



spectrum

CMO Gelderland



Leren voor leven: een eigen plek in het dagelijks leven

Onderzoeksresultaten outcome en invloed van volwasseneneducatie

Inhoud

- 2 Inleiding
- 4 Onderzoek Leren voor Leven
- 7 Trainingsdesign
- 9 Sociale inclusie
Wat wordt onderzocht?
- 10 Het onderzoek in drie fasen
Onderzoekresultaten
- 11 De praktijk: Wat kunnen we doen?
- 12 Regisseur van je eigen leven
- 13 Dankwoord
- 13 Bijlagen



Inleiding

Om mensen een stap verder te helpen in hun beroep of leven, is het de kunst om de ander een duwtje in de rug te geven. Jezelf misbaar te maken, zodat de ander het vervolgens zelf kan doen. Een opvatting die Hans Croiset (regisseur) verwoordt als hij het over het regisseren (begeleiden) van zijn acteurs heeft. Zo begeleiden, dat ze zelf nieuwe inzichten krijgen en verder kunnen zonder dat hij daar nog moet tussenkomen. Daar is veel 'moed' voor nodig. Moed voor een acteur om iets nieuws aan te gaan en een nieuwe impuls aan zijn werk of leven te geven. Dit proces is in essentie vergelijkbaar met volwassenen die de sprong in het diepe wagen en een cursus gaan volgen om problemen in het dagelijks of beroepsleven te tackelen. Leren om een betere plek in het dagelijks leven te krijgen: 'Leren voor Leven'!

Iets wat voor achtergestelde groepen vaak niet eenvoudig is. Zo zijn kwetsbare volwassenen vaak uitgesloten van deelname aan het dagelijks leven door bijvoorbeeld taalproblemen, financiële problemen, leeftijd of geen betaald werk. Toch verdienen ook deze volwassenen een plek in de samenleving te krijgen, ofwel 'sociaal geïnccludeerd' te worden. De vraag is alleen hoe?

"Ik wil dat de acteur het zelf bedenkt, dat hij het gevoel heeft mij niet nodig te hebben."

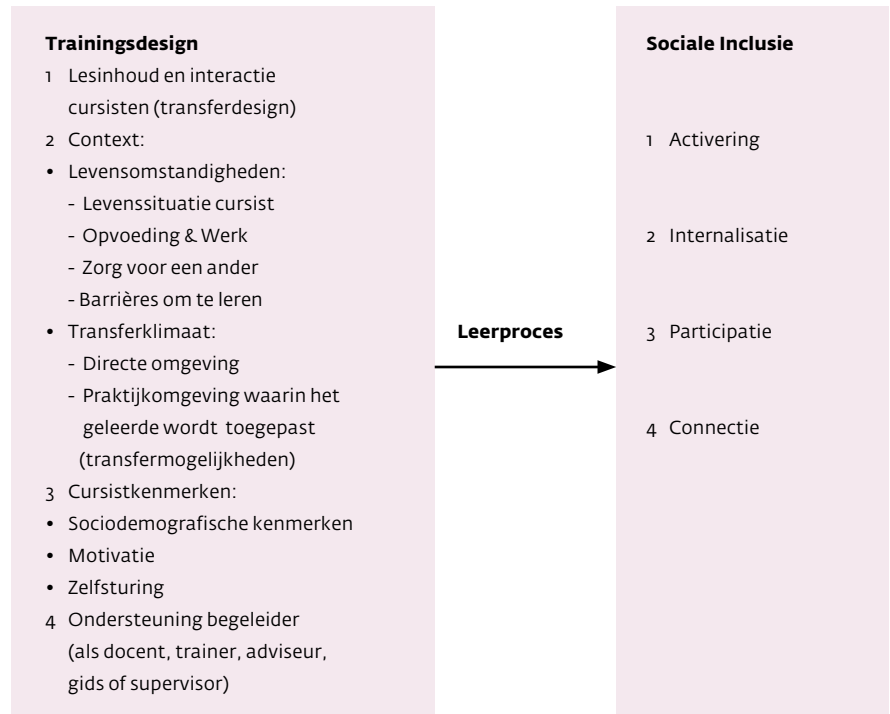
Hans Croiset (regisseur)

Onderzoek Leren voor Leven

Spectrum CMO Gelderland voerde in opdracht van de Provincie Gelderland en de Projectdirectie Leren & Werken (projectorganisatie van de Ministeries van OC&W en SZW) het onderzoek 'Leren voor Leven' uit om de resultaten van volwasseneneducatie en haar invloed op sociale inclusie in beeld te brengen. Het promotie-onderzoek bestond uit drie fasen waarin 32 ROC's met 40 locaties, 1127 cursisten en 11 docenten hebben deelgenomen.

Evaluatie bij cursisten toont wel vaker aan dat men tevreden is over de cursus. Maar nooit eerder is vastgesteld dat educatie een grote invloed heeft op sociale redzaamheid van mensen, zodat ze zich beter kunnen redden in onze complexe maatschappij of meer kunnen deelnemen aan de samenleving. Dit onderzoek probeert een antwoord te geven op die vraag. Aan de hand van de gedefinieerde variabelen 'trainingsdesign' (vrij vertaald de leeromgeving) en 'sociale inclusie' wordt in kaart gebracht of educatieve activiteiten van invloed zijn op het verbeteren van de eigen plek in de samenleving en zo ja, wat dat dan precies inhoudt. En als dat zo is, welke kenmerken van het trainingsdesign dan belangrijk zijn en welke veel minder. Figuur 1 toont het onderzoeksdesign dat leidraad voor dit onderzoek is. Alvorens de werkwijze en resultaten van het onderzoek te beschrijven wordt eerst ingegaan op de begrippen 'trainingsdesign' en 'sociale inclusie'.

Figuur 1 Onderzoeksmodel Leren voor Leven



Kansen voor kwetsbare volwassenen

In Nederland zijn twee nieuwe wetten die zich o.a. richten op kwetsbare mensen in de samenleving. Per januari 2007 werd de Wmo (Wet maatschappelijke ondersteuning) van kracht, die het verbeteren van sociale redzaamheid beoogt. Burgers moeten zichzelf kunnen redden in hun omgeving. Een aantal groepen heeft daar ondersteuning bij nodig die gegeven kan worden vanuit de Wmo (denk aan mantelzorg, leefbaarheid, bevorderen van de autonomie, opvoedingsondersteuning en vrijwilligerswerk). De Wet participatiebudget die in 2009 volgde, stimuleert niet alleen dat mensen zichzelf moeten kunnen redden, maar ook dat men volop kan deelnemen aan het dagelijks leven. Dit kan door in te burgeren, te reïntegreren op de arbeidsmarkt of een educatief traject te volgen. Beide wetten bieden ruimte om o.a. door educatie mensen een betere plek in de samenleving te geven. Toch haalt Taris (2007) aan dat slechts 10% tot 20% van wat volwassenen leren, ook daadwerkelijk wordt toegepast. Een erg laag percentage zou men zeggen. De overheid heeft er jaren geleden toch voor gekozen om te investeren in educatieve voorzieningen voor kwetsbare volwassenen. Educatieve instellingen (waaronder ROC's) verzorgen sindsdien educatieve trajecten voor volwassenen om de sociale inclusie onder deze groep te vergroten, waardoor mensen meer zelfredzaam worden en meer gaan participeren. Men probeert met educatie dus een bijdrage te leveren aan de beleidsdoelstellingen van de Wet participatiebudget en de Wmo. Heeft deze vorm van begeleiding van kwetsbare volwassenen ook effect en zou men daar meer in moeten investeren in de toekomst? Om daar achter te komen is het onderzoek 'Leren voor Leven' uitgevoerd.

