

De laaggeletterde leert het ons

*Onderzoek naar het stimuleren van scholingsdeelname
aan trajecten basisvaardigheden*



Picture by Epicantus

*Prof. Dr. Maurice de Greef
Juli 2021*

“Geduld, een beetje, al duurt het een jaar of 20. (...)

Want niemand is een genie.

We hebben allemaal (...) dat we iets kunnen doen

of we hebben een doel op deze aarde.

Eén is bakker, eentje is timmerman, eentje wordt zo,

iedereen heeft zijn eigen capaciteit.”

(Volwassen deelnemer aan een leertraject basisvaardigheden)

© 2021 Artéduc, Vught

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevens openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, of gebruikt in bijvoorbeeld een PowerPointpresentatie, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Artéduc. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 jº het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijke vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor zover het opnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de genoemde partij te wenden.

Inhoudsopgave

1.	Aanleiding	4
2.	Onderzoeksmethode	6
3.	De zoektocht naar de achtergrond van de potentiële deelnemer	8
4.	De zoektocht naar de vrager en het motief	11
5.	De zoektocht naar de barrières	15
6.	De zoektocht naar de context	18
7.	De ins en outs van bejegening	20
8.	Extra aandacht voor werving	24
9.	Model voor bejegening scholingsdeelname traject basisvaardigheden	28
10.	Dankwoord	32
11.	Referenties	33

1. Aanleiding

Volgens het CBS (2014) kent Nederland nog steeds een groot percentage inwoners dat uitgesloten is van deelname aan de samenleving, te weten 15%. Dit zijn mensen, die in de meeste gevallen niet kunnen meedoen aan activiteiten, werk, maar ook minder contacten hebben in hun eigen omgeving. Volgens Bijl et al. (2011) komt het probleem van sociale ongelijkheid door het verschil in opleiding. Het verschil in opleidingsniveau veroorzaakt namelijk een kloof tussen hoog- en laagopgeleiden (Bijl et al., 2011). Een bijkomend probleem van mensen die sociale uitsluiting of uitsluiting van de arbeidsmarkt ervaren, is dat deze mensen onder andere de taal vaak niet voldoende beheersen. Een juiste investering in laaggeletterdheid zou deze uitsluiting kunnen tegengaan.

In Nederland zijn er diverse actieplannen om laaggeletterdheid te gaan. Deze worden op verschillende niveaus ontwikkeld. Landelijk is er het actieplan ‘Tel mee met Taal’ en er zijn ook diverse provincies die een specifiek aanvalsplan laaggeletterdheid hebben, zoals de provincies Drenthe, Gelderland en Overijssel. Maar ook op regionaal en zelfs lokaal niveau worden er educatieve plannen gemaakt (gelieerd aan de gelden van de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs)), waarbij men initiatieven ontplooid om laaggeletterdheid te verminderen. In vrijwel elk actieplan staat dat er extra aandacht moet zijn voor het herkennen en doorverwijzen van specifieke groepen laaggeletterden (Provincie Gelderland, 2018). De groepen die hierbij het meest in het oog springen zijn de NT1’ers (volwassen moedertaal leeders) en de laaggeletterde werknemers. Provincies, gemeenten, maar ook doorverwijzers en taalaanbieders zelf geven aan, dat de bejegening en doorverwijzing van de deelnemers verbeterd moet worden om juist deze mensen te vinden en succesvol te kunnen doorverwijzen naar een traject basisvaardigheden.

De vraag naar het bereiken van de NT1’er is met name afkomstig van de verschillende partners die gezamenlijk een lokale en regionale infrastructuur opzetten om laaggeletterdheid tegen te gaan. Dit zijn achtereenvolgens:

- Beleidsambtenaren sociaal domein en in het bijzonder met de portefeuille laaggeletterdheid op lokaal, regionaal, provinciaal en landelijk niveau.
- Doorverwijzende instanties op lokaal niveau uit de sectoren zorg, onderwijs, welzijn, wonen, arbeid en financiën (schuldsanering).
- Aanbieders van taaltrajecten basisvaardigheden, waaronder ROC’s, particuliere taalaanbieders en taalhuizen.
- Kleinere aanbieders van taaltrajecten basisvaardigheden, waaronder vrijwilligersorganisaties, welzijnsorganisaties en buurtcentra.
- Ervaringsdeskundigen die zelf hebben deelgenomen of deelnemen aan een traject basisvaardigheden.

Deze professionals en organisaties hebben zich tot doel gesteld om mensen te scholen die op latere leeftijd alsnog taal- en rekenproblemen ervaren, zodat zij een voor hen betere plek in de samenleving vinden. De hamvraag blijft na alle onderzoeken hoe men deze deelnemers het beste kan benaderen.

Nederland kent namelijk een groot aantal laaggeletterde of laagopgeleide mensen die momenteel niet worden toegeleid naar scholing. Ondanks alle interventies ten spijt, wordt duidelijk dat met name de NT1’er niet bereikt wordt. In de taalhuizen zien we met name een oververtegenwoordiging van NT2’ers, terwijl deze voorziening in eerste instantie bedoeld was

om op laagdrempelige wijze de NT1'er door te verwijzen naar een traject basisvaardigheden. Ook laat onderzoek zien, dat een groot deel van de deelnemers de weg naar het traject basisvaardigheden niet zelf vindt of dat de juiste benaderingswijze ontbreekt. Het is zinvol om te onderzoeken op welke wijze zowel de bejegening als ook de doorverwijzing van potentiële laagopgeleide of laaggeletterde deelnemers naar trajecten basisvaardigheden verbeterd kan worden. Daarom dit onderzoek om een antwoord te vinden op de vraag hoe de potentiële deelnemer benaderd of bejegend kan worden zodat deze gaat deelnemen aan een traject basisvaardigheden. Hierbij wordt onderzoek gedaan onder de NT1-deelnemers (die Nederlands als moedertaal hebben en/of in Nederland zijn geboren) en niet onder de NT2-deelnemers (die niet in Nederland zijn geboren). Zij nemen deel aan zowel formele leertrajecten (begeleid door een docent om uiteindelijk een diploma te behalen) als aan non-formele leertrajecten (begeleid door een docent eventueel met ondersteuning door een vrijwilliger en niet gericht op het behalen van een diploma). De onderzoeksvraag luidt dan ook:

Wat zijn succesfactoren voor de bevordering van deelname aan trajecten basisvaardigheden door laagopgeleide of laaggeletterde inwoners?

In opdracht van het Expertisepunt Basisvaardigheden brengt dit onderzoek in beeld wat een passende werkwijze zou kunnen zijn om deze mensen te benaderen voor deelname aan scholing. Een belangrijke spil in dit herkennen en doorverwijzen is de ervaringsdeskundige. Deze herkent in een groot aantal gevallen de potentiële laaggeletterde en laagopgeleide deelnemers en kan deze ook doorverwijzen naar een traject basisvaardigheden. Daarnaast weet de ervaringsdeskundige ook vaak feilloos wat men wel of niet moet doen in de bejegening en doorverwijzing van potentiële deelnemers. Vraag is hoe deze in samenwerking met professionals de potentiële deelnemer kan benaderen, oftewel hoe de bejegening moet worden vormgegeven? Tijdens dit onderzoek staat de fase van bejegening centraal. Hierbij is niet specifiek gekeken of het aanbod van leertrajecten passend is bij de deelnemer. Dat is een mogelijke vervolgvraag voor onderzoek.

Leeswijzer

Nadat in hoofdstuk 2 de gehanteerde onderzoeksmethode is toegelicht wordt in hoofdstuk 3 ingegaan op wat de achtergrond van de potentiële deelnemer is en welke mogelijke indelingen voor deze doelgroep kunnen worden gehanteerd. Aansluitend wordt in hoofdstuk 4 uiteengezet waar men rekening mee moet houden als men de motivatie van de potentiële deelnemer voor deelname aan scholing wil vergroten. Hierbij moet men ook mogelijke barrières van de potentiële deelnemer in acht nemen (zie hoofdstuk 5) en aandacht hebben voor de context die relevant voor hem of haar is (zie hoofdstuk 6). Vervolgens wordt in hoofdstuk 7 gedetailleerd gekeken wanneer, door wie en waar het eerste gesprek met de potentiële deelnemer kan plaatsvinden. In een laatste inhoudelijk hoofdstuk wordt ingegaan op hoe men naast de bejegening de werving kan opstarten om extra aandacht voor de trajecten basisvaardigheden te vragen (zie hoofdstuk 8). Ten slotte wordt in hoofdstuk 9 op basis van de inzichten van het onderzoek een model geschetst wat men kan gebruiken in de bejegening van de potentiële deelnemer om te stimuleren, dat hij of zij gaat deelnemen aan een traject basisvaardigheden.

Dit onderzoek is (mede) mogelijk gemaakt door het Expertisepunt Basisvaardigheden.

2. Onderzoeksmethode

Dit onderzoek naar de bejegening van potentiële laagopgeleide volwassen deelnemers aan leertrajecten bestaat uit een mixed-method onderzoeksdesign. Hierbij wordt onderzoek gedaan naar NT1'ers, de mensen die Nederlands als moedertaal hebben en/of in Nederland zijn geboren. Er is voor de inzet van verschillende methoden gekozen om ervoor te zorgen dat de resultaten breed geïnterpreteerd kunnen worden en niet afhankelijk zijn van enkele respondenten of een bepaalde subgroep. Naast een kwantitatief onderzoek is er ook voor gekozen om een kwalitatief onderzoek te doen. Op deze manier wordt een gedetailleerder en beter inhoudelijk beeld verkregen van de succesfactoren en barrières voor scholingsdeelname. Om ten slotte aan te sluiten bij inzichten die uit eerder onderzoek en literatuur bekend zijn, wordt in de eerste fase gestart met een literatuuronderzoek.

Het onderzoek bestaat dus uit drie fasen, te weten:

- Fase 1: Systematisch literatuuronderzoek
- Fase 2: Kwantitatief onderzoek randvoorwaarden bejegening en doorverwijzing laaggeletterden
- Fase 3: Diepte-analyse via kritische incidentmethode onder ervaringsdeskundigen

Het onderzoek is volgens planning verlopen en er zijn geen wijzigingen geweest bij de uitvoering ten opzichte van de initiële planning.

Fase 1: Systematisch literatuuronderzoek

Als eerste is in dit onderzoek een uitvoerig systematisch literatuuronderzoek gerealiseerd om in kaart te brengen wanneer bejegening en doorverwijzing van laaggeletterden succesvol kan zijn. Middels internationaal deskresearch onder literatuur uit het werkveld en reeds gerealiseerde projecten en initiatieven op het gebied van laaggeletterdheid is daarnaast in de volgende databases de relevante literatuur op systematische wijze getraceerd en geanalyseerd: ERIC (EBSCO), PiCarta, PsycARTICLES (EBSCO), PsycINFO (EBSCO), Sage Journals Online, ScienceDirect (Elsevier), SpringerLink, SSCI, Taylor & Francis Online, UM Publications, Web of Science en Wiley Online Library. De hierbij gehanteerde zoektermen zijn: motivation for adult education, motivation adult literacy, motivation adult learning, motivatie volwasseneneducatie, motivatie (tot) leren volwassenen, motivatie laaggeletterdheid en motivatie laaggeletterden. Daarnaast zijn de onderzoekspublicaties van het NRDC (National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy) en NALA (National Adult Literacy Agency) geanalyseerd.

