

The influence of adult education on the increase of social inclusion

Citation for published version (APA):

de Greef, M. (2012). *The influence of adult education on the increase of social inclusion*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Datawyse. <https://doi.org/10.26481/dis.20120912mg>

Document status and date:

Published: 01/01/2012

DOI:

[10.26481/dis.20120912mg](https://doi.org/10.26481/dis.20120912mg)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

The influence of adult education on the increase of social inclusion

De invloed van volwasseneneducatie op de toename in sociale inclusie

Adult education can be a lever for increase of social inclusion among vulnerable adults. This thesis contains a series of studies concerning the outcome of lifelong learning programs among vulnerable adults. Some learners (circa half of the total population) undergo a 'transition' to better social inclusion after joining these programs, especially on four conceptions of social inclusion: activation, internalisation, participation and connection. The research results underline the importance of the variable transfer possibilities (referring to the possibilities one has to use the learned knowledge, skills and attitude in daily life) influencing the learning success among these learners. Further analysis show that not only elements of the learning environment influence the rate of increase of social inclusion. Especially foreign learners and people who live together without being married experience a higher rate of increase on several variables of social inclusion. Future research and the use of insights of the results of our study can stimulate professionals and researchers of lifelong learning to improve the learning environment of lifelong learning in adult education centres. The research is now continued in eight European countries, 87 communities and among 5500 learners.

About the author

Maurice de Greef is master in educational science and started his promotion (PhD) about the outcome of adult education to become professor in adult education. He managed local, regional and European projects in innovating learning environments, strategic policy-making in adult education and developing strategies for approaching learners and realising new courses in local settings. He trains teachers on these topics. Besides this he is member of the national board of non-formal adult education and responsible for the national conferences about adult education. Furthermore he is member of the board of the national organisation for civil servants of education and project manager in realising new learning environments for minority groups.

Samenvatting

Een aanzienlijk deel van de huidige Europese bevolking wordt bedreigd door sociale uitsluiting. Dit blijkt bijvoorbeeld uit cijfers van Eurostat (2010), die zich met name richten op economische maten van sociale inclusie zoals armoede en tewerkstelling. Deze cijfers indiceren dat 17% van de huidige Europese bevolking op of onder de armoedegrens leeft en dat het werkloosheidscijfer sinds de geconstateerde 7% van 2008 blijft toenemen. Bijl et al. (2011) geeft aan dat deze sociale ongelijkheid een hardnekkig probleem in onze samenleving blijft. Er is vooral een grote kloof waarneembaar tussen hoog- en laagopgeleiden, waarbij laagopgeleiden een grotere kans lopen om uitgesloten te worden van zowel maatschappelijke als arbeidsparticipatie. Dientengevolge heeft de Europese Commissie (2010) een "Europe 2020" agenda ontwikkeld met onder andere als doel toename van sociale inclusie voor 20 miljoen mensen.

Sociale inclusie is echter meer dan een economisch probleem. In dit proefschrift gaan we uit van sociale inclusie als een multidimensionaal proces van gedragsverandering, dat afhankelijk is van iemands interactie in verschillende situaties en onder verschillende omstandigheden in zijn of haar omgeving (Endler en Magnusson, 1976; Krueger et al., 2008; Nye en Hargreaves, 2009).

Sociale exclusie treft verschillende groepen (De la Fuente Anuncibay, 2007). Tsakoglou en Papadopoulos (2002) onderscheiden verschillende groepen op basis van sociodemografische factoren of levensomstandigheden, zoals werkloosheid, alleenstaand ouderschap, opleidingsniveau, zwakke gezondheid in combinatie met vergrijzing en etnische afkomst. Volgens UNICEF (2008) is bijvoorbeeld 22% van de bevolking van de geïndustrialiseerde landen laaggeletterd en de onderzoeksresultaten van PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) geven aan dat 25% van alle 15-jarigen ongekwalificeerd zullen zijn in hun 25e levensjaar (EARLALL, 2011). Daarnaast constateren Dahlstedt en Bevelander (2010) dat migranten op basis van hun etnische afkomst moeilijkheden ondervinden op het gebied van taal en een afstand ervaren tussen hun thuisland en het immigratieland. Naast immigranten, riskeert ook een deel van de ouderen sociale uitsluiting, vanwege onder meer gezondheidssituatie (bijvoorbeeld beperkte mobiliteit) of lage inkomen (Dannefer, 2003). Maar ook alleenstaande of jonge ouders lopen risico uitgesloten te worden van de maatschappij en de arbeidsmarkt (Bynner en Londra, 2004) evenals de huidige 10.9% werklozen in Europa (Eurostat, 2012).