Trainingsdesign

Volgens Main (1979) en Solarczyk (1998) kan 'transfer' ervoor zorgen dat mensen zich een betere plek in de samenleving kunnen eigen maken. Transfer houdt in hoe en of mensen verworven kennis, houdingen en vaardigheden kunnen gebruiken in andere situaties dan ze zijn aangeleerd (Bolhuis & Simons, 2001). De leeromgeving is een plek waar transfer begint. Een plek waar mensen aan zichzelf kunnen werken om uiteindelijk hun levensomstandigheden in hun eigen praktijksituatie te verbeteren en (verdere) uitsluiting te voorkomen (McClusky, 1970). Volgens Baldwin & Ford (1988) vindt transfer plaats tijdens en na het leren en is het afhankelijk van een aantal factoren, zoals het leerklimaat, bestaande uit de leeromgeving en de cursist zelf. Recent onderzoek van Nijman (2004) onder laagopgeleiden wijst uit dat er zes relevante kenmerken zijn die transfer beïnvloeden:

- Persoonlijkheidskarakteristieken
- Ondersteuning van een supervisor
- Motivatie
- Transferklimaat
- Transferdesign
- Algemene werkomgeving

Nijman's (2004) onderzoek richtte zich echter voornamelijk op werksituaties. De vraag hoe mensen zich een betere

plek in het dagelijks leven eigen kunnen maken (oftewel hoe ze hun sociale inclusie kunnen vergroten), is breder. Kijkend naar Nijman's (2004) model zijn drie aanpassingen nodig. Allereerst wijst onderzoek van Raemdonck (2006) uit dat zelfsturing vooral bij laagopgeleiden transfer kan stimuleren of blokkeren. Zelfsturing (in dit onderzoek vertaald als het sturen van het eigen leren in een leerproces) is dus een belangrijk element van cursistenkenmerken evenals de persoonlijkheidskarakteristieken (gezien de kwetsbaarheid van de doelgroep naar alle waarschijnlijkheid sterk afhankelijk van sociodemografische factoren, zoals geslacht en leeftijd) en motivatie. Ten tweede heeft de vraag naar toename in sociale inclusie minder te maken met de algemene werkomgeving, maar meer met de levensomstandigheden van de cursist, waarvan Andrews & Withey (1974) de meest relevante factoren in beeld hebben gebracht. Tenslotte moet bij het transferdesign niet alleen worden gekeken naar de inhoud van het werk dat iemand doet, maar vooral ook naar de inhoud van het leerproces. Dit omdat de transfer vooral ook plaatsvindt in een educatieve setting. Belangrijke vragen zijn dan hoe de samenwerking met

medecursisten verloopt en of het lesmateriaal geschikt is. Met deze aanpassingen ziet het 'trainingsdesign' (leeromgeving om transfer te bevorderen) er als volgt uit:

- Transferdesign (bestaande uit lesinhoud en interactie tussen cursisten)
- Context:
 - Levensomstandigheden (zoals levenssituatie cursist, opvoeding & werk, de zorg voor een ander en barrières om te leren);
 - Transferklimaat (zoals de directe omgeving en de praktijkomgeving waarin het geleerde wordt toegepast)
- Cursistenkenmerken:
 - Sociodemografische kenmerken (zoals leeftijd, geslacht, herkomst)
 - Motivatie
 - Zelfsturing
- Ondersteuning begeleider (als docent, trainer, adviseur, gids of supervisor)

Deze kenmerken vormen samen het trainingsdesign in figuur 1, zie pagina 3. Dit trainingsdesign zou dus van invloed kunnen zijn op de sociale inclusie van mensen. Door transfer van kwetsbare volwassenen in een leeromgeving te vergroten, kunnen ze dus eerder opgenomen worden in de samenleving en eraan deelnemen.

Sociale inclusie

Mensen een betere plek in de samenleving geven door ze te laten leren. Wat houdt dat in? Wanneer heb je als inwoner een betere plek in de samenleving?

Guildford (2000) geeft aan dat mensen geaccepteerd willen worden door familie, vrienden en de samenleving. Ze proberen zich een plek eigen te maken. Ook wel 'internalisatie' genoemd (Mastergeorge, 2001). Welzijnsprojecten tonen echter aan dat de stap naar internalisatie niet altijd gezet kan worden (Fortuin et al, 1997). Soms blijft het bij aanleren van vaardigheden en kennis of gedrag dat nog toegepast moet worden. Het blijft

dan slechts bij 'activering' van volwassenen.

Naast het zich eigen maken van een plek in de samenleving, kan ook de stap worden gezet naar actieve deelname (Guildford, 2000). 'Participatie' in wijkactiviteiten, activiteiten voor een vereniging of in kunst- en cultuur activiteiten zijn voorbeelden daarvan. Verté et al (2007) geeft aan dat participatie niet alleen een individueel proces is, maar dat deelname aan activiteiten juist interactie met mensen bevordert. Volgens Colley (1975), Smith (2007), Huisman et al (2003) en Priemus (2005) een proces van 'connectie'.

Sociale inclusie valt dus uiteen in vier

processen die o.a. door de cursist in gang gezet kunnen worden, te weten:

- Activering (leren om te weten)
- Internalisatie (leren om te zijn)
- Participatie (leren om te doen)
- Connectie (leren om samen te leven)

Deze vier processen van sociale inclusie volgen elkaar niet op en hebben geen bepaalde rangorde. Ze overlappen elkaar wel. Iemand die nieuwe vaardigheden aanleert en meer zelfredzaam wordt (activering), kan ook meer gaan deelnemen in de maatschappij (participatie), maar iemand die nieuwe mensen ontmoet (connectie) hoeft zich geen nieuwe houding eigen gemaakt te hebben (internalisatie).

Cursistuitspraken over concrete veranderingen van sociale inclusie na het volgen van een educatief traject op het gebied van activering

Activering

- Agenda bijhouden
- Begrijpend lezen
- Begrijpend schrijven (artikel)
- Beter en meer spreken
- Beter lezen
- Beter of meer schrijven
- Boeken lezen
- Boodschappenlijstjes maken
- Dingen, grapjes en andere mensen meer begrijpen
- Eigen administratie doen
- Eigen naam schrijven
- Eigen straatadres schrijven
- E-mailen
- Geboortedatum kunnen zeggen
- Gedicht voor Sinterklaas schrijven
- Het alfabet en taal kennen (en ervaren)
- Kaarten en brieven sturen
- (Klachten)formulier invullen
- Klok kijken
- Kookboeken lezen
- Krant lezen
- Leren leren
- Leren oplossen van een klacht
- Makkelijker (telefoon)gesprekken voeren
- Meer en beter spreken
- Meer plezier in het schrijven hebben
- Meer te weten komen
- Meer voorlezen
- Memo's maken
- Mening geven
- Met de computer werken
- Nederlanders en anderen verstaan
- Officiële papieren lezen
- Om hulp of dingen vragen
- Ondertiteling lezen
- Op Marktplaats zoeken (en kopen)
- Pinnen
- Plezier in lezen hebben
- Post en klacht- of sollicitatiebrieven lezen
- Rekenen
- Rijmpjes voor familie maken
- Situaties op papier zetten
- Straatnamen, busnummers en bushaltes lezen
- Tafels (sommen) maken
- Telebankieren
- Telefoonnummers begrijpen
- TV-programma's kijken
- Verjaardagen vieren
- Verslagen schrijven
- Vertellen
- Websites lezen
- Weten wat er te doen is door jezelf te oriënteren



Wat wordt onderzocht?

