



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

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

Lode Vermeersch & Anneloes Vandenbroucke

m.v.v. Ellen Boeren

Promotor: Ides Nicaise

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

30 november 2009



Hoger instituut
voor de arbeid

Inhoud

1. Probleemstelling	1
2. Laaggeletterdheid/risicogeletterdheid	1
3. Onderzoeksvragen	2
4. Onderzoeksmethoden en -aanpak	3
5. Onderzoeksaanpak	7
6. Adult Education Survey: participatiecijfers over levenslang leren	7
7. Oorzaken van laaggeletterdheid	10
8. Geletterdheidspraktijken en subjectieve geletterdheidsprestaties	11
9. Leerattitude	12
10. Informeel leren bij volwassenen met een geletterdheidsrisico	13
11. Niet-formeel leren bij laaggeletterden en risicogeletterden	15
12. Formeel leren bij laaggeletterden en risicogeletterden	15
13. Leren op en in functie van het werk	16
14. Doorverwijzing en netwerking	16
15. Leerstijlen en leeroriëntaties	17
16. Intenties tot deelname aan educatie	18
17. Elementen die participatie aan volwasseneneducatie verhinderen	19
18. Motieven en redenen voor deelname	20
19. Literatuur	22

Dit document vat de belangrijkste conclusies uit het onderzoek samen. Tegelijk formuleert het ook specifieke aanbevelingen voor beleid en praktijk. De aanbevelingen staan cursief in de tekst.

1. Probleemstelling

Volgens het IALS-onderzoek (*International Adult Literacy Survey*) heeft ongeveer 1 op 6 volwassen Vlamingen (15 à 18%) problemen om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. Deze cijfers zijn gebaseerd op het aantal respondenten dat maximaal het laagste niveau (*level 1*) haalt binnen het IALS-referentiekader. Het is een groep die kan worden omschreven als 'de harde kern van de laaggeletterden' (Vanhoren, 2003).

Volgens datzelfde IALS-onderzoek loopt minstens 1 op 3 (36 à 46%) Vlamingen het risico laaggeletterd te worden als de vaardigheidseisen thuis, op het werk of in de samenleving veranderen (Van Damme et al., 1997; OECD & Statistics Canada, 2000).

Deze cijfers geven een grootorde aan van laag- en risicogeletterdheid in Vlaanderen en hoewel deze cijfers ruim een decennium oud zijn, zijn er geen aanduidingen dat de laag- en risicogeletterdheid in Vlaanderen in grote mate is afgenomen. Wel evolueren de geletterdheidseisen die de maatschappij stelt en bijgevolg ook de manier waarop we tegen de problematiek van onvoldoende talige vaardigheden aankijken.

(Laag)geletterdheid is een begrip dat vele definities kent en waarvan de betekenis verschuift (Quigley, 1997). Vandaag wordt in toenemende mate over geletterdheid en laaggeletterdheid gesproken in termen van basisvaardigheden en sleutelcompetenties of *life skills* (Van der Kamp, 1997; Vanhoren et al., 2003). Het paradigma dat geletterdheidsvaardigheden inbedt in een breder geheel van basisvaardigheden en sleutelcompetenties bouwt voort op het instrumentele karakter van de term 'functionele geletterdheid' - de dominante term tijdens de laatste decennia van de vorige eeuw. Centraal blijft echter de vraag: over welke kennis, vaardigheden en attitudes moet iemand beschikken opdat hij in staat zou zijn tot een kwaliteitsvolle prestatie in een bepaalde maatschappelijke rol?

2. Laaggeletterdheid/risicogeletterdheid

Om laaggeletterdheid te definiëren in dit onderzoek gebruiken we de operationele definitie uit het vernoemde IALS-onderzoek:

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

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

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

Voornamelijk de tweede deelpopulatie laat zich moeilijk scherp omschrijven. Het gaat immers om mensen die vandaag niet als laaggeletterd moet worden beschouwd, maar wel risico lopen dat te worden.

3. Onderzoeksvragen

In principe zou laag- en risicogeletterdheid geremedieerd of gecompenseerd kunnen worden op volwassen leeftijd door deelname aan volwasseneneducatie. We zien echter dat de deelname van personen met een geletterdheidsrisico aan volwasseneneducatie beperkt is. Van de groep laaggeletterde volwassenen neemt minder dan 5% deel aan een vorm van formele educatie (Baert et al., 2003; Van Damme et al., 1997; Vanhoren et al., 2003; Van Woensel, 2006). Er zijn weinig gegevens voorhanden om deze lage participatie vanuit het perspectief van de laaggeletterden zelf te verklaren en om inzicht te creëren in de manier waarop laag- en risicogeletterden aankijken tegenover leren en hoe zijn hun eigen leeractiviteiten kaderen.

De algemene onderzoeksvragen binnen dit onderzoek zijn daarom:

Onderzoeksvraag 1

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

Onderzoeksvraag 2

Welke strategieën hanteren laag- en risicogeletterden om hun weg te vinden in de maatschappij en welke rol spelen leeractiviteiten (van formeel tot informeel) daarin? In welke mate is leren een bewust proces? Hoe ervaren zij dit (wat zijn hun 'lived experiences')?

Onderzoeksraag 3

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

4. Onderzoeksmethoden en -aanpak

4.1 Literatuurstudie

Een eerste methode die werd toegepast binnen dit onderzoek is de literatuurstudie. Relevante wetenschappelijke literatuur over leren bij volwassenen en over laaggeletterdheid in het bijzonder werd samengebracht.

4.2 Diepte-interviews

Om de 'lived experience' van de laaggeletterde volwassenen op een kwalitatieve manier in beeld te brengen, werden face-to-face diepte-interviews afgenomen. In het totaal werden 60 laaggeletterde volwassenen geïnterviewd (waarvan 58 interviews uiteindelijk in de analyse werden opgenomen).

De inschatting van de geletterdheidsprestatieniveaus van de geïnterviewden gebeurde

- op basis van inschattingen door intermediaire organisaties die de respondenten voor een interview voordroegen;
- op basis van een zelfinschatting door de respondent zelf.

De totale populatie waaruit de steekproef voor de interviews werd getrokken, was - in lijn met het *Strategisch Plan Geletterdheid verhogen* (Vlaamse Gemeenschap, 2003) - de Vlaamse volwassen bevolking. Hiermee bedoelen we in dit onderzoek alle volwassen inwoners (lees: 18- tot 65-jarigen) van Vlaanderen en Brussel die Nederlands spreken.

De geïnterviewde laaggeletterden werden uit deze populatie geselecteerd op basis van een doelgerichte steekproeftrekking die als hoofdbedoeling had een variëteit aan informatierijke cases te selecteren (Patton, 1990). We hanteerden een beperkte set van variabelen waarrond we een zo groot mogelijke variatie nastreefden: participatiegraad, geografische herkomst en enkele sociodemografische variabelen.

Voor de participatiegraad was een bepalend kenmerk in het steekproefdesign. In het totaal werden 30 participanten geïnterviewd (volwassenen die op het ogenblik van bevraging ingeschreven waren in een cursus *Nederlands Moedertaal* (voor beginners) in een centrum voor basiseducatie) en 30 niet-participanten (volwassenen die nog nooit een opleiding of cursus volgden om geletterdheidsvaardigheden bij te spijkeren).

