

Negatieve leerervaringen van
volwassenen met lage
basisvaardigheden
Literatuurstudie

MARIEKE BUISMAN

Negatieve leerervaringen van
volwassenen met lage
basisvaardigheden

Literatuurstudie

MARIEKE BUISMAN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Buisman, M. Met medewerking van Gelderen, A. van.

Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden.

Literatuurstudie.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 979, projectnummer 20756)

ISBN 978-94-6321-041-6

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan
Onderwijsonderzoek.



405-17-480

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstammstituut.uva.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2017

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1 Aanpak	3
2 Begripsafbakening	4
2.1 Definiëring van het begrip negatieve leerervaring	5
2.2 Doelgroepen	6
3 Wat weten we over de relatie tussen (negatieve) leerervaringen en deelname aan leven lang leren van volwassenen met lage basisvaardigheden?	7
4 Wat weten we over de gevolgen van een negatieve leerervaring op deelname aan leven lang leren?	15
5 Hoe kunnen volwassenen met lage basisvaardigheden gemotiveerd worden om te leren	19
5.1 Stimuleren van leesmotivatie in het initeel onderwijs	19
5.2 Stimuleren van scholingsdeelname onder volwassenen	19
5.3 Voorwaarden voor succesvolle scholingsdeelname	23
6 Conclusie	25
Literatuur	29
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	33

Inleiding

Blijven leren en ontwikkelen vergroot de kans op duurzame maatschappelijke participatie van volwassenen. Voor volwassenen met lage basisvaardigheden is dat echter niet vanzelfsprekend. Degenen met de minste schoolbagage nemen gemiddeld ook het minst deel aan activiteiten in het kader van leven lang leren. Lage basisvaardigheden op het gebied van taal, rekenen en digitale vaardigheden op latere leeftijd betreft een onderwerp waar nog altijd een taboe op rust, en het gaat om een kwetsbare doelgroep die niet altijd eenvoudig te bereiken en te motiveren is voor scholing en opleiding.

Uit onderzoek is reeds het nodige bekend over de omvang van de groep volwassenen met lage basisvaardigheden en verschillende doelgroepen (zie bv Buisman et al., 2013, 2014; Houtkoop et al. 2011; Fouarge et al. 2011). Daarnaast zijn mogelijke interventies en condities, methodieken en materialen in kaart gebracht die kunnen worden ingezet bij de bestrijding van laaggeletterdheid en leesbevordering (de la Rie, van Steensel, & van Gelderen, 2016; De Greef, 2014).

Ook is onderzoek gedaan naar gedrags- en omgevingsfactoren die deelname aan leren en ontwikkelen voor deze groep bevorderen of belemmeren. Het gaat dan om het in kaart brengen van motivatie om deel te nemen aan scholing in het kader van basisvaardigheden, en de persoonlijke of omgevingsfactoren die daar een stimulerende of belemmerende rol in kunnen spelen. Volwassenen met lage basisvaardigheden zijn vaak minder gemotiveerd om te leren op latere leeftijd, bijvoorbeeld omdat zij in het verleden negatieve leerervaringen op school hebben opgedaan. Dit literatuuroverzicht brengt

onderzoeksresultaten op dit terrein in kaart. Daarbij focussen we op de oorzaken en gevolgen van negatieve leerervaringen. Onderzoeksvragen zijn:

- Wat wordt in de literatuur onder “negatieve leerervaringen” verstaan?
- Wat zijn de oorzaken van negatieve leerervaringen van mensen met lage basisvaardigheden?
- Wat zijn de gevolgen van negatieve leerervaringen in het initieel onderwijs?
- Wat zijn aanknopingspunten voor;
 - 1) het initieel onderwijs om het beleid te verbeteren op dit punt en
 - 2) het beleid teneinde de basisvaardigheden te verhogen zodat iedereen volwaardig kan participeren in de maatschappij?

1 Aanpak

In deze literatuurstudie brengen we systematisch in kaart welke factoren relevant zijn voor het ontwikkelen van negatieve leerervaringen. In de literatuurstudie worden zowel nationale als internationale bronnen geraadpleegd om een state-of-the-art te geven op dit terrein. We maken gebruik van elektronische databestanden (zoals ERIC en Psychinfo, SpringerLink,) op de zoekwoorden: learning experience, learning environment, self efficacy, low skills AND learning experience, low achieving AND learning experience, struggling readers AND motivation, struggling readers AND experience. Tijdens het selectieproces is eerst een selectie gemaakt op basis van titel, daarna op basis van de samenvatting en tenslotte op basis van de gehele tekst.

Exclusiecriteria waren:

- studies gericht op hoger onderwijs;
- studies die niet gericht waren op het verbeteren van (basis)vaardigheden;
- studies die niet in peer-reviewed tijdschriften zijn gepubliceerd;

Uitzondering op deze criteria waren studies die een ingang boden naar andere literatuur over negatieve leerervaringen. Aanvullend is gekeken naar Nederlandstalige rapportages. In totaal zijn 60 studies beschreven.

2 Begripsafbakening

2.1 Definiëring van het begrip negatieve leerervaring

Allereerst is gezocht naar een begripsafbakening van 'leerervaring'. Dat wordt op verschillende manieren geconceptualiseerd: als een verzameling van gebeurtenissen, informatie en kennis die een 'reservoir' vormt waaruit de lerende kan putten; als een verzameling cognitieve bouwstenen voor de ontwikkeling van nieuwe kennis of als een verzameling concrete situaties waar de lerende op voortbouwt door te experimenteren, reflecteren en evalueren (Belzer, 2004). Welke definitie gekozen wordt: in alle gevallen geldt dat eerdere leerervaringen de wijze waarop volwassenen leren op latere leeftijd beïnvloeden (Miller, 2000). Illeris (2007) legt in zijn leertheorie de verbinding tussen leren en de context waarbinnen dat gebeurt. Leren bestaat uit een samenspel van twee verschillende processen: een intern psychologisch proces van verwerving van kennis en vaardigheden, en een extern interactieproces tussen de lerende en de sociale, materiele en culturele omgeving.

Weinig onderzoeken brengen echter in kaart *hoe* eerdere leerervaringen de actuele leercontext van volwassenen beïnvloeden. Gevonden studies verwijzen in dit kader wel naar het begrip 'negatieve leerervaringen', maar het begrip wordt zelden duidelijk inhoudelijk gedefinieerd of afgebakend. Er wordt slechts in beperkte mate expliciet onderscheid gemaakt tussen soorten negatieve leerervaringen, of de specifieke context waarbinnen dit plaatsvindt. Alle gevonden studies gaan uit van een subjectieve invulling van het begrip: *self-reported* ervaring van volwassenen met lage basisvaardigheden, vaak achteraf terugkijkend op hun eerdere schoolervaring. Er zijn geen studies gevonden die expliciet focussen op negatieve leerervaringen van jonge kinderen. Kortom: het gaat steeds om de percepties van volwassenen over

eerdere negatieve ervaringen op of met school. De gevonden studies zijn vrijwel altijd kleinschalig en kwalitatief (diepte-interviews).

2.2 Doelgroepen

De literatuursearch naar negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden, levert studies op die focussen op scholingsdeelname van volwassenen met een kwetsbare positie in het onderwijs of op de arbeidsmarkt. Daarbij wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen laagopgeleiden zonder startkwalificatie ('low qualified') en mensen met lage vaardigheden ('low skilled'). Laagopgeleid verwijst naar een onderwijskundig perspectief, terwijl low skilled focust op groepen die over onvoldoende vaardigheden beschikken om zich op de arbeidsmarkt staande te kunnen houden (Kyndt et al., 2014). Het gaat dan om volwassenen met verschillende achtergronden, maar twee doelgroepen relatief vaak aan bod: ouderen (55-plussers) en laagopgeleide volwassenen met een kwetsbare arbeidsmarktpositie. Onder deze groepen komen lage basisvaardigheden relatief vaak voor: een op de vijf 55-plussers heeft lage basisvaardigheden. Dat geldt ook voor bijna 25% van de langdurig werkloze volwassenen en 22% van de inactieve volwassenen die helemaal buiten de arbeidsmarkt staan (Buisman et al; 2013).