Om in beeld te krijgen welke inhoud er precies gemeten wordt als we het over kenmerken van een trainingsdesign en vier processen van sociale inclusie hebben, is een vragenlijst getest onder 308 cursisten van 10 ROC's en 11 locaties. Zowel de cursisten als de ROC's zijn willekeurig geselecteerd. Elk ROC heeft circa 35 cursisten benaderd, met respons van 88% op de pretest (N=308) en 51% (N=177) op de posttest. Het instrument was een ontwikkelde SIT-vragenlijst (Sociale Inclusie door Transfer) bestaande uit zes onderdelen:

- Sociodemografische kenmerken en motivatie
- Transferdesign, transferklimaat en ondersteuning begeleider
- Levensomstandigheden
- Sociale inclusie: Activering en Internalisatie
- Sociale inclusie: Participatie en Connectie
- Zelfsturing

De deelnemers hebben, zowel aan het begin als aan het einde van het educatief traject (na gestandaardiseerde

instructie van de docent) de vragenlijst ingevuld. Aan de hand van een factoranalyse die in SPSS 15.0 is uitgevoerd, werd duidelijk uit welke inhoudelijke onderdelen het trainingsdesign bestond (deze staan vermeld in kolom 2 en 4 van tabel 1), namelijk:

- Ondersteuning docent
- Lesinhoud en interactie tussen cursisten (transferdesign)
- Directe omgeving
- Praktijkomgeving waarin het geleerde wordt toegepast (transfermogelijkheden)
- Levenssituatie cursist
- Barrières om te leren
- Opvoeding & Werk
- Zorg voor een ander

(Om onduidelijkheid over het trainingsdesign te voorkomen waren deze kenmerken al geïntegreerd in figuur 1.) Daarnaast werd duidelijk in welke inhoudelijke onderdelen de vier processen van sociale inclusie ingedeeld konden worden (zie kolom 6 en 8 van tabel 1), te weten:

- Activering:
 - Nationale Taalvaardigheden
 - Digitale Vaardigheden

- Internationale Taalvaardigheden
- Internalisatie:
 - Assertiviteit
 - Arbeids- en opvoedingsvaardigheden
 - Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden
 - Contactvaardigheden
- Participatie:
 - Verenigings- en wijkactiviteiten
 - Natuur- en sportactiviteiten
 - Kunst- en cultuuractiviteiten
 - Lidmaatschap
- Connectie:
 - Ontmoeten & Ondernemen
 - Omgang met intieme contacten
 - Sociaal Isolement

Tabel 1 (zie pagina 7) geeft een overzicht van de betrouwbaarheid per inhoudelijk onderdeel van de SIT-vragenlijst. Bestudering van deze tabel maakt duidelijk dat alle subschalen van de SIT-vragenlijst een Cronbach's Alpha van 0,6 of hoger hebben (afgerond op 1 decimaal). Dit houdt in dat deze subschalen als vrij betrouwbaar kunnen worden beschouwd.



Tabel 1 Betrouwbaarheid inhoudelijke onderdelen SIT-Vragenlijst*

Subschalen	Trainingselementen	Cronb. Alpha	Levensomstandigheden	Cronb. Alpha	Activering & Internalisatie	Cronb. Alpha	Participatie & Connectie	Cronb. Alpha
Inhoudelijke onderdelen	Trainingselementen totaal	0,695	Levensomstandigheden totaal	0,820	Activering & Internalisatie totaal	0,925	Participatie & Connectie totaal	0,610
	Ondersteuning docent	0,911	Levenssituatie	0,928	Nationale Taalvaardigheden	0,921	Ontmoeten & Ondernemen	0,819
	Transferdesign (Lesinhoud en interactie cursisten)	0,809	Barrières	0,754	Digitale Vaardigheden	0,936	Omgang met intieme contacten	0,873
	Directe omgeving	0,636	Opvoeding & Werk	0,553	Internationale Taalvaardigheden	0,889	Verenigings- en wijkactiviteiten	0,847
	Transfermogelijkheden	0,772	Zorg	0,592	Assertiviteit	0,894	Natuur- en sportactiviteiten	0,613
					Arbeids- en opvoedingsvaardigheden	0,815	Kunst- en Cultuuractiviteiten	0,696
					Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	0,673	Lidmaatschap	0,572**
					Contactvaardigheden	0,881	Sociaal Isolement	0,800**

* Deze tabel is exclusief 1 item 'Financiële Vaardigheden' onder de subschaal Activering & Internalisatie.

Dit item is vanwege theoretische overwegingen wel in de SIT-schaal opgenomen.

** Deze constructen hebben een andere schaal, namelijk nominaal en ordinaal.

Om die reden wordt hier een Spearman Correlation gehanteerd.

Het onderzoek in drie fasen

Nu het onderzoeksinstrument is vastgesteld, kan het onderzoek worden uitgevoerd. Het onderzoek bestaat uit drie fasen.

Fase 1: Kwantitatief onderzoek onder cursisten

Na validering van de vragenlijst zijn 31 ROC's en in totaal 39 locaties benaderd om onder 30 cursisten per ROC de vragenlijst uit te zetten. 787 Cursisten hebben de vragenlijst aan het begin van het educatief traject ingevuld en 515 aan het einde van het traject. De respons op de pretest en posttest

waren 67% respectievelijk 44%. Net als de ROC's zijn de cursisten willekeurig geselecteerd. Tabel 2 (zie pagina 8) geeft een overzicht van de kenmerken van de ondervraagde cursisten.

Opvallend is dat er veel meer vrouwen dan mannen hebben deelgenomen (68,7% versus 29,7%). Dit is overigens niet toevallig, omdat het merendeel van de cursist-populatie van de afdelingen Educatie & Integratie van de ROC's vrouw is. Daarnaast valt op dat het aantal autochtone cursisten (81,8%), getrouwde cursisten (64,4%), cursisten met twee kinderen (42,6%),

cursisten met een diploma voor het beroepsonderwijs (60,5%), cursisten zonder een baan (50,2%) en cursisten die zich vrijwillig hebben aangemeld (63,5%) vrij hoog is (zie tabel 2).

Fase 2: Docentenonderzoek

Om vast te stellen of bij het evalueren van educatieve trajecten de beoordeling van de cursist even goed is te gebruiken als de beoordeling van de docent, zijn ook elf docenten gevraagd de resultaten van 95 cursisten te beoordelen. Zowel de docenten als de cursisten zijn at random (aselect) geselecteerd.

Uiteraard hebben de docenten wel hun eigen cursisten beoordeeld. Ook zij hebben voor dezelfde inhoudelijke onderdelen voor sociale inclusie (m.u.v. het inhoudelijke onderdeel 'sociaal isolement' aangezien dit te moeilijk was om als derde te beoordelen) een score gegeven. Alleen hebben de docenten dit slechts eenmaal gedaan en hierbij een score voor de groei van sociale inclusie per cursist gegeven. Deze groeiscoringen zijn uiteindelijk vergeleken met het verschil tussen de scores die de cursisten zichzelf aan het begin en aan het einde van het traject hebben gegeven.

Fase 3: Fenomenografisch onderzoek

Om een goede interpretatie te kunnen geven van wat de processen van sociale inclusie nu daadwerkelijk inhouden, is een fenomenografisch onderzoek gehouden onder 15 cursisten van het ROC van Amsterdam en 17 cursisten van ROC Aventus (in totaal 32 cursisten). Dit houdt in dat het fenomeen van 'de invloed van het trainingsdesign op sociale inclusie' nog eens expliciet onderzocht is. Er is voor gekozen deze ROC's te benaderen omdat zij voor veel extreem laagopgeleiden een educatief aanbod verzorgen. Juist deze subdoelgroep was onderbelicht in onderzoeksfase 2. Slechts 16% had als hoogste opleiding speciaal primair onderwijs, primair onderwijs of speciaal voortgezet onderwijs genoten. De cursisten zijn geselecteerd op twee wijzen, zodat groepen onderling vergeleken konden worden. Er is allereerst gekeken naar de docentperceptie. Bij 16 cursisten gaf de docent aan dat de sociale inclusie veel was toegenomen en van de andere 16 gaven ze aan dat er een geringe toename was. Daarnaast hadden van deze cursisten 17 mensen een baan en 15 geen baan (door uitval en werving

Tabel 2 Kenmerken onderzoeksgroep (N= 787)

