

Geletterdheid in Vlaanderen gewikt en gewogen



Mariet Schiepers

Ellen Gillard

Lies Strobbe

Goedele Vandommele

HOOFDSTUK 1_INLEIDING

Heel wat volwassenen zijn niet in staat om geschreven of gedrukte informatie te begrijpen of te gebruiken en worden daardoor gehinderd om actief en volwaardig te kunnen participeren aan onze huidige maatschappij. Daarnaast loopt een grote groep volwassenen het risico om moeilijkheden met geschreven of gedrukte informatie te ondervinden op een kantelmoment in hun leven, wanneer bepaalde vaardigheidseisen thuis, op het werk of in de maatschappij veranderen. We spreken in dit verband over laaggeletterdheid. Laaggeletterden zijn geen erg zichtbare groep in onze samenleving. Ze proberen hun geletterdheidsproblemen te verdoezelen, ze vermijden bepaalde geletterdheidsrijke omgevingen of trekken zich op een creatieve manier uit de slag door andere competenties sterker uit te spelen. De manier waarop ze omgaan met hun situatie getuigt echter vaak van een groot leervermogen.

De voorbije decennia groeide de belangstelling voor (laag)geletterdheid in tal van maatschappelijke sectoren. In steeds meer Europese landen gingen ook de overheden expliciet de strijd aan tegen laaggeletterdheid bij volwassenen. De verontrustende cijfers uit diverse internationale onderzoeken – IALS, PIAAC en PISA – over de graad van geletterdheid van bepaalde groepen in de bevolking, spoorden ook beleidsmakers in Vlaanderen aan om in te zetten op het verhogen van geletterdheid. Anno 2017 heeft Vlaanderen 21 jaar geletterdheidsbeleid achter de rug om de geletterdheidsproblematiek het hoofd te bieden. In aanloop naar een derde *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* is het dan ook tijd om even stil te staan. Wat heeft het Vlaamse geletterdheidsbeleid tot hiertoe opgeleverd? Wat zijn recente wetenschappelijke inzichten die een frisse blik bieden voor eventueel nieuw beleid? In dit academisch syntheseverslag bieden we een overzicht van de huidige kennisbasis rond geletterdheid. We bespreken de evolutie die het begrip geletterdheid heeft ondergaan tot op vandaag. We brengen de belangrijkste trends in kaart uit drie grootschalige internationale onderzoeken waaraan Vlaanderen heeft deelgenomen. We gaan kort in op de maatschappelijke uitkomsten van geletterdheid met specifieke aandacht voor armoede en werk. In een laatste hoofdstuk gaan we in op het belang van sensibilisering en van preventieve en compenserende acties en maatregelen in functie van het verhogen van geletterdheid. We beginnen met een kort overzicht van het Vlaamse geletterdheidsbeleid als aanleiding voor het opmaken van dit syntheserapport. Concreet hanteren we hierbij volgende onderzoeksvragen:

1. In welke richting heeft het Vlaamse geletterdheidsbeleid zich sinds de eerste beleidsinitiatieven ontwikkeld? Spoort het Vlaamse geletterdheidsbeleid met het Europese beleid en zijn er opportuniteiten om Vlaamse beleidsacties op Europees niveau in te bedden?
2. Hoe is de invulling van het begrip geletterdheid de afgelopen decennia geëvolueerd en kunnen we die evolutie vertalen naar een adequate, heldere en werkbare definitie?
3. Hoe geletterd zijn (jong)volwassenen in Vlaanderen? Wat zijn de belangrijkste (inter)nationale evoluties op dit vlak?
4. Wat is er uit (inter)nationaal onderzoek bekend over de maatschappelijke gevolgen van laaggeletterdheid?
5. Welke benaderingen worden gehanteerd om laaggeletterdheid bij (jong)volwassenen aan te pakken en wat zegt het onderzoek over de effectiviteit daarvan?
6. Welke aanbevelingen voor het beleid kunnen we doen op basis van de antwoorden op bovenstaande vragen?

HOOFDSTUK 2_SCHETS VAN HET VLAAMSE GELETTERDHEIDSBELEID

Anno 2017 heeft Vlaanderen 21 jaar geletterdheidsbeleid achter de rug om de geletterdheidsproblematiek het hoofd te bieden. Tijdens de kenniskring geletterdheid op 19 december 2016 werd een beknopt overzicht gegeven van het geletterdheidsbeleid tot nog toe en van een aantal grote mijlpalen die dit beleid mee vorm gaven (Backs, 2016). We geven een summier overzicht per mijlpaal. We situeren het Vlaamse geletterdheidsbeleid ook binnen de Europese beleidscontext: we zoomen in het bijzonder in op de opportuniteiten die het Europese beleid stelt ter ondersteuning van (nieuwe) Vlaamse beleidsinitiatieven.

3.3.1. Het Vlaamse geletterdheidsbeleid: korte historiek

Mijlpaal 1: IALS-resultaten voor Vlaanderen (1996)

De resultaten van het IALS-onderzoek waar Vlaanderen in 1996 aan deelnam, betekende een omwenteling in het denken over geletterdheid. Tot dan werd aangenomen dat laaggeletterdheid een marginaal probleem was waar slechts 1% van de volwassenen in Vlaanderen mee te maken kreeg. In deze opvatting werd laaggeletterdheid gelijkgesteld aan analfabetisme. In de IALS-visie op geletterdheid werd duidelijk dat ook alfabeten onvoldoende geletterd kunnen zijn om hun dagdagelijkse en professionele activiteiten zonder problemen uit te voeren. De resultaten van het IALS-onderzoek – waaruit bleek dat 1 op de 7 volwassenen in Vlaanderen onvoldoende geletterd is om actief en volwaardig te kunnen participeren aan onze huidige maatschappij – maakten duidelijk dat laaggeletterdheid een groter maatschappelijk probleem vormde dan tot dan toe werd aangenomen, met gevolgen op diverse beleidsdomeinen, zoals sociale zaken, cultuur, tewerkstelling, armoede, gelijke kansen,... Dit had bovendien implicaties voor de geschatte maatschappelijke en economische kost van laaggeletterdheid. Die kost lag hoger dan oorspronkelijk ingeschat (zie punt 4.2.5). Een gericht geletterdheidsbeleid drong zich op.

Mijlpaal 2: Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen (2005-2011)

De tegenvallende Vlaamse resultaten in het internationale IALS-onderzoek vormden de aanleiding voor de doelstellingsnota *Geletterdheid Verhogen*, die in 2003 werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering (Vlaamse Overheid, 2003). Dit resulteerde in 2005 in een eerste *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen (2005-2011)*. Dit plan bevat 34 acties verbonden aan 14 doelstellingen met het oog op het verhogen van het geletterdheidsniveau in Vlaanderen. De doelstellingen en acties werden zowel door het beleid als door het werkveld uitgetekend. De acties werden in de eerste plaats binnen het beleidsdomeinen Onderwijs en Werk uitgevoerd, voornamelijk in samenwerking met de Centra voor Basiseducatie. Ook de doelgroep werd beperkt tot personen die onderwijs gevolgd hebben in het Nederlands of die het Nederlands voldoende beheersen. Leerders van het Nederlands als tweede taal behoorden niet tot de doelgroep, zodat doelstellingen voor taalverwerving en doelstellingen voor het verhogen van geletterdheid elkaar niet doorkruisten.

Het beleidsplan vormde de aanleiding voor de ontwikkeling van een aantal innovatieve praktijken en methodieken. De beleidsevaluatie wees echter uit dat die voornamelijk korte termijn effecten opleverden. Verdere ontwikkeling, consolidering en disseminatie drong zich op. Een nieuw plan diende hiertoe een nog sterker structureel draagvlak te creëren: alle beleidsdomeinen hebben een gedeelde verantwoordelijkheid in het ontwikkelen en ondersteunen van functionele geletterdheid. Geletterdheid moest met andere woorden een horizontaal aandachtspunt worden zodat men kon

komen tot structurele maatregelen met echte impact (Beleidsvaluatie Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016. Eindrapport. Departement Onderwijs en Vorming. Juni 2016).

Mijlpaal 3: Decreet volwassenenonderwijs (2007)

Het Decreet volwassenenonderwijs had implicaties voor het beleid rond geletterdheid. Basiseducatie en geletterdheid werden een volwaardig onderdeel en opdracht voor volwassenenonderwijs, onder meer via het aanbod van individuele leertrajecten en begeleiding. Daarbij werd sterk ingezet op verdere professionalisering van de centra en leerkrachten voor volwassenenonderwijs en basiseducatie.

Mijlpaal 4: Vlaamse resultaten van het PIAAC-onderzoek (2012)

De Vlaamse resultaten van het PIAAC-onderzoek tonen aan dat laaggeletterdheid, ondanks 7 jaar geletterdheidsbeleid, nog niet teruggedrongen is. Nog altijd blijkt een aanzienlijk deel van de (jong)volwassenen in Vlaanderen laaggeletterd en laaggecijferd te zijn en daarnaast een laag probleemoplossend vermogen te hebben in een technologierijke omgeving. De resultaten van het PIAAC-onderzoek voor Vlaanderen verhogen de sense of urgency voor het uittekenen van een tweede *Plan Geletterdheid Verhogen*.

Mijlpaal 5: Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen (2012-2016)

Het eerste *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* werd in 2012 door een tweede Plan Geletterdheid Verhogen (2012-2016) opgevolgd. Bij het aantreden van de nieuwe Vlaamse Regering in 2014 werd geletterdheid door verschillende ministers als beleidsprioriteit aangestipt. De functionele en geïntegreerde visie op geletterdheid die PIAAC hanteert, voedt de nieuwe definitie van geletterdheid, maar ook de doelstellingen en acties van dit tweede plan. In tegenstelling tot het eerste *Plan Geletterdheid Verhogen* zet het tweede plan in op preventie binnen het leerplichtonderwijs, o.a. via de conceptnota *Samen Taalgrenzen Verleggen* (m.b.t. taalvaardigheid) en het *Actieplan voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek* (STEM-actieplan voor numerieke en ICT-vaardigheden) en de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. De opleidings- en begeleidingstrajecten die in het eerste plan geletterdheid voor volwassenen werden opgezet, vinden nu ook ingang bij leerplichtige jongeren. Voor het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* werd de doelgroep uitgebreid van NT1 (primaire doelgroep) naar NT2 (secundaire doelgroep). Daarnaast werd, navolging gevend aan de aanbevelingen die voortvloeiden uit het eerste *Plan Geletterdheid Verhogen*, sterk beleidsoverschrijdend gewerkt.

Mijlpaal 6: Evaluatie van het tweede Plan Geletterdheid Verhogen (eind 2016)

Het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* werd eind 2016 aan een uitgebreide evaluatie onderworpen (Beleidsvaluatie Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016. Eindrapport. Departement Onderwijs en Vorming. Juni 2016). Deze evaluatie werd door zowel de opstellers van het plan als door de mensen uit de praktijk uitgevoerd. De evaluatie maakte duidelijk dat er in Vlaanderen door verschillende actoren en op verschillende onderwijsniveaus al heel wat acties ondernomen zijn om laaggeletterdheid te voorkomen en weg te werken. Ook werden er een aantal pijnpunten van het plan blootgelegd. De grootste pijnpunten waren het ontbreken van SMART-geformuleerde doelstellingen en acties waarvan ook de effecten in kaart konden worden gebracht, het ontbreken van een duidelijke focus en prioritering, het ontbreken van een plan voor de disseminatie van good practices. Tegelijk tekenen zich nog altijd een aantal duidelijke (inter)nationale trends af (zie hoofdstuk 4) die nopen tot verdere actie.

Concluderend kunnen we stellen dat er heel wat beleidsinspanningen zijn gebeurd met betrekking tot de geletterdheidsproblematiek in Vlaanderen. Tegelijk is er de vaststelling dat de resultaten van het beleid voorlopig nog uitblijven. Dit syntheseverslag vat daarom de meest recente wetenschappelijke inzichten rond geletterdheid samen en wil op die manier bijdragen aan de denkoefening rond specifieke beleidsprioriteiten voor een derde *Plan Geletterdheid Verhogen*. Hiertoe kan het ook interessant zijn om te bekijken hoe het Vlaamse geletterdheidsbeleid ingepast kan worden in het Europese geletterdheidsbeleid. Welke klemtonen worden er Europees gelegd en waar liggen eventuele opportuniteiten om Vlaamse beleidsacties op Europees niveau in te bedden. We overlopen hieronder in vogelvlucht de belangrijkste Europese beleidsorganen en -initiatieven die ook invloed hebben uitgeoefend of invloed kunnen uitoefenen op Vlaams niveau.

3.4. Krachtlijnen van het Europese geletterdheidsbeleid

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012) en ELINET (2014)

De resultaten van de verschillende internationale vergelijkende onderzoeken alarmeerden ook Europa. Als antwoord op deze resultaten richtte de Europese Commissie een *High Level Group of Experts on Literacy* op die de geletterdheidsproblematiek van naderbij bekeek. In navolging van deze groep werd in 2014 een Europees netwerk geletterdheid – ELINET – opgericht waaraan actief werd geparticipeerd vanuit het Vlaamse *Plan Geletterdheid Verhogen*. Concreet engageerde Vlaanderen zich om vier tools van sensibilisering te testen: een infographic, herkenningwijzers, een training voor ambassadeurs en een workshop. Daarnaast werd er ook navolging gegeven aan een aantal aanbevelingen uit het rapport van de *EU High Level Group of Experts of Literacy* (EU High Level Group of Experts of Literacy: Final Report, 2012). Zo was er bijvoorbeeld de oproep tot actie voor elke leeftijdsgroep: zowel jonge kinderen, basisschoolleerlingen, tieners als volwassenen kampen met specifieke uitdagingen bij het verwerven van lees- en schrijfvaardigheden. Deze aanbeveling blijft ook vandaag nog bijzonder relevant. Daarnaast pleitte de *EU High Level Group of Experts on Literacy* voor een ‘co-operative approach’. Structurele partnerschappen tussen actoren over beleidsdomeinen heen zijn nodig om een functionele en geïntegreerde aanpak van geletterdheidsproblemen aan te pakken. Beide aanbevelingen werden vertaald in krachtlijnen voor het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen*.

ET 2020 Working Group on adult learning (2014-2015)

De Europese Commissie en de Raad hebben een aantal gemeenschappelijke prioriteiten opgesteld op het gebied van onderwijs en opleiding voor 2020. Deze prioriteiten worden uitgevoerd via de *Education and Training* (ET) 2020 werkgroepen. Eén van deze werkgroepen – *ET 2020 Working Group on adult learning* – houdt zich specifiek bezig met volwasseneneducatie. Ook daar vormt het bevorderen van de ‘basic skills’ (geletterdheid, gecijferdheid en probleemoplossen) bij alle volwassenen een centraal aandachtspunt. In dit syntheserapport zal regelmatig verwezen worden naar bevindingen en aanbevelingen die uit de werkzaamheden van deze werkgroep zijn voortgevloeid.

The New Skills Agenda (2016)

Met de *New Skills Agenda* bevestigt de Europese Commissie opnieuw dat de volwasseneneducatie een cruciaal onderdeel vormt van de langetermijnstrategie van de Commissie. Concreet bevat de Agenda 10 voorstellen voor de komende twee jaar. *Upskilling Pathways* behoort tot één van de belangrijkste wetsvoorstellen die uit de Agenda zijn voortgekomen en waarmee de Commissie de strijd wil aangaan met (laag)geletterdheid. Over heel Europa zijn er immers 70 miljoen volwassenen die worstelen met (te) lage geletterdheidsvaardigheden. Het doel van *Upskilling Pathways* is om

volwassenen te helpen en te stimuleren om een minimumniveau te verwerven op het vlak van geletterdheid, rekenen en digitale vaardigheden en/of het op het vlak van een bredere set van sleutelvaardigheden. Hierbij wordt specifiek ingezet op het behalen van een diploma hoger secundair onderwijs of gelijkwaardig (niveau 3 of 4 van het *European Qualifications Framework*). Lidstaten mogen zelf prioritaire doelgroepen afbakenen op basis van de specifieke noden in elke lidstaat. *Upskilling Pathways* is dan ook een belangrijk initiatief op Europees niveau dat nieuwe initiatieven binnen de lidstaten financieel wil ondersteunen.

Erasmus+ KA3: project GOAL

In de conceptnota *Volwassenenonderwijs als kansenederwijs. Kansen op leren, integreren en kwalificeren, een leven lang*. (2016) worden de almaar groter wordende uitdagingen van het volwassenenonderwijs beschreven. Hierin wordt het volgende gesteld: “Zo leert onderzoek ons dat we in Vlaanderen een leercultuur missen, dat er nog steeds te weinig volwassenen aan het levenslang leren participeren. Een van de oorzaken daarvan is dat het aanbod te weinig gekend, te weinig zichtbaar en te versnipperd is. Het is dan ook cruciaal om meer in te zetten op het toeleiden van deze doelgroepen naar het volwassenenonderwijs. Hiervoor wordt momenteel geïnvesteerd in het GOAL-onderzoeksproject in het kader van het Erasmus+-programma van de Europese Commissie dat loopt tot 2017. Naar aanleiding van dit rapport zal onderzocht worden wat de mogelijkheden zijn om dergelijke dienstverlening structureel te verankeren in de volwasseneneducatie.” Het GOAL-project wordt in die zin gezien als een belangrijke realisatie ter compensatie van de niet-oprichting van de centra voor leerloopbaanbegeleiding. Op de resultaten van dit rapport is het nog even wachten. Op het vlak van outreach bespreken we alvast een aantal andere bronnen onder punt 5.4.4.

HOOFDSTUK 3_WAT IS GELETTERDHEID?

Het belang van geletterdheid wordt algemeen aanvaard, maar het begrip geletterdheid is geen eenduidig concept. De invulling van het begrip geletterdheid is de voorbije decennia ook sterk geëvolueerd en kende een aantal belangrijke paradigmashifts. Hieronder gaan we kort in op deze evolutie en bespreken we de definitie die vandaag het meest gangbaar is en die ook werd overgenomen binnen het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen*. We staan stil bij de onduidelijkheid die er nog steeds heerst over de term; we bespreken de opkomst van vele soorten geletterdheid en we lichten het huidige discours toe over de normatieve invulling van het begrip geletterdheid. Tenslotte situeren we geletterdheid binnen de capabilitiesbenadering van Nussbaum.

3.1. Geletterdheid, een complex begrip

De invulling van het begrip geletterdheid is de voorbije decennia geëvolueerd (zie o.a. Houtkoop, 1997, Van Damme, 1999). Aanvankelijk focuste het begrip normatief op het kunnen lezen en schrijven, en werd iemand die basale lees- en schrijfvaardigheden miste, analfabeet genoemd. Geletterdheid werd dan opgevat als een dichotoom begrip, waarbij een duidelijk onderscheid werd gemaakt tussen geletterden en ongeletterden.

In de jaren '90 werd er afgestapt van een enge invulling van geletterdheid als analfabetisme naar een ruimere invulling van geletterdheid. Onderzoek maakte duidelijk dat het geletterdheidsprobleem positiever en ruimer benaderd moest worden. Er werd onderkend dat de aan te leren kennis en vaardigheden ook praktisch bruikbaar moeten zijn en betekenis moeten hebben binnen de concrete leefwereld van mensen. Daarmee kwam het concept functionele geletterdheid op de voorgrond. Functionele geletterdheid wordt formeel omschreven als "de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen" (Kirsch et al., 1993). Deze definitie omschrijft (on)geletterdheid op een positieve wijze en niet als een deficit, als iets dat mensen tekort hebben. Het begrip wordt verruimd tot een brede waaier van informatieverwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarmee volwassenen in verschillende omgevingen geconfronteerd worden. Geletterdheid is dan niet langer een aandachtspunt voor een beperkte doelgroep maar wordt een werkpunt voor iedereen. Geletterdheid is dan ook geen dichotoom begrip meer – iets wat je bent of niet bent – het wordt een gradueel begrip.

