

Nederlandse Taalunie

Laaggeletterd in de Lage Landen

Hoge prioriteit voor beleid

Ella Bohnenn

Christine Ceulemans

Carry van de Guchte

Jeanne Kurvers

Tine Van Tendeloo

ru

Nederlandse Taalunie

Laaggeletterd in de Lage Landen

Hoge prioriteit voor beleid

Ella Bohnenn

Christine Ceulemans

Carry van de Guchte

Jeanne Kurvers

Tine Van Tendeloo

ru

Dankwoord

Deze publicatie is tot stand gekomen met medewerking van vele anderen. Allereerst gaat onze dank uit naar Koen Jaspaert, Maryse Bolhuis en Maya Rispens van de Taalunie.

Deze publicatie is kritisch gevolgd door diverse mensen uit het veld: Jacques Baartmans, Helene Bakker, Thomas Bersee, Frank Bremer, Kaatje Dalderop, Aartje Van Dijk, Tirza van Dongen, Pieter de Graaf, Gerti Grijpma, Rob de Haas, Elwine Halewijn, Nico 't Hooft, Anne Kerkhoff, Hans Koole, Claudine Lagrou, Fé Te Nuijl, Nicole Raes, Inge Schuurmans, Adrie Slootweg, Willemijn Stockmann, Lieve Van Hoeteghem, Simon Verhallen, Matthias Vienne. Zij vormden ons klankbord. Wij danken hen voor hun constructieve bijdrage.

Onze dank gaat ook uit naar enkele sleutelinformanten die wij raadpleegden: Hare Koninklijke Hoogheid Prinses Laurentien der Nederlanden, Max van der Kamp (Rijksuniversiteit Groningen), Willem Houtkoop (Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, Amsterdam), Job Wolfslag (Mondriaan Onderwijsgroep Den Haag), Hugo Verdurmen (Inspectie Volwassenenonderwijs Vlaanderen), Chris Serroyen (Algemeen Christelijk Vakverbond, Vlaanderen), Tine Baert (Katholieke Universiteit Leuven), Marc Tassier (Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie) en Michel Helaers (krant Wabliet).

Eindredactie: Jeanne Kurvers
Vormgeving: Studio Dumbar
Opmaak en druk: Rooduijn, Bureau voor communicatie en design

© Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2004

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN 90-70593-05-X

Inhoud

Inleiding	5
1 Geletterd en laaggeletterd, vroeger en nu	7
1.1 Een historische terugblik	7
1.2 Laaggeletterdheid nu	9
2 Drie ijkpunten	13
2.1 Vergelijking van referentiekaders	13
2.2 De omschrijving van de ijkpunten	17
3 Laaggeletterden: een heterogene groep	21
3.1 Niet of nauwelijks naar school geweest	21
3.2 Wel schoolgegaan, toch laaggeletterd	22
3.3 Een heterogene groep	24
4 Het functioneren van laaggeletterden	25
4.1 Rollen en geletterdheidstaken	25
4.2 Functioneren	28
5 Aandacht voor laaggeletterdheid: Nederland	31
5.1 Beleidsmaatregelen	31
5.2 Volwassenenonderwijs	31
5.3 Onderwijs in bedrijven	33
5.4 Overige activiteiten en initiatieven	35
5.5 Geschreven taal toegankelijk maken	36
5.6 Conclusies	37
6 Aandacht voor laaggeletterdheid: Vlaanderen	39
6.1 Beleidsmaatregelen	39
6.2 Volwassenenonderwijs	39
6.3 Onderwijs in bedrijven	41
6.4 Overige activiteiten en initiatieven	42
6.5 Geschreven taal toegankelijk maken	43
6.6 Conclusies	43
7 Conclusies en aanbevelingen	45
7.1 Conclusies	45
7.2 Aanbevelingen	46
Literatuur	49
Bijlagen	53
1. Enkele cijfers	53
2. Onderwijsstructuur Nederland en Vlaanderen	57
3. Lijst met afkortingen en begrippen	61
4. Leden klankbordgroep	62
5. Webadressen	63

Inleiding

Volwassenen die onvoldoende gebruik kunnen maken van geschreven taal in onze moderne samenleving ... bestaat dat nog? Zeker. Is er reden tot zorg? Ja. Nederland en Vlaanderen presteren gemiddeld goed in vergelijking met andere landen als het gaat om geletterdheid. Toch functioneert een grote groep volwassenen op een laag niveau van geletterdheid. In deze publicatie wordt gesproken over **laaggeletterden**. Niet omdat we dat zo'n mooie term vinden, maar om misverstanden te voorkomen. De media gebruiken vaak termen als analfabeet en analfabetisme, maar het gaat al lang niet meer uitsluitend over volwassenen die nooit naar school zijn geweest en in het geheel niet kunnen lezen en schrijven. Het gaat vooral ook over volwassenen die functioneren op een te laag niveau van geletterdheid in het Nederlands om volwaardig te participeren in de samenleving en de zich ontwikkelende kenniseconomie. De term analfabeet gebruiken wij uitsluitend in de eigenlijke betekenis van het woord, namelijk voor een volwassene die in het geheel niet kan lezen en schrijven, en doorgaans niet of nauwelijks naar school is geweest. Eén op de 10 volwassenen in Nederland en één op de 7 in Vlaanderen functioneert op een niveau van geletterdheid dat lager is dan wat doorgaans als een maatschappelijk minimum wordt beschouwd. Eén op de 7 volwassenen tussen 15 en 64 jaar heeft ten hoogste basisonderwijs als vooropleiding. Ten minste één op de 20 jongeren verlaat het secundair onderwijs zonder diploma. Laaggeletterden hebben vaker dan gemiddeld ongeschoold of slecht betaald werk, ze zijn vaker werkloos, hebben minder perspectieven en zijn meer afhankelijk van anderen. Laaggeletterdheid kost de samenleving geld.

Met deze korte introductie zijn de vragen van deze studie in een notendop aangeduid. Wat zijn dan die eisen aan geletterdheid die de samenleving stelt? Hoe komt het dat mensen niet aan die eisen voldoen en over wie gaat het dan? Hoe groot is die groep? Wat gebeurt er eigenlijk aan preventie en aanpak van die laaggeletterdheid in Nederland en in Vlaanderen? Wat zou er moeten gebeuren, door wie en met welke prioriteiten?

Bij het schrijven van dit rapport zijn wij er van uitgegaan dat geletterdheid gedefinieerd moet worden in de context waarin volwassenen functioneren. Iemand is in die zin geletterd 'als hij beschikt over voldoende basis op het gebied van lezen, schrijven en rekenen om effectief te kunnen handelen in persoonlijke en maatschappelijke situaties, in werk- en studiesituaties en om dit handelen flexibel te kunnen aanpassen aan veranderingen en nieuwe ontwikkelingen.' Een laag niveau van schriftelijke vaardigheden zegt niet alles over het functioneren van individuen in hun eigen sociale context.

In dit rapport wordt geen a priori onderscheid gemaakt tussen autochtonen en allochtonen, tussen moedertaalsprekers en sprekers voor wie het Nederlands een tweede of derde taal is. De geletterdheidseisen die in de samenleving gesteld worden, zijn voor alle volwassenen gelijk. Dat wil overigens niet zeggen dat er tussen beide groepen geen verschil moet worden gemaakt in onderwijs. Integendeel, want zowel de oorzaken als de aanpak van laaggeletterdheid kunnen verschillen.

Dit rapport is een initiatief van de Nederlandse Taalunie (NTU) in het kader van haar sociaal taalbeleid.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 begint met een korte historische terugblik en met een eerste verkenning van gegevens over laaggeletterdheid nu. In hoofdstuk 2 wordt gekeken naar de huidige Nederlands-Vlaamse standaarden voor geletterdheid. Daartoe vergelijken we de meest gebruikte referentiekaders.

In de hoofdstukken 3 en 4 staat de vraag centraal wie de laaggeletterden zijn en in welke contexten zij (moeten) functioneren. In hoofdstuk 3 bespreken we enkele oorzaken van laaggeletterdheid en onderscheiden we subgroepen. Daarbij worden relevante cijfers gepresenteerd over de omvang van laaggeletterdheid. In hoofdstuk 4 worden verschillende groepen laaggeletterden geportretteerd in hun alledaags functioneren.

In de hoofdstukken 5 en 6 gaan we in op de vraag: wat er gedaan wordt om volwassenen in de risicogroepen te begeleiden en te ondersteunen. In hoofdstuk 5 wordt Nederland verkend, in hoofdstuk 6 Vlaanderen. Daarbij worden het overheidsbeleid, het volwassenenonderwijs en overige vormen van scholing en ondersteuning van laaggeletterden kort besproken.

Hoofdstuk 7 besluit met enkele conclusies en aanbevelingen.

1. Bohnenn et al., 2003

Hoofdstuk I

Laaggeletterd, vroeger en nu

1.1 Een historische terugblik

Analfabetisme: een maatschappelijk probleem?

Toen in 1975 in Engeland het eerste alarmerende bericht verscheen over een schrikbarend hoog aantal analfabeten in een samenleving die al sinds jaar en dag leerplicht kende, werd daar aan deze kant van het Kanaal nogal geringschattend op gereageerd. 'Miljoenen Britten kunnen niet lezen en schrijven,' kopte NRC Handelsblad. In Nederland en Vlaanderen was dat kennelijk heel anders, zo luidde de impliciete boodschap. Toch hield dat rooskleurig beeld niet lang stand, want enkele jaren later bleken ook Nederland en Vlaanderen een aanzienlijk aantal analfabeten te herbergen. In Nederland verscheen in 1977 een rapport waaruit bleek dat ten minste 1-4% van de volwassenen analfabeet was en in Vlaanderen werd in een radio-uitzending in 1978 gesproken over dienstplichtige jongens met lees- en schrijfproblemen.² Midden jaren tachtig volgde in Nederland opnieuw een geruchtmakende publicatie toen bij de eerste periodieke peiling van het basisonderwijs bleek dat ten minste 7% van de schoolverlaters in Nederland zelfs de meest eenvoudige lees- en schrijftaken niet uit kon voeren.³ Nu, nog eens 15 jaar later, meldt een internationaal vergelijkend onderzoek dat ongeveer 16% van de volwassenen in Vlaanderen (ongeveer 800.000) en ongeveer 10% van de volwassenen in Nederland (ongeveer 1,5 miljoen) op een erg laag niveau van geletterdheid functioneert en veel moeite heeft met veel alledaagse schriftelijke taken. Dat wordt intussen als een ernstig maatschappelijk probleem betiteld.

Analfabetisme is lange tijd helemaal geen maatschappelijk probleem geweest. Dat werd het pas toen iedereen moest kunnen lezen en schrijven. In de Middeleeuwen bijvoorbeeld kon de samenleving prima functioneren als er in elke gemeenschap iemand de functie van lezer en schrijver uitoefende. Zo kon iedereen gebruik maken van geschreven taal, ook zonder zelf te kunnen lezen en schrijven.⁴ Nu ligt dat anders.

Als het gaat om de vraag hoe geletterd een samenleving is, gaat het altijd om twee typen normen: een kwalitatieve norm, namelijk het niveau van lees- en schrijfvaardigheid dat verlangd wordt, en een kwantitatieve norm ofwel de spreiding van geletterdheid. Beide normen zijn de afgelopen eeuwen flink verschoven.

Steeds hogere eisen voor steeds meer mensen

Tot ongeveer het einde van de negentiende eeuw, was het lees- en schrijfniveau dat in Nederland en Vlaanderen van de gewone man of vrouw gevraagd werd niet hoog. Als werd nagegaan of iemand voldoende leesvaardig was, liet men een tekst **hardop lezen**. Vaak ging het daarbij ook nog om vertrouwde teksten. Tekstbegrip werd niet getoetst. Lezen was vooral bedoeld om beter te kunnen onthouden van wat men toch al wist en niet zozeer om nieuwe informatie op te doen.⁵ Wie een tekst hardop kon lezen, was geletterd. Ook in de negentiende eeuw werd er al kritiek geleverd op die maat voor geletterdheid.

Schoolopzieneren merkten bijvoorbeeld op dat de kinderen weliswaar foutloos konden voorlezen, maar ze vroegen zich ook af of de kinderen iets begrepen hadden van wat ze lazen en of ze dat een jaar later ook nog zouden kunnen.⁶ Ook in de vakliteratuur werd met regelmaat gepleit voor meer nadruk op begrijpend lezen.⁷ Toch bleef het hardop lezen nog een hele tijd de gangbare praktijk, ook in Nederland en Vlaanderen.

Pas in de jaren twintig van de twintigste eeuw begon **begrijpend lezen** algemeen ingang te vinden, onder meer als gevolg van nieuwe pedagogische theorieën met de nadruk op zinvolle leerstof. In 1917 verscheen een publicatie van Thorndike die zeer invloedrijk zou worden. Thorndike wees erop dat het bij lezen in wezen om begrip gaat en hij pleitte ervoor het hardop lezen – dat in zijn ogen leerlingen verhindert te begrijpen wat ze lezen – in de school te vervangen door stillezen.⁸

Vanaf de Tweede Wereldoorlog verschijnt, aanvankelijk incidenteel en sinds het midden van de jaren zeventig zeer frequent, een nieuw begrip in de literatuur: **functionele geletterdheid**.⁹ Gray, die het begrip internationaal ingang deed vinden, omschreef het als volgt: 'a person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage in all those activities in which literacy is normally

2. Hamminck & Kohlen, 1977; Goffinet & Van Damme, 1990, p. 170

3. Wesdorp & Hoeksema, 1985

4. Koch, 1997

5. Resnick & Resnick, 1977; Brouwer, 1988

6. Clifford, 1984; Kurvers & Van der Zouw, 1990

7. Gray, 1956; Fries, 1962

8. Thorndike, 1917

9. Harman, 1970

assumed in his culture or group'.¹⁰ Sindsdien is het begrip functionele geletterdheid niet meer weg te denken uit de literatuur, al is het begrip vaak bekritiseerd en geherdefinieerd.¹¹ Relevant is vooral dat ten opzichte van de vorige twee standaarden (hardop lezen en begrijpend lezen) het criterium voor voldoende geletterdheid verplaatst wordt naar domeinen buiten het onderwijs: het werk, de informatiemaatschappij of de communicatie. Die verschuiving naar een maatschappelijk toepassingsniveau van lees- en schrijfvaardigheid blijkt ook uit vergelijkend peilingsonderzoek dat sinds de jaren tachtig in verschillende landen werd uitgevoerd. Daarin wordt veel meer gebruik gemaakt van functionele lees- en schrijftaken als het lezen van een krantenbericht, het raadplegen van een tv-gids of telefoonboek, het volgen van een routebeschrijving of het invullen van een formulier. De laatste tien jaar is er opnieuw sprake van een verschuiving en **verbreding** in de omschrijving van het begrip geletterdheid. In veel recente studies rangschikt men ook vaardigheden die niet uitsluitend met het gebruik van geschreven taal te maken hebben onder de term geletterdheid. Daarbij worden niet alleen gecijferdheid, het kunnen lezen van grafieken of kaarten en computervaardigheden genoemd, maar ook leren leren, problemen oplossen en sociale vaardigheden.¹²

In de eisen die in verschillende periodes aan geletterdheid worden gesteld, is een ontwikkeling te zien van hardop lezen, naar begrijpend lezen, naar functioneel lezen, naar uiteindelijk flexibel en kritisch informatie kunnen verwerken. En er is een ontwikkeling te zien van platte tekst zonder illustraties op papier naar diverse vormen van tekstuele, visuele en grafische informatie, die via verschillende media wordt aangeboden.

De cijfers over de omvang en spreiding van laaggeletterdheid in de media zijn misleidend als niet tegelijkertijd gekeken wordt naar welke norm werd gehanteerd. Tot het begin van de twintigste eeuw gingen de percentages analfabeten over volwassenen die in het geheel niet konden lezen en schrijven en niet naar school waren geweest.¹³ De cijfers die de laatste twintig jaar genoemd worden, gaan over een andere groep. In 1987 gingen die bijvoorbeeld over kinderen die na 6 jaar onderwijs eenvoudige schriftelijke taken niet uit konden voeren.¹⁴ En in het International Adult Literacy Survey (IALS), een recent internationaal onderzoek, gaat het niet alleen over het lezen en begrijpen van teksten, maar ook bijvoorbeeld over rekenen en het lezen van grafieken.

Het lees- en schrijfonderwijs was lange tijd, ook in Nederland en Vlaanderen, gericht op een laag niveau van geletterdheid voor de massa en op een hoog niveau voor een kleine elite. De huidige norm, een hoog niveau van geletterdheid voor iedereen, bestaat nog niet zo lang: 'De postindustriële economie met haar dramatische technologische veranderingen vraagt erom dat een relatief hoog niveau van geletterdheid meer gespreid moet zijn over de hele bevolking dan ooit tevoren.'¹⁵

Ander en meer gebruik van geschreven taal

Er is, ten slotte, nog een belangrijke historische verschuiving opgetreden die eveneens deels een gevolg is van de technologische veranderingen, namelijk het gebruik dat van geschreven taal gemaakt wordt.

Tot de 19e eeuw had geschreven taal voor veel mensen slechts een beperkte gebruiksfunctie: er werd bijvoorbeeld alleen voor religieuze doeleinden gelezen. Die beperkte functie heeft lezen en schrijven in het Westen al lang niet meer, maar de audiovisuele media hebben wel voor andere verschuivingen gezorgd.

Nieuwsgaring, de krant lezen, was bijvoorbeeld lange tijd een belangrijke gebruiksfunctie van geschreven taal. Om te weten wat er in de wereld gebeurt, hoeft iemand niet meer per se de krant te lezen: hij kan ook tv kijken of naar de radio luisteren. Omgekeerd kon iemand in veel beroepen prima uit de voeten zonder veel lees- en schrijfvaardigheid. Dat wordt duidelijk geïllustreerd in de titel van een studie die onlangs verscheen over alfabetisering: 'Alles moet tegenwoordig op papier'.¹⁶ De werknemer die deze uitspraak deed, wil er kennelijk aan toevoegen dat het in zijn jeugd heel anders was. Toen kon je nog op basis van praktische vaardigheden op diverse niveaus prima functioneren.

Soms wordt wel gesuggereerd dat met de technologische revolutie het ouderwetse lezen en schrijven gaat verdwijnen. Dat is onwaarschijnlijk. Net zomin als de invoering van het schrift de orale cultuur verving, heeft de komst van de elektronische media het gedrukte woord vervangen.¹⁷ Integendeel, de opkomst van de elektronische media heeft het gebruik

10. Gray, 1956

11. Bijvoorbeeld Harman, 1970; Levine, 1986; Verhoeven, 1994

12. Carnevale et al., 1990; Gee et al., 1996

13. Van de Woude, 1972 en 1981; Knippenberg & De Pater, 1988

14. Hammink, 1987; Hammink & Kohlen, 1977

15. Levett & Lankshear, 1994

16. Bersee et al, 2003

17. Murray, 2000

van geschreven taal eerder doen toenemen. E-mail heeft voor een deel het mondelinge telefoonverkeer vervangen en wie een mobiele telefoon gebruikt, leest en schrijft tegenwoordig veel. Belangrijker is dat elektronische media en schriftgebruik niet meer weg te denken zijn uit diverse beroepsvelden, waar men voorheen ook zonder gebruik van schrift kon functioneren. De bejaardenverzorgster moet dagstaten invullen en een logboek bijhouden; de ober kan niet meer volstaan met hoofdrekenen en flink wat kleingeld, maar moet bestellingen invoeren in de computer; de heftruckchauffeur moet een theorie-examen afleggen. Er zijn weinig beroepssectoren waar geen lees- en schrijfvaardigheid wordt gevraagd. Ook situaties waar iedereen mee te maken heeft, zoals een huis bewonen, energie verbruiken of burger zijn, brengen een papierwinkel met zich mee.

1.2 Laaggeletterdheid nu

Zowel in Nederland als in Vlaanderen zijn er volwassenen die niet voldoen aan de minimumeisen van de samenleving op het gebied van geletterdheid. Die groep is niet alleen zeer heterogeen, maar ook vrij omvangrijk. Dat blijkt uit de resultaten van een internationaal vergelijkend onderzoek, het IALS-onderzoek. We lichten hieronder beknopt de opzet en de belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek toe.

Het IALS-onderzoek

In de jaren negentig werd een internationaal onderzoek uitgevoerd naar functionele geletterdheid bij volwassenen. Met dit onderzoek wilde men internationaal de spreiding nagaan van lees- en rekenvaardigheden bij volwassenen in relatie tot sociaal-demografische gegevens en werk. Een vergelijkbare groep volwassenen in de deelnemende landen werd eenzelfde instrumentarium (een verzameling schriftgebruikstaken) voorgelegd. IALS startte in 1994 in een achttal landen, waaronder de Verenigde Staten, Canada en Nederland.¹⁸ Dit leidde in 1995 tot een eerste publicatie. Bij de tweede onderzoeksronde, met een andere groep landen, was ook Vlaanderen betrokken.¹⁹

Geletterdheid wordt in het IALS-onderzoek gedefinieerd als 'de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen'.²⁰ In het onderzoek is een representatieve steekproef getrokken uit volwassenen tussen 16 en 65 jaar. Zij kregen schriftelijke taken voorgelegd van verschillende moeilijkheidsgraad. De moeilijkheidsgraad van de taak werd bepaald door de lengte en compactheid van de tekst, de aard van de informatie die de lezer moet verwerken, de hoeveelheid 'afleiders' in een tekst en de relatie tussen de vraagstelling en de tekst.²¹

Er worden in het IALS-onderzoek drie soorten geletterdheid onderscheiden: prozageletterdheid, documentgeletterdheid en kwantitatieve geletterdheid. Bij prozageletterdheid gaat het om het kunnen verwerken van informatie uit geschreven en gedrukte bronnen als krantenartikelen of verhalen, bij documentgeletterdheid om informatie uit bijvoorbeeld gebruiksaanwijzingen, kaarten, tabellen en grafieken, bij kwantitatieve geletterdheid om het kunnen uitvoeren van rekenkundige bewerkingen zoals het invullen van een cheque of het kunnen berekenen van de rente van een lening.

In de IALS-rapporten wordt erop gewezen dat geletterdheid niet als een dichotoom begrip beschouwd kan worden. Er is geen scherp brekpunt dat mensen verdeelt in geletterden en ongeletterden. De prestaties van de lezers op de drie soorten geletterdheidstaken werden geschaald op een schaal van 0 tot 500. Deze schaal werd in vijf niveaus verdeeld.

Niveau 1 wordt omschreven als het kunnen vinden van de benodigde informatie in een simpele tekst (zie het voorbeeld in figuur 1). Op niveau 2 kunnen er verscheidene afleiders zijn of moet de lezer zelf eenvoudige gevolgen trekken. Bij niveau 3 gaat het om het kunnen combineren en integreren van verschillende typen informatie in een tekst. Niveau 4 vereist het kunnen vergelijken van verschillende aspecten of het kunnen geven van meer dan één antwoord. Op niveau vijf 5 zijn er meer afleiders in een tekst en moet de lezer ingewikkelder conclusies kunnen trekken.²² De niveaus 4 en 5 worden vaak samengetrokken.

Veel volwassenen op niveau 1 ondervinden volgens het IALS-rapport grote problemen bij het omgaan met alledaagse teksten. Op niveau 2 lopen veel volwassenen een risico als de vaardigheidseisen thuis, op het werk of in de samenleving veranderen. Op dit niveau wordt dan ook gesproken van een latent probleem.²³ In het IALS-onderzoek wordt niet expliciet een norm genoemd waaronder mensen niet meer zouden kunnen functioneren, maar in veel IALS-publicaties wordt niveau 3 beschouwd als het geletterdheidsniveau dat nodig is om in de kenniseconomie en de moderne westerse samenleving adequaat te functioneren.

18. De OESO was een belangrijke partner in het IALS-onderzoek en heeft twee internationale IALS-rapporten gepubliceerd. Andere partners waren: Statistics Canada, Educational Testing Service (VS), de Europese Commissie, het Unesco Institute for Education en onderzoeksteams uit de verschillende landen (Houtkoop, 1999, p. 7)

19. Zie bijvoorbeeld OECD, 1995; Van der Kamp et al., 1995; Houtkoop, 1999; Van Damme et al., 1997; Verhasselt, 2002

20. Houtkoop, 1999, p. 24

21. Van Damme et al., 1997, p. 37

22. Houtkoop, 1999, p. 128-156

23. Houtkoop, 1999; Van Damme et al., 1997, p. 61

In figuur 1 staat een voorbeeld van een makkelijke opdracht op niveau 1.

De opdracht:*

Wat is het maximaal aantal dagen gedurende hetwelk u dit geneesmiddel mag innemen?

