

Samenvatting

Kohnstamm signaleerde dat het onderwijsstelsel kansenongelijkheid creëert en wilde een bijdrage leveren aan het terugdringen daarvan. Hij zocht naar manieren waarop onderwijs (initieel en voor volwassenen) kansengelijkheid kan bevorderen. In deze bijdrage wordt nagegaan hoe het aanbod van onderwijs aan volwassenen zich de afgelopen honderd jaar heeft ontwikkeld, wie deelnamen en waarom, en wat de opbrengsten waren. Is de volwasseneneducatie erin geslaagd volwassenen daadwerkelijk een tweede kans te bieden om alsnog de competenties te ontwikkelen die zij nodig hebben om volwaardig te kunnen functioneren, als burger en op de arbeidsmarkt? De volwasseneneducatie heeft in de afgelopen eeuw volwassenen die al jong het onderwijs hadden verlaten, een tweede kans geboden. De wens tot verdere ontwikkeling en ontplooiing was aanzienlijk en goed omschreven, de aantallen deelnemers substantieel. Wel was sprake van veel uitval; het volgen van dit type opleidingen naast de dagelijkse verantwoordelijkheden van volwassenen bleek zwaar. Met de groei van het gemiddelde opleidingsniveau in Nederland ligt in de volwasseneneducatie van de 21^e eeuw de nadruk niet zozeer op opleidingen op secundair niveau maar op onderwijs voor laaggeletterden. Deze groep is heel divers en lastiger te bereiken en te motiveren; dat stelt hoge eisen aan werving, intake en invulling van het aanbod.

kernwoorden Volwasseneneducatie, kansen-(on)gelijkheid, deelnamemotieven, voortijdig schoolverlaten, laaggeletterden.

1 Inleiding

Een belangrijke vraag die Kohnstamm bezighield binnen de pedagogiek was hoe jongeren

op te voeden tot gewetensvolle mensen en verantwoordelijke burgers. De belangrijkste taak van onderwijs en opvoeding was volgens hem om mensen in staat te stellen zichzelf zoveel mogelijk te ontplooiën en “te ontwikkelen naar eigen aard en aanleg”. Kohnstamm signaleerde dat niet iedereen daartoe een eerlijke kans kreeg. Basis- en voortgezet onderwijs sloten slecht op elkaar aan. Ook had hij kritiek op de gehanteerde selectiemethoden. Kohnstamm (1925) constateerde dat de manieren waarop in het onderwijs wordt geselecteerd, de kansen van groepen leerlingen uit de lagere milieus om door te stromen naar ‘hogere’ vormen van voortgezet onderwijs belemmeren. Daar komt nog bij dat veel van deze jongeren al op jeugdige leeftijd het onderwijs moesten verlaten om te gaan werken en een bijdrage te leveren aan het gezinsinkomen. Kohnstamm fulmineert daartegen: jongeren ontberen zo emotionele vorming en de ontwikkeling van beroepskwalificaties: *‘Want zeker zal op den duur de tegenwoordige toestand niet bestendig kunnen blijven dat de opvoeding voor de overgrote massa van ons volk op dien leeftijd (NB. de meer dan 14-jarigen) eindigt. Integendeel breken nu juist de jaren aan waarbij leiding en steun vóór alles nodig is’. ‘Het beroep dat reeds wordt uitgeoefendmoet (in het onderwijsaanbod) in het middelpunt staan. Daar omheen en met de nauwste aansluiting daaraan worde het ‘algemeen vormende’ deel van het onderwijs gegeven’* (Kohnstamm, 1925).

De onderwijsachterstand die deze jongvolwassenen in het initieel onderwijs hebben oplopen, heeft een negatief effect op hun maatschappelijke positie. Kohnstamm maakt zich dan ook niet alleen sterk voor het terugdringen van kansenongelijkheid in het initiële onderwijs door te zoeken naar meer maatwerk, betere selectiemethoden en een betere afstemming tussen basis- en voortgezet

onderwijs, maar ook voor onderwijs waarmee volwassenen hun achterstand kunnen compenseren en alsnog diploma's kunnen behalen om hun maatschappelijke positie en hun kansen op de arbeidsmarkt te verbeteren.

In dit artikel bespreken we de mogelijkheden die er de afgelopen honderd jaar zijn ontwikkeld om via volwasseneneducatie positieverbetering te realiseren. We richten ons daarbij op het onderwijs op basisniveau en op het voortgezet onderwijs omdat daar achterstanden de meeste impact hebben op het maatschappelijk functioneren. Voor elk van de besproken varianten van het aanbod gaan we na hoe het bereik was, welke motieven aan de deelname ten grondslag lagen, wat deelname de deelnemers opleverde en in hoeverre de volwasseneneducatie erin slaagde en slaagt om de ongelijke deelname aan het initieel onderwijs te compenseren en volwassenen daadwerkelijk een tweede kans te bieden om de benodigde competenties te ontwikkelen.

2 Inhaalrace naar een diploma

Al aan het eind van de 19^e eeuw ontstaan geïnstitutionaliseerde vormen van volwasseneneducatie. Zo ontstaan rond die periode het handelsavondonderwijs en het schriftelijk onderwijs (De Goede & Hoksbergen, 1979). In de jaren twintig en dertig van de 20^e eeuw wordt het aanbod uitgebreid met avondlycea, avondmulo's en educatieve programma's via de radio (en vanaf de jaren zestig ook de televisie).