Illeris (2003; 2006) onderzocht leven lang leren vanuit het perspectief van volwassenen met een kwetsbare positie op de arbeidsmarkt. Hij hanteert de volgende indeling van deze groep:

1. Volwassenen die ooit het onderwijs voortijdig hebben verlaten zonder formeel diploma (startkwalificatie). Ze hebben veelal een kwetsbare arbeidsmarktpositie, periodes van werk en werkloosheid wisselen zich gedurende de loopbaan af. Vaak beschikt deze groep over lage niveaus van basisvaardigheden, die deelname aan leven lang leren belemmeren.
2. Volwassenen met een afgeronde beroepsopleiding, maar die een kwetsbare arbeidsmarktpositie hebben vanwege economische veranderingen (bijvoorbeeld in sectoren zoals het bankwezen). Deze groep beschikt niet per se over lage basisvaardigheden, maar heeft wel onvoldoende relevante vaardigheden waar de huidige arbeidsmarkt om vraagt.
3. Jonge generatie zonder goede baanperspectieven. Hun schoolloopbaan kenmerkt zich door beweging in en uit onderwijs, afgewisseld met korte baantjes en *work placement*-programma's. Een deel van deze jongeren beschikt over onvoldoende basisvaardigheden.

3 Wat weten we over de relatie tussen (negatieve) leerervaringen en deelname aan leven lang leren van volwassenen met lage basisvaardigheden?

Onderwijs heeft een direct effect op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Maar de onderwijsomgeving beïnvloedt ook sociale cognities en gevoelens van leerlingen. Het gaat veelal om indirecte effecten die van invloed zijn op motivatie tot leren of zelfvertrouwen (Sylva, 1994).

Verschillende factoren dragen bij aan de schoolervaringen van leerlingen. Het gaat allereerst om structurele schoolkenmerken die min of meer een vast gegeven zijn (samenstelling van de leerlingpopulatie, klassengrootte) maar ook kenmerken van netwerken binnen scholen zijn van invloed op de ervaringen van leerlingen (zoals de relatie tussen docenten en leerlingen en leerlingen onderling). Samen dragen deze factoren draagt bij aan de ervaring op school, bijvoorbeeld in termen van gevoelens van verbondenheid met school, perceptie van veiligheid in de klas en de kwaliteit van relaties met docenten of peers (IOM, 2011). Oorzaken van negatieve leerervaringen in het initiële onderwijs kunnen dan ook divers zijn. Het gaat om een samenspel van de omgeving (zoals bijvoorbeeld pestgedrag, of verwachtingen van docenten) maar ook de manier waarop leerlingen dit interpreteren en internaliseren (Sylva, 1994). Dat maakt het onderzoeken van negatieve leerervaringen complex: de invloeden van verschillende factoren zijn niet eenvoudig te onderscheiden (IOM, 2011).

Het is niet waarschijnlijk dat negatieve leerervaringen in het initiële onderwijs *per definitie* resulteren in lage niveaus van basisvaardigheden. Het is goed mogelijk dat juist omdat mensen moeite hebben met taal en rekenen en daarom minder goed presteerden binnen het onderwijs, minder positief terugkijken op hun vroegere schoolperiode. Er zijn dan ook geen onderzoeken gevonden die een oorzaak-gevolg redenering onderbouwen. Bij leerlingen en volwassenen kunnen diverse factoren bijdragen aan lage basisvaardigheden. Het samenspel van deze factoren bepaalt of de in het initieel onderwijs opgelopen achterstanden op latere leeftijd worden ingelopen (Christoffels et al., 2017).

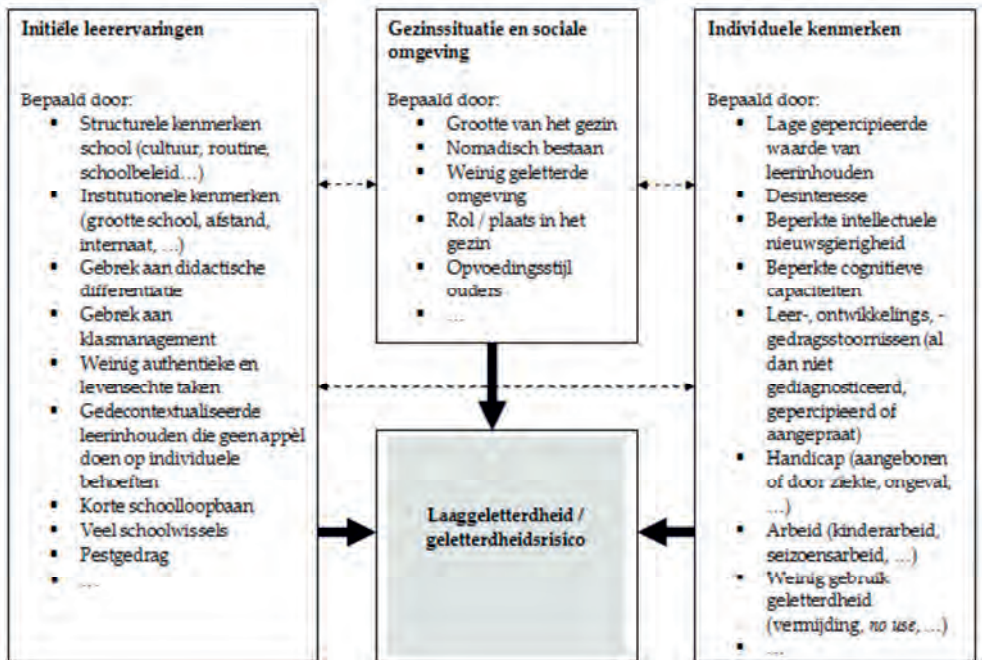
Barrières voor deelname aan scholing

De redenen van volwassenen om op latere leeftijd *niet* deel te nemen aan leven lang leren zijn divers. Baert et al (2016) geeft een overzicht van veelgebruikte - en soms overlappende- indelingen van **barrières** op die deelname aan leven lang leren belemmeren. Het gaat dan met name om:

- persoonlijke en psychologische factoren (negatieve houding ten opzichte van leren, eerdere schoolervaringen, competenties, achtergrondkenmerken zoals leeftijd en sociaaleconomische status)
- sociale context (externe druk om deel te nemen aan leren, mening van de omgeving)
- intrinsieke barrières (negatieve perceptie op onderwijs, weinig zelfvertrouwen, lage motivatie om deel te nemen aan scholing)
- extrinsieke of situationele barrières (gebrek aan tijd, middelen, informatie of steun vanuit werkomgeving)
- culturele en sociale factoren (taalbarrière, culturele gebruiken, verantwoordelijkheden binnen het gezin)
- institutionele barrières (onvoldoende toegang tot scholingsaanbod, gebrek aan benodigde kwalificaties, financiering, ontoegankelijkheid scholingsaanbod - tijd en plaats -).

Negatieve leerervaringen kunnen dus een barrière vormen om deel te nemen aan scholing op latere leeftijd. Vermeersch en Vandenbroucke (2008) stellen dat psychologische factoren als gevolg van eerdere negatieve leerervaringen, een sterkere barrière vormen voor volwassenen met lage basisvaardigheden dan voor hoger opgeleiden. Het kan dan gaan bijvoorbeeld om faalangst, zwakke motivatie om deel te nemen aan scholing of een afkeer van

scholing/educatie als gevolg van sociale druk: leren wordt niet als passend ervaren binnen de groep waarmee men zich identificeert. Zij komen tot de volgende factoren:



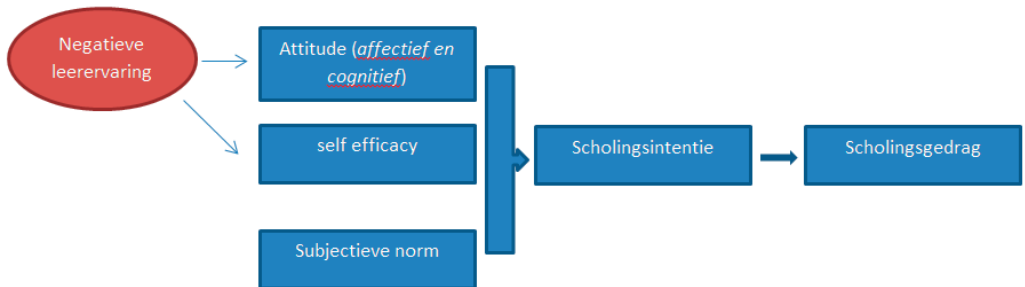
Bron: Vermeersch en Vandenbroucke (2008)

Het besluitvormingsproces van laagopgeleiden om aan scholing deel te nemen van laagopgeleiden is geen rationeel proces, maar een complex samenspel van subjectieve en omgevingsfactoren (Hazelet, et al, 2008). Bovenstaande indelingen geven slechts in beperkte mate inzicht in de relatie tussen verschillende barrières en het uiteindelijke scholingsgedrag. Binnen de ‘Theory of planned behaviour’ (Ajzen, 1991) worden deze relaties expliciet beschreven. Het theoretisch model wordt vaak gebruikt om zowel de scholingsdeelname van volwassenen, als (lees)motivatie van jongeren met lage basisvaardigheden in het initiële onderwijs, te verklaren (zie NSEC, 1998; Van Schooten et al, 2004; Damen et al, 2013; Hazelet et al, 2008 en 2013; Baert et al, 2016). Kernpunt van TBP is de *intentie*: het voornemen om bepaald gedrag uit te voeren (hier: scholingsintentie). Daarnaast speelt in TPB ook de context - die invloed kan hebben op de mate waarin een individu keuzevrijheid ervaart - een belangrijke rol.