Fase 2: Kwantitatief onderzoek randvoorwaarden bejegening en doorverwijzing laaggeletterden

In de tweede fase hebben 191 NT1-deelnemers aan leertrajecten als ervaringsdeskundigen een online vragenlijst ingevuld. Dit is gebeurd in samenwerking met aanbieders van trajecten basisvaardigheden in Nederland. Hierbij is getracht om wat betreft leeftijd, geslacht en opleidingsniveau een gevarieerde steekproef te realiseren. De groep respondenten bestond voor circa 57% uit vrouwen, 93% was in Nederland geboren en het merendeel (circa 60%) was tussen de 26 en 45 jaar. Daarnaast heeft circa 76% de basis- of middelbare school als hoogste vooropleiding genoten en heeft circa 47% maximaal 10 jaar op school gezeten. Ten slotte had iets meer dan de helft een baan (circa 52.4%). De deelnemers namen deel aan zowel kortdurende als langdurige (non-)formele leertrajecten, die begeleid werden door een docent en in een aantal gevallen extra ondersteund werden door een vrijwilliger.

De vragenlijst bestond naast vragen betreffende de sociodemografische kenmerken van de deelnemers uit 2 gesloten vragen met 25 items en 4 open vragen. Hierin is gevraagd naar mogelijke randvoorwaarden voor bejegening en doorverwijzing van laaggeletterden, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen verschillende groepen laaggeletterden. Naast beschrijvende analyses en een inhoudelijke analyse voor de open vragen is bij de scoring voor de twee gesloten vragen gekeken naar significante verschillen tussen laag- en hoogopgeleiden en mensen die wel of geen baan hebben. Hiervoor is een non-parametrische analyse uitgevoerd middels Chi-kwadraat toetsen, Mann-Whitney toetsen en Kruskal-Wallis toetsen. Ten slotte is er een schaal voor bejegening samengesteld en gevalideerd, die aangeeft welke vaardigheden belangrijk zijn in een eerste gesprek met potentiële deelnemers.

Fase 3: Diepte-analyse via kritische incidentmethode onder ervaringsdeskundigen

Ten slotte is onder 30 NT1-deelnemers aan leertrajecten als ervaringsdeskundigen in kaart gebracht welke elementen ervoor zorgen dat de bejegening en doorverwijzing van laaggeletterden succesvol was of wat juist belemmerend werkte. Circa 53% van de respondenten was man, de meeste respondenten waren daarnaast in Nederland geboren (circa 97%) en het merendeel was 46 tot 65 jaar (circa 63%). De meeste respondenten hebben de basis- of middelbare school als hoogste vooropleiding gehad (circa 67%) en circa 33% heeft maximaal 10 jaar op school gezeten. Ten slotte heeft het merendeel van de respondenten geen baan (circa 57%). De deelnemers namen deel aan zowel kortdurende als langdurige (non-) formele leertrajecten, die begeleid werden door een docent en in een aantal gevallen extra ondersteund werden door een vrijwilliger.

In deze onderzoeksfase is ruime aandacht geschonken aan waarom men wel of niet wil leren en zich wil ontwikkelen en welke randvoorwaarden daarbij noodzakelijk zijn. Ook is er gekeken naar de andere bepalende factoren, zoals de deskundigheid van de doorverwijzer, de setting en het aangeboden leertraject (dat wel of niet passend is). Er is in kaart gebracht wat de wensen van de deelnemers aan leertrajecten als ervaringsdeskundigen zijn en hoe deze vertaald moeten worden in de bejegening en in welke setting deze wel of niet moeten plaatsvinden.

Ook is via deze deelnemers gevraagd naar informatie en redenen waarom andere potentiële laaggeletterden niet deelnemen aan leertrajecten. Voor deze onderzoeksfase is de Kritische Incidenten Techniek gebruikt (Flanagan, 1954). Centraal bij deze methode staat de individuele ervaring van de deelnemer aan het onderzoek. Via open vragen wordt de deelnemer uitgenodigd om concrete ervaringen te bespreken die men als overwegend positief of negatief heeft beleefd. De gegevens die op deze wijze verzameld worden, geven een gedetailleerd en diepgaand beeld van bevorderende en hinderende factoren van de mogelijkheden en belemmeringen van bejegening en doorverwijzing van laaggeletterden (Butterfield et al., 2005; Grove en Fisk, 1997), waarbij de ervaringen (van bejegening en doorverwijzing van laaggeletterden) centraal staan. Om de data te verzamelen zijn telefonisch individuele interviews afgenomen. De steekproef van de verschillende deelnemers aan leertrajecten als ervaringsdeskundigen is nauwgezet gedaan in samenwerking met een aantal ROC's.

3. De zoektocht naar de achtergrond van de potentiële deelnemer

Centrale vraag is in feite wie de potentiële deelnemer is. Er zijn blijkbaar veel inwoners die momenteel problemen ondervinden in hun dagelijks leven of op de arbeidsmarkt doordat ze hun basisvaardigheden niet voldoende hebben kunnen ontwikkelen. Vraag is over wie we het dan hebben. Op basis van de Vlaamse resultaten van de Adult Education Survey geven Van Langenhove en Vansteenkiste (2020) aan, dat er vier groepen zijn als men kijkt naar de bereidheid tot opleidingsdeelname, te weten:

1. Mensen die wel hebben deelgenomen en niet (nog meer) wensen deel te nemen
2. Mensen die wel hebben deelgenomen en (nog meer) wensen deel te nemen
3. Mensen die niet hebben deelgenomen en niet wensen deel te nemen
4. Mensen die niet hebben deelgenomen en wensen deel te nemen

In de meeste gevallen richten we ons op de deelnemers die nog niet hebben deelgenomen, oftewel de laatste twee groepen. Dat kunnen inwoners zijn die niet (meer) wensen deel te nemen aan leertrajecten, maar ook deelnemers die dat wel zouden willen. In beide gevallen kan er wel een latente behoefte aanwezig zijn om te gaan of moeten leren. Maar in een groot aantal gevallen kan of wil men zich niet conformeren aan deelname aan een leertraject. Autonomie en motivatie zijn hierbij twee bepalende factoren. Onderzoek naar deelnemers die reeds hebben deelgenomen aan een leertraject en kijkt naar wat de motivatie is om te gaan deelnemen kan van belang zijn voor de bejegening van potentiële deelnemers. Op basis van literatuuronderzoek maken Rothes et al. (2017) een onderverdeling in 4 groepen gelieerd aan motivatie en autonomie (waarbij gecontroleerde motivatie refereert aan motivatie door een externe beloning of motivatie die nog niet helemaal eigen is gemaakt):

1. Deelnemers met een hoge mate van autonomie en een hoge mate van gecontroleerde motivatie
2. Deelnemers met een hoge mate van autonomie en een lage mate van gecontroleerde motivatie
3. Deelnemers met een lage mate van autonomie en een lage mate van gecontroleerde motivatie
4. Deelnemers met een lage mate van autonomie en een hoge mate van gecontroleerde motivatie

Ook als men gemotiveerd is en daarnaast ook een bepaalde autonomie heeft om te gaan leren dan nog blijkt, dat de persistentie van de situatie, oftewel hoe lang men zich in een kwetsbare situatie bevindt ook van belang kan zijn. Machielse (2015) onderscheidt in haar typologieën van ouderen acht verschillende groepen. Deze kunnen onderscheiden worden, doordat er naast de motivatie en het feit of men zelf in staat is er iets aan te doen (of er ook iets aan doet) er ook gekeken wordt naar hoe lang men zich al in een kwetsbare situatie bevindt (Omlo, 2018). Als men zich structureel in een kwetsbare positie bevindt, moet men een andere interventie (passend bij de deelnemer) in gang zetten om het tij te keren dan dat men zich door bepaalde recentelijke omstandigheden in de kwetsbare positie bevindt (Omlo, 2018).

Drie-eenheid van autonomie, motivatie en urgentie

De deelnemers met een lage mate van motivatie lijken het meest 'onbereikbaar', maar ook als men het leerproces zelf niet in gang kan zetten is een spreekwoordelijk 'duwtje in de rug nodig'.

Wellicht zijn deze potentiële deelnemers eerder te stimuleren om te gaan leren, omdat ze het wel willen.

Wildenbos en Muskiet (2020) voegen er nog een derde dimensie aan toe en dat is het feit, dat de potentiële deelnemer het idee heeft, dat het 'buiten zichzelf ligt'. De deelnemers beleven dan niet de urgentie vanuit zichzelf om deel te nemen aan een leertraject. Zij hebben op basis van gesprekken met laaggeletterden en professionals een aantal type laaggeletterden ontwikkeld op basis van mogelijke behoeften en motivaties van de laaggeletterden. Deze zijn:

1. Afwachtende opvolger: Accepterend en 'het ligt buiten mij' (iemand die het probleem accepteert, wel afwacht, denkt dat het buiten hem- of haarzelf ligt en iets kan doen als het aangereikt wordt).
2. Onschuldige kwajongen: Ontkennend en 'het ligt buiten mij' (iemand die het probleem ontkent, denkt dat het buiten hem- of haarzelf ligt, zich niet schuldbewust is en zichzelf wil bewijzen).
3. Doelgerichte kansverbeteraar: Accepterend 'en het ligt bij mij' (iemand die het probleem accepteert, gemotiveerd is om er iets aan te doen, denkt dat het bij hem- of haarzelf ligt en iets kan doen als het aangereikt wordt).
4. Sceptische uniekeling: Ontkennend en 'het ligt buiten en bij mij' (iemand die het probleem ontkent en deels denkt dat het bij hem- of haarzelf ligt en eerst wil zien en dan geloven).
5. Schuchtere zelfontplooiër: Ontkennend en accepterend en 'het ligt buiten en bij mij' (iemand die het probleem deels accepteert en deels weet dat het bij hem- of haarzelf ligt, het er niet teveel over wil hebben, maar er wellicht wel iets aan wil doen).

Hierdoor wordt de groep nog meer divers, waardoor men wellicht nog een meer specifieke benaderingswijze kan hanteren om ze te benaderen en te stimuleren tot deelname aan leertrajecten.

De deelnemer in beeld: sociodemografische kenmerken, arbeidsmarktpositie, activiteiten en netwerk

Los van of men wil of kan leren en de urgentie voelt, blijft de vraag wie de potentiële deelnemer is. Een meest voor de hand liggende indeling is op basis van sociodemografische factoren in combinatie met de arbeidsmarktpositie. Deze indeling is een eerste stap in de aanpak van laaggeletterdheid, maar geeft vooral een globaal beeld om welke groepen het in grote lijnen gaat. Groot en Lam (2020) maken dan onderscheid in de volgende subdoelgroepen:

- Werkende ouderen zonder migratieachtergrond en partner en kinderen
- Niet-actieve ouderen zonder migratieachtergrond en partner en kinderen
- Werkende volwassenen (tussen 30 en 50 jaar) zonder migratieachtergrond en deels partner en kinderen
- Werkende en niet-werkende ouderen zonder migratieachtergrond en of een partner of kinderen
- Werkende en niet-werkende jongeren zonder migratieachtergrond of met migratieachtergrond zonder partner en kinderen
- Werkende en niet-werkende volwassenen (30 jaar en ouder) met een migratieachtergrond en met partner, kinderen of beiden
- Overigen

Werk en privéomstandigheden blijken dan bepalende factoren te zijn. Echter om de leefwereld van de potentiële deelnemer in beeld te brengen zijn er meerdere factoren van belang. Zo heeft Klasse (2021) op basis van profielkenmerken verschillende doelgroepen en een bijbehorende

wervingsstrategie opgezet. Deze profielkenmerken lijken naast enkele sociodemografische factoren gebaseerd te zijn op het netwerk, de activiteiten, de vindplaatsen en de drijfveren van de potentiële deelnemer (Klasse, 2021):

- Leeftijd
- Gezinssituatie
- Werk
- Leefwereld
- Bezigheden
- Mensen die de deelnemer beïnvloeden
- Drijfveren om iets te leren
- Vindplaatsen
- Leerwensen
- Mogelijke toeleiders

Resumé

Het indelen van de potentiële volwassen deelnemer lijkt geen eenvoudige opgave, maar de vraag is echter of dat mogelijk is. Wel wordt duidelijk, dat het een diverse groep inwoners is die verschilt voor wat betreft:

- sociodemografische achtergrond (herkomst, familie, leeftijd) naast
- de dagelijkse activiteiten (werk en vrije tijd) en de bijbehorende vindplaatsen,
- het netwerk en de bijbehorende vindplaatsen,
- het kunnen en willen gaan leren (in relatie tot de duur van de kwetsbare positie) en
- het voelen van een bepaalde urgentie om te gaan leren.