Ten slotte is er het begrip basisvaardigheden of sleutelcompetenties waarbij het meestal gaat om de formulering van een minimum aan kwalificaties waarover men moet beschikken om op de arbeidsmarkt en in de maatschappij te kunnen functioneren. Houtkoop (1999) heeft het over de 'life skills'. Het gaat dan niet alleen meer over de bestaande vaardigheidsgebieden die in de geletterdheidsmetingen van de jaren '90 (IALS, International Adult Literacy Survey) zijn onderscheiden, maar ook over nieuwe vaardigheidsgebieden, zoals probleemoplossend vermogen, aanpassingsvermogen, verantwoordelijkheidszin en sociale vaardigheden. De meest recente geletterdheidsmetingen (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competences) sluiten aan bij deze invulling van geletterdheid als sleutelcompetenties. Van sleutelcompetenties wordt aangenomen dat ze overdraagbaar zijn, in die zin dat ze relevant zijn voor uiteenlopende sociale velden en werksituaties en dat ze "leerbaar" zijn en dus beïnvloedbaar door beleid.

Rekening houdend met deze evolutie formuleerde de stuurgroep van het Plan Geletterdheid op 27 februari 2013 het begrip geletterdheid als volgt:

"Geletterdheid omvat de competenties om informatie te verwerven, te verwerken en gericht te gebruiken. Dit betekent met

1. taal,
2. cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan en
3. gebruik kunnen maken van ICT.

Geletterd zijn is belangrijk om zelfstandig te functioneren en participeren in de samenleving en nodig om zich persoonlijk te kunnen ontwikkelen en bij te kunnen leren."

Op de website van het Departement Onderwijs lezen we verder dat de kernvraag vandaag is of volwassenen in deze tijd genoeg basisvaardigheden – waaronder geletterdheid – hebben om actief deel te nemen aan de samenleving. In de beleidsplannen is hiermee de klassieke probleemomschrijving van niet kunnen lezen en schrijven ook duidelijk voorbijgestreefd.

Deze verschuivingen van de ongeletterdheid van mensen die nauwelijks kunnen lezen of schrijven naar geletterdheid als een fenomeen waar in principe iedereen mee te maken heeft, brengt echter ook een gebrek aan eenduidigheid met zich mee. Uit de kwalitatieve analyses die bij de focusgroepen in het kader van de beleidsevaluatie *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* werden uitgevoerd blijkt dat er ondanks de diverse acties van de voorbije jaren op het terrein nog steeds grote onduidelijkheid heerst omtrent, en onbekendheid met, het begrip geletterdheid (Beleidsevaluatie Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016. Eindrapport. Departement Onderwijs en Vorming. Juni 2016). Dit geldt zowel voor de veldwerkers zelf als voor mensen waarmee zij zelf binnen hun professionele werkzaamheden in contact komen. Zowel de verbreding in de doelgroep, de multimodaliteit van geletterdheid en de complexe samenhang van geletterdheid met andere problematieken en aandachtspunten waaronder bijvoorbeeld armoede en ouderparticipatie, maken dat geletterdheid als een moeilijk begrip ervaren wordt. Uit de bevraging blijkt dat het begrip onvoldoende de diverse ladingen dekt, maar ook dat de respondenten niet onmiddellijk een alternatief zien. De noodzaak aan een herkenbare en omvattende term blijft volgens hen wel bestaan.

De vaststelling dat geletterdheid geen onbesproken en eenduidig begrip is, is niet nieuw. D'hertefelt et al. (2007) wezen al op de complexiteit van de term die zowel te maken heeft met de brede lading die ze dekt als met de context en het evoluerend discours waarin ze wordt gebruikt. De onderzoekers stellen het als volgt: "het begrip 'geletterdheid' kent meerdere types of soorten, dimensies en gebruiksperspectieven. De veelheid zorgt ervoor dat geletterdheid niet te reduceren is tot één soort activiteit, vaardigheid of kennis. In die optiek is geletterdheid niet minder dan een containerbegrip." Daarnaast merken zij op dat het adjectief 'functioneel' het begrip geletterdheid weliswaar gericht heeft gemaakt, tegelijk is de inhoud van geletterdheid afhankelijk van de manier waarop en de context waarin een persoon zijn of haar geletterdheidsvaardigheden gebruikt of moet gebruiken. "Geletterd zijn" krijgt haast voor elk individu een unieke betekenis. Ook Van Damme (2000) stelt in die zin dat "het niet te verwonderen is dat er vandaag nogal wat verwarring bestaat over het begrip geletterdheid en dat derhalve elk ernstig werk begint met de onmogelijke opdracht het te definiëren."

3.2. Soorten geletterdheid: niet één maar vele geletterdheden

De brede lading en het open karakter van het begrip geletterdheid, heeft er ook voor gezorgd dat de term ingang heeft gevonden in andere maatschappelijke velden en praktijken die verder afstaan van de originele toepassingsgebieden. Van Damme maakte in 2000 al het volgende lijstje op (Van Damme, 2000): "*computer literacy, visual literacy, technological literacy, scientific literacy, media*

literacy, cultural literacy, enzovoort.” Hij gaf aan dat deze lijst geenszins exhaustief was en voorspelde dat de lijst nog verder zou aangroeien.

De Vlaamse Onderwijs Raad (Vlor, 2014) ging meer recent kritisch in op deze verbreding van het begrip geletterdheid en omschrijft het als volgt:

“Het succes van de term geletterdheid heeft echter een merkwaardig gevolg gehad. De term geletterdheid is onderhevig aan betekenisinflatie. Uitdrukkingen als politieke geletterdheid, medische geletterdheid, muzikale geletterdheid, seksuele geletterdheid,... getuigen daarvan.”

(Advies over geletterdheid naar aanleiding van de publicatie van de PIAAC-resultaten, p.1).

Het probleem dat een verbreding van het begrip geletterdheid met zich meebrengt wordt ook in internationale context opgemerkt. Het *European Literacy Policy Network* (Elinet) publiceerde onlangs richtlijnen voor het gebruik van terminologie aangaande geletterdheid bij volwassenen (Duncan & Shwab, 2015). Ook zij wijzen op een aantal oorzaken voor deze onduidelijkheid, namelijk het gegeven dat de term op verschillende manieren gebruikt wordt in verschillende landen en in verschillende onderzoekstradities. De meest dominante invulling van de term is volgens hen nog steeds lezen en schrijven (EU High Level group of Experts on Literacy, 2012). Maar in een alledaags gebruik wordt de term toegepast op allerlei intellectuele en andere vaardigheden zoals in geval van “culturele geletterdheid” of “emotionele geletterdheid” (Duncan & Shwab, 2015, p. 4). De onderzoekers formuleren hierbij de kritiek dat een dergelijke toepassing van de term hoge standaarden veronderstelt. Dit kan volgens hen het gevoel van een gebrekkige geletterdheid bij mensen nog verhogen waardoor de motivatie om aan geletterdheidsstrainingen deel te nemen (nog meer) in het gedrang kan komen. De belangrijkste redenen voor een duidelijkere terminologie zijn volgens Duncan en Shwab (2015) dan ook de noodzaak aan precisie over welk soort geletterdheid men spreekt. Het respect voor de mensen waarover we spreken en het belang dat er schuilt in het verduidelijken van de doelgroep staat centraal.

Feit blijft dat in het internationale onderzoek het begrip geletterdheid de laatste jaren steeds vaker gecontextualiseerd en bestudeerd wordt binnen specifieke contexten of levensdomeinen (zie o.a. de Greef & Segers, 2016). Deze verschillende contexten vragen om andere wijzen van communicatie en vereisen andere specifieke vaardigheden. Dit sluit aan bij de hierboven geschetste evolutie van het begrip geletterdheid en ook bij de hedendaagse invulling ervan als basisvaardigheden of sleutelcompetenties. Zo wordt er onderzoek gedaan naar financiële geletterdheid, digitale geletterdheid, familiegeletterdheid, gezondheidsgeletterdheid, mediageletterdheid, datageletterdheid, grafische geletterdheid, beeldgeletterdheid. Geletterdheid is levenslang, maar ook levensbreed, het strekt zich uit over verschillende levensdomeinen.

Het is duidelijk dat een perfecte terminologie onmogelijk is. De uitdaging is om een evenwicht te zoeken in de spanning tussen de complexiteit van geletterdheid en het verlangen naar een precieze term. In hun richtlijnen raden Duncan en Shwab (2015) aan om zo transparant mogelijk te communiceren over het doel, de context en het doelpubliek van de communicatie. Verder is ook een respectvolle en positieve formulering belangrijk.

3.3. Het normatieve karakter van geletterdheid

Het belang van een respectvolle en positieve formulering hangt ook samen met de normatieve invulling die het begrip geletterdheid toch nog vaak krijgt. De etnografische en sociolinguïstische traditie binnen het onderzoeksveld van de geletterdheidsstudies stelt zich kritisch op met betrekking tot wat de heersende norm is inzake geletterdheid. Deze onderzoekstraditie benadert geletterdheid

nog op een andere manier, namelijk als een sociale praktijk. Dit wil zeggen dat geletterdheid gezien wordt als iets wat mensen op een bepaalde manier doen, binnen een bepaalde context en om een bepaalde reden (Barton & Hamilton, 1998; Baynham, 1995). Als gevolg daarvan kunnen we geen opdeling maken tussen geletterden en laaggeletterden: geletterdheid betekent immers iets anders afhankelijk van de context. Volgens onderzoekers binnen deze traditie moeten we daarom verschillende niveaus van geletterdheid of vaardigheid formuleren (Street, 1995). Geletterdheidsdeskundige Mallow formuleert het in een actueel debat als volgt¹: “Mensen in rurale gemeenschappen in de jaren ‘70 en ‘80 werden geacht onwetend te zijn. Maar diezelfde mensen hadden vele vaardigheden die onderwijzers binnen de volwasseneneducatie zelf niet hadden. Ze konden bijvoorbeeld hun eigen huizen repareren, het land bewerken. Wanneer men dus spreekt over laaggeletterden of ‘mensen met lage vaardigheden’ zonder te preciseren wat men bedoelt, doet men tekort aan vaardigheden die van groot belang zijn in concrete alledaagse contexten en aan de mensen die deze vaardigheden gebruiken.” Het is even beledigend om iemand zo te omschrijven wanneer hij beperkingen heeft op vlak van geletterdheid, aldus Mallow. We moeten steeds in gedachten houden dat ook de mensen waarover we nu spreken als laaggeletterd of als mensen met lage vaardigheden, mensen zijn die meerdere talen spreken (denk aan migranten), meerdere voertuigen besturen, experts zijn in agricultuur of in atletiek, families opvoeden, huishoudbudgetten beheren en deelnemen aan het burgerlijk leven.

Een benadering van geletterdheid als sociale praktijk kan erg waardevol zijn om kritisch te evalueren wat de norm is binnen onze samenleving. Onderzoek binnen deze traditie wijst bijvoorbeeld op verborgen vormen van geletterdheidspraktijken. Men stelt de vraag wiens geletterdheid “schoolgeletterdheid” is? Onderzoek toonde aan dat kinderen wiens geletterdheid thuis verschilt van de geletterdheid op school benadeeld zijn (Shirley Brice Heath, 1983). De formele taal op school is hen te vreemd. Het ontwikkelen van een gevoeligheid voor het opsporen van dergelijke discrepanties is belangrijk om mee te nemen wanneer we willen werken aan geletterdheid. Andere deskundigen beoordelen deze benadering echter als te relativistisch. Een voorbeeld hiervan is de filosofe Martha Nussbaum, wiens benadering we hieronder weergeven. Toch sluiten beide benaderingen elkaar niet volledig uit.

3.4. Geletterdheid als *capability*

Martha Nussbaum en Amartya Sen zijn de belangrijkste vertegenwoordigers van een groeiende groep deskundigen die ingaan tegen de heersende modellen waarbij het gemiddelde bruto-nationaal product (bnp) als maatstaf gehanteerd wordt voor de levenskwaliteit van een land. Hoewel economische groei deel uitmaakt van een verstandig overheidsbeleid is dit volgens deze benadering niet meer dan een instrumenteel onderdeel. Het werkelijke doel van ontwikkeling is menselijke ontwikkeling. De ontwikkeling van een land – of liever zijn bevolking – hangt meer af van de mogelijkheden, de ‘capabilities’², die individuen hebben dan van het bnp per capita.

Concreet stelt Nussbaum een lijst voor van tien capabilities die essentieel zijn voor het leiden van een volwaardig leven. Een samenleving die deze rechten en vrijheden niet kan garanderen aan haar burgers is volgens de capabiliteitsbenadering geen volledig rechtvaardige samenleving. Eén van deze

¹ Zie actueel debat ‘Low-skilled? Really?’ op het *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* (Epale): <https://ec.europa.eu/epale/node/29854>

² In het verloop van dit rapport blijven we de Engelstalige term ‘capability’ gebruiken in overeenstemming met de keuze van de vertaler van *Creating capabilities. The human development approach*. We doen dit om conceptuele verwarring te vermijden. We zouden zelf kiezen voor de term ‘mogelijkheden’ maar dat geeft in de context van dit rapport niet duidelijk genoeg aan welke invulling Nussbaum aan het concept geeft. Ook de keuze voor ‘bekwaamheden’ of ‘vermogens’ achten we niet opportuun omdat deze een sterke connotatie hebben met strikt persoonlijke kenmerken of cognitieve vaardigheden.

capabilities omvat ook geletterdheid. Geletterdheid krijgt hierin een ruime invulling: geletterdheid heeft voor Nussbaum te maken met elementaire lees-, schrijf- en rekenvaardigheid, maar ook met vaardigheden die verband houden met de geesteswetenschappen en de kunsten, met kritisch denken en inlevingsvermogen. Dit alles is immers essentieel voor een verantwoordelijk democratisch burgerschap. In die zin waarschuwt Nussbaum de meeste moderne naties, die, ongerust over nationale winst en hun aandeel in de wereldmarkt, hun onderwijs steeds meer gaan richten op een beperkte verzameling marktgerichte vaardigheden, waarvan wordt gedacht dat ze over het potentieel beschikken om kortetermijnwinsten te genereren (Nussbaum, 2011).

De benadering van Nussbaum werkte inspirerend op verschillende vlakken. Zo werd haar ideeëngoed onder andere gebruikt als een rationale voor geletterdheidsprogramma's voor volwassenen (Maddox, 2008). De capabilitiesbenadering stelt geletterdheidsprogramma's meer veilig dan benaderingen die vertrekken vanuit het idee van menselijk kapitaal. We komen hierop terug onder punt 4.2.5., waar we kritisch zullen reflecteren over modellen die de maatschappelijke kost van geletterdheidsprogramma's in kaart brengen en kwantificeren.

Nussbaums waarschuwing dat in sommige landen het economische belang van onderwijs zo sterk benadrukt wordt dat de bredere maatschappelijk-culturele vorming en waardeopvoeding in het gedrang komt, inspireerde ook in eigen land. Zo verwijst Van den Branden naar Nussbaum in een reflectie over het onderwijs van de 21^{ste} eeuw (Van den Branden, 2016). Hij brengt de gangbare antwoorden op de vraag 'waarvoor dienen scholen' onder in drie categorieën. Een eerste is het economisch perspectief dat stelt dat scholen moeten voorbereiden op de arbeidsmarkt. Een tweede is het maatschappelijk-cultureel perspectief: hierin wordt gesteld dat scholen vrije, verantwoordelijke, kritisch denkende burgers moeten vormen die volwaardig kunnen functioneren in de maatschappij waarin ze leven. Volgens het perspectief van de persoonlijke ontwikkeling, tenslotte, moet onderwijs ervoor zorgen dat elkeen zijn of haar leven in handen kan nemen, zelfstandig kan leren denken en onafhankelijk beslissingen kan nemen. Ook Van den Branden besluit, net als Nussbaum, dat het onderwijs van de 21^{ste} eeuw jongeren, maar ook volwassenen, niet alleen mag voorbereiden om de volgende lichter werknemers en 'nuttige winstmakers' te worden. Omgekeerd kan binnen een opleiding die fors uitgaat van de persoonlijke interesses te weinig tijd overblijven voor competenties die de leerder zelf minder interessant vindt, maar die wel belangrijk zijn voor het opnemen van burgerschap in de brede samenleving of het functioneren op de arbeidsmarkt. Met zijn pleidooi om binnen onderwijs bovenal in te zetten op sleutelcompetenties voor de 21^{ste} eeuw sluit Van den Branden bovendien perfect aan bij de verbreding van de term geletterdheid naar sleutelcompetenties zoals beschreven onder punt 1.1. Naast Van den Branden, verwijst ook Ilse Mariën (2016) naar de capabiliteitsbenadering om de heersende norm in vraag te stellen: zij doet dit in de context van digitale geletterdheid. Mariën waarschuwt, net als Nussbaum, voor het eenzijdig inzetten op opleidingen die de kenniseconomie ondersteunen. Naast het inzetten op de ontwikkeling van vaardigheden van mensen opdat ze mee zouden kunnen met de almaar toenemende digitalisering, moeten we tegelijk de vraag stellen hoe en in welke domeinen we toenemend willen digitaliseren.

3.5. Samenvattend

Doorheen de volgende hoofdstukken zullen we af en toe terugverwijzen naar een aantal van de benaderingswijzen van geletterdheid die we hier kort hebben beschreven en op wat ze concreet kunnen betekenen voor het nieuwe *Plan Geletterdheid Verhogen*. Afsluitend kunnen we alvast stellen dat de complexiteit van de term geletterdheid de laatste jaren niet is afgenomen. Wie het onderzoeksonderwerp 'geletterdheid' onder de loep neemt, kijkt onvermijdelijk in een caleidoscoop van perspectieven, soorten en dimensies. Op basis van de literatuurstudie kunnen we dan ook stellen dat geletterdheid als een relatief en variabel begrip wordt gedefinieerd. Een vaste begripsinvulling,

een homogeen referentiekader of een universele bepaling van een ondergrens zijn weinig realistisch. Bijgevolg is ook het streven naar één operationele definitie en afbakening van geletterdheid die toepasbaar is bij verschillende doelgroepen, in verschillende contexten en met verschillende bedoelingen eerder moeilijk. Het operationaliseren van relatieve definities van geletterdheid moet gebeuren na bepaling van de doelgroep (of persoon), de bedoeling en de context, niet ervoor. In die zin kan het nuttig zijn om het concept geletterdheid te benaderen vanuit het gebruikersperspectief op een micro-, meso- en macroniveau.

Het perspectief van het microniveau bekijkt geletterdheid op het niveau van de individuele persoon. Het microniveau maakt het mogelijk om de evolutie van geletterdheid binnen een levensloop onder de loep te nemen, na te gaan op welke manier individuele personen geletterdheid aanleren en bijleren, hoe personen (laag)geletterdheid ervaren en welke methodes er zijn om laaggeletterdheid te voorkomen of te verhelpen (D'hertefeld e.a., 2007). Het mesoniveau betreft een structurele en organisationele kijk op geletterdheid in individuele organisaties (zoals scholen, verenigingen, diensten...) en netwerken (zoals het gezin...). Op een mesoniveau wordt elke context apart bekeken. Een verschillende aanpak van en visie op geletterdheid, afhankelijk van de regio, het land, de sociale klasse... kan op die manier gedistilleerd worden. Het macroniveau, tenslotte, omvat de hele samenleving of populatie. Internationale gegevens en vergelijkingen, zoals IALS, PIAAC en PISA, behoren tot dit perspectief.

Deze drie perspectieven kunnen ook toegepast worden op de definiëring, of beter, operationalisering van het begrip geletterdheid. Het 'containerbegrip' situeert zich op macroniveau en evolueert mee met maatschappelijke veranderingen en met ontwikkelingen op het vlak van vastgestelde geletterdheidsnoden en -prioriteiten. Zodra geletterdheid wordt bekeken binnen specifieke levensdomeinen of op individueel niveau, kan het geletterdheidsbegrip op basis van de specifieke context, de doelgroep en de doelen verder geconcretiseerd en geoperationaliseerd worden. Met deze benadering, waarin de definitie van geletterdheid verder aangepast wordt aan de taalkundige en culturele context, maar ook aan het publiek en het doel, sluiten we ook aan bij de principes van Elinet.