Figuur 1 - Een voorbeeld van een opdracht²⁴ uit het IALS-onderzoek: prozageletterdheid, niveau 1

<p>PARAX</p> <p><i>Indicatie: Hoofdpijn, spierpijn, spit, oorpijn, kiespijn. Verplicht gewone verkoudheidsverschijnselen.</i></p> <p><i>Dosering: Oraal 1 of 2 tabletten per 6 uur, bij voorkeur in combinatie met voedsel, gedurende ten hoogste 7 dagen. Koel en droog bewaren.</i></p> <p><i>Waarschuwingen: Niet gebruiken bij maagontstekingen of maagzweren. Niet gebruiken in combinatie met bloedverdunnende middelen. Niet gebruiken bij ernstige leverkwalen of astmatische aandoeningen. Langdurig en veelvuldig gebruik kan nieren beschadigen. raadpleeg een arts voordat u dit geneesmiddel toedient aan kinderen met waterpokken of griep teneinde de mogelijkheid van het Reye-syndroom, een zeldzame maar ernstige ziekte, uit te sluiten. Indien u zwanger bent of borstvoeding geeft, dient u voor gebruik van dit geneesmiddel een arts te raadplegen, met name in de laatste drie maanden van de zwangerschap. Wanneer de ziekteverschijnselen aanhouden of wanneer per ongeluk een te hoge dosis is ingenomen, dient een arts te worden geraadpleegd. Buiten bereik van kinderen houden.</i></p> <p><i>Samenstelling: Ieder tablet bevat 500 mg paracetamol.</i></p>

* Toelichting: De bijsluiter geeft slechts één verwijzing naar een aantal dagen en deze informatie bevindt zich onder de titel 'DOSERING'. Er staan geen afleiders in de tekst

Omvang van laaggeletterdheid

Over de drie vormen van geletterdheid heen die in het IALS-onderzoek onderscheiden worden, functioneert in Nederland gemiddeld 10,3% en in Vlaanderen 16,8% van de volwassenen op het laagste niveau van geletterdheid.²⁵ Dat is globaal één op de 10 volwassenen in Nederland en één op de 7 in Vlaanderen.²⁶ Voor Nederland gaat het volgens het IALS-onderzoek ongeveer om 1,5 miljoen mensen, van wie ongeveer een derde allochtoon is. In Vlaanderen betreft het tussen de 650.000 en 800.000 volwassenen.²⁷ Tellen we de niveaus 1 en 2 samen, dan komen we tot een behoorlijk deel van de bevolking: ruim 37% van de volwassenen in Nederland en bijna 42% in Vlaanderen functioneert kennelijk niet op het niveau dat genoemd wordt voor volwaardig functioneren in een kenniseconomie.

	Nederland	Vlaanderen
Niveau 1	10,3%	16,8%
Niveau 2	27,1%	25,1%
Totaal 1+2	37,4%	41,9%

Tabel 1 - Percentages laaggeletterde volwassenen in Nederland en Vlaanderen

Er zijn relatief veel ouderen onder de laagstgeletterde groep, maar ook het percentage jongeren is bepaald niet gering. Volgens het IALS-onderzoek zit ongeveer 7% van de jongeren tussen de 16 en 19 jaar in Nederland op het laagste niveau; 24,5% zit op niveau 2. In Vlaanderen zit 7% van de zeventienjarigen op het laagste IALS-niveau en 26,9% zit op niveau 2. Het is dus niet zo dat het hier om een tijdelijk probleem gaat. Laaggeletterdheid zal ook in de toekomst een aanzienlijk probleem blijven. Dat bleek recentelijk ook uit een onderzoeksproject met langdurig werkloze jongeren in Vlaanderen. Tijdens het project dat gericht was op het vinden van werk, bleek dat verschillende jongeren onvoldoende schriftelijke vaardigheden hadden om te werken met het portfolio dat als instrument in het project werd ingezet.²⁸ Men besloot het portfolio te vereenvoudigen of niet meer te gebruiken en niet om ook aan verhoging van de geletterdheidscompetenties te gaan werken.

Voor wie vormt laaggeletterdheid een probleem?

De gevolgen van laaggeletterdheid voor het individu en voor de samenleving zijn niet altijd even zichtbaar. Dit betekent echter niet dat deze gevolgen er niet zijn.

24. Van Damme et al., 1997, p. 38

25. Van Damme et al., 1997; Houtkoop, 1999

26. Zie Verhasselt 2002, voor een nadere analyse van de verschillen tussen Vlaanderen en Nederland.

27. Verhasselt, 2002, p. 209

28. Tine Baert, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven. Zie www.adventureatwork.be

Voor het **individu** zijn de gevolgen doorgaans duidelijk. Informatie en geïnformeerd zijn spelen een belangrijke rol in de maatschappij. Veel informatie is voor laaggeletterde burgers niet vanzelfsprekend toegankelijk en verschillende wijzen van communiceren zijn (nog) niet haalbaar. Voor veel laaggeletterde autochtonen is het een probleem dat de eisen aan geletterdheid sterk zijn gestegen. Zij zijn vaak jong begonnen met werken en velen zijn 'iets met hun handen' gaan doen. Nu zijn zij ingehaald door de ontwikkelingen. Voor veel allochtonen geldt dat zij relatief laaggeschoold zijn. Als IALS-niveau 3 een voorwaarde is om mee te kunnen draaien in en bij te kunnen dragen aan de kenniseconomie, dan zijn de laaggeletterden op voorhand uitgesloten. Laaggeletterdheid kan leiden tot afhankelijkheid van partners, familieleden, vrienden en soms tot het niet meer participeren in verbanden buiten de eigen kleine kring.

Het IALS-onderzoek wijst ook op de samenhang tussen laaggeletterdheid en participatie aan de **arbeidsmarkt**. In Nederland functioneert 45,3% van de werklozen op IALS-niveau 1 en 2 (tegenover 37,4% voor de volledige bevolking); in Vlaanderen zit 65,9% van de werklozen op IALS-niveau 1 en 2 (tegenover 41% voor de volledige bevolking). Van de Nederlanders in de WAO (Wet op de Arbeidsongeschiktheid) functioneert 25% op IALS-niveau 1. 'Uiteraard is het erg moeilijk om oorzakelijke relaties tussen laaggeletterdheid en werkloosheid te detecteren, maar men kan uit de IALS-gegevens toch besluiten dat lage lees-, schrijf- en rekenvaardigheden een min of meer duurzame tewerkstelling in de weg staan.'²⁹ Wanneer men ervan uitgaat dat betaald werk voor iedere volwassene een perspectief moet zijn, dan is dit zorgwekkend, ook vanuit het oogpunt van de samenleving. Het is immers de samenleving die de kosten van werkloosheid draagt. Maar ook het omgekeerde verdient aandacht: het niet hebben van werk heeft een negatieve invloed op geletterdheid. Wie geen werk heeft loopt een groter risico zijn lees- en schrijfvaardigheid niet te kunnen onderhouden of verder te ontwikkelen.³⁰

Laaggeletterdheid levert ook voor het **onderwijs** zelf moeilijkheden op. Vooral in het beroepsonderwijs zitten jongeren met te beperkte lees- en schrijfvaardigheden. In Vlaanderen stelt men vast dat 31% van de leerlingen algemeen secundair onderwijs (ASO) presteert op het hoogste niveau van leesvaardigheid, terwijl slechts 5% van de leerlingen in technisch (TSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO) dit niveau haalt. Een derde van de leerlingen uit het BSO presteert op het laagste vaardigheidsniveau of eronder.³¹ Ook uit het Nederlandse onderzoek blijkt laaggeletterdheid samen te hangen met het opleidingsniveau, hoewel die samenhang niet eenduidig is.³² Bovendien verlagen 'uitvallers' uit het onderwijs het rendement van deze sector. Uitvallen en laaggeletterdheid hangen gedeeltelijk samen.

Tenslotte is laaggeletterdheid ook voor **bedrijven** een probleem. Bedrijven hebben baat bij flexibel en breed inzetbaar personeel. Om de concurrentie voor te blijven of minstens bij te blijven, moeten bedrijven zich blijven ontwikkelen. Ondanks computers en audiovisuele media is het aantal geletterdheidsstaken in bedrijven toegenomen. Een passend lees- en schrijfniveau is dus noodzakelijk. In het algemeen kunnen we constateren dat werk steeds hogere eisen stelt aan mensen, ook als het gaat om de lagere functies in organisaties. Het percentage echt ongeschoold werk slinkt, het type functies waarin laaggeletterden worden aangenomen eveneens. Uiteraard past hier een nuancering: de vraag van bedrijven naar adequaat geschoold of schoolbaar personeel is natuurlijk conjunctuurafhankelijk en hangt ook af van de ontwikkelingen in het bedrijf zelf. De arbeidsmarkt kansen voor laaggeletterden nemen toe als er een grote vraag is naar personeel en nemen weer af in tijden van personeeloverschot.

Het is bepaald niet de eerste keer dat een onderzoek naar de stand van geletterdheid in Nederland en Vlaanderen commotie oplevert. Sinds de eerste berichten over analfabetisme aan het eind van de jaren zeventig zijn er regelmatig zorgen geuit over het niveau van lees- en schrijfvaardigheid van volwassenen. En het is ook niet de eerste keer dat men probeert een maatschappelijk antwoord op die problematiek te vinden. In de jaren zeventig en tachtig groeide het alfabetiseringswerk in Nederland en Vlaanderen zienderogen. In beide landen bestaan inmiddels periodiek peilingen van het basisonderwijs. Er werden stichtingen in het leven geroepen die zorg gingen dragen voor leesbevordering. Het Internationaal Jaar van de Alfabetisering, 1990, leidde zowel in Vlaanderen als in Nederland opnieuw tot sensibilisering, onderzoek en nieuwe voorzieningen ter preventie en bestrijding van analfabetisme.³³ En ook nu is het bestaan van grote groepen laaggeletterden niet onopgemerkt gebleven.

29. Van Damme, 1997, p. 74-97

30. Verhasselt, 2002

31. Vlaamse Regering, 2003; zie ook www.vocb.be

32. Houtkoop, 1999, p. 71

33. We spreken hier over analfabetisme en niet over laaggeletterdheid. In die periode werd de term analfabetisme nog gehanteerd.

Hoofdstuk 2

Drie ijkpunten

2.1 Vergelijking van referentiekaders

Er zijn de afgelopen jaren in Nederland en Vlaanderen verschillende referentiekaders gemaakt, die gebruikt worden als standaarden in het volwassenenonderwijs. Voor deze studie hebben we de referentiekaders voor lezen en schrijven die het meest gebruikt worden, met elkaar vergeleken. Deze referentiekaders zijn in verschillende contexten ontstaan: in Nederland en Vlaanderen, ten behoeve van Nederlands als moedertaal (NT1) of Nederlands als tweede taal (NT2). Daarom was het zinvol na te gaan of daarin vergelijkbare uitspraken gedaan worden over niveaus van geletterdheid en de eisen die daaraan worden gesteld. In de vergelijking hebben we ons beperkt tot de eerste drie niveaus in de verschillende referentiekaders. De referentiekaders zijn de volgende (zie ook de literatuurlijst):

1. Blokkendoos. Leergebied Nederlands. Niveau 1, 2 en 3;
2. Raamwerk NT2. Niveau A1, A2 en B1;
3. Blokkendoos alfabetisering NT2. Niveau 1A, 1B en 1C;
4. Modularisering basiseducatie taal: opleiding NT1. Niveau 1, 2 en 3;
5. Modularisering basiseducatie alfabetisering NT2. Niveau A1;
6. Opleidingsprofiel NT2 basiseducatie. Niveau A1 en A2;
7. Opleidingsprofielen moderne talen centra voor volwassenenonderwijs (CVO). Niveau 1.1, 1.2 en 2;
8. Common European framework of reference for languages (CEF). Niveau A1, A2 en B1;
9. IALS-onderzoek. Niveau 1, 2 en 3.

De eerste drie zijn producten van Nederlandse bodem, de volgende vier komen uit Vlaanderen. Deze zeven referentiekaders zijn speciaal ontwikkeld voor de basiseducatie en het volwassenenonderwijs en vormen de basis voor het organiseren van NT1- en NT2-onderwijs.

Het *Common European Framework* (CEF), oorspronkelijk ontwikkeld als internationaal raamwerk voor de beheersing van vreemde talen, functioneert inmiddels ook als referentiekader voor het NT2-onderwijs.

De IALS-niveaus zijn opgenomen als een ‘meetlat’ waartegen de andere referentiekaders zijn afgezet. Dat biedt de mogelijkheid om de niveaus van de referentiekaders te relateren aan de aantallen volwassenen die in het IALS-onderzoek op verschillende niveaus van geletterdheid bleken te functioneren. De niveaus in het IALS-onderzoek zijn achteraf vastgesteld op basis van een verdeling van de scores die het onderzoek bij volwassenen in verschillende landen opleverde. De andere referentiekaders zijn nadrukkelijk bedoeld als referentiekaders: ze geven een aanduiding van de verschillende standaarden voor geletterdheid. Wie op niveau 1 van de Blokkendoos functioneert, wordt geacht een aantal welomschreven schriftelijke taken uit te kunnen voeren; wie op niveau 2 van de Modularisering taal functioneert eveneens.

In het algemeen konden de referentiekaders redelijk goed met elkaar vergeleken worden op de omschrijvingen die worden gehanteerd. In deze paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de resultaten van de vergelijking, zowel voor lezen als voor schrijven.³⁴ In paragraaf 2.2 worden de gemeenschappelijke kenmerken uit al deze kaders omschreven.

De referentiekaders zijn op conceptueel niveau vergeleken, er is dus geen empirisch onderzoek verricht op basis van testresultaten. Voor deze studie zijn zowel de beschrijvingen van de lees- en schrijftaken als de tekstkenmerken die daarbij genoemd worden, vergeleken.

In alle referentiekaders wordt gesproken over beheersing van schriftelijke taken. Lees- en schrijftaken zijn taaltaken die een taalgebruiker inzet om in een bepaalde context te functioneren en zijn doel te bereiken, zoals gegevens noteren in een lijstje, een instructie lezen, de hoofdgedachte achterhalen in een leestekst. Verschillende elementen beïnvloeden de complexiteit van een taaltaak. De belangrijkste die in de referentiekaders worden genoemd zijn tekstkenmerken, publiek, beoogde verwerkingswijze van de informatie en context.

34. De vergelijking zelf kunt u aanvragen bij de NTU, info@taalunie.org

Tekstkenmerken gaan over de inhoudelijke en formele kenmerken van een tekst, het gehanteerde taalgebruik en de vormgeving. Een tekst met een duidelijke structuur en voldoende visuele ondersteuning is gemakkelijker dan een doorlopende tekst met weinig illustraties.

Met **publiek** wordt aangegeven voor wie een tekst bedoeld is. Men gaat ervan uit dat teksten moeilijker zijn naarmate de taalgebruiker minder of meer vertrouwd is met het publiek. Bij volwassenen onderscheidt men de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende ontvanger. Als de taalgebruiker iets opschrijft voor zichzelf, zijn de eisen aan correctheid en vorm minder zwaar dan wanneer het bedoeld is voor een onbekende taalgebruiker.

Een derde criterium voor de moeilijkheidsgraad is het niveau waarop de talige **informatie** moet worden **verwerkt**. Van eenvoudig naar complex zijn dat de verwerkingsniveaus kopiërend (vrij letterlijk weergeven van informatie), beschrijvend (de informatie in de tekst in grote lijnen achterhalen) structurend (de informatie in de tekst overzichtelijk ordenen) en beoordelend (de informatie op basis van de eigen mening of andere informatie beoordelen).

Voor een bepaalde taalkaak en een bepaalde tekstsoort kan meer dan één verwerkingswijze vereist zijn. Een formulier invullen gebeurt op beschrijvend niveau, maar ook op structurend niveau als je vragen dient te beantwoorden zoals 'beschrijf je loopbaan'.

Een laatste beïnvloedende factor is de **context** waarin een taalkaak wordt uitgevoerd. Indien een context voor een cursist zeer vertrouwd is, is de uitvoering van een taalkaak gemakkelijker.

2.1.1 Lezen

Wat lezen betreft, vindt u de vergelijking van de verschillende referentiekaders in schema 1 op pagina 15.³⁵

In het schema zijn drie duidelijke lijnen zichtbaar, die kennelijk in alle bestaande referentiekaders als belangrijke standaarden worden beschouwd. In het schema zijn die uitdrukkelijk aangegeven als golvende lijnen, om te benadrukken dat het om een overgangsgebied gaat. Voor een omschrijving van de niveaus zie paragraaf 2.2.

Het niveau dat aangeduid wordt met de eerste enkele golvende lijn, markeert wat in de verschillende referentiekaders wordt aangeduid als niveau 1 (*Blokkendoos en Modularisering Alfa NT1*), A1 (*CEF, Raamwerk NT2, Opleidingsprofiel NT2 Basiseducatie*) of 1.1 (*Opleidingsprofiel NT2 CVO*). Dit niveau kan vanuit maatschappelijk oogpunt niet als een standaard beschouwd worden, omdat met dit niveau van lees- en schrijfvaardigheid een individu onmogelijk zelfstandig kan functioneren. Toch geven alle referentiekaders, behalve IALS, dit niveau aan. Wij typeren dit niveau dan ook liever als een *didactisch ijkpunt* en niet als een maatschappelijk ijkpunt.

De bovenste dubbele golflijn in het schema markeert in grote lijnen wat in de verschillende referentiekaders respectievelijk wordt aangeduid als niveau 2, A2 of 1.2. Er bestaat in de verschillende referentiekaders redelijk grote overeenstemming over wat volwassenen op dit niveau kunnen lezen. Dit komt in grote lijnen overeen met de moeilijkste taken op IALS-niveau 1. We noemen dit niveau het *eerste maatschappelijke ijkpunt*.

De tweede dubbele lijn in het schema markeert beheersing van wat in de verschillende referentiekaders respectievelijk niveau 3, niveau B1 of niveau 2 (*Opleidingsprofiel NT2 CVO*) genoemd wordt. Dit komt globaal overeen met wat in het IALS-onderzoek typerend genoemd wordt voor taken op niveau 2. Ook hier zijn er accentverschillen, maar toch is er globaal gezien overeenstemming over wat volwassenen op dit niveau kunnen lezen. Dit niveau typeren we als het *tweede maatschappelijke ijkpunt*.

2.1.2 Schrijven

Op een vergelijkbare wijze als voor lezen zijn de referentiekaders voor schrijven naast elkaar gelegd. Daarvan vindt u de resultaten in schema 2 op pagina 16. Het IALS-onderzoek heeft alleen betrekking op lezen en ontbreekt dus in deze vergelijking. Net als bij lezen zijn in dit schema drie duidelijke lijnen zichtbaar, die kennelijk in alle bestaande referentiekaders als belangrijke standaarden worden beschouwd.

35. In dit schema staat ook IALS-niveau 3 aangegeven. Dit niveau blijkt hoger te liggen dan de eerste drie niveaus in de andere referentiekaders. Omdat het in deze studie vooral gaat over laaggeletterden, wordt dit niveau niet verder uitgewerkt.

IALS	NTU-referentiekader	Blokkendoos Nederlands	Modularisering NT1	CEF	Raamwerk NT2	Opleidingsprofiel NT2 CVO	Opleidingsprofiel NT2 basiseducatie	Modularisering alfa NT2	Blokkendoos alfa NT2
1	Didactisch ijkpunt	Niveau 1	Niveau 1	A1	A1	1.1.	A1	A1	1A
									1B
									1C
2	Eerste maatschappelijk ijkpunt	Niveau 2	Niveau 2	A2	A2	1.2.	A2		
3	Tweede maatschappelijk ijkpunt	Niveau 3	Niveau 3	B1	B1	2			

NTU - referentiekader	Blokkendoos Nederlands	Modularisering NT1	CEF	Raamwerk NT2	Opleidingsprofiel NT2 CVO	Opleidingsprofiel NT2 basiseducatie	Modularisering alfa NT2	Blokkendoos alfa NT2
Didactisch ijkpunt	Niveau 1	Niveau 1	A1	A1	1.1.	A1	A1	1A
								1B
								1C
Eerste maatschappelijk ijkpunt	Niveau 2	Niveau 2	A2	A2	1.2.	A2		
Tweede maatschappelijk ijkpunt	Niveau 3	Niveau 3	B1	B1	2			

Bij schrijven markeert de enkele golvende lijn de beheersing van wat in de verschillende referentiekaders niveau 1, A1 of 1.1 wordt genoemd. Het niveau ligt wat hoger bij niveau 1 van *Blokkendoos Nederlands* en wat lager bij niveau 1C van *Blokkendoos alfabetisering NT2*. Net als bij lezen kiezen we ervoor om het niveau dat deze lijn aangeeft als een *didactisch ijkpunt* te typeren, omdat beheersing van dit niveau mensen onvoldoende in staat stelt zelfstandig maatschappelijk te functioneren.

De bovenste dubbele lijn markeert beheersing van wat in de referentiekaders niveau 2, A2 of 1.2 wordt genoemd. Er is globale overeenstemming over wat volwassenen op dit niveau kunnen schrijven en kennelijk wordt dit niveau als een belangrijk *eerste maatschappelijk ijkpunt* beschouwd.

De tweede dubbele lijn markeert beheersing van wat in de referentiekaders respectievelijk niveau 3, B1 of 2 (*Opleidingsprofiel NT2 CVO*) wordt genoemd. Dit is het *tweede maatschappelijk ijkpunt* en ook hier is er een globale overeenstemming over wat volwassenen kunnen schrijven.

Uit beide vergelijkingen komt naar voren dat er drie gemeenschappelijke Nederlands-Vlaamse standaarden aan te geven zijn voor de geletterdheid van moedertaal- en tweedetaalsprekers: het didactisch ijkpunt, het eerste maatschappelijke ijkpunt en het tweede maatschappelijke ijkpunt. In de volgende paragraaf worden die ijkpunten nader toegelicht en beschreven.

2.2 De omschrijving van de ijkpunten

De beschrijvingen in de verschillende referentiekaders van wat mensen op de drie niveaus beheersen, zijn niet volledig identiek, maar vertonen voldoende overeenkomsten om van vergelijkbare standaarden te kunnen spreken.

In de omschrijving van de ijkpunten is het accent gelegd op wat de verschillende referentiekaders gemeenschappelijk hebben. Uiteraard gaat het hierbij om algemene omschrijvingen, waarin geen rekening wordt gehouden met allerlei specifieke contexten van individuen. Zo zal een voetbalsupporter die zich globaal situeert op maatschappelijk ijkpunt 1 toch een complex artikel kunnen lezen in bijvoorbeeld een voetbalmagazine.

2.2.1 Didactisch ijkpunt

Het niveau van het didactisch ijkpunt geldt als een eerste stap in de fasering van het leerproces in het onderwijs. Deels gaat het daarbij om de technische beginselen van het lezen en schrijven (bijvoorbeeld vereenvoudigde teksten leren lezen of beginnend schrijven) en deels om inzicht in functies en gebruik van geschreven taal (bijvoorbeeld belangrijke documenten herkennen en zich een idee vormen van de inhoud van informatieve teksten). Het didactisch ijkpunt biedt wel een persoonlijk maar nog niet meteen een maatschappelijk perspectief. De meeste taken waarmee volwassenen in hun verschillende rollen te maken krijgen, vereisen lees- en schrijfvaardigheden op het niveau van de maatschappelijke ijkpunten 1 en 2 of hoger.

Lezen

Globale typering

Volwassenen kunnen voor hen geschreven korte en eenvoudige teksten lezen; zij kunnen langere, niet speciaal voor hen geschreven teksten herkennen op het doel dat zij beogen, zich een beeld vormen van de inhoud van de tekst op basis van illustraties en koppen en specifieke informatie selecteren. Zij kunnen hulp vragen bij het lezen van teksten die zij (nog) niet kunnen lezen. De lezer is sterk afhankelijk van anderen en leest veel op herkenning.

Leeshandelingen

Op dit niveau kunnen volwassenen het volgende:

- zij lezen hun eigen naam en adres;
- zij herkennen belangrijke documenten (brieven, kaarten, rijbewijs);
- zij begrijpen vertrouwde woorden, zeer eenvoudige zinnen en een kort, eenvoudig voor hen geschreven bericht;
- zij kunnen letterlijk gevraagde informatie halen uit standaardteksten;
- zij vormen zich een idee van de inhoud van niet voor hen geschreven informatieve teksten op basis van illustraties, koppen en bekende woorden.

Tekstkenmerken

Op dit niveau moeten teksten aan een aantal voorwaarden voldoen als zij in hun geheel precies gelezen en begrepen moeten worden. Het onderwerp moet concreet zijn en vertrouwd, de woorden bekend of hoog frequent. De teksten zijn eenvoudig of vereenvoudigd, kort en hebben een duidelijke opbouw. Er is sprake van visuele ondersteuning (kopjes, illustraties). Er wordt geen voorkennis verondersteld.

Schrijven

Globale typering

Volwassenen kunnen hun naam, adres en andere personalia schrijven. Zij kunnen voor zichzelf notities maken (enkele woorden) of een kort bericht of korte tekst (enkele zinnen) schrijven. De teksten voldoen nog niet aan de vereiste conventies. Zij kunnen hulp vragen bij het schrijven.

Schrijfhandelingen

Op dit niveau kunnen volwassenen het volgende:

- zij vullen hun personalia in op een formulier;
- zij schrijven een kaartje;
- zij schrijven een bericht of verhalende tekst van enkele zinnen;
- zij noteren gegevens in trefwoorden.

Tekstkenmerken

Op dit niveau kunnen volwassenen slechts beperkt schrijven. Zij schrijven in steekwoorden of korte zinnen. Zij schrijven over onderwerpen die bekend zijn in woorden die zij kennen en geoefend hebben. Hun schrijfwordenschat is eenvoudig en beperkt. Zij schrijven leesbaar en in formulieren in de daartoe bestemde ruimten.