4. De zoektocht naar de vrager en het motief

Bij het beschrijven van de achtergrondkenmerken van de potentiële deelnemer (oftewel de vrager) werd al duidelijk, dat sommige deelnemers eigenlijk de urgentie niet voelen om te gaan leren of niet gemotiveerd zijn of het gewoonweg zelf niet kunnen. Zij willen of zijn dan niet in staat om de eerste stap te zetten en zullen dat dan ook niet doen. Toch is de professional ervan overtuigd dat het zinvol is voor deze inwoners om de stap wel te zetten. Mede omdat deelname aan een leertraject op latere leeftijd de deelnemer zelf veel oplevert (De Greef, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; De Greef et al., 2012, 2014; De Greef en Poppelaars, 2018). Zo krijgt 40% tot 60% een betere plek in de samenleving (ontmoet meer mensen, wordt actiever buitenshuis en gaat deelnemen aan activiteiten), krijgt circa 60% tot 80% een betere taalbeheersing en krijgt 20% tot 30% een betere plek op de arbeidsmarkt (gaat een baan zoeken, functioneert beter in een betaalde baan (met begeleiding) of vindt een betaalde baan (met begeleiding). Ondanks, dat er dus sprake is van een meerwaarde van deelname aan een leertraject basisvaardigheden lijkt de initiatiefnemer in eerste instantie niet de potentiële deelnemer zelf te zijn, maar degene die de deelnemer wil stimuleren tot deelname.

Ahl (2006) geeft ook aan of men wel kan stellen dat er ongemotiveerde volwassen deelnemers zijn, die niet willen deelnemen aan leertrajecten voor volwassenen. Wellicht is het beter te stellen dat het probleem bij degene ligt, die de deelnemer wil werven voor een leertraject. Motivatie tot deelname aan leren heeft dan niet alleen betrekking op de onbereikbare deelnemer, maar ook op degene die de deelnemer wil bereiken. Het heeft dus betrekking op de relatie tussen degene die voor een leertraject geworven moet worden en degene die werft (Ahl, 2006). Zoals eerder aangegeven ziet de deelnemer in een aantal gevallen het 'probleem' wellicht helemaal niet en dus ook geen noodzaak om deel te nemen aan een leertraject. Als iemand bijvoorbeeld geen carrière wil maken, ziet hij weinig in deelname aan een leertraject om een volgende carrièrestap te kunnen maken (Ahl, 2006).

Positieve insteek vanuit initiatiefnemer

Eén van de grondleggers van de andragogiek (waarin het leren voor volwassenen centraal staat) is Malcolm Knowles. Hij kent de volwassen deelnemer een aantal karakteristieken toe die in feite vrij positief geformuleerd zijn, te weten (Lieb, 1991, p.1-2):

- Ze zijn autonoom en zelfsturend
- Ze hebben een basis bestaande uit levenservaringen en kennis (werk, familie, onderwijs)
- Ze zijn doelgericht
- Ze zijn georiënteerd op relevantie
- Ze zijn praktisch (gefocused op bruikbare geleerde dingen voor hun werk)
- Ze moeten gerespecteerd worden

Als men op deze manier naar de volwassenen deelnemers kijkt, bestaat de benadering vanuit de professional (als initiatiefnemer) uit een positieve bejegening. Om gezamenlijk te kijken hoe men de deelnemer iets kan leren waar de deelnemer deels zelf invloed op heeft. Zoals eerder aangegeven moet de deelnemer hier dan wel 'duwtje in de rug krijgen'. Onderzoek van Barton et al. (2004) naar projecten laaggeletterdheid en rekenvaardigheid laat zien dat controle door de potentiële deelnemer een belangrijke sleutel voor motivatie is. Daarnaast is er de behoefte aan het inzichtelijk maken van quick wins en de bredere voordelen van het leren. Volgens Barton et

al. (2004) moet men een verbintenis proberen te leggen met de deelnemer waarbij het eigen perspectief voorop staat.

Verschillende perspectieven op motivatie

Men kan de deelnemer op verschillende manieren motiveren om deel te gaan nemen aan een leertraject. De deelnemer kan hiertoe op zes manieren worden gestimuleerd (Ahl, 2006):

1. Vanuit economisch / rationeel perspectief door belonen en straffen
2. Vanuit sociaal perspectief door sociale normen en groepen
3. Vanuit psycho-biologisch perspectief door instincten en drijfveren
4. Vanuit educatief perspectief door stimulans en beloningen
5. Vanuit behoeftegedreven perspectief door innerlijke behoeften
6. Vanuit cognitief perspectief door cognitieve routes (gedachten)

Ook in andere sectoren zien we terug, dat deelnemers op verschillende manieren gemotiveerd kunnen worden, zoals in de sportsector. Het blijkt niet altijd eenvoudig om iemand te laten deelnemen aan een sportactiviteit, ondanks dat fysieke activiteit voordelen voor gezondheid en welzijn kan hebben. Onderzoek onder deelnemers aan een wandelevenement laat zien, dat er verschillende motieven voor deelname zijn. Volgens Beauchemin et al. (2019) hebben deelnemers intrinsieke motieven, zoals sociale motieven (samen met vrienden willen zijn), plezier (geluk) en competentie (uitdaging). Maar ook extrinsieke motieven zorgen ervoor dat mensen gaan deelnemen. Hierbij moet men denken aan fitness (fysiek fit willen zijn) en uiterlijk (vertoon). Volgens Lieb (1991, p. 2-3) zijn er zes factoren die motivatie kunnen bevorderen:

1. Sociale relaties
2. Externe verwachtingen
3. Sociaal welzijn (voor gemeenschap)
4. Persoonlijke vooruitgang
5. Ontspanning / stimulatie (tegen saaiheid, routine en voor contrast in leven)
6. Cognitieve interesse

Waarom wel deelnemen?

Vraag is wat de deelnemer zelf als een belangrijke reden ziet om deel te nemen aan een leertraject. Uit tabel 1 wordt allereerst duidelijk dat de meeste respondenten van het kwantitatief onderzoek aangeven dat ze zijn gaan deelnemen om hun basisvaardigheden te verbeteren. Dit behelst met name de taalvaardigheden en in mindere mate ook de digitale en rekenvaardigheden (zie tabel 1). Daarnaast blijkt dat men het leertraject ook is gaan volgen om daarmee meer kans te maken op een andere baan of hun huidige werk beter te kunnen doen. Een klein deel is ten slotte vanuit eigen interesse gaan deelnemen om zichzelf meer te kunnen ontwikkelen.

Tabel 1: Top 5 redenen om deel te nemen aan leertraject (N = 364 antwoorden)

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Verbetering taalvaardigheden	55.8
Verbetering digitale vaardigheden	15.9
Algemene (kennis)ontwikkeling en interesse	7.7
Voor ander werk of betere uitvoering van werk	4.1
Verbetering rekenvaardigheden	3.6

Uit het kwalitatief onderzoek blijkt daarnaast dat de deelname naast het eigen initiatief door de privé-omgeving of werkomgeving gestimuleerd wordt. Volgens 8 van de 30 respondenten gaat men deelnemen aan een leertraject, doordat het noodzakelijk wordt voor het werk of door gezondheidsklachten waardoor men een traject voor een andere baan ingaat, zoals deze respondenten aangeven:

“En tevens (...) lichamelijke klachten van het werk, slijtage, dat ik eigenlijk minder zwaar ben gaan tillen. Zeg maar waardoor ik eigenlijk meer in een andere functie moet gaan komen. (...) En ja, dat begint met schrijven en ook lezen. En daarom heb ik aan de cursus deelgenomen. Als mijn slijtage niet had plaatsgevonden zeg maar, dan had ik eigenlijk gewoon door gegaan” (R12)¹.

“Ja, omdat ik op het werk maar continu tegen problemen bleef aanlopen dat ik ja, niet durfde te mailen, terwijl, ja collega’s zitten in Den Haag, nemen de telefoon niet op dus je moet wel mailen. Je komt daar niet onderuit. (...) Dus dat ik met de beoordelingsgesprekken ook zei van ja, ik probeer allemaal dingen te zoeken. En toen zeiden ze van (...) misschien moet je het gewoon hier bij X proberen? En zodoende ben ik daar eigenlijk terecht gekomen”(R6).

Ook geven 8 van de 30 respondenten aan, dat zij door familie, vrienden of collega’s zijn gaan deelnemen. De familie is soms de stimulerende factor om te gaan deelnemen aan het leertraject:

“En eigenlijk hebben we dat hier toen besproken. En toen zeiden mijn man en mijn kinderen, joh, je moet het eens proberen. Nee heb je, ja kan je krijgen. En toen heb ik, ja gebeld en toen mocht ik een intakegesprek doen met opdrachten en aan de hand daarvan voldeed ik. Ja, het kinkt nou gek, maar voldeed ik om aan de Nederlandse les deel te nemen” (R26).

Maar net zoals uit het kwantitatief onderzoek blijkt hebben deelnemers soms ook de stap naar het leertraject gezet op eigen initiatief om er zelf beter van te worden. 8 Van de 30 respondenten geeft aan, dat ze graag naar school willen gaan, zoals de volgende respondent:

“Nou, ik heb altijd wel een cursus willen hebben, omdat ik eigenlijk op school nooit, ja, door heb kunnen leren. En toen mijn kinderen klein waren, heb ik eigenlijk altijd wel gezegd van als het zo ver is dan wil ik naar school om mijn kinderen te kunnen begeleiden, zeg maar. Want wat hun nou tegenwoordig krijgen daar hebben wij eigenlijk geen kaas van gegeten” (R19).

Maar soms werd men ook gedwongen, omdat men niet anders kon door de thuissituatie. Bij 3 van de 30 respondenten wilde men graag de kinderen met huiswerk kunnen ondersteunen of de kleinkinderen kunnen voorlezen. Maar bij 5 van de 30 respondenten moesten ze wel een leertraject gaan volgen voor hun redzaamheid in het dagelijks leven:

“Omdat ik merkte, dat de mensen om mij heen mij af en toe niet begrepen of niet snapten wat ik opschreef. Ja, omdat dat Brabants en Nederlands toch door elkaar ging. Ook met schrijven. Dan waren de zinnen niet helemaal compleet of ja, ze snapten het niet. En ja, mijn familie komt het meeste allemaal uit Friesland. Ja, als je daar een brief gaat krijgen en er zit Brabants tussen, ja, dat snappen hun niet natuurlijk” (R5).

Resumé

Wil men een potentiële deelnemer kunnen motiveren dan moet hij of zij een positieve verbintenis aangaan met de potentiële deelnemer en deze op een bepaalde manier zien te motiveren. Dat kan door de deelnemer de meerwaarde ervan te laten inzien op één van de volgende gebieden:

¹ R staat voor respondent en het nummer voor het onderzoeksnummer van de respondent.

1. Sociale relaties
2. Externe verwachtingen
3. Sociaal welzijn (voor gemeenschap)
4. Persoonlijke vooruitgang
5. Ontspanning / stimulatie (tegen saaiheid, routine en voor contrast in leven)
6. Cognitieve interesse

Oftewel door te laten zien, dat men de taal-, reken- of digitale vaardigheden kan verbeteren, zodat men enerzijds het werk beter kan uitvoeren of indien nodig een andere baan kan krijgen en anderzijds dingen in het dagelijks leven makkelijker en fijner worden. Bijvoorbeeld in het ondersteunen van de kinderen waardoor ook het eigen gezin er profijt van heeft. Er blijft daarnaast een groep vragers bestaan die uit eigen initiatief aan de slag wil gaan.

