarkt en in de bredere samenleving bewerkstellingen en een aantal sociale grondrechten garanderen, laat een onderscheid toe tussen wat Esping-Andersen (1990) 'sociaal-democratische', 'conservatief-corporatistische' en 'liberale' verzorgingsstaten noemt. Prestatie-indicatoren op basis van deze verschillen rangordenen landen op vrijwel dezelfde wijze als de IALS-resultaten. Uiteraard verdient dit verder onderzoek, maar de hypothese is zeker gewettigd dat de wijze en de mate waarop de verzorgingsstaat ontwikkeld is en de sociale integratie en cohesie bewerkstelligt in een land, ook effecten heeft op de geletterdheid van de bevolking. Een meer 'liberale' verzorgingsstaat produceert niet alleen een groter geletterdheidsdeficit bij mensen die zwaar met sociale uitsluiting geconfronteerd worden, maar zorgt ook voor een lagere algemene geletterdheid onder de volwassen bevolking. Bovendien blijkt - en misschien is dit het belangrijkste aspect in dit verband - dat goed ontwikkelde verzorgingsstaten ook de mate verhogen waarin laaggeschoolden er toch in slagen vrij gunstige geletterdheidsscores te bereiken. Een sociaal beleid gericht op het bestrijden van sociale uitsluiting zou in die zin een gunstig effect kunnen hebben op de mate waarin laaggeschoolden via de arbeidsmarkt of anderszins geïntegreerd blijven in de samenleving en op die manier via allerlei - waarschijnlijk vooral informele - leerwegen hun basisvaardigheden versterken.

2.1.2 Vlaanderen

Vlaanderen 'scoort' in de IALS-resultaten globaal beschouwd vrij goed. Het behoort tot de subtop van landen die, na Zweden, de beste resultaten kan voorleggen. Wanneer men de overgang naar level 3 als grenswaarde hanteert, dan bekleedt Vlaanderen in de proza-schaal de zesde plaats - maar dit omdat Canada, Australië en Verenigde Staten hierop erg goed performeren; van de Europese landen is Vlaanderen derde na Zweden en Nederland -, in de document-schaal de derde plaats en in de kwantitatieve schaal de vierde plaats. Deze vrij gunstige resultaten zijn te danken aan het relatief groot aantal dat zich in level 3 bevindt, uitgezonderd voor de kwantitatieve schaal waar er een relatief hoog aantal in levels 4/5 te situeren is. De resultaten zijn op de kwantitatieve schaal trouwens het best; op de proza-schaal het slechtst. Algemeen beschouwd kunnen de functionele taal- en rekenvaardigheden van de Vlaamse volwassen bevolking dus de vergelijking doorstaan met deze in onze buurlanden en belangrijkste handelspartners.

De Vlaamse resultaten onderscheiden zich van deze in de landen waarmee Vlaanderen globaal te vergelijken zijn, echter door een *grote polarisering in de*

resultaten. De gunstige algemene cijfers worden gecombineerd met een vrij hoog percentage in *level 1*, beduidend groter dan bijvoorbeeld Duitsland en Nederland. Dit gaat tevens gepaard met een groot aantal volwassenen in het hoogste niveau, namelijk *level 4/5*, vooral in de kwantitatieve schaal.

De groep in *level 1* zal het onderwerp van de volgende verdere bespreking zijn. Welke factoren spelen een rol bij mensen in *level 1*, bij mensen die m.a.w. geconfronteerd worden met een geletterheidsrisico? Deze groep zal besproken worden aan de hand van de volgende factoren: persoonskenmerken, opleidingsniveau, positie op de arbeidsmarkt, type werk, deelname aan volwasseneneducatie of scholing.

2.2 Persoonskenmerken van laaggeletterden

Internationaal gezien is er in IALS is er een effect van *geslacht en leeftijd* op geletterdheid dat klein is in sommige landen en groot in andere. Ook is dit effect niet altijd gelijklopend voor alle schalen.

2.2.1 Geslacht

In Vlaanderen zijn grote verschillen tussen mannen en vrouwen enerzijds en jongeren en ouderen anderzijds - ten voordele van mannen en jongeren - en deze verschillen zijn doorgaans sterker dan in de meeste andere landen. Dit houdt verband met de relatief lage scholingsgraad bij oudere generaties en dan vooral bij de oudere helft ervan (Van Damme et al., 1997). De verschillen tussen Vlaamse mannen en vrouwen zijn het grootst op de kwantitatieve schaal en het kleinst op de prozaschaal.

Dat de scholingsgraad hier een rol speelt wordt duidelijk als men kijkt naar de internationale rangschikking binnen de prozaschaal volgens de grootte van het verschil tussen mannen en vrouwen. Deze rangschikking vertoont een gelijkenis met de rangschikking van landen volgens de evolutie van de scholingsgraad (Van Damme et al., 1997).

Dit betekent dat de verschillen tussen mannen en vrouwen kunnen worden verklaard door de scholingsachterstand bij vrouwen en verdwijnen dan ook bij jongere leeftijd. Vrouwen hebben nog een grote achterstand wat het aantal diploma's betreft, alhoewel België de laatste dertig jaar - vergeleken met andere landen - een grote 'vrouwelijke' inhaalbeweging heeft gekend van scholingsgraad. Als we kijken naar de leeftijdsgroep van 16 tot 35 jaar, is er in de prozaschaal geen verschil meer te zien tussen de percentages mannen en vrouwen op het laagste niveau (*level 1*).

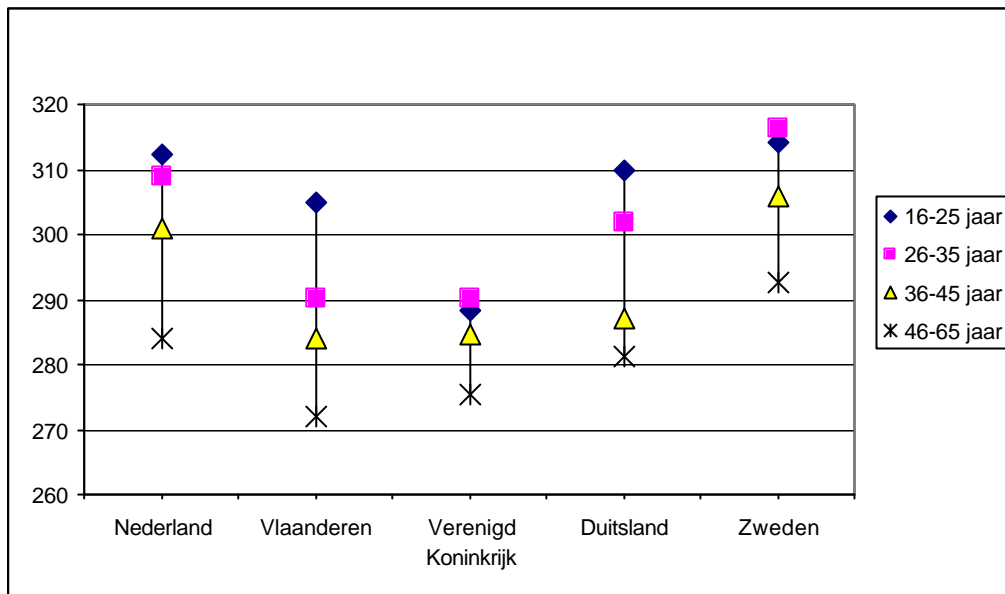
2.2.2 Leeftijd

In de meeste IALS landen correleert *leeftijd* negatief met geletterdheid. In Vlaanderen is dit niet anders. De jongvolwassenen die de arbeidsmarkt binnenkomen (16 tot 25 jaar) en de volwassenen die aan het begin van hun carrière staan (26 tot 35 jaar) bevinden zich op een hoger niveau van taal- en rekenvaardigheden dan de oudere werkenden en gepensioneerden (Van Damme et al. 1997). Dit is wel meer uitgesproken in Vlaanderen dan in andere landen.

De verschillen tussen de jongste en oudste leeftijdsgroepen zijn in Vlaanderen het grootst vergeleken met de andere landen: de scores van de jongste leeftijdsgroep zijn relatief goed (enkel Zweden en Nederland hebben meer jongeren op *level 3* en *4/5*) maar de scores van de ouderen zijn dramatisch laag. Vooral de leeftijdsgroep van 56-65 jarigen valt hieronder - ongeveer 35 tot 40% van deze groep bevindt zich op *level 1*. Maar ook van de groep 46-55 jarigen bevindt ongeveer 1 op de 5 zich op *level 1*.

Scholingsgraad of opleidingsniveau is - net als bij geslacht - een factor die deze relatie tussen leeftijd en geletterdheid beïnvloedt, aangezien leeftijdsgroepen verschillen in de mate waarin ze onderwijs hebben genoten. Maar als men de factor scholingsgraad constant houdt - en alleen volwassenen bekijkt die een diploma hoger secundair onderwijs hebben behaald - blijven jongeren toch beter scoren dan ouderen.

Vlaanderen is een uitzondering in die zin, dat de groep 26-35 jarigen dichter bij de 46-65 jarigen ligt dan bij de groep 16-25 jarigen. In de meeste landen heeft de groep 46-65 jarigen opmerkelijk lagere scores dan de groep 26-35 jarigen en liggen de 16-25 jarigen dichter bij de 26-35 jarigen (IALS eindrapport, 2000).



Bron: IALS eindrapport 2000

Figuur 2.1 Gemiddelde scores van personen in verschillende leeftijdsgroepen op de documentschaal, mét een diploma hoger secundair onderwijs

2.3 Scholingsgraad van laaggeletterden

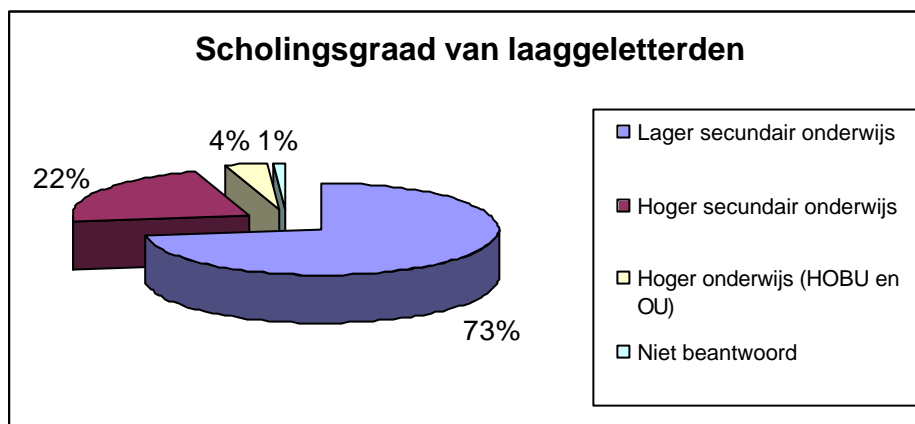
Globaal genomen stelt men in het internationale eindrapport vast dat de score op de IALS test gemiddeld genomen met 10 punten (op 500) toeneemt voor elk extra jaar dat men naar school gaat.

Maar alhoewel het verband tussen scholingsgraad en geletterdheid sterk is, is deze relatie ook complex. Het opleidingsniveau van ouders speelt hierin een rol en geletterdheidsvaardigheden worden nog na de formele onderwijsperiode verworven aangezien laaggeschoolden zich ook in *level 4/5* bevinden. Vooral de document en kwantitatieve geletterdheid wordt nog sterk bijgeschaafd nadat men het formele onderwijs heeft verlaten. Daarnaast scoren landen met een hoge scholingsgraad niet altijd het hoogst. Vlaanderen is bijvoorbeeld één van de duidelijkste voorbeelden van een land met een gemiddeld lage scholingsgraad (vgl. met andere OESO landen) dat toch vrij behoorlijk scoort inzake geletterdheid.

Laaggeschoold zijn betekent dus niet automatisch een risico wat betreft (laag)geletterdheid. Naast scholingsgraad beïnvloeden het verwerven van taal- en rekenvaardigheden nadat het formele onderwijs wordt verlaten - bv. door informeel leren of door actief gebruik van lees- en schrijfvaardigheden zowel op het werk als thuis - alsook het 'afleren' van deze vaardigheden volgens de IALS-resultaten het geletterdheidsniveau.

2.3.1 Scholingsgraad van laaggeletterden

Als we kijken naar de laaggeletterden - die tenminste op één van de drie schalen *level 1* behaalden - zien we dat 73% van deze groep laaggeschoold is en 22% hoger secundair onderwijs heeft behaald. Van de laaggeletterden heeft bijna 4% een diploma hoger onderwijs behaald:



Figuur 2.2 Scholingsgraad van respondenten die tenminste op één van de 3 schalen *level 1* behaalden

2.3.2 Geletterdheidsniveaus van laaggeschoolden

Als we vervolgens kijken naar de laaggeschoolden blijkt dat 38% daarvan laaggeletterd is. De resterende 62% van de laaggeschoolden is dus **niet** laaggeletterd, zij presteren op een midden- of hoog geletterdheidsniveau. Dit wordt voor een deel verklaard door het feit dat in de Vlaamse steekproef voor IALS gekozen is voor een overrepresentatie van 17-jarigen. Een deel van de laaggeschoolden die presteren op een midden- of hoog geletterdheidsniveau zijn leerlingen in het secundair onderwijs en bezitten bijgevolg nog geen diploma hoger secundair onderwijs. Zij behoren daardoor nu nog tot de groep 'laaggeschoolden' wat niet wil betekenen dat ze dat blijven: zij kunnen bijvoorbeeld in de toekomst een universitaire richting gaan volgen.⁷

De resultaten van de groep 17-jarigen zijn over het algemeen wel beter dan die van de totale bevolking (percentages in *level 1* & *2* versus *level 3* & *4/5*). Leerlingen worden dagelijks getraind in het gebruik van taal en rekenen en ze zijn vertrouwd met papier-en-potlood testen. Dit voordeel is echter niet zichtbaar op

⁷ In Vlaanderen werd bij de IALS steekproeftrekking geopteerd voor een over-representatie van 17-jarigen. Uit een lijst van alle Vlaamse secundaire scholen werden, gestratificeerd volgens onderwijsnet en - type 100 scholen geselecteerd (m.u.v. BUSO scholen). Het uiteindelijke aantal 17-jarigen komt op 347. (Van Damme, et al. 1997)

het hoogste niveau. Op level 4/5 is er geen verschil tussen de 17-jarigen en de totale bevolking (Van Damme et al., 1997).

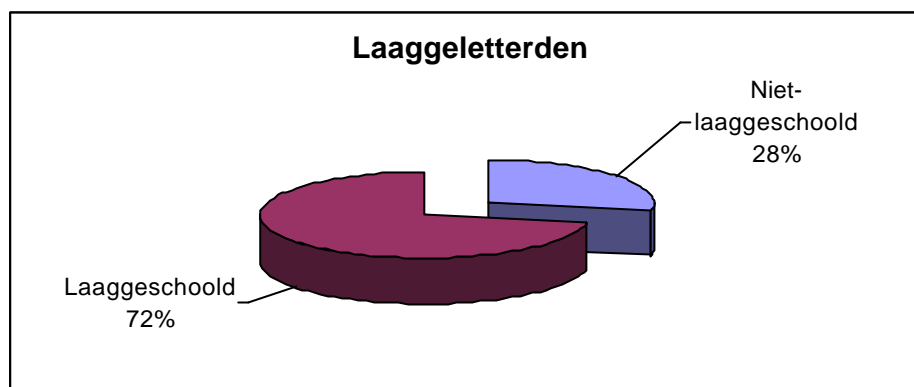
Als we de studenten uit de groep laaggeschoolden weglaten, is 42% van de laaggeschoolden laaggeletterd en 58% *niet* laaggeletterd. Hierdoor blijkt dus dat deze 58% van de laaggeschoolden die het formele onderwijs inmiddels heeft verlaten er toch in geslaagd is een midden- of hoog geletterdheidsniveau te bereiken, ondanks het feit dat ze 'slechts' een diploma lager secundair onderwijs bezit. Informele leerervaringen, leren op de werkplek en volwasseneneducatie hebben hieraan waarschijnlijk een bijdrage geleverd. Het feit dat laaggeschooldheid blijkbaar niet automatisch tot laaggeletterdheid leidt, maar dat mensen door informeel leren toch tot behoorlijke vaardigheidsniveaus kunnen komen, vormt één van de meest belangrijke en ook optimistische conclusies van IALS.

Van Damme (1999) stelde reeds vast dat de IALS resultaten op een overtuigende wijze de stelling onderbouwen dat het levenslang leren van cruciaal belang is voor functionele pragmatische vaardigheden zoals geletterdheid. Laaggeschoolden kunnen na het afsluiten van de schoolloopbaan in andere educatie contexten relatief hoge geletterdheidsvaardigheden verwerven, maar - omgekeerd - relatief hooggeschoolden kunnen deze vaardigheden ook verliezen.

In de verdere analyses is deze constatering uiteraard van belang; het feit dat laaggeschooldheid en laaggeletterdheid niet altijd samenvallen. Er zijn laaggeschoolden die een geletterdheidsniveau 2 of hoger scoren en er zijn hoger geschoolden die zich op het laagste niveau van geletterdheid bevinden.

Er is dus een groep laaggeletterden die volgens één van de 'objectieve' criteria, namelijk 'laaggeschooldheid' uit de boot valt. Zij zijn volgens het IALS onderzoek een groep met een geletterdheidsrisico, met alle maatschappelijke gevolgen - o.a. economische en professionele uitsluiting - van dien. Aan de andere kant vormen zij een groep die niet 'erkend' wordt in hun geletterdheidsrisico, vanwege het feit dat ze *niet* laaggeschoold zijn.

Als we de laaggeletterde groep indelen in twee groepen - nl. mét en zonder diploma lager secundair onderwijs - zien we dat 28% van de laaggeletterden behoort tot de groep 'niet-laaggeschoolden', oftewel zij die een diploma hoger secundair onderwijs of hoger bezitten.



Figuur 2.3 Verdeling laaggeletterden naar scholinggraad, met uitzondering van voltijds studenten

De laaggeletterden zonder diploma hoger secundair onderwijs vertegenwoordigen *meer vrouwen* en de *leeftijd ligt hoger* dan bij de niet-laaggeschoolden. Van de laaggeschoolden is namelijk 63,7% van het vrouwelijk geslacht tegenover 36,3% van het mannelijk geslacht. Bij de niet-laaggeschoolden is de verdeling naar geslacht nagenoeg gelijk. Tevens zijn de laaggeschoolden bijna 10 jaar ouder dan de niet-laaggeschoolden. Zij zijn gemiddeld 48 jaar, tegenover 39 jaar voor niet-laaggeschoolden. Een variantie analyse bevestigt dat dit verschil significant is ($df=1$, $F=100827,74$ $P<0,01$).

In de volgende analyses - situatie op de arbeidsmarkt, participatie aan volwasseneneducatie - zullen we aan deze groep extra aandacht schenken.

De volgende tabel geeft een overzicht van de scholinggraad per geletterdheidsniveau voor de verschillende leeftijdscategoriën.

Tabel 2.4 Geletterdheidsniveaus van respondenten naar scholingsgraad, per leeftijdscategorie

<i>16-30 jarigen (m.u.v. voltijdse studenten)</i>				
	Lager secundair	Hoger secundair	Tertiair onderwijs	Totaal
Laaggeletterd	24,7%	16,2%	0,4%	14,9%
Middengroep	70,5%	55,7%	33,4%	51,7%
Hooggeletterd	4,7%	28,1%	66,2%	33,3%
Totaal	100%	100%	100%	100%
<i>31-45 jarigen</i>				
	Lager secundair	Hoger secundair	Tertiair onderwijs	Totaal
Laaggeletterd	39,5%	13,7%	3,9%	19,9%
Middengroep	50%	60,1%	38%	50,7%
Hooggeletterd	10,6%	26,2%	58,1%	29,4%
Totaal	100%	100%	100%	100%
<i>46-60 jarigen</i>				
	Lager secundair	Hoger secundair	Tertiair onderwijs	Totaal
Laaggeletterd	44,8%	18,8%	7,5%	30,9%
Middengroep	48,8%	62,1%	47,8%	52,4%
Hooggeletterd	6,3%	19,2%	44,7%	16,7%
Totaal	100%	100%	100%	100%

Hier zien we dat, wanneer we de *leeftijdsgroepen met dezelfde diploma's* vergelijken wat betreft geletterdheidsniveaus, er onder de ouderen procentueel altijd meer volwassenen zijn die op het laagste geletterdheidsniveau presteren dan onder de jongeren. En dit verschillen tussen jongeren en ouderen is het grootst voor de laaggeschoolde respondenten (diploma lager secundair onderwijs).

Van de jongeren van 16-30 jaar met een diploma lager secundair onderwijs is 24,7% laaggeletterd, tegenover 44,8% van de ouderen met hetzelfde diploma. De enige uitzondering is wanneer we kijken naar de verschillen tussen de leeftijdsgroepen die een diploma hoger secundair onderwijs bezitten: het percentage laaggeletterden in de groep 31-45 jarigen is namelijk *lager* dan dat van de 16-30 jarigen.

2.4 Laaggeletterdheid en de arbeidsmarkt

Geletterdheid en de arbeidsmarkt zijn op een complexe manier gerelateerd. Aan de ene kant leidt een hoog geletterdheidsniveau tot betere kansen op de arbeidsmarkt. Aan de andere kant zorgt de werkomgeving voor het 'onderhouden' en

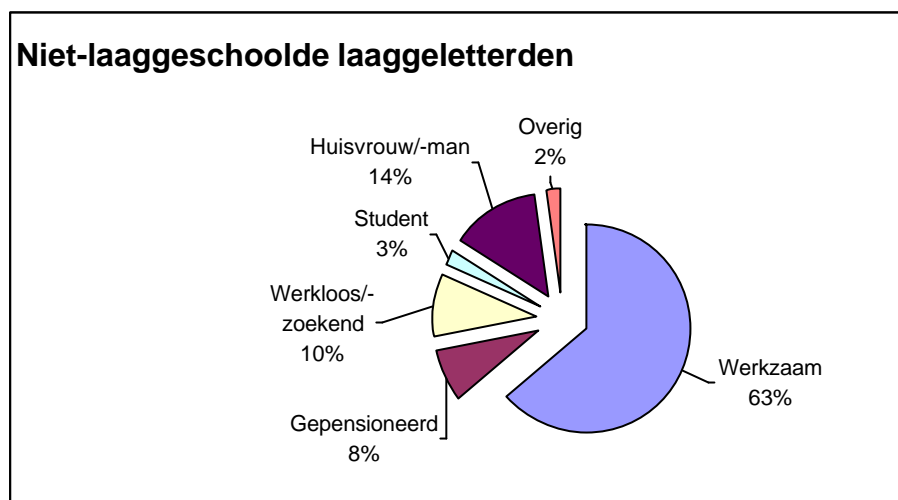
verder verwerven van geletterdheidsvaardigheden, aangezien men in aanraking komt met (job-gerelateerde) lees-, schrijf- en rekenactiviteiten.

In IALS wordt deze tweeledige relatie bevestigd. In het IALS eindrapport wordt wat betreft geletterdheid en de arbeidsmarkt samengevat dat volwassenen in de lage geletterdheidsniveaus (*level 1 en 2*) minder kans hebben werkzaam te zijn, bij het zoeken naar werk minder kans hebben om werk te vinden, en minder regelmatig werken wanneer ze een baan hebben.

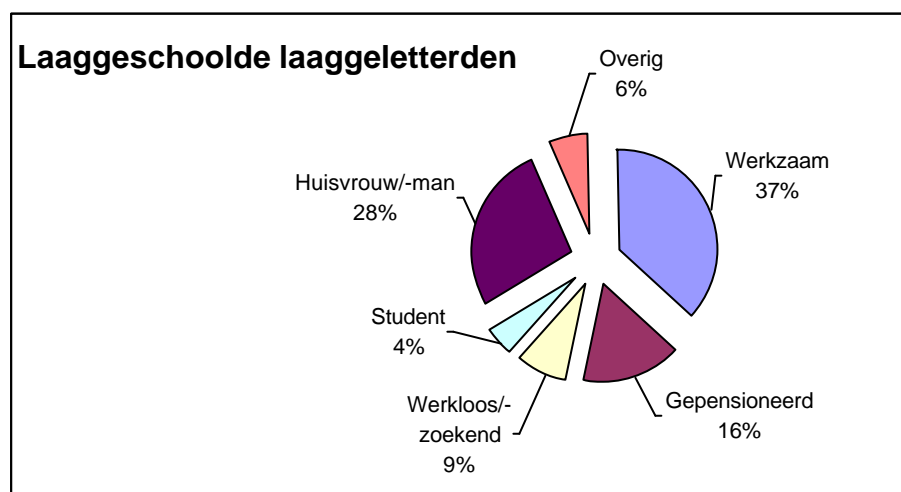
Als we onze aandacht specifiek richten op de doelgroep laaggeletterden - personen die zich minstens op één van de 3 schalen in *level 1* bevinden - zien we dat 44% *werkzaam* is. Dit betekent niet dat de resterende 56% daardoor beschikbaar is voor de arbeidsmarkt. Slechts 9% van de laaggeletterden geeft aan werkloos/-zoekend te zijn, een percentage dat niet zo hoog lijkt te zijn (ter vergelijking: van de totale Vlaamse IALS populatie gaf 7,4% aan werkloos/-zoekend te zijn). De gepensioneerden vertegenwoordigen 14%, en 24% geeft aan huisvrouw/-man te zijn. Dan blijft nog 4% over voor de groep studenten en 5% 'overig' (niet gespecificeerd).

Van de hooggeletterden - die zich tenminste op één van de 3 schalen in *level 4/5* bevinden - ligt het percentage personen die werkzaam zijn veel hoger, namelijk bijna 72%. En blijkbaar was maar 3,3% van de hooggeletterden ten tijde van het onderzoek werkloos/-zoekend.

Maar niet alleen tussen hoog- en laaggeletterden is er een verschil wat betreft al dan niet werkzaam te zijn. Binnen de groep laaggeletterden zelf is er een duidelijk verschil tussen diegene mét en zonder een diploma hoger secundair onderwijs. Niet zozeer wat betreft het percentage werklozen/-zoekenden, maar wel het aantal personen dat aangegeven heeft werkzaam te zijn, namelijk 63% van de niet-laaggeschoolden tegenover 37% van laaggeschoolden.



Figuur 2.4 Arbeidsmarktsituatie van laaggeletterden *mét* een diploma hoger secundair onderwijs



Figuur 2.5 Arbeidsmarktsituatie van laaggeletterden *zonder* een diploma hoger secundair onderwijs

Het feit dat laaggeletterden zonder een diploma hoger secundair onderwijs minder werkzaam zijn, ligt zo te zien eerder aan het feit dat er zich in deze groep bijna dubbel zoveel huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden bevinden dan aan het feit dat er meer werklozen/-zoekenden geconstateerd worden.

2.4.1 Arbeidsmarktsectoren

De landbouwsector in Vlaanderen valt op door een algemeen bijzonder laag niveau van geletterdheid, in vergelijking met andere Vlaamse sectoren, maar ook in

vergelijking met landbouwsectoren in andere landen (Van Damme et al., 1997). In twee andere sectoren, de bouwsector en de transportsector werden ook lage scores vastgesteld maar hier valt de internationale vergelijking minder zwaar uit.

Aan de andere kant van het spectrum bevindt zich de financiële sector met relatief de hoogste gemiddelde geletterdheidsscore.

Tabel 2.5 Arbeidsmarktsectoren vergeleken naar geletterdheid en scholingsgraad⁸

	Niet-laaggeschoolde laaggeletterden	Laaggeschoolde laaggeletterden	Niet-laaggeletterden	Totaal	Relatieve aandeel sector
Landbouw	14,6%	24,9%	60,5%	100%	3%
Transport	4,5%	19%	76,5%	100%	4%
Financiële dienstverlening	-	1,1%	98,9%	100%	7%
Bouw	5,6%	26%	68,4%	100%	7,6%
Handel	8,2%	4,3%	87,5%	100%	14,3%
Industriële dienstverlening	7,9%	11,7%	80,4%	100%	18,2%
Persoonlijke dienstverlening	5,3%	6,8%	87,9%	100%	27,2%
Overig	12,5%	-	87,5%	100%	2%
Niet beantwoord	5,1%	7,1%	87,9%	100%	3,3%
Niet duidelijk gedefinieerd	4,6%	13,4%	82%	100%	13,2%
Totaal	6,2%	10,1%	83,7%	100%	100,0%

⁸ De sectoren 'Elektriciteit, gas & water', en 'mijnbouw & steengroeven' vallen onder "overig", wegens te lage percentages.

In deze tabel zien we een aanvulling op bovenstaande tekst wat betreft de scholingsgraad van laaggeletterden.

Zoals eerder gezegd werden in de landbouw, bouw en transport sector in het algemeen en internationaal lage geletterdheidsscores vastgesteld. Als we de laaggeletterden bekijken naar scholingsgraad zien we eenzelfde trend: het zijn juist die sectoren die meer laaggeschoolden, dus zonder diploma hoger secundair onderwijs, bevatten.

Verder valt de afwezigheid van laaggeletterden in de financiële dienstverleningssector op. Een verklaring kan de informatisering van het bancaire wezen zijn, met bijbehoren personeelsbeleid inzake aanwerving en bijscholing. Dit heeft een hoge graad van geletterdheid van het personeel tot gevolg.

2.4.2 Lezen en schrijven op en bij het zoeken naar werk

Zoals eerder gezegd zorgt een werkomgeving voor het aanspreken van bepaalde lees-, schrijf- en rekenvaardigheden. Alhoewel men op basis van de IALS resultaten geen uitspraken kan doen over de *rechtstreekse* implicaties die dit heeft op het geletterdheidsniveau en of er inderdaad een leereffect is door deze activiteiten, blijkt wel dat geletterdheidspraktijken in de werksfeer in sterk verschillende mate aanwezig zijn in ongeschoolde of geschoolde arbeid. Er is meestal ook een sterk verband tussen scholingsgraad van de respondent en zijn antwoord op de mate waarin hij in de werksfeer dergelijke activiteiten moet uitvoeren (Van Damme, 1999).

Over het algemeen wordt in Vlaanderen op het werk duidelijk meer gelezen dan geschreven. Daarnaast maken rekentaken in Vlaanderen een groter deel uit van het takenpakket op de werkvloer dan in andere landen. Het gebruik van documenten in een andere taal op het werk, is echter minder courant dan in andere landen met een meertalig regime zoals Zwitserland. Het verschil met Nederlandse werknemers is wat dit betreft niet zo groot als soms wordt gedacht (Van Damme et al., 1997).

Wat betreft het 'onderhouden' of uitvoeren van job-gerelateerde lees- en schrijfvaardigheden blijkt dat werkende volwassenen in de lage geletterdheidsniveaus

hier *minder vaak en minder gevarieerd* gebruik van maken dan de werkende volwassenen met hogere geletterheidsvaardigheden.⁹

In de meeste landen houden volwassenen in *level 1* zich op de werkplek nauwelijks bezig met job-gerelateerde lees- en schrijfvaardigheden. Van de 6 genoemde activiteiten gaven zij aan gemiddeld minder dan één van deze activiteiten eens per week uit te voeren. Voor job-gerelateerde leesvaardigheden is dit iets meer, maar nog steeds minder dan 2 activiteiten eens per week. België sluit hierbij de rij vóór Polen, met een leesindex score van 1,2, terwijl Duitsland, Engeland en Finland boven de 2 scores op deze leesindex. Natuurlijk werkt dit ook in de andere richting: zich minder bezig houden met deze geletterdheidsactiviteiten versterkt de kans dat men zich in *level 1* bevindt (IALS eindrapport, 2000).

Gezien het feit dat laaggeletterde werknemers weinig worden blootgesteld aan taken die geletterdheidsvaardigheden vereisen, lijkt het onwaarschijnlijk dat zij deze vaardigheden kunnen ontwikkelen zonder enige vorm van formele training of instructie. In het stuk over 'volwasseneneducatie en opleiding' zullen we nog terugkomen op verschillen in deelname aan cursussen en opleidingen tussen verschillende groepen.

Interessant is om eens te kijken *binnen de groep van laaggeletterde werknemers*, of de niet-laaggeschoolde werknemers meer en gevarieerder gebruik maken van job-gerelateerde lees- en schrijfvaardigheden dan laaggeschoolde werknemers. Hier vinden we een *beduidend groot* significant verschil tussen deze twee groepen.

De leesindex voor niet-laaggeschoolde laaggeletterden is 2,4 terwijl die voor laaggeschoolde laaggeletterden slechts 0,9 is. Als men bedenkt dat de gemiddelde score op de leesindex van *alle* werkende respondenten 2,6 is, verschilt de leesindex van niet-laaggeschoolde laaggeletterde werknemers hier nauwelijks van. Blijkbaar is het vooral de groep laaggeschoolden van de laaggeletterde werknemers die niet of nauwelijks in aanraking komt met leesactiviteiten op het werk. Zonder deze blootstelling zullen zij weinig kans krijgen om hun leesvaardigheden te onderhouden en/of verder te ontwikkelen.

Wat betreft de schrijfvaardigheden vinden we hetzelfde, zij het kleiner verschil. Laaggeletterde werknemers mét een diploma hoger secundair onderwijs voeren vaker en gevarieerder schrijfactiviteiten uit tijdens het werk dan de laaggeletterde werknemers die laaggeschoold zijn. De twee groepen laaggeletterde werknemers

⁹ De respondenten (enkel de werkende) werden gevraagd hoe vaak ze op het werk verschillende soorten - in totaal 6 teksten - minstens één keer per week lezen. (bv.: brieven of memo's, handleidingen, rekeningen of facturen, enz.). Iemand met een index score van 6 heeft dus geantwoord dat hij/zij alle 6 soorten teksten elke week minstens één keer leest. Een index score van 4 betekent dat hij/zij 4 van de 6 genoemde soorten teksten elke week minstens één keer leest (IALS eindrapport, 2000). De schrijfindex werkt op dezelfde manier, op een schaal van 4. De werkende respondenten werd gevraagd hoe vaak ze in totaal 4 bepaalde zaken (brieven of memo's, rapporten, facturen, technische specificaties) schrijven of invullen voor hun werk.

hebben een schrijfindex score van 0,9 (niet-laaggeschoolden) en 0,5 (laaggeschoolden), terwijl het gemiddelde van *alle* werkende respondenten 1,3 is.

2.5 Laaggeletterdheid en volwasseneneducatie

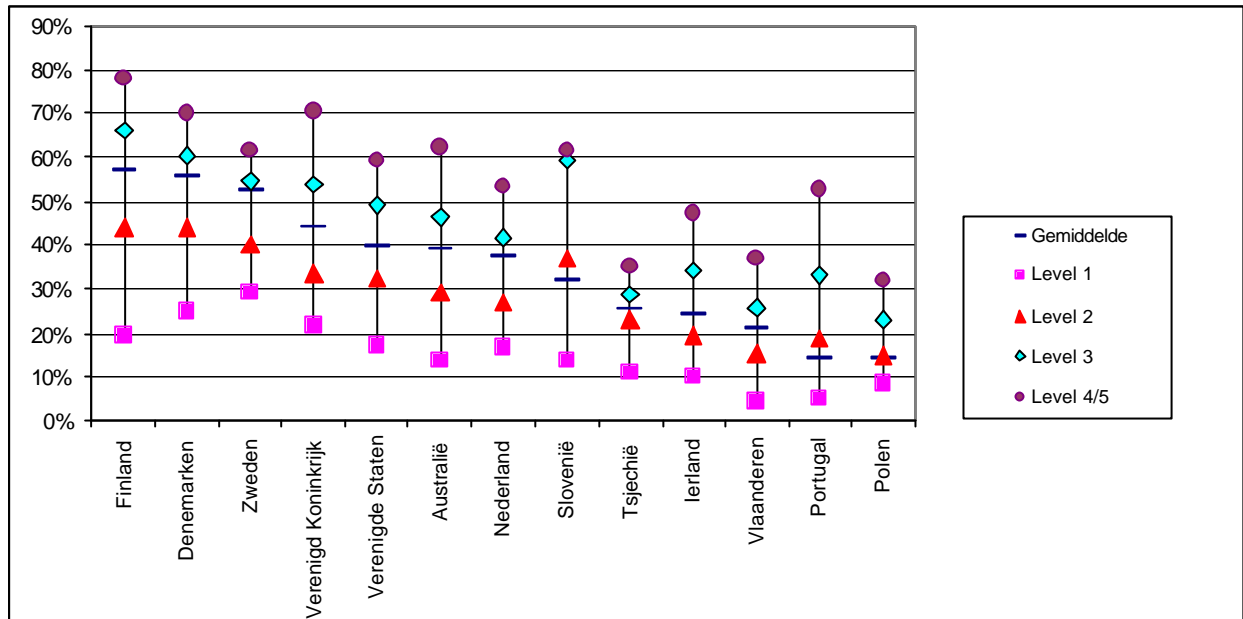
Uit de IALS studie blijkt dat voor veel landen deelname aan volwasseneneducatie en training eerder een veel voorkomend fenomeen is dan een uitzondering. Desondanks suggereren de gegevens dat de IALS landen in 3 groepen uitéén vallen:

De Scandinavische landen bevinden zich in de eerste groep, waar levenslang leren een realiteit is geworden voor een groot deel van de populatie. Gedurende de 12 maanden voorafgaand aan het interview, heeft tenminste 50% van de respondenten in Denemarken, Finland en Zweden deelgenomen aan een cursus of opleiding. Dit kan verklaard worden vanuit de lange traditie van volwasseneneducatie en een grote, door de gemeenschap gefinancierde, sector volwasseneneducatie en volkshogescholen in deze landen. De deelname cijfers voor Nieuw-Zeeland en Noorwegen benaderen de 50%.

Het merendeel van de landen heeft een deelname cijfer van om en nabij de 40%.

In een derde groep landen lijkt levenslang leren een minder gebruikelijk fenomeen te zijn. Het percentage van de volwassenen die een cursus of opleiding heeft gevolgd in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek ligt voor Chili, Hongarije, Polen en Portugal *onder de 20%*. De cijfers voor België (Vlaanderen), Tsjechië, Ierland en Slovenië bevinden zich *tussen de 20 en 30%*.

(IALS eindrapport, 2000)



Bron: IALS eindrapport 2000

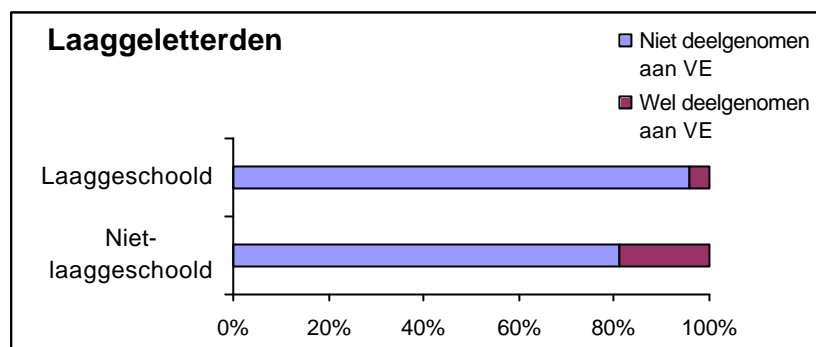
Figuur 2.6 Percentage van de populatie (16-65 jaar) die deelgenomen hebben aan olwasseneneducatie en training in het jaar voorafgaand aan het onderzoek voor elk geletterheidsniveau en in totaal, document schaal. (m.u.v. voltijdse studenten van 16-24 jaar). Geordend van hoog naar laag voor het totale deelname percentage.

De bovenstaande figuur illustreert dat België vergeleken met andere West-Europese landen slecht scoort inzake deelname aan volwasseneneducatie, vooral als men kijkt naar de volwassenen in level 1, waar België helemaal onderaan staat. Het percentage volwassenen in *level 1* dat het jaar voorafgaand aan het onderzoek een cursus of opleiding heeft gevolgd is het laagst in België.¹⁰

De participatie van de laaggeletterden opgesplitst naar het *al dan niet bezitten van een diploma hoger secundair onderwijs* laat zien dat diegene die dit diploma niet bezitten - de laaggeschoolden - veel minder deelnemen aan enige vorm van bijscholing dan diegene die dat diploma wel bezitten, nl. een participatie van 4,1% (non-participatie: 95,9%) onder de laaggeschoolden tegenover 18,8% participatie (non-participatie: 80,2%) onder de niet-laaggeschoolden.

Voor de groep laaggeletterden geldt dus ook wat voor de totale populatie geldt: de onderwijskloof wordt eerder versterkt dan gecompenseerd.

¹⁰ Dit percentage wordt in het IALS eindrapport 'unreliable estimate' gemarkeerd wegens te weinig cases en moet dus met de nodige voorzichtigheid worden beschouwd.



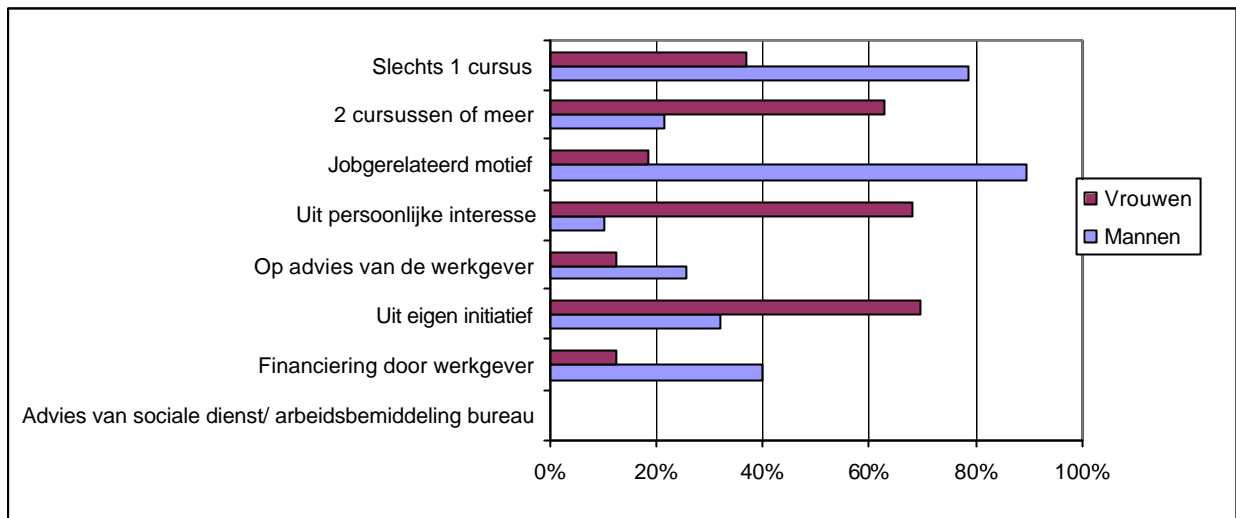
Figuur 2.7 Participatie van laaggeletterde volwassenen naar scholingsgraad (m.u.v. studenten van 16-24 jaar)

Interessant is, om te kijken of laaggeschoolden die er na hun formele onderwijsperiode wel in geslaagd zijn een hoger geletterdheidsniveau te bereiken, meer deelnamen aan volwasseneneducatie. Van deze groep - dus diegene die geen diploma hoger secundair onderwijs hebben behaald en zich op de drie schalen op *level 2* of meer bevinden -, gaf 13,7% aan deel te hebben genomen (non-participatie: 85,5%). Daarmee scoren ze dus onder de groep niet-laaggeschoolde laaggeletterden maar boven de groep laaggeschoolde laaggeletterden.

2.5.1 Participatie van mannen en vrouwen

Als we binnen de groep laaggeletterden kijken naar participatie aan volwasseneneducatie volgens geslacht blijkt dat vrouwen en mannen evenveel deelnamen in het jaar voorafgaand aan het onderzoek. Vrouwen volgden wel meer verschillende cursussen en dit meer uit persoonlijke interesse, terwijl de mannen meestal 1 cursus volgden en meer uit jobgerelateerde overwegingen.

Bij mannen gebeurde de deelname dan ook meer op advies van de werkgever, terwijl dat bij vrouwen meer uit eigen initiatief plaatsvond. Dat de financiering bij mannen dan ook vaker ten laste van de werkgever viel is dan ook niet verrassend. Zowel bij de mannen als vrouwen gaf niemand aan doorverwezen te zijn door de sociale dienst of een arbeidsbemiddeling bureau.

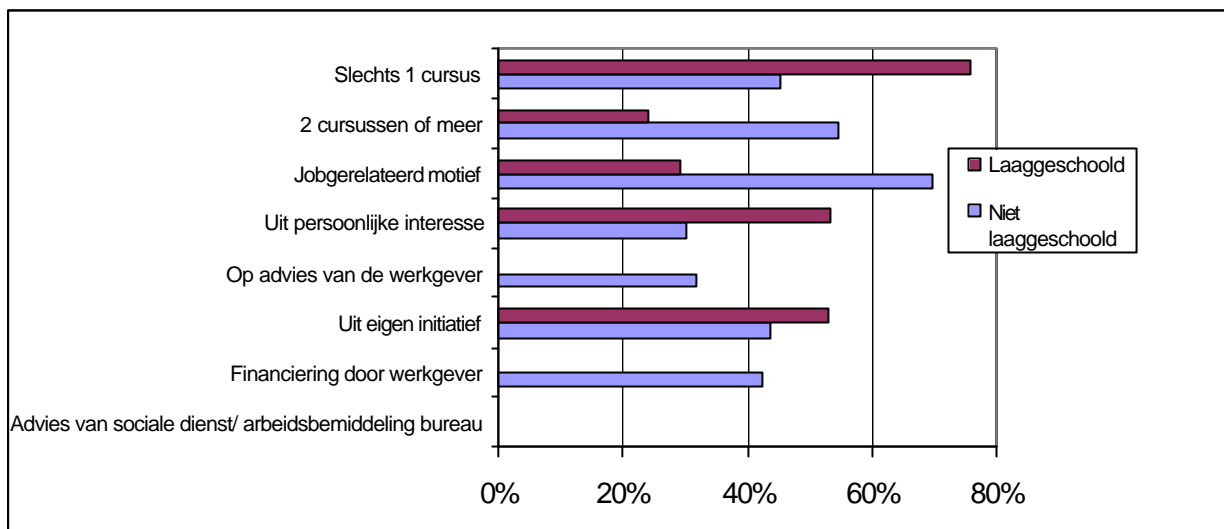


Figuur 2.8 Laaggeletterde vrouwen en mannen (op minimaal één van de drie schalen presteren op level 1, en m.u.v. studenten 16-24 jaar) vergeleken wb. aspecten van deelname aan volwasseneneducatie en - training

2.5.2 Participatie van laaggeschoolde vs. niet-laaggeschoolde laaggeletterden

Een groot verschil tussen laaggeletterden mét en zonder diploma hoger secundair onderwijs is vooral dat laaggeschoolden nooit deelnamen op advies van de werkgever en dat de werkgever ook in geen enkel geval de opleiding gefinancierd heeft. Laaggeschoolde laaggeletterden namen eerder deel aan een cursus of opleiding vanuit een persoonlijke interesse (53%) dan vanuit jobgerelateerde overwegingen (29%). Aangezien laaggeschoolden meer huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden vertegenwoordigen werd een controle uitgevoerd door alleen de werkende laaggeletterden te bekijken. En ook hier spelen de job-gerelateerde overwegingen bij niet-laaggeschoolden vaker een rol dan bij de laaggeschoolden, alhoewel dit verschil kleiner wordt.

Niet-laaggeschoolden hebben vaak meerdere cursussen gevolgd terwijl 76% van de laaggeschoolden 'slechts' één cursus volgde. Net als bij de vrouwen en mannen, gaf niemand aan de cursus te hebben gevolgd op advies van de sociale dienst of een arbeidsbemiddeling bureau.

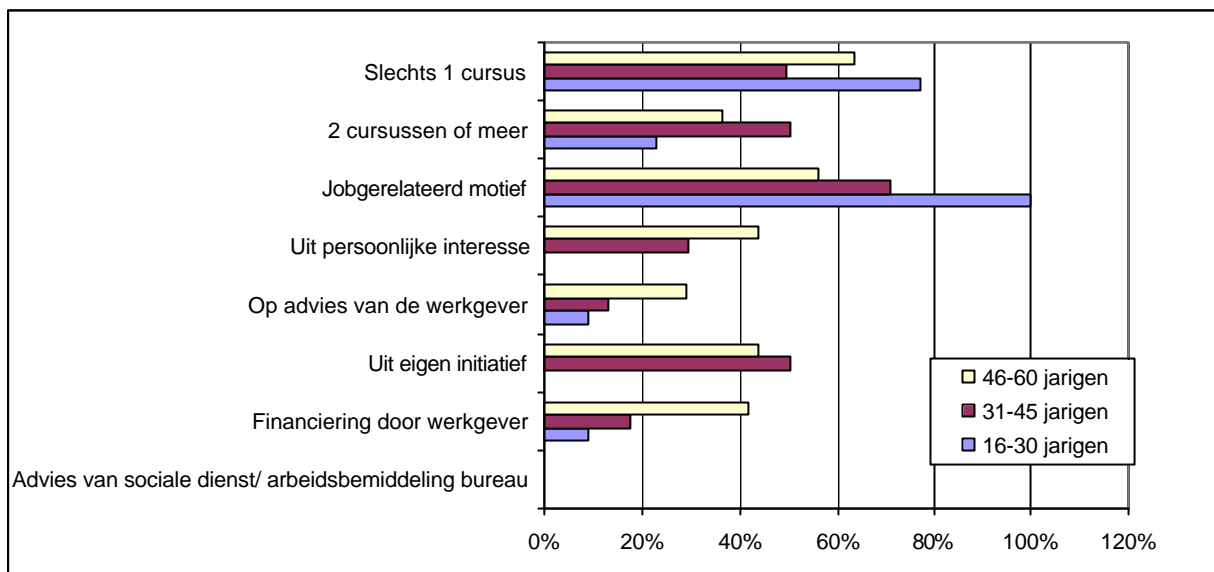


Figuur 2.9 Laaggeletterden naar scholingsgraad (m.u.v. studenten 16-24 jaar) vergeleken w.b. aspecten van deelname aan volwasseneneducatie en - training

2.5.3 Laaggeletterden: leeftijdsgroepen en participatie

In het volgende gaan we eens kijken naar verschillen tussen leeftijdsgroepen wat betreft participatie aan volwasseneneducatie.

De leeftijdsgroepen verschillen nauwelijks tot niets als we kijken naar het percentage van de personen die deel hebben genomen aan een cursus of opleiding in het jaar voorafgaand aan het onderzoek. Maar als we kijken naar het motief van deelname zien we een groot verschil: de jongeren van 16-30 jaar volgen een cursus enkel en alleen uit job-gerelateerde overwegingen en niet uit persoonlijke interesse. En dit terwijl ze toch in veel mindere mate gefinancierd worden door de werkgever dan bijvoorbeeld de 46-60 jarigen, die het meeste door werkgevers gefinancierd worden om een cursus te volgen.



Figuur 2.10 Laaggeletterden naar leeftijdscategorie (m.u.v. voltijds studenten) vergeleken w.b. aspecten van deelname aan volwasseneneducatie en - training

2.6 Geletterdheid en informeel leren in het dagelijks leven

Het regelmatig bezig zijn met leesvaardigheden is belangrijk, niet alleen voor leren van nieuwe vaardigheden alsook het trainen van het leervermogen - een vaardigheid die belangrijk is voor levenslang leren. In IALS komt naast het lezen en schrijven op de werkplek ook het lezen in de vrije tijd aan de orde.

De IALS resultaten laten zien dat de geletterdheidsscores positief correleren met de dagelijkse leesactiviteiten van volwassenen, en negatief correleren met de tijd die besteed wordt aan TV kijken. De resultaten laten ook zien dat diegene met de lagere geletterdheidsniveaus vaak meer tijd besteden aan het kijken naar de TV dan diegene op de hogere niveaus. (IALS eindrapport, 2000)

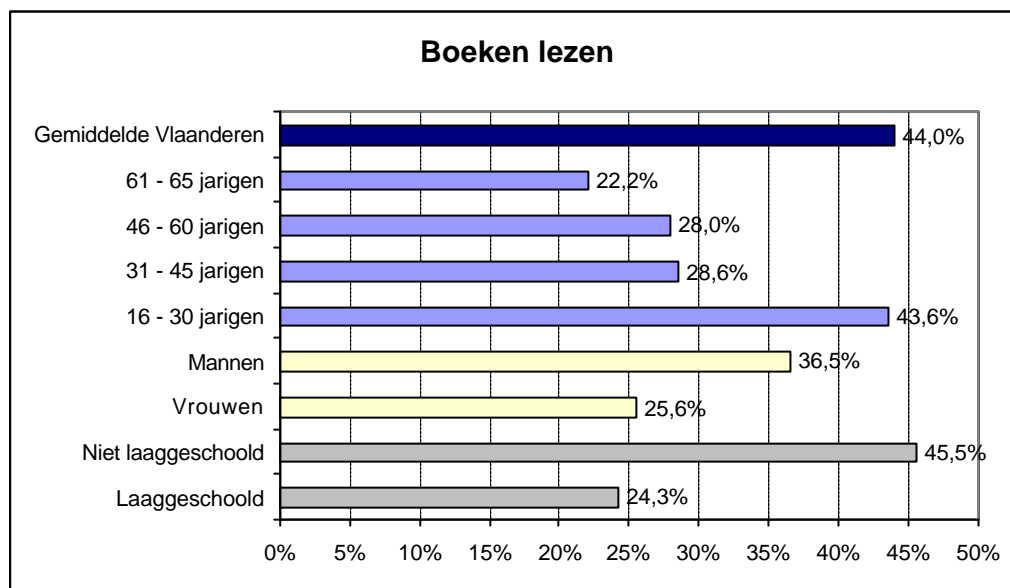
Internationaal gezien, scoort Vlaanderen vrij laag wanneer het gaat om het lezen van boeken: 44% van alle respondenten gaf aan tenminste één keer per maand in (een) boek(en) te lezen. Alleen Portugal scoort slechter met 23% en Chili scoort zelfs iets beter met 48%. Nieuw Zeeland, Australië, Ierland, Duitsland en Tsjechië scoren allen boven de 70%. En onze buurlanden Nederland en het Verenigd Koninkrijk scoren rond de 60%.¹¹ (IALS eindrapport, 2000)

Wanneer we de laag- en hooggeletterden in Vlaanderen met elkaar vergelijken is het verschil vrij groot: 54% van de hooggeletterden tegenover 30% van de laag-

¹¹ Bij de vragen naar het lezen en schrijven in het dagelijks leven werd telkens expliciet aangegeven dat hier gaat om het lezen en schrijven dat NIET op het werk of op school plaatsvindt.

geletterden leest één keer per maand een boek (het uitsluiten van voltijds studenten verandert nauwelijks iets aan deze percentages).

In de volgende figuur kijken we nog eens verder *binnen de groep laaggeletterden*, naar scholing, geslacht en leeftijd. Ter vergelijking staat bovenaan het Vlaamse gemiddelde.



Figuur 2.11 Percentage laaggeletterde respondenten - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - dat aangaf tenminste één keer per maand een boek te lezen, vergeleken met het Vlaamse gemiddelde.

Hier ziet men duidelijk een paar doelgroepen uit ons onderzoeksproject naar voren komen: *oudere, laaggeschoolde en vrouwelijke laaggeletterden*. Zij zitten allen ver onder het Vlaamse gemiddelde wat betreft het lezen van boeken. Zoals eerder gezegd laten zien de IALS resultaten dat de geletterdheidsscores positief correleren met de dagelijkse leespraktijken van mensen, wat volgens IALS suggereert dat als mensen deze vaardigheden niet onderhouden ze achteruit gaan.

Hoewel het hier gaat om het lezen van boeken in het dagelijks leven en NIET op school of op het werk, keken we toch eens naar het verschil tussen werkende en niet-werkende laaggeletterden. Daaruit blijkt dat werklozen/-zoekenden relatief meer lezen dan de werkenden en dat de overigen (huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden) het minst lezen. De 16-30 jarigen lezen duidelijk veel meer dan

de andere leeftijdscategorieën,¹² en zij benaderen het Vlaamse gemiddelde percentage.

Het percentage laaggeletterden met minimaal een diploma hoger secundair onderwijs dat aangaf tenminste één keer per maand een boek te lezen overschrijdt zelfs het Vlaamse gemiddelde. Zij lezen beduidend meer dan de laaggeletterden met een diploma lager secundair onderwijs of minder, die ver onder het Vlaamse gemiddelde scoren.

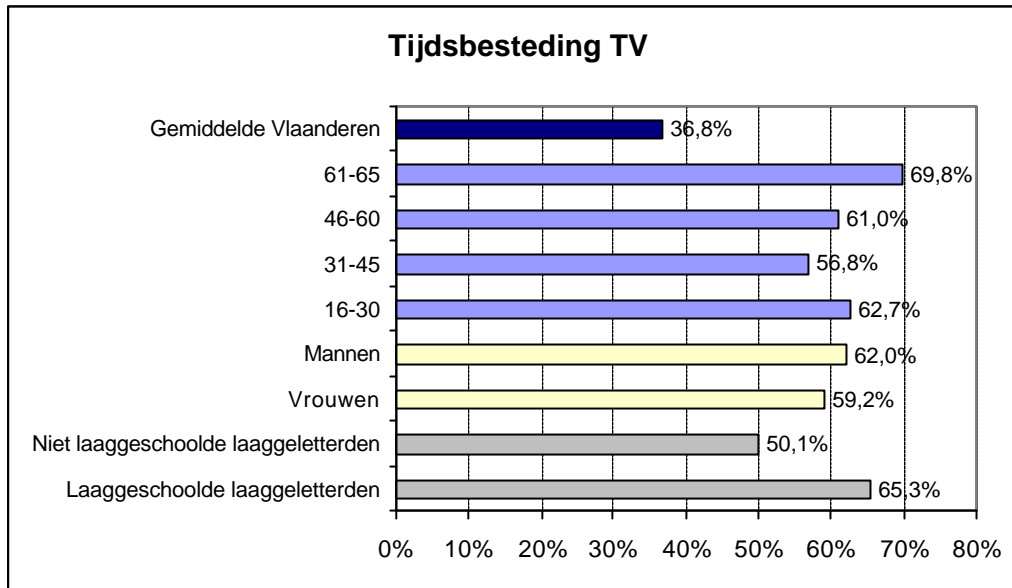
Als we de landen vergelijken wat betreft de tijdsbesteding aan TV kijken, blijkt dat de Vlaamse volwassenen niet zoveel TV kijken dan de andere landen: 37% kijkt meer dan 2 uur per dag TV. Alleen in Zwitserland - *met 21,5%* - en Slovenië - *met 30,1%* - kijken minder mensen TV. Het verrassende is dat de landen waar juist veel gelezen wordt, men ook veel TV kijkt: in Nieuw Zeeland, Ierland, Duitsland en Tsjechië kijken rond de 50% van de volwassenen meer dan 2 uur per dag TV. (IALS eindrapport, 2000)

Net als het leesgedrag - *dat positief correleert met geletterdheid* - zullen we ook het kijkgedrag naar TV - *hoe hoger de geletterdheidsscore, hoe minder tijd wordt besteed aan het kijken naar TV* - nader bekijken voor de laaggeletterde respondenten.

Laaggeletterden kijken inderdaad veel vaker naar TV dan hooggeletterden: 61,1% van de laaggeletterden tegenover 18,7% van de hooggeletterden gaf aan meer dan 2 uur per dag naar de televisie te kijken.

Ook hier zien we dat binnen de laaggeletterde groep ouderen, vrouwen en laaggeschoolden meer TV kijken dan de rest maar het verschil is iets minder duidelijk dan bij het lezen van boeken. En waar de jongeren van 16-30 jaar veel vaker boeken lezen vergeleken met andere leeftijdscategorieën, vallen ze hier ook op omdat ze ook veel TV kijken. Alleen de 61-65 jarigen kijken meer.

¹² Men zou verwachten dat dit verklaard wordt vanwege de over-representatie van 17-jarige scholieren, zij zullen immers eerder een boek moeten openslaan wegens hun studies. Maar zoals eerder vermeld wordt in de vraagstelling *uitdrukkelijk* vermeld dat het gaat om lezen en schrijven in het dagelijks leven, NIET op het werk of school. Een extra controle door de voltijds studerenden weg te laten uit de analyses levert zelfs nog *een verhoging* van het percentage met bijna 4% op.



Figuur 2.12 Percentage laaggeletterde respondenten - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - dat aangaf meer dan 2 uur per dag TV te kijken, vergeleken met het Vlaamse gemiddelde

2.6.1 Informeel leren: aanwezigheid van leesmateriaal

In IALS werd in verband met het lezen en schrijven in het dagelijks leven aan de respondenten gevraagd welke van de volgende materialen bij hen thuis aanwezig waren ten tijde van het interview: dagbladen, weekbladen/tijdschriften, meer dan 25 boeken, een encyclopedie en een woordenboek. Alhoewel dit niets zegt over het daadwerkelijke leesgedrag van de respondenten, geeft het wel aan in hoeverre zij in hun directe dagelijkse omgeving beschikken over geletterd materiaal.

De antwoorden op deze vraag zijn omgezet in een index score: een index score van 5 betekent dat de respondent heeft aangegeven alle 5 soorten geletterd materiaal in huis te hebben. Een index score van 3 geeft aan dat zij 3 van de 5 soorten in huis hadden, enz.

De gemiddelde Vlaamse index score is 3,8, terwijl een indeling naar geletterdheidsniveau aangeeft dat er een significant verschil is tussen de verschillende groepen: hooggeletterden hebben een index score van 4,2, de middengroep 3,9 en de laaggeletterden 3,2 ($F=184564,2$, $df=2$, $p<0,01$).

Binnen de *laaggeletterde groep* vallen de volgende - zij het kleine - verschillen vast te stellen wat betreft geslacht, leeftijd en scholingsgraad:

Tabel 2.6 Laaggeletterden - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - vergeleken wat betreft index score van aanwezigheid geletterd materiaal thuis

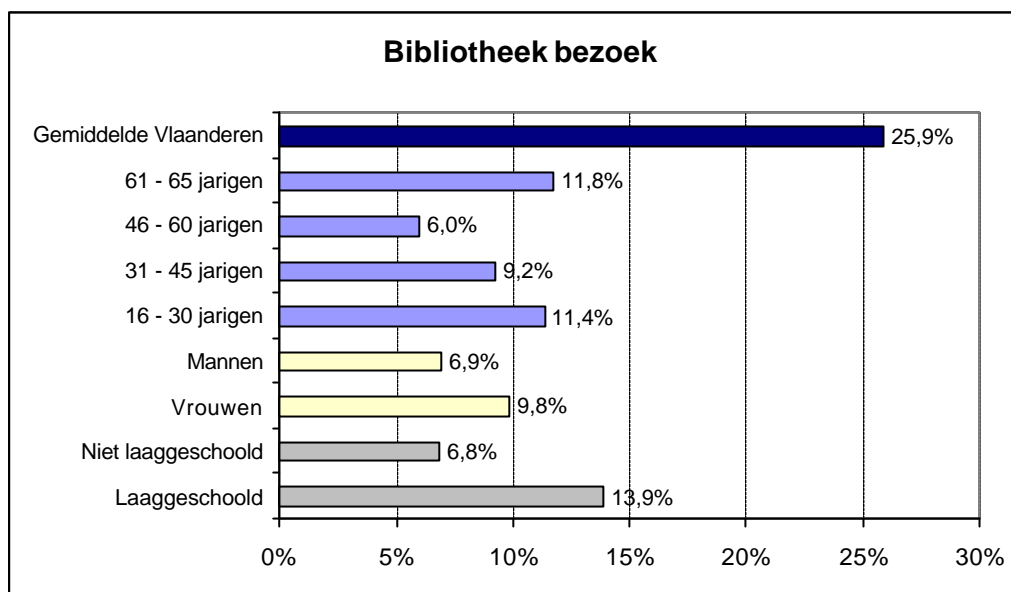
Laaggeletterden	Index score
16-30 jarigen	3
31-45 jarigen	3,3
46-60 jarigen	3,2
Vrouwen	3,1
Mannen	3,4
Laaggeschoold	3,1
Niet-laaggeschoold	3,4

Om de bovenstaande informatie nog wat aan te vullen kijken we ook nog naar het al dan niet maandelijks gebruik maken van de openbare bibliotheek, of het al dan niet wekelijks lezen van kranten/ tijdschriften. Deze indicatoren zeggen iets meer over het daadwerkelijk gebruik maken van leesvaardigheden of andere vaardigheden die te maken hebben met informatieverwerking.

2.6.2 Bibliotheek bezoek

Wat betreft bibliotheek bezoek vinden we bij laaggeletterden duidelijke verschillen tussen leeftijdscategorieën en scholingsgraad en in mindere mate tussen vrouwen en mannen. Maar wat vooral ook opvalt is het verschil tussen het Vlaamse gemiddelde en laaggeletterden: het percentage laaggeletterden dat aangaf tenminste één keer per maand gebruik te maken van een openbare bibliotheek is 8,7% terwijl het Vlaamse gemiddelde 25,9% is. De hooggeletterden zitten daar dan weer ver boven, met een percentage van 36,5% dat maandelijks of vaker de bibliotheek bezoekt.

De laaggeletterde mannen en ouderen van 46-60 jaar bezoeken het minst de bibliotheek. En in tegenstelling tot wat men zou kunnen verwachten, gebruiken laaggeletterden zonder diploma hoger secundair onderwijs de openbare bibliotheek wel vaker dan diegene mét dit diploma.

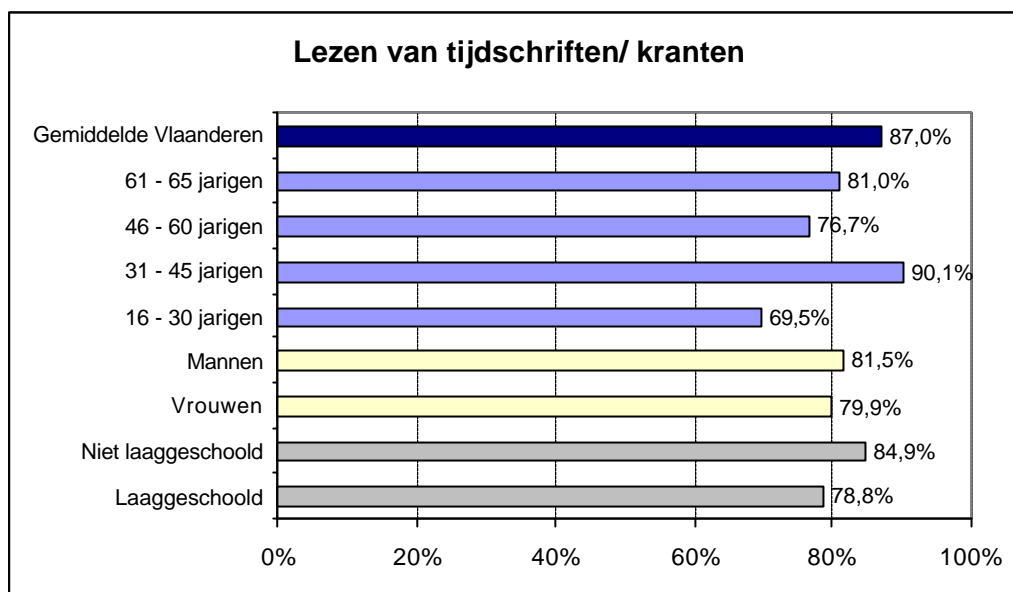


Figuur 2.13 Percentage laaggeletterde respondenten - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - dat aangaf tenminste één keer per maand gebruik te maken van de openbare bibliotheek, vergeleken met het gemiddelde van de totale Vlaamse populatie

Werklozen en de inactieven (huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden) vinden vaker (beide 11%) de weg naar de bibliotheek voor een maandelijks bezoek dan werkenden (5,6%), wat te maken kan hebben met het beschikken over meer tijd.

2.6.3 Lezen van tijdschriften en kranten

Bij het - wekelijks - lezen van tijdschriften en kranten valt op dat de laaggeletterde 16-30 jarigen veel minder dan het Vlaamse gemiddelde scoren. En dit terwijl ze bij het lezen van boeken vrij dicht het Vlaamse gemiddelde benaderden. Verder zijn er, behalve de 'uitschieter' van de laaggeletterde 31-45 jarigen geen noemenswaardige verschillen.



Figuur 2.14 Percentage laaggeletterde respondenten - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - dat aangaf tenminste één keer per week een krant of tijdschrift te lezen, vergeleken met het gemiddelde van de totale Vlaamse populatie

2.7 Maatschappelijke participatie

In IALS worden - in geringe mate - indicatoren voor het 'sociaal kapitaal' of 'Social Capital' gemeten door te refereren naar de mate van participatie in 'burgerlijke' activiteiten, zoals het lidmaatschap van vrijwilligersorganisaties, de kerk, politieke partijen, ...

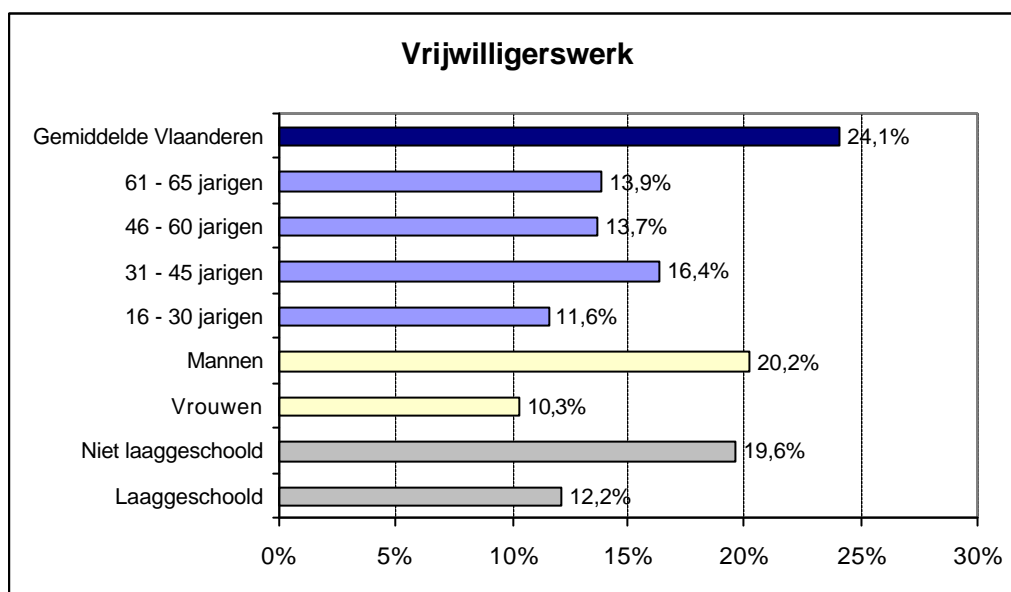
Aanhangers van de Social Capital theorie argumenteren dat participatie in deze contexten die *niet* met de werkomgeving te maken hebben een belangrijke bepalende factor is voor de kwaliteit van een democratische en openbare samenleving. Daarbij faciliteert deze participatie van volwassenen het verwezenlijken van (leer)doelen die anders voor hen niet haalbaar zouden zijn geweest (IALS eindrapport, 2000).