2.2.2 Eerste maatschappelijk ijkpunt

Het eerste maatschappelijke ijkpunt wordt algemeen beschouwd als de minimale basis voor sociaal-maatschappelijk functioneren. In de publicatie *Functioneel geletterd?* wordt gesteld dat dit tot op heden het niveau was waarop volwassenen als volledig gealfabetiseerd werden beschouwd.³⁶ Gezien de toenemende eisen aan geletterdheid (zie hoofdstuk 1) wordt aangenomen dat inmiddels een hoger niveau vereist is. De graad van geletterdheid is nog te laag om met succes een beroepsopleiding te kunnen volgen waar geen extra aandacht is voor taal. Een functiegerichte training, die bijvoorbeeld gericht is op het leren toepassen van een standaardprocedure in het bedrijf, ligt wel binnen bereik.

Lezen

Globale typering

Volwassenen op dit niveau zijn gealfabetiseerd. Zij kunnen die taken uitvoeren waar ze vaak mee te maken hebben; ze kunnen informatie halen uit teksten die duidelijk gestructureerd zijn en geschreven in eenvoudige en duidelijke taal.

Leeshandelingen

Volwassenen op dit niveau kunnen het volgende:

- zij begrijpen binnenkomende post, zoals brieven, uitnodigingen en reclame;
- zij zoeken en vinden informatie in alledaagse teksten zoals folders, advertenties, telefoonboeken en dienstregelingen;

36. Bohnenn et al., 2003

- zij begrijpen eenvoudige instructies of mededelingen;
- zij achterhalen de hoofdgedachte in een artikel uit een krant of een tijdschrift.

Tekstkenmerken

Ook op dit niveau moeten teksten die precies en in hun geheel gelezen worden, nog aan een aantal kenmerken voldoen. De onderwerpen moeten concreet zijn en gerelateerd aan bekende contexten. De teksten zijn nog beperkt in omvang, hebben een duidelijke structuur en bestaan vooral uit enkelvoudige zinnen. Er worden frequente woorden gebruikt en er wordt geen specialistisch taalgebruik gebruikt. Er is sprake van een duidelijke lay-out, bij voorkeur met visuele ondersteuning.

Schrijven

Globale typering

Volwassenen op dit niveau schrijven kaarten, korte brieven en maken aantekeningen in verschillende situaties. De veel voorkomende schrijftaken in werk of privé-leven voeren zij zelfstandig uit. Bij complexere taken vragen zij om hulp.

Schrijfhandelingen

Volwassenen op dit niveau kunnen het volgende:

- zij vullen formulieren in;
- zij noteren gegevens bij een gesprek;
- zij schrijven brieven en kaarten aan bekenden;
- zij schrijven eenvoudige formele brieven;
- zij geven informatie in een boodschap of mededeling;
- zij schrijven een korte beschrijvende tekst over zichzelf, een gebeurtenis of eigen leefomstandigheden.

Tekstkenmerken

Het onderwerp waarover volwassenen op dit niveau schrijven, is concreet en bekend. Hun woordvolgorde is correct en de tekstopbouw in korte teksten is consistent. Zij gebruiken veel hoogfrequente en frequente woorden en variëren in standaardformuleringen. Zij maken adequaat gebruik van de basisregels van de spelling.

2.2.3 Tweede maatschappelijk ijkpunt

Het tweede maatschappelijke ijkpunt wordt over het algemeen omschreven als het niveau waarmee het mogelijk wordt om ontwikkelingen te kunnen volgen en verder te leren voor zowel het beroep als voor de eigen ontplooiing. Als het gaat om lees- en schrijftaken, voeren volwassenen taken uit die meer denkwerk en activiteit vragen.

Lezen

Globale typering

Volwassenen lezen op dit niveau verschillende soorten authentieke teksten en kunnen verschillende relevante leesstrategieën hanteren. Zij kunnen ook omgaan met studieteksten. Zij kunnen een oordeel geven over een tekst en weten hoe ze om moeten gaan met moeilijke tekstgedeelten.

Leeshandelingen

Volwassenen op dit niveau kunnen het volgende:

- zij volgen de gedachtegang in een brief, artikel, verslag, studietekst, leesboek;
- zij vormen zich een mening over een tekst (reclameboodschap of een artikel in een krant);³⁷
- zij kunnen uit verschillende tekstsoorten (berichten, schema's, grafieken) informatie halen en overzichtelijk ordenen.

Tekstkenmerken

De onderwerpen zijn nog steeds concreet maar minder dichtbij en minder voorspelbaar. Er wordt alleen gebruik gemaakt van authentieke teksten en er wordt meer voorkennis verondersteld. Er is sprake van een duidelijke structuur. De zinnen worden langer. Visuele ondersteuning is niet noodzakelijk voor het begrijpen van de tekst.

37. Dit staat niet in het Raamwerk NT2, wel in de andere referentiekaders.

Schrijven

Globale typering

De volwassenen kunnen op dit niveau hun ervaringen, ideeën en wensen helder op papier krijgen. Zij schrijven langere teksten en voldoen aan de vereiste conventies in formele brieven, verslagen en notities.

Schrijfhandelingen

Volwassenen op dit niveau kunnen het volgende:

- zij schrijven formele brieven;
- zij maken korte samenvattingen, rapporten en verslagen volgens een bepaalde standaard;
- zij brengen ervaringen, gedachten en gevoelens onder woorden in een beschrijvende of verhalende tekst.

Tekstkenmerken

Het onderwerp valt binnen de persoonlijke belangstelling of heeft betrekking op het eigen leven, werk of opleiding. De teksten zijn langer en hebben een heldere opbouw. Frequente grammaticale constructies, spelling en interpunctie worden correct toegepast. De vormgeving is aangepast aan de conventies van de tekstsoort.

Hoofdstuk 3

Laaggeletterden: een heterogene groep

Volwassenen die in hun gebruik van het geschreven Nederlands functioneren op een niveau dat lager ligt dan het tweede maatschappelijk ijkpunt, worden in deze studie laaggeletterd genoemd. Daarbinnen kunnen drie verschillende groepen onderscheiden worden:

- mensen die niet of nauwelijks naar school zijn geweest;
- mensen die wel naar school zijn geweest maar daar onvoldoende hebben leren omgaan met schriftelijke taken;
- tweedetaalverwerwers die het geschreven Nederlands nog niet beheersen.

Op de groep tweedetaalverwerwers gaan we hier alleen in voor zover zij onder de eerste twee groepen vallen. Voor de overige tweedetaalverwerwers, die vloeiend kunnen lezen en schrijven in enige andere taal, zijn de problemen met schriftelijke taken in het Nederlands slechts een tijdelijk probleem. Dit tijdelijke geldt trouwens niet voor de Nederlandse en Vlaamse samenleving, want het gaat wel om een continue stroom nieuwkomers, die steeds van samenstelling verandert.

In de volgende paragrafen worden de verschillende groepen nader gespecificeerd.

3.1 Niet of nauwelijks naar school geweest

Er zijn volwassenen die niet hebben leren lezen en schrijven, noch in het Nederlands, noch in enige andere taal omdat ze niet of nauwelijks naar school zijn geweest. Onder autochtone Nederlanders en Vlamingen is deze groep al een behoorlijk aantal jaren klein, omdat het merendeel van hen ten minste basisonderwijs heeft gevolgd, meestal zelfs meer. Als uitzondering hierop worden nog wel woonwagenbewoners en reizende bevolkingsgroepen genoemd (kermis, circus). Voor ouderen waren soms de oorlogsjaren of het moeten meewerken in gezin of bedrijf oorzaak van weinig schoolbezoek.

Voor een verhoudingsgewijs veel groter deel bestaat deze groep uit volwassen allochtonen. Een deel van hen heeft in het land van herkomst niet of nauwelijks de kans gehad om onderwijs te volgen, hetzij om sociaal-economische (armoede), sociaal-politieke (achterstelling) of demografische redenen (afstand tot de school bijvoorbeeld), hetzij vanwege ontwrichtende oorlogssituaties. In sommige herkomstlanden is het percentage analfabieten erg hoog. In Afghanistan bijvoorbeeld bedraagt het percentage 80%. Tabel 2 geeft een indicatie van het aantal volwassen allochtonen dat niet of nauwelijks naar school is gegaan (zie ook bijlage 1).³⁸

Herkomst	seks	% volwassenen met maximaal basisonderwijs
Turkije	M	59%
	V	72%
Marokko	M	72%
	V	79%
Suriname en Antillen	M	25%
	V	34%

Tabel 2 - Percentages volwassen allochtonen in Nederland met maximaal basisonderwijs (Tesser, 1999)

Bij volwassenen ouder dan veertig jaar uit Turkije en Marokko betekent 'maximaal basisonderwijs' vaak 'geen of enkele jaren basisonderwijs'. Dat geldt bijvoorbeeld voor 40% van de Turkse mannen en 85% van de Marokkaanse vrouwen. Bij jongere leeftijdsgroepen komt het minder voor dat men geen of slechts enkele jaren onderwijs heeft gehad; dat varieert van ongeveer 17% bij Turkse mannen tot ruim 40% bij Marokkaanse vrouwen. Voor allochtonen afkomstig van andere niet-westerse landen zijn die gegevens niet bekend. Maar gelet op de Unesco-cijfers over analfabetisme in veel herkomstlanden zullen die percentages eveneens hoog zijn. Er is geen reden om te veronderstellen dat deze cijfers voor allochtonen in Vlaanderen wezenlijk anders zijn dan in Nederland.

38. Tesser et al., 1999

Deze groep allochtonen is heterogeen. Het gaat zowel om oudkomers als om nieuwkomers, om een hoger percentage vrouwen dan mannen en om zowel jongeren als volwassenen. Er zijn bijvoorbeeld tieners in vertegenwoordigd die in het kader van gezinshereniging naar Nederland of Vlaanderen zijn gekomen en hier nog één of twee jaar, tot het einde van de leerplicht, onderwijs hebben gehad; er zijn oudere vrouwen bij die al jarenlang in Nederland of Vlaanderen wonen en nauwelijks een woord Nederlands spreken; er zijn veel vrouwelijke inburgeraars bij uit bijvoorbeeld Marokko, Afghanistan, Ghana, Sierra Leone of Somalië.

Niet-Nederlandstalige analfabeten zijn niet alleen beginnende lezers en schrijvers, maar ook beginnende tweedetaalleerders en beginnende leerders *tout court*. Voor het onderwijs is dit een belangrijk gegeven. In lesgroepen kan men niet terugvallen op een gezamenlijke gesproken taal – vaak zitten er mensen met verschillende taalachtergronden in een groep –, maar ook niet op (schoolse) leerstrategieën. In deze groep is een breed en voor een deel nog onontgonnen leerpotentieel vertegenwoordigd.

3.2. Wel schoolgegaan, toch laaggeletterd

Wat deze groep onderscheidt van de vorige groep, is het feit dat het hier gaat om volwassenen die wel naar school zijn geweest (basisschool en geheel of gedeeltelijk vervolgonderwijs), maar daar om verschillende redenen onvoldoende hebben leren omgaan met schriftelijke taken.

3.2.1 Algemene leerproblemen of lichamelijke handicaps

In deze groep gaat het voor een deel om volwassenen die omwille van algemene leerproblemen of lichamelijke handicaps niet in staat waren geletterd te raken op een niveau dat maatschappelijk functioneel wordt geacht. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om ex-leerlingen van het speciaal of buitengewoon onderwijs. Zij hebben altijd met leerproblemen te maken gehad, maar de toenemende eisen die de maatschappij aan geletterdheid stelt (zie hoofdstuk 1), maakt deze groep extra kwetsbaar. Leerlingen uit het speciaal of buitengewoon onderwijs lopen extra veel kans te blijven steken in laaggeletterdheid. In tabel 3 wordt een indicatie van de omvang van deze groep gegeven (zie ook bijlage 1).

	Basisonderwijs	Speciaal of buitengewoon basisonderwijs	Percentage
Nederland ³⁹	1.546.000	81.900	5%
Vlaanderen ⁴⁰	673.824	28.480	4%

Tabel 3 - Aantal kinderen in het speciaal (Nederland) of buitengewoon (Vlaanderen) basisonderwijs

3.2.2 Specifieke lees- en schrijfproblemen

Volwassenen kunnen om meerdere redenen algemene leerproblemen hebben, maar ook heel specifieke problemen met lezen en schrijven, terwijl ze met andere vaardigheden (mondeling taalgebruik, rekenen) geen problemen hebben. Ze zijn in meer of mindere mate dyslectisch. Dyslexie wordt doorgaans omschreven als een automatiseringstekort; het is moeilijk om vloeiend en geautomatiseerd te lezen en spellen.⁴¹ In veel gevallen is dyslexie erfelijk bepaald en dyslexie komt veel vaker bij mannen dan bij vrouwen voor. Dyslexie kan pas worden geconstateerd na adequaat onderzoek. Voor dyslectici zijn er op dit moment zowel in Nederland als in Vlaanderen veel meer mogelijkheden tot aangepast onderwijs en speciale regelingen bij toetsen en examens dan vroeger. Ook is de kennis over dyslexie flink toegenomen. Bij oudere laaggeletterden is dyslexie vaak niet onderkend, omdat de kennis die er nu is, toen nog niet beschikbaar was voor leerkrachten. Ook komt het bij deze groep voor dat er een diagnose gesteld is van dyslectisch of woordblind zonder dat er enige vorm van specifiek onderzoek aan ten grondslag lag. Er bestaan diverse schattingen van het aantal dyslectici; variërend van ongeveer 2% tot 10% van de populatie.⁴²

3.2.3 Geen (specifieke) leerproblemen of handicaps

Bij een grote groep volwassenen zijn er geen (specifieke) leerproblemen of handicaps geconstateerd. Zij hebben de basisschool doorlopen en vaak (enkele jaren) vervolgonderwijs gehad. Toch hebben zij nu grote moeite met lezen en schrijven. Hiertoe behoren drie verschillende subgroepen.

39. CBS, 2002

40. Website ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, gegevens over 2001

41. Van der Leij, 1998

42. Zie voor meer informatie bijvoorbeeld www.dyslexieweb.nl

Een eerste grote groep betreft autochtonen die in Nederland of Vlaanderen zijn geboren en naar school zijn geweest. Schaamte over het niet kunnen lezen en schrijven speelt bij hen een grote rol. Bovendien denken zij zelf vaak dat ze de enige zijn met dit probleem: 'Er is leerplicht, dus iedereen kan lezen en schrijven.'

Als het gaat om de oorzaken van het bestaan van deze groep laaggeletterden, worden in de literatuur vier samenhangende clusters genoemd: de sociaal-economische situatie van de betrokkene, de sociaal-culturele situatie van de betrokkene, de onderwijssituatie en persoonlijke kenmerken en situatie.⁴³ Laaggeletterdheid wordt het (onbedoeld) product van buitenschoolse socialisatie en schoolloopbaan genoemd.

Een tweede groep bestaat uit allochtone volwassenen die in hun eigen land een beperkte opleiding hebben gehad. Zij spreken de Nederlandse taal redelijk goed (omdat zij hier al lang zijn of omdat zij Nederlandstalig onderwijs hebben gevolgd (zoals Surinamers en Antillianen in Nederland), maar hebben toch problemen met lezen en schrijven. Daarnaast zijn er ook tweedetaalleerders die in hun eigen taal een voldoende hoog niveau van geletterdheid hebben verworven, maar laaggeletterd zijn gebleven in het Nederlands. Het kan hier gaan om volwassenen die weinig mogelijkheden hebben gehad tot scholing in Nederland en Vlaanderen of om stagnerende tweedetaalleerders waarbij oorzaken zoals oudere leeftijd en trauma's een rol spelen.

Enige tijd geleden waren de risicogroepen in deze categorie vooral autochtone schoolverlaters uit de lagere sociale klassen, leerlingen bij wie thuis geen waarde werd gehecht aan leren, dialect sprekende leerlingen en leerlingen waar thuis niet gelezen werd. Inmiddels zijn daar allochtone schoolverlaters uit de tweede en derde generatie bijgekomen. Alle onderwijsvernieuwingen en achterstandsprogramma's ten spijt verlaten nog steeds leerlingen de school op een (te) laag niveau van geletterdheid; daarnaast bieden de contexten waarin zij functioneren kennelijk te weinig stimulansen en mogelijkheden om hun geletterdheid te onderhouden en verder te ontwikkelen.

3.2.4 Het jeugdonderwijs

In de verhalen van de groep laaggeletterden die in Nederland of Vlaanderen naar school zijn geweest, speelt de school een grote rol in het onvoldoende verwerven van lees- en schrijfvaardigheden. Die verhalen zijn vooral bekend van volwassenen die alsnog aan een onderwijsprogramma zijn gaan deelnemen. Deze volwassenen spreken over 'slecht' onderwijs in hun jeugd: ze leerden weinig, ze kregen geen aandacht en moesten allerlei taken uitvoeren die niets met lezen en schrijven te maken hadden, zoals planten water geven of het bord uitvegen en ze werden vaak gepest.

Maar niet alle verhalen wijzen zo direct of alleen maar naar het onderwijs. Velen kijken ook naar zichzelf of naar hun thuissituatie. Ze zeggen van zichzelf dat ze lastig waren in de klas, veel spijbelden of te speels waren. Sommigen hadden geen zin om te leren, waren liever op straat of geld aan het verdienen. Sommige ouders hadden liever dat hun kinderen meehielpen in het bedrijf of het gezin, hechtten weinig belang aan huiswerk, vonden leren niet belangrijk en konden vaak zelf niet lezen en schrijven.

Ondanks de langere leerplicht en de voortschrijdende inzichten over leerproblemen, blijken er nog altijd leerlingen het jeugdonderwijs te verlaten die veel problemen hebben met schriftelijke taken. Dit probleem nemen de leerlingen mee naar de vervolgoopleidingen en vervolgens naar de werkvloer. Zij zullen lees- en schrijfsituaties zoveel mogelijk vermijden, zodat de vaardigheden die ze wel hebben opgebouwd voor een deel weer verloren gaan: 'You lose it, when you don't use it'.

Enkele cijfers

In Nederland verschenen het afgelopen jaar verscheidene publicaties en krantenartikelen over het lage niveau van geletterdheidsvaardigheden van leerlingen op beroepsopleidingen. In een recent onderzoek naar leerlingen met beperkingen in vmbo en mbo werd gevraagd naar aard en omvang van de leerbelemmeringen. De schattingen naar het percentage leerlingen met leerbelemmeringen liepen zeer uiteen (variërend van 1-17% in de verschillende populaties), maar binnen die groep werd een opmerkelijk hoog percentage dyslectici genoemd: 33% in het vmbo en 24% in het mbo.⁴⁴

Ook andere cijfers liegen er niet om: een derde van de jongeren uit het middelbaar beroeps-onderwijs (MBO) struikelt in de opleiding over het Nederlands.⁴⁵

43. Hammink, 1987, p. 39

44. Poulisse en Vrieze, 2002

45. Vermeulen 2003a en 2003b

Veel jongeren in Nederland verlaten het onderwijs zonder primaire startkwalificatie (zie bijlage 2). Na 4,5 jaar voortgezet onderwijs heeft 4,7% van de totale leerlingenpopulatie het onderwijs voortijdig verlaten. Bij de lagere schooltypen ligt het percentage uitvallers veel hoger dan bij de hogere schooltypen: 25% van de leerlingen uit het individueel voorbereidend beroepsonderwijs (IVBO) en 9,5% van de leerlingen uit het voorbereidend beroepsonderwijs (VBO), tegenover 0,6% en 0,5% bij HAVO en VWO. De uitval onder allochtone leerlingen is bijna tweemaal zo hoog als onder autochtone leerlingen. Uitschieters in negatieve zin zijn de Marokkaanse jongeren.⁴⁶

In Nederland worden op de basisscholen periodieke peilingen gehouden. De recentste cijfers over lezen dateren van het onderzoek uit 1998. De prestaties van de leerlingen worden gelegd naast de standaarden minimum (90-95% van de leerlingen moet dit halen), voldoende (70-75% van de leerlingen moet dit halen) en gevorderd (een minderheid moet dit halen). De standaarden zijn vastgesteld door een team van experts. Er wordt gewerkt met vier tekstsoorten: rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten en fictie en met de vaardigheid hanteren van naslagwerken. De minimumstandaard wordt voor alle tekstsoorten gehaald door het bedoelde aantal leerlingen (ten minste 90%). Op geen van de onderdelen echter wordt de beoogde standaard voor voldoende behaald: bij het lezen van rapporterende teksten haalt 30% van de leerlingen de standaard voldoende en bij het lezen van de andere teksttypen en het hanteren van naslagwerken 50%, in plaats van de veronderstelde 70-75%.⁴⁷

In Vlaanderen zijn de cijfers van het eerste 'Peilingsonderzoek Eindtermen Lager Onderwijs' bekend gemaakt. Deze peilingsproeven dienen in de eerste plaats om de haalbaarheid en de implementatie van de eindtermen die in 1997 werden ingevoerd, na te gaan. Een onderzoeksteam uit Leuven en Antwerpen nam bij 6.000 twaalfjarigen uit 200 basisscholen proeven af voor wiskunde en begrijpend lezen. Uit de resultaten blijkt dat 89% van de leerlingen de eindtermen beheersen voor begrijpend lezen. Dit is een goed resultaat, maar het neemt niet weg dat 11% van de leerlingen deze eindtermen niet halen.⁴⁸ In Vlaanderen werd in de peiling niet gewerkt met drie verschillende standaarden (minimum, voldoende, gevorderd) zoals in Nederland.

Ook de uitkomsten van het internationale PISA-onderzoek bieden voor Vlaanderen indicaties over de omvang van laaggeletterdheid.⁴⁹ Globaal scoort Vlaanderen hoog in vergelijking met andere landen, maar toch blijkt dat 8% van de vijftienjarigen nauwelijks over de meest noodzakelijke competenties beschikt wat betreft het begrijpen van geschreven teksten.⁵⁰

3.3 Een heterogene groep

De heterogeniteit die in de vorige paragraaf werd beschreven, komt overeen met de resultaten van het IALS-onderzoek. Op basis van dat onderzoek⁵¹ kan de groep volwassenen die functioneert op niveau 1 als volgt getypeerd worden: veel allochtonen, meer ouderen, meer mensen met laag inkomen, meer mensen met een lage opleiding, meer vrouwen.

Van de jongeren in Nederland tussen 16 en 19 jaar functioneert 7% op het laagste niveau van geletterdheid. Dit zijn enkele tienduizenden jongeren. Het gaat meestal om jongeren met een niet afgemaakte opleiding na het basisonderwijs of hoogstens een opleiding middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (MAVO). Ongeveer de helft van hen sprak als kind een andere taal dan het Nederlands.⁵² In Vlaanderen situeert 7% van de zeventienjarigen zich op dit niveau.⁵³

Er bestaan binnen de groep laaggeletterden grote verschillen in maatschappelijke positie, in levensstijl, in leeftijd, in afkomst en in werksituatie. De mate waarin volwassenen met leesen schrijftaken worden geconfronteerd, verschilt erg, net als de moeilijkheidsgraad van die taken zelf en de manier waarop zij daarmee omgaan.

De noodzaak om te leren lezen en schrijven varieert van niet urgent tot heel urgent. Ook de doelen die worden nagestreefd met lezen en schrijven verschillen: van het kunnen e-mailen met kleinkinderen tot een vakgerichte opleiding kunnen volgen; van zelf de administratie thuis kunnen doen tot het kunnen lezen van de veiligheidsvoorschriften op het werk of het maken van notulen voor een vereniging. Ouderen streven andere doelen met lezen en schrijven na dan jongeren; jonge moeders hebben andere wensen dan werkenden; werkzoekenden hebben andere belangen dan huisvrouwen die geen werk zoeken.

46. Dekkers, 2000

47. Sijtsma et al., 2001

48. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003

49. Program for International Student Assessment. In 2000 werden wereldwijd vijftienjarigen getest op hun leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. Net zoals het IALS deed voor volwassenen, met het PISA-onderzoek de bekwaamheid van leerlingen om verschillende leestaken uit te voeren in authentieke situaties.

50. De Meyer, 2002

51. Houtkoop, 2000; Van Damme et al., 1997

52. Houtkoop, 2000

53. Van Damme et al., 1997

Hoofdstuk 4

Het functioneren van laaggeletterden

4.1 Rollen en geletterdheidstaken

Volwassenen hebben in hun leven verschillende rollen. Ze zijn ouder, werkende, verzorgende, cursist of inwoner van een stad. In dit hoofdstuk geven we vier voorbeelden van rollen en van geletterdheidstaken waar men in die rollen mee te maken krijgt. We voeren vier personen ten tonele: Mourad, Henri, Jef en Sara die elk verschillende rollen vervullen. In deze voorbeelden beschrijven we de rol en de geletterdheidstaken waarmee onze hoofdpersoon te maken heeft en hoe hij of zij daarmee omgaat.

4.1.1 Mourad, ober in een eetcafé

Het is druk in het eetcafé. Mourad neemt de bestellingen op bij tafel 2: als voorgerecht twee keer gerookte zalm, een salade niçoise en een carpaccio. 'Tweemaal nummer 1, één keer nummer 3 en één keer nummer 4,' onthoudt Mourad. En dan nog driemaal varkenshaas en één keer nijlbaars. 'Drie keer nummer 8 en één keer nummer 12, lekker makkelijk,' denkt Mourad. 'En drie rode wijn en een Spa,' zegt een van de gasten nog. Dan loopt Mourad snel naar het keukenluik en zegt de namen van de gerechten tegen zijn collega. Bij de bar geeft hij de drankjes op en dan haast hij zich naar tafel 3.

