



Informeel leren in het formele volwassenenonderwijs.  
*Exploratief onderzoek naar ervaringen van laag-  
geschoolde deelnemers.*

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Sociaal Agogische Wetenschappen door

**Peeters Jeltsen**

Academiejaar 2009-2010

Promotor: Prof. Dr. Lombaerts

Aantal woorden: 23.921





# SAMENVATTING

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL  
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE  
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2009/2010

**Naam:** Jeltsen Peeters

**Richting:** Sociaal Agogische Wetenschappen

**Titel verhandeling & promotor:**

Informeel leren in het formele volwassenenonderwijs. Exploratief onderzoek naar ervaringen van laaggeschoolde deelnemers.

Promotor: Prof. Dr. Lombaerts

**Samenvatting:** (max. 300 woorden)

Informeel leren maakt deel uit van levenslang leren . Het werd echter naar de marge van onderzoek en conceptualisering verdreven . Een balans tussen formeel en informeel leren dringt zich op , maar wordt bemoeilijkt door het gebrek aan inzicht in informeel leren. Dit inzicht is noodzakelijk om in combinatie met formeel leren tot een vruchtbare synergie te komen en zo de neo – liberale nadruk op formeel leren te doorbreken. Kwalitatief onderzoek wordt dan ook door verschillende onderzoekers aanbevolen.

Dit exploratief thesisonderzoek tracht via semi – gestructureerde diepte – interviews met 15 cursisten van een opleiding binnen het volwassenenonderwijs tegemoet te komen aan deze vraag naar meer inzicht in informeel leren. We bekijken de rol van informeel leren in het volwassenenonderwijs. We onderzoeken wat en hoe informeel geleerd wordt, wat de verhouding is tussen formeel en informeel leren en welk persoonlijk en maatschappelijk belang en betekenis het informeel leren van deze cursisten heeft.

Het onderzoek exploreert en onderbouwt de indeling van informeel leren van Daniel Schugurensky, waarvoor hij zelf vragende partij is. Verder blijkt uit de resultaten dat informeel leren in deze opleiding de missie van het volwassenenonderwijs, zoals beschreven in het decreet voor volwassenenonderwijs in 2007, helpt bereiken. De combinatie formeel en informeel leren bleek in deze opleiding elkaar te versterken, met positieve implicaties voor het behalen van de nodige studiebewijzen. Daarnaast bleek informeel leren ook resultaten te bereiken op vlak van persoonlijk, maatschappelijk, educatief en professioneel functioneren. Dit laatste vormt het tweede deel van de missie van het volwassenenonderwijs. Deze vaststellingen legitimeren de aandacht voor informeel leren in het volwassenenonderwijs. Deze legitimatie loopt ook via de cursist en de bredere maatschappij. Naast de waarde dat informeel leren voor cursisten blijkt te hebben, heeft het informeel leren ook maatschappelijk een aantal belangrijke gevolgen.

## BEKNOPTE INHOUD

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL  
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE  
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2009/2010

**Naam:** Jeltsen Peeters

**Richting:** Sociaal Agogische Wetenschappen

**Titel verhandeling & promotor:**

Informeel leren in het formele volwassenenonderwijs. Exploratief onderzoek naar ervaringen van laaggeschoolde deelnemers.

Promotor: Prof. Dr. Lombaerts

**Beknopte inhoud:** (max. 10 regels)

Informeel leren maakt deel uit van levenslang leren. Inzicht in informeel leren dringt zich op om een balans met formeel leren te bereiken. We zoeken dit inzicht en bekijken de rol van het informeel leren in één opleiding binnen het volwassenenonderwijs via 15 semi – gestructureerde diepte – interviews met cursisten. Uit de resultaten blijkt dat informeel leren in deze opleiding de missie van het volwassenenonderwijs helpt bereiken door enerzijds het behalen van studiebewijzen mee te bevorderen en anderzijds resultaten te bereiken voor zowel het persoonlijk, maatschappelijk, educatief als professioneel functioneren. De onderzoeksgegevens legitimeren de aandacht voor informeel leren in het volwassenenonderwijs zowel vanuit dit onderwijs zelf, de cursist als de bredere maatschappij.



# Inhoudsopgave

<b><u>DANKWOORD</u></b>	<b>8</b>
<b><u>I. PROBLEEMSTELLING</u></b>	<b>9</b>
<b><u>II. LITERATUURONDERZOEK</u></b>	<b>10</b>
<b>0. INLEIDING</b>	<b>10</b>
<b>1. LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN</b>	<b>11</b>
1.1. SITUERING	11
1.2. BENADERINGEN LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN	12
1.3. BESLUIT	14
<b>2. INFORMEEL LEREN: CONCEPTUELE ONDUIDELIJKHEID</b>	<b>15</b>
2.1. FORMEEL, NIET – FORMEEL EN INFORMEEL LEREN	15
2.2. INFORMEEL LEREN	15
2.3. INFORMELE EDUCATIE	18
<b>3. VOLWASSENENEDUCATIE</b>	<b>19</b>
3.1. VOLWASSENENEDUCATIE IN VLAANDEREN	19
3.2. ONDERWIJS IN HET LEVENSLANGE LEREN DISCOURS	22
3.3. BESLUIT	23
<b><u>III. ONDERZOEKSVRAGEN</u></b>	<b>25</b>
<b><u>IV. HYPOTHESEN</u></b>	<b>25</b>
<b><u>V. METHODOLOGIE</u></b>	<b>26</b>
<b>1. ONDERZOEKSTYPE</b>	<b>26</b>
<b>3. DATAVERZAMELINGSMETHODE</b>	<b>27</b>
<b>4. ANALYSES</b>	<b>29</b>
<b>5. BETROUWBAARHEID EN GELDIGHEID</b>	<b>29</b>
<b><u>VI. RESULTATEN: OVERZICHT EN INTERPRETATIE</u></b>	<b>30</b>
<b>1. WAT WORDT ER INFORMEEL GELEERD?</b>	<b>31</b>
1.1. THEMA'S	31
1.2. INFORMEEL LEREN – SCHUGURENSKY	32
1.3. FUNCTIE FORMELE EDUCATIE IN INFORMELE LEERPROCESSEN	34
<b>2. HOE VERLOOPT HET INFORMEEL LEREN IN DE OPLEIDING?</b>	<b>36</b>
2.1. DE BRONNEN	36
2.2. VERHALEN	37
2.3. INFORMELE EDUCATIE	38

<b>3. VERKLARING VERSCHIL IN RAPPORTEREN INFORMEEL LEREN</b>	<b>42</b>
3.1. FACTOREN IN DE OPLEIDING	42
3.2. FACTOREN VAN HET INDIVIDU	43
<b>4. RELATIE TUSSEN INFORMEEL EN FORMEEL LEREN IN DE OPLEIDING</b>	<b>47</b>
4.1. COMBINATIE FORMEEL EN INFORMEEL LEREN	47
4.2. KRUISBESTUIVING	48
<b>5. WAT IS HET BELANG VAN INFORMEEL LEREN?</b>	<b>50</b>
5.1. BIJDRAGE MISSIE VOLWASSENENONDERWIJS	50
5.2. MAATSCHAPPELIJK BELANG	50
<b>6. DE WAARDERING VAN INFORMEEL LEREN</b>	<b>54</b>
<b>7. VERTALING NAAR DE PRAKTIJK</b>	<b>57</b>
7.1. VERANTWOORDING AANDACHT INFORMEEL LEREN IN DE OPLEIDING	57
7.2. HOE RUIMTE MAKEN VOOR INFORMEEL LEREN?	58
7.3. SAMENWERKING MET HET SOCIAAL CULTUREEL VOLWASSENENWERK	60
7.4. EEN MOEILIJKE OPDRACHT	60
7.5. VERDER ONDERZOEK ONMISBAAR	61
<b><u>VII. CONCLUSIES</u></b>	<b><u>62</u></b>
1. CONCLUSIES	62
2. VOORUITBLIK	63
3. TERUGBLIK	64
<b><u>VIII. LITERATUURLIJST</u></b>	<b><u>66</u></b>
<b><u>IX. BIJLAGEN</u></b>	<b><u>69</u></b>
BIJLAGE 1: BESCHRIJVING RESPONDENTEN	70
BIJLAGE 2: TOPICLIJST	71
BIJLAGE 3: ONDERZOEK NAAR INFORMEEL LEREN: ENKELE AANBEVELINGEN	74
BIJLAGE 4: ANALYSE INTERVIEW LESGEVERS	82
BIJLAGE 5: DE KIJK OP DE OPLEIDING LOGISTIEK ASSISTENT VANUIT CVO HORITO EN VZW DE SCHAKEL	90

## Dankwoord

Een thesisonderzoek wordt niet alleen verwezenlijkt. We willen dan ook graag alle mensen bedanken die aan het onderzoek hebben mee gewerkt. Met speciale dank aan

Prof. Dr. K. Lombaerts voor het promotorschap

Frank Cockx (SoCiuS), Lode Vermeersch (Hiva, KUL) en Jasmina Sermijn (VUB) voor hun feedback op het onderzoeksopzet

Annemie Van Deuren en Daniëlle Verbelen (lesgevers van de opleiding logistiek assistent) voor het interview, de nodige informatie en het bereiken van de respondenten

Ilse Van Loon (adjunct directeur van CVO Horito) voor het interview en de bereidwillige samenwerking

Jan Jacobs (voorzitter vzw De Schakel) voor het interview

En tenslotte een zeer hartelijke dank aan alle respondenten voor de inkijk in hun ervaringen



## I. PROBLEEMSTELLING

Door neo – liberale invloeden komt de focus van het menselijk leren op formeel leren, het leren in opleidingscentra in functie van een officieel erkend diploma, te liggen. Andere vormen van leren, zoals het informeel leren, verschuiven naar de achtergrond (Livingstone, 2007). Levenslang leren wordt als dé manier naar voor geschoven om van Europa de meest “*concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld*” te maken. Levenslang leren wordt ingevuld als de combinatie van formeel, niet – formeel en informeel leren (Europese Commissie, 2000). De vraag dringt zich op of de eenzijdige invulling van dit levenslang leren door formeel leren, één, wenselijk en twee, haalbaar is.