Als de scholingsintentie toeneemt, zal de kans op werkelijke deelname aan scholing (gedrag) groter zijn. Deze scholingsintenties worden bepaald door een aantal factoren:

- houding of attitude ten opzichte van scholing, bestaande uit een affectieve component, gerelateerd aan gevoelens en emoties (zoals leesplezier of -aversie), een cognitieve component, gebaseerd op gedachten en overtuigingen;
- subjectieve norm: de mate waarin men zich (moreel) verplicht voelt om het gedrag te vertonen (in dit geval scholingsdeelname). Het gaat dan om sociale invloed, bijvoorbeeld door de werkgever, collega's, *peers* of overheid.
- self efficacy; vertrouwen in de eigen bekwaamheid om een taak goed uit te kunnen voeren. Hoe meer vertrouwen men heeft in het vermogen om een cursus of training succesvol af te ronden, hoe groter de intentie om aan scholing deel te nemen.

Theory of planned behaviour



Alle drie de factoren (houding, subjectieve norm en self efficacy) zijn belangrijke voorspellers van deelname aan scholing van lager opgeleiden (Maurer, 2003). Het gaat - naast invloeden van buiten - om zowel het **willen** om aan scholing deel te nemen als om geloof in het eigen **kunnen**: en vertrouwen in de eigen bekwaamheid (self efficacy). We vinden in de literatuursearch een aantal studies die ingaan op de relatie tussen negatieve leerervaringen enerzijds en houding en self efficacy anderzijds, en daarmee de bereidheid om deel te nemen aan scholing op latere leeftijd.

Negatieve leerervaring en affectieve attitude

In een aantal studies noemen volwassenen met lage basisvaardigheden expliciet dat eerdere schoolervaringen een belemmering vormen om weer terug naar school te gaan. Laagopgeleide werkenden hebben vaker een lage leerintentie, als gevolg van een gevoel van keer op keer te falen in hun initiële onderwijsloopbaan (Kyndt, 2016). Uit focusgroepgesprekken met oudere autochtone laaggeletterde volwassenen blijkt eveneens dat een negatieve leerervaring in het initieel onderwijs, een belangrijke reden is om niet deel te willen nemen aan (formele) scholing. Daarbij speelt een *gevoel van schaamte* een duidelijke rol: “Je denkt dat je de enige bent die niet kan lezen en schrijven”. Deze schaamte komt voort uit een nare lagere schoolervaring. Docenten gaven aan dat ze ‘dom’ waren, en toch niet konden leren. Ze werden achterin de klas gezet, en kregen het gevoel dat ze niets waard waren. Ook gaven ze aan dat ook familieleden in het gezin waar ze opgroeiden moeite hadden met lezen en schrijven, en weinig waarde hechtten aan schoolprestaties. Enkelen waren bang om dat aan hun kinderen door te geven (Ecorys & Kohnstamm instituut, 2015). Ook Vermeersch en Vandembroecke (2009) stellen dat - naast onderwijsomgeving - de gezinssituatie een belangrijke invloed heeft op de leeransen van laaggeletterde volwassenen. Deze blijven op latere leeftijd bepalend voor de leerintenties van deze doelgroep.

Onderzoek van Illeris (2003) focust op de relatie tussen negatieve leerervaringen, subjectieve normen en attitude ten opzichte van deelname aan scholing. Volwassen met lage basisvaardigheden voelen zich vaak direct of indirect gedwongen (direct door overheid, werkgevers of indirect uit angst voor marginalisatie) om deel te nemen aan leven lang leren. Illeris (2006) stelt dat de houding (attitude) ten opzichte van leren van volwassenen met lage basisvaardigheden daarom gekenmerkt wordt door *ambivalentie*: ze zijn zich bewust van het feit dat ze scholing nodig hebben in het kader van het behouden van huidig of vinden van toekomstig werk, maar wensen tegelijkertijd dat dit *niet zou hoeven*. Ze hebben een defensieve houding ten opzichte van leren, dat leren bemoeilijkt. Deze ambivalentie verschilt tussen de drie eerder genoemde groepen van volwassenen met lage basisvaardigheden (Illeris, 2003).

- Voor de groep volwassenen zonder startkwalificatie geldt vaak dat zij over lage basisvaardigheden beschikken omdat ze in het verleden niet goed presteerden op school. Een negatieve houding ten opzichte van leren

hangt vaak samen met een negatieve leerervaring in het initiële onderwijs: zij voelden zich op school niet goed genoeg, vernederd of gemarginaliseerd en wilden school zo snel mogelijk verlaten. Daarbij speelt een gebrek aan zelfvertrouwen: deelname aan scholing herinnert ze aan eerder falen. Maar tegelijkertijd beseft deze groep dat scholing op latere leeftijd een manier is om uit een kwetsbare arbeidsmarktpositie te geraken.

- Voor de groep met een afgeronde beroepsopleiding geldt dat de houding t.o.v. leren vaker samenhangt met zelfrespect en beroepsstatus. De identiteit van deze groep is sterker verbonden met carrièreperspectieven en geschoold werk. Een terugkeer naar school (vanwege werkloosheid) voelt als een (oneerlijke) stap terug, maar wordt tegelijkertijd gezien als een belangrijke sprong op weg naar hun eerder verworven positie.
- De jongere groep (<30 jaar) ervaart terug naar school gaan vaker als vanzelfsprekend, een leven lang leren 'hoort erbij'. Een negatieve houding ten opzichte van scholing heeft met name te maken met het feit dat scholing saai en beperkend wordt gevonden als het onvoldoende aansluit bij persoonlijke interesses/ontwikkelingsmogelijkheden. Maar ook hier geldt dat het wordt gezien als een belangrijke kans om verder te ontwikkelen.

Ook in onderzoek van Vermeersch en Vandenbroucke (2009) wordt een ambivalente houding genoemd. Enerzijds zijn laaggeletterde volwassenen zich bewust van het belang van leren. Maar dat kan echter ook betekenen dat zij het gevoel hebben dat het voor hen 'te laat is om te leren' en het eigen leerpotentieel laag inschatten.

Self efficacy

Verschillende studies vinden dat positieve en negatieve leerervaringen de mate van self efficacy beïnvloeden. Door eerdere negatieve schoolervaringen kunnen oudere laaggeletterde volwassenen weinig vertrouwen in hun eigen leercapaciteiten ervaren, waardoor zij op latere leeftijd niet nog eens het risico willen lopen om te falen (Vermeesch & Vandenbroucke, 2010). Laagopgeleide werknemers die een opleiding hebben afgerond, hebben een hogere mate van self efficacy op het gebied van leren dan werkenden zonder diploma. Mogelijk wordt dit verklaard door het feit dat de groep zonder diploma een negatieve

schoolervaring heeft opgedaan, en weinig vertrouwen heeft in de eigen capaciteiten om een opleiding af te kunnen ronden (Damen, 2013).

Self efficacy kan ook positief beïnvloed worden door deelname aan scholing. Goede prestaties tijdens een cursus of training versterken het gevoel van vertrouwen in de eigen vaardigheden, dit leidt tot weer meer vertrouwen in het afronden van toekomstige cursussen of trainingen. Ook steun van collega's en eerdere deelname aan scholing spelen daarbij een rol (Maurer, 2003).