Omwille van de moeilijke selecteerbaarheid en bereikbaarheid van de populatie van laaggeletterde volwassenen was een kwantitatief representatieve steekproef niet het streefdoel, veeleer werd informationele representativiteit nagestreefd. 60 geïnterviewden bleek voldoende om informationele verzadiging te bereiken.

Alle interviews werden afgenomen in de periode 10 oktober 2007 – 27 november 2008.

4.3 Focusgroepen

Naast de diepte-interviews werden ook zes focusgroepsgesprekken ingericht. Een focusgroepsgesprek is een groepsinterview waarbij de verzameling van gegevens centraal staat.

We kozen ervoor één focusgroep te organiseren met laaggeletterde volwassenen die participeren aan een aanbod van basiseducatie. Deze focusgroep had als doel informatie te vergaren ter verklaring van meningen en houdingen van laaggeletterden. In die zin zorgde dit groepsinterview voor aanvullende informatie bij de individuele diepte-interviews. De steekproefcriteria voor deze focusgroep waren dan ook identiek aan die voor de individuele diepte-interviews.

De vijf overige focusgroepen waren samengesteld uit volwassenen die vanuit professioneel oogpunt met de thematiek van laaggeletterdheid bezig zijn (professionals uit basiseducatie, VDAB en derdensector) of met de thematiek van laag- en risicogeletterdheid in aanraking komen vanuit het perspectief van praktijk, beleid of onderzoek.

Voor alle focusgroepen werd met een aangepaste gespreksleidraad gewerkt. De gespreksleidraden voor de focusgroepen met professionals waren voor een belangrijk deel gebaseerd op tussentijdse onderzoeksresultaten uit de diepte-interviews. We kozen ervoor de zesde en laatste focusgroep te laten plaatsvinden op het moment dat we de tussentijdse resultaten van het kwantitatieve onderzoeksluik ter discussie konden inbrengen. De laatste focusgroep had immers vooral de functie van een reflectiegroep: het mee reflecteren over de bevindingen uit het onderzoek en het geven van aanzetten tot beleidsconclusies en –scenario's.

4.4 Adult Education Survey

De Adult Education Survey 2008 (AES) is een Europese enquête over leren bij volwassenen. De AES focust op velerlei mogelijke leeractiviteiten en heeft vooral als doel de participatie van de volwassen bevolking aan verschillende vormen van levenslang leren (formeel, niet-formeel en informeel leren) te kwantificeren. Deze data kunnen worden uitgesplitst naar leeftijd, geslacht, gezinssituatie, arbeids-

marktsituatie, kenmerken van de gevolgde studies en opleidingen, inkomen, scholing van de ouders, taal- en ICT-vaardigheden, ...

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

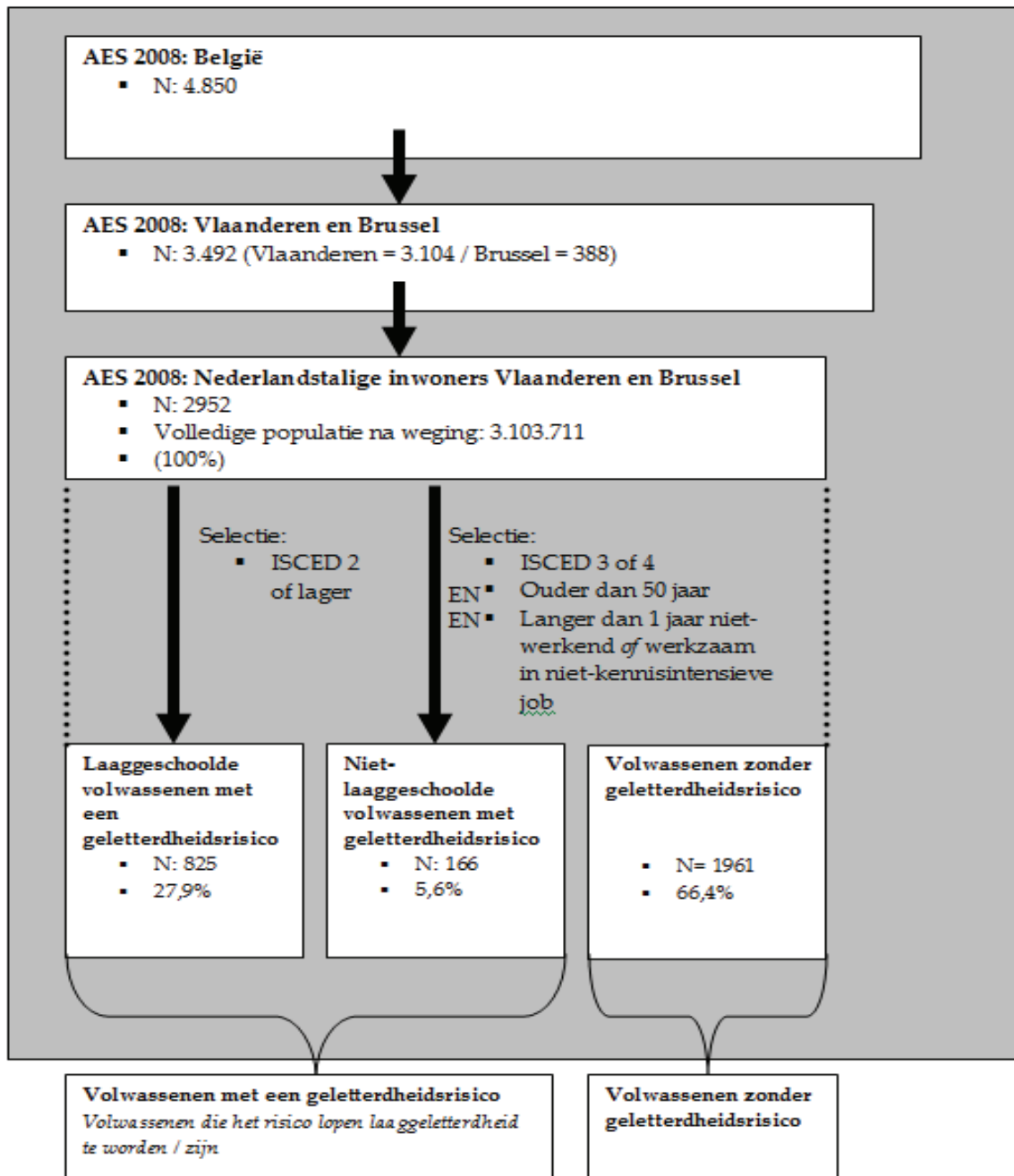
De bruto AES-steekproef voor België bevatte 15 000 individuen. Deze steekproef werd getrokken op basis van het Rijksregister. Het gaat om een gestratificeerde steekproef met 18 categorieën (3 gewesten x 2 geslachten x 3 leeftijdsklassen).

Voor de afname van de AES werd gekozen voor een 'mixed-mode survey' (een combinatie van webenquête en postenquête). 33,8% van de gezamenlijke Vlaamse en Brusselse respons kwam tot stand door middel van de webenquête (1 182 respondenten); 66,2% van de respons was het gevolg van de postenquête (2 310 respondenten).

De referentieperiode voor de bevraging was een termijn van 12 maanden voorafgaand aan het moment van enquêtering. Het veldwerk voor de dataverzameling in Vlaanderen en Brussel vond plaats tussen februari en juni 2008.