5. De zoektocht naar de barrières

Onderzoek van Barton et al. (2006) onder 282 mensen (deelnemers, docenten, managers en andere professionals) betrokken bij taal- en rekentrajecten voor volwassenen laat zien dat deelnemers ook barrières ervaren om te gaan leren. Deze kunnen motivatie voor deelname aan leren verhinderen. Allereerst heeft de meerderheid van de mensen negatieve ervaringen met onderwijs en gezagsdragers (Barton et al., 2006). Ook negatieve ervaringen met betrekking tot ziekte, pesten, geweld en trauma's zijn bekend. Barrières voor het leren blijken psychisch, mentaal, sociaal en emotioneel te zijn (Barton et al., 2006). De sociale omstandigheden verwijzen naar een onvoorspelbaar en turbulent leven. En daarnaast geeft een aantal mensen aan dat ze zich anders voelden dan de rest van de wereld en daardoor in hun jeugd niet meer deelnamen aan het onderwijs (Barton et al., 2006). Dit terwijl men net als anderen ambities had in het kader van het spreekwoordelijke 'huisje, boompje, beestje' in goede gezondheid en met een goede baan. Daarnaast geeft Barton et al. (2006) aan dat mensen zelf moeten voelen, dat het het juiste moment was om te gaan leren en een verandering in gang te zetten.

Daarnaast is het ook mogelijk dat een deel van de groep te maken heeft met intergenerationele armoede. Dat houdt in, dat generaties het niveau van hun ouders niet overstijgen en langdurig in financiële armoede leven (Visser, 2019). Hierdoor kan het zijn dat zij niet alle mogelijkheden volledig kunnen benutten (Visser, 2019) en wellicht dus ook niet deelnemen aan volwassenenonderwijs.

Twee barrières met een grote impact: Leerervaringen en financiën

De meeste onderzoeken laten twee barrières zien die een grote rol spelen, namelijk negatieve leerervaringen en financiële beperkingen. Met name de eerste barrière blijkt een vrij groot probleem te zijn. Onderzoek onder 300 studenten laat zien, dat onder andere ervaringen van de middelbare school een rol spelen in het uiteindelijk wel of niet gaan deelnemen aan trajecten volwasseneneducatie (Gorges en Kandler, 2012). Volgens Kilpi-Jakonen et al. (2015) kunnen naast een lage vooropleiding psychologische redenen, zoals slechte eerdere schoolervaringen ervoor zorgen dat men niet deelneemt aan een leertraject op latere leeftijd. Dit kan ervoor zorgen dat juist laagopgeleiden niet deelnemen aan deze trajecten. Op basis van hun onderzoek blijkt dat er sprake is van een cumulatief voordeel: mensen die het beter hebben, zijn eerder in staat om deel te nemen aan volwasseneneducatie en zien grotere voor bijvoorbeeld hun carrière (Kilpi-Jakonen et al., 2015). Met name minder bekwame werknemers, immigranten en werklozen zouden meer aandacht mogen krijgen.

Onderzoek onder docenten van Ierse trajecten basisvaardigheden bevestigt dit beeld. Met name het overwinnen van negatieve leerervaringen uit het verleden blijkt belangrijk om de motivatie van deelnemers te stimuleren (Byrne et al., 2016). Eerdere schoolervaringen kunnen het weer gaan leren tegengaan. Vertrouwen tussen docent en deelnemer en het centraal stellen van de deelnemer zijn van belang om ervoor te zorgen dat de motivatie toeneemt. Maar ook onderzoek onder een kleine groep daklozen laat zien dat ook deze groep aangeeft dat met name de meeste daklozen traumatische ervaringen met leren hebben, wat een belemmering kan zijn om aan een leertraject te gaan deelnemen (Goodacre en Sumner, 2020). Mogelijk gevolg van deze negatieve leerervaringen zijn negatieve associaties met instellingen die met lezen en/of schrijven te maken hebben. Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek dat voor de deelnemers zelf de bibliotheek

geen plek is waar ze graag naar toe gaan om hen op weg te helpen. Dit omdat ze onder andere een negatieve associatie met lezen en boeken hebben (Buisman en Allen, 2015).

Daarnaast kunnen ook financiële beperkingen een reden zijn om niet deel te nemen aan een leertraject. Uit het eerdergenoemde onderzoek van Byrne et al. (2016) blijkt, dat een financiële prikkel een extra stimulans is om deel te nemen. Als men niet deelnam, kon dit namelijk consequenties hebben voor de 'uitkering'. Maar ook het vragen van een vergoeding voor het leertraject blijkt averechts te werken. Onderzoek van Brooks et al. (2008) laat zien dat als men deelnemers laat betalen voor deelname dat dit juist een ongunstig effect heeft op deelname.

Barrières volgens de deelnemers zelf

De resultaten van het kwantitatief onderzoek bevestigen deels de barrières die uit eerdere onderzoeken naar voren komen. Met name de negatieve leerervaringen zorgen ervoor dat deelnemers het moeilijk vinden om te gaan deelnemen aan een leertraject. Uit de gegeven antwoorden op de vraag waarom men eerder niet wilde deelnemen aan een leertraject blijkt dat in een derde van de gevallen de deelnemer bang was of zich schaamde (zie tabel 2). Een andere reden die volgens tabel 2 daarmee te maken heeft, is dat men aangeeft moeilijk te kunnen leren of leerbeperkingen heeft.

De externe factor dat het te duur zou zijn (zoals uit het literatuuronderzoek blijkt) speelt een veel minder grote rol. Externe factoren zoals het hebben van een baan of geen tijd zijn daarentegen wel van invloed op het niet deelnemen aan een leertraject (zie tabel 2). Wat echter opvalt, is dat er nog een andere factor is waardoor men eerder niet deelnam. Er werd maar liefst 33 keer aangegeven (14.7% van de antwoorden), dat men niet wist dat de mogelijkheid voor het volgen van een leertraject bestond (zie tabel 2). Het aanbod blijkt voor deze deelnemers onbekend te zijn geweest.

Tabel 2: Top 5 redenen om niet deel te nemen aan leertraject (N = 224 antwoorden)

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Angst en schaamte	35.7
Aanbod is onbekend	14.7
Werk	7.6
Tijd	7.1
Leerbeperkingen	4.9

Het kwalitatief onderzoek bevestigt dat het vooral de intrinsieke factoren zijn, waardoor deelnemers niet deelnemen. 11 van de 20 deelnemers geeft vooral aan dat men negatieve leerervaringen heeft van vroeger en dat men daardoor niet wilde deelnemen of dat school niet meer weggelegd was voor hen, zoals blijkt uit de reactie van deze respondenten:

"Ik heb de school, lagere school, afgemaakt en toen ben ik thuis gekomen met de vraag om tegen mijn vader te zeggen: "School is niet voor mij". En toen ben ik (...) ik was bijna 14, ben ik gaan werken" (R1).

"Het was niet zo ja, hoe moet ik het zeggen. Ja, op school moest je dan wel een aantal dingen doen, maar ja, dat zit dan gewoon in het pakket. Dan doe je het gewoon, maar toen vond ik er niks aan (...)" (R15).

Maar ook schaamte speelt een grote rol zoals ook uit de resultaten van het kwantitatief onderzoek bleek. Volgens 7 van de 20 respondenten durft men er niet voor uit te komen dat men op latere leeftijd de taal moet leren:

“De spanning komt van ja, dan ben ik bang dat ze zeggen van je bent, ja, je bent stom. Je kan niet mee of dit, al die dingen meer” (R4).

Men heeft soms ook de indruk, dat mensen in hun omgeving gaan denken dat je dom bent als je op latere leeftijd iets gaat leren:

“(…) Nee, maar ook dat de stap groot is om erheen te gaan. Dat ze d’r eigen misschien schamen voor de omgeving in de buurt of zo. Dat zou kunnen, omdat je op die leeftijd nog iets gaat doen. Van ik weet niet of ik het kan of niet of ik ben dom. Dat ze misschien denken” (R14).

Een enkeling (2 van de 20 respondenten) benoemt een externe factor, zoals dat men druk is met het eigen werk en dat het werk dan meer prioriteit heeft:

“Ja, eigenlijk wel, maar ja, ik was druk met mijn werk. En ja, op een gegeven moment dan denk je van: Och, laat maar, zo is het ook goed” (R3).

Resumé

Wil men potentiële deelnemers motiveren tot deelname dan moet men wel rekening houden met barrières voor deelname. Met name intrinsieke factoren spelen hierbij een belangrijke rol. Eerdere negatieve leerervaringen, maar ook angst en schaamte zijn van invloed op het niet deelnemen aan een leertraject. Externe factoren zoals het hebben van een baan, te weinig tijd of financiële beperkingen komen minder vaak voor. Wat wel opvalt, is dat de mogelijkheid om deel te nemen aan een leertraject niet bij iedereen bekend is. Het aanbod is niet in beeld. Deze factoren kunnen ervoor zorgen dat men niet gemotiveerd is of wordt om deel te nemen.

Onderzoek onder WGA’ers van De Graaf-Zijl et al. (2020, p. 24) laat zien dat er mede daarom een aantal voorwaarden moeten zijn om deel te nemen aan scholing:

- Mogelijkheden in plaats van belemmeringen moeten centraal staan
- De deelnemer moet schoolbaar zijn
- De deelnemer moet mentaal en fysiek belastbaar zijn
- De deelnemer moet gemotiveerd zijn
- De scholing moet flexibel zijn
- Het moet vergoed worden en dat moet zeker zijn
- De deelnemer moet proactief ondersteund worden
- De deelnemer moet een loopbaanperspectief hebben na scholing

6. De zoektocht naar de context

Volgens Heimlich en Horr (2010) is het goed dat als volwassenen zelf kunnen kiezen om te gaan deelnemen aan een leertraject dat dit in een context plaatsvindt. Een context die verschillend is van aard en verschillend van het moment waarop iemand in zijn leven deelneemt aan het leertraject. Men moet inspelen op de verschillende settingen wanneer en waar iemand leert om deelname aan volwassenenonderwijs te kunnen bevorderen. Iemand die gepensioneerd heeft en zijn zorgtoeslag digitaal niet kan aanvragen heeft een andere vraag dan een jongvolwassene die moeite heeft met het schrijven van een sollicitatiebrief of een alleenstaande moeder die haar kinderen niet kan voorlezen.

Diversiteit in contexten

Volgens De Greef en Segers (2016, p. 4) kan het leren van taal in verschillende contexten plaatsvinden, te weten:

1. Gezondheid (gezonde taal)
2. Werk (werktaal)
3. Financiën (financiële taal)
4. Familie (familietaal)
5. ICT (digitale taal)
6. Welzijn, veiligheid en sport & entertainment (dagelijkse taal)

Het werven van een potentiële NT1'er is dus in veel gevallen gelieerd aan de taal die hij of zij in een bepaalde context wil leren. Naast interesse staan maatwerk en met name relevantie voorop (Buisman, 2017). Het leren kan dan contextrijk worden aangeboden door middel van een combinatie van non-formeel en formeel leren (Buisman, 2017). Hierbij speelt ook de ondersteuning van de omgeving een rol. Dat kunnen bijvoorbeeld collega's of leidinggevendenden zijn, bijvoorbeeld door een investering vanuit de werkgever.