Omgekeerd kan een negatieve leerervaring tijdens een cursus of training, het gevoel van self efficacy ongunstig beïnvloeden. Het vermijden van een leerervaring lijkt dan ook beter voor de mate van self efficacy dan het opdoen van een negatieve leerervaring (Damen, 2013). Uit onderzoek van Fouarge (2013) blijkt tot slot dat *testangst* onder laagopgeleiden sterk negatief samenhangt met deelname aan scholing of training, mogelijk veroorzaakt door eerdere negatieve leerervaringen op school.

Sommige onderzoeken nuanceren de negatieve relatie tussen self efficacy en negatieve leerervaringen. Lipnevich en Beder (2007) maken daarbij onderscheid tussen algemene en academische self efficacy (dat focust op verwachtingen ten aanzien van de eigen schoolprestaties). Zij vinden in hun studie geen significante verschillen in academisch zelfvertrouwen van volwassenen met lage basisvaardigheden (in het volwassenenonderwijs) en jongvolwassenen met hoge basisvaardigheden (in het hoger onderwijs). Daarnaast leidt lage academische self efficacy van volwassenen met lage basisvaardigheden niet automatisch tot lage algemene self efficacy: ze zien zichzelf vaak als competente werknemers, ouders, vrienden en burgers (Lipnevich en Beder, 2007).

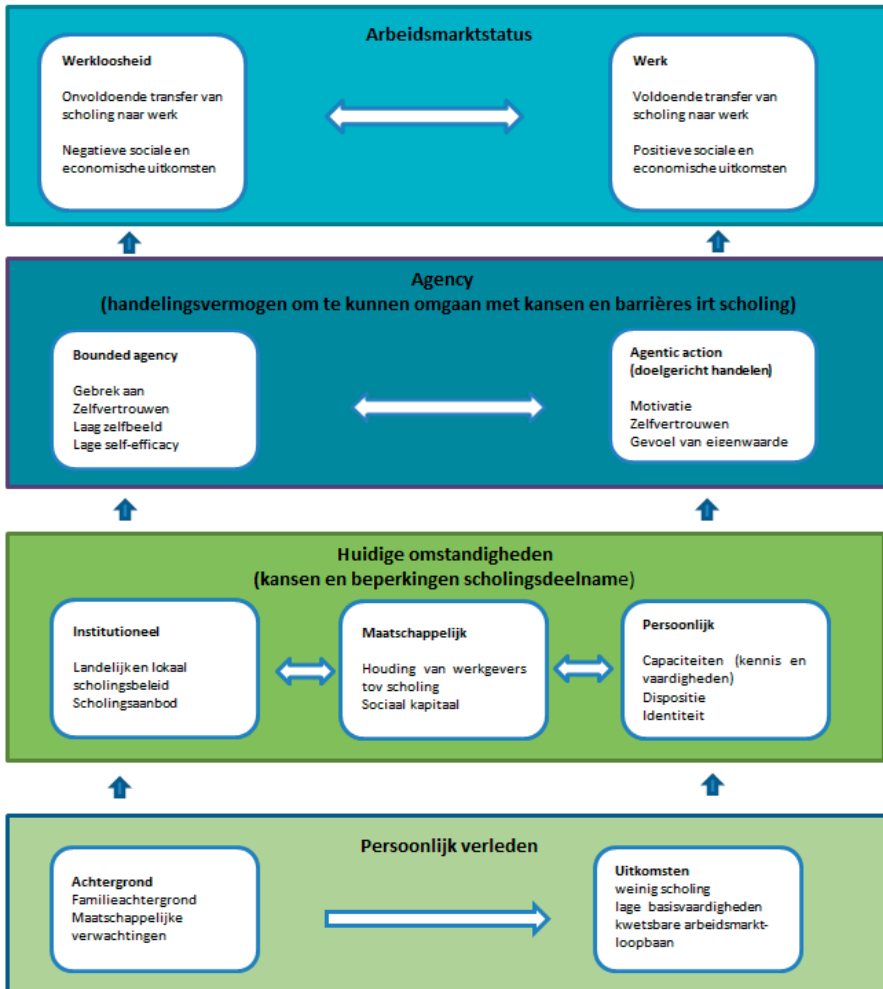
Bovenstaande onderzoeken wijzen met name op het nadelige effect van negatieve leerervaringen op het geloof in de eigen bekwaamheid. Maar dat betekent niet dat een directe relatie bestaat tussen self efficacy en het daadwerkelijke *niveau* van (basis)vaardigheden. Uit onderzoek onder Nederlandse vmbo-leerlingen blijkt bijvoorbeeld dat jongeren met gemiddeld lagere niveaus van taalvaardigheid, juist relatief veel vertrouwen in de eigen bekwaamheid op het gebied van taal hebben (DiMilliano, 2013). Perin (2017) vindt vergelijkbare resultaten voor jongeren met lagere niveaus van taalvaardigheden in het hoger onderwijs. Een hoog niveau van zelfvertrouwen

is niet ongebruikelijk onder zwakke leerlingen en kan een *coping strategie* zijn om met moeilijke taken om te gaan. DiMilliano geeft daarnaast als mogelijke reden de veelal instrumentele opvatting van taal van vmbo-leerlingen met lagere niveaus van taalvaardigheid. Taal is voor deze groep vooral een middel (om een toekomstige beroep goed uit te kunnen oefenen) en ontwikkeling van taalvaardigheden is geen doel op zich. Mogelijk schatten leerlingen het eigen niveau daarom sneller als 'goed genoeg' in.

4 Wat weten we over de gevolgen van een negatieve leerervaring op deelname aan leven lang leren?

Een aantal kwalitatieve studies brengen de gevolgen van negatieve leerervaringen in kaart. Tomassini (2017) spreekt van het *low-learning scar* effect: eerdere negatieve leerervaringen laten littekens achter, die een ongunstige impact hebben op de (vaak voortijdig afgebroken) schoolloopbaan en latere positie op de arbeidsmarkt. *Low-learning scars* kunnen daarnaast barrières vormen om weer deel te nemen aan scholing op latere leeftijd. Omgaan met deze negatieve schoolervaringen en terugkeer naar training of scholing vergt voldoende weerbaarheid en het vermogen om negatieve gevolgen van *low-learning scars* te overzien (*reflexive resilience*). Maar volwassenen met lage basisvaardigheden hebben vaak juist moeite met het herkennen en formuleren van concrete leerbehoeftes. Ze associëren leren sterk met traditioneel, formeel, schools leren en hebben moeite om leerbehoeftes aan concrete situaties te linken (Vermeersch en Vandenbroecke, 2009). Meyers spreekt in dit verband over *bounded agency*: Eerdere negatieve leerervaringen beperken het handelingsvermogen van volwassenen om op latere leeftijd doelen te bereiken.

Model van bounded agency (Meyers, 2017)



*(On)verenigbaarheid van concepties van leren in initieel en volwassenen-
onderwijs*

Volwassenenonderwijs (gericht op groepen met lage basisvaardigheden) wordt vaak anders vormgegeven dan initieel onderwijs, juist vanwege eerdere negatieve leerervaringen. Uit onderzoek van De Greef (2014) blijkt dat aansluiten bij de belevingswereld van lager opgeleiden, voldoende transfermogelijkheden (d.w.z. dat de op school opgedane kennis en

vaardigheden praktisch toepasbaar in een nieuwe situatie) en de betrokkenheid van de omgeving, belangrijke succesfactoren zijn. Toch blijken eerdere leerervaringen persistent in de evaluatie van nieuwe schoolervaringen door volwassenen. Uit een kleinschalige kwalitatieve studie van Belzer (2014) onder volwassenen met lage basisvaardigheden blijkt dat eerdere schoolervaringen de percepties op huidige (nieuwe) leerervaringen op drie manieren kunnen beïnvloeden:

- *congruentie*: de huidige schoolervaring lijkt op een vroegere leerervaring. De schoolervaring is herkenbaar en voldoet aan de verwachtingen.
- *dissonantie*: de huidige schoolervaring wijkt af van eerdere ervaringen. Bijvoorbeeld de rol van huiswerk/ testen, samenwerking in de les en nadruk op eigen verantwoordelijkheid voor leren. Dat kan zowel positief of negatief ervaren worden, en leiden tot spanning of *ambivalentie*: lerende moet verwachtingen van wat school is, en manier waarop les wordt gegeven bijstellen.
- *onverenigbaarheid*: de eerdere schoolervaring is onherkenbaar, en wijkt sterk af van de huidige ervaring. De lerende stopt met school, of bouwt aan nieuwe verwachtingen over 'goed' onderwijs.