De maatschappelijke activiteiten worden gezien als een positieve indicator van deelname aan formeel leren van volwassenen. Het verenigings- en gemeenschapsleven zijn daarom belangrijke omgevingen voor informeel leren die het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden stimuleren en er tevens voor zorgen dat andere vaardigheden niet verloren gaan door ze te weinig te gebruiken.

In IALS is gevraagd of en hoe vaak men vrijwilligerswerk doet en/of actief is in organisaties. Het percentage volwassenen dat aangaf tenminste één keer per maand actief te zijn in vrijwilligerswerk of andere organisaties ligt in Zweden met 47% ver boven de andere landen. De Verenigde Staten volgen met 34% en vervolgens Nieuw Zeeland met 33%. Vlaanderen scoort met 24% ergens in het midden,

terwijl Hongarije (11%) Portugal (10%) en Polen (9%) de rij sluiten. (IALS eindrapport, 2000)

Als we de verschillende, voor dit onderzoek relevante, subgroepen in Vlaanderen spiegelen aan het Vlaamse gemiddelde, zien we de volgende significante verschillen:



Figuur 2.15 Percentage laaggeletterde respondenten - naar leeftijd, geslacht en scholingsgraad - dat aangaf tenminste één keer per maand actief te zijn in vrijwilligerswerk of andere organisaties, vergeleken met het gemiddelde van de totale Vlaamse populatie

Wat de leeftijdscategorieën van laaggeletterden betreft, vallen de 16-30 jarigen op die blijkbaar het minst actief zijn in vrijwilligers- of andere organisaties. Wat scholingsgraad betreft is het verschil tussen laaggeletterden mét of zonder diploma hoger secundair onderwijs redelijk groot, ten nadele van de laaggeschoolden. En laaggeletterde vrouwen zijn blijkbaar het minst actief in vrijwilligers- of andere organisaties, met 10% liggen zij ver beneden het Vlaamse gemiddelde. De laaggeletterde mannen daarentegen scoren niet ver onder het Vlaamse gemiddelde.

3. Conclusies

3.1 Laaggeletterdheid vs. laaggeschooldheid

Laaggeletterdheid hangt samen met laaggeschooldheid maar beide indicatoren vallen niet altijd samen. Dit is vooral te zien aan het feit dat 58% van de laaggeschoolden toch nog hogere geletterdheidsniveaus dan *level 1* bereiken.

Het effect van geslacht en leeftijd op geletterdheid - *ten voordele van mannen en jongeren* - dat in Vlaanderen doorgaans sterker is dan in andere landen, is ook te zien binnen de groep laaggeletterden als we de laaggeschoolden vergelijken met de midden- of hooggeschoolden. De laaggeletterden zonder diploma hoger secundair onderwijs vertegenwoordigen meer vrouwen en ouderen dan diegene met dit diploma. Dit is voor deel te verklaren vanuit de factor scholingsgraad aangezien vrouwen en ouderen een scholingsachterstand hebben. Maar het feit dat in Vlaanderen - wanneer men de factor scholingsgraad constant houdt - de scores van de groep 26-35 jarigen verder van de 16-25 jarigen liggen en dichter bij de (lage) scores van de 46-65 jarigen, is een belangrijk gegeven.

In de volgende paragrafen - wat betreft werkloosheid, tewerkstelling en de werkomgeving - zullen we steeds ook terugkomen op het verschil tussen laaggeschoolden en midden- en hooggeschoolde laaggeletterden.

3.2 Tewerkstelling en arbeidsmarkt

De tewerkstellingssituatie van laaggeletterden wordt vooral gekenmerkt door een lager percentage volwassenen dat werkzaam is (44%) in vergelijking tot het percentage bij hooggeletterden dat bijna twee keer zo hoog ligt. Het feit dat laaggeletterden minder werkzaam zijn ligt vooral aan de hogere percentages huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden. Van de werkzoekenden ligt de werkloosheidsduur bij laaggeletterden significant hoger dan de midden- en hooggeletterden.

Als we naar de arbeidsmarkt en in welke sectoren de werkende laaggeletterden zich bevinden, zijn dit vooral de bouw-, transport- en landbouwsector. Zij zijn opvallend afwezig in de financiële dienstverleningssector.

We hebben verder een duidelijk verschil gevonden tussen de laaggeletterden mét en zonder diploma hoger secundair onderwijs. Diegene zonder dit diploma bevinden zich meer in de bouw- en transportsector, terwijl laaggeletterden met dit diploma meer in de handel te vinden zijn. Daarnaast werden meer laaggeschoolde laaggeletterden gegroepeerd onder 'niet duidelijke gedefinieerde sector'.

Dat laaggeschoolde laaggeletterden die werk hebben zich in minder geletterdheidsrijke werkomgevingen bevinden dan de niet-laaggeschoolden - zoals de analyse naar sectoren doet vermoeden - werd bevestigd door de mate waarin zij aangaven op hun werk bepaalde lees- of schrijfactiviteiten uit te voeren. Zij doen dit in

veel mindere mate dan de niet-laaggeschoolde laaggeletterden. Ook namen zij praktisch nooit deel aan een cursus op opleiding op advies van de werkgever en niet op kosten van de werkgever, wat wel het geval was bij de laaggeletterden mét een diploma hoger secundair onderwijs. Het motief is dan ook minder jobgerelateerd en meer uit persoonlijke interesse.

3.3 Informeel leren

Het regelmatig bezig zijn met leesvaardigheden is belangrijk, voor het aanleren van nieuwe vaardigheden, het onderhouden van bestaande vaardigheden en het trainen van het leervermogen. Geletterdheidsscores correleren positief met de dagelijkse leesactiviteiten van volwassenen en negatief met de tijd die besteed wordt aan het kijken naar de TV.

In Vlaanderen wordt - internationaal gezien - weinig gelezen. En als we de laaggeletterden hier nader op beschouwen, zien we dat wanneer het gaat om het lezen van boeken de ouderen, vrouwen en laaggeschoolden minder goed naar voren komen. Zij gaven relatief het minst aan dat ze maandelijks een boek lezen.

Hetzelfde zien we wat betreft het TV kijken: zij keken meer TV dan de andere laaggeletterden. Wanneer we kijken naar het wekelijks lezen van een tijdschrift of krant valt dit voor hen weer wat beter mee. De laaggeletterden mét een diploma hoger secundair onderwijs lezen dan weer meer, zij benaderen het Vlaamse gemiddelde.

HOOFDSTUK 3

HET LAAGGELETTERDHEIDSRISICO BIJ SCHOOLVERLATERS: ANALYSES OP DE SONAR DATABANK

1. Laaggeletterdheid in de SONAR databank

1.1 Relatie tussen ongekwalificeerde schoolverlaters en laaggeletterdheid

Uit het IALS-onderzoek is af te leiden welke categorieën van mensen geconfronteerd worden met een geletterdheidsrisico, en daaruit zijn een aantal potentiële doelgroepen te distilleren. Eén van deze doelgroepen zijn de ongekwalificeerde schoolverlaters, en dit komt vanuit de vaststelling dat voor jongeren het diploma van voltijds secundair onderwijs fungeert als een drempel voor het verwerven van een geletterdheidsniveau van level 3, en dit zou het minimale niveau moeten zijn dat noodzakelijk is voor het omgaan met de eisen van het dagelijks leven en werk in een complexe, moderne samenleving. De doelgroep van ongekwalificeerde schoolverlaters zal worden geanalyseerd aan de hand van de reeds bestaande Sonardatabank.

1.1.1 Definitie van ongekwalificeerde schoolverlaters

In Douterlungne et al. (2001) werd een definitie uitgewerkt van wat nu juist de ongekwalificeerde schoolverlaters zijn: dit zijn jongeren die het onderwijs verlaten en niet in het bezit zijn van een diploma, getuigschrift of attest, en daarbij worden drie trappen onderscheiden:

Ongekwalficeerde onderwijsverlaters zijn alle leerlingen vanaf 18 jaar die niet in het bezit zijn van:

Trap 1

Diploma en/of studiegetuigschrift in het tweede jaar van de derde graad

Trap 2

Getuigschrift derde jaar tweede graad BSO

Kwalificatiegetuigschrift derde graad BSO

Attest vijfde jaar BuSO-OV3

Getuigschrift middenstandsopleiding

Trap 3

Getuigschrift tweede graad TSO/BSO

De eerste trap geeft de ruimste definitie weer van ongekwalficeerde onderwijsverlaters, terwijl deze groep volgens de derde trap veel kleiner zal zijn.

1.1.2 Relatie tussen ongekwalficeerde schoolverlaters en laaggeletterdheid

Het is mogelijk om op basis van de IALS-databank een relatie te leggen tussen de mate van geletterdheid en het scholingsniveau. In tabel 3.1 worden deze twee kenmerken met elkaar gekruist voor de 16-tot 30-jarigen, waarbij erop gelet is dat bij deze jongeren geen studenten werden opgenomen.

Tabel 3.1 Relatie tussen de mate van laaggeletterdheid en scholingsgraad voor de jongeren (16-30-jarigen, in %)

	Lager secundair	Hoger secundair	Hoger onderwijs	Totaal
Laaggeletterd	24,7	16,2	0,4	14,9
Middengroep	70,5	55,7	33,4	51,7
Hooggeletterd	4,7	28,1	66,2	33,3
Totaal	100,0	100,0	100,0	100,0

Bron: IALS Vlaanderen, 1991-1996

In de vragenlijst van IALS wordt wel gepeild naar het hoogst behaalde diploma of getuigschrift, maar niet op een zodanig gedetailleerd niveau dat het mogelijk is om de ongekwalficeerde uitstromers volgens de drie trappen eruit te halen. Uit deze tabel blijkt echter wel dat een kwart van de personen met maximaal een diploma van lager secundair onderwijs laaggeletterd is, wat toch wel een aanduiding is dat er een verband bestaat tussen scholingsniveau en mate van geletterdheid. Bij het begin van de verdere analyses op de Sonardatabank zal deze oefening opnieuw

worden gedaan, maar dan met gedetailleerdere gegevens over het behaalde diploma of getuigschrift dat men tijdens het voltijds en/of deeltijds secundair onderwijs heeft behaald.

1.2 Sonar

De analyses van de ongekwalificeerde uitstromers zullen worden uitgevoerd op basis van de Sonardatabank. Sonar is een interuniversitair studiegroep waarin 4 Vlaamse universiteiten zijn vertegenwoordigd.¹³ Oorspronkelijk werd de studiegroep gefinancierd via het Programma Beleidsgericht Onderzoek (PBO), maar met de oprichting van de verschillende steunpunten werd de groep ondergebracht in het Steunpunt Loopbanen (promotor-coördinator: prof. dr. Hubert Cossey). De financiering van PBO loopt af op 31 december 2003. Het doel van Sonar is de ontwikkeling van een instrument om de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt in kaart te brengen en de uitbouw van een aantal databanken die deze overgangen op langere termijn registreren.

1.2.1 Beschikbare databanken

Voor de uitbouw van de databanken worden op regelmatige tijdstippen enquêtes afgenomen bij een representatief staal van Vlaamse jongeren. Er wordt een steekproef genomen van 3 000 23-jarigen en dezen worden op drie verschillende momenten mondeling (face-to-face) bevraagd:

- op het moment dat ze 23 jaar zijn (1^{ste} bevragsingsmoment)
- op het moment dat ze 26 jaar zijn (2^{de} bevragsingsmoment)
- op het moment dat ze 30 jaar zijn (3^{de} bevragsingsmoment)

De reden waarom er nog twee opvolgenquêtes zijn gepland op 26 en op 30 jaar heeft te maken met het feit dat nog niet alle jongeren op 23-jarige leeftijd de stap van onderwijs naar arbeidsmarkt hebben gemaakt: jongeren die na het secundair zijn doorgestroomd naar het hoger onderwijs, zullen op 23 jaar immers nog schoolgaand zijn. Het is de bedoeling deze cyclus 3 bevragsingsmomenten een aantal keren te herhalen volgens voorliggend schema.

¹³ Meer bepaald gaat het hier over RUG (vakgroep sociale economie; promotor: prof. dr. Eddy Omey), VUB (onderzoeksgroep TOR; promotor: prof. dr. Ignace Glorieux), UFSIA (TEW UFSIA-RUCA; promotor: prof. dr. Piet Coppieters) en K.U.L. (HIVA; promotor: Nick Matheus). Centrale coördinator is dr. Walter Van Trier.

Tabel 3.2 Bevragingsschema van Sonar

	C76	C78	C80	C82	C84	C86
1999	23 jaar					
2000						
2001		23 jaar				
2002	26 jaar					
2003			23 jaar			
2004		26 jaar				
2005				23 jaar		
2006	30 jaar		26 jaar			
2007					23 jaar	
2008		30 jaar		26 jaar		
2009						23 jaar
2010			30 jaar		26 jaar	
2011						
2012				30 jaar		26 jaar
2013						
2014					30 jaar	
2015						
2016						30 jaar

De eerste bevraging van 23-jarigen vond plaats in 1999 en het betrof toen 23-jarigen die in 1976 geboren zijn. Deze bevraging wordt afgekort tot C76(23). In 2001 vond een tweede bevraging plaats van 23-jarigen, en deze keer waren het 3 000 jongeren die in 1978 geboren zijn, ook wel C78(23) genoemd. In 2002 is de opvolgingsenquête van C76(23) opgestart: de 23-jarigen die in 1999 zijn bevraagd worden op hun 26^{ste} opnieuw opnieuw bevraagd (ook wel C76(26) genoemd).

1.2.2 Beschikbare variabelen in de databanken

Het instrument dat daarbij wordt gebruikt, bestaat uit twee delen: een kalender en een gedetailleerde vragenlijst. In de volgende paragrafen zal dieper worden ingegaan op de verzamelde gegevens en gestelde vragen. Hierbij dient te worden opgemerkt dat het gaat om de versie van kalender en vragenlijst van C76(23). De vragenlijsten van C78(23) en C76(26) zijn telkens lichtjes gewijzigd.

1.2.2.1 Kalender

De kalender is een raster waarop men gegevens van de jongeren kan invullen die betrekking hebben op de loopbaan van deze jongeren op het vlak van onderwijs, arbeidsmarkt en gebeurtenissen op persoonlijk of familiaal vlak. In een eerste rubriek van de kalender wordt de loopbaan in het secundair en hoger onderwijs in kaart gebracht. Voor het secundair onderwijs worden de leerjaren, de onderwijsvorm en het behaalde attest geregistreerd. Met betrekking tot het hoger onderwijs vraagt men het type, het leerjaar, de studierichting en het studieresultaat. Daar-

naast worden in de kalender ook opleidingen geregistreerd die werden gevolgd in het kader van DBSO, middenstandsopleiding, Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP), VDAB-opleidingen en andere opleidingen die verband hielden met de job of beroepskwalificatie.

In een tweede rubriek reconstrueert men de beroepsloopbaan, vanaf het normale einde van het secundair onderwijs tot op het moment van de bevraging. Voor alle uitgeoefende jobs wordt informatie opgevraagd over statuut, arbeidscontract, arbeidsduur (voltijds/deeltijds) en veranderingen van functie en werkgever. Daarnaast worden ook de periodes van inactiviteit aangeduid, met ook de aard van inactiviteit (o.a. uitkeringsgerechtigd werkloos, ziekte/invaliditeit, huisvrouw/-man, ...). Vanaf het verlaten van het leerplichtonderwijs (na 18jaar), noteert men ook maandelijks of de respondent al dan niet ingeschreven was bij de VDAB. De wijze waarop de activiteitenkalender is opgebouwd, maakt het mogelijk om combinaties van verschillende bezigheden (studies, werken, niet-werken) te registreren.

In een laatste rubriek van de kalender registreert men tenslotte nog een aantal gebeurtenissen op persoonlijk of familiaal vlak o.m.: eerste maal verlaten van de ouderlijke woning, samenwonen/trouwen, het krijgen van kinderen, het behalen van een rijbewijs, studieverblijf in het buitenland, overlijden/pensioen van de ouders, ...

1.2.2.2 Vragenlijst

Aanvullend op de activiteitenkalender wordt in de vragenlijst op een aantal aspecten van de transitieperiode dieper ingegaan. In de vragenlijst kunnen thematisch vijf grote blokken van vragen onderscheiden worden.

Een eerste blok vragen peilt naar een aantal bijkomende gegevens over de *schoolloopbaan* van de jongeren:

- de laatst gevolgde studierichting, stages doorlopen in het kader van een schoolse opleiding en eventuele werkervaring opgedaan als (job)student;
- inspanningen die vanuit de school werden ondernomen om de overgang naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt voor te bereiden;
- inhoud en duurtijd van opleidingen in het DBSO, VIZO, OSP, VDAB of andere opleidingen;
- evaluatieve vragen over de schoolloopbaan, nl. de tevredenheid over de gemaakte studiekeuze en over de gevolgde studierichting;
- het zoekgedrag naar werk (zoekkanalen en -tijd) en de aanvankelijke jobvoorkeuren bij de schoolverlaters.

Een tweede blok van de vragenlijst handelt over de uitgeoefende *jobs*:

- Voor de eerste als voor de laatste/huidige job worden bijkomende gegevens geregistreerd:
 - vindkanaal;
 - bedrijf(sgrootte);
 - functie;
 - uurrooster;
 - ploegenstelsel;
 - maandelijkse nettoloon.
- De inhoud van de eerste en laatste/huidige job (vereiste vaardigheden, complexiteit van de job, belastende omstandigheden, ...) en de mate waarin functieniveau en -inhoud aansloten bij de gevolgde vooropleiding.
- De gevolgde bedrijfsopleidingen en nieuw verworven vaardigheden tijdens de eerste en de laatste/huidige job met opnieuw enkele evaluatieve vragen (o.m. over de jobtevredenheid en loopbaanperspectieven).

Een derde blok van vragen heeft betrekking op de situatie van *niet-werkenden* op het moment van de bevraging:

- het ‘statuut’ waarin de respondent zich bevindt (uitkeringsgerechtigd, thuis zonder inkomen, verlof zonder wedde, ...);
- de reden van niet-werkend zijn en hoe de jongere deze situatie ervaart.

Een vierde blok bevat een aantal vragen die moeten toelaten om te peilen naar *attitudes* en een aantal schalen te construeren. Er wordt o.a. een schaal gebruikt voor:

- sociale demotie;
- arbeidsmotivatie;
- offerbereidheid.

In een laatste blok worden tot slot nog een aantal *achtergrondgegevens* van de jongere verzameld. Hier worden o.m. gegevens opgevraagd over:

- etnische origine;
- gezinssituatie;
- deelname aan het verenigingsleven en vrijwilligerswerk;
- opleidingsniveau van de ouders;
- tewerkstellingssituatie en beroep van de ouders op het moment dat de respondent het secundair onderwijs heeft verlaten;
- opleidingsniveau en tewerkstellingssituatie van de partner.

2. Analyses op de databank

2.1 Identificatie van de ongekwalificeerde schoolverlaters en relatie met het geletterdheidsniveau

In dit rapport zal enkel worden gebruik gemaakt van de gegevens van C76(23) omdat de andere data op het moment van de analyses nog niet beschikbaar en bruikbaar waren. Het bestand van C76(23) bestaat uit 3 000 respondenten, waarvan er 453 nog schoolgaand waren op het moment van de bevraging. Bij de verdere analyses zullen deze niet worden opgenomen en zal worden gewerkt met de overige 2 547 respondenten. In tabel 3.3 is een overzicht gegeven van de hoogst behaalde diploma's secundair onderwijs van deze 2 547 respondenten, waarbij de link wordt gelegd met de definitie van ongekwalificeerde uitstromer volgens de drie trappen.

Volgens trap 1 van de definitie is 15,0% van de schoolverlaters ongekwalificeerd (N=381). Wanneer trap 2 in aanmerking wordt genomen dan daalt dit aantal tot 9,2% (N=233) en volgens trap 3 is het relatief aantal gelijk aan 3,8% (N=96).

In de rest van de analyses zal de eerste trap gebruikt worden, en zal dus beroep gedaan worden op de ruimste definitie van ongekwalificeerde schoolverlater. De definitie volgens de tweede en de derde trappen leveren immers te kleine groepen van ongekwalificeerde uitstromers op om nog betrouwbare statistische analyses op te kunnen uitvoeren. Als vergelijkingsgroep zullen telkens de 2 166 gekwalificeerde schoolverlaters worden gebruikt; dit is een zeer heterogene groep met zowel personen die een diploma van BSO/TSO hebben als een diploma hoger onderwijs.

In de databank is weinig informatie aanwezig om het niveau van geletterdheid van de respondenten na te gaan. Een proxy voor het geletterdheidsniveau kan gevonden worden bij de evaluatie van de vragenlijst door de respondent, waarbij bij de respondenten nagegaan werd of er bepaalde vragen, woorden of termen werden gebruikt die onduidelijk of moeilijk te begrijpen waren. Tabel 10 geeft de verdeling van deze proxy weer.

Tabel 3.3 Hoogst behaalde diploma secundair onderwijs van de schoolverlaters

	Hoogst behaalde diploma	N	%	Cumulatief %
TRAP 1	7 ASO	5	0,2	0,2
	6 ASO	861	33,8	34,0
	7 TSO	90	3,5	37,5
	7 KSO	3	0,1	37,7
	6 TSO	643	25,2	62,9
	6 KSO	25	1,0	63,9
	7 BSO	292	11,5	75,3
	6 BSO	247	9,7	85,0
	<i>Totaal Trap 1</i>	<i>2 166</i>	<i>85,0</i>	
TRAP 2	5 BuSO	17	0,7	85,7
	Getuigschrift leertijd VIZO	53	2,1	87,8
	Getuigschrift DBSO	78	3,1	90,8
	<i>Totaal Trap 2</i>	<i>148</i>	<i>5,8</i>	
TRAP 3	2 ^e graad TSO	55	2,2	93,0
	2 ^e graad BSO	83	3,3	96,2
	<i>Totaal Trap 3</i>	<i>138</i>	<i>5,4</i>	
REST	2 ^e graad ASO	18	0,7	96,9
	2 ^e graad KSO	3	0,1	97,1
	< 5 BuSO	3	0,1	97,2
	1 ^e graad algemeen	33	1,3	98,5
	1 ^e graad beroeps	34	1,3	99,8
	< SO	5	0,2	100,0
<i>Totaal rest</i>	<i>96</i>	<i>3,8</i>		
TOTAAL		2 547	100,0	

Bron: Sonar, C76(23)

Tabel 3.4 Mate van geletterdheid (gemeten via een proxy) van de respondenten

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Waren er vragen onduidelijk of moeilijk te begrijpen?				
Ja	55	14,6	120	5,6
Neen	321	85,4	2 034	94,4
<i>Totaal¹</i>	<i>376</i>	<i>100,0</i>	<i>2 154</i>	<i>100,0</i>
Waren er bepaalde woorden of termen moeilijk te begrijpen?				
Ja	40	10,7	32	1,5
Neen	334	89,3	2 122	98,5
<i>Totaal²</i>	<i>374</i>	<i>100,0</i>	<i>2 154</i>	<i>100,0</i>

¹ $\chi^2 = 40,78$ ($p < 0,0001$)² $\chi^2 = 97,68$ ($p < 0,0001$)

Bron: Sonar, C76(23)

Bij de ongekwalificeerde uitstromers had 14,6% moeilijkheden om bepaalde vragen te verstaan en iets meer dan 10% had last om bepaalde woorden of termen te begrijpen. Bij de gekwalificeerde uitstromers ging het om respectievelijk 5,6% en 1,5%, wat toch wel aanzienlijk lager is. Uit de chi-kwadraattesten blijkt dat de mate van geletterdheid (gemeten via een proxy) niet onafhankelijk is van het feit of men al dan niet gekwalificeerd het voltijds secundair onderwijs heeft verlaten ($p < 0,0001$). Hieruit volgt opnieuw dat er een verband bestaat tussen beide kenmerken.

2.2 Achtergrondkenmerken van de ongekwalificeerde schoolverlaters

2.2.1 Geslacht

Van de 381 ongekwalificeerde schoolverlaters is iets meer dan 60% ($N=233$) mannelijk. Bij de vergelijklingsgroep ligt het aandeel mannen op 48% ($N=1\ 049$).

2.2.2 Etniciteit

Etniciteit is een begrip dat vrij moeilijk te operationaliseren is met slechts één variabele. In de Sonardatabank zitten heel wat variabelen die verband houden met etniciteit, namelijk de nationaliteit en het geboorteland van de respondent, de nationaliteit en het geboorteland van de grootmoeder van de respondent (langs moederszijde) en de voertaal die in het ouderlijke gezin van de respondent wordt gesproken. In tabel 3.5 worden de nationaliteit en het geboorteland van de respondenten weergegeven.

Tabel 3.5 Nationaliteit en geboorteland van de respondent

	Ongekwalificeerde uitstromers		Gekwalificeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Nationaliteit				
Belgisch	355	93,2	2 132	98,4
Nederlands	1	0,3	6	0,3
Frans	1	0,3	3	0,1
Duits	0	0,0	1	0,1
Engels	0	0,0	1	0,1
Italiaans	3	0,8	4	0,2
Spaans	0	0,0	4	0,2
Turks	10	2,6	3	0,1
Marokkaans	11	2,9	8	0,4
Algerijns	1	0,3	0	0,0
Grieks	1	0,3	1	0,1
Portugees	0	0,0	1	0,1
Andere	3	0,8	7	0,3
<i>Totaal</i>	<i>381</i>	<i>100,0</i>	<i>2 166</i>	<i>100,0</i>
Geboorteland				
België	347	91,1	2 110	97,6
Nederland	1	0,3	5	0,2
Frankrijk	1	0,3	1	0,1
Duitsland	2	0,5	8	0,4
Engeland	0	0,0	0	0,0
Italië	1	0,3	1	0,1
Spanje	0	0,0	0	0,0
Turkije	9	2,4	3	0,1
Marokko	15	3,9	12	0,6
Algerije	0	0,0	0	0,0
Griekenland	0	0,0	1	0,1
Portugal	0	0,0	0	0,0
Andere	5	1,3	21	1,0
<i>Totaal</i>	<i>381</i>	<i>100,0</i>	<i>2 162</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Er dient te worden opgemerkt dat de kolompercentages bij de nationaliteit optellen tot meer dan 100%, wat kan verklaard worden door het feit dat een aantal personen meer dan één nationaliteit hebben. Bij de ongekwalificeerde uitstromers zijn er relatief meer personen die een andere nationaliteit hebben dan de Belgische of die in een ander land dan België zijn geboren. Er is vooral een oververtegenwoordiging waar te nemen bij de Turken en Marokkanen en de personen die in Turkije en Marokko zijn geboren. Tabel 3.6 geeft een overzicht van de nationaliteit en het geboorteland van de grootmoeder langs moederszijde.

Tabel 3.6 Nationaliteit en geboorteland van de grootmoeder van de respondent (langs moederszijde)

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Nationaliteit				
Belgisch	286	75,1	1 994	92,1
Nederlands	8	2,1	42	1,9
Frans	5	1,3	14	0,7
Duits	7	1,8	7	0,3
Engels	1	0,3	2	0,1
Italiaans	7	1,8	9	0,4
Spaans	3	0,8	4	0,2
Turks	30	7,9	22	1,0
Marokkaans	20	5,3	20	0,9
Algerijns	2	0,5	1	0,1
Grieks	0	0,0	2	0,1
Portugees	0	0,0	2	0,1
Andere	7	1,8	23	1,0
Weet het niet	4	1,1	11	0,5
<i>Totaal</i>	<i>381</i>	<i>100,0</i>	<i>2 166</i>	
Geboorteland				
België	290	76,7	1 981	92,1
Nederland	6	1,6	48	2,2
Frankrijk	5	1,3	20	0,9
Duitsland	8	2,1	9	0,4
Engeland	0	0,0	3	0,1
Italië	7	1,9	10	0,5
Spanje	3	0,8	4	0,2
Turkije	30	7,9	22	1,0
Marokko	20	5,3	19	0,9
Algerije	2	0,5	2	0,1
Griekenland	0	0,0	2	0,1
Portugal	0	0,0	2	0,1
Andere	7	1,9	28	1,3
Weet het niet	0	0,0	0	0,0
<i>Totaal</i>	<i>378</i>	<i>100,0</i>	<i>2 150</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Uit deze tabel blijkt dat het aandeel respondenten van wie de grootmoeder niet de Belgische nationaliteit heeft of in een ander land is geboren dan in België, bij de ongekwalficeerde uitstromers een stuk hoger ligt dan bij de vergelijkingsgroep. Ook hier is er vooral een oververtegenwoordiging van de Turkse en Marokkaanse nationaliteit of geboorteland. Tot slot wordt in tabel 3.7 ook nog gekeken worden naar de voertaal die in het ouderlijk huis wordt gesproken.

Tabel 3.7 Voertaal gesproken in het ouderlijk huis

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Nederlands	353	92,7	2 106	97,2
Frans	37	9,7	126	5,8
Duits	0	0,0	9	0,4
Engels	5	1,3	10	0,5
Italiaans	7	1,8	11	0,5
Spaans	0	0,0	9	0,4
Turks	29	7,6	23	1,1
Berbers	14	3,7	12	0,6
Arabisch	8	2,1	11	0,5
Andere taal	12	3,2	12	0,6

Bron: Sonar, C76(23)

Ook hier tellen de kolompercentages op tot meer dan 100%, omdat elke respondent meer dan één voertaal kon aanduiden. Bij de ongekwalificeerde uitstromers wordt in bijna 93% van de ouderlijke huizen Nederlands gesproken, terwijl dit bij de vergelijkingsgroep meer dan 97% bedraagt. Van de 353 ongekwalificeerde uitstromers waar thuis Nederlands wordt gesproken, zijn er 70 (19,8%) waar ook nog een andere taal gesproken. Bij de vergelijkingsgroep wordt bij slechts 7,1% (N=150) van de 2 106 respondenten waar thuis Nederlands thuis wordt gesproken, ook nog een andere voertaal gehanteerd. Zoals kon worden verwacht is bij de ongekwalificeerde uitstromers het aandeel respondenten waar thuis Turks, Berbers of Arabisch wordt gesproken in verhouding veel hoger dan in de vergelijkingsgroep.

Om als 'Vlaming' te worden geïdentificeerd zou men als voorwaarde kunnen stellen dat zowel de respondent als de grootmoeder in België moet geboren zijn én de Belgische nationaliteit moet hebben, en dat men thuis Nederlands moet spreken. In dat geval blijken er bij de ongekwalificeerde uitstromers 28,1% 'niet-Vlamingen' te zitten (N=107) tegenover slechts 11,6% in de vergelijkingsgroep (N=250).

2.2.3 Sociale afkomst

Om de sociale afkomst van de respondenten te onderzoeken kan in eerste instantie gekeken worden naar het hoogst behaalde diploma van de ouders. Tabel 3.8 geeft een overzicht van de hoogst behaalde diploma's van de vader én de moeder van de respondenten.

Tabel 3.8 Hoogst behaalde diploma's van de ouders

<i>Doelgroep (N=234)</i>		Diploma moeder		
Diploma vader	Lager onderwijs	Lager secundair	Hoger secundair	Hoger onderwijs
Lager onderwijs	39,3%	4,3%	3,0%	2,1%
Lager secundair	7,3%	10,3%	2,6%	0,9%
Hoger secundair	6,4%	4,3%	11,5%	1,7%
Hoger onderwijs	0,0%	0,4%	3,0%	3,0%

<i>Vergelijkingsgroep (N=1 769)</i>		Diploma moeder		
Diploma vader	Lager onderwijs	Lager secundair	Hoger secundair	Hoger onderwijs
Lager onderwijs	9,2%	2,5%	3,3%	0,7%
Lager secundair	3,1%	10,3%	6,4%	2,1%
Hoger secundair	3,8%	8,4%	15,8%	5,1%
Hoger onderwijs	1,1%	2,7%	9,9%	15,8%

Bron: Sonar, C76(23)

Zowel bij de doelgroep als bij de vergelijklingsgroep zijn er heel wat missings in de variabelen 'diploma vader' en 'diploma moeder', omdat een aantal respondenten het diploma van hun ouders niet wisten. In de doelgroep bedraagt het aandeel missings bijna 40% en bij de vergelijklingsgroep ongeveer 20%. Het feit dat men het diploma van zijn/haar ouders niet meer kent, hangt in grote mate samen met het diploma dat men zelf behaalt heeft: bij de vergelijklingsgroep zijn het vooral de personen met een diploma TSO en BSO die op deze variabele een missing hebben, waardoor er wel gevaar op vertekening bestaat bij de bovenstaande resultaten.

In de groep van ongekwalificeerde uitstromers heeft bij meer 60% van de respondenten beide de ouders een diploma van maximaal lager onderwijs of lager secundair onderwijs. Bij bijna 40% hebben zowel de vader als de moeder een diploma van lager onderwijs. In de vergelijklingsgroep bedragen deze aandelen respectievelijk 25,1% en 9,2%. Het aandeel respondenten waar één van de ouders een diploma van hoger onderwijs heeft, is dan weer aanzienlijk hoger in de vergelijklingsgroep.

Daarnaast is ook informatie aanwezig over de arbeidssituatie van de ouders op het moment dat de respondent het secundair onderwijs verliet. In de meeste gevallen zijn beide ouders werkend op dat moment: bij de ongekwalificeerde uitstromers geldt dit in 80% van de gevallen en bij de vergelijklingsgroep bedraagt dit zelfs 91,5%. Het verschil tussen beide percentages kan bijna volledig verklaard worden door het feit dat bij 40% van de ongekwalificeerde uitstromers de beide ouders werkten en dat bij de vergelijklingsgroep dit aandeel bijna 12 procentpunten hoger lag, namelijk op 51,8%. De andere combinaties, waarbij één van de ouders werkt en

de andere ouder niet werkt, zijn in beide groepen ongeveer evenveel terug te vinden. In dit verband moet nog worden opgemerkt dat de situatie van een werkende vader en een moeder die thuis is zonder inkomen (huisvrouw) zowel bij de doelgroep als de vergelijkingsgroep vaak voorkomt, namelijk in 30% van de gevallen.

De situatie waarbij één van de ouders werkloos is, doet zich bij de doelgroep in 12% van de gevallen voor en bij de vergelijkingsgroep ligt dit aandeel op 6%. Tot slot blijkt het aandeel respondenten waarbij één van de ouders thuis was zonder inkomen gelijk te zijn aan 45% bij de doelgroep en 37,5% bij de vergelijkingsgroep.

2.2.4 Huidige gezinssituatie van de respondenten

Bij de doelgroep woont 42,4% van de respondenten nog voltijds in bij de ouders tegenover bijna 60% bij de vergelijkingsgroep. Iets meer dan 54% van de ongekwalificeerde uitstromers woont niet meer bij zijn/haar ouders, waarvan bijna 13% alleenstaand is. Bij de vergelijkingsgroep bedragen deze aandelen respectievelijk 36% en 8%.

In de doelgroep heeft bijna 30% van de respondenten één of meer kinderen ten laste tegenover slechts 8% in de vergelijkingsgroep.

Indien het hebben van kinderen wordt gekruist met de gezinssituatie, dan blijkt dat iets meer dan 72% van de respondenten uit de doelgroep met kinderen ten laste samenwoont met een partner en 17% woont alleen. Bij de vergelijkingsgroep bedragen de aandelen respectievelijk bijna 80% en 11%.

Zowel bij de doelgroep als de vergelijkingsgroep heeft twee derde van de respondenten een vaste relatie. Bij 35% van de ongekwalificeerde schoolverlaters met partner blijkt dat deze partner een diploma van ten hoogste lager secundair onderwijs te hebben terwijl dit in de vergelijkingsgroep slechts iets meer dan 10% bedraagt. Het aandeel met een hooggeschoolde partner bedraagt dan weer 15% in de doelgroep tegen bijna 44% in de vergelijkingsgroep.

Dit heeft waarschijnlijk ook gevolgen voor de situatie van de partners. Het blijkt immers dat 60% van de partners van de respondenten uit de doelgroep werkt terwijl dit bij de vergelijkingsgroep in bijna 68% van de gevallen is. Dit verschil wordt grotendeels verklaard door een hoger aandeel partners bij de doelgroep die werkloos zijn (2%) of die thuis zijn zonder inkomen (5%).

2.2.5 Participatie aan het verenigingsleven en vrijwilligerswerk

Om de analyse van de achtergrondkenmerken af te ronden, kan nog onderzocht worden in hoeverre men participeert aan het verenigingsleven en/of vrijwilligerswerk, wat in tabel 3.9 is weergegeven.

Tabel 3.9 Participatie aan het verenigingsleven en/of vrijwilligerswerk

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Lid geweest van een vereniging?				
Ja	159	42,0	1 322	61,3
Neen	220	58,1	834	38,7
<i>Totaal</i>	<i>379</i>	<i>100,0</i>	<i>2 156</i>	<i>100,0</i>
Leiders- of bestuursfunctie gehad in deze vereniging?				
Ja	34	21,7	588	44,6
Neen	123	78,3	730	55,4
<i>Totaal</i>	<i>157</i>	<i>100,0</i>	<i>1 318</i>	<i>100,0</i>
Doet men aan vrijwilligerswerk?				
Ja	18	4,8	328	15,2
Neen	361	95,3	1 832	84,8
<i>Totaal</i>	<i>379</i>	<i>100,0</i>	<i>2 160</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Ongekwalficeerde uitstromers participeren beduidend minder aan het verenigingsleven dan de gekwalficeerde. Daar waar minder dan de helft van de doelgroep de laatste 5 jaar voor het interview ooit lid is geweest van één of meer verenigingen, bedraagt dit aandeel bij de vergelijkingsgroep meer dan 60%. Indien zij bovendien lid zijn geweest, dan blijkt het aandeel ongekwalficeerde schoolverlaters dat leiders- of bestuursfuncties opneemt, bovendien nog veel lager te liggen dan in de vergelijkingsgroep. Tot slot is het ook duidelijk dat de ongekwalficeerde uitstromers relatief weinig aan vrijwilligerswerk doen: slechts 5% verklaart onbetaald vrijwilligerswerk te verrichten. Bij de vergelijkingsgroep ligt dit aandeel op 15%.

2.3 Schoolloopbaan

2.3.1 Lager onderwijs

Van jongeren die in 1976 zijn geboren verwacht men dat ze het lager onderwijs aanvatten in 1982 (op 6-jarige leeftijd). Wanneer zij het lager onderwijs zonder vertraging doorliepen, beëindigen zij dit op 12-jarige leeftijd en dit is in 1988. In tabel 3.10 zijn de werkelijke in- en uitstroommomenten weergegeven en de werkelijke doorlooptijd doorheen het lager onderwijs.

Tabel 3.10 In- en uitstroommoment en doorlooptijd doorheen het lager onderwijs

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Instroom				
voor 1982	9	2,4	57	2,7
1982	347	93,3	2 073	96,3
na 1982	16	4,3	22	1,0
Uitstroom				
voor 1988	11	2,9	42	1,9
1988	263	66,4	1 965	90,8
na 1988	105	27,7	158	7,3
Doorlooptijd				
minder dan 6 jaar	12	3,2	21	1,0
6 jaar	263	70,9	1 964	91,3
meer dan 6 jaar	96	25,9	166	7,7

Bron: Sonar, C76(23)

Het aandeel respondenten uit de doelgroep dat na 1982 instroomt, ligt al iets hoger dan in de vergelijkingsgroep. Veel grotere verschillen vindt men daarentegen indien gekeken wordt naar het moment van uitstroom. Bij de ongekwalificeerde uitstromers stroomt meer dan 27% uit het lager onderwijs na 1988, wat wil zeggen dat zij na het lager onderwijs reeds onderwijsachterstand hebben opgelopen. Bij de gekwalficeerde uitstromers ligt dit bijna 20 procentpunten lager. Dit uit zich ook in de doorlooptijd doorheen het lager onderwijs. Een kwart van de ongekwalificeerde uitstromers heeft meer dan 6jaar gedaan over het lager onderwijs terwijl dit aandeel bij de vergelijkingsgroep iets meer dan 7% bedraagt. Bij gebrek aan meer gegevens is het op basis van de Sonardatabank echter niet mogelijk om na te gaan hoe deze onderwijsachterstand tijdens het kleuteronderwijs en/of lager onderwijs kan verklaard worden.

2.3.2 Secundair onderwijs

In een schoolloopbaan waar er zich tijdens het kleuteronderwijs en/of lager onderwijs géén onderwijsachterstand heeft voorgedaan, zouden de respondenten normaal gezien op 12-jarige leeftijd begonnen zijn aan het secundair onderwijs, en dit is in 1988. Uit de voorgaande tabel kan worden opgemaakt dat dit niet altijd het geval zal geweest zijn, en vooral niet bij de ongekwalificeerde uitstromers. Indien men de begindatum van het secundair onderwijs bekijkt, dan blijkt dit ook zeer goed overeen te komen met de resultaten uit deze voorgaande tabel

Moeilijker is het om het 'normale' eindjaar van het secundair onderwijs op voorhand vast te leggen. Zo bestaat de mogelijkheid om een voltijds programma volgen dat 7 jaar duurt. Daarnaast bestaat ook de mogelijkheid dat men vanaf op 15-jarige

leeftijd de overgang maakt naar een deeltijds programma via een Centrum voor Deeltijds Onderwijs (het zogenaamde DBSO), via de leertijd van de middenstand of via een industrieel leercontract. Daarnaast is echter wel informatie opgenomen hoe de resultaten van de respondenten in hun laatste jaar voltijds secundair onderwijs zich verhouden tot de resultaten van de andere leerlingen van de school die tot dezelfde studierichting behoorden als de respondent. Uit tabel 3.11 blijkt dat de resultaten van de ongekwalificeerde schoolverlaters vrij zwak waren, zeker in vergelijking met die van de gekwalificeerde schoolverlaters. Zo beweert meer dan de helft van de ongekwalificeerde schoolverlaters dat ze tot het derde en vierde (zwakste) kwart behoren, tegenover nog geen 15% bij de gekwalificeerde schoolverlaters, wat ook niet geheel verrassend te noemen is.

Tabel 3.11 Positionering van de schoolresultaten in vergelijking met de medeleerlingen in het laatste jaar voltijds secundair onderwijs

	Ongekwalificeerde uitstromers		Gekwalificeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Eerste kwart (sterkste)	47	16,2	846	39,7
Tweede kwart	94	32,3	965	45,3
Derde kwart	82	28,2	257	12,1
Vierde kwart (zwakste)	68	23,4	63	3,0

Bron: Sonar, C76(23)

Er zijn verschillende oorzaken waarom bepaalde personen er niet in slagen om een diploma of getuigschrift te bemachtigen van het voltijds secundair onderwijs. Het valt echter buiten het bestek van dit onderzoek om hier dieper op in te gaan. In dit verband kan verwezen worden naar het Viona-onderzoek van Creten et al. (2002) waarin de push- en pullfactoren worden geanalyseerd die jongeren ertoe aanzetten om het voltijds secundair onderwijs voortijdig verlaten.

2.4 Zoekgedrag naar de eerste job

Na het (al dan niet voortijdig) verlaten van de school volgt de zoektocht naar werk. In tabel 3.12 is weergegeven wanneer de verschillende respondenten zijn beginnen zoeken naar een job en welke zoekkanalen ze daarvoor hebben gebruikt.

Tabel 3.12 Zoekgedrag naar de eerste job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
<i>Begin van de zoektocht</i>				
Meer dan 1 maand voor het verlaten van de school	25	6,7	389	18,2
Minder dan 1 maand voor het verlaten van de school	70	18,8	440	20,6
Heeft nooit gezocht/had onmiddellijk werk	94	25,2	380	17,8
Minder dan 1 maand na het verlaten van de school	110	29,5	601	28,1
Meer dan 1 maand na het verlaten van de school	74	19,8	329	15,4
<i>Totaal</i>	<i>373</i>	<i>100,0</i>	<i>2 139</i>	<i>100,0</i>
<i>Gebruikte zoekkanalen</i>				
Inschrijving bij de VDAB	254	75,6	1 449	73,6
WIS of KISS van de VDAB	146	43,6	990	50,3
Jobclub, Weerwerk... van de VDAB	48	14,4	157	8,0
Uitzendkantoren	194	57,6	788	40,0
PWA	16	4,8	41	2,1
Wervings- of selectiebureaus	34	10,2	258	13,1
Andere organisaties of VZW's (vakbonden, gemeentediensten)	58	17,3	302	15,4
Personeelsadvertenties in de kranten	185	55,1	1 161	59,1
Personeelsadvertenties op teletekst, regionale TV of radio	72	21,6	443	22,5
Personeelsadvertenties op internet	35	10,4	372	18,9
Persoonlijke relaties	222	66,3	1 073	54,5
Vrije sollicitaties	169	50,2	1 146	58,3
Plaatsingsdiensten van de school	16	4,8	404	20,5
Jobbeurzen	11	3,3	189	9,6
Opendeurdagen van ondernemingen of instellingen	23	6,9	190	9,7
Deelname aan wervingsexamens	45	13,4	469	23,8

Bron: Sonar, C76(23)

Het aandeel ongekwalificeerde schoolverlaters dat voor het verlaten van de school op zoek is gegaan naar de eerste job, is toch wel aanzienlijk kleiner dan de gekwalificeerde schoolverlaters. In de doelgroep begon ongeveer een kwart van de personen te zoeken voor het verlaten van de school tegenover zo'n 40% in de vergelijkingsgroep. Daartegenover staat dat de helft van de ongekwalificeerde uitstromers na het verlaten van de school op zoek is gegaan, terwijl dit in de vergelijkingsgroep nog geen 45% is.

Indien gekeken wordt naar de zoekkanalen die gebruikt worden dan blijkt dat de ongekwalificeerde uitstromers aanzienlijk meer (verschil is groter dan 5 procentpunten) gebruik maken van de Jobclub en Weerwerk van de VDAB, de uit-

zendkantoren en de persoonlijke relaties. De gekwalificeerde schoolverlaters maken dan weer meer gebruik van het WIS- en KISS-systeem van de VDAB, advertenties op het internet, vrije sollicitaties, de plaatsingsdiensten van de school, jobbeurzen en wervingsexamens.

Tot slot wordt ook nagegaan of de respondenten in voldoende mate voorbereid waren op het solliciteren, waarbij onder andere de vraag gesteld wordt of ze tijdens hun secundair onderwijs hebben geleerd hoe een sollicitatiebrief te schrijven en een CV op te stellen. Bij de ongekwalificeerde uitstromers verklaart 48% dat ze dit niet hebben geleerd tijdens hun secundair onderwijs. In de vergelijkingsgroep heeft iets meer dan 26% (N=561) dit niet geleerd tijdens hun secundair onderwijs. Bovendien blijkt dat van de 561 gekwalificeerde uitstromers die dit niet hebben geleerd tijdens hun secundair onderwijs, er 247 (44%) zijn die dit dan wél hebben geleerd tijdens het hoger onderwijs; de overige 314 personen hebben dus geen hoger onderwijs gevolgd of hebben wel hoger onderwijs gevolgd maar dit niet aangeleerd gekregen.

2.5 Arbeidsloopbaan, kenmerken van de eerste job en deelname aan opleiding

Aan de arbeidsloopbaan van ongekwalificeerde uitstromers is al een Viona-onderzoek gewijd waarvan de resultaten te lezen zijn in het eerder vermelde rapport van Creten et al. (2002). In dat rapport werd voornamelijk een vergelijking gemaakt tussen de ongekwalificeerde uitstromers (met speciale aandacht voor zij die in het deeltijds onderwijs zijn gestapt) en de personen die een diploma TSO of BSO hebben behaald. In dit deel wordt een vergelijking gemaakt tussen de groep ongekwalificeerde en de hele groep gekwalificeerde uitstromers.

2.5.1 Overzicht van de loopbaan

Om de arbeidsloopbaan in kaart te brengen wordt eerst een overzicht gegeven van de situatie op het moment van de bevraging, waarbij 5 situaties zijn te onderscheiden:

- nog steeds werkend in de eerste job;
- werkend, maar in een andere job dan de eerste;
- niet-werkend, met 1 job ooit;
- niet-werkend, met meer dan 1 job ooit;
- niet-werkend zonder werkervaring, of met andere woorden langdurig inactief.

Tabel 3.13 geeft een overzicht van de verdeling van de respondenten over deze 5 situaties.

Tabel 3.13 Loopbaan van de respondenten tot op het moment van de bevraging

	Ongekwalificeerde uitstromers		Gekwalificeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Werkend in de eerste job	68	17,9	1 015	46,9
Werkend in andere dan eerste job	228	59,8	894	41,3
Niet-werkend met 1 job ooit	32	8,4	64	3,0
Niet-werkend met meer dan 1 job ooit	40	10,5	90	4,2
Langdurig inactief	13	3,4	103	4,8
Totaal	381	100,0	2 166	100,0

Bron: Sonar, C76(23)

Eerste opmerkelijke vaststelling is dat de absolute meerderheid van de respondenten op het moment van de bevraging wel aan het werk is. Waar dat dit aandeel bij de ongekwalificeerde uitstromers iets meer dan 77% bedraagt, ligt dit bij de vergelijkingsgroep echter meer dan 10 procentpunten hoger. Bovendien is de absolute meerderheid van de werkende, ongekwalificeerde uitstromers niet meer werkend in zijn/haar eerste job (60% bij de doelgroep tegenover 41% in de vergelijkingsgroep). Het aantal personen uit de doelgroep dat op het moment van de bevraging niet werkt, is uiteraard hoger dan in de vergelijkingsgroep en opvallend is dat het grootste verschil tussen doel- en vergelijkingsgroep te noteren valt bij de niet-werkenden die meer dan 1 job hebben gehad. Conclusie is dus dat de arbeidsloopbaan van de ongekwalificeerde uitstromers veel instabieler is dan die van de vergelijkingsgroep.

2.5.2 De eerste job

Bij de beschrijving van de eerste job komen de volgende aspecten aan bod: de klassieke arbeidsvoorwaarden, de kenmerken van de onderneming waar men tijdens de eerste job was tewerkgesteld, de opleidingsmogelijkheden tijdens deze eerste job, de inhoud van de job en de vaardigheden die deze job vereisten. Algemene opmerking is dat de bespreking deze eerste job enkel betrekking heeft op de respondenten die effectief ooit een job hebben gehad. In de ongekwalificeerde uitstromers gaat dit om 368 personen en in de vergelijkingsgroep om 2 063 personen (cf. tabel 3.13).

2.5.2.1 Arbeidsvoorwaarden

Tabel 3.14 geeft de arbeidsvoorwaarden weer van de eerste job, met name de beroepscategorie, het contracttype, de arbeidstijd en het netto maandloon.

Tabel 3.14 Arbeidsvoorwaarden van de eerste job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Beroepscategorie				
Arbeider (private sector)	297	80,9	746	36,3
Bediende (private sector)	41	11,2	906	44,1
Vastbenoemd (openbare sector)	0	0,0	15	0,7
Contractueel (openbare sector)	13	3,5	274	13,3
Zelfstandige	7	1,9	92	4,5
Helper	9	2,6	21	1,0
<i>Totaal</i>	<i>367</i>	<i>100,0</i>	<i>2 054</i>	<i>100,0</i>
Contracttype (niet bij zelfstandigen of helpers)				
Vast contract	162	46,4	712	36,6
Tijdelijk contract	187	53,6	1 231	63,4
<i>Totaal</i>	<i>349</i>	<i>100,0</i>	<i>1 943</i>	<i>100,0</i>
Arbeidstijd tijdens de job (niet bij zelfstandigen of helpers)				
Voltijds	268	76,8	1 589	81,8
Deeltijds	81	23,2	353	18,2
<i>Totaal</i>	<i>349</i>	<i>100,0</i>	<i>1 942</i>	<i>100,0</i>
Netto maandloon (niet bij de helpers)				
Minder dan 20 000 BEF	41	12,1	110	5,7
Tussen 20 000 en 25 000 BEF	37	10,9	132	6,8
Tussen 25 000 en 30 000 BEF	37	10,9	147	7,6
Tussen 30 000 en 40 000 BEF	144	42,5	623	32,1
Tussen 40 000 en 50 000 BEF	65	19,2	694	35,8
Tussen 50 000 en 60 000 BEF	10	3,0	166	8,6
Tussen 60 000 en 70 000 BEF	4	1,2	40	2,1
Tussen 70 000 en 80 000 BEF	0	0,0	19	1,0
80 000 BEF of meer	1	0,3	10	0,5
<i>Totaal</i>	<i>339</i>	<i>100,0</i>	<i>1 941</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Bij de verdeling naar beroepscategorie bij de ongekwalificeerde uitstromers is het relatief hoge aandeel arbeiders opmerkelijk, tegenover het relatief lage aandeel bedienden en personen dat in de openbare sector is tewerkgesteld.

Daarentegen blijkt dat de ongekwalificeerde uitstromers in hun eerste job relatief meer vaste contracten hebben dan de personen uit de vergelijkingsgroep, terwijl uit tabel 3.13 toch blijkt dat ongekwalificeerde uitstromers relatief meer hun eerste job verlaten. In een volgende paragraaf zal onderzocht worden wat hier aan de hand is.

Bij de arbeidsduur valt op te merken dat de ongekwalificeerde uitstromers relatief meer deeltijds werken dan de gekwalificeerde, hoewel bij de bespreking van de achtergrondkenmerken naar voren kwam dat er in de doelgroep relatief meer mannen waren.

Bij deze vaststellingen is het dan ook niet te verwonderen dat de netto maandlonen van de personen uit de doelgroep kleiner zijn dan die van de vergelijkingsgroep. Eén derde van de ongekwalificeerde uitstromers heeft een netto maandloon van minder dan 30 000 BEF tegenover 20% bij de vergelijkingsgroep. Daartegenover staat dat meer dan 10% van de gekwalificeerde uitstromers een netto maandloon heeft van meer dan 50 000 BEF terwijl dit aandeel in de doelgroep nog geen 5% is.

2.5.2.2 Kenmerken van de onderneming

Bij de kenmerken in tabel 3.14 zijn nog geen karakteristieken van de onderneming opgenomen die ook de arbeidsvoorwaarden zullen bepalen en ze ook gedeeltelijk zullen verklaren. Daarom geeft tabel 3.15 een overzicht van een aantal karakteristieken van de onderneming waar de respondenten waren tewerkgesteld tijdens hun eerste job. Er dient te worden opgemerkt dat in deze tabel enkel personen kunnen worden opgenomen die zijn tewerkgesteld in een onderneming (dus geen zelfstandigen of helpers).

Tabel 3.15 Kenmerken van de onderneming tijdens de eerste job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Grootte van de onderneming				
0 werknemers	6	1,8	42	2,2
1 - 5 werknemers	93	28,3	334	17,2
6 - 10 werknemers	50	15,2	221	11,4
11 - 19 werknemers	25	7,6	205	10,6
20 - 49 werknemers	46	14,0	339	17,4
50 - 99 werknemers	30	9,1	206	10,6
100 - 249 werknemers	28	8,5	197	10,1
250 - 499 werknemers	13	4,0	140	7,2
500 werknemers en meer	38	11,6	260	13,4
<i>Totaal</i>	<i>329</i>	<i>100,0</i>	<i>1 944</i>	<i>100,0</i>
Sector				
Primaire sector	12	3,4	14	0,7
Industrie	106	30,1	414	21,2
Bouw	27	7,7	102	5,2
Handel	71	20,2	308	15,8
Horeca	35	9,9	84	4,3
Transport en communicatie	18	5,1	95	4,9
Financiële instellingen	5	1,4	79	4,1
Zakelijke dienstverlening	24	6,8	185	9,5
Bestuur	10	2,8	52	2,7
Onderwijs	3	0,9	201	10,3
Gezondheid	13	3,7	275	14,1
Overige sectoren	10	2,8	64	3,3
Sector ontbrekend	18	5,1	77	4,0
<i>Totaal</i>	<i>352</i>	<i>100,0</i>	<i>1 950</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Twee derde van de ongekwalificeerde uitstromers die ooit een job hebben gehad, komen tijdens hun eerste job terecht in een onderneming met minder dan 50 werknemers tegenover nog geen 60% van de vergelijkingsgroep. De personen uit de vergelijkingsgroep werken tijdens hun eerste job dus relatief meer in grotere ondernemingen.

Wat de sectorale indeling betreft, werken de ongekwalificeerde uitstromers in hun eerste job relatief meer in de industrie, handel en horeca. Iets meer dan 60% van hen wordt in één van deze drie sectoren tewerkgesteld tijdens hun eerste job, tegenover 41% bij de vergelijkingsgroep. De gekwalficeerde uitstromers werken dan weer relatief meer in de financiële instellingen, de zakelijke dienstverlening, het onderwijs en de gezondheidszorg.

2.5.2.3 Opleidingsmogelijkheden

De bovenstaande vaststellingen laten al vermoeden dat de opleidingskansen van de personen uit de doelgroep waarschijnlijk lager zullen zijn dan die van de vergelijkingsgroep. Zo blijkt immers uit vroeger onderzoek (Sels et al., 2000) al dat de kans dat een onderneming investeert in werknemersopleidingen aanzienlijk toeneemt indien deze onderneming meer dan 50 werknemers in dienst heeft. Daarnaast speelt de scholingsgraad van de werknemers en de beroepscategorie ook een belangrijke rol op de kans om te mogen participeren aan deze opleiding: kaderleden en hoger opgeleiden krijgen meer kansen om opleidingen te volgen dan arbeiders en laaggeschoolden (zogenaamde Matteüseffect). Volgens tabel 3.16 blijkt dit vermoeden ook te kloppen.

Tabel 3.16 Opleidingsmogelijkheden in de eerste job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Een opleiding gevolgd tijdens de eerste job?				
Ja	73	20,1	592	29,0
Neen	291	80,0	1 450	71,0
<i>Totaal</i>	<i>364</i>	<i>100,0</i>	<i>2 042</i>	<i>100,0</i>
Indien men een opleiding heeft gevolgd, beschikt men over een diploma of certificaat?				
Ja	42	58,3	269	45,8
Neen	30	41,7	319	54,3
<i>Totaal</i>	<i>72</i>	<i>100,0</i>	<i>588</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Bij de ongekwalificeerde uitstromers heeft 20% in zijn eerste job een opleiding gevolgd, tegenover bijna 30% in de vergelijkingsgroep. Van deze 20% heeft bijna 60% een diploma of certificaat gekregen na afloop van de opleiding terwijl dit bij de gekwalificeerde uitstromers ongeveer 45% is.

2.5.2.4 Niveau van de functies en vereiste vaardigheden

Het feit dat de ongekwalificeerde uitstromers tijdens hun eerste job minder opleidingskansen krijgen, zal wellicht ook veel te maken hebben met de inhoud van de functie die ze uitoefenen en het feit dat hun job veel minder vaardigheden vereist. Daarom wordt dieper ingegaan op het functieniveau van deze eerste job en de vereiste vaardigheden. Tabel 3.17 geeft de beroepsklasse en het niveau van de eerste job weer, waarbij de beroepsklasse iets meer zegt over de eigenlijke inhoud van de job en het niveau iets over het vereiste opleidingsniveau dat nodig is voor de uitoefening van het beroep.

Tabel 3.17 Beroepsklasse en niveau van de eerste job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Beroepsklasse				
Algemeen	133	36,4	257	12,6
Onderwijs	0	0,0	168	8,2
Agrarisch	9	2,5	43	2,1
Exact	0	0,0	21	1,0
Technisch	132	36,2	457	22,4
Transport, communicatie en vervoer	10	2,7	38	1,9
(Para)medisch	1	0,3	193	9,4
Economisch, administratief, commercieel	42	11,5	575	28,1
Juridisch, bestuurlijk, openbare orde	3	0,8	26	1,3
Taal en cultuur	0	0,0	11	0,5
Gedrag en maatschappij	1	0,3	60	2,9
Persoonlijke en sociale verzorging	34	9,3	187	9,2
Management	0	0,0	8	0,4
<i>Totaal</i>	<i>365</i>	<i>100,0</i>	<i>2 044</i>	<i>100,0</i>
Niveau				
Elementair	133	36,6	252	12,4
Lager	171	47,1	549	27,0
Middelbaar	57	15,7	623	30,6
Hoger	2	0,6	502	24,7
Wetenschappelijk	0	0,0	108	5,3
<i>Totaal</i>	<i>363</i>	<i>100,0</i>	<i>2 034</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

De meeste ongekwalificeerde uitstromers werken in hun eerste job in een algemene of technische functie (telkens iets meer dan 36%), gevolgd door een economische, administratieve of commerciële functie (11,5%). Bij de vergelijkingsgroep zijn deze drie beroepsklassen ook de belangrijkste, zij het dat deze drie beroepsklassen terug te vinden zijn bij relatief minder personen (63,1% tegenover 84,1% in de doelgroep). Bovendien is de economische, administratieve of commerciële functie met 28,1% de belangrijkste is bij de vergelijkingsgroep, wat niet verwonderlijk is, aangezien uit tabel 3.14 blijkt dat de gekwalificeerde uitstromers veel meer bediendecontracten hebben. Beroepsklassen die bij de vergelijkingsgroep relatief veel meer voorkomen zijn de onderwijsfuncties en de (para)medische beroepen, en dit is niet geheel verwonderlijk aangezien uit tabel 3.15 is af te leiden dat ongekwalificeerde uitstromers in hun eerste job bijna niet werken in het onderwijs of de gezondheidszorg.

Wat het functieniveau betreft, blijkt dat meer dan 80% van de ongekwalificeerde uitstromers terechtkomt in functies met een elementair of laag niveau, waar dit bij de vergelijkingsgroep minder dan 40% bedraagt. Het grootste deel van de gekwalificeerde uitstromers (30%) vindt men terug in middelbare functies. Dit toont aan

dat bij de ongekwalificeerde uitstromers het opleidingsniveau dat vereist is voor de uitoefening van de functies, niet hoog moet zijn. Daarom wordt in tabel 3.18 nog gedetailleerder ingegaan op de vaardigheden die de eerste job vereist, en waarbij in het kader van dit onderzoek vooral wordt stilgestaan op de lees- en schrijfvaardigheden.

Tabel 3.18 Vereiste vaardigheden in de eerste job

	Volledig akkoord	Eerder wel akkoord	Eerder niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<i>Ongekwalificeerde uitstromers</i>				
Het was werk waarvoor men...				
... vlot Nederlands moest kunnen lezen en schrijven (N=363)	26,7	16,3	22,6	34,4
... meerdere talen moest kennen (N=362)	11,9	11,6	19,3	57,2
... goed moest kunnen rekenen en cijferen (N=362)	19,1	13,8	21,6	45,6
... met de computer moest kunnen werken (N=363)	9,1	6,3	14,3	70,3
... geregeld cursussen moest volgen (N=363)	6,6	5,5	16,8	71,1
... regelmatig moest studeren om bij te blijven (N=362)	5,0	4,7	16,9	73,5
<i>Gekwalificeerde uitstromers</i>				
Het was werk waarvoor men...				
... vlot Nederlands moest kunnen lezen en schrijven (N=2 049)	54,5	14,4	15,5	15,7
... meerdere talen moest kennen (N=2 050)	27,7	21,1	21,2	30,1
... goed moest kunnen rekenen en cijferen (N=2 047)	32,2	22,4	22,5	22,9
... met de computer moest kunnen werken (N=2 048)	35,0	17,7	15,1	32,2
... geregeld cursussen moest volgen (N=2 043)	15,1	17,9	23,3	43,8
... regelmatig moest studeren om bij te blijven (N=2 046)	14,5	18,5	23,9	43,1

Bron: Sonar, C76(23)

Meer dan twee derde van de vergelijkingsgroep verklaart dat men tijdens de eerste job vlot Nederlands moest kunnen lezen en schrijven. Bij de ongekwalificeerde uitstromers is dit nog niet bij de helft van de personen het geval. Naast het Nederlands moest ongeveer de helft van de gekwalificeerde uitstromers ook nog andere talen kennen, terwijl dit in de doelgroep maar bij iets meer dan 22% van de personen noodzakelijk was. Dezelfde vaststellingen kunnen gemaakt worden bij de

reken- en cijfervaardigheden en de computervaardigheden. Het feit dat er bij de gekwalificeerde uitstromers meer mensen een cursus moesten volgen of regelmatig moesten studeren om bij te blijven dan bij de ongekwalificeerde uitstromers is dan ook niet verwonderlijk te noemen.

Het is dus meer dan duidelijk dat de ongekwalificeerde uitstromers terechtkomen in jobs waar het niet zo belangrijk is om over aanzienlijke taal-, reken- en computervaardigheden te beschikken. Daarnaast verklaart nog geen derde van de ongekwalificeerde uitstromers dat de kennis die ze tijdens hun schoolloopbaan hebben opgedaan belangrijk is voor de eerste job die ze hebben uitgevoerd, terwijl meer dan 60% van de gekwalificeerde uitstromers aangeeft dat dit voor hen wel het geval was. Opmerkelijk is wel dat 67% van de doelgroep beweert dat ze tijdens de eerste job nieuwe vaardigheden heeft geleerd die ze tevoren niet bezaten (bij de vergelijkingsgroep bedraagt dit aandeel 76%). Het blijkt echter wel te gaan om vrij jobspecifieke vaardigheden, want 88% van de ongekwalificeerde uitstromers die effectief nieuwe vaardigheden hebben aangeleerd tijdens hun eerste job, verklaart dat deze enkel toepasbaar waren in de job die ze op dat moment uitoefenden of in gelijkaardige jobs bij andere werkgevers. Ter vergelijking wordt dit bij de gekwalificeerde uitstromers door 63% van de personen verklaard, die tijdens hun eerste job nieuwe vaardigheden hebben aangeleerd.

Uit de bovenstaande bespreking komt duidelijk naar voor dat ongekwalificeerde uitstromers terechtkomen in jobs met minder interessante arbeidsvoorwaarden en minder opleidingskansen en in functies die een lager opleidingsniveau vereisen. Belangrijk in de context van dit onderzoek is echter de vaststelling dat de context waarin de job wordt uitgeoefend, niet echt aanzet tot informeel of formeel leren: de vereiste vaardigheden zijn duidelijk lager dan in de vergelijkingsgroep. De potentieel laaggeletterden komen dus niet terecht in zogenaamde 'geletterdheidsrijke' omgevingen waarin geletterdheid aangesproken en gemobiliseerd wordt. De achterstand die de ongekwalificeerde uitstromers hebben opgelopen door het voortijdig verlaten van het voltijds secundair onderwijs, zullen ze dus niet of nauwelijks kunnen compenseren door middel van een leerrijke werkomgeving.

2.5.3 Kenmerken van de huidige of laatste job

Uit de beschrijving van de loopbanen bleek dat bij de ongekwalificeerde uitstromers relatief meer personen hun eerste job hebben verlaten. Het is interessant om na te gaan of er tussen de verschillende jobs enige evolutie is waar te nemen. Daarom wordt in deze paragraaf bij de personen die meer dan één job hebben uitgeoefend gekeken wat de kenmerken van de job was die ze laatst hebben uitgeoefend (indien de respondent niet-werkend was op het moment van de bevraging) of die ze uitoefenden op het moment van de bevraging (indien de respondent op dat moment werkend was). Bij de ongekwalificeerde uitstromers gaat het om

268 personen die ooit meer dan één job hebben uitgeoefend en bij de vergelijkingsgroep om 984 personen.

Een opmerkelijk feit uit tabel 14, waarin de klassieke kenmerken van de eerste job werden beschreven, was dat de ongekwalificeerde uitstromers relatief meer vaste contracten hadden in hun eerste job, terwijl hun loopbaan toch instabieler blijkt te zijn dan die van de vergelijkingsgroep. Daarom wordt in eerste instantie gekeken hoe het komt dat de personen met meer dan één job uiteindelijk hun eerste job hebben stopgezet. De belangrijkste redenen zijn weergegeven in tabel 19.

Tabel 3.19 Redenen voor het beëindigen van de eerste job

	Ongekwalificeerde uitstromers		Gekwalificeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Einde contract van bepaalde duur	92	36,1	335	35,2
Individueel ontslagen	25	9,8	85	8,9
Collectief ontslag	5	2,0	17	1,8
Zelf ontslag genomen	59	23,1	218	22,9
Ander werkaanbod	24	9,4	168	17,7
Gezondheidsredenen	6	2,4	4	0,4
Zorg voor eigen kinderen opnemen	0	0,0	1	0,1
Andere persoonlijke of familiale kenmerken	7	2,8	8	0,8
Partner volgen	0	0,0	6	0,6
Volgen van onderwijs of opleiding	2	0,8	20	2,1
Sluiting van de onderneming of de afdeling	11	4,3	21	2,2
Andere reden	24	9,4	68	7,2
Totaal	255	100,0	951	100,0

Bron: Sonar, C76(23)

Zowel bij de ongekwalificeerde als de gekwalificeerde uitstromers is de belangrijkste reden voor het beëindigen van de job het feit dat men een contract van bepaalde duur heeft en dat dit ten einde loopt (telkens ongeveer 35%). Zowel bij de doel-als vergelijkingsgroep heeft ongeveer 23% zelf ontslag genomen en 10% is individueel ontslagen. Grootste verschilpunt tussen beide groepen is de reden 'ander werkaanbod'. Bij de ongekwalificeerde uitstromers heeft 10% zijn/haar eerste job beëindigd omdat men een ander aanbod kreeg, terwijl dit bij de gekwalificeerde uitstromers bij 18% van de personen het geval was. Daartegenover blijkt dat de overige redenen (persoonlijke, familiale redenen, sluiting van de onderneming, ...) belangrijker redenen vormen bij de ongekwalificeerde uitstromers om de eerste job stop te zetten.