De omvang van de problematiek van sociale exclusie vereist een antwoord op de vraag hoe kwetsbare groepen kunnen worden ondersteund, zodat ze een betere plek in de samenleving weten te vinden. Naast Nilsson (2010) geeft de OECD (Christian, 1974) aan dat levenslang leren een geschikte interventie kan zijn om ervoor te zorgen dat de sociale inclusie onder deze kwetsbare volwassenen toeneemt. Volwasseneneducatie kan ervoor zorgen, dat kwetsbare volwassenen een betere plek op de arbeidsmarkt en in de samenleving krijgen.

Volgens het UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009) onderstrepen de uitkomsten van de CONFINTEA VI conferentie het belang van een kwalitatief goede volwasseneneducatie. Echter, tot op heden is er weinig evidentie van de opbrengsten van volwasseneneducatie in termen van sociale inclusie. Tegelijk is er weinig evidentie over welke kenmerken van de leeromgeving in programma's voor volwassenonderwijs bijdragen aan het realiseren van deze opbrengsten. Dit proefschrift geeft antwoord op de vraag wat deelnemers van volwassenonderwijs bereiken in termen van sociale inclusie na deelname aan educatie. Daarbij wordt inzichtelijk gemaakt of er verschillen in opbrengsten zijn tussen subgroepen. Tot slot wordt onderzocht welke elementen van de leeromgeving het meeste invloed hebben op de bereikte leerwinst.

1. Transfer van educatie in termen van sociale inclusie

Sociale inclusie kan gezien worden als een multidimensionaal proces, waarbij inwoners proberen om te gaan met bronnen en voorzieningen, relaties hebben en aangaan, zich geïncorporeerd voelen in de (lokale) samenleving en deelnemen aan activiteiten in diezelfde samenleving (Van Houten, 2008; Ogg, 2005; Levitas et al., 2007; The World Bank, 2007). Dit impliceert dat sociale inclusie beschreven kan worden in twee dimensies, te weten activering en internalisatie aan de ene kant en participatie en connectie aan de andere kant (Fortuin and Keune, 1997; Guildford, 2000; Mastergeorge, 2001; Verté et al., 2007). Guildford (2000) geeft aan dat mensen geaccepteerd willen worden door familie, vrienden en de samenleving. Ze proberen zich een plek eigen te maken. Ook wel "internalisatie" genoemd (Mastergeorge, 2001). Welzijnsprojecten tonen echter aan dat de stap naar internalisatie niet altijd gezet kan worden (Fortuin and Keune, 1997). Soms blijft het bij aanleren van vaardigheden en kennis of gedrag dat nog toegepast moet worden. Het blijft dan slechts bij "activering" van volwassenen. Naast het zich eigen maken van een plek in de samenleving, kan ook de stap worden gezet naar actieve deelname (Guildford, 2000). "Participatie" in wijkactiviteiten, activiteiten voor een vereniging of in kunst- en cultuuractiviteiten zijn daarvan voorbeelden. Verté et al. (2007) geeft aan dat participatie niet alleen een individueel proces is, maar dat deelname aan activiteiten juist interactie met mensen bevordert. Volgens Colley (1975), Smith (2007), Huisman et al. (2003) en Priemus (2005) een proces van "connectie".

2. De rol van de leeromgeving betreffende de bevordering van sociale inclusie

Leerprogramma's in het volwasseneneducatie met als doel het bevorderen van sociale inclusie kunnen als effectief worden gezien als deelnemers de aangeleerde kennis, vaardigheden en houding kunnen toepassen in het dagelijks leven, ook wel het transfer-of-