Het informeel leren blijkt in wetenschappelijk onderzoek gemarginaliseerd te worden (Schugurensky, 2007). Informeel leren wordt gedefinieerd aan de hand van formeel leren. Het wordt bovendien aan de hand van criteria van formeel leren getoetst, waardoor het nog amper als leren (h)erkend wordt (Hager & Halliday, 2006). Allen Tough (2002) spreekt in dit verband over ‘the iceberg of adult learning’. Slechts een klein deel van leren is zichtbaar, met name de formele educatie. Tachtig procent van wat volwassenen leren, gebeurt informeel (Tough, 2002). Het meeste van het leren dat persoonlijk betekenisvol en significant is, wordt bovendien informeel geleerd (Schugurensky, 2007). Het gebrek aan inzicht in en herkenning van informeel leren, leidt er toe dat het eigen informeel leren niet herkend wordt (Tough, 2002) en ook aanbieders de directe of indirecte bijdrage die ze aan de rijkdom van informeel leren leveren niet herkennen of er geen erkenning voor krijgen (Department of innovation, universities and skills, 2009).

Diepgaand kwalitatief onderzoek naar informeel leren dringt zich op om dit inzicht te verwerven (Brandstetter & Kellner, 2000; Colley, Hodkinson & Malcom, 2003; Hager & Halliday, 2006; Livingstone, 2007). Vorig onderzoek bleef vaak aan de oppervlakte. Onderzoek dat niet alleen de ‘iceberg of adult learning’ bevestigt, maar ook dieper gaat, is echter noodzakelijk (Livingstone, 2001).

Onderzoekers raden in dit verband diepgaand onderzoek naar informeel leren in formele educatieve instellingen aan. Een begrip van de wisselwerking tussen formeel en informeel leren, is welkom (Colley et al., 2003; Hager & Halliday, 2006). Het leren kan door de combinatie van formeel en informeel leren effectiever gemaakt worden (Colley et al., 2003) en tot meer synergie leiden (Department for innovation, universities and skills, 2009).

Met dit thesisonderzoek trachten we deze lacune in onderzoek op te vullen. We draaien in het onderzoek de rollen als het ware om. We bekijken formele educatie vanuit de criteria van informeel leren. Als de nadruk op formele educatie de realiteit is, waarom dan niet kijken naar de mogelijkheden van informeel leren binnen deze educatie. We laten de huidige dichotomie vallen en beschouwen informeel leren niet uitsluitend als een deel van het sociaal cultureel werk. We bekijken het informeel leren in een opleiding binnen het volwassenenonderwijs.

## II. LITERATUURONDERZOEK

### 0. Inleiding

Sinds de jaren '90 is levenslang leren een belangrijk beleidsthema (Baert, De Rick & Valckenborgh, 2004). In 2000 kreeg deze aandacht een boost door het verschijnen van het Lissabonakkoord. Daarin werd gesteld dat Europa "*de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld*" zou worden die "*in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang*". (Europese Commissie, 2010). Levenslang leren werd hierin gezien als belangrijk middel om een krachtige kenniseconomie te creëren (Europese Commissie, 2001). De aandacht daarvoor steeg dan ook.

In voorliggend literatuuronderzoek trachten we het huidige thesisonderzoek te situeren in het levenslang leren en keuzes te beargumenteren. Allereerst schetsen we het ruimere kader: levenslang en levensbreed leren. Vervolgens overlopen we een aantal mogelijkheden tot het operationaliseren van het begrip informeel leren en laten we enkele toonaangevende onderzoekers aan het woord. In een derde en laatste deel situeren we ons onderzoek in de sector van het volwassenenonderwijs en bekijken we een aantal initiatieven die reeds een brug trachten te bouwen tussen informeel en formeel leren.

# 1. Levenslang en levensbreed leren

## 1.1. Situering

In 2000 ging het Lissabonakkoord van kracht. In hetzelfde jaar werd het rapport 'A memorandum for life long learning' gepubliceerd. Het opzet was om opleiding en educatie aan de nieuwe realiteit van de 21<sup>e</sup> eeuw aan te passen. Levenslang leren was daarin belangrijk. Een startdefinitie van levenslang leren en twee belangrijke en evenwaardige doelstellingen, actief burgerschap en employability, werden beschreven (Europese Commissie, 2000). In het memorandum dat op basis van dit document georganiseerd werd, kwam men tot het besluit dat ondanks de pogingen om levenslang leren ruimer te benaderen dan een economische invulling, men er onvoldoende in geslaagd was. Levenslang leren werd nog te sterk benaderd vanuit een werkgerelateerde benadering (Europese Commissie, 2001). In het rapport 'Making a European area for lifelong learning a reality' (2001) trachtte de Europese Commissie hier een antwoord op te bieden, wat resulteerde in een nieuwe definitie met vier, in plaats van twee, doelstellingen.

Levenslang leren is *"all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective* (Europese Commissie, 2001, p9)."

De vier doelstellingen, gerelateerd aan de vier 'perspectieven' uit de definitie, luiden: persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap, sociale integratie en employability (Europese Commissie, 2001).

Levenslang leren wordt ingedeeld in drie vormen van leren. Deze drie vormen werden door talrijke onderzoekers en beleidsdocumenten overgenomen (Europese Commissie, 2000, p8).

*"**Formal learning** takes place in education and training institutions, leading to recognized diplomas and qualifications."*

*"**Non-formal learning** takes place alongside the mainstream systems of education and training and does not typically lead to formalized certificates. Non-formal learning may be provided in the workplace and through the activities of civil society organizations and groups (such as in youth organizations, trades unions and political parties). It can also be provided through organizations or services that have been set up to complement formal systems (such as arts, music and sports classes or private tutoring to prepare for examinations)."*

*"**Informal learning** is a natural accompaniment to everyday life. Unlike formal and non-formal learning, informal learning is not necessarily intentional learning, and so may well not be recognized even by individuals themselves as contributing to their knowledge and skills."*

Levenslang leren heeft twee dimensies: levenslang en levensbreed leren. Levenslang wijst op het belang van leren gedurende de ganse levensloop, in elke fase van het leven (Diva, 2003). Levensbreed belicht de complementariteit van formeel, niet – formeel en informeel leren. Leren

kan in elke context plaats vinden (Europese Commissie, 2000) en in alle facetten van het leven: sociale, economische, politieke, culturele,... (Diva, 2003).

Vlaanderen bleef niet achter en creëerde het Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (2000). Doel was een coherent en voorwaardenscheppend beleid vorm te geven. Vlaanderen nam de vier bovengenoemde doelstellingen over en besloot op basis van onder meer het CONBEL – rapport<sup>1</sup> levenslang leren breder in te vullen (Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL, 2001).

Het jaar 2010 (deadline van het Lissabon – akkoord) is nu bereikt en Vlaanderen kijkt verder. Recent werd 'Vlaanderen in Actie' (VIA) aangekondigd. 'De Lerende Vlaming' formuleert men als één van de zeven fundamentele doorbraken die nodig zijn om tegen 2020 bij de top vijf van de Europese regio's te geraken. Zo blijft levenslang leren ook in het komende decennium een Vlaamse beleidsprioriteit (Vlaamse Overheid, 2009).

## **1.2. Benaderingen levenslang en levensbreed leren**

Zowel in de twee Europese documenten die we zonet schetsten als in het Vlaams Actieplan wordt de eenzijdige instrumentele benadering van levenslang leren aan de kaak gesteld. In huidige internationale, maar ook Vlaamse literatuur, vinden we kritiek op de eenzijdige benadering van levenslang leren. Heeft de toevoeging van de doelstellingen in 2001 zijn effect gemist? In de komende alinea's bekijken we wat deze economische invalshoek inhoudt, wat de risico's van de eenzijdige focus erop zijn en wat alternatieven en kansen zijn om de dominantie te doorbreken.

### **Neo – liberale kijk**

De eenzijdige economische benadering van levenslang leren wordt omschreven als een neo – liberale benadering. Deze is ontstaan in de context van het kapitalisme. Door de globalisatie werd de nood om te veranderen en zich aan te passen aan de steeds verder ontwikkelende wereld belangrijk. Levenslang leren was hiervoor een middel en werd ingevuld door de machtigen in het kapitalistische westen. Dit resulteerde ondermeer in meer aandacht voor het formele leren (Jarvis, 2008). De dominante focus op formeel leren kan dan ook op deze manier gekaderd worden. Nemen we daarbij het gegeven dat de Organisation for Economic Co – Operation and Development (OECD) een groot deel van het onderzoek naar levenslang leren verzorgt, dan is deze dominante economische invalshoek niet zo verwonderlijk.

Ook in Vlaanderen wil men vermijden dat levenslang leren, in de vorm van formeel leren, een verplichting of dwang zou worden. Het versterkt immers de dominante individualisering en prestatiegerichtheid, met daarbij horende nadruk op formele procedures en extrinsieke motivatie (Baert & Van Wiele, 2001).

---

<sup>1</sup> = het verslag van het onderzoek 'Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen' uitgevoerd door Herman Baert en Dirk Van Damme en in opdracht van de Vlaamse Regering. Aan het onderzoek werd tevens een maatschappelijk debat gekoppeld.

## **Kritiek op neo – liberale dominantie**

De kritiek op deze eenzijdige benadering kan samengevat worden in volgende drie thema's.

### ***Wenselijkheid***

Hager en Halliday (2006) stellen zich de vraag of mensen wel een leven lang willen leren enkel of voornamelijk door formeel leren. Zulk een eenzijdige invulling slaagt er bovendien niet in het rijke palet van leren te vatten (Hager & Halliday, 2006).

### ***Haalbaarheid***

We stellen ons de vraag of naast de vrees dat een eenzijdige benadering onwenselijk is, ze ook niet onhaalbaar is. Zijn de vier doelstellingen van levenslang leren enkel of toch voornamelijk via onze formele educatieve systemen te bereiken? Ter illustratie bekijken we de doelstelling actief burgerschap. Allen Tough (2002) stelt zich de vraag hoe we actieve en creatieve burgers kunnen creëren als ze door de sterk geformaliseerde educatie geen eigen keuzes meer kunnen maken. Ook de Europese Commissie erkent dat een doelstelling als burgerschap niet aangeleerd, maar wel geleerd kan worden (Jarvis, 2008). Een centrale stelling in het ETGACE onderzoek naar actief burgerschap is dat de meeste mogelijkheden hiervoor liggen in het informele leren (Holford & van der Veen, 2003). We kunnen dus stellen dat er best bruggen tussen formeel, niet – formeel en informeel leren/educatie gelegd worden om de doelstellingen van levenslang leren te bereiken.