In de loop van de twintigste eeuw groeit de deelname van jongeren aan het voortgezet onderwijs van zo'n 19.000 in 1910 tot 62.000 in 1938 (Hoksbergen, 1979b). Het hogere onderwijsniveau van jongeren versterkt de 'achterstandspositie' van volwassenen. Parallel daaraan ontwikkelt zich een groeiend aanbod van tweedekansonderwijs voor volwassenen die om welke reden dan ook in hun jeugd onvoldoende hadden kunnen profiteren van het reguliere dagonderwijs. Er ontstaan verschillende vormen van onderwijs die volwassenen in de gelegenheid stellen alsnog de begeerde diploma's te behalen. Volwassenenonderwijs wordt in toenemende mate gezien

als een essentieel onderdeel van het onderwijssysteem (zoals ook blijkt uit regelingen rondom financiering, toezicht en examens). De opleidingen en de daarin aangeboden lesprogramma's corresponderen veelal met die uit het jongerenonderwijs, maar de voorwaarden zijn beter afgestemd op de levens van volwassenen qua toegankelijkheid, inrichting en inhoud. Er is enig aanbod op niveau van basisonderwijs, maar het zwaartepunt betreft opleidingen voor voortgezet onderwijs en (secundair) beroepsonderwijs.

Het *handelsavondonderwijs* kan worden gezien als een van de oudste vormen van georganiseerd voortgezet onderwijs voor volwassenen. Hoksbergen (1979b) laat zien dat tussen 1910 en 1938 een vijfde tot kwart van alle deelnemers aan voortgezet onderwijs handelsavondonderwijs volgt. En ook in de periode daarna blijft deze onderwijsvorm populair met zo'n 20.000 deelnemers. Primaire doel van deze onderwijsvorm is mensen die in de kantoorpraktijk werkzaam zijn, meer te laten leren over die handels- en kantoorpraktijk. Maar het heeft een breder doel, het is voor een deel ook herhaling van stof uit het basisonderwijs en meer algemeen van aard. Doordat dit onderwijs deels gesubsidieerd wordt, is het ook betaalbaar en zo voor bepaalde groepen een eerste kans op voortgezet onderwijs (Hoksbergen, 1979b).

Uit onderzoek onder de deelnemers komt naar voren dat deelname aan deze onderwijsvorm vooral voortkomt uit ervaringen in de werksituatie: de verplichting om bij te blijven, ook bij jongere collega's, dat het werk nieuwe eisen stelt, de noodzaak om van baan te veranderen en ook wel dat men al werkend ervaart eigenlijk meer te kunnen. Het diploma fungeert daarbij als middel om hogerop te komen. Het onderwijs heeft een directe verbinding met het werk/de arbeidsmarktpositie van de deelnemers en dat zij studie en betaald werk kunnen combineren, maakt de handelsavondschoon extra aantrekkelijk.

De eerste stap naar *avondonderwijs voor avo* wordt in 1929 gezet met de oprichting van het 'Amsterdams avondgymnasium', door een leraar klassieke talen. Ook hier is de achterliggende overweging dat er een aanbod moest komen voor de vele volwassenen die al

vroeg het dagonderwijs hadden moeten verlaten om te gaan werken voor een aanvulling van het huishoudbudget in het ouderlijk huis. De ontwikkeling van het avondonderwijs voor avo gaat langzaam; de onderzoekers (Avondscholenproject, 1979) schrijven dit toe aan het uitblijven van financiële steun waardoor de opleiding voor de deelnemers kostbaar is. De ontwikkeling stagneert ook door de Tweede Wereldoorlog, schoolbezoek in de avonduren is in die periode vaak onmogelijk of riskant. Na de Tweede Wereldoorlog groeit het avondonderwijs snel, zeker vanaf het moment dat het wordt gesubsidieerd. De deelnemersaantallen stijgen van zo'n 4000 in 1961 tot bijna 35.000 in 1977. Opvallend is dat de stijging voor een groot deel voor rekening komt van het grote aantal vrouwen dat avondonderwijs gaat volgen.

Lang niet al die deelnemers slagen er ook in het diploma te behalen. Het rendement ligt iets boven de 30%. Relatief veel deelnemers verlaten de school al in de eerste maanden; van degenen die het diploma halen, doet het merendeel dat zonder vertraging op te lopen. Redenen om de studie te staken hebben vaak te maken met de dubbele belasting, studeren naast een baan, het huishouden, of verplichtingen in de verzorgende sfeer. Maar ook ervaren deelnemers soms problemen met het onderwijs zelf, de studie is zwaar, sluit niet aan bij de behoeften, en er is ook ontevredenheid over de kwaliteit van het onderwijs, de begeleiding, de docenten (Avondscholenproject, 1979).

De eerste vormen van *schriftelijk onderwijs* dateren van rond 1900. In 1908 publiceert de Maatschappij tot nut van het algemeen een inventarisatie van wat toen 'Onderwijs per correspondentie' werd genoemd. Schriftelijk onderwijs betreft in die periode vooral handels-, en talenonderwijs; ook worden via deze weg onderwijsakten behaald. Door zijn flexibiliteit kan het schriftelijk onderwijs snel inspelen op nieuwe kwalificatie-eisen die in het beroepsleven werden gesteld. Het IVIO (Instituut Voor Individueel Onderwijs), dat in 1936 door Philip Kohnstamm wordt gesticht, neemt binnen het schriftelijk onderwijs een aparte rol in. Het verzorgt activerend onderwijs voor (jeugdige)

werklozen¹. Het onderwijs is voor die tijd opvallend modern, cursisten kunnen in hun eigen tempo en op hun eigen manier studeren en de inhoud van het onderwijs wordt afgestemd op de dagelijkse ervaringen van de deelnemers en hun mogelijkheden. Cursisten werken, anders dan gebruikelijk in het schriftelijk onderwijs, hun opdrachten uit onder begeleiding. De ideeën voor deze aanpak zijn afkomstig van Philip Kohnstamm (Stichting IVIO, 2011).