training effect genoemd. Met name binnen het HRD-onderzoeksdomein (Human Resource Development) is veel onderzoek gedaan naar de effecten van trainingen (een vorm van volwassenonderwijs) (o.a. Holton, Chen en Naquin, 2003; Cheng en Hampson, 2008). In de meeste studies tonen de onderzoeksresultaten aan, dat er zwak tot gematigd transfer of training effect is (Baldwin en Ford, 1988; Nijhuis, Segers en Gijsselaers, 2005; Cheng en Hampson, 2008; Holton, Chen en Naquin, 2003; Thijssen, 2001; Nijman, 2004). De meeste HRD-studies refereren naar de opbrengsten van trainingsprogramma's in termen van professionele ontwikkeling gerelateerd aan het functioneren op de werkvloer (o.a. Cheng en Hampson, 2008 en Holton, Chen en Naquin, 2003), terwijl ons onderzoek zich richt op de implementatie van geleerde kennis, vaardigheden en houding in het dagelijks leven. Op basis van eerder transfer of training onderzoek, onderscheiden we drie groepen variabelen waarvan verondersteld kan worden dat ze een invloed hebben op de opbrengsten van volwassenonderwijs, te weten: deelnemerskenmerken, het transfer design en de leefomgeving van de deelnemers.

2.1 Deelnemerskenmerken

De mate van sociale inclusie kan allereerst afhankelijk zijn van de achtergrond van kwetsbare volwassenen zelf. Volgens de onderzoeksresultaten van Verté et al. (2011) kunnen deelnemerskenmerken zowel iemands sociale inclusie bevorderen als beperken. De kenmerken die volgens Verté et al. (2011) van invloed kunnen zijn op wel of geen toename van sociale inclusie zijn: geslacht, etnische afkomst, leeftijd, aantal kinderen, burgerlijke staat, onderwijsniveau, aantal opleidingsjaren, het hebben van wel of geen (vrijwilligers)baan, het hebben van wel of geen diploma's, motivatie tot deelname en de eerder gevolgde cursussen. Ten tweede kan de mate van zelfsturing van invloed zijn op het leerproces en de leeropbrengsten van de deelnemers (McGivney, 1992; Raemdonck, 2006). Zowel Knowles (1975) als Mezirow (1997) onderschrijven het belang van zelfsturing tijdens het leerproces. Volgens Raemdonck (2006) is zelfsturing tijdens het leren een proces, waarbij de deelnemer zijn of haar eigen leerproces kan beïnvloeden om op de gewenste manier in de eigen situatie te kunnen functioneren. Haar onderzoek toont aan dat met name het leerproces van laagopgeleide deelnemers beïnvloed wordt door hun mate van zelfsturing. Ten derde kan motivatie een bepalende factor zijn voor leersucces. Volgens Baldwin en Ford (1988) en Holton, Chen and Naquin (2003) is de deelnemer een onafhankelijk individu met een eigen motivatie tijdens het leren. Eveneens geven Pugh and Bergin (2006) aan dat motivatie de mate van transfer kan beïnvloeden.

2.2 Transfer design: transferklimaat, leerinhoud en -activiteiten en docentondersteuning

Verschillende elementen van de leeromgeving zijn in eerder transfer of training onderzoek aangetoond als van invloed op transfer effecten (bijv. Nijman, 2004): het transferklimaat, de leerinhoud en -activiteiten en de ondersteuning door de docent.

Het transferklimaat refereert ten eerste naar de verschillende omgevingsfactoren van de deelnemer, die ervoor zorgen dat de geleerde kennis, vaardigheden en houding wordt toegepast of eigen gemaakt in het dagelijks leven (Burke en Baldwin, 1999). In onze studie betreft het hier de transfermogelijkheden en de directe omgeving. De directe omgeving bij de studie van Nijman (2004) betreft de werkomgeving, terwijl ons onderzoek zich focust op de dagelijkse leefomgeving die transfer kan blokkeren of stimuleren.

Ten tweede is volgens vele auteurs de leerinhoud en soort leeractiviteiten van belang voor de leerimpact. Een aantal auteurs onderstrepen dit belang vanuit een constructivistisch leerperspectief, dat volgens Tenenbaum et al. (2001) uit de volgende principes bestaat: (1) het gebruik van argumenten, discussies en debatten onder deelnemers, (2) het toepassen en ontwikkelen van conceptuele conflicten en dilemma's, (3) het delen van elkaars ideeën, (4) het gebruik van oplossingsgerichte materialen en maatregelen, (5) het bevorderen van de mate van reflectie en onderzoek onder deelnemers, (6) de afstemming op deelnemersbehoeften en (7) betekenisgeving aan voorbeelden uit het dagelijks leven tijdens lesinstructies.