Mourad is zeventien. Sinds twee maanden werkt hij in het eetcafé. Toen hij nog op school zat, hielp hij in de shoarmazaak van een neef. Hij vindt de horeca leuk. Hij heeft eerder geprobeerd om als pizzakoerier aan de slag te komen. Veel van zijn vrienden doen dat en racen op hun brommers door de stad, maar dat ging hem niet goed af. Hij leest slecht en heeft moeite met het lezen van straatnamen en plattegronden. Dat kost een koerier dus te veel tijd en na twee dagen is hij gestopt met dat baantje. Anders had zijn baas hem wel opgezegd.

In het eetcafé heeft hij het naar zijn zin. Maar het lezen is ook hier een probleem. De bier- en wijnsoorten heeft hij uit het hoofd geleerd. De frisdranken kent hij wel. Maar de menukaarten vindt hij moeilijk. Er zijn zes voorgerechten, acht hoofdgerechten en zes desserts. De namen van de gerechten heeft hij voor zichzelf genummerd en een kernwoord gegeven, dat werkt goed. En hij moet het zelf mondeling doorgeven aan de keuken. Maar iedere zes weken wordt een aantal gerechten veranderd. Dat wist hij niet van tevoren. Drie weken geleden was hij de pineut. Toen kwamen er andere gerechten en kon hij opnieuw beginnen met uit zijn hoofd leren. De eerste avond ging het fout. Een paar keer moest er iets terug naar de keuken, maar gelukkig waren niet alle klanten moeilijk. Sommigen hebben gewoon iets anders gegeten en het smaakte goed. De volgende ochtend is hij eerder gekomen, heeft de menukaart bekeken en is opnieuw gaan nummeren. Gelukkig was de baas er niet en zijn collega had het te druk om zich met hem te bemoeien. Mourad is bang dat ze erachter komen dat hij niet goed kan lezen. Hij is bang dat hij zijn baan verliest. Het contact met klanten vindt hij leuk, maar soms stellen ze wel lastige vragen. Laatst vroeg iemand of de huiswijn Frans of Spaans was. Hij wist het niet. Hij heeft toen maar de fles laten zien en gelukkig zag de man het zelf. Later heeft hij het etiket staan bekijken en het kostte heel wat tijd voor hij doorhad waar de landsaanduiding staat.

Deze week kreeg Mourad een sms'je van een collega, een uitnodiging voor een feestje. Hij kon het wel lezen, de zinnen en woorden zijn gelukkig kort. Hij kon alleen niet terug sms'en. Daar baalt hij van. De collega's sms'en veel onderling, het is een leuke groep bij elkaar. Maar voor Mourad is deze gezelligheid beangstigend. Altijd is hij bang dat ze erachter komen dat hij niet kan schrijven.

Bestellingen opnemen

Mourad leest op het niveau rond het didactisch ijkpunt. De namen van gerechten op de menukaart kan hij met enige moeite wel ontcijferen, maar het gaat niet snel. Het zijn namen die hij vaak hoort in zijn werk en hem dus vertrouwd zijn. Voor het snel opnemen van bestellingen van de menukaart heeft hij zelf een oplossing bedacht: nummeren en uit het hoofd leren. Schrijven kan Mourad haast niet. Hij kan alleen zijn naam en adres invullen op een formulier. Zijn lees- en schrijfvaardigheid is niet voldoende voor een carrière in de horeca.

4.1.2 Henri, beheerder van de gezinsadministratie

Henri haalt de post uit de bus. Een hoop reclame, zo te zien. Die kan meteen de container in. Of nee, toch niet. De folder van de supermarkt in de wijk zit ertussen. Toch handig om even naar de aanbiedingen te kijken. En hij moet dringend de huiskamer opnieuw behangen. Dus de folder van de doe-het-zelfwinkel ook maar even bewaren.

Dan de post. De eerste brief lijkt wel post, want de brief is aan hem gericht. Maar hij ziet het al. Met een beetje geluk heeft hij binnenkort een miljoen euro in zijn zak. 'Zal wel, weg ermee', denkt Henri.

Er zit een rouwbrief bij. Wie zou er dood zijn? Hij heeft niets gehoord. Hij kijkt meteen. Een moeilijke naam, Henri kijkt nog eens goed. 'Die ken ik niet', denkt Henri. Hij kijkt nog eens naar de envelop. Verkeerd bezorgd, deze brief is voor twee deuren verder.

Er is ook een brief van het waterleidingsbedrijf. Hij moet de meterstanden invullen en de antwoordkaart terug sturen.

Een kaart van zijn nichtje uit Frankrijk: 'Het is hier tof, oom Henri.'

De andere enveloppen herkent hij al aan de buitenkant. De bankoverzichten, een rekening van de apotheek en een brief van de woningcorporatie. Het is een aanmaning. Henri weet inmiddels wat dat is. Hoe kan dat nou? Hij betaalt toch elke maand automatisch zijn huur? Hij kijkt nog eens goed en het begint te dagen. Twee maanden geleden is de huur verhoogd. Dat had hij aan de bank door moeten geven. Hij kijkt wat hij moet doen: 'Wij verzoeken u, de rekeningen waarvan de betalingstermijn is verstreken, binnen veertien dagen te voldoen door overschrijving op onze giro- of bankrekening met vermelding van rekeningnummer en rekeningdata.' Henri geeft het op. Daar moet ik vanavond nog maar eens rustig naar kijken, denkt hij. En eigenlijk moeten ze maar eens eerst het lek in het dak komen repareren. Straks toch maar eens bellen.

Henri gaat naar binnen. Eerst de meterstanden invullen, anders vergeet hij dat weer. De kaart invullen gaat goed. Er staan plaatjes bij de meters. Maar er zit ook een brief bij. Hij probeert te lezen.

'Om voor u een juiste jaarafrekening te kunnen opmaken, is het van belang dat wij over de stand van de in uw perceel aanwezige watermeter kunnen beschikken. Daarom verzoeken wij u om de watermeterstand op te nemen en deze op onderstaande antwoordkaart te noteren. Voor uw eigen administratie kunt u de meterstand ook noteren in het kader onderaan deze brief.

U wordt verzocht binnen acht dagen te reageren. Indien geen enkele reactie wordt ontvangen, zal uw verbruik worden geschat. Echter voor de juiste vaststelling van uw verbruik, blijft de meterstand noodzakelijk.'

Henri vult maar gewoon de cijfers in die op de meter staan.

Dan de woningcorporatie bellen.

'Wilt u een formulier aanvragen voor huursubsidie, toets dan 1,' zegt een stem. 'Wilt u zich inschrijven voor een huurwoning, toets dan 2.' En zo gaat het nog even door. Henri wacht, hij weet dat je meestal aan het einde wel iemand aan de lijn krijgt. Dat is nu ook zo.

'Waarom ze het lek niet zijn komen repareren,' wil hij weten.

'Heeft u een formulier *aanvragen herstelwerkzaamheden* ingevuld?' vraagt de dame aan de andere kant van de lijn. Henri weet het niet. De dame gaat het nazoeken. Er is geen formulier. Hij kan zo'n formulier ophalen op kantoor of het van het net halen.

'Kan het ook zo?' vraagt Henri.

'Oké, voor deze keer dan,' zegt de telefoniste. Hij moet zijn naam, adres en postcode opgeven en omschrijven wat er gerepareerd moet worden. Begin volgende week komt er iemand langs.

Het behandelen van de post

Henri is een voorbeeld van iemand die iets boven maatschappelijk ijkpunt 1 functioneert en duidelijk onder maatschappelijk ijkpunt 2. Henri weet sommige geletterdheidstaken zonder problemen uit te voeren. Als hij de post uit de brievenbus haalt, moet hij de post sorteren, de post lezen en, indien nodig, erop reageren. Het sorteren van de post gaat goed. Hij ziet meteen of iets reclame is of echte post.

Het lezen van sommige soorten post lukt ook wel. Henri bewaart de folders. Die kan hij kennelijk lezen. Hij ziet dat het adres op de envelop van de rouwbrief niet zijn eigen adres is, maar dat van twee deuren verder. De korte boodschap, bestaande uit korte woorden, op de kaart van zijn nichtje kan hij goed lezen.

Korte teksten met een vertrouwde inhoud kan Henri dus goed aan. Moeite heeft hij met de aanmaning van de woningcorporatie. De tekst bestaat uit een zeer lange samengestelde zin, bevat veel moeilijk te lezen woorden (betalingstermijn, rekeningnummer) en is gesteld in formeel, weinig alledaags taalgebruik (verzoeken, verstreken, te voldoen). Henri kan de brief zo snel niet lezen en neemt zich voor die later nog eens rustig te bekijken. Bij een tekst als deze heeft hij hulp nodig.

Ook de brief van de waterleidingsmaatschappij levert voor Henri te veel problemen op. Deze brief bevat eveneens veel moeilijke woorden en de tekst is bovendien ook nog vrij lang. Henri ziet ervan af de brief te lezen en vult op zijn kaart gewoon de cijfers van de meter in. Daarmee heeft hij deze taak naar behoren uitgevoerd.

In het telefoongesprek met de dame van de woningcorporatie komt Henri nog bijna voor een geletterdheidsstaak te staan: het invullen van een formulier. Maar hij weet dat te vermijden door te vragen of hij telefonisch zijn aanvraag mag opgeven. Hij heeft een hekel aan schrijven. Het lukt hem ook nooit goed om een formulier netjes in te vullen, om uit te komen met de beschikbare ruimte. Bovendien is hij bang om spelfouten te maken.

4.1.3 Jef, cursist

Jef neemt al een tijdje autorijles. Daarbij horen ook theorielessen. Vanavond doet Jef een uurtje huiswerk voor het rijexamen. Hij pakt zijn theorieboek. De kaart met de lestijden valt eruit.

‘Klopt het dat ik vrijdag weer rijles heb?’ denkt Jef. Hij leest wat er door de instructeur op de kaart is ingevuld bij volgende les: *vrij. 31 okt. 19.00 uur.*

Het klopt dus. Jef slaat het boek open bij de uitleg van de verkeersborden. Er staat een bord afgebeeld, met een toelichting eronder. Dat bord kent hij wel. Hij begint te lezen:

‘Een onderbord van dit model mag de verkeersborden B1, B3, B5, B7 en B15 aanvullen om het tracé van de weg aan te duiden waarop de bestuurders aan het volgende kruispunt voorrang hebben.’

Het duizelt Jef, hij dacht dat het een simpel bord was. ‘Ik haal dat theorie-examen nooit’, denkt hij, ‘het rijden gaat goed, maar dit! Misschien moet ik maar gewoon een bromfiets kopen.’ Hij zet een kruisje bij de pagina – even vragen op de volgende les. Als de instructeur vertelt wat het is, is het vaak heel simpel. Hij probeert het nog met een ander bord. Dat begrijpt hij ook niet. ‘Ik ga slapen,’ zegt Jef.

Leren voor het rijbewijs

Evenals Henri functioneert Jef in het gebied boven maatschappelijk ijkpunt 1: korte teksten met een vertrouwde inhoud kan hij lezen. De kaart met lestijden van de rijsschool levert dan ook geen probleem op. Maar ijkpunt 2 heeft Jef duidelijk nog niet bereikt, want het lezen en begrijpen van studieteksten lukt hem niet. Het leerboek met theorie voor het rijexamen is voor hem een struikelblok. De tekst die Jef probeert te lezen gaat wel over een hem bekende inhoud, want hij kent het verkeersbord al waarover het gaat. Maar de tekst bevat lange, complexe zinnen, lange woorden en woorden die je niet zo vaak tegenkomt. Jef kan de tekst leestechisch gezien wel lezen, maar hij begrijpt niet wat er staat. Na een paar lees pogingen haakt hij af. Hij vertrouwt erop dat hij het wel zal begrijpen als de instructeur mondeling uitlegt wat het bord betekent. Door mondelinge uitleg kan Jef de betekenis van de verkeersborden ook wel leren. Maar om het examen te halen zal hij toch ook moeten wennen aan de minder alledaagse bewoordingen van het theorieboek. Hopelijk worden op het examen zelf de vragen en antwoordmogelijkheden behalve schriftelijk ook mondeling aangeboden.

4.1.4 Sara, verzorgende

Sara werkt al jarenlang als verzorgster in een bejaardentehuis. Ze vindt haar werk leuk. Die oude mensen zijn vaak zo dankbaar. Maar de taken zijn de laatste jaren wel moeilijker geworden. Sara moet tegenwoordig een verslag maken van wat ze opmerkt bij de bewoners en soms moet ze gegevens in een dagstaat noteren. Een paar jaar geleden heeft ze samen met haar collega's een cursus gevolgd die specifiek gericht was op die schriftelijke taken. Sara begint vandaag bij meneer Jansens. Een aardige man, maar hij kan ook vreselijk mopperen. Dan heeft het eten niet gedeugd, zijn de kinderen niet langs geweest of heeft hij de halve nacht wakker gelegen. Meneer Jansens heeft suikerziekte en hartklachten. Sara begint met het doorlezen van het verslag en het dagstaatje van gisteren. Geen bijzondere dingen, wel een nieuw medicijn voor zijn hart. Ze helpt meneer Jansens met wassen en aankleden en kijkt ondertussen naar een klein wondje op zijn been. ‘Hebt u goed geslapen?’ vraagt ze.

Ze maakt ondertussen een paar aantekeningen. Ze leest het dieetvoorschrift nog eens door. Dan pakt ze het doosje met de pillen voor het hart. 'Eenmaal daags twee tabletten. Eerst oplossen in of mengen met water' staat er op het doosje. Ze leest toch de bijsluiters maar even. De algemene kenmerken slaat ze over. Het medicijn wordt gebruikt ter voorkoming van een nieuw hartinfarct, ter behandeling van een instabiele angina pectoris en nog een paar aandoeningen. Dan de gebruiksaanwijzingen.

Niet gebruiken bij:

- overgevoeligheid voor salicylzuurverbindingen (bijvoorbeeld sommige astmapatiënten, zij kunnen een aanval krijgen of flauwvallen);
- maagaandoeningen of indien u bij eerder gebruik maagpijn heeft gekregen;
- leveraandoeningen;
- neiging tot bloeden;
- ernstige nierafwijkingen;
- een bloedig herseninfarct.

(fragment bijsluiters acetylsalicylzuur cardio 80 pch)

De informatie over gebruik bij zwangerschap en rijvaardigheid slaat ze over, maar wel kijkt ze nog even naar de speciale voorzorgen voor gebruik bij ouderen en de wisselwerking met andere medicijnen.

Ouderen, patiënten met een verslechterde nierfunctie, hoge bloeddruk en hartaandoeningen moeten extra nauwkeurig de aanwijzingen opvolgen, omdat zij een verhoogde kans op bijwerkingen hebben.

Bij wisselwerking staat een hele reeks ingewikkelde namen. Sara controleert even hoe het zit met de bloedsuiker verlagende middelen en de pijnstillers. Dat is altijd oppassen, want de medicijnen kunnen ook onder een heel andere naam bekend zijn. En onder het kopje gebruik leest ze dat de tabletten 'bij voorkeur 's morgens op een nuchtere maag of een half uur voor de maaltijd' ingenomen moeten worden. Er staat een hele rij mogelijke bijwerkingen, waaronder maagklachten, duizeligheid, misselijkheid, oorsuizingen en braken. 'Heeft u gisteren last gehad van uw maag?', wil ze nog weten, 'niet duizelig geweest?'

Sara vindt het over het algemeen niet zo moeilijk wat ze moet lezen en schrijven, maar bijsluiters zijn erg ingewikkeld. Samen met meneer Jansens kiest ze het menu voor de week en ze helpt hem nog even met het doornemen van de post en het versturen van een paar kaarten. 'Doe jij dat even voor me?', vraagt hij dan, 'ik zie niet meer zo goed en ik schrijf zo hobbelig.' Sara belooft dat ze de kaarten meteen beneden in de bus gooit en gaat dan vlug naar de volgende kamer.

Het lezen van medische informatie

Sara is iemand die functioneert in het gebied rond maatschappelijk ijkpunt 2. Met taken op het niveau van ijkpunt 1 heeft ze totaal geen moeite: het behandelen van de post, een keuze maken uit een menulijst. Ook een dieetvoorschrift en de aanwijzingen op een doosje medicijnen leest ze moeiteloos. Het betreft korte teksten met een voor Sara vertrouwde inhoud. Aantekeningen maken tijdens het gesprek, een schrijftaak op het niveau van ijkpunt 1, kan ze ook goed.

Wat moeilijker leestaken die in de buurt van maatschappelijk ijkpunt 2 komen, kan Sara ook goed aan: het lezen van het verslag dat een collega heeft gemaakt en het lezen van een dagstaat. Heel moeilijk vindt Sara het lezen van de medische informatie in de bijsluiters van de medicijnen. Nu is Sara verzorgende van beroep, dus voor een deel zal de inhoud van de tekst haar wel vertrouwd zijn. Maar de tekst is vrij lang en bevat lange, ingewikkelde zinnen. Ook komen er veel zeer lange woorden in voor (overgevoeligheid, salicylzuurverbindingen) en woorden die weinig bekend zijn. Sara vindt de tekst van de bijsluiters moeilijk en ze zal er misschien niet ieder woord van begrijpen. Toch gaat ze er wel adequaat mee om: ze selecteert informatie die voor meneer Jansens van belang is en slaat voor hem irrelevante informatie over. Na het lezen van de bijwerkingen stelt ze een paar goede vragen aan meneer Jansens.

4.2 Functioneren

Een laag niveau van geletterdheid kan met zich meebrengen dat volwassenen niet goed functioneren in hun privé-leven, werk of in maatschappelijke situaties. Maar dat hoeft niet altijd zo te zijn. De niveaus in deze referentiekaders zijn ontwikkeld op basis van wat mensen moeten kunnen met geschreven taal en op basis van kenmerken van teksten en complexiteit van taken. Hoe moeilijker de tekst en hoe complexer de uit te voeren taak, des

te hoger het vereiste lees- of schrijfniveau. Maar hoe mensen functioneren hangt niet alleen af van de kenmerken van de tekst of de complexiteit van de uit te voeren taak, maar ook van de context waarin mensen functioneren.

Neem Rachma en Fatma, twee vriendinnen die al lang in Nederland zijn, zonder opleiding in het eigen land. Beiden hebben ze twee kinderen op de basisschool. Rachma is een aantal jaren naar een cursus alfabetisering NT2 geweest. Dat vond ze leuk, en ze heeft in het Nederlands leren lezen en schrijven tot ongeveer niveau 3 alfabetisering. Ze werkt bij een schoonmaakbedrijf, gaat op haar werk om met Nederlandstalige mensen en spreekt redelijk goed Nederlands. Lezen en schrijven geeft problemen, maar veel komt ze niet tegen aan schriftelijke taken op haar werk. Als ze er niet uitkomt, vraagt ze hulp. Ze wil het graag onder de knie krijgen.

Fatma werkt niet, zit veel thuis en heeft weinig contact met Nederlanders. Ze spreekt haast geen Nederlands en voelt zich onzeker als ze dit wel moet doen. Ze laat de zaken die in het Nederlands afgehandeld moeten worden zoveel mogelijk over aan man en kinderen. Fatma geeft het briefje dat de kinderen meekrijgen over het jaarlijkse schoolreisje aan haar man en laat hem het strookje onder de brief invullen. Rachma leest de brief zelf. Vorig jaar heeft ze een vergelijkbare brief gehad. Toen heeft ze deze met een collega doorgenomen en nu weet ze dus in grote lijnen wel waarover het gaat. Ze vult de strook in en vraagt de leerkracht de volgende dag of ze het goed heeft gedaan.

Als pizzakoerier bleek al na twee dagen dat Moerad (uit de vorige paragraaf) met zijn lage niveau van lees- en schrijfvaardigheid niet functioneerde. In het eetcafé gaat het nu beter. Hij kan immers de bestellingen mondeling doorgeven en heeft een manier gevonden die de informatie op de menukaart toegankelijker maakt. Het is echter ook duidelijk dat het behelven blijft voor Mourad. Hij moet voortdurend alert blijven op veranderingen. Als de bedrijfsvoering verder geautomatiseerd wordt, heeft hij grote kans door de mand te vallen. Veel fouten zal hij zich ook niet meer kunnen permitteren.

Zonder formulier krijgt Henri het bij de woningcorporatie toch voor elkaar dat er iemand naar zijn lekkende dak komt kijken. Henri pakt makkelijk de telefoon en laat zich niet afschepen door de telefoniste. Er komt iemand kijken. Henri functioneert prima in deze situatie. Bij een paar andere taken neemt hij de tijd of vraagt hij hulp. Jef functioneert waarschijnlijk goed in veel alledaagse schriftgebruikssituaties. Maar met het theorieboek voor het rijbewijs heeft hij het duidelijk moeilijk. De oplossing die hij verzint – toelichting vragen aan de docent – is adequaat. Hij zal zich echter extra inspanningen moeten getroosten bij de voorbereiding voor het theorie-examen. Dan zal hij het toch zelf moeten doen, zonder hulp van de docent.

Sara functioneert adequaat in de context van haar werk en weet de goede strategieën in te zetten, wanneer de schriftelijke informatie complex wordt. Aanvullende scholing zal echter nodig zijn als ze op een hoger beroepsniveau wil werken.

Het functioneren van volwassenen is niet uitsluitend te vangen in objectieve maten van geletterdheidsvaardigheden. Een laag niveau van lees- en schrijfvaardigheid is vaak te compenseren met andere vaardigheden zoals sociale en mondelinge taalvaardigheden, met kennis en gedrag en met persoonlijke kenmerken als creativiteit, relativiseringsvermogen, een goed geheugen, nieuwsgierigheid, humor, lef, motivatie, ondernemingslust en zelfvertrouwen. Het kunnen compenseren van geringe lees- en schrijfvaardigheid met andere kwaliteiten zegt overigens niets over het al dan niet willen deelnemen aan een alfabetiseringscursus. Nederlandstalige analfabeten blijken over het algemeen pas naar een lees- en schrijfcursus te gaan als dit voor hen onontkoombaar is geworden. Er is in de eigen situatie iets fundamenteel veranderd, waardoor zij het gevoel hebben er nu niet meer onderuit te kunnen.⁵⁴ Denk hierbij aan kinderen krijgen, veranderingen in werk of het wegvallen van een persoon die lees- en schrijftaken uit handen neemt.

Uitspraken over een vastgesteld geletterdheidsniveau zeggen dus niet alles over het functioneren van volwassenen. Iemand kan soms binnen de ene context op een hoger niveau functioneren dan binnen de andere context. Veel volwassenen hebben een manier gevonden om met hun lage lees- en schrijfvaardigheidsniveau om te gaan, zodat zij toch functioneren. Anderen zijn hier minder bekwaam. Voor hen is de last van het slecht of niet kunnen lezen en schrijven zwaarder.

Ook volwassenen die een manier hebben gevonden om met hun laaggeletterdheid om te

gaan, blijven echter kwetsbaar op hun lees- en schrijfvaardigheid. Wanneer in de eigen situatie of op het werk de noodzaak tot schriftgebruik verandert of de eisen hoger worden zullen zij alle zeilen moeten bijzetten om zich opnieuw staande te houden. Veel laaggeletterden gaan pas leren als dit voor hen onontkoombaar is geworden. Deze beslissing hangt vaak samen met veranderingen in hun leven.

Toch is het nuttig om streefniveaus van geletterdheid te formuleren, in het perspectief van beleid van overheden en onderwijsinstellingen en van internationaal vergelijkende evaluatie. In de volgende hoofdstukken wordt nagegaan wat er in Nederland en Vlaanderen gebeurt ter preventie en aanpak van laaggeletterdheid onder volwassenen.

Hoofdstuk 5

Aandacht voor laaggeletterdheid: Nederland

5.1 Beleidsmaatregelen

Voor **autochtone volwassenen** is in september 2002 het *Landelijk Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders* van start gegaan. Het gaat om een meerjarenplan tot 2006. De uitvoering wordt begeleid door een stuurgroep waarin het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP), de Bve Raad (de branche-organisatie van de ROC's) en de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG) zijn vertegenwoordigd. De bedoeling van het actieplan is een duurzame impuls geven aan verhoging van geletterdheid van autochtone Nederlanders en een publiciteitscampagne opzetten die zowel gericht is op het algemene publiek en relevante intermediairs (zoals huisarts of personeelsfunctionaris) als op de doelgroep zelf en de naaste omgeving. Bij de uitvoering van activiteiten zijn tal van organisaties en instellingen betrokken, zowel regionaal als landelijk. Tegelijkertijd met het actieplan is ook een begeleidend evaluatie-onderzoek gestart dat onder meer de effecten van het actieplan in kaart moet brengen.⁵⁵

Het beleid voor **allochtonen** in Nederland was tot voor kort vooral gericht op nieuwkomers, volwassenen die minder dan een jaar in Nederland zijn en van plan zijn te blijven. Sinds enkele jaren is er ook specifiek beleid gericht op oudkomers. Sinds 1998 is de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN) in werking, die **nieuwkomers** van achttien jaar en ouder die in Nederland willen blijven, verplicht een inburgeringsprogramma te volgen. Het programma beslaat 600 uur en omvat de onderdelen Nederlands als tweede taal, maatschappijoriëntatie en oriëntatie op de arbeidsmarkt.⁵⁶ Wie nog niet gealfabetiseerd is (in het Latijnse schrift), wordt doorverwezen naar alfabetiseringstrajecten. In de publicatie *Inburgeren met beleid*⁵⁷ wordt gepleit voor verhoging van de effectiviteit van inburgering en integratie van nieuwkomers via duale trajecten. Er wordt geconstateerd dat een aantal factoren de grootschalige inzet van duale trajecten in de weg staat. Gepleit wordt voor een herbezinning op de bekostiging van duale trajecten, een betere afstemming tussen de volwasseneneducatie en het beroepsonderwijs en samenwerking met het lokale bedrijfsleven.