Net als het avondonderwijs groeit ook het schriftelijk onderwijs na de Tweede Wereldoorlog explosief. Doordat het reguliere onderwijs gedurende de oorlog op een laag pitje heeft gestaan, ontstaat na de oorlog een grote inhaalvraag. CBS-gegevens melden een toename van circa 2000 cursisten in 1945 tot 420.000 cursisten in 1960 (KISO-project, 1979; CBS, 1980).

Het schriftelijk onderwijs heeft in die tijd een sterk beroepsgericht karakter; CBS-gegevens uit de jaren 70 laten zien dat ongeveer de helft van de deelnemers beroepsgerichte cursussen volgt, met name technische en economisch-administratieve. Ook aan de schriftelijke mavo- en havo-opleidingen nemen veel volwassenen deel. Twee derde van de deelnemers aan het schriftelijk onderwijs is man, een derde vrouw. Het niveau van de opleidingen is hoog, meer dan de helft van de deelnemers volgde onderwijs op het niveau van de tweede trap van het secundair onderwijs of het tertiair onderwijs. En net als in het avondonderwijs haalt lang niet iedereen gediplomeerd de eindstreep, zeker bij langlopende cursussen en opleidingen is de uitval groot. Het studeren blijkt lang niet altijd te combineren met andere verplichtingen van volwassenen (Houtkoop, van Eck & Lington, 1982).

3 Doelgroepenbeleid; een sterker accent op oriëntatie en vorming

In de twintigste eeuw is sprake van een sterke stijging van de onderwijsdeelname en in het verlengde daarvan stijgt het gemiddelde opleidingsniveau sterk. Niet alle groepen blijken daarvan even veel te profiteren. De vol-

wasseneneducatie speelt daar vanaf de jaren zeventig op in door het aanbod specifiek af te stemmen op kenmerken van deze 'achterblijvers'. Voor veel volwassenen blijkt de stap naar de hiervoor genoemde opleidingen te groot of niet passend bij hun maatschappelijke situatie. In de zeventiger jaren ontwikkelt zich in de volwasseneneducatie een doelgroepenbeleid. Met als eerste een focus op (volwassen) vrouwen. Zij hebben behoefte aan vorming, aan de deur uit gaan, en aan het ophalen en actualiseren van hun basiskennis en -vaardigheden.

Veel (jonge) vrouwen in Nederland hebben zich niet georiënteerd op een toekomstige positie op de arbeidsmarkt maar op een toekomst als moeder en huisvrouw. Zij hebben vaak een laag opleidingsniveau en weinig of geen arbeidsmarktervaring. Voor deze vrouwen blijkt de stap naar diplomagerichte vormen van volwasseneneducatie te groot. Vooral voor wat oudere vrouwen blijkt hun lagere-schoolkennis weggezakt; bovendien gaat hun belangstelling niet zozeer uit naar schoolse kennis en een diploma maar naar niet-diploma gerichte educatieve bezigheden. Ze zijn vooral geïnteresseerd in algemene ontwikkeling en de ontwikkeling van talenkennis (Mulder, 1979).

De in 1972 ontwikkelde *VOS-cursussen* (Vrouwen Oriënteren zich op de Samenleving) spelen daar op in. In de bijeenkomsten komen onderwerpen aan de orde als opvoeding, onderwijs, politiek en emancipatie. Er worden gastsprekers uitgenodigd, maar de opzet is niet primair op kennisoverdracht gericht. Het kijken naar het eigen leven en de wensen wat men eigenlijk zou willen, is de hoofdzaak. Doel is de interesse van de deelnemers te verbreden, communicatieve en sociale vaardigheden te oefenen en hun zelfvertrouwen te versterken. *VOS-cursussen* zijn tot begin jaren negentig georganiseerd (Canon Sociaal Werk, z.j.).

Vanaf 1974 wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de *Open School*. Er wordt gestart met een drietal proefprojecten, gericht op werkende volwassenen, vrouwen en (werkende) jongvolwassenen die in het maatschappelijk leven belemmeringen ondervinden als gevolg van onvoldoende of ver-

ouderde opleiding. Toelatingscriterium is maximaal twee jaar voortgezet onderwijs (Hinnekind, 1979). Het (thematische) onderwijs wordt aan groepen volwassenen gegeven via een multimediaal aanbod. Radio, televisie, schriftelijk materiaal en cassettes maken deel uit van dit aanbod. Kenmerkend is dat gestreefd wordt naar een open curriculum; de deelnemers worden betrokken bij het bepalen van inhoud en vormgeving van het curriculum, dit om een optimale afstemming te krijgen op de leerbehoefte van de deelnemers (Brouwer, 1982). Naast thematisch onderwijs wordt zogenoemd leerdoelgericht onderwijs gegeven. Hiermee worden deelnemers via leereenheden van oplopende moeilijkheid in een of meer schoolvakken op het niveau gebracht dat nodig was voor doorstroming naar voortgezet of beroepsonderwijs. Een van de doelen van de Open-Schoolprojecten die ongeveer tien jaar zijn aangeboden, is om op deze groepen volwassenen afgestemde didactische aanpakken te ontwikkelen en die over te dragen aan andere vormen van volwasseneneducatie (Stichting Proefprojecten Open School, 1980; Jansen, 1981). Ook de Open Schoolprojecten kennen veel uitval, enerzijds omdat deelname over een langere periode moeilijk bleek te combineren met andere verplichtingen, anderzijds omdat er kritiek was op het aanbod. Men vond bijvoorbeeld het niveau te laag, was ontevreden over wat deelname opleverde, had kritiek op het leer materiaal of de begeleiding of vond de huiswerkverplichtingen te zwaar (Jansen, 1981).