Karakteristiek	%	Karakteristiek	%
Geslacht			
Man	29,7	Hoogste opleiding	
Vrouw	68,7	Speciaal Primair Onderwijs	2
Nationaliteit			
In Nederland geboren	81,8	Primair Onderwijs	12,7
Niet in Nederland geboren	15,8	Speciaal Voortgezet Onderwijs	3
Leeftijd			
21 – 40	16,9	Voortgezet onderwijs	28,2
41 – 60	32,9	Vergelijkbaar met MBO	31,1
61 – 80	45,3	Vergelijkbaar met HBO	12,7
Burgerlijke staat			
Getrouwd	64,4	Gediplomeerd voor beroepsonderwijs	
Niet getrouwd	16,8	Ja	60,5
Samenwonend	5,5	Nee	34,3
Weduwe – weduwnaar	11,3	Gevolgde cursussen	
Aantal kinderen			
0	15,2	Voor het werk	25,3
1	10,9	Buiten het werk	14,1
2	42,6	Voor en buiten het werk	31,8
3	20,1	Geen	22,6
4	6,4	Baan	
Aantal opleidingsjaren			
< 5	33,7	Betaalde baan	27,1
6 – 10	33,3	Vrijwilligersbaan	14,5
11 – 15	21	Betaalde en vrijwilligersbaan	4,3
16 – 20	5,8	Geen	50,2
Reden van aanmelding			
		Vrijwillig	63,5
		Gestuurd door officiële organisatie	7,8
		Gestuurd door werkgever of collega	2,9
		Op advies van familie, vriend(in) of kennis	11,2

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

van een nieuwe respondent zijn de aantallen hier niet 16 versus 16). De interviews zijn afgenomen aan de hand van een gestandaardiseerde interviewleidraad met bijbehorende instructie. Daarna is van elk interview een transcriptie (letterlijke weergave op papier) gemaakt. Voor deze

cursisten is uiteindelijk bekeken op welk proces van sociale inclusie zij vooruitgang boekten en wat die vooruitgang dan precies inhield.

Onderzoekresultaten

Centrale vraag na deze drie onderzoeksfasen is of de onderzochte cursisten zich uiteindelijk een betere plek in de samenleving hebben eigen gemaakt en waardoor dat dan precies komt. Figuur 2 geeft weer op welke onderzoeksvragen een antwoord gegeven zal worden. Eerst wordt per vraag bekeken wat de onderzoeksresultaten zijn en daarna wordt in een laatste paragraaf aangegeven wat de partners in het werkveld met de onderzoeksresultaten kunnen doen.

Onderzoeksvraag 1:

Mate van toename in sociale inclusie: Een betere plek in de samenleving?

De hamvraag van het onderzoek 'Leren voor Leven' is of cursisten (in de meeste gevallen kwetsbare volwassenen) uiteindelijk iets aan het educatief traject hebben gehad. Allereerst moet er gekeken worden of hun sociale inclusie bevorderd is. De laatste regel van tabel 3 (zie pagina 10) geeft aan dat 38,6% van de cursisten een betere sociale inclusie vertonen. Oftewel 38,6% is na het educatief traject beter opgenomen in de samenleving en kan

Figuur 2 Onderzoeksvragen onderzoek 'Leren voor Leven'



waarschijnlijk beter functioneren in het dagelijks leven. Als men het per proces van sociale inclusie bekijkt, verschillen de percentages, waarbij activering met 50,5% het hoogst scoort. 50,5% van de cursisten heeft nieuwe vaardigheden, kennis of houdingen opgedaan, terwijl 43% (meer) participeert in het maatschappelijk leven. Internalisatie en connectie scoren iets lager. Van de cursisten heeft 39,8% zich meer dingen eigen gemaakt en voelt zich ook beter in het leven staan en 36,6% heeft nieuwe contacten opgedaan of de huidige contacten geoptimaliseerd. Daarnaast verschaft tabel 3 (zie pagina 10) ook

inzicht op welke inhoudelijke terreinen per proces van sociale inclusie een toename vertoond wordt. Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat 41,4% meer participeert in het verenigings- en wijkleven en dat 40,9% meer assertief is geworden. In vergelijking met docentscores verschilt de perceptie enigszins. De docenten zien bij 45,7% van de cursisten een toename in sociale inclusie. Dat is 7,1% hoger dan de perceptie van de cursist zelf (volgens tabel 3: 38,6%). In 94% van de gevallen beoordeelt de docent de toename in sociale inclusie hoger dan de cursist zelf.

Cursistuitspraken over concrete veranderingen van sociale inclusie na het volgen van een educatief traject op het gebied van participatie en connectie

Participatie

- Aangifte doen bij de politie
- Naar de gemeente gaan
- Naar dokter, huisarts, ziekenhuis of apotheek gaan
- Naar een restaurant gaan
- Naar winkel, markt, postkantoor of bank gaan
- Uitgaan
- Vaker naar dingen gaan

Connectie

- Ambassadeur geworden
- Andere mensen stimuleren voor leren via school van kinderen
- Anderstaligen ondersteunen
- (Beter of meer) contact met buurt, omgeving en mensen maken
- (Beter) omgaan met (moeilijke) mensen
- Dingen ondernemen

- Gemeente bellen
- Mensen leren kennen
- Openbaar vervoer gebruiken
- SMS'en met vrienden
- Spreken met onbekende Nederlanders

Tabel 3 Mate van toename sociale inclusie per inhoudelijk onderdeel (in percentages)

Processen van Sociale Inclusie	Activering	% toename Sociale Inclusie	Internalisatie	% toename Sociale Inclusie	Participatie	% toename Sociale Inclusie	Connectie	% toename Sociale Inclusie
Inhoudelijke onderdelen	Activering totaal	50,5	Internalisatie totaal	39,8	Participatie totaal	43	Connectie totaal	36,6
	Nationale Taalvaardigheden	34,3	Assertiviteit	40,9	Verenigings- en wijkactiviteiten	41,4	Ontmoeten & Ondernemen	32,4
	Digitale Vaardigheden	54,7	Arbeids & Opvoedingsvaardigheden	29,7	Natuur- en sportactiviteiten	30,9	Omgang met intieme contacten	36,4
	Internationale Taalvaardigheden	45,5	Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	35,8	Kunst- en Cultuuractiviteiten	29,3	Sociaal Isolement	44,2
			Contactvaardigheden	35,3	Lidmaatschap	21,8		
			Financiële vaardigheden	23,9				

Percentage Toename Sociale Inclusie in zijn totaliteit: 38,6%

Naast het meten van sociale inclusie via een vragenlijst (gebaseerd op literatuur en eerder onderzoek) was de wens meer inzicht te verkrijgen in hoe cursisten zelf 'sociale inclusie' verwoorden. Daarom zijn er 32 interviews met laagopgeleide cursisten gehouden en is aan hen gevraagd wat ze nu daadwerkelijk hebben meegemaakt van de cursus en wat er veranderd is in hun leven (zie kaders op pagina 5,9 en 14). Op basis van de geanalyseerde antwoorden (samen-

gevoegd in deze groslijst) zijn in figuur 3 (zie pagina 11) de omschrijvingen van de vier processen van sociale inclusie in een optimale situatie geformuleerd. Deze beschrijving kan in de loop van de tijd nog bijgesteld worden aangezien de docenten nog geraadpleegd zullen worden over de inhoud van deze vier processen.

Figuur 3 Vier categorieën van sociale inclusie

Activering

De cursist kan zichzelf in en om het huis redden. Hij kan zich uitdrukken en zijn mening geven, zowel mondeling als schriftelijk in privé en zakelijk verband, waarbij hij anderen begrijpt en verstaat. Hij verzorgt de in- en uitgaande correspondentie (eventueel digitaal). Daarnaast kan hij zelf de dagelijkse bezigheden plannen en zijn administratie en financiën bijhouden (met eventuele ondersteuning).

Internalisatie

De cursist durft zichzelf te zijn en voelt zich daar goed bij. Hij leeft zelfstandig en draagt de verantwoordelijkheid voor het eigen huishouden en heeft (indien noodzakelijk en wenselijk) een passende baan en voedt zijn (eventuele) kinderen op. Hij kan zich thuis, maar ook op het werk, bij officiële instanties (als de gemeente) en naar de (school van de) kinderen goed mondeling en schriftelijk uitdrukken. Hij durft dingen te doen buitenshuis, op pad te gaan en heeft plezier in de dingen die hij doet.

Participatie

De cursist zorgt voor zijn eigen levensbehoeften door te winkelen en financiële zaken en correspondentie met de bank of het postkantoor af te handelen. Ook bij officiële instanties zoals politie en gemeente kan hij zich goed uitdrukken. Daarnaast bezoekt hij bij ziekte zorginstanties, zoals huisarts, ziekenhuis of apotheek. In zijn vrije tijd gaat hij op pad om deel te nemen aan dingen in de omgeving, zoals wijkactiviteiten of uit eten gaan.