2.5.3.1 Arbeidsvoorwaarden

Tabel 3.20 geeft de klassieke arbeidsvoorwaarden van de laatste/huidige job weer, met name beroepscategorie, contracttype, arbeidstijd en netto maandloon.

Tabel 3.20 Klassieke kenmerken van de laatste/huidige job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Beroepscategorie				
Arbeider (private sector)	201	75,3	383	39,2
Bediende (private sector)	36	13,5	397	40,6
Vastbenoemd (openbare sector)	1	0,4	16	1,6
Contractueel (openbare sector)	12	4,5	137	14,0
Zelfstandige	15	5,6	42	4,3
Helper	2	0,8	3	0,3
<i>Totaal</i>	<i>267</i>	<i>100,0</i>	<i>978</i>	<i>100,0</i>
Contracttype (niet bij zelfstandigen of helpers)				
Vast contract	179	71,6	597	64,1
Tijdelijk contract	71	28,4	334	35,9
<i>Totaal</i>	<i>250</i>	<i>100,0</i>	<i>931</i>	<i>100,0</i>
Arbeidstijd van de job (niet bij zelfstandigen of helpers)				
Voltijds	204	81,6	806	86,6
Deeltijds	46	18,4	125	13,4
<i>Totaal</i>	<i>250</i>	<i>100,0</i>	<i>931</i>	<i>100,0</i>
Netto maandloon (niet bij de helpers)				
Minder dan 20 000 BEF	16	6,4	30	3,2
Tussen 20 000 en 25 000 BEF	22	8,8	47	5,0
Tussen 25 000 en 30 000 BEF	18	7,2	40	4,3
Tussen 30 000 en 40 000 BEF	76	30,4	250	26,6
Tussen 40 000 en 50 000 BEF	90	36,0	431	45,9
Tussen 50 000 en 60 000 BEF	22	8,8	100	10,7
Tussen 60 000 en 70 000 BEF	5	2,0	27	2,9
Tussen 70 000 en 80 000 BEF	0	0,0	2	0,2
80 000 BEF of meer	1	0,4	12	1,3
<i>Totaal</i>	<i>250</i>	<i>100,0</i>	<i>939</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Bij de bespreking van tabel 3.20 moet niet alleen de vergelijking worden gemaakt tussen de ongekwalificeerde en de gekwalficeerde uitstromers, maar moet ook worden nagegaan hoe de evolutie is ten opzichte van de eerste job (cf. tabel 3.14). Wat de beroepscategorie betreft, is er nog steeds een groot verschil tussen de doelgroep en de vergelijkingsgroep: drie kwart van de ongekwalificeerde uitstromers heeft een arbeidersstatuut waar de meerderheid van de gekwalficeerde uitstromers een bediendestatuut heeft. In vergelijking met tabel 3.14 is er bij de onge-

kwalificeerde schoolverlaters toch wel een kleine vooruitgang te zien, want in de eerste job is meer dan 80% arbeider.

Ook op het vlak van contracttype blijven de verschillen tussen ongekwalificeerde en gekwalificeerde uitstromers bestaan: de personen uit de doelgroep hebben relatief meer vaste contracten dan die uit de vergelijkingsgroep. Indien men dit vergelijkt met de toestand in de eerste job, dan valt het wel op dat er een zeer grote toename is van de vaste contracten, en dit zowel bij de doelgroep als de vergelijkingsgroep. Zo heeft bij de vergelijkingsgroep nog niet de helft van de personen een vast contract tijdens de eerste job en bij de laatste of huidige job is dit het geval bij meer dan 64%.

De ongekwalificeerde uitstromers werken relatief gezien ook iets meer deeltijds dan de gekwalificeerde, al is het aandeel voltijdse werknemers wel toegenomen tegenover de eerste job.

Indien gekeken wordt naar het netto maandloon dan blijkt dat de ongekwalificeerde uitstromers nog steeds minder verdienen dan de gekwalificeerde: 15% van de gekwalificeerde schoolverlaters verdient 50 000 BEF of meer tegenover 11% bij de ongekwalificeerde. Meer dan 20% van de doelgroep heeft een netto maandloon van minder dan 30 000 BEF terwijl dit in de vergelijkingsgroep 12,5% is. In vergelijking met de eerste job zijn de netto maandlonen wel gestegen, wat alleen al door de toename van de anciënniteit kan verklaard worden. In de eerste job verdiende meer dan 40% tussen de 30 000 en de 40 000 BEF en nog geen 20% tussen de 40 000 en de 50 000 BEF. In de laatste of huidige job zijn deze aandelen geëvolueerd naar 30% en 36%.

2.5.3.2 Kenmerken van de onderneming

Tabel 3.21 geeft net als tabel 3.15 de kenmerken van de onderneming weer waarin de respondenten tijdens hun laatste/huidige job zijn tewerkgesteld. Ook hier dient te worden opgemerkt dat deze tabel enkel personen bevat die in hun laatste/huidige zijn tewerkgesteld in een onderneming (dus geen zelfstandigen of helpers).

Tabel 3.21 Kenmerken van de onderneming tijdens de laatste/huidige job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Grootte van de onderneming				
0 werknemers	12	4,8	25	2,7
1 - 5 werknemers	40	16,0	141	15,1
6 - 10 werknemers	27	10,8	95	10,2
11 - 19 werknemers	28	11,2	109	11,7
20 - 49 werknemers	42	16,8	172	18,4
50 - 99 werknemers	21	8,4	114	12,2
100 - 249 werknemers	27	10,8	103	11,0
250 - 499 werknemers	14	5,6	61	6,5
500 werknemers en meer	39	15,6	116	12,4
<i>Totaal</i>	<i>250</i>	<i>100,0</i>	<i>936</i>	<i>100,0</i>
Sector				
Primaire sector	6	2,4	6	0,6
Industrie	79	31,5	192	20,5
Bouw	24	9,6	56	6,0
Handel	53	21,1	162	17,3
Horeca	17	6,8	28	3,0
Transport en communicatie	16	6,4	73	7,8
Financiële instellingen	2	0,8	26	2,8
Zakelijke dienstverlening	16	6,4	84	9,0
Bestuur	7	2,8	46	4,9
Onderwijs	2	0,8	91	9,7
Gezondheid	12	4,8	101	10,8
Overige sectoren	7	2,8	30	3,2
Sector ontbrekend	10	4,0	44	4,7
<i>Totaal</i>	<i>251</i>	<i>100,0</i>	<i>939</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

Wanneer men kijkt naar de grootte van de onderneming waarin men is tewerkgesteld in zijn/haar laatste of huidige job, dan blijkt er weinig verschil te zijn tussen doel- en vergelijkingsgroep. Ongeveer 60% werkt in een onderneming met minder dan 50 werknemers. In vergelijking met tabel 3.15 is dit een opmerkelijke vaststelling, want in hun eerste job bleek twee derde van de ongekwalificeerde uitstromers vooral in kleine ondernemingen te zijn tewerkgesteld.

Voor wat de verdeling over de sectoren betreft, zijn er geen grote wijzigingen waar te nemen ten opzichte van tabel 3.15. Bij de ongekwalificeerde uitstromers is het aandeel van de bouwsector wel in belang toegenomen ten nadele van de horeca, maar de industrie, handel en horeca zijn net als in tabel 3.15 nog goed voor een aandeel van 60%, tegenover zo'n 41% in de vergelijkingsgroep. De gekwalificeerde uitstromers werken relatief meer in de financiële instellingen, de zakelijke dienstverlening, het onderwijs en de gezondheidszorg zoals ook al bleek uit tabel 3.15. In vergelijking met de eerste job zijn de gekwalificeerde uitstromers nu

meer tewerkgesteld in de sector van transport en communicatie en van het openbaar bestuur.

2.5.3.3 Opleidingsmogelijkheden

Vervolgens kan nog gekeken worden naar de opleidingsmogelijkheden binnen de job en net als bij de bespreking van de eerste job wordt in tabel 3.22 weergegeven hoeveel personen er tijdens hun laatste/huidige job één of meer opleidingen heeft gevolgd.

Tabel 3.22 Opleidingsmogelijkheden in de laatste/huidige job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Een opleiding gevolgd tijdens de eerste job?				
Ja	58	22,0	311	32,1
Neen	206	78,0	659	67,9
<i>Totaal</i>	<i>264</i>	<i>100,0</i>	<i>970</i>	<i>100,0</i>
Indien men een opleiding heeft gevolgd, beschikt men over een diploma of certificaat?				
Ja	24	42,9	140	54,6
Neen	32	57,1	168	45,5
<i>Totaal</i>	<i>56</i>	<i>100,0</i>	<i>308</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

De verschillen in opleidingsmogelijkheden tussen doel- en vergelijkingsgroep blijven bestaan: bij de ongekwalficeerde schoolverlaters bedraagt de deelnamekans iets meer dan 20% tegenover meer dan 30% bij de vergelijkingsgroep. Van de 22% ongekwalficeerde uitstromers die een opleiding hebben gevolgd tijdens hun laatste/huidige job, heeft iets minder dan de helft een diploma of certificaat ontvangen (tegenover iets meer dan de helft bij de vergelijkingsgroep): dit is een omkering van de situatie die in tabel 3.16 werd vastgesteld.

2.5.3.4 Niveau van de functies en vereiste vaardigheden

Om de verschillen in opleidingskansen meer te kunnen verklaren, wordt opnieuw dieper ingegaan op de inhoud van de functie en de vereiste vaardigheden. In de eerste plaats geeft tabel 3.23 de beroepsklasse en het functieniveau weer, net zoals in tabel 3.17.

Tabel 3.23 Beroepsklasse en niveau van de laatste/huidige job

	Ongekwalficeerde uitstromers		Gekwalficeerde uitstromers	
	N	%	N	%
Beroepsklasse				
Algemeen	73	28,3	103	10,9
Onderwijs	1	0,4	83	8,8
Agrarisch	6	2,3	13	1,4
Exact	0	0,0	7	0,7
Technisch	99	38,4	237	25,0
Transport, communicatie en vervoer	19	7,4	45	4,7
(Para)medisch	0	0,0	49	5,2
Economisch, administratief, commercieel	41	15,9	272	28,7
Juridisch, bestuurlijk, openbare orde	4	1,6	17	1,8
Taal en cultuur	0	0,0	5	0,5
Gedrag en maatschappij	1	0,4	31	3,3
Persoonlijke en sociale verzorging	14	5,4	85	9,0
Management	0	0,0	2	0,2
<i>Totaal</i>	<i>258</i>	<i>100,0</i>	<i>949</i>	<i>100,0</i>
Niveau				
Elementair	73	28,4	102	10,8
Lager	133	51,8	299	31,6
Middelbaar	48	18,7	328	34,7
Hoger	3	1,2	194	20,5
Wetenschappelijk	0	0,0	22	2,3
<i>Totaal</i>	<i>257</i>	<i>100,0</i>	<i>945</i>	<i>100,0</i>

Bron: Sonar, C76(23)

In vergelijking met tabel 3.17 werkt twee derde van de ongekwalificeerde uitstromers nog steeds in een algemene of technische functie, maar er is duidelijk een verschuiving gekomen van de algemene (daling van het aandeel van 36,4% naar 28,3%) naar de technische functies. Ook de economische, administratieve en commerciële functies hebben aan belang gewonnen (van 11,5% naar 15,9%). De persoonlijke en sociale verzorging daarentegen heeft aan belang ingeboet. Bij de vergelijkingsgroep is de verdeling over de verschillende beroepsklassen ongeveer hetzelfde gebleven als in de eerste job. Dit wil zeggen dat de economische, administratieve en commerciële functies met 28% nog steeds het grootste aandeel hebben, gevolgd door de technische functies en daarna de algemene. De onderwijsfuncties en (para)medische zijn nog steeds in veel belangrijker mate terug te vinden dan bij de doelgroep.

Wat het functieniveau betreft, is er bij de ongekwalificeerde uitstromers een kleine verschuiving waar te nemen naar een iets hoger niveau, zij het dat nog steeds meer dan 80% van hen terug te vinden is in een functie met een elementair of lager niveau. In vergelijking met tabel 3.17 is er bij de gekwalificeerde uitstromers een daling waar te nemen in het functieniveau: zo zijn er relatief meer perso-

nen in functies met een lager en middelbaar niveau en minder in een functie met hoger en wetenschappelijk niveau, maar er blijven toch nog grote verschillen bestaan met de doelgroep.

Vervolgens wordt in tabel 3.24 dieper ingegaan op de vaardigheden die vereist zijn in de laatste/huidige job.

Tabel 3.24 Vereiste vaardigheden in de laatste/huidige job

	Volledig akkoord	Eerder wel akkoord	Eerder niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<i>Ongekwalficeerde uitstromers</i>				
Het was werk waarvoor men...				
... vlot Nederlands moest kunnen lezen en schrijven (N=262)	44,7	17,6	16,8	21,0
... meerdere talen moest kennen (N=263)	18,3	13,7	28,1	39,9
... goed moest kunnen rekenen en cijferen (N=262)	31,7	20,2	18,3	29,8
... met de computer moest kunnen werken (N=261)	17,2	12,3	16,5	54,0
... geregeld cursussen moest volgen (N=263)	9,9	13,3	19,4	57,4
... regelmatig moest studeren om bij te blijven (N=263)	8,0	8,8	23,6	59,7
<i>Gekwalficeerde uitstromers</i>				
Het was werk waarvoor men...				
... vlot Nederlands moest kunnen lezen en schrijven (N=968)	62,4	14,5	11,6	11,6
... meerdere talen moest kennen (N=969)	29,6	22,7	22,2	25,5
... goed moest kunnen rekenen en cijferen (N=969)	39,1	26,1	18,2	16,6
... met de computer moest kunnen werken (N=969)	40,1	18,6	14,9	26,4
... geregeld cursussen moest volgen (N=967)	18,1	23,2	23,7	35,1
... regelmatig moest studeren om bij te blijven (N=968)	14,5	21,9	26,1	37,5

Bron: Sonar, C76(23)

In de eerste job waren er op het vlak van vereiste vaardigheden al grote verschillen tussen doel- en vergelijkingsgroep en deze blijven bestaan in de laatste/huidige job. Zo is het bij 63% van de ongekwalificeerde schoolverlaters noodzakelijk om vlot Nederlands te kunnen lezen en schrijven, terwijl dit in de vergelijkingsgroep een vereiste is in 77% van de gevallen. Bij minder dan één derde van de doelgroep zijn

computervaardigheden vereist in de job terwijl dit bij de vergelijkingsgroep in meer dan de helft van de gevallen noodzakelijk is. Het is dan ook niet meer dan logisch dat de opleidingsnoodzaak of de noodzaak om te studeren om bij te blijven veel hoger is bij de gekwalificeerde uitstromers (35 tot 40%) dan bij de ongekwalificeerde schoolverlaters (17 tot 23%).

De verschillen zijn tussen de twee groepen zijn wel blijven bestaan, maar in vergelijking met tabel 3.18 dient toch wel te worden opgemerkt dat de eisen hoger zijn komen te liggen, en dit zowel bij de gekwalificeerde als ongekwalificeerde schoolverlaters. In de eerste job verklaart bijvoorbeeld nog niet de helft van de ongekwalificeerde schoolverlaters dat men vlot Nederlands moet kunnen lezen en schrijven tegenover bijna 63% in de laatste/huidige job.

De jobvereisten van de laatste/huidige job zijn dus toegenomen tegenover de eerste job. Toch verklaart nog maar een kwart van de ongekwalificeerde uitstromers dat de kennis die ze hebben opgedaan tijdens hun schoolloopbaan belangrijk is voor hun job; voor de eerste job lag dit nog op iets minder dan een derde. Bij de vergelijkingsgroep lag dit aandeel zowel in de eerste als de laatste/huidige job op 60%. Het aandeel ongekwalificeerde uitstromers dat in de laatste/huidige job nieuwe vaardigheden heeft aangeleerd die men tevoren niet bezat, bedraagt zo'n 70% tegenover bijna 82% in de vergelijkingsgroep. In de eerste job bedroegen deze aandelen respectievelijk 67% en 76%. Het verschil tussen doel- en vergelijkingsgroep blijft dus bestaan, maar de aandelen in beide groepen zijn wel gestegen. Bij de ongekwalificeerde uitstromers blijkt het wel veel minder om jobspecifieke vaardigheden te gaan, want bijna 37% van hen verklaart dat het om vaardigheden gaat die ze ook in andere jobs zouden kunnen gebruiken (wat zelfs iets hoger is dan bij de vergelijkingsgroep); in de eerste job waren deze nieuwe vaardigheden dit slechts in 12% van de gevallen niet jobspecifiek.

2.5.4 Deelname aan opleidingen

In dit laatste deel over de arbeidsloopbaan wordt nog iets specifieker ingegaan op de vraag hoeveel en welke opleidingen gevolgd werden. In eerste instantie kan gekeken worden naar deelname aan het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP). Van de 381 ongekwalificeerde uitstromers blijkt dat er slechts 22 (5,7%) ooit één of meer OSP-opleidingen hebben gevolgd. Deze 22 personen hebben in totaal 27 cursussen gevolgd, waarbij het onder meer ging om 6 technische (beroeps-) opleidingen, 5 taalopleidingen en 5 handelsopleidingen. Bij de vergelijkingsgroep hebben 160 personen (7,3% van de totale groep) 200 OSP-opleidingen gevolgd, waarvan 45 informatica-opleidingen, 44 technische (beroeps-)opleidingen en 42 taalopleidingen.

In vergelijking met de OSP-opleidingen, liggen de deelnamecijfers aan VDAB-opleidingen in de doelgroep hoger dan in de vergelijkingsgroep. Van de 381 onge-

kwalficeerde uitstromers heeft 11,8% (N=45) 52 opleidingen gevolgd bij de VDAB. Daarvan hadden er 13 betrekking op de bouw en 10 op algemeen onderhoud, terwijl er slechts 2 taalopleidingen waren. Bij de vergelijkingsgroep liggen de deelnamecijfers aan een VDAB-opleiding lager dan aan een OSP-opleiding: 92 van de 2 165 gekwalficeerde uitstromers (4,2%) hebben 108 VDAB-opleidingen gevolgd. Daarvan hadden 21 opleidingen betrekking op secretariaat en bedrijfsadministratie, 14 op de social profit en waren er 12 taalopleidingen.

Tot slot werd ook nagegaan of de respondenten nog andere opleidingen hadden gevolgd op initiatief van de sectorfondsen, werkgevers, basiseducatie, tweedekansonderwijs, leveranciers en dergelijke. Bij de ongekwalificeerde uitstromers hebben 51 personen (13,4%) nog 61 andere opleiding gevolgd. Daarvan waren er 9 algemeen vormend (inclusief vreemde talen) en 8 hadden betrekking op administratie, bedrijfscorrespondentie en boekhouden. Het initiatief voor deze opleiding kwam in 9 gevallen van de werkgever of van de overheid, bij 7 opleidingen ging het om tweekansonderwijs en 4 opleidingen werden gevolgd via basiseducatie. In de vergelijkingsgroep hebben 352 personen nog 426 andere opleidingen gevolgd, wat een deelnamecijfer is van 16,3%. De meeste opleidingen waren algemeen vormend, inclusief vreemde talen, (83 van de 426 opleidingen of 19,5%). Daarnaast waren er 45 technische opleidingen (10,6%), 42 medische opleidingen en nog eens 42 opleidingen hadden betrekking op automatisering en computergebruik (telkens ongeveer 10%). Bij 125 opleidingen (29,3%) kwam het initiatief van de overheid, in 43 gevallen (6,9%) van de werkgever en bij 41 cursussen (6,6%) ging het om een ander privaat, commercieel initiatief.

3. Conclusies

In dit deel werd dieper ingegaan op de ongekwalificeerde uitstromers, en meer bepaald hun profiel, hun socio-economische situatie, de eisen op het vlak van geletterdheid waarmee ze geconfronteerd worden in hun beroep, en hun deelname aan opleidingen. De achterliggende idee van deze analyses was dat ongekwalificeerde uitstromers een verhoogd risico hebben om geconfronteerd te worden met laaggeletterdheid, voortgaande op de vaststelling dat het hebben van een diploma secundair onderwijs fungeert als drempel van een geletterdheidsniveau van level 3, het minimale niveau dat noodzakelijk is voor het omgaan met de eisen van het dagelijks leven en werk in een complexe, moderne samenleving. Zowel uit de data van IALS als van Sonar blijkt immers dat er een verband bestaat tussen deze beide kenmerken (maar waarbij toch moet worden opgemerkt dat niet alle ongekwalificeerde uitstromers laaggeletterd zijn en vice versa).

3.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten

Wanneer de ongekwalificeerde uitstromers worden vergeleken met de gekwalificeerde, dan kunnen volgende opvallende vaststellingen gemaakt worden ten aanzien van de ongekwalificeerde uitstromers:

- er zijn meer allochtonen bij de ongekwalificeerde uitstromers en ook meer ongekwalificeerde uitstromers hebben in het ouderlijk huis een andere voertaal dan het Nederlands;
- ze komen in mindere mate uit gezinnen waar de ouders een diploma hoger secundair of hoger onderwijs hebben;
- er zijn minder ongekwalificeerde uitstromers die nog bij hun ouders wonen en ze worden in grotere mate geconfronteerd met kinderlast;
- de partners van de ongekwalificeerde uitstromers zijn ook typisch lager geschoold dan die van de gekwalificeerde uitstromers;
- ze participeren minder en ook minder actief aan het verenigingsleven;
- al tijdens hun lager onderwijs worden ongekwalificeerde uitstromers geconfronteerd met onderwijsachterstand;
- tijdens hun zoektocht naar werk maken ze minder gebruik van ‘elektronische’ zoekkanalen zoals het internet en het KIS en WISS-systeem van de VDAB;
- tijdens de beginjaren van hun arbeidsloopbaan worden ongekwalificeerde uitstromers niet meer of minder geconfronteerd met langdurige inactiviteit (d.i. nog steeds geen job gevonden tot 23-jarige leeftijd), maar ze veranderen wel meer van job en hebben een instabieler loopbaan;
- ongekwalificeerde uitstromers vindt men meer terug in een arbeidersstatuut, in industriële sectoren, de handel of de horeca, en in kleinere ondernemingen dan de gekwalificeerde uitstromers;
- ze worden meer tewerkgesteld in functies met een elementair of laag vereist opleidingsniveau en ook de vereiste vaardigheden op het vlak van Nederlands en computergebruik zijn veel lager dan die van de jobs waarin de gekwalificeerde uitstromers terechtkomen;
- ongekwalificeerde uitstromers nemen minder deel aan opleidingen dan gekwalificeerde uitstromers; ook aan opleidingen in het kader van basiseducatie en tweedekansonderwijs wordt bijna niet deelgenomen door ongekwalificeerde uitstromers.

3.2 Zelfredzaamheid van de ongekwalificeerde schoolverlaters op het vlak van geletterdheid

Een van de doelstellingen van de analyses van de doelgroepen was om na te gaan in hoeverre de potentieel laaggeletterden zelfredzaam zijn en uit zichzelf een eventuele geletterdheidskloof zouden kunnen dichten. Een eerste manier om deze kloof te overbruggen is de deelname aan opleidingen, waarbij het niet noodzakelijk hoeft te gaan om specifieke taalopleidingen. Andere opleidingen zouden in dit

verband als katalysator kunnen fungeren om het geletterdheidsniveau op te krikken. Uit de analyses blijkt echter zeer duidelijk dat de deelname aan opleidingen vrij laag is, zeker in vergelijking met de gekwalificeerde uitstromers. Op zich is dit geen verrassend resultaat, aangezien heel wat personen uit de doelgroep reeds vanaf het lager onderwijs geconfronteerd worden met onderwijsachterstand en de daarmee gepaard gaande problemen, wat bij deze personen ook wel een vorm van moeheid en terughoudendheid ten aanzien van formele opleidingen zal teweegbrengen. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat zij zich op eigen initiatief niet of nauwelijks hebben bijgeschoold. Ook van formele werkplekopleidingen moet weinig of geen heil worden verwacht, gezien de jobs waarin de ongekwalificeerde uitstromers relatief weinig eisen stellen op het vlak van vaardigheden en bijscholing.

Naast deze formele opleidingsmogelijkheden kan ook gekeken worden naar zogenaamde informele praktijken. In de IALS-studie voor Vlaanderen werd immers al melding gemaakt van de mogelijkheid om het geletterdheidsniveau op te trekken via informele praktijken, en dit zowel in de private omgeving als de arbeidssfeer. De achterliggende gedachte hierbij was dat geletterdheid ook sterk bepaald wordt door de mate waarin men er mee geconfronteerd wordt in praktijkcontexten: indien men frequenter beroep doet op de vaardigheid van geletterdheid zal deze vaardigheid ook toenemen en omgekeerd zal een hoog geletterdheidsniveau ook de toegang tot zogenaamde geletterdheidsrijke omgevingen vergemakkelijken. In dit verband werd zelfs gesuggereerd dat het informeel leren in deze geletterdheidsrijke omgevingen misschien wel eens een effectievere impact heeft op geletterdheid dan formele educatie, hoewel dit nog niet bevestigd is door onderzoek.

Voor de ongekwalificeerde uitstromers blijkt duidelijk dat zij zich allerm minst in deze geletterdheidsrijke omgevingen bevinden, en dit zowel privé als in de arbeidssfeer. Voor wat de privésfeer betreft, kan bij de ongekwalificeerde uitstromers immers verwezen worden naar het relatief hoge aantal allochtonen, de lagere sociale afkomst, de slechtere socio-economische situatie van de partner en de geringe participatie aan het verenigingsleven. Het feit dat de ongekwalificeerde uitstromers ook in de arbeidssfeer niet geconfronteerd worden met geletterdheidsrijke omgevingen, werd al eerder aangehaald en viel vooral af te leiden uit de vaardigheden die vereist zijn bij de jobs die ze uitoefenen.

Samengevat kan dus worden gesteld dat de personen uit de groep van ongekwalificeerde uitstromers die daadwerkelijk geconfronteerd worden met een probleem van laaggeletterdheid, meer dan waarschijnlijk niet uit zichzelf deze geletterdheidskloof zullen kunnen dichten. Voor deze groep van mensen zijn dus andere strategieën nodig om hun geletterdheidsniveau op te krikken.

HOOFDSTUK 4

MOTIEVEN EN BARRIÈRES TOT EDUCATIEVE PARTICIPATIE: DE VRAAGZIJDE

1. 'Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie'

Opleiding, ook na het verlaten van de school, blijkt dus een cruciale factor te zijn om het geletterdheidsrisico te verminderen. Vandaar dat we in dit eerste onderzoeksluik ook aandacht geven aan een paar onderzoeksprojecten en databanken waarin de motieven en barières tot educatieve participatie werden onderzocht.

De doelstelling van het onderzoeksproject 'Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie' van de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent was een beeld te krijgen van de feitelijke participatie van Vlamingen aan het educatieve aanbod na het afsluiten van de initiële onderwijsloopbaan.

De vraag naar de participatie werd niet via de *aanbodzijde* maar via de *vraagzijde* benaderd. In het onderzoek worden in grote lijnen de verschillende dimensies van onderzoek naar participatie gevolgd: analyse van de feitelijke participatie, de ongelijke participatie naar de onderscheiden onafhankelijke variabelen, en de motieven en de barières tot participatie.

1.1 Doel en opzet van de databank

Een aselechte steekproef van volwassen Vlamingen is door middel van een post-enquête in 1995 ondervraagd over deelname aan één of andere vorm van volwasseneneducatie, de daarmee samenhangende achtergrondvariabelen, de stimulansen en barières waarmee men werd geconfronteerd, enz.

Om een representatieve steekproef van de Vlaamse bevolking te krijgen gebeurde de steekproeftrekking op basis van een stratificatie naar geslacht, leeftijd, en verstedelijkingsgraad. Uiteindelijk bekwamen de onderzoekers na een respons van 53% een steekproef van 1 420 respondenten. Deze groep was representatief voor de drie genoemde controle variabelen geslacht, leeftijd en verstedelijkingsgraad.

Aangezien het niet mogelijk was de steekproef te stratificeren naar scholingsgraad bleek dat de respondentengroep lijdt aan een euvel dat eigen is aan soortgelijk onderzoek: de steekproef bevat teveel hoger geschoolden, terwijl de lager geschoolden - vooral de categorie 'lager onderwijs of geen diploma' ondervertegenwoordigd zijn (Van Damme & Legiest, 1997):

Tabel 4.1 Educatieve strategieën: representativiteit naar diplomaniveau

Diplomaniveau	Steekproef	Verwacht aantal ¹⁴
Lager of geen	17,6%	30,7%
Lager secundair	20,4%	24,8%
Hoger secundair	30,5%	27,1%
Hoger onderwijs korte type	20,0%	9,6%
Hoger onderwijs lange type	3,1%	2,4%
Universiteit	8,4%	5,4%
Totaal	100% (n=1313)	100% (n=1313)

Dit zal dus bij de interpretatie van de analyses in het achterhoofd moeten worden gehouden.

1.2 Definitie en meting van geletterdheid

Geletterdheid wordt in deze databank niet rechtstreeks gemeten zoals in IALS wel het geval was. De scholingsgraad gecombineerd met leeftijd en de tewerkstellings-situatie van de respondenten zullen de bepalende variabelen zijn om de groep met een geletterdheidsrisico af te bakenen. Voor scholingsgraad betekent dat het niet bezitten van een diploma hoger secundair onderwijs. Wat leeftijd betreft zal extra aandacht naar uitgaan naar de ouderen (45-60 jaar) en wat betreft de tewerkstellingssituatie naar langdurig werklozen en de 'lagere' beroepen, conform de doelgroepen die centraal staan in dit onderzoek.

Naast socio-demografische variabelen zijn een aantal schalen opgenomen:

- *Education Participation Scale*: dit is een schaal om de leermotivaties van participanten in kaart te brengen. De 7 dimensies van motivatie die onderscheiden worden zijn: cognitieve interesse, sociale stimulatie, professionele verbetering, educatieve voorbereiding, sociaal contact, verbetering van communicatie en samenhorigheidsgevoel. Deze schaal werd in het onderzoek niet letterlijk overgenomen, aangezien er geen gevalideerde

¹⁴ Gebaseerd op gegevens uit de VRIND (Vlaamse Regionale Indicatoren 1996): weergave van de scholingsgraad in het Vlaamse gewest van de bevolking van 15 jaar en ouder.

Nederlandse versie bestaat. Er werd een keuze van items gemaakt op basis van een testenquête en itemanalyse.

- *Barrières tot deelname*: de items die hierop van toepassing waren behoren niet tot een bestaande schaal, maar zijn gebaseerd op literatuuronderzoek (Johnstone & Rivèra, Cross en Darkenwald & Merriam). Uit een reeks items en de reactie hierop bij een proefafname werden een aantal dimensies te distilleren met behulp van een factoranalyse. De volgende barrières werden onderscheiden:
 - Dispositionele (psychologische kenmerken zoals bv. negatieve attitudes t.o.v. onderwijs, faalangst enz.).
 - Situationele (iemand's leefsituatie, zoals tijds- en geldgebrek, ziekte enz.).
 - Institutionele (kenmerken van het aanbod en de voorzieningen zelf, bv. slechte uurroosters, moeilijk bereikbare locaties, enz.).
 - Informatieele (gebrek aan informatie).

De meerwaarde van deze databank ten opzichte van de voorgaande is dat we over gegevens beschikken van (laaggeschoolde) mensen die niet of nauwelijks aan volwassenen educatie deelnemen, terwijl door een aanzienlijk deel daarvan wel werd aangegeven dat ze dit eventueel in de toekomst zouden willen doen.

Dit is uiteraard een interessant gegeven, gezien de soms moeilijke bereikbaarheid van deze doelgroep voor educatieve programma's: welke motieven en barrières leven er bij deze groep laaggeschoolde volwassenen die tot nu toe de weg naar educatieve programma's niet heeft afgelegd?

1.3 Afbakening van de groepen

Als afbakening van de doelgroepen die een risico lopen wat betreft sociale uitsluiting en uitsluiting van en op de arbeidsmarkt kiezen we voor de volgende groep(en):

- Laaggeschoolde volwassenen:
 - aantal jaren gevolgd onderwijs na het lager onderwijs: 0-3 jaar;
 - een diploma lager secundair onderwijs.
- Met daarbinnen extra aandacht voor:
 - werklozen;
 - ouderen van 45-60 jaar;
 - 'lagere beroepen'.

Naast deze indeling in groepen bekijken we de indeling in categorieën naar gelang de participatiegraad.

In het onderzoek naar de participatie van volwassenen zijn participatie categorieën onderscheiden. Dit gebeurt op drie niveaus. Na een eerste verdeling in respondenten die 'ooit' en die 'nooit' aan één of andere vorm van volwasseneneducatie heeft deelgenomen, wordt dit verder gedifferentieerd. Diegene die 'nooit' hebben

deelgenomen kunnen dat ooit wel van plan zijn geweest of niet. Daarbij kunnen ze aangeven of ze dat van plan zijn in de toekomst nog te doen. De groep die 'ooit' participeerde kan dat nu nog doen of niet.

De 'harde kern' van respondenten die nooit hebben geparticipeerd, dit nooit van plan zijn geweest en er ook niet aan denkt in de toekomst aan één of andere vorm van permanente vorming deel te nemen, bedraagt 16%.

Van de groep die nooit geparticipeerd heeft is 41,9% dit ooit wél van plan geweest. In totaal is van de groep respondenten die nooit geparticipeerd heeft een derde die toch overweegt dit in de toekomst te doen. Deze databank levert dus een belangrijke meerwaarde op wat betreft niet-participanten met een educatieve behoefte.

2. Resultaten van de analyse naar motieven en barrières

Volgens het onderzoek blijkt scholingsgraad een erg krachtige determinant van participatie te zijn. Een grote meerderheid van de laagst geschoolden blijft afwezig in de volwasseneneducatie en ze zijn tegelijkertijd ondervertegenwoordigd in het diplomagerichte aanbod (maar wel relatief sterk aanwezig in het technische opleidingsaanbod en het vrijetijdsaanbod). Het bevestigt de stelling dat de participatie in de volwasseneneducatie de ongelijkheid in de initiële onderwijsloopbaan niet mildert of corrigeert, maar zelfs versterkt (Van Damme & Legiest, 1997).

Hoewel de laagst geschoolden aangaven dat zij blijkbaar van de volwasseneneducatie weinig heil verwachten en dat volwasseneneducatie bij hen geen deel uitmaakt van het verbeteren van hun levenskwaliteit, leeft bij hen het motief om middels de volwasseneneducatie een scholingstekort op te heffen sterker dan bij hoger geschoolden.

Eén van de beleidsaanbevelingen is dan ook:

"(...) Vooral de groep laaggeschoolden die niet tot de laatste categorie behoort, toont toch een zekere motivatie om middels participatie (opnieuw) aansluiting te vinden en verdient hierin ondersteuning, bijvoorbeeld via vormen van intensievere trajectbegeleiding."

(Beleidsaanbeveling 8, Van Damm & Legiest, 1997)

Wat betreft deze doelgroep is de databank uitermate geschikt om de participatie aan volwasseneneducatie te onderzoeken: in welke mate participeren laaggeschoolden, welk soort opleidingen volgen zij, en wat zijn de motieven en vooral barrières tot participatie?

2.1 Motieven van de doelgroepen

Bij de analyse van motieven van respondenten in dit onderzoek werden zowel de respondenten betrokken die onlangs aan een cursus hadden deelgenomen als diegene die hun motieven ten aanzien van participatie invulden zonder daarbij te denken aan een concrete cursus. Dus zowel de participanten als niet-participanten gaven aan waarom ze eventueel zouden overwegen een cursus te volgen.

Voor een goed begrip van de volgende analyses zetten we eerst de motieven eens op een rij:

- motief “*ontspanning*” (5 items);
- motief “*jobgerelateerde kwalificaties*” (2 items);
- motief “*algemene ontwikkeling*” (6 items);
- motief “*functionele kwalificaties*”, in functie van job, diploma, promotie, examen, ... (6 items);
- motief “*persoonlijk-psychologische redenen*” (3 items);
- motief “*intrinsieke motivatie*”, leren om het plezier van het leren, intrinsiek leerplezier (1 item);
- motief “*om een tekort aan onderwijs op te halen*” (1 item);
- motief “*omdat ik ertoe verplicht werd*” (1 item);
- motief “*om de eenzaamheid te doorbreken*” (1 item).

2.1.1 Algemeen

Jobgerelateerde motieven staan bovenaan als we kijken naar de gemiddelde score voor de gehele respondenten groep (n=894). Daarna volgen motieven met betrekking tot de algemene ontwikkeling, intrinsiek leerplezier en persoonlijk-psychologische motieven. Deze algemene gemiddelde scores zullen in de volgende analyses steeds ter vergelijking in de tabellen vermeld staan.

2.1.2 Laaggeschoolde volwassenen

Laaggeschooldheid wordt gemeten volgens 2 variabelen, namelijk (1) het aantal jaren schoolgelopen na het lager onderwijs en (2) het hoogst behaalde schoolniveau.

Wat betreft de eerste variabele: vooral het motief ‘het ophalen van een ervaren tekort aan onderwijs’ komt als gevoelig voor deze variabele naar voor. Vooral respondenten die max. 6 jaar onderwijs hebben gevolgd scoren significant hoger op dit motief. Omgekeerd is het intrinsiek leerplezier een motief dat significant hoger scoort bij de langer geschoolden. De andere motieven verschillen niet significant.

Wat betreft de tweede variabele: de invloed van diploma niveau blijkt groter te zijn op de belangrijkheid van de motieven. Ook het ophalen van het onderwijstekort is hier duidelijk verschillende voor de verschillende groepen. Maar merkwaardig genoeg noemt de groep met maximaal een diploma lager secundair

onderwijs dit als belangrijkste motief en behalen ze gemiddeld een hogere score op dit motief dan de laagst geschoolden, met maximaal een diploma lager onderwijs.

Het intrinsieke leerplezier wordt ook belangrijker als motief naarmate het diploma niveau stijgt, waarbij echter de hoogst geschoolden daarop iets lager scoren dan de groep ervoor. Aan het motief jobgerelateerde kwalificaties blijken de respondenten met een hoger onderwijs diploma 'lange type of meer' een erg hoog belang te hechten. Omgekeerd hechten de laagst geschoolden aan dit motief en aan functionele kwalificaties significant veel minder belang. Binnen deze groep laaggeschoolden scoort het motief jobgerelateerde kwalificaties toch nog erg hoog vergeleken met de andere motieven. Alleen het motief 'een onderwijstekort ophalen' scoort hoger voor de laagst geschoolden.

Tabel 4.2 Gemiddelde scores op motieven van respondenten met en zonder lager secundair onderwijs

Rangorde laagst geschoolden (enkel l.o.):	Rangorde diploma lager secundair:
Tekort aan onderwijs ophalen (4,8)	Jobgerelateerde kwalificaties (6)
Jobgerelateerde kwalificaties (4,7)	Tekort aan onderwijs ophalen (5,6)
Algemene ontwikkeling (4,3)	Algemene ontwikkeling (5,6)
Persoonlijke, psychologische motieven (4)	Persoonlijke, psychologische motieven (5)
Intrinsiek leerplezier (3,1)	Intrinsiek leerplezier (4,4)
Ontspanning (2,8)	Ontspanning (3,5)
Eenzaamheid doorbreken (2,5)	Functionele kwalificaties (3,3)
Functionele kwalificaties (2,3)	Eenzaamheid doorbreken (2,7)
Omdat ik ertoe verplicht werd (1,7)	Omdat ik ertoe verplicht werd (2,4)

2.1.3 Werklozen en lagere beroepen

Nastreven van jobgerelateerde kwalificaties wordt als motief het meest belangrijk geacht door zelfstandigen, bedienden en ambtenaren, gevolgd door arbeiders. Niet-werkenden scoren dit motief significant lager. Functionele kwalificaties worden vooral door arbeiders en bedienden hoog gewaardeerd. Niet-werkenden hechten dan weer een hoger belang aan het doorbreken van eenzaamheid als motief. Intrinsiek leerplezier wordt door bedienden en ambtenaren relatief belangrijker geacht dan arbeiders. De overige motieven laten geen significante verschillen zien. Zo wordt het motief algemene ontwikkeling door elke beroepsgroep hoog gewaardeerd.

Tabel 4.3 Gemiddelde scores op motieven van niet-werkenden

Rangorde niet-werkenden:	Score totale populatie:
Algemene ontwikkeling (5,4)	(5,6)
Jobgerelateerde kwalificaties (5)	(6,5)
Intrinsiek leerplezier (5)	(5,1)
Tekort aan onderwijs ophalen (5)	(4,5)
Persoonlijke, psychologische motieven (4,9)	(4,8)
Ontspanning (4,1)	(3,8)
Eenzaamheid doorbreken (3,5)	(2,8)
Functionele kwalificaties (3,1)	(3,4)
Omdat ik ertoe verplicht werd (2,2)	(2,5)

2.1.4 Ouderen

Slechts de motieven jobgerelateerde en functionele kwalificaties en algemene ontwikkeling blijken wezenlijk door leeftijd te zijn beïnvloed. Jobgerelateerde motieven scoren erg hoog bij 30-44 jarigen en het laagst bij de oudste respondenten. Functionele kwalificaties als motief vertonen een gelijkaardig verloop, alleen is het ditmaal de jongste groep (19-24 jarigen) die de hoogste gemiddelde score behaalt.

Het motief algemene ontwikkeling is eveneens gemiddeld voor oudere respondenten relatief minder belangrijk dat voor jongere. Wanneer we echter binnen de oudste leeftijdscategorie (60-75 jarigen) kijken, scoort het motief algemene ontwikkeling daar het hoogst van alle. Er is enkel nog een significant verschil tussen 45-59 jarigen en 60-75 jarigen voor persoonlijk-psychologische motieven. Voor de 45-59 jarigen is dit gemiddeld belangrijker.

Tabel 4.4 gemiddelde scores op motieven van ouderen van 45-59 jaar

Rangorde 45-59 jarigen:	Score totale populatie:
Jobgerelateerde kwalificaties (6,1)	(6,5)
Algemene ontwikkeling (5,8)	(5,6)
Om een tekort aan onderwijs op te halen (5,1)	(4,5)
Persoonlijke, psychologische motieven (5)	(4,8)
Intrinsiek leerplezier (4,9)	(5,1)
Ontspanning (3,7)	(3,8)
Functionele kwalificaties (2,8)	(3,4)
Eenzaamheid doorbreken (2,8)	(2,8)
Omdat ik ertoe verplicht werd (2,3)	(2,5)

2.2 Barrières van de doelgroepen

De belangrijkste vaststellingen uit deze studie zijn dat barrières die te maken hebben met *tijdsproblemen*, zowel het beschikken over te weinig tijd als het op een

ongeschikt moment plaatsvinden van een cursus als belangrijkste geachte barrières tot participatie zijn. Daarna volgen belemmeringen die te maken hebben met de *combinatie van arbeid en zorg*.

In tegenstelling tot de in de literatuur vaak als belangrijk aangehaalde barrières zoals te hoge kosten, slechte bereikbaarheid, gebrek aan financiële ondersteuning door werkgevers, worden deze niet als belangrijke barrières genoemd door de respondenten.

2.2.1 Laaggeschoolde volwassenen

Men vindt géén belangrijke verschillen wanneer het gaat om de scholingsgraad. Hooggeschoolden worden iets meer belemmerd door tijdsgerelateerde barrières (tijdsgebrek, cursusduur en geen aanbod tijdens werkuren), maar ook - verrassend - door informationele barrières. De stelling dat een gebrek aan informatie de toegankelijkheid van volwasseneneducatie vooral bij laaggeschoolden zou belemmerden vindt geen bevestiging, tenzij men zou veronderstellen dat laaggeschoolden zich niet van dit informatietekort bewust zouden zijn (Van Damme & Legiest, 1997).

Uit de onderstaande tabel blijkt dat er kleine verschillen zijn tussen diegene zonder en met een diploma lager secundair onderwijs in de rangorde van de 9 als meest belangrijk geachte barrières (in totaal zijn er 15).

Tabel 4.5 Gemiddelde scores op barrières van respondenten met en zonder diploma lager secundair onderwijs

Rangorde laagst geschoolden (enkel l.o):	Rangorde diploma lager secundair:
Tijdsgebrek (4,4)	Tijdsgebrek (5,6)
Moeilijk te combineren met gezin (4,1)	Moment niet geschikt (4,7)
Moeilijk te combineren met werk (3,7)	Moeilijk te combineren met werk (4,6)
Moment niet geschikt (3,1)	Moeilijk te combineren met gezin (4,3)
Kan niet gevolgd worden tijdens werkuren (3,1)	Kan niet gevolgd worden tijdens werkuren (4,1)
Slechte bereikbaarheid cursusplaats (3,1)	Te hoge kosten (3,6)
Levert geen diploma of getuigschrift op (2,9)	Slechte bereikbaarheid cursusplaats (3,5)
Voldoe niet aan beginvereisten (2,9)	Te lange duur (3,1)
Negatieve motivatie (2,8)	Levert geen diploma of getuigschrift op (3,1)

2.2.2 Werklozen en lagere beroepen

Niet-werkenden scoren - niet verrassend - lager op de barrière 'beschikbaarheid over tijd' en tevens op het geschikt zijn van het moment waarop een cursus plaatsvindt. Deze barrières die te maken hebben met tijdsaspecten spelen een minder belangrijke rol voor niet-werkenden.

Wat betreft de verschillende beroepscategorieën vindt men weinig verschillen. Tijdsgebrek speelt iets sterker voor zelfstandigen, arbeiders en ambtenaren krijgen minder de kans om tijdens de werkuren cursussen te volgen. Arbeiders kunnen minder op financiële steun van werkgever rekenen. Ambtenaren geven wel aan gemakkelijker toegang te hebben tot informatie omtrent volwasseneneducatie en -vorming.

Tabel 4.6 Gemiddelde scores op barrières van niet-werkenden, vergeleken met het gemiddelde van de totale populatie

Rangorde niet-werkenden:	Score totale populatie:
Tijdsgebrek (4,4)	(6)
Moeilijk te combineren met gezin (4)	(4,3)
Moment niet geschikt (3,8)	(5)
Slechte bereikbaarheid cursusplaats (3,6)	(3,8)
Te hoge kosten (3,5)	(3,9)
Te lange duur (2,8)	(3,4)
Levert geen diploma of getuigschrift op (2,7)	(3,1)
Informationele barrière (2,7)	(3)
Gebrekkige aansluiting bij behoeften (2,4)	(3)

2.2.3 Ouderen

Tijdsgebrek speelt vooral rol bij respondenten onder de 45 jaar, dit is in veel mindere mate het geval bij oudere respondenten. De meeste factoren spelen in het algemeen een belangrijkere rol bij jongere respondenten. Zelfs de bereikbaarheid, kosten, informatietekort en negatieve motivatie wegen bij hen zwaarder door. De zorg voor het gezin is vooral bij 30-44 jarigen een belangrijke belemmering voor het volgen van een cursus.

Tabel 4.7 Gemiddelde scores op barrières van ouderen van 45-59 jaar, vergeleken met het gemiddelde van de totale populatie

Rangorde 45-59 jarigen:	Score totale populatie:
Tijdsgebrek (5,5)	(6)
Moeilijk te combineren met werk (4,5)	(4,9)
Moment niet geschikt (4,4)	(5)
Moeilijk te combineren met gezin (4,2)	(4,3)
Kan niet gevolgd worden tijdens werkuren (3,9)	(4)
Slechte bereikbaarheid cursusplaats (3,7)	(3,8)
Te hoge kosten (3,5)	(3,9)
Te lange duur (3,3)	(3,4)
Levert geen diploma of getuigschrift op (2,9)	(3,1)

2.3 Barrières van niet-participanten

Van het totale aantal respondenten uit de onderzoekspopulatie is 33,9% 'niet-participant' (n=482). Dit betekent dat zij nooit aan enige vorm van cursus of opleiding¹⁵ hebben deelgenomen.

Een verdere verfijning is te maken naar gelang niet-participanten in het verleden *al dan niet hebben overwogen* om een cursus te volgen en naar gelang ze *al dan niet overwegen dit in de toekomst nog te doen*.

De onderstaande tabel toont een overzicht van *niet-participanten* en hun intenties tot het al dan niet volgen van cursussen of opleidingen.

Zoals uit onderstaande tabel is te lezen is twee derde (66,2%) van de niet-participanten ook *niet van plan* in de toekomst nog een cursus te volgen. Iets meer dan de helft (55,6%) van alle niet-participanten is in het verleden *niet van plan geweest* een cursus of opleiding te volgen.

Tabel 4.8 Niet-participanten en hun intentie tot het volgen van permanente vorming in het verleden en de toekomst

Bent u ooit van plan geweest een cursus te volgen?	Denkt u in de toekomst een cursus te volgen?			Totaal
	Nee	Ja	Niet beantw.	
Nee	228	32	8	55,6%
Ja	83	112	7	41,9%
Niet beantw.	8	3	1	2,5%
Totaal	66,2%	30,5%	3,3%	(n=482) 100%

De 228 respondenten die zowel in het verleden als in de toekomst niet van plan zijn (geweest) een cursus of opleiding te volgen wordt ook wel de 'harde kern' van de niet-participanten genoemd. Dit is *bijna de helft van de niet-participanten en 16% van het totale aantal respondenten*.

Er zijn onder de niet-participanten aan de andere kant 112 respondenten - *bijna een kwart van de niet-participanten en 8% van het totale aantal respondenten* - die aangaven zowel in het verleden als in de toekomst de intentie te hebben

¹⁵ Het al dan niet ooit hebben deelgenomen aan 'permanente vorming' werd in het onderzoek vrij brede zin gedefinieerd. Het gaat om alle mogelijke vormen van naschools onderwijs, opleiding en vorming, waarbij slechts een minimum van twee samenkomsten of lessen als norm werd gesteld. De cursussen hoefden ook niet noodzakelijk afgewerkt te zijn geweest. Cursussen zoals avondlessen geschiedenis, bloemschikken, leren lassen, tekenen, schriftelijke cursus boekhouden vallen allemaal onder deze definitie. Informeel leren en 'doe-het-zelf'-educatie werden hierbij wel buiten beschouwing gelaten.

(gehad) om een cursus of opleiding te volgen. Desalniettemin hebben zij om de één of andere reden nooit de stap genomen om ook effectief een cursus te volgen.

2.3.1 Niet-participanten

We zullen de *niet-participanten* verder beschrijven naar geslacht, leeftijd, scholingsgraad en tewerkstellingssituatie. We zullen hierbij de twee groepen bekijken die de 'harde kern' en de 'twijfelaars' onder de niet-participanten kunnen worden genoemd: resp. diegene die niet van plan zijn ooit nog een cursus te volgen en diegene die dat eventueel overwegen te doen in de toekomst.

Het lijkt alsof vrouwen iets minder van plan zijn in de toekomst nog een cursus te volgen (48% van de 'twijfelaars' zijn vrouwen tegenover 52% mannen) maar dit verschil blijkt niet significant te zijn.

Wat betreft de leeftijdscategorieën vinden we wel significante verschillen:

Tabel 4.9 Percentages voor diegene die niet en wel de intentie hebben in de toekomst een cursus te volgen naar leeftijdscategorie

	Niet van plan	Wel van plan
t/m 30 jaar	15,1%	39,7%
31-45 jaar	18,2%	35,6%
46-60 jaar	34,3%	19,2%
ouder dan 60 jaar	32,4%	5,5%
	(n=318) 100%	(n=146) 100%

Waar bij de harde kern van de niet-participanten eerder oudere respondenten uit de 2 hoogste leeftijdscategorieën te vinden zijn, bevinden zich onder de twijfelaars meer jongeren.

We vinden bij de niet-participanten ook een duidelijk significant verschil wat betreft scholing: van de 'harde kern' heeft 79% niet meer dan 6 jaar formeel onderwijs gevolgd na de lagere schoolperiode tegen over 21% die langer naar school zijn geweest. Onder diegene die nog overwegen in de toekomst een cursus te volgen bevinden zich 55% met 'minder dan 6 jaar' tegenover 45% met 'meer dan 6 jaar' formeel onderwijs na de lagere schoolperiode.

2.3.2 Arbeidsmarkt

Binnen de groep niet-participanten die niet van plan zijn ooit nog een cursus te volgen is de verhouding werkenden - niet-werkenden bijna gelijk. Onder de twijfelaars bevinden zich relatief echter meer werkenden (77%) dan niet-werkenden

(23%). Het onder de werkende respondenten meer specifiek kijken naar beroepen levert geen significante verschillen op.

Als we binnen de groep niet-participanten naar de specifieke situatie (werkloos, huisvrouw/man, enz.) van niet-werkenden kijken vinden we verschillen die echter niet betrouwbaar zijn wegens te kleine aantallen. De verschillen wijzen in de richting van meer gepensioneerden en zieken/arbeidsongeschikten onder diegene die niet van plan zijn ooit nog een cursus te volgen tegenover meer werkzoekenden onder de twijfelaars. De percentages huisvrouwen-/mannen zijn gelijk voor beide groepen.

In het volgende zal voor de groep niet-participanten worden nagegaan wat de beweegredenen cq. barrières zijn voor het al dan niet deelnemen aan cursussen of opleidingen.

Dispositionele belemmeringen verwijzen naar psychologische kenmerken zoals faalangst, zelfvertrouwen, attitude t.o. onderwijs enz. Stelling zoals: “cursussen hebben voor mij geen nut”, of “ik leer liever op mijn eigen manier” vallen hieronder.

Institutionele belemmeringen hebben betrekking op de kenmerken van het educatieve aanbod/ de educatieve voorziening: toegankelijkheid, herkenbaarheid en aantrekkelijkheid van het aanbod. Hieronder vallen stellingen zoals “*ik weet niet welke cursussen er allemaal bestaan*” en “*de cursussen kosten teveel tijd*”.

Situationele belemmeringen, tenslotte, verwijzen naar iemands concrete levenssituatie: gebrek aan geld, zorg voor kinderen, ziekte enz. Hierbij horen o.a. de stellingen “*met een gezin is het moeilijk om een cursus te volgen*” en “*cursussen kosten teveel geld*”.

De drie meestgenoemde belangrijkste barrières om in de toekomst geen cursus te volgen waren voor *niet-participanten*:

1. “Met een gezin is het te moeilijk om een cursus te volgen” (23%)
2. “Ik wil in mijn vrije tijd met andere dingen bezig zijn” (17%) en
3. “Cursussen kosten teveel tijd en geld” (13%)

En voor *participanten* waren de drie meestgenoemde redenen:

1. “Met een gezin is het te moeilijk om een cursus te volgen” (29%)
2. “Cursussen kosten teveel tijd en geld” (17%) en
3. “Cursussen zijn niet te combineren met mijn werk” (16%)

Als we de redenen groeperen in dispositionele, institutionele en situationele barrières, zien we significante verschillen tussen participanten en niet-participanten, vooral wat de dispositionele barrières aangaat.

Tabel 4.10 Belangrijkste barrières van respondenten naar het al dan niet geparticipeerd hebben aan een cursus of opleiding

	Nooit geparticipeerd	Ooit geparticipeerd	Totaal
Dispositionele	32,6%	16,6%	22,8%
Institutionele	17,2%	19,9%	18,9%
Situationele	50,2%	63,5%	58,4%
	(n=442) 100%	(n=709) 100%	(n=1 151) 100%

Beide groepen respondenten - en dan vooral de participanten - noemen vooral situationele barrières als reden om in de toekomst geen cursus te volgen, maar respondenten die nooit geparticipeerd hebben aan enige vorm van volwasseneneducatie noemen beduidend vaker dispositionele barrières als belangrijkste reden (cursussen hebben geen nut, geen cursussen nodig voor het werk, men leert liever op eigen manier).

Als we vervolgens binnen de groep respondenten kijken naar diegene die nooit aan enige vorm van volwasseneneducatie hebben deelgenomen, kunnen we een onderverdeling maken tussen niet-participanten die dat ook *nooit van plan zijn in de toekomst* en niet-participanten die dat *eventueel overwegen in de toekomst*. Hieruit blijkt:

Tabel 4.11 Belangrijkste barrières van *niet-participanten* naar het al dan niet hebben van een intentie tot het volgen van een cursus in de toekomst

	Niet van plan	Wel van plan
Dispositionele	43%	8,1%
Institutionele	12,9%	27,4%
Situationele	44%	64,4%
	(n=302) 100%	(n=135) 100%

Blijkbaar zijn het vooral respondenten die nooit geparticipeerd hebben in het verleden en dit ook niet van plan zijn in de toekomst die dispositionele barrières als belangrijkste reden noemen. En de niet-participanten die het eventueel nog wel overwegen in de toekomst een cursus te volgen laten zich vooral weerhouden door situationele barrières (zorg voor het gezin, tijdsgebrek, combinatie met werk te moeilijk).

Een onderverdeling binnen de groep niet-participanten naar *werkende en niet-werkende respondenten* levert de volgende percentages op:

Tabel 4.12 Niet-werkenden en werken naar de verschillende categorieën barrières

	Niet-werkend	Werkend
Dispositionele	39%	27%
Institutionele	19%	16%
Situationele	42%	57%
	(n=178) 100%	(n=256) 100%

Beide groepen laten zich het minst weerhouden door institutionele barrières (gebrek aan informatie over aanbod, kostprijs cursussen). Voor niet-werkenden spelen dispositionele barrières een grotere rol en voor werkenden situationele. Als we de niet-participanten willen opsplitsen naar het type beroep, zijn de aantallen te klein om hier te kunnen spreken van significante verschillen.

Er worden kleine verschillen gevonden tussen hoog- en laaggeschoolde niet-participanten (met resp. *méér of minder dan 6 jaar* formeel onderwijs na het lager onderwijs) wat betreft de verschillende categorieën barrières. Deze blijken echter niet significant te zijn.

3. Conclusies

In het voorgaande hebben we de motieven en barrières van verschillende groepen participanten en niet-participanten bekeken.

De doelgroepen waarvan kan worden aangenomen dat ze met het risico van sociale en maatschappelijke uitsluiting van en op de arbeidsmarkt geconfronteerd worden, werden nader geanalyseerd wat betreft hun motieven en barrières ten aanzien van deelname een één of andere vorm van opleiding of vorming. Tenslotte zullen we enkele aanbevelingen doen die uit deze inzichten over de motieven en barrières tot educatie resulteren.

3.1 Motieven

Niet verrassend waren het vooral de motieven die te maken hadden met het ophalen van een tekort aan onderwijs die bij de groep *laaggeschoolden* als belangrijk worden ervaren. Respondenten met een diploma lager secundair onderwijs hebben dit wel als meer belangrijk gescoord dan diegene die slechts een diploma lager onderwijs hebben. Jobgerelateerde motieven kwamen voor laaggeschoolden

op de tweede plaats. Het intrinsieke leerplezier wordt belangrijker als motief naarmate het diploma niveau stijgt.

Wat we in onze hypothese stelden, namelijk dat *werkzoekenden/-lozen* meer jobgerelateerde motieven zouden hebben ten aanzien van participatie aan vorming en opleiding werd niet bevestigd. Niet-werkenden scoren lager op jobgerelateerde motieven dan diegene die werk hebben. Helaas kunnen we niet nagaan of dit ligt aan het feit dat er zich onder de niet-werkenden eventueel meer respondenten bevinden die zich niet beschikbaar stellen voor de arbeidsmarkt, zoals huisvrouwen/-mannen en gepensioneerden. Niet-werkenden gaven wel aan het motief 'doorbreken van de eenzaamheid' meer belangrijk te vinden dan de werkenden.

Wanneer het effect van *leeftijd* geanalyseerd werd, werden significante verschillen ontdekt wat betreft jobgerelateerde en functionele kwalificaties en motieven m.b.t. de algemene ontwikkeling. De ouderen vinden de jobgerelateerde en vooral de functionele kwalificaties als motief het minst belangrijk vergeleken met de jongere respondenten. Dat dit voor 60-75 jarigen het geval is, is niet zo verwonderlijk, zij bevinden zich meestal niet meer op de arbeidsmarkt. Maar voor de 45-59 jarigen die zich toch nog vaker op de arbeidsmarkt bevinden is dit feit - met het oog op de toenemende vergrijzing en de uitsluitingsrisico's voor deze groep - een belangrijk gegeven. De motieven met betrekking tot de algemene ontwikkeling blijken tevens voor ouderen een minder belangrijke rol te spelen dan bij de jongeren.

3.2 Barrières

Wanneer het gaat om het effect van de *scholingsgraad* op barrières worden voor de totale respondenten groep geen belangrijke significante verschillen gevonden. Hooggeschoolden worden misschien iets meer weerhouden door tijdsproblemen en ook door informationele barrières. Dus dat laaggeschoolden meer belemmerd zouden worden door een gebrek aan informatie rond opleiding en vorming, zoals in de literatuur vaak wordt gesteld, vindt hier geen bevestiging.

Ook wat betreft het *al dan niet werken* zijn er slechts kleine verschillen. Barrières die te maken hebben met het tijdsaspect worden door niet-werkenden als minder belemmerend ervaren dan door werkenden. Arbeiders krijgen minder financiële steun van de werkgever en zelfstandigen, arbeiders en ambtenaren krijgen minder de kans om tijdens de werkuren cursussen te volgen.

Wat betreft *leeftijd* blijken de meeste belemmerende factoren een grotere rol te spelen bij jongeren dan bij ouderen. De zorg voor het gezin is vooral voor 30-44 jarigen een belangrijke belemmering om een cursus te volgen.

Wanneer we kijken naar verschillen tussen *participanten en niet-participanten* zien we wel duidelijke verschillen wat betreft de verschillende soorten barrières opgesplitst naar *dispositionele, situationele en institutionele barrières*.

Hoewel participanten en niet-participanten beide vooral situationele barrières aanhalen, noemen respondenten die nog nooit aan enige vorm van opleiding of training hebben deelgenomen vaker dispositionele barrières als belemmerende factor.

We onderscheiden bij de niet-participanten daarbij vervolgens de 'harde kern' en de twijfelaars, afhankelijk van of ze al dan niet overwegen in de toekomst nog een cursus te volgen.

In de 'harde kern' van niet-participanten vinden we meer *ouderen* - een derde van de harde kern is 45-60 jaar tegenover een vijfde van de twijfelaars - en *laaggeschoolden* - 80% van de 'harde kern' heeft minder dan 6 jaar onderwijs gevolgd na de lagere schoolperiode tegenover 55% van de twijfelaars.

Wat betreft de tewerkstellingssituatie vinden we onder de 'harde kern' van de niet-participanten meer respondenten die niet werken - de helft van de 'harde kern' tegenover een kwart van de twijfelaars zitten zonder werk.

3.3 Consequenties inzake beleid van levenslang leren

Er is duidelijk meer onderzoek nodig om preciezer te achterhalen welke barrières laaggeletterden weerhouden van participatie aan formele educatie en welke motieven zouden kunnen aangewakkerd worden bij deze doelgroepen. Ook uit ander onderzoek blijkt dat het algemene leerklimaat in Vlaanderen niet gunstig is en dat vooral laaggeschoolden leren en educatie niet zien als de aangewezen weg om hun professionele situatie en hun algemene levenskwaliteit te verbeteren. Kwetsbare doelgroepen leren blijkbaar enkel als zij daarbij sterk vanuit een deficit-perspectief toe worden gedwongen. Educatieve behoeften worden vooral vanuit een besef van tekort in kennis en vaardigheden gegenereerd, en vooral bij professioneel geïnspireerde behoeften lijkt dit het geval te zijn.

Men mag er niet van uitgaan dat iedereen in staat is duidelijk zijn of haar behoeften te onderkennen en die in een gerichte educatieve vraag om te zetten. Meer bepaald lijkt precies het 'educatieve moment' daarbij problematisch te zijn. Nogal wat laaggeschoolden geven aan dat voor hen opleiding, vorming en 'leren' geen vanzelfsprekende wegen zijn om behoeften te beantwoorden. 'Zijn plan trekken' en informele leerstrategieën zijn verkieslijker omdat men dan niet opnieuw naar de schoolbanken moet. Ze geven ook aan dat het leerklimaat in Vlaanderen niet erg gunstig is, dat men 'scheef bekeken' wordt en dat men het soms zelf ook als vernederend ervaart wanneer men iets moet leren. Blijkbaar duidt een educatieve behoefte in de perceptie van nogal wat Vlamingen op een 'onvolkomenheid', waarvoor men als niet 'volwaardig' wordt gezien, en houdt een educatieve vraag

een soort afhankelijkheidspositie in die men liever wil vermijden. Het gericht formuleren van een educatieve vraag wordt ook gehypothekeerd door een gebrek aan durf of een tegenzin om zich buiten de vertrouwde private omgeving en in de openbaarheid te begeven. Bij ouderen kan men ook vaststellen dat leren en educatie als 'niets meer voor hen' wordt gezien.

Beleidsmatig is het van groot belang de culturele voedingsbodem in de Vlaamse samenleving voor levenslang leren te versterken door een positief leerklimaat te creëren. Uiteraard moet dit in preventieve zin gebeuren door in het initiële onderwijs een 'pedagogiek van het slagen' in plaats van een 'pedagogiek van het mislukken' te realiseren. Gemarginaliseerd en weggeselecteerd worden in de loop van de initiële onderwijsloopbaan hypothekeert in sterke mate de latere geneigdheid tot levenslang leren. Naar de huidige Vlaamse volwassenen toe is het van belang een beeld te creëren waarin leren en educatie als iets aangenaams, iets intrinsiek plezierig naar voor komen en waarbij succeservaringen op de voorgrond worden geplaatst. Leren en educatie moeten in de beeldvorming kunnen geassocieerd worden met het verruimen van mogelijkheden, het krijgen van nieuwe kansen, het verleggen van grenzen.

De ingesteldheid bij Vlaamse volwassenen en vooral dan bij de laaggeschoolden en laaggeletterden ten aanzien van leren en educatie bevat ook op een positieve wijze een aantal aangrijpingspunten voor het educatieve beleid. Er is een sterke ontvankelijkheid voor informeel leren, waarbij kennis- en informatiebronnen worden ingeschakeld. Blijkbaar leert de Vlaming frequent op een zelfstandige manier, gebruik makend van informatie die hij verzamelt in zijn omgeving, via informele sociale netwerken met mensen die bepaalde kennis en vaardigheden wel bezitten, door bibliotheken en het Internet te raadplegen, enz. Dit spoort overigens ook met de vaststelling gedaan in het IALS-onderzoek dat de Vlaamse volwassenen hogere vaardigheden bezitten, ook de laaggeschoolden, dan uit de scholingsgraad op zich verondersteld zou kunnen worden. Er is dus een belangrijke praktijk inzake informeel leren. Niet alleen roept dit de vraag op naar een erkenning van ervaringscompetenties, maar ook creëert dit kansen en perspectieven voor educatieve voorzieningen, mits zij in staat zijn aan te sluiten bij deze informele leerpraktijken. Bibliotheken, informatievoorzieningen en andere informele leeromgevingen hebben een belangrijke rol te spelen in een beleid inzake levenslang leren. Educatieve voorzieningen moeten in een perspectief van flexibilisering en innovatie mogelijkheden voorzien voor zelfstandig leren. Gemengde en ten dele ook gedeïnstitutionaliseerde vormen van formeel/informeel leren zouden kunnen ontwikkeld worden, zoals het succes van begeleid individueel studeren trouwens aantoonde.

Naast het belang van een algemeen positief leerklimaat en het stimuleren van mogelijkheden om aan te sluiten op informele leerpraktijken, lijken ook specifieke vaardigheden in het formuleren van een educatieve vraag van belang te zijn. Wan-

neer men niet in staat is voor zichzelf een expliciete educatieve vraag te formuleren, wordt de keten van besluitvormingsprocessen leidend naar participatie verbroken. De samenhang tussen scholingsgraad en de mate waarin men in staat is een duidelijke educatieve vraag te formuleren, suggereert dat het hier gaat om vaardigheden die impliciet verworven worden gedurende de initiële onderwijsloopbaan. Elke nieuwe succesvolle educatieve ervaring versterkt deze vaardigheden, hetgeen een deel van de verklaring vormt van het feit dat educatieve participatie een cumulatief karakter vertoont: het zijn degenen die reeds vaak geparticipeerd hebben, die dat ook in de toekomst met grotere waarschijnlijkheid zullen doen. In een perspectief van levenslang leren is dit erg belangrijk: een succesvolle educatieve ervaring versterkt niet alleen een leerattitude maar levert ook vaardigheden op in het uitdrukken van nieuwe educatieve vragen.

Deze vaardigheden hebben vooral te maken met meta-cognitie en het vermogen tot zelfsturing in leerprocessen. Het is daarom erg belangrijk dat in leerprocessen, zowel in het initiële onderwijs als in vormen van volwasseneneducatie, aandacht wordt besteed aan deze meta-vaardigheden, zoals het leren zien van eigen tekorten, het onderkennen van eigen leerpotentie en leerstijl, het leren plannen en structureren van leerprocessen, enz.

De sociale omgeving speelt een vrij belangrijke rol in het proces van constructie van de educatieve vraag. Zowel de professionele context, de private omgeving van het gezin als de informele vriendennetwerken kunnen een erg stimulerende impact hebben op dit proces. Vriendennetwerken spelen een grote rol bij laaggeschoolden en mensen die eerder moeilijk tot een educatieve vraag komen. Laaggeschoolden laten zich ook beïnvloeden door de beschikbaarheid van het aanbod in hun formulering van een educatieve vraag. Dit alles wijst er op dat bij mensen die eerder moeilijk tot een gerichte educatieve vraag komen, stimulansen in de omgeving een doorslaggevende rol kunnen spelen, precies omdat zij zelf de vaardigheden tot zelfsturing missen. Beleidsmatig moet men onderzoeken hoe deze faciliterende elementen in de sociale omgeving bij laaggeschoolden zouden kunnen versterkt worden als aanvulling op een te laag vermogen tot zelfsturing.

Om vanuit een educatieve vraag effectief de stap tot participatie te zetten, moet nog een aantal beslissingen worden genomen. Er grijpt dan een proces van afweging van kosten en baten plaats waarbij de balans duidelijk naar de positieve kant moet overhellen wil er echt een participatie uit voortvloeien. Het leereffect moet duidelijk kunnen verwacht worden (bij hogeschoolden), de professionele baten moeten waarschijnlijk zijn of het perspectief op sociaal contact waarschijnlijk (bij laaggeschoolden), om de kosten en barrières tot participatie te compenseren. Dit toont nog eens aan dat Vlaamse volwassenen doorgaans een vrij kritische houding aannemen tegenover formele educatieve participatie.