In 1975 start in Middenmeer een onderwijsexperiment dat Hoksbergen (1979a) karakteriseert als 'de onderwijsverrassing van 1976', *de moedermavo*. De mavo daar opent –mede omdat het aanbod van jongeren in de regio terugloopt– overdag de deuren voor volwassen vrouwen. De overheid heeft aanvankelijk moeite te bepalen onder welke wetgeving deze activiteiten moeten vallen. Uiteindelijk wordt ervoor gekozen het op te vatten als avondonderwijs overdag, waardoor het kan vallen onder het Besluit Avondscholen. De belangstelling voor dit dagonderwijs is overweldigend, twee jaar na de start in Middenmeer verzorgen vrijwel alle avondscholen ook dagonderwijs en niet alleen op

mavo-niveau (96 opleidingen); er worden ook havo- (16 opleidingen) en vwo-opleidingen (6 opleidingen) aangeboden aan in totaal 15.000 deelnemers.

De deelnemers aan het *dagonderwijs voor volwassenen* zijn merendeels vrouwen tussen de 30 en 40 jaar. Ze zijn gemiddeld aanzienlijk ouder dan de deelnemers aan het avondonderwijs voor mavo, havo en vwo. De meesten hebben ook de zorg voor kinderen en ze verrichten zelden betaald werk. Motieven voor deelname zijn gevarieerd, sommigen hebben een diploma nodig om toegang te krijgen tot de arbeidsmarkt, anderen ervaren dat zij tekortschieten in hun kennisniveau en voelen zich onvoldoende in staat hun kinderen te ondersteunen bijvoorbeeld bij hun schoolwerk. Weer anderen zien nu de kans om verder te studeren, wat ze altijd al gewild hadden en ten slotte zijn er deelneemsters die hun motivatie halen uit de activiteit, het naar school gaan en samen leren.

Van Eck en Houtkoop (1988) signaleren een interessante verschuiving in de motieven voor deelname. Waar veel deelnemers, vooral aan de dagmavo, aanvankelijk vooral begonnen met de opleiding om hun algemene ontwikkeling te vergroten en nieuwe kennis op te doen, blijken ze zich gedurende de opleiding steeds meer te gaan richten op het behalen van het diploma en op doorstroming naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Het dagonderwijs fungeert als oriëntatie op loopbaanmogelijkheden en versterkt het zelfvertrouwen van de deelneemsters.

Ook de *BKE-projecten* (BeroepsKwalificerende Educatie) in de jaren tachtig zijn voortgekomen uit doelgroepenbeleid; ze hebben tot doel om volwassenen met weinig vooropleiding en/of een zwakke vooropleiding (vrouwen, herintreders en volwassenen van allochtone herkomst) zodanig te kwalificeren dat zij hun positie op de arbeidsmarkt daadwerkelijk kunnen verbeteren.

De opleidingen zijn opgezet volgens een drietrapsraket, gestart wordt met een oriëntatie, waarin inzicht wordt gegeven in het beroepenveld, gevolgd door schakeling, een fase waarin deelnemers de kennis en vaardigheden verwerven die een voorwaarde zijn voor het volgen van het kwalificerende pro-

gramma en kwalificatie, de eigenlijk beroepsopleiding. Naast praktijk en theorie worden ook persoonlijke en maatschappelijke vorming in het programma geïntegreerd.

Uit onderzoek blijkt dat de projecten er redelijk in slagen de beoogde doelgroepen (m.n. allochtonen/herintreders/vrouwen) te bereiken. Ook hier is echter de uitval aanzienlijk, twee jaar na de start heeft ongeveer 70% de opleiding verlaten. Soms is dat omdat zij werk hebben gevonden, maar ook motivatieproblemen en persoonlijke omstandigheden spelen een rol. De deelnemers hebben vooral problemen met het feit dat na het schakeldeel, waarin het aanbod is afgestemd op hun persoonlijke behoeften, bijvoorbeeld extra praktijk, Nederlandse les, vaktaal, het kwalificerend deel van het project binnen 'reguliere' opleidingen plaatsvindt en weinig ruimte biedt voor maatwerk (Van Eck, et al., 1986; Van Eck & Veeken, 1988).

In het verlengde van deze ontwikkelingen wordt in 1984 de *Open Universiteit* opgericht; deze instelling biedt afstandsonderwijs aan op academisch niveau voor volwassenen voor wie het aanbod van de traditionele universiteiten niet geschikt is, bijvoorbeeld omdat zij hun opleiding combineren met andere activiteiten. We gaan daar in dit bestek niet verder op in; onze analyse beperkt zich tot basis- en secundair niveau, omdat daar de basis wordt gelegd voor volwaardig maatschappelijk functioneren (vgl. Kohnstamm, 1925).

4 Recente ontwikkelingen; nieuwe doelgroepen

Het bieden van een tweede kans op niveau van het secundair onderwijs heeft aan belang ingeboet omdat vanaf de jaren '70 het bereik van het voortgezet onderwijs sterk is vergroot (statline.cbs.nl). In dezelfde periode is het probleem van laaggeletterden – volwassenen die met taal- en rekenachterstanden kampen – op de kaart komen te staan en een belangrijke focus van volwasseneneducatie geworden (Bohenn, Ceulemans, Van de Guchte, Kurvers & Van Tendeloo, 2004). Mede op basis van internationaal onderzoek naar basisvaardigheden (IALS, ALL en PIAAC) wordt de

discussie vanaf de jaren '90 van harde cijfers over de omvang van de groep laaggeletterden voorzien. Vanaf 2011 richt het aanbod van volwasseneducatie zich scherper op de ondersteuning van laaggeletterde doelgroepen in de Nederlandse taal, rekenen en digitale vaardigheden.