### ***Onderwaardering informeel leren***

Schugurensky (2007) stelt dat de neo – liberale focus geleid heeft tot de marginalisering van informeel leren bij conceptualisering en onderzoek. Uit het voorgaande blijkt de nood aan een balans tussen formeel en informeel leren (Hager & Halliday, 2006). Dit evenwicht is echter maar mogelijk als beide vormen van leren wederzijds erkend worden. Voor het informele leren is dit totnogtoe niet het geval. Het begint reeds bij de definiëring van informeel leren: informeel leren is een rest van niet – formeel leren en deze laatste is opnieuw een rest van formeel leren (Schugurensky, 2000; Smith, 2007). De focus op formeel leren zorgt ervoor dat informeel en niet – formeel leren restcategorieën zijn. Door deze marginalisering van informeel leren is er een gebrek aan inzicht in informeel leren (Hager & Halliday, 2006; Schugurensky, 2007). Gevolg is dat informeel leren getoetst wordt aan de hand van criteria van formeel leren en dat informeel leren nog amper als leren (h)erkend wordt (Hager & Halliday, 2006). Tough (2002) spreekt in dit verband over 'the iceberg of adult learning'. Slechts een klein deel van leren is zichtbaar, met name de formele educatie.

## **Alternatieven en kansen**

Naast deze neo – liberale tendens, zien we ook een aantal evoluties naar meer aandacht voor informeel leren. Later gaan we dieper in op evoluties binnen het volwassenenonderwijs, maar ook op maatschappelijk niveau zijn er een aantal stimulerende ontwikkelingen zichtbaar. Zeker in Vlaanderen doen zich heel wat kansen voor om met informeel en niet – formeel leren aan de slag te gaan. Vlaanderen heeft, zeker in vergelijking met andere Europese landen een rijke geschiedenis

van niet – formele en informele educatie door ondermeer het sociaal cultureel werk (Smit, Oudendammer, Kats & Van Lakerveld, 2009), het uitgebouwde maatschappelijk middenveld en de volkshogescholen.

Niet alleen in de praktijk, maar ook in de literatuur tracht men ondermeer via een bredere kijk op leren meer ruimte te maken voor informele en niet – formele vormen van leren. De verschuiving die men maakt is van ‘hebben en verwerven’ naar ‘zijn, worden, ervaring, betekenisgeving’ (Bolhuis, 2009; Hager & Halliday, 2006; Jarvis, 2008). Hoewel we deze bredere kijk op leren aanmoedigen, zijn ze vaak nog onvoldoende geoperationaliseerd en onderbouwd om wetenschappelijk reeds een voldoende ruim draagvlak te hebben.

Waar we ons in dit onderzoek wel naar richten is het van naderbij bekijken van informeel leren. Niet omdat het superieur zou zijn ten opzichte van formeel leren, wel omdat een balans tussen de twee nodig is en ze niet als concurrenten benaderd mogen worden (Hager & Halliday, 2006).

### **1.3. Besluit**

Om de slaagkansen van levenslang te vergroten, is het noodzakelijk inzicht te hebben in de kracht van het informeel leren. Zo doorbreken we de nefaste gevolgen van een te eenzijdige benadering van levenslang leren.

Kanttekening hierbij is op te passen voor de valkuil informeel leren te willen beheersen en sturen en zo de leefwereld van burgers te koloniseren (Vanwing, 2002). Informeel leren mag geen panopticum<sup>2</sup> worden via dewelke burgers opnieuw gecontroleerd en gestuurd worden. Pogingen om levenslang leren risicovrij te maken en uitkomsten op voorhand te voorspellen, doen meer kwaad dan goed (Hager & Halliday, 2006).

Tenslotte willen we onze bezorgdheid uiten over het feit dat men reeds in 2000 de nood aan inzicht in en erkenning van informeel leren rapporteerde, (Europese Commissie, 2000) maar dat ondanks de hierboven beschreven kansen, er nog steeds veel werk aan de winkel is. Beleidsinitiatieven focussen nog vaak op het voorzien van opleidingscheques en het stimuleren van formele educatie. Hopelijk kan een toenemend inzicht ook leiden tot een toename van initiatieven met betrekking informeel leren.

---

<sup>2</sup> Een panopticum is een toren in het midden van een gevangenis van waaruit alles in de gevangenis bekeken en gecontroleerd kan worden.

## 2. Informeel leren: conceptuele onduidelijkheid

In de literatuur zijn ontelbare begrippen met betrekking tot (levenslang) leren terug te vinden. Zelfs als we de indeling formeel, niet – formeel en informeel leren bekijken, zijn er verschillen in invulling te merken. Belangrijke oorzaken hiervoor zijn de invloed van het onderzoeksterrein, het doel en de persoonlijke waarden van de auteur (Colley et al., 2003). Colley et al. (2003) benoemen tevens de tegenstrijdigheid in het gebruik van de concepten. Zo wordt niet – formeel en informeel leren in een aantal onderzoeken als synoniemen gebruikt.

In komend hoofdstuk banen we ons een weg tussen de verschillende concepten en invullingen. Een duidelijke conceptualisering in zulk een kluwen van termen en invullingen is immers onontbeerlijk.

### 2.1. Formeel, niet – formeel en informeel leren

We kiezen er in dit thesisonderzoek voor de indeling reeds geschetst in het Memorandum voor Levenslang Leren te volgen. Deze indeling is wijdverspreid en door talrijke onderzoekers en beleidsmakers overgenomen.

Ondanks de spreiding van de indeling, kwam er ook kritiek op. Colley et. al (2003) verkiezen de termen formaliteit en informaliteit in het kader van een continuüm. Zuivere vormen van het ene of het andere zijn niet te vinden. Bovendien ontstaat er hierdoor een concurrentiestrijd tussen aparte paradigma's met eigen unieke eigenschappen (Colley et al., 2003). We negeren deze stelling niet. Uit onze resultaten zal later blijken dat formeel en informeel leren door elkaar lopen en moeilijk volledig te scheiden zijn. We volgen echter Sfard in zijn stelling te aanvaarden dat definities slechts een deel van de werkelijkheid kunnen omvatten (Colley et al., 2003). We doen het onderscheid niet van de hand, maar pleiten wel voor een omzichtig gebruik ervan (Hager & Halliday, 2006). Het onderscheid is immers niet weg te denken uit zowel beleidsdocumenten als de praktijk. Bovendien bekijken we in dit onderzoek informeel leren in een formeel educatieve setting. Dit op zich maakt reeds dat we uit gaan van een onderscheid (Church, Fontan, Ng & Schragge, 2000).

We maakten dus de keuze te vertrekken vanuit de indeling formeel, niet – formeel en informeel leren. In de komende paragrafen verkennen we aan de hand van een aantal belangrijke onderzoekers hoe het concept informeel leren ingevuld wordt. Zo beargumenteren we onze keuze voor de invulling van Daniel Schugurensky.

### 2.2. Informeel leren

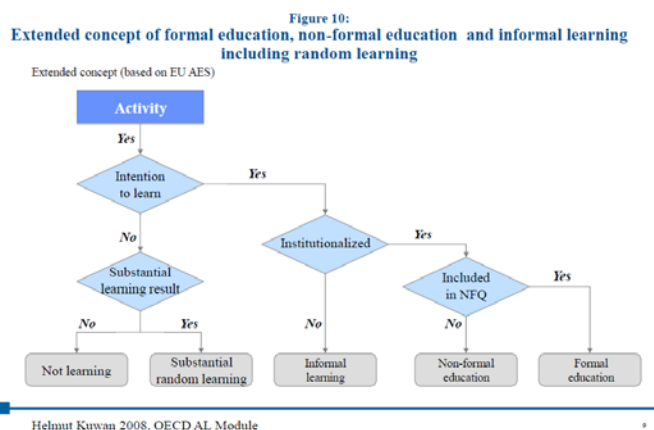
#### Een overzicht

**Allen Tough** deed reeds in de jaren '60 onderzoek naar volwasseneneducatie waarbij zijn aandacht specifiek uitging naar informeel leren. Hij vulde informeel leren voornamelijk in door intentioneel informeel leren, maar erkende wel het belang van minder intentionele vormen (Tough, 2002). Eén van zijn vaststellingen komt nog steeds in actuele literatuur terug: 'the iceberg of informal adult learning'. Tachtig procent van wat volwassenen leren, gebeurt informeel (Tough,

2002). Het informeel leren is onzichtbaar ondermeer omdat het niet iets is waarover gepraat wordt (Bolhuis, 2009); het is vanzelfsprekend. Bovendien zorgde de neo – liberale dominantie ervoor dat we leren naast formeel leren niet meer herkennen. Informeel leren wordt gezien als een hele normale, menselijke activiteit waardoor we het niet lijken op te merken (Hager & Halliday, 2006).

**David Livingstone** deed reeds veel onderzoek naar informeel leren. Bekend is zijn grootschalig survey – onderzoek voor de National Research Network on New Approaches to Lifelong Learning (NALL) van Canada. Livingstone bouwt verder op Tough's vaststellingen en bevestigt het bestaan van de ijsberg van informeel leren (Livingstone, 2001). Hij baseerde zich op een brede literatuurstudie en bekeek leren vanuit twee perspectieven: de educator of de lerende (1) en intentioneel of niet – intentioneel leren (2) (Colley et al., 2003). Hij definieert informeel leren als *"any activity involving the pursuit of understanding, knowledge, or skill that occurs without the presence of externally imposed curricular criteria"* (Livingstone, 2007:206). Ook Livingstone beschouwt informeel voornamelijk als intentioneel informeel leren.