Een laatste bedenking die gemaakt kan worden bij de huidige definitie van geletterdheid, zoals deze omschreven werd in het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen*, is of en in welke mate het functionele perspectief voldoende transparant vertaald is. Eventueel kunnen, aanvullend op de huidige definiëring, een aantal richtlijnen opgesteld worden die als leidraad fungeren bij een verdere operationalisering in diverse contexten en die ook de functionele insteek verder concretiseren.

HOOFDSTUK 4_GELETERDHEID IN VLAANDEREN

Hoe geletterd zijn (jong)volwassenen in Vlaanderen? Hoe verhoudt dit geletterdheidsniveau zich ten opzichte van de rest van de wereld? Wie zijn de laaggeletterden in Vlaanderen? Wat zijn de gevolgen van laaggeletterdheid voor (jong)volwassenen?

Om een antwoord op de drie eerste vragen te formuleren, bespreken we in dit hoofdstuk de belangrijkste resultaten en trends uit drie grootschalige internationale onderzoeken waar Vlaanderen aan heeft deelgenomen: het IALS-onderzoek, het PISA-onderzoek en het PIAAC-onderzoek.

Na een kritische reflectie rond de meest opvallende resultaten en trends, staan we stil bij de laatste vraag en gaan we in op maatschappelijke kost van laaggeletterdheid en de complexe samenhang tussen (laag)geletterdheid en andere factoren. Het is immers de samenhang van laaggeletterdheid met tewerkstelling, armoede, gezondheid die in combinatie met de resultaten uit IALS, PIAAC en PISA de rationale heeft gevormd voor een Vlaamse geletterdheidsbeleid.

4.1. Omvang van de (Vlaamse) geletterdheidsproblematiek in internationaal perspectief

Drie grootschalige internationale onderzoeken bieden houvast om de geletterdheidsproblematiek in Vlaanderen te kaderen: IALS, PISA en PIAAC. Binnen zowel het IALS-, het PISA- als het PIAAC-onderzoek wordt, zij het bij een verschillende doelgroep, gepeild naar 'functionele geletterdheid': er wordt met andere woorden in kaart gebracht in welke mate de (jong)volwassenen over de basiskennis en -vaardigheden beschikken om volwaardig en actief te participeren aan de hedendaagse maatschappij. De deelname van Vlaanderen aan deze onderzoeken zette het probleem van laaggeletterdheid voor Vlaanderen op de kaart en gaf inzage in de omvang van het probleem. Op die manier hebben deze onderzoeken een belangrijke impact gehad op het Vlaamse geletterdheidsbeleid van de laatste eenentwintig jaar.

Elk onderzoek legt echter ook eigen accenten. Hieronder volgt eerst een kort overzicht van elk van de onderzoeken en de belangrijkste resultaten ervan. Vervolgens wordt aan de hand van de resultaten van de verschillende onderzoeken de doelgroep van laaggeletterden in kaart gebracht.

4.1.1. IALS-onderzoek (International Adult Literacy Survey)

Wat en wanneer?

De Vlaamse deelname aan het IALS-onderzoek dateert van 1996. Het IALS-onderzoek bracht bij volwassenen (16-65 jaar) in kaart hoe de vaardigheden lezen, schrijven en rekenen verspreid zijn onder de doelgroep en hoe die vaardigheden gelinkt zijn aan sociaal-demografische variabelen en tewerkstelling. IALS onderzoekt hierbij de volgende drie vormen van geletterdheid (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 5):

- ✓ Proza geletterdheid, dit is de kennis en vaardigheden nodig om informatie uit doorlopende teksten zoals artikels, nieuwsberichten, gedichten en fictie te begrijpen en te gebruiken.
- ✓ Document geletterdheid, dit is de kennis en vaardigheden nodig om informatie uit verschillende tekstformaten zoals loonlijsten, kaarten, tabellen en grafieken te vinden en te gebruiken

- ✓ Kwantitatieve geletterdheid, dit is de kennis en vaardigheden nodig om losse of opeenvolgende rekenkundige bewerkingen met getallen uit gedrukte materialen uit te voeren (bijv. berekenen van een fooi of bepalen van de hoeveelheid interest op een lening).

Belangrijkste resultaten?

De resultaten van het IALS-onderzoek in 1996 tonen aan dat Vlaanderen gemiddeld genomen goed scoort. Maar ondanks de goede gemiddelde scores blijkt er een vrij grote groep te zijn die de basisoniveaus niet behalen en dus laaggeletterd zijn. Deze groep laaggeletterden maakt 15,3% (documentschaal), 18,4% (prozaschaal) en 17,6% (kwantitatief) uit van de Vlaamse volwassenen. Dit betekent dat 1 op de 7 volwassenen in Vlaanderen onvoldoende kan lezen of schrijven om naar behoren te kunnen functioneren in de maatschappij. Omgezet naar concrete aantallen: tussen 15 en 18% van de Vlaamse bevolking ofwel zo'n 700.000 à 850.000 volwassenen.' (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 4).

4.1.2. PIAAC-onderzoek (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

Wat en wanneer?

In 2011-2012 namen 24 landen deel aan de eerste ronde van PIAAC. PIAAC vertrekt grotendeels vanuit dezelfde uitgangspunten als IALS, maar onderzoekt méér en grondiger. PIAAC meet niet enkel het niveau van geletterdheid en gecijferdheid, maar kijkt ook naar de mate waarin volwassenen (16-65 jaar) complexe informatie kunnen analyseren en problemen kunnen oplossen in een technologierijke omgeving.

- ✓ Geletterdheid staat hierbij voor 'de vaardigheid om geschreven teksten te begrijpen, te evalueren, te gebruiken en er zich op zo'n manier mee in te laten dat men kan deelnemen aan de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en de eigen mogelijkheden en kennis kan ontwikkelen.' (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 10)
- ✓ Gecijferdheid staat voor 'de vaardigheid om toegang te krijgen tot wiskundige informatie en ideeën en deze te gebruiken, interpreteren en erover te communiceren zodat men zich kan engageren met de verschillende wiskundige verwachtingen in het dagelijkse leven en ermee kan omgaan.' (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 10)
- ✓ Probleemoplossend vermogen staat voor 'De vaardigheid om digitale technologie, communicatiemiddelen en netwerken te gebruiken om informatie te verzamelen en te evalueren, zodat men met anderen kan communiceren en praktische taken kan uitvoeren.' (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 10)

Binnen PIAAC wordt er gewerkt met een geletterheidsschaal van zes niveaus. Het niveau onder 1 is het laagste niveau van geletterdheid, niveau 5 het hoogste. PIAAC definieert niveau 2 als de benchmark voor functionele geletterdheid. Volwassenen die onder dit niveau presteren, worden beschouwd als laaggeletterd en beschikken niet over de vaardigheden om volwaardig deel te nemen aan de moderne maatschappij.

Belangrijkste resultaten³

De belangrijkste resultaten uit de eerste PIAAC-ronde van 2011-2012 staan schematisch weergegeven in tabel 1, die de Vlaamse scores voor de drie types geletterdheid in internationaal perspectief plaatst. We bespreken de meest opvallende resultaten met betrekking tot de gemiddelde prestatie voor zowel geletterdheid, gecijferdheid als probleemoplossen. Daarnaast geven we een korte toelichting bij de prestatiekloof tussen de zwaksten en de sterksten en bij de achtergrondkenmerken die een sterke samenhang vertonen met het risico op (te) lage prestaties.

De *gemiddelde prestatie voor geletterdheid* in Vlaanderen is significant beter dan het gemiddelde van de OESO-landen. Concreet betekent dit dat de gemiddelde Vlaming (nog net) op het tweede geletterdheidsniveau presteert. Hetzelfde kan gezegd worden met betrekking tot *gecijferdheid*: hier geldt zelfs dat de gemiddelde Vlaming op een niveau drie van gecijferdheid presteert. Op het vlak van *probleemoplossen* presteert de gemiddelde Vlaming op een niveau 1. Op dit vlak doet Vlaanderen het dan ook significant slechter dan het gemiddelde van de OESO-landen. Dat probleemoplossen in technologierijke omgevingen een ware uitdaging vormt, blijkt ook uit het feit dat 19% van de Vlaamse volwassen bevolking hier slechts een niveau onder één op haalt. Dit aantal ligt hoger dan voor geletterdheid en gecijferdheid waar resp. 15% en 14% van de Vlaamse volwassen bevolking niet hoger dan een niveau één behaalt.

	GELETTERDHEID	GECIJFERDHEID	PROBLEEMOPLOSSEN
Plaats t.o.v. van 22 deelnemende landen	tussen 7 en 10	tussen 2 en 7	tussen 9 en 15
Verhouding t.o.v. gemiddelde van OESO-landen	significant beter	significant beter	significant slechter
Prestatiekloof	vergelijkbaar met OESO-landen	vergelijkbaar met OESO-landen	groter dan OESO-landen
Laaggeletterden	15%	14%	19%
Hooggeletterden	13%	18%	7% relatief hooggeletterd

Tabel 1: PIAAC-resultaten voor Vlaanderen, 2011-2012

Als we kijken naar de *kloof tussen de zwaksten en de sterksten* voor zowel *geletterdheid* als *gecijferdheid*, dan is dit vergelijkbaar met de prestatiekloof voor de OESO-landen, hetgeen overeenstemt met een prestatieverschil van drie vaardigheidsniveaus. Terwijl de zwaksten presteren

³ Gedetailleerde uitleg over de PIAAC-metingen is terug te vinden in rapporten van de OESO (OECD, 2013a; OECD, 2013b) en in een aantal papers (PIAAC Literacy Expert Group, 2009; PIAAC Numeracy Expert Group, 2009; PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

op een niveau één van geletterdheid, presteren de sterksten op niveau vier. Het prestatieverschil is nog iets groter voor gecijferdheid dan voor geletterdheid. *Probleemoplossen in technologische omgevingen* wijkt hier opnieuw van af: hier is de prestatiekloof groter dan de prestatiekloof voor de OESO-landen. Terwijl de zwaksten presteren op een niveau onder één van probleemoplossen, presteren de sterksten op niveau drie.

Als we tenslotte kijken naar welke *achtergrondkenmerken* een sterke samenhang vertonen met het risico op (te) lage prestaties, dan blijken dit bij alle PIAAC-domeinen *opleidingsniveau en migratie-achtergrond* te zijn. *Leeftijd en geslacht* spelen ook geen onbelangrijke rol in het risico op lage vaardigheidsniveaus, maar tot op zekere hoogte is hun rol ondergeschikt. De uitzondering hierop is de samenhang tussen leeftijd en een laag probleemoplossend vermogen. Plaatsen we Vlaanderen tegenover de OESO-gemiddeldes, dan blijkt zowel bij geletterdheid als bij gecijferdheid het Vlaamse prestatieverschil voor alle achtergrondkenmerken significant groter dan overheen de OESO-landen. Ook voor probleemoplossen gaat dit op, behalve voor wat geslacht betreft: daarvoor is het Vlaamse prestatieverschil tussen mannen en vrouwen wel vergelijkbaar met dat van het OESO-gemiddelde. In paragraaf 3.1.4. gaan we dieper in op de kenmerken van laaggeletterden.

4.1.3. PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment)

Wat en wanneer?

Het PISA-onderzoek test om de drie jaar bij 15-jarigen de kennis en vaardigheden die essentieel zijn voor een volwaardige deelname aan de maatschappij. Het focust daarbij op leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid en wordt sinds de cyclus van 2009 uitgebreid met een digitale component. In die zin vormt het PISA-onderzoek een derde internationaal vergelijkend onderzoek dat ons relevante informatie verschaft over de geletterdheidsproblematiek in Vlaanderen. De eerste meting voor het PISA-onderzoek werd in 2000 uitgevoerd onder toezicht van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).

- ✓ Leesvaardigheid wordt binnen PISA gedefinieerd als ‘het begrijpen en gebruiken van geschreven teksten, reflecteren over geschreven teksten en zich inlaten met geschreven teksten, zodat doelen bereikt worden, kennis en capaciteiten ontwikkeld worden en er adequaat kan geparticipeerd worden aan de maatschappij.’ (Vakgroep Onderwijskunde, UGent, 2015, p. 10)
- ✓ Wiskundige geletterdheid wordt gedefinieerd als ‘het vermogen van een individu om wiskunde in verschillende contexten te gebruiken, te formuleren en te interpreteren. Dit omvat wiskundig redeneren en het gebruik van wiskundige begrippen, werkwijzen, feiten en hulpmiddelen om fenomenen te beschrijven, te verklaren en te voorspellen. Wiskundige geletterdheid helpt mensen om de rol van wiskunde in het dagelijkse leven in te schatten, gefundeerde oordelen te vellen en gefundeerde beslissingen te nemen als constructieve, betrokken en reflectieve burgers.’ (Vakgroep Onderwijskunde, UGent, 2015, p. 12)
- ✓ Wetenschappelijke geletterdheid staat voor ‘het beheersen van vaardigheden om als kritische burger om te gaan met wetenschappelijke onderwerpen en ideeën.’ (Vakgroep Onderwijskunde, UGent, 2015, p. 4)

Belangrijkste resultaten?

De PISA-resultaten voor 2009 tonen aan dat Vlaanderen gemiddeld steeds heel hoog scoort op de PISA-schalen voor leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid. Tegelijk tonen bijkomende analyses

dat er reeds in deze leeftijdscategorie bij bepaalde groepen een reëel geletterdheidsprobleem optreedt. Sinds het begin van het onderzoek in 2000 haalt in elke cyclus 12 à 13% van de geteste Vlaamse 15-jarigen het vooropgestelde basisniveau voor leesvaardigheid niet (Cincinnati & De Meyer, 2013, p. 8). Ook al bleven deze cijfers in eerste instantie onder de Europese benchmark van 15%, toch werd recent benchmark overschreden. De recentste peilingen (2015) tonen aan dat de groep groter wordt en dat met name 17% van de Vlaamse leerlingen het basisniveau voor leesvaardigheid niet haalt. Voor wetenschappelijke en wiskundige geletterdheid ligt dit percentage eveneens op 17%. De trends in het geletterdheidsniveau voor de verschillende domeinen, tonen een daling van de gemiddelde score voor Vlaamse leerlingen voor wetenschappelijke geletterdheid (tussen 2006 en 2015), leesvaardigheid (tussen 2009 en 2015) en wiskundige geletterdheid (tussen 2003 en 2015). Voor wetenschappelijke geletterdheid is deze daling significant. Wanneer we kijken naar de groep laaggeletterden, dan merken we dat deze groep significant groter wordt. Ondanks de expliciete ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor geletterdheid, wordt de groep leerlingen die de benchmark niet behaalt voor leesvaardigheid, wetenschappelijke geletterdheid en wiskundige geletterdheid steeds groter. Deze groep leerlingen situeert zich voornamelijk in TSO en BSO, nagenoeg alle leerlingen uit het ASO behalen de vooropgestelde minimumniveaus.

4.1.4. Kenmerken van laaggeletterden

Uit de geletterdheidsonderzoeken blijkt dat de grootste verschillen in geletterdheid samenhangen met het behaalde onderwijsdiploma (Desjardins, 2003; Kankaraš et al., 2016; OECD and Statistics Canada, 2000): in de groep van 25-65-jarigen scoren de volwassenen die hoger secundair onderwijs niet afgerond hebben 60 punten lager dan zij die dit wel hebben gedaan. Ook volwassenen met ouders met een diploma hoger secundair onderwijs doen het beter.

Andere variabelen die een rol spelen in het geletterdheidsniveau, zijn leeftijd en overeenkomst tussen afnametaal en moedertaal. Genderverschillen zijn verwaarloosbaar, buiten in de oudere cohorten, waar vrouwen lager presteren. Met betrekking tot de achtergrondvariabelen die samengaan met laaggeletterdheid, vinden we echter grote verschillen tussen landen, wat suggereert dat ook andere factoren van belang zijn (Kankaraš et al., 2016).

We gaan op basis van de PIAAC-resultaten nog iets dieper in op de socio-demografische kenmerken in Vlaanderen, meer bepaald op de kenmerken van de groep laaggeletterden, en de vergelijking van die Vlaamse groep met de internationale tendensen.

Opleidingsniveau is, zoals net gesteld, de grootste verklarende factor voor laaggeletterdheid. Laaggeschoolde volwassenen vormen dan ook één van de belangrijkste risicogroepen voor laaggeletterdheid. Opleiding blijkt daarnaast ook een belangrijke factor te zijn in het verwerven én in het onderhouden van geletterdheid. Er is een verband tussen de deelname aan een opleiding of onderwijsactiviteit en het niveau van geletterdheid. Verder is het van belang om geletterdheid te onderhouden zowel in de werkcontext als in de vrije tijd. Daarbij is een niet onbelangrijke vaststelling dat *deelname van laaggeletterden aan formeel of non-formeel onderwijs* lager ligt in Vlaanderen dan in de andere landen.

Taal blijkt in Vlaanderen, zoals ook algemeen vastgesteld, verband te houden met geletterdheid. Meer bepaald komt laaggeletterdheid significant minder voor bij volwassenen voor wie de taal van toetsafname dezelfde is als de moedertaal. Hierbij dient wel opgemerkt dat de PIAAC-resultaten wijzen op een probleem van laaggeletterdheid in het Nederlands, maar op het niveau van geletterdheid in de moedertaal van de anderstaligen krijgen we geen zicht. Bij de tweede generatie

migranten zijn de verschillen tussen allochtone en autochtone volwassenen nagenoeg weggewerkt. De samenhang tussen taalachtergrond en laaggeletterdheid is voor Vlaanderen zelfs groter dan voor de andere Europese landen.

Het percentage laaggeletterden neemt toe met *leeftijd*: 9% is laaggeletterd in de leeftijdsgroep van 18-24, in vergelijking met 26% bij de 55 plussers. Dit laatste cijfer is vergelijkbaar met het Europese aantal laaggeletterden in die categorie, terwijl Vlaanderen het voor de jongere cohorten significant beter doet dan de andere Europese landen. De samenhang in Vlaanderen van leeftijd en laaggeletterdheid blijkt hiermee in Vlaanderen groter dan in andere landen.

Wat *tewerkstellingssituatie* van volwassenen in Vlaanderen betreft, zijn de verschillen in niveau van geletterdheid nagenoeg onbestaande.

Geslacht speelt in het algemeen geen rol, al zijn er in Vlaanderen voor de laatste PIAAC-resultaten iets meer vrouwen laaggeletterd (16%), in vergelijking met 14% laaggeletterde mannen. Ook cultureel kapitaal in de vorm van aantal boeken bleek niet significant samen te hangen.

Net als in andere landen geldt in Vlaanderen dat het *opleidingsniveau ouders* samenhangt met de geletterdheidsscore.

Samenvattend kunnen we stellen dat in Vlaanderen de belangrijkste risicogroepen voor laaggeletterdheid volwassenen zijn met een lage scholing, een lage socio-economische status, ouderen, en de eerdere generatie migranten die het Nederlands niet als thuistaal hebben. Deze kenmerken van risicogroepen voor laaggeletterdheid uit het PIAAC-onderzoek sluiten nauw aan bij de bevindingen van het IALS-onderzoek. Dit onderzoek beschouwt het opleidingsniveau, de thuistaal, de leeftijd en de mate waarin volwassenen in hun vrije tijd lezen als belangrijkste determinanten voor het geletterdheidsniveau van volwassenen.

4.1.5. (Inter)nationale trends

Door de link met IALS en de opname van IALS-vragen in het PIAAC-instrumentarium, is het mogelijk om een vergelijking te maken in de tijd wat betreft de geletterdheid van volwassenen in Vlaanderen. Deze vergelijking levert informatie over de daadkracht van het geletterdheidsbeleid dat de afgelopen jaren gevoerd werd.

Deze vergelijking levert de volgende trends op:

Aantal laaggeletterden daalt niet

De gemiddelde Vlaamse geletterdheidsprestatie veranderde niet significant tussen 1996 en 2011. Zowel bij IALS als bij PIAAC ligt deze op de grens tussen het tweede en het derde vaardigheidsniveau. Ook de verdeling van de Vlaamse bevolking overheen de vaardigheidsniveaus veranderde niet tussen beide onderzoeken. Nog steeds bereikt 15% van de ondervraagden in PIAAC de benchmark van niveau 2 niet en is dus ook in 2011 één Vlaamse volwassene op 7 laaggeletterd.