Volgens de meest recente landelijke cijfers uit 2013 telt Nederland 1,3 miljoen laaggeletterden: mensen die over onvoldoende vaardigheid beschikken om te kunnen omgaan met de lees- en schrijftaken in het dagelijks leven en op het werk. Ongeveer 1 miljoen daarvan heeft ook moeite met rekenen (Buisman et al., 2013). De variatie binnen de groep is echter groot, waarbij geldt dat ouderen, mensen zonder startkwalificatie en volwassenen met een migratieachtergrond zijn oververtegenwoordigd. Overigens is het grootste deel (65%) van de laaggeletterden autochtoon (Fouarge et al., 2011; Buisman et al., 2013). Hun aandeel neemt toe en globalisering, het toenemend belang van ict en de flexibilisering van de arbeidsmarkt (Buisman, et al., 2013) stellen steeds hogere eisen aan de vaardigheden van burgers. Voor de volwasseneducatie betekent dit een scherpere focus in het onderwijsaanbod op NT2 en taal- en rekenonderwijs, gericht op alfabetisering of toegang tot het mbo. Belangrijke taak voor de volwasseneducatie is om het Actieplan 'Tel mee met Taal' te ondersteunen. Opleidingen zijn bedoeld voor laaggeletterde Nederlanders en niet-inburgeringsplichtige migranten.

Het bereik van het onderwijs in die doelgroepen is beperkt; slechts een (heel) klein deel van de laaggeletterden volgt een cursus binnen het volwassenenonderwijs. In de jaren 2008-2010 schommelde dat aantal tussen 10.000 en 12.000 (Steehouder & Tijssen, 2011). Het merendeel van de laaggeletterden lijkt de 'handicap' dus blijkbaar niet als een probleem te zien of hikt aan tegen het volgen van een educatietraject.

Waar deelnemers aan de eerder besproken vormen van volwasseneducatie zelf hun onderwijsniveau als onvoldoende ervoeren, behoefte voelden aan verdere ontwikkeling en het alleen wachten was op een passend aanbod, is deelname voor laaggeletterden in

deze tijd veel minder vanzelfsprekend. Onderzoek laat zien dat zij uiteenlopende redenen hebben om deel te nemen aan deze vormen van volwassenenonderwijs. Een verandering in de persoonlijke omstandigheden – echtscheiding, verlies van baan, geboorte van kinderen of kleinkinderen – kan leiden tot die stap (Kasworm, 2008). Soms is het de werkgever of een uitkeringsinstantie die mensen ertoe aanzet om met de taalvaardigheid aan de slag te gaan. Sommige deelnemers hebben een heel concrete en afgebakende leervraag, vaak werkgerelateerd. Zoals het kunnen lezen van een instructie of lijst, of het invullen van een bepaald rapport. Het verwerven van de vaardigheid is van direct belang voor het behoud van werk, dus de urgentie is groot (Dalderop, 2012). Anderen hebben behoefte aan algemene niveauverhoging, vaak omdat ze een opleiding willen volgen, werk hopen te vinden of binnen hun huidige werkkring een betere functie ambiëren. Mensen op de laagste taalniveaus noemen zelfredzaamheid vaak als motief. Ze zijn jaren afhankelijk geweest van hulp van anderen. Als die hulp wegvalt, is dat de trigger om weer met de taal aan de slag te gaan.

Het is de vraag of het een haalbare kaart is om de grote groep laaggeletterden in Nederland tot scholing te verleiden. Bijvoorbeeld omdat deze groep volwassenen een negatieve leerervaring heeft opgedaan in het initiële onderwijs (Buisman, 2017). Tomassini (2017) wijst in dat kader op het *low-learning scar effect*: eerdere negatieve leerervaringen hebben een ongunstige impact op de schoolloopbaan en positie op de arbeidsmarkt. Deze *low-learning scars* kunnen daarnaast barrières opwerpen om op volwassen leeftijd weer deel te nemen aan scholing. De scholingsintentie voor met name formeel leren is daarom laag onder deze laaggeletterden. Fouarge, Schils en de Grip (2009) vonden dat informeel leren wel een positieve invloed kan hebben op participatie in toekomstige leeractiviteiten voor deze groep: investeren in informeel leren is een belangrijke eerste stap.

Een tweede probleem is dat deze groep heel divers is. Een deel van de laaggeletterden beschikt over zeer lage taalvaardigheden en bevindt zich op de grens van analfabetis-

me. Het gaat om een groep van rond 300.000 mensen (Buisman, et al., 2013). Juist deze groep echter heeft grote moeite met leren. Daarnaast is er een grotere groep laaggeletterden (rond 1 miljoen mensen) met taalvaardigheden op een net iets hoger niveau. Het merendeel heeft betaald werk, een aanzienlijk deel is maatschappelijk actief en heeft toegang tot de digitale wereld (Buisman & Houtkoop, 2014). Veel van hen schatten het eigen taalniveau als voldoende in (Fouarge, 2011). Daar zal het probleem eerder zijn hoe deze mensen gemotiveerd kunnen worden om werk te maken van hun taalontwikkeling. Binnen beide groepen maakt het veel uit of het om jongeren of om ouderen gaat, om autochtonen of om allochtonen. Kortom, de aanpak vraagt om een gedifferentieerde aanpak, toegesneden op de situatie en de vragen van verschillende doelgroepen. Soms zal het ROC of een officiële taal cursus de juiste weg blijken, in een ander geval een digitaal aanbod of ondersteuning door vrijwilligers. Overheidsprogramma's die laaggeletterdheid bestrijden, hebben gelukkig steeds meer oog voor de verschillende behoeften van laaggeletterde groepen. In het meest recente actieprogramma 'Tel mee met taal' wordt geprobeerd om taalproblemen aan te pakken in de context waarin mensen er tegenaan lopen: op het werk, in de zorg of thuis. Ouderen kunnen bijvoorbeeld moeite hebben met het lezen van de bijsluiter van een medicijn. Voor werkzoekenden kan online solliciteren een drempel zijn. Een gedifferentieerd aanbod, zowel qua niveau als qua inhoud lijkt voor het bereiken van deze groepen essentieel.