Werk versus geen werk

Onderzoek van Carpentieri (2007) toont aan dat deelnemers aan trajecten basisvaardigheden op het werk verschillende motieven hebben om deel te nemen. Naast het feit dat men verwacht dat ze hun baan beter kunnen uitvoeren en nieuwe vaardigheden leren, verwacht men de kansen op een baan naast promotie te verbeteren (Carpentieri, 2007). De resultaten van het onderzoek van Van Langenhove en Vansteenkiste (2020) bevestigen dit beeld, waarbij onder andere mensen deelnemen aan een leertraject vanwege de volgende redenen:

- Om het huidige werk beter te kunnen doen
- Verhogen van de baankans
- Voorkomen van het verliezen van een baan
- Kennisverwerving voor eigen interesses of gebruik in dagelijks leven
- Verbeteren van carrièreperspectief

Het lijkt echter iets moeilijker te zijn om ongeschoolde werknemers te laten deelnemen aan een leertraject. Volgens Kondrup (2015) is het van belang dat om ongeschoolde werknemers te laten deelnemen aan een leertraject men de betekenis van het specifieke werkleven van de deelnemers in kaart moet brengen. En met name de ervaringen van het uitvoeren van ongeschoold werk tijdens het werkleven die behoeften en kansen voor leren kunnen creëren (Kondrup, 2015). Hierbij kijkt men naar de specifieke sociale, materiële en historische condities

van mensen. En kan men laten zien hoe deze bijvoorbeeld kunnen worden verbeterd als men een leertraject volgt.

Dat is echter anders voor volwassen deelnemers die niet vanuit het perspectief werk gaan leren. Onderzoek van Rothes et al. (2017) onder meer dan 150 deelnemers aan volwasseneneducatie laat zien dat de meeste deelnemers voornamelijk deelnemen aan de leertrajecten vanuit interesse, maar sommigen ook vanuit druk door anderen. Hubackova en Senradova (2014) geven aan dat het besluit of men wel of niet deelneemt aan een leertraject niet altijd wordt ingegeven door het feit of men de eigen kennis wil vergoten, maar eerder of men concrete problemen kan oplossen. Dit kan ook buiten de werksfeer liggen zoals eerder aangegeven.

Resumé

Leren van basisvaardigheden kan in verschillende contexten plaatsvinden. Naast de werksituatie kan dat ook worden ingegeven door een vraag vanuit de privécontext, zoals gezondheid, financiën, familie, welzijn en ICT. Hierbij is motivatie een belangrijke voorspeller van daadwerkelijke deelname aan een leertraject (Yamashita et al., 2019).

7. De ins en outs van bejegening

Een belangrijke vraag voor de deelnemer gaat deelnemen aan een leertraject is hoe men de deelnemer motiveert tot deelname tijdens een eerste gesprek. Vraag is wanneer de potentiële deelnemer bereid is om aan te geven dat hij of zij een taalprobleem heeft en tegen wie. Maar daarnaast speelt ook de plek een belangrijke rol. Waar zeg je het wel en waar niet? En ten slotte wat is dan van belang tijdens het gesprek? Waar moet degene op letten die het gesprek met de potentiële deelnemer voert?

De context voor de bejegening: wanneer en aan wie?

Vraag is wanneer, aan wie en waar een potentiële deelnemer durft te zeggen dat men wil gaan deelnemen aan een leertraject. Uit het kwantitatief onderzoek blijkt dat men vooral het taalprobleem kenbaar maakt als men tegen praktische problemen in de praktijk aanloopt, zoals het niet kunnen invullen van een formulier of als men door de taal gewoonweg niet snapt wat de bedoeling is (zie tabel 3). Daarnaast maakt men het ook wel kenbaar als iemand in de naaste privé-omgeving of 'formele omgeving' het vraagt. In 19.3% van de gevallen zegt men het tegen iemand van een formele instantie (zoals collega's op het werk, een medewerker van de gemeente of een huisarts) en in 16.5% van de gevallen tegen een familielid, vriend(in) of een kennis (zie tabel 3). Ten slotte blijkt dat circa 10% het altijd en overal aangeeft en ook aan de docent of school waar men de Nederlandse les volgt.

Tabel 3: Top 5 redenen kenbaar maken van taalproblemen (N = 212 antwoorden)

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Problemen in het dagelijks leven	20.3
Contact via een formele instantie of werk	19.3
Contact via familie, vrienden of kennissen	16.5
Contact via huidige docent of school	10.4
Altijd en overal	10.4

De resultaten van het kwalitatief onderzoek bevestigen het beeld van het kwantitatief onderzoek. De meeste respondenten (10 van de 22) geven aan dat ze het vooral zeggen tegen iemand die vertrouwd of bekend is en dichtbij hen staat. Met name het vertrouwen van de ander is dan heel belangrijk, zoals deze respondent aangeeft:

"Ja, als het vertrouwd overkomt. Als ik aan het praten ben dan hoor ik al heel gauw vertrouwd, heel vertrouwd iemand. En daar zou ik het dan wel tegen durven zeggen, maar als het iemand is waar ik al van voel 'nee, dat moet ik niet doen' dan doe ik dat ook niet" (R3).

Volgens 4 van de 22 respondenten is dat iemand van een formele instantie. Die ziet men soms als een vertrouwd iemand:

"Ik denk meestal tegen de huisarts of zoiets, of de vertrouwenspersoon" (R25).

Maar dat kan volgens 3 van de 22 respondenten ook een familielid zijn, zoals deze respondent aangeeft:

"Ja, mijn vrouw, ja, al meer als 40 jaar zijn we samen en nog langer. Dus kijk, dat gaat goed, maar bij iemand anders praat ik er nooit over" (R4).

Ten slotte geven 3 van de 22 respondenten aan, dat ze het tegen iedereen vertellen, maar ook zeggen 4 van de 22 respondenten, dat ze het juist tegen niemand vertellen:

“Daarvoor eigenlijk tegen niemand. Ik wilde gewoon hebben dat niemand het wist en alleen mijn vrouw weet het. En mijn kind weet het ook pas sinds een jaar. Dus ja, eigenlijk mocht daarvoor niemand, mocht het niemand weten” (R12).

De context voor de bejegening: waar?

Naast dat het belangrijk is om te weten waarom een potentiële deelnemer zijn taal- of rekenprobleem bespreekbaar wil maken en met wie is het ook van belang om te weten waar men dat wil zeggen. Uit tabel 4 op basis van de resultaten van het kwantitatief onderzoek blijkt dat naast het gemeentehuis of bij de gemeente men naar taalproblemen kan vragen als het gerelateerd is aan het werk of de zorg. Er is ook gekeken naar significante verschillen tussen laag-en hoogopgeleiden en mensen die wel of geen baan hebben. Hieruit blijkt dat er alleen een significant verschil is tussen mensen die wel of geen baan hebben voor de locatie op het werk ($\chi^2 = 48.970$, $p < 0.00$; $N = 191$). Meer mensen die wel een baan hebben geven dit aan dan mensen die geen baan hebben. Maar dit kan ook verklaard worden doordat het voor de laatste groep niet van toepassing is.

**Tabel 4: Top 5 plaatsen waar men naar taalproblemen kan vragen
(N = 172 deelnemers)**

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Bij de huisarts	60.5
In het ziekenhuis	55.8
In het gemeentehuis / bij de gemeente	55.8
Op het werk	55.2
Bij het UWV	40.7

Echter plekken waar men er minder voor open staat om aan te geven dat men een taal- of rekenprobleem heeft, zijn locaties die bijvoorbeeld met vrije tijdsactiviteiten te maken hebben zoals het theater of de bioscoop of het openbaar vervoer zoals de trein (zie tabel 5). Ook geven minder deelnemers aan dat ze het vertellen bij de kinderopvang van de kinderen of het consultatiebureau, maar dit komt mede doordat het niet van toepassing is bij een groot aantal deelnemers. Uit de analyses blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen laag-en hoogopgeleiden en mensen die wel of geen baan hebben.

**Tabel 5: Top 5 plaatsen waar men niet naar taalproblemen kan vragen
(N = 172 deelnemers)**

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Bij de kinderopvang van mijn kinderen	8.1
Bij het consultatiebureau	9.3
In het theater	13.4
In de bioscoop	14.5
In de trein	15.1

De resultaten van het kwalitatief onderzoek bevestigen dit beeld. Namelijk 10 van de 24 respondenten geven aan dat men het liever niet zegt op een openbare plek waar geen één op één contact is. Dus ook niet als er vreemde mensen bij zijn maar juist als het vertrouwd is, zoals deze respondent aangeeft:

“Het meest is vertrouwen. (...) Bij bepaalde instanties of bepaalde mensen voel je vertrouwen. Die vertrouw je gewoon wat beter. En dingen net als in de trein en de bus dan red je je wel. Want dan zeg je, dat heb ik ook weleens gedaan, dan zeg ik van goh, ik kan het niet zo goed lezen, want ik heb last van mijn ogen. Welk perron moet ik precies hebben, want ik moet daar en daar naar toe” (R26).

Ook geven 6 van de 24 respondenten aan dat men het zegt bij een formele instantie zoals de huisarts, de gemeente, het UWV, maar ook bij de bibliotheek of op het werk. In een aantal gevallen durft men het bij een zorginstantie goed aan te geven, zoals deze respondent:

“Ik zou wat medisch is, dat moet de dokter of (...) wie dat behandelt, moet dat weten. Want als je bij de apotheek komt en je zegt, je krijgt altijd bijsluiters hè. (...) En ik zeg, dan geef ik hem meteen terug, ik zeg ‘daar heb ik niks aan’. ‘Hoezo niet meneer?’ Ik zeg ‘ik ben slecht lezend’. ‘Oh, komt u maar even mee naar kantoor’. En dan gaan ze dat uitleggen en daar heb je dan veel meer aan” (R10).

Daarnaast geven 5 van de 24 respondenten aan dat ze het niet zeggen als het niet relevant is op de desbetreffende plek. Als men er voor iets heel anders komt dan zeggen ze niet dat ze een taalprobleem hebben, zoals in het openbaar vervoer:

“Nou, ik vind als je net als bij de GGD of als je kinders op school zitten of bij de huisarts, dat zijn wel mensen die je verder kunnen helpen als je ergens mee zit. Maar net als de bus of de trein, dat vind ik een beetje flauwekul. (...) Nou, ik vind als je zo’n reis gaat doen dan heb je thuis meestal al uitgezocht met mensen die jou normaal gesproken helpen. Heb jij al een routebeschrijving” (R25).

Ook geven sommigen aan, dat ze op het alle plekken zeggen (5 van de 24 respondenten) en sommigen dat ze het nergens zeggen tenzij het moet (2 van de 24 respondenten).

De context voor de bejegening: hoe?

Ten slotte is de vraag van belang hoe men het gesprek met de potentiële deelnemer aangaat. Op basis van de rapportage betreffende ‘de klantreis van de laaggeletterde’ van de Processpecialisten en het Bondgenootschap voor een Geletterd Drenthe (2018) is gekeken naar wat belangrijk is tijdens de bejegening van iemand die mogelijk aan een taal- of rekentraject gaat deelnemen. Hierbij is op basis van de inhoudelijke stappen van de ‘klantreis’ voor laaggeletterden een schaal voor bejegening samengesteld. Onder de respondenten van het kwantitatief onderzoek is geïnventariseerd welke elementen zij belangrijk vinden in het eerste gesprek om eventueel de stap naar een leertraject te zetten. Na validatie bestond deze schaal uit 8 punten die van belang zijn om tijdens het eerste gesprek op te focussen (Cronbach’s Alpha $\alpha = 0.935$). Tabel 6 geeft de 8 inhoudelijke punten aan, die gezamenlijk de schaal voor bejegening vormen. Wil men kijken of de bejegening goed verloopt dan zou men op basis van deze schaal in kaart kunnen brengen of men op een juiste wijze de potentiële deelnemer te woord staat om deze vervolgens te kunnen motiveren tot deelname aan een leertraject.