De laatste jaren zijn er gelden gereserveerd en projecten gestart voor de zogenaamde **oudkomers**. Het gaat hierbij om volwassen allochtonen die vaak al jaren in Nederland wonen, maar het Nederlands nog onvoldoende beheersen. Doel van deze trajecten is de maatschappelijke participatie te bevorderen; specifieke doelgroepen zijn opvoeders en werkzoekenden.

Sinds de hernieuwde aandacht voor de autochtone laaggeletterden zijn ook de **gemeenten**, die de gelden voor de volwasseneneducatie over de verschillende onderwijsdeelnemers verdelen, zich weer bewust van dit probleem. De (soms samenwerkende) gemeenten hebben vooral een taak in de voorwaardenscheppende sfeer: signalering, werving, en financiering. De trend is om het probleem breed te benaderen. In de huidige plannen die sommige gemeenten hebben ontwikkeld, worden instellingen en bedrijven uit verschillende sectoren bij elkaar gebracht om te onderzoeken welke bijdragen ieder vanuit eigen verantwoordelijkheden en taken kan leveren. De ervaringen zijn nog te schaars en te recent om in dit rapport al resultaten te kunnen aangeven.

5.2 Volwassenenonderwijs

Op 1 augustus 1987 werd in Nederland de Rijksregeling Basiseducatie, de regelgeving voor het onderwijs aan laaggeschoolde volwassenen, van kracht. In 1996 werd de basiseducatie in Nederland ondergebracht in een nieuwe wetgeving, de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). De WEB bundelde de voorheen gescheiden sectoren van basiseducatie, voortgezet algemeen vormend volwassenenonderwijs (VAVO) en beroepsonderwijs op MBO-niveau. Op uitvoeringsniveau werden de regionale opleidingscentra (ROC) in het leven geroepen. Een van de doelen van de WEB was meer samenhang aan te brengen in het onderwijs en de doorstroom van educatie naar beroepsonderwijs te bevorderen.

55. Neuvel & Bersee (te verschijnen)

56. Voor details zie Schings, 1998; Coumou et al., 2002

57. Sociaal-Economische Raad, 2003

NT1 onderwijs

Momenteel worden de lees- en schrijfcursussen voor Nederlandstalige volwassenen (NT1) gegeven door de afdelingen (basis)educatie van de ROC's, soms door het sociaal-cultureel werk en een enkele keer door een particulier. De uitvoeringsplekken kunnen verschillen: het zijn veelal schoolgebouwen, soms buurthuizen of wijkgebouwen. In de begintijd van het alfabetiseringswerk werd les gegeven door vrijwilligers, meestal in buurthuizen. Door de vele fusies en reorganisaties is het voor veel mensen niet duidelijk dat ROC's ook dit soort cursussen bieden.

Ondanks het grote aantal laaggeletterden (zie hoofdstuk 1) zijn er slechts ongeveer 5.000 cursisten die deelnemen aan lees- en schrijfcursussen in Nederland, een zeer klein percentage dus.⁵⁸

Veel laaggeletterde autochtonen staan ook niet te trappelen om naar school te gaan. De meeste volwassenen komen naar een cursus door doorverwijzing, bijvoorbeeld door een sociale dienst. Soms zijn ze opgegeven voor een cursus door familie of vrienden, soms heeft een uitzending op radio of televisie de doorslag gegeven. Ook de zogenaamde 'ambassadeurs'⁵⁹ dragen inmiddels hun steentje bij om mensen over de drempel te helpen. Veel mensen blijken niet op de hoogte van de cursussen en de instellingen die het cursusaanbod verzorgen. Duidelijk is voor alle betrokkenen dat werving een kwestie is van lange adem. Men hoeft niet te rekenen op snelle successen.

De docenten in de basiseducatie hebben vaak ervaring in het basisonderwijs. Voor een gedeelte zijn zij afkomstig uit andere onderwijssectoren of uit het sociaal-cultureel werk. In de NT1-cursussen, vooral op de laagste niveaus, wordt doorgaans gewerkt in kleine groepen van gemiddeld acht personen.⁶⁰ Er nemen ongeveer even veel mannen als vrouwen deel. Vooral in de grote steden bestaat een deel van de groepen uit cursisten die weliswaar het Nederlands beheersen en ook Nederlands onderwijs hebben gevolgd, maar het Nederlands niet als moedertaal hebben geleerd (cursisten uit Suriname, de Antillen en Aruba). De cursussen beslaan over het algemeen een of twee bijeenkomsten van twee à drie uur per week, intensieve cursussen zijn er nauwelijks. De uitval is hoog, vooral in de eerste maanden.

De docenten sprokkelen over het algemeen hun leermiddelen bij elkaar. Ongeveer de helft van de docenten gebruikt een basisleergang, *Sprint*, speciaal voor deze doelgroep ontwikkeld; alle docenten maken daarnaast gebruik van materiaal afkomstig uit leergangen voor het basis- of speciaal onderwijs en van zelf verzameld authentiek materiaal. Voor een deel van de tijd wordt er op maat gewerkt. Iedere cursist heeft andere vragen en andere struikelblokken en hier sluit de docent bij aan. Ongeveer de helft van de docenten maakt ook met enige regelmaat gebruik van multimediaal materiaal, zoals *Alfabeter Lezen*, dat speciaal voor deze doelgroep is gemaakt. Veel ander multimediaal materiaal is gericht op deelvaardigheden (bijvoorbeeld spelling) en afkomstig uit andere onderwijssectoren.

De ontwikkeling naar meer competentiegericht leren is de laatste jaren toegenomen. Uitgangspunt zijn de rollen die de volwassenen hebben (bijvoorbeeld opvoeder, burger, werknemer, zie hoofdstuk 4) en de schriftelijke taken die zij in deze rollen moeten kunnen uitvoeren. Het zoeken naar samenwerking met partners uit de sectoren werk en opvoeding is in deze optiek een heel logische stap.

NT2 onderwijs

NT2-cursussen, zowel voor analfabeten als voor gealfabetiseerden, worden in Nederland vooral aangeboden door ROC's, soms door eigen organisaties van allochtonen en inmiddels voor oudkomers ook door andere onderwijsaanbieders. Alfabetiseringsonderwijs wordt zowel aan nieuwkomers als aan oudkomers gegeven.

Vergeleken met het alfabetiseringsonderwijs aan autochtonen, is de groep volwassen allochtonen die alfabetiseringsonderwijs NT2 of onderwijs NT2 voor laagopgeleiden volgt, groot.⁶¹ Dit is onder meer een gevolg van de verplichte inburgering voor nieuwkomers, en sinds kort ook het NT2-onderwijs voor oudkomers met een uitkering.

Onder verantwoordelijkheid van de gemeenten worden nieuwkomers na hun inburgeringsonderzoek in een NT2-cursus of een cursus alfabetisering NT2 geplaatst. Voor oudkomers zijn in diverse gemeenten in het kader van oudkomersprojecten specifieke wervingsactiviteiten gestart, onder meer via basisscholen.

Net als bij het onderwijs Nederlands als moedertaal hebben veel docenten ervaring in het basisonderwijs, vooral bij het NT2-onderwijs aan laagopgeleiden. Een gedeelte heeft een talenstudie of sociaal-cultureel werk als achtergrond, en sommigen hebben heel andere

58. Het aantal autochtone deelnemers in de basiseducatie (KSE-niveaus 1, 2 en 3) bedroeg in 2001 in totaal ongeveer 41.000. Dat betrof het gehele aanbod, inclusief bijvoorbeeld cursussen rekenen, Engels of computercursussen (CBS, 2003, p. 131).

59. Het project ambassadeurs is een project van analfabeten door analfabeten. Volwassenen die op een lees- en schrijfcursus zitten of gezeten hebben, presenteren zich onder andere in de media, bij wervingscampagnes, op scholingsmarkten.

60. Hüsken, 2003

61. Voor het jaar 2001 noteerde het Centraal Bureau voor Statistiek een totaal aantal deelnemers aan de NT2-niveaus 1, 2 en 3 (het bereik van de basiseducatie) van 82.000. Welk gedeelte daarvan deelneemt aan alfabetiseringsonderwijs is niet bekend. (CBS, 2003, p. 131).

vakken gedoceerd zoals natuurkunde, tekenen of gymnastiek. Een specifieke bevoegdheid NT2 is er niet. Iets meer dan de helft van de docenten heeft een algemene bijscholing gevolgd op het terrein van NT2.

In het NT2-onderwijs wordt er doorgaans les gegeven in groepen van gemiddeld twaalf tot vijftien cursisten. De cursussen voor nieuwkomers zijn in Nederland vaak (semi-) intensief (vijftien à twintig uur per week); oudkomerscursussen zijn vaker beperkt tot een of twee dagdelen per week.

Veel alfabetiseringsdocenten NT2 combineren een methode gericht op het technisch leren lezen en schrijven van het Nederlands met aandacht voor functionele lees- en schrijftaken. Steeds meer wordt ook in het NT2-alfabetiseringsonderwijs gestreefd naar differentiatie en maatwerk, onder meer door gebruik van multimediale middelen en het combineren van onderwijs met buitenschoolse opdrachten, taalstages, beroepen- en loopbaanoriëntatie. Naast een gestandaardiseerde evaluatie van de vorderingen op het gebied van mondelinge en schriftelijke vaardigheden Nederlands, gaan steeds meer instellingen over tot de portfoliomethodiek.

Een belangrijke ontwikkeling in het onderwijs aan laaggeletterde allochtonen is de ontwikkeling waarin het uitstroomperspectief (werk, beroepsopleiding, maatschappelijke participatie) veel meer dan voorheen de inhoud van het opleidingstraject bepaalt. In diverse trajecten wordt NT2 gecombineerd met werk of toeleiding naar werk, de zogenaamde duale trajecten. Ook in het NT2-alfabetiseringsonderwijs wordt steeds meer gezocht naar mogelijkheden voor duale trajecten, waarbij het leren in de klas samengaat met bijvoorbeeld taalstages of werkervaringsplaatsen.

Ook wordt het leren van het Nederlands steeds vaker gecombineerd met opvoedingsondersteuning. In deze combinatietrajecten wordt vaak samengewerkt met basisscholen om de ouderparticipatie op deze scholen te bevorderen. De werving gebeurt vaak door de basisscholen en de cursussen worden uitgevoerd op de basisscholen zelf, met alle voordelen van dien (kinderopvang, passende schooltijden, dichtbij huis). In de cursussen wordt kennis over het onderwijs aan kinderen gecombineerd met het leren van Nederlands, inclusief de schriftelijke vaardigheden die ouders nodig hebben in het functioneren in contacten met de school. Ook in het NT2-alfabetiseringsonderwijs is er een ontwikkeling naar meer competentiegericht leren. In Gouda bijvoorbeeld begeleidde de Taalschool van het ID College het afgelopen jaar op die manier een groep van 400 analfabete allochtone deelnemers.⁶²

Resultaten

Van de in totaal ongeveer 5000 autochtonen die lees- en schrijfcursussen volgen, volgt het merendeel les op weg naar maatschappelijk ijkpunt 1 (Blokkenoos niveau 1 of 2), een kleiner gedeelte naar maatschappelijk ijkpunt 2 (Blokkenoos niveau 3). Van de autochtone cursisten haakt een groot deel af. De gegevens variëren van 16% tot 33%.⁶³ Formele evaluatie van bereikte eindtermen vindt relatief weinig plaats. Desgevraagd geven docenten te kennen dat ongeveer 60% van de cursisten het streefniveau van de cursus niet haalt, ongeveer 40% haalt dat wel. Voorzover er vorderingen worden nagegaan, wordt in ongeveer een kwart van de instellingen gebruikt gemaakt van de door de Citogroep ontwikkelde vorderingentoetsen, maar ook van eigen toetsen. Doorstroom naar maatschappelijk ijkpunt 2 en naar het beroepsonderwijs is er nauwelijks.

Aan het eind van het inburgeringstraject wordt bij alfabetiseringscursisten NT2 de profieltoets alfabetisering afgenomen, om de vorderingen na te gaan. Voor reguliere NT2-cursisten wordt gebruik gemaakt van de profieltoetsen NT2 of van algemene vorderingentoetsen als de NIVOR-toetsen.⁶⁴ De meeste laagopgeleide cursisten halen tijdens het inburgeringstraject maatschappelijke ijkpunt 1 niet.⁶⁵ De WIN geeft dat nochtans als minimum streefniveau. Overigens staan in de WIN wel streefniveaus genoemd, maar het is onduidelijk wat er na zeshonderd uur onderwijs redelijkerwijs verwacht mag worden van analfabeten of laaggeschoolden.

62. Veth, 2003

63. Hüskens, 2003; Neuvel & Bersee (te verschijnen).

64. De profieltoetsen worden uitgegeven door de Citogroep te Arnhem en het Bureau voor InterCulturele Evaluatie (ICE) te Lienden; de NIVOR-toetsen door de Citogroep; zie www.cito.nl en www.bureau-ice.nl

65. Brink et al, 1997; Weening & Visser, 1998; Groeneyk, 1999; Krechting, 2002.

66. Houtkoop, 1999

5.3 Onderwijs in bedrijven

Volwassenen kunnen ook op een andere plaats dan in het reguliere onderwijs geschoold worden, bijvoorbeeld in bedrijven.

Over het algemeen wordt er in bedrijven veel meer interne scholing aangeboden aan hoger opgeleiden dan aan de laagst geschoolden.⁶⁶ Bedrijven pakken scholing van laaggeletterde werknemers over het algemeen alleen op als dat als noodzakelijk wordt ervaren, bijvoorbeeld wanneer niet-Nederlandstalige werknemers niet goed functioneren, bij een reorganisatie, bij vernieuwing van productieprocessen of bij verandering van wet- en regel-

geving. Voor kleinere bedrijven is het in verhouding een te grote investering om een scholing te laten ontwikkelen en uit te voeren. Werknemers vinden andere oplossingen: zij laten hun partner thuis de weekbriefjes invullen, laten collega's een werkverslag schrijven of worden door hun directe chef of iemand op personeelszaken geholpen met het nodige papierwerk. De meeste cursussen op de werkvloer in Nederland zijn gericht op NT2. Het aanbod van cursussen op de werkvloer is (nog) niet groot. Veel personeels- en opleidingsfunctionarissen zijn niet op de hoogte van het bestaan van laaggeletterdheid, zeker niet als het gaat om Nederlandstalige werknemers. Bij deze groep speelt nog een factor mee, die het leren op het werk bemoeilijkt: zij schamen zich voor hun geringe lees- en schrijfvaardigheidniveau. Ze verbergen vaak dat ze moeite hebben met lezen en schrijven en willen dit zeker niet bekend maken in het bedrijf waar ze werken.

In een overzicht van projecten Nederlands op de werkvloer van het Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen (ITTA) in de periode 2001-2002, worden 64 projecten genoemd.⁶⁷ Ongeveer de helft daarvan is gericht op werknemers met een laag niveau Nederlands (onder maatschappelijk ijkpunt 1). Werd er in het overzicht van het jaar 2000 nog aangegeven dat enkele cursussen ook voor Nederlandstalige werknemers bedoeld waren, in deze nieuwste versie geldt dit voor niet één project.

Er bestaat geen overzicht van projecten voor Nederlandstalige werknemers. Uit het verleden kennen we enkele omvangrijke scholingsprojecten waar veel aandacht was voor lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheden en rekenen. Er zijn momenteel wel enkele initiatieven bekend maar die zijn elders uitgebreid beschreven.⁶⁸

De cursussen in bedrijven worden meestal uitgevoerd door 'derden', zoals het ITTA, ROC's, en particuliere instituten en freelancers. In het bedrijf is de specifieke deskundigheid meestal niet aanwezig.

Cursussen in bedrijven zijn doorgaans 'op maat', dat wil zeggen dat er een cursus wordt ontwikkeld die past bij de specifieke vragen van het bedrijf, de taken die werknemers moeten (gaan) uitvoeren en het taalniveau van de werknemers. Vooraleer een cursus start, is er al heel wat werk verricht. In het aanbod van bedrijven wordt lezen en schrijven meestal niet apart aangeboden. De directe taakuitoefening is uitgangspunt en die vraagt meestal om een breder aanbod dat ook rekenen, sociale vaardigheden en mondelinge taalvaardigheid omvat. Bij lees- en schrijftaken gaat het bijvoorbeeld om het lezen en begrijpen van veiligheidsvoorschriften, het kunnen hanteren van orderformulieren, werkbriefjes, loonstrookjes of dagstaten.

In de afgelopen jaren zijn cursussen op de werkvloer steeds beter in het bedrijf geïntegreerd. Er wordt bijvoorbeeld gezocht naar mogelijkheden om de scholing op de werkvloer door te zetten. Een voorbeeld daarvan is het project Alfabetiseren op de werkvloer bij een banketbakkerij, waar werknemers gealfabetiseerd werden en om leorden gaan met bedrijfsteksten. De twaalf analfabete deelnemers waren na 30 weken gealfabetiseerd, negen anderen verhoogden hun lees- en schrijfniveau NT2 van 1 tot 1,5. Nu is men bezig met een vervolgtraject.⁶⁹ Steeds meer worden de direct leidinggevendenden betrokken bij de opzet en de uitvoering van de scholing.

Taalstages en duale trajecten

We zien ook een andere beweging, waardoor bedrijven meer bij het leren betrokken raken. Steeds meer opleidingen bieden hun cursisten taalstages, duale of geïntegreerde trajecten aan, vooral in het NT2-onderwijs. Daarin kunnen cursisten tegelijkertijd werken en zichzelf scholen of NT2-onderwijs combineren met een beroepsopleiding. 'Nooit meer taal apart' noemt het ITTA dat in een brochure.

Resultaten

Er zijn nauwelijks onderzoeksgegevens over de resultaten van scholing van laaggeletterden in bedrijven. De ervaringen met het opleiden in bedrijven zijn echter hoopvol. Betrokken docenten die zowel in de volwasseneneducatie als in bedrijven lesgeven, constateren dat werknemers sneller vooruitgaan dan hun cursusgenoten in de volwasseneneducatie.

Er wordt niet alleen vooruitgang geconstateerd op het gebied van taalvaardigheid. Uit de evaluatie van cursussen geven werknemers en ook directe chefs aan dat de betrokken werknemers zekerder zijn geworden van zichzelf, meer betrokken zijn bij het bedrijf, zich meer bewust zijn van hun eigen positie en mogelijkheden en met meer plezier werken.

67. Kaars Sijpestijn & Nuwenhoud, 2003. In de catalogus zijn naast de projecten Nederlands op de werkvloer ook taalstages opgenomen en duale trajecten. Het overzicht is overigens niet uitputtend.

68. Bersee et al., 2003

69. Fick (te verschijnen)

5.4 Overige activiteiten en initiatieven

Ook op andere manieren wordt in Nederland her en der scholing en ondersteuning aan laaggeletterden geboden. Het onderstaande overzicht is niet compleet, maar het geeft wel een indicatie van aard en omvang van de initiatieven.

Sociaal-cultureel werk

In Nederland werden veel onderwijsactiviteiten voor laaggeschoolde Nederlandstaligen en anderstaligen uitgevoerd onder de paraplu van het sociaal-cultureel werk. Het merendeel van deze scholingsactiviteiten vond dan ook plaats in buurthuizen en volkshogescholen. Met de invoering van de basiseducatie zijn de onderwijsactiviteiten ook onder onderwijs gaan vallen, waardoor er nog slechts enkele instellingen voor sociaal-cultureel werk lees- en schrijfcursussen uitvoeren.

Gevangenis

Zo'n 40.000 mensen per jaar 'passeren de poorten van justitie', dat wil zeggen dat zij in én uit zijn gegaan.⁷⁰ Van hen heeft 85% geen startkwalificatie (zie bijlage 2). Niet bekend is welk deel van hen problemen heeft met lezen en schrijven. In de meeste penitentiaire inrichtingen is er een aanbod lezen, schrijven en rekenen. Het onderwijsaanbod bereikt ongeveer 35% van de gevangenen. In het algemeen is er meer belangstelling voor het volgen van beroepsgerichte certificaten (zoals veiligheid) of van beroepsonderwijs, dan voor het volgen van cursussen lezen, schrijven of rekenen op basisniveau. Toch kan een aantal mensen deze opleidingen niet volgen, vanwege een te laag niveau taal of rekenen. Hoeveel tijd men kan besteden aan onderwijs tijdens de detentie is niet vastgelegd. De inrichtingen zijn vrij om dit naar eigen inzicht in te vullen, maar in veel gevangenis kunnen deelnemers een beperkt aantal uren per week scholing volgen.

In de penitentiaire inrichtingen is sprake van twee ontwikkelingen. Net als in de volwasseneneducatie zijn de eerste stappen gezet in het ontwikkelen en uitvoeren van geïntegreerde trajecten, waarin een beroepsopleiding wordt gecombineerd met het leren van basisvaardigheden. Ofschoon er gepoogd wordt om de opleidingen zoveel mogelijk te laten doorlopen tijdens (gedetineerden worden vaak overgeplaatst) en na de detentie, is vaak de tijd die men in de inrichtingen doorbrengt, te kort om een opleiding af te maken, zodat een reëel arbeidsperspectief ontbreekt. In het project 'Scholing zonder drempels'⁷¹ zijn scholing, kwalificering en arbeidstoeleiding geïntegreerd.

Zelforganisaties

In Nederland zijn er migrantenorganisaties die, naast allerlei sociaal-culturele activiteiten zelf een NT2-aanbod verzorgen. Vaak is dat aanbod gecombineerd met kennis van de Nederlandse samenleving of gekoppeld aan de rol van ouder met een schoolgaand kind. Soms wordt hierbij ook samengewerkt met basisscholen, net als in het reguliere volwassenenonderwijs. Van deze activiteiten bestaat geen overzicht.

Nationaal telefoonnummer

Sinds enige tijd bestaat er een nationaal telefoonnummer van de Stichting Landelijk Netwerk Nederlandstaligen in de (basis)educatie: 0800-0234444. Volwassenen die moeite hebben met lezen, schrijven of rekenen en een cursus willen volgen, kunnen dit nummer bellen, waarna gezocht wordt naar een aanbieder van onderwijs in de eigen woonplaats of regio, meestal een ROC. De aanbieder neemt vervolgens contact op met de beller.

Stichting ABC

De Stichting ABC is een belangenbehartigingsorganisatie voor volwassenen die Nederlands als eerste taal hebben, laaggeletterd zijn en ernstige moeilijkheden ondervinden bij het lezen, schrijven of rekenen. De stichting, opgericht in 1996, oefent druk uit op landelijk en gemeentelijk beleid en op ROC's om meer aandacht en meer geld te besteden aan deze groep. In 2000 heeft de stichting de nota 'Alfabetisering Autochtone Nederlanders 2000+' uitgebracht met adviezen voor een vijfjarenplan. Deze nota heeft positief gewerkt op de politieke opinie en stond aan de wieg van het *Landelijk Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders* (zie paragraaf 5.1). De Stichting ABC deelt jaarlijks de ABC-Trofee uit aan een persoon of instelling die iets bijzonders heeft gedaan voor Nederlandstalige laaggeletterden.

70. De informatie komt van Adrie Slootweg van de Penitentiaire Inrichting Noordsingel in Rotterdam.

71. 'Scholing zonder drempels' is een Europees project (Equal), waarin penitentiaire instellingen, volwassenenonderwijs, de reclassering en andere doelgroepverwante organisaties samenwerken. Het project wordt zowel in België als in Nederland uitgevoerd.

Ambassadeurs

De ambassadeurs alfabetisering zijn ervaringsdeskundigen: zij hebben zelf grote moeite (gehad) met lezen en schrijven en weten van binnenuit welke invloed dit heeft op iemands leven. Deze (ex-)deelnemers aan lees- en schrijfgroepen geven voorlichting aan pers, werkgevers, lotgenoten en scholen. Hiervoor worden zij speciaal getraind. Het ambassadeursproject is gestart als een samenwerkingsproject tussen Prisma Brabant, een ondersteuningsinstelling voor volwasseneneducatie en welzijnswerk, en twee Brabantse ROC's, het Baronie College (Breda) en het Zoomvlietcollege in Bergen op Zoom. Inmiddels hebben meerdere ROC's hun eigen ambassadeurs.

5.5 Geschreven taal toegankelijk maken

Al heel lang wordt geconstateerd dat veel burgers de informatie van de overheid niet goed kunnen volgen. Op initiatief van Vondeling, destijds voorzitter van de Tweede Kamer, werd al in 1973 een Commissie Duidelijke Taal ingesteld. De bedoeling was ambtenaren te adviseren bij het schrijven van duidelijk en eenvoudig Nederlands. Die commissie is al lang ter ziele, maar sindsdien zijn er vaker pogingen ondernomen om informatie voor de burgers toegankelijker te maken.⁷² Daar is ook nog steeds alle reden toe: veel overheidsbrochures zijn geschreven op of boven maatschappelijk ijkpunt 2.⁷³

Blijvende aandacht op dit terrein is ook nodig. Ondanks alle inspanningen zullen er altijd volwassenen blijven die zeer veel moeite hebben met schriftelijke taken. Maar er is nog een andere reden: schriftelijke informatie die te moeilijk is, geeft de mensen minder gelegenheid hun vaardigheden te onderhouden dan goed zou zijn.