Kleine verschuivingen m.b.t. de voorspellers van laaggeletterdheid

Opmerkelijke verschuivingen doen zich wel voor bij de leeftijdsgroepen en tewerkstellingscategorieën. Terwijl in 2011 in de oudste leeftijdscategorie veel minder personen onder niveau 2 presteren, neemt het percentage laagpresteerders in de jongste categorie net toe en bereiken in 2011 ook minder jongeren het hoogste geletterdheidsniveau. Bij de werkzoekenden

zitten in 2011 dubbel zoveel hoogpresteerders als in 1996 en daalde het aantal laagpresteerders met 6 procent.

Effecten toenemende scholarisatie blijven uit

Tenslotte bevestigt de vergelijking tussen IALS en PIAAC de toenemende scholarisatie van de beroepsbevolking in de laatste decennia. In 2011 is de groep volwassenen zonder diploma secundair onderwijs gehalveerd (van 42,5% in 1996 naar 20,5% in 2011) en zijn zowel het percentage personen met een diploma secundair onderwijs als met een diploma hoger dan secundair onderwijs met ongeveer 10% toegenomen. Helaas gaat deze stijging gepaard met een significante daling van de prestaties van de laagst presterenden in de groepen met een diploma secundair onderwijs of hoger. Als we ook de PISA-resultaten naast IALS en PIAAC leggen, zien we dat het geletterdheidsprobleem dat IALS in de jaren '90 blootlegde voor de groep (jong)volwassenen zich recenter ook aftekent bij jongeren van 15 jaar in het secundair onderwijs. De PISA-resultaten tonen tussen 2000 en 2009 geen vooruitgang in het terugdringen van het aantal 15-jarigen dat het basisniveau niet haalt. Concreet betekent dit dat er een constante instroom van nieuwe laaggeletterden wordt genereerd.

De PISA-resultaten tonen op dat vlak aan dat de vaardigheden van jongeren in belangrijke mate samenhangen met hun sociaaleconomische status (OECD, 2010); in Vlaanderen is deze samenhang zelfs sterker dan in andere landen (De Meyer & Warlop, 2010). Ook uit het PIAAC-onderzoek blijkt de sociaaleconomische status van volwassenen een belangrijke voorspeller van hun cognitieve vaardigheden (OECD, 2013; Cincinnato & De Meyer, 2013). Uit deze onderzoeken blijkt dat jongeren én volwassenen met een lage sociaaleconomische status gemiddeld minder vaardig zijn dan hun tegenhangers met een hoge sociaaleconomische achtergrond. De hypothese van 'persistente sociale ongelijkheid' biedt een mogelijke verklaringsgrond voor deze achterstand in cognitieve vaardigheden (Shavit & Blossfeld [eds.], 1993). Volgens deze hypothese spelen er sociale selectiemechanismen in het onderwijs zodat, ondanks de onderwijsexpansie van de laatste decennia, de sociale afkomst nog steeds een effect heeft op het behaalde onderwijsniveau (zie ook Groenez, 2010). Personen met een lage sociale status krijgen minder onderwijskansen dan personen met een hoge sociale afkomst. In die zin wordt sociale ongelijkheid (gedeeltelijk) gereproduceerd. De vraag stelt zich dan ook of (formeel) onderwijs wel een voldoende hefboom is voor het wegwerken van het geletterdheidsdeficit? We komen hier op terug in Hoofdstuk 5.

4.2. Geletterdheid en economische en sociale uitkomsten

De vaststelling dat een deel van de bevolking laaggeletterd is, is niet louter belangrijk omwille van de competentie zelf. Geletterdheid gaat immers vaak samen met andere aspecten van individueel en maatschappelijk welbevinden, zoals werk, salaris, gezondheid en participatie aan politiek en vrije tijd.

4.2.1. Laaggeletterdheid en werk

Met betrekking tot de samenhang tussen geletterdheid en werk in Vlaanderen blijkt de Vlaamse arbeidsmarkt gevoeliger voor opleidingsniveaus dan voor de geletterdheids- en sleutelvaardigheden (PIAAC in focus 3). Hoe meer jaren onderwijs een volwassene heeft genoten, hoe groter zijn of haar kans op arbeidsmarktparticipatie en tewerkstelling, en hoe groter ook de verloning. Dit betekent niet dat geletterdheids- en sleutelvaardigheden helemaal geen positieve impact zouden hebben op arbeidsmarktparticipatie en tewerkstelling; het geldt enkel in mindere mate dan voor het

opleidingsniveau. Geletterdheid, op haar beurt, wordt voor een deel, maar niet uitsluitend bepaald door het opleidingsniveau. Hoger opgeleid en hooggeletterd, noch lager opgeleid en laaggeletterd, vallen altijd samen.

Als we verder inzoomen op de geletterdheids- en sleutelvaardigheden in functie van werk, dan blijkt dat in Vlaanderen 4% à 16% van de Vlamingen onvoldoende vaardigheden heeft voor het beroep, terwijl 6% à 17% te veel vaardigheden heeft (PIAAC, hoofdstuk 5).

4.2.2. Laaggeletterdheid en armoede

Op basis van internationale literatuur blijkt dat laaggeletterden een kwetsbare groep vormen met relatief vaak een laag inkomen. Meer bepaald zijn laaggeletterdheid, armoede en sociaaleconomische kansen aan elkaar gerelateerd (Buckingham e.a., 2013). Enerzijds kan een laag taalniveau via sociaaleconomische kansen bijdragen tot het behoud en/of de ontwikkeling van armoede. Tegelijkertijd kan (opgroeien in) armoede via sociaaleconomische kansen de ontwikkeling van taalvaardigheid beïnvloeden. Vaak is het echter moeilijk om het onderscheid tussen oorzaak en gevolg te maken, aangezien verschillende mechanismen tegelijk werkzaam zijn. Specifiek voor de Nederlandse situatie wijst dit onderzoek van Christoffels et al. (2016) uit dat het verband tussen armoede en laaggeletterdheid kan aangetoond worden, zelfs wanneer met andere factoren wordt rekening gehouden, zoals bijvoorbeeld migratieachtergrond, geslacht, leeftijd, werkverband en de sociaaleconomische status van de woonwijk. Het gaat met andere woorden niet om een schijnverband.

Kijken we specifiek naar Vlaanderen, dan blijkt dat in de eerste plaats het opleidingsniveau van volwassenen een positieve impact op de lonen heeft, eerder dan laaggeletterdheid. De samenhang tussen geletterdheid en lonen is, in tegenstelling tot de internationale trend, niet significant voor Vlaanderen (PIAAC in focus 3). Dit verschil wordt door de onderzoekers verklaard, enerzijds vanuit het feit dat de Vlaamse arbeidsmarkt sterk gevoelig is voor het opleidingsniveau, anderzijds vanuit de vaststelling dat opleidingsniveau niet volledig losstaat van laaggeletterdheid bij (jong)volwassenen (zie 3.1.2).

Verontrustend in dit verband is wel dat de achterstand van laagopgeleiden de laatste 25 jaar gegroeid is ten opzichte van hoger opgeleiden. Bovendien is de prognose dat deze achterstand verder zal groeien (de Graaf-Zijl e.a., 2015). Ontwikkelingen zoals globalisering, flexibilisering van de arbeidsmarkt en het toenemende belang van digitale vaardigheden leiden ertoe dat werkgevers meer eisen stellen aan de (geletterdheids)vaardigheden van hun werknemers. Christoffels et al. (2016) waarschuwen dan ook dat laaggeletterden in de toekomst nog verder achterop zouden kunnen raken en dat de armoedeproblematiek onder laaggeletterden eerder zal toenemen dan afnemen.

4.2.3. (Laag)geletterdheid en gezondheid

Niet alleen armoede en laaggeletterdheid zijn nauw met mekaar verbonden; laaggeletterden hebben ook meer kans op een slechtere gezondheid. Zo toont de reviewstudie van Van der Heide en Rademakers (2015) in een uitvoerig maar niet-exhaustief overzicht van de internationale wetenschappelijke literatuur sinds 2005 aan dat (jong)volwassenen met lagere geletterdheidscompetenties slechter af zijn wat hun gezondheid betreft. Dit geldt eveneens voor

volwassenen die specifiek met betrekking tot gezondheidsgeletterdheid beperktere vaardigheden hebben.

Laaggeletterden maken bijvoorbeeld minder vaak gebruik van preventieve zorg en nazorg, maar vaker van huisartsen- en ziekenhuiszorg. Daarnaast heeft deze groep een grotere sterftkans en ervaren ze een verminderde mentale en fysieke weerstand. Ze ondervinden ook problemen op vlak van zelfmanagement en ze hebben slechtere ziekte-specifieke uitkomsten. De resultaten voor volwassenen met beperktere functionele gezondheidsvaardigheden komen grotendeels overeen. Enkel wat betreft zelfmanagement en zorggebruik laten studies wisselende resultaten zien. Dit is volgens de onderzoekers mogelijk te verklaren door internationale verschillen in zorgsystemen.

4.2.4. Laaggeletterdheid en participatie aan vrije tijd en politiek

De samenhang tussen geletterdheid en participatie werd eveneens binnen het onderzoek van Christoffels et al. (2016) blootgelegd. Laaggeletterden blijken bijvoorbeeld minder vrijwilligerswerk te doen. Ze hebben minder sociaal vertrouwen, ervaren minder politiek vertrouwen dan niet-laaggeletterden. Ze wonen bovendien vaker in een wijk met een lagere sociale status. Laaggeletterden hebben een grotere kans om arm te zijn, maar die kans is nog groter als ze in slechtere buurten wonen.

4.2.5. Tot slot: maatschappelijke kost van laaggeletterdheid

De samenhang van geletterdheid met werk, armoede, gezondheid en participatie maken dat laaggeletterdheid aanzienlijke kosten met zich meebrengt. Deze kosten situeren zich zowel op het niveau van het individu als op het niveau van de maatschappij. In alle landen die deelnamen aan de PIAAC-studie hebben laaggeletterden onder andere meer kans dan hooggeletterden om een zwakke gezondheid te ervaren, te geloven dat ze weinig impact hebben op het politieke proces, en nemen ze minder deel aan (vrijwilligers)activiteiten. In de meeste landen hebben laaggeletterden ook minder vertrouwen in anderen (OECD, 2013). Naast deze minder kwantificeerbare kosten, zijn er ook kosten zoals lagere belastinginkomsten voor de overheid, verhoogde gezondheids- en sociale zekerheidsuitgaven.

Binnen de internationale literatuur blijken er weinig studies te zijn die op een methodologisch robuuste manier de kosten en baten van respectievelijk laaggeletterdheid en geletterdheidstrajecten in kaart brengen (Windish, 2015). Een beperkt aantal studies toont aan dat de voordelen van participatie aan geletterdheidstrajecten zich situeren op het vlak van competentieversterking bij de deelnemers en op het vlak van maatschappelijk rendement. Het betreft hier positieve uitkomsten met betrekking tot gezondheid en criminaliteit, zelfvertrouwen, houding ten opzichte van leren, opvoedkundige kwaliteiten en maatschappelijk engagement (Benseman, 2012; Vorhaus et al., 2011). De relatie tussen participatie aan geletterdheidstrajecten en economische rendement, zoals productiviteit, tewerkstelling en loon, is nog minder onderbouwd. We komen hierop terug in hoofdstuk 5.

In Nederland werden er recent studies uitgevoerd waarin de kosten verbonden aan laaggeletterdheid, enerzijds, en de baten van deelname aan geletterdheidstrajecten, anderzijds, gekwantificeerd worden (Stichting Lezen & Schrijven, in samenwerking met Maastricht University, ECBO, PWC en SEO, 2016; Groot en Maassen, 2006). Deze studies schatten de totale *kosten* van

laaggeletterdheid in Nederland op ongeveer 560 miljoen euro op jaarbasis. Het grootste deel van deze kosten wordt veroorzaakt door verminderde productiviteit én belastinginkomsten. Daar bovenop komen de uitkeringskosten voor werkloosheid en de kosten voor gezondheidszorg. De maatschappelijke *baten* van geletterdheidstrajecten werden bestudeerd op een zestal levensdomeinen (zie ook hoofdstuk 3 en 5). Hierbij wordt de vraag gesteld in welke mate het investeren in geletterdheidstrajecten leidt tot een betere taalbeheersing, een beter welzijn, een beter economisch en arbeidsmarktperspectief, een betere gezondheid, betere opleidingskansen en betere ontwikkelings- en ontplooiingskansen. Onder andere door een hogere arbeidsproductiviteit en een betere gezondheid na geletterdheids- en taaltrajecten, worden de maatschappelijke baten in Nederland op ruim 700 miljoen euro geschat als alle laaggeletterden een cursus zouden volgen (Kok en Scholte, 2013).

Los van de effectieve validiteit van dergelijke berekeningen, stelt zich de vraag in welke mate het kwantificeren van de kosten van (en van de eventuele terugverdieneffecten van investeringen in) geletterdheid wenselijk en opportuun is. We verwijzen hiervoor terug naar de capabiliteitsbenadering van Nussbaum: deze benadering stelt geletterdheidsprogramma's meer veilig dan benaderingen die vertrekken vanuit het idee van menselijk kapitaal. Capabilities moeten immers nagestreefd worden voor elke persoon op zich (als doel en niet als middel); ze zijn niet gebaseerd op de logica van rendement, noch op de veronderstelling dat er opbrengsten moeten zijn voor de natie of wereldeconomie (bv. Robeyns, 2006). Benaderingen die vertrekken vanuit het idee van menselijk kapitaal geven volgens Nussbaum een eerder zwakke motivering voor geletterdheidsprogramma's voor volwassenen. Indien aangetoond zou kunnen worden dat de kost voor geletterdheidsprogramma's te hoog is, of dat de opbrengst te beperkt of onnodig is, dan lopen ze immers het risico om weg te vallen.

4.3. Samenvattend

De beleidsinspanningen van de laatste 21 hebben zich vooralsnog niet vertaald in een kentering op het vlak van de gemiddelde Vlaamse geletterdheidsprestatie. Nog steeds bereikt 15% van de ondervraagden in PIAAC de benchmark van niveau 2 niet. Dit betekent dat de gemiddelde Vlaamse geletterdheidsprestatie niet significant veranderde tussen 1996 en 2011. De belangrijkste risicogroepen voor laaggeletterdheid in Vlaanderen zijn volwassenen met een lage scholing, een lage socio-economische status, ouderen, en de eerdere generatie migranten die het Nederlands niet als thuistaal hebben. Er is een duidelijke samenhang van geletterdheid met werk, armoede, gezondheid en participatie die maakt dat laaggeletterdheid aanzienlijke kosten met zich meebrengt. Het verbeteren van geletterdheid kan niet alleen bijdragen tot betere perspectieven op de arbeidsmarkt en vermindering van armoede; verbetering van geletterdheid kan mogelijk ook bijdragen aan de mate waarin men zich onderdeel voelt van de samenleving en hoe men de eigen gezondheid ervaart.

Een verontrustende evolutie is dat er ondanks een toenemende scholarisatie toch een constante instroom van nieuwe laaggeletterden wordt gegenereerd. Als we de PISA-resultaten immers naast IALS en PIAAC leggen, zien we dat het geletterdheidsprobleem dat IALS in de jaren '90 blootlegde voor de groep (jong)volwassenen zich recenter ook aftekent bij jongeren van 15 jaar in het secundair onderwijs. Net zoals bij de (jong)volwassenen blijken de vaardigheden van jongeren in belangrijke mate samen te hangen met hun sociaaleconomische status (OECD, 2010). De hypothese van 'persistente sociale ongelijkheid' biedt een mogelijke verklaringsgrond voor deze achterstand in cognitieve vaardigheden. Volgens deze hypothese krijgen personen met een lage sociale status minder onderwijskansen dan personen met een hoge sociale afkomst. Het (formeel) onderwijs blijkt

in die zin nog onvoldoende als hefboom te fungeren voor het wegwerken van het geletterdheidsdeficit.

Bij de stagnatie van de Vlaamse geletterdheidsprestatie willen we een kritische kanttekening plaatsen. Heel wat compenserende maatregelen en acties die in hoofdstuk 5 besproken zullen worden, zijn gerichte acties die vaak ingebed zijn in een levensdomein of in een beroepsopleiding. In die zin bevinden deze acties zich op het mesoniveau (zie ook hoofdstuk 3). Binnen het mesoniveau worden contexten los van mekaar bekeken waardoor een verschillende aanpak van en visie op geletterdheid gedistilleerd kan worden. Verhasselt (2002) merkt hierbij terecht op dat dit eenduidige (beleids)conclusies wat betreft vaardigheden en competenties op nationaal of internationaal niveau niet gemakkelijk maakt. Progressie naar aanleiding van acties op mesoniveau, die zijn afgestemd op een specifieke doelgroep, context en doelen, vertalen zich met andere woorden niet altijd direct in de algemene schalen die binnen internationale onderzoeken gebruikt worden (zie verder onder hoofdstuk 5).

HOOFDSTUK 5_ GELETTERDHEID VERHOGEN VIA SENSIBILISERING, PREVENTIEVE EN COMPENSERENDE MAATREGELEN

Om laaggeletterdheid bij volwassenen aan te pakken zijn verschillende benaderingen mogelijk. In Vlaanderen worden er drie onderscheiden, die elk resulteren in eigen interventies: sensibilisering, preventie en compensatie (Departement Onderwijs en vorming, 2016).

Sensibilisering en breed informeren rond geletterdheid vertrekt vanuit de vaststelling dat de geletterheidsnoden en bijbehorende problematiek nog te weinig bekend zijn. Van daaruit formuleert men de doelstelling om de maatschappij (meer) bewust te maken van laaggeletterdheid en professionelen te activeren en deskundig te maken in de omgang met laaggeletterden.

Preventie wil focussen op het voorkomen van laaggeletterdheid door in te zetten op maatregelen voor kinderen tot achttien jaar, terwijl ze in het leerplichtonderwijs zitten. Zulke preventieve acties zijn nodig, aangezien verschillende studies aangeven dat een diploma secundair onderwijs geen garanties biedt op voldoende geletterd uitstromen uit het leerplichtonderwijs, zeker voor leerlingen uit TSO-en BSO-richtingen. Preventieve acties hebben als voordeel dat de populatie met grote risico's op laaggeletterdheid daar gemakkelijk gezamenlijk te bereiken en te remediëren is. (D'hertefeldt, Gerda, et al., 2007, p. 67).

Een remediërende benadering, tot slot, bouwt op het identificeren van laaggeletterde jongvolwassenen en volwassenen en/of het bieden van mogelijkheden en ondersteuning om geletterheidscompetenties (verder) te ontwikkelen. Binnen deze benadering kan mogelijk nog verder onderscheid gemaakt worden tussen vroege compensatie (onmiddellijk na schooluitval), en late compensatie (volwassenenprogramma's) (Nicaise et al., 2013).

In dit luik geven we voor elk van deze benaderingen een overzicht van interventies met de doelstelling om geletterdheid te verhogen. We bespreken daarnaast ook de effecten van deze interventies, voor zo ver deze bekend zijn. We beginnen onze uiteenzetting met een inleidende beschouwing waarin we de voor- en nadelen afwegen van het inzetten op een preventieve benadering enerzijds of op een compenserende benadering anderzijds.

5.1. Voor- en nadelen van een preventieve en een compenserende aanpak

Onderzoek van Cunha en Heckman (2007) toont aan dat investeren in geletterheidsprogramma's economisch gezien interessanter is als de beschikbare middelen worden verdeeld over de leeftijden (van vroege interventies tot interventies voor adolescenten). Om tot deze conclusie te komen vergeleken Cunha en Heckman effecten van enerzijds middelen eenzijdig inzetten op vroege interventies met interventies voor adolescenten. Rationaal hierachter is dat bij het ontwikkelen van competenties voortdurend voortgebouwd wordt op eerder verworven competenties. Bovendien zijn er indicaties dat er voor het verwerven van bepaalde bouwstenen van een competentie 'gevoelige periodes' zijn, waarop je beter kunt inspelen als je kinderen over een langere periode volgt. Geletterheidsprogramma's én vroeg starten én lang opvolgen, blijken kostenefficiënter dan programma's die enkel inspelen op remediëring voor volwassen laaggeletterden. Breed inzetten op geletterheidsontwikkeling vanaf jonge leeftijd lijkt daarom onontbeerlijk om laaggeletterdheid te bestrijden.