De **OECD** (Organisation for Economic Co – Operation and Development) is een organisatie die informatie en onderzoek bundelt en uitvoert ter ondersteuning van de economie van de OECD – lidstaten. Ook zij verrichtten reeds heel wat onderzoek naar levenslang leren en trachtten ondermeer via de creatie van een Adult Learning Module voor survey's het (kwantitatieve) onderzoek naar volwassenenonderwijs op één lijn te krijgen. In het kader van deze methodiekontwikkeling creëerde men een model, gebaseerd op de Europese 'Adult Education Survey's' (zie figuur: Kuwan, 2008, 27). Informeel leren wordt ook hier ingevuld door intentioneel informeel leren buiten instituten. Het niet – intentioneel informeel leren wordt 'substantial random learning' genoemd. We kiezen niet voor deze beperkte invulling van informeel leren. In de definitie van het memorandum staat reeds dat informeel leren zowel intentioneel als niet – intentioneel voorkomt. Daniel Schugurensky past naar ons inziens binnen deze definitie van het memorandum en concretiseert deze verder dan het louter exploreren van intentioneel informeel leren.



**Daniel Schugurensky** (tevens onderzoeker bij NALL) bouwt verder op het onderzoek van Livingstone, maar operationaliseert informeel leren verder. Schugurensky (2007) bekritiseert de reductie van informeel leren tot zelf – gestuurd (intentioneel) leren, wat overigens het eenvoudigst te onderzoeken is. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat 80% van wat men informeel leert net niet intentioneel gezocht wordt (Schugurensky, 2007). Als we deze redenering volgen, wordt het moeilijk het aantal kwantitatieve onderzoeken naar zelf – gestuurd leren en het gebrek aan kwalitatief onderzoek naar de minder intentionele vormen van informeel leren te legitimeren. Schugurensky (2000) is van mening dat de herontdekking en herwaardering van informeel leren



nodig is, maar ze daarvoor nog te breed gedefinieerd is. Een verdere indeling van informeel leren dringt zich op.

Schugurensky definieert informeel leren als dat wat *"takes place outside the curricula provided by formal and non – formal educational institutions and programs (Schugurensky, 2000, 2)."*. Schugurensky (2000) gebruikt expliciet 'buiten curricula' en niet 'buiten educatieve instellingen' waarmee hij beargumenteert dat informeel leren ook in formele educatieve instellingen plaats kan vinden. Het informeel leren in deze formele of niet – formele settings gebeurt dan onafhankelijk (of soms tegengesteld) aan de vooropgestelde doelen van het expliciete curriculum (Hager & Halliday, 2006; Schugurensky, 2000). De indeling die Schugurensky (2000) maakt, is de volgende:

Vorm	Intentionaliteit	Bewustzijn (op moment van leerervaring)
Zelf – gestuurd/intentioneel	ja	ja
Incidenteel	nee	ja
Socialisatie	nee	nee

Schugurensky, 2000, 3

De eerste vorm is het *zelf – gestuurd leren* dat intentioneel en bewust verloopt. Het gaat om leerprojecten zonder de begeleiding van een lesgever. Andere personen kunnen echter wel een bron van informatie zijn (Schugurensky, 2000).

De tweede vorm is het *incidenteel of toevallig leren*. Hierbij is er geen voorafgaande intentie om te leren, maar wordt men zich er tijdens of na de ervaring wel van bewust (Schugurensky, 2000).

De derde vorm die Schugurensky (2000) beschrijft is *socialisatie*. In literatuur spreekt men soms ook van 'tacit knowledge', verborgen kennis. Schugurensky (2000) beschrijft socialisatie als de internalisering van waarden, attitudes, gedrag, vaardigheden, ... die voorkomen in het dagelijkse leven. Het gebeurt zonder enige vorm van intentie en men is er zich niet van bewust. Via retrospectieve recognitie is bewustwording wel mogelijk. Dit kan intern door bijvoorbeeld de blootstelling aan een andere sociale omgeving waardoor eigen inzichten in vraag gesteld worden, of het kan extern veroorzaakt worden doordat men bijvoorbeeld de leerprocessen bevraagt. Ondermeer Eraut deed reeds heel wat onderzoek naar het expliciteren van impliciet leren (Livingstone, 2001).

### De keuze: Schugurensky

Voor dit onderzoek verkiezen we de operationalisering van Schugurensky. Vermits we informeel leren in zijn geheel willen bestuderen, kunnen we niet naast het grote gedeelte (80%) niet – intentioneel informeel leren (Schugurensky, 2007). We kiezen er daarom voor informeel leren te bestuderen vanuit deze driedeling en niet enkel vanuit het zelfgestuurde leren. Deze keuze heeft implicaties voor het onderzoek, dewelke nog verder aan bod zullen komen. Doorslaggevend in onze keuze, waren ook de onderzoekers waarop Schugurensky zich baseerde, de definiëring van informeel leren die niet enkel aan de hand van formeel leren gebeurde en tenslotte de

overeenkomst met de definitie van informeel leren van waaruit we ons onderzoek vertrokken. Ook daar werd niet – intentioneel leren reeds erkend (Europese Commissie, 2000).

Schugurensky (2000) formuleerde een aantal kenmerken van informeel leren waarop we ons ondermeer baseerden voor de vraagstelling in de interviews. Zo nemen we de drie vormen van informeel leren over en bevragen we het bewustzijn en de intentionaliteit van de lerenden. Het informeel leren kan alleen of in groep en in eender welke omgeving of context. Er wordt een grote variëteit aan bronnen gebruikt. Informeel leren kan het leren in formele en niet – formele educatie versterken, maar ook tegenwerken (Schugurensky, 2000). We bekijken in ons onderzoek dan ook de relatie tussen het informeel en formeel leren van cursisten. Schugurensky (2000) vermeldt tenslotte dat het geleerde transformatief (radicale veranderingen in kennis/inzichten) of additief (aanvullend) kan voorkomen.

### **2.3. Informele educatie**

Uit onze interviews zal blijken dat informele educatie een rol speelt in het informeel leren van de respondenten. Livingstone (2001) onderscheidt informele educatie en informele training en Jeffs en Smith (1990) hebben het eveneens over informele educatie. De meest concrete omschrijving vinden we echter in eigen land bij SoCiuS, het steunpunt voor het sociaal cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Informele educatie is educatie, wat SoCiuS definieert als professioneel handelen (bewust, methodisch en verantwoord) met betrekking tot het faciliteren van leren en leerprocessen (Cockx, 2008, p33). Informele educatie komt voor bij activiteiten die niet uitsluitend op leren gericht zijn. Wel worden er bewust een aantal voorwaarden gecreëerd om leren aan te moedigen en te ondersteunen en leerprocessen op gang te brengen (Cockx, 2008). Er is een duidelijke intentie en educatieve interventie langs de kant van het aanbod, maar geen uitdrukkelijke intentie om te leren bij de lerende (Diva, 2003).

### 3. Volwasseneneducatie

In dit hoofdstuk lichten we de volwasseneneducatie in Vlaanderen toe, vermits we ons onderzoek uitvoeren in het volwassenenonderwijs. We bekijken de rol die het volwassenenonderwijs in het levenslange leren speelt en welke bruggen er mogelijks reeds bestaan tussen het formele onderwijs en informeel leren.

#### 3.1. Volwasseneneducatie in Vlaanderen

##### Situering

De volwasseneneducatie in Vlaanderen bevindt zich op verschillende niveaus. De niet – formele educatie wordt voornamelijk verzorgd door de 13 volkshogescholen en het sociaal – cultureel volwassenenwerk (steunpunt SoCiuS). Deze sector verzorgt ook een groot aandeel van de informele educatie. De formele educatie wordt op verschillende manieren verzorgd. Beroepsgerichte opleidingen worden voornamelijk gebundeld in twee grote organisaties: de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) en het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming (Syntra) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Een grote brok van de formele volwasseneneducatie wordt ten slotte gevormd door het volwassenenonderwijs.

Het **volwassenenonderwijs** is het onderwijs naast de initiële onderwijsloopbaan. Cursisten vanaf 18 jaar kunnen op deze manier een erkend certificaat, getuigschrift of diploma behalen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Het decreet voor volwassenenonderwijs schrijft voor dat dit onderwijs enkel georganiseerd kan worden door erkende Centra voor Basiseducatie (CBE) en Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO) (Vlaams Parlement, 2007).

De **CBE** richten zich tot alle volwassenen die een basisvorming nodig hebben opdat ze op maatschappelijk niveau beter kunnen functioneren of ze een verdere opleiding kunnen genieten (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, z.d.). Het niveau komt overeen met het lager onderwijs en de eerste graad van het voltijds secundair onderwijs (Vlaams Parlement, 2007).

De **CVO's** richten twee soorten opleidingen in. Een eerste is het *secundair volwassenenonderwijs*, waaronder ook het tweedekansonderwijs valt, waarbij opleidingen zijn gegroepeerd per studiegebied (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, z.d.) en zich op het niveau van het voltijds secundair onderwijs, exclusief de eerste graad bevinden (Vlaams Parlement, 2007).

Een tweede soort betreft het *hoger beroepsonderwijs of HBO5*. Dit betreft beroepsgericht onderwijs dat zich situeert tussen het niveau van het secundair onderwijs en de professionele bachelor (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, z.d.).

## **Missie volwassenenonderwijs**

Men streeft in het decreet voor volwassenenonderwijs (2007) een brede missie na en wil cursisten kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen voor het persoonlijk en maatschappelijk functioneren (1), voor verdere deelname aan onderwijs (educatief functioneren: 2) en voor het uitoefenen van het beroep (professioneel functioneren: 3) (Vlaams Parlement, 2007). Deze doelstellingen zijn consistent met deze die de Raad van de Europese Unie vooropstelt (Raad van de Europese Unie, 2008). Daarnaast bestaat de missie tevens uit het ondersteunen van cursisten om erkende studiebewijzen te behalen (Vlaams Parlement, 2007).

Ondanks de brede benadering, mag het volwassenenonderwijs echter niet vrijblijvend zijn en blijft het omkaderd door een bredere opleidingsstructuur. Er blijft sprake van een duidelijk leertraject met specifieke leerdoelen en men streeft naar kwalificatie (Vlaamse Regering, 2007). Het volwassenenonderwijs in Vlaanderen ziet een grote opdracht in het verhogen van de participatie aan levenslang leren, met name voor kansengroepen. Drie functies worden benadrukt: een algemeen vormend karakter, kwalificatiegericht en een tweedekans functie (Vlaamse Regering, 2007).