De Makkelijkste Site van Nederland

Vanuit het Platform Internet voor Alledag is er een proefproject gestart om te onderzoeken hoe internet toegankelijk gemaakt kan worden voor de laaggeletterden. Daarbij zijn onder meer de volgende bedrijven en organisaties betrokken: de Stichting Lezen Schrijven (opdrachtgever), IBM Nederland (projectleider), het CINOP, ROC Amsterdam, Stichting ABC, RABO, Nuon en de Nederlandse Spoorwegen. Aandachtspunten in het project zijn onder meer relevante inhoud, functionele vormgeving, en toepassing van nieuwe technologieën (bijvoorbeeld spraaktechnologie).

Er zullen diverse prototypes van websites ontwikkeld worden, die door personen uit de doelgroep worden getest. Het project moet resulteren in een eindrapport, een getest prototype van een website en aanbevelingen voor vervolgactiviteiten, bijvoorbeeld het ontwikkelen en onderhouden van een website.

Stichting Makkelijk Lezen

De Stichting Makkelijk Lezen is in mei 2003 ontstaan nadat de Nederlands-Vlaamse werkgroep Makkelijk Lezen wegens bezuinigingen was opgeheven. De oude werkgroep beoordeelde boeken voor bibliotheken op leesbaarheid en gaf ze al dan niet het vignet Makkelijk Lezen. De nieuwe onafhankelijke stichting wil meer. Zij wil dat ook informatieve teksten makkelijker worden. De stichting beoordeelt daarom naast boeken ook folders en brochures. Goed leesbare folders en brochures krijgen het keurmerk Gewone Taal: een duidelijk teken, zodat de lezers weten dat ze dit kunnen lezen. Voor boeken blijft het keurmerk Makkelijk Lezen bestaan. De Stichting Makkelijk Lezen hoopt met een campagne Gebruik Gewone Taal overheidsinstellingen en bedrijven bewust te maken van hun verantwoordelijkheid tegenover zwakke lezers.

Formulierenbrigade

Medewerkers van formulierenbrigades zijn erop getraind formulieren in te vullen zoals onder andere aanvragen voor de Werkloosheidswet, de WAO, ziekenfonds, huursubsidies, studietoelagen en bijstand. De brigades werken op een vaste plek waar mensen heen kunnen gaan. Ze bezoeken ook mensen die niet meer mobiel zijn, zoals zieken, bejaarden en gehandicapten. Er zijn in ieder geval formulierenbrigades in Amsterdam, Rotterdam, Hengelo, Zoetermeer en Den Haag. Of dit rijtje compleet is, durven we niet te zeggen. Er bestaat geen landelijk of overkoepelend orgaan waar deze informatie kan worden verkregen.

De formulierenbrigade is soms onderdeel van de gemeente, bijvoorbeeld van de sociale dienst, soms een zelfstandige organisatie die door de gemeente wordt gesubsidieerd. In steden of regio's waar geen formulierenbrigade werkt, wordt deze taak waarschijnlijk nog steeds uitgevoerd door maatschappelijk werkers en sociaal raadslieden.

72. Jansen et al. (1989), Renkema, 1998

73. Sugito (te verschijnen)

Okee-krant

De *Okee krant* is een uitgave van Eenvoudig Communiceren BV in Alphen aan de Rijn. De krant wordt tien keer per jaar uitgegeven en is bedoeld voor 'mensen die begripsmatig moeilijk lezen.' Inmiddels is de 85e aflevering verschenen.

Netnieuws

Sinds kort is er voor deelnemers van lees- en schrijfgroepen elke week een nieuwsbericht op het internet te vinden, geschreven op de twee laagste niveaus van de Blokkendoos (tot maatschappelijk ijkpunt 1). Cursisten kunnen één van de teksten kiezen, oefeningen maken bij de teksten, maar ook reageren op het bericht.⁷⁴ Netnieuws is ontstaan als aanvulling op *Alfabeter Lezen*, een multimediale functionele leergang voor deelnemers in het NT1-alfabetiseringsonderwijs.

5.6 Conclusies

Van de grote groep laaggeletterden autochtonen in Nederland neemt slechts een zeer klein gedeelte, waarschijnlijk minder dan 2%, deel aan lees- en schrijfgroepen voor volwassenen. Dat is weinig, ook vergeleken met een jaar of twintig geleden. Gebrek aan informatie, schaamte en het ontbreken van de noodzaak tot verdere scholing vormen belangrijke oorzaken. Scholing in bedrijven is, voorzover bekend, nauwelijks gericht op laaggeletterde autochtonen. Doorstroming naar een hoger niveau (maatschappelijk ijkpunt 2) en naar enige vorm van beroepsopleiding vindt weinig plaats.

Van de laaggeletterde allochtonen onder de nieuwkomers neemt dankzij de verplichte inburgering een groter percentage deel aan (alfabetiserings-)onderwijs NT2. De meeste deelnemers aan alfabetiseringsonderwijs en ook een groot gedeelte van de laagopgeleide NT2-cursisten heeft aan het einde van het inburgeringsprogramma een niveau van geletterdheid dat lager is dan maatschappelijk ijkpunt 1. Er is voor de allochtonen meer aanbod aan cursussen Nederlands op de werkvloer, maar onduidelijk is welk deel van de laaggeletterde allochtonen daar daadwerkelijk mee wordt bereikt. Over het algemeen wordt scholing op de werkvloer als adequaat en veelbelovend gezien.

Een leven lang leren is in Nederland bepaald geen gangbare praktijk, vooral niet voor de laaggeletterden. Zij volgen weinig onderwijs in de volwasseneneducatie en krijgen op het werk nauwelijks scholing.

74. www.kennisnet.nl

Hoofdstuk 6

Aandacht voor laaggeletterdheid: Vlaanderen

6.1 Beleidsmaatregelen

De inspanningen rond laaggeletterdheid van de Vlaamse regering kaderen binnen het discours rond levenslang en levensbreed leren. In 2000 startte het eerste actieplan *Een leven lang leren... in goede banen*. Sinds 2002 loopt het initiatief *Kleurrijk Vlaanderen*, waarin nagedacht wordt over toekomstige uitdagingen op het vlak van leren, ondernemen, werken, cultuur, zorg en milieu.⁷⁵ Binnen het thema leren wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan laaggeletterdheid. Het Pact van Vilvoorde, met doelstellingen voor de 21ste eeuw, werd binnen dit initiatief ondertekend door de sociale partners, de milieubeweging en de Vlaamse regering. Hierin werd uitdrukkelijk een doelstelling met betrekking tot laaggeletterden opgenomen: 'In 2010 is het aantal functioneel geletterden en het aantal personen met ICT-vaardigheid gestegen tot meer dan driekwart van de bevolking.'

Het Pact van Vilvoorde vormde de basis voor het verdere verloop van het project *Kleurrijk Vlaanderen*. Binnen dit project werkt men nu aan een *Strategisch plan geletterdheid*. Een interdepartementale beleidsgroep zal op korte termijn een meerpuntenprogramma concretiseren waarbij reeds voor de zomer van 2004 enkele acties in uitvoering zullen gaan. Belangrijke doelstellingen van het strategisch plan geletterdheid zijn: de deelname van laaggeschoolde volwassenen aan onderwijs verhogen, verstevigen van samenwerking tussen maatschappelijke actoren, meer aandacht besteden aan leerproblemen bij volwassenen, zorgen voor kwalificatieverhoging en afstemming van opleidingen.

Coördinatie en afstemming van verschillende educatieve voorzieningen is in Vlaanderen trouwens al langer een aandachtspunt. Op 31 maart 2003 ging de Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA) van start. Deze dienst werd opgericht door de Vlaamse regering en is een samenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Cultuur en Economie. Met projecten als de *Grote Leerweek* wil de DIVA volwassenen sensibiliseren tot deelname aan onderwijs. Een probleem hier is dat deze actie zich tot alle volwassenen richt. Het aandeel van activiteiten binnen de Grote Leerweek dat zich richt op de moeilijk bereikbare doelgroep van laaggeletterden en laaggeschoolden is relatief klein.

Ondanks de veelheid van initiatieven, is enige nuancering op zijn plaats. Zo werd bijvoorbeeld door Wezijnszorg Vlaanderen opgemerkt dat in de beleidsaandacht te weinig nadruk werd gelegd op levensbreed leren, dat er meer aandacht nodig is voor mensen in armoede, en dat onduidelijk is of de impact van een festival als de Leerweek wel voldoende is.⁷⁶

Daarnaast is er ook een specifiek *beleid voor nieuwkomers*. Ook in Vlaanderen moeten zij een inburgeringsprogramma volgen. De nieuwkomers worden gevolgd door onthaalbureaus. In het inburgeringstraject krijgen zij een basiscursus Nederlands, een programma maatschappijoriëntatie en loopbaanoriëntatie. Nadien moeten zij doorstromen naar de reguliere voorzieningen. Het verplichte inburgeringstraject in Vlaanderen is ongeveer 240 uur, dit is minder dan de helft van het Nederlandse traject. Ook hier geldt dat het aantal lessen onvoldoende is om een voldoende hoog niveau van geletterdheid te behalen. In Vlaanderen zijn de gemeenten verantwoordelijk voor de uitvoering van het inburgeringsbeleid. Momenteel lopen er experimenten met de zogenaamde Huizen van het Nederlands. Deze screenen nieuwkomers op taalkennis en studievoorbereiding en verwijzen vervolgens door naar de best passende onderwijsinstelling.⁷⁷

In 1998 ondertekende de Vlaamse regering het VESOC-akkoord (Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité) Tewerkstelling Migranten. Hierbinnen probeert men onder andere bedrijven te motiveren om een project Nederlands op de werkvloer te starten.

6.2 Volwassenenonderwijs

Het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap richtte in 1990 de basiseducatie op als een educatieve voorziening voor laaggeschoolde volwassenen. Deze voorziening bundelde diverse initiatieven uit het alfabetiseringswerk en het migrantenwerk, die tot dan toe werden gesubsidieerd binnen het sociaal-cultureel werk. Tegelijkertijd werd het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) opgericht als ondersteunings- en coördinatiecentrum.

75. www.kleurrijkvlaanderen.be

76. Welzijnszorg, 2002, p. 58

77. www.vlaanderen.be

Een verplichte bijscholing wordt voorzien voor alle lesgevers in de basiseducatie. Deze wordt als voortgezette lerarenopleiding georganiseerd.

NT1 onderwijs

Het NT1-aanbod situeert zich voornamelijk binnen de basiseducatie (zie bijlage 2) en wordt verzorgd door de Centra voor Basiseducatie (CBE). Ondanks het hoge percentage laaggeletterden waren er in 2001 slechts 3.239 cursisten die deelnamen aan lees- en schrijfcursussen in Vlaanderen.⁷⁸ Op verschillende plaatsen worden projecten opgezet om het aantal inschrijvingen te verhogen.

Net als in Nederland spelen doorverwijzers een belangrijke rol in het toeleveren van cursisten. Voor NT1-cursisten waren in 1998/1999 de belangrijkste wervingskanalen formele doorverwijzing via het Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn (OCMW), de Vlaamse dienst voor arbeidsbemiddeling (VDAB) of werkgever (27% van de aanmeldingen), schriftelijke kanalen zoals streekkrant of folder (18%) en informele doorverwijzing via vrienden of familie (13%).⁷⁹

Het NT1-aanbod zal vanaf 2005 een modulaire structuur kennen. Binnen NT1 staat de functionele taalvaardigheid centraal. Er wordt gewerkt op basis van leervragen en ervaringen van cursisten. Daarnaast is er ook aandacht voor de meer technische aspecten van lezen en schrijven. Verschillende methodieken worden hierbij ingezet. Vaak maken lesgevers zelf materiaal. Gezien het kleine aantal cursisten, moeten centra dikwijls cursisten met een verschillend lees- en schrijfniveau in één groep plaatsen.

In Vlaanderen zijn er geen centrale toetsinstellingen. Centra voor Basiseducatie maken zelf hun evaluatiemateriaal en het VOEB zorgt voor begeleiding en nascholing op dit vlak. Vaak gebruikt men bij de intake lesmateriaal om het lees- en schrijfniveau van een cursist te achterhalen of laat men cursisten een stuk uit de krant *Wablieft* lezen (zie ook paragraaf 6.5).

Om de vorderingen na te gaan, worden er verschillende methodes gehanteerd zoals bijvoorbeeld permanente observatie en voortgangsgesprekken.

NT2 onderwijs

Het aanbod Nederlands aan anderstaligen is veel groter dan het NT1-aanbod. NT2-cursussen worden in Vlaanderen door verscheidene organisaties gegeven: Centra voor Basiseducatie (CBE), Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO), de Vlaamse dienst voor arbeidsbemiddeling (VDAB) en derden, zoals private organisaties. Het aanbod in de Centra voor Basiseducatie is bedoeld voor cursisten die maximaal tien jaar onderwijs in het land van oorsprong hebben gevolgd. Basiseducatie in Vlaanderen geeft NT2-lessen tot maatschappelijk ijkpunt 1 (niveau A2 Modularisering). De Centra voor Volwassenenonderwijs organiseren NT2-cursussen op verschillende niveaus, maar bedienen vooral hoger geschoolden. De VDAB richt zich in het bijzonder tot werkzoekenden. De vierde aanbodverstrekker, zogenaamde derden, organiseert taallessen voor specifieke doelgroepen.

In de basiseducatie namen in het schooljaar 2001/2002 13.954 cursisten deel aan NT2-cursussen; welk deel daarvan deelnam aan alfabetiseringsonderwijs is niet na te gaan.⁸⁰ Grote Centra voor Basiseducatie hebben vaak te maken met wachtlijsten. Sinds september 2003 wordt het aanbod NT2 in de basiseducatie modulair aangeboden.

Voor het alfabetiseringsonderwijs NT2 vormen de functionele doelen de basis voor het lees- en schrijfonderwijs, het technisch leren lezen en schrijven is enkel een middel en geen doel op zich. Dikwijls worden een globaal methode en een structuurmethode gecombineerd.

Ook voor NT2 worden in de basiseducatie niet veel standaardtoetsen gebruikt. Momenteel zijn er wel twee toetsen die regelmatig ingezet worden, de COVAAR-test, een cognitieve vaardigheidentest en de TOBA (Toets Basistaalvaardigheid Anderstalige Volwassenen).

Resultaten in de basiseducatie

In Vlaanderen is de opleiding *Nederlands als moedertaal* de opleiding met het minst aantal afhakers in vergelijking met het totale aanbod van de basiseducatie. Van de NT1-cursisten participeert 28,3% minstens vier jaar. Iets meer dan de helft van de deelnemers die afhaken, doen dat tijdens de eerste drie maanden van hun deelname, vaak zelfs tijdens de eerste vier weken.⁸¹

Aangezien er nog geen duidelijke (modulaire) structuur is voor de NT1-opleiding, kan tot nu toe moeilijk worden achterhaald op welk niveau de meeste cursisten zitten en welke vooruitgang wordt gemaakt. Onderzoek levert wel de volgende vaststellingen op: 'Van de 486 NT1-participanten die binnen een zelfde werkingsjaar meerdere cursussen volgden, blijft

78. Ceulemans, 2003

79. Gegevens ontleend aan Alphiwin, het centraal registratieprogramma voor de basiseducatie in Vlaanderen.

80. Bron: CVO en CBE: departement Onderwijs, afdeling Gegevensbeheer.

voor 65,4% (306) het cursusniveau hetzelfde, 20,5% (96) volgt binnen hetzelfde leerdomein een cursus met een hoger startniveau. Van de terugkerende NT1-cursisten participeert 69,1% (927) het tweede jaar aan een cursus van hetzelfde niveau als het jaar voorheen en 17,7% (238) aan een cursus van een hoger niveau.⁸²

Ook over vorderingen en bereikt eindniveau in het NT2-onderwijs is weinig bekend. De implementatie van de modulaire opleidingsstructuur voor de basiseducatie vormt momenteel de belangrijkste ontwikkeling. Binnen deze modulaire structuur voorziet de overheid wel de mogelijkheid tegemoet te komen aan cursisten die stagneren. Men kan programma's inrichten die cursisten de kans geven hun verworven competenties op peil te houden.

De overheid heeft ook de bedoeling om andere criteria te ontwikkelen om de doelgroep van de basiseducatie af te bakenen. Momenteel gebeurt dit op basis van scholingsgraad of aantal jaren onderwijs in land van herkomst. De intentie is om hier een bredere selectieprocedure voor te ontwikkelen, waarin men ook het leervermogen van cursisten als criterium zal hanteren. De COVAAR-test die nu al wordt ingezet door de Huizen van het Nederlands, illustreert dit.

6.3 Onderwijs in bedrijven

Op de werkvloer zelf hebben laaggeletterde volwassenen minder kans dan anderen op allerlei vormen van opleiding of training verbonden met het werk. Van de Vlaamse laaggeletterde mannen tussen 23 en 33 jaar die een baan hadden, heeft 66% nooit enige bijkomende opleiding voor het werk gehad. Bij mannen met een hoger geletterdheidsniveau ligt dat percentage op 36%.⁸³

Nederlands op de werkvloer

De Subregionale Tewerkstellingscomités (STC) hebben als taak de maatregelen van het VESOC-akkoord (zie paragraaf 6.1) te coördineren: zij proberen bedrijven te motiveren om een project Nederlands op de werkvloer op te starten. Anderstalige werknemers kunnen hier Nederlands leren in functie van hun werk.

Een cursus Nederlands op de werkvloer is afgestemd op de concrete situaties en de typische vaktaal binnen een bedrijf of een sector. Het aanbod is vooral gericht op de mondelinge taalvaardigheid. Training op dit niveau wordt ook in Vlaanderen door de bedrijven meestal uitbesteed. De centra voor basiseducatie en de VDAB hebben een samenwerkingsprotocol voor dit aanbod afgesloten.

Ook op andere terreinen zijn er in Vlaanderen initiatieven tot integratie van leren en werken.

Taalstages en buitenschoolse opdrachten

In de basiseducatie wordt de stage stilaan meer als een werkvorm gezien. In dit geval gaat het voornamelijk om NT2-cursisten. Zij leren taalvaardigheden door (onbezoldigd) tijdelijk mee te draaien in bijvoorbeeld een kringloopcentrum of een crèche.

Cursus veiligheid

Sommige werknemers moeten in het kader van een veiligheidsbeleid het VCA-attest halen (Veiligheid, Gezondheid en Milieu Checklist voor Aannemers). In het kader van een Europees project werkte het Provinciaal Veiligheidsinstituut (Antwerpen) samen met het VOOB een opleidingspakket basisveiligheid uit voor laaggeschoolden. Organisaties en bedrijven kunnen een opleiding basisveiligheid voor laaggeschoolde volwassenen aanvragen aan Centra voor Basiseducatie. De opleiding duurt vier dagen en wordt afgerond met een examen voor het behalen van het VCA-attest.

Er zijn ook bedrijven die samenwerken met Centra voor Basiseducatie om een opleiding voor Nederlandstalige werknemers te voorzien. Dit is echter zeldzamer. Hieronder geven we enkele voorbeelden.

Taal en computer voor het werk

Het Centrum voor Basiseducatie Leuven programmeert een cursus die zowel aan taalvaardigheidsdoelen als aan computervaardigheid werkt. Deze is gericht op werknemers van Leuvense bedrijven en kent veel succes. De ervaring is dat bedrijven enkel meewerken wanneer zij de directe relevantie voor de beroepsuitoefening van hun werknemers inzien: men springt op de kar als men het economisch nut ervan inziet. De samenwerking met

81. Steenssens & Vermeire, 2000, p. 30

82. De Meester et al. 2001

bedrijven houdt in dat de bedrijven het aanbod mee hebben bepaald en onder hun werknemers hebben gepromoot. Zij hebben het echter niet mee gefinancierd.

Statistische procescontrole

Het Centrum voor Basiseducatie Hageland organiseert in opdracht van enkele bedrijven een cursus statistische procescontrole voor de werknemers. Voor dit aanbod werd een cursus ontworpen door de lesgevers die het VOEB in 2001 uitgaf. Het pakket *Statistische procescontrole (SPC) op de werkvloer* is bedoeld voor laaggeschoolde werknemers van productiebedrijven uit de metaalsector, maar kan met enige aanpassing ook in andere sectoren worden ingezet.

6.4 Overige activiteiten en initiatieven

Het onderstaande overzicht is niet volledig, maar geeft wel een indicatie van aard en omvang van de initiatieven.

Screening van geletterdheid bij werkzoekenden

In de periode januari 2004 – juni 2005 loopt er een project met als doel instrumenten te ontwikkelen voor de screening van geletterdheid van autochtone werkzoekenden. Er worden twee instrumenten ontwikkeld: een knipperlichtentool die zal gehanteerd worden door consulenten van de VDAB en een screeningsinstrument voor de Centra voor Basiseducatie waarmee ze werkzoekenden kunnen doorverwijzen naar het meest geschikte opleidingstraject. Het project is een samenwerking tussen VDAB en VOEB.

Welzijnszorg

Welzijnszorg is een Vlaamse, christelijke organisatie die werkt vanuit de invalshoek armoede. De organisatie werkt aan sensibilisering en vorming van vrijwilligers, maar doet ook aan beleidsbeïnvloeding. In 2002 liep er een campagne 'Een leven lang leren... niet geslaagd.' Hiermee wilde zij binnen het kader van levenslang en levensbreed leren de aandacht vestigen op het gevaar van de toenemende dualisering tussen hoog- en laaggeschoolden. Partners hierbij waren Broederlijk Delen, de Gezinsbond, het Algemeen Christelijk Vakverbond (ACV) en het VOEB.

Gevangenis

In Vlaanderen heeft de basiseducatie sinds 2001⁸⁴ de rol van coördinator voor het onderwijs in gevangenis, omdat een groot deel van de gevangenispopulatie laaggeschoold is. De helft van de gedetineerden heeft hoogstens een diploma lager secundair onderwijs.⁸⁵ Er blijkt een grote vraag naar onderwijs in gevangenis, zowel bij de gevangenen zelf als bij de begeleidende diensten.

Wel zijn er problemen met de randvoorwaarden en met de organisatie van het aanbod. Er zijn onvoldoende middelen voor faciliteiten en infrastructuur, zoals leslokalen, open leercentra of bibliotheekvoorzieningen. Het volgen van de lessen wordt vaak niet vergoed. Gedetineerden moeten kiezen tussen betaald werken of naar de les gaan. De organisatie van het aanbod is niet eenvoudig. Het is moeilijk om gedetineerden les te laten volgen op langere termijn op regelmatige basis. Zij verblijven soms voor een korte tijd in een arresthuis en verhuizen nadien naar een andere inrichting of komen vrij. Zeker voor deze doelgroep zou het mogelijk moeten zijn om met een flexibel aanbod op hun leervragen in te spelen.

Stilaan komen er echter meer middelen. Hierdoor kan het aanbod worden geoptimaliseerd. Daarnaast probeert men ook instrumenten te ontwikkelen om de overgang tussen verschillende gevangenis te verbeteren voor gedetineerden. Met het 'Triple E-project'⁸⁶ werken verschillende partners (onderwijs, welzijn, werk) aan nazorg voor gedetineerden.

Opvoedingsondersteuning op scholen

Er bestaan ook initiatieven die zich richten op ouders van schoolgaande kinderen. Hier wordt dan samengewerkt met de scholen van het jeugdonderwijs. Zo biedt bijvoorbeeld het Centrum voor Basiseducatie Brussel NT2-lessen aan voor anderstalige ouders van kinderen in het Nederlandstalig onderwijs. Het doel van de lessen is de ouders en de school meer op elkaar af te stemmen en de communicatie tussen school en ouders verbeteren.⁸⁷

Het VOEB participeert momenteel ook aan het Europese PEFaL-project. PEFaL staat voor Parent Empowerment for Family Literacy en situeert zich binnen de volwasseneneducatie voor ouders en opvoedingsondersteuning. Doel is met de ouders te werken aan taal- en sociale vaardigheden (schriftelijke en mondelinge communicatie, eigen leren verbeteren,

83. Vlaamse Regering, 2003, p. 3

84. Onderwijsdecreet XIV. De beslissing is gebaseerd op het Strategisch Plan voor de Hulp- en Dienstverlening aan Gedetineerden van de Vlaamse regering (2000); www.welzijnjustitie.be

85. Lenaerts, 2001. Het rapport is te vinden op www.welzijnjustitie.be

86. www.vocb.be/prtriplee.html

87. www.brusselleer.be

88. www.vocb.be/prpefal.html

ondersteuning van de kinderen, enz.) De sessies bestaan uit twee delen. In een eerste deel wordt apart gewerkt met de ouders en de kinderen. Vervolgens is er een deel met gezamenlijke activiteiten.⁸⁸

Alfabetplan

Onlangs werd in een gezamenlijk initiatief van verschillende partners het zogenaamde Alfabetplan geschreven. Dit plan formuleert doelen om de geletterdheid in Vlaanderen te verhogen. Het richt zich tot de Vlaamse overheid. Het is een initiatief van de drie grote vakbonden, het ACW (Koepel van Christelijke Werknemersorganisaties), de Federatie Centra Basiseducatie, het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw (VIBOSO), het Vlaams Netwerk van Verenigingen waar Armen het Woord Nemen, het VOOB en Welzijnszorg.