Volwassenen gebruiken eerdere ervaringen/constructen over wat 'normaal' onderwijs is, als impliciete frames waarbinnen huidige schoolervaringen worden gezien en geëvalueerd. De overeenstemming tussen deze frames en de huidige schoolervaring beïnvloeden de bereidheid tot leren van volwassenen op latere leeftijd, variërend van plezier en gemak, ambivalentie, weerstand of het bijstellen van ideeën over 'goed' onderwijs. Als eerdere schoolervaringen te sterk verschillen van de huidige schoolervaring kan dit een negatieve impact hebben op de bereidheid om deel te nemen aan scholing. Anderzijds kan het bijstellen van ideeën en verwachtingen over onderwijs van volwassenen met een negatieve leerervaring een positieve impact op deelname aan scholing hebben. Het expliciteren van deze - vaak impliciete - verwachtingen van lerenden, kan bijdragen aan het voorkomen van barrières om aan scholing deel te nemen of (opnieuw) voortijdig uit te vallen (Belzer, 2004).

Verwachtingen van docenten

Een aantal studies wijzen op de (negatieve) verwachtingen die binnen het onderwijs leven ten aanzien van eerdere leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden. Quigley (1997) stelt dat onderwijsbeleid en -inter-

venties gericht op volwassenen met lage basisvaardigheden vaak negatieve verwachtingen van de doelgroep hebben: volwassenen met lage basisvaardigheden hebben op school gefaald, dit falen heeft geleid tot weinig zelfvertrouwen, en als achterstanden niet worden ingelopen, zal het falen in de toekomst herhaald worden. Achterliggende logica is het '*deficientieperspectief*': volwassenen hebben (te) lage (niveaus van) basisvaardigheden op volwassen leeftijd omdat ze faalden in het initiële onderwijs. Dit leidt tot negatieve percepties ten aanzien van het volgen van onderwijs, en deze percepties veroorzaken op hun beurt gebrek aan vertrouwen in de eigen leercapaciteiten en vergroten de kans op opnieuw falen in volwassenenonderwijs. Versterken van het zelfvertrouwen wordt daarmee gezien als een belangrijk onderdeel van volwassenenonderwijs (Fingeret, 1984). Volgens Beder en Lipnevich (2007) kunnen a priori verwachtingen dat laaggeletterde volwassenen weinig zelfvertrouwen hebben, echter ook contraproductief werken en stigmatisering van deze groep juist versterken. Docentaanpakken die sterk gericht zijn op het versterken van zelfvertrouwen (met een nadruk op prijzen) kan door de doelgroep als neerbuigend worden ervaren (Beder, 1990). In plaats van een deficiëntieperspectief pleiten Beder en Lipnevich (2007) daarom voor een *participatieperspectief*: volwassenen met lage basisvaardigheden nemen deel aan onderwijs met eerdere kennis en ervaring die ze niet alleen kunnen hinderen, maar vooral kunnen helpen om hun (levens)doelen binnen het onderwijs te bereiken. De primaire focus van volwassenenonderwijs ligt dan op het ondersteunen van deelnemers deze doelen te verhelderen en te bereiken, niet op het overkomen van negatieve eerdere ervaringen.

5 Hoe kunnen volwassenen met lage basisvaardigheden gemotiveerd worden om te leren

Welke *good practices* worden beschreven in de literatuur in relatie tot het voorkomen of remediëren van negatieve leerervaringen? Er zijn weinig studies gevonden die expliciet focussen op het voorkomen van negatieve leerervaringen of remediëring op latere leeftijd. Wel levert onderzoek naar het stimuleren van motivatie, self efficacy en zelfvertrouwen (factoren waar een negatieve leerervaring invloed op kan hebben) enkele aanknopingspunten op. Daarbij maken we onderscheid tussen initieel onderwijs en scholing op latere leeftijd.

5.1 Stimuleren van leesmotivatie in het initeel onderwijs

We kijken allereerst naar onderzoek in het initiële onderwijs dat zich richt op het bevorderen van basisvaardigheden. Want vaak worden door laaggeletterden zelf aangehaalde oorzaken van lage taalvaardigheden, geplaatst in de kindertijd (Vermeersch en Vandenbroucke, 2009). Aandacht voor verschillen in taalvaardigheden van leerlingen in het initieel onderwijs en een gedifferentieerd ondersteuningsaanbod binnen het initiële onderwijs zijn dan ook relevant.

We focussen specifiek op leesmotivatie dat gerelateerd is aan het leesgedrag en de leesprestaties van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Uit onderzoek van Van Elsäcker & Verhoeven (2003) blijkt bijvoorbeeld dat wanneer basisschoolleerlingen minder taalvaardig zijn, het leesplezier afneemt. Omgekeerd geldt dat hoe meer plezier in lezen vmbo-leerlingen hebben, hoe hoger hun scores op lees- en schrijfvaardigheid zijn (DiMiliano, 2013).

Uit een recente reviewstudie naar effectieve leesmotivatie-interventies blijkt dat het stimuleren van zelfvertrouwen een belangrijke voorwaarde is voor het stimuleren van leesmotivatie (van Steensel et al, 2016). Zelfvertrouwen wordt bevorderd door feedback van docenten, opdrachten die aansluiten bij het niveau van leerlingen en het aanleren van leesstrategieën. Hierdoor krijgen leerlingen het vertrouwen leestaken goed aan te kunnen (van Steensel et al., 2016). Lesmaterialen die aansluiten bij de interesses van leerlingen, focussen sociale motivatie (door middel van samenwerken) en keuzevrijheid bieden, bevorderen daarnaast leesmotivatie. De gevonden effecten van interventies op leesmotivatie zijn groter voor zwakke lezers dan voor gemiddelde lezers. Inzetten op het bevorderen van leesmotivatie kan daarmee juist voor kwetsbare groepen leerlingen relevant zijn. De context van de onderzochte interventies (op school, thuis of in de bibliotheek) is niet van invloed op leesmotivatie (van Steensel et al., 2016).

5.2 Stimuleren van scholingsdeelname onder volwassenen

Onderzoek naar deelname aan leven lang leren van volwassenen met lage basisvaardigheden focust met name op twee groepen: werkenden en ouderen. Uitgangspunt hierbij is dat verschillende doelgroepen specifieke behoeften hebben op het gebied van ondersteuning in het kader van basisvaardigheden (vgl. LaPolice, Carter & Johnson, 2008; Manz et al. 2010).

werkenden of werkzoekende volwassenen

Uit onderzoek van Daelhlen & Ure (2017) blijkt allereerst dat laagopgeleiden zich vaak verplicht voelen om deel te nemen aan scholing, dat geldt zowel voor werkenden als werkzoekenden. Voor deze groep spelen *extrinsieke incentives* een relatief grote rol in scholingsdeelname. Werkenden en werkzoekenden hebben daarnaast veelal een instrumentele opvatting t.o.v. leren: leren is alleen relevant voor het aanleren van praktische, werkgerelateerde vaardigheden, die niet op de werkplek opgedaan kunnen worden (Kyndt, 2014). Ook Illeris (2006) stelt dat volwassenen met lage basisvaardigheden niet genegen zijn om te leren als ze het nut niet inzien voor het bereiken van belangrijke levensdoelen.

Volwassenen met lage basisvaardigheden associëren deelname aan leven lang leren vaak met formeel (schools) leren. Als gevolg van negatieve ervaringen binnen het initiële onderwijs, is scholingsintentie voor met name dit formele leren laag. Uit onderzoek van Fouarge & Schils (2009) blijkt dat deelname aan

informeel leren de participatie in toekomstige leeractiviteiten voor deze groep kan vergroten. Investeren in informeel leren kan daarmee een belangrijke eerste stap zijn.