Ten slotte speelt volgens Pratt (1998) de docent een belangrijke rol in de volwasseneneducatie en moet deze een ondersteunende coach zijn, die deelnemers stimuleert in het toepassen van de geleerde competenties en hen leert omgaan met mogelijke weerstand uit de dagelijkse omgeving. De rol van de docent kan die van trainer (Simons en Bolhuis, 2004), consultant (Van Lakerveld et al., 2000), supervisor (Holton, Chen en Naquin, 2003) of van "gids" (Van der Vlerk, 2005) zijn om sociale inclusie te bevorderen.

2.3 Deelnemersomgeving

Eerdere studies naar transfer of training wijzen op de rol van de werkomgeving in het bevorderen van transfer. In onze studies, waar we onze richten onderwijsprogramma's die het bevorderen van sociale inclusie beogen, ligt de focus niet op de werkomgeving, maar op het dagelijks leven van de deelnemer. Volgens Liu (1974) en Andrews en Withey (1974) is de leefomgeving, meer bepaald de levensomstandigheden van de deelnemer van belang. Voorbeelden zijn het familieleven naast het wel of niet functioneren in een betaalde baan, het opvoeden van kinderen en de mogelijke zorg voor anderen (Andrews en Withey, 1974). Naast deze blokkerende of stimulerende levensomstandigheden voor sociale inclusie zijn er volgens McGivney (1992) diverse barrières, zoals zich te oud voelen om te leren en mobiliteitsproblemen, die transfer (en dus de toename van sociale inclusie) verhinderen.

3. Onderzoeksvragen betreffende de outcome van onderwijsprogramma's ter bevordering van sociale inclusie

Aangezien tot op heden weinig inzicht is in de opbrengsten van programma's van volwasseneneducatie, zijn vooralsnog vijf onderzoeksvragen onbeantwoord. Deze onderzoeksvragen zijn richtinggevend voor deze studie en trachten inzage te verschaffen in de opbrengsten van volwasseneneducatie in termen van sociale inclusie voor verschillende subgroepen van deelnemers en in de mogelijk beïnvloedende kenmerken van de leeromgeving. De vijf onderzoeksvragen zijn:

Onderzoeksvraag 1: "Wat zijn de kwalitatief verschillende percepties van deelnemers in het ervaren van toename van sociale inclusie na deelname aan programma's binnen het volwassenenonderwijs?"

Onderzoeksvraag 2: "Wat zijn de kritische succesfactoren van de leeromgeving, die de verschillende percepties van toename van sociale inclusie beïnvloeden?"

Onderzoeksvraag 3: "Welke specifieke opbrengsten in termen van sociale inclusie ervaren deelnemers na deelname aan programma's binnen het volwassenenonderwijs?"

Onderzoeksvraag 4: "Wat zijn de verschillen tussen subgroepen van deelnemers met het oog op toename van sociale inclusie (in termen van activering, internalisatie, participatie en connectie) na deelname aan een programma van het volwassenenonderwijs?"

Onderzoeksvraag 5: "Wat is de relatie tussen de leeromgeving en de toename op sociale inclusie na deelname aan programma's binnen het volwassenenonderwijs?"

4. Setting

De onderzoeksdoelgroep bestond uit voornamelijk laagopgeleide deelnemers, die deelnamen aan trajecten volwassenenonderwijs binnen Regionale Opleidingen Centra (ROC's) in Nederland. Om antwoord te krijgen op de eerste onderzoeksvraag zijn in twee ROC's 32 deelnemers geworven, die een cursus betreffende basisvaardigheden of lees- en schrijfvaardigheden volgden. Voor onderzoeksvraag 2 en 3 hebben 787 deelnemers, die deelnamen aan een cursus betreffende basisvaardigheden, lees- en schrijfvaardigheden of digitale vaardigheden in 31 verschillende ROC's (met 39 locaties) aan het begin van de betreffende cursus en 515 deelnemers aan het eind van diezelfde cursus een vragenlijst ingevuld.