Dit alles verwijst opnieuw naar het belang van zowel het maatschappelijk leerklimaat, de waardering voor educatie als de meta-cognitieve vaardigheden om het eigen leren te sturen. Wil men de educatieve participatie in de toekomst in Vlaanderen verbeteren, dan is het van groot belang om in te werken op deze factoren, en dan meer in het bijzonder bij die groepen die op dit vlak risico's vertonen, namelijk laaggeschoolden en laaggeletterden. Coaching en begeleiding, het meer gericht inschakelen van faciliterende aspecten in de sociale omgeving, aandacht besteden aan meta-cognitieve vormingsaspecten in curricula van zowel het initiële onderwijs als de volwasseneneducatie, voorzieningen die mensen ondersteunen in het gerichter maken en expliciteren van een educatieve vraag, het zijn noodzakelijke maatregelen om de vicieuze cirkel in de participatie aan volwasseneneducatie te doorbreken.

HOOFDSTUK 5

MOTIEVEN EN BARRIÈRES TOT EDUCATIEVE PARTICIPATIE: DE AANBODZIJDE

1. 10 jaar basiseducatie in Vlaanderen

De basiseducatie is zonder enige twijfel de belangrijkste educatieve voorziening gericht naar laaggeschoolden en laaggeletterden. De analyse van de beschikbare gegevens over deze voorziening laat toe vanuit de aanbodzijde meer zicht te krijgen op de motieven en barrières tot educatieve participatie bij deze doelgroepen.

In opdracht van de Vlaamse Regering en op initiatief van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming is de Vakgroep Onderwijskunde in Gent gevraagd een evaluatie onderzoek te verrichten met als titel '*10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen*'. Dit was een onderzoek naar de realisatie van beleidsdoelstellingen, het bereik van doelgroepen, de effectiviteit van het educatieve aanbod en de doelmatigheid van de bestuurlijke organisatie met het oog op optimalisering van de regelgeving. Het onderzoeksrapport is in juni 2001 gepubliceerd.

In de volgende analyses zal de nadruk liggen op de motieven en barrières cq. stimulansen van deelnemers aan de basiseducatie. Waar we bij de databank 'Educatieve strategieën' voornamelijk vertrokken vanuit de *vraagzijde* van volwassenen en de *niet-participatie* aan educatieve programma's, benaderen we verschillende dimensies van participatie hier vanuit de *aanbodzijde* en de *stimulansen* tot deelname.

In de beslissing om deel te nemen aan een cursus van de basiseducatie nemen educatieve, sociale en professionele behoeften, perspectieven en motieven een doorslaggevende plaats in. Daarnaast wordt de uiteindelijke stap naar de basiseducatie meebepaald door de aan- of afwezigheid van barrières.

1.1 Doel en opzet van de databank

In het evaluatie onderzoek '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen' is een grondige analyse gedaan van de cursistenpopulatie die in de periode 1991-1999 in de centra voor basiseducatie aanwezig is geweest.

De centrale onderzoeksvragen in het onderzoek zijn vragen naar het profiel van de cursisten in de sector basiseducatie. In de rapportage van het hoofdstuk 'Cursisten Basiseducatie' wordt hierop een antwoord gegeven. Dit werd gedaan op basis van een *secundaire analyse op de cursistendatabank* die in de sector beschikbaar is en op basis van een door de onderzoeksgroep uitgevoerd *kwalitatief follow-up onderzoek* bij een representatieve sample van (ex-)cursisten inzake de effecten van deelname op de sociale, economische en educatieve redzaamheid.

1.1.1 Secundaire analyse op de cursistendatabank

Binnen de sector van de volwasseneneducatie beschikt de basiseducatie over de meest gedetailleerde cursistengegevens. Dit is het resultaat van een systematische en continu aangehouden geautomatiseerde registratie voor alle centra en inschrijvingen. Het gebruikte registratiesysteem Alphi-win is ontwikkeld door het bureau CODE in overleg met de sector.

Om voor het evaluatie onderzoek '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen' een longitudinale analyse te kunnen verwezenlijken werden door de onderzoeksgroep eerst de negen afzonderlijke VOCB-databanken met inschrijvingen van januari 1991 tot en met juni 1999 samengebracht tot één databank die de volledige onderzoeksperiode overspant.

Het totale aantal deelnemers gedurende de tien jaar van 1991 t/m 1999 werd vastgesteld op ongeveer 67 300 deelnemers (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2001).

Naast een aantal sociaal-economische en demografische registratievelden biedt het programma een zicht op status van deelname, intake en de leerloopbaan en begeleidingstraject van de cursist binnen het centrum. De kwantitatieve analyse van deze gegevens door het VOCB levert jaarlijks een profiel van de basiseducatiecursisten op.

1.1.2 Kwalitatief follow-up onderzoek: diepte-interviews met (ex-)cursisten

Het kwalitatieve onderzoeksluik had als doel een zicht te krijgen op de effecten van de deelname aan een educatief traject in de basiseducatie op de *persoonlijke, sociale, professionele en educatieve redzaamheid* van de cursisten en hun subjectieve percepties en attitudes inzake levenslang leren.

Bij deze interviews is uitgegaan van een 'biografische benadering'. De kern van deze benadering is de vraag hoe educatieve ervaringen kaderen in een individu zijn of haar levensgeschiedenis. Welke betekenis wordt gegeven aan het deelnemen aan educatieve participatie en meer in het bijzonder aan de Basiseducatie?

1.2 Definitie en meting van geletterdheid

De doelgroepenvraag van de basiseducatie volgens de krachtlijnen van het decreet op de Basiseducatie (1990) wordt als volgt gedefinieerd:

“De basiseducatie als educatieve voorziening moet zich binnen de context van het volwassenenonderwijs richten naar de doelgroep van laaggeschoolde volwassenen en dient te fungeren als een opstapvoorziening naar andere vormings-, opleidings- en onderwijsinitiatieven. De doelgroep van laaggeschoolde volwassenen wordt in eerste instantie gedefinieerd als ‘Meerderjarigen die niet beschikken over een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs. Migranten worden tot de basiseducatie toegelaten als zij ten hoogste 10 jaar onderwijs hebben genoten in het land van herkomst’.”

Gedurende de werkingsjaren 1991-1999 voldoet 86,1% van de autochtone cursisten aan deze decretaal gestelde diplomavooraarden en van de cursisten met een niet-Belgische origine voldoet 78,4% aan de voorwaarden. Globaal kan dus worden gezegd dat 8 van de 10 cursisten laaggeschoold is.

In de databank van de Basiseducatie wordt geletterdheid niet rechtstreeks gemeten. Net als bij de databank 'Educatieve strategieën' zullen we ons bij de analyses richten tot de kansengroepen zoals gedefinieerd door het beleid.

1.3 Afbakening van de doelgroepen

Bij de analyses kijken we in eerste instantie naar laaggeschooldheid als indicator voor laaggeletterdheid. Binnen de groep van (laaggeschoolde) deelnemers aan de basiseducatie zullen we extra aandacht schenken aan:

- werklozen;
- allochtonen;
- ouderen van 45-60 jaar;
- 'lagere beroepen'.

Werklozen: uit de registratiedatabank van de sector blijkt dat zes op de tien cursisten niet tewerkgesteld zijn. Verder gaat het bij de cursisten die loonarbeid verrichten voor drievierde daarvan om ongeschoolde arbeid.

Wat betreft het inkomen heeft 41,2% (v/h totaal) een sociaal inkomen - de helft hiervan is een werkloosheidsuitkering - en 28,7% heeft geen inkomen.¹⁶

Allochtonen: ongeveer *de helft van de cursisten* is van niet-Belgische origine.¹⁷ De Turkse en Marokkaanse allochtonen zijn de meest voorkomende allochtone groepen: samen vertegenwoordigen zij 23,7% van het totaal aantal cursisten. De cursisten uit de overige herkomstlanden vertegenwoordigen ongeveer 25% van het totaal.

Ouderen van 45-60 jaar: deze groep vormt *12% van het totale aantal cursisten*. Wat opvalt is dat van de 45-60 jarigen *71,3% van Belgische origine is en 1 op 3 man*.

Lagere beroepen: van de cursisten die werken - dit is het geval voor 4 op de 10 deelnemers - verrichte *74,9% ongeschoolde arbeid* tijdens deelname aan de basiseducatie. Van de tewerkstelling is 56,4% in een vast diensverbandstatuut, 11,2% in een tijdelijk of interim statuut en 32,2% in een alternatief statuut (GESCO-, DAC-statuut, stage contracten, ...).

2. Resultaten van de analyse naar motieven en stimulansen van cursisten in de Basiseducatie

2.1 Motivatie en perspectief bij instap

In zowel de kwantitatieve registratiegegevens als bij de kwalitatieve analyse is informatie aanwezig omtrent het participatiemotief van cursisten. In de registratie databank van de sector zijn hiervoor twee indicatoren gebruikt, namelijk de '*motivatie bij instap*' en het '*perspectief bij instap*'.

Het '*perspectief bij instap*' is de lange termijn doelstelling die de cursisten met de deelname aan de basiseducatie willen bereiken waarbij de behoefte of '*motivatie bij instap*' vertaald wordt in een *sociaal, professioneel of educatief perspectief*.

¹⁶ Deze cijfers wb. het inkomen moeten voorzichtig gehanteerd worden aangezien ze slechts gebaseerd zijn op 38,9% van het totale aantal cursisten gedurende 1991-1999. Daarbij heeft de variabele 'inkomen' betrekking op het persoonlijk inkomen van de cursist en niet op het gezinsinkomen.

¹⁷ In deze analyses wordt voor de operationalisering van autochtonen en allochtonen gebruikt gemaakt van de variable 'Herkomstland', analoog naar de operationalisering in het evaluatierapport '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen' (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000). Dit betekent dat autochtone cursisten België als herkomstland aanduiden, terwijl allochtone cursisten een ander herkomstland dan België aanduiden.

Een *professioneel perspectief* is duidelijk: men neemt deel aan de basiseducatie om werk te vinden, promotie te maken en dergelijke meer. Cursisten die hun participatie aan de basiseducatie verantwoorden vanuit een *educatief perspectief*, nemen meestal deel met het oog op verdere opleidingen. Een deelname vanuit een *sociaal perspectief* is gericht op het verhogen van de redzaamheid in de dagelijkse sociale omgeving. Ongeveer een derde van de cursisten verwoordt zijn deelname vanuit een gecombineerd perspectief.

Voordat we overgaan tot de analyses van de motivatie en perspectieven van de basiseducatie cursisten geven we een globaal beeld van de cursistenpopulatie naar geslacht, leeftijd en herkomst tijdens de periode 1991-1999.

2.1.1 Deelnemers basiseducatie naar geslacht, leeftijd en herkomst

Vrouwen zijn iets meer vertegenwoordigd in de basiseducatie. De *verhouding mannen-vrouwen* in de basiseducatie bedroeg 43,6% mannen tegenover 56,4% vrouwen. Dit is een oververtegenwoordiging van vrouwen die een constante is over de werkingsjaren. De laatste werkingsjaren (1996-1999) neemt de oververtegenwoordiging van vrouwen nog iets toe en varieert het procentueel verschil van 16,6 tot 19,8% meer vrouwen dan mannen.

Uit de verdeling van de deelnemers over de *leeftijdscategorieën* blijkt dat 3 op de 4 deelnemers jonger is dan 40 jaar. En één op de 4 deelnemers is jonger dan 25 jaar.

De gemiddelde leeftijd over de werkingsjaren heen varieert rond de grens van 33 jaar. De laatste werkingsjaren stijgt de gemiddelde deelname leeftijd van 32 jaar en 2 maanden naar 34 jaar en 4 maanden (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000).

Tabel 5.1 Spreiding leeftijdscategorieën over de werkingsjaren (Bron: 10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen, 2000)

Leeftijdscategorieën	1990-1993	1993-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
-30 jaar	8 263 (43,2%)	9 883 (46,1%)	3 192 (45,8%)	3 217 (42,2%)	3 274 (39,8%)
31-44 jaar	7 935 (41,5%)	8 969 (41,9%)	2 917 (41,9%)	3 200 (42,0%)	3 426 (41,6%)
45-60 jaar	2 523 (13,2%)	2 177 (10,2%)	731 (10,5%)	989 (13,0%)	1 200 (14,6%)
+60 jaar	421 (2,2%)	401 (1,9%)	123 (1,8%)	214 (2,8%)	326 (4,0%)
Aantal deelnemers	19 142 (100%)	21 430 (100%)	6 963 (100%)	7 620 (100%)	8 226 (100%)

De helft van de cursisten is van Belgische origine. Bij de overige cursisten is een grote variatie in herkomstlanden te onderscheiden. De traditionele migrantengroepen - Turkse en Marokkaanse allochtonen - vertegenwoordigen hier wel de helft van. De verhouding tussen de herkomstlanden van cursisten en de regio's waar men cursussen volgt verschilt sterk per centra.

De Westhoek, Oostende en Genk zijn centra met veel West- en Zuid-Europese participanten. Oost-Europese participanten zijn procentueel sterker vertegenwoordigd in de aaneensluitende band Midden West-Vlaanderen en Meetjesland en in de halve cirkel rond Antwerpen met name de regio's Rupelstreek en Noord-Antwerpen. Turkse participanten zijn meer verspreid met name in en tussen Gent en Antwerpen en de provincie Limburg behalve de streek van Sint-Truiden. Marokkaanse deelnemers vinden we vooral terug in en tussen de grootsteden Antwerpen en Brussel en in enkele regio's in Limburg zoals Hasselt en Maasland. Ongeveer een derde van de allochtone participanten zijn (anderstalige) nieuwkomers, duidelijk meer uit Oost-Europa en Azië. Zij nemen binnen het jaar na hun aankomst in België deel aan een NT2-cursus in de basiseducatie.

Als we de leeftijdsgroepen vergelijken naar herkomst blijkt dat vooral in de twee oudere leeftijdscategorieën van *46-60 jarigen* en *61+ jarigen* het aandeel allochtonen afneemt en relatief meer autochtonen aanwezig zijn.

Tabel 5.2 Spreiding allochtonen en autochtonen over de leeftijdscategorieën

	<30	31-45	46-60	61+	Algemeen
Autochtoon	43,9%	52,7%	72,5%	81,9%	50,9%
Allochtoon	56,1%	47,3%	27,5%	18,1%	49,1%
Totaal	100% (27 585)	100% (22 413)	100% (6 122)	100% (631)	100% (56 751)

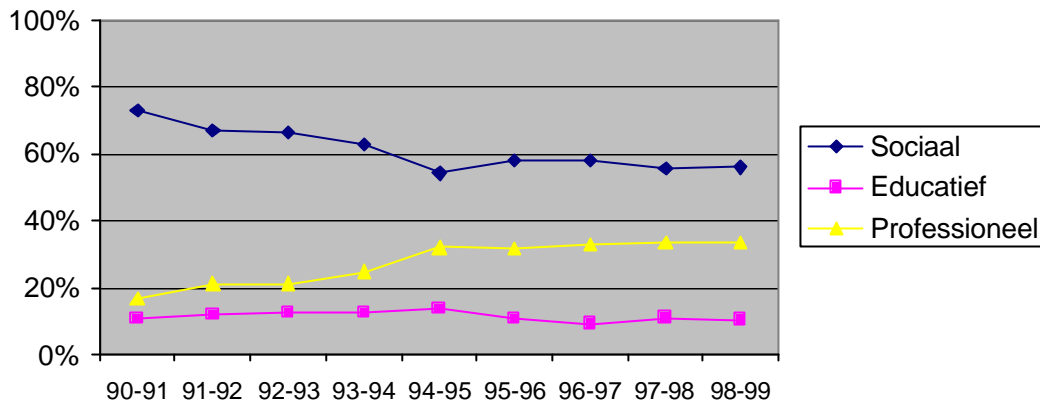
2.1.2 'Perspectief bij intake'

Nu dat we globaal geschetst hebben hoe de cursistenpopulatie er gedurende de onderzoeksperiode 1991-1999 uitzag, gaan we in het volgende dieper in op de motivatie, doelstelling, gevolgde leerdomeinen, de stimulansen en factoren in het beslissingsproces tot participatie in de basiseducatie.

Over de 10 werkingsjaren heen blijkt dat voor 57% van de cursisten het sociale perspectief de meest genoemde reden was om deel te nemen aan de basiseducatie. Respectievelijk 32% en 11% volgen cursus in de basiseducatie vanuit een professioneel of educatief perspectief. Globaal gezien blijkt dat mannen, zowel autochtonen als allochtonen, meer participeren vanuit een professioneel perspectief (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000).

Gaandeweg zijn er over de werkingsjaren heen procentueel meer cursisten met een professioneel perspectief voor ogen en deze stijging gaat 'ten nadele van' het sociaal perspectief. In de onderstaande figuur zien we dat in de eerste twee werkingsjaren van 1991-1994, het sociale perspectief (*ruitvormig indicatiepunt*) voor resp. 73% en 67% van de geregistreerde deelnemers de voornaamste doelstelling van deelname was tegenover resp. 17% en 20% van de deelnemers die kwamen vanwege een professioneel perspectief (*driehoekig indicatiepunt*).

In de laatste twee werkingsjaren van 1997-1999 neemt dit percentage deelnames vanwege een sociaal perspectief af naar 55% en neemt het percentage cursisten dat vanuit een professioneel perspectief deelneemt toe tot 33%. Het educatief perspectief (*vierkant indicatiepunt*) schommelt tijdens de periode van 1991-1999 tussen de 9 en 13%.



Figuur 5.1 Evolutie perspectief over de werkingsjaren 1991-1999 (Bron: 10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen, 2000)

In het volgende gaan we de voor het beleid relevante doelgroepen eens nader bekijken.

2.1.2.1 Werklozen/lagere beroepen

Het 'perspectief bij instap' in de basiseducatie verschilt significant voor cursisten die werkzaam zijn, werkloos zijn en huisvrouw zijn (of andere onbetaalde arbeid verrichten, bv. als meewerkende echtgeno(o)t(e) van een zelfstandige). De verschillen zitten vooral in het sociale en professionele perspectief.

Tabel 5.3 Perspectief bij intake van cursisten basiseducatie 1991-1999 naar tewerkstellingssituatie

Perspectief bij Intake	Werkloos	Werkzaam	Huisvrouw e.a. onbetaalde arbeid
Sociaal perspectief	18 567 (59%)	7 687 (50%)	2 129 (73%)
Professioneel perspectief	9 509 (30%)	6 060 (39%)	442 (15%)
Educatief perspectief	3 505 (11%)	1 748 (11%)	359 (12%)
	31 581 (100%)	15 495 (100%)	2 930 (100%)

Wat opvalt is dat het professionele perspectief bij werklozen (30%) een iets minder belangrijke rol speelt dan werkzamen (39%). Huisvrouwen nemen vooral vanuit

een sociaal perspectief deel. Het educatieve perspectief is nagenoeg gelijk voor de drie categorieën.¹⁸

Om te controleren voor de leeftijd - het kan immers dat de werklozen ouder zijn en daardoor minder bezig zijn met professionele aspecten van educatieve participatie - laten we hieronder de tewerkstellingssituatie naar leeftijdscategorie zien:

Tabel 5.4 Tewerkstellingssituatie cursisten basiseducatie 1991-1999 naar leeftijdscategorie

	-30	31-45	46-60	61+	
Werkloos	49,8%	37,3%	11,3%	1,5%	100%
Werkzaam	45,6%	44,5%	9,6%	0,3%	100%
Onbetaalde arbeid (huisvrouw)/-man	43,1%	40,0%	14,9%	2,1%	100%
Totaal	48,0%	39,8%	11,0%	1,2%	100%

Een variantieanalyse van de gemiddelde leeftijd naar tewerkstellingscategorie bevestigt dit: de gemiddelde leeftijd van de werklozen is 32,7 jaar, van werkzamen 32,9 jaar en van diegene die onbetaalde arbeid verrichten 34,6 jaar. Dus de gemiddelde leeftijd van werklozen en werkzamen verschilt nauwelijks en kan bijgevolg niet de oorzaak zijn van het lager percentage werkloze cursisten dat een professioneel perspectief voor ogen heeft.

¹⁸ De categorie 'Gepensioneerd' is niet opgenomen in deze variabele van de databank en gepensioneerden zouden eventueel onder de categorie 'werklozen' geplaatst kunnen zijn. Maar aangezien slechts 1,1% van de geregistreerde cursisten over de werkingsperiode 1991-1999 ouder is dan 61 jaar zal het aantal gepensioneerden verwaarloosbaar zijn.

Als we bij diegene die werkzaam zijn een opsplitsing maken naar beroep, zien we het volgende:

Tabel 5.5 Perspectief bij intake van cursisten basiseducatie 1991-1999 naar beroepscategorie

Perspectief bij Intake	Sociaal perspectief	Professioneel perspectief	Educatief perspectief	Totaal	Relatieve aandeel v/d beroepscat.
Loonwerk	4229 (49%)	3504 (41%)	889 (10%)	100%	55,8%
Ongeschoolde arbeider	2256 (50%)	1759 (38%)	537 (12%)	100%	28,5%
Geschoolde arbeider	707 (50%)	490 (35%)	206 (15%)	100%	9,3%
Bediende	187 (53%)	121 (35%)	43 (12%)	100%	2,5%
Verzorgende en opvoedende functie	112 (47%)	83 (35%)	44 (18%)	100%	1,7%
Handelaar, zelfstandige, landbouwer, meewerkend personeel	196 (60%)	103 (31%)	29 (9%)	100%	2,3%
Totaal					100%

Vergeleken met de verschillen die we vonden wat betreft het al dan niet hebben van betaalde arbeid (de vorige tabel) zijn de verschillen *per beroepscategorie* niet zo heel groot.

De cursisten met een verzorgende en opvoedende functie nemen iets vaker deel vanuit een educatief perspectief dan de rest. De loonwerkers hebben het vaakst een professioneel perspectief voor ogen en de 'Handelaars, zelfstandigen, landbouwers en meewerkend personeel' het minst. Deze laatste categorie participeert vooral vanuit een sociaal perspectief. De verschillen tussen de geschoolde en ongeschoolde arbeiders zijn te verwaarlozen.

De rangorde van 'motivatie bij instap' voor werklozen is als volgt:

Tabel 5.6 Rangorde participatiemotieven van cursisten basiseducatie zonder werk

Vinden nieuw werk	1 843	21,0%
Sociale integratie	1 824	20,8%
Eigen ontwikkeling vergroten	1 338	15,2%
Vanuit eigen opleidingstekorten	1 215	13,8%
Onafhankelijk vergroten	971	11,1%
Kinderen helpen	398	4,5%
Toegenomen vrije tijd invullen	321	3,7%
Op aanraden van...	309	3,5%
Verplichting	299	3,4%
Alleen staan	217	2,5%
Behouden werk	47	0,5%
Promotie werk	4	0,0%
Totaal	8 786	100%

2.1.2.2 Ouderen 45-60 jaar

Ouderen van 45-60 jaar namen vooral deel aan de basiseducatie omwille van het sociale perspectief. Ze namen duidelijk minder deel vanuit een professioneel perspectief dan de jongere leeftijdscategorieën.

Tabel 5.7 Perspectief bij intake van cursisten basiseducatie 1991-1999 naar leeftijdscategorie

Perspectief bij Intake	<30	31-45	46-60	61+
Sociaal perspectief	54,1%	56,4%	69,4%	87,5%
Professioneel perspectief	34,1%	32,8%	20,5%	4,8%
Educatief perspectief	11,8%	10,8%	10,1%	7,7%
Totaal	(24 965) 100%	(20 445) 100%	(4 878) 100%	(456) 100%

Bron: 10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen, 2000

Men zou kunnen verwachten dat dit komt doordat de tewerkstellingsituatie van ouderen verschilt van de jongeren en ze daardoor een minder arbeidsmarktgericht perspectief voor ogen hebben. Maar de percentages werklozen (62,6%), werkzamen (28,3%) en cursisten die onbetaalde arbeid verrichten (9,1%) van de ouderen van 46-60 jaar verschillen niet noemenswaardig van percentages van de cursisten tot 30 jaar: werklozen (63,2%), werkzamen (30,7%) en cursisten die onbetaalde arbeid verrichten (6,1%).

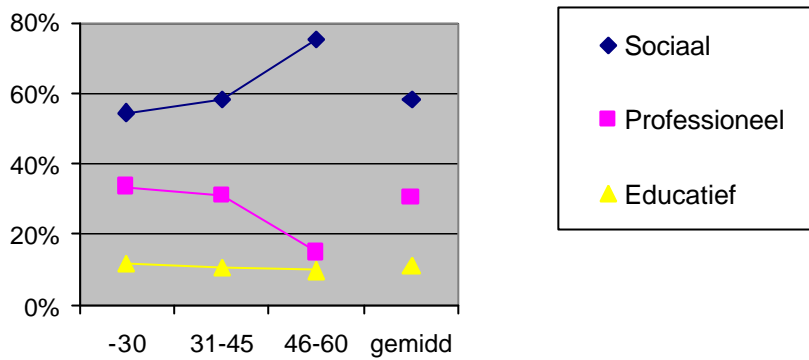
Als we vervolgens kijken naar de genoemde motieven, geordend van de meest- naar minstgenoemde, blijkt dat van de eerste 4 motieven er 3 gericht zijn op sociale redzaamheid.

Tabel 5.8 Rangorde participatiemotieven van cursisten basiseducatie in de leeftijdscategorie 45-60 jaar

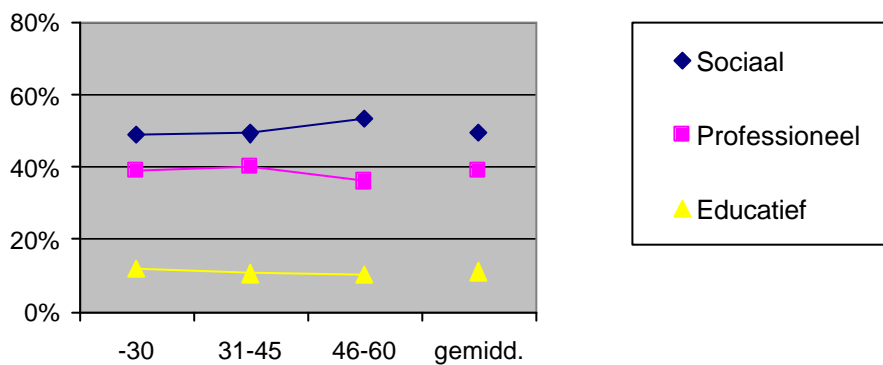
Eigen ontwikkeling vergroten	440	26,0%
Vanuit eigen opleidingstekorten	385	22,7%
Onafhankelijk vergroten	215	12,7%
Sociale integratie	159	9,4%
Vinden nieuw werk	115	6,8%
Toegenomen vrije tijd invullen	114	6,7%
Alleen staan	96	5,7%
Op aanraden van...	71	4,2%
Kinderen helpen	36	2,1%
Behouden werk	28	1,7%
Verplichting	26	1,5%
Promotie werk	9	0,5%
	1 694	100%

Hoewel in deze leeftijdscategorie van 46-60 jarigen toch bijna 63% werkloos (en 28% werkzaam) is, staat het 'vinden van nieuw werk' pas op de vijfde plaats. Vooral het sociale en ook educatieve perspectief (vanuit opleidingstekort) spelen een belangrijkere rol. Ook hieruit blijkt dat werkloze ouderen minder vaak participeren vanuit een professioneel, arbeidsmarktgericht perspectief dan werkloze jongeren.

Werklozen 45-60 jaar



Werkenden 45-60 jaar



Figuur 5.2 Werkloze en werkende cursisten basiseducatie in de leeftijd van 46-60 jaar 1991-1999 naar het 'perspectief bij intake'

In de bovenstaande figuren is een duidelijk verschil te zien voor werkenden en werklozen wat betreft het professionele en sociale perspectief voor 46-60 jarigen. Waar bij de werkenden in de leeftijd van 46-60 slechts een lichte daling van het professionele perspectief 'ten koste van' een stijging van het sociale perspectief is, is deze trend veel dramatischer bij de werklozen van 46-60 jaar.

Wat eerder in de algemene (socio-demografische) schets van de populatie cursisten in de basiseducatie aan de orde kwam was de relatief grotere aanwezigheid van autochtone ouderen - namelijk 71,3% - in de leeftijdscategorie van 45-59 jarigen.

2.1.2.3 Allochtone cursisten

Op het eerste gezicht is er wat betreft de doelstelling van deelname aan de basiseducatie niet veel verschil op te merken tussen autochtone en allochtone cursisten. Autochtonen hebben iets meer een professioneel perspectief voor ogen dan allochtonen.

Tabel 5.9 Perspectief bij intake van cursisten basiseducatie 1991-1999 voor autochtonen en allochtonen

Perspectief bij Intake	Autochtoon	Allochtoon
Sociaal perspectief	54,6%	59,4%
Professioneel perspectief	33,5%	29,9%
Educatief perspectief	11,9%	10,7%
	(22 754) 100%	(23 248) 100%

Wanneer we kijken naar de motieven bij de instap in de basiseducatie zien we wel duidelijke verschillen. Allochtonen hechten veel belang aan het motief 'sociale integratie', dat voor hen bovenaan staat. Het vinden van werk is voor zowel allochtonen en autochtonen belangrijk en komt resp. als tweede en derde genoemde motief.

Allochtonen hebben met 67% een hoger werkloosheidspercentage dan de autochtonen met 53% en een veel lager percentage werkenden (22%) vergeleken met autochtonen (43%).

Tabel 5.10 Rangorde participatiemotieven van cursisten basiseducatie 1991-1999 voor allochtonen en autochtonen

Motief bij intake	Allochtoon	Autochtoon
Sociale integratie	37,5%	1,4% (11)
Vinden nieuw werk	15,7%	14,3% (3)
Eigen ontwikkeling vergroten	10,8%	24,1% (1)
Onafhankelijk vergroten	10,0%	14,3% (3)
Vanuit eigen opleidingstekorten	9,3%	21,6% (2)
Kinderen helpen	5,8%	3,6% (9)
Behouden werk	3,7%	2,7% (10)
Verplichting	2,4%	4,6% (6)
Op aanraden van ...	2,2%	5,2% (5)
Toegenomen vrije tijd invullen	1,3%	4,0% (7)
Alleen staan	1,0%	3,8% (8)
Promotie werk	0,3%	0,5% (12)
Totaal	100%	100%

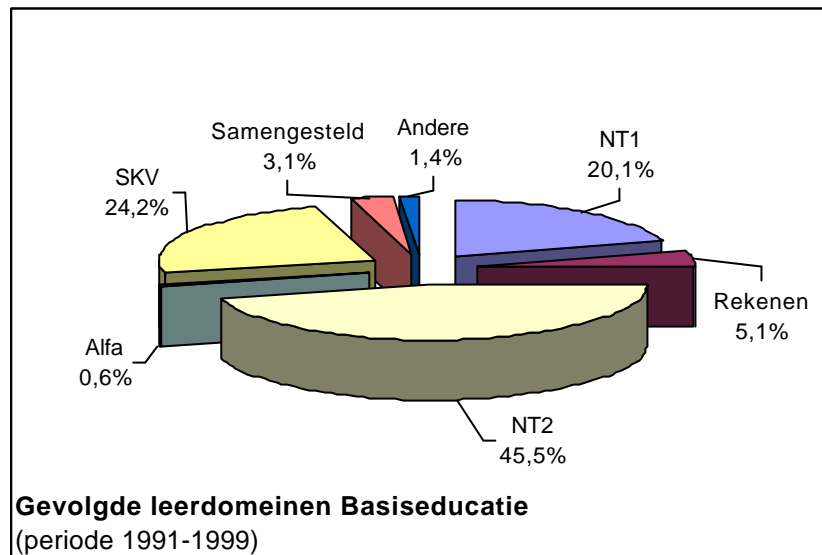
2.2 Gevolgd leerdomein in de basiseducatie

Naast de motieven die deelnemers genoemd hebben als reden voor deelname aan de basiseducatie zegt het leerdomein van cursisten ook iets over hun motivatie en educatieve behoefte. In de basiseducatie worden de cursussen naar inhoud onderverdeeld in 5 grote leerdomeinen. Bij decreet zijn deze vastgelegd:

1. Nederlands moedertaal (NT1),
2. Nederlands tweede taal (NT2),
3. Alfabetisering in de eigen taal (Alfa),
4. Rekenen,
5. Sociale kennis en vaardigheden.

Op basis van de registratiegegevens uit de sectordatabank zien we dat de participatie aan cursussen Nederlands tweede taal (NT2) veruit het grootste aandeel vormt binnen het basiseducatieaanbod (zie ook figuur 5.3). Van de cursusdeelnames vallen 45,5% onder deze noemer. Eén vierde van de cursusdeelnames zijn cursussen sociale kennis en vaardigheden (24,2%) en één vijfde NT1-cursussen (20,1%). Alfabetisering in de eigen taal haalt geenszins één procent van de cursus-

deelnames.¹⁹ Alfabetisering in de eigen taal is decretaal ook geen doel op zich maar kan door de centra basiseducatie voorzien worden op voorwaarde dat ze in functie staan van of voorbereidend zijn voor het leren van Nederlands of NT2 (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000).



Figuur 5.3 Leerdomeinen van gevolgde cursussen basiseducatie gedurende 1991-1999 (Bron: 10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen, 2000)

Over werkingsjaren heen stellen de onderzoekers van het evaluatie onderzoek '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen' twee continue tendensen vast:

een absolute en procentuele daling van het aantal participanten aan het leerdomein 'Nederlands moedertaal' (van 29,2% gedurende 1991-1993 naar 11,5% gedurende het werkingsjaar 1998-1999), en

een absolute en procentuele stijging van het aantal deelnames aan de cursussen 'Sociale kennis en vaardigheden' (van 18,6% gedurende 1991-1993 naar 31,6% gedurende het werkingsjaar 1998-1999).

Het aandeel van de cursusdeelnames binnen het leerdomein NT2 varieert tijdens dezelfde periode steeds tussen 42 en 49%.

Het kiezen voor een bepaald leerdomein hangt voor een deel samen met factoren zoals o.a. de tewerkstellingsituatie, herkomst en leeftijd. In het volgende gaan we hier verder op in. Aangezien de leerdomeinen NT1 en NT2 nauw samenhangen met de herkomst van cursisten, zullen we in de volgende besprekingen wat betreft het

¹⁹ Alle percentages die in dit hoofdstuk weergegeven worden wat betreft het leerdomein zijn berekend op basis van het aantal cursusdeelnames. Samen tellen de 67 302 deelnemers 139 252 cursusdeelnames, m.a.w. gemiddeld hebben ze aan 2 cursussen deelgenomen.

leerdomein steeds een onderscheid maken tussen autochtone en allochtone cursisten.

2.2.1 Leerdomeinen van werklozen/lagere beroepen

Als we de leerdomeinen van cursisten bekijken naar tewerkstellingssituatie zien we bij de *autochtone cursisten* de volgende verschillen:

- werkloze cursisten volgen relatief gezien het minste NT1 cursussen;
- werkzame cursisten volgen relatief gezien het minste NT2 cursussen en het meeste een samengesteld aanbod;
- cursisten die ‘onbetaalde arbeid’ uitvoeren volgen relatief gezien evenveel NT1 cursussen als werkzame cursisten, maar veel meer NT2 cursussen en minder cursussen SKV.

Tabel 5.11 De spreiding van leerdomeinen naar de tewerkstellingssituatie van gevolgde cursussen basiseducatie 1991-1999, opgesplitst naar herkomst

	Werkloos		Werkzaam		Onbetaalde arbeid (huisvrouw/-man)	
	Autocht.	Allocht.	Autocht.	Allocht.	Autocht.	Allocht.
NT1	29,0%	3,3%	39,9%	7,1%	39,9%	2,3%
Rekenen	8,1%	2,0%	7,2%	1,3%	6,6%	0,4%
NT2	15,3%	86,5%	6,4%	81,0%	16,7%	89,4%
Alfa	0,0%	1,1%	0,0%	0,6%	0,1%	2,6%
SKV	42,0%	5,7%	40,5%	7,9%	33,4%	3,8%
Samengesteld aanbod	3,9%	1,1%	4,7%	1,3%	2,5%	1,0%
Andere	1,6%	0,4%	1,2%	0,7%	0,8%	0,5%
	(31 822)	(36 448)	(24 639)	(10 593)	(3 540)	(7 768)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Bij allochtone cursisten zien we dat het niet zoveel verschil maakt of men werkzaam of werkloos is of onbetaalde arbeid verricht. Allochtone cursisten die onbetaalde arbeid verrichten, volgen relatief gezien iets meer NT2 cursussen, en werkzame cursisten volgen meer SKV cursussen.

Hieronder zien we van de werkzame cursisten per beroepscategorie welke leerdomeinen gevolgd werden. Aangezien het merendeel van de allochtonen (86%) NT2 cursussen volgt, hebben we in de onderstaande tabel alléén de *autochtonen* weergegeven.

Tabel 5.12 Spreiding van leerdomeinen van gevolgde cursussen door autochtone cursisten gedurende 1991-1999, naar beroeps categorie

	Loonwerk	Ongeschoolde arbeider	Geschoolde arbeider	Bediende	Verzorgende en opvoedende functie	Handelaar, zelfstandige, landbouwer, meewerkend personeel	
NT1	24,2%	52,0%	15,1%	3,0%	1,5%	4,1%	100%
Rekenen	33,4%	45,9%	13,5%	4,1%	1,4%	1,6%	100%
NT2	38,4%	29,3%	13,9%	9,1%	4,1%	5,3%	100%
Alfa	0,0%	57,1%	42,9%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
SKV	40,6%	42,5%	10,8%	2,6%	2,1%	1,4%	100%
Samengesteld aanbod	26,8%	54,6%	14,3%	1,9%	1,1%	1,3%	100%
Andere	29,1%	46,0%	13,9%	2,3%	5,6%	3,0%	100%
Totaal	8 030 32,6%	11 412 46,3%	3 233 13,1%	800 3,2%	482 2,0%	682 2,8%	100%

2.2.3 Allochtone cursisten

Tabel 5.14 Leerdomeinen van gevolgde cursussen basiseducatie 1991-1999 naar herkomst

<i>Allochtonen</i>	Totaal	%	<i>Autochtonen</i>	Totaal	%
NT1	2 161	3,9%	NT1	20 711	34,2%
Rekenen	888	1,6%	Rekenen	4 641	7,7%
NT2	47 625	86,0%	NT2	7 140	11,8%
Alfa	687	1,2%	Alfa	22	0,0%
SKV	3 231	5,8%	SKV	24 777	40,9%
Samengesteld aanbod	629	1,1%	Samengesteld aanbod	2 509	4,1%
Andere	150	0,3%	Andere	839	1,4%
Totaal	55 371	100%	Totaal	60 639	100%

In het voorgaande bleek dat bij allochtonen de 'sociale integratie' als belangrijkste motief naar voren kwam. Als we vervolgens kijken naar de gevolgde leerdomeinen, zien we dat allochtonen overwegend (86%) NT2 cursussen volgen. Dit kwam in het voorgaande ook al aan bod bij de bespreking naar leeftijd en tewerkstelling. Allochtonen nemen blijkbaar vooral deel aan de basiseducatie om de Nederlandse taal machtig te worden.

Bij autochtonen is gemiddeld genomen het percentage gevolgde cursussen SKV (40,9%) hoger dan de NT1 cursussen (34,2%). In het voorgaande zagen we dat voor autochtone 31-45 jarigen en 46-60 jarigen het percentage NT1 cursussen iets - maar niet veel - hoger ligt dan het percentage SKV cursusdeelnames.

2.3 Stimulansen cq. barrières tot deelname

Aangezien we in dit hoofdstuk naar de analyse van motieven en barrières van cursisten basiseducatie werken vanuit de aanbodzijde, spreken we hier in plaats van 'barrières' eerder van 'stimulansen' tot deelname. Met behulp van de registratiegegevens en de interviews kunnen we nagaan in hoeverre bepaalde aspecten van het aanbod en van de organisatorische uitbouw van de basiseducatie cursisten - in meer of mindere mate - heeft geholpen in het beslissingspatroon om deel te nemen aan de basiseducatie. Wat betreft de stimulansen kan een onderscheid gemaakt worden naar situationele, dispositionele, instiutionele en informatieve stimulansen (cq. barrières).

In de cursistenregistratie databank van de sector is per cursusdeelname aangegeven via welk 'wervingskanaal' de cursist bij de basiseducatie terecht is gekomen. Dit is een lijst van 43 verschillende opties, variërend van formele (OCMW, VDAB, enz.) en informele (familie, vrienden, ex-cursisten) doorverwijzingen alsook de pers, de TV, de radio, folders, affiches, stadsdiensten, particuliere opleidings- en

tewerkstellingsprojecten, enz. Ook is er variabele in de databank opgenomen wat betreft het *initiatief* tot deelname die aangeeft of het gaat om een 'verplichte deelname', een 'deelname op eigen initiatief', of een deelname 'op aanraden van ...'.

In de kwalitatieve interviews met 208 (ex-) cursisten is een deel van de vragenlijst gewijd aan '*participatietevredenheid en - belang*'. Hier werd o.a. gevraagd naar de aanleiding die men ertoe bracht naar de basiseducatie te komen en wat men positief en negatief vond aan de basiseducatie.

2.3.1 Interviews

De basiseducatie heeft in zijn aanbod en organisatorische uitbouw een aantal strategische keuzes gemaakt om participatiebarrières van hun doelpubliek te overbruggen.

Het feit dat de basiseducatie zoveel mogelijk met gedecentraliseerde cursusplaatsen werkt - *bereikbaarheid* - én dat de cursussen in de basiseducatie gratis worden aangeboden - *financiële aspecten* -, zijn hier de twee duidelijkste voorbeelden van. Uit de interviews blijkt dat deze twee factoren een grote invloed hebben op de beslissing tot deelname. Respectievelijk 48,8 en 42,1% van de geïnterviewde (ex-)cursisten zeggen dat deze factoren hun keuze versneld of vergemakkelijkt hebben.

Bij de 'redenen van uitstroom' stelde men vast dat 30 (van de 208) cursisten expliciet vermelden dat ze uitgestroomd zijn omdat er geen vervolgcursus was 'in hun buurt of gemeente'. Bereikbaarheid is dan ook een belangrijk aspect voor cursisten. De gemiddelde actieradius - afstand tussen hun woonplaats en het centrum - is dan ook zeer klein, nl. 5,2 kilometer. Meer dan de helft van de deelnemers (61,4%) woont binnen een straal van 3 kilometer. 81,4% van de cursisten moet zich maximum 10 kilometer verplaatsen om cursus te kunnen volgen.

De situationele factoren tijd en tijdsordening vormen echter een doorslaggevende belemmering of stimulans voor deelname. Tijd blijft voor de geïnterviewde (ex-) cursisten een belangrijke barrière voor non-participatie. Het gaat hier dan in de eerste plaats om de aanwezigheid van kinderen thuis en de werksituatie.

Dispositionele barrières, belemmeringen die betrekking hebben op de psychologische kenmerken van de cursist werden niet expliciet in de vragenlijst opgenomen. Toch vonden de onderzoekers in de spontaan opgesomde participatiebarrières hiervan ook voorbeelden. Een cursiste legt zelfs expliciet de associatie tussen de vroegere (negatieve) schoolervaringen en de door sommige centra gebruikte naam 'Open School'.

“Schrijven is een ramp, een handicap. Ge durft niks schrijven. Ge denkt terug aan het rood dat ge gezien hebt.”

“Mijn schoonmoeder heeft erover verteld. Ik geloofde daar niet in. Ik kon op school al niet volgen, waarom in Open School dan wel?”

De naamdiscussie van de basiseducatie speelt ook bij cursisten: de vorige respondent had het moeilijk met de naam ‘Open School’, terwijl een andere geïnterviewde wees op de negatieve connotatie van de naam ‘basiseducatie’.

Ondanks de grote inspanningen op het vlak van toegankelijkheid en bereikbaarheid blijft, zoals verschillende cursisten zelf aangeven, ‘de stap naar de basiseducatie zeer groot’. Vooral de psychologische drempel blijft hoog.

“Ik volgde computerlessen voor het werk en moest daar veel noteren. Anderen waren eens afwezig en vroegen toen nota’s. Dan moest hij toegeven dat het vol fouten stond. Ik leerde in die lessen ook mensen die technisch veel minder waren dan hij en wel goed konden schrijven. Ik wist dat BE bestond maar durfde de stap nooit zetten.”

“Ik hoorde er iets over op de radio maar durfde niet. Ik heb pas nadien... een jaar later... als ik er nog eens iets over hoorde de stap gezet.”

“Ik heb lang gewacht uit schrik.”

Een oorzaak voor de psychologische drempel ligt volgens veel cursisten bij de onwetendheid over het aanbod én de doelgroep.

De drempel was heel hoog. “Ik wou meer weten welk soort mensen er zaten”.

Hij kwam een ex-schoolvriend tegen en die vertelde dat hij lezen en schrijven volgde in de BE. Er was toevallig een feestje in het CBE. Hij ging mee. Hij zat er wel mee ‘ze kunnen daar geen letter en ik kan al veel.’

“Ik dacht dat ze alleen dit (NT1) hier gaven.”

Sommige deelnemers gaven in de interviews aan dat de basiseducatie weinig gekend is bij de mensen om zich heen. Een ruime en doelgroepgerichte promotie-campagne is voor meerdere cursisten ook een uitdaging waarvoor de basiseducatie staat.

“Basiseducatie moet veel bekender worden. Iedereen moet weten dat het bestaat.”

De cursiste vindt dat de basiseducatie te weinig gekend is. “Via tv-spot want daar kijken ze allemaal naar.”

“Weinig mensen weten dat het bestaat. Anders zouden ze ook komen.”

(Bron: De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000)

Het feit dat de informatie over het basiseducatieaanbod niet altijd bij de doelgroep komt, wordt bevestigd in de volgende belangrijke vaststelling: 34,1% van de geïnterviewde participanten had voor het intakegesprek - dus voor hun eerste contact met het centrum - géén enkele informatie over de basiseducatie ontvangen. Van diegene die wel informatie hadden, heeft 34,6% mondelinge informatie gekregen. Het gaat hier in de eerste plaats om informatie verkregen van familie, vrienden of (ex-)cursisten, de zogenaamde mond-aan-mond-reclame (19,2%). Daarnaast heeft 15,4% de informatie gehaald uit een gesprek met een professionele hulpverlener. Het derde gehanteerde informatiekanaal zijn folders, affiches of andere vormen van schriftelijke informatie. (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2000)

In de interviews wijzen toch veel participanten op het belang van de ontvangen informatie in hun beslissing om deel te nemen. Voor meerdere cursisten was een folder in hun brievenbus, een artikel in een regionaal weekblad, reportage op een regionale zender, enz. de aanleiding om deel te nemen.

“Ik heb de folder zien liggen bij de tandarts en de stap gezet.”

“Folder in de brievenbus en rijbewijs leek interessant”

“Ik las een advertentie voor de cursus in ‘vizir’ en ik dacht: ‘Dat is wat ik zoek.’”

“Ik las erover in de krant. Ben gewoon iets langs gegaan om te zien.”

Ook in de databank van de sector werd geregistreerd via welk ‘wervingskanaal’ men bij de basiseducatie terecht kwam. In het volgende kunnen we deze kwalitatieve informatie uit de interviews aanvullen met de kwantitatieve registratie gegevens van de databank. Hierbij richten we onze aandacht uiteraard ook op de beleidsrelevante doelgroepen.

2.3.2 Cursusregistratie: wervingskanalen

In de analyse van de kanalen waarlangs deelnemers informatie verkrijgen over het cursusaanbod en gestimuleerd worden om deel te nemen, blijkt ook dat de meeste cursisten via ‘vrienden, kennissen en familie’ bij de basiseducatie terecht kwamen.

De 'top 10' van wervingskanalen (in totaal 43 antwoordmogelijkheden) ziet er voor de gehele cursistenpopulatie als volgt uit:

Tabel 5.15 Rangorde van wervingskanalen op basis van cursusregistraties basiseducatie gedurende 1991-1999

Wervingskanaal	Aantal	%
1 Vrienden - kennissen - familie	12 893	18,5%
2 OCMW	7 836	11,2%
3 VDAB - stempelcontrole - weerwerk	5 577	8,0%
4 Andere doorverwijsinstanties	5 390	7,7%
5 Ex-cursisten	3 983	5,7%
6 Folder verspreid op een openbare plaats	3 879	5,6%
7 Pers (krant, tijdschrift)	3 699	5,3%
8 Buurtwerk - samenlevingsopbouw	3 491	5,0%
9 Vereniging - organisatie SCW	2 312	3,3%
10 School	2 172	3,1%
Overig (verdeeld over 33 opties)	18 448	26,5%
Totaal	69 680	100,0%

De wervingskanalen die nog boven de 2% zitten zijn de volgende: *gevangenis*, *werkgever*, *stads- of gemeentediensten* en *folder in de brievenbus*. De overige wervingskanalen (dit zijn er nog 28) zijn telkens door slechts 1,5% tot 0,1% van de cursisten genoemd.

Van cursisten is bij de intake ook geregistreerd of ze '*vrijwillig, uit eigen initiatief*', '*verplicht*' of '*op aanraden van ...*' (hier niet verder gedefinieerd) naar de basiseducatie kwamen.

Hieruit blijkt dat het grootste deel (77,2%) van de cursisten vrijwillig naar de basiseducatie stapt:

Tabel 5.16 Aanzet tot deelname basiseducatie van cursisten gedurende 1991-1999

Intitiatief	Aantal	%
Vrijwillig - eigen initiatief	25 499	77,2%
Op aanraden van...	3 850	11,7%
Verplichting	3 679	11,1%
Totaal	33 028	100,0%

2.3.3 Werklozen

In de volgende tabel zien we de 10 meestgenoemde wegen die werkloze cursisten bewandelden naar de basiseducatie. In de twee kolommen ernaast staat voor elk van deze wervingskanalen het percentage van de werkzame cursisten en van cursisten die onbetaalde arbeid verrichten met daarachter de positie van dit wervingskanaal in de rangorde van deze twee andere beroepscategoriën.

Tabel 5.17 Rangorde van wervingskanalen op basis van cursusregistraties in de basiseducatie gedurende 1991-1999, naar tewerkstellingscategorie

Wervingskanaal werklozen		Aantal	%	Werkzamen	Onbetaalde arbeid (huisvrouw/-man)
1	Vrienden - kennissen - familie	7 334	18,4%	16,9% (1)	27,2% (1)
2	OCMW	4 823	12,1%	11,5% (2)	5,7% (4)
3	VDAB - stempelcontrole - weerwerk	4 281	10,8%	5,0% (8)	2,1% (14)
4	Andere doorverwijsinstanties	3 203	8,0%	7,5% (4)	5,6% (5)
5	Ex-cursisten	2 372	6,0%	5,5% (7)	6,0% (3)
6	Buurtwerk - samenlevingsopbouw	2 033	5,1%	3,6% (9)	10,4% (2)
7	Folder verspreid op een openbare plaats	1 980	5,0%	6,5% (6)	5,5% (8)
8	Pers (krant,tijdschrift)	1 734	4,4%	7,1% (5)	5,6% (6)
9	School	1 341	3,4%	2,4% (12)	5,4% (9)
10	Vereniging - organisatie SCW	1 300	3,3%	2,6% (11)	5,6% (7)
Overig (verdeeld over 33 opties)		9 412	23,6%		
Totaal		39 813	100%	21 222 (100%)	4 543 (100%)

Net als bij de totale cursistenpopulatie zijn voor werklozen de *'vrienden, kennissen en familie'* het meest genoemde wervingskanaal. Daarna volgen het OCMW, de VDAB en andere doorverwijsinstanties.

Bij werkzamen zijn deze twee meestgenoemde wervingskanalen - *'vrienden, kennissen en familie'* en het OCMW ook de belangrijkste, maar staat het VDAB slechts op de 8^e plaats. Op de derde plaats bij de werkzamen staat *'de werkgever'* met 7,8%.

De groep cursisten die onbetaalde arbeid verricht, cq. huisvrouw/-man is, komt - in samenhang met het overwegend sociale perspectief dat deze groep voor ogen heeft - vooral naar de basiseducatie via *'vrienden, kennissen en familie'* (met 27,2% zitten zij ver boven het gemiddelde van 18,5%), buurtwerk, en ex-cursisten. Op de vierde plaats staat bij hen het OCMW.

Voor werklozen ligt de spreiding wat betreft het al dan niet vrijwillig/uit eigen initiatief naar de basiseducatie te komen als volgt, met ter vergelijking de andere beroepscategoriën ernaast:

Tabel 5.18 Aanzet tot deelname basiseducatie naar tewerkstellingscategorie van cursisten gedurende 1991-1999

	Werkloos	Werkzaam	Onbetaalde arbeid (huisvrouw)
Vrijwillig - eigen initiatief	76,0%	72,4%	94,0%
Op aanraden van...	13,2%	11,7%	4,2%
Verplichting	10,8%	15,9%	1,8%
	(17 259) 100%	(10 343) 100%	(3 581) 100%

Werklozen (en ook de andere categoriën) komen voor het merendeel vanuit eigen beweging naar de basiseducatie. Dit strookt met de vaststelling dat men veelal via vrienden, kennissen en familie de basiseducatie binnenstroomt. Het percentage werkzamen dat verplicht komt ligt hoger dan bij de andere twee categoriën. Diegene die onbetaalde arbeid verrichten komen bijna allemaal vrijwillig en uit eigen initiatief.

2.3.4 Ouderen 46-60 jaar

Tabel 5.19 Rangorde van wervingskanalen op basis van cursusregistraties in de basiseducatie gedurende 1991-1999, naar leeftijdscategorie

Wervingskanaal ouderen 46-60 jaar		Aantal	%	t/m 30 jaar	31-45 jaar
1	Vrienden - kennissen - familie	1 103	14,9%	21,1% (1)	16,3% (1)
2	Pers (krant,tijdschrift)	840	11,3%	3,3% (10)	5,6% (6)
3	OCMW	817	11,0%	10,9% (2)	12,1% (2)
4	Folder verspreid op een openbare plaats	583	7,9%	4,6% (7)	5,7% (5)
5	Andere doorverwijsinstanties	462	6,2%	8,4% (3)	7,2% (4)
6	Ex-cursisten	395	5,3%	6,3% (5)	5,2% (7)
7	Vereniging - organisatie SCW	324	4,4%	2,9% (11)	3,1% (11)
8	Folder ontvangen in eigen brievenbus	285	3,8%	1,8% (14)	2,2% (14)
9	VDAB - stempelcontrole - weerwerk	285	3,8%	8% (4)	9,9% (3)
10	Buurtwerk - samenlevingsopbouw	260	3,5%	5,6% (6)	4,6% (8)
Overig (verdeeld over 33 opties)		2 051	27,7%		
Totaal		7 405	100%	31 856 (100%)	26 449 (100%)

Bij de cursisten in de leeftijdscategorie van 46-60 jaar staat als tweede gerangschikt de *'pers (krant, tijdschrift)'*. Dit wervingskanaal stond in de vorige rangordeningen - van de totale populatie, naar tewerkstelling - nooit hoger dan de 5^e plaats met percentages steeds lager dan 7,1%.

De *'werkgever'* als kanaal waarlangs de cursisten binnenstromen in de basiseducatie komt alleen bij de leeftijdscategorie van 31-45 jaar voor in de 'Top 10' op de 10^e plaats met een percentage van 3,2%. Bij de jongste en oudste leeftijdscategorie staat de werkgever op de 12^e plaats met resp. een percentage van 2,5% en 2,4% van de cursisten die via de werkgever bij de basiseducatie terecht kwamen.

De leeftijdscategoriën verschillen niet veel van elkaar - en van het gemiddelde - wat betreft het initiatief om naar de basiseducatie te komen.

Tabel 5.20 Aanzet tot deelname basiseducatie naar leeftijdscategorie van cursisten gedurende 1991-1999

	<30	31-45	46-60
Vrijwillig - vanuit eigen initiatief	76,6%	76,5%	80,3%
Op aanraden van...	11,8%	11,3%	11,9%
Verplichting	11,6%	12,2%	7,8%
Totaal	(15 915) 100%	(12 152) 100%	(3 050) 100%

Ouderen van 46-60 jaar komen wel iets minder vaak vanwege een verplichting en meer vanwege het eigen vrijwillige initiatief dan de andere twee leeftijdscategoriën.

2.3.5 Allochtonen

Allochtonen blijken veel meer dan gemiddeld door *'vrienden, kennissen en familie'* bij de basiseducatie terecht te komen. Van de gehele cursistenpopulatie geeft 18,5% aan via dit kanaal te zijn binnengestroomd, voor allochtonen is dit 26,4%.

Autochtonen komen veel vaker via de werkgever (4,2% op de 7^e plaats) dan allochtonen (1,1% op de 17^e plaats). Dit wordt verklaard door een veel lager percentage werkenden (22%) tegenover de autochtone cursisten waarvan 43% werkzaam is.

Tabel 5.21 Rangorde van wervingskanalen op basis van cursusregistraties in de basiseducatie gedurende 1991-1999, naar herkomst

Wervingskanaal allochtonen		Aantal	%	Autochtonen
1	Vrienden - kennissen - familie	8 069	26,4%	11,3% (2)
2	OCMW	3 159	10,3%	11,7% (1)
3	VDAB - stempelcontrole - weerwerk	2 389	7,8%	8,2% (5)
4	Ex-cursisten	2 314	7,6%	3,9% (8)
5	Buurtwerk - samenlevingsopbouw	2 248	7,3%	3,2% (11)
6	Andere doorverwijsinstanties	1 928	6,3%	9,1% (3)
7	School	1 285	4,2%	2,2% (13)
8	Folder verspreid op een openbare plaats	1 170	3,8%	7,5% (6)
9	Vereniging - organisatie SCW	1 082	3,5%	3,3% (10)
10	Stads- of gemeentediensten	881	2,9%	1,9% (14)
Overig (verdeeld over 33 opties)		6 062	19,8%	
Totaal		3 0587	100%	33 066 (100%)

Tussen autochtonen en allochtonen is het onderscheid tussen de verschillende initiatieven redelijk groot. Allochtonen komen meer dan gemiddeld (82% tegenover het gemiddelde van 77,2% voor de gehele cursistenpopulatie) op eigen initiatief en vrijwillig naar de basiseducatie.

Tabel 5.22 Aanzet tot deelname basiseducatie naar herkomst van cursisten gedurende 1991-1999

	Allochtoon	Autochtoon
Vrijwillig - eigen initiatief	82,0%	72,3%
Op aanraden van...	10,9%	12,5%
Verplichting	7,1%	15,2%
	(16 251) 100%	(16 353) 100%

3. Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we de problematiek van participatie van laaggeschoolden en laaggeletterden aan volwasseneneducatie langs de aanbodzijde bekeken, namelijk bij de voorziening die decretaal precies op deze doelgroepen is gericht, de basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen.

In de tien jaar basiseducatie die in het onderzoek onderzocht zijn, werd een groep van in totaal een kleine 70 000 laaggeschoolde Vlamingen bereikt. Voor meer dan de helft vormde sociale redzaamheid het belangrijkste perspectief tot deelname, maar het belang van professionele redzaamheid stijgt over de jaren heen. Merkwaardig is echter dat het bij werkzoekenden een minder sterk perspectief is dan bij

werkenden. Wat de leerdomeinen betreft bij autochtone cursisten, dan valt op dat werkzoekenden weinig aanwezig zijn in NT1-aanbod, waar zij hun taalvaardigheden in de moedertaal kunnen verbeteren. Ouderen volgen basiseducatie in sterke mate vanuit een sociaal perspectief en zijn goed vertegenwoordigd in NT1 en SKV-aanbod.

Bij de stimulansen tot deelname spelen bereikbaarheid en financiële toegankelijkheid een grote rol. Zoals ook uit de analyse langs de vraagzijde bleek, vormen daarentegen tijdsoverwegingen de belangrijkste belemmering. Bij nogal wat cursisten spelen psychologische drempels en informationele aspecten eveneens een grote rol. Familie en vriendennetwerken spelen, zoals gezegd, bij laaggeschoolden een grote rol in het beslissingsproces tot participatie en dat is bij werklozen niet anders dan bij de cursistengroep in het algemeen. Doorverwijzers zoals OCMW en VDAB zijn eveneens, in tweede orde, van belang.

DEEL 3

ANALYSE VAN DE TRAJECTBENADERING VAN LAAGGELETTERDHEID

Ingrid Vanhoren	HIVA - K.U.Leuven
Judith Kerkhof	Vakgroep Onderwijskunde - UGent
Ludo Struyven	HIVA - K.U.Leuven
Dirk Van Damme	Vakgroep Onderwijskunde - UGent

INLEIDING

Laaggeletterdheid is als thema relatief nieuw op de beleidsagenda. Laaggeletterdheid bij allochtonen is reeds langer een beleidsprioriteit en NT2 kent al een ruime toepassing in de praktijk. Het is slechts n.a.v. de resultaten van de IALS-studie naar geletterdheid en de formulering van een beleidsstrategie inzake levenslang leren, dat geletterdheid ook vanuit de invalshoek van werkgelegenheid als beleidssitem geformuleerd wordt. Twee *algemene onderzoeksvragen* kunnen worden aangehaald m.b.t. strategieën inzake laaggeletterdheid:

1. Zijn laaggeletterden als doelgroep een zinvol alternatief of een noodzakelijke aanvulling voor de doelgroep van laaggeschoolden: zijn de laaggeletterden als doelgroep scherper afgelijnd dan laaggeschoolden als diegenen die de aansluiting met de arbeidsmarkt en de maatschappij missen, wat is de meerwaarde van het kenmerk laaggeletterdheid? Deze vraag kan verruimd worden naar de kansengroepen die beleidsmatig geformuleerd worden: in hoeverre stemt de doelgroep van laaggeletterden overeen met de kansengroepen ongekwalificeerde onderwijsverlaters, langdurig werklozen en werkenden in 'lagere' segmenten op de arbeidsmarkt en wat is de meerwaarde van laaggeletterdheid? Beide vragen vormen de rode draad in de analyse op het niveau van de doelgroepen in het eerste onderzoeksluik, maar komen ook aan bod in het tweede onderzoeksluik.
2. Welke aanpak moet worden gehanteerd t.a.v. de doelgroep van laaggeletterden: is de trajectmethodiek overdraagbaar naar de doelgroep van laaggeletterden? Kan de doelgroep vanuit een strategie van levenslang leren bereikt worden of leidt de LLL-strategie net tot een polarisering in geletterdheid (cf. problemen van niet-bereik van de doelgroep en niet-participatie aan educatie door de groep van laaggeletterden)? De vraag naar overdraagbaarheid van de trajectbenadering als strategie van levenslang leren naar de doelgroep van laaggeletterden vormt de rode draad in de analyse op het niveau van trajecten in het tweede onderzoeksluik.

In het tweede onderzoeksluik onderzoeken we de mogelijkheden naar een trajectbenadering voor laaggeletterden op basis van *casestudy-onderzoek*. Het accent ligt op het exploreren van mogelijkheden, wenselijkheden en haalbaarheid van trajecten uit laaggeletterdheid vanuit een arbeidsmarktgericht perspectief. In de mate van het mogelijke worden effectieve praktijken onderzocht. We gaan er namelijk vanuit dat de trajectbenadering bij de laaggeletterde doelgroepen vooralsnog beperkt voorkomt en zeker geen algemeen verspreide praktijk is. Het is immers zo dat trajecten in de eerste plaats vertrekken vanuit de twee 'klassieke' indicatoren laaggeschooldheid en werkloosheid en dat effectieve trajecten voor laaggeletterden nauwelijks aanwezig zijn, behalve dan in basiseducatie.

In dit onderzoek worden 'projecten' als case gehanteerd, omdat praktijken waar de trajectbenadering een meer systematische en gestructureerde vorm aanneemt, doorgaans georganiseerd zijn als project. Om tot een staal van cases te komen zijn een aantal organisaties en subsidieprogramma's gescreend op de aanwezigheid van relevante projecten. De cases die geselecteerd zijn, zijn cases die in eerste instantie gericht zijn op laaggeschoolden (en werkzoekenden), maar die in de praktijk bijzondere aandacht hebben voor taal, rekenen, basisvaardigheden, sleutelcompetenties e.d., meestal zonder dit expliciet initiatieven inzake geletterdheid te noemen. De casestudy wordt uitgevoerd a.d.h.v. documentanalyse en bevraging van projectverantwoordelijken en/of consultants.

HOOFDSTUK 1

ANALYSEKADER

1. Strategieën inzake geletterdheid als analysekader

Laaggeletterdheid houdt een risico in op maatschappelijke, economische en educatieve uitsluiting. De *beleidsstrategieën* die inzake geletterdheid geformuleerd worden, kaderen in een breder beleid van levenslang en levensbreed leren. We kunnen grosso modo een vijftal strategieën onderscheiden (Van Damme, 1998; Baert et al., 2001):

1. het leggen van een leerfundament en het nemen van maatregelen om de participatie aan LLL te verhogen (structurele maatregelen voor het verhogen van het algemeen geletterdheidsniveau):
 - het kwalificatieniveau verhogen door het terugdringen van de ongekwificeerde uitstroom (level 3 - startkwalificatie hoger secundair onderwijs): preventief in het initieel onderwijs - curatief in de volwasseneneducatie;
 - de participatie aan LLL verhogen door het wegwerken van (extrinsieke) barrières (vervoer, kinderopvang, wegwijs in aanbod, ...) en het geven van stimulansen aan individuen (loopbaankrediet), bedrijven (opleidingskrediet), ...
2. het creëren van een leerklimaat door een mentaliteitswijziging (intrinsieke leermotivatie):
 - 'the joy of learning' i.p.v. leerplicht en vormingsplicht;
 - vertrekken van verworven competenties, niet van achterstand (o.a. via modularisering, certificering).
3. het stimuleren en valoriseren van levensbreed leren via geletterdheidsrijke leeromgevingen buiten formele leercontexten:
 - stimuleren van leren in werkomgeving, informele omgeving;
 - valorisatie van non-formeel leren (EVC/EVK).

4. het inbedden van levensbreed leren in een competentiegericht aanbod en in pedagogiek:
 - het aanbod zelf (breed competentiebeprijp met dubbele doelstelling: ont-plooiing en inzetbaarheid);
 - methodieken en instrumenten in het 'leren', profiel en opleiding van 'leraar'.
5. het treffen van voorzieningen inzake begeleiding van het leren, in het bijzonder voor kansengroepen:
 - doelgroepen met een geletterdheidsrisico: vrouwen, ouderen, allochtonen, ongekwalificeerde schoolverlaters, inactieven-werkzoekenden, werkenden 'lagere' beroepen;
 - de trajectbenadering in detectie, toeleiding, ontsluiting aanbod, doorstro-ming;
 - de rol van trajectbegeleider: informatie, advies en begeleiding

Voor de analyse van de trajectbenadering voor laaggeletterden en de selectie van de cases is een duidelijk *afbakening van het onderzoekstopic* noodzakelijk, zowel naar doelgroep als naar focus van analyse:

- doelgroepafbakening:
 - vertrekpunt is level 1 van geletterdheid, de meest kwetsbare groep: binnen de level 1-doelgroep gaat er ook aandacht naar het ruim geletterdheidsbe-grijp van 'life skills'; met de focus op level 1 wordt aangesloten bij de analyse op doelgroepniveau in module 1;
 - doelgroepen met geletterdheidsrisico's: ongekwalificeerde onderwijsverla-ters, langdurige werklozen, werkenden in lagere beroepen, oudere (poten-tiële) werknemers, allochtonen;
 - volwassenen (+18-jarigen);
- focus van analyse:
 - arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid;
 - nadruk op de institutioneel-organisatorische dimensie van LLL (niet zozeer de pedagogisch-didactische dimensie).

Naast de doelgroepgerichtheid, ligt de focus van het onderzoek op de arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid en de trajectbenadering als strategie inzake geletterdheid (cf. nr. 5). De arbeidsmarktrelevantie van geletterdheid is reeds beklemtoond, vanuit de vaststelling dat employability niet alleen bepaald wordt door directe job-related skills, maar ook door 'life skills' of functionele sleu-telvaardigheden. Geletterdheid is een onderdeel van deze life skills, naast compu-tergeletterdheid, probleem oplossend vermogen, vermogen tot samenwerking, e.d.

De *trajectbenadering* is als ideeëngoed en praktijk ontwikkeld en verspreid voor de reïntegratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. In Vlaanderen vond dit

plaats eind jaren '80 met de Weer-Werkactie en in de loop van de jaren '90 onder impuls van het ESF (Leroy, 2000; Frère et al., 1997). De trajectbenadering is ontstaan vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van werkzoekenden, omwille van allerlei drempels tot de arbeidsmarkt de weg niet vonden naar een baan. De trajectbenadering als methodiek is echter evenzeer toepasbaar op de doelgroep van laaggeletterden. Essentieel voor de trajectbenadering zijn volgende elementen:

- het begeleidingsconcept, gebaseerd op individuele begeleiding en maatwerk vanuit de aspiraties en behoeften van het individu;
- de geïntegreerde trajecten waarin verschillende fasen of modules naadloos op elkaar aansluiten;
- de samenwerking tussen de aanbieders van diensten om het aanbod toegankelijk en transparant te maken voor de gebruiker;
- de focus op de arbeidsmarkt vanuit de idee dat integratie op de arbeidsmarkt een zekere garantie biedt op integratie in de samenleving.

De trajectbenadering is steeds sterk arbeidsmarktgericht geweest: de finaliteit is deze van plaatsing op de arbeidsmarkt, met bemiddelingstrajecten, zo kort als mogelijk en zo lang als nodig. Opleiding is in deze optiek een mogelijk, maar geen noodzakelijk onderdeel van trajecten. Bovendien wordt in de trajectbenadering sterk de nadruk gelegd op het leren via werkervaring in plaats van het leren in een formele leeromgeving.

Vanuit het *perspectief van levenslang leren* kan men verwachten dat vorming en opleiding opnieuw aan belang kunnen toenemen bij de arbeidsmarktgerichte trajectbenadering. De finaliteit is niet alleen de directe inzetbaarheid op de arbeidsmarkt (vanuit een activeringsbeleid), maar ook de duurzaamheid van de arbeidspositie van het individu in kwestie op basis van competentieontwikkeling. De trajectbenadering wordt op deze manier opengetrokken van trajectbegeleiding voor werkzoekenden naar loopbaanbegeleiding voor volwassenen.