Als gevolg van een negatieve attitude ten opzichte van scholing nemen volwassenen met lage basisvaardigheden tot slot pas vaak deel aan een opleiding of cursus als het echt niet anders kan. Kasworm (2008) spreekt in dat opzicht van de gevolgen van *levenscrises*, zoals het verlies van werk, scheiding of veranderingen in de financiële (thuis)situatie waardoor deelname aan scholing noodzakelijk wordt. Tezamen met een eerdere negatieve leerervaring maakt dit deze groep extra kwetsbaar en onzeker. Het is dan van belang om een veilig leerklimaat te creëren. In dat kader wordt vaak verwezen naar onderzoek van Ryan & Deci (2000) die stellen dat een positief leerklimaat wordt gevormd door tegemoet te komen aan drie psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Autonomie is de vrijheid om eigen keuzes te maken, competentie is het vertrouwen in eigen kunnen, en relatie is het voelen van verbondenheid met de omgeving en vertrouwen in diezelfde omgeving. Docenten spelen een belangrijke rol in het faciliteren van een veilig klassenklimaat.

Uit onderzoek van TNO blijkt dat de scholingsintentie van laagopgeleide werkenden positief kan worden beïnvloed door stimuleren van een positieve attitude ten opzichte van scholing, het vertrouwen van laagopgeleide werkenden in het kunnen afronden van een opleiding of training te vergroten en door mensen in de omgeving (zoals vrienden of familie) te wijzen op het belang van scholing (TNO, 2011). Daarnaast zijn steun van een leidinggevende of collega's en voldoende concrete mogelijkheden tot oriëntatie op loopbaankansen en carrièreperspectieven belangrijke aanknopingspunten om de scholingsintentie van laagopgeleiden positief te beïnvloeden (TNO, 2011).

Uit verschillende internationale onderzoeken blijkt dat toename in zelfvertrouwen van volwassenen een belangrijk effect is van deelname aan taalcursussen, ook als het taalniveau niet significant toeneemt (Eldred, 2002; Ward & Edwards, 2002; Balatti e.a., 2006; Tett e.a., 2006). Uit onderzoek van Damen blijkt echter dat - voor volwassenen zonder startkwalificatie - deelname aan een cursus of training alleen, onvoldoende is om vertrouwen te krijgen in de eigen bekwaamheid tot leren te doen toenemen. Een positieve leerervaring

(succeservaring) tijdens de cursus of training is echter wel een belangrijke voorspeller van self efficacy (Damen et al., 2013). De self efficacy van laagopgeleide werknemers kan mogelijk ook worden vergroot door bijvoorbeeld positieve verhalen van collega's ('Als hij/zij deze cursus kan afronden het kan, dan kan ik het vast ook'). Dat wijst op het nut van delen van positieve leerervaringen op de werkvloer (Damen et al., 2013).

Stimuleren van scholingsdeelname onder ouderen

Uit een literatuurstudie van Jurgens en Buisman (2017) blijkt dat ouderen (55-plussers) voornamelijk *intrinsieke motieven* voor leren hebben: zelfontplooiing, horizonverbreding, contact met anderen en het verlangen om anderen te helpen (Cachioni, et. al., 2014; Tam & Chui, 2010). Ouderen leren om gemiste kansen in het eerdere onderwijs te compenseren, kennis en vaardigheden in bepaalde gebieden te ontwikkelen, bij de tijd te zijn, in verbinding te staan met de wereld, hun rechten als burgers te beoefenen en een actieve rol te spelen in de samenleving (Cachioni et. al., 2014; Tam & Chui, 2010; Rosenthal, 2008).

Ouderen met lage basisvaardigheden zijn vaak minder gemotiveerd omdat zij het nut niet zien van leren aan het einde van hun werkzame leven of in het verleden negatieve leerervaringen op school hebben gehad (Illeris, 2006; SER, 2017; Vermeesch & Vandenbroucke, 2010). Door deze negatieve schoolervaringen hebben laaggeletterde ouderen weinig vertrouwen in hun eigen leercapaciteiten, waardoor zij op latere leeftijd niet nog eens het risico willen lopen om te falen (Kamp & Boudard, 2003). Een formele vorm van leren die gericht is op het verkrijgen van erkende diploma's en kwalificaties binnen een onderwijssetting lijkt daarom niet bij te dragen aan de leermotivatie van laaggeletterde ouderen.

Non-formele of informele leercontexten kunnen daarentegen wel motiverend werken (Doets, et al., 2008). Uit onderzoek naar opbrengsten van informeel leren bij laaggeschoolde oudere mannen blijkt dat informeel leren effectief kan zijn als het lokaal, praktisch en in groepsverband plaatsvindt. Dat geldt met name voor laagopgeleide oudere mannen met negatieve leerervaringen. Ook is het belangrijk om maatwerk te leveren en een veilig leerklimaat te creëren. Zo blijkt sociale steun bij te dragen aan hogere leeropbrengsten (Golding, 2011).

Ouderen hebben met name behoefte om in buitenschoolse setting te leren in eigen interessegebieden (Sloane-Sealy 2004). Het merendeel van de ouderen leert omdat het onderwerp direct praktisch nut heeft in het dagelijkse leven (Van der Kamp en Boudard; 2003). Bijvoorbeeld een kaartje schrijven voor de kleinkinderen, een stukje schrijven in de lokale krant, of een menukaart lezen in een restaurant (Ecorys & Kohnstamm, 2015). Daarnaast blijkt dat ouderen sociale steun, aanmoediging van familie en vrienden en de mogelijkheid om ervaringen te delen als ondersteunend ervaren in het aanleren van nieuwe vaardigheden. Ouderen die een kleiner sociaal netwerk hebben kunnen volgens Tsai et al. (2015) ondersteund worden door professionals in het aanleren van nieuwe vaardigheden.

5.3 Voorwaarden voor succesvolle scholingsdeelname

Naast het motiveren van volwassenen voor deelname tot scholing, is ook het bevorderen van retentie en doorzettingsvermogen tijdens de cursus/opleiding van belang. Juist vanwege lage self efficacy van deelnemers (als gevolg van negatieve leerervaringen) is de kans op uitval groter. O'Neill & Thomson (2013) brengen in een overzichtsstudie factoren in kaart die *academic persistence* van volwassenen met lage basisvaardigheden bevorderen. In relatie tot self efficacy gaat het om de volgende punten:

1. Bevorder succeservaringen van deelnemers. Focus niet alleen op het einddoel van de cursus, maar stel haalbare tussendoelen zodat deelnemers voortgang kunnen zien/ en bijhouden.
2. Bevorder motivatie door praktische *goal setting*: benoem concrete (werk-of levens)doelen waar een cursus/training aan kan bijdragen.
3. Bouw aan positieve relaties binnen de klas (tussen deelnemers onderling en docenten en deelnemers).
4. Rol van docent: geef regelmatig feedback op vorderingen, besteed voldoende aandacht aan reflectie op het leren en beloon inzet (in plaats van prestaties).

6 Conclusie

Oorzaken van negatieve leerervaringen in het initiële onderwijs zijn divers, en zijn het resultaat van een complex samenspel van de school- of thuisomgeving en de manier waarop leerlingen gebeurtenissen interpreteren en internaliseren. Het is echter niet waarschijnlijk dat negatieve leerervaringen in het initiële onderwijs *per definitie* resulteren in lage niveaus van basisvaardigheden op latere leeftijd. Het is goed mogelijk dat juist omdat mensen moeite hebben met taal en rekenen en daarom minder goed presteerden binnen het onderwijs, minder positief terugkijken op hun vroegere schoolperiode.

Alle gevonden studies gaan uit van een subjectieve invulling van het begrip negatieve leerervaring: *self-reported* ervaring van volwassenen met lage basisvaardigheden, vaak achteraf terugkijkend op hun eerdere schoolervaring. Uit deze studies blijkt dat de door laaggeletterden zelf aangehaalde oorzaken van lage taalvaardigheden vaak worden geplaatst in de kindertijd. Aandacht voor verschillen in taalvaardigheden van leerlingen in het initieel onderwijs en een gedifferentieerd ondersteuningsaanbod binnen het initiële onderwijs zijn volgens een aantal gevonden studies dan ook onverminderd relevant. Effectieve aanpakken (gericht op leesmotivatie van leerlingen) focussen op het bevorderen van zelfvertrouwen, maken gebruik van lesmaterialen die aansluiten bij de interesses van leerlingen, focussen sociale motivatie (door middel van samenwerken) en bieden keuzevrijheid.