Daartegenover staat dat het belangrijk is om een gefocust geletterdheidsbeleid te voeren. Daarnaast is er de vaststelling dat het moeilijk is om vanuit een Plan Geletterdheid invloed uit te oefenen op beleidsprocessen die lopende zijn of opgezet worden binnen het leerplichtonderwijs. Bovendien wijzen Nicaise et al. (2013) in een onderzoek naar vroegtijdig schoolverlaten erop dat compensatorische maatregelen een groter bereik en een grotere kortetermijnimpact hebben. Een exclusieve focus op adolescenten bereikt slechts een beperkt deel van de populatie. Omwille van het kortetermijnbereik is het daarom noodzakelijk om ook grootschalige compensatorische maatregelen te treffen.

Zowel Vlaanderen als Nederland kozen er om die reden voor om volwassen leerders te selecteren als primaire doelgroep voor de bestrijding van laaggeletterdheid, met daarnaast aandacht voor jongvolwassenen (16+) buiten het leerplichtonderwijs. In de beschrijving van acties om geletterdheid te verhogen zullen we daarom *niet* ingaan op programma's die louter inzetten op geletterdheidsverhoging bij kinderen en beperken we ons tot acties gericht op adolescenten en volwassenen.

5.2. Sensibilisering en breed informeren

Sensibilisering en outreach

Sensibilisering en breed informeren rond geletterdheid vertrekt vanuit de vaststelling dat de geletterdheidsnoden en bijhorende problematiek nog te weinig bekend zijn bij het grote publiek. Van daaruit formuleert men de doelstelling om de maatschappij (meer) bewust te maken van laaggeletterdheid en professionelen te activeren en deskundig te maken in de omgang met laaggeletterden. Maar sensibilisering en effectieve outreach-strategieën zijn in de eerste plaats nodig om de laaggeletterde volwassenen zelf te motiveren om deel te nemen aan geletterdheidstraining (EU High Level Group of experts on Literacy. Final report, 2012). Veel volwassenen erkennen zelf hun eigen tekortkomingen niet op het vlak van lezen, schrijven en rekenen. Dit verandert zodra er een belangrijke verandering in hun leven gebeurt, bijvoorbeeld de geboorte van een kind, het overlijden van een partner wiens leesvaardigheid hun eigen tekortkomingen compenseerde, of nieuwe verantwoordelijkheden op het werk. Volwassenen met een lage leesvaardigheid zijn bovendien vaak beschaamd over hun tekortkomingen; ze hebben dan ook de neiging deze tekorten te verbergen, zelfs ten aanzien van vrienden en familie. Veel volwassenen denken ook dat ze te oud zijn om te leren, anderen zijn bang om te falen of geloven dat vooruitgang onmogelijk is. Sensibilisering, maar ook een goede persoonlijke ondersteuning, kan deze volwassenen helpen om hun gevoelens van schaamte en eerdere negatieve leerervaringen te overwinnen en zo opnieuw tot leren te komen. Het belang van effectieve outreach-strategieën in het kader van compensatie wordt verder toegelicht onder punt 5.4.4.

Sensibilisering via bewustmakingscampagnes

Bewustmakingscampagnes op lokaal, nationaal en Europees niveau kunnen zinvol zijn om ook een bredere maatschappelijke betrokkenheid te creëren rond de geletterdheidsproblematiek (EU High Level Group of experts on Literacy. Final report, 2012). Deze campagnes richten zich enerzijds op de laaggeletterde volwassenen zelf en beogen anderzijds een mentaliteitsverandering bij ouders, beleidsmakers, opleidingsinstanties, bedrijven, sociale en medische diensten zodat elke instantie het belang inziet van een gemeenschappelijke aanpak. Dergelijke campagnes omvatten doorgaans een mediacomponent (publiciteit op radio, tv en via de pers), maar ook het verdelen van postkaarten, de introductie van een gratis telefoonnummer voor advies en de lancering van een website.

Een aantal onderzoeksrapporten bewijzen dat deze campagnes het taboe rond laaggeletterdheid kunnen helpen verkleinen en tegelijk bijdragen aan het informeren van de bevolking over de ware omvang van het probleem (NAO, 2004; NALA, 2005). In de meeste Europese landen wordt de impact van dergelijke campagnes echter niet gemeten (Windish, 2015). Ook in Vlaanderen, waar jaarlijks de Week van Geletterdheid wordt georganiseerd, werd de impact van deze intensieve maar korte campagne nog niet in kaart gebracht. In Nederland, daarentegen, verrichtte De Greef et al. (2014a) onderzoek naar de impact van verschillende campagneactiviteiten: zij onderzochten telkens of de kennis over geletterdheid was toegenomen en of de houding en het gedrag van de mensen ten aanzien van de problematiek gewijzigd was. Uit dit onderzoek is gebleken dat korte campagnes (van 6 weken) slechts beperkte invloed uitoefenen op de houding en het gedrag van mensen; langere campagnes werken daarentegen wel. De campagne van Taal voor het Leven duurde een jaar lang. Tijdens dat jaar nam de betrokkenheid en de actieve inzet van mensen sterk toe. Laaggeletterdheid werd na de campagne erkend als een belangrijk probleem waarin de maatschappij moet investeren. Wat het eigen gedrag betreft, blijkt dat meer mensen laaggeletterdheid bespreekbaar maken na de campagne en laaggeletterden ook gemakkelijker herkennen.

In die zin kunnen dergelijke campagnes ook inspelen op de zogeheten ‘handelingsverlegenheid’. Deze term staat voor het onvermogen van professionals om een moeilijke problematiek zoals laaggeletterdheid ter sprake te brengen en om er adequaat op te reageren en naar te handelen. Zo vinden medewerkers van sociale diensten en sociale (wijk)teams het vaak moeilijk om de geletterdheidsproblematiek bespreekbaar te maken bij een cliënt. Goede praktijk in dit kader is het verdelen van ‘herkenningswijzers’. In Vlaanderen, bijvoorbeeld, werden herkenningswijzers ontwikkeld om te gebruiken in diverse contexten en voor specifieke functies, waaronder toeleiders naar werk, leraars en loketmedewerkers in lokale besturen, mutualiteiten, ziekenhuizen, banken, verzekeringskantoren, de post,...

5.3. Preventie: acties op het niveau van het leerplichtonderwijs

5.3.1. Aanpassingen met betrekking tot de structuur van het leerplichtonderwijs

In de hogervermelde studie van Nicaise et al. (2013) – die focust op de sterk aan geletterdheid gerelateerde problematiek van vroegtijdig schoolverlaten – wordt gewezen op de rol van *onderwijssystemen* om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan (naast macro-economische en sociale contextvariabelen, waarop een (onderwijs)beleid weinig impact heeft). Correlaties tussen vroegtijdig schoolverlaten en kenmerken van schoolsystemen wijzen volgens deze studie op het belang van (a) de uitbreiding van het leerplichtsysteem, (b) de vermindering van zittenblijven, en (c) een goed uitgebouwd beroepsonderwijs in de bovenbouw van het secundair onderwijs. In mindere mate correleren ook systeemkenmerken als vroegtijdig opdelen in verschillende rigide onderwijsvormen (‘early ability tracking’) negatief met vroegtijdig schoolverlaten. Dit in tegenstelling tot flexibele, maar tijdelijke homogene groeperingsvormen binnen eenzelfde klas. Structuuraanpassingen alleen zijn echter onvoldoende om laaggeletterdheid bij jongvolwassenen aan te pakken. Immers, uit de PIAAC-resultaten en de resultaten van PAV blijkt dat heel wat jongvolwassenen, zelfs met een diploma secundair, de eindtermen met betrekking tot geletterdheid niet halen. Acties voor deze doelgroep zullen dus ook moeten inzetten op een verhoging van niveau van lezen, schrijven en gecijferdheid en op de effectiviteit van het onderwijs hiervan. We zoomen hier kort verder op in.

5.3.2. Verhogen van effectief leerkrachthandelen

Het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie stelde al in 2005 vast dat het toenmalige geletterdheidsbeleid vooral het accent legde op laaggeletterde volwassenen die het onderwijs al hebben verlaten en suggereerde om toch ook voldoende aandacht te besteden aan het voorkomen van laaggeletterdheid bij kinderen en jongeren. In het zog van deze vaststelling werd er een rapport opgesteld met concrete adviezen voor geletterdheidsbevordering in het regulier onderwijs, waarin aandacht gevraagd werd (a) voor toegankelijke en bruikbare doelen functionele leesvaardigheid, (b) voor kwaliteitsvolle en toegankelijke teksten in het onderwijs, (c) voor het ontwikkelen van leraarcompetenties met betrekking tot het stimuleren van leesvaardigheid, (d) voor doordachte evaluatie en opvolging van de functionele leesvaardigheid van leerlingen en (e) voor het opnemen van functionele leesvaardigheid binnen een goed taalbeleid (Bogaert et al., 2008).

In hun wetenschappelijk rapport komen Belfi et al. (2011) tot soortgelijke conclusies op basis van een reviewstudie en een onderzoek naar de onderwijsloopbanen van Vlaamse leerlingen. Dit rapport concretiseert voor kwaliteitsvol leesonderwijs het belang van: (a) expliciete en systematische instructie van leesstrategieën, woordenschat en spelling, (b) stimuleren van gemotiveerde, actief betrokken en autonome lezers, (c) authentieke en voor de lezers nuttige, interessante en uitdagende teksten (met duidelijke leesdoelen) en (d) leerling-leerling interactie via werkvormen als coöperatief leren en tutoring. Om dit te bereiken, zetten succesvolle programma's in op langdurige ondersteuning van leerkrachten.

Het coachingstraject G-Kracht is een inspirerend voorbeeld dat de adviezen van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie in praktijk bracht (Padmos e.a., 2011). Concreet beoogde het project om geïntegreerd te werken, enerzijds door de vaardigheid van leerkrachten om geletterdheid te integreren in de lespraktijk te vergroten en de samenwerking op dit terrein binnen het schoolteam te bevorderen, anderzijds door te werken aan (de implementatie van) geletterdheid in vakcontexten. De effecten van dit traject werden uitgebreid in kaart gebracht. Zo bleek er een significante vooruitgang op het vlak van functioneel lezen en schrijven. In het BSO had G-Kracht in het algemeen een groter effect dan in het TSO. De sterkste vooruitgang werd vastgesteld bij de zwakste groepen. Dat zijn de zittenblijvers, de leerlingen waarvan de moeder geen diploma van het secundair onderwijs heeft, en de leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Laatstgenoemde leerlingen boekten de grootste vooruitgang. Er waren ook effecten op het vlak van de leerkrachten. Hun kennis van geletterdheid was sterk toegenomen en hun houding ten opzichte van werken aan geletterdheid in hun eigen lespraktijk was in positieve zin veranderd. Wel bleek dat leerkrachten het niet gemakkelijk vonden om zelfstandig de aanpak van G-Kracht te integreren in hun lessen. Ze gaven aan dat overleg en ervaringsuitwisseling, observatie en feedback op zowel de eigen materialen als op hun aanpak in het algemeen een belangrijke meerwaarde vormden in het traject. Als cruciale factoren in het welslagen van de coaching onderscheidde de G-coaches van het Centrum voor Taal en Onderwijs de noodzaak van een uitgebreide beginsituatieanalyse, het koppelen van geletterdheid aan vakdoelen, het bieden van concrete en praktijkgerichte ondersteuning, het creëren van succeservaringen, het investeren in een intern draagvlak en het inbouwen van voldoende en langetermijnondersteuning om verankering van het project in het taalbeleid van de school mogelijk te maken.

5.4. Compensatie: acties voor volwassen laaggeletterden

Uit het voorgaande is gebleken dat het inzetten op preventie een belangrijke schakel is in een doeltreffende bestrijding van laaggeletterdheid. Nicaise et al. stellen het als volgt: "As with most types of social damage, it is more efficient to prevent it than to repair the damage ex post." (Nicaise et al., 2013, p. 19) Dit betekent niet dat compensatiestrategieën overbodig zouden zijn. Volgens Nicaise et al. (2013) kunnen grootschalige campagnes van educatie voor volwassenen op korte termijn een grotere impact hebben op de reductie van armoede en sociale inclusie dan een hervorming van het reguliere onderwijs, wat wel effecten zal hebben op de lange termijn. Het belang en de impact van volwasseneneducatie blijkt ook uit andere internationale onderzoeken. In een rapport van de ET 2020 Working Group on Adult Learning lezen we: "There is longitudinal evidence that adult learning (to which basic skills serve as a gateway) can improve these outcomes." Het betreft hier uitkomsten zoals een verhoogde zelfredzaamheid, een betere gezondheid en een actievere deelname aan het maatschappelijke en politieke leven.

Niettemin zijn er binnen de internationale literatuur relatief weinig studies die op een methodologisch robuuste manier de baten en effecten van specifieke geletterdheidsprogramma's in kaart brengen (Windish, 2015; zie ook punt 4.2.5.). Daarnaast ontbreken er ook gefundeerde analyses die aangeven wat er werkt en wat er niet werkt binnen geletterdheidsprogramma's. Laaggeletterdheid blijkt bovenal een complexe problematiek waaraan veel verschillende oorzaken ten grondslag liggen en dat bijgevolg geen voor de hand liggende oplossingen kent. Uit de review van Windish blijkt dan ook dat er geen one-size-fits-all oplossing bestaat, noch op het vlak van de geletterdheidsprogramma's zelf als op het vlak van outreachstrategieën. Vastgestelde knelpunten zijn: (1) laaggeletterde volwassenen missen initieel vaak de motivatie om in geletterdheidsprogramma's in te stappen als gevolg van negatieve schoolervaringen in het verleden maar ook omwille van praktische redenen; (2) eens ingestapt in een geletterdheidsprogramma, blijkt er een relatief hoog uitvalpercentage, grotendeels als gevolg van de kwaliteit van de cursussen die onvoldoende afgestemd zijn op de noden en behoeften van de volwassenen en (3) nieuw verworven taal- en rekenvaardigheden gaan opnieuw verloren wanneer ze onvoldoende gebruikt worden in het dagelijkse leven, bijvoorbeeld in de context van werk.

Om deze knelpunten op te lossen, zijn er gerichte acties nodig op het vlak van zowel outreach als de organisatie van de geletterdheidsprogramma's zelf. Hieronder bespreken we de meest beproefde praktijken uit de (inter)nationale literatuur. Voor zo ver bekend, bespreken we ook de effecten van deze acties en maatregelen. We beginnen met een korte duiding bij het concept 'early-compensation' (gericht op compensatie onmiddellijk na schooluitval), zoals geïntroduceerd door Nicaise (2013).

5.4.1. Compensatie na schooluitval (vroeg compensatie)

Onderzoek van Nicaise et al. (2013) wijst uit dat een gedeelte van de jongeren die zonder diploma de school verlaten niet-formele leermogelijkheden benutten als een alternatieve route om tot ontwikkeling te komen. Voltijds secundair onderwijs is niet de enige manier om een diploma te behalen. In Vlaanderen is dit ook mogelijk via de centrale examencommissie of het tweedekansonderwijs. Vroegtijdige schoolverlaters kunnen op deze manier toch aan een diploma geraken. Hoewel het natuurlijk gunstig is dat vroegtijdig schoolverlaters alsnog een diploma halen, wordt internationaal beargumenteerd dat het grote nadeel van deze alternatieve programma's is dat een aantal jongeren de school net verlaten om van deze mogelijkheden gebruik te kunnen maken (Lamb, 2011; Heckman et al., 2008, 2010; Tyler, 2003). Dit is in lijn met de bevindingen in

Vlaanderen. In plaats van een niet-formele alternatieve route te bieden, zorgt de mogelijkheid om een diploma te behalen via de examencommissie er net voor dat leerlingen die (enkele jaren) zijn blijven zitten en dus ouder zijn dan hun medestudenten zo een 'gemakkelijke uitweg' kiezen (Glorieux et al., 2011). Daarom is volgens Nicaise et al. (2013) eerder een innovatie binnen het reguliere onderwijs nodig dan een verdere uitbreiding van niet-formele alternatieve routes tot het behalen van een diploma.

5.4.2. Volwassenenprogramma's (late compensatie)

De groep laaggeschoolde volwassenen is een erg heterogene groep met uiteenlopende leerbehoeften. Dit maakt dat er geen eenvormige aanpak van geletterdheidsprogramma's bestaat die voor iedereen past. Het uitwerken van gerichte interventies, met inbegrip van incentives voor deelname op maat van elke specifieke doelgroep, en het verder professionaliseren van het leerkrachtenteam vormen de belangrijkste uitdagingen voor een effectieve aanpak van laaggeletterdheid (Windisch, 2015). Hierbij moet er rekening worden gehouden met de manier waarop volwassenen het beste leren en met (het scheppen van) de voorwaarden die volwassen leerders helpen om vol te houden, eens ze in een opleiding zijn ingestapt.

We bespreken eerst kort de belangrijkste strategieën die kunnen worden ingezet om volwassenen te motiveren om in te stappen in een geletterdheidsprogramma. Daarna bespreken we een aantal goede praktijken op vlak van de programma's zelf. Hierbij worden geïntegreerde en gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma's afgezet ten opzichte van algemene geletterdheidsprogramma's. Daarna bespreken we kort het potentieel van e-leren. Ten slotte zoomen we in op de belangrijke rol die de leerkracht speelt.

5.4.2.1. Strategieën voor outreach

Laaggeletterde volwassenen hebben vaak een moeilijke schoolse voorgeschiedenis achter de rug. Zij hebben dan ook de neiging om beduidend minder deel te nemen aan levenslang leren. Men spreekt in dit verband ook over het matheuseffect: wie het meest behoefte heeft aan volwasseneneducatie neemt in de praktijk het minst deel. Nicaise stelt op dit vlak dat de uitdaging voor overheden erin bestaat om compenserend op te treden voor deze ongelijkheid (in: Blijven Leren, de toekomst, 2014, p. 14). Eén van deze uitdagingen is om de overgang naar een leeromgeving zorgvuldig aan te pakken. Windisch (2015) onderscheidt op basis van internationale studies een aantal succesvolle strategieën die deze overgang kunnen faciliteren.

Het inzetten op de sociale netwerken waarin deze volwassenen zich bewegen, is een eerste. Volwassenen die op latere leeftijd hebben leren lezen en schrijven, kunnen optreden als geletterdheidsambassadeurs. Maar ook vakbonden, werkgevers en collega's spelen een belangrijke rol om laaggeletterde volwassenen te motiveren om een cursus te volgen. Het lokaliseren van deze cursussen in de vertrouwde omgeving van deze volwassenen, bijvoorbeeld in gemeenschapscentra, is een andere manier om de drempel zo laag mogelijk te houden. Vermeersch et al. (2010) stellen in die zin voor dat, analoog met de notie van 'brede school', werk kan worden gemaakt van 'brede volwasseneneducatie'.

Informatie, advies en begeleiding op maat is een tweede succesvolle strategie om zowel de participatie als het doorzettingsvermogen te bevorderen. Zo vonden Tyers et al. (2003) dat diepgaande begeleiding een positieve impact heeft op 'hard-to-reach groups'. Diensten en organisaties die dagelijks in contact komen met volwassenen die geletterdheidsproblemen (dreigen)

te kennen, hebben op dit vlak een belangrijke signaalfunctie (Vermeersch en Vandenbroucke, 2010). Het betreft hier diensten en organisaties die zorgen voor welzijn en sociale ondersteuning (zoals OCMW's, sociale huizen..), voor gezondheidszorg en voor de toeleiding naar werk (VDAB). Zij hebben een belangrijke verantwoordelijkheid in de informatieverstrekking naar de doelgroep toe. Sensibilisering en training in het herkennen en aanpakken van geletterdheidsproblemen is daarom cruciaal (zie ook punt 5.2.).