In dit onderzoek zullen we bekijken in welke mate informeel leren mee tegemoet komt aan de missie van het volwassenenonderwijs. Dit wil zeggen het behalen van erkende studiebewijzen én resultaten op de drie volgende gebieden: maatschappelijk, professioneel en educatief.

## **Evaluatie secundair volwassenenonderwijs**

Voor de evaluatie van het secundair volwassenenonderwijs maakt men een onderscheid tussen enerzijds eindtermen naar kennis, inzicht en vaardigheden en anderzijds attitudinale eindtermen (Vlaamse Regering, 2007). Deze laatste zijn na te streven doelen. De eerste doelen zijn dwingend en moeten met zoveel mogelijk cursisten bereikt worden. De evaluatie gebeurt door de onderwijsinspectie. Zij houdt rekening met de centrumcontext en cursistenpopulatie (Vlaamse Regering, 2007). Het behalen van het diploma, is hier één van de richtinggevende factoren. De evaluatie van de attitudinale eindtermen verloopt moeilijker. Ten eerste is de term 'na te streven' moeilijk te evalueren, daar ze niet bereikt moeten worden. Ten tweede zijn resultaten hiervan minder waarneembaar, laat staan presenteerbaar in cijfers.

De missie van het volwassenenonderwijs stelt als doelstelling kennis, vaardigheden en attitudes op 3 niveaus te bereiken: persoonlijk/maatschappelijk, educatief en professioneel (Vlaams Parlement, 2007). We vinden echter niet terug in welke mate ook de evaluatie op deze drie niveaus gebeurt. Mogelijks wordt dit verklaard door de vertaling naar de praktijk waarbij de nadruk komt te liggen op het behalen van de studiebewijzen (ook deel van de missie) en waarbij bovenstaande drie niveaus geïnterpreteerd worden als doelmatigheden, als een persoonlijke finaliteit waar het volwassenenonderwijs de cursist in dient te ondersteunen. Men dient het mogelijk te maken dat cursisten op deze drie soorten van finaliteit kunnen bijleren (I. Van Loon, persoonlijke communicatie, 11 mei 2010).

We opperen in dit onderzoek dat eerst moet stil gestaan worden bij de vraag naar de wenselijkheid van zulke evaluaties. Ondanks de groei die cursisten mogelijks doormaken op vlak van persoonlijk functioneren, blijft de vraag hoe en of dit geëvalueerd kan worden. Onze hypothese is dat het leren op deze finaliteit tevens verloopt via informeel leren. We waarschuwen reeds voor de valkuil informeel leren te beheersen (Hager & Halliday, 2006; Vanwing, 2002). De Europese Unie vraagt naar complementaire evaluatiemethoden die verder gaan dan evaluatie van kennisproductie (Raad van de Europese Unie, 2010). Ook volgens het ETGACE onderzoek zijn deze nodig, daar evaluatietechnieken van formele educatie niet mogelijk zijn voor bijvoorbeeld actief burgerschap (onderdeel van levenslang leren). De uitkomsten van actief burgerschap zijn niet te voorspellen, laat staan evalueren (Holford & van der Veen, 2003). Er is bijgevolg nood aan denkwerk rond de evaluatie van 'resultaten' op de drie finaliteiten van de missie, zeker als het informeel geleerd wordt. Zoals uit de interviews zal blijken wordt er op deze drie niveaus heel wat informeel geleerd. Vermits hiervoor andere evaluatiemechanismen nodig zijn, hopen we dat het inzicht dat we via dit onderzoek pogen te bereiken stof mag zijn om rond deze (al dan niet gewenste) evaluatie na te denken.

### **Evoluties in het onderwijs**

In het onderwijs zijn een aantal evoluties terug te vinden die tevens een invloed hebben op het volwassenenonderwijs. Een eerste evolutie is een **groeïende maatschappelijke verantwoordelijkheid** van scholen. Vlaams Minister van onderwijs Smet (2009) stelt dat een belangrijke taak van leerkrachten het opvoeden is om zo ook mee het waardepatroon van de samenleving mee te sturen. Ook minister van onderwijs Smet zelf noemt heel wat, meestal vakoverschrijdende doelen, die scholen dienen te bereiken. Ze zijn voornamelijk samen te vatten in het creëren van *open, veelzijdige en sterke persoonlijkheden* met ondermeer respect, kritische zin, verantwoordelijkheid, zorgzaamheid,... Daarnaast is ook *actief burgerschap* als belangrijke doelstelling terug te vinden in de beleidsnota van minister Smet (Smet, 2009) en wordt ook een *basis voor levenslang leren* via het onderwijs meegegeven (Baert, De Rick & Van Valckenborgh, 2004; Bolhuis, 2009). Tal van andere verantwoordelijkheden kunnen verder opgelijst worden. We besteden hier aandacht aan omdat blijkt dat attitudes, waarden en normen (zoals boven genoemd respect, verantwoordelijkheid,...) tevens informeel geleerd worden.

Als we de **neo – liberalisering** (zie eerder) bekijken binnen het onderwijs, merken we gelijkaardige evoluties. De Britse onderzoeker Smith (2007) stelt een neo – liberale evolutie vast die zich ondermeer kenmerkt door het managementsgewijs opsplitsen in gespecialiseerde vakjes, individueel case – management en het dalende engagement van lesgevers. Kortom een sterke bureaucratisering die kadert in de huidige globalisatie, professionalisering en commodificatie (tot koopwaar maken) van educatie (Smith, 2007). Ook Wade en Regehr (2006) beschrijven dezelfde evolutie. Volgens hen is deze tendens problematisch en belasten de bijkomende maatschappelijke verantwoordelijkheden het reeds over beladen formeel curriculum nog verder. Een mogelijke oplossing ligt volgens hen bij het gebruik van het informeel en verborgen curriculum (zie verder). Niet alleen wordt het formele curriculum hierdoor ontlast, uit onderzoek blijkt tevens dat

elementen als waarden en attitudes vaak beter geleerd worden via deze curricula. Smith (2007) gaat de oplossing in dezelfde richting zoeken, namelijk bij het gebruik van informele educatie in het onderwijs. De oplossingen geopperd door Smith (2007) en Wade en Regehr (2006) streven naar een betere balans tussen informeel en formeel leren in het onderwijs.

Ook in Vlaanderen is deze evolutie zichtbaar. Minister van onderwijs Smet streeft er naar onderwijs niet te reduceren tot een sociaal – economische activiteit en wil zich niet neerleggen bij een consumptieve benadering van het onderwijs (Smet, 2009). Kijken we specifiek naar het volwassenenonderwijs, dan is een evolutie naar meer formalisering te merken aan de verschuiving van de basiseducatie van het sociaal cultureel werk naar het onderwijs. De focus van de basiseducatie verschoof daardoor ook meer en meer naar certificering en te behalen eindtermen uit leerplannen (*persoonlijke communicatie, Ghislain De Bondt, 18 maart 2010*<sup>3</sup>).

### 3.2. Onderwijs in het levenslange leren discours

In dit hoofdstuk overlopen we een aantal voorbeelden waaruit blijkt dat reeds getracht wordt een integratie tussen informeel leren en institutionele leeromgevingen na te streven.

Een eerste voorbeeld vinden we terug in het initiële onderwijs bij de opgang van de **brede scholen**. Brede scholen zijn een initiatief om scholen met organisaties uit verschillende sectoren een bondgenootschap te laten vormen met een gemeenschappelijk doel, namelijk de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren zowel op school als in de vrije tijd (Smet, 2009). We zien hierin de mogelijkheid voor het creëren van bruggen tussen informele educatie zoals bijvoorbeeld het jeugdwerk en het meer formele leren in het onderwijs. Expertises kunnen uitgewisseld worden. Zelfs in scholen die niet onder de noemer van brede school vallen, zien we een verhoogde interesse voor **activiteiten buiten het curriculum** die aanleunen bij de niet – formele en informele educatie. Jeffs en Smith (1990) beschreven dit voor Groot – Brittannië reeds in 1990.

Een tweede initiatief dat meer en meer bekendheid krijgt is de **Erkenning van eerder Verworven Competenties** (EVC). Reeds in het Vlaams Actieplan ‘Een leven lang leren in goede banen’ werd geijverd voor EVC. Ook de huidige Minister van onderwijs Smet blijft deze erkenning steunen. Men ziet de meerwaarde die informele circuits kunnen bieden bij het verwerven van kennis, vaardigheden, attitudes en dergelijke meer (Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL, 2000). Eindelijk lijkt er ook vanuit de formele educatie erkenning te komen voor informeel leren. Wij juichen dit en de bijhorende mogelijkheden tot drempelverlaging toe. We betreuren echter het schijnbaar neo – liberale denken dat erachter schuil gaat. Opnieuw worden aan (in dit geval informeel) leren economische motieven gekoppeld. Informeel leren lijkt pas waarde te krijgen als het wordt erkend en ingepast in het formele kwalificatiesysteem.

---

<sup>3</sup> We baseren ons op een gastcollege van Ghislain De Bondt in functie van het opleidingsonderdeel Capita Selecta van het Sociaal Beleid en de Sociale Voorzieningen binnen de master Sociaal Agogische Wetenschappen

Een derde initiatief om informeel leren in onderwijs te integreren, zien we in het onderzoek naar het **verborgen en informeel curriculum** in het onderwijs. Door onze bril van informeel leren, merken we dat wat via deze twee curricula geleerd wordt, informeel geleerd wordt.