Uit de AES-databank werden in het kader van dit OBPWO-onderzoek de gegevens geselecteerd van de Nederlandstalige inwoners van Vlaanderen en Brussel. Binnen deze groep werden vervolgens de respondenten met een geletterdheidsrisico afgebakend (de zogenaamd risicogroep of groep van risicogeletterden). Dit gebeurde op basis van drie elementen die een sterke samenhang vertonen met laaggeletterdheid (zogenaamde proxy-meting): opleidingsniveau, leeftijd en arbeidsstatuut. Op deze manier kon een groep van laaggeschoolde risicogeletterden worden geselecteerd en een (kleinere) groep van hooggeschoolde risicogeletterden. De selectie van de totale risicogroep werd geverifieerd aan de hand van empirische onderzoeksliteratuur over laaggeletterdheid én aan de hand van de antwoorden op de AES-vraag naar zelfinschatting van digitale geletterdheidsprestaties.

Onderstaand schema geeft weer hoe de groep van risicogeletterden werd geïdentificeerd in de AES-databank en hoe deze groep zich verhoudt tegenover de totale bevraagde AES-steekproef.



Figuur 4.1 Overzicht AES-databestand

5. Onderzoeksaanpak

Het thema van laaggeletterdheid en geletterdheidsrisico's bij volwassenen kan vanuit verschillende perspectieven worden bestudeerd.

Sinds iets minder dan een halve eeuw is er een vrij sterke onderzoekstraditie die zich buigt over de factoren die participatie (*motieven*) en non-participatie (*hinderenissen*) aan levenslang leren verklaren. Modellen uit deze onderzoekstraditie tonen aan dat de perceptie en de daarmee samenhangende houding van de lerende volwassenen een bepalende factor is bij de keuze voor participatie aan georganiseerde volwasseneneducatie.

Hoewel deze algemene modellen heel wat bruikbare inzichten opleverden, werd de toepassing ervan op de groep van laaggeletterde volwassenen ook op kritiek onthaald. Vaak hebben laaggeletterden radicaal verschillende leefervaringen ('lived experiences') achter de rug. Daarnaast gaan de traditionele verklaringsmodellen voor participatie en non-participatie van volwassenen aan levenslang leren ook grotendeels voorbij aan het feit dat veel wordt geleerd in informele settings.

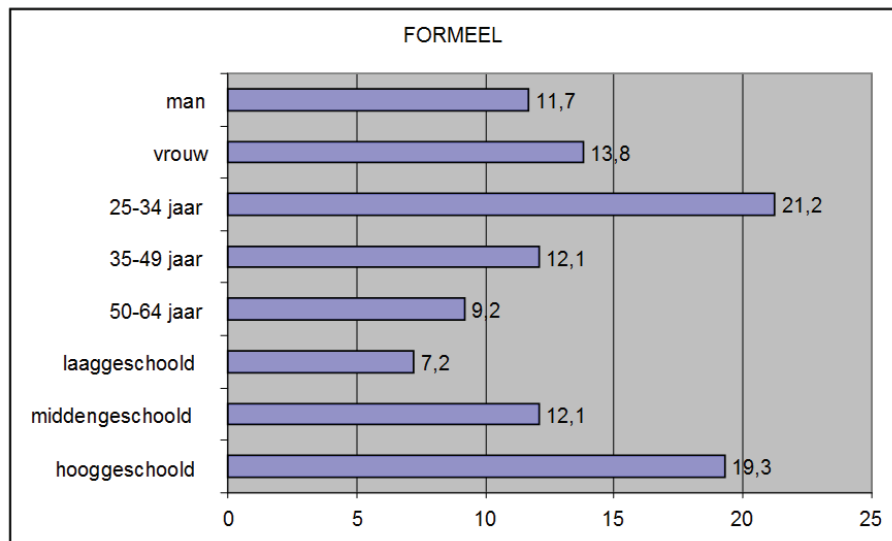
Daarom sluit huidig onderzoek slechts voor een deel aan bij de traditie van 'klasieke' participatiemodellen. Veeleer is het vertrekpunt van dit onderzoek de leef- en leerervaringen van de individuen zelf en de interpretatie en betekenis die zij daaraan geven. De benadering laat toe dat specifieke informatie over leren meer *gecontextualiseerd* en gekaderd wordt binnen de levensloop (contexten als: gezin, familie en vrienden, arbeid, vrije tijd, initieel onderwijs, ...).

Het onderzoek ligt daarmee qua aanpak in het verlengde van de traditie van de '*new literacy studies*' (NLS). Het kenmerkende van deze aanpak is de nadruk op het sociale en culturele gedrag van personen en dus op de contextualiteit van geletterdheid, ervan uitgaande dat er een sterke samenhang is tussen geletterdheid en de deelname (de wijze waarop, de mate van, ...) aan maatschappelijke domeinen zoals onderwijs, arbeid, middenveld, ...

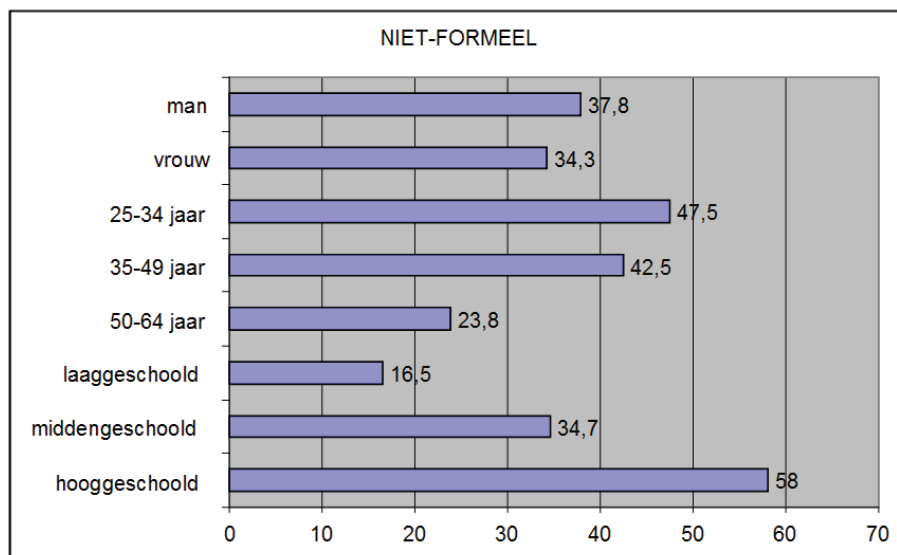
6. Adult Education Survey: participatiecijfers over levenslang leren

De analyse van de AES resulteert in een kwantitatief beeld over de participatie van volwassenen aan formele, niet-formele en informele volwasseneneducatie.

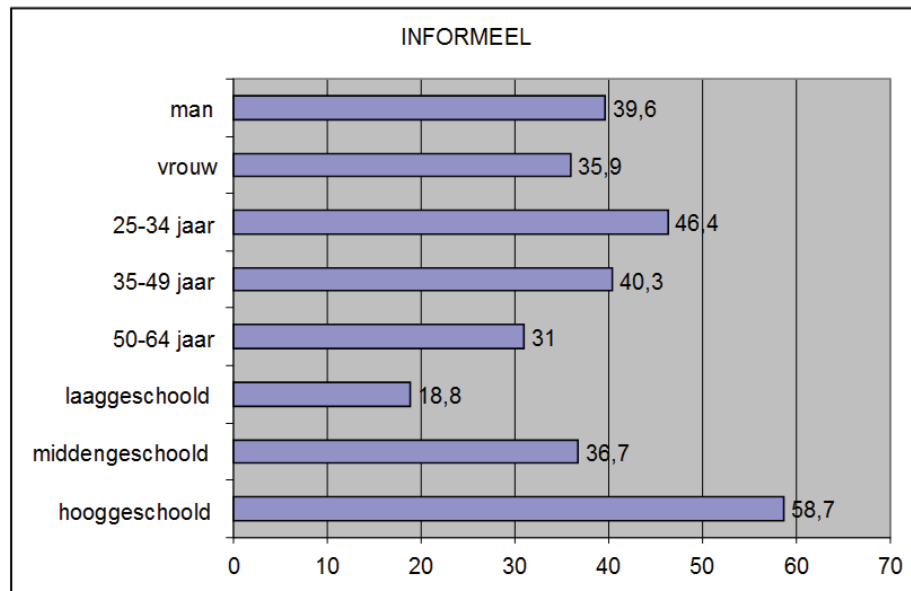
De onderstaande drie grafieken geven, op basis van de AES, de participatiegraad aan achtereenvolgens formeel, niet-formeel en informeel leren (naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau) bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%).