Een tweede verschuiving is deze van de arbeidsmarktgerichte trajectaanpak die vertrekt van een deficitbenadering of een probleembenadering van het individu ('afstand tot de arbeidsmarkt en tot de informatiemaatschappij') naar een loopbaangerichte aanpak die vertrekt vanuit een benadering van competentieontwikkeling.

Verwacht wordt dat huidige trajectbenadering ook een zinvolle benadering is voor de doelgroep van laaggeletterden. De verhouding tussen educatie en arbeidsmarktgerichtheid is voor deze doelgroep een bijzonder aandachtspunt.

Voor de organisatie van trajecten vanuit laaggeletterdheid is het essentieel een zicht te hebben op de aspiraties en behoeften van laaggeletterden. Rekening houdend met de positie van de betrokken doelgroep kunnen verschillende *institutionele types van trajecten* worden onderscheiden. In dit onderzoek maken we een onderscheid tussen educatieve trajecten met als vertrekpunt de basiseducatie,

bemiddelingstrajecten (opleidings- en werkervaringstrajecten) en trajecten vanuit de werkplek. Trajecten voor laaggeletterden naar de arbeidsmarkt worden in de praktijk vaak opgevat als educatieve (voor)trajecten. Trajecten vanuit laaggeletterdheid kunnen echter ook starten als bemiddelingstrajecten of trajecten op de werkplek.

Er zijn echter tal van barrières die toegangs- en overgangsdrempels vormen in een beleidsstrategie naar geletterdheid bij de verschillende doelgroepen van laaggeletterden. Het zijn intrinsieke en extrinsieke drempels die personen moeten overwinnen, om te investeren in vormings- en opleidingsinspanningen, ter verhoging van het niveau van geletterdheid en dus ook ter verhoging van de employability (Baert et al., 2001). Voor dit onderzoek is het van belang de verschillende modellen voor de organisatie van trajecten nader te belichten, de barrières en knelpunten te analyseren bij de overgang van de ene naar de andere situatie en de voorwaarden te bepalen voor een succesvolle trajectbenadering, rekening houdend met de verschillende institutionele context.

2. Onderzoeksvragen

Hieronder worden de algemene *onderzoeksvragen* weergegeven voor de analyse van de trajectbenadering bij laaggeletterden naar en op de arbeidsmarkt:

- Welke organisatiemodellen kunnen onderscheiden worden voor trajecten in functie van de afgebakende doelgroepen? Onder welke voorwaarden worden deze modellen gerealiseerd? Waar liggen de knelpunten?
- In welke mate sluiten de bestaande voorzieningen aan bij de aspiraties, noden en behoeften van de doelgroepen? (bv. instroom van de beoogde doelgroepen, tendensen in aanbod, ...)
- Hoe gebeurt de toeleiding van de doelgroepen naar de bestaande voorzieningen? Hoe wordt hiertoe in de trajectbenadering ingespeeld op de barrières bij laaggeschoolden?
- In welke mate is er doorstroming van laaggeletterden naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt? Welke barrières spelen een rol bij de doorstroming? Zijn er andere barrières bij de overgang van de ene naar de andere voorziening?
- Wat is de rol van de trajectbegeleider in de trajecten voor laaggeletterden? Hoe worden laaggeletterden begeleid, geadviseerd en opgevolgd doorheen hun traject?

De onderzoeksvragen worden meer in detail besproken bij de operationalisering van het analysekader.

HOOFDSTUK 2

OPERATIONEEL KADER

De focus van het onderzoek ligt op de arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid en de trajectbenadering die hiervoor gehanteerd kan worden. Vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van mensen er niet in slagen om de intrinsieke barrières zelfstandig te overwinnen en dat de extrinsieke barrières de kansen tot deelname verminderen voor bepaalde groepen van mensen, wordt de trajectbenadering aangedragen voor de diverse groepen gekenmerkt door laaggeletterdheid.

In dit onderzoeksluik worden verschillende *institutionele types van trajecten* onderscheiden voor verschillende doelgroepen, met verschillende dimensies en variabelen die voor de analyse van de verschillende trajecten van belang kunnen zijn. Daarvoor baseren we ons op literatuur over context-gerelateerde leertheorieën (o.m. Lave & Wenger, 1998; Fripont & Van Valckenborgh, 2000; Ragins et al., 2000; Guile & Griffiths, 2001), theorieën over barrières bij opleidings- en begeleidingstrajecten (o.m. Silva, Cahalan & Lacierno-Paquet, 1988) en (praktijk)theorieën over arbeids- en loopbaanbegeleiding (o.m. van den Berg et al., 1996; de Boer, 1996; Vanhoren, 1999; Vanhoren & Struyven, 2000).

In de tweede plaats wordt de praktijk van trajectbegeleiding voor laaggeletterden onderzocht op basis van *casestudy*-onderzoek. Daartoe is een bevraging uitgevoerd bij projectverantwoordelijken en/of consultants in projecten voor laaggeletterden. Speciale aandachtspunten in de trajectbenadering van laaggeletterden zijn:

- de rol van de trajectbegeleider;
- het bereik en de toeleiding van laaggeletterden;
- de afstemming van het educatieve, c.q. opleidingsaanbod op de aspiraties, noden en behoeften van laaggeletterden;
- de doorstroming van laaggeletterden naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt;
- de afstemming van voorzieningen op de arbeidsmarkt voor laaggeletterde werknemers.

In dit onderzoek zijn 'projecten' als case gehanteerd. We gaan er namelijk vanuit dat de trajectbenadering bij de laaggeletterde doelgroepen vooralsnog beperkt voorkomt en zeker geen algemeen verspreide praktijk is. Weliswaar zijn er tal van aanzetten in de praktijk. Voor dit onderzoek zijn die praktijken van belang, waar de trajectbenadering een meer systematische en gestructureerde vorm aanneemt, doorgaans georganiseerd als project. Om tot een staal van cases te komen zijn een aantal organisaties en subsidieprogramma's gescreend op de aanwezigheid van relevante projecten. Van daaruit is dan een keuze gemaakt van drie tot acht cases per institutioneel trajecttype.

Het overzicht van de cases ligt bij de bemiddelingstrajecten, gezien de arbeidsmarktgerichte focus van het onderzoek en de trajectbenadering als werkmodel.

1. Dimensies en aspecten van de trajectbenadering

De institutionele types van trajecten uit laaggeletterdheid worden in het onderzoek geanalyseerd op een aantal niveaus en dimensies (cf. tabel). Er worden drie niveaus onderscheiden:

- het micro-niveau van projecten voor laaggeletterden;
- het meso-niveau naar institutionele type;
- het macro-niveau of het beleidsniveau.

Naast de drie niveaus zijn er drie dimensies van analyse:

- methodieken en instrumenten;
- institutioneel kader en organisatie;
- facilitaire en structurele maatregelen.

Tabel 2.1 Vertaling van strategieën inzake geletterdheid naar de praktijk van trajecten uit laaggeletterdheid en structurele maatregelen inzake geletterdheid

Niveaus\dimensies	Methodieken en instrumenten	Institutioneel kader en organisatie	Facilitaire en structurele maatregelen
Micro-niveau (cases)	<ul style="list-style-type: none"> – rol van trajectbegeleider – trajectoverleg – bereik en toeleiding – type aanbod – doorstroming 	<ul style="list-style-type: none"> – afstemming aanbod en leeromgevingen – samenwerking actoren 	
Meso-niveau (type trajecten)	<ul style="list-style-type: none"> – rol van trajectbegeleider – trajectoverleg – bereik en toeleiding – type aanbod – doorstroming 	<ul style="list-style-type: none"> – afstemming aanbod en leeromgevingen – samenwerking actoren 	
Macro-niveau (beleid)		<ul style="list-style-type: none"> – samenwerkingsprotocollen actoren – organisatie modellen trajectbegeleiding – EVC en EVK 	<ul style="list-style-type: none"> – financiële stimulansen (individu/bedrijf/sector/organisatie) – wegwerken van extrinsieke barrières

In het tweede onderzoeksluik komen de drie niveaus van analyse aan bod. In de casestudies wordt gefocust op het meso- en micro-niveau. In de institutionele analyse en de beleidsaanbevelingen ligt de nadruk op het macro-niveau. Hieronder worden de *onderzoeksvragen* meer in detail geformuleerd voor dit onderzoeksluik.

1. Vragen m.b.t. de doelgroep van laaggeletterden:
 - Wordt laaggeletterdheid als probleem gedefinieerd of als aandachtspunt geformuleerd voor specifieke actie?
 - Hoe wordt laaggeletterdheid omschreven: volgens de enge definitie 'IALS' of de ruime definitie 'life skills'?
 - Welk niveau van geletterdheid wordt beoogd en bereikt in de projecten?
 - Welke doelgroep wordt geviseerd: autochtonen en/of allochtonen (nieuwkomers en/of oudkomers)?
 - ...

2. Vragen m.b.t. de trajectbenadering voor laaggeletterden:
 - Hoe worden laaggeletterden bereikt en toegeleid naar initiatieven? Is er sprake van een probleem van niet-bereik van (de onderlaag van) laaggeletterden?
 - Welke zijn de specifieke motieven en barrières voor laaggeletterden?
 - Hoe wordt geletterdheid gedetecteerd en gescreend/gemeten?

- Hoe wordt het aanbod georganiseerd voor laaggeletterden: hoe is de verhouding educatieve component-werkervaringscomponent; hoe wordt de educatieve component ingebracht: serieel, parallel of geïntegreerd?
- Is het aanbod voldoende gedifferentieerd en flexibel om trajecten op maat te kunnen aanbieden?
- Is het aanbod doorzichtig en toegankelijk voor de doelgroep van laaggeletterden?
- Op welke manier wordt doorverwijzing naar (gespecialiseerde) voorzieningen en aanbod georganiseerd?
- Hoe wordt de doorstroming georganiseerd en gerealiseerd naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt: is er überhaupt sprake van doorstroming vanuit de doelgroep van laaggeletterden en over welk type doorstroming gaat het dan?
- Wat is de rol van de trajectbegeleider in deze trajectbenadering: het begeleiden (en eventueel doorverwijzen) van de laaggeletterden in het overwinnen van intrinsieke barrières; het begeleiden van de betrokkenen doorheen de externe barrières zoals het doorzichtig maken van informatie en het toegankelijk maken van het aanbod?
- Hoe verlopen contacten en vormen van samenwerking tussen de verschillende actoren op het werkveld: wordt op een ad hoc manier samengewerkt of worden systematische samenwerkingsverbanden uitgewerkt?
- Wat zijn de mogelijkheden en wenselijkheden voor een trajectbenadering voor laaggeletterden?
- ...

Voor beide type vragen trachten we een *koppeling* te maken tussen de resultaten van beide onderzoeksluiken. Wat betreft de doelgroep van laaggeletterden gaat de koppeling in essentie over de overeenstemming van doelgroepen zoals geformuleerd door het beleid, vastgesteld in onderzoek en betrokken in de praktijk. Of anders gesteld: in hoeverre komt de doelgroep in de projectpraktijk overeen met het profiel van laaggeletterden zoals deze is afgebakend in het eerste onderzoeksluik en met de kansengroepen die hieruit beleidsmatig zijn afgeleid?

M.b.t. de trajectbenadering voor laaggeletterden wordt de koppeling tussen beide onderzoeksluiken gemaakt voor de motieven en barrières voor participatie aan het aanbod voor laaggeletterden. Anders gezegd: leiden inzichten in specifieke motieven en barrières bij laaggeletterden tot een andere aanpak of een bijsturing in de trajectbenadering zoals we deze totnogtoe kennen?

1.1 Rol van de trajectbegeleider

Uit onderzoek naar trajecten voor werkzoekenden naar de arbeidsmarkt (Vos et al., 2000) is het belang van de trajectbegeleider sterk naar voren gekomen. Deze trajectbegeleider heeft als taak het begeleiden van de betrokkenen in het uitstip-

pelen van het traject en het begeleiden doorheen het traject. Het vertrekpunt hierbij zijn de aspiraties, noden en behoeften van de betrokkenen om van daaruit realistische perspectieven en trajecten uit te stippelen.

Onderzoeksvraag is op welke manier de trajectbegeleiding in de diverse type trajecten voor de afgebakende doelgroepen wordt georganiseerd en hoe de trajecten worden uitgestippeld. Wat is de precieze rol van de trajectbegeleider en hoe wordt deze rol concreet ingevuld? In welke mate houdt de trajectbegeleider rekening met de noden en behoeften van de betrokken deelnemer?

1.2 Bereik en toeleiding vanuit laaggeletterdheid

De toeleiding van individuen naar arbeidsmarktgerichte initiatieven inzake geletterdheid heeft in essentie te maken met het wegwerken van drempels. Cortebeek onderscheidt volgende drempels: externe barrières zoals de financiële drempel (werkloosheidsval voor de doelgroep werkzoekenden), de afwezigheid van geschikt aanbod, het tekort aan informatie en het gebrek aan transparantie, randvoorwaarden zoals kinderopvang en vervoer, maar ook aan interne barrières zoals gebrek aan motivatie of beroepsaspiraties, fysieke en psychologische belemmeringen, persoonlijke belemmeringen zoals laaggeletterdheid en sociale belemmeringen zoals discriminatie (Cortebeek, 2000).

Ook Van Damme en Baert onderscheidt verschillende barrières voor volwassenen om deel te nemen aan scholing om zich beter te kunnen wapenen op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Deze drempels of barrières kunnen extrinsiek of intrinsiek van aard zijn (Van Damme, 1998; Baert et al., 2001). Extrinsieke barrières zijn ondermeer: tijdsprobleem, bereikbaarheidsprobleem (mobiliteit, faciliteiten zoals kinderopvang), financieel probleem, afwezigheid van geschikt aanbod, informatietekort, workplace support - steun van werkgever, co-participatie. Intrinsieke barrières zijn: negatieve perceptie tegenover educatie, terughoudendheid tegenover affiliatie (groepsgebeuren), gebrek aan zelfvertrouwen, apathie

Vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van mensen er niet in slagen om de intrinsieke barrières zelfstandig te overwinnen en dat de extrinsieke barrières de kansen tot deelname verminderen voor bepaalde groepen van mensen, wordt de trajectbenadering als een relevante benadering voorgesteld voor laaggeletterden.

Onderzoeksvraag is op welke manier via de trajectbenadering deze drempels kunnen worden overwonnen. De rol van de trajectbegeleider wordt hierin onderzocht, niet alleen naar de begeleiding en doorverwijzing naar gespecialiseerde diensten voor het wegwerken van intrinsieke barrières, maar ook naar het begeleiden van de betrokkenen doorheen de externe barrières zoals het doorzichtig maken van informatie en het toegankelijk maken van het aanbod.

1.3 Afstemming van het educatieve aanbod in functie van de aspiraties, noden en behoeften van de doelgroepen

Het educatieve aanbod voor volwassenen in Vlaanderen is ruim en relatief toegankelijk, maar is versnipperd over diverse institutionele voorzieningen.

1.3.1 Aanbod voor laaggeletterden in het volwassenenonderwijs

Het aanbod bij uitstek voor laaggeletterden in Vlaanderen is deze van de basiseducatie. De basiseducatie werd in Vlaanderen eind jaren '70 opgestart. In 1990 werd via decreet een regulering voorzien en werd een regionaal net van 29 centra opgericht. De doelgroep voor de basiseducatie zijn de laaggeschoolde volwassenen (geen getuigschrift tweede graad secundair onderwijs of tien jaar onderwijs in het land van herkomst voor migranten). Het vormingsaanbod van de centra voor basiseducatie beslaat vier domeinen: Nederlands als moedertaal (NT1), Nederlands als tweede taal (NT2), alfabetisering in de eigen taal (Turks en Arabisch), sociale kennis en vaardigheden (SKV) en rekenen. De doelstellingen van basiseducatie zijn sociale, educatieve en professionele redzaamheid - de nadruk van de werking ligt op sociale redzaamheid.

Naast de basiseducatie dienen ook het Tweede Kansonderwijs (TKO) en het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP) vermeld. Het Tweede Kansonderwijs is een onderwijsvoorziening die aan volwassenen een tweede kans biedt om een getuigschrift secundair onderwijs of een diploma hoger secundair onderwijs te behalen. Het Onderwijs voor Sociale Promotie is een onderwijsvoorziening die volwassenen de gelegenheid biedt een diploma te verwerven via opleidingen of bijscholingen in functie van de beroepsuitoefening of in functie van taalverwerving. In tegenstelling tot basiseducatie, leiden TKO en OSP tot wettelijk erkende diploma's.

1.3.2 Aanbod voor volwassenen buiten het volwassenenonderwijs

Naast het volwassenenonderwijs, zijn er nog andere reguliere opleidingensystemen voor volwassenen in Vlaanderen. De belangrijkste zijn VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) en VIZO (Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen). Zij bieden arbeidsmarktgerichte opleidingen aan volwassenen aan. VDAB voorziet in het aanbod een speciale module persoonsgerichte vorming in de VDAB-trajectbenadering. Deze persoonsgerichte vorming heeft betrekking op de vereiste basisvaardigheden voor (re)integratie op de arbeidsmarkt.

Onder de niet-reguliere opleidingeninitiatieven zijn er o.m. de sectorale vormingsfondsen, de OCMW's en de tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen. Deze laatste hebben een ruim aanbod van vorming en basisopleidingen voor laaggeschoolde en langdurig werkzoekenden.

Onderzoeksvraag is of het beschikbare educatieve aanbod voor laaggeletterde volwassenen overeenstemt met de aspiraties, behoeften en noden van de betrokkenen. Daarnaast is er de vraag naar de doorzichtigheid en toegankelijkheid van het aanbod, o.m. omwille van de versnippering van het aanbod. Beide aspecten houden verband met de rol van de trajectbegeleider en de toeleiding. In welke mate kan de trajectbegeleider een traject helpen uitstippelen en begeleiden dat voldoet aan de aspiraties en behoeften van de betrokkenen? In welke mate kunnen laaggeletterde volwassenen effectief een traject op maat volgen?

1.4 Doorstroming naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt

In de educatieve trajecten en bemiddelingstrajecten is de doorstroming naar de arbeidsmarkt, al dan niet via arbeidsmarktgerichte opleidingen of via werkervaringscomponenten, belangrijk, vanuit de arbeidsmarktgerichte focus van het onderzoek.

Onderzoeksvraag is of en hoe deze doorstroming in de praktijk gebeurt. Welke zijn de randvoorwaarden die moeten worden vervuld voor de doorstroming naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt? Welke zijn de succes- en faalfactoren?

1.5 Afstemming van voorzieningen op de arbeidsmarkt voor laaggeletterde werknemers

In de trajecten op de werkplek voor laaggeletterde werknemers kunnen formele leermomenten voorzien worden (bv. bijscholing), maar kan ook gewerkt worden via semi-gestructureerde leervormen en via het informeel leren.

Onderzoeksvraag is welke voorzieningen beschikbaar zijn voor laaggeletterde werknemers, naast het bestaande educatieve aanbod in eerder formele settings zoals het volwassenenonderwijs. Hoe wordt de werkplek ook als leeromgeving gezien en wordt het leren op deze manier gestimuleerd en gevaloriseerd?

2. Institutionele types van trajecten

We kunnen, in functie van de vooropgestelde doelgroepen, drie institutionele types van trajecten onderscheiden:

- educatieve trajecten;
- bemiddelingstrajecten;
- trajecten vanuit de werkplek.

Zoals boven aangegeven, worden trajecten voor laaggeletterden in de praktijk meestal opgevat als educatieve trajecten. Trajecten vanuit laaggeletterdheid kunnen echter ook starten als bemiddelingstrajecten of trajecten op de werkplek, waarbij veel meer de nadruk gelegd wordt op de werkplek als leeromgeving en in veel mindere mate op formele leersettings en waarbij de nadruk ligt op het valoriëren van inspanningen inzake geletterdheid en basiscompetenties.

De vragen die hierboven geformuleerd zijn, zijn zowel van toepassing op educatieve trajecten als op bemiddelingstrajecten en trajecten op de werkplek. Hieronder worden de drie types institutionele trajecten gespecificeerd en worden cases voorgesteld voor de *exploratie van trajectbenadering voor laaggeletterden*. De cases zijn interessante praktijken of relevante projecten, aangegeven vanuit verkennende gesprekken met o.a. VDAB en VOCB. *Per type traject zijn drie tot acht cases onderzocht.*

2.1 Educatieve trajecten

Educatieve trajecten voor laaggeletterden in Vlaanderen hebben een ruimere finaliteit dan arbeidsmarktparticipatie. De belangrijkste actor in het aanbod van educatieve trajecten is *basiseducatie*. Het aanbod van de centra voor basiseducatie is in eerste instanties gericht op de sociale redzaamheid van de deelnemers, slechts in tweede instantie op de professionele redzaamheid. 57,1% van de participanten in de basiseducatie neemt deel aan het educatieve aanbod vanuit een sociaal perspectief, terwijl slechts 31,4% een professionele perspectief nastreeft bij zijn of haar intake. Er is wel een inhaalbeweging merkbaar. In vergelijking met de eerste werkingsjaren van de basiseducatie is een verdubbeling merkbaar van het aantal respondenten dat vanuit een professioneel perspectief participeert aan de basiseducatie.

De aandacht in het onderzoek gaat naar de organisatie van trajecten voor laaggeletterden gericht op de *professionele redzaamheid*. Specifiek aandachtspunten zijn de integratiemodellen en - praktijken van basisvaardigheden zoals geletterdheid in educatieve trajecten gericht op de professionele redzaamheid en de vertaalslag van een sociaal participatieperspectief naar een professioneel participatieperspectief bij laaggeletterden.

De specifieke *onderzoeksvragen* bij educatieve trajecten zijn m.a.w.: Komt men tot arbeidsintegratie via educatieve trajecten? Zo ja, hoe? Zo neen, waarom niet? En welke zijn de randvoorwaarden en knelpunten?

2.2 Bemiddelingstrajecten

De bemiddelingstrajecten zijn de 'klassieke' trajecten voor meestal laaggeschoolde (en langdurig) werkzoekenden. De finaliteit ligt in eerste instantie op de doorstroming naar de arbeidsmarkt.

Specifieke *onderzoeksvragen* bij bemiddelingstrajecten zijn: Wordt laaggeletterdheid onderkend in bemiddelingstrajecten? Wat doet men ermee? En welke zijn de randvoorwaarden en knelpunten?

In de trajectbenadering voor werkzoekenden worden verschillende sporen bewandeld, als het gaat om het aspect educatie of het opdoen van basisvaardigheden, m.a.w. *het aspect educatie varieert naar hoofdcomponent* in bemiddelingstrajecten:

- bemiddelingstraject met een educatieve component: basisvaardigheden worden in een eerder formele setting getraind, serieel, parallel of geïntegreerd met de beroepsopleiding;
- bemiddelingstraject met een werkervaringscomponent: basisvaardigheden worden op de werkplek getraind, serieel, parallel of geïntegreerd met de beroepsopleiding.

De trajecten voor werkzoekenden zijn oorspronkelijk opgezet met een sterke nadruk op het educatieve onderdeel. Er is echter een verruiming opgetreden naar trajecten met een werkervaringscomponent, waarin leermomenten al dan niet geïntegreerd zijn opgenomen. Deze verschuiving heeft te maken met een aantal vaststellingen. Een eerste vaststelling is de negatieve houding van laaggeschoolde werkzoekenden t.o.v. opleidingen in een formele leersetting. Een tweede vaststelling is deze van het belang van het leren op de werkplek en het informele leren voor het opdoen van competenties, waaronder basisvaardigheden zoals geletterdheid.

Bemiddelingstrajecten vanuit laaggeletterdheid kunnen niet alleen onderscheiden worden naar educatieve component of werkervaringscomponent. Een tweede onderscheid heeft betrekking op het *type uitstroom naar de arbeidsmarkt*, meer bepaald het normaal economisch circuit (NEC) versus het niet-normaal economisch circuit (niet-NEC). De belangrijkste actoren in de eerste categorie bemiddelingstrajecten zijn VDAB, sectorfondsen en ngo's actief rond de integratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. Voor bemiddelingstrajecten naar het niet-NEC zijn, naast ngo's, andere actoren actief zoals het OCMW (art. 60), initiatieven gericht op doorstroming naar arbeidszorg en sociale werkplaatsen.

Het onderscheid in bemiddelingstrajecten naar hoofdcomponent en type uitstroom naar de arbeidsmarkt kan relevante informatie opleveren naar verschillen in type doelgroep van laaggeletterden (cf. niveau van geletterdheid, allochtonen-autochtonen), in toeleiding en bereik van de doelgroep en in type aanbod voor laaggeletterden (bv. linken met de welzijnssector).

2.3 Trajecten op de werkplek

In de trajectbenadering is de doelgroep van *'precaire' werknemers* nooit de prioritaire doelgroep geweest. Trajecten worden in de praktijk afgesloten bij de plaatsing van de werkzoekende, al dan niet aangevuld met een aantal contacten na de plaatsing.

Toch is ook voor de trajecten voor werkzoekenden steeds de nadruk gelegd op de begeleiding op de werkplek. Deze is echter in de praktijk nooit sterk uitgewerkt omwille van het stigmatiserende effect voor de betrokkenen, de weigerachtige houding van de werkgever, maar ook omwille van het gebrek aan financiering (subsidiëring) van deze dienstverlening (Vanhoren & Struyven, 2000). Nochtans is deze begeleiding meer dan noodzakelijk. Uit onderzoek blijkt dat de trajecten vaak geen duurzame tewerkstelling voor de doelgroep van laaggeschoolden opleveren (Vos et al., 2000). Zij vallen als eerste terug uit de boot.

Laaggeschoolde werknemers komen terecht in de zogenaamde *'lagere beroepen'*. Belangrijk is deze groep met een 'geletterdheidsrisico' te wapenen, door leermomenten in te bouwen op de werkplek. Voor de doelgroep in kwestie zijn vormen van non-formeel leren (semi-gestructureerde leren en informeel leren) alternatieven voor vormen van leren in formele settings.

Net zoals bij bemiddelingstrajecten, kunnen ook trajecten op de werkplek verschillende *sporen* volgen:

- het aspect educatie kan serieel, parallel of geïntegreerd in trajecten op de werkplek worden ingevoerd;
- trajecten op de werkplek voor laaggeletterden kunnen niet alleen gezocht worden in zuivere profit-bedrijven, maar ook bij de overheden en sociale economie-bedrijven.

Ook hier zijn de specifieke *onderzoeksvragen*: Wordt laaggeletterdheid onderkend op de werkplek? Wat doet men ermee? En welke zijn de randvoorwaarden en knelpunten?

HOOFDSTUK 3

INSTITUTIONELE ANALYSE VAN DE TRAJECTBENADERING VAN LAAGGELETTERDHEID

1. Institutionele analyse basiseducatie

De institutionele analyse van basiseducatie is gebaseerd op gesprekken (cf. bijlage) en op volgende documenten:

- het decreet voor de basiseducatie;
- het evaluatierapport ‘10 jaar Basiseducatie’;
- visietekst van de VLOR.

1.1 Inleiding

Iets meer dan 10 jaar geleden werd het decreet op de basiseducatie in het Vlaams Parlement goedgekeurd en geïmplementeerd.²⁰ De centrale doelstelling van het decreet is om educatieve voorzieningen voor laaggeschoolde volwassenen op te richten, waarin deze personen terecht kunnen om functionele basiscompetenties, die nodig zijn om zich te kunnen handhaven in de huidige samenleving en om er actief aan te kunnen participeren, aan te leren en op peil te houden. Er is inmiddels een nieuwe decretale regeling van de Basiseducatie in het vooruitzicht. De decretale regeling is erop gericht het onderwijsaanbod basiseducatie te integreren in het geheel van het onderwijsaanbod voor volwassenen.

In de periode na de implementatie van het decreet uit 1990 is de basiseducatie de snelst groeiende sector gebleken in het onderwijsveld. Deze groei wordt toegeschreven aan de evolutie naar een kennismaatschappij waarin de verhoging van de basiscompetenties van laaggeschoolden meer en meer in de belangstelling staat teneinde de dualisering van de samenleving inzake kennis en competenties een halt toe te roepen. Ook de maatschappelijke vraag om het inburgeringsbeleid van

²⁰ ‘Decreet houdende de regeling van basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen’ van 12 juli 1990. Gewijzigd bij: Decr. 21 december 1994, Decr. 8 juli 1996 en Decr. 2 maart 1999. Uitvoering: B.V.R. 18 juli 1990, B.S. 4 oktober 1990.

migranten en nieuwkomers te verbeteren, droeg bij tot de verdere groei van de sector. De bereidheid van opeenvolgende regeringen en onderwijsministers om steeds meer budgetten voor de sector vrij te maken was in lijn met deze verwachtingen.

In het kader van de institutionele analyse wordt de basiseducatie aan de hand van *documentanalyse* en *interviews met sleutelfiguren* onderzocht wat betreft de trajectbenadering bij laaggeletterden op beleids(sector-)niveau, zowel vanuit de aanbodzijde als vraagzijde, waarbij o.a. de volgende dimensies aan bod komen: samenwerkingsprotocollen met andere actoren, organisatiemodellen rond trajectbegeleiding, omgaan met EVC en EVK, financiële stimulansen, wegwerken van extrinsieke barrières.

Het decreet van 1990 als kader of richtsnoer ter professionalisering van de sector basiseducatie is dus ruim 10 jaar voor handen. Het onderzoek '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen', uitgevoerd in 2000, was een evaluatieonderzoek naar de realisatie van beleidsdoelstellingen gedurende deze periode, het bereik van doelgroepen, de effectiviteit van het educatieve aanbod en de doelmatigheid van de bestuurlijke organisatie met het oog op de optimalisering van de regelgeving.

In het kader van dit onderzoek werden centra voor de basiseducatie bezocht en aan de hand van visitaties²¹ geëvalueerd. Deze evaluaties hadden in de eerste plaats de bedoeling om te komen tot *optimaliseringsvoorstellen ten aanzien van de sector*.

In het volgende wordt het eindverslag²² van de visitaties van de centra voor de basiseducatie gebruikt in het kader van de institutionele analyse naar 'trajectbenadering bij laaggeletterden'. Indicatoren uit de visitaties, zoals o.a. het promotie- en rekruteringsbeleid, het cursistenprofiel, het educatief beleid, het cursusaanbod, de cursistenbegeleiding, de evaluatie, en de waardering van de centra voor basiseducatie zijn belangrijke bronnen van informatie. Hieronder wordt een overzicht gegeven van de aspecten die belangrijk zijn om een zicht te krijgen op de dimensies met betrekking tot trajectbenadering en cursistbegeleiding zoals bestaande in de praktijk van de sector basiseducatie.

21 De visitaties bestonden uit een zelfstudie die door de betrokken centra zelf werd ingevuld door a.d.h.v. 20 indicatoren een tekst te schrijven. Na de zelfstudie werden de centra bezocht door een visitatiecommissie die volgens hetzelfde stramien cq. indicatoren verliep. De visitatieverslagen werden in een eindverslag weergegeven, waarbij de sector in zijn geheel de basis vormde. Het was *niet* de bedoeling om een beschrijving te geven van elk centrum. De opzet was om de indicatoren op sectorniveau te bespreken om zodoende te komen tot een in kaart brengen van de kwaliteiten en gebreken van de sector in zijn geheel. Dit vormde vervolgens de basis voor de beleidsaanbevelingen t.a.v. de sector op vlak van organisatieontwikkeling, professionalisering en kwaliteitszorg.

22 Dit eindverslag is opgenomen in het evaluatierapport '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen' van De Meester, De Meyer & Van Damme, 2001.

De analyse van de actor basiseducatie wordt verdeeld in twee belangrijke aandachtspunten:

- *de doelgroep van laaggeletterden*: is laaggeletterdheid een aandachtspunt, hoe wordt laaggeletterdheid omschreven, welk niveau van geletterdheid wordt beoogd en bereikt in projecten, ...;
- *de trajectbenadering voor laaggeletterden*: bereik en toeleiding van laaggeletterden, organisatie van het aanbod en verhouding educatieve component - werkervaringscomponent, doorstroming naar andere opleidingen en arbeidsmarkt, samenwerking andere actoren, mogelijkheden en wenselijkheden voor trajectbenadering voor laaggeletterden.

1.2 De doelgroep van laaggeletterden

Het decreet basiseducatie bevat de kern van de missie van de basiseducatie, waarvan de centrale doelstelling hierboven reeds is weergegeven. Meer specifiek zien we hieronder de twee paragrafen uit art. 5 die aangeven wat de doelstelling van de basiseducatie is:

Art. 5 § 1. Basiseducatie omvat een samenhangend geheel van educatieve activiteiten ten gerieve van laaggeschoolde volwassenen en is gericht op het verwerven en verbeteren van elementaire taal- en rekenvaardigheid, het verruimen van sociale vaardigheden en het verbreden van de algemene maatschappelijke oriëntatie en integratie van de deelnemers.

Art. 5 § 2. Basiseducatie omvat tevens de nodige activerings- en keuzebegeleidingsactiviteiten die de deelnemers vanuit hun reële mogelijkheden de bekwaamheid aanbrengen door te stromen naar andere educatieve voorzieningen, onder meer met het oog op hun verdere integratie in de samenleving en op de arbeidsmarkt.

Het decreet van 1990 had tot doel te komen tot een planmatig, evenwichtig en behoeftendekkend aanbod voor *laaggeschoolde volwassenen*. Vanuit de voorlopers van de basiseducatie werden diverse programma's samengebracht in een cursusaanbod dat drie grote componenten omvatte:

- elementaire taal- en rekenvaardigheden;
- sociale kennis en vaardigheden en maatschappelijke oriëntatie; en
- vaardigheden gericht op verder leren, beroepsopleiding en werk.

Bij decreet zijn de volgende grote leerdomeinen vastgelegd: Nederlands moedertaal (NT1), Nederlands tweede taal (NT2), Alfabetisering in de eigen taal (Alfa), rekenen en sociale kennis en vaardigheden.

De doelgroepafbakening binnen de sector van de basiseducatie is een moeilijk proces. De sector richt zich volgens het decreet van de basiseducatie op *laagge-*

schoolde volwassenen. In de praktijk van de basiseducatie werkt men met zeer verschillende groepen: volwassenen met ernstige leerstoornissen, volwassenen met beperkte leermogelijkheden en functioneel analfabeten.

Het IALS onderzoek heeft groepen gedetecteerd die geconfronteerd worden met een geletterdheidsrisico, namelijk de volwassenen die zich op *level 1* situeren en bijgevolg te weinig geletterdheidsvaardigheden bezitten om zich te kunnen redden in onze huidige kennismaatschappij.²³ De risicogroepen (cf. IALS) zijn in het opleidingsaanbod van de basiseducatie slechts beperkt vertegenwoordigd. Als ze vertegenwoordigd zijn, vallen ze onder de laatstgenoemde groep van ‘functioneel analfabeten’. De centra voor basiseducatie rekruteren bij voorkeur cursisten uit de zgn. onderlaag; dat zijn deze die zelfs beneden het level 1 van IALS bevinden.

Een strategisch beleid t.a.v. rekrutering van de IALS level 1-doelgroep door de sector basiseducatie is niet aanwezig (zie ook verder onder ‘promotie en rekrutering’).

Wat de doelgroepafbakening tevens moeizaam maakt is dat de sector zelf soms haar bedenkingen heeft bij discussies omtrent de doelgroepafbakening, o.a. uit angst dat deze afbakening tekort doet aan (of leidt tot uitsluiting van) de zeer gedifferentieerde doelgroepen die momenteel in de basiseducatie aanwezig zijn.

Zoals eerder gezegd, is er een nieuwe decretale regeling van de Basiseducatie in het vooruitzicht. De nieuwe decretale regeling is erop gericht het onderwijsaanbod basiseducatie te integreren in het geheel van het onderwijsaanbod voor volwassenen. Hier zal zeker aandacht zijn voor een verdere verfijning van de doelgroepafbakening voor de basiseducatie. In voorliggende voorlopige teksten wordt de doelgroep voor het opleidingsaanbod basiseducatie omschreven als

“alle volwassenen die niet of onvoldoende beschikken over de vereiste basiscompetenties om zich ten volle te ontplooien en te participeren in de verschillende maatschappelijke contexten”.

Over ‘laaggeletterdheid’ wordt niets concreet geschreven in het decreet, behalve dat elementaire taal- en rekenvaardigheden een leerdomein in de basiseducatie vormen. Uit gevoerde gesprekken met mensen uit wordt gesteld dat zowel bij de overheid als in de centra men nu nog de geletterdheidsdefinitie uit IALS hanteert. In het kader van de onderwijskundige herstructurering van de basiseducatie wordt geprobeerd de sleutelvaardigheden te integreren in de opleidingsprofielen; indien deze operatie slaagt zal de omvorming naar een bredere life-skills benadering

²³ Een vergelijking van de IALS niveaus en die van de Basiseducatie is volgens H. Verdurmen als volgt weer te geven: IALS *level 1* komt overeen met *niveau 1 en 2* in de Basiseducatie.

eveneens doorgevoerd kunnen worden. Momenteel is niet te overzien of deze operatie zal slagen.

1.3 Trajectbenadering voor laaggeletterden in de basiseducatie

1.3.1 Bereik en toeleiding

1.3.1.1 Promotie- en rekruteringsbeleid

Alle centra beschikken over een centrumgebonden promotiebeleid met hun eigen materiaal, eigen verspreidingskanalen en speciaal daarvoor voorziene budget, maar van structurele afspraken op dit vlak is geen sprake. Elk centrum bepaalt zelf hoe, waar, hoeveel en ten aanzien van welke specifieke doelgroepen het promotie maakt en bepaalt ook zelf het budget dat het daaraan spendeert.

Uit de visitaties van het evaluatieonderzoek werd geconstateerd dat alle centra veel moeite doen ten aanzien van het rekruteren van moeilijk te bereiken doelgroepen, maar dat deze strategieën veelal geen grote effecten lijken teweeg te brengen. Zo blijft het vinden van laaggeschoolde autochtone volwassenen voor de NT1-groepen en van cursisten voor de rekengroepen het moeilijkst voor de meeste centra; alleen bij de centra uit de hoogste categorie²⁴ is op deze beide vlakken een volledig aanbod met een voldoende aantal cursisten terug te vinden.

Ook uit de gevoerde gesprekken wordt bevestigd dat rekruteren een moeilijk proces is. De invulling hiervan gebeurt op regionaal niveau. Het gebeurt echter niet altijd even efficiënt. De rechtvaardiging van de geïnvesteerde middelen is dan soms ook discussieerbaar.

Door de visitaties werd verder vastgesteld dat de grootste tekortkoming op vlak van promotie en rekrutering op het hogere niveau ligt, nl. bij het ontbreken van een 'nationale promotiecampagne' voor de sector van de basiseducatie.

Hierdoor is er niet alleen veel verschil tussen de verschillende promotiestrategieën, maar wordt er ook niet gewerkt aan het vergroten van de herkenbaarheid van de sector. Zo worden bv. nog altijd verschillende namen gebruikt om de sector te promoten (Centrum voor Basiseducatie, Leerpunt, Open School, e.d.m), waardoor het voor sommige buitenstaanders niet duidelijk is dat het om dezelfde initiatieven gaat. In sommige provincies werden wel reeds afspraken gemaakt

²⁴ Op basis van het aantal erkende deelnemersuren werden de 29 centra in 4 verschillende categorieën verdeeld: centra met minder dan 18 000 erkende deelnemersuren (cat. 1), centra met tussen de 18 000 en 30 000 erkende deelnemersuren (cat. 2), centra met tussen de 30 000 en 50 000 erkende deelnemersuren (cat. 3), en centra met meer dan 50 000 erkende deelnemersuren (cat. 4).

omtrent de te gebruiken naam en werd bv. een provinciale promotiemedewerker vrijgesteld (De Meester, De Meijer & Van Damme, 2001).

Ondertussen is er een consensus bereikt dat het VOCB moet instaan voor de acties die gericht zijn op de positionering van de sector en op het vergroten van de naambekendheid van de basiseducatie. Om dat doel te bereiken zal het VOCB acties ondernemen op zowel het Vlaamse, het intermediaire als het lokale niveau en zo werden zowel de acties voor het Vlaamse niveau als de verantwoordelijken voor het uitvoeren van die acties voor de periode 2000-2002 vastgelegd (De Meester, De Meijer & Van Damme, 2001).

Op basis van de visitaties bleek wel dat er nog wel visieverschillen blijven bestaan op vlak van de promotieaanpak tussen het VOCB enerzijds en de centra voor basiseducatie anderzijds. De laatstgenoemden zouden graag beschikken over een jaarlijkse promotiecampagne uitgevoerd door een reclamebureau, maar daarvoor heeft het VOCB niet de financiële middelen. Het ondersteuningscentrum pleit dan ook meer voor het vormen van (promotie)netwerken en voor het in de eerste plaats bekend maken van de basiseducatie bij de organisaties van waaruit nieuwe cursisten (kunnen) instromen.

1.3.1.2 Bereik van de basiseducatie: het cursistenprofiel

Uit de visitaties bleek dat, hoewel de cursistenprofielen van alle centra beantwoorden aan het decretaal vooropgestelde profiel, de centra vragende partij zijn voor een aanpassing ervan.

De ervaringen zijn dat de groep autochtone volwassenen, die wel een diploma lager secundair (beroeps)onderwijs hebben en daardoor in principe niet in aanmerking komen voor de basiseducatie, vaak nergens anders terecht kunnen dan bij de centra voor basiseducatie. Het ontbreekt hen vaak aan vaardigheden of mogelijkheden om ergens anders cursussen te volgen en als de basiseducatie ze niet opneemt, is de kans klein dat ze ergens anders een opleiding volgen.

Daarnaast vindt men ook de bepaling ten aanzien van allochtonen ("*maximum 10 jaar onderwijs genoten in het land van herkomst*") moeilijk hanteerbaar. Enerzijds kennen vele migranten deze bepaling reeds, waardoor ze automatisch aangeven nog geen 10 jaar les te hebben gevolgd in het land van herkomst en anderzijds is het zeer moeilijk om het gevolgde onderwijs in het land van herkomst te relateren aan een bepaald onderwijsniveau in Vlaanderen.

Als oplossing voor deze problematiek wordt een aantal keer gesuggereerd om te werken op basis van vaardigheden in plaats van op basis van onderwijsniveau en om dus mensen te selecteren op basis van wat ze reeds effectief kunnen in plaats van op basis van wat ze geleerd hebben (= kennen).

De nieuwe decretale regeling zal hier meer dan waarschijnlijk aan tegemoet komen (zie ook onder de paragraaf 'De doelgroep van laaggeletterden', eerder in dit hoofdstuk).

Uit de niet altijd evenwichtige verdeling van leerdomeinen blijkt nogmaals dat de centra er niet altijd in slagen de moeilijk te bereiken doelgroepen aan te trekken, ondanks de vele pogingen in de centra om de cursistenpopulaties te beïnvloeden (door geen promotie te maken voor het 'gemakkelijk te verzorgen aanbod', door specifiek mensen te proberen rekruteren voor het NT1- en rekenaانبod, enz.).

In alle centra bevatten de leerdomeinen NT1 en rekenen het minst aantal cursisten en blijven het 'de kleine broertjes' binnen de sector. In de centra met een uitgesproken migrantenpopulatie is er door het grote percentage allochtone cursisten een oververtegenwoordiging van het NT2-aanbod. Bij de centra zonder een dergelijke uitgesproken migrantenpopulatie, is er ook geen sprake van een evenwichtige verdeling van de cursisten over de leerdomeinen. Bij deze laatste groep bevinden de cursisten zich voornamelijk op het leerdomein SKV.

1.3.2 Rol van de (traject)begeleider en trajectoverleg

1.3.2.1 Trajectbenadering

Momenteel is trajectbenadering niet structureel aanwezig in de Basiseducatie. Incidenteel zijn er projecten met trajectwerking aanwezig op regionaal niveau. Er zijn initiatieven zoals opstapcursussen Engels, Frans en initiatiecursussen ICT als doorstroming naar het volwassenenonderwijs.

Een herstructurering van het aanbod en opleidingsstructuur met het oog op een betere integratie en positionering in het (volwassenen)onderwijs is volgens sleutelfiguren eigenlijk een voorwaarde voordat er aan trajectbegeleiding, doorstroming e.d. gewerkt kan worden.

Cursistenbegeleiding tijdens een traject in de basiseducatie is meestal beperkt tot cursusniveau. Dit heeft volgens sommigen voor een deel te maken met het meer educatieve karakter van de cursussen. In beroepsopleidingen, inburgeringtrajecten, arbeidsbemiddeling e.d. is het makkelijker om aan trajectbenadering te doen, waar het natuurlijker geïntegreerd is vanwege de einddoelen van de trajecten. In het volgende zullen we vooral spreken over de cursistenbegeleiding zonder dat er altijd sprake is van echte trajectbegeleiding/-benadering. Zodoende hebben we toch een zicht op hoe de doelgroep wordt benaderd: de begeleiding van cursisten, barrières die worden overwonnen enz.

1.3.2.2 *De cursistenbegeleiding*

Zoals hierboven gezegd is er van een echt systeem voor de cursistenbegeleiding in de sector basiseducatie geen sprake. Wat echter niet wil zeggen dat hier tekort aan wordt gedaan. Integendeel, de gevisiteerde centra voor basiseducatie zijn erg goed in de begeleiding van cursisten en het doorspelen van informatie.

Alle centra stellen strenge eisen op vlak van de begeleiderhoudingen van hun medewerkers. De verwachtingen ten aanzien van deze indicator worden steeds duidelijk gecommuniceerd naar de medewerkers en in de meeste centra staan ze ook neergeschreven (bv. in het educatief profiel voor de medewerkers). De centra hebben dus elk hun eigen eisen met betrekking tot de begeleiderhouding van hun educatieven, die meestal wel in dezelfde lijn ligt: gericht op attitudes zoals het respectvol omgaan met laaggeschoolde volwassenen en het zich inleven in hun situatie, enz. Maar opnieuw worden dergelijke eisen niet op sectorniveau vastgelegd.

De gerichtheid op de doelgroep is dus zeker een sterk punt van de sector. Dit blijkt onder andere in hun manier van werken: uitgaan van de leervragen en de ervaringen van de cursisten, het systematisch bevragen van de tevredenheid van de cursisten, de intensieve begeleiding van nieuwe cursisten, het zelf contacteren van een cursist als die een aantal keer niet komt opdagen, e.d.m.

Als er trajectbegeleiding wordt voorzien, dan is dit steeds op een individuele basis, m.a.w. individuele trajectbegeleiding van de cursisten. Men voorziet erin van zodra de vraag komt van de cursist. Het gaat hier dus voornamelijk om een informele vorm en aanpak van trajectbegeleiding. Verder wordt de cursistenbegeleiding veelal ingevuld vanuit een psychosociaal perspectief, en minder vanuit een educatief of professioneel perspectief.

In het algemeen is er weinig zicht op de uitstroom van cursisten en het 'rendement' van cursussen. Zelfs voor cursussen waar het relatief eenvoudig is om bij te houden, bijvoorbeeld bij cursussen ter voorbereiding op het theoretisch rijexamen (men kan makkelijk bijhouden wie er al dan niet slaagt), bij NT2-opleidingen in het kader van de inburgering, of bij opleidingen initiatie PC-gebruik wordt dit niet systematisch bijgehouden of geëvalueerd in het licht van (het bijsturen van) de gegeven cursus. En dit terwijl de CBE's per uur meer financiën ter beschikbaar hebben dan de CVO's. De overheid investeert gemiddeld 68 euro voor een lesuur in het volwassenenonderwijs en 151 euro voor een lesuur in de basiseducatie. Volgens gesprekken met de overheid zou er daardoor meer tijd zijn om dergelijke leertrajectbegeleiding uit te voeren, een mening die niet altijd door de sector gedeeld wordt (zie volgende alinea).

De educatieven zijn de cursistenbegeleiders voor de mensen uit hun eigen groepen gedurende de duur van de cursus. In sommige centra wordt wel een beroep gedaan

op een 'coachstelsel' om de nieuwe cursisten op te vangen of worden een aantal educatieve verantwoordelijk gesteld voor alle intakes of doorstromingsgesprekken voor de cursisten van een bepaald leerdomein, maar dit zijn beslissingen van de individuele centra. Door de bijkomende taak die educatieven krijgen met betrekking tot het opvolgen van hun cursisten, verzwaart volgens hen het takenpakket; het betreft hier een bijkomende opdracht die decretaal niet wordt verrekend. Vanuit de centra rijst dan ook de vraag naar een dergelijke verrekening, bv. onder de vorm van een vrijgestelde educatieve werknemer die uitsluitend verantwoordelijk is voor de cursistenbegeleiding van één of meerdere centra.

1.3.2.3 *Eigen pedagogisch concept voor de doelgroep*

De centra voor basiseducatie zijn ingericht als onafhankelijke, pluriforme instellingen die niet onderworpen zijn aan het schoolpact. Door die specifieke positionering is het voor de centra mogelijk om een eigen pedagogisch concept te handhaven.

De belangrijkste kenmerken van dat concept zijn:

- *Werken op basis van het open programmeren*: er worden in de centra voor basiseducatie geen vaste of voorgeschreven curricula of leerprogramma's gevolgd.
- *Ervaringsgericht en thematisch werken*: er wordt binnen de cursussen zo veel mogelijk aangesloten bij de ervarings- en belevingswereld van de cursisten. Op die manier worden enerzijds de motivatie en het zelfvertrouwen van de cursisten gestimuleerd en wordt anderzijds de effectiviteit van het leerproces vergroot. Dergelijke zaken worden ook bevorderd door het werken aan de hand van concrete thema's en door de deelnemersgerichte methodische praktijk.
- *Het integreren van het geleerde in de leefwereld van de cursisten*: dit slaat terug op de algemene doelstelling uit het decreet. Als men hierin slaagt, zal het gevoerde educatieve proces bijdragen tot de zelfredzaamheid en emancipatie van de cursisten.
- *De medezeggenschap en de zelfbepaling van de deelnemers nastreven*: er wordt zoveel mogelijk vertrokken vanuit de leervragen van de cursisten en op basis van de gemeenschappelijke leervragen wordt een groepswerkplan ontwikkeld.

Naast haar eigen pedagogisch concept heeft de sector van de basiseducatie ook haar eigen programma-aanbod, speciaal aangepast aan het werken met laaggeschoolde volwassenen en op zo'n manier samengesteld dat het tegemoet komt aan de decretaale doelstellingen van de basiseducatie (zijnde 'het verwerven en verbeteren van elementaire taal- en rekenvaardigheden, het verruimen van sociale vaardigheden én het verbreden van de algehele maatschappelijke oriëntatie en integratie van de cursisten').

In het volgende wordt verder ingegaan op het aanbod: is het voldoende gedifferentieerd en flexibel om trajecten op maat de kunnen aanbieden, is het doorzichtig en toegankelijk, hoe is de doorstroming, de verhouding van de educatieve- en werkervaringscomponent, enz.

1.3.3 Type aanbod

Het huidige decreet bevat momenteel geen bepalingen over de curricula, over de eindtermen, het te bereiken eindniveau van de cursisten of over de reikwijdte van het aanbod. Om in het diverse cursusaanbod transparantie te krijgen heeft het VOCB vanaf 1994 een stramien voor de basiseducatie ontwikkeld en geïmplementeerd. In dit stramien worden de verschillende invalshoeken voor de uitbouw van het cursusaanbod in de basiseducatie beschreven, namelijk de *leerdomeinen* in de basiseducatie; de *finaliteit* van het cursusaanbod; de *beheersingsniveaus*; en de *functie* van een cursusprogramma.

Er is inmiddels een nieuwe decretale regeling van de basiseducatie in het vooruitzicht. De decretale regeling is erop gericht het onderwijsaanbod basiseducatie te integreren in het geheel van het onderwijsaanbod voor volwassenen. Momenteel zijn diverse projecten in uitvoering waarin een verdere stroomlijning van het educatieve aanbod wordt nagestreefd, zoals het 'project modularisering'.

Het decreet betreffende het onderwijs XIV²⁵ legt in artikel IV 17 §2 alvast de invoering van een modulaire structuur vast. De toekomstige modulaire opleidingsstructuur zal bestaan uit vier 'opleidingen': taal, wiskunde, ICT en maatschappijoriëntatie. Het VOCB werd in 2001 met een opdracht dienaangaande belast. Het VOCB leverde hierover in juni 2002 een eindrapport af. De planning voor de herstructurering is:

- 1 sept. 2003: opleidingstructuur + einddoelen voor *ICT, NT2, Wiskunde*.
- 1 sept. 2004: opleidingstructuur + einddoelen voor *NT1, Maatschappelijke oriëntatie, opstapcursussen Frans & Engels*.

Bij de modularisering van het aanbod van de Basiseducatie wordt ervoor gezorgd dat:

- de basiseducatie aansluit bij bestaande studiegebieden uit het volwassenenonderwijs, en waarbij er
- einddoelen en opleidingsprofielen met bijbehorende eindtermen ontwikkeld worden.

De basiseducatie situeert zich op het niveau van het basisonderwijs en onderwijs van de eerste graad van het secundair onderwijs. De einddoelen die ontwikkeld

²⁵ <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0202/ODXIV/ODXIV20020524.pdf>

worden krijgen het statuut van *'na te streven eindtermen'*. Het behoort tot de opdracht van de basiseducatie om de cursisten vervolgens trajecten aan te bieden die hen zo ver mogelijk brengen en dit volgens eenieders capaciteiten.

De visitaties toonden aan dat de mate waarin een centrum momenteel inspeelt op het aanbieden van leerlijnen en leertrajecten samenhangt met de visie van het bestuur van dat centrum omtrent die materie en dus zeer centrumgebonden is. De grote van een centrum heeft hierop wel invloed: de grootste centra hebben het voordeel dat ze hun cursisten gemakkelijker een leerlijn kunnen laten volgen, daar zij zeker zijn dat ze ieder jaar voor elke cursus op de verschillende niveaus genoeg cursisten zullen hebben. Zij hebben geen lacunes in hun aanbod die ervoor zorgen dat een leerlijn niet kan doorgetrokken worden.

Kenmerkend voor de centra voor basiseducatie is dat het opstellen van leertrajecten steeds gebeurt op individuele basis en na een expliciete vraag van de cursist. Er worden op voorhand geen trajecten uitgestippeld die de cursisten verondersteld worden om te volgen.

Alle gevisiteerde centra zijn zeer goed in het inspelen op de sociale redzaamheid van hun cursisten. Het inspelen op hun professionele en educatieve redzaamheid is blijkbaar minder evident (zie ook *'doorstroming naar beroepsopleidingen/ arbeidsmarkt'*). Ook hier geldt de opmerking dat dit grotendeels samenhangt met de visie van het centrum.

Een aantal centra probeert in deze vormen van redzaamheid te voorzien door specifieke contractactiviteiten aan te gaan; andere centra hebben door de kenmerken van de regio en in het bijzonder door de grote hoeveelheid opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven in de buurt geen problemen om een dergelijk aanbod aan te bieden en nog andere centra doen geen moeite om zich expliciet op deze vormen van redzaamheid te richten. Deze laatsten gaan ervan uit dat zolang de vraag vanuit de cursisten voor een dergelijk aanbod niet wordt gesteld, ze niet moeten verplicht worden dit aanbod aan te bieden.

Zowel de grote als de kleine centra ondervinden echter grote problemen op vlak van het kunnen inspelen op wensen van cursisten; problemen die grotendeels terug te koppelen zijn naar financiële tekorten. Zo hebben enerzijds de kleine centra niet de financiële mogelijkheden om in een volledig basisaanbod te voorzien, waardoor ze cursisten voor bepaalde cursussen moeten doorsturen naar andere centra en kampen de grote centra anderzijds met het probleem dat ze niet voor alle potentiële cursisten plaats kunnen bieden, waardoor er wachtlijsten ontstaan.

De enveloppenfinanciering houdt geen rekening met een aantal zaken, zoals de accommodatiekosten of typische regiokenmerken van een centrum. Zo worden bv. geen extra middelen voorzien om een aanbod basiseducatie aan te bieden binnen gevangenissen, waardoor de centra voor basiseducatie dergelijk aanbod zelf moeten financieren of moeten zoeken naar additionele middelen ter financiering ervan. Ook

de meerkosten die centra met een decentrale werking ondervinden (door de grotere verplaatsingskosten of de dubbele infrastructuurkosten), worden nergens in rekening gebracht.

1.3.3.1 De evaluatie

Evalueren was ten tijde van de visitaties nog een zeer zwak ontwikkeld punt binnen de sector: in geen enkel gevisiteerd centrum is er sprake van een regelmatige en systematische evaluatie van het onderwijsniveau, van het onderwijsconcept of van de cursussen in het algemeen. De nieuwe modulaire opleidingstructuur zal hier wel verandering in gaan brengen.

De educatieven van de verschillende leerdomeinen kunnen wel heel concreet zeggen wat hun cursisten na het volgen van een cursus beter kunnen dan ervoor, maar omdat het meestal attitudes betreft (zoals bv. het durven een winkel binnengaan en iets vragen; naar een bibliotheek durven gaan) in plaats van concrete vaardigheden, wordt dit niet neergeschreven of systematisch geregistreerd.

Dit weerspiegelt de algemene aanpak van evaluaties binnen de basiseducatie: aan het einde van een cursus worden de doelen ervan wel geëvalueerd in functie van de groepssamenstelling, van het niveau en van de leervragen van de cursisten, maar dit gebeurt niet op een gestandaardiseerde manier. Goede instrumenten om de effectiviteit van leerprocessen na te gaan bestaan ook nog niet ten aanzien van de sector van de basiseducatie.

Het hangt dus met andere woorden volledig af van de verantwoordelijke educatieve of die één of andere vorm van evaluatie bij zijn cursussen toepast of niet: noch op centrum- noch op sectorniveau noch op het niveau van de verschillende leerdomeinen bestaat hiervoor een beleid.

Het domein waarop de centra op vlak van evaluatie veel aandacht aan schenken, is dat van het nagaan van de tevredenheid van cursisten over de door hen gevolgde cursussen (bv. door het houden van vraaggesprekken aan het einde van een les of cursus) en het bijhouden van gegevens over welke cursussen een cursist reeds gevolgd heeft. Tijdens de lessen wordt ook steeds verdergebouwd op wat de cursisten reeds kennen uit vorige lessen of uit hun ervaringen en op die manier worden de studievoortgangen van de cursisten opgevolgd, maar ook dit gebeurt niet op basis van een bepaalde systematiek.

1.3.4 Doorstroming naar beroepsopleidingen/de arbeidsmarkt

Uit de visitaties bleek dat het kenmerkend is voor de centra voor basiseducatie dat het opstellen van leertrajecten steeds gebeurt op individuele basis en na een expliciete vraag van de cursist. Er worden op voorhand geen trajecten uitgestippeld die de cursisten verondersteld worden om te volgen. Diezelfde houding bestaat ook ten aanzien van externe doorstroming. De centra helpen hun cursisten hierbij als die er

zelf om vragen, maar van een structurele doorstromingsgerichtheid naar initiatieven van andere organisaties is geen sprake (tenzij in het kader van een cursus die werd ingericht met het oog op dergelijke doorstroming). De centra geven daarenboven aan dat dergelijke doorstromingen zeer moeilijk te realiseren zijn voor hun doelgroep. Hier is de ingesteldheid van het bestuur ten aanzien van deze materie van belang voor de mate waarin wordt getracht om doorstroming te bewerkstelligen.

1.3.4.1 De rendementsbepaling

Normaal gezien volgt geen enkel gevisiteerd centrum zijn cursisten op na hun loopbaan in de basiseducatie. De centra hebben dan ook meestal geen idee van het percentage cursisten dat doorstroomt naar een andere opleiding of dat werk vindt na hun verblijf in de basiseducatie; dergelijke gegevens worden enkel bijgehouden bij contractuele doorstromingsverbintenissen en zijn voor de rest van de cursussen onbestaande.

Het inspelen op de arbeidsmarktperspectieven blijkt een andere zeer centrumgerelateerde attitude. De meeste gevisiteerde centra scoren op deze indicator goed tot zeer goed: ze spelen in op de verbeterde arbeidsmarktsituatie voor de laaggeschoolden (die een gevolg is van de verbeterde economische toestand) en richten zich door middel van een aantal cursussen expliciet tot de verwachtingen van de arbeidsmarkt. Dergelijke attitude wordt ook beïnvloed door de kenmerken van de regio van het centrum: centra die in een gebied liggen waar veel industrie of veel andere organisaties aanwezig zijn, kunnen gemakkelijker contractactiviteiten afsluiten dan de andere centra en kunnen dus gemakkelijker voorzien in een aanbod dat meer arbeidsmarktgericht is. Daartegenover staan echter ook centra die zeer sceptisch staan tegenover het arbeidsmarktgerichte denken ten aanzien van de doelgroep van laaggeschoolde volwassenen en zij spelen dus niet in op de arbeidsmarktperspectieven van hun cursisten, tenzij deze er expliciet om vragen. Deze centra geven aan niet zomaar een educatief beleid te willen volgen dat gedicteerd wordt door economische wetmatigheden en vinden dat de basiseducatie zich eerder eisend moet opstellen tegenover de maatschappij dan volgzaam.

1.3.5 Samenwerkingsverbanden met andere actoren

Aangezien de algemene vergadering en de raad van bestuur volgens het decreet voor 2/3 worden gevormd uit vertegenwoordigers van het sociaal-cultureel werk met volwassenen, het onderwijs voor sociale promotie en de beroepsopleiding wordt benadrukt dat de basiseducatie, ondanks haar structurele inbedding in de onderwijssector, niet losgekoppeld mag worden van andere sectoren en organisaties die ook relevant zijn voor het werken met de doelgroep van laaggeschoolde volwassenen.

De centra zijn meestal goed ingebed in hun lokale gemeenschap: ze zijn goed gekend bij de andere organisaties uit hun werkingsgebied en worden veel gevraagd als partner in samenwerkingsverbanden. Organisaties en belendende sectoren die regelmatig met de basiseducatie samenwerken waarderen de centra voor basiseducatie door de gerichtheid op hun doelgroep en hun expertise ten aanzien van laaggeschoolde volwassenen. Zij erkennen de centra voor basiseducatie in deze 'specialisatie' en vragen hen in die hoedanigheid deel uit te maken van allerlei samenwerkingsverbanden en werkgroepen.

Daarentegen hebben de centra voor basiseducatie soms nog het gevoel benaderd te worden als een school voor anderstaligen of voor migranten (wat ze drempelverhogende en negatieve stempels vinden) en ondervinden ze dat ze binnen de eigen onderwijssector het minst goed gekend zijn. Opvallend is ook dat alle gevisiteerde centra veel belang hechten aan waardering door andere sectoren en dus werken aan hun 'imago' naar buiten toe.

Afhankelijk van de kenmerken van hun werkingsgebied - en dan voornamelijk van het aantal andere organisaties of bedrijven - hebben de centra voor basiseducatie meer of minder samenwerkingsverbanden of contractactiviteiten, maar daaraan kunnen ze zelf weinig aan veranderen. Dit wijst er nogmaals dat ze inspelen op en afhangen van de aard van hun regio. Opvallend is wel dat bijna alle samenwerkingsverbanden aangegaan worden met organisaties uit de sociale sector en dat van structurele contacten met bedrijven heel weinig sprake is. Enkel de centra die veel industrie in hun regio hebben, gaan af en toe een vorm van samenwerking aan met bedrijven.

Uit de sector komt ook soms kritiek op het vlak van de samenwerkingen met andere organisaties, maar dan betreft het voornamelijk die organisaties waarmee geen structurele samenwerkingsverbanden bestaan. Zo heerst er soms een gevoel van ongezonde concurrentie.

Dit gevoel van concurrentie ontstaat enerzijds doordat sommige organisaties hetzelfde aanbod als de basiseducatie aanbieden aan een goedkopere prijs en anderzijds doordat andere organisaties weigeren hun cursisten door te sturen naar de basiseducatie, omdat zij daardoor zelf mensen verliezen. Deze beide zaken zijn het gevolg van het ontbreken van duidelijke afspraken. Ten eerste ontbreekt een duidelijke profilering en prijsstelling voor de sector van de basiseducatie. Ten tweede ontbreken sectoroverschrijdende afspraken omtrent welke personen met welke vaardigheden en tekorten in welke organisaties terecht kunnen. En ten derde ontbreken ook de controle mogelijkheden om dergelijke afspraken te doen naleven.

Uit de visitaties van de centra en het VOCB stelde men vast dat de basiseducatie binnen de onderwijssector nu serieus wordt genomen. Dit blijkt onder andere uit de plaats die het VOCB als gesprekspartner binnen het onderwijs heeft verworven.

Ook het meegaan van de sector van de basiseducatie met de recente onderwijsontwikkelingen (zoals bv. de eindtermen en modularisering) bewijst volgens de directie van het VOCB de groeiende inbedding van de basiseducatie in het onderwijs. Met de andere sectoren is de band met het VOCB veel minder sterk aanwezig, zoals bv. met het sociaal-cultureel werk. Er zijn wel contacten met deze sector en ze hebben een decretaal geregelde vertegenwoordiging in de Raad van Bestuur van het VOCB, maar van eenzelfde inbedding als bij de onderwijssector is geen sprake.

De samenwerking tussen het VOCB en de overheid neemt, net zoals het formuleren van beleidsadviezen, een belangrijke plaats in binnen het takenpakket van het ondersteuningscentrum en dan vooral binnen de tijdsbesteding van de directie, langs wie alle contacten met de overheid verlopen. Door haar samenwerkingen met de overheid heeft het VOCB al enige invloed gehad op de beleidsvoering ten aanzien van de sector van de basiseducatie.

2. Institutionele analyse VDAB

2.1 Inleiding

De sociale opdracht van de VDAB is de bemiddeling van werkzoekenden naar de arbeidsmarkt (Jaarverslag VDAB, 2001). De VDAB engageert zich om elke werkzoekende optimaal bij te staan bij het vinden van een passende job. Van inschrijving tot effectieve plaatsing.

In 2001 werd een nieuw model van universele dienstverlening voor de werkzoekenden ingevoerd. Wanneer de werkzoekenden er niet in slagen om binnen de drie maanden een job te vinden, worden zij door VDAB uitgenodigd voor een analyse van hun situatie. Arbeidsmarktrijpe werkzoekenden worden via een individueel actieplan verder begeleid. Werkzoekenden die een intensievere begeleiding nodig hebben worden verwezen naar de trajectwerking.

Trajectwerking is “een methode waarbij de werkzoekende volgens een stappenplan door één vaste consulent naar een duurzame tewerkstelling wordt begeleid”. De verschillende onderdelen of modules van een traject zijn de volgende:

- module 1: basisdienstverlening voor werkzoekenden;
- module 2: diagnose en trajectbepaling;
- module 3: sollicitatietraining en -begeleiding;
- module 4: opleiding;
- module 5: persoonsgerichte vorming;
- module 6: opleiding en begeleiding op de werkvloer;
- module 7: trajectbegeleiding en -opvolging.

In het trajectmodel van de VDAB kunnen aspecten van geletterdheid in verschillende modules aan bod komen, in de eerste plaats in module 2 en module 5. In volgende paragrafen wordt ingegaan op beide modules, m.a.w. wordt ingezoomd op de screening van geletterdheid en op het aanbod inzake geletterdheid.

2.2 Screening van geletterdheid

In 2001 werden door de VDAB 98 518 werkzoekenden bereikt in module 2 van de trajectwerking. In 2000 werden 81 102 werkzoekenden bereikt. In de volgende tabel wordt een meer gedetailleerd overzicht gegeven van het *bereik* in module 2. Er is een vrij evenwichtige verdeling tussen mannen en vrouwen (45%-53%). Wanneer we meer in detail kijken zien we wel een aantal verschillen tussen mannen en vrouwen. Mannen zijn sterker vertegenwoordigd bij de 'laaggeschoolde - 25-jarigen', maar zijn duidelijk minder vertegenwoordigd bij de 'geschoolde +25-jarigen'. Ruim 50% van het bereik in module 2 kan gesitueerd worden bij de +25-jarigen.

Tabel 3.1 Module 2 - bereik in 2001

	Laaggeschoold		Hooggeschoold		Totaal
	Man	Vrouw	Man	Vrouw	
Jongeren (<25jr) voor 6de maand werkloosheid	9 721	6 753	6 455	7 523	30 452
Volwassenen (>25jr) voor 12de maand werkloosheid	16 569	16 737	7 402	12 126	52 834
Langdurig werkzoekenden	4 124	4 670	2 245	4 193	15 232
Totaal	30 414	28 160	16 102	23 842	98 518

Bron: Vlaams Actieplan Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren 2002

Binnen module 2 beschikt VDAB over verschillende *screeningsinstrumenten*. We sommen ze hieronder kort op (Vos, 2002):

- ARI/KG/IL: Het ArbeidsmarktRijpheidsInstrument (ARI) had (tot september 2002) als doel na te gaan of een werkzoekende die zich aanmeldde op eigen kracht werk zou vinden, dan wel of er nood was aan individuele hulp d.m.v. een specifieke opleiding of trajectbegeleiding. Na de doorverwijzing naar trajectbegeleiding, op basis van ARI, volgde een tweede screening. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd instrument, de zogenaamd 'kwalitatieve gegevensflap binnen AMI' (KG). De IntakeLeidraad (IL) is sinds september 2002 de opvolger van ARI en KG.
- PROFIL: Profiel is een testpakket om de theoretische kennis te toetsen van vaardigheden die vereist zijn in bepaalde functies en beroepen. Het betreft onder meer testen m.b.t. bepaalde softwarepakketten, maar ook testen voor specifieke jobs zoals dakdekker, enz. De testen zijn er op gericht om uitsluitel

- te geven over de theoretische kennis van een beroep en worden gebruikt bij het oriënteren naar bepaalde beroepsopleidingen.
- Medisch onderzoek kan deel uitmaken van een screeningsproces. Voor specifieke beroepen zoals bv. vrachtwagenchauffeur is een medische keuring een vereiste.
 - Psychologisch onderzoek: onder deze noemer valt de afname van psychologische testen en vragenlijsten en het interview dat eraan gekoppeld wordt.
 - Assessment: het aanbod in de assessmentcentra van VDAB bestaat doorgaans uit een combinatie van assessment-oefeningen (simulaties, presentaties, planningsoefeningen, enz.), psychologisch onderzoek, een interview, enz.