Als derde punt wijst Windisch (2015) op het belang van de identificatie van laaggeletterde volwassenen op basis van een voorzichtig aangepakte eerste screening en assessment. In verband hiermee wijzen D'hertefeld et al. (2007) erop dat deze metingen idealiter gecontextualiseerd gebeuren al naargelang het perspectief van de laaggeletterde. Een dergelijke screening moet immers meer opleveren dan alleen een indicatie van geletterdheid. Je moet op basis van de resultaten conclusies kunnen trekken die richting geven aan de manier waarop er verder aan de verhoging van de geletterdheid gewerkt moet worden. Screening mag met andere woorden niet op zich staan maar moet ingebed zijn in een inclusief traject voor de ontwikkeling van de geletterdheidsvaardigheden.

5.4.2.2. Algemene of geïntegreerde geletterdheidsprogramma's?

De voordelen van geïntegreerde geletterdheidsprogramma's opgelijst

Effectieve geletterdheidsprogramma's moeten rekening houden met de manier waarop volwassenen leren. Internationaal onderzoek wijst uit dat volwassenen het beste leren wanneer er binnen opleidingsprogramma's ruimte is om levensechte en relevante taken uit te voeren, wanneer de leerinhouden als relevant en rechtstreeks toepasbaar worden ervaren in functie van de taken die deze volwassenen ook in het dagdagelijkse leven moeten kunnen uitvoeren, op hun werk, in het gezin, in de vrije tijd... (o.a. Knowles, 1983; Long, 1991; Illeris, 2011). Het leren moet met andere woorden functioneel zijn en bijdragen aan de doelen die volwassenen willen bereiken, bijvoorbeeld het vinden van een job. Dit geldt in het bijzonder voor laaggeschoolde volwassenen die vroegere, negatieve ervaringen met onderwijs met zich meedragen (Illeris, 2006). In die zin haalt het rapport van de *ET 2020 Working Group on adult learning* (2015) aan dat laaggeletterde en laaggeschoolde volwassenen niet snel geneigd zijn om algemene geletterdheidstrainingen te volgen: dit soort trainingen lijken te weinig relevant, te moeilijk, te saai en te schools. Het integreren van geletterdheidsvaardigheden in een beroepsopleiding komt daarom beter tegemoet aan de noden van de doelgroep. Casey et al. (2006) voerden een studie uit naar de impact van het integreren van geletterdheidstraining in beroepsopleidingen. Hieruit is gebleken dat de slaagkans van de deelnemers bijna verdubbelde binnen de geïntegreerde aanpak en dat ook veel meer deelnemers de beroepsopleiding afwerkten. Bovendien behaalde 93% van de deelnemers een kwalificatie op het vlak van geletterdheid: in de niet-geïntegreerde trainingen bedroeg dit aantal slechts 50%.

Het succes van de geïntegreerde aanpak blijkt echter niet absoluut. Hetzelfde onderzoek van Casey et al. (2006) wees uit dat leerders het meeste baat hebben bij een aanpak waarbij een team van leerkrachten samen verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de geletterdheids- en de beroepscompetenties. Elke leerkracht staat dan in voor zijn of haar eigen specialiteit maar werkt wel nauw samen met de andere leerkracht(en), zowel voor het geven als voor het ontwikkelen van de opleiding. Het volstaat met andere woorden niet om het ontwikkelen van geletterdheidsvaardigheden mee onder de verantwoordelijkheid van de vakleerkracht te schuiven, aangezien hij of zij doorgaans niet over de nodige expertise en pedagogische opleiding hiervoor beschikt.

Ook in Vlaanderen werd er geëxperimenteerd met het aanbieden van geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen (Vienne et al., 2009). Binnen het project 'De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen' werden verschillende aanbodsmodellen van geïntegreerd geletterdheidsonderwijs geëxploreerd. Ook hier werd op basis van een literatuurstudie geopteerd voor een model waarin een lesgever ondersteunend optreedt tijdens de vaktechnische activiteiten boven een model met één 'superteacher'. De didactische vaardigheden van en de samenwerking en goede relaties tussen de (vak)leerkrachten blijken in een dergelijk model wel kritische succesfactoren. Naast een significant lager uitvalpercentage (Roberts et al., 2005), vormt volgens dit rapport een ander belangrijk voordeel van de geïntegreerde aanpak een betere transfer doordat geletterdheidsvaardigheden worden ingebed in een concreet toepassingsgebied (o.a. Maton, 2008). Het model van de G-coach⁴ werkte inspirerend voor de rekenlabo's die de Centra voor Basiseducatie organiseert in de competentiecentra van de VDAB. Cursisten die er geletterdheidsnoden ondervinden tijdens hun beroepsopleiding worden individueel ondersteund door een lesgever van de Basiseducatie. De rekenlabo's werden geleidelijk verder uitgebreid tot heuse leerlabo's. Daar kunnen cursisten hun basisvaardigheden bijspijkeren, zowel op vlak van rekenen als op vlak van taal. De effecten van deze rekenlabo's werden nog niet in kaart gebracht.

Ondanks het feit dat verschillende studies de meerwaarde van een geïntegreerde aanpak bewijzen, stelt het rapport van de *ET 2020 Working Group on adult learning* (2015) vast dat de basisvaardigheden nog (te) vaak afwezig zijn in beroepsopleidingen.

Wat met de algemene geletterdheidsprogramma's?

Wat betekent voorgaande nu voor de algemene geletterdheidsprogramma's? Is het organiseren van dergelijke programma's zinloos? In Nederland wordt sinds 2013 het programma Taal voor het Leven georganiseerd. Honderden lokale partners werken hiervoor samen met taalvrijwilligers en professionele docenten in de vertrouwde buurt van de cursisten. Het programma is zo veel mogelijk afgestemd op de behoefte van de cursist en is er ook op gericht om het geleerde zo goed mogelijk toe te passen in de praktijk. Voor Taal voor het Leven zijn verschillende instrumenten ontwikkeld, zoals de Taalmeter, een basistraining voor vrijwilligers, Taalhuizen, lesmaterialen, campagnes en modellen voor samenwerking. Anno 2017 hebben al 15000 cursisten deelgenomen aan het programma. Onderzoek van De Greef toonde aan dat deelnemers, die het programma gevolgd hadden, een betere plek in de samenleving krijgen en dat hun kansen op de arbeidsmarkt vergroten (De Greef et al., 2014b). Daarnaast ervaren de meeste deelnemers een toename van hun sociale inclusie en werden er positieve effecten gevonden voor de mate van gezondheid en van leesvaardigheid van de deelnemers. Maar ook binnen dit onderzoek bleek de invloed van de leeromgeving groot te zijn. De aanwezigheid van een kwalitatieve goede docent met een goede ondersteuning van een vrijwilliger, kwalitatief hoogwaardig materiaal en voldoende transfermogelijkheden blijken van groot belang.

Ook de Centra voor Basiseducatie (CBE) in Vlaanderen organiseren algemene geletterdheidsprogramma's. Een effectmeting naar het Nederlandse voorbeeld werd op deze programma's nog niet uitgevoerd. Wel zijn er cijfers over het aantal unieke inschrijvingen: hieruit blijkt dat het bereik van de CBE gestegen is van 47861 unieke inschrijvingen in de referentieperiode 2013-2014 naar 52.509 in de referentieperiode 2014-2015 (Beleidsvaluatie Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016. Eindrapport. Departement Onderwijs en Vorming. Juni 2016).

⁴ Stappenplan te raadplegen op <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/de-g-coach-ge-ntegreerde-geletterdheidstraining-in-beroepsopleidingen-stappenplan>

Ook hieruit blijkt echter dat de unieke inschrijvingen voor de algemene opleidingen Nederlands en Wiskunde relatief laag zijn in vergelijking met deze voor Alfabetisering Nederlands Tweede Taal, Nederlands Tweede Taal en Maatschappijoriëntatie. Het 'Gemengd Maatwerk' kent wel een sterke stijging. Deze cijfers bevestigen enigszins dat algemene geletterdheidsprogramma's minder aantrekkelijk zijn voor de doelgroep.

5.4.2.3. Gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma's

Hierboven bespraken we de baten van een geïntegreerde aanpak van geletterdheid binnen een onderwijscontext. Volgens het rapport van de High Level Group of experts on Literacy (2012) is het creëren van een geletterde omgeving één van de belangrijkste factoren om geletterdheid succesvol te verhogen. In die zin zijn er nog andere omgevingen dan die van het onderwijs waarbinnen er geïntegreerd aan geletterdheid gewerkt kan worden. Internationaal wordt hierbij het meest gekeken naar de werkcontext en de familiecontext. Zo vermeldt ook het rapport van de *ET 2020 Working Group on Adult Learning* (2015) het belang van specifieke geletterdheidsprogramma's binnen de context van werk of familie. Dergelijke gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma's hebben een aantal belangrijke voordelen: ze zijn laagdrempelig en ze spelen beter in op de motivatie van volwassenen omdat ze als direct bruikbaar worden ervaren. Bovendien kunnen dit soort programma's een opstap vormen naar voortgezet onderwijs. Ze spelen dus een belangrijke rol in functie van een betere outreach. Of, zoals er letterlijk wordt gesteld: "These courses also have a strong record of improving attitudes to further learning, giving many previously disaffected adults their first experience of enjoyable, personally satisfying education." (Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. The Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014-2015, p. 19). We bespreken hieronder kort de belangrijkste effecten van geletterdheidsprogramma's binnen de context van familie en werk, zoals ze in de internationale literatuur terug te vinden zijn.

Familiegeletterdheid

Volgens het rapport van de High Level Group of experts on Literacy (2012, p.38) is het creëren van een geletterde omgeving één van de belangrijkste factoren om geletterdheid succesvol te verhogen. Aandacht voor lezen in de bredere maatschappij is hierbij belangrijk, maar in het rapport wordt extra aandacht besteed aan de familieomgeving en aan programma's die hierop inspelen. De familieomgeving wordt door beleidsvoerders nog te vaak over het hoofd gezien als een omgeving waarbinnen geletterdheidsproblemen aangepakt kunnen worden (Carpentieri et al., 2011). De familie is namelijk een belangrijke structuur in de samenleving. Ouders en zorgdragers spelen een belangrijke rol als eerste opvoeders van kinderen. Vaak ontbreekt het hen echter aan de vereiste basisvaardigheden om de nodige ondersteuning bij deze opvoeding te bieden (Hanushek & Woessmann, 2011; Parsons & Bynner, 2007). Dit draagt ertoe bij dat laaggeletterdheid in een generationele cirkel opgesloten raakt. Het werken aan een geletterde omgeving binnen families kan hieraan tegemoet komen. Programma's gericht op familiegeletterdheid zouden bovendien één van de sterkste 'incentives' vormen voor volwassenen om te participeren aan educatie (Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe: The Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014-2015). Dergelijke programma's stellen de ouders immers in staat om de kansen van hun kinderen in het leven te verhogen.

Doorheen Europa helpen familiegeletterdheidsprogramma's ouders om het lees- en schrijfniveau van hun kinderen te verhogen. Het aanwakkeren van de goesting om te lezen staat in dit soort

programma's vaak centraal. Deze programma's behalen indrukwekkende resultaten, zeker ook wanneer ze gericht zijn op de meest benadeelde gezinnen (Carpentieri et al., 2011): zowel de geletterdheid van kinderen zelf als de ondersteunende vaardigheden van de ouders verbetert (o.a. Brooks et al., 1996, 2008; Van Tuijl et al., 2001). Geletterdheidsprogramma's lijken het beste te werken wanneer ze een gecombineerde aanpak hanteren van cognitieve en niet-cognitieve ondersteuning. Dit wil zeggen dat ouders technieken aanleren om de geletterdheid van hun kinderen te verhogen maar daarnaast ook trainingen krijgen in opvoedingsvaardigheden. Positieve resultaten van deze aanpak zijn bijvoorbeeld hogere slagingspercentages voor het secundair onderwijs en betere tewerkstelling op volwassen leeftijd (Kağıtçıbaşı et al. 2005; Bekman, 2004). Ook De Greef en Segers (2016) stellen op basis van een literatuurstudie vast dat kinderen vaker doorstromen in het onderwijs na het volgen van gezinsstimuleringsprogramma's (Van Tuijl et al., 2001). Zij stellen verder vast dat deelname zorgt voor een hogere ouderbetrokkenheid, taalvaardigheid en sociale inclusie van de ouders zelf (De Greef, 2015). Andere geobserveerde effecten van trajecten voor familiegeletterdheid bij de ouders zijn meer begrip voor de ondersteuning van de taalontwikkeling van hun kinderen en meer vertrouwen en hogere prestaties op het gebied van taal na deelname (Hirst et al., 2010). Kortom, het gezin als geheel en de individuele leden van het gezin gaan er na deelname op vooruit.

Als voorbeeld van een familiegeletterdheidsprogramma nemen we het 'Clare Family Learning Project' in Ierland (The Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014-2015, p.19). De deelnemers aan dit programma zijn onder andere eenoudergezinnen, tienerouders, vluchtelingen en asielzoekers. Het programma werkt samen met scholen, sociale diensten en bibliotheken. Ouders die aan het programma deelnemen, leren hoe ze meer betrokken kunnen zijn bij het onderwijs van hun kinderen. Zo leren ze hoe ze hun kinderen kunnen bijstaan met hun huiswerk. Er gaat hierbij speciale aandacht naar het helpen ontwikkelen van de geletterdheid en gecijferdheid van de kinderen. Maar ouders leren er ook over het lers onderwijssysteem en ze krijgen vertrouwen om met het schoolteam te communiceren. Dit is een win-winproces. Door meer betrokken te zijn in het leerproces van hun kinderen verbeteren ouders hun eigen basisvaardigheden en ontwikkelen ze het vertrouwen en de kennis die ze nodig hebben om verder leren mogelijk te maken. De familiegeletterdheidsprogramma's zijn vaak een opstap voor ouders naar andere programma's voor volwasseneneducatie.

In Vlaanderen verlopen de acties gericht op families meestal in samenwerking met scholen enerzijds en met bibliotheken en andere culturele actoren anderzijds. Zo werden in het vorige *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen* acties opgenomen gericht op de leesbevordering met specifieke aandacht voor de meest kwetsbare groepen. Werken aan leesbevordering in de gehele maatschappij is volgens de High Level Group of experts on Literacy (2012, p.38-42) erg belangrijk. In hun rapport vernoemen zij daarnaast de familie echter expliciet als een vaak verwaarloosde mogelijkheid voor het creëren van een geletterde omgeving. Hierbij aansluitend zet de Vlaamse Regering in haar strijd tegen armoede in op het zelfredzaam en sterker maken van ouders via groeitrajecten. Deze groeitrajecten werden in de loop van 2016 voorbereid in een samenwerkingsverband tussen Kind en Gezin, De Link vzw, Federatie Centra voor Basiseducatie en Vocvo. Hierbij zal er gewerkt worden aan een ondersteuning van het volledige gezin: de ouders nemen deel aan een educatief programma en worden ondersteund in hun ouderrol. Verder zijn er in Vlaanderen heel wat versnipperde acties die inspelen op een geletterde familieomgeving. Zo zijn er enkele acties rond leesbevordering gericht op ouders en kinderen. De onderwijsoverheid stimuleert ook scholen die in samenwerking met de Centra voor Basiseducatie willen investeren in geletterdheidstrainingen van ouders. Ook de ouderkoepels hebben hierin een actieve rol opgenomen.

Geletterdheid op het werk

Onder punt 4.2.2. bespraken we al de samenhang tussen laaggeletterdheid en een aantal werkgerelateerde uitkomsten. Hier gaan we verder in op de impact van geletterdheidsprogramma's

die op de werkvloer georganiseerd worden. Een aantal onderzoeken zijn op dit vlak nagegaan in welke mate werkgevers baat hebben bij het verbeteren van de sleutelvaardigheden van hun werknemers. Verhogen hogere vaardigheden van werknemers bijvoorbeeld de productiviteit en flexibiliteit van de organisaties waarvoor ze werken? Wat is het economisch rendement voor werkgevers wanneer de sleutelvaardigheden van hun werknemers hoger zijn?

Volgens een studie uit 2004 (Ananiadou et al, 2004) is er internationaal bewijs dat geletterdheidsprogramma's op de werkvloer leiden tot productiviteits- en efficiëntiewinsten, tot een verhoogd gebruik van nieuwe technologie, en tot het terugdringen van het personeelsverloop. Daarnaast blijken de geletterdheidsprogramma's op de werkvloer vooral succesvol in het aantrekken van volwassenen die niet geneigd zijn om deel te nemen aan andere vormen van leren (Wolf & Evans, 2011). Een recente grootschalige studie in Groot-Brittannië, anderzijds, slaagde er niet in om uitgesproken effecten te meten van geletterdheidstrainingen op het niveau van bedrijven (Tu et al., 2016). Een eerste verklaring hiervoor ligt volgens de onderzoekers in het feit dat werkgevers niet altijd inzicht hebben in eventuele tekortkomingen op vlak van geletterdheid en gecijferdheid op hun werkvloer, noch op de impact die dit zou kunnen hebben op het vlak van productiviteit en veiligheid of in relatie tot de jobinhoud. Zoals we in hoofdstuk 1 ook al bespraken, blijft het geletterdheidsbegrip vaak een vaag, te weinig concreet begrip. Uit het Britse onderzoek blijkt verder dat niet alleen de laaggeletterde werknemers, maar ook de werkgevers copingstrategieën gebruiken om eventuele geletterdheids- en gecijferdheidsproblemen te compenseren. Werkgevers zullen dan ook vaker inzetten op meer informele of non-formele manieren van leren: ze zetten bijvoorbeeld een collega in als begeleider of ze passen 'on-the-job trainingen' toe, dit in plaats van in te zetten op meer formele vormen van geletterdheidstraining voor de werknemers. Dergelijke informele oplossingen dragen er volgens de onderzoekers onvoldoende toe bij dat werknemers ook effectief zelfredzaam worden gemaakt: ze blijven op die manier afhankelijk van anderen.

Hoe worden geletterdheidsprogramma's op de werkvloer volgens de Britse onderzoekers dan best wel ingevuld? Ook binnen dit onderzoek wordt bevestigd dat de interesse van zowel werkgevers als werknemers voor (traditionele) 'stand alone' geletterdheidsprogramma's erg gering is. Effectieve geletterdheidsprogramma's dienen zo goed mogelijk afgestemd te worden op de specifieke geletterdheidsnoden en -behoeften van de werkplaats. Aanvullend op deze programma's op maat kunnen meer informele vormen van leren dan wel krachtig zijn: het gaat hier bijvoorbeeld over vormen van 'peer learning', met als belangrijke voorwaarde dat ook binnen deze vormen van leren de zelfredzaamheid wordt gestimuleerd.

In Vlaanderen werd er in het kader van het *Plan Geletterdheid Verhogen* alvast geëxperimenteerd met geletterdheidsprogramma's op maat van bedrijven en sectoren die structureel kunnen worden ingebed in het opleidingsbeleid van bedrijven en sectoren. Er werd een brochure uitgegeven die wegwijs maakt in de problematiek van geletterdheid (de G-Factor in uw bedrijf of organisatie, 2007). In het najaar van 2014 kwam de Toolbox Geletterdheid online (www.werkenaangeletterdheid.be). Op de website zijn goede praktijken en concrete tools te vinden zowel voor bedrijven als voor opleiders. De doelstelling van de website is onder andere sensibilisering van beroepssectoren rond geletterdheid van laaggeschoolde werknemers en het belang van levenslang en levensbreed leren. Bedrijven krijgen ook instrumenten en inspiratie aangereikt om de geletterdheid van de werknemers te verhogen. Er wordt doorverwezen naar organisaties die ondersteuning bieden voor geletterdheid op de werkvloer (bijvoorbeeld VDAB, CBE, Huis voor het Nederlands). Er werden echter geen impactmetingen uitgevoerd.