Er is ook gekeken naar significante verschillen tussen laag-en hoogopgeleiden en mensen die wel of geen baan hebben. Hieruit blijkt dat er alleen een significant verschil is tussen mensen die wel of geen baan hebben voor de eerste twee punten. Het blijkt, dat mensen met een baan minder het gevoel hebben dat de persoon luisterde naar wat men nodig had ($U = 3985.500$; $p = 0.009$; $N = 161$) en dat zij ook het gevoel hebben dat de persoon minder hulp aanbood ($U = 4042.000$; $p = 0.005$; $N = 161$). Dit kan komen doordat het gesprek wellicht in een werksetting of bij het UWV plaats vond en dat er daardoor bepaalde eisen gesteld werden aan bijvoorbeeld de te volgen scholing of dat het verplicht was deze te volgen.

Tabel 6: Schaal van bejegening voor potentiële laaggeletterde deelnemers

Inhoudelijk aandachtspunt voor het gesprek
De persoon luisterde naar wat ik nodig had
De persoon bood me hulp aan
Ik wist waarom de cursus zinvol kon zijn
Het was een veilig en fijn gesprek
Ik herkende de problemen die men noemde
Ik wist wat het doel van de cursus was
Ik begreep alles in het gesprek
Er werd goed gezegd wat de mogelijkheden waren

Ook uit de analyse van de interviews met deelnemers van het kwalitatieve onderzoek blijkt dat het merendeel van de deelnemers deze 8 punten van belang vindt tijdens het eerste gesprek. Namelijk 26 tot 30 van de 30 respondenten kon zich in deze inhoudelijke punten vinden. Bij alle respondenten wordt duidelijk dat er geen expliciet verschil is tussen de verschillende professionals die hen vragen naar een eventueel taal- en of rekenprobleem. Of dat nu iemand van de Wet Taaleis is die dat verplicht moet vragen of dat dat de huisarts is. De wijze waarop is belangrijk. Die zou voor al deze professionals hetzelfde moeten zijn.

Resumé

Het eerste gesprek is een belangrijk moment om deelnemers te motiveren tot deelname aan een leertraject. Uit het onderzoek wordt duidelijk dat potentiële deelnemers vooral zeggen een taalprobleem te hebben als ze in het dagelijks leven tegen problemen aanlopen of als een vertrouwd of bekend iemand het vraagt. Dat moet het liefst niet op een openbare plek zijn maar tijdens een één op één gesprek met iemand van een bekende formele instantie zoals het werk, de gemeente of iemand vanuit de zorg (bijvoorbeeld de huisarts). Daarnaast moet het wel passend zijn om het daar over te hebben. Het openbaar vervoer en zomaar een locatie waar men dingen in de vrije tijd gaat doen, lijken minder geschikt. Het eerste gesprek is een uiterst belangrijk gesprek. Op basis van het onderzoek wordt duidelijk dat tijdens het gesprek de volgende acht zaken van belang zijn:

- Luisteren
- Hulp bieden
- Toelichting geven waarom het leertraject zinvol is
- Veiligheid bieden en een fijne sfeer creëren
- Herkenbare en vergelijkbare problemen weergeven
- Aangeven wat het doel van het leertraject kan zijn
- Begrijpelijke taal gebruiken
- Zicht bieden op de mogelijkheden

8. Extra aandacht voor werving

Vraag is vervolgens hoe men extra aandacht voor de leertrajecten, oftewel het aanbod genereert. In de meeste gevallen wordt door een aantal maatschappelijke partners een wervingscampagne gestart. Een analyse onder de huidige campagnes binnen het werkveld van volwasseneneducatie en het aandachtsgebied laaggeletterdheid laat vijf varianten van wervingscampagnes zien.

Strategie A: PAK

Volgens Boode et al. (2006) is een actieve benadering van groot belang. Zij geven dit de noemer 'PAK' (Persoonlijke benadering, Active houding en Krachten bundelen) (Boode et al., 2006, p. 10) met als succesfactoren:

- Belevingswereld en intrinsieke motivatie van de deelnemer voorop
- Persoonlijk contact
- Meerdere wervingskanalen
- Samenwerking
- Bewustwording

Strategie B: Strategische samenwerking met stakeholders

Onderzoek van Aertgeerts et al. (2015, p. 9) naar succesvolle bewustwordingscampagnes van laaggeletterdheid toont aan, dat de volgende succesfactoren van belang zijn bij het vergroten van bewustwording betreffende laaggeletterdheid:

1. Strategische planning (expertise in lokale context)
2. 'Branding' en reputatie (imago, aantrekkingskracht, zichtbaarheid en geloofwaardigheid)
3. Timing (samenvallen van gebeurtenissen en interesses)
4. Partnerships (bestuiving tussen stakeholders, politici, deelnemers en media)
5. Innovatie en risico (pionieren betreffende benaderingen en ideeën)
6. Kwaliteit van boodschap en zender (betrouwbare, duidelijke, consequente, positieve communicatie op maat voor verschillende doelgroepen)
7. Leiderschap en teamwerk (ondersteuning van ambassadeurs, dynamisch leiderschap en teamwerk)

Strategie C: Netwerk, programma en communicatie

Onderzoek van Andrulli et al. (2020) onder experts voor werving van NT1'ers laat zien, dat er verschillende randvoorwaarden en succesfactoren voor werving van NT1'ers zijn:

1. Partners en netwerk
 - Partners met HALO effect: organisaties die positieve rol in leven van potentiële deelnemer vervullen
2. Programmaontwerp
 - Wees Dichtbij!: Praktische nabijheid bij doelgroep
 - Camouflagecursussen: Trajecten die op interesses worden samengesteld en waar taal onderdeel van is
 - Salamitechniek: Korte trajecten met korte doelen en leersuccessen

3. Communicatie

1. Zender:

- AAA: Active, authentieke ambassadeurs ((oud)deelnemers)
- Wees deskundig!: Juist verwachtingen communiceren met verstand van zaken

2. Kanaal:

- Springkasteel: Benaderen van potentiële deelnemers tijdens positieve momenten in het leven
- Zeg het voort!: Inzet mond-tot-mond reclame en relaties

3. Bericht:

- KISS!: regel voor de boodschap is Keep It Short and Simple.

4. Ontvanger:

- Wees betrouwbaar!: Betrouwbare relaties opbouwen voor motivatie van potentiële deelnemers op lange termijn

Strategie D: Doelgerichte communicatie

Op basis van literatuuronderzoek van Looney (2016) wordt duidelijk, dat als men op succesvolle wijze gedrag wil veranderen, dat de volgende voorwaarden van belang zijn:

1. Bepalen van doelen en gerichte berichten
2. Begrijpen van stimulans en negatieve prikkels voor verandering
3. De juiste zenders en modellen kiezen
4. Emoties oproepen
5. Sociale en structurele ondersteuning vergroten

Strategie E: Aandacht voor belemmeringen

Onderzoek van De Greef en Heimens Visser (2020, p. 33) naar succesfactoren om met name laagopgeleide werkloze volwassenen (vanuit UWV) naar scholing toe te leiden laat de volgende belemmeringen zien voor deelname aan scholing:

- Niet voldoende aandacht voor motivatie en leefsituatie potentiële deelnemer
- Mogelijkheden scholingsdeelname potentiële deelnemer onbekend
- Contact vanuit UWV naar potentiële deelnemer te laat
- Informatievoorziening (over scholing) voor potentiële deelnemer onoverzichtelijk
- Deels geen optimale begeleiding vanuit coach UWV (met betrekking tot loopbaanbegeleiding)
- Beperkende kaders voor deelname aan (soort) scholing

Succesvolle wervingsstrategieën volgens de deelnemers

Uit het kwantitatief onderzoek wordt duidelijk, dat de deelnemers met name aangeven dat er te weinig reclame wordt gemaakt voor de trajecten en dat er daarnaast veel meer bekendheid voor het aanbod moet worden gegenereerd (zie tabel 7). Daarnaast geeft men aan, dat mensen met name geworven kunnen worden door mond tot mond reclame en specifiek door de inzet van taalambassadeurs of doorverwijzing door een vertrouwenspersoon (bijvoorbeeld bij de gemeente).

**Tabel 7: Top 5 plaatsen van wervingsstrategieën volgens deelnemers
(N = 183 antwoorden)**

Inhoudelijke reden	Aantal keer aangegeven in %
Adverteren via media (krant, radio, TV)	25.1
Bekendheid genereren	24.0
Inzet taalambassadeurs	9.3
Mond tot mond reclame	9.3
Inzet vertrouwenspersonen formele instanties	7.7

De resultaten van de analyse van het kwalitatief onderzoek ondersteunen dit. Het meest wordt door de respondenten (9 van de 23 respondenten) aangegeven, dat men het gesprek met potentiële deelnemers moet aangaan, bijvoorbeeld middels een taalambassadeur:

“Ja, de mensen die zelf problemen hebben daar moeten ze dan een keer mee praten. Dus ex-collega’s, ex-slecht lezenden die naar school gaan en daar moet je het gesprek mee aangaan. Dan heeft het voor de mensen meer zin” (R10).

Maar ook is het volgens 9 van de 23 respondenten noodzakelijk dat er meer reclame wordt gemaakt. Bijvoorbeeld via TV, kranten of andere media:

“Ja, ik vind het onbekend ja. Of zet bij een voetbalvereniging een reclamebord van een ROC langs de kant met wat je kunt. (...) Dus dat er bijvoorbeeld ergens een spandoek hangt of op de website van de gemeente of zo iets moet je doen” (R14).

Daarnaast geven sommigen aan dat men via het UWV of de gemeente mensen zou kunnen doorverwijzen (4 van de 23 respondenten) of dat men er extra aandacht voor kan hebben in de buurt of de wijk (3 van de 23 respondenten).

Resumé

Op basis van een analyse van de reeds bestaande vijf verschillende wervingsstrategieën kan een leidraad voor het opzetten van de werving worden vastgesteld. Naast dat men extra aandacht voor het aanbod genereert en via diverse media meer adverteert lijkt met name mond tot mond reclame het meest succesvol te zijn, bijvoorbeeld middels de inzet van taalambassadeurs of doorverwijzing via een formele instantie. Over het algemeen genomen moeten vijf zaken in acht worden genomen om een succesvolle werving te kunnen realiseren, te weten:

1. *Belevingswereld:* Breng in beeld hoe de dagelijkse leefomgeving van de potentiële deelnemers eruit ziet en houd daarbij rekening met hun motivatie, mogelijkheden en barrières. Het ROC Nijmegen deed dit bijvoorbeeld in samenwerking met de basisschool ‘De Fontein’ in Beuningen om samen met hen en de ouders van de kinderen op ‘De Fontein’ in kaart te brengen wat de interesses en mogelijkheden van de ouders in de desbetreffende wijk waren.
2. *Persoonlijke stakeholders:* Ga een samenwerking aan met stakeholders die een positief en persoonlijk contact hebben met de potentiële deelnemers en wellicht ook aanzien. Een voorbeeld is de samenwerking tussen ROC van Twente en FC Twente om gezamenlijk de potentiële deelnemers proberen te bereiken.
3. *Passende en pakkende boodschap en aanbod:* Ontwikkel samen met de stakeholders een passende en pakkende boodschap (gericht op het positieve resultaat na deelname aan een leertraject) en bijbehorende aanbod en Keep It Short and Simple. Een voorbeeld is een traject ‘Het gemier met het formulier’, waarbij Rijn IJssel cursussen budgetteren aanbod en tegelijkertijd de taal- en rekenvaardigheden bij deelnemers aanleerde.

4. *Kanalen en momentum:* Bepaal samen met de stakeholders via welke effectieve kanalen de boodschap en het bijbehorende aanbod naar buiten wordt gebracht en op welk passend moment. Het moment moet een belangrijk moment (eventueel gerelateerd aan een gebeurtenis) voor de potentiële deelnemers zijn. Een mooi voorbeeld is de campagne laaggeletterdheid van de provincie Gelderland waarbij onder andere de volgende boodschappen worden gebruikt: 'Zelf je geldzaken regelen?' of 'Zelf de bijsluiter lezen?'.
5. *Incasseer:* Innovatie en risico gaan hand in hand. Het gaat niet altijd in één keer goed. Dus neem de tijd om naast succes ook de spreekwoordelijke leermomenten te incasseren.