Figuur 6.1 Participatiegraad aan formeel leren - naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)



Figuur 6.2 Participatiegraad aan niet-formeel leren - naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)



Figuur 6.3 Participatiegraad aan informeel leren – naar geslacht, leeftijd en opleidingsniveau - bij de Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel (%)

Uit verdere analyses blijkt dat leeftijd een opmerkelijk en hoogsignificants effect heeft op de participatie aan formele educatie. De tendens is weinig verrassend: hoe hoger de leeftijd hoe lager de kans dat men aan een formeel leertraject zal deelnemen dat resulteert in een erkend diploma of getuigschrift. Opmerkelijk is dat deze trend ook bij niet-formeel leren waar te nemen is (zij het daar minder dan bij formeel leren). Dit laatste is in grote mate te wijten aan on-the-job-training, de belangrijkste vorm van niet-formeel leren, waartoe vooral jongere werknemers worden gestimuleerd of zich aangetrokken weten. Het effect van de variabele leeftijd op de kans om informeel te leren als volwassene is niet significant wanneer gecontroleerd wordt voor de kenmerken geslacht, opleidingsniveau en arbeidsstatuut.

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

Het arbeidsstatuut tenslotte oefent enkel een effect uit op de 'keuze' om niet-formeel of informeel bij te leren, nl. werkenden kennen een grotere kans op leren

dan werkzoekenden en vooral dan inactieven (gecontroleerd voor de kenmerken geslacht, leeftijd, opleidingsniveau).

Arbeidsstatuut en opleidingsniveau zijn de belangrijkste 'voorspellers' voor (non-)participatie aan levenslang leren in het algemeen.

7. Oorzaken van laaggeletterdheid

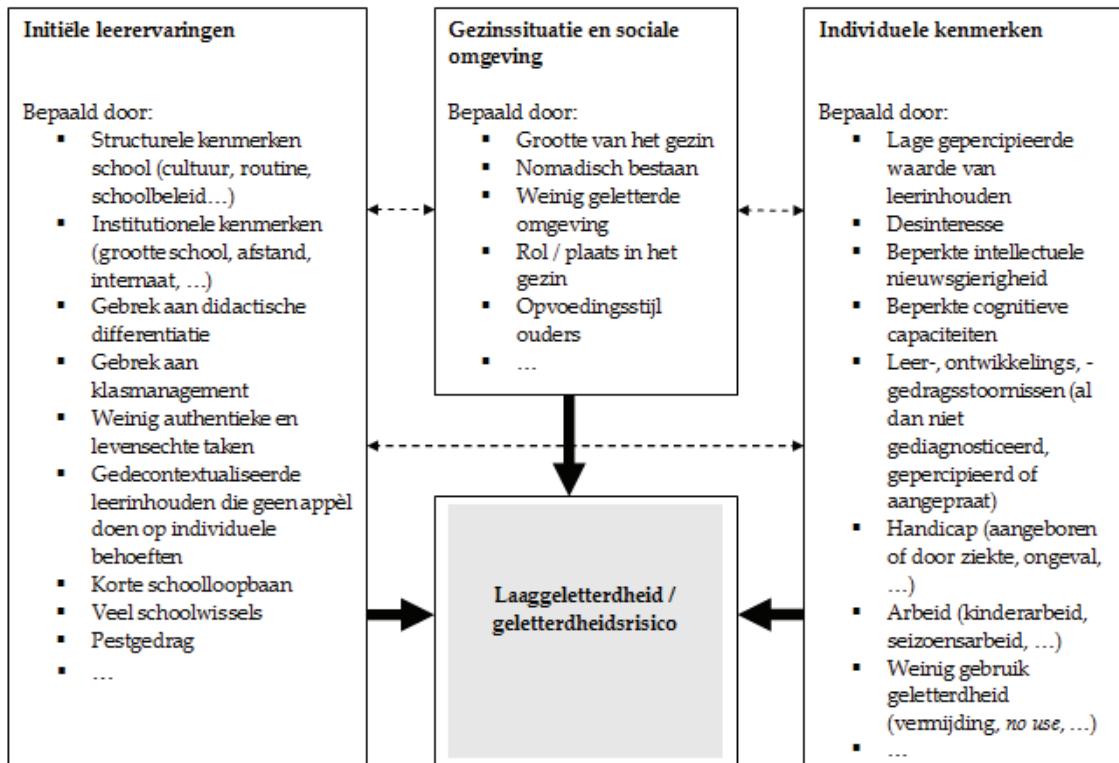
Laaggeletterdheid kan verschillende oorzaken hebben. Uit de diepte-interviews met laaggeletterde volwassenen bleek duidelijk dat er bij elk individu sprake is van een samengaan van verschillende - kleine en grote - aanleidingen. Afhankelijk van de leeftijd van de volwassenen vandaag, zijn die aanleidingen nogal verschillend.

De rol van de initiële schoolervaringen zijn hoe dan ook niet te onderschatten.

- *Het hebben van aandacht voor verschillen in geletterdheidsvaardigheden in het initieel onderwijs blijft van groot belang. Ook moet uitval in het initieel onderwijs maximaal worden voorkomen door een blijvende aandacht voor een gedifferentieerd ondersteuningsaanbod.*

Verder heeft de specifieke gezinssituatie ook vaak een belangrijke invloed gehad op de leerkansen die laaggeletterden als kind kregen. Veel van de aangehaalde oorzaken situeren zich in de kinder- en adolescentietijd en blijven op volwassen leeftijd een determinerende rol spelen bij het formuleren van leerintenties en het bepalen van leerplannen.

Onderstaand schema geeft de oorzaken aan die ter sprake kwamen in de diepte-interviews.



Figuur 7.1 Oorzaken van laaggeletterdheid en geletterdheidsrisico's op basis van elementen uit diepte-interviews met laaggeletterden (indeling van figuur gebaseerd op Bersee et al., 2007)

8. Geletterdheidspraktijken en subjectieve geletterdheidsprestaties

Vaak wordt ervan uitgegaan dat laaggeletterden weinig of geen geletterdheidspraktijken vervullen in hun dagelijks leven. De interviewdata verzameld binnen dit onderzoek spreken dit tegen. Ook al vermijden veel laaggeletterden de confrontatie met te moeilijke geletterdheidstaken, zij gaan niet alle taken die geletterdheid vergen uit de weg. De geletterdheidspraktijken in het dagelijkse leven van laaggeletterde volwassenen verschillen echter nogal naargelang hun leeftijd. Digitale en multimediale geletterdheidspraktijken bv. komen beduidend vaker voor bij jongeren. Zij schatten zichzelf (bijgevolg) ook hoger in op deze vaardigheden.