Geletterdheidsprogramma's in nog andere levensdomeinen

Een recent literatuuronderzoek van De Greef en Segers (2016) bracht naast de familie- en werkomgeving nog vier andere levensdomeinen in kaart waarin mensen taalproblemen kunnen ervaren. Concreet spreken ze over een jargon of specifieke taal die verbonden is aan elk van deze domeinen. Zo onderscheiden zij naast familie- en werktal nog gezondheidstaal, financiële taal, digitale taal en 'dagelijkse' taal. In tegenstelling tot de evidentie die er wel werd gevonden voor programma's voor familiegeletterdheid en voor een aantal programma's voor werktal, werden de effecten van de taalprogramma's in deze domeinen tot hiertoe minder onderbouwd. Uitzondering zijn de programma's voor digitale geletterdheid die, net zoals de familiegeletterdheidsprogramma's, een belangrijke functie lijken te vervullen als opstap naar andere geletterdheids cursussen. ICT-vaardigheden worden als direct bruikbaar ervaren om mee te kunnen in onze sterk gedigitaliseerde maatschappij. Maar bovenal lijkt het taboe rond zwakkere ICT-vaardigheden minder groot. Laageletterde volwassenen zullen dan ook gemakkelijker participeren aan ICT-cursussen.

Naar een inclusievere samenleving?

Wat daarnaast opvalt, is dat er binnen deze levensdomeinen niet enkel aandacht is voor initiatieven die de geletterdheid van laaggeletterde volwassenen verhogen. Er wordt ook gewezen op het belang van een heldere en klare communicatie vanuit de informatieverstrekker om zo tot een inclusievere samenleving te komen. Zo worden er heel wat aanbevelingen geformuleerd om helder en transparant te communiceren over bijvoorbeeld financiële producten (OECD, 2005; Van Damme, 2014), over diagnoses bij ziekte en over gezonde levensstijlen (voor een overzicht zie De Greef en Segers, 2016; Van der Heide en Rademakers, 2015).

Ook binnen het *Plan Geletterdheid Verhogen* in Vlaanderen wordt er gewezen op het belang van klare taal en toegankelijk taalgebruik. Klare taal wordt gepromoot bij de professionelen of particulieren (bijvoorbeeld bedrijven) die met laaggeletterden in contact komen. Ander initiatief op dit vlak is het trainingsaanbod 'Heerlijk Helder in de Zorg' dat het onderzoeks- en expertisecentrum Memori van Thomas More ontwikkelde voor beleidsmedewerkers, communicatieverantwoordelijken en zorgprofessionals. Ten slotte is er ook veel aandacht voor e-inclusie in Vlaanderen. Als reactie op de toenemende digitalisering bij de overheid (het Radicaal Digitaal-programma) en bij privé-ondernemingen werd er een white paper opgesteld waarin er een toekomstvisie voor de e-inclusie in Vlaanderen wordt uiteengezet (White paper, e-inclusie in Vlaanderen: een toekomstvisie, 2016). Een duurzaam e-inclusiebeleid vraagt immers ook inspanningen van de maatschappij. Zo moet er een basisreflex zijn bij alle overheidsgestuurde digitaliseringsprocessen waarbij er wordt nagedacht over het doelpubliek van de dienstverlening en de mogelijke drempels voor dit doelpubliek met betrekking tot een dienst die enkel digitaal beschikbaar zal zijn.

5.4.2.3. Het potentieel van e-leren

Internationale studies naar het potentieel en de impact van e-leren om buiten de klas te werken een geletterdheidsvaardigheden zijn eerder beperkt in omvang. Op basis van dit beperkt aantal bakent Windisch (2015) volgende voor- en nadelen af. Voor een aantal leerders kan e-leren (praktische) drempels wegnemen die samenhangen met meer conventionele programma's, zoals een gebrek aan tijd en vervoersproblemen. De flexibiliteit van ICT, de mogelijkheid om meteen feedback te krijgen en om minder traditionele oefeningen te maken zoals een quiz, spelletjes en meer geïllustreerde oefeningen vormen andere voordelen. In die zin kan ICT de motivatie en het doorzettingsvermogen

bevorderen. Ten slotte zijn er studies die aangeven dat ICT-vaardigheden en basisvaardigheden elkaar kunnen versterken.

Daartegenover staat dat ICT net demotiverend kan werken voor volwassen leeders met zwakkere ICT-vaardigheden en/of met een minder evidente toegang tot ICT. Deze leeders missen enerzijds de zelfdiscipline om alleen aan de slag te gaan; anderzijds missen ze ook het face-to-facecontact van het klaslokaal. ICT kan ook voor deze groep motiverend werken, maar dan enkel als aanvulling op het klassikale gebeuren, niet als vervanging ervan. Deze bevinding sluit aan bij meer algemene inzichten rond e-leren in tal van andere contexten: ook daar geldt dat het contact met een leerkracht (face-to-face, via mail, via videoconferencing) erg bepalend is voor leeders om gemotiveerd te blijven. Verder onderzoek is nodig om meer inzicht te verschaffen in de mate waarin modellen van e-leren of blended leren een effectieve hefboom kunnen zijn voor het werken aan geletterdheidsvaardigheden.

5.4.2.4. Professionalisering van leerkrachten in de volwasseneducatie

De didactische vaardigheden van (vak)leerkrachten vormen een kritische succesfactor voor het welslagen van zowel geïntegreerde, gecontextualiseerde als algemene geletterdheidsprogramma's. Verschillende studies stellen vast dat de didactische aanpak nog (te) vaak gestoeld is op methoden die bij kinderen worden toegepast (Windisch, 2015; The Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014-2015). Volwassenen hebben echter nood aan aangepaste onderwijsmethoden en materialen. Volwassenen vinden de nuttigheid en bruikbaarheid van een opleiding een belangrijke reden om deel te nemen. Ze zijn meer gemotiveerd wanneer ze kunnen studeren met een concreet doel voor ogen. De authenticiteit van de leeromgeving is daarom een bepalende factor. Het werken met reële casussen, met probleemgestuurd opleiden, en met reële projecten (wat ook minder 'schools' aandoet) zal het leren meer stimuleren (o.a. Brooks, 2010; EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012; Kyndt en Dochy, 2014).

Ondanks de nood aan een aangepaste didactiek stellen dezelfde studies vast dat er slechts weinig leerkrachten een specifieke kwalificatie hebben om geletterdheidstraining aan volwassenen te geven. Om de know how hierrond uit te bouwen, is het daarom belangrijk om te investeren in de professionalisering van leerkrachten in de volwasseneducatie en op het ontwikkelen van centrale curricula. Kyndt en Dochy (2014) stellen het als volgt: "Daarnaast heeft wetenschappelijk onderzoek overtuigend aangetoond dat mensen die opleiden dat sterk doen op een identieke wijze waarop ze zelf in hun eigen schoolloopbaan les kregen. De opleidingsvormen die je zelf aan den lijve ondervindt, worden dominant in je eigen aanpak als instructeur. Concreet betekent dit dat we in een opleiding voor volwassenenopleiders ook daadwerkelijk een andere leeromgeving moeten creëren en andere methodes moeten gebruiken, met name uitgaande van de beroepspraktijk, authentieke contexten, gebaseerd op teamleren op alle niveaus ..., netwerken, voortdurende coaching en feedback, zodat deze opleiders ook feitelijk de gewenste omgeving en methoden zullen gebruiken in hun eigen opleidingswerk voor volwassenen." (in: Blijven leren, de Toekomst, p. 59)

5.4.2.5 Wat zeggen volwassenen met een geletterdheidsrisico zelf?

We willen dit syntheserapport niet afsluiten zonder expliciet een stem te geven aan de volwassenen zelf. In 2010 voerden Vermeersch en Vandenbroucke diepte-interviews uit met volwassenen met een geletterdheidsrisico. Ze brachten de motieven maar ook de drempels in kaart die deze volwassenen hebben om al dan niet deel te nemen aan formele vormen van onderwijs of vorming. De

belangrijkste conclusies bevestigen de tendensen die al op andere plaatsen in dit syntheserapport zijn aangehaald en vormen in die zin een mooie afronding.

Deelnamedrempels wijken volgens dit onderzoek niet erg af van andere volwassenen. Er is sprake van situationele barrières zoals het gebrek aan tijd of verantwoordelijkheden thuis. Daarnaast zijn er informationele barrières: veel laaggeletterden hebben niet of slechts zeer fragmentair weet van het educatieve aanbod voor volwassenen. Zij vormen als het ware ‘herintreders’ op de leermarkt. Tenslotte zijn er psychologische drempels die vaak terug kunnen worden gebracht tot negatieve schoolervaringen tijdens de leerplicht. Ook hier blijkt dus weer het belang van de initiële schoolervaringen. Daarnaast spelen faalangst en schrik een rol. Voor laaggeletterden die zich geremd weten door typisch schoolse elementen in het aanbod van de formele volwasseneneducatie (huiswerk, assessment, schools gebouw...) is een enigszins ‘ontschoold’ educatief aanbod aangewezen. Dit kan op die plaatsen georganiseerd worden waar laaggeletterden uit persoonlijke interesse en in hun vrije tijd participeren. Ten slotte wordt er gewezen op de institutionele drempels: hieronder valt de inschrijfprijs en de bereikbaarheid, maar ook huiswerk, examens en weinig aantrekkelijke leerinhouden.

Wanneer laaggeletterden toch participeren, doen ze dit vaak (met het vooruitzicht) op een specifiek kantelmoment in hun leven. Eenmaal de stap naar deelname is gezet, komen ze wel gemakkelijker tot herhaalde deelname. Voor een eerste deelname worden er best leermogelijkheden gecreëerd in minder formele settings. Zowel informeel leren als non-formeel leren generen een ‘op stap’-effect om op termijn (toch) te participeren aan een meer formeel educatief aanbod. Dit sluit aan bij de opstapfunctie van geïntegreerde en gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma’s. Certificering is vanuit het oogpunt van de doelgroep dan ook vaak van minder belang.

5.5. Samenvattend

Afsluitend kunnen we stellen dat er in het kader van zowel het eerste als het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* heel wat goede praktijken werden uitgewerkt die aansluiten bij de wetenschappelijke kennisbasis. Dit geldt in het bijzonder voor compenserende acties die werden uitgewerkt: we denken hierbij aan het model voor het opzetten van geïntegreerde geletterdheidstraining in de beroepsopleiding (G-coach), aan de rekenlabo’s en aan de verschillende projecten rond geletterdheid op de werkvloer. De inspanningen die de Centra voor Basiseducatie doen op het vlak van outreach-activiteiten, onder andere via lokale samenwerking met welzijnsorganisaties, beantwoorden aan het veelvuldig gedeelde inzicht dat traditionele leersettings een belangrijke drempel vormen voor de doelgroep omwille van negatieve leerervaringen in het leerplichtonderwijs. Het ‘echte’ leren mag dan ook niet enkel plaatsvinden in het formele volwassenenonderwijs. Deze outreach-activiteiten zijn bovendien voorbeelden van beleidsoverschrijdende cocreatie waarmee werd geëxperimenteerd tijdens het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen*. Ook deze experimenten sluiten aan bij huidige wetenschappelijke inzichten die stellen dat (informele en non-formele) geletterdheidsprogramma’s in verschillende levensdomeinen een belangrijke opstapfunctie hebben. In Vlaanderen werden er vooral interventies uitgewerkt binnen het domein werk en familie. Met name op het vlak van familiegeletterdheid, programma’s waarvan het potentieel in meerdere studies werd bevestigd, werden er de laatste jaren belangrijke nieuwe initiatieven genomen.

Wel stellen we vast dat heel wat van bovenstaande kwaliteitsvolle acties en maatregelen onvoldoende verankerd zijn geraakt. Dit werd ook vastgesteld in de beleidsevaluatie van het *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016* (Beleidsvaluatie Strategisch Plan Geletterdheid

Verhogen 2012-2016. Eindrapport. Departement Onderwijs en Vorming. Juni 2016). Daarnaast werden de effecten van de acties zelden of nooit gemeten. Hierdoor is het moeilijk is om een evidence-based beleid te voeren. Het toekomstige beleid moet daarom sterker inzetten op het monitoren van acties en op het meten van effecten. Tegelijk moet er geïnvesteerd worden in een betere verankering en disseminatie van goede praktijken. De cocreatie met stakeholders uit andere domeinen moet uitgebreid worden naar de laaggeletterde volwassenen zelf. Een verdere uitdieping van de problematiek vanuit het perspectief van de laag- en risicogeletterden zelf (de vraagzijde) kan belangrijke inzichten opleveren. Maar ook het samen uitwerken van nieuwe acties met de doelgroep, volgens de principes van service design, kan inspirerend zijn.

Omwille van de specifieke manier waarop volwassenen leren, vormt het hanteren van een aangepaste didactiek binnen zowel geïntegreerde als algemene geletterdheidsprogramma's een belangrijke randvoorwaarde. Centraal staat het creëren van authentieke leercontexten waarbinnen de deelnemers levensechte taken kunnen uitvoeren die rechtstreeks toepasbaar zijn in functie van de taken die deze volwassenen ook in het dagdagelijkse leven moeten kunnen uitvoeren, op hun werk, in het gezin, in de vrije tijd... Verdere professionalisering in functie van effectief leerkrachthandelen op het niveau van volwassenen lijkt daarom aangewezen. Idealiter worden deze nascholingen, vanuit hun voorbeeldrol, op eenzelfde 'functionele' leest geschoeid. Voor de concrete inhoudelijke invulling van de programma's zelf – binnen specifieke levensdomeinen maar eventueel ook binnen meer algemene programma's – kan het onderscheid in levensdomeinen en de 'taal' die je daarin nodig hebt eventueel inspirerend werken. Modules rond gezondheidsgeletterdheid, financiële geletterdheid of digitale geletterdheid, waarin gewerkt wordt rond functionele taken die relevant zijn binnen elk specifiek domein, spreken omwille van hun onmiddellijke bruikbaarheid wellicht meer aan dan een algemene cursus lezen, schrijven of rekenen. Een dergelijke insteek biedt ook meer mogelijkheden om wervend te communiceren rond het aanbod. In het bijzonder digitale geletterdheid zou motiverend werken. Ook experimenten met e-learning geven aan dat dit erg effectief kan zijn.

Het belang van en de aandacht voor effectief leerkrachthandelen geldt ook op het niveau van het leerplichtonderwijs. Het werken aan sleutelvaardigheden moet meer geïntegreerd en vakoverschrijdend aangepakt worden. Hiervoor werden al een aantal inspirerende voorbeelden uitgewerkt. Binnen het project G-kracht, één van de weinige projecten waarin een effectmeting duidelijke progressie op leerlingen- en leerkrachtniveau kon vaststellen, werden vuistregels opgesteld voor een G-krachtige omgeving. Ook Van den Branden geeft recepten voor een vakoverschrijdende aanpak van sleutelcompetenties (Van den Branden, 2016). Binnen het project een G-krachtige praktijk⁵ werd dan weer een professionaliseringstraject uitgewerkt voor het opleiden van aspirant-leerkrachten voor praktijkvakken. Opzet was dat zij na het professionaliseringstraject het belang van functionele geletterdheidsbevordering zouden erkennen en dankzij hun opleiding over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om functionele geletterdheidsdidactiek in te bedden in hun (latere) lespraktijk. Het uitwerken van een disseminatiestrategie van dergelijke goede praktijken kan een eerste stap zijn om leerkrachten ook binnen het regulier onderwijs te wapenen om adequaat om te gaan met de geletterdheidsproblematiek. De beslissing van de Vlaamse Regering om geletterdheid als sleutelcompetentie op te nemen in de eindtermen kan een goed kader vormen om deze goede praktijken nieuw leven in te blazen.

Tenslotte lijkt blijvende aandacht voor de drie pijlers – sensibilisering, preventie en compensatie – noodzakelijk om tot een duurzame aanpak van laaggeletterdheid te komen. Uit voorgaande is

⁵ Projectresultaten zijn raadpleegbaar op <http://g-krachtigelespraktijk.associatie.kuleuven.be/>

gebleken dat geletterdheidsproblemen voortkomen uit een complex samenspel van factoren en dat bijgevolg de aanpak ervan verschillende, goed gerichte interventies vereist. Interventies mogen echter niet enkel gericht zijn op het verhogen van de geletterdheid. Eerste voorzichtige initiatieven rond klare taal en toegankelijk taalgebruik en rond e-inclusie tonen aan dat ook de maatschappij een verantwoordelijkheid heeft en de laaggeletterde volwassenen op verschillende manieren kan tegemoetkomen. Deze initiatieven in functie van een inclusievere maatschappij mogen dan ook nog sterker aangezet worden.

HOOFDSTUK 6_ ALGEMENE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Laaggeletterdheid is een complexe problematiek, waaraan verschillende oorzaken ten grondslag liggen. Bijgevolg bestaat er geen one-size-fits-all-oplossing of -strategie die in alle contexten bruikbaar is. Hieronder bespreken we daarom een aantal sporen die samen garant staan voor een krachtig geletterdheidsbeleid.

1. Stel richtlijnen op over hoe je het begrip geletterdheid kan operationaliseren afhankelijk van doel, doelgroep en context.

Geletterdheid is niet enkel een complexe problematiek; ook de term zelf blijkt complex. Geletterdheid is een multimodaal, relatief en variabel begrip. Het lijkt dan ook niet haalbaar, noch wenselijk om één operationele definitie af te bakenen die toepasbaar is op alle doelgroepen en contexten. Belangrijker is om, op basis van één algemene definitie, het geletterdheidsbegrip verder invulling te geven zodra je het gaat toepassen binnen specifieke levensdomeinen of op individueel niveau. Het begrip geletterdheid wordt op die manier geoperationaliseerd afhankelijk van de context, de doelgroep en de doelen waaraan er in die context en door die specifieke doelgroep prioritair gewerkt moet worden. Eerder dan te schaven aan een nieuwe algemene definitie, lijkt het daarom zinvoller om, aanvullend op de huidige definiëring, een aantal richtlijnen op te stellen die als leidraad kunnen fungeren bij een verdere operationalisering in diverse contexten en die ook de functionele insteek verder kunnen concretiseren.

2. Blijf inzetten op een brede aanpak van de geletterdheidsproblematiek.

Een duurzame aanpak van laaggeletterdheid omvat zowel preventieve, compenserende als sensibiliserende acties. Geletterdheidsproblemen komen immers voort uit een complex samenspel van factoren. De aanpak ervan vereist bijgevolg verschillende, goed gerichte interventies. Veelbelovende programma's zijn programma's waarin over de grenzen van leeftijden heen worden gedacht, zoals familiegeletterdheidsprogramma's. Maar ook andere goede praktijken die ontwikkeld werden in het kader van het eerste en het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* – zowel op het vlak van preventie als compensatie – sluiten nauw aan bij de wetenschappelijke kennisbasis. Inzetten op een verdere verdieping en disseminatie van dergelijke praktijken lijkt dan ook een goede strategie (zie verder onder punt 7). Ook op het vlak van sensibilisering en outreach werden heel wat waardevolle initiatieven opgezet. Onder andere grootschalige bewustmakingscampagnes kunnen bijdragen aan de houding en het gedrag van de mensen ten aanzien van de problematiek. Dergelijke campagnes lopen best over een langere periode. In die zin moet er overwogen worden om, aanvullend op of ter vervanging van de Week van Geletterdheid, nog op andere manieren campagne te voeren. Een brede aanpak, ten slotte, omhelst naast interventies gericht op het verhogen van de geletterdheid ook interventies die erop gericht zijn om onze huidige maatschappij inclusiever te maken.

3. Blijf inzetten op de co-creatie met andere levensdomeinen om voldoende laagdrempelige informele en non-formele opstapmogelijkheden te bieden naar levenslang leren.