Connectie

De cursist onderhoudt contacten met familie, vrienden en kennissen en gaat contacten met nieuwe mensen aan. Indien nodig maakt hij daarvoor gebruik van openbaar of eigen vervoer. Hij heeft daarbij een goede verstandhouding met anderen uit zijn omgeving. Hij leert (indien nodig en wenselijk) nieuwe mensen kennen. Mogelijkerwijs is dit een gevolg van het geven van voorlichting of het ondersteunen van anderen.

Vergelijking tussen deze subgroepen van de geïnterviewden geeft overigens aan dat bij een aantal subgroepen bijna geen toename van sociale inclusie vertoond wordt. Uit tabel 4 is (aan de donkergekleurde vlakken) af te lezen dat dat bij zes groepen het geval is. Mensen die volgens de docent een lage groei doormaken en geen baan hebben, maken zich minder snel nieuw (geleerde) dingen eigen in het leven (lage mate van internalisatie) en worden minder snel geactiveerd. Mensen met een baan kunnen minder snel (in overige activiteiten) participeren (geringe participatie). Mensen die òf geen baan en een lage groei hebben òf een baan en een hoge groei, krijgen minder snel nieuwe of betere contacten (oftewel ze hebben een lagere connectie).

Tabel 4 Invloed baan en docentperceptie op toename sociale inclusie

Processen van Sociale Inclusie	Activering	Internalisatie	Participatie	Connectie
Cursistkenmerken	Vershil	Vershil	Vershil	Vershil
Subgroep 1: Lage groei en geen baan	18%	9%	37%	17%
Subgroep 2: Lage groei en baan	30%	39%	11%	31%
Subgroep 3: Hoge groei en geen baan	28%	31%	42%	37%
Subgroep 4: Hoge groei en baan	23%	21%	11%	14%

Onderzoeksvraag 2:

Groepsverschillen voor toename in sociale inclusie: Verschil per groep in een betere plek in de samenleving?

Na bepaling of men zich een betere plek in de samenleving heeft eigen gemaakt en wat die betere plek in de samenleving dan precies inhoudt voor een cursist, kan gekeken worden of dat per groep verschilt. Verschilt het bijvoorbeeld voor vrouwen en mannen, voor oudere en jongere mensen, voor laagopgeleiden en hoogopgeleiden? Uit de donkergekleurde 'ja's' van tabel 5 valt af te lezen dat er een significant verschil is (waarbij $\alpha > 0,1$) tussen een aantal subgroepen per proces van sociale inclusie.

Allereerst blijkt dat zowel de totale toename van sociale inclusie als de toename van internalisatie bij allochtonen groter is dan bij autochtonen. Ook samenwonenden en niet-getrouwden maken zich dingen eerder eigen (hogere internalisatie), terwijl dat bij getrouwden, weduwen en weduwnaars veel minder snel het geval is. Ten derde valt op dat voor vrijwel alle categorieën van sociale inclusie (met uitzondering van connectie) de toename van sociale inclusie groter is voor de laagste opleidingsniveaus (speciaal primair onderwijs, primair onderwijs en speciaal voortgezet onderwijs) en het MBO. Tenslotte blijkt dat mensen zonder een beroepsopleiding een grotere toename van participatie hebben dan mensen met een beroepsopleiding.

Onderzoeksvraag 3:

Invloed van trainingsdesign op toename van sociale inclusie: Kan educatie voor een betere plek in de samenleving zorgen?

Waar het de educatieve instellingen vooral om te doen zal zijn, is de vaststelling welke kenmerken van het educatief traject gerelateerd zijn aan het vergroten van de betrokkenheid van hun cursisten bij de samenleving. Tabel 6 (zie pagina 13) geeft aan dat het trainingsdesign van invloed is op de toename van sociale inclusie in zijn totaliteit, de activering van cursisten,

Tabel 5 Significant verschil in toename sociale inclusie per subgroep

Processen van Sociale Inclusie	Totaal Significant verschil	Activering Significant verschil	Internalisatie Significant verschil	Participatie Significant verschil	Connectie Significant verschil
Cursistkenmerken					
Geslacht	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Herkomst	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee
Burgerlijke staat	Nee	Nee	Ja	Nee	Nee
Aantal kinderen	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Leeftijd	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Hoogste opleiding	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee
Aantal opleidingsjaren	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Gediplomeerd voor Beroepsopleiding	Nee	Nee	Nee	Ja	Nee
Gevolgd cursussen	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Aanwezigheid van een baan	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Reden van aanmelding	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee

het zich eigen maken van verworven kennis, vaardigheden en houdingen (internalisatie) en het aangaan en onderhouden van contacten met anderen (connectie). Invloed van het totale trainingsdesign op participatie is niet aangetoond, wel op specifieke onderdelen van participatie. Daarnaast zijn de lesinhoud en interactie tussen cursisten en de ondersteuning van een begeleider (samen transferdesign) van invloed op de toename van alle facetten van sociale inclusie. Factoren die volgens tabel 6 niet of veel minder van invloed zijn,

zijn enkele factoren van de context of cursistkenmerken. De meest opmerkelijke zijn:

- De leefsituatie van cursisten (zoals 'zich gelukkig voelen met de eigen familie' en 'gezond zijn en een goede conditie hebben') en barrières die hen van het leren weerhouden (zoals 'te oud zijn om te leren' of 'niet meer op school willen zitten').
- Sociodemografische kenmerken (zoals 'geslacht' en 'leeftijd') en motivatie.
- Levensomstandigheden in zijn totaliteit (zoals 'succes bereiken en

carrière maken' en 'voldoening uit het religieus geloof halen') op participatie.

Deze kenmerken blijken niet van invloed op het effect van de cursussen. Vraag blijft welke van al deze factoren nu de belangrijkste zijn die wel van invloed zijn op de toename van sociale inclusie. In een regressieanalyse (tabel 7 pagina 14) wordt duidelijk welke factoren het meest terugkomen als grootste 'voorspellers' van een toename op sociale inclusie. Vooral de 'zelfsturing' van cursisten en hun 'praktijkomgeving waarin het geleerde wordt toegepast' (transfermogelijkheden) zijn twee van de belangrijkste elementen die de toename van sociale inclusie kunnen beïnvloeden, gevolgd door 'zorg', 'opvoeding & werk' en de 'directe omgeving'. Dit houdt niet in dat de andere factoren te verwaarlozen zijn, maar dat in ieder geval zorg besteed moet worden aan 'zelfsturing' en de 'praktijkomgeving waarin het geleerde wordt toegepast' om een optimale toename van sociale inclusie te bereiken.

Tabel 6 Significante invloed kenmerken trainingsdesign op toename sociale inclusie

Processen van sociale inclusie	Totaal	Activering	Internalisatie	Participatie	Connectie
Kenmerken Trainingsdesign	Significant verschil (in Cronbach's Alpha)	Significant verschil (in Cronbach's Alpha)	Significant verschil (in Cronbach's Alpha)	Significant verschil (in Cronbach's Alpha)	Significant verschil (in Cronbach's Alpha)
Trainingsdesign Totaal	0,129**	0,145**	0,130**	Nee	0,132**
1. Transferdesign	0,243**	0,275**	0,275**	0,113**	0,202**
2. Context	Nee	Nee	0,128**	Nee	0,108**
A.Levensomst.	0,129**	0,110**	0,166**	Nee	0,126**
• Leefsituatie	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
• Barrières	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
• Opvoeding & Werk	0,129**	0,129**	0,204**	Nee	Nee
• Zorg	0,206**	0,151**	0,228**	0,111**	0,152**
B.Transferklimaat	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
• Directe Omgeving	-0,255**	-0,215**	-0,247**	-0,154**	-0,221**
• Transfermogelijkheden	0,352**	0,287**	0,345**	0,206**	0,289**
3. Cursistkenmerken	0,129**	0,129**	0,129**	0,129**	0,129**
Sociodem. kenmerken	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Motivatie	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Zelfsturing	-0,106**	-0,136**	-0,125**	Nee	Nee
4. Ondersteuning begeleider	0,277**	0,266**	0,271**	0,130**	0,250**