Voor een deel van de volwassenen met lage basisvaardigheden, vormen de negatieve leerervaringen daarnaast een belangrijke barrière om (weer) deel te nemen aan scholing op latere leeftijd. Onderzoek wijst in dat kader op

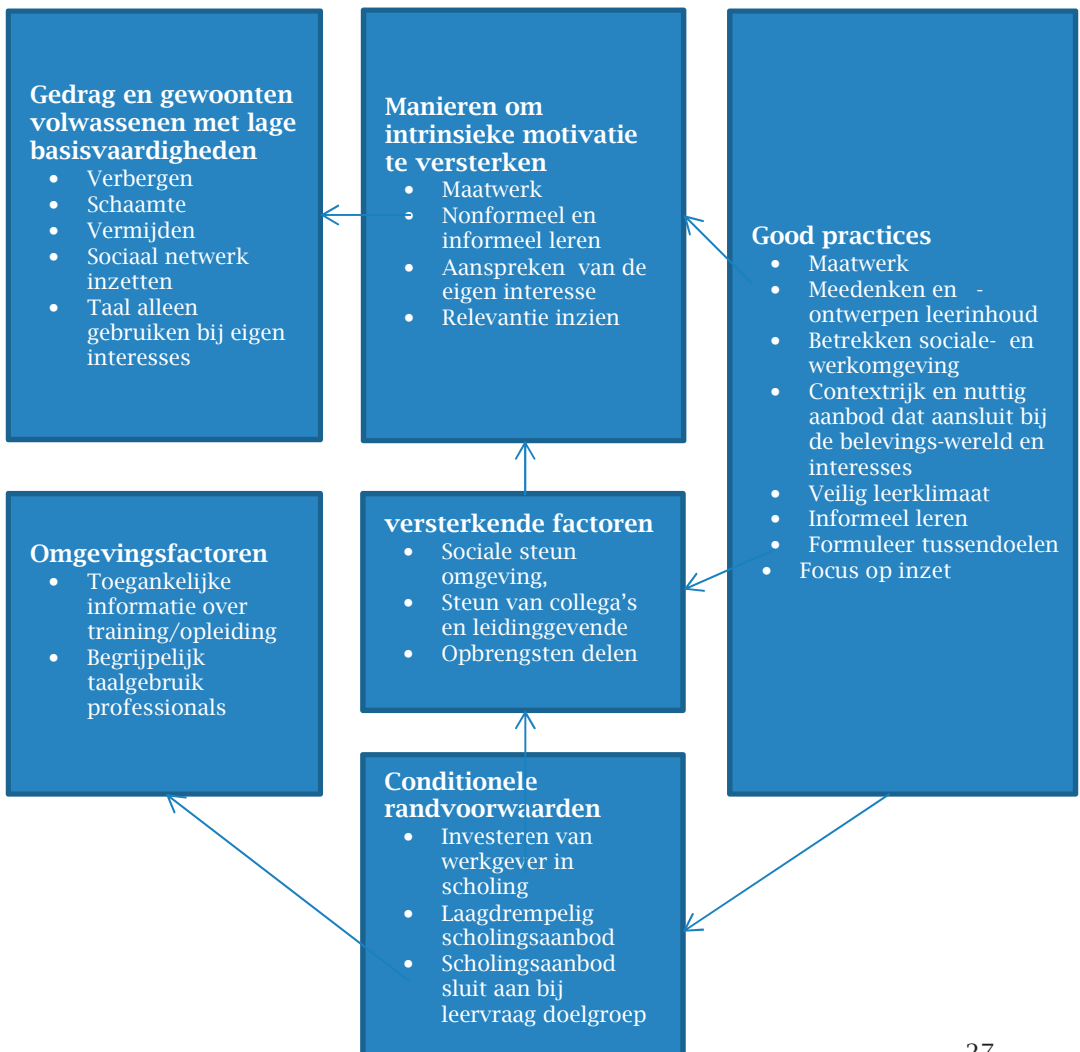
weerstand en een ambivalente houding van deze doelgroep te opzichte van leren: ze zijn zich bewust van het feit dat scholing belangrijk is in het kader van werk of het behalen van levensdoelen, maar wensen tegelijkertijd dat dit niet zou hoeven.

(H)erkennen van deze weerstand als gevolg van eerdere leerervaringen is relevant: eerdere leerervaringen vormen een 'frame' waarbinnen lerenden huidige schoolervaringen bezien en evalueren. Het expliciteren van deze - vaak impliciete - verwachtingen van lerenden, kan bijdragen aan het voorkomen van barrières om aan scholing deel te nemen of (opnieuw) voortijdig uit te vallen.

Als gevolg van een negatieve houding ten opzichte van scholing nemen volwassenen met lage basisvaardigheden pas vaak deel aan een opleiding of cursus als het echt niet anders kan. Het gaat dan om 'levenscrises' zoals het verlies van werk, scheiding of veranderingen in de financiële (thuis)situatie waardoor deelname aan scholing noodzakelijk wordt. Tezamen met lage self efficacy - weinig vertrouwen in het eigen kunnen - betekent dit dat deze groep extra kwetsbaar en onzeker aan scholing begint. Het is dan van belang om een veilig leerklimaat te creëren, met aandacht voor drie psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Het bevorderen van succeservaringen door het stellen van haalbare tussendoelen, bouwen aan positieve relaties binnen de klas, regelmatige feedback van docenten op vorderingen en het belonen inzet (in plaats van prestaties) bevorderen retentie en doorzettingsvermogen gedurende de cursus/opleiding.

Verschillende doelgroepen hebben uiteenlopende motieven om deel te nemen aan scholing. Met name werkende laagopgeleiden voelen zich vaak verplicht om deel te nemen aan scholing, extrinsieke prikkels spelen hier een grotere rol. Voor ouderen zijn intrinsieke motieven (zoals zelfontplooiing, horizonverbreding, contact met anderen) belangrijker. Voor beide groepen zijn studies gevonden die *informeel leren* als kansrijke leervorm aanwijzen. Als gevolg van negatieve ervaringen binnen het initiële onderwijs, is scholingsintentie voor formeel leren laag. Informeel leren kan een eerste opstap zijn om participatie in toekomstige (formele) leeractiviteiten te vergroten. Goede prestaties tijdens een cursus of training versterken het gevoel van vertrouwen in de eigen vaardigheden, dit leidt tot weer meer vertrouwen in het afronden van toekomstige cursussen of trainingen.

Ook steun van de sociale omgeving, (familie en vrienden/collega's en leidinggevenden) dragen positief bij aan de scholingsintentie van volwassenen. Tot slot wordt het belang van het formuleren van doelen die direct praktisch nut hebben in het kader van werk of het dagelijkse leven in verschillende onderzoeken genoemd. Samenvattend zijn de volgende aanknopingspunten gevonden om volwassenen te motiveren om te leren (Gebaseerd op Jurgens en Buisman, 2017).



Aanknopingspunten voor verder onderzoek

In deze literatuurstudie is in kaart gebracht welke factoren relevant zijn voor het ontwikkelen van negatieve leerervaringen. We vonden circa 60 bruikbare studies. Toch blijft het een lastig af te bakenen onderwerp. In de gevonden studies wordt vaak verwezen naar het begrip 'negatieve leerervaringen', maar het begrip wordt zelden duidelijk inhoudelijk gedefinieerd. Ook wordt slechts in beperkte mate expliciet onderscheid gemaakt tussen soorten negatieve leerervaringen, of de specifieke context waarbinnen dit plaatsvindt. Er zijn geen studies gevonden die expliciet focussen op de effecten van negatieve leerervaringen van jonge kinderen. Toekomstig onderzoek zou meer licht op deze aandachtspunten kunnen werpen.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50,179-211.
- Beder, H. (1991). The stigma of illiteracy. *Adult basis education*, 1, 67-78.
- Belzer, A. (2004).It's not like normal school: The role of prior learning contexts in adult learning. *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, Vol. 55 No. 1, November 2004 41-59
- Balatti, J., Black, S. & Falk, I. (2006). *Reframing adult literacy and numeracy. Course outcomes: A social capital perspective*. Adelaide: NCVER.
- Boeren , E. John Holford , Ides Nicaise & Herman Baert (2012) Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10:2, 247-269.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der. (2013). *PIAAC: kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Buisman, M. & Houtkoop, W. (2014) *Laaggeletterdheid in Kaart*. Den Haag: Stichting Lezen en Schrijven.
- Ecorys & Kohnstamm Instituut (2015). *Evaluatie Actieplan Laaggeletterdheid*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Cachioni, M., Nachimento Ordanez, T., Bento Lima Da Silva, T., Sathler Taveres Batistoni, S., Sanches Yassuda, M., Caldeiro Meiro, R. et. al. (2014). Motivational factors and predictors for attending a continuing education program for older adults. *Journal of educational gerontology* 40(8), 584-596.
- Christoffels, I. Groot, A. Clement, C. & JFond Lam, J (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren*. Den Bosch: ecbo.
- Damen, M.A.W., Jos M.A.F. Sanders & Karen van Dam (2013). Leve lang leren: het effect van een positieve leerervaring op de self-efficacy van laagopgeleiden. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 2013 (29) 4.