In de volwasseneneducatie draait het momenteel dus vooral om scholing van laaggeletterden. Heeft dat effect? En zo ja, en in welke mate? Een eerste vraag is of het taalniveau van deelnemers omhoog is gegaan. Probleem is dat er tot voor kort geen gevalideerde toets bestond die – toegesneden op de volwassen laaggeletterde doelgroep – de taalbeheersingsniveaus in kaart brengt. Binnen het programma 'Taal voor het leven' is recent zo'n taaltoets ontwikkeld. Uit onderzoek naar dat programma blijkt dat na deelname aan een cursus van een half jaar, de leesvaardigheid van 7 op de 10 volwassenen vooruit gaat:

gemiddeld met zo'n 6% (De Greef & Segers, 2017). Een bescheiden percentage, maar vergeleken met eerder internationaal onderzoek wel een hoger percentage (Kok & Scholte, 2013). Verder zien we dat de deelnemers aan dit programma zelf vooruitgang ervaren, ze noemen bijvoorbeeld opbrengsten als zelfvertrouwen, persoonlijke groei, maatschappelijke participatie en sociaal kapitaal, voorwaarden voor een volwaardig maatschappelijk functioneren waarvan Kohnstamm al aangaf dat het onderwijs die aan iedereen zou moeten meegeven. Ook voor het in kaart brengen van dit type opbrengsten bij laaggeletterde doelgroepen zijn instrumenten ontworpen of aangepast. De Greef, Segers en Verté (2010) hebben bijvoorbeeld een instrument ontwikkeld dat de invloed van volwasseneneducatie op sociale inclusie meet: SIT (*social inclusion in transfer*). Het meetinstrument gaat uit van zelfrapportage en bestaat uit korte schaalvragen. SIT brengt vier elementen van sociale inclusie in relatie tot scholing in kaart: activering (leren om te weten), internalisatie (leren om te zijn), participatie (leren om te doen), connectie (leren om samen te leven). Hun onderzoek laat zien dat deelnemers aan dit type leertrajecten een betere plek in de samenleving verwerven: ze zijn zelfredzamer, nemen vaker deel aan activiteiten en geven aan meer zelfvertrouwen te hebben (De Greef, 2014).

5 Terug naar Kohnstamm, hoe zou hij terugkijken op 100 jaar volwasseneneducatie?

Kohnstamm kent het onderwijs verschillende functies toe, niet alleen kwalificatie voor de arbeidsmarkt; onderwijs dient ook toe te rusten voor volwaardig maatschappelijk functioneren. Hij stelt vast dat niet iedere jongere daarvoor voldoende aanbod kreeg c.q. mocht volgen. Veel jongeren kregen niet de onderwijsloopbaan die bij ze paste, door gebrekkige selectie en maatschappelijk omstandigheden. Kohnstamm zag hier een belangrijke taak voor de volwasseneneducatie. De volwasseneneducatie heeft zich de afgelopen honderd jaar daadwerkelijk ontwikkeld en

geprofileerd als een middel om juist die volwassenen die onvoldoende kansen hebben gekregen, aanvullend onderwijs te bieden. In het begin van de 20^e eeuw is sprake van een zeer beperkte deelname aan voorgezet onderwijs. De volwasseneneducatie speelt daar aanvankelijk op in met een breed aanbod van onderwijs op basis- en vooral secundair niveau waar eerst met name mannen, maar later ook steeds meer vrouwen gebruik van maakten. Volwasseneneducatie heeft veel van die volwassenen een tweede kans geboden. Het aanbod was goed afgestemd op de ontwikkeling van de behoefte aan onderwijs, wat betreft inhoud en randvoorwaarden. De wens tot verdere ontwikkeling en ontplooiing was aanzienlijk en goed omschreven. Het was dan ook niet lastig om een passend aanbod te ontwikkelen en volwassenen daarvoor te interesseren; werving was nauwelijks een probleem. Wel was sprake van veel uitval; het volgen van dit type opleidingen naast de dagelijkse verantwoordelijkheden van volwassenen (werk en zorg voor een gezin) bleek zwaar, zeker wanneer het ging om langdurige opleidingen.

Voor de deelnemers, tenminste voor zover zij er in slagen hun opleiding succesvol af te sluiten, heeft de volwasseneneducatie een bijdrage geleverd aan hun verdere kwalificering. Maar de volwasseneneducatie blijkt niet te leiden tot een bevolkingsbrede correctie van de kansenongelijkheid die in het initieel onderwijs was ontstaan. Hogeropgeleide volwassenen blijken meer deel te nemen aan de volwasseneneducatie en daarmee hun opleidingsniveau en arbeidsmarktpositie verder te versterken. Deelname aan de volwasseneneducatie compenseert dus aan de ene kant achterstanden die in het jongerenonderwijs zijn ontstaan maar versterkt aan de andere kant de ongelijkheid tussen lager- en hogeropgeleide volwassenen (Van Eck & Dronkers, 2000). Het verdient aanbeveling extra in te zetten op lageropgeleide werknemers en werknemers in het mkb waar middelen voor professionalisering schaars zijn. Om onnodige uitval door (drie)dubbele belasting (werk, studie, privé) te voorkomen is het verder wenselijk werknemers die zich willen inzetten om zich verder te ontwikkelen te facilite-

ren, met geld en (vrijgestelde) tijd. De recente gesprekken over het optuigen van een opleidingsfonds mkb om dit te realiseren sluiten hierop aan. Bevorderlijk voor succesvolle deelname is verder dat verworven kwalificaties ook daadwerkelijk worden gewaardeerd in beloning en loopbaankansen.