** Correlatie is significant bij 0,01 level (2-tailed)



Tabel 7 Belangrijkste beïnvloedende kenmerken trainingsdesign op sociale inclusie

Processen van sociale inclusie	Totaal		Activering		Internalisatie		Participatie		Connectie	
	Significant verschil in Cronbach's Alpha	Hoogte Bèta	Significant verschil in Cronbach's Alpha	Hoogte Bèta	Significant verschil in Cronbach's Alpha	Hoogte Bèta	Significant verschil in Cronbach's Alpha	Hoogte Bèta	Significant verschil in Cronbach's Alpha	Hoogte Bèta
Kenmerken Trainingsdesign										
Cursistkenmerken: Zelfsturing	0,017	-0,13								
Context: Zorg	0,039	0,129								
Context: Transfermogelijkheid			0,001	0,202						
Cursistkenmerken: Zelfsturing			0,002	-0,178						
Context: Directe omgeving			0,097	-0,1						
Context: Opvoeding & Werk*					0,012	0,181				
Context: Zorg					0,01	0,167				
Cursistkenmerken: Zelfsturing					0,029	-0,123				
Context: Transfermogelijkheid							0,003	0,18		
Context: Transfermogelijkheid*									0	0,414

* Bij deze variabele is in dit verband wel het probleem van multicollineariteit geconstateerd. Dat houdt in dat de variabele overlapt met een andere als "voorspeller".

Cursistuitspraken over concrete veranderingen van sociale inclusie na het volgen van een educatief traject op het gebied van internalisatie

Internalisatie

- Ander mens geworden en leven is veranderd
- (Ander) werk gevonden
- Beter op het werk voelen
- Beter stagebegeleiding kunnen verzorgen
- Controle van lezen van kinderen
- Durven auto te rijden
- Durven schrijven
- Durven spreken over lees- en schrijfprobleem (analfabetisme)
- Durven te bellen
- Durven te leren
- Durven te lezen
- Durven te praten
- Durven te schrijven naar een

instantie

- Een andere wereld is open gegaan
- Eigen recht niet laten afpakken
- Huishouden doen
- Huiswerk met kinderen maken
- Leven is verrijkt
- Lijsten en bonnen voor werk maken
- Makkelijker praten in een vergadering
- Meer durf om jezelf te laten zien
- Meer praten met collega's of werkgever
- Meer verantwoordelijk zijn
- Minder angstig geworden
- Minder machteloos geworden
- Niet meer vechten
- Niets meer wijs laten maken
- Nieuwsbrief van school en verslagen,

vergaderingen en nieuwsbrieven van werk lezen

- Plezier in dingen (en lezen) gekregen
- Rijbewijs gehaald
- Stakingsformulier invullen
- Thuis beter voelen
- (Vakantie-)juren lezen en invullen
- Vrolijker, gelukkiger en meer ontspannen zijn (en dus meer genieten)
- Zekerder, veiliger of beter voelen (en er meer bij horen)
- Zelf dingen op school van kinderen oplossen of met school communiceren
- Zelfstandiger geworden

De praktijk: wat kunnen we doen?

Wat zijn nu de meest in het oog springende onderzoeksresultaten? Na bestudering van alle analyses vallen vier punten op die in volgorde van de onderzoeksvragen besproken worden.

Toename sociale inclusie

Toename van sociale inclusie is volgens de cursist 38,6% en volgens de docent 45,7% (waarbij in 94% van de gevallen de groei van de cursist hoger wordt ingeschat door de docent). In vergelijking met wat eerdere onderzoeken hebben aangetoond is dit dus een hoog percentage en veel hoger dan de eerder genoemde 10% tot 20% (Taris, 2007). Het rendement van volwassenen-educatie is na vergelijking van deze cijfers redelijk hoog te noemen. Op basis hiervan heeft de overheid een argument om te investeren in de educatie om een bijdrage te leveren aan de realisatie van haar beleidsdoelstellingen van de Wmo en de Wet participatiebudget. Door educatie worden kwetsbare volwassenen dus meer zelfredzaam, wat blijkt uit de toename van 50,5% op activering (als item van zelfredzaamheid). En daarnaast gaan mensen dus ook meer deelnemen aan de samenleving gezien de stijging van 43% in de participatiegraad. De SIT-vragenlijst is het eerste instrument dat deze kwalitatieve veranderingen van sociale interventies meetbaar maakt. Verder onderzoek moet uitwijzen of de toename nog groter kan worden als bijvoorbeeld de educatieve trajecten langer zijn. Het gevonden percentage is namelijk al redelijk na een kort educatief traject (variërend van ca. 6 tot 15 bijeenkomsten). Tijdens het onderzoekstraject zijn voornamelijk de inclusieverschillen gemeten bij educatieve trajecten die tussen 6 en 15 bijeenkomsten varieerden.

Inhoud sociale inclusie

Naast de indicatorenset van sociale inclusie (vastgesteld na validatie van het onderzoeksinstrument, zie tabel 1) blijkt uit kwalitatief onderzoek dat

toename van sociale inclusie in vier inhoudelijke processen kan plaatsvinden, namelijk: activering; internalisatie; participatie en connectie. Hierbij kan het hebben van een baan participatie blokkeren. Daarnaast blijkt dat cursisten waarschijnlijk minder snel dingen eigen kunnen maken of contacten kunnen onderhouden of aangaan als de docent een lage groei constateert.

Dit zou kunnen betekenen dat als mensen een baan hebben, ze minder snel gaan deelnemen aan andere activiteiten (tenzij het mensen betreft die al een hoge sociale inclusie hebben en een kleine of geen groei vertonen). Een baan zou voor velen dus niet alleen bevorderend kunnen zijn voor deelname in de samenleving, maar ook juist beperkend kunnen werken om naast die ene werkplek nieuwe contacten aan te gaan. Deze mensen hebben vervolgens onvoldoende connecties in het leven als de betreffende baan wegvalt. Educatieve trajecten zouden daar meer op kunnen inspelen. Hoewel vooral laagopgeleiden veel tijd in werk investeren (als ze een baan hebben), zouden ze meer tijd moeten nemen om zich te oriënteren op andere activiteiten, waardoor ze zich ook zonder werk kunnen redden. Gezien de lagere sociaal-economische status van deze onderzoeksgroep is namelijk het risico op het verliezen van een baan groter.

Groepsverschillen in toename sociale inclusie

Uit de eerste analyses is gebleken dat zowel allochtonen, samenwonenden en niet-getrouwden zich dingen meer eigen zouden maken (grotere toename op internalisatie) en dat de kans dat mensen zouden gaan deelnemen aan activiteiten (grotere participatie) groter zou zijn bij mensen zonder een diploma voor een beroepsopleiding. Daarnaast zou voor mensen met een laag opleidingsniveau en mensen met een MBO-opleiding de kans, dat hun sociale inclusie na een educatief traject

toeneemt, groter kunnen zijn. Nuancering van deze conclusies is echter noodzakelijk. Verdere analyse van de startniveaus zou kunnen uitwijzen dat een hoger startniveau van de andere groepen (dan hierboven vermeld) bepalend is voor de lagere groei. Deze conclusies zijn daarnaast in feite ook moeilijk om te zetten naar interventies voor educatieve instellingen, gemeenten of het Rijk. Men zou kunnen zeggen dat men zich meer moet concentreren op de omgeving van autochtonen, getrouwden, hoogopgeleiden en van mensen zonder een MBO-diploma. Het zou kunnen zijn dat deze mensen teveel vaste patronen of structuren ondervinden, waardoor implementatie van nieuw geleerde dingen moeilijk gaat. Hiervoor is echter verder onderzoek noodzakelijk om dit te bevestigen.