Er is sprake van drie soorten curricula in het onderwijs. Een eerste is het *formele curriculum* dat het vastgelegde, bedoelde en formeel aangeboden en onderschreven aanbod omvat (Ozolins, Hall & Peterson, 2008). Het tweede is het *informeel curriculum*. Het gaat om de intentionele overdracht van lesgever naar student die op een ongestructureerde, geïndividualiseerde manier verloopt via persoonlijke interactie wanneer leer mogelijkheden zich voordoen en het relevant is voor de specifieke activiteit (Wade & Regehr, 2006). Het derde is het *verborgen curriculum*: het geheel van invloeden dat een student op doet op het niveau van de organisatiestructuur en – cultuur. Het zijn vaak onofficiële, onbedoelde leerresultaten (Ozolins et al., 2008). Wren (1999) spreekt van een ongeschreven curriculum dat zich informeel afspeelt en waarbij bewuste planning ontbreekt. Studenten internaliseren waarden en normen om te kunnen functioneren in de kleine gemeenschap van de school (Wren, 1999) die vaak onbedoeld of onbewust overgedragen worden door de school in zijn geheel en door de individuele lesgevers zelf (Wade & Regehr, 2006). Dit verborgen curriculum wordt naar ons inziens geleerd via socialisatie zoals beschreven door Schugurensky (2007).

Via het verborgen curriculum worden overtuigingen, attitudes, gedrag, impliciete sociale en culturele regels, gebruikelijke inzichten, (ethische) waarden en dergelijke meer overgedragen (Ozolins, et al., 2008; Wade & Regehr, 2006). Dit proces verloopt langs elk woord dat wel of niet uitgesproken wordt, elk gebaar, elke actie, elke... (Wade & Regehr, 2006). Wade en Regehr (2006) stelden vast dat bepaalde zaken zoals waarden grotendeels via het verborgen curriculum geleerd worden en dit effectiever kan zijn dan via het formele curriculum. Uit het onderzoek van Ozins, et al. (2008) over het verborgen curriculum bij studenten bleek dat het verborgen curriculum mee een basis legde voor levenslang leren. Bovendien werd via het verborgen curriculum volgens deze studenten meer geleerd op het niveau van 'zijn, worden, ervaring, hoe te denken' dan op het niveau van exacte kennis.

We zien enige gelijkens tussen het hier boven beschreven informeel curriculum en **informele educatie** zoals beschreven door SoCiuS (Cockx, 2008) en tevens Smith (2007) die onderzoek deed naar het gebruik van informele educatie in scholen. Het gaat in beide gevallen om professioneel handelen dat niet noodzakelijk op leren gericht is, maar plaats grijpt als de gelegenheid zich voor doet. De intentie ligt dan voornamelijk bij de educator.

### 3.3. Besluit

Reeds in de probleemstelling situeerden we de vraag naar onderzoek naar informeel leren in formele educatie. Bovenstaand overzicht leidt tot een drietal bijkomende argumenten voor de aandacht voor informeel leren in het onderwijs.

Een *eerste* argument is dat de basis voor levenslang leren in het onderwijs gelegd wordt (Baert, De Rick & Valckenborgh, 2004; Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL, 2000). Levenslang leren houdt immers zowel formeel, niet – formeel als informeel leren in. Daarom zal men ook met deze drie vormen moeten kennis maken in het onderwijs. Een louter neo – liberale benadering van het onderwijs is onvoldoende om de kracht van levenslang leren ten volle te benutten.

Een *tweede* argument is de vaststelling dat bepaalde elementen beter via informeel leren (via verborgen en informeel curriculum) geleerd worden. De drie curricula zijn steeds aanwezig en de mogelijkheden kunnen er dan ook van benut worden.

Een *derde* argument gaat om de gelijkenissen tussen het informeel curriculum en de informele educatie. Daar waar het informeel curriculum als begrip eerder onbekend is in het onderwijs, bestaat er rond informele educatie heel wat expertise in het sociaal cultureel werk. Intersectorale samenwerking zou nieuwe perspectieven kunnen bieden.



### III. ONDERZOEKSVRAGEN

Op basis van de probleemstelling en daarop volgend literatuuronderzoek komen we tot de volgende onderzoeksvragen.

1. Wat en hoe wordt er informeel geleerd in het volwassenenonderwijs?
2. Wat is de verhouding tussen informeel en formeel leren in het volwassenenonderwijs?
3. Wat is het belang en de waarde van informeel leren in het volwassenenonderwijs?

### IV. HYPOTHESEN

**Hypothese 1:** inzicht in informeel leren in formele educatie leidt tot meer mogelijkheden

Dankzij het inzicht in informeel leren in het formele volwassenenonderwijs, worden verbindingen en synergie tussen informeel en formeel leren mogelijk. De kans dat informeel leren (h)erkend wordt door zowel de lerende als de aanbieder vergroot (Tough, 2002; Department for Innovation, Universities and Skills, 2009). Eens de rol van informeel leren bekend is, wordt er ruimte gecreëerd voor synergie en samenwerking tussen informeel leren en formeel leren. De mogelijkheden van informeel leren worden tevens beter benut en verschillende leermogelijkheden (informeel en formeel) worden met elkaar verbonden. (Department for Innovation, Universities and Skills, 2009) Dit alles creëert meer mogelijkheden om leren in het (volwassenen)onderwijs vanuit een vollediger zicht op de werkelijkheid te benaderen.

**Hypothese 2:** informeel leren: een relevantie in het volwassenenonderwijs

Informeel leren kan bijdragen aan het bereiken van leerresultaten die buiten het formeel curriculum gelegen zijn. Door de (h)erkenning van informeel leren ontstaat er ruimte in het onderwijs om bewuster om te gaan met de grote variëteit aan andere vormen van leren dan het formele leren (Bolhuis, 2009; Tough, 2002). Aanmoedigingen om naar het eigen (informele) leren te kijken, hebben een empowerende en ondersteunende werking (Tough, 2002) en zijn cruciaal om levenslang te blijven leren (Bolhuis, 2009). Eerder onderzoek wees uit dat houdingen, attitudes en idealen in onderwijs voornamelijk informeel geleerd worden via een informeel en verborgen curriculum (Wade en Regehr, 2006). Dit brengt ons tot de hypothese dat informeel leren mogelijk een rol heeft in het bereiken van leerresultaten die buiten deze van het formele curriculum liggen. We denken daarbij bijvoorbeeld aan persoonlijke ontplooiing, sociale integratie en actief burgerschap (Europese Commissie, 2000), basisattitudes voor levenslang leren (Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL, 2000) of de drie gebieden waarop groei in het volwassenenonderwijs beoogd wordt: professioneel, educatief en maatschappelijk (Vlaams Parlement, 2007).

## **V. METHODOLOGIE**

### **1. Onderzoekstype**

#### **1.1. Kwalitatief onderzoek**

We kiezen voor een kwalitatief onderzoeksopzet. Zowel algemeen geldende onderzoeksargumenten als meer specifieke argumenten die voortvloeien uit vorig onderzoek naar informeel leren legitimeren deze keuze. Vermits we peilen naar de betekenisgeving, waarde en belang die cursisten aan informeel leren hechten, dringt kwalitatief onderzoek zich op (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Onze keuze om informeel leren in zijn geheel te benaderen, dat wil zeggen ook de niet – intentionele en onbewuste vormen, brengt bovendien met zich mee dat kwalitatief onderzoek noodzakelijk is om dit leren naar boven te krijgen. Hager en Halliday (2006) stellen dat informeel leren in deze betekenis niet kwantitatief te bevragen valt. Livingstone (2001, 2007) beargumenteert dat diepte interviews, case studies en een inclusieve aanpak noodzakelijk zijn om de ijsberg van informeel leren bloot te leggen. Onderzoek in de diepte dringt zich op en is nodig om respondenten bewust te laten worden van de impliciete vormen van informeel leren (Brandstetter & Kellner, 2000). Ook Colley et al.(2003) geven de nood aan kwaliteitsvolle case studies aan, dit om de complexe relaties tussen formeel en informeel leren te leren kennen.

#### **1.2. Explorerend onderzoek – onderzoeksverloop**

Het onderzoek is gestart vanuit de explorerende vraag welk aandeel informeel leren heeft in het leren van cursisten in het volwassenenonderwijs. We gebruiken informeel leren als ‘sensitizing concept’ of zoeklicht (Baarda, et al., 2005). Deze methodiek wordt voornamelijk gebruikt in beschrijvend onderzoek, maar is ook hier noodzakelijk omdat we anders de kans lopen dat informeel leren, zeker de niet – intentionele vormen, onopgemerkt zou blijven.

### **2. Respondenten**

Bij de keuze voor het type van formeel onderwijs, laten we ons leiden door Merriam en Clark (Livingstone, 2001). Zij stellen vast dat het meest significante leren gebeurt in momenten van verandering, zoals bijvoorbeeld de verandering van werk (Livingstone, 2001). Het opnieuw gaan studeren kan dan ook als een beïnvloedende gebeurtenis beschouwd worden die een geconcentreerde periode van informeel leren zou kunnen veroorzaken (o.b.v. Livingstone, 2001). Daarom kiezen we als formeel educatieve setting het volwassenenonderwijs.

Om de beheersbaarheid van het onderzoek te garanderen kiezen we één opleiding binnen een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO). We doen dit via een beredeneerde steekproef (Baarda, et al., 2005) waarbij we een CVO selecteerden dat reeds een bepaalde mate van

aandacht voor informeel leren had. Jeffs en Smith (1990) drukken immers op het belang van de identificatie van informeel leren op het niveau van de school. Een CVO met reeds een bepaalde kijk op informeel leren, lijkt ons dan ook aangewezen.

Dit CVO vinden we bij CVO Horito te Turnhout. We kiezen voor de opleiding Logistiek Assistent in de verzorging (secundair volwassenenonderwijs), die werd opgericht in samenwerking met vzw De Schakel (een organisatie die werkt rond kansarmoede). De aandacht voor informeel leren is hierbij het sterkst aanwezig. Het gaat om een opleiding die zich richt op het bereiken van laaggeschoolde deelnemers met een risico op generatiearmoede. Een bijkomend voordeel van deze opleiding, is de aandacht voor zelfreflectie in de lessen. Livingstone (2001) stelt immers dat self – recognition zeer belangrijk is in het herkennen van het eigen informele leren. We hopen hiermee de kans te vergroten dat cursisten in het interview het eigen informele leren zouden kunnen zien. We kiezen vervolgens voor de klas van het jaar 2008 – 2009, daar Eraut (1999) stelt dat de bewustwording van informeel leren vaak pas na de ervaring zelf komt (Livingstone, 2001). Vermits we ook deze niet – intentionele en al dan niet bewuste vormen van leren eveneens mee in rekening brachten, moest de opleiding afgerond zijn. We kozen daarom voor de cursisten die in juni 2009 de lessen eindigden.