Dat ook laaggeletterden dagelijks verschillende geletterdheidspraktijken vervullen, betekent niet dat zij vaak met geletterdheidsrijke omgevingen in contact komen.

De manier waarop laaggeletterden rapporteren over hun geletterdheidspraktijken en –competenties wordt sterk beïnvloed door het al dan niet volgen van een cursus of opleiding om bepaalde geletterdheidscompetenties te verhogen. Deelnemers aan geletterdheidsverhogende trainingen weten hun eigen sterktes en zwaktes op gebied van taal en rekenen scherper te verwoorden.

Ook de gepercipieerde waarde van geletterdheidscompetenties varieert sterk bij laaggeletterden volgens de participatiegraad aan levenslang leren: zij die deelnemen aan een geletterdheidstraining percipiëren geletterdheidsvaardigheden als belangrijker dan zij die nog nooit een dergelijke training volgden.

- *Een globale en geïntegreerde aanpak van laaggeletterdheid blijft nodig. Essentieel daarbij is dat alle actoren en organisaties die met laaggeletterdheid in contact komen bij de ontwikkeling en uitvoering van deze aanpak betrokken worden. Deze betrokkenheid is een kwestie van sensibilisering maar ook - waar nodig - activering (van sociale druk tot verplichting).*

9. Leerattitude

Het hebben van een positieve houding tegenover leren blijkt volgens de AES-analyse één van de belangrijkste factoren die leerinspanningen van volwassenen voorspellen. Wie een positieve leerattitude heeft, zal niet enkel meer kansen herkennen om bewust en zelfsturend te leren maar zal ook meer kansen grijpen om een erkende en diplomagerichte opleiding te volgen.

Laag- en risicogeletterden hebben geen negatieve attitude tegenover leren. Risicogeletterden rapporteren in de AES-enquête zelfs een sterk bewustzijn van de meerwaarde van leren binnen uiteenlopende contexten (vrije tijd, arbeid, ...). Ze ervaren ook leerplezier en een groeiend zelfvertrouwen ten gevolge van leren, zij het wel iets minder dan hoger geletterden.

- *Ook laaggeletterde volwassenen zijn zich steeds meer bewust van het belang van leren in de samenleving. De maatschappelijke erkenning van het leren bij laaggeschoolden en laaggeletterden kan echter nog verhogen. Dit kan door in het discours over de lerende samenleving er op te drukken dat leren een zaak is van iedereen en – zeker bij deze doelgroepen - niet een kwestie van ‘niet kunnen’ of ‘iets gemist hebben’. Een te sterke nadruk op kwalificaties en inzetbaarheid spreekt laaggeletterden weinig aan.*

Laaggeletterde volwassenen herkennen en formuleren echter moeilijk leerbehoeftes. Hetzelfde geldt voor het linken van leerbehoeftes aan concrete leersituaties. Bij concretisering van dergelijke leersituaties, valt op dat laaggeletterden ‘leren’ sterk associëren met traditionele leersettings (gekenmerkt door o.a. klassikaal onderwijs).

Een groot deel van de laaggeletterde volwassenen schat het eigen leerpotentieel in als zwak. Velen onder hen, vooral niet-deelnemers aan levenslang leren, vinden het ook 'te laat om te leren'. Deze lage inschatting van de eigen trainability betekent echter niet noodzakelijk dat laaggeletterden een negatief zelfbeeld hebben. Als zij hun zelfvertrouwen niet putten uit leeractiviteiten, gaan zij zich daarvoor sterk baseren op andere contexten zoals hun expertise in handenarbeid, hun rol in het gezin, ...

- *Het is van belang dat in het initieel onderwijs aandacht wordt geschonken aan het waarderen van alle leeractiviteiten. Cruciaal is het bijbrengen van een lerende houding en vaardigheden om de eigen leerbehoeftes te herkennen en het eigen leerproces te sturen.*

10. Informeel leren bij volwassenen met een geletterdheidsrisico

Het IALS-onderzoek toonde aan dat landen met een relatief lage scholingsgraad (zoals België) toch vrij behoorlijk kunnen scoren inzake geletterdheid op volwassen leeftijd. Dit betekent dat ook laag opgeleide mensen op volwassen leeftijd hun geletterdheidsvaardigheden weten bij te spijkeren. Aan het formele educatieve aanbod wordt door deze groep van volwassenen echter onvoldoende geparticipeerd om dit als enige verklaring te kunnen hanteren. Dit wijst er op dat ook in informele en niet-formele contexten geletterdheidsvaardigheden worden verworven, gehandhaafd en ontwikkeld (Van Damme, 1998).

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

Smith en Smith (2008) stelden vast dat informeel leren - in de betekenis van zelfgestuurd leren - vaker voorkomt bij die laaggeschoolden die al participeren aan een vorm van niet-formeel of formeel leren (zoals basiseducatie) dan bij niet-participerende laaggeschoolden. Taylor (2006) onderzocht de specifieke link tussen informeel leren en geletterdheidspraktijken. Hij stelde dat de levensrollen van risicogeletterden (IALS-level 1 en 2) grotendeels dezelfde zijn als die van hoger geletterde volwassenen. Zij staan dus niet drastisch anders in het leven. De geletterdheidspraktijken die zij vervullen, vloeien wel vaker voort uit een voortdurend probleemoplossend gedrag. Het is in die optiek dan ook logisch dat op basis van de AES-data kan worden vastgesteld dat risicogeletterden bv. minder lezen ter ontspanning (in hun vrije tijd).

Algemeen toont onze analyse van de AES-data aan dat de ontvankelijkheid van volwassenen om buiten een georganiseerde context te leren (informeel leren) vrij groot is. Zowel volwassenen met als volwassenen zonder geletterdheidsrisico engageren zich drie maal meer in informele leerprocessen dan in formele (we nemen hierbij de duur van deze processen niet in rekening). Dit is het geval voor alle leeftijdsgroepen en wordt nauwelijks beïnvloed door bv. het hebben van jonge kinderen.

ICT en internet worden door volwassenen met een geletterdheidsrisico het meest gebruikt als *tools* om op informele wijze te leren. Risicogeletterden kijken meer dan gemiddeld naar de televisie maar gebruiken audiovisuele media minder dan andere volwassenen als instrumenten om doelgericht bij te leren. Vaak worden audiovisuele media zelfs gebruikt om gedrukte en geschreven informatie en de daarmee samenhangende geletterdheidstaken te vermijden. Tegelijk bieden deze media – net omdat ze door risicogeletterden vaak gebruikt worden – wel kansen om laaggeletterden te sensibiliseren.

Informeel leren blijkt voor risicogeletterden een goede opstap om op termijn (toch) te participeren aan een meer formeel educatief aanbod. Dit gegeven kan ook worden toegepast op het geletterdheidsverhogend aanbod: participatie aan sociale en culturele praktijken waarbij het ontwikkelen en verbeteren van geletterdheidsvaardigheden slechts een perifere functie is, kan voor volwassenen een *stepping stone* zijn om op termijn te kiezen voor participatie aan de erkende basiseducatie.