- De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J. & Lam, J.F. (2014). *Impactonderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en lezen Deel A*. Maastricht: Maastricht University.
- Daehlen, Marianne; Ure, Odd Bjorn (2009) Low-Skilled Adults in Formal Continuing Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28:5, 661-674,
- De Milliano, I (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents The role of engagement in academic reading and writing*. Den Haag: NWO
- Doets, C., Esch, W. Van Houtepen, J., Visser, K. & De Sousa, J. (2008). *Palet van de non-formele educatie in Nederland*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Elsäcker, W. van & L. Verhoeven, Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën* 80, 2, 2003, p. 127-146.
- Fingeret, H.A. (1984). *Adult literacy education: current and future directions*. Columbee: Ohio State University
- Fouarge, D., Schils, T. & De Grip, A. (2009). *Prikkels voor postinitiële scholing van laagopgeleiden*. Den Bosch: Cinop.
- Fouarge, D., Houtkoop, W. & van der Velden, R (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland. Omvang, kenmerken en achtergronden van laaggeletterdheid in beeld*. Utrecht: ebo.
- Fouarge, D. Trudie Schils & Andries de Grip (2013) Why do loweducated workers invest less in further training?, *Applied Economics*, 45:18, 2587-2601
- Golding, D.B. (2011). Social, local and situated: recent findings about the effectiveness of older men's informal learning in community contexts. *Adult education quarterly*, 61(2), 103-120.
- Golsteyn, B. (2012). *Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover? Een onderzoek in opdracht van de onderwijsraad*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Hazelzet, A., Sanders, J., Langelaan, S., Giesen, F. & Keijzer, L. (2011). *Stimuleren van scholing bij lager opgeleide werknemers*. Hoofddorp: TNO.
- Hazelet, A. Paagman H. & El MKarini, S. (2008) *Werknemers motiveren voor scholing. Opleiding en Ontwikkeling 10-2008*
- Knud Illeris (2003) Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22:1, 13-23,
- Illeris, K. 2003. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education* 22, no. 4: 396_406.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 15-28.
- IOM (Institute of Medicine) and NRC (National Research Council). 2011. *The Science of Adolescent Risk-Taking: Workshop Report. Committee on the Science of Adolescence*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jurgens, K & Buisman, M. (2017). *Zilveren taalcompetenties. Literatuurstudie (in voorbereiding)*.

- Kamp van der, M. & Boudard, E. (2003). Literacy proficiency of older adults. *International Journal of Educational Research*, 39, 253-263.
- Kasworm, C.E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New directions for adult education and continuing education*, 120-2008.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Claes, T., De la Marche, J., & Dochy, F. (2013). What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed method study on their learning intentions. *Studies in Continuing Education*, 35, 315-336.
- Kyndt (2014) De leerintentie van kortgeschoolde werknemers: een samenspel tussen individu en organisatie. *OVER.WERK / 2/2014*
- LaPolice, C. C., Carter, G. W., & Johnson, J. W. (2008). Linking O* NET descriptors to occupational literacy requirements using job component validation. *Personnel Psychology*, 61(2), p. 405 - 441.
- Lipnevich, A & Beder, H (2007). Self esteem among adult literacy learners. *Adult basic education and Literacy Journal*, 1, 73-82.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, p. 409 - 431.
- Maurer, T.J., Weiss, E.M., & Barbeite, F.G. (2003). Model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, 88, 707-724.
- Meyers, R. (2017) Disadvantaged older jobseekers and the concept of bounded agency, *International Journal of Lifelong Education*, 36:3, 292-307,
- Miller, N. (2000). Learning from experience in adult education. In A.Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *British Journal of Learning Support*, 28: 4.
- Perin (2017) Text-Based Writing of Low-Skilled Postsecondary Students: Relation to Comprehension, Self-Efficacy and Teacher Judgments
- Quigly, B.A. (1997). Rethinking literacy education. The critical need for practice-based change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reder, S. (2009). *The development of literacy and numeracy in adult life*. In S. Reder & J. Byner, (Eds.), *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research* New York and London: Routledge, 59 - 84.
- Reder, S. (2010a). *Participation, life events and the perception of basic skills improvement*. In J. Derrick, J. Field, P. Lavender, S. Meyer, U. Howard, & T. Schuller (Eds.), *Remaking Adult Learning: Essays on Adult Education in Honour of Alan Tuckett*, London: Institute of Education.
- Reder, S. (2012). *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. Montreal: the Centre for Literacy.

- Rie, de la, S., Steensel, R. van & Gelderen, A. van (2016). Implementation *Quality of Family Literacy Programs: A review of literature*. Review of Education.
- Rosenthal, R.L. (2008). Older Computer-Literate Women: Their Motivations, Obstacles, and paths to Success. *Educational Gerontology*, 34(8), 610-626.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Salter, L. (2011) Preconditions for Post-Employment Learning: Preliminary Results from Ongoing Research. *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol. 12.1 January - 2011
- Sloane-Sealy, A. (). Creative retirement: survey of older adults educational interests and motivations. *Canadian journal of university continuing education* 30(2), 73-89.
- Sylva, K. (1994), School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35: 135-170
- Tam, M. & Chui, E. (2015). Aging and learning: what do they mean by elders themselves. *Studies in continuing education*, 38(2), 195- 212.
- Tett, L., Hall, S., Maclachlan, K., Thorpe, G., Edwards, V. & Garside, L. (2006). *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- Tomassini, M. (2016) Overcoming the low-learning scar effect: narratives of learning and resilience of Italian low-skilled. *British Journal of Guidance & Counselling*.
- Tsai, H.Y.S., Shillair, R. & Cotton, S.R. (2015). Social Support and "Playing Around": An examination of how older adults acquire digital literacy with tablet computers. *Journal of Applied Gerontology*, 36(1), 29-55.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Adult Education Participation Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies*. Working Paper No. 98-10, by Tim Silva, Margaret Cahalan, and Natalie Lacierno-Paquet. Peter Stowe, Project Officer. Washington, D.C.: 1998.
- Van Steensel, R.C.M, Van der Sande, N.E., Bramer, W.M. & Arends, L.R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Vermeesch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geleterdheidsrisico*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Ward, J. & Edwards, J. (2002) *Learning Journeys: learners' voices: learners' views on progress and achievement in literacy and numeracy: summary*. London: LSDA.

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 978 Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, Felix, C.
Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.
- 977 Petit, R.
Scenario's voor de toekomst van vakmanschap. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 976 Slighte, H., Emmelot, Y.W., Schenke, W.
Tussentijdse Evaluatie Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen 2015-2016.
- 975 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 974 Loon-Dijkers, A.L.C. van, Weijers, D. & Heurter, A.M.H.
Onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen in Amsterdam en Diemen.
- 972 Slighte, H., Schenke, W.
Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren.
- 971 Heim, M., Wellner, H., Elshof, D.P.
Passend onderwijs bureaucratisch? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 970 Loon-Dijkers, A.L.C. van, Heurter, A.M.H., Ledoux, G.
Ervaren bureaucratie en tevredenheid passend onderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 969 Weijers, D., Heim, M.
De weg naar het praktijkonderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 968 Schenke, W. & Heemskerk, I.M.C.C., m.m.v. Elshof, D.P. & Felix, C.
VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek.
- 967 Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G.
Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen.
- 966 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 2: Eerste ervaringen met de stelselverandering. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl

Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 1226
www.kohnstammstituut.uva.nl