Volwassenen leren het beste wanneer er binnen opleidingsprogramma's ruimte is om levensechte en relevante taken uit te voeren, wanneer de leerinhouden als relevant en rechtstreeks toepasbaar worden ervaren in functie van de taken die deze volwassenen ook in

het dagdagelijkse leven moeten kunnen uitvoeren, op hun werk, in het gezin, in de vrije tijd... Het leren moet met andere woorden functioneel zijn en bijdragen aan de doelen die volwassenen willen bereiken, bijvoorbeeld het vinden van een job. Dit geldt in het bijzonder voor laaggeschoolde volwassenen die vroegere, negatieve ervaringen met onderwijs met zich meedragen. Voor hen is het belangrijk om naast het formele onderwijs ook leermogelijkheden te creëren in minder formele settings. Zowel informeel leren als non-formeel leren generen immers een 'op stap'-effect om op termijn (toch) te participeren aan een meer formeel educatief aanbod. Zowel geïntegreerde als gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma's binnen de levensdomeinen lijken op dit vlak een groot potentieel te hebben. Niet alleen worden deze programma's als nuttiger ervaren dan algemene geletterdheidsprogramma's. Ze kunnen ook gemakkelijker opgezet worden in de vertrouwde omgeving van de doelgroep. Vooral de programma's in de contexten werk en familie zijn wetenschappelijk het stevigst onderbouwd. Het lijkt dan ook aangewezen om in de eerste plaats op dit soort programma's te blijven inzetten.

4. Maak algemene geletterdheidsprogramma's nog functioneler.

Bovenstaande argumentatie houdt een duidelijk pleidooi in om zo veel als mogelijk in te zetten op geïntegreerde en gecontextualiseerde geletterdheidsprogramma's. Verschillende onderzoeken stellen vast dat volwassenen niet snel geneigd zijn om algemene of *stand alone* geletterdheidstrainingen te volgen: dit soort trainingen lijken te weinig relevant, te moeilijk, te saai en te schools. Toch kunnen we ook hier sporen uitzetten die de effectiviteit van de algemene geletterdheidsprogramma's kunnen verhogen. Zo kan het onderscheid in levensdomeinen en de 'taal' die je daarin nodig hebt inspirerend werken voor de concrete inhoudelijke invulling van deze programma's. Modules rond gezondheidsgeletterdheid, financiële geletterdheid of digitale geletterdheid, waarin gewerkt wordt rond functionele taken die relevant zijn binnen elk specifiek domein, spreken omwille van hun onmiddellijke bruikbaarheid wellicht meer aan dan een algemene cursus lezen, schrijven of rekenen. Een dergelijke insteek biedt ook meer mogelijkheden om wervend te communiceren rond het aanbod. In het bijzonder programma's voor digitale geletterdheid zouden motiverend werken. Daarnaast kan het zinvol zijn om de mogelijkheden van e-leren en blended leren verder te exploreren en de mate waarin het een hefboom kan zijn om volwassenen op een meer laagdrempelige, toegankelijke en meer motiverende manier aan geletterdheidsvaardigheden te laten werken.

5. Zet in op de professionalisering van (vak)leerkrachten.

Hoe kunnen (vak)leerkrachten functionele geletterdheid operationaliseren in hun onderwijspraktijk? Wat zijn vuistregels voor een G-krachtige leeromgeving en hoe pas je ze toe? Hoe werk je als leerkrachtenteam vakoverschrijdend en geïntegreerd aan geletterdheids- en sleutelvaardigheden? Hoe zet je op een kwalitatieve manier in op lezen en schrijven, ook in de context van het leerplichtonderwijs? Deze en andere vragen moeten centraal staan in de lerarenopleiding, maar ook in een ruimer professionaliseringsaanbod, voor (vak)leerkrachten in zowel het leerplicht- als het volwassenenonderwijs. Leerkrachten maken immers het verschil in zowel geïntegreerde, gecontextualiseerde als algemene geletterdheidsprogramma's. Het uitwerken van een disseminatiestrategie van goede praktijken die werden uitgewerkt in het kader van het eerste en tweede Plan Geletterdheid Verhogen kan een eerste stap zijn om leerkrachten te wapenen om adequaat om te gaan met de geletterdheidsproblematiek. Deze nascholingen worden, vanuit hun voorbeeldrol, idealiter op een 'functionele' leest geschoeid.

6. Zet in op effectmetingen van acties om een evidence-based beleid te kunnen voeren.

Het is een algemene trend dat er zowel in Vlaanderen als op internationaal niveau relatief weinig studies zijn die op een methodologisch robuuste manier de baten en effecten van specifieke geletterdheidstrajecten in kaart brengen. Daarnaast ontbreken er ook gefundeerde analyses die aangeven wat er werkt en wat er niet werkt binnen geletterdheidsprogramma's. Om een meer evidence-based Vlaams geletterdheidsbeleid uit te bouwen, is het dan ook raadzaam om de effecten van specifieke acties meer in kaart te brengen.

7. Identificeer de best practices in functie van bovenstaande krachtlijnen en zet in op een duurzame disseminatiestrategie van deze best practices.

Tot slot: de algemene vaststelling is dat er in het kader van zowel het eerste als het tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* heel wat goede praktijken werden uitgewerkt die aansluiten bij de in dit rapport beschreven wetenschappelijke kennisbasis. Het betreft hier acties op het vlak van preventie, compensatie, sensibilisering en outreach. Een tweede algemene vaststelling is echter dat een heel aantal van deze acties nog onvoldoend structureel verankerd zijn. Beter dan uitsluitend in te zetten op nieuwe experimenten, lijkt het strategisch interessant om de best practices uit het eerste en tweede *Plan Geletterdheid Verhogen* te identificeren en een duurzame disseminatiestrategie hiervoor uit te werken. Voorgaande krachtlijnen of sporen kunnen richtinggevend zijn bij de selectie van deze best practices.

BIJLAGE_METHODOLOGIE

Om na te gaan wat de recente tendensen en bevindingen zijn op gebied van geletterdheid en welke maatregelen een effect hebben op de geletterheidsontwikkeling van volwassenen, deden we voor dit rapport een beroep op zowel nationale als internationale reviews en meta-analyses van (inter)nationaal onderzoek naar geletterdheid bij (jong)volwassenen, gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften. Kleinschalige, individuele onderzoeken werden niet als dusdanig opgenomen in dit verslag. Criteria bij de selectie van de publicaties waren:

- ✓ De publicaties moesten verschenen zijn in 2000 of later;
- ✓ De participanten in de onderzoeken waren (jong)volwassenen vanaf 16 jaar;
- ✓ De publicaties moesten geschreven zijn in het Engels of het Nederlands om pragmatische redenen.

Via Google Scholar en de zoekrobot Limo van de KU Leuven zochten we in diverse bibliotheken, websites en onderzoeksdatabanken waaronder Sage, Wiley Online, EBSCOhost, Taylor and Francis, Web of Science en ERIC(EBSCO). Peer-reviewed tijdschriften en tijdschriften met een focus op geletterdheid werden meegenomen, o.a. [American Educational Research](#), [Journal of Adolescent and Adult Literacy](#), [Journal of Literacy Research](#), [Journal of Reading Education](#), [Journal of Research in Reading](#). Er is gezocht op de volgende zoektermen, telkens in combinatie met de termen 'review', 'literature study', 'meta analysis', 'meta synthesis' OF 'overview': '(laag)geletterdheid', '(low) literacy', 'basic skills', 'literacy AND work', 'literacy AND employment', 'literacy AND job', 'literacy AND poverty'. Om een brede focus op geletterdheid te houden, werden specifieke zoektermen zoals 'digital literacy', 'numeracy' of 'financial literacy' niet gebruikt. De resultaten die we via Google Scholar en Limo kregen, werden aangevuld met onderzoeksrapporten vanuit gevestigde (inter)nationale programma's, netwerken en beleidsorganen, zoals OESO (IALS/PIAAC), ELINET, VLOR, VOCVO, World literacy foundation, The National Research and Development Centre for adult literacy, language and numeracy (NRDC), Stichting Lezen en Schrijven. Ook de publicaties rond geletterdheid van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming werden meegenomen in dit syntheseverslag.

De geselecteerde publicaties gaven informatie rond één of meerdere van de volgende thema's:

- ✓ Het geletterdheidsprobleem bij (jong)volwassenen in Vlaanderen;
- ✓ Het Vlaamse beleid omtrent geletterdheid;
- ✓ Het Europese beleid omtrent geletterdheid;
- ✓ Stand van zaken (inter)nationaal onderzoek: tendensen, bevindingen;
- ✓ Geletterdheid in relatie tot andere maatschappelijke domeinen, met een focus op tewerkstelling en armoede;
- ✓ Sensibilisering, preventie en compensatie van laaggeletterdheid.

REFERENTIELIJST

- Ananiadou, K., Jenkins, A. & Wolf, A. (2004). Basic skills and workplace learning: what do we actually know about their benefits? *Studies in Continuing Education*, 26, nr. 2, pp. 289-308.
- Bacx, J. (2016). *20 jaar Geletterdheidsbeleid in Vlaanderen*. Studiedag Geletterdheid, 19 december, Brussel.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- Bekman, S. (2004). Early Home Intervention to Promote School Readiness: A Turkish Experience. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 7, nr. 1, pp. 16-34.
- Beleidsvaluatie 'Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen' 2012-2016 Eindrapport. (2016). Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Belfi, B., Cortois, L., Moons, C., Van Damme, J., Van Den Branden, K., Van Gorp, K., Vanlaar, G., Verachtert, K., Verhaeghe, J.P. & Verhelst, M. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. OBPWO-project 09.04. Beleidssamenvatting en aanbevelingen 2011*. [rapport]. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie Centrum voor Taal en Onderwijs KU Leuven.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. [rapport]. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Brooks, G. (2010) Adult literacy (age 18 and beyond). In Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E.B. & Afflerbach, P.P. (Red.), *Handbook of Reading Research, Volume IV*. London: Routledge.
- Brooks, G., Gorman, T., & Harman, J. (1996). *Family Literacy Works: The NFER Evaluation of Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A., & Rees, F. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: A review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Poor Children are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, 57, pp. 190-213.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011) *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- Casey, H., Cara, O., Eldred, J., Grief, S., Hodge, R., Ivanic, R., Jupp, T., Lopez, D. & McNeil, B. (2006). *'You Wouldn't Expect a Maths Teacher to Teach Plastering....' Embedding Literacy, Language and Numeracy in Post-16 Vocational Programmes-the Impact on Learning and Achievement*. [report]. London: NRDC.

Christoffels, I., Baai P., Bijlsma, I. & Levels M. (2016). *Over de relatie tussen laaggeletterdheid en armoede*. [rapport]. Expertisecentrum Beroepsonderwijs: 's-Hertogenbosch.

Cincinnati, S. & De Meyer, I. (2013a). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC* [rapport]. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Cincinnati, S. & De Meyer, I. (2013b). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. [rapport]. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Conceptnota aan de Vlaamse Regering. (2016). Betreft: Volwassenenonderwijs als kansonderwijs. Kansen op leren, integreren en kwalificeren, een leven lang. Brussel: de vice minister-president van de Vlaamse Regering en Vlaams minister van Onderwijs.

Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review, American Economic Association* 97, nr. 2, pp. 31-47. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

De Graaf-Zijl, M., Josten, E., Boeters, S., Eggink, E., Bolhaar, J., Ooms, I., den Ouden, A., & Woittiez, I. (2015). *De onderkant van de arbeidsmarkt in 2025*. 's-Gravenhage: Centraal Planbureau.

De Greef, M. (2015). *Duurzame impact educatietrajecten voor inwoners van Amsterdam*. [rapport]. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M., Nijhuis, J. & Segers, M. (2014). *Feiten & cijfers geletterdheid. Overzicht van de gevolgen van laaggeletterdheid en opbrengsten van investeringen voor samenleving en Maastricht*. Maastricht University.

De Greef, M. & Segers, M. (2016). *Van gezonde taal tot familietaal naar werktaal*. [literatuuronderzoek] Maastricht: Maastricht University.

De Meyer, I. & Warlop, N. (2010). *PISA: de leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Geraadpleegd op 15 januari 2017 via <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>

D'hertefelt, G., Drijkoningen, J., Van Thillo, W., Vermeersch, L. & Vienne, M. (2007). *Studie naar de haalbaarheid van een doelmatig gebruik van een screeningsinstrument voor geletterdheid*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Duncan, S. & Schwab I. (2015). *Guiding Principles for the use of terminology in adult literacy. A Rationale*. London: UCL Institute of Education.

EU High Level Group of Experts On Literacy. (2012). *Act now! Final report 2012. EU High Level Group of Experts on Literacy*. [report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Euridycy (2011). *Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission (2015). *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014-2015*. [report]. Brussels: European Commission.

- Feinstein, L. & Hammond, C. (2004) The contribution of adult learning to health and social capital. *Oxford Review of Education*, 30, nr. 2, pp. 199-221.
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., & Taelman, M. (2011) 'Who takes a second chance?' Profile of participants in alternative systems for obtaining a secondary diploma, *International Journal of Lifelong Education*, 30, pp. 781-794.
- Grief, S. (2009). Embedding Literacy, Language and Numeracy in post 16 Vocational Programmes. The Impact on Learning and achieving. Brussel: onuitgegeven conferentiedocument Geletterdheid Morgen 23/01/2009.
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en -democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3, nr. 4, pp. 199-238.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen: Een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2011). *The Cost of Low Educational Achievement in the European Union, EENEE Analytical Report No. 7*. Geraadpleegd op 25 januari 2017 via http://www.eenee.de/doc/cost_of_low_achievement.pdf
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Lafontaine, P. A., & Rodriguez, P. L. (2008). Taking the easy way out: How the GED testing program induces students to drop out. NBER Working Paper No. 14044. *Journal of Labor Economics*, 30, nr. 3, pp. 495-520. Chicago: University of Chicago Press, Department of Economics.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Mader, N. S. (2010). *The GED. Discussion paper series. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit 4975*. Geraadpleegd op 15 januari 2017 via <http://hdl.handle.net/10419/36948>
- Hernandez, D. J. (2011). *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. Baltimore: Annie E. Casey Foundation.
- Hirst, K., Hannon, P., & Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, nr.2, pp. 183-208.
- Houtkoop W. (1999). *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25, pp. 15-28.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge.

Kağıtcıbaşı, C., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2005). *Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow up study*. Istanbul: Mother Child Education Foundation Publications.

Kirsch, I.S., Jungeblut, A., Jenkins, L. & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America. A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington D.C.: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.

Knowles, M. (1983). Andragogy: an emerging technology for adult learning. In Tight, M. (Ed.), *Adult learning and education*, pp. 53-70. Helm: Open University.

Kok, L. & Scholte, R. (2013). *Rendement van cursussen voor laaggeletterden*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Kyndt, E. & Dochy, F. (2014). Werkplekleren in perspectief. In: Vlaamse Onderwijsraad (Red.), *Blijven leren: De toekomst! Volwassenen stimuleren om te leren. Een strategische Verkenning*, pp. 55-71. Leuven: Acco.

Lamb, S. (2011). *Pathways to School Completion: An International Comparison*. In *School dropout and completion*. Geraadpleegd op 15 januari 2017 via <file:///C:/Users/u0104170/Downloads/9789048197620-c2.pdf>

Maddox, B. (2008). What Good is Literacy? Insights and Implications of the Capabilities Approach. *Journal of Human Development* 9, nr.2, pp. 185-206.

Mallow, D. (2016). *Low-skilled? Really?* Geraadpleegd op 15 januari 2017 via <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/low-skilled-really>

Mariën, I., Heyman, R., Saleminck, K. & Van Audenhove, L. (2016). Digital by Default: Consequences, Casualties and Coping Strategies. In: Servaes, J. & Oyedemi, T. (Eds.), *Social Inequalities, Media and Communication: Theory and Roots*. Plymouth: Rowman and Littlefield.

Maton, E. (2008). *Analfabeten ingeburgerd aan het werk. Een geïntegreerde beroepsopleiding voor laaggeletterde anderstaligen. Methodiekbeschrijving en voorbeeldlessen*. Antwerpen: KdG.

National Adult Literacy Agency. (2005). *Read Right Now: Series 5 evaluation*. Dublin: National Adult Literacy Agency.

National Audit Office. (2004). *Skills For Life: Improving adult literacy and numeracy*. London: The Stationery Office.

Nicaise, I., De Witte, K., Lamote, C., Lavrijsen, J., & Van Landeghem, G. (2013). *Towards a Basic Qualification for All in the EU: A Social, Educational and Economic Agenda*. Leuven: Euroforum.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. London: Belknap Press.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.

Nussbaum, M. (2012). *Mogelijkheden scheppen. Een nieuwe benadering van de menselijke ontwikkeling*. (Vertaald door R. van Kappel). Amsterdam: Ambo.

OECD. (2005). *Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Padmos, T. , Bogaert, N., Goossens, G. & Vandommele, G. (2011). School met G-kracht: geïntegreerd werken aan geletterdheid in beroepsrichtingen. *Vonk*, 40, nr. 3, pp. 25-47.

Parsons, S. & Bynner, J. (2007). *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with entry level literacy or numeracy over the lifecourse*. London: NRDC.

PIAAC in focus 3: Volwassenen met zwak ontwikkelde vaardigheden: ontwikkelingen sinds 1996. Geraadpleegd op 15 januari 2017 via <http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/69/1390901398136-PIAAC%20in%20focus%203.pdf>

PWC (2013). *Laaggeletterdheid in Nederland kent aanzienlijke maatschappelijke kosten*. [Aangeboden voor publicatie]. Amsterdam: PWC.

PWC. (2015). *Het rendement van taaltrajecten : casus gemeente Amsterdam*. Amsterdam: PWC.

Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.

Rademakers, J., (2014). *Gezondheidsvaardigheden: Niet voor iedereen vanzelfsprekend*. Utrecht: NIVEL.

Roberts, C., Baynham, M., Brittain, J., Castilino, C., Cooper, B., Eldred, J., Gidley, N., Grief, S., Shrubshall, P., Walsh, M. & Windsor, V., (2005). *Embedded teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL. Seven case studies*. London: NRDC.

Robeyns, I. (2006). Three models of education. Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4, nr. 1, pp. 69-84.

Sannen, L. & Padmos, T. (2007). *De G-factor in uw bedrijf of organisatie. Geletterdheid op de werkvloer*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Street, B. (1995). *Social Literacies*. London.: Longman.

Tu, T., Colahan, M., Hale, C., D'Souza, J., McCallum, A., Mallows, D., Carpentieri, J. , Litster, J., Creese, B., Duncan, S., Kersh, N., & Swain, J. (2016). *Impact of poor basic literacy and numeracy on employers*. London: Department for Business, Innovation and Skills.

Tyers, C., Aston, J., Barkworth, R., Willison, R. & Taylor, J. (2003). *Evaluation of Adult Guidance Pilots*. London: Department for Education and Skills.

Tyler , J. H. (2003). Economic benefits of the GED: lessons from recent research. *Review of Educational Research*, 73, pp. 369-403.

- Van Damme, D. (2000). *Multipere Geletterdheden*. In Berenst J., Hacquebord H. & van der Schaaf N. (Red.), *Nieuwe geletterdheid, nieuwe leerwegen?* Delft: Eburon.
- Van Damme, D., Van de Poele L. & Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.
- Van Damme, M. (2015). *Financiële Vorming*. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.
- Van den Branden, K. (2016). *Onderwijs voor de 21ste eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.
- Van der Heide, I., & Rademakers, J. (2015). *Laaggeletterdheid en Gezondheid*. Utrecht: NIVEL.
- Van Tuijl, C., Leseman, P.P.M., & Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, nr. 2, pp. 148-159.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Boeren, E. (2010). *Het leren zoals het is ... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. Leuven: KU Leuven.
- Vienne, M., Goris, J. & D'haene, H. (2009). *De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2014). *Advies over geletterdheid naar aanleiding van de publicatie van de PIAAC-resultaten, 2014*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2014). *Blijven leren: de toekomst!: volwassenen stimuleren om te leren – een strategische herkenning*. Leuven: Acco.
- Windisch, H. (2015). Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention, *OECD Education Working Papers No. 123*. Paris: OECD Publishing.
- Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid. White paper, e-inclusie in Vlaanderen: een toekomstvisie. Geraadpleegd op 15 januari 2017, van https://mediawijs.be/sites/default/files/nieuws/bestanden/white_paper_e-inclusie_2016.pdf
- Woesmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. EENEE Analytical Report No. 1 Prepared for the European Commission. Brussels: European Commission Education and Culture.
- Wolf, A. & Evans, K. (2011) *Improving literacy at work*. London: Routledge.