- *Naast de aandacht van de formele volwasseneneducatie voor laaggeletterden en laaggeschoolden, moet voldoende aandacht gaan naar leermogelijkheden via andere wegen en in minder formele settings. Het uitdrukkelijk faciliteren en stimuleren van 'grassroots learning activities' complementair aan een autonoom onderwijsmodel van basiseducatie is een optie. Tegelijk wordt er zo over gewaakt dat het discours over levenslang en levensbreed leren en competentieontwikkeling niet (impliciet) de boodschap inhoudt dat 'het 'echte' leren enkel in het formele volwasseneneducatie plaatsvindt'.*
- *Gezien het breed en gelijk verspreide karakter van het informeel leren, is het belangrijk de maatschappelijke waardering voor dit type van levenslang en levensbreed leren te verstevigen. Dit kan via het helpen herkennen en valoriseren van informele leerprocessen en het formaliseren van die erkenning, bv. via EVC-procedures. Door het strategisch verspreiden van didactische middelen die tot informeel leren uitnodigen kan deze vorm van leren ook nog aangemoedigd worden.*
- *Televisie biedt – door haar populariteit bij de laaggeletterden – een sterk platform om te sensibiliseren (bv. door integratie van de problematiek in het reguliere TV-aanbod) en te informeren over leermogelijkheden.*
- *Zowel binnen als buiten de reguliere volwasseneneducatie is de aandacht voor digitale vaardigheden noodzakelijk. Het gaat om het verwerven, ontwikkelen en – gezien de snelle evoluties op dit vlak is – up to date houden van instrumentele vaardigheden,*

maar ook om bredere basiscompetenties (informatieverwerking, probleemoplossend denken, ...).

- De vaststelling dat pc en internet ook bij risicogeletterden veel gebruikte middelen zijn voor informeel leren, kan aanleiding geven tot het ontwikkelen van nieuwe vormen van geïntegreerd onderwijs (geletterdheidsstraining integreren in of aanhaken aan ICT-cursussen) en gecombineerd onderwijs (contactonderwijs combineren met e-learning). Vooral op dit laatste punt is de ontwikkeling van materialen die aangepast zijn aan de doelgroep van risicogeletterden belangrijk.

11. Niet-formeel leren bij laaggeletterden en risicogeletterden

Op basis van de AES-data blijkt dat veel volwassenen met een geletterdheidsrisico verkiezen om bij te leren op een manier die wel georganiseerd is maar die niet leidt tot een erkend diploma. Dit gebeurt in hoofdzaak via on-the-job trainingen, cursussen en privé-lessen. Cursussen via afstandsonderwijs worden zo goed als nooit gevolgd door laag- of risicogeletterden.

Een belangrijke voorspeller voor het volgen van niet-formele volwasseneneducatie is de actieve betrokkenheid in recreatieve verenigingen (sportclubs, hobbyverenigingen, ...) en organisaties met een cultureel karakter. Hoewel dergelijke participatie door laaggeletterden slechts zelden wordt gezien als een terrein om bij te leren, kan ze toch een opstap zijn naar meer formele vormen van leren (diploma-gerichte cursussen, opleidingen, ...). Het empowerende en emanciperende effect van (eerste) leerervaringen in niet-formele educatieve omgevingen (voornamelijk te situeren in het maatschappelijk middenveld: buurtwerk, verenigingsleven, ...) helpt laaggeletterden om meer greep en zicht te krijgen op de eigen situatie (behoeften, interesses, kansen en aspiraties) en werkt ook als smaakmaker voor ander georganiseerd aanbod.

Dat aan het niet-formeel educatief aanbod geen certificering verbonden is, is vanuit het oogpunt van de doelgroep van minder belang. De maatschappelijke waardering van certificaten voor aangeleerde basisvaardigheden (bv. lees- en schrijfvaardigheden) blijkt volgens de focusgroepdeelnemers trouwens ook vrij laag.

12. Formeel leren bij laaggeletterden en risicogeletterden

De lage participatie van risicogeletterden aan (niet-)formele volwasseneneducatie kan door verschillende elementen verklaard worden. Onderzoek (zoals Zieghan, 1992) geeft aan dat veel volwassenen met beperkte geletterdheidsvaardigheden geen participatie aan formele volwasseneneducatie ambiëren. Hun enthousiasme voor formele volwasseneneducatie is doorgaans ook laag omwille van de sterke connotatie met scholing. Toch wordt het verzamelen van kennis en vaardigheden

helemaal niet afgewezen door deze volwassenen, zo blijkt ook uit ons onderzoek. Risicogeletterden staan dus niet noodzakelijk negatief tegenover formeel bijleren. De context waarin dat bijleren gebeurt spreekt hen echter niet altijd aan.

Van alle volwassenen met een geletterdheidsrisico neemt op jaarbasis 7,3 procent deel aan minstens één certificeerbare opleiding die erkend is door de Vlaamse overheid. Dit is minder dan de helft van het aandeel bij de volwassenen die geen geletterdheidsrisico kennen. Het aantal opleidingen dat wordt gevolgd, verschilt wel nauwelijks tussen beide participerende groepen.

Algemeen stellen we vast dat volwassenen die informeel leren meer kans maken om ook een diplomagerichte opleiding aan te vatten. Vrouwen met een geletterdheidsrisico vinden iets vaker de weg naar het erkende opleidingsaanbod dan mannen die een risico lopen op laaggeletterdheid.

Laaggeletterden die participeren aan een formeel opleidingsaanbod omtrent geletterdheid beleven dit vaak als een manier om een gemiste kans uit het verleden goed te maken. Niet-participerende laaggeletterden gaan er minder van uit dat formele volwasseneneducatie het gemis van bepaalde initiële leerervaringen kan keren.

13. Leren op en in functie van het werk

Risicogeletterden zien het als een belangrijke verantwoordelijkheid van de werkgever om levenslang leren te stimuleren. Leren buiten de traditionele onderwijscontexten wordt door hen erg nodig geacht voor de job, ook al omschrijven weinig laag- en risicogeletterden de job als een hoofdmotief voor hun leeractiviteiten.

Laaggeletterde volwassenen verwachten niet dat een werkgever specifieke geletterdheidsvaardigheden traint als de job die niet vereist. Anderzijds kunnen werkgevers wel duidelijk een zeer actieve rol spelen in het remediëren van geletterdheidsproblemen bij werknemers (bv. middels on-the-job-training).

- *Responsabiliseren van individuele werkgevers en arbeidsmarktactoren en -sectoren blijft actueel. Gezien het grote aandeel risicogeletterden onder de werklozen, inactieven en werknemers in niet-kennisintensieve jobs, kan een verhoogde aandacht best gaan naar specifieke beroepssectoren, toeliders naar werk en arbeidsmarktgerichte opleidingen.*

14. Doorverwijzing en netwerking

Heel wat (eerstelijns)diensten en organisaties komen in hun dagelijkse werking in contact met volwassenen die geletterdheidsproblemen (dreigen te) kennen. Het

gaat om diensten en organisaties die zorgen voor welzijn en sociale ondersteuning (OCMW's, sociale huizen...), gezondheidszorg, de toeleiding naar werk (VDAB, ...), ... Het is van belang dat zij hun signaalfunctie omtrent laaggeletterdheid waarmaken. Om dit te kunnen, moeten trajecten en procedures voor laaggeletterden flexibel genoeg gemaakt worden (naar tijd en invulling) om een vertrouwensband te kunnen scheppen. Daarnaast moeten de consultants, trajectbegeleiders, opleiders, ... van de organisaties die trajecten naar en vanuit werk begeleiden (verder) getraind worden in het herkennen en aanpakken van geletterdheidsproblemen. Zij hebben ook een verantwoordelijkheid in de informatieverstrekking naar risicogeletterden (bv. over het beschikbaar educatief aanbod).