5. Resultaten

5.1 Onderzoeksvragen 1 en 2

Op basis van het fenomenografisch onderzoek werd duidelijk dat deelnemers vier concepties van sociale inclusie ervaren, te weten: activering, internalisatie, participatie en connectie. Uit de onderzoeksresultaten blijkt, dat de meeste deelnemers zichzelf beter weten te redden (activering) en daarnaast het gevoel hebben een sterkere identiteit te zijn (internalisatie). Daarentegen ervaart een kleiner deel, dat ze meer ruimte hebben gekregen om nieuwe dingen te doen in de samenleving (participatie) en nieuwe relaties aangaan of bestaande relaties verbeteren (connectie). Met andere woorden hebben meer deelnemers vooruitgang ervaren op de individueel gerichte componenten van sociale inclusie dan de componenten, waarbij de omgeving ook een rol speelt. Daarnaast indiceren de resultaten dat bij een groot aantal deelnemers docentondersteuning wordt gezien als van invloed is op de toename van sociale inclusie, doordat deze hen aanmoedigt tot leren of hen stimuleert tot transfer. Wat minder deelnemers geeft aan dat de leerinhoud en -activiteiten (gebaseerd op het constructivistisch perspectief) van invloed is op hun toename van sociale inclusie, evenals de invloed van hun levensomstandigheden en hun leefomgeving, die hen ondersteunt om zelfredzamer te worden in het dagelijks leven, hen bewust maakt van de gemaakt progressie door leren en ervoor zorgt dat ze dingen op eigen initiatief gaan doen. Ten slotte wordt duidelijk dat zelfsturing door de minste deelnemers is aangegeven als van invloed op de vooruitgang in sociale inclusie. Deze zelfsturing is soms gebaseerd op een intrinsieke dan wel een extrinsieke motivatie en bereidheid tot leren.

5.2 Onderzoeksvragen 3 en 4

Volgende stap is om aan te tonen onder welk deel van de deelnemers een toename van sociale inclusie is te constateren na deelname aan een traject volwasseneneducatie. De toename van sociale inclusie op de verschillende variabelen van sociale inclusie varieert van 21.8% ("lidmaatschap") tot 54.7% ("digitale vaardigheden"). Bij 5 variabelen ervaart 40% of meer van de deelnemers een toename van sociale inclusie, te weten: "digitale vaardigheden", "internationale taalvaardigheden", "assertiviteit", "sociaal isolement" en "verenigings- en wijkactiviteiten". Daarnaast ervaart een groter aantal deelnemers meer toename op de schaal van "activering en internalisatie" (46.3%) dan op de schaal van "participatie en connectie" (41%).

Uit de bivariate analyses wordt vervolgens duidelijk dat met name samenwonende en allochtone deelnemers i.p.v. getrouwde, ongetrouwde, autochtone deelnemers of weduwen en weduwnaars meer vooruitgang boeken op 3 of meer specifieke variabelen van sociale inclusie. Zo vertonen samenwonenden meer vooruitgang dan getrouwden, ongetrouwden en weduwen en weduwnaars op het gebied van "nationale taalvaardigheden", "digitale vaardigheden", "assertiviteit", "arbeids- en opvoedingsvaardigheden",

"contactvaardigheden", "ontmoeten en ondernemen", "intieme contacten" en op de schaal van "activering en internalisatie". Allochtone deelnemers ervaren daarnaast meer toename dan autochtone deelnemers op het gebied van "nationale taalvaardigheden", "ontmoeten en ondernemen" en "intieme contacten", terwijl autochtone deelnemers juist meer toename op het gebied van "kunst- en cultuuractiviteiten" ervaren. Enkele andere opvallende zaken zijn dat mannen meer toename dan vrouwen ervaren op het gebied van "assertiviteit" en dat ouderen meer dan jongeren een toename op het gebied van "digitale vaardigheden" ervaren. Ten slotte ervaren deelnemers met minder kinderen meer toename op het gebied van "assertiviteit" en "sociaal isolement" en ervaren lageropgeleiden meer toename op het gebied van "internationale taalvaardigheden" en "intieme contacten".

5.3 Onderzoeksvraag 5

Om inzage te verkrijgen in welke kenmerken van de leeromgeving de toename van sociale inclusie beïnvloeden is een logistische regressieanalyse uitgevoerd. De onderzoeksresultaten tonen aan dat met name de variabele transfermogelijkheden een grote invloed heeft op de meeste variabelen van sociale inclusie, te weten: "digitale vaardigheden", "assertiviteit", "arbeids- en opvoedingsvaardigheden", "vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden", "verenigings- en wijkactiviteiten", "kunst- en cultuuractiviteiten" en "lidmaatschap". Daarnaast hebben "barrières" (zoals mobiliteitsproblemen of zich te oud voelen om te leren) invloed op "internationale taalvaardigheden", het verlenen van "zorg" op "verenigings- en wijkactiviteiten", het verzorgen van een "opvoeding" en het hebben van "werk" op "arbeids- en opvoedingsvaardigheden" en "vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden" en "leerinhoud en -activiteiten" op "contactvaardigheden".