Postfonds

Het Postfonds voor Alfabetisering, dat beheerd wordt door de Koning Boudewijnstichting, steunt vernieuwende of sensibiliserende projecten die zich richten op het leren lezen en schrijven van een taal. Elk jaar worden een aantal Vlaamse en Waalse projecten geselecteerd en bekroond.

6.5 Geschreven taal toegankelijk maken

Administratieve vereenvoudiging

Voor Vlaamse ambtenaren bestaat er al een jaar of tien een handleiding duidelijke taal, bedoeld voor gebruikers van openbare diensten. Daarin worden richtlijnen gegeven om zo duidelijk en correct mogelijk te schrijven en technisch jargon dat niet direct noodzakelijk is, zoveel mogelijk te vermijden.⁸⁹ Erg bekend zijn die richtlijnen overigens niet. De federale en regionale overheden in Vlaanderen willen de administratie vereenvoudigen waarmee burgers, ondernemers, organisaties en ambtenaren geconfronteerd worden. Alle burgers kunnen via een website⁹⁰ melden welke formulieren, attesten of aanvragen moeilijk in te vullen of onduidelijk zijn. Daarna gaan de verschillende administraties aan de slag en proberen ze oplossingen te vinden.

De krant Wablieft

Wablieft is een wekelijkse krant die het nieuws op een klare, heldere manier en in een eenvoudige taal brengt. De krant is begonnen als medium voor deelnemers basiseducatie, maar heeft inmiddels een ruime afname (plusminus 8000), onder meer in het basisonderwijs, het BuSO, bejaardentehuizen en in Wallonië voor taallessen Nederlands. Elke jaar reikt deze krant de Wablieft-prijs voor klare taal uit. Deze prijs gaat naar de persoon die het voorbije jaar uitblonk door toegankelijk taalgebruik. De prijs is een aanmoediging klare taal te gebruiken die door iedereen kan worden begrepen. In 2003 ging de prijs naar de tv-presentatrice Goedele Liekens. *Wablieft* krijgt ook steeds meer vragen van buitenaf om teksten te herschrijven, zoals beleidsbrieven of brochures van de overheid.

6.6 Conclusies

Slechts een zeer beperkt deel van de volwassenen die functioneren op de laagste geletterdheidsniveaus neemt deel aan de volwasseneneducatie of enige andere vorm van scholing. Dat geldt zeker voor autochtone laaggeletterden. Dit hangt ontegensprekelijk samen met het moeilijk bereiken van deze potentiële doelgroep. Er is relatief veel uitval. Meer dan tweederde van de autochtone cursisten die terugkeren, blijven op hetzelfde niveau. Het verplichte inburgeringstraject volstaat niet om alle nieuwkomers op het niveau van het eerste maatschappelijke ijkpunt te brengen. Scholing en onderwijs in bedrijven is vooralsnog afhankelijk van incidentele initiatieven en wordt meer aangeboden voor allochtone dan voor autochtone cursisten. In Vlaanderen hebben overigens, anders dan in Nederland, de uitkomsten van het IALS-onderzoek al wel geleid tot een beleidsplan waarin overheid, sociale partners en volwassenenonderwijs samenwerken aan het verhogen van geletterdheid.

89. Leys & Theys, z.j.
90. www.kafka.be

Hoofdstuk 7

Conclusies en aanbevelingen

Wat zijn de eisen aan geletterdheid die de samenleving aan volwassenen stelt? Bestaat er overeenkomst tussen de referentiekaders die in Vlaanderen en Nederland gehanteerd worden? Hoe komt het dat mensen niet aan die eisen voldoen en over wie gaat het dan? Hoe groot is die groep? Wat gebeurt er aan preventie en aanpak van laaggeletterdheid in Nederland en in Vlaanderen? Dat waren globaal de vragen die voorlagen bij deze studie. In dit hoofdstuk worden enkele algemene conclusies getrokken en enkele aanbevelingen geformuleerd: wat zou er moeten gebeuren, door wie en met welke prioriteiten?

7.1 Conclusies

1. Nederlands-Vlaams Referentiekader Geletterdheid

De eisen die gesteld worden aan gebruik van geschreven taal zijn zowel kwalitatief als kwantitatief sterk gestegen: steeds meer volwassenen moeten aan steeds hogere eisen voldoen. Een vergelijking van de belangrijkste referentiekaders die in Nederland en Vlaanderen in de volwasseneneducatie gehanteerd worden leidt tot de conclusie dat er globaal drie standaarden gehanteerd worden.⁹¹ We spreken hier respectievelijk van een didactisch ijkpunt en van twee maatschappelijke ijkpunten.

1. Didactisch ijkpunt: op dit niveau kunnen volwassenen omgaan met specifieke voor hen geschreven teksten, kunnen ze globaal het doel van relevante andere tekstsoorten herkennen, hun personalia schrijven en eenvoudige berichten in trefwoorden noteren. Dit niveau is vooral onderwijskundig en persoonlijk van belang, maar volwassenen op dit niveau zijn nog onvoldoende toegerust voor zelfstandig gebruik van alledaagse schriftelijke informatie.
2. Maatschappelijk ijkpunt 1: op dit niveau kunnen volwassenen de schriftelijke taken waar ze vaak mee te maken hebben uitvoeren. Dit niveau is minimaal vereist om zelfstandig om te kunnen gaan met alledaagse schriftelijke informatie, maar is beperkt vanuit het perspectief van verdere ontwikkeling en scholing.
3. Maatschappelijk ijkpunt 2: op dit niveau kunnen volwassenen zelfstandig omgaan met uiteenlopende schriftelijke taken en adequate strategieën hanteren in de omgang met minder alledaagse teksten. Dit niveau is vereist om deel te kunnen nemen aan verdere scholing of beroepsgericht onderwijs, of om zich persoonlijk of maatschappelijk verder te ontwikkelen.

De voorbeelden van diverse rollen en taken in het leven van volwassenen illustreren dat veel schriftelijke taken waar volwassenen mee te maken hebben, gesitueerd zijn rond de maatschappelijke ijkpunten 1 (soms) en 2 (vaker).

2. Twee grote groepen laaggeletterden

Er zijn in Nederland en Vlaanderen veel volwassenen die functioneren onder maatschappelijk ijkpunt 2 en ook relatief veel onder maatschappelijk ijkpunt 1. In totaal gaat het daarbij in Nederland om ongeveer 1,5 miljoen volwassenen, in Vlaanderen om ongeveer 800.000 die functioneren onder maatschappelijk ijkpunt 1. De laaggeletterden zijn te verdelen in twee groepen:

- a. Volwassenen die niet of nauwelijks primair onderwijs hebben gevolgd. Bij deze groep gaat het om een relatief groot deel analfabete en laagopgeleide allochtonen, en voor een klein deel om autochtonen. Veel volwassenen in deze groep hebben onvoldoende onderwijs gehad om te functioneren op maatschappelijk ijkpunt 1.
- b. Volwassenen die ondanks een voldoende aantal jaren onderwijs in Nederland of Vlaanderen (inmiddels) veel moeite hebben met schriftelijke taken. Bij deze groep gaat het om een grote groep autochtonen en om (tweede generatie) allochtonen die een gedeelte van hun onderwijs in Nederland en Vlaanderen hebben gevolgd. Daarbij hoort ook een verhoudingsgewijs hoog percentage voortijdige schoolverlaters en jongeren. Deze groep is heterogener dan de eerste groep. Sommige volwassenen functioneren op of onder maatschappelijk ijkpunt 1, anderen hebben alleen moeite met schriftelijke vaardigheden op het niveau van maatschappelijk ijkpunt 2.

91. De niveaus voor hoger geletterden zijn in de vergelijking niet meegenomen.

Voor beide groepen is de kans op werk en behoud van werk kleiner dan bij hoger geschoolden, terwijl uitsluiting van de arbeidsmarkt op haar beurt de kans verhoogt om laaggeletterd te blijven of te worden.

3. Zeer beperkte deelname van laaggeletterden aan onderwijs en scholing

Slechts een zeer klein gedeelte van de laaggeletterde volwassenen wordt bereikt voor onderwijs en scholing. Het percentage deelnemers onder autochtonen is zelfs bijzonder laag: in Nederland en in Vlaanderen nam de afgelopen jaren minder dan 2% deel aan lees- en schrijfgroepen. Autochtonen die wel deelnemen aan onderwijs, doen dat vooral op momenten dat er iets wezenlijks verandert in hun leven (bijvoorbeeld partner verliezen, kinderen krijgen, veranderingen in werk) en leren onontkoombaar wordt. Ook van de laaggeletterde allochtone oudkomers neemt maar een klein gedeelte deel aan enige vorming of scholing. Voor veel allochtonen eindigt de deelname aan onderwijs na de uren verplichte inburgering (600 uur in Nederland, 240 in Vlaanderen).

Over deelnamecijfers buiten het volwassenenonderwijs is weinig bekend, maar doorgaans gaat het daarbij om zelfstandige, soms geïsoleerde activiteiten, wat versnippering in de hand werkt. De mogelijkheden tot scholing in bedrijven of bij andere aanbieders, gericht op laaggeletterden, zijn veel schaarser dan voor hoog geschoolden.

4. Onderwijs alleen is niet voldoende om geletterdheidsniveau te verhogen

Deelname aan volwassenenonderwijs of scholing blijkt in veel gevallen niet tot het maatschappelijk gewenste niveau van geletterdheid te leiden. Er is relatief veel uitval in het onderwijs aan laaggeletterde volwassenen, en veel deelnemers aan alfabetiseringsonderwijs of lees- en schrijfgroepen verlaten het volwassenenonderwijs nog steeds op een niveau dat lager ligt dan maatschappelijk ijkpunt 1. Voor een deel kan dat ook niet anders: het is hoogst onwaarschijnlijk dat een inburgeringscursus tot een niveau van geletterdheid in het Nederlands leidt dat vergelijkbaar is met 6 à 8 jaar regulier onderwijs voor moedertaalsprekers (5000 tot 8000 uur onderwijs). En het is ook onwaarschijnlijk dat een laaggeletterde autochtoon die erg veel moeite heeft met schriftelijke taken, in een cursus van één avond per week van alle problemen verlost raakt.

Doorstroming naar hogere niveaus en naar een beroepsopleiding bij de laaggeletterde autochtonen en allochtonen is beperkt.

In elk geval kan worden geconcludeerd dat de volwasseneneducatie, zoals die nu bestaat, hooguit het begin, en zeker niet het einde van de aanpak van laaggeletterdheid is.

5. Slotconclusie: risico op maatschappelijke tweedeling

De eisen aan geletterdheid in de groeiende kenniseconomie worden hoger, en de groep die de aansluiting mist blijkt navenant te groeien. Tegelijkertijd blijkt de deelname aan onderwijs en vorming mondjesmaat te zijn en bovendien lang niet altijd tot de gewenste verhoging van geletterdheid te leiden. De wel beschikbare scholing is veel meer gericht op hoger geschoolden. De kans op een maatschappelijke tweedeling tussen de 'knows and know nots', met alle risico's voor economische en sociale uitsluiting, wordt steeds groter.⁹² Dat geldt zowel voor Vlaanderen als voor Nederland.

7.2 Aanbevelingen

Het is duidelijk dat het onderwijs alleen het probleem van laaggeletterdheid niet kan oplossen. Daarvoor is structureel en samenhangend beleid van alle beleidsmakende instanties en organisaties nodig. In Nederland is er nog geen sprake van een samenhangend beleid op de lange termijn, zoals dat recentelijk in Frankrijk en Engeland werd geformuleerd.⁹³ Vlaanderen heeft inmiddels een begin gemaakt met een geïntegreerd beleid om de aantallen laaggeletterden de komende tien jaar terug te dringen. De volgende aanbevelingen bieden een eerste aanzet tot de uitwerking van een gezamenlijk beleid.

Aanbeveling 1: Gericht werken aan het verhogen van geletterdheid met prioriteit voor jongeren, ouders en werkzoekenden.

Om het aantal volwassenen dat in Nederland en Vlaanderen op het allerlaagste niveau van geletterdheid functioneert drastisch terug te brengen, moeten er krachtiger stimulansen

92. Unesco, 2001

93. In Frankrijk werd op 14 juli 2003 levenslang leren en het bestrijden van functioneel analfabetisme speerpunt van onderwijsbeleid, waarin verschillende ministeries samenwerken. In Groot-Brittannië startte enkele jaren geleden het overheidsproject 'Skills for life. The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills' (Moser group, 1999) dat een *culture of learning* moet gaan genereren.

komen dan tot nu toe. Daarbij moet prioriteit gegeven worden aan drie risicogroepen: jongeren en jongvolwassenen; werkzoekenden en langdurig werklozen; ouders van jonge en schoolgaande kinderen. Een sterk speerpuntenbeleid met aandacht voor voorlichting, werving, scholing en ondersteuning, gericht op deze drie groepen verhoogt de kans op economische en sociale integratie en is ook voor de toekomst van groot belang. Voor elk van die groepen zou een gericht vraaggestuurd aanbod gerealiseerd moeten worden.

Jongeren en jongvolwassenen

Het secundair onderwijs waar de grootste groepen laaggeletterde en ongediplomeerde jongeren vandaan komen (vbmo en mbo in Nederland en secundair (deeltijds) beroepsonderwijs in Vlaanderen) moet meer middelen en mogelijkheden krijgen om te voorkomen dat jongeren zonder diploma en/of laaggeletterd het onderwijs verlaten. Er moeten in die onderwijssector meer mogelijkheden komen om laaggeletterdheid te screenen, leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. Ook zou bekeken kunnen worden op welke wijze praktijkonderwijs en theoretische vakken meer in samenhang gebracht kunnen worden, zoals her en der al in meer duale trajecten gebeurt. Samenwerking met vervolgonderwijs en toeleiding naar werk ligt voor de hand.

Ouders

De basiseducatie moet samen met het basisonderwijs en de voor- en vroegschoolse educatie krachtige impulsen kunnen bieden aan ongeletterde en laaggeletterde ouders tot onderwijs en scholing. Dat gebeurt op enkele plaatsen al met groot succes. Een dergelijke aanpak van laaggeletterdheid, waarbij ouders enerzijds hun eigen vaardigheden verbeteren en deze inzetten in het opvoedingsproces, en anderzijds goed geïnformeerd worden over aard en inhoud van het onderwijs aan hun kinderen, is zowel in het belang van de ouders, als van hun kinderen.

Werkzoekenden en langdurig werklozen

Voor werkzoekenden en werklozen moeten er meer en krachtiger impulsen komen voor vorming en scholing in samenwerking met de sociale partners en het bedrijfsleven. Ook op dit terrein kan gebruik gemaakt worden van de inzichten die op sommige plaatsen al zijn opgedaan. Laaggeletterden hebben recht op onderwijs in relatie tot beroepsopleiding, werk en behoud van werk.

Aanbeveling 2: Verbreden van de smalle weg van de volwasseneneducatie

Het volwasseneneducatie in Nederland en Vlaanderen bereikt te weinig laaggeletterden en blijkt onvoldoende in staat het geletterdheidsniveau van volwassenen te verhogen. Op veel plaatsen is het lees- en schrijfonderwijs aan autochtonen beperkt tot de relatief geïsoleerde werkende volwasseneneducatie. Vernieuwende initiatieven, zowel in het NT1-onderwijs als in het NT2-onderwijs laten zien dat er vraag is naar duale en geïntegreerde trajecten waarin onderwijs en werk of taalonderwijs en beroepsonderwijs gecombineerd worden. Er zijn voldoende signalen dat die brede weg succesvol is: onderwijs en scholing die direct aansluiten bij de rollen en taken die mensen (willen) vervullen in hun werk en privé-leven, verhogen de motivatie, vergroten het directe belang van wat geleerd moet worden en creëren direct situaties waarin de verworven vaardigheden toegepast kunnen worden. Zowel in voorlichting en werving, als in aanbod kan gedacht worden aan diverse plaatsen waar veel laaggeletterden te bereiken zijn (consultatiebureaus, peuterspeelzalen en basisscholen, uitzendbureaus, verenigingen, buurthuizen en gezondheidscentra, bedrijven, vakbonden).

Aanbeveling 3: Verhoging van geletterdheid lonend maken

De voorgaande aanbevelingen zullen alleen werken als bedrijven en overheden merken dat investeren in verhoging van geletterdheid loont, en als individuele volwassenen merken dat hun inspanningen ook daadwerkelijk beloond worden.

Overheid en werkgevers in alle sectoren van de samenleving moeten merken dat hun investeringen in het scholen van laaggeletterde werknemers of werkzoekenden, lonend zijn. Bedrijven kunnen de kosten van laaggeletterdheid zichtbaar maken en het rendement van opleidingsprogramma's voor laaggeletterden nagaan.⁹⁴ Als de kosten van laaggeletterdheid en de baten van investeren in het verhogen ervan duidelijk worden, zal men eerder bereid zijn hier wat aan te doen. Het is dan ook wrang te moeten constateren dat in Nederland de scholingsaftrek, een fiscale maatregel die voorzag in extra aftrek voor scholing aan werknemers zonder startkwalificatie, per 1 januari 2004 is afgeschaft.

Individuele volwassenen moeten merken dat hun inspanningen beloond worden. Bijvoorbeeld omdat hun carrière-perspectieven verbeteren, hun kans op het vinden van werk groter wordt, hun salaris stijgt, de kans op ontslag kleiner wordt of de drempel naar een gerichte beroepsopleiding geslecht wordt. Voor veel hooggeschoolden in Nederland en Vlaanderen leidt extra scholing vaak tot betere perspectieven en hogere beloning. Dat geldt op dit moment niet of nauwelijks voor laaggeschoolden en laaggeletterden. Ook in minder materiële zin kan er een sterke stimulans uitgaan van waardering voor het verhogen van geletterdheid. Meer omgang met geschreven taal en boeken in het gezin (dus ouders die zelf geschreven taal gebruiken), is van het grootste belang gebleken voor de onderwijskansen van kinderen. Ouders en grootouders die zelf lezen en voorlezen, verhogen niet alleen hun eigen geletterdheid, maar ook die van hun jonge (klein)kinderen.

Aanbeveling 4: Schriftgebruik stimuleren en schriftelijke informatie toegankelijk maken

De eerste drie maatregelen waren gericht op het verhogen van de schriftelijke vaardigheden van laaggeletterden. Het zou echter kortzichtig zijn om enkel daarop te wijzen. Immers, het is niet realistisch te veronderstellen dat de 1,5 miljoen Nederlanders en 800.000 Vlamingen zeer binnenkort allemaal zover komen dat zij zelfstandig alles kunnen lezen en schrijven. Zeker als blijkt dat veel overheidsinformatie is geschreven op een niveau dat erg hoog ligt: op of boven maatschappelijk ijkpunt 2. Veel laaggeletterden vinden overheidsinformatie dermate ingewikkeld, dat ze er niet eens aan beginnen. Wanneer schriftelijke informatie toegankelijker wordt, is er veel meer gelegenheid tot schriftgebruik en tot het onderhouden van schriftelijke vaardigheden. Toegankelijker maken van informatie is daarnaast ook belangrijk voor die volwassenen die structureel problemen zullen houden met geschreven taal.

Er moet gericht gewerkt worden aan 'klare taal' en eenvoudig taalgebruik. Engelse en Amerikaanse initiatieven als die van Plain Language kunnen als voorbeeld dienen.⁹⁵ De Vlaamse krant *Wablieft*, of de inmiddels in Nederland en Vlaanderen veel gelezen gratis kranten *Metro* en *Spits* laten zien dat het creëren van nieuwe contexten van schriftgebruik werkt.

Ten slotte

De situatie rond laaggeletterdheid in Nederland en Vlaanderen kent meer overeenkomsten dan verschillen. Dat biedt perspectieven voor grensoverschrijdend beleid. Samenwerking is zeker effectief op conceptueel niveau, bijvoorbeeld in het denken over subgroepen, vernieuwingen of gericht onderwijsaanbod. Samenwerking is concreet mogelijk als het gaat om blijvende aandacht voor laaggeletterdheid, formulering van gemeenschappelijke kwaliteits-eisen, verspreiding en uitwisseling van voorbeelden van goede praktijken, studiedagen en het uitvoeren van onderzoek, bijvoorbeeld naar doelmatigheid van nieuwe maatregelen en initiatieven.

94. Met een return on investment-formule kan uitgerekend worden hoeveel een bedrijf terugkrijgt voor elke euro dat het investeert in een opleidingsprogramma.

95. Zie bijvoorbeeld www.plainlanguage.gov

Literatuur

- ABVV, ACLVB, ACV, ACW, Federatie Centra Basiseducatie, VIBOSO, Vlaams Netwerk van Verenigingen waar Armen het Woord Nemen, VOEB, Welzijnszorg (2003), *Alfabetplan. 26 voorstellen van A tot Z voor een actieplan voor meer geletterdheid*. Mechelen: VOEB.
- Baert, H. (2002), "Leertrajecten en leertrajectbegeleiding voor kansengroepen". *Over werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 3, 30-34.
- Bohenn, E., P. Stehouder, m.m.v. C. Raymakers (2001), *Blokkendoos KSE. Leergebied Nederlands*. 's-Hertogenbosch/Enschede: CINOP/SLO.
- Bohenn E., M. van Groenestijn, R. de Haas & Th. Bersee (2003), *Functioneel geletterd? Een studie naar analfabetisme en alfabetisering*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bersee, Th., D. de Boer & E. Bohenn (2003), *Alles moet tegenwoordig op papier. Een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme in werk en opleiding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Brink, M., S. van Rossum & T. Visser (1997), *Evaluatie inburgeringsbeleid voor nieuwkomers*. Eindrapport. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Brouwer, H. (1988), "Rondom het boek. Historisch onderzoek naar de leescultuur, in het bijzonder in de 18e eeuw". *Documentatieblad 18e eeuw*, 20, 1, 51-120.
- Carnevale, A., L. Gainer, L. & A. Meltzer (1990), *Workplace basics. The essential skills employers want*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Centraal Bureau voor Statistiek (2001), *Statistisch jaarboek 2001*. Voorburg: CBS.
- Centraal Bureau voor Statistiek (2002), *Statistisch jaarboek 2002*. Voorburg: CBS.
- Centraal Bureau voor Statistiek (2003), *Statistisch Jaarboek 2003*. Voorburg: CBS.
- Ceulemans, Ch. (2003), *Gezocht. Cursist Nederlands moedertaal*. Mechelen: VOEB.
- Clifford, G. (1984), "Buch und Lesen. Historical perspectives on literacy and schooling". *Review of educational research*, 54, 4, 472-500.
- Coumou, W., E. Maton, E. Peytier, m.m.v. I. Schuurmans (2002), *Visietekst inburgering. Doelbewust inburgeren. Een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalderop, K., E. Liemberg & F. Teunisse (red.) (2002), *Raamwerk NT2. Naar een portfolio NT2*. De Bilt: Bve Raad.
- Damme, D. van, L. van de Poele & E. Verhasselt (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Damme, D. van (1998), *Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten*. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 3-4, 248-261.
- Daswani, C. (1999), Literacy. B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 159-166.
- Dekkers, H., D. Uerz & P. den Boer (2000), *An international comparison of school leaving*. Nijmegen: ITS.
- D'hertefelt, G. (2000), *Kwestie van keuzes. Een referentiekader en instrumentarium voor doelgroepenbeleid binnen de basiseducatie*. Antwerpen: VOEB.
- Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2001), *Volwassenenonderwijs: Opleidingsprofielen moderne talen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DVO.
- Fick, M. (2004), *Koekjes bakken en Nederlands leren. Over alfabetiseren op de werkvloer bij Banketbakkerij Merba BV*. *Alfanieuws*, 2004, 2 (te verschijnen).
- Fries, Ch. (1962), *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gee, J., G. Hull & C. Lankshear (1996), *The New Work Order. Behind the language of the new capitalism*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Gray, W.S. (1956), *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco.
- Groeneyk, A. (1999), *De effectiviteit van het Nederlandse inburgeringsbeleid. Een onderzoek in de gemeente Helmond*. Tilburg: Faculteit der Letteren.
- Goffinet, S. & D. van Damme (1990), *Functioneel analfabetisme in België*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- Haas, R. de (2001), *Landelijk actieplan alfabetisering autochtone Nederlanders*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Haas, R. de (2002), *Van de zijlijn naar het speelveld. Het meerjarenplan campagne alfabetisering autochtonen, 2003-2006*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Hammink, K. & P. Kohlen (1977), *Analfabetisme in Nederland*. Amersfoort: Studiecentrum NCVO.
- Hammink, K. (1987), *Alfabetiseren. Tien jaar vechten tegen ongelijkheid*. Amersfoort: Anthos/SVE.
- Harman, D. (1970), Illiteracy. An overview. *Harvard Educational Review*, 40, 226-240.
- Holland, C., F. Frank & T. Cooke (1998), *Literacy and the New Work Order. An international literature review*. Leicester: NIACE.
- Houtkoop, W. (1999), *Basisvaardigheden in Nederland. De geletterdheid van Nederland. Economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Houtkoop, W. (2000), *De mensen op niveau 1*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Houtkoop, W. (2001), Hoe geletterd is Nederland? *Profiel*, 4, 27-30.
- Hüsken, M. (2003), *Later leren lezen. Een onderzoek naar de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs voor autochtone volwassen Nederlanders*. Tilburg: Faculteit Letteren/Wetenschapswinkel.
- Jansen, C., M. Steehouder, K. Edens et al. (1989), *Formulierenwijzer. Handboek formulieren redigeren*. 's Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Kaars Sijpestijn, B. & A. Nuwenhoud (2003), *Catalogus Infonedwerk*. Amsterdam: ITTA.
- Kamp, M. van der, J. Scheeren & J. Veendrick (1995), Changing perspectives on adult literacy and basic skills. *Comenius*, 15, 2, 159-178.
- Knippenberg, H. & B. de Pater (1988), *De eenwording van Nederland. Schaalvergroting en integratie sinds 1800*. Nijmegen: SUN.
- Koch, P. (1997), Orality in literate cultures. C. Pontecorvo (ed.), *Writing development. An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins, 149-171.
- Krechting, A. (2002), *Een nieuwe taal, een nieuwe toekomst. Een exploratief onderzoek naar determinanten van succes bij tweedetaalleerders*. Tilburg: Faculteit der Letteren.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kurvers, J. (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Kurvers J. & P. Mooren (2002) (red.), *Moeilijk lezen Makkelijk Maken. De veelzijdige zwakke lezer*. Leidschendam: Biblion.
- Lenaerts, S. (2001), *Vorming op de weg naar integratie. Behoeftesonderzoek. Welke volwasseneneducatie voor nieuwkomers en (ex-)gedetineerden*. Sociaal-Economisch Instituut, Universiteit Limburg.
- Levett, A. & C. Lankshear (1994), Literacies, workplaces and the demands of new times. M. Brown (ed.) *Literacies and the workplace. A collection of original essays*. Geelong: Deakin University Press.
- Levine, K. (1986), *The social context of literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leij, A. van der (1998), *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leys, M. & P. Theys (z.j.), *Goed geschreven, goed begrepen. Tips om leesbare ambtelijke teksten te schrijven*. Brussel: Federaal Ministerie van Ambtenarenzaken.
- Meester, K de., I. De Meyer & D. van Damme (2001), *10 jaar basiseducatie in Vlaanderen*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.
- Meyer, I. de (2002), *Worldwide learning at age 15. First results form PISA 2000*. Gent: Universiteit Gent.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003), *Klasse voor leerkrachten*, 137, Brussel.
- Moser Group (1999), *Improving literacy and numeracy. A fresh start*. Nottinghamshire: Dfee Publications.
- Murray, D. (2000), "Changing technologies, changing literacy communities?" *Language, learning & technology*, 4, 2, 43-58.
- Neuvel, J. & Th. Bersee (te verschijnen), *Deelname aan het alfabetiseringsonderwijs. Resultaten van de nulmeting*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- OECD & Statistics Canada (1995), *Literacy, economy and society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris/Canada: OECD/Ministerie van Industrie.