2.2.1 Intakeleidraad

De intakeleidraad - de opvolger van ARI - is sinds midden september 2002 operationeel. De intakeleidraad is het hoofdscreeningsinstrument voor de intake (screening + trajectbepaling). ARI werd daarentegen gebruikt voor een eerste ruwe screening. De intakeleidraad is zoals ARI een hulpmiddel voor de consulent; de interviewvaardigheden van de consulent blijven dus essentieel.

In de intakeleidraad worden 11 topics onderscheiden:

- jobaspiratie: geldt de jobaspiratie nog?
- beroepstechnische factoren: diploma's, ervaring, arbeidsregime;
- randvoorwaarden: leeftijd, mobiliteit, werkloosheidsverleden, werkverleden, werkloosheidsval, zorgtaak;
- fysieke kenmerken;
- attitudes: zelfbeeld van de werkzoekende, invloed werkloosheidsbeleving;
- sociale en communicatieve vaardigheden: taalvaardigheid, houding t.o.v. collega's en gezag, presentatie, culturele factoren, invloed sociale omgeving;
- gewenste jobs: is het voorkeursberoep realistisch?
- eures: is er interesse voor werk in het buitenland?
- werkzoekgedrag: is er efficiënt gesolliciteerd? Langs welke kanalen?
- dienstverlening volgens werkzoekende: wat zijn de redenen voor de werkloosheid? Welke dienstverlening wordt er gevraagd door de cliënt?
- dienstverlening volgens consulent: wat zijn de redenen voor de werkloosheid?

De eerste vier aspecten werden ook binnen ARI opgenomen. De topics 'attitudes' en 'sociale en communicatieve vaardigheden' werden bevraagd in de kwalitatieve gegevensflap.

Uit de opsomming blijkt dat screening naar geletterdheid, in de betekenis die IALS eraan geeft (proza, document en kwantitatieve geletterdheid), niet gebeurt in de Intakeleidraad van VDAB. De nadruk ligt op de een aantal andere aspecten van de

'life skills', met name de 'attitudes' en de 'sociale en communicatieve vaardigheden'.

De 'taalvaardigheid' die vermeld wordt in de opsomming heeft betrekking op taalvaardigheid bij allochtonen: de taalvaardigheid bij allochtonen wordt door de consulent afgeleid uit het gesprek.

Momenteel wordt in de intake ook gepeild naar ICT-basisvaardigheden d.m.v. twee eenvoudige vragen: "Heb je zelf al eens met de computer gewerkt?" en "Heb je zelf al eens iets opgezocht op internet?".

2.2.2 Screening voor instap in beroepsopleiding

Bij de start van een beroepsopleiding worden kandidaat-deelnemers op verschillende manieren getest. De screening kan verschillende vormen aannemen: medisch onderzoek (verplicht voor bepaalde opleidingen), psycho-technische proeven, testing van theoretische kennis, e.d.

Het instapniveau van de beroepsopleidingen bij VDAB ligt over het algemeen vrij hoog. Omwille van de kostprijs van de beroepsopleidingen en de objectievendruk, is de testing bij de start van een opleiding belangrijk om goede doorstromingsresultaten te kunnen behalen. Dit betekent dat de screening bij de start van een beroepsopleiding functioneert als uitsluitingsmechanisme voor de deelname aan een beroepsopleiding.

2.3 Aanbod inzake geletterdheid

Module 5 - de persoonsgerichte vorming - is gericht op het aanbrengen van een aantal attitudes en vaardigheden die noodzakelijk zijn alvorens een opleiding te kunnen starten of bemiddeld te worden naar werk:

- Het wegwerken van persoonsgebonden problemen, die een hinderpaal zijn voor een adequaat arbeidsmarktgerichte actie. Bedoeld worden: een onvoldoende kennis van Nederlands en/of rekenen, gebrekkige sociale en communicatieve vaardigheden en/of onaangepaste werk- en leefattitudes, die het volgen van een beroepsspecifieke opleiding, een sollicitatietraining of een stage en/of het vinden van gepast werk ernstig belemmeren.
- Het bijschaven van de voor een specifieke opleiding of job vereiste attitudes.

Tabel 3.2 Module 5 - aantal gestarte acties in 2001

Module 5	Aantal gestarte acties in 2001
Algemene vorming	3 299
Basisvaardigheden ICT	4 055
Nederlands voor anderstaligen	5 297
Totaal	12 651

Bron: VDABjaarverslag 2001

Bijna 42% van de acties van 2001 hebben betrekking op NT2 voor allochtonen, 32% van de acties op ICT-basisvaardigheden (cf. 'Aangename kennismaking met de computer').

26% van de acties hebben betrekking op andere aspecten van persoonsgerichte vorming. Deze acties kunnen betrekking hebben op:

- remediëren van basisvaardigheden taal, rekenen, ... met het oog op opleiding, stage of werk;
- ontwikkelen van sociale en/of communicatieve basisvaardigheden en attitudes;
- motiveren en activeren van werkzoekenden;
- inspelen op belemmerende factoren zoals kinderopvang, mobiliteit, kennis van rekruteringskanalen.

Vergelijken we bovenstaande cijfers met deze van 2000, dan blijkt dat 60% van de 5 561 acties in 2000 NT2-opleidingen waren en dat 40% van de acties zich situeerde in het pakket 'algemene vorming', meer specifiek 'attitudetraining' of 'remediëring in taal en rekenen'.

De module 'remediëring in taal en rekenen' wordt momenteel niet meer gegeven binnen VDAB. De module is omwille van de objectievdruk afgeschaft. Werkzoekenden die nood hebben aan ondersteuning in taal en rekenen worden doorverwezen naar basiseducatie. De module werd voorheen gegeven door cursistenconsulenten.

2.4 Geletterdheid in het trajectmodel van VDAB

Geletterdheid in de enge betekenis (IALS: proza, document en kwantitatieve geletterdheid) is niet aan de orde in de screening en het aanbod van VDAB. De ruimere begrippen 'life skills' en sleutelvaardigheden worden wel gehanteerd door VDAB. Dit heeft uiteraard te maken met de opdracht van VDAB - de bemiddeling van werkzoekenden op de arbeidsmarkt - waarbij VDAB in het aanbod zoveel mogelijk tegemoet komt aan de eisen van werkgevers. Deze eisen van werkgevers t.a.v. (laaggeschoolde) werknemers hebben in eerste instantie te maken met praktijker-

varing of vaktechnische competenties, met attitudes en voor allochtonen met de kennis van het Nederlands.

In het trajectmodel van VDAB zijn initiatieven m.b.t. geletterdheid in de ruime zin van het woord terug te vinden in module 5 - de persoonsgerichte vorming. Vermits remediëring in taal en rekenen tijdens de opleiding is afgeschaft, is er geen sprake van geïntegreerde of parallelle trajecten van vorming en beroepsopleiding. De educatieve component in een traject wordt hiermee volledig in een voortraject geplaatst, waarbij het voortraject tot doelstelling heeft werkzoekenden voor te bereiden op het hoge instapniveau van de beroepsopleidingen bij VDAB. De screening van geletterdheid en het aanbod worden hierdoor uit handen gegeven aan derden (ngo's) in onderaanneming.

In de voortrajecten wordt geletterdheid gedefinieerd als functionele geletterdheid en wordt het aanbod ook in die zin opgesteld. Met functionele geletterdheid wordt bedoeld: geletterdheid in functie van een bepaalde opleiding of een bepaald beroep. In de voortrajecten wordt bovendien steeds vertrokken van een basisniveau: indien aan dit niveau niet voldaan is, wordt doorverwezen naar basiseducatie, alvorens een bemiddelingstraject te starten.

HOOFDSTUK 4

CASESTUDIES VAN DE TRAJECTBENADERING VAN LAAGGELETTERDHEID

1. Selectie van cases

1.1 Verkenning van het werkveld

Voor een optimale selectie van relevante cases is het veld van betrokken actoren deels verkend (waaronder basiseducatie, VDAB, OCMW's, sectoren). De twee belangrijkste institutionele actoren zijn basiseducatie omwille van de doelgroep van laaggeletterden en VDAB omwille van de arbeidsmarktgerichtheid van mogelijke trajecten vanuit laaggeletterdheid. Uit een reeks *verkennende gesprekken* zijn een aantal *vaststellingen* gedaan die relevant zijn voor de selectie van cases. Deze vaststellingen hebben betrekking op de definitie van geletterdheid, het niveau van geletterdheid en de doelgroep van laaggeletterden.

Een eerste vaststelling heeft betrekking op de *definitie van geletterdheid*. Bij de analyse van de databanken in het eerste onderzoeksluik wordt een enge definitie van geletterdheid gehanteerd, met name geletterdheid op basis van de drie schalen van geletterdheid (proza, document en kwantitatieve geletterdheid). Documentgeletterdheid wordt beschouwd als de belangrijkste schaal: deze peilt naar de vaardigheid om de informatie te begrijpen en te kunnen gebruiken uit documenten zoals sollicitatieformulieren, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters, kaarten, tabellen en grafieken (Van Damme et al., 1997; Van der Kamp & Scheeren, 1996).

In het tweede onderzoeksluik is het veel moeilijker deze enge definitie van geletterdheid te hanteren. Het begrip 'geletterdheid' is allereerst een begrip dat niet gangbaar is in het werkveld.

Indien door de actoren een omschrijving van het begrip geletterdheid gegeven wordt, gaat het bovendien om een ruimere definitie die meer aansluit bij 'life skills' of sleutelcompetenties. Onder life skills verstaan we niet alleen de bestaande vaardigheidsgebieden vanuit de enge definitie van geletterdheid, maar ook nieuwe vaardigheidsgebieden, waaronder gecijferdheid (numeracy), probleemoplossend

vermogen, computergeletterdheid (computer literacy) en het vermogen tot samenwerking (teamwork) (Houtkoop, 1999). Ook binnen basiseducatie worden sleutelcompetenties gehanteerd: omgaan met getallen, communicatie, samenwerken, eigen leren en presteren verbeteren, omgaan met problemen, informatietechnologie (De Keyzer, 2001).

Een tweede vaststelling heeft te maken met het *niveau van geletterdheid*. In het eerste onderzoeksluik gaat de focus naar de doelgroep van zeer laaggeletterden (level 1), omdat deze doelgroep gezien wordt als de meest problematische doelgroep om zich te handhaven in de snel evoluerende kenniseconomie en informatiemaatschappij.

Uit de verkennende gesprekken kan echter worden opgemaakt dat de level 1-doelgroep moeilijk bereikt wordt, ook door basiseducatie. Alhoewel er binnen basiseducatie gewerkt wordt met andere niveaus van 'geletterdheid' dan deze van de IALS-studie, zijn de niveaus enigszins vergelijkbaar.

Bij de arbeidsmarktgerichte actoren wordt uitgegaan van een minimum niveau van geletterdheid. Indien dit minimum niveau niet aanwezig is, wordt er doorverwezen naar basiseducatie.

Hieruit blijkt dat de laagste groep van laaggeletterden (level 1) eigenlijk niet terecht kan bij de arbeidsmarktgerichte actoren. Deze vaststelling houdt verband met het probleem van bereik en toeleiding en met het probleem van aangepast aanbod.

Een derde vaststelling is het onderscheid dat gemaakt wordt tussen *autochtonen en allochtonen in de doelgroep van laaggeletterden*. Uit de verkennende gesprekken is duidelijk dat de aandacht voor geletterdheid bij autochtonen bijna exclusief ligt bij basiseducatie. Bij de arbeidsmarktgerichte actoren wordt geletterdheid bij autochtonen niet als aandachtspunt geformuleerd. De doelgroep is bovendien weinig zichtbaar, vermits geletterdheid als item niet wordt opgenomen bij intake of screening. Meestal wordt laaggeletterdheid bij arbeidsmarktgerichte actoren gedetecteerd in de loop van de opleiding of werkervaring en wordt remediërend opgetreden.

De doelgroep van allochtonen krijgt zowel bij basiseducatie als bij arbeidsmarktgerichte actoren veel aandacht. Binnen de doelgroep van allochtonen dient bovendien nog een onderscheid gemaakt te worden tussen de 'nieuwkomers' en de 'klassieke doelgroep van allochtonen'. De nieuwkomers vormen een zeer heterogene groep: de hoger geschoolden onder hen hebben enkel nood aan een taalbad. Voor de andere categorie nieuwkomers worden NT2-pakketten aangeboden, serieel of parallel met bemiddeling en/of opleiding. Dit laatste is ook het geval voor de meer 'klassieke' groep van allochtonen.

Een ander onderscheid dat gemaakt kan worden binnen de doelgroep van allochtonen is het onderscheid op basis van geletterdheid in de moedertaal. Allochtonen die ongeletterd zijn in hun moedertaal zijn quasi onbereikbaar voor

NT2-aanbod. Het huidige NT2-aanbod veronderstelt een zeker niveau van geletterdheid in de moedertaal van de allochtonen en bouwt hierop verder.

Voor de verdere uitwerking van het analysekader en de selectie van cases, focussen we ons op de *doelgroep level 2-3 met daarbij aandacht voor de life skills*. De keuze voor de doelgroep level 2-3 is ingegeven door volgende argumenten:

- Met de doelgroep level 2-3 kunnen we een arbeidsmarktgerichte focus behouden in het onderzoek.
- Initiatieven voor laaggeletterden van level 2-3 zullen terug te vinden zijn in de drie types institutionele trajecten, terwijl de focus op de doelgroep level 1 nauwelijks arbeidsmarktgerichte cases kan opleveren.
- Binnen de doelgroep level 2-3 kunnen zowel initiatieven naar autochtonen als allochtonen onderzocht worden. Binnen de doelgroep allochtonen betekent dit dat zowel initiatieven naar ‘nieuwkomers’ als naar de ‘klassieke’ doelgroep van allochtonen betrokken kunnen worden. De doelgroep ‘ongeleterde allochtonen in de moedertaal’ wordt echter niet opgenomen.

1.2 Cases

In onderstaande tabel is een overzicht gegeven van de 15 geselecteerde cases. In de casestudies gaat zowel aandacht naar de doelgroepbenadering en als naar de trajectbenadering.

Er is getracht een evenwichtige selectie te maken van cases en dit vanuit verschillende invalshoeken:

- Het onderscheid naar type (institutionele) trajecten (gelinkt aan de finaliteit van de trajecten): educatieve trajecten, bemiddelingstrajecten en trajecten op de werkplek.
- Het onderscheid naar definitie van geletterdheid: geletterdheid zoals gedefinieerd door IALS (enge zin) en geletterdheid gedefinieerd als sleutelvaardigheden of life skills (ruime zin).
- Het onderscheid naar doelgroep van laaggeletterden: (laaggeschoolde) werkers, vrouwen, jongeren (ongekwalificeerde onderwijsverlaters), werkenden in ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt, allochtonen.
- Het onderscheid naar autochtonen/allochtonen: de klemtoon in het onderzoek ligt op autochtonen, omwille van de focus op de problematiek van geletterdheid (is verschillend van de problematiek van NT2). Er zijn echter ook een aantal cases opgenomen m.b.t. allochtonen, in functie van de mogelijke overdraagbaarheid van goede praktijken naar een trajectbenadering voor autochtonen.
- Het onderscheid naar initiatiefnemer van het project (hangt gedeeltelijk samen met het type traject): basiseducatie, VDAB, sectorale fondsen, bedrijven en ngo’s.

- Het onderscheid naar schaalgrootte: grote, middelgrote en kleinere steden.

Tabel 4.1 Cases van trajectbenadering van laaggeletterden

<i>Educatieve trajecten</i>			
Case	Initiatiefnemer/ partners	Regio	Doelgroep
1. BEVO-project: doorstroming van basiseducatie naar volwassenenonderwijs via opstapcursussen	Basiseducatie-OSP	Oostende-Westhoek	Laaggeschoolden
2. Geletterdheids-activiteiten basiseducatie - VDAB	VDAB-Basiseducatie	Antwerpen + Mechelen	Laaggeschoolde werkzoekenden
3. Leerwegbegeleiding via Leerwijzer Antwerpen	Leerwijzer (CVO TKO)	Antwerpen	Laaggeschoolden
<i>Bemiddelingstrajecten</i>			
Case	Initiatiefnemer/ partners	Regio	Doelgroep
4. Sectorale initiatieven	Sociaal Fonds Vervoer-VDAB - SCOLA - Kiem Jeugd en Stad	Antwerpen	Laaggeschoolde werkzoekenden
5. Derden-initiatieven gegroeid vanuit de metaalsector		Brussel	vnl. allochtonen
6. OCMW-initiatieven	OCMW	Gent	OCMW-cliënten
7. Initiatieven t.a.v. jongeren: Zappen op de arbeidsmarkt	VDAB	Leuven	Jonge werkzoekenden
8. Initiatieven t.a.v. moeilijk plaatsbaren: STOP-IT project	VDAB	Mechelen	Zeer moeilijk plaatsbaar werkzoekenden
9. Initiatieven t.a.v. allochtonen	Project Beroepsgerichte Vorming	Antwerpen	Allochtonen
10. Initiatieven rond ICT-basisvaardigheden	VDAB	Antwerpen + Mechelen	Werkzoekenden
11. Initiatieven rond ICT-basisvaardigheden	vzw STEBO	Genk	Werkzoekenden - kansengroepen
<i>Werktrajecten</i>			
Case	Initiatiefnemer/ partners	Regio	Doelgroep
12. Project 'statistische procescontrole' bij Duracell	Basiseducatie-Duracell	Hageland (Aarschot)	'Laaggeletterde' werknemers (vrouwen)
13. Educatie in functionele loopbanen	Basiseducatie-gemeenten Hageland	Hageland (Diest)	'Laaggeletterde' werknemers
14. Icarus-project 'leren leren' en 'communiceren' bij Philips	Vitamine W-Philips	Antwerpen	'Laaggeletterde' werknemers
15. Sociale economie	Sociaal	Maasmechelen	Laaggeschoolde

2. Bespreking van de cases

De verschillende dimensies die in het operationeel kader zijn aangehaald (cf. punt 2), worden belicht in de verschillende cases. In de rapportering varieert de focus naargelang het belang van de dimensie in de case: soms ligt de nadruk op de inhoud van het project, dan ligt het accent op de screening of nog op de toeleidingskanalen en samenwerkingsverbanden.

De behandeling van de cases verschilt nogal in omvang. Dit heeft vooral te maken met de beschikbaarheid van schriftelijk materiaal van het project in kwestie.

2.1 Educatieve trajecten

2.1.1 BEVO-project: doorstroming van basiseducatie naar volwassenenonderwijs via opstapcursussen - Oostende-Westhoek

2.1.1.1 Inleiding

Het BEVO project werd vanuit het VOCB opgezet om aansluitende trajecten te garanderen voor cursisten die willen doorstromen van de *BasisEducatie* naar het *VOL*wassenenonderwijs. Deze zgn. opstapcursussen worden binnen de decretale enveloppe gefinancierd als er wordt voldaan aan 2 voorwaarden: (1) de centra voor basiseducatie moeten voor de start van de opleiding een document voorleggen waaruit blijkt dat het centrum afspraken heeft met één of meerdere Centra voor Volwassenenonderwijs, en (2) de centra moeten aan het einde van het schooljaar aan de afdeling volwassenenonderwijs rapporteren over de doorstroomresultaten.

Er zijn een dertiental Centra voor Basiseducatie die deelnamen aan het BEVO project en zelf proefprojecten gekozen hebben. Hierbij moest het gaan om een traject waarvoor er een aansluitingsprobleem bestaat tussen CBE's en het CVO.

De Centra hebben gekozen voor verschillende proefprojecten (Jaques & Ceulemans, 2002):

Opstapcursus Vreemde talen (Engels/Frans)

Deze cursussen dienden aansluiting te geven bij het laagste niveau moderne vreemde talen binnen het CVO. Voor de opstapcursussen werd een doorstroomnorm van 65% vooropgesteld. Deze norm betekent concreet dat de cursisten die de opstapcursus starten de intentie hebben te participeren aan het CVO en dat 65% van hen ook effectief van start gaan in een vervolgopleiding binnen het OSP. Dit

werd gedaan om ervoor te waken dat er geen dubbel aanbod werd ontwikkeld met een eigen finaliteit binnen de basiseducatie.

Opstapcursus Computer

De opstapcursussen computer werden op dezelfde manier opgevat als de vreemde talen, d.w.z. ook met dezelfde doorstroomnorm. Het was oorspronkelijk echter de bedoeling om de opstapcursussen computer te financieren met het geld van het Europees Sociaal Fonds.²⁶ Het is interessant met het oog op onze doelgroep van laaggeletterden hier nog iets over te zeggen.

De additionele financiering via het ESF kon bekomen worden via doelstelling 3, zwaartepunten 1 en 3. Dit betekent dat aan de doelgroep van de cursussen een aantal extra criteria werden opgelegd, m.n.:

- zwaartepunt 1: laaggeschoolden bedreigd met langdurige werkloosheid, en
- zwaartepunt 3: personen bedreigd met uitsluiting op de arbeidsmarkt: kansarmen.

Voor een aantal centra leek het moeilijk om die twee criteria, gekoppeld aan het doorstroomperspectief, te combineren omdat wellicht juist die doelgroepen weinig motivatie hebben om in een vervolgaanbod te stappen. Om deze mensen te bereiken diende men beroep te doen op de medewerking van de VDAB (o.a. voor het uitreiken van de nodige attesten) maar ook deze samenwerking bleek niet overal evident. Centra hadden het moeilijk om cursisten te vinden die voldeden aan deze criteria waardoor het tussentijds resultaat op 30 juni 1999 ontoereikend was om op verdere financiering uit het ESF te kunnen rekenen.

Naast vakinhoudelijke kennis werd in de opstapcursussen vreemde talen/computer ook expliciet gewerkt aan de *leervaardigheden en -houdingen*. Dit vanuit de idee dat deze nodig zijn om met succes een vervolgopleiding aan te vatten.

Beroepsgericht rekenen

Slechts één centrum voor basiseducatie (Antwerpen) koos voor dit project. De aandacht binnen dit project is uitgegaan naar het uitwerken van lesmateriaal dat kan gebruikt worden in nevenschakeling aan een beroepsgerichte opleiding (metaal, hout en bouw) binnen het deeltijds onderwijs, de VDAB, ...

De drie partners in dit proefproject zijn het Steunpunt Tewerkstelling, Project Beroepsgerichte Vorming en de organisatie 'Kiem' (= een samenwerkingsverband

²⁶ Vreemde talen onderwijs wordt enkel erkend in het perspectief van persoonlijke ontwikkeling en maakte dus geen kans op financiering in het beroepsgerichte fonds van ESF.

tussen VDAB, Tewerkstellingscel Stad Antwerpen, en Sociaal Fonds Vrachtwagenchauffeurs). In de vierde case wordt hier verder op ingegaan.

2.1.1.2 CBE Westhoek

In het volgende wordt het BEVO project in de Westhoek nader omschreven.

In de Westhoek heeft het BEVO project zijn oorsprong vanuit de aanhoudende vraag van de deelnemersraad - die 15 jaar geleden voor het eerst gesteld werd - naar cursussen vreemde talen (Engels en Frans) en ICT. Het project is in 1996-1997 van start gegaan.

De vraag vanuit de deelnemersraad aan het CBE om deze cursussen op te nemen in het aanbod komt voort uit twee barrières die cursisten tegenhouden om deze cursussen bij andere aanbieders te volgen: elders zijn deze cursussen moeilijk te volgen, het tempo en het niveau liggen te hoog, evenals de kosten.

Er werd in het BEVO project een oplossing gezocht zowel m.b.t. de methodiek als organisatie: de instap en doorstroom naar het OSP aanbod werd gefaciliteerd door gebruik te maken van de leeromgeving (zowel materieel als methodologisch) van het Centrum voor de Basiseducatie. In het volgende wordt hierop dieper ingegaan.

2.1.1.3 Samenwerking met andere actoren

Het CBE heeft contact met drie centra voor volwassenenonderwijs in de regio die de cursussen vreemde talen geven. Planning en opvolging van de programmatie gebeurt in overleg tussen de verschillende directies. Er wordt gewerkt op vijf cursusplaatsen, telkens binnen de muren van de basiseducatie. De input van het CVO is het vrijmaken van lesgevers. De rest, nl. werving en promotie, aanmelding en intake, administratie e.d. gebeurt door het CBE. Er is een overleg 'vreemde talen' en ook 'Informatica' tussen de lesgevers georganiseerd door CBE met ervaringsuitwisseling, afspraken inzake inhoud, lesmateriaal, testen, ... Daarnaast is er een structureel overleg tussen de directies en aan bod komen de organisatie, planning, bijsturing, financiën.

Volgens het eindrapport en de gesprekken die in het kader van dit onderzoek gevoerd zijn, blijkt dat alle betrokken de formule als valabel evalueren en men ervaart een duidelijke win-win situatie. Men benadrukt dat een goede en regelmatige communicatie belangrijke sleutelwoorden zijn.

2.1.1.4 Toeleiding en bereik van de doelgroep

De meeste cursisten zijn bekenden van het CBE. Er worden daarnaast folders verspreid via doorverwijzers e.d. Ook ex-cursisten lichten andere potentiële cursisten in over deze opstapcursussen.

Eerst wordt er voor de volledige groep een oriëntatie cursus gegeven van zes weken, gevolgd door een test. Deze oriëntatie wordt gegeven door het CBE. Geslaagden stromen door naar het eerste jaar elementaire kennis, gegeven door het CVO-*maar* binnen het CBE. De volledige cursus van twee jaar kan binnen dit systeem gevolgd worden.

Niet geslaagden stromen door naar de opstapcursus. Deze opstapcursus wordt ook afgesloten met een test en de geslaagden stromen door naar het eerste jaar elementaire kennis (zie boven).

De motieven van de deelnemers voor vreemde talen hangen nauw samen met de kenmerken van de regio waardoor mensen de noodzaak voelen een vreemde taal te leren (seizoensarbeid in Frankrijk en de toeristische sector aan de kust). Barrières om zelf direct naar het CVO te gaan zijn vooral de pedagogische aanpak (te snel) en de kosten. De opstapcursussen en elementaire kennis zijn gratis voor cursisten die reeds twee jaar les volgden in het CBE en in andere gevallen is er een sterk gereduceerd tarief vgl. Met het CVO. Het is niet zo dat er hierdoor cursisten bij het CVO worden 'weggenomen'; volgens betrokkenen bereikt het CVO door deze projectwerking een doelgroep die ze anders niet zouden bereikt hebben.

Wat betreft het instapniveau stelt men vast dat cursisten toch een zeker niveau van taalbeheersing Nederlands hebben. De kracht van de basiseducatie is dat cursisten ter voorbereiding nog een opfriscursus Nederlands kunnen volgen, binnen dezelfde instelling.

2.1.1.5 Type aanbod

De opstapcursussen in de Westhoek zijn: vreemde talen (Engels en Frans) en Informatica. Zoals eerder vermeld wordt er voor de vreemde talen voor een volledige groep een oriëntatie cursus gegeven van zes weken, gevolgd door een test. Geslaagden stromen door naar het eerste jaar elementaire kennis, gegeven door het CVO-*maar* binnen het CBE. De volledige cursus van twee jaar kan zo binnen dit systeem gevolgd worden. Niet-geslaagden stromen door naar de opstapcursus. Deze opstapcursus wordt ook afgesloten met een test en de geslaagden stromen door naar het eerste jaar elementaire kennis. De oriëntatiecursussen worden één keer per jaar gegeven en momenteel volgen ongeveer 230 cursisten de opstapcursussen (gespreid over twee jaar).

Voor de informatica cursussen wordt een opstapcursus 'ABC van de computer' gegeven door het CBE. Binnen de muren van het CBE worden vervolgens doorstromingscursussen WORD aangeboden (beginners en gevorderden) en een cursus 'Internet'. Het CVO voert deze cursussen uit.

2.1.1.6 Doorstroming en trajectbegeleiding

Het doorstroompercentage van cursisten naar het CVO ligt veelal boven de 65%. In het project wordt vooral de doorstroom naar het CVO bekeken en niet naar de

arbeidsmarkt. Dit is ook evident gezien het hier gaat om educatieve instellingen. Door de intensievere samenwerking wordt er door de CBE's veel doorverwezen naar het CVO. Omgekeerd is dit minder het geval. Van 1998 tot eind 2001 vonden honderden mensen de weg naar het volwassenenonderwijs.

De begeleiding van cursisten gebeurt niet structureel, maar er wordt informeel - in de wandelgangen - veel opgevangen en indien nodig besproken met de betrokken lesgever. De lesgevers worden er in begeleidingsgesprekken regelmatig aan herinnerd dat een aanpak vanuit de cursist bij de betrokken doelgroep beter werkt dan een aanpak vanuit de leerstof. Deze aanpak werkt trager dan met gewend is in het CVO, maar men bereikt uiteindelijk dezelfde eindtermen.

Sommige coördinatoren gaven (in het Eindrapport) aan dat laaggeschoolden in de CVO's beter zouden doorstromen als ze via een uitgewerkt systeem van cursistenbegeleiding beter opgevolgd zouden worden (binnen de basiseducatie en CVO's). Vooral de basiseducatie heeft ruime ervaring met de doelgroep en bepaalde CVO's willen op het vlak van de cursistenbegeleiding hiervan leren. In het algemeen besteden CVO's bv. minder tijd aan intakegesprekken en heeft men minder zicht op de competenties en leervragen van cursisten. Een CVO heeft inmiddels als, door het BEVO project, de evaluatie van cursisten aangepast. Men evalueert cursisten nu persoonlijker en tijdens het leerproces i.p.v. achteraf.

2.1.1.7 *Het aspect geletterdheid in de case*

In het 'BEVO-project' wordt geletterdheid geformuleerd in functie van *educatieve doorstroming*, met name doorstroming naar vervolgoopleidingen in het OSP. De opstapcursussen bij basiseducatie vormen m.a.w. een voorbereidende opleiding voor de eigenlijke opleiding in een CVO. Geletterdheid wordt in het project eng geformuleerd als vaardigheden in taal en ICT-vaardigheden.

De opstapcursussen 'vreemde talen' en 'computer' hebben niet als expliciete doelstelling door te stromen naar beroepsopleidingen en arbeidsmarktintegratie. De cursussen zijn m.a.w. niet gericht op de vertaalslag van een sociaal participatieperspectief naar een professioneel participatieperspectief. Dit sluit uiteraard niet uit dat individuele deelnemers wel deze motivatie hebben bij de start van de opstapcursussen. Met de opstapcursus 'beroepsgericht rekenen' is het uitdrukkelijk de bedoeling te komen tot socio-professionele integratie.

De trajectbenadering is impliciet in de case ingebouwd, in termen van samenwerking tussen organisaties voor afstemming van het aanbod, maar ook in termen van screening en doorverwijzing. Van eigenlijke cursistenbegeleiding doorheen het educatieve traject is er nauwelijks sprake, alhoewel hierin een evolutie in gunstige zin is vast te stellen.

2.1.2 Geletterdheidsactiviteiten basiseducatie-VDAB in Antwerpen en Mechelen

2.1.2.1 Inleiding

In deze case peilen we op basis van twee regio's naar de samenwerking van centra voor basiseducatie met VDAB. De regio's zijn Mechelen en Antwerpen.

In de regio *Antwerpen* zijn er gestructureerde samenwerkingsverbanden tussen basiseducatie, VDAB en het Steunpunt Tewerkstelling van de stad Antwerpen i.v.m. NT2 en rekenen voor allochtonen.

Voor andere aspecten inzake geletterdheid zijn er doorverwijsafspraken, geen gestructureerde samenwerkingsverbanden. Het beleid van basiseducatie inzake geletterdheid bij bemiddelingstrajecten is een beleid van doorverwijzing en netwerkvorming.

Dit betekent uiteraard niet dat basiseducatie Antwerpen hiermee geen interessante initiatieven onderneemt. Een voorbeeld hiervan is het aanbod 'beroepsgericht rekenen', ontwikkeld in het BEVO-project (case 1) en toegepast in de vooropleiding vrachtwagenchauffeur (case 4). Dit project wordt toegelicht in case 4.

De samenwerking tussen basiseducatie en VDAB *Mechelen* heeft systematische vormen aangenomen, mede door de succesvolle samenwerking bij NT2. De bedoeling is te komen tot structurele samenwerking, waarbij ieder de eigen focus bewaart. Belangrijk in de samenwerking is dat elke partner de eigen kwaliteitsnormen en specialiteiten kan vrijwaren.

Voor VDAB is de samenwerking met basiseducatie en CVO's (afhankelijk van het niveau van de personen in kwestie) belangrijk. De VDAB-module remediërend taal en rekenen is omwille van de objectievendruk afgeschaft. Vroeger werd deze gegeven door cursistenconsulenten van VDAB, nu wordt er samengewerkt voor externen. Een van de ambities van basiseducatie met het initiatief Open leercentrum is te komen tot betere doorstroming naar VDAB-opleidingen.

2.1.2.2 Open leercentrum - basiseducatie Mechelen

Het Open leercentrum binnen basiseducatie Mechelen wordt gedefinieerd als "een plek waar cursisten van verschillende leerdomeinen zelfstandig werken aan hun eigen, geconcretiseerde leerroute. Ze doen dit op hun eigen tempo/niveau en volgen daarbij de methode die voor hen het meest geschikt is. De begeleider van het Open leercentrum zorgt ervoor dat hij zicht heeft op de af te leggen leerroute van de cursist en zorgt er verder voor dat alle voorwaarden vervuld zijn opdat de cursist zelfstandig aan de slag kan". (cf. interne nota basiseducatie Mechelen)

Het Open leercentrum is gegroeid uit de taal- en rekenwerkplaats dat in 2002-2003 is toegepast op cursisten van basiseducatie. In volgende paragrafen wordt verder ingegaan op de ervaring met de taal- en rekenwerkplaats.

2.1.2.3 Toeleiding en screening van de doelgroep

Meer dan 50% van de cursisten van basiseducatie Mechelen zijn toegeleid via formele kanalen, namelijk VDAB en OCMW. Het niveau van de doelgroep die men voor ogen heeft met de taal- en rekenwerkplaats is niet het laagste niveau, wel een niveau met een groeipotentieel naar educatieve en professionele doorstroming.

2.1.2.4 Inhoud aanbod

De taal- en rekenwerkplaats basiseducatie Mechelen is een initiatief van basiseducatie Mechelen. De bedoeling van het initiatief is ondermeer de doorstroming van basiseducatie naar de beroepsopleiding te verhogen door in de taal- en rekenwerkplaats onder begeleiding mensen vaardigheden op maat te laten bijleren. Het initiatief is in het jaar 2002-2003 toegepast op eigen cursisten van basiseducatie.

De taal- en rekenwerkplaats kan worden ingeschakeld als voortraject of als parallel traject. Het voordeel van een parallel traject is dat meer op maat kan worden gewerkt.

De werkvorm van de taal- en rekenwerkplaats is dat van open leren, waarbij basisvaardigheden kunnen worden ontwikkeld via zelfsturend materiaal, evenwel onder begeleiding. De werkvorm heeft verschillende voordelen t.o.v. het werken in een vaste niveaugroep, zoals zelfstandig werken, werken aan eigen leervragen, werken op eigen tempo, werken op de computer, e.d. Maatwerk staat centraal, dit betekent het werken met leerroutes op eigen tempo en op eigen niveau met aangepaste begeleiding.

2.1.2.5 Het aspect geletterdheid in de case

De taal- en rekenwerkplaats van basiseducatie Mechelen is gericht op geletterdheid in de enge zin van het woord en is gericht op educatieve en professionele doorstroming. De werkvorm is deze van open leren, waardoor ook sleutelvaardigheden zoals 'leren leren' worden bijgebracht bij de deelnemers. In de case wordt gewerkt met individuele leertrajecten, als voortraject of als parallel traject.

Het initiatief van de taal- en rekenwerkplaats, met de werkvorm 'open leren', past in de evolutie van de 'veronderwijskundiging' en 'verarbeidsmarkting' van basiseducatie, althans de evolutie die op beleidsniveau gestimuleerd wordt. Met deze werkvorm worden echter de laagste niveaus binnen basiseducatie niet bereikt. In de case wordt de piste gesuggereerd voor samenwerking met welzijn en samenlevingsopbouw voor het bereik en de toeleiding van de laagste niveaus van geletterdheid.

2.1.3 Leerwegbegeleiding via Leerwijzer Antwerpen

2.1.3.1 Inleiding

Leerwijzer is een informatie-, advies- en begeleidingsdienst voor laaggeschoolde volwassenen, grotendeels gefinancierd met middelen uit het Sociaal Impulsfonds van de Stad Antwerpen (t/m 2002) en de Provincie Antwerpen (vanaf 2003).

Leerwijzer is een gemeenschappelijk initiatief van het Centrum voor Volwassenenonderwijs, Tweedekansonderwijs Antwerpen en het Centrum voor Basiseducatie Antwerpen (Voorstellingsbrochure Leerwijzer, augustus 2002). Men constateerde dat laaggeschoolde volwassenen soms moeilijk de weg vinden naar een passende opleiding. Zij vinden in het grote aanbod niet altijd de juiste opleiding, daardoor is er vroegtijdige drop-out en tijd- en geldverspilling voor zowel de cursist, de aanbieder als de overheid. Sinds december 1997 is de dienst operationeel. Momenteel werken er vier mensen: één coördinator, twee consultants en één administratieve ondersteunende medewerkster.

De doelgroep van leerwijzer zijn laaggeschoolde volwassenen die niet beschikken over een diploma secundair onderwijs. Hier wordt evenwel flexibel mee omgegaan. Individueel maatwerk is het uitgangspunt.

2.1.3.2 Bereik en toeleiding van de doelgroep

De meeste cliënten komen bij Leerwijzer via doorverwijzers of ex-clieënten. Leerwijzer werkt zéér actief aan het zichzelf bekend maken bij doorverwijzers en andere actoren in het werkveld (OCMW's, werkwijzer, VDAB enz.). Daarnaast werkt men ook zeer actief aan het inwinnen aan alle mogelijke vormen van opleiding voor de doelgroep, het aanbod en de instapeisen. Men geeft soms zelf informatiebijeenkomsten en Leerwijzer staat op de beurs voor Volwasseneneducatie/Levenslang Leren. Er bestaat een brochure die verspreid wordt en af en toe probeert men via buurtwerk de moeilijk bereikbare doelgroepen te bereiken. Sinds het bestaan van Leerwijzer is het aantal cliënten (zowel daadwerkelijke contactmomenten alsook telefonische consultaties) steeds gestegen. Er is eerder een probleem van te veel vraag dan te weinig.

De cliënt benadert Leerwijzer en maakt een afspraak voor een eerste gesprek. Soms gaat het om een zeer concrete vraag naar opleiding van de cliënt, of van een andere organisatie, en kan deze telefonisch worden beantwoord.

Indien de persoon geen duidelijk idee of een vage vraag heeft, wordt er een uitgebreid intakegesprek gevoerd. De cliënt vertelt over zijn/haar verleden, mogelijkheden en wensen, noden en motivatie enz. De consultant verstrekt informatie over de mogelijkheden binnen het vormingsaanbod en een mogelijk leertraject wordt uitgestippeld. De cliënt kan de informatie bekijken en nog eens op gesprek komen, of direct zelf contact opnemen met de gekozen onderwijsinstelling.

Laaggeletterdheid is geen speciaal aandachtspunt bij de intake. Men checkt wel of de cliënten voldoende Nederlands en/of rekenvaardigheden beheersen om opleidingen aan te kunnen (zie verder).

Van de cliënten van de eerste helft van 2002 blijkt dat iets meer dan een derde hiervan jongeren beneden de 25 jaar zijn. Een vijfde is allochtoon en 71% van het totaal bezit geen diploma secundair onderwijs. De groep geschoolden stijgt wel sinds de CLB's niet langer de +18-jarigen begeleiden.

Veelal hebben cliënten geen werk. Indien wel, gaat het vaak om jongeren van 18-25 jaar die deeltijds onderwijs volgen en deeltijds werken.

2.1.3.3 Type aanbod

Leerwijzer geeft zelf geen vorming, het is een informatie-, advies- en begeleidingsdienst. Bij de cliënten is er veel vraag naar sociale opleidingen: gezinswetenschappen, kinderopvang e.d.

Er wordt maandelijks een speciale informatiebijeenkomst georganiseerd met als thema 'het secundair onderwijs'. Hier wordt duidelijk uitgelegd wat de verschillende mogelijkheden en verschillende opties zijn indien men een diploma of getuigschrift secundair onderwijs wil behalen.

De diensten van Leerwijzer zijn volledig gratis voor cliënten en organisaties.

2.1.3.4 Rol van de trajectbegeleider

Individueel maatwerk is het uitgangspunt. Als een cliënt hulp nodig heeft bij het aanmelden/contact opnemen, wordt hij/zij daarbij geholpen. De consulent belt eerst, gaat soms mee naar de organisatie, en in een enkel geval werd een cliënt bv. geholpen bij het voor het eerst gebruiken van het openbaar vervoer.

Indien nodig legt een cliënt een beroepsinteresse-test en/of een begintoets Nederlands en rekenen af (aan de hand van lesmateriaal uit de Basiseducatie). De consulent verbetert de test en vraagt indien nodig advies aan een vakleerkracht om na te gaan of de basiskennis voldoende is voor de mogelijke opleidingen. Als er tussen het begin van een opleiding en het contact met Leerwijzer veel tijd verloopt zal er geprobeerd worden deze tijd zo nuttig mogelijk te overbruggen, bv. door afstandsonderwijs of andere vorming.

Eens de cliënt in een opleiding gestart is wordt de begeleiding overgedragen aan de desbetreffende aanbieder van de opleiding. Slecht sporadisch wordt nagegaan hoe de opleiding verloopt. Indien de cliënt er zelf om vraagt zal dit echter wel gebeuren.

De meest voorkomende barrières van cliënten zijn de onzekerheid, de faalangst en het niet op de hoogte zijn van mogelijkheden/opleidingen. Door intensieve bege-

leiding van de consulenten lukt het meestal deze te overwinnen. Het stijgend aantal vragen van cliënten leidt er echter toe dat deze begeleiding soms iets minder intensief kan zijn dan voorgaande jaren.

2.1.3.5 Samenwerking met andere actoren

De samenwerking met andere actoren verloopt via regelmatige besprekingen. Er zijn geen structurele samenwerkingsverbanden vastgelegd. Vroeger liepen de besprekingen op regelmatige basis, aangezien Leerwijzer destijds nog niet bekend was bij andere organisaties. Nu verlopen de contacten meer informeel, en ook frequent via e-mail: de organisaties weten de weg naar Leerwijzer te vinden.

2.1.3.6 Het aspect geletterdheid in de case

De case 'leerwegbegeleiding' door Leerwijzer vervult in essentie de rol van een leerwinkel: de organisatie is in eerste instantie een *informatie- en doorverwijzingsinstantie*, in tweede instantie een *oriëntatie- en screeningsorganisatie*. De begeleiding in mogelijke educatieve trajecten wordt niet door de Leerwijzer opgenomen, tenzij daarom uitdrukkelijk gevraagd wordt door de betrokken cliënt. De begeleiding wordt overgelaten aan de aanbod-organisatie.

De doelgroep van leerwijzer wordt bepaald door de scholingsgraad, niet door de mate van geletterdheid. Geletterdheid in enge zin komt wel aan bod bij oriëntatie en screening, in functie van een betere toeleiding naar een opleiding voor de betrokkene. Voor de screening maakt de organisatie gebruik van testmateriaal van basiseducatie.

2.2 Bemiddelingstrajecten

2.2.1 Sectorale initiatieven: vooropleiding voor vrachtwagenchauffeur van vzw Kiem via samenwerking Sociaal Fonds Vervoer-VDAB - Tewerkstellingscel Stad Antwerpen SCOLA

2.2.1.1 Inleiding

Het *Sociaal Fonds Vervoer* is het fonds voor bestaanszekerheid en het vormingsfonds voor de vervoersector. Het fonds ondersteunt en financiert een beperkt aantal opleidingen voor vrachtwagenchauffeur per jaar in het BSO en de VDAB. Deze opleidingen leiden tot een vakbekwaamheidsgetuigschrift voor vrachtwagenchauffeur, erkend door het ministerie van Verkeerswezen en uitwisselbaar in Europa.

De betrokkenheid van het sectorfonds in de opleidingen voor vrachtwagenchauffeur situeert zich op verschillende vlakken:

- de opmaak van de beroepen- en opleidingenstandaard: beroepsprofielen van SERV, beroepsopleidingsprofielen van Vlor;
- de invulling van de opleidingsprogramma's: opleidingen van de derde graad BSO en van opleidingen van VDAB;
- de beoordeling en examinering van leerlingen: lid van de jury bij geïntegreerde proeven op het eind van de opleiding;
- kwaliteit van het onderwijzend personeel: netoverschrijdende bijscholing van vakleerkrachten en kwaliteitseisen instructeurs VDAB (instructeurs zijn ex-chauffeurs met minimum vijf jaar ervaring en een GPB-cursus of interne pedagogische VDAB-opleiding).

Het Sociaal Fonds Vervoer legt in de opleidingen de nadruk op beroepsgerichte competenties. Het gaat echter niet alleen om vaktechnische competenties. Generieke competenties gericht op persoonlijkheidsvorming (bv. zelfstandig kunnen werken, risico's kunnen inschatten, kalmte bewaren bij agressief gedrag in het verkeer) worden erg belangrijk geacht en worden meegegeven door de vakleerkrachten en instructeurs in de opleiding. Algemene vorming wordt toegepast op het beroep (bv. toegepaste aardrijkskunde, talen, gevaarlijke goederen).

Het Sociaal Fonds Vervoer ondersteunt naast de beroepsopleidingen ook vooropleidingen in samenwerking met VDAB en SCOLA. SCOLA staat voor "Sociale Clausule voor Opleiding van Laaggeschoolden in Antwerpen" en is een initiatief van de Tewerkstellingscel van de Stad Antwerpen. De vooropleiding is bedoeld voor de doelgroep van laaggeschoolden en allochtonen en is gericht op het bijbrengen van basisvaardigheden, de wegcode en attitudes. De vooropleiding is in handen van een aparte vzw *Kiem*.

In onderstaande paragrafen wordt verder ingegaan op de inhoud, methodiek en organisatie van de vooropleiding voor de beroepsopleiding voor vrachtwagenchauffeur bij vzw *Kiem*.

2.2.1.2 Samenwerking met andere actoren

In functie van de beroepsopleiding voor vrachtwagenchauffeur bij VDAB heeft het samenwerkingsverband Sociaal Fonds Vervoer, VDAB en SCOLA het initiatief genomen voor de organisatie van een vooropleiding gericht op laaggeschoolden en allochtonen. Educar, een ngo met opleidings- en werkervaringsprojecten voor kansengroepen in de transportsector en de sector van garages en koetswerk, is door het samenwerkingsverband gecontacteerd, omwille van de kennis van de sector en de doelgroep. In april 2001 is vzw *Kiem* ontstaan vanuit Educar en is het vooropleidingsproject van start gegaan.

Het samenwerkingsverband Sociaal Fonds Vervoer, VDAB en SCOLA vormt de stuurgroep van het project en komt twee tot drie keer per jaar samen voor de opvolging van het project.

De samenwerking met andere actoren situeert zich ook op het niveau van de concrete invulling van de opleiding. Verschillende onderdelen van de opleiding worden gegeven door verschillende partners. We gaan hier verder op in onder de paragraaf 'Inhoud vooropleiding'.

2.2.1.3 Toeleiding, screening en bereik van de doelgroep

De doelgroep van de vooropleiding bestaat uit laaggeschoolden en allochtonen. De instapvoorwaarde is het niet bezitten van een diploma hoger secundair onderwijs. In de praktijk wordt met deze instapvoorwaarde soepel omgesprongen.

Tabel 4.2 Bereik doelgroep vooropleiding Kiem

Doelgroep	Percentage*
Origine**	
Allochtonen	39%
Nieuwkomers	41%
Belgen	30%
Geslacht	
Man	95%
Vrouw	5%
Leeftijd	
18-25 jaar	21%
25-35 jaar	47%
35-45 jaar	28%
> 45 jaar	4%
Scholingsgraad	
Lager secundair (A3)/beroepsopleiding	55%
Hoger secundair (A2)	28%
Hogere studies in thuisland	17%

* Percentage op basis van 5 sessies in totaal

** Origine: allochtonen: mensen van vreemde origine geboren in België of verblijf van meer dan 15 jaar
 nieuwkomers: mensen minder dan 15 jaar in België o.a. asielzoekers, mensen in regularisatie of familiehereniging

Bron: vzw Kiem

De toeleiding verloopt enerzijds via institutionele kanalen zoals VDAB, werkwinkels, werkwijzers, ATB en OCMW en anderzijds via projecten en mond-aan-mond-reclame. Na telefonisch contact worden kandidaten uitgenodigd voor een intake-gesprek. De telefonische afspraak wordt bevestigd per brief.

Het intake-gesprek wordt door vzw Kiem uitgevoerd en duur 1,5 uur. In het gesprek wordt allereerst informatie gegeven over de vooropleiding, de beroepsopleiding, de intake- en selectieprocedure en het beroep. Vervolgens wordt infor-

matie gevraagd naar de familiale situatie, school- en werkverleden, motivatie, rij-ervaring, de houding van de partner.

De kandidaat wordt uitgenodigd voor een taal- en rekentest op een latere datum. De testen worden afgenomen in groep en duren 1,5 uur. De resultaten van de testen worden door de twee begeleiders van Kiem apart beoordeeld om tot een gezamenlijk advies te komen.

Wanneer blijkt uit de intake en de testen dat de kandidaat te laag scoort, wordt doorverwezen naar Basiseducatie/Open School.

De grootste drempel die door de doelgroep wordt ervaren is de tijd die moet worden vrijgemaakt voor de opleiding (vooropleiding zes weken - beroepsopleiding 16 weken + twee weken stage).

Een financiële drempel, in termen van kosten voor de opleiding en vergoeding, wordt opgevangen in de vooropleiding: naast de VDAB-vergoeding worden alle kosten gedragen door de vzw Kiem.

2.2.1.4 Inhoud vooropleiding

De vooropleiding beoogt twee elementen, met name de voorbereiding op de beroepsopleiding en de voorbereiding op het beroep in de transportsector (via bedrijfsbezoeken en meerijstage).

Met de voorbereiding op de beroepsopleiding wil men de kandidaten klaarstellen op het hoge instapniveau van de beroepsopleiding en wil men inspelen op de specifieke instructiesituatie in de beroepsopleiding. In de eigenlijke beroepsopleiding ligt de nadruk op zelfstudiepakketten. Bovendien verloopt een groot deel van de opleiding in de vrachtwagen op de weg.

De vooropleiding duurt zes weken, de eigenlijke beroepsopleiding bij VDAB 16 weken + twee werken stage.

De inhoud van de vooropleiding bestaat uit volgende onderdelen:

- NT2 door VDAB;
- rekenen door Basiseducatie;
- wegcode en veiligheid door vzw BOM;
- sleutelvaardigheden zoals beter samenwerken, communicatie, assertiviteit, leren studeren door Linking nv;
- meerijstage en bedrijfsbezoeken in een 12-tal bedrijven.

De sleutelvaardigheden worden een halve dag per week gedurende zes weken aangeboden. De modules 'beter samenwerken', 'communicatie' en 'assertiviteit' zijn expliciet attitude-opleidingen. De modules zijn bedoeld om de kandidaten te doen stilstaan bij een aantal aspecten van het beroep. De basisinzichten en -vaardigheden worden tijdens de lessen geïllustreerd en ingeoeft en worden gelinkt

aan de situatie van de deelnemers in vooropleiding en aan de beroepsopleiding. In de module 'leren studeren' krijgen de deelnemers informatie over de randvoorwaarden voor een goede studieomgeving en wordt een studiemethodiek toegelicht en inge oefend in functie van de beroepsopleiding. Op basis van deze module moeten de deelnemers studiemateriaal op een meer georganiseerde manier kunnen verwerken.

Het aanbod NT2 en rekenen wordt gedifferentieerd naargelang de profielen van de deelnemers. Deelnemers die bbv. niet hoeven te participeren aan de NT2-cursus, hebben extra tijd voor anderen pakketten, bv. het oefenen van de wegcode op PC. Op deze manier wordt tegelijk gewerkt aan de ICT-drempel bij deelnemers.

De bedrijfsbezoeken en meerijstages lopen in een 12-tal bedrijven. Het Sociaal Fonds Vervoer speelt een belangrijke rol in de contactname van kandidaat-bedrijven.

2.2.1.5 Doorstroming

Om te kunnen doorstromen naar de beroepsopleiding vrachtwagenchauffeur moeten de deelnemers slagen in psycho-technische proeven en worden de deelnemers onderworpen aan een medisch onderzoek. Beide worden georganiseerd door VDAB.

De deelnemers zijn bij de laatste sessie gedurende twee dagen voorbereid op de psycho-technische proeven door basiseducatie. Slecht 1/3 van de kandidaten behaalt een gunstig advies op basis van de testing. De anderen behalen een advies 'met voorbehoud' en 'met ernstig voorbehoud' of krijgen een negatief advies waardoor deelname wordt uitgesloten. De testen zijn één jaar geldig. In de praktijk blijkt echter dat de resultaten van de testen geen verband houden met het al dan niet behalen van rijbewijs C/CE. vzw Kiem is vragende partij zijn voor een aanpassing van de testen (o.a. cultuurwaardevrije testen). De onderhandelingen met VDAB-hoofdbestuur hieromtrent zijn lopende.

Tabel 4.3 Relatie psycho-technische proeven VDAB en behalen van rijbewijs C/CE

Resultaat psycho-technische proeven	Behalen van rijbewijs C/CE (N)
Gunstig	9
Voorbehoud	9
Ernstig voorbehoud	4
Totaal	22

Bron: vzw Kiem

De doorstromingsresultaten naar de beroepsopleiding en het behalen van het rijbewijs C/CE worden in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 4.4 Doorstromingsresultaten naar beroepsopleiding en rijbewijs

Deelnemertraject	Totaal (N)
Toeleiding	323
Intake-gesprek	220
Positief (pre)testing	37
Geselecteerd door vzw Kiem	60
Stopzetting	4
Uitval negatief psychotest	8
Kandidaat voor jury	47
IBO	2
Start beroepsopleiding	40
Stopzetting	10
Grote ADR	26
Kleine ADR	4
Behalen rijbewijs C/CE	23
Rijbewijs C	4
Rijbewijs CE	19
Tewerkstelling in transportsector	22

* totaal na 5 sessies

Bron: vzw Kiem

Opgesplitst naar doelgroep geven de doorstromingsresultaten volgend beeld. Hieruit blijkt dat bijna 50% van de Belgen slagen in de beroepsopleiding en een rijbewijs C/CE behalen, t.o.v. 35% van de allochtonen en 18% van de nieuwkomers.

Tabel 4.5 Doorstromingsresultaten naar beroepsopleiding en rijbewijs opgesplitst naar doelgroep - totaal na 5 sessies

Origine*	Doorstroming naar beroepsopleiding (N=40)	Behalen van rijbewijs C/CE (N=23)
Allochtonen	26%	35%
Nieuwkomers	29%	18%
Belgen	45%	47%

* Origine: allochtonen: mensen van vreemde origine geboren in België of verblijf van meer dan 15 jaar
 nieuwkomers: mensen minder dan 15 jaar in België o.a. asielzoekers, mensen in regularisatie of familiehereniging

Bron: vzw Kiem

2.2.1.6 Rol van de trajectbegeleider

Vzw Kiem zorgt voor de organisatie van de vooropleiding, maar functioneert tevens als begeleidingsinstantie. Deze begeleiding bestaat zowel in het administratief in orde brengen van individuele dossiers, als in conflictbeheersing en probleemoplossing.

2.2.1.7 Het aspect geletterdheid in de case

Het geletterdheidsbegrip dat in de vooropleiding vrachtwagenchauffeur door Kiem wordt gehanteerd, is duidelijk een *breed geletterdheidsbegrip* in termen van life skills. Het gaat niet alleen om taal en rekenen, maar ook om een aantal sleutelvaardigheden zoals beter samenwerken, communicatie, assertiviteit en leren studeren. Wat betreft het aanbod voor taal en rekenen is de term functionele geletterdheid op zijn plaats, in die zin dat het gaat over beroepsgericht aanbod van taal en rekenen.

De vooropleiding kadert in een trajectbenadering voor de bemiddeling van laaggeschoolde werkzoekenden. De vooropleiding is een *voortraject* in functie van de beroepsopleiding en bemiddeling naar de arbeidsmarkt. In het voortraject worden de deelnemers als het ware klaargestoomd op het hoge instapniveau van de beroepsopleiding.

2.2.2 Meerkansenproject mathematics - Jeugd en Stad Brussel

2.2.2.1 Inleiding

Jeugd en Stad is een vzw in Brussel (Molenbeek) gericht op jongeren tot 35 jaar. De organisatie situeert zich in haar werking op de kruispunten tussen vrije tijd, cultuur, arbeid en welzijn. De kernopdracht van Jeugd en Stad is de ondersteuning van jongeren in de participatie op deze domeinen (cf. jaarverslag 2001). De organisatie realiseert deze opdracht op verschillende manieren:

- structurele projecten voor maatschappelijk kwetsbare jongeren bv. straathoekwerk, initiatieven naar inspraak en participatie;
- een vormingsaanbod voor jongeren, bv. op het vlak van muziek en multimedia;
- opleidings- en tewerkstellingsprojecten: Het BOOT (Brussels Oriëntatie-, Opleidings-, en Tewerkstellingsproject).

Het Meerkansenproject is een van de opleidings- en tewerkstellingsprojecten van Jeugd en Stad. Het is meer bepaald een activerings- en oriënteringsproject met als doel:

- redynamisering en doorstroming naar opleiding en werk;
- oriëntering, motivering en toeleiding naar opleiding;
- opdoen van praktijkervaring.

Binnen het Meerkansenproject worden er verscheidene sessies georganiseerd. Gaande van een Standaard-tot een Mathematics-sessie: de module-opbouw is dezelfde, alleen wordt er een andere inhoud aan gegeven.

Het doel is niet in eerste instantie om een opleiding te organiseren, maar de nadruk ligt op het leren kennen van de eigen mogelijkheden en van verschillende disciplines. Het meerkansenproject is voor een stuk gegroeid als reactie op de testing van VDAB/BGDA die beschouwd wordt als cultuurgebonden.

Het *Meerkansenproject 'Mathematics'* is gegroeid vanuit de metaalsector en is een specifieke invulling van het meerkansenproject. In de beroepsopleidingen in de metaalsector werd vastgesteld dat het niveau rekenen van de deelnemers te laag was voor de doorstroming naar de beroepsopleidingen. Agoria en Jeugd en Stad hebben in samenwerking een voortraject uitgewerkt in functie van een betere doorstroming naar de beroepsopleiding.

2.2.2.2 Samenwerking met andere actoren

Jeugd en Stad is in de samenwerking met andere actoren specifiek omdat de organisatie zich in een complexe Brusselse institutionele context bevindt. Anders dan in Vlaanderen is er geen centrale trajectbegeleider/beheerder in Brussel. Dit maakt samenwerking en communicatie in functie van een trajectbenadering erg belangrijk.

Er is een systematische samenwerking met toeleidingsorganisaties zoals Tracé, derden en institutionelen, ondermeer onder stimulans van OOTB, de Brusselse ngo-koepel. Daarnaast zijn er impliciete afspraken met basiseducatie, waarbij basiseducatie zich richt op sociale integratie en Jeugd en Stad op arbeidsmarktgerichte integratie van de doelgroep.

2.2.2.3 Toeleiding van de doelgroep, intake en screening

De doelgroep van Jeugd en Stad bestaat in hoofdzaak uit allochtonen. De toeleiding verloopt via de Brusselse partners en institutionelen. Het gaat om anderstaligen die geslaagd zijn in de TOBA-test (taalttest voor anderstaligen van VDAB) en dus al een stuk voortraject achter de rug hebben om te kunnen instromen op de arbeidsmarkt. Op dit moment is er een wachtlijst voor het meerkansenproject Mathematics.

De intake verloopt a.d.h.v. een criteriumgericht interview. Op basis van dit interview wordt een inschatting gemaakt van het niveau van de kandidaat-deelnemers. De niveaubepaling is belangrijk omwille van het hoge instapniveau in de beroepsopleiding.

Na de eerste week van het project vindt een algemene screening plaats in functie van het niveau van de deelnemers en de eventuele aanpassing van het pakket in het project. Voor de screening worden verschillende methodieken gehanteerd bv. observatie, praktische oefeningen.

Zowel voor de intake als voor de screening wordt een competentieprofiel gehanteerd voor algemene en praktische competenties en daaraan gekoppelde gedrags-indicatoren. Per type competentie worden vijf niveaus onderscheiden. Voor het project is een instap- en een uitstroomniveau bepaald.

Het competentieprofiel is opgesteld door OOTB en wordt door de Brusselse Nederlandstalige ngo's gehanteerd. Een belangrijk voordeel van dit instrument is de mogelijkheid tot betere afstemming in het aanbod van de verschillende partners.

Tabel 4.6 Competentieprofiel

Algemene arbeidsattitudes	<ul style="list-style-type: none"> - taalvaardigheid - sociale vaardigheden - collegialiteit - doorzettingsvermogen - motivatie traject - regels en afspraken - zelfvertrouwen - zelfstandigheid - initiatiefname - leerinteresse - flexibiliteit - leervermogen - veiligheid - orde - hygiëne - nauwkeurigheid - klantgerichtheid
Praktische arbeidsattitudes	<ul style="list-style-type: none"> - handigheid (materiaal en machines) - rekenen - meetkunde - rendement en efficiëntie - werkmethode

Bron: Jeugd en Stad

2.2.2.4 Inhoud voortraject

Het Meerkansenproject Mathematics kan beschouwd worden als een voortraject voor beroepsopleidingen, in de eerste plaats beroepsopleidingen in de secundaire sector. Het is een combinatie van oriëntatieprogramma en vooropleidingsprogramma.

Het project is gericht op 18-35-jarigen en wordt gedurende 5-6 weken aan groepen van 5 à 7 personen gegeven.

In het project wordt een pakket toegepast rekenen aangeboden voor de sectoren ruwbouw, elektriciteit en sanitair. In het programma wordt ook een ICT-onderdeel voorzien. Voor het ICT-onderdeel wordt beroep gedaan op een externe partner. De andere onderdelen worden integraal gegeven door instructeurs van Jeugd en Stad.

De methodiek is gebaseerd op het technologisch proces:

- verzamelen van gegevens;
- uitvoeren van noodzakelijke berekeningen;
- realiseren van de oefeningen;
- evaluaties;
- aanbieden van alternatieven;
- toepasbaarheid van wiskundige begrippen initiëren.

Er wordt zoveel mogelijk gewerkt met een gevarieerd pakket aan activiteiten en oefeningen.

2.2.2.5 Doorstroming

De doorstroming van de deelnemers naar beroepsopleidingen ligt vrij hoog. Waar eerst 80% uitval was in de beroepsopleiding, wordt nu een quasi volledige doorstroming naar de beroepsopleiding en naar werk vastgesteld. Zo zijn van de laatste groep van de zeven personen vijf personen doorgestroomd naar de beroepsopleiding in de metaalsector, een persoon naar een andere beroepsopleiding en een persoon naar een basisopleiding (niet-arbeidsmarktgerichte opleiding).

De beroepsopleiding voor de metaalsector wordt gegeven door Iristech. De beroepsopleiding wordt zowel door VDAB als door de sector gefinancierd.

2.2.2.6 Rol van de trajectbegeleider

Hierboven is reeds vermeld dat een centrale trajectbegeleider/beheerder in de Brussels context niet bestaat. Elke organisatie neemt een stuk begeleiding op zich, namelijk voor de periode dat de deelnemer betrokken is in het project. Er is wel overleg met de partners en er wordt momenteel, ondermeer onder stimulans van OOTB gewerkt aan de optimalisering van deze samenwerking.

2.2.2.7 Het aspect geletterdheid in de case

De case 'Meerkansenproject Mathematics' is grotendeels vergelijkbaar qua opzet met de case 'Vooropleiding vrachtwagenchauffeur' (case 4). Het geletterdheidsbegrip dat gehanteerd wordt, is een *breed geletterdheidsbegrip* in termen van life

skills. Het gaat om toegepast rekenen, maar ook om een aantal sleutelvaardigheden.

De vooropleiding kadert in een trajectbenadering voor de bemiddeling van laaggeschoolde werkzoekenden. De vooropleiding is een *voortraject* in functie van de beroepsopleiding en bemiddeling naar de arbeidsmarkt.

De case verschilt van de vooropleiding vrachtwagenchauffeur (case 4) op een aantal punten:

- de samenwerking tussen Jeugd en Stad en Agoria als federatie is niet formeel vastgelegd, zoals dat wel het geval is tussen Kiem en het Sociaal Fonds Vervoer;
- het Meerkansenproject wordt niet gefinancierd door de sector, terwijl de vooropleiding vrachtwagenchauffeur wel grotendeels gefinancierd wordt door de sector.

2.2.3 OCMW-initiatieven: Project 'Assist' binnen het Opleidings- en Tewerkstellingscentrum van OCMW Gent

2.2.3.1 Inleiding

Het OTC is het Opleidings- en Tewerkstellingscentrum van het OCMW Gent. OTC werkt vanuit een aantal principes in de integrale benadering van de cliënt:

- methodiek van trajectbegeleiding en maatwerk;
- integratie van individuele hulpverlening, groepswerk en projectmatig werken;
- buurtgerichte aanpak, vnl. in functie van toeleiding naar OTC;
- netwerkontwikkeling voor toeleiding, aanbod en doorstroming.

2.2.3.2 Bereik en toeleiding van de doelgroep

In 2001 telde het OCMW Gent 9 930 steuntrekkers, waarvan 5 421 mensen het bestaansminimum ontvingen. Hiervan werden in totaal 808 cliënten doorverwezen naar het OTC voor een trajectbegeleiding naar werk. Momenteel heeft het OTC ongeveer 1 100 dossiers in trajectbegeleiding.

Tabel 4.7 Doelgroep OTC - OCMW Gent

Doelgroep	Percentage
Geslacht	
Man	57%
Vrouw	43%
Leeftijd	
< 25 jaar	32%
25-45 jaar	49%
> 45 jaar	19%
Scholingsgraad	
Lager secundair onderwijs	70%
Nationaliteit/herkomst	
Belgische nationaliteit	75%
Niet Belg (vnl. Afrikaanse of Turkse herkomst)	25%
Gezinssituatie	
Alleenstaanden	68%

Bron: OTC - OCMW Gent

De toeleiding van cliënten naar OTC gebeurt via het wijkwerk. De samenwerking tussen OTC en het wijkwerk is dan ook essentieel voor een juiste toeleiding. Bovendien hebben de trajectbegeleiders vaste zitdagen in elk wijkcentrum waardoor de overdracht van cliënten vergemakkelijkt wordt.

In de toeleiding en de intake wordt uitgegaan van een laaggeschoold publiek. Zowel inzake informatie en communicatie, als wat betreft vorming en opleiding, wordt rekening gehouden met het niveau van de doelgroep. Er wordt uitgegaan van het idee (en de vaststelling) dat laaggeschoolden ook laaggeletterden zijn.

2.2.3.3 Intake, screening en aanbod

In het intakegesprek tussen de trajectbegeleider van OTC wordt gepeild naar het niveau en het leerpotentieel van de betrokken cliënt. Indien blijkt dat vormingsaanbod relevant is, wordt door een persoon van Leerpunt (centrum voor basiseducatie) het aanbod van basiseducatie voorgesteld.

In de art. 60 projecten is er één dag algemene vorming voorzien. Deze algemene vorming is gericht op ondermeer het verhogen van de sociale vaardigheden van de deelnemers. Er is een recht op vorming, maar geen plicht. Deze verplichting geldt wel voor allochtonen in het volgen van NT2. Voor de andere deelnemers is men afgestapt van de verplichting, omdat het een eerder averechts effect had op de motivatie. De bedoeling is de cliënten vrij te laten kiezen, te laten proeven van vorming, zin te laten krijgen in vorming, ook al is het niet altijd nuttig in functie van tewerkstelling. Eenmaal de eerste stap is gezet naar vorming, is de stap naar basiseducatie voor andere cursussen makkelijker.

Uniek voor de OCMW's in Vlaanderen is 'Assist', een afdeling binnen het OCT met een uitgebreid assessment- en screeningsprogramma. Assist is opgericht in 2002 en bestaat uit een equipe van (arbeids-)psychologen, technische vormingsmedewerkers en maatschappelijk werkers, dat zich toelegt op screening en assessment. Voorheen werd binnen het OCT op beperktere schaal gewerkt aan screening en assessment.

Scala staat voor 'Screening en assessment laaggeschoolden' en is een kortlopend oriënteringsprogramma. Dit programma is een basismodule en wordt bij de start van de trajectbegeleiding aangeboden.

De doelstelling van Scala is om OTC-cliënten te oriënteren naar een passend beroep of opleiding. Deze oriëntering gebeurt op basis van opdrachten en oefeningen. De opdrachten zijn te linken aan administratieve, technische, sociale en artistieke taken. Afhankelijk van parate kennis en aanleg, varieert de moeilijkheidsgraad per opdracht.

De screening loopt over een drietal dagen en wordt door twee begeleiders opgevolgd.

Op het einde van het programma wordt in overleg met de deelnemer een beroepsrichting bepaald en wordt de werkomgeving afgebakend. Ook kan bepaald worden dat een bijkomende screening vereist is en kan worden doorverwezen naar Algemeen, Technische of Bediendenkruispunt voor bijkomende screening.

Algemeen Kruispunt loopt over twee weken en is een uitgebreidere, intensievere versie van Scala. Dit programma wordt aangeboden in samenwerking met Vokans.

Technisch Kruispunt peilt vooral naar technische vaardigheden terwijl Bediendenkruispunt de vaardigheden screent die horen bij de functie administratief medewerker.

Interio is dan weer bedoeld om naast de resultaten van de taaltest Nederlands voor allochtonen, afgenomen door Leerpunt (centrum voor basiseducatie), een meer dynamische taalvaardigheidstest af te nemen om zo tot een meer genuanceerd beeld te komen over de capaciteiten van de deelnemer.