6. Implicaties voor de praktijk: "Transitie naar sociale inclusie door levenslang leren"

Uit de resultaten van ons onderzoek wordt duidelijk dat deelname aan programma's van volwasseneneducatie kan leiden tot een toename in sociale inclusie, oftewel een betere plek in de samenleving, met name op 4 gebieden, te weten: activering, internalisatie, participatie en connectie. Op de schaal van "activering en internalisatie" vertoont 46.3% van de deelnemers een toename van sociale inclusie, terwijl dat op de schaal van "participatie en connectie" 41% is. Kijkend naar de deelnemers zelf is vooral vooruitgang te constateren voor samenwonenden op een aantal gebieden, te weten: "nationale taalvaardigheden", "digitale vaardigheden", "assertiviteit", "arbeids- en opvoedingsvaardigheden", "contactvaardigheden", "ontmoeten en ondernemen", "intieme contacten" en op de schaal van "activering en internalisatie". Daarnaast wordt duidelijk dat allochtone deelnemers meer toename dan autochtone deelnemers ervaren op het gebied van "nationale

taalvaardigheden”, “ontmoeten en ondernemen” en “intieme contacten”, terwijl autochtone deelnemers juist meer toename op het gebied van “kunst- en cultuuractiviteiten” ervaren. Leeftijd, geslacht en opleidingsniveau blijken voor een enkele variabele van sociale inclusie een rol te spelen, maar deze is veel geringer dan etnische afkomst en burgerlijke staat. De bepalende rol van deze sociodemografische kenmerken impliceert, dat programma’s van levenslang leren binnen de volwasseneneducatie gedifferentieerde programma’s moeten zijn, die aansluiten bij verschillende leerbehoeften van verschillende groepen deelnemers. Dit zal de kwaliteit van de programma’s ten goede komen.

Volgens het UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009) was ook één van de belangrijkste conclusies van de CONFINTEA VI Conferentie dat inzage in de meest belangrijke kenmerken van volwasseneneducatie van belang zijn om haar kwaliteit te waarborgen. Kijkend naar onze onderzoeksresultaten blijkt dat allereerst transfermogelijkheden de bepalende factor is voor de meeste variabelen van sociale inclusie. Oftewel de mogelijkheden om de geleerde kennis, vaardigheden en houding toe te passen in het dagelijks leven heeft de meeste invloed op het bereiken van een betere plek in de samenleving na deelname aan een programma van volwasseneneducatie. Daarnaast spelen leerinhoud en -activiteiten en barrières, opvoeding en werk en ten slotte het verlenen van zorg aan een ander een mindere, maar wel belangrijke rol in het behalen van het leersucces.

Met het oog op deze onderzoeksresultaten zouden de professionals en managers in de praktijk van volwasseneneducatie een antwoord moeten geven op vier nieuwe eisen voor programma’s van volwasseneneducatie.

Allereerst om de transfermogelijkheden te vergroten zou gezocht moeten worden naar een combinatie van non-formeel en formeel leren. Naast het leerproces in de klassikale setting, moeten er ook voldoende praktijkmomenten zijn, zoals het voeren van gesprekken op het werk of de deelname aan activiteiten in de wijk, waarbij deelnemers het geleerde kunnen toepassen.

Ten tweede zouden er voldoende voorbeelden uit het dagelijks leven gebruikt moeten worden tijdens het leerproces. Met name voor kwetsbare volwassenen is het zaak, dat zij zich in de materie herkennen en de mogelijkheden zien om op basis van reflectie hun houding in de praktijk te optimaliseren. Hierdoor zal hun contact met hun dagelijkse leefomgeving verbeterd kunnen worden, doordat ze het voorbeeld uit de leersetting direct kunnen toepassen.

Ten derde doet het ook een ander appèl op de ondersteuning van de docent. Hij of zij zal eerder een faciliterende functie krijgen, waarbij hij of zij een veilige leeromgeving weet te creëren. In deze leeromgeving krijgen deelnemers de kans om middels reflectie hun “fouten” te (h)erkennen en vervolgens de juiste aanpak voor het dagelijks leven onder de knie te krijgen. De docent zal hen dan kunnen ondersteunen bij de implementatie van de aangeleerde “aanpak”.