- *Het verhogen van geletterdheidscompetenties wordt vandaag door heel wat maatschappelijke actoren nog te vaak gezien als een speelveld dat exclusief aan de erkende basiseducatie toehoort. Hierdoor vervullen deze maatschappelijke actoren vaak niet meer dan een vrij afstandelijke doorverwijzende rol ('wegwijzer'), terwijl vooral bij maatschappelijk erg kwetsbare groepen een duidelijke en warme overdrachtsbegeleiding ('chauffeur') cruciaal is. Ook opvolging is belangrijk om een eindeloze of gebroken keten van doorverwijzingen te vermijden.*
- *De centra voor basiseducatie moeten de ruimte krijgen om buiten het eigen speelveld (gekenmerkt door modules en doelen) te treden. Voornamelijk in het bereiken van de laagstgeletterde volwassenen is het cruciaal dat de centra outreach-activiteiten (naar lokale gemeenschappen, verenigingen, ...) organiseren. Outreach-activiteiten brengen het educatieve aanbod geografisch dicht bij de deelnemers (in plaats van omgekeerd) en sluiten sterk aan bij hun vertrouwde omgeving. Analoog met de notie van 'brede school' kan werk worden gemaakt van 'brede volwasseneneducatie'. Door middel van intervisie en ervaringsuitwisseling kunnen de centra elkaar daartoe inspireren (sommige centra hebben hierin reeds een traditie).*
- *Er is nood aan een meer uitgewerkte samenwerking tussen geïnstitutionaliseerde educatieve aanbodsverstrekkers (centra voor basiseducatie, CVO's, ... maar ook Syntra en VDAB-competentiecentra) en actoren op het middenveld met een eerder zijdelingse educatieve functie die vaak een vertrouwensband hebben met veel laag- en laagstgeletterden en hen kunnen aansporen tot bijleren. Deze samenwerking hangt vandaag vooral af van organisatiegerelateerde en persoonsgerelateerde houdingen, maar is zelden structureel.*

15. Leerstijlen en leeroriëntaties

Laaggeletterde volwassenen participeren in hoofdzaak aan formele leeractiviteiten omwille van persoonlijke interesse. Er is geen uitgesproken of eenzijdige belangstelling voor certificering, al zien vooral jongere laaggeletterden wel de meerwaarde van een certificaat of diploma voor de arbeidsmarkt.

Wanneer volwassenen onvoldoende taal- of rekenvaardigheden hebben om een probleem op te lossen, richten zij zich op hun directe en vertrouwde omgeving. Ook als ze leren aan de hand van *tools* (handleidingen, internet, pc, boeken, ...) – wat relatief vaak gebeurt – prefereren ze een vorm van *instructional scaffolding*. Deze externe ondersteuning leidt soms tot een afhankelijkheidssituatie: zonder de begeleidende derde valt het leerproces stil.

Bij vormingsactiviteiten voor laaggeletterde volwassenen is het belangrijk dat leerinhouden vertrekken vanuit de eigen ervaringen van laaggeletterden, vanuit levensechte contexten en dat ze aansluiten bij hun behoeften en interesses. Met het oog daarop wordt groepsleren sterk bepleit, zowel door de participerende laaggeletterden zelf als door professionals die met laaggeletterdheid in contact komen. Er wordt gewezen op de didactische meerwaarde (volwassenen leren van elkaar), sociale meerwaarde (na een tijd wordt de groep een veilige en vertrouwde omgeving) en de motiverende effecten (door de groepsgerichtheid is er minder *drop-out*).

16. Intenties tot deelname aan educatie

Veel volwassenen willen deelnemen aan vormende activiteiten maar komen daar om bepaalde redenen niet toe. We spreken over ‘onvervulde leerintenties’.

In de AES-bevraging werd nagegaan wie in de 12 maanden voor de enquête had willen deelnemen aan leeractiviteiten maar er niet toe gekomen is of wie wel heeft deelgenomen maar dat graag nog meer had gedaan. Het gaat om ongeveer 30% van de bevroegde populatie. Met andere woorden: iets minder dan een derde van alle volwassenen op beroepsactieve leeftijd zou meer willen leren dan dat ze vandaag doet. Uit de antwoorden blijkt ook dat het ervaren van onvervulde leerintenties sterk samenhangt met leeftijd, geslacht, jobstatuut en leerattitude:

- ouderen hebben minder onvervulde leerintenties dan jongeren;
- vrouwen hebben meer onvervulde intenties dan mannen;
- waar inactieven weinig leervoornemens formuleren, slagen werkzoekenden er maar weinig in hun intenties in de praktijk te brengen;
- wie leren leuk en zinvol vindt, wil steeds meer bijleren (wat vaak uitmondt in niet-gerealiseerde plannen).

Ongeveer een kwart van de risicogeletterden had het afgelopen jaar (meer) willen deelnemen aan vormen van formele of niet-formele educatie maar is daar niet toe gekomen. Dit betekent dat – mits de juiste voorwaarden – nog veel laag- en risicogeletterden (meer) aan het leren kunnen gaan. In de diepte-interviews met laaggeletterden werd vastgesteld dat hun leerplannen en leeraspiraties zeer divers zijn (gerelateerd aan job, hobby, thuissituatie, ...).

17. Elementen die participatie aan volwasseneneducatie verhinderen

Verschillende drempels of barrières weerhouden personen met een geletterdheidsrisico ervan om te participeren aan niet-formele en formele vormen van levenslang leren. Veel van deze drempels zijn niet 'typisch' voor laag- of risicogeletterden, ze gelden voor volwassenen in het algemeen. Het belang van bepaalde drempels is wel in verband te brengen met de leer- en leefsituaties van individuen, alsook met het risico op laaggeletterdheid.

Situationele barrières (vooral het gebrek aan tijd omwille van andere verantwoordelijkheden thuis of op het werk) wegen bij veel volwassenen vaak erg door. Bij risicogeletterden zijn het ook vaak de leeftijd en (gebrekkige) gezondheid die participatie bemoeilijken. Ook de (gepercipieerde) prijs van het aanbod speelt bij hen een belangrijke rol. Wanneer deze te hoog is of te hoog lijkt, kan een potentiële lerende van deelname afzien. Nochtans stellen we op basis van de AES vast dat wanneer risicogeletterden geen gratis cursus volgen (zoals de gratis cursussen in de basiseducatie) zij minder dan andere volwassenen instaan voor de rechtstreekse kosten (inschrijf- en examengeld) en de materiaalkosten verbonden aan deelname. Dit is opvallend daar de groep van volwassenen met een geletterdheidsrisico minder op een werkgever kan rekenen die het leertraject financiert.

Veel volwassenen met een geletterdheidsrisico weten zich in het verwezenlijken van hun leerintenties ook gehinderd door het ontbreken van (de juiste) informatie(kanalen) over leermogelijkheden. Het ontbreken van deze informatie(kanalen), omschrijven we als informatiele barrières.

Het zoeken van informatie over leermogelijkheden wordt sterk bepaald door de leeftijd (hoe ouder, hoe minder men informatie zoekt) en het werkstatuut/type job van volwassenen. Vooral volwassenen in niet-kennisintensieve jobs lijken weinig op zoek naar georganiseerde leermogelijkheden, hetgeen erop duidt dat dit beroepstype weinig stimulerend werkt om de opleidingsmarkt te verkennen.