2.2.3.4 Rol van de trajectbegeleider

De trajectbegeleider speelt een belangrijke rol in het OTC. De trajectbegeleider heeft contact met de wijkcentra voor toeleiding naar OTC. Hij/zij voert het intake-gesprek voor de oriëntering naar opleidings- en tewerkstellingsprojecten. Hij/zij staat tenslotte in voor de opvolging en begeleiding.

2.2.3.5 Samenwerking met andere actoren

Het OCMW Gent heeft samenwerkingsverbanden uitgebouwd met het Lokaal Werkgelegenheidsbureau, VDAB, ATB en diverse particuliere initiatieven.

In functie van de toeleiding naar OTC is de samenwerking met de wijkgerichte Welzijnsbureaus erg belangrijk. De trajectbegeleiders zijn via vaste zitdagen in elke wijkcentrum aanwezig, waardoor de overdracht van cliënten vergemakkelijkt wordt.

Voor het project Assist, maar ook in de opleidings- en tewerkstellingsprojecten wordt structureel samengewerkt met Leerpunt (centrum voor basiseducatie).

2.2.3.6 Het aspect geletterdheid in de case

In de OCMW-case ligt de focus op de *intake en screening* van cliënten door het OTC. Op basis van de intake wordt een vormingsaanbod van basiseducatie voorgesteld (indien relevant), waaraan cliënten op vrijwillige basis kunnen deelnemen. In het screeningsproject 'Assist' worden competenties gescreend in functie van een gepaste opleiding. De vaardigheden die gescreend worden zijn niet alleen sleutelvaardigheden, maar ook beroepstechnische vaardigheden.

De intake en screening kaderen in een trajectbenadering t.a.v. OCMW-clieñten. De begeleiding en opvolging van de bemiddelingstrajecten is in handen van het OTC. Voor het vormingsaanbod wordt samengewerkt met basiseducatie, voor de screening van sleutelvaardigheden wordt samengewerkt met Vokans. Geletterdheid komt in die zin, in samenwerking met andere actoren, aan bod. Het opleidingsaanbod zelf wordt in eerste instantie afgestemd op een laaggeschoold publiek. In tweede instantie wordt rekening gehouden met de resultaten van het Assist-programma, in functie van differentiatie.

2.2.4 Initiatieven t.a.v. jongeren: 'Zappen op de arbeidsmarkt' VDAB Leuven

2.2.4.1 Inleiding

VDAB Leuven heeft het programma 'zappen op de arbeidsmarkt' op maat aangepast voor de doelgroep jongeren uit het deeltijds onderwijs. Dit programma past binnen module 5 in het VDAB-aanbod (persoonsgerichte vorming).

De VDAB geeft dit programma aan leerlingen van het deeltijds onderwijs (Redingenhof) en de deeltijdse vorming (Treffen). De doelgroep van 'probleemjongeren' waarvoor het programma wordt georganiseerd is een vrij uniek gegeven binnen de VDAB-context.

2.2.4.2 Toeleiding en bereik doelgroep

De doelgroep in het programma wordt gevormd door 15-18-jarigen. Het gaat in totaal om een 200-tal leerlingen uit het deeltijds onderwijs en 30-40 leerlingen uit de deeltijdse vorming in Leuven. Het gaat in globo over jongeren met attitudeproblemen. De jongeren uit het deeltijds onderwijs zijn enerzijds jongeren die schoolmoe zijn en anderzijds jongeren met een BuSO-verleden. De jongeren uit de deel-

tijdse vorming hebben een meervoudige problematiek (drugsproblematiek, jeugd-delinquentie, ...).

De toeleiding naar de opleiding gebeurt in overleg met de trajectbegeleider of de school zelf. De jongere heeft niet altijd de vrije keuze om deel te nemen aan de vorming. Voor sommige leerlingen uit het deeltijds onderwijs volgt het 'zappen op de arbeidsmarkt' op een voortraject.

2.2.4.3 Inhoud aanbod

Het aanbod van module 5 - persoonsgerichte vorming - is gericht op:

- het wegwerken van persoonsgebonden problemen, die een hinderpaal zijn voor een adequaat arbeidsmarktgerichte actie. Bedoeld worden: een onvoldoende kennis van Nederlands en/of rekenen, gebrekkige sociale en communicatieve vaardigheden en/of onaangepaste werk- en leefattitudes, die het volgen van een beroepsspecifieke opleiding, een sollicitatietraining of een stage en/of het vinden van gepast werk ernstig belemmeren;
- het bijschaven van de voor een specifieke opleiding of job vereiste attitudes.

In het programma 'zappen op de arbeidsmarkt' voor de doelgroep jongeren is de hoofddoelstelling deze jongeren te oriënteren, te motiveren en te activeren door middel van een realistische beeldvorming over leren en werken. Het aanbod wordt als volgt concreet ingevuld:

- kennismaken met de actuele arbeidsmarkt, de tewerkstellingsmaatregelen, de opleidingsmogelijkheden, ...;
- aandacht besteden aan arbeidsethiek: belang en betekenis van werken;
- bijbrengen van een aantal belangrijke persoonlijke vaardigheden en attitudes die onontbeerlijk zijn voor de integratie in de arbeidsmarkt;
- ontdekken van eigen mogelijkheden in relatie tot de actuele arbeidsmarkt; zich oriënteren naar de arbeidsmarkt.

De attitudes waarrond gewerkt wordt zijn:

- communicatieve vaardigheden: actief luisteren, gericht vragen stellen, doorvragen, verschillend referentiekader, omgaan met conflicten, ...;
- sociale vaardigheden: respect voor de ander en diens mening, leren samenwerken, ...;
- respect voor gezag en autoriteit, zich houden aan de regels, het belang van regels, ...;
- arbeidsethiek: houding t.a.v. werken, belang van werken voor zichzelf en de samenleving, ...
- leren leren: andere visie op leren dan schoolse visie, belang van ervaring, ...

De opleiding dient uit te monden in een actieplan rond bepaalde persoonsgerichte vaardigheden of initiatieven naar tewerkstelling en opleiding (bv. brugproject, actief zoeken naar werk, ...).

De opleiding wordt gegeven voor 8 tot 12 personen en duurt ongeveer 48u, gespreid over drie weken. De opleiding heeft bovendien een deeltijds karakter (halve dagen). Dit garandeert voldoende verwerkingstijd en het langzaam gewoon worden aan een vast tijdschema. De overige tijd volgen ze deeltijds onderwijs.

Het programma bestaat uit volgende onderdelen:

- modules ‘wie ben ik’, ‘wat kan ik’, ‘wat wil ik’ in groep;
- individueel stagegesprek;
- bedrijfsbezoek of bezoek opleidingscentrum;
- sollicitatietraining;
- stage;
- eindgesprek.

Methodologisch worden in de opleiding volgende accenten gelegd:

- er wordt gezocht naar evenwicht tussen een systematische en een informele aanpak t.a.v. de doelgroep;
- in de activiteiten ligt de nadruk op het ‘doen’;
- zowel de collectieve als de individuele vormingscontext zijn belangrijk: in de individuele gesprekken worden de collectieve ervaringen vertaald naar individueel haalbare engagementen;
- lange termijn denken en fasering: het is utopisch spectaculaire gedragsveranderingen te verwachten na een relatief korte ‘motiverings- en activeringsperiode’. Het programma werkt wel als ‘een duwtje in de rug’, als ‘een aanzet geven tot’. De meerwaarde ligt in de nauwe samenwerking tussen begeleiders en de andere positie die VDAB hierin kan nemen t.a.v. de jongeren;
- responsabilisering: de doelgroep is niet steeds uit vrije keuze aanwezig in de opleiding. Daarom wordt expliciet aandacht besteed aan responsabilisering tijdens de opleiding;
- klimaat van aanvaarding en vertrouwen in een niet-schoolse aanpak.

2.2.4.4 Rol van de trajectbegeleider en samenwerking met andere actoren

In de opleiding vormen de intensieve begeleiding en het regelmatig overleg tussen de VDAB-begeleider en de twee scholen cruciale elementen voor maatwerk, opvolging en feedback. Er is voor gekozen om twee begeleiders in te zetten in het programma in functie van de doelgroep en de intensieve begeleiding.

In het overleg wordt de beginsituatie uitvoerig besproken en worden aandachtspunten geformuleerd. De VDAB begeleider heeft zowel een stimulerende als observerende functie. Er wordt feedback gegeven t.a.v. de begeleider van de school over de houding en ingesteldheid van de jongere, zijn motivatie en inzet, de

participatiegraad aan de verschillende activiteiten. Afwezigheden, mogelijke problemen die zich voordoen worden onmiddellijk besproken met de begeleider uit het deeltijds onderwijs opdat aangepaste begeleiding vrij snel kan worden voorzien.

Op het einde van de opleiding wordt het actieplan aan de trajectbegeleider van VDAB overgemaakt die de begeleiding verderzet.

2.2.4.5 *Het aspect geletterdheid in de case*

De case 'zappen op de arbeidsmarkt' kadert in de trajectbenadering van VDAB en meer specifiek in *module 5* (persoonsgerichte vorming). De case is bijzonder omdat het project zich richt op jongeren uit het deeltijds onderwijs en deeltijdse vorming, een doelgroep van jongeren met attitudeproblemen. Bovendien is het project uitgewerkt in nauw overleg met de onderwijs- en vormingsinstelling in kwestie, vooral op het vlak van begeleiding en feedback.

Het geletterdheidsbegrip dat in het project gehanteerd wordt, is dat van *life skills*, meer bepaald sociale en communicatieve vaardigheden, attitudes, leren leren. Andere aspecten van geletterdheid (enge betekenis) worden door de onderwijs- en vormingsinstelling aangeboden. De meerwaarde van de samenwerking ligt in het perspectief dat aan deze 'probleemjongeren' worden geboden door een externe, niet-schoolse organisatie, in termen van opleiding en tewerkstelling.

2.2.5 Initiatieven t.a.v. zeer moeilijk plaatsbare werkzoekenden: STOP-IT project VDAB Mechelen

2.2.5.1 *Inleiding*

Onder impuls van een actieve STC-werking in de regio Mechelen, voert VDAB Mechelen een aantal interface-projecten uit t.a.v. bedrijven in de regio.

Een van de projecten is het project STOP-IT - Samen Terug Op Pad met Partners In Tewerkstelling, gestart in april 2000 in de regio Mechelen. Het project wil de moeilijkst plaatsbare werkzoekenden de kans geven om zich (opnieuw) te integreren in het normaal economisch circuit in een functie en werkomgeving waar zij kunnen functioneren. Via opleiding op de werkvloer en arbeidsattitudetraining krijgen de werkzoekenden de mogelijkheid werkervaring op te doen in een instroombedrijf, mogelijkerwijze afgewisseld met andere werkervaringen in een doorstroombedrijf.

Werkgevers onderschrijven hierbij niet alleen de principes van ethisch ondernemerschap en diversiteit, maar ook hun maatschappelijke verantwoordelijkheid t.a.v. de doelgroep.

2.2.5.2 Doelgroep

Het project richt zich op zeer moeilijk plaatsbare werkzoekenden, met bijzondere aandacht voor allochtonen. Het gaat ondermeer over laaggeschoolde allochtonen, politieke vluchtelingen, laaggeschoolden met een meervoudige problematiek zoals drank- of gevangenisverleden.

2.2.5.3 Inhoud aanbod

Het stop-it project combineert een intensieve attitudetraining en een technische opleiding voor zeer moeilijk plaatsbare werkzoekenden in geëngageerde bedrijven. Het is een tijdsintensief project omdat er maatwerk wordt geleverd zowel t.a.v. de werkzoekende als t.a.v. het bedrijf.

De werkzoekenden komen onder de vorm van een IBO-contract in het bedrijf terecht, d.w.z. dat werkzoekende na hun opleiding in het bedrijf een contract onbepaalde duur aangeboden krijgen.

In de voorbereiding van het project heeft men ondervonden dat een aantal bedrijven wel een engagement willen aangaan t.a.v. de doelgroep, maar niet meteen een contract onbepaalde duur kunnen aanbieden (vooral KMO's). Daarom is een onderscheid gemaakt tussen instroom- en doorstroombedrijven. De instroombedrijven engageren zich voor de opleiding en de begeleiding op de werkvloer en voor contacten met doorstroombedrijven.

VDAB is verantwoordelijk voor begeleiding en attitudetraining in het bedrijf. Het is de bedoeling de betrokken werkzoekenden een opleiding in arbeidsattitudes te geven, gekoppeld aan een intensieve begeleiding op de werkvloer. Volgende elementen komen aan bod in de attitudetraining:

- arbeidsreglementering, aanwezigheid/afwezigheid, stiptheid, mobiliteit;
- veiligheid, materiaal- en kwaliteitszorg;
- inzet, flexibiliteit, zelfstandigheid, samenwerking;
- algemene communicatie, met ondermeer omgaan met stress, assertiviteit en omgaan met kritiek;
- interculturele communicatie.

Tijdens de attitudetraining wordt er steeds een terugkoppeling gemaakt naar de reële situatie op de werkvloer. Door kort op de bal te spelen wordt via de attitudetraining getracht remediërend te werken naar de aspirant-werknemer(s). De vele evaluatie- en begeleidingsmomenten hebben tot doel problemen te vermijden tussen de werkgever en de aspirant-werknemer(s).

De jobcoach, die verantwoordelijk is voor de begeleiding en attitudetraining van de aspirant-werknemers, staan ook in voor een vormingscursus voor ploegbazen. In

deze cursus staat de kennis van de doelgroep en de communicatie t.a.v. de doelgroep centraal.

2.2.5.4 Rol van de trajectbegeleider

De externe trainer, de jobcoach, die de attitudetraining verzorgt, speelt een zeer cruciale rol in het project, omdat deze aanspreekpunt en vertrouwenspersoon is zowel voor de werkgever als de aspirant-werknemer(s).

2.2.5.5 Het aspect geletterdheid in de case

Het STOP-IT-project hanteert het IBO-contract voor opleiding en bemiddeling van zeer moeilijk plaatsbare werkzoekenden. Geletterdheid wordt in dit project ruim geïnterpreteerd als *sociale en communicatieve vaardigheden en arbeidsattitudes*. Belangrijk in de aanpak is de geïntegreerde benadering in termen van koppeling tussen attitudetraining en een technische opleiding.

Bijzonder is bovendien het *dubbele spoor* dat gevolgd wordt in de opleiding: niet alleen de aspirant-werknemers krijgen een opleiding, ook de ploegbazen krijgen een korte vormingscursus in functie van een betere kennis van de doelgroep en een goede communicatie met de doelgroep.

2.2.6 Initiatieven voor allochtonen: Project Beroepsgerichte Vorming Antwerpen (sinds 2003 De Bouwerij)

2.2.6.1 Inleiding

Het Project Beroepsgerichte Vorming (PBV) organiseert al 15 jaar geïntegreerde opleidingen voor anderstaligen. De opleidingen situeren zich in de bouwsector. De doelgroep bestaat uit allochtonen, ontheemden, asielzoekers, erkende vluchtelingen en regularisatiekandidaten (cf. Project Beroepsgerichte Vorming, Met fruit geslaagd. 15 jaar geïntegreerde opleidingen, een methodische voorstelling). Het Project Beroepsgerichte Vorming is sinds 2003 van naam veranderd: De Bouwerij.

In het geïntegreerde opleidingsconcept staan de onderdelen praktijk, Nederlands en attitudes centraal. Onder de paragraaf 'Inhoud aanbod' worden het opleidingsconcept verder toegelicht.

2.2.6.2 Toeleiding en screening van de doelgroep

De doelgroep van de opleiding bestaat uit personen van vreemde herkomst op zoek naar werk. 30 à 40% van de werkzoekenden leeft van stempelgeld, 40 à 50% heeft een leefloon, een restgroep heeft geen inkomen. Zowel hooggeschoolde (+ 10 jaar schoolervaring in land van herkomst) als laaggeschoolde (tot en met 10 jaar schoolervaring in land van herkomst) taalzwakken kunnen terecht bij PBV.

De toeleiding van deelnemers aan de opleiding verloopt voor ruim de helft via mond-aan-mond reclame. De andere deelnemers worden toegeleid via de geëigende institutionele kanalen (VDAB, werkwijzers, OCMW) en via andere projecten.

Volgende instapvoorwaarden zijn door het Project Beroepsgerichte Vorming vastgelegd:

- beschikken over een basiskennis Nederlands (en gealfabetiseerd zijn in het Latijns schrift);
- beschikken over een goede fysieke conditie (cf. bouwsector): omwille van deze reden wordt meestal niet gerekruteerd boven de leeftijd van 40 jaar;
- ingeschreven zijn als werkzoekende bij de VDAB;
- gemotiveerd zijn om een opleiding te volgen van vijf maanden.

Indien de kandidaten niet beschikken over de basiskennis Nederlands (niveau A2 NT2 bij Centrum Basiseducatie behaald hebben of vergelijkbaar niveau NT2 bij een andere onderwijsinstelling behaald hebben) worden de laaggeschoolden doorverwezen naar basiseducatie en de hogergeschoolden naar centra voor volwassenenonderwijs (CVO).

Rekenvaardigheden worden gescreend door basiseducatie.

2.2.6.3 Inhoud aanbod

PBV heeft gekozen voor geïntegreerde opleidingen in de bouwsector: metselen en bezetten. Voor deze beroepen is een opleiding van 21 weken voldoende om aan de slag te kunnen in de bouwsector. Het is wel de bedoeling dat de werkgever later instaat voor verdere opleiding van zijn werknemer. De opleiding wordt gegeven aan groepen van telkens een tiental deelnemers.

Het geïntegreerd opleidingsconcept van PBV vertrekt vanuit de vragen van taalzwakke werkzoekenden van vreemde origine op zoek naar een degelijke job. De bouwstenen van de opleiding zijn de volgende.

Elke deelnemer krijgt een totaalpakket met traject- en cursistenbegeleiding, praktijkopleiding en werkervaring, vorming in werkattitudes, Nederlands als tweede taal (NT2), rekenen, bemiddeling naar werk en opvolging op de werkvloer. Geen enkel deel wordt afzonderlijk aangeboden (bv. taaldocenten geven technisch, sociaal en algemeen NT2, Nederlands op de opleidingsvloer (Nodo) én sollicitatietraining. Op basis van de drie basisonderdelen praktijk, Nederlands en attitudes worden de deelnemers geëvalueerd na elke periode in de opleiding. Het zijn voor de werkgever ook de drie kritische punten om iemand aan te werven en in dienst te houden.

In de opleiding is een wijzigende opbouw ingebracht: naarmate de opleiding vordert neemt het aantal uren praktijk toe én vermindert het aantal uren Nederlands en rekenen. De opleiding is op deze manier verdeeld in drie periodes (twee van acht

weken en een van vijf weken). Deze opbouw geeft de cursist een aantal kansen en voordelen die belangrijk zijn bij de overgang naar een job:

- hij kan stilaan zijn ritme van werkzoekende aanpassen aan het ritme van werknemer;
- hij heeft in de eerste periode nog genoeg tijd en energie om samen met de trajectbegeleider een aantal achtergrondproblemen aan te pakken;
- hij kan zich in de laatste periode vooral concentreren op het opdoen van beroepservaring.

De opleiding heeft een duidelijke en gedetailleerde structuur. Elke deelnemer krijgt volgende inhoudelijk vakken:

- beroepspraktijk;
- NT2: algemeen, sociaal, technisch, op de opleidingsvloer, sollicitatietraining;
- rekenen (enkel voor diegene die het nodig heeft).

In de opleiding wordt gedifferentieerd op basis van scholingsgraad en geletterdheid. Zo gaat er meer aandacht naar Nederlands op de werkvloer voor de meest taalzwakken. Wat de numerieke geletterdheid betreft, worden individuele leerpakketten opgesteld door basiseducatie.

In de opleiding wordt bovendien zowel gewerkt aan verdieping als verbreding. Met verdieping wordt bedoeld dat rekening wordt gehouden met het groeipotentieel van de deelnemers en dat dit groeipotentieel wordt gestimuleerd via het aanreiken van leermethodieken. De verbreding in de opleiding heeft te maken met het betrekken van andere domeinen zoals EHBO, ICT (bv. WIS-terminal, self-banking), VCA (veiligheidsattest), het zorgzaam omgaan met materialen, niet alleen in de opleiding, maar ook thuis en in de samenleving (bv. afval, energie).

De opleiding heeft een methodische onderbouw. In de methodiek worden een aantal keuzes gemaakt vanuit de kenmerken van de bereikte groep:

- omwille van het lager abstractieniveau van sommige laaggeschoolden, wordt zoveel mogelijk vertrokken van de 'ik-beleving' van de deelnemer;
- de taalzwakheid van de deelnemers wordt ondervangen door ervaringsgericht werken, visueel werken, herhalen, concretiseren, ...;
- het belang van zelfredzaamheid wordt benadrukt;
- er wordt rekening gehouden met culturele verschillen tussen de deelnemers in de communicatie.

De methodische principes zijn:

- een optimale werksfeer creëren in de praktijk;
- ervaringsgericht werken in een betekenisvol kader: leren in een echte werknemerssituatie;
- het beroep ontrafelen;
- nieuwe technieken aanleren;
- flexibel en alert inspelen op leermomenten;

- cursisten aan het denken zetten;
- Nederlands praten in het atelier en naar de cursus Nederlands gaan;
- de juiste arbeidsattitudes aanleren (werkattitudes, leerattitudes, sociale attitudes).

2.2.6.4 Rol van de trajectbegeleider

Het project kadert in een trajectbenadering van personen van vreemde herkomst op zoek naar werk. De trajectbegeleider, in dit geval de cursistenbegeleider, speelt een belangrijke rol doorheen de opleiding. De begeleider is zowel voor, tijdens als na de opleiding betrokken.

2.2.6.5 Samenwerking met andere actoren

Vanuit het Project Beroepsgerichte Vorming wordt op een systematische manier samengewerkt met basiseducatie voor de screening en het aanbod van rekenen. De keuze voor samenwerking met basiseducatie is gemaakt vanuit de overweging dat rekenen niet tot de core business van PBV behoort, terwijl dit wel het geval is voor NT2.

Het werken met externen is niet vanzelfsprekend: de externe lesgevers worden door de deelnemers soms ervaren als buitenstaanders en slagen er niet onmiddellijk in om het aanbod aan te passen aan de ideeën en verwachtingen van PBV.

2.2.6.6 Het aspect geletterdheid in de case

De case 'Project Beroepsgerichte Vorming' is een voorbeeld van een geïntegreerde trajectbenadering voor opleiding en bemiddeling van allochtonen. De case is interessant omwille van de inhoudelijke accenten en opbouw van de opleiding.

In de opleiding vormen drie onderdelen de kern van de opleiding, met name praktijk, Nederlands en attitudes. Deze onderdelen worden *geïntegreerd en gefaseerd* in de opleiding ingebracht: *technische vaardigheden, sociale vaardigheden en basisvaardigheden* zoals taal en rekenen worden samen aangeboden. In de opleiding wordt bovendien gedifferentieerd op basis van de scholingsgraad en het niveau van geletterdheid (beroepsgericht rekenen). Wat dit laatste betreft wordt samengewerkt met basiseducatie.

Daarnaast wordt in de opleiding zowel gewerkt aan *verdieping als verbreding*. Verdieping heeft dan betrekking op het stimuleren en benutten van het groeipotentieel. Verbreding heeft te maken met het betrekken van andere domeinen in de opleiding zoals ICT, en het maken van een transfer van bbv. aspecten van veiligheid en duurzaam omgaan met materialen naar andere levensdomeinen.

2.2.7 Initiatieven rond ICT-basisvaardigheden: 'Aangename kennismaking met de computer' van VDAB

2.2.7.1 Inleiding

In samenwerking met het kabinet Werkgelegenheid werd door VDAB in maart 2001 het project 'Aangename kennismaking met de computer' gestart. Het project kadert in het actieplan ICT van de VDAB. In dit actieplan worden voor de inbedding van ICT in de opleidingscontext vier sporen bewandeld:

- een gedifferentieerde aanpak naar doelgroepen in functie van het toepassingsdomein: basisvaardigheden ICT voor functioneel gebruik van ICT en gespecialiseerde ICT-vaardigheden voor professioneel gebruik van ICT (ICT is kern-taak van de betrokkene);
- de digitalisering van het opleidingsaanbod via bv. e-learning;
- de digitalisering van de dienstverlening van VDAB (bv. WIS, KISS);
- de inbedding van ICT in de persoonsgerichte vorming in trajecten voor werkzoekenden (ICT-survival kit).

Het project 'Aangename kennismaking met de computer' wil personen doen kennismaken met de computer en tegelijk de zelfredzaamheid in de samenleving en op de arbeidsmarkt vergroten, omwille van de toenemende digitalisering van informatiestromen.

ICT-geletterdheid wordt in het project geformuleerd als een basisvaardigheid, met name het kunnen omgaan met en functioneel gebruiken van digitale informatie.

2.2.7.2 Toeleiding, screening en bereik van doelgroep

De toeleiding en screening van deelnemers aan het project verloopt verschillend voor werkzoekenden en werknemers.

Bij de doelgroep werkzoekenden wordt tijdens het intakegesprek expliciet gepeild naar ICT-geletterdheid d.m.v. twee vragen: "Heb je zelf al eens met de computer gewerkt?" en "Heb je zelf al eens iets opgezocht op internet?"

Het project wordt vrijblijvend aangeboden aan de werkzoekenden: er is geen positieve of negatieve sanctionering aan verbonden.

Bij de doelgroep werknemers wordt een onderscheid gemaakt tussen werknemers die op eigen initiatief en diegenen die op vraag van de werkgever het project volgen. Werknemers kunnen de opleiding op eigen initiatief volgen tegen betaling.

Voor de doelgroep werknemers die op initiatief van de werkgever het opleidingspakket volgen wordt gerekend op de sectorconvenanten en de sensibilisering in de sectoren. Momenteel zijn er pilootprojecten lopende in de houtverwerkende sector en de kusthavens.

Ook de socio-culturele sector is vragende partij voor sensibiliseringsacties inzake ICT.

In 2001 (periode maart-december 2001) zijn 6 797 personen bereikt (eigen beheer en onderaanneming).

Tabel 4.8 Bereik project 'Aangename kennismaking met de computer' 2001

Deelnemers	Mannen	Vrouwen	Totaal	%
Algemeen totaal	2 286	4 511	6 797	66,4% vrouw
Categorie				% vrouwen
WZ	2 247	4 422	6 669	66,3%
WN eigen verzoek	24	58	82	70,7%
WN op vraag WG	15	31	46	67,4%
Leeftijd				% vrouwen
< 25 jaar	334	448	782	57,2%
25-45 jaar	1 095	2 416	3 511	68,8%
>45 jaar	713	1 249	1 962	63,6%
Nationaliteit				% t.o.v. totaal
Belg	1 837	4 071	5 908	86,9%
Andere EU	55	61	116	1,7%
Niet EU	394	379	773	11,4%
Opleidingsniveau				% t.o.v. totaal
Lager onderwijs	1 060	2 091	3 151	46,3%
Hoger secundair onderwijs	438	1 422	1 860	27,3%
Middenstandsopleiding	64	133	197	2,9%
Onderwijs in het buitenland	542	545	1 087	15,9%
HOBU	72	204	276	4,0%
Universitair onderwijs	91	96	187	2,7%

Bron: VDAB

2.2.7.3 Inhoud aanbod²⁷

Het ICT-basispakket wordt zowel in eigen beheer als in onderaanneming gegeven. De opleidingen in eigen beheer worden gegeven via mobiele computernetwerken of leermobielen (enkel voor werkzoekenden). Een leermobiel bestaat uit een draadloos computernetwerk met een server, portable pc's voor de deelnemers en de trainer, en alle benodigde randapparatuur als een modem, printer en dataprojector. In totaal werden 14 leermobielen voorzien voor elk LKC en het VDAB-centrum in Brussel.

²⁷ Bron: nota Gerd Goetschalckx VDAB

De opleiding is opgevat als een doe-training voor telkens 12 deelnemers. Gedurende 12u (vier halve dagen) worden deelnemers die nog niet vertrouwd zijn met het gebruik van ICT begeleid om concrete vaardigheden te verwerven in drie grote toepassingsgebieden:

- het gebruik van pc en andere courante terminals en apparaten (bv. WIS, Proton, SIS);
- communicatie met gebruik van ICT (bv. e-mail);
- basisgebruik internet.

Het leermateriaal dat speciaal voor dit project ontwikkeld werd, en bijna volledig digitaal is, bestaat uit:

- een cd-rom met een computersimulatie;
- PowerPoint presentaties die de praktijkgerichte toelichting visueel ondersteunt;
- een assortiment van digitale oefeningen;
- een homepage voor het project, de internetverkenner met ongeveer 700 sites die thematisch gegroepeerd staan.

De opleiding wordt niet gegeven door ICT-specialisten, maar door personeel actief in secundaire beroepen, die beschikken over functionele ICT-vaardigheden. Dit bevordert de toegankelijkheid voor en de communicatie met de deelnemers.

Het geheel is erop gericht om het gebruik van ICT voor de deelnemers toegankelijk te maken, hen eerste positieve ervaringen te laten opdoen, in eerste instantie om zo de zelfredzaamheid te verhogen, in tweede instantie om door te verwijzen naar ander aanbod. De strategie van het project is dat van sensibiliseren van de deelnemers en ageren via voldoende en aangepast aanbod.

2.2.7.4 Samenwerking met andere actoren

Het kennismakingspakket werd in eerste instantie in de leermobielen van de VDAB gegeven. Voor een beter bereik van kansengroepen en voor schaalvergroting van het project werd het project ook in onderaanneming gegeven bij ngo's, basiseducatie, CVO's, e.d. De projecten in onderaanneming hebben een langere duur (link met kansengroepen).

Niet-actieven die ook geïnteresseerd zijn in het project worden doorverwezen naar basiseducatie of de socio-culturele sector. Er zijn geen structurele afspraken hieromtrent gemaakt.

2.2.7.5 Het aspect geletterdheid in de case

De case 'Aangename kennismaking met de computer' is duidelijk gefocust op een specifieke vorm van geletterdheid, met name *ICT-geletterdheid*. Het project heeft

de ambitie om de ICT-geletterdheid als basisvaardigheid te verhogen via een vrijblijvende, laagdrempelige, kortlopende en concrete opleiding.

Het project is prioritair gericht op werkzoekenden, maar de *finaliteit* is ruimer dan bemiddeling. Het project is in eerste instantie gericht op de verhoging van de zelfredzaamheid (ondermeer in functie van de digitalisering van de VDAB-dienstverlening), in tweede instantie op doorverwijzing naar vervolgaanbod. De strategie van het project is dat van sensibilisering en aanbod.

2.2.8 Initiatieven rond ICT-basisvaardigheden: vzw Stebo Genk

2.2.8.1 Inleiding

Vzw Stebo of Steunpunt Buurtopbouwwerk, opgericht in 1987, is in de provincie Limburg actief op vier domeinen: opbouwwerk, tewerkstelling, wonen en ondernemen.

Stebo werkt volgens een matrixstructuur, d.w.z. vanuit projecten en vanuit teams over de vier domeinen heen. De meerwaarde van Stebo vzw ligt volgens de organisatie, naast de innovatieve projectwerking, vooral in de interdisciplinariteit en de wijkwerking.

De ICT-projecten binnen Stebo zijn mede gegroeid vanuit een project van Stebo bij de Koning Boudewijn Stichting, waarbij de noden en behoeften in de wijken aan ICT-infrastructuur via opbouwwerkers van Stebo vzw werden gedetecteerd en later ingebed. Het ICT-project dat hier wordt toegelicht, kadert binnen het Digitaal Actieplan Vlaanderen en wordt uitgevoerd in onderaanneming van de VDAB.

De hoofddoelstelling van het project is om, via digitale buurtateliers, basisvaardigheden aan de doelgroep aan te leren. De doelgroep omvat alle werkzoekenden, ingeschreven bij de VDAB, maar er gaat bijzondere aandacht uit naar de kansengroepen, zoals allochtonen, vrouwen, jongeren, laaggeschoolden, ... 80% van de deelnemers behoren tot deze kwetsbare groepen.

2.2.8.2 Bereik en toeleiding van de doelgroep

De toeleiding en rekrutering voor het ICT-project verloopt via de buurtnetwerking. Door lokale organisaties te betrekken zoals buurtnetwerken, vrouwenorganisaties, jeugdwerkers, enz. wordt een verankering van het project in de buurt verzekerd. De betrokkenheid van het buurtnetwerk zorgt voor een brug tussen de doelgroep en de niet-buurtgebonden organisaties. Buurtnetwerken kunnen bij initiatieven tevens de link leggen tussen sociale activering en arbeidsmarktgerichte activering.

Een ICT-project is een project dat aanspreekt en dat vergemakkelijkt de toeleiding.

2.2.8.3 ICT-aanbod als tool tot activering

Het project ICT-basisvaardigheden wordt uitgevoerd in digitale wijkateliers en bevat een pakket van 24 uur opleiding aan groepen van +/-10 werkzoekenden.

Er wordt geopteerd voor een modulaire aanpak waarbij de deelnemers stelselmatig vertrouwd worden gemaakt met PC, software en randapparatuur. De opleiding bestaat uit 6 modules, verdeeld over 6 dagdelen. Binnen deze opleiding wordt er in een module aandacht besteed aan ICT als een tool in het kader van het solliciteren, en wordt er een introductie gegeven op de webleercursus sollicitatietraining van de VDAB.

De achtergrondinformatie en de theorie als basis voor de oefeningen wordt zo kort mogelijk gehouden. Het theoretische gedeelte wordt vooral via PowerPoint presentaties gegeven: het is immers voor deze doelgroep erg belangrijk om alles te visualiseren. Tevens wordt er gewerkt met de CD-Rom "aangename kennismaking met de computer" die door de opdrachtgever VDAB aan de deelnemers van Stebo ter beschikking wordt gesteld.

Algemene principes in de opleiding zijn:

- leren op eigen tempo + aandacht voor herhaling van opdrachten;
- ervaringsgericht leren;
- groepsleren;
- voortdurende begeleiding;
- laagdrempeligheid (rekening houden met eigen leefwereld van de deelnemers, ook in voorbeelden en opdrachten);
- stimuleren van eigen initiatief (bv. zelf voorbeelden geven en uitproberen).

2.2.8.4 Doorstroming

Doorstroming naar opleidingen of tewerkstelling wordt niet gemeten vermits er een vrijwillige deelname is aan het ICT-project en het project niet gelinkt is aan doorstroom of uitstroom.

Wel wordt, vanuit de link die gelegd wordt met het buurtopbouwwerk, de sociale activering, waar opportuun, als bredere doelstelling van dit project beoogd. Zo is men er bv. in geslaagd een groep Turkse huisvrouwen, na afloop van het project, te doen doorstromen naar een multiculturele computerclub.

2.2.8.5 Samenwerking met andere actoren

De samenwerking met andere actoren *binnen dit project* concentreert zich op de buurtnetwerking, daar Stebo vzw een wijkgerichte werking heeft, met (kansengroepen) bewoners als finale doelgroep. Via eigen contacten met werkzoekende wijkbewoners en via contacten met het lokale netwerk worden deelnemers naar dit project toegeleid. Ook het bovenlokaal netwerk zoals de lokale werkwinkels, de netwerkpartners (bv.via een nieuwsbrief) enz ... worden geïnformeerd over de

mogelijkheid om hun cliënten via Stebo vzw een basisintroductie in de ICT te verschaffen. De samenwerking in het kader van dit project is echter niet systematisch of structureel.

2.2.8.6 Het aspect geletterdheid in de case

Het ICT-project van Stebo is in de eerste plaats gericht op het aanleren van basisvaardigheden ICT aan werkzoekenden, ingeschreven bij de VDAB. Daarnaast is *sociale activering*, waar opportuun, een bijkomende doelstelling. De nadruk ligt in de tweede plaats op educatieve en professionele activering. Het ICT-project wordt gezien als een sprinkplank naar en een tool voor maatschappelijke participatie. De koppeling naar werk is hiervan een mogelijk, maar niet een noodzakelijk onderdeel.

Het aanbod zelf is gericht op *ICT-geletterdheid* en heeft door de lage drempel via buurtwerking en het maatwerk t.a.v. de doelgroep succes in de regio. Dit betekent niet dat andere sleutelvaardigheden niet aanbod komen: zo wordt sterk de nadruk gelegd op communicatieve vaardigheden in functie van het verhogen van de zelfredzaamheid van de deelnemers aan het project.

2.3 Werktrajecten

2.3.1 Project 'statistische procescontrole' in Duracell: samenwerking Basiseducatie Hageland-Duracell

2.3.1.1 Inleiding

In het midden van de jaren '90 maakte basiseducatie Hageland een studie naar mogelijkheden van educatie op de werkvloer door basiseducatie. Het initiatief werd als een experiment gezien voor marktverruiming.

Basiseducatie Hageland schreef de bedrijven in de regio Aarschot aan met een aanbod dat basiseducatie kan leveren aan bedrijven, meer bepaald een aanbod op maat van de opleidingsbehoeften van bedrijven.

In eerste instantie reageerde enkel Duracell op het aanbod, later zijn Bosch en Sylvania mee betrokken in het project. Voor Duracell werd een aanbod op maat ontwikkeld onder de vorm van een opleiding 'statistische procescontrole'.

2.3.1.2 Methodiek van afbakening van educatieve behoeften en educatief pakket

De voorbereiding voor het aanbod 'statistische procescontrole' valt grosso modo uiteen in twee delen:

- de bepaling van de educatieve doelstellingen van het bedrijf en van de doelgroep door het management;
- het vooronderzoek bij operators, run mechanics en supervisors door basiseducatie.

Het bedrijf Duracell werd door een aantal technologische en arbeidsorganisatorische ontwikkelingen genoodzaakt inspanningen te leveren t.a.v. de laagstgeschoolden in het bedrijf. Duracell contacteerde basiseducatie voor een aanbod op maat. Volgende *doelstellingen* werden door het management van het bedrijf bepaald:

- de evolutie in technieken van procescontrole vereist een hoger niveau van de operator;
- de snelle technologische ontwikkelingen vereist breed inzetbaar personeel;
- arbeidsorganisatorisch wil het bedrijf de betrokkenheid van operators verhogen bij het productieproces.

Het bedrijf leverde informatie aan basiseducatie over de vereiste profielen van de werknemers in functie van de technologische en arbeidsorganisatorische ontwikkelingen in het bedrijf.

De *doelgroep* van het project bestond bijna volledig uit laaggeschoolde vrouwen, die bandwerk verrichtten in het bedrijf. De werknemers konden op vrijwillige basis deelnemen aan de opleiding.

Op basis van de doelstellingen en de profielen van werknemers startte basiseducatie een *vooronderzoek* bij de operators (uitvoerders), run mechanics (ploegbazen) en supervisors (verantwoordelijken voor de productielijn).

In het vooronderzoek werd bij elke groep afzonderlijk gepeild naar de noodzakelijke vaardigheden voor het takenpakket en naar de educatieve behoeften van de operators bij het takenpakket.

Een opvallende vaststelling uit het vooronderzoek was de uiteenlopende inschatting van noodzakelijke vaardigheden en educatieve behoeften door de drie niveaus, ondermeer inzake communicatie, probleemoplossen en samenwerken. Uit het vooronderzoek bleek dat vooral de run mechanics terughoudend stonden tegenover deze aspecten.

2.3.1.3 Inhoud aanbod

Op basis van het vooronderzoek en op basis van het materiaal dat aangereikt werd door het management is een cursus op maat opgesteld door basiseducatie.

De opleiding statistische procescontrole bestaat uit drie grote pakketten:

- kwaliteitscontrole: 5 modules (bv. werken met kwaliteitskaarten en beeldschermen; berekeningen uitvoeren met verschillende meetgegevens, lengtematen, gewichten en inhouden; vergelijken van verhoudingen, tijd en procenten; tabellen en grafieken);
- kennismaking met de computer en automatisering van SPC: 2 modules;
- communicatie, probleemoplossen en samenwerken: 3 modules.

Wekelijks werd een module van vier uur gegeven in het bedrijf zelf. De werknemers werden betaald om de opleiding te volgen: twee uur van de opleiding viel binnen de werktijd, twee uur buiten de werktijd (vier uur betaald).

2.3.1.4 *Evaluatie en spin-off*

Na de opleiding werd een evaluatie gehouden binnen het bedrijf:

- de operators reageerden zeer positief: het was voor velen de eerste keer dat ze een opleiding kregen; het werken buiten de werktijd werd niet als een probleem gezien;
- het middenkader (de supervisors) ondervond organisatorische problemen bij de opleiding tijdens de werkuren;
- het management stond positief tegenover de opleiding en dit niet alleen om inhoudelijke redenen. Financieel werd het project gedragen door ESF-middelen. Bovendien straalde er heel wat prestige af van het project.

De opleiding heeft voor heel wat spin-off gezorgd zowel voor het bedrijf als voor basiseducatie. Binnen het bedrijf zijn bijkomende opleidingen opgestart (georganiseerd door basiseducatie), bv. ICT-opstapcursussen.

Bij basiseducatie heeft het project 'statistische procescontrole' geleid tot een cursus op maat voor metaalbedrijven (K. Deschamps & B. Vanlangendonck, *Statistische procescontrole (SPC) op de werkvloer*, VOCB, 2001). Bovendien heeft het project de strategische keuze van basiseducatie Hageland ondersteund in de werking naar bedrijven.

2.3.1.5 *Het aspect geletterdheid in de case*

In de case 'statistische procescontrole' gaat het in eerste instantie om *document geletterdheid* (cf. leren lezen en begrijpen van tabellen en grafieken) en *kwanitatieve geletterdheid*, in de module kwaliteitscontrole. In tweede instantie wordt *ICT-geletterdheid* functioneel aangebracht: in een module wordt gewerkt aan de automatisering van de statistische procescontrole. Deze educatieve doelstellingen werden vooropgesteld door het management van het bedrijf.

Het is slechts na het vooronderzoek door basiseducatie dat ook sleutelvaardigheden als communicatie, probleemoplossen en samenwerken geformuleerd werden als educatieve behoeften.

De case heeft de vorm aangenomen van een *educatief project* binnen een bedrijf. Het management is initiatiefnemer van het project, basiseducatie staat in voor het vooronderzoek en de inhoud van de opleiding op maat. De uiteindelijke integratie van het educatief project in het functioneren in het bedrijf is de verantwoordelijkheid van het bedrijf.

2.3.2 Educatie in functionele loopbanen: samenwerking gemeenten-basiseducatie Diest

2.3.2.1 Inleiding

De samenwerking tussen basiseducatie Diest en de lokale besturen voor de opleiding van het personeel D en E is uitgebouwd in functie van de functionele loopbanen van het overheidspersoneel.

Basiseducatie heeft een opleidingspakket op maat voorgesteld aan de gemeenten in de regio. De gemeenten zijn ingegaan op een opleidingspakket voor de technische dienst en de poetsdienst en op een ICT-opleidingspakket.

2.3.2.2 Methodiek van afbakening van educatieve behoeften en educatief pakket

Om een opleidingspakket op maat te kunnen aanbieden heeft basiseducatie een vooronderzoek uitgevoerd. Dit vooronderzoek bestaat uit volgende onderdelen:

- het bepalen van de educatieve doelstellingen voor het personeel door de werkgever (de opleidingsdienst van de gemeente);
- het bepalen van educatieve profielen en behoeften via gesprekken met diensthoofden en ploegbazen;
- het bepalen van vaardigheden en behoeften bij werknemers.

De screening van het niveau en de behoeften van de werknemers verloopt verschillend afhankelijk van de educatieve doelstellingen:

- de educatieve doelstellingen bij de technische dienst liggen in eerste instantie op het vlak van rekenen en veiligheid: de rekenvaardigheden worden getest via een aantal oefeningen, kennis en vaardigheden m.b.t. veiligheid wordt mondeling getest;
- de educatieve doelstellingen bij de poetsdienst liggen vooral op het vlak van taal, communicatie en sociale vaardigheden: deze vaardigheden zijn mondeling getest;
- de ICT-vaardigheden zijn beoordeeld op basis van niveau-testen.

Op basis van het vooronderzoek en de screening is een opleidingspakket op maat ontwikkeld.

2.3.2.3 Inhoud aanbod

Basiseducatie Diest heeft drie opleidingen op maat voor personeel van de lokale besturen uitgewerkt:

- basisvaardigheden voor de technische dienst: arbeiders op het niveau D (45u - 12 deelnemers);
- basisvaardigheden voor de poetsdienst: poetsvrouwen op het niveau E (45u - 12 deelnemers);
- basisvaardigheden ICT voor personeel niveau D en E (48u).

De opleiding voor de technische dienst bestaat uit:

- functiegerichte vaardigheden en taal;
- veiligheid en hygiëne;
- sociale vaardigheden en deontologie;
- functiegerichte kennisvakken (bv. wegsignalisatie).

De opleiding voor de poetsdienst heeft in eerste instantie als doel:

- inzicht verwerven in de overheidsstructuur waarin men werkt;
- leren van basisvaardigheden die een vlotte samenwerking bevorderen (bv. communicatie, samenwerking, probleemoplossend denken, omgaan met hiërarchie, deontologie).

De ICT-opleiding voor personeel van het niveau D en E wordt door basiseducatie gegeven in onderaanneming van de VDAB. Waar VDAB de opleiding geeft in 12u, geeft basiseducatie de opleiding in 48u, en met uitbreiding naar internet en e-mail in 60u. Zowel basisvaardigheden als leervaardigheden komen aan bod.

In de opleidingspakketten wordt door basiseducatie veel aandacht besteed aan de combinatie van technische vaardigheden en basisvaardigheden. Basisvaardigheden zoals taal en rekenen moeten functioneel ingevuld worden om aanvaard te worden door de deelnemers.

De deelname aan de opleidingen kadert in de functionele loopbaan. Dit betekent dat de opleiding wordt ingepast en vergoed in functie van de loopbaan. Op deze manier is er een mogelijkheid om basisvaardigheden aan te brengen in werkplekieren.

De opleidingsplaats wordt door de deelnemers zelf gekozen: soms is dit de werkplek zelf, soms een opleidingscentrum.

De deelnemers moeten aan het eind van de opleiding een eindopdracht maken en krijgen een aanwezigheidsattest na afloop van de opleiding. Het dossier van elke werknemer kan ingezien worden door de werkgever (opleidingsdienst van de

gemeente). Zowel de eindopdracht als het aanwezigheidsattest kaderen in de regelgeving rond de functionele loopbanen.

2.3.2.4 *Evaluatie en spin-off*

De evaluatie van de opleiding door basiseducatie is zowel bij werkgever als bij werknemer positief. Het opleidingspakket wordt door de werknemers als functioneel beschouwd. Werkgevers reageren positief op het maatwerk.

De spin-off situeert zich zowel op het niveau van de doelgroep als op het niveau van basiseducatie. Op het niveau van de doelgroep is er educatieve doorstroming (bv. doorstroming naar vervolgoopleidingen ICT bij werknemers van de technische dienst), maar ook sociale en educatieve activering (bv. startend bibliotheekgebruik door vrouwen van de poetsdienst).

Voor basiseducatie wordt het project gehanteerd als voorbeeldproject voor maatwerk in opleidingspakketten en samenwerking met overheidsdiensten en bedrijven.

2.3.2.5 *Het aspect geletterdheid in de case*

In de case van de overheidsdiensten heeft basiseducatie de ruimte voor opleiding die ingebouwd is in de functionele loopbaan, benut om een educatief pakket op maat aan te bieden. De strategie die hierbij gehanteerd wordt, is deze van een *gecombineerd aanbod van technische vaardigheden en sleutelvaardigheden*.

De sleutelvaardigheden hebben niet alleen betrekking op functiegerichte taal- en rekenvaardigheden, maar ook op life skills als ICT-vaardigheden en sociale vaardigheden.

2.3.3 Icarus-project 'leren leren' en 'communiceren' bij de arbeidsreorganisatie naar zelfsturende teams in Philips: samenwerking Vitamine W-Philips

2.3.3.1 *Inleiding*

Het Icarus-project is gegroeid uit een Adapt-project bij Vitamine W van 1998. In het project 'HRM voor laaggeschoolde werknemers' of beter 'HRM voor uitvoerenden' was Philips Lighting Turnhout een van de partners.

In 1999 is een pilootproject gestart in samenwerking tussen Philips en Vitamine W, dat na evaluatie is verder gezet in 2000-2001.

2.3.3.2 *Methodiek van afbakening van educatieve behoeften en educatief pakket*

Philips Turnhout werd eind jaren '90 geconfronteerd met een aantal problemen. De slechte marktsituatie van het bedrijf maakten een heroriëntering van Philips naar

een high-tech bedrijf noodzakelijk. Deze heroriëntering had gevolgen voor het productieproces, de arbeidsorganisatie en het profiel van het personeel:

- het profiel van personeel was niet aangepast aan het gewijzigd profiel van het bedrijf;
- in het productieproces werd het principe van de lerende organisatie vooropgesteld en werd een keuze gemaakt voor zelfsturende teams met het werkoverleg als tool.

Het management van het bedrijf contacteerde Vitamine W om het ontwikkelingsproces van het personeel te ondersteunen. In samenwerking tussen Vitamine W en Philips werd het *Icarus-project* ontwikkeld.

In een eerste stap in het project is de *doelgroep* afgebakend. In deze stap is Vitamine W niet betrokken geweest. Het bedrijf heeft een leerpotentieelmeting uitgevoerd bij het personeel en op basis van deze resultaten de doelgroep afgebakend voor de opleiding. De ploegleiders hebben minimale correcties kunnen doorvoeren in de selectie van personeel voor de opleiding.

Een belangrijk element in de voorbereiding van de opleiding was het creëren van *draagvlak* binnen het bedrijf. Vitamine W heeft zowel management, vakbonden als productie betrokken in de afbakening van educatieve behoeften en het vaststellen van een educatief pakket.

De *screening* naar educatieve behoeften van de werknemers gebeurde zowel op het niveau van de werknemers als op het niveau van de ploegleiders of ploegbazen. De screeningsprocedure nam ongeveer acht uur in beslag en bestond uit volgende onderdelen:

- individueel diagnosegesprek met werknemers en ploegbazen voor de samenstelling van vaardigheidslijsten;
- gemeenschappelijke startdag voor kennismaking en groepssamenstelling;
- individuele intake met werknemers voor de vaststelling van individuele educatieve behoeften.

De procedure werd afgesloten met gemeenschappelijke vergadering voor de verduidelijking van de doelstellingen en de inhoud van het opleidingspakket.

2.3.3.3 Inhoud aanbod

In het Icarus-project is een meersporenbeleid gevoerd. Dit betekent dat niet alleen de uitvoerenden een opleidingstraject volgden, maar dat ook voor de ploegbazen een verkort opleidingstraject werd uitgetekend.

Het opleidingstraject voor werknemers duurde acht weken (een uur opleiding per week), het verkorte opleidingstraject voor ploegbazen nam drie dagen in beslag. De ploegbazen kregen drie modules: omgaan met laaggeschoolden, beter

leren, beter communiceren. Ongeveer 200 werknemers hebben de opleiding gevolgd.

De opleiding werd gegeven aan vooraf samengestelde groepen. De criteria voor de groepssamenstelling waren: niveau van dominantie, interesse en geslacht. Het vaardigheidsniveau was van secundair belang.

Het opleidingspakket bestond uit twee grote delen:

- beter leren;
- beter communiceren.

Tabel 4.9 Inhoud Icarus-project

Beter leren	- leren over leren - leerstijlen - organiseren - analyseren - sjablonen
Beter communicatie	- communicatie - hoe kom ik over - presenteren - evalueren - posities

Bron: Vitamine W

Het opleidingstraject werd afgesloten met een integratiedag en een afrondingsgesprek.

Vitamine W vervulde de rol van ondersteuner van het project en leerbegeleider. De organisatie was zowel verantwoordelijk voor de screeningsprocedure als voor de inhoud en begeleiding van de opleiding op maat voor de groepen werknemers.

2.3.3.4 Samenwerking met andere actoren

In het pilootproject (1999) waren drie partners betrokken: Vitamine W, VDAB en basiseducatie. De betrokkenheid van basiseducatie was er omwille van de expliciete vraag van Philips naar het verhogen van geletterdheid en meer specifiek van de schrijfvaardigheden van de werknemers.

In het vervolgproject (2000-2001) werden deze partners niet meer betrokken omwille van de wijzigingen die doorgevoerd werden in het opleidingspakket na evaluatie. In volgende paragraaf wordt hier verder op ingegaan.

2.3.3.5 Evaluatie en spin-off

Bij de evaluatie van het *pilootproject* werden een aantal bijstellingen doorgevoerd voor het project in 2000-2001. In het oorspronkelijke pilootproject was er een aparte module schrijfvaardigheden. Deze module is afgeschaft in het vervolgproject om twee redenen:

- er waren te grote verschillen in geletterdheidsniveau, om aanbod op maat te kunnen voorzien voor groepen;
- de groep laaggeletterden was te klein voor een aparte investering door het bedrijf; deze personen werden doorverwezen naar basiseducatie.

Een tweede wijziging na het pilootproject was het werken op twee sporen, met name uitvoerenden en ploegbazen, en niet uitsluitend op het spoor van de uitvoerenden.

Bij de evaluatie van het *project* kunnen een aantal succesfactoren aangehaald worden: het sociaal engagement van de directie of het management, de rol van de vakbonden voor het bredere draagvlak en een sterke interne trekker.

Het management was vragend partij voor de opleiding en was actief betrokken in de opleiding (bv. aanwezig tijdens startdag, af en toe aanwezig bij sessies). De vakbonden gaven de steun aan het project en waren sterk betrokken.

De werknemers en projectleiders stonden positief t.a.v. het project, maar zagen de winstpunten anders. De werknemers zagen vooral positieve effecten op persoonlijk vlak (bv. sterkte-zwakke inzicht in eigen competenties, besef dat je kunt bijleren), de projectleiders zagen effecten in het beter functioneren in de job, o.a. door betere communicatie.

De evaluatie bracht drie kritische punten naar voor. Deze waren de selectie van de doelgroep, de integratie van de opleiding op de werkvloer en het gebrek aan betrokkenheid van de productiechefs.

De selectie van de doelgroep voor de opleiding werd door het management georganiseerd. De onduidelijke selectiecriteria en -procedure en de slechte communicatie hebben aanvankelijk tot heel wat weerstand geleid bij de werknemers. De geselecteerde werknemers wensten niet bestempeld te worden als de groep laaggeschoolden met weinig leerpotentieel die nood hadden aan het opleidingspakket om nog mee te kunnen in het bedrijf.

De twee andere kritische punten zijn nauw met elkaar verweven. De integratie en toepassing van de opgedane vaardigheden op de werkvloer is niet evident. Dit heeft voor een stuk te maken met de houding van ploegbazen en productiechefs. De productiechefs zijn verantwoordelijk voor de organisatorische invoering van het geleerde. In het project heeft men de kans gemist om de productiechefs te betrekken, zowel bij de voorbereiding als bij de opleiding zelf.

De spin-off van het project voor Vitamine W is niet vanzelfsprekend. Het is gemakkelijker om opleidingen te ‘verkopen’ voor vaktechnische competenties dan voor sleutelvaardigheden. Bedrijven zien er slechts het nut van in als er zich problemen voordoen. In het geval van Philips hebben de vakbonden een belangrijke rol gespeeld in het benadrukken van het belang van het project.

Prospecties bij andere bedrijven naar soortgelijke opleidingen worden vaak goed onthaald, maar worden te veel op de valreep afgezegd wegen te hoge productiedruk.

2.3.3.6 *Het aspect geletterdheid in de case*

Het ‘Icarus-project’ is interessant omwille van de evolutie in het project en de succes- en faalfactoren die worden aangehaald.

In het pilootproject is *geletterdheid in de enge zin* geformuleerd als educatieve doelstelling, naast *sleutelvaardigheden* als ‘leren leren’ en ‘communiceren’. In het vervolgproject zijn enkel de sleutelvaardigheden ‘leren leren’ en ‘communiceren’ behouden, vanuit economische overwegingen. De doelgroep laaggeletterden was te klein en te divers voor een investering van het bedrijf gekaderd in het Icarus-project.

De *succes- en faalfactoren* die uit de evaluatie van het project zijn aangegeven, zijn belangrijk voor mogelijke educatieve projecten in bedrijven. De belangrijkste succesfactoren zijn het sociaal engagement van het management, de rol van de vakbonden voor een breed draagvlak en een sterke interne trekker. De belangrijkste faalfactoren zijn de onduidelijke selectiebasis van de doelgroep en de communicatie hieromtrent, het gebrek aan betrokkenheid van de productiechefs en hiermee verbonden het probleem van integratie van de opgedane sleutelvaardigheden in het bedrijf.

2.3.4 Sociale economie: Sociaal Bedrijvencentrum Maasmechelen

2.3.4.1 *Inleiding*

Het Sociaal Bedrijvencentrum Maasmechelen overkoepelt een aantal sociale opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven (vzw's) in volgende sectoren:

- Maatwerk: hout- en metaalbewerking: Werkervaringsproject.
- M Plus: hout- en metaal: Sociale Werkplaats.
- Kringwinkel Maasland: Sociale Werkplaats.
- Recyclage Maasland: recyclage papier, glas en kledij en herstelatelier: Werkeringsproject.
- Monta: montage en verpakking: Arbeidszorgproject.
- Sociaal Bedrijvencentrum: groenonderhoud en schilderwerken; computer- en strijkatelier: Werkervaringsproject.

- SBC Groenonderhoud: Sociale Werkplaats.

In de vzw's gaat het concreet om volgende initiatieven, afhankelijk van de doelgroep:

- werkervaringsproject - doelgroep: 24 maanden werkzoeken/leefloon gerechtigd;
- sociale werkplaats - doelgroep: 60 maanden inactief;
- arbeidszorgcentrum - doelgroep: personen met persoonlijke disfuncties die de verplichting van een arbeidscontract niet aankunnen;
- brugprojecten - doelgroep: deeltijds lerenden.

In totaal worden ongeveer 150 personen tewerkgesteld in de verschillende initiatieven.

2.3.4.2 Samenwerking met andere actoren

Het Sociaal Bedrijvencentrum heeft een zeer sterk netwerk uitgebouwd op vlak van toeleiding en doorstroming en werkt oa samen met VDAB in functie van toeleiding en doorstroming van cliënten.

Naast VDAB wordt samengewerkt met basiseducatie en vzw Keerpunt voor vorming van de werknemers en van het team begeleiders en instructeurs/ploegbazen.

2.3.4.3 Screening van de doelgroep

Bij de screening van de doelgroep wordt in eerste instantie gepeild naar motivatie en naar de sociale problematiek van de werknemers. De opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven zijn allemaal gericht op langdurig werklozen en laaggeschoolden, met variërende werkloosheidsduur of inactiviteit.

Specifieke voorkennis of vaardigheden worden niet vereist. Het niveau van kennis en vaardigheden wordt in de praktijk en/of informeel getest door de instructeur/ploegbaas. Tijdens de opleiding/tewerkstelling wordt vertrokken van het niveau van de werknemers, maar wordt tegelijk het leerpotentieel benut. Werknemers krijgen bv. meer complexe taken als blijkt dat zij dit aankunnen. Bij velen is dit leerpotentieel echter beperkt of wordt het belemmerd door de sociale problematiek waarmee zij geconfronteerd zijn.

2.3.4.4 Inhoud van vorming

Het Sociaal Bedrijvencentrum maakt een keuze uit het vormingsaanbod van basiseducatie. De vorming wordt aangeboden in de verschillende opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven. Functionele geletterdheid is het uitgangspunt in de vorming, d.w.z. vorming in functie van de opleiding of tewerkstelling. Tijdens de

opleiding/tewerkstelling staan de arbeidsattitudes centraal. De vorming richt zich in eerste instantie dan ook op sociale vaardigheden, bv. klantgericht werken in de sociale werkplaats. Dit betekent niet dat er geen vorming naar taal- en rekenvaardigheden voorzien worden, bv. wekelijkse module rekenvaardigheden voor de opleiding houtbewerking.

Naast de vorming door oa basiseducatie voor de werknemers, voorziet vzw Keerpunt vorming voor het team instructeurs/begeleiders. Tijdens deze vorming functioneerde Keerpunt voor het team als klankbord in de detectie en behandeling van knelpunten in het functioneren van het personeel. Nadien werd op vraag van het team feedback gegeven en besproken.

2.3.4.5 Het aspect geletterdheid in de case

In het Sociaal Bedrijvencentrum is *geletterdheid in de ruime betekenis* van het woord geïntegreerd in de reguliere werking van het centrum, in tegenstelling tot de andere cases op de werkplek, waar opleiding een projectvorm aanneemt. Sociale en communicatieve vaardigheden en arbeidsattitudes vormen de hoofdbrok in de vorming van de werknemers. Taal- en rekenvaardigheden worden functioneel ingevuld.

Bijzonder in de case is de inschakeling van vzw Keerpunt voor het team van instructeurs en begeleiders, in functie van detectie van behoeften en knelpunten bij het personeel en in functie van communicatie t.a.v. het personeel.

HOOFDSTUK 5

HORIZONTALE ANALYSE EN CONCLUSIES

In deze paragraaf maken we een horizontale analyse van de casestudies en trachten we een antwoord te formuleren op de twee algemene *onderzoeksvragen* m.b.t. de strategieën inzake laaggeletterdheid:

- Zijn laaggeletterden als doelgroep een zinvol alternatief of een noodzakelijke aanvulling voor de doelgroep van laaggeschoolden: zijn de laaggeletterden als doelgroep scherper afgelijnd dan laaggeschoolden als diegenen die de aansluiting met de arbeidsmarkt en de maatschappij missen, wat is de meerwaarde van het kenmerk laaggeletterdheid? Deze vraag kan verruimd worden naar de kansengroepen die beleidsmatig geformuleerd worden: in hoeverre stemt de doelgroep van laaggeletterden overeen met de kansengroepen ongekwalificeerde onderwijsverlaters, langdurig werklozen en werkenden in ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt en wat is de meerwaarde van laaggeletterdheid?
- Welke aanpak moet worden gehanteerd t.a.v. de doelgroep van laaggeletterden: is de trajectmethodiek overdraagbaar naar de doelgroep van laaggeletterden? Kan de doelgroep vanuit een strategie van levenslang leren bereikt worden of leidt de LLL-strategie net tot een polarisering in geletterdheid (cf. problemen van niet-bereik van de doelgroep en niet-participatie aan educatie door de groep van laaggeletterden)?

In de analyse gaan we in eerste instantie in op het geletterdheidsbegrip, om vervolgens stil te staan bij de belangrijkste vaststellingen op meso- en macroniveau in de institutionele analyse van Basiseducatie en VDAB en bij de institutionele types van trajecten. We sluiten af met bedenkingen i.v.m. de wenselijkheid en haalbaarheid van screening van geletterdheid en een trajectbenadering van geletterdheid.

1. Het geletterdheidsbegrip

Het geletterdheidsbegrip is een eerste element van analyse in het onderzoek. Het gaat hier zowel om de definitie van geletterdheid als om de operationaliseerbaarheid van het begrip.

De discussie over de *definitie van geletterdheid* gaat in wezen over het onderscheid tussen geletterdheid in enge zin en geletterdheid in brede zin. Bij de analyse van de databanken op het niveau van de doelgroepen in het eerste onderzoeksluik wordt een enge definitie van geletterdheid gehanteerd, met name geletterdheid op basis van de drie schalen van geletterdheid (proza, document en kwantitatieve geletterdheid). Documentgeletterdheid wordt beschouwd als de belangrijkste schaal: deze peilt naar de vaardigheid om de informatie te begrijpen en te kunnen gebruiken uit documenten zoals sollicitatieformulieren, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters, kaarten, tabellen en grafieken.

In tweede onderzoeksluik, met name in de institutionele analyse en de casestudies, is het veel moeilijker deze enge definitie van geletterdheid te hanteren. Het begrip 'geletterdheid' is allereerst een begrip dat niet gangbaar is in het werkveld (met uitzondering van basiseducatie).

Indien door de actoren een omschrijving van het begrip geletterdheid gegeven wordt, gaat het bovendien om een ruimere definitie die meer aansluit bij 'life skills' of sleutelcompetenties. Onder life skills verstaan we niet alleen de bestaande vaardigheidsgebieden vanuit de enge definitie van geletterdheid, maar ook nieuwe vaardigheidsgebieden, waaronder gecijferdheid (numeracy), probleemoplossend vermogen, computergeletterdheid (computer literacy) en het vermogen tot samenwerking (teamwork). Ook binnen basiseducatie worden sleutelcompetenties gehanteerd: omgaan met getallen, communicatie, samenwerken, eigen leren en presteren verbeteren, omgaan met problemen, informatietechnologie.

Een derde element dat uit de casestudies kan worden afgeleid is dat een strikte scheiding tussen de enge en de ruime definitie niet zo relevant lijkt te zijn. In de verruiming van het begrip geletterdheid naar life skills en sleutelvaardigheden - een verruiming die vastgesteld wordt in een meerderheid van de cases - is er eerder sprake van verschillende accenten binnen de brede definitie van geletterdheid of van een continuüm van de enge definitie naar de ruime definitie dan van een strikte scheiding.

Het geletterdheidsbegrip wordt nog complexer door het onderscheid in *niveaus van geletterdheid*. In het eerste onderzoeksluik gaat de focus naar de doelgroep van zeer laaggeletterden (level 1), omdat deze doelgroep gezien wordt als de meest problematische doelgroep om zich te handhaven in de snel evoluerende kenniseconomie en informatiemaatschappij.

Uit de gesprekken, de institutionele analyse en de casestudies kan echter worden opgemaakt dat de level 1-doelgroep moeilijk bereikt wordt, ook door basiseducatie. Alhoewel er binnen basiseducatie gewerkt wordt met andere niveaus van 'geletterdheid' dan deze van de IALS-studie, zijn de niveaus enigszins vergelijkbaar.

Bij de arbeidsmarktgerichte actoren wordt uitgegaan van een minimum niveau van geletterdheid. Indien dit minimum niveau niet aanwezig is, wordt er doorverwezen naar basiseducatie of CVO.

Hieruit blijkt dat de laagste groep van laaggeletterden (level 1) eigenlijk niet terecht kan bij de arbeidsmarktgerichte actoren. Deze vaststelling houdt verband met het probleem van bereik en toeleiding en met het probleem van aangepast aanbod. We gaan hierop verder in onder paragraaf 2, de institutionele analyse op macro-niveau.

2. Institutionele analyse op macro-niveau: Basiseducatie en VDAB

Voor de analyse van de trajectbenadering inzake geletterdheid op macro-niveau hebben we ons geconcentreerd op de twee grote institutionele actoren, met name Basiseducatie en VDAB. In onderstaande tabel maken we een terugkoppeling van de werking van de twee actoren naar de centrale onderzoeksvragen, meer bepaald de vraag naar het geletterdheidsbegrip, de doelgroep en de vraag naar de trajectbenadering. Bovendien gaan we in op een aantal knelpunten die zich situeren op macro-niveau.

Tabel 5.1 Institutionele analyse op macro-niveau: Basiseducatie en VDAB

	Basiseducatie	VDAB
Geletterdheidsbegrip	<ul style="list-style-type: none"> – Focus op de enge definitie van geletterdheid – Evolutie naar open leren voor hoger niveau 	<ul style="list-style-type: none"> – Focus op life skills en functionele geletterdheid (beroepsgericht)
Doelgroep	<ul style="list-style-type: none"> – Spontane toeleiding van doelgroep, geen systematische samenwerking met toeleidingsorganisaties – Probleem van bereik van laagste niveaus en van verdringing van NT1 door NT2 	<ul style="list-style-type: none"> – NT1 is geen issue in werving, screening en doorverwijzing – NT2 is prioriteit, gelinkt aan budgettaire ruimte
Trajectbenadering	<ul style="list-style-type: none"> – Aanbodgerichtheid in dienstverlening inzake geletterdheid – Geen trajectbenadering, wel cursistenbegeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> – Module 2 (screening): geen screening naar geletterdheid in enge zin – Module 5 (aanbod persoonsgerichte vorming): afstoten van eigen aanbod inzake geletterdheid en doorverwijzen naar basiseducatie en/of naar voortrajecten
Knelpunten	<ul style="list-style-type: none"> – Strategische discussie in centra: sociale activering versus socio-professionele activering – Doelgroep: scholingsgraad versus geletterdheid (sleutelvaardigheden) – Aanbod: aanbodgerichte dienstverlening en wachtlijsten versus duur en tijdrovend maatwerk – Voorbeeldprojecten kennen geen navolging in de sector van basiseducatie – Geen inbedding van educatie in structurele voorzieningen – Protocol VDAB-Basiseducatie (1999) over samenwerking en afstemming i.v.m. screening en aanbod wordt niet gehanteerd in de praktijk 	<ul style="list-style-type: none"> – Protocol VDAB-Basiseducatie (1999) over samenwerking en afstemming i.v.m. screening en aanbod wordt niet gehanteerd in de praktijk – Geletterdheid is geen aandachtspunt in de VDAB-werking – Objectievdruk t.o.v. flexibiliteit in regelgeving en objectieven

Het *geletterdheidsbegrip* wordt anders gehanteerd bij Basiseducatie en VDAB, gezien de verschillen in core business tussen beide actoren.

Het aanbod van Basiseducatie is gebaseerd op de geletterdheidsdomeinen taal en rekenen, met daarnaast een aanbod sociale vaardigheden. Er is een evolutie vast te

stellen in aanbod en werkvorm bij basiseducatie. Nieuwe geletterheidsdomeinen zoals ICT worden mee opgenomen door Basiseducatie. Nieuwe werkvormen zoals open leren en maatwerk, vooral gericht op de hogere niveaus van geletterdheid, doen slechts schoorvoetend hun intrede in de werking van Basiseducatie.

Het geletterheidsbegrip dat gehanteerd wordt door VDAB is ruim gedefinieerd als life skills en functionele geletterdheid (beroepsgericht). De life skills die belangrijk geacht worden zijn sociale en communicatieve vaardigheden en arbeidsattitudes. Andere aspecten van geletterdheid (taal en rekenen) komen slechts in functie van de beroepsopleiding aan bod (cf. trajectbenadering).