9. Model voor bejegening scholingsdeelname traject basisvaardigheden

Over de vraag wat een prettige bejegening is, geeft één van de ondervraagde sociaal werkers in het onderzoek van Engbersen en Omlo (2020) het volgende aan:

“Je moet aangeven dat je mensen niet zielig vindt. Je moet ze als volwaardig beschouwen, goed naar hun verhaal luisteren, wat mensen zelf ervaren en wat ze zelf aangeven dat ze nodig hebben. Je moet vraaggericht werken in plaats van aanbodgericht” (Engbersen en Omlo, 2020, p. 21). Dit lijkt een goede basis te zijn voor bejegening van potentiële deelnemers voor een traject basisvaardigheden.

Basisvoorwaarden voor bejegening: Vertrouwd & Passend

Zowel de resultaten van het literatuuronderzoek, als ook het kwantitatief en kwalitatief onderzoek tonen aan dat bejegening pas kan plaatsvinden als aan twee basisvoorwaarden is voldaan. Potentiële deelnemers zullen pas zeggen als ze een taalprobleem hebben als ze in het dagelijks leven tegen problemen aanlopen. En dat zullen ze doen tegen een vertrouwd of bekend iemand. Dat moet het liefst niet op een openbare plek zijn maar tijdens een één op één gesprek met iemand van een bekende formele instantie zoals het werk, de gemeente of iemand vanuit de zorg (bijvoorbeeld de huisarts). Daarnaast moet het wel passend zijn om het daar over te hebben. Het openbaar vervoer en zomaar een locatie waar men dingen in de vrije tijd gaat doen, lijken minder geschikt. Het kan wel een organisatie zijn waar men ook andere activiteiten onderneemt. Een eerdergenoemd voorbeeld is de samenwerking tussen het ROC van Twente en FC Twente waarbij de doelgroep van FC Twente in samenwerking met het ROC van Twente deelneemt aan activiteiten die mogelijkwits leiden tot deelname aan een scholingstraject basisvaardigheden. De activiteiten die worden aangeboden zijn passend bij (het dagelijks leven van) de potentiële deelnemers en daarnaast is het een vertrouwde organisatie die het eerste contact legt. In het model voor bejegening is dit de basis (onderlegger) weergegeven in het gele vlak (zie figuur 1). Aan deze basisvoorwaarden moet voldaan zijn alvorens men de bejegening kan ‘opstarten’.

De vragers: Een heterogene groep met hun eigen werk- en privésituatie in hun eigen netwerk

Duidelijk is geworden dat de potentiële groep deelnemers aan een leertraject basisvaardigheden zich kenmerkt door diversiteit, betreffende:

- sociodemografische achtergrond (herkomst, familie, leeftijd) naast
- de dagelijkse activiteiten (werk en vrije tijd) en de bijbehorende vindplaatsen,
- het netwerk en de bijbehorende vindplaatsen,
- het kunnen en willen gaan leren (in relatie tot de duur van de kwetsbare positie) en
- het voelen van een bepaalde urgentie om te gaan leren.

Zij gaan mogelijkwits een leertraject starten in de context van hun werksituatie of privésituatie, zoals gezondheid, financiën, familie, welzijn en ICT. Men wil of moet de taal-, reken- of digitale vaardigheden verbeteren zodat men enerzijds het werk beter kan uitvoeren of een andere baan kan krijgen (indien nodig) en anderzijds dingen in het dagelijks leven makkelijker en fijner worden. Soms melden potentiële deelnemers zich vrijwillig omdat ze willen leren en soms worden ze doorverwezen omdat ze een leertraject moeten aangaan. Hierbij moet wel worden gekeken wat mogelijk is en wat de potentiële deelnemer kan doen met onder

andere oog voor de mentale en fysieke belastbaarheid. Deze context van de vragers moet centraal staan tijdens de bejegening en ook het uitgangspunt zijn voor het inhoudelijk contact met de potentiële deelnemer en is in het model voor bejegening weergegeven in het eerste inhoudelijke paarse blok (zie figuur 1).

De vragers: oog voor barrières

Wil men potentiële deelnemers motiveren tot deelname dan moet men wel rekening houden met barrières voor deelname. Met name intrinsieke factoren spelen hierbij een belangrijke rol. Eerdere negatieve leerervaringen maar ook angst en schaamte zijn van invloed op het niet deelnemen aan een leertraject. Daarnaast kunnen externe factoren zoals het hebben van een baan, te weinig tijd of financiële beperkingen van invloed zijn. Echter zijn deze wel minder vaak een barrière als de eerdergenoemde intrinsieke barrières. Dit is weergegeven in het donkerpaarse blok in figuur 1 als onderdeel van de context van waarin de deelnemer zich bevindt.

Bejegening: Het eerste gesprek

In een eerste gesprek kan men de potentiële deelnemer motiveren tot deelname als hij of zij een positieve verbintenis met de deelnemer aangaat. Onderzoek van Segers et al. (2020) toont aan dat vier dingen van belang zijn in de bejegening of werving van deelnemers voor trajecten laaggeletterdheid:

- Dicht bij de belevingswereld van de potentiële deelnemer blijven.
- De potentiële deelnemer niet als laaggeletterd aanspreken vanwege schaamte.
- Outreachend werven van potentiële deelnemer middels vertrouwen, persoonlijk contact en warme overdracht.
- Bij de hand nemen van de potentiële deelnemer en hem of haar snel doorverwijzen.

Deze 4 adviezen samen geven 4 pijlers voor de bejegening die tijdens een eerste gesprek van belang zijn, namelijk:

1. Relevantie en interesse
2. Positiviteit
3. Actief
4. Concreet

Deze vier pijlers vormen de vier uitgangspunten voor het eerste gesprek met de potentiële deelnemer om deze te motiveren tot scholingsdeelname. Deze zijn als vier pijlen weergegeven in figuur 1 als onderliggende basis voor het eerste gesprek. Dit eerste gesprek is een uiterst belangrijk gesprek. Op basis van het onderzoek wordt duidelijk, dat hierbij acht vaardigheden van belang zijn (zie het lichtgroene blok in figuur 1):

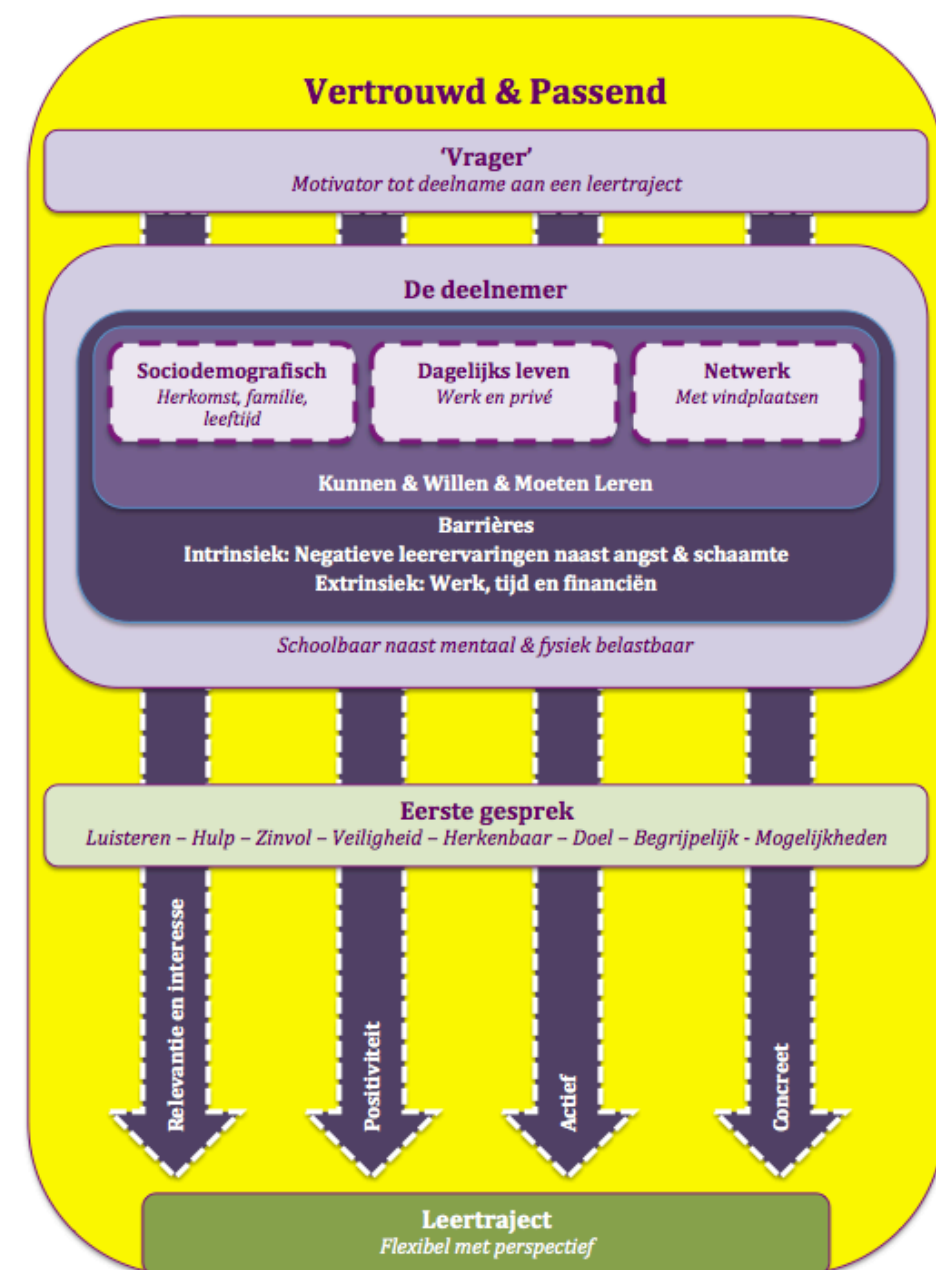
- Luisteren
- Hulp bieden
- Toelichting geven waarom het leertraject zinvol is
- Veiligheid bieden en een fijne sfeer creëren
- Herkenbare en vergelijkbare problemen weergeven
- Aangeven wat het doel van het leertraject kan zijn
- Begrijpelijke taal gebruiken
- Zicht bieden op de mogelijkheden

Aanbeveling 1: Doorlopen van drie fasen tijdens bejegening

Samenvattend wordt duidelijk, dat men in de bejegening dus drie fasen doorloopt (zie figuur 1):

1. Checken of degene die de bejegening uitvoert vertrouwd is voor de deelnemer en of het passend is om de bejegening te starten.
2. Uitgaan van de potentiële deelnemer die men voor zich heeft en daarbij kijken naar de werk- en privésituatie en het bijbehorende netwerk.
3. Tijdens het gesprek zelf de uitgangspunten relevantie & interesse, positiviteit, actief en concreet hanteren en de volgende vaardigheden hanteren: luisteren, hulp bieden, tonen dat het zinvol is, veiligheid bieden, herkenbare voorbeelden geven, doel verduidelijken, begrijpelijke taal gebruiken en concrete mogelijkheden bieden.