Ook het lopen van een geletterdheidsrisico toont een verband met het zoeken naar leermogelijkheden. We stellen vast dat laag- en risicogeletterden niet alleen minder zoeken naar leermogelijkheden, maar ook minder succesvol zijn in het vinden van leermogelijkheden. Laaggeletterden zijn (bijgevolg) ook weinig vertrouwd met de educatieve aanbieders en de structurele en beleidsmatige kenmerken van levenslang leren. Ze grijpen voornamelijk terug naar hun eigen initiële schoolervaringen om hun eventuele participatie aan volwasseneneducatie te kaderen.

- *Dat veel laaggeletterden niet of slechts zeer fragmentair weet hebben van het educatieve aanbod voor volwassenen (het geletterdheidsverhogend aanbod zowel als andere vormen van levenslang en levensbreed leren), kan verholpen worden door meer informatiekanalen op hun maat. Aangepaste 'broodkruimels' moeten leiden naar een*

geschikt educatief aanbod zonder dat de betrokkenen verdwalen in het complexe en gefragmenteerde aanbod van leermogelijkheden voor volwassenen.

- *Volwassenen die willen bijleren en niet vertrouwd zijn met het aanbod moeten de weg naar het levenslang leren opnieuw ‘zoeken’. Dit zijn ‘herintreders’ op de leermarkt. ‘Uittreden’ uit levenslang leren zou echter nooit een optie mogen zijn. Jongvolwassenen aan het einde van het initieel onderwijs uitvoerig informeren over de mogelijkheden en meerwaarde van permanente vorming is vanuit die optiek belangrijk.*

Dispositionele en psychologische drempels spelen bij laaggeletterde volwassenen een sterkere rol dan bij hoger geletterden. Veel laaggeletterden voelen zich gehinderd om hun numerieke of talige vaardigheden bij te spijkeren omwille van hun negatieve schoolervaringen tijdens de leerplicht. Ook faalangst en schrik voor de groep weerhouden hen ervan om naar de formele volwasseneneducatie te stappen. Dit laatste kan ook – vooral bij ouderen dan – het gevolg zijn van het ervaren van een zwakke behoefte of noodzaak tot bijscholing. Tenslotte kan er sprake zijn van een soort ideologische afkeer van educatie, sterk bepaald door de subcultuur waarin men zich bevindt: men beschouwt het leren dan als ‘niet passend’ bij de groep waarvan men deel uitmaakt.

- *Voor laaggeletterden die zich geremd weten door typisch schoolse elementen in het aanbod van de formele volwasseneneducatie (huiswerk, assessment, schools gebouw, ...) is een enigszins ‘ontschoold’ educatief aanbod aangewezen. Dit kan op die plaatsen georganiseerd worden waar laaggeletterden uit persoonlijke interesse en in hun vrije tijd participeren.*

De institutionele drempels zijn een laatste set van drempels die zich kunnen voordoen. Het gaat voornamelijk om de feitelijke prijs en bereikbaarheid van het aanbod, maar evenzeer over de aantrekkelijkheid ervan. Huiswerk, examens en weinig aantrekkelijke leerinhouden zijn elementen die laaggeletterden vaak afschrikken of doen afhaken. Deze institutionele drempels kunnen vrij rechtstreeks aangepakt worden door de educatieve aanbieders, maar onderzoek wijst wel uit dat zij minder determinerend zijn voor non-participatie bij laaggeletterden dan de andere clusters van drempels (cf. Quigley, 1997).

18. Motieven en redenen voor deelname

Bij deelname aan levenslang leren speelt altijd een mix van redenen. Voor net iets meer dan de helft van de door de AES bevraagde Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel primeert persoonlijke interesse op werkdoeleinden wanneer men op volwassen leeftijd formeel gaat bijleren. In geval van niet-formele educatie wordt er duidelijk vaker deelgenomen omwille van werkdoeleinden.

Hoe ouder volwassenen worden, hoe meer men deelneemt omwille van persoonlijke interesse. Uiteraard speelt ook jobstatuut hier geen geringe rol: werkzoekenden

den participeren meer dan alle andere groepen aan formele vorming omwille van jobgerelateerde redenen. Bij niet-formele educatie zijn de kennisintensieve jobs de absolute koplopers.

Bij personen met een geletterdheidsrisico wegen persoonlijke redenen sterker door als motief om te participeren aan volwasseneneducatie. Naarmate het niveau van de formele opleiding stijgt, nemen de jobgerelateerde motieven wel toe.

Wat maakt dat sommige laag- of risicogeletterden kiezen voor deelname aan een geletterdheidsverhogende opleiding, cursus, ... en andere niet? De keuze om deel te nemen aan het geletterdheidsverhogend educatief aanbod, hangt bij risicogeletterden vaak vast aan (het vooruitzicht op) een specifiek kantelmoment in hun leven. Eenmaal deze risicogeletterden tot participatie zijn gekomen, kunnen ze vrij gemakkelijk tot verdere deelname komen – zij het dan voornamelijk bij dezelfde aanbieder.

De deelname van laaggeletterden aan levenslang leren impliceert niet dat zij geen drempels meer ervaren. Sommige drempels zijn cyclisch en kunnen op eender welk moment in het leertraject voor *drop-out* zorgen. Dit maakt dat de participatie van laag- en risicogeletterden aan levenslang leren vandaag weinig garanties biedt voor een echt 'levenslange' participatie morgen.

19. Literatuur

- Bersee Th., De Boer D. & Defesche P. (2008), *Analfabetisme, leidraad voor doorverwijzers*, CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Leean C. & Sisco B. (1981), *Learning projects and self-planned learning efforts among undereducated adults in rural Vermont* (Final Report Nr. 99-1 051), National Institute of Education, Washington, DC.
- OECD & Canada (2000), *Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD, Paris and Ottawa.
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Sage publications, California/London/New Delhi.
- Quigley A. (1997), *Rethinking literacy education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Reder S. & Strawn C. (2001), 'Program participation and self-directed learning to improve basic skills', *Focus on Basics*, 4(D), p. 14-17.
- Smith & Smith (2008), 'Low-Education Adults' Participation in Informal Learning Activities: Relationships With Selected Demographic Characteristics', *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2 (2), p. 67-73.
- Taylor M. (2006), *Informal adult learning and everyday literacy practices*, *The Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), p. 2-11.
- 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., Van de Poele L. & Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven.
- Van der Kamp M. (1997), European traditions in literacy research and measurement, in A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch & D.A. Wagner (Eds.) (139-162), *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis* (Series on Literacy Research, Policy and Practice), Cresskill: Hampton Press, Inc, OECD and National Center on Adult Literacy University of Pennsylvania.
- Van Woensel A. (2006), *In het lang en in het breed. Levenslang leren in Vlaanderen en Europa*, Steunpunt WAV, Leuven.
- Vanhoren I. (2003), 'Traject voor laaggeletterden in Vlaanderen', *OverWerk - tijdschrift van het steunpunt WAV*, 3, p. 127-130.

Vanhoren I., Kerkhof J., Demeester K. & Matheus N. (2003), *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*, HIVA, Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent, Leuven/Gent.

Vlaamse Gemeenschap (2003), *Geletterdheid verhogen. Doelstellingen voor een strategisch plan geletterdheid van de Vlaamse gemeenschap*.

Zieghan L. (1992), *Learning, literacy and participation: Sorting out priorities*. *Adult Education Quarterly*, 43(1), p. 30-50.