Het *bereik en de toeleiding van de doelgroep* is een tweede element van analyse. Uit de gesprekken en analyse blijkt dat basiseducatie vooral werkt met spontane aanmeldingen, naast doorverwijzingen van allerlei opleidingsverstrekkers en gereguleerde doorverwijzingen (cf. inburgering). De doelgroep autochtonen van level 1 wordt echter moeilijk bereikt door de centra voor basiseducatie. Er zijn bovendien geen partnerschappen of vormen van systematische samenwerking (althans niet op Vlaams niveau) met mogelijke toeleidingsorganisaties uit de socio-culturele sector of de welzijnssector (OCMW's, samenlevingsopbouw, vierde wereldbeweging, e.d.).

De arbeidsmarktgerichte actoren richten zich in eerste instantie op opleiding en bemiddeling en richten zich niet tot de doelgroep van laaggeletterden. De basisindicatoren voor doelgroepen, waarmee deze actoren werken, zijn scholingsgraad en werkloosheidsduur. Er worden geen speciale acties ondernomen naar werving van de doelgroep van laaggeletterden of naar screening van geletterdheid.

Een bijkomend element van analyse m.b.t. de doelgroep is het onderscheid tussen *autochtonen en allochtonen in de doelgroep van laaggeletterden*. Uit het onderzoek is duidelijk dat de aandacht voor geletterdheid bij autochtonen bijna exclusief ligt bij basiseducatie. Bij de arbeidsmarktgerichte actoren wordt geletterdheid bij autochtonen niet als aandachtspunt geformuleerd. De doelgroep is bovendien weinig zichtbaar, vermits geletterdheid als item niet wordt opgenomen bij intake of screening. Meestal wordt laaggeletterdheid bij arbeidsmarktgerichte actoren gedetecteerd in de loop van de opleiding of werkervaring en wordt remediërend opgetreden.

De doelgroep van allochtonen krijgt zowel bij basiseducatie als bij arbeidsmarktgerichte actoren veel aandacht. Binnen de doelgroep van allochtonen dient bovendien nog een onderscheid gemaakt te worden tussen de 'nieuwkomers' en de 'klassieke doelgroep van allochtonen'. De nieuwkomers vormen een zeer heterogene groep: de hoger geschoolden onder hen hebben enkel nood aan een taalbad. Voor de andere categorie nieuwkomers worden NT2-pakketten aangeboden, serieel of parallel met bemiddeling en/of opleiding. Dit laatste is ook het geval voor de meer 'klassieke' groep van allochtonen.

Sommige Centra voor Basiseducatie wijzen op het risico op verdringing van de NT1-doelgroep door de NT2-doelgroep.

Een ander onderscheid dat gemaakt kan worden binnen de doelgroep van allochtonen is het onderscheid op basis van geletterdheid in de moedertaal. Allochtonen die ongeletterd zijn in hun moedertaal zijn quasi onbereikbaar voor NT2-aanbod. Het huidige NT2-aanbod veronderstelt een zeker niveau van geletterdheid in de moedertaal van de allochtonen en bouwt hierop verder.

Een van de cruciale vragen in het onderzoek is de vraag naar de aanwezigheid, wenselijkheid en mogelijkheid van een *trajectbenadering inzake geletterdheid*.

Uit de institutionele analyse van basiseducatie is gebleken dat een trajectbenadering, zoals we deze kennen in het domein van sociale-professionele integratie, niet aanwezig is in de centra. Dit is voor een stuk te verklaren door de structurering van de dienstverlening, de duur en de finaliteit van de 'trajecten'. De dienstverlening van basiseducatie is traditioneel sterk aanbodgericht: hierdoor wordt de trajectbenadering beperkt tot cursistenbegeleiding gelinkt aan de concrete cursus. Bovendien gaat het in vele gevallen om langdurige 'trajecten' gericht op het verhogen van zelfredzaamheid en sociale activering.

De trajectbenadering bij de insitutionele actor VDAB heeft een duidelijke arbeidsmarktgerichte finaliteit, met trajecten zo kort als mogelijk en zo lang als nodig. Zowel in module 2 (screening) als in module 5 (aanbod persoonsgerichte vorming) kan geletterdheid aan bod komen. In de praktijk echter wordt in module 2 niet gescreend naar geletterdheid in enge zin en wordt het eigen aanbod inzake geletterdheid afgestoten omwille van de objectievdruk. Screening naar geletterdheid gebeurt tot op zekere hoogte wel bij kandidaat-deelnemers aan de start van een beroepsopleiding: het gaat hier dan om functionele geletterdheid zoals beroepsgericht rekenen (in functie van een specifiek beroep). Indien de kandidaat-deelnemers niet voldoen, worden ze doorverwezen naar basiseducatie voor een langdurige opleiding of worden ze doorverwezen naar een voortraject (bij ngo's). In het eerste geval worden ze niet meer opgevolgd volgens het trajectmodel, in het tweede geval worden ze nog wel opgevolgd door VDAB.

Een aantal *knelpunten op macro-niveau* kunnen worden opgesomd voor de beide actoren. Een eerste element heeft betrekking op de afwezigheid van structurele samenwerking tussen VDAB en Basiseducatie op Vlaams niveau. In 1999 is hiertoe nochtans een aanzet gegeven met het afsluiten van een protocol tussen VDAB en Basiseducatie over samenwerking en afstemming i.v.m. screening en aanbod. Dit protocol wordt echter niet gehanteerd in de praktijk.

De knelpunten die worden aangegeven voor Basiseducatie zijn knelpunten, aangegeven vanuit de focus van het voorliggend onderzoek, met name de inbedding van educatie in al dan niet arbeidsmarktgerichte trajecten, voor het verhogen van het geletterdheidsniveau van kansengroepen (zoals afgebakend uit de

IALS-studie). Op Vlaams niveau is het duidelijk dat Basiseducatie er niet in geslaagd is een structurele positie te verwerven in de reguliere voorzieningen.

De verklaringen hiervoor zijn voor een stuk te herleiden tot de strategische discussie die reeds jarenlang gevoerd wordt binnen de Centra voor Basiseducatie. Deze discussie heeft te maken met finaliteiten en doelgroepen van Basiseducatie. De meerderheid van de Centra voor Basiseducatie zijn in eerste instantie gericht op sociale activering en zelfredzaamheid, slechts in tweede instantie gericht op educatieve en/of arbeidsmarktgerichte doorstroming. De eerste groep richt zich tot de lagere niveaus van geletterdheid, de tweede groep tot de hogere niveaus van geletterdheid. Het probleem van positionering weerspiegelt zich in relaties met andere actoren op het werkveld: in sommige regio's werkt basiseducatie complementair t.a.v. arbeidsmarktgerichte actoren, in andere regio's nemen ze een concurrentiële positie t.o.v. elkaar. Ondanks de dominante focus op sociale activering is er toch een probleem van bereik van de laagste niveaus. Ook t.a.v. welzijnsorganisaties zijn er geen structurele samenwerkingsverbanden gelegd.

De discussie t.a.v. de finaliteit valt voor een stuk samen met een discussie over de criteria voor afbakening van de doelgroep: scholingsgraad versus geletterdheid (sleutelvaardigheden). Scholingsgraad is vanuit een sociale activeringsbenadering vaak gekoppeld aan een bredere welzijnproblematiek. Geletterdheid is dan een wezenlijk onderdeel van de bredere welzijnproblematiek. Geletterdheid, gedefinieerd als sleutelvaardigheden biedt echter ook de mogelijkheid om deze functioneel te benaderen, in het kader van een opleiding, een functie of een beroep. Het risico van deze benadering is echter dat lagere niveaus hiermee uit de boot vallen. De discussie over de finaliteit en de doelgroep van Basiseducatie lijkt op deze manier gedeeltelijk samen te vallen met de vaststelling (in het eerste onderzoeksluik) van de geletterdheidskloof tussen een grote groep laaggeletterden en een grote groep hooggeletterden in Vlaanderen.

Een ander knelpunt is de structurele onaangepastheid van de dienstverlening aan arbeidsmarktgerichte vragen. Basiseducatie is traditioneel gekenmerkt door aanbodgerichte dienstverlening en bijhorende wachtlijsten. Het aanbod is echter sterk ingebed in een systeem van formeel leren, een situatie die door de verdere integratie van basiseducatie binnen het volwassenenonderwijs nog zal toenemen. Slechts weinig Centra voor Basiseducatie slagen er in maatwerk te leveren, dat duur en tijdrovend is. Dit is misschien een van de redenen, samen met de discussie over de finaliteit van basiseducatie, waarom de voorbeeldprojecten die in de cases omschreven zijn, geen navolging kennen in de sector van de basiseducatie.

Voor de institutionele actor VDAB kunnen twee grote knelpunten worden aangegeven. Het eerste knelpunt is dat geletterdheid geen issue is in de VDAB-werking, dit is ondermeer af te leiden uit de afwezigheid van aspecten van geletterdheid in screeningsinstrumenten. De parameters scholingsgraad en werkloosheidsduur lijken te volstaan voor de afbakening van kansengroepen op de arbeidsmarkt. Geletterdheid of het ontbreken van een voldoende hoog niveau van geletterdheid wordt

blijkbaar niet gezien als een risico voor het functioneren in een informatie-maatschappij en een kenniseconomie. Nochtans is uit de IALS-studie gebleken dat er een duidelijk verband is tussen het niveau van geletterdheid en de werkzaamheidsgraad (cf. eerste onderzoeksluik).

Het tweede knelpunt is dat, als er dan al aandacht gaat naar geletterdheid, de intenties of inspanningen t.a.v. geletterdheid stuiten tegen de rigiditeit in de regelgeving en de objectievendruk. Hierdoor worden inspanningen t.a.v. geletterdheid afgestoten of doorgeschoven naar andere actoren.

3. Succes- en faalfactoren op meso-niveau: institutionele types van trajecten

Voor de analyse op meso-niveau - het niveau van de institutionele types trajecten - concentreren we ons op de *succes- en faalfactoren* die we op basis van casestudies hebben kunnen afleiden. In onderstaande tabel worden een aantal *succes- en faalfactoren* weergegeven per institutioneel trajecttype.

Tabel 5.2 Institutionele types van trajecten

	Succesfactoren	Faalfactoren
Educatieve trajecten	<ul style="list-style-type: none"> – Formule van open leren slaat aan bij hoger niveau – Traditie van samenwerking met andere actoren in de regio leidt tot afstemming in werking 	<ul style="list-style-type: none"> – Aanbodgerichte dienstverlening en wachtrijen versus duur en tijdrovend maatwerk – Geen inbedding van educatie in structurele voorzieningen
Bemiddelingstrajecten	<ul style="list-style-type: none"> – Rol van sectoren in detectie van behoeften en stimuleren van aanbod – Geïntegreerde benadering van life skills, technische vaardigheden en functionele geletterdheid – Maatwerk t.a.v. doelgroep en beroepsopleiding/beroep 	<ul style="list-style-type: none"> – Geletterdheid in serieel voortraject, niet in parallel of geïntegreerd bemiddelingstraject – Betrekken van basiseducatie voor harde kern van geletterdheid, soms als alibi om zelf niets te ondernemen
Werktrajecten	<ul style="list-style-type: none"> – Rol van management voor educatief project – Rol van sociale partners voor draagvlak – Tweesporenbeleid t.a.v. uitvoerders en ploegbazen – Geïntegreerde benadering van technische vaardigheden en functionele geletterdheid – Maatwerk t.a.v. doelgroep en bedrijf 	<ul style="list-style-type: none"> – Selectie van en communicatie t.a.v. doelgroep op basis van scholingsgraad/geletterdheidsgraad – Gebrek aan betrokkenheid van productiemanagement voor transfer en integratie van vaardigheden naar reguliere werking

De succes- en faalfactoren in de *educatieve trajecten* sluiten aan bij de vaststellingen in de institutionele analyse op macro-niveau. De positionering van de Centra voor Basiseducatie t.a.v. de doelgroep en de finaliteit van educatieve trajecten is niet steeds even duidelijk. Het BEVO-project is een van de weinige voorbeeldprojecten die een educatieve doorstroming als finaliteit vooropgesteld hebben. De andere cases, waarin basiseducatie vermeld wordt (bij de bemiddelingstrajecten en de werktrajecten), geven aan dat de rol van basiseducatie in eerste instantie gericht is op sociale activering. Bovendien nemen de meeste centra een eerder passieve houding aan t.a.v. de potentiële doelgroep en potentiële partners, met aanbodgerichte dienstverlening en wachtrijen als gevolg.

Er zijn een aantal centra die hier tegen ingaan, zoals Basiseducatie Hageland, Basiseducatie Mechelen en het BEVO-project. Deze centra hebben een actieve wervingsrol en leveren maatwerk in de dienstverlening. De centra worden hierbij echter belemmerd door het gebrek aan middelen en speelruimte om deze dienstverlening uit te bouwen: maatwerk buiten de reguliere werking om is duur en tijdrovend en educatie of vorming kent geen inbedding in structurele voorzieningen.

Succesfactoren bij de educatieve trajecten zijn terug te vinden in de uitbreiding van het aanbod en de werkvormen, waarvan reeds sprake in de analyse op macro-niveau: ICT als aanbod, open leren en maatwerk in educatieve projecten als werkvormen. De case Mechelen toont bovendien aan dat de traditie van samenwerking met andere actoren in de regio leidt tot afstemming in de werking zowel wat betreft de doelgroep als wat betreft het aanbod.

Bij de *bemiddelingstrajecten* is de positionering van de arbeidsmarktgerichte actoren een stuk duidelijker. In de werking domineert het model van socio-professionele integratie als weg naar maatschappelijke integratie. Gezien de finaliteit van de trajectwerking is het dan ook logisch dat de life skills als geletterdheidsbegrip gehanteerd wordt en niet de enge definitie. Attitudes en sociale en communicatieve vaardigheden worden immers als cruciaal beschouwd voor een succesvolle integratie op de arbeidsmarkt.

De doelgroep die geïndiceerd wordt in bemiddelingstrajecten zijn laaggeschoolden werkzoekenden. Er wordt een impliciete koppeling gemaakt tussen laaggeschooldheid en laaggeletterdheid. Het aanbod wordt m.a.w. afgestemd op een doelgroep van laaggeschoolden. Problematisch hierbij is echter dat enerzijds zelden gepeild wordt naar het leerpotentieel van de doelgroep en dat het aanbrenge van leercompetenties ('leren leren') weinig aanbod komt in het aanbod. Anders gezegd: er wordt rekening gehouden met geletterdheid door het aanbod aan te passen aan het lage scholingsniveau van de doelgroep, maar er is niet de ambitie het geletterdheidsniveau op te krikken of dit te stimuleren. In een aantal cases zie je hierin verandering optreden (bv. Project Beroepsgerichte Vorming, nu Bouwerij; vooropleiding vrachtwagenchauffeur Kiem), een evolutie die voor een stuk te verklaren is door de invloed van het bredere beleid inzake LLL dat gevoerd wordt in Vlaanderen.

Concreet wordt aan de geletterdheid in ruime zin gewerkt via voortrajecten, georganiseerd door ngo's: geletterdheid wordt dan gedefinieerd als functionele geletterdheid in functie van de opleiding of het beroep. In deze voortrajecten neemt basiseducatie soms bepaalde modules op, meestal deze modules die betrekking hebben op de harde kern van geletterdheid. Het aanbod van de derden inzake geletterdheid is ontstaan, enerzijds omdat basiseducatie niet aan de vraag kan voldoen en anderzijds omdat men de modules wil inschakelen in een geïntegreerde benadering van de doelgroep. VDAB heeft, als institutionele actor, het aanbod inzake geletterdheid in eigen beheer afgestoten omwille van de objectievdruk. Men zou bijna kunnen zeggen dat via het topic van geletterdheid, de voortrajecten opnieuw worden uitgevonden. Dit is in wezen niet noodzakelijk problematisch, maar er bestaat wel een risico op het creëren van zijsporen zonder perspectief.

Een aantal succesfactoren komen sterk naar voor uit de cases van de bemiddelingstrajecten. De elementen die de kern uitmaken van de methodiek van traject-

begeleiding zijn ook voor de inbedding van educatie in bemiddelingstrajecten van toepassing:

- maatwerk in de educatieve component van het traject zowel m.b.t. de doelgroep als m.b.t. de opleiding of het beroep;
- een geïntegreerde benadering van life skills, technische vaardigheden en functionele geletterdheid.

Bovendien lijken de sectoren een belangrijke rol te spelen in de detectie van educatieve behoeften en het stimuleren van aangepast aanbod in functie van het beroep.

De *werktrajecten* inzake geletterdheid in commerciële bedrijven zijn opgevat als projecten, terwijl in de sociale economie geletterdheid in de ruime zin meer geïntegreerd is in de reguliere werking.

Succesfactoren voor het organiseren van een educatief project in een bedrijf zijn terug te vinden in de actieve rol van het management en in de steun van de sociale partners. Op deze manier is het mogelijk een breder draagvlak te creëren onder de verschillende afdelingen van een bedrijf.

Succesfactoren voor de uitvoering van een educatief project in een bedrijf zijn gelijkaardig aan de factoren in bemiddelingstrajecten:

- maatwerk t.a.v. de educatieve behoeften van de doelgroep en de educatieve doelstellingen van het bedrijf;
- een geïntegreerde benadering van technische en functionele vaardigheden.

In de werktrajecten is bovendien een tweesporenbeleid t.a.v. uitvoerders en ploegbazen gevoerd, waarbij ploegbazen een verkorte versie kregen van de opleiding voor de uitvoerders. Op deze manier werden ploegbazen op de hoogte gesteld van de soort opleiding van de uitvoerders. Bovendien ging men ervan uit dat ook ploegbazen baat hadden bij de opleiding.

Faalfactoren bij de werktrajecten zijn te situeren op het vlak doelgroepselectie en transfer van het project naar de reguliere werking. De drie cases in de commerciële bedrijven hebben aangetoond dat de selectie van doelgroep en de communicatie hieromtrent erg belangrijk is. Selectie op basis van scholingsgraad of geletterdheid is in werktrajecten niet aangewezen, omwille van het stigmatiserend karakter. Het is interessanter om functiegerelateerde doelgroep en dito opleiding te voorzien, zowel t.a.v. de functionaliteit van de opleidig als t.a.v. de doelgroep.

Een tweede faalfactor is de transfer en integratie van het geleerde in de educatieve projecten naar de reguliere werking van het bedrijf. Dit is voor een stuk te wijten aan het gebrek aan betrokkenheid van het productiemanagement in de opleidingsprojecten. De productiemanagers zijn tenslotte diegenen die instaan voor de organisatie van de productielijnen.

DEEL 4

SAMENVATTING EN

BELEIDSAANBEVELINGEN

HOOFDSTUK 1

ONDERZOEKSOPZET EN -RESULTATEN

1. Beleidsstrategieën en doelgroepen

Laaggeletterdheid is als thema relatief nieuw op de beleidsagenda en de onderzoeksagenda. Laaggeletterdheid bij allochtonen is reeds langer een beleidsprioriteit en NT2 kent al een ruime toepassing in de praktijk. Het is slechts n.a.v. de resultaten van de IALS-studie²⁸ naar geletterdheid en de formulering van een beleidsstrategie inzake levenslang leren, dat geletterdheid ook vanuit de invalshoek van werkgelegenheid als beleidsitem geformuleerd wordt.

De *beleidsstrategieën* die inzake geletterdheid worden aangegeven zijn de volgende (Van Damme, 1998):

- een beleid van levenslang leren naar groepen met een geletterheidsrisico: een remediërend en compenserend educatief aanbod voor laaggeschoolden via basiseducatie en volwassenenonderwijs, vormings- en opleidingsinspanningen voor werklozen, educatieve stimulansen voor laaggeletterde werkenden;
- verhogen van het algemeen geletterdheidsniveau van de bevolking: het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom, participatie aan alle vormen van levenslang leren;
- geletterdheid meer waarderen op de arbeidsmarkt: valoriseren van inspanningen (van laaggeschoolden) tot verhoging van hun (basis)competenties door formeel of non-formeel leren;
- naar meer geletterheidsrijke contexten, ondermeer in de werksfeer en in de informele sfeer.

Deze strategische beleidsdoelstellingen vormen inhoudelijke kapstokken voor onderzoek naar laaggeletterdheid. In het onderzoek ligt de focus op groepen met

²⁸ IALS of de International Adult Literacy Survey is een internationaal onderzoeksproject van de OESO over taal- en rekenvaardigheden bij volwassenen (16-65-jarigen). Met een steekproefpopulatie van 2 261 voor Vlaanderen is de IALS-databank representatief voor de totale populatie van 3 692 116 inwoners van het Vlaamse Gewest tussen 16-65 jaar (1996).

een 'geletterdheidsrisico' en op arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid.

Belangrijk is uiteraard te weten welke categorieën van mensen geconfronteerd worden met een 'geletterdheidsrisico'. Uit de resultaten van het IALS-onderzoek zijn volgende *factoren* af te leiden (Van Damme, 1998; Van Damme et al., 1997):

- persoonskenmerken naar geslacht, leeftijd (vrouwen en senioren);
- opleidingsniveau: opleiding lager dan hoger secundair onderwijs (niet alleen formele opleiding speelt een rol, ook leren via werkervaring en informele kanalen);
- positie op de arbeidsmarkt: inactiviteit (langdurig werklozen, huisvrouwen);
- type werk: lagere beroepen (minder geletterdheidsrijke contexten);
- deelname volwasseneneducatie of scholing (senioren, lager opgeleiden).

De persoonskenmerken naar leeftijd en geslacht zijn voornamelijk te verklaren vanuit de hoge georganiseerde uitstoot uit de arbeidsmarkt van oudere werknemers en vanuit de scholingsachterstand bij vrouwen.

Het opleidingsniveau of de scholingsgraad is de meest relevante factor, waarbij het diploma van voltooid secundair onderwijs als drempel fungeert. Uit de IALS-studie blijkt dat 60% van de personen met een diploma lager dan hoger secundair onderwijs er niet in slagen een geletterdheid op level 3 te behalen. Toch moet het belang van de factor genuanceerd worden: niet alleen het formele onderwijsniveau speelt een belangrijke rol voor het niveau van geletterdheid, ook de mogelijkheid tot leren via werkervaring en informele kanalen beïnvloeden sterk het niveau van geletterdheid. Immers, 40% - een internationaal gezien vrij hoog cijfer - slaagt er ondanks een lage scholingsgraad toch in minimaal geletterdheidsniveau level 3 te bereiken door volwasseneneducatie en informeel leren.

De problematiek van laaggeletterdheid is gedifferentieerd, naargelang de generatie. Bij de jongere generatie van onderwijsverlaters wordt het niet-behalen van level 3 als problematisch beschouwd, het level dat gelijkgesteld wordt met het diploma hoger secundair onderwijs. Bij de oudere generatie, die een lager onderwijsniveau vaak heeft weten te compenseren door werkervaring en informeel leren, is er in eerste instantie een probleem bij de groep die zich op level 1 situeert.

Rekening houdend met de aangehaalde factoren die het niveau van geletterdheid beïnvloeden, kunnen verschillende *doelgroepen* worden onderscheiden. In dit onderzoek maken we volgend onderscheid:

- Ongekwaliceerde onderwijsverlaters, vanuit de vaststelling dat de scholingsgraad en meer bepaald het voltooid secundair onderwijs, als drempel fungeert voor het verwerven van geletterdheid bij jongeren (level 3).
- Langdurig werklozen, vanuit de vaststelling dat Vlaanderen een slecht internationaal resultaat haalt inzake het aantal werklozen dat zich in de levels 1 en 2 bevindt, namelijk 61,5%, te vergelijken met 43,4% voor Duitsland en 44,5% voor Nederland. Deze resultaten duiden op de problematiek van structurele

- werkloosheid veroorzaakt door laaggeschooldheid en het gebrek aan perspectieven om deze werklozen duurzaam aan het werk te zetten.
- Werkenden in de ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt (in de zogenaamde ‘lagere’ beroepen), vanuit de vaststelling dat zij meestal tewerkgesteld zijn in minder geletterheidsrijke contexten. Deze ‘lagere’ beroepen zijn vaak terug te vinden in bepaalde sectoren (bv. bouw, textiel) en in bepaalde functies.

2. Onderzoeksvragen en onderzoeksluiken

Twee algemene *onderzoeksvragen* zijn geformuleerd in dit onderzoek:

- Zijn laaggeletterden als doelgroep een zinvol alternatief of een noodzakelijke aanvulling voor de doelgroep van laaggeschoolden: zijn de laaggeletterden als doelgroep scherper afgelijnd dan laaggeschoolden als diegenen die de aansluiting met de arbeidsmarkt en de maatschappij missen, wat is de meerwaarde van het kenmerk laaggeletterdheid? Deze vraag kan verruimd worden naar de kansengroepen die beleidsmatig geformuleerd worden: in hoeverre stemt de doelgroep van laaggeletterden overeen met de kansengroepen ongekwalificeerde onderwijsverlaters, langdurig werklozen en werkenden in ‘lagere’ segmenten op de arbeidsmarkt en wat is de meerwaarde van laaggeletterdheid?
- Welke aanpak moet worden gehanteerd t.a.v. de doelgroep van laaggeletterden: is de trajectmethodiek overdraagbaar naar de doelgroep van laaggeletterden? Kan de doelgroep vanuit een strategie van levenslang leren bereikt worden of leidt de LLL-strategie net tot een polarisering in geletterdheid (cf. problemen van niet-bereik van de doelgroep en niet-participatie aan educatie door de groep van laaggeletterden)?

Het onderzoek is onderverdeeld in twee grote *onderzoeksluiken*.

Onderzoeksluik 1 heeft betrekking op een analyse van doelgroepen en educatieve participatie op micro-niveau. Volgende aspecten zijn onderzocht in dit onderzoeksluik:

1. Laaggeletterdheid hangt nauw samen met *laaggeschooldheid* (als klassieke indicator) maar beide indicatoren vallen allerminst samen. Uiteraard houdt laaggeschooldheid een hoog risico in op laaggeletterdheid, maar het IALS-onderzoek laat ook zien dat veel laaggeschoolden toch vrij hoge geletterdheidsniveaus kunnen behalen. Vanuit beleidsperspectief is de vaststelling belangrijk dat de mate waarin laaggeschoolden vrij hoge geletterdheidsniveaus bereiken, bepalend is voor het algemene geletterdheidsniveau van de bevolking. Anderzijds zijn er ook midden- en zelfs

- hooggeschoolden die laaggeletterd zijn. Het is van belang de kenmerken van deze groepen te beschrijven.
2. De problematiek van geletterdheid is gedifferentieerd naargelang de generatie. Binnen IALS wordt voor jonge mensen level 3 beschouwd als het wenselijke vaardigheidsniveau dat men minimaal zou moeten beheersen om adequaat en met enig succes de kenniseconomie te betreden. Voor Vlaanderen wordt dit niveau gesitueerd op het niveau van het hoger secundair onderwijs. A.d.h.v. SONAR-gegevens²⁹ wordt de doelgroep van *ongekwalificeerde onderwijsverlaters* (geen diploma/getuigschrift van het hoger secundair onderwijs) gedetailleerd beschreven. Er wordt nagegaan in welke mate deze doelgroep zijn laag scholingsniveau al dan niet weet te compenseren door te participeren aan 'leerkrachtige/geletterdheidsrijke' werkomgevingen en door deelname aan volwasseneneducatie of andere vormen van scholing.
 3. Vlaanderen heeft een vrij belangrijke problematiek van *laaggeletterde werklozen/ werkzoekenden*. Het geletterdheidsrisico bij werkzoekenden is vergeleken met andere landen vrij groot. Vooral langdurig werklozen blijken in grote mate ook laaggeletterdheid te zijn. Geletterdheid lijkt enerzijds een belangrijke rol te spelen in de kansen op duurzame tewerkstelling, maar anderzijds is duurzame tewerkstelling blijkbaar ook een factor die geletterdheid mede stimuleert. De werkomgeving fungeert immers als een belangrijke bron van informeel leren. Binnen de beschikbare IALS-gegevens kan een verdere analyse van socio- demografische en professionele factoren dit verder verhelderen.
 4. Tewerkstelling is op zich evenwel geen garantie tot geletterdheid. *Laaggeletterde werknemers*, vaak werknemers uit de 'lagere beroepen', vormen eveneens een belangrijk aandachtspunt in een geletterdheidsbeleid. Aan de hand van de IALS gegevens wordt deze doelgroep verder beschreven. In welke arbeidssituatie bevinden zij zich? Welke beroepen/beroepssectoren kunnen hier onderscheiden worden? Het is immers van belang te weten welke factoren de kans vergroten dat de werkomgeving ook als een geletterdheidsrijke omgeving fungeert die uitnodigt tot het verwerven en onderhouden van geletterdheid.
 5. Welke *specifieke motieven* voor (niet-)deelname aan educatieve voorzieningen vinden we bij laaggeletterden (in vergelijking met hoger geletterden). Om participatie te bevorderen moet men een duidelijk zicht hebben op de winst - zij

²⁹ SONAR is een interuniversitaire studiegroep en heeft als doel de ontwikkeling van een instrument om de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt in kaart te brengen en de uitbouw van een aantal databanken die deze overgangen op langere termijn registreren.

het job-gerelateerd, persoonlijk, sociaal - die men met formeel leren kan realiseren.

Voor dit onderdeel van het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de resultaten van het onderzoek naar 'Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwassenen educatie' en van het onderzoek '10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen', beide uitgevoerd door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. In de onderzoeken is gepeild naar een verschil in motieven tussen werkzoekenden/werklozen (jobgerelateerd/sociaal), inactieven (sociaal) en laaggeletterde werknemers (jobgerelateerd).

6. Welke *specifieke barrières* voor (niet-)deelname aan educatieve voorzieningen vinden we bij laaggeletterden?

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag hebben we ons gebaseerd op dezelfde databronnen als bij de vorige onderzoeksvraag. Uit deze onderzoeken is ondermeer gebleken dat niet-participatie sterk samenhangt met een deficit-benadering, waarin leren synoniem is aan het in de openbaarheid komen met een tekort. We gaan ervan uit dat er bij deze groepen meer sprake is van dispositionele belemmeringen vanwege een deficit-benadering van leren. Niet-participanten vragen tevens om een maximale flexibiliteit in leerwegen (tijd, ruimte en aanwezigheidsplicht), want 'we zijn geen kinderen meer'. Gezien de vraag naar flexibele leerwegen zullen institutionele belemmeringen ook meer een rol spelen bij de doelgroepen. De vraag is of er verschillen zijn tussen werklozen/werkzoekenden en laaggeletterde werkenden (Baert, et al. 2000).

Onderzoeksluik 2 bevat een analyse van institutionele trajecten op meso-niveau en een institutionele analyse van de twee belangrijkste actoren, basiseducatie en VDAB, op macro-niveau.

De focus van het tweede onderzoeksluik ligt op de arbeidsmarktgerichte inspanningen inzake geletterdheid en de trajectbenadering die hiervoor gehanteerd kan worden. Vanuit de vaststelling dat bepaalde groepen van mensen er niet in slagen om de intrinsieke barrières zelfstandig te overwinnen en dat de extrinsieke barrières de kansen tot deelname verminderen voor bepaalde groepen van mensen, wordt de trajectbenadering aangedragen voor de diverse groepen gekenmerkt door laaggeletterdheid.

In dit onderzoeksluik worden verschillende *institutionele types van trajecten* onderscheiden voor verschillende doelgroepen, met verschillende dimensies en variabelen die voor de analyse van de verschillende trajecten van belang kunnen zijn. De onderscheiden trajecttypes zijn:

- educatieve trajecten;
- bemiddelingstrajecten;
- trajecten vanuit de werkplek.

Trajecten voor laaggeletterden worden in de praktijk meestal opgevat als educatieve trajecten. Trajecten vanuit laaggeletterdheid kunnen echter ook starten als bemiddelingstrajecten of trajecten op de werkplek, waarbij veel meer de nadruk gelegd wordt op de werkplek als leeromgeving en in veel mindere mate op formele leersettings en waarbij de nadruk ligt op het valoriseren van inspanningen inzake geletterdheid en basiscompetenties.

In de tweede plaats wordt de praktijk van trajectbegeleiding voor laaggeletterden onderzocht op basis van *casestudy*-onderzoek. Daartoe is een bevraging uitgevoerd bij projectverantwoordelijken en/of consultants in projecten voor laaggeletterden. Speciale aandachtspunten in de trajectbenadering van laaggeletterden zijn:

- de rol van de trajectbegeleider;
- het bereik en de toeleiding van laaggeletterden;
- de afstemming van het educatieve, c.q. opleidingsaanbod op de aspiraties, noden en behoeften van laaggeletterden;
- de doorstroming van laaggeletterden naar arbeidsmarktgerichte opleidingen en naar de arbeidsmarkt;
- de afstemming van voorzieningen op de arbeidsmarkt voor laaggeletterde werknemers.

In dit onderzoek zijn ‘projecten’ als case gehanteerd. In de loop van het onderzoek is gebleken dat de trajectbenadering bij de laaggeletterde doelgroepen vooralsnog beperkt voorkomt en zeker geen algemeen verspreide praktijk is. Weliswaar zijn er tal van aanzetten in de praktijk. Voor dit onderzoek zijn die praktijken van belang, waar de trajectbenadering een meer systematische en gestructureerde vorm aanneemt, doorgaans georganiseerd als project. Om tot een staal van cases te komen zijn een aantal organisaties en subsidieprogramma’s gescreend op de aanwezigheid van relevante projecten. Van daaruit is dan een keuze gemaakt van drie tot acht cases per institutioneel trajecttype, in totaal 15 cases.

Het overwicht van de cases ligt bij de bemiddelingstrajecten, gezien de arbeidsmarktgerichte focus van het onderzoek en de trajectbenadering als werkmodel.

3. Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten naar de onderzoeksvragen

De twee *onderzoeksvragen* die als rode draad doorheen het onderzoek lopen zijn:

- Zijn laaggeletterden als doelgroep een zinvol alternatief of een noodzakelijke aanvulling voor de doelgroep van laaggeschoolden?
- Welke aanpak moet worden gehanteerd t.a.v. de doelgroep van laaggeletterden: is de trajectmethodiek overdraagbaar naar de doelgroep van laaggeletterden?

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op geletterdheid als mogelijke *parameter* voor de afbakening van kansengroepen op de arbeidsmarkt. Het werkgelegenheidsbeleid baseert zich in het beleid t.a.v. kansengroepen op een aantal parameters zoals scholingsgraad en werkloosheidsduur.

De analyse op doelgroepniveau in het eerste onderzoeksluik, zowel op basis van IALS, als op basis van SONAR, tonen aan dat de scholingsgraad een goede proxy is voor geletterdheid. Toch zijn er een aantal belangrijke beperkingen aan de *parameter scholingsgraad*:

- de resultaten van het IALS-onderzoek tonen aan dat een belangrijke groep laaggeletterden wordt genegeerd wanneer men zich enkel concentreert op laaggeschoolden: deze groep blijft in de kou staan indien het beleid t.a.v. kansengroepen zich beperkt tot de klassieke parameter scholingsgraad ;
- de resultaten van de SONAR-analyse tonen aan dat ongekwalificeerde uitstromers een probleem hebben inzake geletterdheid en dus een risico vormen voor uitsluiting op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Een aanpak inzake geletterdheid is ook een preventieve aanpak van laaggeletterdheid in het initieel onderwijs, gezien de vaststelling dat veel 18-jarigen er niet in slagen level 3 te behalen, het level dat als noodzakelijk geacht wordt voor jongeren;
- door zich in een aanpak m.b.t. geletterdheid te beperken tot laaggeschoolden, wordt deze groep als het ware een veroordeelde, gestigmatiseerde groep, terwijl de onderzoeksresultaten toch aantonen dat een grote groep laaggeschoolden geen geletterdheidsprobleem (58%) heeft. Voor de toeleiding en het bereik van de doelgroep laaggeletterden is de ontkoppeling van de parameters geletterdheid en scholingsgraad erg belangrijk;
- een aanpak m.b.t. geletterdheid dat zich beperkt tot scholingsgraad als parameter en bijgevolg competenties als geletterdheid niet in aanmerking neemt, is in strijd met het LLL-discours dat gevoerd wordt. Dit betekent bovendien dat niet enkel vanuit een deficitbenadering geletterdheid moet worden aangepakt, maar dat geletterdheid ook vanuit een positieve benadering gevaloriseerd dient te worden, bv. via EVC in functie van aansluiting en doorstroming in educatieve en andere trajecten.

We kunnen stellen dat *geletterdheid een zinvolle aanvulling* is op klassieke parameters als scholingsgraad en werkloosheidsduur, zoals blijkt uit de profielen van doelgroepen uit IALS.

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op de *trajectbenadering* van geletterdheid, meer bepaald de overdraagbaarheid van de trajectmethodiek op de doelgroep van laaggeletterden.

Deze onderzoeksvraag is behandeld in het tweede onderzoeksluik a.d.h.v. cases in drie types institutionele trajecten: educatieve trajecten, bemiddelingstrajecten en trajecten op de werkplek.

De resultaten van de case-studies tonen aan dat de trajectbenadering van geletterdheid een zinvolle benadering is in educatieve trajecten in termen van functionele educatie en in bemiddelingstrajecten. Geletterdheidsinspanningen in functie van sociale cohesie (vermijden van sociale uitsluiting) en geletterdheid op de werkplek vragen een andere benadering. Inspanningen in functie van sociale cohesie en sociale redzaamheid vragen een methodiek die nauwer aansluit bij de welzijnssector. Geletterdheid op de werkplek vraagt veeleer een benadering van stimuleren en integreren van geletterdheidsstraining in het opleidingsbeleid van bedrijven en van geletterdheidsrijke werkomgevingen in bedrijven. In de beleidsaanbevelingen m.b.t. de aanbodzijde wordt hier verder op ingegaan.

Een belangrijke vaststelling die hiermee verband houdt heeft betrekking op het *geletterdheidsbegrip* dat gehanteerd wordt. De resultaten van de case-studies tonen aan dat, afhankelijk van de doelgroep en de doelstellingen van het type trajecten, een gedifferentieerde invulling van een breed geletterdheidsbegrip de meest aangewezen weg is. In de internationale ALL-bevraging die gepland wordt in 2004, wordt eveneens uitgegaan van een breed geletterdheidsbegrip, waarin ook sleutelvaardigheden of life skills vervat zitten.

HOOFDSTUK 2

BELEIDSAANBEVELINGEN

Het onderzoek naar de trajectbenadering van geletterdheid, zowel op het micro-niveau van doelgroepen als op het meso- en macro-niveau van institutionele trajecten en actoren, resulteert in een aantal beleidsaanbevelingen inzake geletterdheid. De beleidsaanbevelingen zijn als volgt gestructureerd:

- beleidsaanbevelingen m.b.t. de vraagzijde;
- beleidsaanbevelingen m.b.t. de aanbodzijde.

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen we stellen dat *geletterdheid* een zinvolle aanvulling is op klassieke parameters als scholingsgraad en werkloosheidsduur, zoals blijkt uit de profielen van doelgroepen uit IALS.

De keuze van geletterdheid als parameter heeft een aantal consequenties in de benadering van kansengroepen. In de eerste plaats is er nood aan screening van geletterdheid voor de detectie van geletterdheidsproblemen. Concreet betekent dit het volgende:

- een deelname van Vlaanderen aan de ALL-bevraging in 2004 (Adult Literacy and Life Skills Survey) is noodzakelijk voor een actueel inzicht in doelgroepen en het geletterdheidsniveau en voor het voeren van een beleid t.a.v. geletterdheid;
- geletterdheid hanteren als parameter houdt in dat geletterdheid op een of andere manier moet gescreend worden: we pleiten voor experimenten rond methodiek- en instrumentontwikkeling voor screening van geletterdheid;

In de tweede plaats moet een competentiegericht aanbod m.b.t. geletterdheid worden voorzien in verschillende beleidsdomeinen. In de beleidsaanbevelingen m.b.t. de aanbodzijde wordt hier verder op ingegaan.

1. Beleidsaanbevelingen m.b.t. de vraagzijde

Om goede maatregelen te kunnen nemen t.a.v. personen met een geletterdheidsrisico is het belangrijk te weten wie nu precies geconfronteerd wordt met dat geletterdheidsrisico. Uit de resultaten van het IALS-onderzoek zijn volgende *factoren* afgeleid (Van Damme, 1998; Van Damme et al., 1997):

- persoonskenmerken naar geslacht, leeftijd (vrouwen en senioren);

- opleidingsniveau: opleiding lager dan hoger secundair onderwijs (niet alleen formele opleiding speelt een rol, ook leren via werkervaring en informele kanalen);
- positie op de arbeidsmarkt: inactiviteit (langdurig werklozen, huisvrouwen);
- type werk: lagere beroepen (minder geletterdheidsrijke contexten);
- deelname volwasseneneducatie of scholing (senioren, lager opgeleiden).

In het onderzoek naar de 'Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie' zijn bovendien motieven en barrières voor educatieve participatie in kaart gebracht en gerelateerd aan een aantal kenmerken (scholingsgraad, werkzaamheidsgraad, leeftijd):

- leeftijd:
 - jongeren: jobgerelateerde en functionele motieven;
 - middencategorie leeftijd: barrière 'zorg voor het gezin';
 - ouderen: dispositionele barrières;
- werkzaamheidsgraad en scholingsgraad:
 - werkzaamheidsgraad: geen significante verschillen in barrières 'tijd' en 'kost', wel verschillen in motieven, met name het 'doorbreken van eenzaamheid' bij niet-werkenden;
 - scholingsgraad: geen significante verschillen in barrières 'tijd' en 'informatie', wel verschillen in motieven, met name het 'ophalen van een scholingstekort' bij laaggeschoolden;

De koppeling tussen de profielen van laaggeletterden enerzijds en de motieven en barrières anderzijds, is essentieel voor het uitwerken van een *geïntegreerd geletterdheidsplan*, met duidelijke actiestrategieën voor de afgebakende doelgroepen. Misschien is de uitwerking van zo'n geletterdheidsplan een opdracht voor de Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA), waarin de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Economie en Cultuur reeds in vertegenwoordigd zijn.

Bestaande beleidsmaatregelen voor educatieve participatie zijn in eerste instantie gericht op het wegwerken van een aantal barrières zoals 'tijd', 'kost' en 'informatie'. Deze maatregelen zullen ongetwijfeld zinvol zijn om educatieve participatie te bevorderen, maar hebben geen impact op de dualisering in educatieve participatie, die bij de doelgroep van laaggeletterden wordt vastgesteld (op basis van de factoren die een geletterdheidsrisico bepalen).

Niet-participanten zijn vooral gekenmerkt door dispositionele motieven en barrières. Dit betekent dat enkelvoudige maatregelen vanuit onderwijs of werkgelegenheid niet volstaan om de doelgroep van laaggeletterden te bereiken en te motiveren. Een meer geïntegreerde aanpak dringt zich op.

Er is duidelijk meer onderzoek nodig om preciezer te achterhalen welke barrières laaggeletterden weerhouden van participatie aan formele educatie en welke

motieven zouden kunnen aangewakkerd worden bij deze doelgroepen. Ook uit ander onderzoek blijkt dat het algemene leerklimaat in Vlaanderen niet gunstig is en dat vooral laaggeschoolden leren en educatie niet zien als de aangewezen weg om hun professionele situatie en hun algemene levenskwaliteit te verbeteren. Kwetsbare doelgroepen leren blijkbaar enkel als zij daarbij sterk vanuit een deficit-perspectief toe worden gedwongen. Educatieve behoeften worden vooral vanuit een besef van tekort in kennis en vaardigheden gegenereerd, en vooral bij professioneel geïnspireerde behoeften lijkt dit het geval te zijn.

Beleidsmatig is het van groot belang de culturele voedingsbodem in de Vlaamse samenleving voor levenslang leren te versterken door een *positief leerklimaat* te creëren. Uiteraard moet dit in preventieve zin gebeuren door in het initiële onderwijs een 'pedagogiek van het slagen' in plaats van een 'pedagogiek van het mislukken' te realiseren. Gemarginaliseerd en weggeselecteerd worden in de loop van de initiële onderwijsloopbaan hypothekeert in sterke mate de latere geneigdheid tot levenslang leren. Naar de huidige Vlaamse volwassenen toe is het van belang een beeld te creëren waarin leren en educatie als iets aangenaams, iets intrinsiek plezierig naar voor komen en waarbij succeservaringen op de voorgrond worden geplaatst. Leren en educatie moeten in de beeldvorming kunnen geassocieerd worden met het verruimen van mogelijkheden, het krijgen van nieuwe kansen, het verleggen van grenzen.

De ingesteldheid bij Vlaamse volwassenen en vooral dan bij de laaggeschoolden en laaggeletterden ten aanzien van leren en educatie bevat ook op een positieve wijze een aantal aangrijpingspunten voor het educatieve beleid. Er is een sterke ontvankelijkheid voor *informeel leren*, waarbij kennis- en informatiebronnen worden ingeschakeld. Blijkbaar leert de Vlaming frequent op een zelfstandige manier, gebruik makend van informatie die hij verzamelt in zijn omgeving, via informele sociale netwerken met mensen die bepaalde kennis en vaardigheden wel bezitten, door bibliotheken en het Internet te raadplegen, enz. Dit spoort overigens ook met de vaststelling gedaan in het IALS-onderzoek dat de Vlaamse volwassenen hogere vaardigheden bezitten, ook de laaggeschoolden, dan uit de scholingsgraad op zich verondersteld zou kunnen worden. Er is dus een belangrijke praktijk inzake informeel leren. Niet alleen roept dit de vraag op naar een erkenning van ervaringscompetenties, maar ook creëert dit kansen en perspectieven voor educatieve voorzieningen, mits zij in staat zijn aan te sluiten bij deze informele leerpraktijken. Bibliotheken, informatievoorzieningen en andere informele leeromgevingen hebben een belangrijke rol te spelen in een beleid inzake levenslang leren. Educatieve voorzieningen moeten in een perspectief van flexibilisering en innovatie mogelijkheden voorzien voor zelfstandig leren. Gemengde en ten dele ook gedeïnstitutionaliseerde vormen van formeel/informeel leren zouden kunnen ontwikkeld worden, zoals het succes van begeleid individueel studeren trouwens aantoonde.

Naast het belang van een algemeen positief leerklimaat en het stimuleren van mogelijkheden om aan te sluiten op informele leerpraktijken, lijken ook specifieke vaardigheden in het *formuleren van een educatieve vraag* van belang te zijn. Wanneer men niet in staat is voor zichzelf een expliciete educatieve vraag te formuleren, wordt de keten van besluitvormingsprocessen leidend naar participatie verbroken. De samenhang tussen scholingsgraad en de mate waarin men in staat is een duidelijke educatieve vraag te formuleren, suggereert dat het hier gaat om vaardigheden die impliciet verworven worden gedurende de initiële onderwijsloopbaan. Elke nieuwe succesvolle educatieve ervaring versterkt deze vaardigheden, hetgeen een deel van de verklaring vormt van het feit dat educatieve participatie een cumulatief karakter vertoont: het zijn degenen die reeds vaak geparticipeerd hebben, die dat ook in de toekomst met grotere waarschijnlijkheid zullen doen. In een perspectief van levenslang leren is dit erg belangrijk: een succesvolle educatieve ervaring versterkt niet alleen een leerattitude maar levert ook vaardigheden op in het uitdrukken van nieuwe educatieve vragen.

Deze vaardigheden hebben vooral te maken met meta-cognitie en het vermogen tot zelfsturing in leerprocessen. Het is daarom erg belangrijk dat in leerprocessen, zowel in het initiële onderwijs als in vormen van volwasseneneducatie, aandacht wordt besteed aan deze meta-vaardigheden, zoals het leren zien van eigen tekorten, het onderkennen van eigen leerpotentie en leerstijl, het leren plannen en structureren van leerprocessen, enz.

De sociale omgeving speelt een vrij belangrijke rol in het proces van constructie van de educatieve vraag. Zowel de professionele context, de private omgeving van het gezin als de informele vriendennetwerken kunnen een erg stimulerende impact hebben op dit proces. Vriendennetwerken spelen een grote rol bij laaggeschoolden en mensen die eerder moeilijk tot een educatieve vraag komen. Laaggeschoolden laten zich ook beïnvloeden door de beschikbaarheid van het aanbod in hun formulering van een educatieve vraag. Dit alles wijst er op dat bij mensen die eerder moeilijk tot een gerichte educatieve vraag komen, stimulansen in de omgeving een doorslaggevende rol kunnen spelen, precies omdat zij zelf de vaardigheden tot zelfsturing missen. Beleidsmatig moet men onderzoeken hoe deze faciliterende elementen in de sociale omgeving bij laaggeschoolden zouden kunnen versterkt worden als aanvulling op een te laag vermogen tot zelfsturing.

Om vanuit een educatieve vraag effectief de *stap tot participatie* te zetten, moet nog een aantal beslissingen worden genomen. Er grijpt dan een proces van afweging van kosten en baten plaats waarbij de balans duidelijk naar de positieve kant moet overhellen wil er echt een participatie uit voortvloeien. Het leereffect moet duidelijk kunnen verwacht worden (bij hogeschoolden), de professionele baten moeten waarschijnlijk zijn of het perspectief op sociaal contact waarschijnlijk (bij laaggeschoolden), om de kosten en barrières tot participatie te compenseren. Dit toont

nog eens aan dat Vlaamse volwassenen doorgaans een vrij kritisch houding aannemen tegenover formele educatieve participatie.

Dit alles verwijst opnieuw naar het belang van zowel het maatschappelijk leerklimaat, de waardering voor educatie als de meta-cognitieve vaardigheden om het eigen leren te sturen. Wil men de educatieve participatie in de toekomst in Vlaanderen verbeteren, dan is het van groot belang om in te werken op deze factoren, en dan meer in het bijzonder bij die groepen die op dit vlak risico's vertonen, namelijk laaggeschoolden en laaggeletterden. Coaching en begeleiding, het meer gericht inschakelen van faciliterende aspecten in de sociale omgeving, aandacht besteden aan meta-cognitieve vormingsaspecten in curricula van zowel het initiële onderwijs als de volwasseneneducatie, voorzieningen die mensen ondersteunen in het gerichter maken en expliciteren van een educatieve vraag, het zijn noodzakelijke maatregelen om de vicieuze cirkel in de participatie aan volwasseneneducatie te doorbreken.

Meer concreet is het zinvol bestaande pistes van coaching en begeleiding te hanteren en te optimaliseren voor het formuleren van de educatieve vraag en het vertalen naar educatieve participatie. Denken we hier aan pistes van leertrajectbegeleiding, trajectbegeleiding en loopbaanbegeleiding.

2. Beleidsaanbevelingen m.b.t. de aanbodzijde

In het tweede onderzoeksluik hebben we een analyse op meso-niveau van de institutionele trajecten inzake geletterdheid uitgevoerd a.d.h.v. case-studies en een institutionele analyse op macro-niveau van de belangrijkste actoren, met name basiseducatie en VDAB. In zeer algemene termen blijft er een probleem van aanbodsturing inzake geletterdheid i.p.v. vraagsturing en is er een probleem van (h)erkenning van een geletterdheidsprobleem bij de (arbeidsmarktgerichte) opleidingsaanbieders.

De resultaten van de analyse leiden tot beleidsaanbevelingen per type institutionele actor/traject.

De institutionele actor *basiseducatie*, of liever de verschillende centra voor basiseducatie, legt vanuit een eigen historiek en traditie van werken verschillende accenten in de werking en de doelstellingen van basiseducatie, in termen van sociale, educatieve en professionele redzaamheid. Deze strategische discussie wordt nog steeds gevoerd binnen de centra voor basiseducatie en hangt voor een stuk samen met de decretale instapvoorwaarden in de centra voor basiseducatie op basis van scholingsgraad.

Het zijn niet zozeer de doelstellingen van basiseducatie die problematisch zijn, maar wel de parameters die gehanteerd worden voor de doelgroepafbakening en het aanbod binnen basiseducatie. Indien basiseducatie open staat voor volwassenen

met een geletterdheidsprobleem en niet alleen voor laaggeschoolden, is de strategische discussie binnen basiseducatie voor een stuk achterhaald.

De vraag blijft wel hoe de twee doelstellingen van basiseducatie, met name sociale cohesie (vermijden van sociale uitsluiting) en functionele educatie (educatie in termen van aansluiting en doorstroming naar opleiding en arbeidsmarkt), ingevuld worden vanuit een breed geletterdheidsbegrip, waarin ook sleutelvaardigheden of life skills vervat zitten. Het hanteren van een breed geletterdheidsbegrip heeft ongetwijfeld impact op de rol van basiseducatie in het opleidingslandschap en het aanbod van de centra voor basiseducatie.

In functie van de dubbele doelstelling en een competentiegerichte benadering inzake geletterdheid kunnen volgende aanbevelingen geformuleerd worden:

- de institutionele relatie van basiseducatie t.a.v. andere opleidingsactoren dient herbekeken. Uit het onderzoek blijkt dat basiseducatie te veel gebruikt wordt als alibi om niets te ondernemen t.a.v. geletterdheid zowel door OSP als door arbeidsmarktactoren. Een mogelijkheid is basiseducatie structureel in te bedden in het volwassenenonderwijs, maar dan wel onder bepaalde voorwaarden: basiseducatie moet dan binnen het volwassenenonderwijs gehanteerd worden als specifieke methodiek of werksoort, met bewaking van eigenheid en aparte normen naar effectiviteit en kwaliteitsbewaking. Kritisch punt hierbij is echter dat het huidige volwassenenonderwijs een te hoge drempel creëert voor de doelgroep van basiseducatie. Een inbedding van basiseducatie in het volwassenenonderwijs is slechts mogelijk indien ook het volwassenenonderwijs grondig herdacht wordt;
- basiseducatie heeft een kernopdracht te vervullen t.a.v. de laagstgeletterden, toch is er een probleem van bereik en toeleiding van deze groep (level1). Netwerking met het maatschappelijk middenveld, in het bijzonder met welzijnsorganisaties lijkt ons essentieel;
- trajecten voor laaggeletterden in functie van aansluiting en doorstroming naar opleiding en arbeidsmarkt vereisen maatwerk in het aanbod van basiseducatie: flexibilisering en modularisering zijn in deze benadering noodzakelijke ingrediënten.

De *arbeidsmarktactoren en VDAB* in het bijzonder, hebben geen systematische aanpak uitgebouwd inzake geletterdheid, zo blijkt uit de analyse in het tweede onderzoeksluik. Zowel op het vlak van screening, aanbod als netwerking is geletterdheid niet meteen een topic.

De doelstelling van de arbeidsmarktactoren is de doorstroming en integratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. De methodiek die hiervoor gehanteerd wordt is de trajectbenadering, de doelgroep waarvoor deze methodiek ontwikkeld is, is deze van laaggeschoolde werkzoekenden. De trajectbenadering is ook voor

laaggeletterden zinvol, zoals blijkt uit de case-studies. De lessen die kunnen getrokken worden uit de analyses zijn de volgende:

- screening naar geletterdheid is zinvol op voorwaarde dat men effectief afstapt van een deficitbenadering en van verdringingsmechanismen van screening. Dit betekent dat geletterdheid, in het bijzonder bij laaggeschoolden, gevaloriseerd moet worden via EVC in functie van het te volgen bemiddelingstraject. Dit betekent ook dat screening naar geletterdheid geen uitsluiting mag inhouden van beroepsopleiding of doorverwijzing zonder meer naar basiseducatie, maar dat screening leidt tot aangepast aanbod;
- geletterdheid moet als specifiek aandachtspunt opgenomen worden in de trajectbenadering van arbeidsmarktactoren. Een mogelijkheid is de systematische inbedding van een educatieve component in trajecten, waarbij de educatieve component vastgelegd wordt in de beheersovereenkomst van de VDAB, de werking van de lokale werkwinkels en in de subsidieregeling van ESF. Aandachtspunten zijn:
 - maatwerk t.a.v. doelgroep en in de beroepsopleiding mag niet verloren gaan onder de objectievdruk;
 - een geïntegreerde aanpak van geletterdheid in termen van life skills, technische vaardigheden en functionele geletterdheid moeten sterker uitgewerkt en gestimuleerd worden en dit niet alleen in voortrajecten, ook in de eigenlijke beroepsopleiding;
- de samenwerking tussen de beleidsdomeinen welzijn, onderwijs en werkgelegenheid is essentieel voor de toeleiding en het bereik van laaggeletterden. Het protocol dat in 1999 tussen VDAB en basiseducatie is afgesloten moet in een aangepaste en verruimde vorm terug worden opgenomen;
- functionele educatie voor aansluiting en doorstroming naar beroepsopleiding en de arbeidsmarkt moet de focus zijn bij arbeidsmarktactoren. Uit het onderzoek blijkt dat versterkte samenwerking met de sectoren (federaties en sectorfondsen) bijzonder zinvol is voor de detectie van laaggeletterdheid en voor functionele invulling van geletterdheid in de vooropleidingen en beroepsopleidingen.

De *bedrijven en de sectoren* zijn een derde categorie actoren, naast de educatieve actoren (meer specifiek basiseducatie) en de arbeidsmarktactoren (en VDAB in het bijzonder), naar analogie met de drie types institutionele trajecten die zijn afgebakend in het onderzoek. Belangrijke bemerking hierbij is dat bedrijven en sectoren niet alleen tot de aanbodzijde behoren, in termen van het voeren van een opleidingsbeleid en het creëren van geletterdheidsrijke bedrijfsomgevingen, maar ook tot de vraagzijde, in termen van het zoeken naar aanbod inzake geletterheids-training op maat.

Uit de case-studies blijkt dat geletterdheid op projectmatige basis heel sporadisch aandacht krijgt binnen bedrijven en dat de transfer van het geleerde naar de werkplek vaak moeizaam verloopt. Bovendien blijkt het creëren van een draagvlak

voor geletterdheidsinitiatieven erg belangrijk voor het welslagen ervan. Deze vaststellingen leiden tot volgende aanbevelingen:

- overheid en sociale partners hebben een belangrijke rol in het stimuleren en integreren van geletterdheidstraining in het opleidingsbeleid van bedrijven. Dit kan via extra overheidssteun, maar ook via interprofessionele akkoorden tussen sociale partners. Aandachtspunten bij geletterdheidsinitiatieven op de werkplek zijn:
 - een goede selectie van de doelgroep voor de geletterdheidstraining en een goede communicatie hieromtrent zijn essentieel. Een selectie van de doelgroep is best niet gebaseerd op scholingsgraad, maar wel op basis van de functie, zoniet leidt dit tot stigmatisering (cf. link met pesten op het werk). Bovendien is het wenselijk deze initiatieven te kaderen in een strategie van functionele waardering (cf. EVC);
 - een tweesporenbeleid in geletterdheidstraining is aangewezen t.a.v. uitvoerders en management (ploegbazen en productiemanagement). Dit tweesporenbeleid is belangrijk voor de creatie van een draagvlak binnen alle geledingen van het bedrijf, maar ook voor de transfer van het geleerde naar de werkplek;
- een geletterdheidstraining is best ingebed in het opleidingsbeleid van een bedrijf, maar geletterdheid dient ook te worden ingebed in de bedrijfsomgeving. Het creëren van geletterdheidsrijke omgevingen hangt samen met elementen als de kwaliteit van arbeid, jobrotatie, KMO-beleid, e.d.

BIJLAGEN

LIJST VAN GECONTACTEERDE PERSONEN

Cases

Centrum voor Basiseducatie Antwerpen - 20/01/03

Lief Houben

Hilde De Ryck

Centrum voor Basiseducatie Hageland - 07/01/03

Tine Vanreusel

Bea Van Langendonck

Centrum voor basiseducatie De Westhoek - 15/01/03

Bea Van Imschoot

Centrum voor Basiseducatie Mechelen - 09/01/03

Ronny Van Houplines

Jeugd en Stad - 14/02/03

Dirk Renders

Patrick De Jonghe

Inge Van Brabant

Leerwijzer - 15/01/03

Helga Van Goethem

Kiem vzw - 21/01/03

Marij Cremers

Liesbeth Huysmans

OCMW Gent - 14/01/03

Veerle De Clercq

Eddy Taragola

Project Beroepsgerichte Vorming - 21/01/03
Hilde De Vos

Sociaal Bedrijvencentrum - 13/01/03
Ann Mathieu

STEBO vzw - 13/01/03
Nicole Meeusen
Marjolein Cabus

VDAB Leuven - 08/01/03
Johan Viaene
Herwig Pierre

VDAB Mechelen - 17/01/03
Carl Van den Eynde
Sophie De Vos
Christine Ceulemans
Naziha Maher

VDAB Nederlands op de werkvloer - 24/01/03
Erik De Meyer

VDAB - ICT - 10/12/02
Gerd Goetschalckx

Vitamine W - 31/01/03
Liliane Delanote
Ann Dierckx
Edwin Segers

Institutionele analyse

VDAB - Module Persoonsgerichte vorming - 13/06/02
Jean-Pierre Lossy

VOCB - 14/06/02
Ann Jacques
Christine Ceulemans

Departement Onderwijs
Hugo Verdurmen (insp. BE)

REFERENTIES

- Baert H., Douterlungne M., Van Damme D. et al. (2001), *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO/ HIVA - K.U.Leuven/Vakgroep Onderwijskunde, Leuven/Gent.
- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Berenst J., Hacquebord H. & Van der Schaaf N. (red.) (2000), *Nieuwe geletterdheid, Nieuwe leerwegen*, Eburon/Reading Association in the Netherlands, Delft/Groningen.
- Bjornavold J. (2000), Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, Cedefop, p. 204-205.
- Cortebeek V., Struyven L. & Wets J. (2000), *Toeleiding of omleiding? Het toeleidingsprobleem volgens de organisaties in het werkveld*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven.
- Creten H. & Van de Velde V. (1999), 'Onderzoek van school naar werk: een stand van zaken', *Nieuwsbrief Steunpunt WAV*, 4 (3), p. 141-144.
- Creten H., Van de Velde V., Van Damme J. & Verhaest D. (2002), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven, 303 p.
- Darville R. (1999), 'Knowledges of literacy: surveying for competitiveness', *International Journal of Educational Development*, vol. 19, p. 237-285.
- de Boer N. (red.) (1996), *Diagnose stellen en trajectplan maken. Trajectbemiddeling 1, Radar-reeks*, VUGA Uitgeverij bv, 's-Gravenhage.
- de Boer N. (red.) (1996), *Werkgeversbenadering, bemiddeling en nazorg. Trajectbemiddeling 2, Radar-reeks*, VUGA Uitgeverij bv, 's-Gravenhage.

- De Keyzer D. (red.) (2001), *Tussentijds activiteitenrapport "Modularisering"*, VOEB, Antwerpen.
- Denys J., Lauwereys L., Lugthart E., Van de Velde V., Westerheyden D. & Wouters M. (1999), *Banen naar en in techniek. Vergelijking van opleidingen en arbeidskansen in techniek in Vlaanderen en Nederland*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven, 194 p.
- Dobbs R.C. (1966), 'Self perceived educational needs of adults', *Adult Education*, vol. 16 (2), p. 92-100.
- Douterlungne M., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K., Lauwereys L., Nicaise I. & Vandamme J. (2001), *Ongekwalficeerd zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalficeerde onderwijsverlaters*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven, 183 p.
- Esping-Andersen, G. (1990), *The three worlds of welfare capitalism* (Cambridge, Polity Press).
- Frère J.-M., Vanhoren I. & Struyven L. (1997), *De nieuwe subsidiecultuur van het ESF in Vlaanderen. Tussentijdse evaluatie ESF-Doelstelling 3 Vlaanderen 1994-1996*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven.
- Fripont I. & Van Valckenborgh K. (2000), *Situated learning embedded in the idea of route counselling: a Belgian model*, HIVA, K.U.Leuven, Leuven (te verschijnen in internationale Socrates-publicatie van het Re-Enter onderzoeksproject).
- Guile D. & Griffiths T. (2001), 'Learning through Work Experience', *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Hammink K. (red.), Bremer F., Huisman J., Steehouder P., Tijssen M. (1999), *Trajecten Educatie/Beroepsonderwijs. De ontwikkeling van geïntegreerde trajecten*, CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Heylen V. & Vos S. (2002), *Evaluatie van de huidige screeningspraktijk in het kader van een preventief activerend beleid. Tussentijds rapport voor de Visiegroep 'Activerend arbeidsmarktbeleid'*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven.
- Hofmans T. (1998), *Sociale activering. Methodisch handelen*, Radar-reeks, VUGA Uitgeverij bv, 's-Gravenhage.
- Houtkoop W. (1999), *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*, Max goote Rapport, Amsterdam.

- Jaques J. & Ceulemans C. (2002), *Eindrapport "BEVO-project". Het resultaat van proefprojecten met betrekking tot de aansluiting basiseducatie - volwassenenonderwijs*, VOCB, Antwerpen.
- Kempfer H. (1951), *Identifying educational needs of adults*, Office of Education, Washington.
- Kesteloot C., Meert H. & Mistiaen P. (1997), *De geografische dimensie van de dualisering in de maatschappij. overlevingsstrategieën in twee Brusselse wijken?*, Instituut voor Sociale en Economische Geografie, K.U.Leuven, Leuven.
- Lave J. & Wenger E. (1998), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leroy F. (2000), 'Van peuter naar jongvolwassene. Groeipijnen en groeischeuten van het Vlaamse arbeidsmarktbeleid', *Nieuwsbrief Steunpunt WAV*, 10 (4), december 2000.
- Mattessich P.W. & Monsey B.R. (1992), *Collaboration: what makes it work. A review of research literature on factors influencing succesful collaboration*, Amherst H. Wilder Foundation, St. Paul, Minnesota.
- Notredame L. (1995), *Behoeft en zorg: naar een optimale afstemming. Wetenschappelijke, Technische en Culturele aangelegenheden*, Brussel.
- OECD & STATISTICS CANADA (2000), *Final report of the International Adult Literacy Survey*, Paris/Canada.
- Pennington F.C. (1980), *Assessing educational needs of adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Ragins B.R., Cotton J.L. & Miller J.S. (2000), 'Marginal Mentoring: the Effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes', *Academy of Management Journal*, 43 (6), december 2000.
- Rodgers G. (1995), 'What is special about a 'social exclusion' approach?', In G. Rodgers, C. Gore & J.B. Figueirido (eds.), *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*, International Institute for Labour Studies, Geneva.
- Sels L., Bollens J. & Buyens D. (2000), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven, 28 p.
- Silva T., Cahalan M. & Lacierno-Paquet N. (1988), *Adult Education Participation. Decisions and Barriers: Review of Conceptual Framworks and Empirical Studies*. (Working Paper No; 98-10), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington D.C.

- Sonar (2001), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Deel 4: Jongeren in transitie, jaarreeks 2000*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, Viona-Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, Garant, Kessel-lo (Leuven).
- Steenssens K. & Vermeire K. (2000), *Tussen scylla en charibdis. Actieonderzoek naar de deelname van autochtone volwassenen aan de lees- en schrijfcursussen Moedertaal Nederlands van niveau 1 en 2 van het Centrum Basiseducatie Antwerpen*, UFSIA, Antwerpen.
- Struyven L. & Mevissen J. (eds.) (1998), *Route Counselling for Disadvantaged Groups on the Labour Market: explorative study in six Member States*. Final Report: G. Altieri, E. Collins, V. Fissamber, J. Mevissen, W. Reiter, L. Struyven, I. Vanhoren, J. Wets, HIVA – K.U.Leuven, Leuven.
- Van Damme D. (1998), 'Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3-4, p. 248-261.
- Van Damme D. (2000), 'Adult learning as strategic behaviour and strategic learning as competence', in P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & H.S. Olesen (eds.), *Lifelong learning inside and outside schools*, Roskilde University Press, Roskilde, p. 444-472.
- Van Damme D. (2000), 'Leren overleven: strategieën, risico's en basiscompetenties in de transformatie naar een levenslang lerende samenleving', in F. Glastra & F. Meijers (red.), *Een leven lang leren? Competentieontwikkeling in de informatiesamenleving*, 's Gravenhage, Elsevier, p. 171-188.
- Van Damme D. (2000), 'Multiple geletterdheden', In J. Berenst, H. Hacquebord & N. Van der Schaaf (red.), *Nieuwe geletterdheid, Nieuwe leerwegen*, Eburon/Reading Association in the Netherlands, Delft/Groningen.
- Van Damme D., Van de Poele L. & Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen. Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven/Amersfoort.
- Van Damme, D., Van der Kamp, M. & Verhasselt, E. (2000), 'Kleurloos of kleurenblind? IALS of arcadia? Een repliek op Druïne en Wildemeersch', *Pedagogisch Tijdschrift*, 25 (1), p. 96-109.
- van den Berg H., Denolf L., van der Veer K. & Vanschoren J. (1996), *Integrale trajectbemiddeling. Een methodiekbeschrijving*, Uitgeverij Jan Mets, Amsterdam.
- Van der Kamp M. & Scheeren J. (1996), *Functionele reken en taalvaardigheden van oudere volwassenen in Nederland*, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION)/Max GOOTE Kenniscentrum, Groningen/Amsterdam.

- Vanhoren I. & Struyven L. (2000), *Trajectbegeleiding en consortiumwerking: keurslijf of katalysator?* Analyse van de praktijk van geïntegreerde dienstverlening voor werkzoekenden in ESF-consortia anno 1999, HIVA - K.U.Leuven, Leuven.
- Vanhoren I. (red.) (1999), *Verslag van de themadag 'Rol en takenprofiel van de trajectbegeleider. De trajectbegeleider als polyvalente duizendpoot of als specialist?', 17 december 1998*, Administratie Werkgelegenheid, Afdeling Europa Werkgelegenheid, Gent.
- Vanhoren I. (red.), Sannen L. & Wets J. (1998), *Verslag van de themadag 'Toeleiding, rekrutering en selectie'. Werkloosheidsvallen en andere hindernissen voor rekrutering van werkzoekenden in opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven*, 15 mei 1998, Afdeling Europa Werkgelegenheid, Brussel.
- Vienne S. & Stevens I. (1999), *ge-LINK-t, Over de aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding*, VOOB, Antwerpen.
- Vienne S. (1999), *Arbeidsmarktgerichte basiseducatie*, VOOB, Antwerpen.
- Vos S, Struyven L. & Bollens J. (2000), *Werk, werkloos, werk: effectiviteit en kosten-batenanalyse van reïntegratieprojecten voor werkzoekenden. Eindrapport van de ex post- evaluatie van het Vlaamse ESF-programma 1997-1999*, HIVA, K.U.Leuven, Leuven.
- Vranken J., Geldof D. & Van Menxel G. (1996), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1996*, Acco, Leuven.