Ten slotte zal de opbouw van een educatief programma er anders uit komen te zien. Er moeten meer mogelijkheden tot transfer zijn, waarbij momenten van coaching in de praktijk

langer worden en meer aandacht krijgen. Dit om te voorkomen dat er te weinig aandacht is voor de leerbehoeften van de deelnemers en daarnaast de transfer van de geleerde kennis, vaardigheden en houding is vastgelegd.

7. Suggesties voor vervolgonderzoek

Deze studie moet echter gezien worden als een eerste aanzet om inzage te krijgen in de outcome van volwasseneneducatie in termen van sociale inclusie en te achterhalen wat de meest bepalende factoren voor dit leersucces kunnen zijn.

Deze onderzoeksresultaten zijn allereerst gebaseerd op de Nederlandse setting. Een mogelijkheid zou kunnen zijn om een vervolgonderzoek te realiseren in verschillende landen, waardoor culturele verschillen en invloeden bij leerprocessen in beeld gebracht kunnen worden.

Ten tweede zijn de onderzoeksresultaten verkregen op basis van "self-reports" onder de deelnemers. Hierdoor werd duidelijk wat de ervaren mate van toename van sociale inclusie onder de deelnemers was. Het verdient aanbeveling om dit ook in beeld te brengen via andere maten, waardoor mogelijke "overschatting" van de deelnemers voorkomen kan worden.

Ten slotte stap zou een cross-validatie van het huidige onderzoeksmodel kunnen zijn. Volgens Cascallar en Musso (2008) zou de methode van "Neural Network Analysis" een manier kunnen zijn om het onderzoeksmodel uit te breiden en haar predictieve kracht te kunnen versterken. Soortgelijk toekomstig onderzoek kan ervoor zorgen, dat er nog scherper inzicht wordt verkregen in succesfactoren voor volwasseneneducatie met als doel het vergroten van sociale inclusie. Dit onderzoek is in ieder geval een eerste aanzet geweest om effecten van programma's van levenslang leren uit het volwassenenonderwijs in kaart te brengen, waarbij duidelijk werd dat de leeromgeving in ieder geval voor een aantal kwetsbare volwassenen voor een betere plek in de samenleving kan zorgen.

8. Referenties

- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research, 1974 (1)*, 26.
- Baldwin, T. T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 1988 (41)*, 43.
- Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Burke, L.A., & Baldwin, T.T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management, 38 (3)*, 227 - 242.