Figuur 1: Model van bejegening van een potentiële deelnemer voor een leertraject basisvaardigheden



Aanbeveling 2: Hanteer vijf uitgangspunten tijdens werving

Op basis van de onderzoeksresultaten wordt wel duidelijk dat het aanbod te onbekend is voor veel mensen. Naast dat men extra aandacht voor het aanbod genereert en via diverse media meer adverteert lijkt met name mond tot mond reclame het meest succesvol te zijn, bijvoorbeeld middels de inzet van taalambassadeurs of doorverwijzing via een formele instantie. Tijdens de op te starten campagne zijn vijf zaken van belang:

1. **Belevingswereld:** Breng in beeld hoe de dagelijkse leefomgeving van de potentiële deelnemers eruit ziet en houd daarbij rekening met hun motivatie, mogelijkheden en barrières.
2. **Persoonlijke stakeholders:** Ga een samenwerking aan met stakeholders die een positief en persoonlijk contact hebben met de potentiële deelnemers en wellicht ook aanzien.
3. **Passende en pakkende boodschap en aanbod:** Ontwikkel samen met de stakeholders een passende en pakkende boodschap (gericht op het positieve resultaat na deelname aan een leertraject) en bijbehorende aanbod en Keep It Short and Simple.
4. **Kanalen en momentum:** Bepaal samen met de stakeholders via welke effectieve kanalen de boodschap en het bijbehorende aanbod naar buiten wordt gebracht en op welke passend moment. Het moment moet een belangrijk moment (eventueel gerelateerd aan een gebeurtenis) voor de potentiële deelnemers zijn.
5. **Incasseer:** Innovatie en risico gaan hand in hand. Het gaat niet altijd in één keer goed. Dus neem de tijd om naast succes ook de spreekwoordelijke leermomenten te incasseren.

Discussiepunten

Uit dit onderzoek blijkt hoe een professional of iemand in de omgeving van een potentiële NT1-deelnemer hem of haar kan bejegenen zodat hij of zij gaat deelnemen aan een leertraject. Dit resultaat is tot stand gekomen door een onderzoek waarbij inzichten uit eerdere onderzoeken vergeleken zijn met nieuw onderzoek uit de praktijk. Hierbij lijken de meeste inzichten overeen te komen en ook de reacties van de respondenten in dit onderzoek lijken redelijk eensluidend. Wat echter nog niet is opgelost, is het vraagstuk van het taboe. Het leren van de Nederlandse taal als je in Nederland geboren bent of Nederlands als moedertaal hebt, blijft een taboe. Vraag is hoe we in Nederland dit taboe kunnen verhelpen of oplossen. Dat wordt niet duidelijk uit eerder onderzoek, maar ook uit dit onderzoek is het moeilijk om daar een passende oplossing voor te vinden. Als dit verholpen zou worden, is de kans groot dat men eerder aan leertrajecten zal deelnemen. Het taboe blijft een moeilijk vraagstuk, dat onderzocht moet worden.

Vervolgonderzoek

Op basis van dit onderzoek komen twee nieuwe onderzoeksvragen naar voren. Ten eerste is niet expliciet onderzocht of het aanbod passend is bij de deelnemer. Dat kan in een vervolgonderzoek worden geanalyseerd. Is het huidige aanbod passend bij de potentiële deelnemer of zijn er ook nog andere wensen van de deelnemer, bijvoorbeeld in de doorstroom van een traject volwasseneneducatie naar een opleiding in het MBO?

Ten tweede zoals eerder aangegeven is het taboe op later leren lezen en/of schrijven van de Nederlandse taal als je in Nederland geboren bent en/of Nederlands je moedertaal is niet opgelost. Dit is één van de oorzaken waarom potentiële NT1-deelnemers niet gaan deelnemen aan een leertraject. Nieuw onderzoek zou moeten aantonen welke aanpak noodzakelijk is om dit taboe te verminderen of te verhelpen.

10. Dankwoord

De grootste dank voor dit onderzoek gaat uit naar de deelnemers en hun begeleiders. Zonder hen was het niet gelukt om dit onderzoek te realiseren. Zij zijn en blijven de spil van de volwasseneneducatie.

Bij het kwalitatief onderzoek hebben de volgende instellingen meegewerkt:

- Curio, Afdeling Basiseducatie / NT2
- IBN
- ROC Nijmegen, afdeling Volwasseneneducatie
- ROC Tilburg, School voor Educatie en Inburgering
- Summa College, afdeling Ster College

Bij het kwantitatief onderzoek hebben de volgende instellingen meegewerkt:

- Curio, Afdeling Basiseducatie / NT2
- De Leijgraaf, Afdeling Educatie / Inburgering
- Friesland College, School voor Volwasseneneducatie
- Graafschap College, Taalschool
- IBN
- Noorderpoort, School voor Entree & Educatie
- Rijn IJssel, Afdeling Educatie & Entree
- ROC Mondriaan, Taal+ School
- ROC Nijmegen, afdeling Volwasseneneducatie
- ROC Rivor, afdeling Volwasseneneducatie
- ROC Tilburg, School voor Educatie en Inburgering
- ROC van Twente, MBO College voor Loopbaanontwikkeling & Participatie
- Vista College, Expertisecentrum Taal / VAVO

11. Referenties

- Aertgeerts, H., De Greef, M., Looney, J. & Masiuliené, L. (2015). *Success factors for awareness and fundraising for literacy in Europe: A study towards the success factors concerning awareness- and fundraising based on European case studies from the European Literacy Policy Network (ELINET)*. Cologne: ELINET.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), p. 385 – 405.
- Andrulli, R., Ten Hove, K., Hünninger, L., Kock, K., Neelen, M. & Orth, E. (2020). *A recruitment Strategy for Literacy Programs*. Maastricht: Maastricht University.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2004). *Adult Learners' Live project: setting the scene: Progress report*. London: NRDC.
- Barton, D., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. & Ivanič. (2006). *Relating adults' lives and learning: participation and engagement in different settings*. London: NRDC.
- Beauchemin, J.D., Gibbs, T.A., Granello, P.F. & Gabana, N.T. (2018). Motivation for movement: Influences for walking event participation. *Health Education Journal*, 78(2), p. 111 – 123.
- Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Boode, V., Hendricksen, N., Kerkri-Shaikh, S. & Van Mierlo, E. (2006). *Pak mij dan als je kan: Handboek werving autochtone laaggeletterden*. Velp: Spectrum Centrum Maatschappelijke Ontwikkeling Gelderland.
- Brooks, G., Burton, M., Cole, P., Miles, J., Torgerson, C. & Torgerson, D. (2008). Randomised controlled trial of incentives to improve attendance at adult literacy classes. *Oxford Review of Education*, 34(5), p. 493 – 504.
- Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden: Literatuurstudie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Buisman, M. & Allen, J. (2015). *Rapport Onderzoek laaggeletterden: Kansen voor bibliotheken om laaggeletterden te bereiken*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, 5(4), 475 - 497.
- Byrne, T., O'Grady, M. & Roche, E. (2016). *Meeting the challenge: strategies for motivating learners in adult education in Ireland*. Dublin: NALA.

Carpentieri, JD. (2007). *Five years on research, development and changing practice NRDC 2006 – 7*. London: NRDC.

CBS. (2014). *Nederland presteert bovengemiddeld op thema's Europa 2020*. 07-06-2014. <<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/eu/publicaties/archief/2014/2014-4058-wm.htm>>.

De Graaf-Zijl, M., De Greef, M., Van Lier, W., Van Raaij, N. & De Wilde, B. (2020). *Extra scholingsmogelijkheden voor WGA'ers: Verslag van een verkennend vooronderzoek*. Amsterdam: UWV.

De Greef, M. (2012a). *Educatietrajecten van ROC ID College hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio's Midden-Holland, Zoetermeer en Holland-Rijnland*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M. (2012b). *Educatietrajecten van het Kellebeek College afdeling Via hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio West-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M. (2012c). *Educatietrajecten in Den Haag zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M. (2012d). *Educatietrajecten in Noordoost Twente zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M., Hanekamp, M., Segers, M., Verté, D. en Lupi, C. (2012). *Leren in verschillende contexten*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

De Greef, M. & Heimens Visser, M. (2020). *Succesfactoren voor post-initiële scholing*. Vught / Delft: Artéducatie / Blackbird Impact.

De Greef, M. & Poppelaars, M. (2018). *Educatietrajecten als maatschappelijke oplossing voor kwetsbare inwoners van Noord-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M. & Segers, M. (2016). *Van gezonde taal tot familietaal naar werktal*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.

De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J. & Lam, J.F. (2014). *Impact onderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid Deel A*. Maastricht: Maastricht University.

De Processpecialisten en het Bondgenootschap voor een Geletterd Drenthe. (2018). *Op weg naar beter lezen en schrijven: De klantreis van 'de' laaggeletterde*. Amsterdam / Assen: De Processpecialisten en het Bondgenootschap voor een Geletterd Drenthe.

Engbersen, R. & Omlo, J. (2020). *Uit de duivelskring van armoede*. Utrecht: Movisie.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327.

Goodacre, K. & Sumner, E. (2020). Overcoming the hurdles: Understanding motivation and supporting adult learners with poor literacy and dyslexia in the homelessness sector. *Dyslexia*, 27, p. 79 – 93.

Gorges, J. & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22, p. 610 – 617.

Groot, A. & Lam, J.F. (2020). *Handreiking Doelgroepenanalyse: wat levert de tool geleterdheidinzicht mij op?* 's-Hertogenbosch: ECBO.

Grove, S. J., & Fisk, R. P. (1997). The Impact of Other Customers on Service Experiences: A Critical Incident Examination of "Getting Along". *Journal of Retailing*, 73(1), 63 - 85.

Heimlich, J.E. & Horr, E.E.T. (2010). Adult Learning in Free-Choice, Environmental Settings: What Makes It Different? *New Directions For Adult And Continuing Education*, 127, p. 57 – 66.

Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 159, p. 396 – 400.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. & Blossfeld, H-P. (2015). Adult learning and social inequalities: Processes of equalisation or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, 61, p. 529 – 546.

Klasse. (2021). Klasse! Het programma om laaggeletterde NT1'ers te vinden, benaderen en werven. Retrieved: 16-03-2021. < <https://www.ikwildatleren.nl/ik-wil-meer-weten-over-klasse/>>.

Kondrup, S. (2015). Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education and training. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), p. 159 – 173.

Lieb, S. (1991). *Principles of Adult Learning*. Phoenix, AZ: Vision - South Mountain Community College.

Looney, J. (2016). *Influence strategies: Approaches to influencing long-term change*. Cologne: ELINET.

Machielse, A. (2015). The Heterogeneity of Socially Isolated Older Adults: A Social Isolation Typology. *Journal of Gerontological Social Work*, p. 338 – 356.

Omlo, J. (2018). *Nog een wereld te winnen: Reflecties op de theoretische onderbouwing van eenzaamheidsinterventies*. Utrecht: Movisie.

Provincie Gelderland. (2018). *Gelders plan van aanpak Bibliotheken en Laaggeletterdheid: Het vinden en ondersteunen van meer laaggeletterde Gelderlanders met Nederlands als moedertaal*. Arnhem: Provincie Gelderland.

Rothés, A. Lemos, M.S. & Gonçalves, T. (2017). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), p. 3 – 29.

Segers, M., Buisman, M. & De Greef, M. (2020). *Factsheet: het netwerk rond de aanpak van laaggeletterdheid (NT1) in Drenthe in beeld*. Maastricht / Amsterdam: Maastricht University / Kohnstamm Instituut.

Van Langenhove, H. & Vansteenkiste, S. (2020). Drempels en motivatie bij het volgen van opleiding in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Adult Education Survey. *OVER.WERK Tijdschrift van hetSteunpunt Werk*, 1(2020), p. 30 – 38.

Visser, S. (2019). *Mechanismen van en interventies bij intergenerationele armoede*. Groningen: University of Groningen.

Wildenbos, J. & Muskiet, J. (2020). *Lots Lemon Webinar Laaggeletterdheid*. Haarlem: Lost Lemon.

Yamashita, T., Cummins, P., Millar, R.J., Sahoo, S. & Smith T.J. (2019). Motivation to learn, literacy, numeracy, and later-life adult education participation in the U.S. *Innovation in Aging*, 3(1), p. 664.