Invloed trainingsdesign op toename sociale inclusie

Vrijwel alle kenmerken van het trainingsdesign hebben invloed op de toename van sociale inclusie met als belangrijkste uitzonderingen de 'leefsituatie van cursisten' (zoals 'zich gelukkig voelen'), 'barrières die hen van het leren weerhouden' ('zoals te oud zijn om te leren'), hun 'sociodemografische kenmerken' (zoals 'geslacht') en hun 'motivatie'. Dit houdt in dat de vaststaande kenmerken en de leefsituatie van de cursist zelf helemaal niet van invloed zijn op het feit of het geleerde in de praktijk gebracht kan worden. Er kan dus gesproken worden van een authentieke invloed van de leeromgeving. De meeste van deze kenmerken beïnvloeden gezamenlijk dat een cursist een betere plek in de samenleving krijgt. Ze staan niet op zichzelf. Na analyse werd duidelijk dat dat bij slechts twee factoren wel het geval is. Met deze twee factoren wordt nu vaak nog te weinig rekening gehouden bij het ontwerp en de realisatie van een educatief traject. Allereerst met de zelfsturing. Cursisten kunnen hun leren sturen tijdens het

leerproces en mensen die dat beter kunnen, bereiken betere resultaten. Educatieve instellingen zouden cursisten het inzicht moeten verschaffen hoe ze hun eigen leren kunnen sturen en hoe ze beter kunnen leren en waarvoor ze het doen. Centraal staan de vragen waarom men nu komt leren en wat men straks bereikt wil hebben. Het blijkt toch nog te vaak dat cursisten in een traject zitten, waarbij voor henzelf het eindresultaat niet helder is, waardoor ze niet het resultaat bereiken wat ze eigenlijk zouden willen bereiken. Het begrip zelfsturing doelt hier dus op het sturen van het eigen leren van de cursist binnen het leerproces. Het blijft dus wel gelieerd aan het leerproces zelf. Het zegt niets over het zelfsturend vermogen van de cursist, maar juist het vermogen om binnen een leerproces zelf het eigen leren mee vorm te geven. Ten tweede is de omgeving waarin het geleerde moet worden toegepast (transfermogelijkheden) vrij belangrijk en zou deze betrokken moeten worden bij het leerproces. Veel educatieve trajecten doen dat nu nog te weinig waardoor het leerresultaat uiteindelijk veel minder is. Mensen die tijdens het onderzoek aangaven dat ze het geleerde goed in hun omgeving konden toepassen, hebben betere resultaten geboekt. Daar zou de educatieve instelling in kunnen investeren. Samen met de cursist kijken naar waar je het geleerde gaat toepassen en wie en wat daar dan bij betrokken kan worden en hoe. Het leren houdt niet op buiten het klaslokaal. Ondanks dat veel instellingen dat ook wel belijden, is dat nog geen dagelijkse werkelijkheid. Kortom educatieve instellingen zouden met cursisten de sturing op het eigen leren en op het eigen resultaat beter kunnen begeleiden. Daarnaast verdient het aanbeveling om de omgeving van de cursist erbij te betrekken, zodat het geleerde direct kan worden toegepast.

Regisseur van je eigen leven

De uitspraak van Hans Croiset (aangehaald aan het begin van deze uiteenzetting), waarin hij aangeeft dat het de

kunst is om ander een steuntje in de rug te geven zodat hij zelf regisseur wordt van zijn eigen leven, blijft onverminderd van toepassing na het onderzoek en de analyse van de resultaten. Zelfsturing en praktijkomgeving (waarin het geleerde wordt toegepast) zijn de twee belangrijkste voorspellers van sociale inclusie. Cursisten zouden uiteindelijk zelf hun leren kunnen sturen en hun omgeving er bij kunnen betrekken om het geleerde in hun praktijk te verbeteren. Uiteraard zijn de ondersteuning van de docent, het lesmateriaal en andere contextfactoren van belang (zoals uit de eerdere analyses al bleek), maar de betrokkenheid van de cursist bij de samenleving kan met name worden verhoogd als de educatieve instelling een educatief traject weet te realiseren dat er op gericht is dat de cursist het na het traject zelf kan gaan doen in zijn eigen leven. Zowel bij de intake, het leerproces, de evaluatie en tijdens de nazorg, zou de educatieve instelling de cursist intensief kunnen begeleiden om het geleerde in zijn eigen praktijk gemakkelijk te kunnen toepassen. Het is een uitgelezen kans voor gemeenten en de landelijke overheid om die educatieve begeleiding te faciliteren. Kijkend naar de Wmo, maar vooral ook naar de Wet participatiebudget zouden beide partners (financiële en inhoudelijke) ruimte kunnen verzekeren om met educatie de effecten op sociale inclusie voor kwetsbare volwassenen te vergroten. De gegevens in dit onderzoek indiceren namelijk een betekenisvolle invloed van volwasseneneducatie op de toename van sociale inclusie. Er zijn mogelijkheden voor het Rijk om in de laagste vijf treden van de 'participatieladder' (gehanteerd bij de Wet participatiebudget) kwalitatieve prestatie-indicatoren van sociale inclusie voor educatie vast te leggen (voor een gedetailleerde uitwerking zie het webdossier Leren voor Leven).

De gemeente kan aansluitend deze prestatie-indicatoren vertalen naar resultaatafspraken binnen een lokaal participatiebeleid, waarbij de

educatieve voorziening ervoor kan zorgen dat inwoners een betere plek in de samenleving kunnen krijgen door geactiveerd te worden, zich meer dingen eigen te maken (internalisatie), meer te participeren of meer mensen te ontmoeten (connectie). De prestatie-indicatoren geven een realistisch beeld van de mogelijke groei van kwetsbare volwassenen in de samenleving. Haalbare doelstellingen zowel voor de instelling, gemeente als de cursist zorgen ervoor dat men grip krijgt op het resultaat. Een haalbaar resultaat voor instelling en gemeente. Maar vooral ook voor de cursist zelf. Op deze manier kan de kwetsbare volwassene zijn eigen leren sturen en de resultaten voor ogen houden die hij wil bereiken en mogelijk een geoefende regisseur worden van zijn eigen leven.

Drs. Maurice de Greef

Prof. Dr. Mien Segers

Prof. Dr. Dominique Verté

De inhoud van dit onderzoek en de uiteindelijke verkregen resultaten zijn opgedragen aan Prof. Dr. Max van der Kamp die zich te allen tijde heeft ingezet voor het inhoudelijk voortbestaan van de volwasseneneducatie en de volgens hem daarbijbehorende interventies.

Klankbordgroep en Comité van Aanbeveling

Tijdens het promotie-onderzoek is ondersteuning geweest van een Klankbordgroep (zie bijlage 3) om het onderzoek te toetsen aan de realiseerbaarheid en bruikbaarheid voor het werkveld. Speciale dank gaat uit naar de leden van de Klankbord-groep 'Leren voor Leven' voor de kritische noten die zij wisten te kraken.

Daarnaast is een aantal organisaties gevraagd om zich achter het gedachtegoed van dit onderzoek te scharen.

Deze instellingen vormen samen het Comité van Aanbeveling voor het Onderzoek 'Leren voor Leven', te weten:

- Beraadsgroep Vorming
- Stichting ABC
- LCGW (Landelijk Contact Gemeentelijk Welzijnsbeleid)
- LVO (Landelijke Vereniging Onderwijsadviseurs)
- MBO-Raad
- Spectrum CMO Gelderland
- Stichting Welzijn De Bries

Tenslotte heeft de Inspectie van het Onderwijs interesse getoond in het onderzoek en verkent zij de mogelijkheden om de indicatorenset van sociale inclusie te gebruiken in haar werkzaamheden.

Dankwoord

Allereerst gaat de dank uit naar de Provincie Gelderland (in samenwerking met Spectrum CMO Gelderland) en de Projectdirectie Leren & Werken (projectorganisatie van de Ministeries van OC&W en SZW) die samen dit onderzoek gefaciliteerd hebben en voor mogelijke realisatie hebben gezorgd.

Een onderzoek dat onder de kundige begeleiding stond van Prof. Dr. Mien Segers van de Universiteit Leiden en Prof. Dr. Dominique Verté van de Vrije Universiteit Brussel. Zij wisten steeds de vinger aan de pols te houden en hebben op uitstekende wijze zorg gedragen voor een goed wetenschappelijk verantwoord eindproduct. Enorme dank voor de ondersteuning en intensieve begeleiding. Deze was van hoog niveau en is als uiterst fijn ervaren.