Toen aan het eind van de twintigste eeuw steeds meer jongeren langer onderwijs volgden en het gemiddelde opleidingsniveau van de bevolking verder steeg, werden voorzieningen voor volwassenen op het secundaire niveau minder belangrijk. Wel zien we dat het vavo (Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs), de opvolger van het dagonderwijs, na teruglopende deelnemersaantallen (van 46.000 in 1995 naar zo'n 12.000 in 2006), weer groeit tot ongeveer 17.000 deelnemers in 2017. Deelnemers zijn voornamelijk jongeren onder de 25 jaar die direct vanuit het reguliere onderwijs, dan wel na een korte onderbreking, instromen met als doel een diploma te behalen of hun diploma te completeren met deelcertificaten om door te kunnen stromen naar met name het hbo (Groenenberg, et al., 2010; CBS, 2018). Deze vorm van volwasseneneducatie voorziet duidelijk in een behoefte en dient gehandhaafd te blijven.

In de 21^e eeuw zien we twee trends, een uitbreiding en toegenomen diversiteit van het aanbod op tertiair niveau –een aanbod waar volop gebruik van wordt gemaakt- en een toegenomen zorg over volwassenen met een laag onderwijsniveau. Voor opleidingen op tertiair niveau geldt dat –zoals we hebben kunnen leren van onderwijs aan volwassenen in het verleden- de opleidingen rekening moeten houden met de overige verplichtingen van het volwassen leven en maatwerk bieden en worden afgestemd op de wensen van de deelnemers en hun werkgevers.

En ten slotte de problematiek van lager opgeleide volwassenen. Maatschappelijk functioneren, als burger, als ouder, als werknemer, vraagt van burgers dat zij over meer en complexere competenties beschikken dan vroeger. Voor volwassenen met een laag onderwijsniveau biedt deelname aan volwasseneneducatie een mogelijkheid om die competenties te ontwikkelen. Probleem is dat het

moelijk is om deze groep te bereiken; veel van deze laagopgeleiden hebben weinig (educatief) zelfvertrouwen door slechte ervaringen in het initieel onderwijs. De noodzaak om aan scholing deel te nemen wordt meer gevoeld door het beleid dan door de potentiële deelnemers, en als zij wel gemotiveerd zijn, durven ze dat vaak niet te uiten door gebrek aan zelfvertrouwen. Dat heeft tot gevolg dat van de geïdentificeerde probleemgroepen maar een beperkt percentage deelneemt, wat maakt dat de volwasseneneducatie hier maar in zeer beperkte mate kan bijdragen aan verdere ontwikkeling van laagopgeleiden en het terugdringen van kansenongelijkheid.

Het blijft een uitdaging om een aanbod te vinden dat deze groepen volwassenen maatwerk biedt dat wat betreft inhoud en niveau, rekening houdt met hun onderwijsverleden, aansluit bij hun leerwensen en past binnen de context waarin zij functioneren (net als in het verleden bijvoorbeeld gebeurde bij de Open Schoolprojecten). Zoeken naar een passend en aantrekkelijk aanbod is de moeite waard want, wanneer laagopgeleide volwassenen deelnemen aan vormen van educatie, rapporteren zij waardevolle opbrengsten. Niet alleen toegenomen taal- en rekencompetenties maar ook opbrengsten die Kohnstamm zo essentieel vindt als voorwaarden voor volwaardige maatschappelijke participatie, zelfvertrouwen, vorming en burgerschapscompetenties.

Noot

¹ Naast het daadwerkelijk maken en bieden van onderwijs, heeft Stichting IVIO zich ook altijd beziggehouden met het uitgeven van eigen lesmateriaal. Een voorbeeld daarvan is de bekende AO-reeks, een serie informatieboekjes over Actuele Onderwerpen die door veel leerlingen in basis- en voorgezet onderwijs is gebruikt.

Literatuur

Avondscholenproject (1979). Avondscholen voor mavo/havo/vwo. In: M. de Goede & R. Hoksbergen (red.); *Onderwijs aan volwassenen*. (pp. 67-83). Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Bohnen, E., Ceulemans, C., Van de Guchte, C., Kurvers, J., & Van Tendeloo, T. (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Brouwer, C. (1982). *Zo leren wij. Vrouwen in de Open School*. Amsterdam: Feministische Uitgeverij Sara.
- Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden*. Literatuurstudie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. Utrecht: ebo
- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014) *Laaggeletterdheid in Nederland*. Den Bosch: ebo
- Buisman, M. (2018). Harde feiten over 'zachte' opbrengsten. *Canon beroepsonderwijs ebo*. Canon Sociaal werk. https://www.canonsociaalwerk.eu/uit/details.php?cps=21&canon_id=521
- CBS (1980). *Statistiek van het erkende schriftelijk onderwijs. 1974-1980*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- CBS (2012). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2012*. Den Haag: CBS.
- CBS (2018). <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80174NED&D1=a&D2=0&D3=0,10-11,16&D4=0-2,1&D5=0-1,4,1&HDR=G4,G1,G2&STB=T,G3&VW=T>
- CBS (2018). <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=82816ned&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=1,7,12&D6=a&D7=a&HDR=G6,G3,G1,G2,G4&STB=T,G5&VW=T>
- Dalderop, K. (2012). *Gesprekken over maatwerk in het lees- en schrijfonderwijs aan volwassenen*. Arnhem, Stichting Melkweg.
- De Goede, M., & Hoksbergen, R. (red.) (1979). *Onderwijs aan volwassenen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- De Greef, M., & Segers, M. (2017). *Eerste tussen-evaluatie landelijke implementatie taaltrajecten: Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University.
- 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 Eva-