Alle vijftien cursisten nemen deel aan het onderzoek. Het gaat om vijftien vrouwen van verschillende leeftijden tussen de 19 en 55 jaar. Er zijn twee allochtone dames en de opleidingsgraden variëren van ongeschoold tot hoog geschoold, met de meerderheid laaggeschoolde deelnemers. In bijlage 1 is een korte profielschets van elke respondent terug te vinden, telkens met een fictieve naam.

Naast de cursisten bevragen we in een verkennend interview de lesgevers. Tenslotte bevragen we ook het CVO en de mede – stichter van de opleiding: vzw De Schakel. Zowel uit literatuur (zie eerder) als uit het interview met de lesgevers blijkt immers dat de visie op en ruimte voor informeel leren zeer belangrijk is. Zoals uit de definitie van informeel leren blijkt, leert iedereen informeel. Voor de duidelijkheid vermelden we dan ook dat we ons in dit onderzoek toespitsen op het informele leren van de cursisten en niet dat van de lesgevers.

### **3. Dataverzamelingmethode**

#### **3.1. Individueel semi – gestructureerde interviews**

We kiezen voor individuele interviews, daar we de cursisten bevragen naar hun mening (denken, weten, voelen) over informeel leren. Door de cursisten apart te bevragen, zijn we in staat dieper door te vragen. Bovendien bevragen we onder meer de persoonlijke waarde en het belang van informeel leren (Baarda et al., 2005).

Een flexibel onderzoeksopzet is gewenst, daar we zo dicht mogelijk bij het verhaal van de respondenten willen blijven (Baarda et al., 2005). We kiezen echter wel voor semi – gestructureerde interviews om zo meer garantie te hebben dat de moeilijke zoektocht naar het

abstracte informele leren lukt. Doordat de vragen open genoeg zijn en de vier clusters van de topiclijst steeds op een andere manier, maar wel naar hetzelfde onderwerp vragen, zijn we in staat toch in de diepte te gaan. Per voorbeeld van informeel leren, trachten we een aantal diepgaandere vragen te stellen. Doordat de vier clusters naar één onderwerp vragen, kunnen ze zeer flexibel aangewend worden en is er geen vaste volgorde. In bijlage 2 geven we een weergave van de topiclijst en beargumenteren we deze topiclijst vanuit de literatuur.

Via een iteratief en cyclisch proces trachten we in verschillende fasen onze gegevens opnieuw aan de literatuur te toetsen. We maken hiervoor gebruik van de gefundeerde – theoriebenadering (Baarda et al., 2005). Gezien de tijdslimieten van een thesisonderzoek zijn we wel enigszins beperkt in het aantal terugkoppelingen. We nemen de interviews met de respondenten af in drie clusters waarna we telkens onze methodiek meer op punt stellen en onze gegevens terugkoppelen naar de theorie. De nieuwe inzichten die daaruit ontstaan, nemen we mee naar de volgende cluster van interviews.

De topiclijst stellen we op op basis van bevindingen in de literatuur en vaststellingen in onze eigen interviews. Zoals reeds geschetst in ons literatuuronderzoek kiezen we voor de invulling van Schugurensky (2007) met zowel de intentionele als niet intentionele vormen van informeel leren. Deze conceptualisering was richting gevend voor onze interviews. In ons contact met de cursisten, gebruiken we wel de distinctieve definitie, namelijk dit leren dat zich onderscheidt van wat men leert in cursussen en taken. We maken deze keuze gezien we dit de eenvoudigste vertaling naar respondenten toe vinden. Het is aan de interviewer om wel via gerichte vragen naar de drie soorten te peilen.

### **3.2. Verloop interviews**

Het eerste contact met de cursisten gebeurt telefonisch met een introductie door één van de lesgevers. Zij kaderen ons onderzoek om zo de aandacht en betrokkenheid van de cursisten van bij het eerste contact te vergroten. De interviewer maakt in hetzelfde telefoongesprek een afspraak bij de cursist thuis. We willen immers een zo min mogelijk kunstmatig opzet creëren.

De interviews verlopen in een aantal clusters waartussen de methodiek en aanpak van de interviewer geëvalueerd wordt. De rol van de interviewer en de manier waarop naar informeel leren gevraagd werd, wordt expliciet onder de loep genomen aan de hand van aanbevelingen van andere onderzoekers. Vermits het de leesbaarheid van dit rapport zou verkleinen, verwijzen we naar de bijlage 4 voor een volledige lijst met elementen uit vorig onderzoek waar we al dan niet rekening mee hielden. Dit biedt een helder zicht op de gefundeerde manier waarop we te werk zijn gegaan.

## 4. Analyses

Onze **analyses** verlopen op dezelfde iteratieve wijze. Op basis van de literatuur en de terugkoppelingen na elke cluster interviews, creëren we een analyseschema op basis waarvan we de inhoudsanalyses starten. We delen de data op in tekstfragmenten, labelen, ordenen en categoriseren ze volgens de open codering – methode (Baarda et al., 2005). Na de analyse zoeken we naar verbanden tussen de concepten en koppelen we deze aan reeds bestaande vaststellingen in literatuur. Naast een inhoudsanalyse drong zich in de loop van het analyse – proces ook een prototype – analyse op. We vergeleken hierbij twee groepen van cursisten. We komen tenslotte tot een scherpere en meer gefundeerde formulering van onze hypothesen in verband met de aanwezigheid van informeel leren in een formele educatieve setting, zoals het explorierend onderzoek overigens betaamt (Baarda et al., 2005). In de presentatie kozen we er voor om met sprekende tekstfragmenten de resultaten te illustreren.

## 5. Betrouwbaarheid en geldigheid

De positie van de interviewer is cruciaal in de betrouwbaarheid van het onderzoek. Via intra interviewbetrouwbaarheid waarbij we door het iteratieve proces de eigen aanpak van de interviews alsook de analyses herbekijken, trachten we dit te bewaken. Daar waar de eigen aanpak in vraag gesteld wordt, kiezen we er voor de data niet mee te verwerken in de analyse om zo de betrouwbaarheid van de gegevens te verhogen. Zo is er het gevaar voor sociaal wenselijke antwoorden. We tonen duidelijk dat ook het niet opmerken van informeel leren zeer interessant is voor ons onderzoek. We gaan dus ook op zoek naar elementen die het onderzoek tegenspreken.

In functie van deze thesis, hielden we overigens een logboek bij waarin belangrijke en minder belangrijke keuzes bijgehouden worden, wat de replicatie van het onderzoek meer mogelijk maakt. Ook de transparantie in onze onderzoeksmethode die we via de argumentering in bijlage 3 willen nastreven, zorgt voor een verhoogde reliceerbaarheid van het onderzoek.

Aan de geldigheid van de data komen we tegemoet door vanuit het verhaal van de cursisten te vertrekken. Verder volgen we het oordeel over 'formeel of informeel leren' van de cursisten. De interne geldigheid streven we na door zo omzichtig mogelijk het juiste onderzoeksopzet te kiezen (obv Baarda et al., 2005). We laten ons hiervoor leiden door de ervaring van andere onderzoekers. Om de externe geldigheid (of inhoudelijke generalisatie) van het onderzoek te vergroten, kiezen we er voor de omstandigheden van de opleiding zo goed mogelijk weer te geven. In de bijlagen 4 en 5 voorzien we dan ook een gedetailleerde omschrijving van de visie op de opleiding en het informeel leren vanuit zowel het kader als de lesgevers. Deze elementen zijn belangrijk in een vergelijking met een andere opleiding, in eventueel volgend onderzoek.

Wegens de tijdsbeperkingen van een thesisonderzoek, zijn we niet in staat de resultaten opnieuw voor te leggen aan de cursisten. De analyse van het interview met de lesgevers en het kader, legden we wel opnieuw voor. Dit staat bekend als member checking (Baarda, et al, 2005)

## **VI. Resultaten: overzicht en interpretatie**

### **Leeswijzer**

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van ons onderzoek. We trachten op basis van onze gegevens een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. We presenteren de resultaten aan de hand van deze onderzoeksvragen. In het eerste en tweede hoofdstuk bekijken we wat en hoe informeel leren in de opleiding geleerd wordt. In deze hoofdstukken stellen we een verschil in rapporteren van informeel leren vast, wat we in hoofdstuk drie nader bekijken. In hoofdstuk vier behandelen we onze tweede onderzoeksvraag: de verhouding tussen informeel en formeel leren in de opleiding. In hoofdstuk vijf en zes komt de derde onderzoeksvraag aan bod, namelijk het belang van informeel leren en de mogelijke betekenis/waarde ervan voor cursisten.

Doorheen de hoofdstukken trachten we de resultaten aan de theorie terug te koppelen, ondermeer door de exploratie en onderbouwing van het model van informeel leren van Schugurensky (2000). In hoofdstuk 7 interpreteren we de resultaten in functie van de praktijk. We trachten zo het denkproces over de aandacht voor informeel leren in de praktijk te voeden.

### **Inleiding**

Zelf gerapporteerd informeel leren is volgens Livingstone (2001) een onderschatting door het vanzelfsprekende en ingebedde karakter ervan. Het eerste doel is dan ook een inzicht te bieden in informeel leren in deze specifieke opleiding en klas. De resultaten en eventuele hypothesen zijn dan ook geldig voor deze onderzoekspopulatie. Wel trachten we in het laatste hoofdstuk de vertaalslag te maken naar de praktijk. Ondanks het voorwaardelijke karakter ervan, vinden we het

Voor een goed begrip van de resultaten, verduidelijken we hier nogmaals kort wat we begrijpen onder informeel leren. We volgen Livingstone (2001) en Schugurensky (2000) in hun beschrijving dat het gaat om informeel leren daar waar men leerde onafhankelijk van het voorgeschreven curriculum. We gebruiken de verdere indeling van Schugurensky (2000) om het informeel leren beter te herkennen tijdens de interviews en er op door te vragen: intentioneel of zelf – gestuurd leren, incidenteel leren en socialisatie.