Daarnaast gaat de dank uit naar alle instellingen, docenten en cursisten die hun bijdrage aan het onderzoek hebben geleverd! Zonder hen waren deze resultaten niet boven water gekomen.

Vervolgens ook de reviewers Rien de Greef en Judith Meulenbrug die een wezenlijke bijdrage hebben geleverd om een toegankelijke en leesbare eindpublicatie te verkrijgen. Dank jullie wel voor jullie betrokkenheid en wijze blik! Persoonlijke dank ook aan Liesbeth de Donder van de Vrije Universiteit Brussel voor de uitzonderlijke goede ondersteuning van de analyses met gebruikmaking van het programma SPSS en Froukje Joosten van de CED-groep voor de advisering van de implementatie van het onderzoek! Allebei ontzettend bedankt. En uiteraard tenslotte enorme dank aan Marieke, Rien, Anke en Yvonne voor de persoonlijke ondersteuning. Zonder jullie stimulans was het echt niet gelukt!

Meer informatie

Voor meer informatie over dit onderzoek en mogelijke ondersteuning op het gebied van educatie voor kwetsbare volwassenen kunt u contact opnemen met:

drs. Maurice de Greef

T 0031 (0) 26 384 62 52

E m.de.greef@spectrum-gelderland.nl.

Op www.spectrum-gelderland.nl is het webdossier 'Leren voor Leven' ingericht. Hierin vindt u alle benodigde kennis en materialen om een optimale educatieve voorziening voor kwetsbare volwassenen te faciliteren en te realiseren.

Bijlagen

Bijlage 1 Referenties

- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1974 (1), 26.
- Baldwin, T. T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1988 (41), 43.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P. R-J. (2001). *Leren en werken*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Colley, D. G. (1975). A social change index – an objective means to discern and measure the relative current social condition of cities, towns, and their sub-communities. *Social Indicators Research*, 1975 (1), 26.
- Fortuin, K. & Keune, C. (1997). *Anders praten over jeugd: Naar een begrippenkader voor preventief jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Guildford, J. (2000). *Making the case for social and economic inclusion*. Canada Atlantic Region: Population and Public Health Branch.
- Huisman, J., Pijls, T., Van Hoeij, J., Van Voorst van Beest, K., Boonaerts, Y. & Lens, M. (2003). *Portfolio sociale competenties: Primair onderwijs, vmbo, mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Main, M. (1979). Social and personality-development. *Contemporary Psychology*, 24 (8), 11.
- Mastergeorge, A. M. (2001). Guided Participation in sociocultural learning: Intervention and apprenticeship. *Academic Search Premier*, 22 (1), 14.
- McClusky, H., Y. (1970). A dynamic approach to participation in community development. *Journal of Community Development Society*, 1970, 1, 8.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor*.
- Partridge, M. (1999). *Monitoring Adult Education: Monitoring adult education for knowledge-based policy-making*. Hamburg: Druckerei Seemann.
- Priemus, H. (2005). Het spel en de knikkers: Fysieke en sociale pijler verbonden. *Tijdschrift B&G / Uitgave Bank Nederlandse Gemeenten en Vereniging van Nederlandse Gemeenten*, 2005 (1), 5.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit van Gent.
- Smith, M. K. (2007). Social capital. *The encyclopedia of informal education*, 2007. 26 – 07 – 2007 <www.infed.org/biblio/social_capital.htm
- Solarczyk-Ambrozik, E. (1998). Socio-economic transformation and adult learning in Poland. In Bisovsky, G., Bourgeois, E., Bron, M., Chivers, G. & Larsson, S., *Adult learning and social participation*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 373 – 385.
- Taris, T. (2007). *Uitdagend werk en mogelijkheden voorwaarden goede werkleeromgeving*. 17-08-2009. http://www.ru.nl/onderzoek/instituten/overzicht/bsi/persberichten_2007/uitdagend_werk_en
- Verté, D., De Witte, N. & De Donder, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.

Bijlage 2 Deelnemende ROC's Onderzoek Leren voor Leven

Validatie onderzoeksinstrument

Drenthe College
Graafschap College
Landstede, Regio Harderwijk
Landstede, Regio Sallingerland
Rijn IJssel, locatie Arnhem
ROC A12
ROC Aventus
ROC Eindhoven
ROC Midden Nederland, Regio Utrecht
ROC Nijmegen
ROC Rivor

Onderzoeksfase 1:

Kwantitatief onderzoek onder cursisten

Alfa College
Drenthe College
Friesland College
Gilde Opleidingen, Regio Roermond e.o.
Gilde Opleidingen, Regio Venlo e.o.
Gilde Opleidingen, Regio Venray e.o.
Graafschap College
ID College

Koning Willem I College
Landstede, Regio Harderwijk
Landstede, Regio Sallingerland
Leeuwenborgh Opleidingen
Noorderpoortcollege
Regio College*
Rijn IJssel, locatie Arnhem
Rijn IJssel, locatie Dieren
Rijn IJssel, locatie Elst
Rijn IJssel, locatie Renkum*
Rijn IJssel, locatie Zevenaar
ROC A12
ROC Arcus College
ROC Aventus
ROC De Leijgraaf
ROC Eindhoven
ROC Friese Poort
ROC Leiden
ROC Midden Nederland, Regio Utrecht
ROC Midden Nederland, Regio Zeist
ROC Mondriaan
ROC Nijmegen
ROC Nova College
ROC Rivor
ROC Ter AA

ROC van Twente
ROC West-Brabant
ROC Westerschelde
ROC Zeeland
Zadkine*

Onderzoeksfase 2:

Docentenonderzoek

Alfa College
Friesland College
Gilde Opleidingen, Regio Venray e.o.
Rijn IJssel, locatie Dieren
Rijn IJssel, locatie Elst
Rijn IJssel, locatie Zevenaar
ROC Friese Poort
ROC Nijmegen
ROC Rivor
ROC Tilburg

Onderzoeksfase 3:

Fenomenografisch onderzoek

ROC Aventus
ROC van Amsterdam

* Deze ROC's hebben getracht de vragenlijsten intern af te zetten, maar kregen helaas geen respons van de cursisten. Ze hebben wel hun medewerking aan het onderzoek verleend en staan achter de inhoud van het onderzoek.

Bijlage 3 Leden klankbordgroep 'Leren voor Leven'

Dhr. Ton Boland
Graafschap College

Dhr. Eric Bouwens
ROC Rivor

Mevr. Mieke de Haan
MBO-Raad

Dhr. Geert Hoogeboom
Spectrum CMO Gelderland en CMO-net

Dhr. Jan Houtepen
Beraadsgroep Vorming

Dhr. Toon Janssen
Projectdirectie Leren & Werken (project-organisatie Ministeries OC&W / SZW)

Mevr. Marian Kauffman
Gemeente Arnhem

Dhr. Martin Linthorst
Stichting ABC

Dhr. Bert Megens
Beraadsgroep Vorming en Stichting Zet

Mevr. Hetty Plantinga
Stichting Welzijn de Bries

Dhr. Dr. Ruud van der Veen
Columbia University (USA)

Colofon

Tekst

Maurice de Greef

In samenwerking met:

Mien Segers, Dominique Verté
Rien de Greef en Judith Meulenbrug

Eindredactie

John Smeets

Fotografie

Novy Print
Per Sonare
Jean-Pierre Jans

Ontwerp en lay-out

van arendonk ontwerpers

Druk

Drukkerij Roos en Roos

Oktober 2009

Er is geen verband tussen de mensen
op foto's en de inhoud van deze uitgave



spectrum

CMO Gelderland

Arnhemsestraatweg 19
Postbus 8007
6880 CA Velp
www.spectrum-gelderland.nl
T (026) 384 62 00
E info@spectrum-gelderland.nl



Ministerie van Sociale Zaken en
Werkgelegenheid



Stichting voor Volkshogeschoolwerk in Nederland

Deze uitgave is mede mogelijk gemaakt
door een subsidie van de Stichting voor
Volkshogeschoolwerk In Nederland.