- luation (36), 42-61.
- 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.
- Fouarge, D., Schils, T., & Grip, A. de. (2013) Why do loweducated workers invest less in further training?, *Applied Economics*, 45:18, 2587-2601
- Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der. (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Utrecht: Ecbo
- Groenenberg, R., Wijk, B. van, & Esch, W. van. (2010). *De vavo-deelnemers in beeld*. Utrecht/Den Bosch: ecbo.
- Hinnekind, H. (1979). *Wie zijn de deelnemers en deelnemers aan de Open-Schoolproef?* Zeist: Stichting Proefprojecten Open School.
- Hoksbergen, R. (1979a). Dagonderwijs voor volwassenen. In: M. de Goede & R. Hoksbergen (red.); *Onderwijs aan volwassenen*. (pp. 84-96). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoksbergen, R. (1979b). Middelbaar beroepsonderwijs. In: M. de Goede & R. Hoksbergen (red.); *Onderwijs aan volwassenen*. (pp. 97-114). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Houtkoop, W., & Van der Kamp, M. (red.) (1988). *Oriëntaties in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger
- Houtkoop, W., Van Eck, E., & Lington, H. (1982). *Schriftelijk onderwijs onderzocht*, SVO-reeks nr. 65. Harlingen: Flevodruk.
- Jansen, G. (1981). *Het voortijdig beëindigen van deelname aan de proefprojecten en de spontane groepen Open School*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kasworm, C.E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New directions for adult education and continuing education*, 120-2008.
- KISO-project (1979). Schriftelijk onderwijs – KISO-project. In: M. de Goede & R. Hoksbergen (red.). *Onderwijs aan volwassenen*. (pp. 160-185). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kohnstamm, Ph. (1925). *De nieuwe school*. Verdieping en belijning, studies over onderwijs en opvoeding, tweede reeks, deel 16. Groningen: Noordhoff.
- Kok, L., & Scholte, R. (2013). *Rendement van cursussen voor laaggeletterden*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Mulder, G. (1979). Inhalen en oprispen van lagere-schoolkennis. In: M. de Goede & R. Hoksbergen (red.); *Onderwijs aan volwassenen*. (pp. 50-64). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steehouder, P. & Tijssen, M. (2011) *Opbrengsten in beeld. Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*. Den Bosch: CINOP.
- Stichting IVIO (2011). *IVIO 75 jaar*. AO-reeks. Lelystad: IVIO.
- Stichting Proefprojecten Open School (1980). *Een vernieuwd onderwijs- en vormingsplan; een raamwerk voor Open School-werk ten behoeve van de introductie van de Open School-werkwijze met groepen in bestaande instellingen voor onderwijs en vormingswerk*. Zeist: SPOS.
- Tomassini, M. (2016) Overcoming the low-learning scar effect: narratives of learning and resilience of Italian low-skilled. *British Journal of Guidance & Counselling*. 44, 185-197.
- Van Eck, E., & Dronkers, J. (2000). Een 'half leven lang leren' in initieel onderwijs en volwasseneneducatie; determinanten van de onderwijspositie op 35-jarige leeftijd. *Pedagogische Studiën*, 77, 3, 139-151.
- Van Eck, E., & Houtkoop, W. (1988). Loopbanen in en na het dagonderwijs voor volwassenen. In: W. Houtkoop en M v.d. Kamp (red.); *Oriëntaties in de volwasseneneducatie* (pp. 63-74). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Eck, E., Houtkoop, W., Huisman, T., & Veeken, L. (1987). *De ene doelgroep is de andere niet*. Een onderzoek naar de ervaringen van enkele doelgroepen in de Projecten Beroepskwalificerende Educatieve Activiteiten voor Volwassenen. Samenvattend verslag. SZ-reeks. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Van Eck, E., & L. Veeken, L. (1988). Vrouwen en beroepsgerichte volwasseneneducatie; wat hebben de BKE-projecten ons geleerd? In: W. Houtkoop en M. v.d. Kamp (red.); *Oriëntaties in de volwasseneneducatie* (pp.137-148). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Auteurs

Edith Van Eck is werkzaam als senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Daarnaast is zij als kennismakelaar verbonden aan de Kennisrotonde van NRO. **Marieke Buisman** werkt als senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut.

Correspondentie: evaneck@kohnstamm.uva.nl

Abstract

Adult education, a second chance?

Kohnstamm pointed out that the education system creates unequal opportunities and wanted to help rectify this. He sought ways in which education (initial and adult) can further equal opportunities. This contribution examines how adult education courses have developed in the last hundred years, who participated and why, and what the outcomes were. Adult education has offered adults who left school when young a second chance. Their desire to develop and improve themselves further was considerable; this was well defined and the numbers of participants significant. But following these types of courses in addition to everyday responsibilities proved difficult and many dropped out. The average level of education in the Netherlands has increased and adult education now focuses less on secondary education and more on education for illiterates. This group is highly diverse and more difficult to reach and motivate, making huge demands on acquisition, intake and course content.

Keywords: Adult education, educational (in)equality, educational outcomes, drop-out, illiteracy