- Bynner, J. & Londra, M. (2004). *The impact of government policy on social exclusion among young people*. London: The Office of the Deputy Prime Minister.
- Cascallar, E. C. & Musso, M. (2008). Classificatory Stream Analysis in the Prediction of Expected Reading Readiness: Understanding Student Performance. *International Journal of Psychology, XXIX International Congress of Psychology ICP 2008, 43, (3/4): 231.*
- Cheng, E. W. L. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews 10 (4), 15.*
- Christian, D. E. (1974). International Social Indicators: The OECD Experience. *Social Indicators Research 1 (2), 169.*
- Colley, D. G. (1975). A social change index - an objective means to discern and measure the relative current social condition of cities, towns, and their sub-communities. *Social Indicators Research, 1975 (1), 26.*
- Dahlstedt, I. & Bevelander, P. (2010). General versus vocational education and employment integration of immigrants in Sweden. *Journal of Immigrant and Refugee Studies, 8 (2), 158 - 193.*
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage / Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Journal of Gerontology: Social Sciences 58B (6), 327 - 337.*
- De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation (36), 42 - 61.*
- De la Fuente Anuncibay, R. (2007). Social, personal and educational constraints on access to employment among groups at risk of social exclusion: contributions from an employment observatory. *Journal of Vocational Education and Training, 59 (4), 435 - 449.*
- EARLALL - European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning. (2011). *Policy paper: Decreasing the number of low-skilled people*. Bruxelles: EARLALL.
- Endler, N., S. & Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin, 83, 956 - 974.*
- European Commission. (2010). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion*. Brussels: European Commission.
- Eurostat (2010). *Combating poverty and social exclusion*. Luxembourg: European Union.
- Eurostat (2012). *Euro area unemployment rate at 10.3%*. Luxembourg: Eurostat.
- Fortuin, K. and Keune, C. (1997). *Anders praten over jeugd: Naar een begrippenkader voor preventief jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Guildford, J. (2000). *Making the case for social and economic inclusion*. Canada Atlantic Region: Population and Public Health Branch.
- Holton, E. F., Chen H. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly, vol. 14 (4), 24.*
- Huisman, J., Pijls, T., Van Hoeij, J., Van Voorst van Beest, K., Boonaerts, Y. & Lens, M. (2003). *Portfolio sociale competenties: Primair onderwijs, vmbo, mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Krueger, R. F., South, S., Johnson, W. Iacono, W. (2008). The heritability of personality is not always 50%: Gene-environment interactions and correlations between personality and parenting. *Journal of Personality, 76*, 1485 - 1522.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The Multidimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government.
- Liu, B. (1974). Quality of life indicators: a preliminary investigation. *Social Indicators Research, 1974 (1)*, 22, 187 - 208.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Mastergeorge, A. M. (2001). Guided Participation in sociocultural learning: Intervention and apprenticeship. *Academic Search Premier, 22 (1)*, 14.
- McGivney, V. (1992). *Tracking adult learning routes: A pilot investigation into adult learners' starting points and progression to further education and training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: Transformative learning in action: insights from practice. *New directions for adult and continuing education, 74*, 5 - 12.
- Nijhuis, J. F. H., Segers, M. S. R. & Gijselaers, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research, 2005 (8)*, 27.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion. *International Journal of Training and Development, 14, 4*, 251 - 272.
- Nye M. & Hargreaves, T. (2009). Exploring the Social Dynamics of Proenvironmental Behavior Change: A Comparative Study of Intervention Processes at Home and Work. *Journal of Industrial Ecology, vol. 14 (1)*, 137.
- Ogg, J. (2005). Social exclusion and insecurity among older Europeans: the influence of welfare regimes. *Ageing & Society, 25*, 69.
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Priemus, H. (2005). Het spel en de knikers: Fysieke en sociale pijler verbonden. *Tijdschrift B&G / Uitgave Bank Nederlandse Gemeenten en Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2005 (1)*, 5.
- Pugh, K. J., & Bergin, D. A. (2006). Motivational Influences on Transfer. *Educational Psychologist, 41 (3)*, 147 - 160.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit van Gent.
- Simons, R-J. S. & Bolhuis, S. (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. In Mulder, R.H. & Sloane, P.F.E., *New approaches to vocational education in Europe. The construction of complex learning-teaching arrangements*. Oxford: Symposium Books; and in *Oxford Studies in Comparative Education, 13 (1)*, 13 - 25.

- Smith, M. K. (2007). *Social capital. The encyclopedia of informal education, 2007. 26 - 07 - 2007.*
<www.infed.org/biblio/social_capital.htm>.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and construction 11*, 25.
- The World Bank. (2007). *Social Exclusion and the EU's Social Inclusion Agenda: Paper Prepared for the EU8 Social Inclusion Study*. Washington: The World Bank.
- Thijssen, J. (2001). Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu. In R. Poell & J. Kessels, *Human Resource Development, Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 103 - 116.
- Tsakoglou, P. & Papadopoulos, F. (2002). Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries. *Journal of European Social Policy 12 (3)*, 211 - 225.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning - UIL. (2009) *Global Report on Adult Learning and Education: Executive Summary*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning - UIL.
- UNICEF. (2008). *The state of the world's children*. New York: UNICEF.
- Van Houten, D. (2008). Werken aan inclusie. *Tijdschrift Sociale Interventie, 17 (3)*, 45 - 56.
- Van der Vlerk, D. (2005). *Inspireren tot leren: Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Lakerveld, J., Van den Berg, J., De Brabander, C., & Kessels, J. (2000). The corporate curriculum: a working-learning environment. In *Proc. Annual Academy of Human Resource Development Conference: Expanding the Horizons of Human Resource Development*. Raleigh-Durham NC.
- Verté, D., De Witte, N. & De Donder, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.
- Verté, D., Dury, S., De Donder, L., Buffel, T. & De Witte, N. (2011). *Doe mee! Over ouderen en maatschappelijke participatie*. Brugge: Provinciebestuur van West-Vlaanderen.