- OECD & Statistics Canada (2000), *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris/Canada: OECD/Ministerie van Industrie.
- Poullisse, N. & G. Vrieze (2002), *Met beperkingen door het beroepsonderwijs. Een onderzoek naar de positie van deelnemers met een beperking of handicap in het vmbo en mbo*. Nijmegen: ITS.
- Renkema, J. (1998), *Schrijfwijzer*. 's Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Resnick, D. & L. Resnick (1977), "The nature of literacy. An historical exploration". *Harvard Educational Review*, 47, 3, 370-385.
- Schings, P. e.a. (1998), *Handboek WIN. Wet Inburgering Nieuwkomers*. Den Haag: Elsevier Bedrijfscommunicatie.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (Sbo) (2003), *Effectief investeren in onderwijs en onderzoek. Voorstel van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*. Den Haag: Sbo.
- Sijstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (1998), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- Sociaal-Economische Raad (2003), *Inburgeren met beleid. Advies over duale trajecten taalverwerking en arbeid*. Den Haag: SER.
- Steenkens, K. & K. Vermeire (2000), *Tussen Scylla en Charibdis. Actieonderzoek naar de deelname van autochtone volwassenen aan de lees- en schrijfcursussen moedertaal Nederlands van niveau 1 en 2 van het Centrum Basiseducatie Antwerpen*. Antwerpen: UFSIA.
- Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering (2000), *ABC als Deltaplan. Nota van de Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering*. Tilburg: Stichting ABC.
- Sugito, A. (2004, te verschijnen), *Teksten op een goudschaal. Een studie naar het vereiste NT2-niveau voor het lezen van overheidsbrochures*. Tilburg: doctoraalscriptie Faculteit Letteren.
- Tendeloo, T. van, Ch. Ceulemans, G. D'hertefeldt, A. Jaques, L. van Hoeteghem & D. de Keyzer (2002), *Eindrapport modularisering*. Antwerpen: VOOB.
- Tesser, P., J. Merens & C. van Praag (1999), *Rapportage minderheden 1999*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Thorndike, E.L. (1917), Reading as reasoning. A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of educational psychology*, 8, 323-332.
- Unesco (2001), *Applying new technologies and cost-effective delivery systems in Basic Education*. Parijs: Unesco
- Verhasselt, E. (2002), Literacy rules. *Flanders and the Netherlands in the International Adult Literacy Survey*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Proefschrift.
- Verhoeven, L. (1994), *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verley, P. (2004), *Competent inspelen op competenties van laaggeschoolden. Doorlichting van de doorstromingsproblematiek in de basiseducatie (WIS en NT1)*. Mechelen: VOOB (nog te verschijnen)
- Vermeulen, M. (2003a), MBO-student strandt op Nederlands, een derde blijft steken op te laag niveau. *De Volkskrant*, 20 februari.
- Vermeulen, M. (2003b), Pienter tot en met, taalgevoel ho maar. MBO-leerlingen hebben geen idee wat urgent of provocatie betekent. *De Volkskrant*, 21 februari.
- Veth, J. (2003), Sociale activering en participatie. *Alfanieuws*, 4, 17-20.
- Vlaamse Regering (2000), *Onderwijsdecreet XIV*.
- Vlaamse Regering (2003), *Geletterdheid verhogen. Doelstellingen voor een strategisch plan geletterdheid van de Vlaamse Gemeenschap*.
- Welzijnszorg Vlaanderen (2002), *Een leven lang leren... niet geslaagd*. Brussel: Welzijnszorg.
- Weening, H. & T. Visser (1998), *Arbeidsmarktpositie van nieuwkomers*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Wesdorp, H. & J.B. Hoeksema (1985), *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau, deel 1: Lees- en schrijffprestaties van zesde klassers*. Amsterdam: SCO.
- Woude, A.M. van de (1972), Analfabetisme in Europa. *Spiegel Historiae*, 182-190.
- Woude, A.M. van de (1981), Alfabetisering. *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, deel 7, 257-263. Haarlem: Fibula/Van Dishoeck.

Bijlage I

Enkele cijfers: potentiële indicatoren en gevolgen laaggeletterdheid

Scholingsgraad bevolking

Tabel 1 - Hoogst behaalde onderwijsniveau bevolking van 15-64 jaar in Nederland, jaar 2000.

Hoogst behaalde onderwijsniveau	Aantal	%
Basisonderwijs	1.537.000	14%
VBO of hoger	9.180.000	86%
Totaal	10.717.000	100%

Bron: Statistisch jaarboek 2002, CBS, p. 117

Tabel 2 - Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-64 jaar)

Niveau hoogst behaalde diploma	2000	1999	1998
Max. lager secundair	40%	42,3%	42,3%
Hoger secundair	33%	32,5%	33,1%
Hoger onderwijs van één cyclus	15%	14%	13,5%
Universitair niveau	11%	11,2%	11,2%
Totaal	99%	100%	100%

Bron: Nationaal Instituut voor de Statistiek en departement Onderwijs, via Vlaamse administratie statistiek: <http://aps.vlaanderen.be>

Tabel 3 - Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-34 jaar)

Niveau hoogst behaalde diploma	2000	1999	1998
Max. lager secundair	21%	24%	23,4%
Hoger secundair	42%	41,7%	42%
Hoger onderwijs van één cyclus	20%	18,7%	18,2%
Universitair niveau	17%	15,6%	16,4%
Totaal	100%	100%	100%

Bron: Nationaal Instituut voor de Statistiek en departement Onderwijs, via Vlaamse administratie statistiek: <http://aps.vlaanderen.be>

Tabel 4 - Deel van de 18-24-jarigen met enkel diploma lager secundair onderwijs en niet in scholing (1999, 2000)

Vlaams Gewest	11,9%
België	15,2%
Nederland	16,2%

Bron: Vlaamse administratie statistiek: <http://aps.vlaanderen.be> (Eurostat LFS, departement Onderwijs)

Tabel 5 - Allochtonen naar herkomstgroepering in Nederland, jaar 2001

Herkomst	Aantal
Marokko	273.000
Suriname	309.000
Turkije	320.000
Antillen en Aruba	117.000
Irak	38.000
China	32.000
Somalië	30.000
Afghanistan	26.000
Iran	25.000
Overig niet-westers	323.000
Totaal niet-westers	1.483.000
Totaal westers	1.378.000
Totaal bevolking	15.987.000

Bron: Statistisch jaarboek 2002, CBS, p. 33

Tabel 6 - Belangrijkste nationaliteiten in het Vlaamse Gewest in 2002

	Totaal Cijfers	Totaal %	% van allochtonen
Belgische nationaliteit	5.697.558	95,39	
Allochtone bevolking	275.223	4,61	100
Nederland	80.680	1,35	29,3
Italië	23.868	0,40	8,7
Frankrijk	17.383	0,29	6,3
Verenigd Koninkrijk	12.612	0,21	4,6
Andere EU-15	36.422	0,61	13,2
Totaal EU-15	170.965	2,86	62,1
Marokko	29.332	0,49	10,7
Turkije	21.328	0,36	7,7
USA	4.309	0,07	1,6
Polen	3.155	0,05	1,1
Kongo-Kinshasa	2.109	0,04	0,8
Andere	44.025	0,74	16
Totaal andere landen	104.258	1,75	37,9
Totale bevolking Vlaamse Gewest	5.972.781	100	

Bron: Vlaamse administratie statistiek: <http://aps.vlaanderen.be> (NIS, Rijksregister)

Tabel 7 - Maximaal onderwijs bevolking van 15-64 jaar in Nederland naar etnische herkomst (2000).

Maximaal	Autochtonen	Turken	Marokkanen	Surinamers	Antillianen
BaO	12%	53%	56%	23%	22%
VBO/MAVO	25%	23	21%	29%	30%
MBO	41%	19%	18%	34%	28%
HBO/WO	23%	4%	5%	15%	18%

Bron: Statistisch Jaarboek 2002, CBS

Tabel 8 - Percentage niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs, Vlaanderen (1998/1999)

	Jongens	Meisjes
BKO	3,76%	2,92%
BLO	4,54%	2,86%
BuSO	5,56%	3,33%

Bron: website Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding, www.antiracisme.be

Cijfers over het gewoon en speciaal of buitengewoon onderwijs

Tabel 9 - Deelnamecijfers voltijds onderwijs jaar 2000/2001 in Nederland

Onderwijs	Aantal leerlingen	Percentage
Basisonderwijs	1.546.500	95%
Speciaal basisonderwijs (LOM, MLK, expertisecentra)	81.900	5%

Bron: Statistisch jaarboek 2002, CBS, p.118

Tabel 10 - Aantal kinderen in kleuter, lager en secundair onderwijs (2001/2002)

	Gewoon	Buitengewoon
BKO	237.818	1.686
BLO	407.526	26.794
BuSO	414.079	16.084

Bron: Vlaamse administratie statistiek: <http://aps.vlaanderen.be>

Arbeidsparticipatie en scholing

Tabel 11 - Netto arbeidsmarktparticipatie werkzame beroepsbevolking van 15-64 jaar naar herkomst en opleidingsniveau 2001, Nederland

Groep	Opleiding laag	Opleiding middelbaar	Opleiding hoog	Totaal gemiddeld
Totaal	49%	72%	82%	65%
Autochtonen	51%	73%	83%	67%
Westerse allochtonen	47%	69%	76%	63%
Niet-westerse allochtonen	39%	65%	72%	50%

Bron: Allochtonen in Nederland, CBS, 2002, p. 116

Tabel 12 - Beroepssituatie beroepsbevolking (15-64 jaar) naar onderwijsniveau in Nederland in 2002

Vooropleiding	Werkzaam	Werkloos (% tot)	totaal
Max. BaO	519.000	43.000 (8%)	563.000
Max. MBO	2.713.000	83.000 (3%)	2.793.000
Max. HBO	1.399.000	43.000 (3%)	1.441.000

Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek (statline.cbs.nl)

Bijlage 2

Onderwijsstructuur van Nederland en Vlaanderen

Nederland

Aanbod Regionale Opleidingencentra

Regionale Opleidingencentra (ROC's) hebben de volwasseneneducatie en de secundaire beroeps-opleidingen in huis.

Volwasseneneducatie

In de volwasseneneducatie wordt een aanbod gedaan op 6 niveaus.

De niveaus 1 tot en met 3 horen tot de zogenaamde basiseducatie. Daarin worden vakken aangeboden als: Nederlands, Nederlands als tweede taal, rekenen/wiskunde, kennis van de wereld, digitale vaardigheden en sleutelvaardigheden. De inhoud en niveaus van deze vakken zijn uitgewerkt in de zogenaamde 'blokkendoos'.

De hogere niveaus zijn opleidingen in het middelbaar (mavo, theoretische leerlijn van het vmbo, niveau 4) en hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo, niveau 5) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo, niveau 6). Deze opleidingen sluiten wat betreft inhoud en kwalificaties aan bij het voortgezette jeugdonderwijs. Voor de vakken die zowel in de basiseducatie als op de hogere niveaus worden gegeven is er sprake van een doorlopende leerlijn. De kwalificatieniveaus van de educatie zijn vastgelegd in de basisstructuur educatie (zie het schema op de volgende bladzijde). In deze structuur worden verschillende uitstroomperspectieven gehanteerd die leidraad zijn voor het samenstellen van opleidingstrajecten: sociale redzaamheid, gericht op participatie in de samenleving; educatieve redzaamheid, gericht op een vervolgopleiding en professionele redzaamheid, ongekwalificeerd en gekwalificeerd, gericht op uitstroming naar een beroep.

In deze kwalificatiestructuur zijn startcompetentieniveaus opgenomen, de niveaus waarop een leertraject wordt begonnen, en streefcompetentieniveaus, de niveaus waarop men uit kan stromen.

De niveaus 1 en 2 van de blokkendoos zijn samengenomen in startcompetentieniveau zeer laag, en de niveaus 5 en 6 in het startcompetentieniveau hoog.

Het secundair beroepsonderwijs

Het secundair beroepsonderwijs biedt deelnemers vanaf 16 jaar een keuze uit ongeveer 700 beroepsopleidingen, vier opleidingenniveaus en twee verschillende leerwegen: een leerweg in het volledig dagonderwijs met stages of een beroepsbegeleidende leerweg in deeltijdonderwijs gecombineerd met werkend leren in een bedrijf.

Opleidingen op niveau 1 leiden op tot functies op assistentniveau. Deze opleidingen zijn drempelloos.

De primaire opleidingen, op niveau 2, leiden op tot basisberoepsbeoefenaar en tot een Start 1 kwalificatie. Er wordt naar gestreefd (door het ministerie van OCW en door de ROC's) om de deelnemers zoveel mogelijk op ten minste dit niveau te laten uitstromen.

Opleidingen op niveau 3 zijn vakopleidingen en leiden tot een Start 2 kwalificatie.

Niveau 4 leidt op tot specialisten en middenkaderfuncties.

Basisstructuur educatie Nederland: zie schema op pagina 58

O R I E N T A T I E F A S E

	Sociale redzaamheid SR	Educatie Educatieve redzaamheid ER	Professionele redzaamheid. ongekwalificeerd PO	Educatie i.s.m. Beroepsonderwijs
Perspectief Start Competentieniveau	SR	ER	PO	PK
1 Zeer laag	Streefcompetentie - niveau SR1	X	Streefcompetentie - niveau PO1	Assistentniveau
2 Laag	Streefcompetentie - niveau SR2	X	Streefcompetentie - niveau PO2	Basisberoepsniveau
3 Basis	Streefcompetentie - niveau SR3	Streefcompetentieniveau VMBO -theoretische leerweg	Streefcompetentie - niveau PO3	Vakfunctionarisniveau
4 Hoger	Streefcompetentie - niveau SR4	Streefcompetentie niveau ER4/ HAVO/VWO	Streefcompetentie - niveau PO4	Middenkaderniveau

Vlaanderen⁹⁶

We kunnen de **volwasseneneducatie** opdelen in vier grote velden: het volwassenenonderwijs, de beroepsopleidingen, de sociaal-culturele groep en de openbare voorzieningen. Het schema hieronder geeft een overzicht van de belangrijkste vormen en van de departementen waaronder ze ressorteren.

Volwasseneneducatie

Bevoegdheid van het Departement Onderwijs	Volwassenenonderwijs: <ul style="list-style-type: none">• Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP)• Begeleid Individueel Studeren (BIS)• Basiseducatie• Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)
Bevoegdheid van de Administratie Werkgelegenheid	Beroepsopleidingen bij VDAB Private non-profit organisaties die opleidingen of tewerkstellingsprojecten aanbieden (= de 'derden')
Bevoegdheid van de Administratie Economie	Middenstandsopleidingen bij VIZO (Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen)
Bevoegdheid van de Administratie Cultuur	Sociaal cultureel werk

De Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA) moet de sectoroverschrijdende afstemming in de praktijk coördineren.

Binnen het **Volwassenenonderwijs** onderscheiden we verschillende vormen. Ten eerste is er het **Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP)** of 'avondonderwijs', waar volwassenen zich kunnen bij- of omscholen op het niveau van het secundair onderwijs (beroeps of technisch) en op het niveau van het hoger onderwijs van het korte type. Het aanbod is zeer divers en ruim. Dit wordt aangeboden door de **Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO)**. Binnen het OSP is er ook het **Tweedekansonderwijs (TKO)**, waar volwassenen alsnog een diploma van het secundair onderwijs kunnen behalen, ook in het algemeen secundair onderwijs. Ten tweede is er de **Basiseducatie**, die gericht is op het bijbrengen van basiscompetenties aan laaggeschoolde volwassenen. Deze onderwijsvorm situeert zich op het niveau van het basisonderwijs en 1e graad secundair onderwijs. De cursussen worden ingericht in de **Centra voor Basiseducatie (CBE)** en het **Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB)** is het steunpunt voor deze sector. Ten derde is er ook nog het **Begeleid Individueel Studeren (BIS)** waardoor volwassenen zich, door begeleide zelfstudie, kunnen voorbereiden op de examens van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap, in het algemeen secundair onderwijs.

Daarnaast zijn er ook de **beroepsopleidingen**. De bekendste zijn de opleidingen van de VDAB, de tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen, en middenstands- en landbouwworming. Ook binnen het OSP worden echter allerlei beroepsgerichte opleidingen ingericht.

Ten derde is er het aanbod vanuit de **sociaal-culturele groep**. Het gaat vooral over cursussen van de erkende verenigingen, diensten en instellingen.

Tenslotte zijn er ook nog **openbare voorzieningen** die vorming van volwassenen, op welk gebied dan ook, als doelstelling hebben. We vinden hier o.a. de bibliotheken en culturele centra en terug.

Beroepsopleidingen voor jongeren worden in Vlaanderen apart georganiseerd van deze voor volwassenen. Het beroepssecundair onderwijs (bso) is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarin de jongere naast algemene vorming vooral een specifiek beroep aanleert. 27,2% van de leerlingen volgt bso (inclusief de leerlingen in de vierde graad bso) (schooljaar 1999/2000).

96. Bron: Verley, 2004 (te verschijnen); meer informatie: <http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/onderwijsinvlaanderen/Default.htm>

Vanaf de leeftijd van 15 of 16 jaar kan de leerling overstappen naar een deeltijds systeem. Jongeren kunnen hiervoor een opleiding volgen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO). Ze kunnen ook ingaan op het aanbod van de middenstandsopleiding of op een initiatief van de deeltijds erkende vorming. DBSO wordt in een centrum voor deeltijds onderwijs ingericht. De leerlingen volgen 15 lessen per week. Het is de bedoeling de opleiding aan te vullen met een tewerkstelling die bij voorkeur aansluit bij de opleiding in het centrum. Via deze onderwijsvorm is het mogelijk een kwalificatiegetuigschrift te behalen dat evenwel niet gelijkwaardig is met het diploma dat wordt uitgereikt aan het einde van het voltijds beroepssecundair onderwijs.

Bijlage 3

Afkortingen en acroniemen

(Zie ook: taalunieversum.org/onderwijs/termen)

ACV	Algemeen Christelijk Vakverbond (VL)
ACW	Koepel van Christelijke Werknemersorganisaties (VL)
BaO	basisonderwijs
BIS	Begeleid Individueel Studeren (VL)
BKO	buitengewoon kleuteronderwijs (VL)
BLO	buitengewoon lager onderwijs (VL)
Bureau ICE	Bureau voor InterCulturele Evaluatie (NL)
BuSO	buitengewoon secundair onderwijs (VL)
BVE	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (NL)
CBE	centrum voor basiseducatie (VL)
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek (NL)
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CINOP	Centrum voor Innovatie van Opleidingen (NL)
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs (VL)
COVAAR	Cognitieve Vaardighedentest (VL)
DBSO	deeltijds beroepssecundair onderwijs (VL)
DIVA	Dienst Informatie Vorming en Afstemming (VL)
DKO	deeltijds kunstonderwijs (VL)
HAVO	hoger algemeen voortgezet onderwijs (NL)
HBO	hoger beroepsonderwijs (NL)
IALS	International Adult Literacy Survey
ITTA	Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen (NL)
IVBO	individueel voorbereidend beroepsonderwijs (NL)
LOM	leer- en opvoedingsmoeilijkheden (NL); zie ook MLK
MAVO	middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (NL)
MLK	moeilijk lerende kinderen (NL)
MBO	middelbaar beroepsonderwijs (NL)
NIVOR	Niveau-vorderingstoetsen (NL)
NT1	Nederlands als moedertaal (term gehanteerd in de volwasseneneducatie)
NT2	Nederlands als tweede taal (term gehanteerd in het gehele onderwijsveld)
OCMW	openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn (VL)
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Organisatie
OSP	onderwijs voor sociale promotie (VL)
PISA	Program for International Student Assessment
ROC	regionaal opleidingencentrum (NL)
STC	subregionaal tewerkstellingscomité (VL)
TOBA	Toets Basistaalvaardigheid Anderstalige Volwassenen (VL)
VAVO	voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (NL)
VBO	voorbereidend beroepsonderwijs (NL)
VCA	Veiligheid, Gezondheid en Milieu Checklist voor Aannemers (VL)
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VESOC	Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité
VIBOSO	Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw
VIZO	Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen
VMBO	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (NL)
VNG	Vereniging van Nederlandse Gemeenten
VO	voortgezet onderwijs (NL)
VOCB	Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
VWO	voortgezet wetenschappelijk onderwijs (NL)
WAO	Wet op de Arbeidsongeschiktheidsverzekering (NL)
WEB	Wet Educatie en Beroepsonderwijs (NL)
WIN	Wet Inburgering Nieuwkomers (NL)
WO	wetenschappelijk onderwijs (NL)

Bijlage 4

Leden klankbordgroep

Jacques Baartmans	Stichting ABC
Helene Bakker	Stichting Makkelijk Lezen
Thomas Bersee	CINOP
Frank Bremer	Gemeente Rotterdam
Kaatje Dalderop	Citogroep
Aartje Van Dijk	CED Groep
Tirza van Dongen	Bureau ICE
Pieter de Graaf	Stichting Alfabeter
Gerti Grijpma	Stichting Makkelijk Lezen
Rob de Haas	Koning Willem I College, 's-Hertogenbosch
Elwine Halewijn	ITTA, Amsterdam
Nico 't Hooft	Gemeente Hoorn
Anne Kerkhoff	CINOP
Hans Koole	VNO/NCW
Claudine Lagrou	Vlaamse Gemeenschap, administratie Onderwijs
Fé Te Nuijl	Da Vinci College, Dordrecht
Nicole Raes	Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor Onderwijsontwikkeling
Inge Schuurmans	Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen
Adrie Slootweg	Penitentiaire Inrichting Noordsingel Rotterdam
Willemijn Stockmann	ROC Midden-Brabant
Lieve Van Hoeteghem	VOCB
Hugo Verdurmen	Vlaamse Gemeenschap, inspectie Onderwijs
Simon Verhallen	ITTA, Amsterdam
Matthias Vienne	Centrum Taal en Migratie, Leuven

Bijlage 5

Webadressen

aps.vlaanderen.be
www.abc.dse.nl
www.adventureatwork.be
www.alfabeter.nl
www.alfabetisering.nl
www.bureau-ice.nl
www.brusselleer.be
www.cinop.nl
www.cito.nl
www.dfes.gov.uk/readwriteplus
www.dyslexieweb.nl
www.kafka.be
www.kleurrijkvlaanderen.be
www.leergids.be
www.netnieuws.nl
www.nt2.be
www.ocw.nl
www.oecd.com
www.ond.vlaanderen.be
www.ond.vlaanderen.be/berichten/onderwijsinvlaanderen/Default.htm
www.plainlanguage.gov
portal.unesco.org
www.stiep-educatief.nl
www.taalunie.org
www.vlaanderen.be
www.vocb.be
www.welzijnjustitie.be

and, taal,
communie
atie, liter
n spraak
atuur, taal
erlands
nds onde

adres
Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 HN Den Haag
Nederland

telefoon
+ 31 70 346 95 48

fax
+ 31 70 365 98 18

e-mail
info@taalunie.org

internet
www.taalunieversum.org