Colley et al. (2003) waarschuwden ons reeds voor het feit dat de scheiding tussen formeel en informeel leren geen sinecure is. Rond een aantal voorbeelden kan de vraag gesteld worden of er wel degelijk sprake is van informeel dan wel van formeel leren. Om eventuele discussies te vermijden, kiezen we er alvast voor niet op het leren in de stages door te gaan als zijnde informeel leren.

# 1. Wat wordt er informeel geleerd?

## 1.1. Thema's

In de volgende alinea's geven we een overzicht van de onderwerpen die informeel geleerd werden. Deze onderwerpen worden soms zowel formeel als informeel geleerd. We nemen in dit overzicht echter enkel die onderwerpen op die voornamelijk informeel geleerd worden.

Tussen de onderwerpen, zitten ook vaardigheden. We komen hiermee tegemoet aan de vraag van Livingstone (2007) om in onderzoek te bekijken welke vaardigheden informeel geleerd worden.

### Onderwerpen

Een eerste cluster van onderwerpen zijn persoonlijke eigenschappen van mensen. Een eerste groep houdt ondermeer meer zelfvertrouwen en een positiever zelfbeeld in. Men leert dit niet in een les of opdracht, maar heeft na een reeks succeservaringen informeel geleerd 'ik kan het'. Heel wat respondenten rapporteren onderwerpen binnen deze groep.

Een tweede groep in deze cluster zijn individuele vaardigheden en attitudes. Ook dit is een grote groep: meer geduld, durf, beleefdheid, respect, leren relativiseren, leren luisteren, anders gaan denken, positievere kijk op mensen, inlevingsvermogen,...

Een derde groep zijn onderwerpen gerelateerd aan het gezinsleven. Cursisten leren vaak hun leven beter te regelen, opleiding en gezin (en werk) beter te combineren. Men leert niet in de les hoe dit moet, maar wel door het zelf te proberen en van anderen te horen hoe zij het doen. Een groep van onderwerpen die zeer gewaardeerd wordt, zijn de onderwerpen die men kan gebruiken voor de opvoeding van hun kinderen.

Een tweede cluster van onderwerpen zijn sociale vaardigheden. Deze zijn vaak verbonden met de eerste cluster. Zo helpt het 'meer leren luisteren en minder zelf aan het woord zijn' de communicatie vooruit. Cursisten die meer zelfvertrouwen kregen, durven iets sneller contacten leggen waardoor de sociale vaardigheden vergroten.

De volgende clusters zijn veel kleiner. Een derde is gerelateerd aan het beroep. Zo leert men het beroep niet alleen kennen via formeel, maar ook via informeel leren: door eigen ervaringen, verhalen van andere cursisten,... Ondermeer attitudes ten opzichte van de wereld worden informeel geleerd.

Een vierde cluster is eerder educatief. De attitude ten opzichte van leren zijn vaak in de positieve zin geëvolueerd. Men leert dat leren belangrijk en ook leuk is.

Een vijfde en laatste cluster is een restcategorie. Het gaat hier bijvoorbeeld om het leren kennen van andere culturen via cursisten van allochtone afkomst, het (opnieuw) leren auto rijden door elke dag naar de opleiding/stage te moeten rijden, het leren wassen en koken via tips van medecursisten, het oppikken van nieuwe, maar vaak wel gangbare woorden,...

## Onderwerpen: individu – gerelateerd

Tough (2002) stelt op basis van zijn onderzoek dat onderwerpen die intentioneel informeel geleerd worden, zeer verscheiden zijn. Bekijken we dit in ons onderzoek, dan stellen we vast dat ook voor de andere vormen van informeel leren de onderwerpen zeer verscheiden zijn. Het lijkt er op dat wat men formeel leert, grotendeels hetzelfde is. De doelen en inhoud liggen vast. Wat cursisten echter informeel leren, is vaak zeer verschillend. Het staat niet voorgeschreven in een curriculum.

Cursisten rapporteren zelf dat informeel leren iets persoonlijk is: *'voor mij persoonlijk', 'ik weet niet hoe dat een ander, maar voor mij eigenlijk wel'* en *'voor mij, ik zeg niet dat dat ook voor de rest zo is, echt voor mij persoonlijk'*.

## 1.2. Informeel leren – Schugurensky

### Informeel leren in de les

Het informeel leren in de opleiding vindt overal plaats, ook tijdens de les waar het formeel leren voorop staat. Net dit maakt het vaak moeilijk formeel en informeel leren van elkaar te scheiden.

Vaak gaat het om socialisatieprocessen door het contact met anderen, ook tijdens de les. Het gaat om het leren van nieuwe woorden, gebruikt door anderen. Om het zien van andere leermethoden en ze zelf toe te passen. Om het oefenen van vaardigheden in de les (luisteren, geduld oefenen). Ook de normen, waarden en attitudes die in de groep heersen, worden onbewust overgenomen. De twee jongste cursisten leerden bijvoorbeeld meer 'volwassen' te zijn, gepaster te reageren en zo meer. Eén cursist, met weinig sociale bagage, leerde door de omgang met cursisten meer gepaste sociale vaardigheden. Het informeel leren in de les, gebeurde regelmatig ook door feedback van mede – cursisten.

*"Dat ging gewoon over een vraag die je dan stelt en dat zij dan wat grof over kwam en dat wij dan zeiden van 'Brenda' (fluisterend) '... nee, zo moet je dat niet zeggen, je kan dat beter anders zeggen,hé.'. Zo,hé."* (Caroline)

*"Ja, het gebeurt soms wel dat als ik wat harder over kom, dat ze zeggen 'Een beetje minder,hé.'. En ja dan begin ik er terug op te letten van 'Ahja, dat was een beetje te hard.' of 'Dat had ik zo niet mogen zeggen, dat had ik anders moeten zeggen.'." (Brenda)*

### De 3 vormen van leren

#### Zelf – gestuurd leren

Zelf – gestuurd (intentioneel) leren komt voor zowel in, naast als na de opleiding. Slechts één cursist rapporteert in de opleiding bewust iets te hebben willen leren dat los staat van het formeel curriculum. Nadia stelde zich voor de opleiding een aantal persoonlijke doelen (intentie) die ze wilde bereiken via de opleiding. Ze wilde via de opleiding aan haar spraakprobleem (stotteren) werken. In de lessen en pauzes probeerde ze haar spraak te oefenen door bijvoorbeeld regelmatig



bewust het woord te nemen in de groep, stukken van de les voor te lezen in groep, haar gesprekken op te nemen en daar thuis verder van te leren,...

*"En ik heb die lessen dan ook echt gebruikt om in de klas voor te lezen. Als de docente vroeg wie zijn verhaal wou voorlezen, dan was ik de eerste in de les die zijn vinger omhoog deed, omdat ik dat als oefening wou doen."* (Nadia)

Verder stellen we in onze analyses vast dat naast en na de opleiding heel wat intentioneel informeel geleerd werd. In hoofdstuk 4 zullen we zien hoe dankzij de opleiding een aantal cursisten meer zelf – gestuurd leren. Zij het dan niet in de opleiding, maar wel daarbuiten.

### ***Incidenteel leren***

Daar waar intentioneel informeel leren slechts in beperkte mate gerapporteerd wordt, is het omgekeerde waar voor het incidenteel leren. Als men van elkaar leert, gebeurt dit veelal zeer spontaan en incidenteel. Op basis van onze gegevens, verloopt het incidenteel leren in deze opleiding via twee grote lijnen. Ten eerste kan er zich een situatie voordoen waaruit men iets leert (= incidenteel). Deze situaties komen meestal in de stages voor, maar kunnen ook in de les voorvallen. Ten tweede wordt er zeer veel geleerd uit verhalen die mede – cursisten vertellen. Vermits verhalen een zeer grote bron van informeel leren zijn, zullen we deze apart behandelen in hoofdstuk 2.

### ***Socialisatie***

We gaven reeds een aantal voorbeelden van socialisatie om aan te tonen dat informeel leren ook tijdens de lessen plaats vindt. We hadden het zo over het leren van een taal en het leren volwassen worden. Maar ook wat men leert voor het zelfbeeld gebeurt in grote mate via socialisatie. Zelfvertrouwen doet men niet op na één activiteit of les. Beetje bij beetje ervaart men dat men het kan. Daarnaast blijkt het dat ook praktische dingen onbewust geleerd kunnen worden. Zo leerde Caroline door de verhalen van andere cursisten hoe ze de was moest doen, soep moest koken,... Ze had hiertoe niet de intentie en was zich er ook op de moment zelf niet van bewust dat ze leerde.

*"Maar toen, op die moment, dan besef je niet dat je dat aan het leren bent. Of dat je dat eigenlijk. Dan denk je gewoon van 'ah ja, ok.'. Maar dan achteraf denk je wel van 'ja, dat is eigenlijk wel.'. Dat je dat echt geleerd hebt en je hebt dat dan onthouden. Zo, denk ik. Ja, ik weet niet hoe ik dat moet zeggen. (lacht)"* (Caroline)

Naast de reeds vernoemde voorbeelden, blijken cursisten ook onbewust te leren van een informeel curriculum van de lesgevers. Dit verklaren we nader in hoofdstuk 2.

### **Soorten informeel leren: continuüm en combinatie is mogelijk**

Schugurensky (2000) beschrijft dat de drie vormen van informeel leren zich op een spectrum bevinden. Dit wordt verder onderbouwd door ons onderzoek. Uit onze gegevens blijkt dat men via

bewustwordingsprocessen, of ook wel retrospectieve recognitie (Schugurensky, 2000), van socialisatie naar incidenteel leren en intentioneel leren kan gaan. Zo rapporteert één van de cursisten dat ze zich bewust werd van haar leerproces om meer te gaan luisteren. Ze had eerst onbewust en zonder intentie (socialisatie) geleerd dat meer luisteren in plaats van zelf te spreken ook aangenaam was. Ze werd zich daarvan bewust na een tijdje, waardoor ze naar aanleiding van bepaalde situaties leerde luisteren en zich daarvan bewust was op de moment zelf (incidenteel leren). Uiteindelijk begon ze er ook zelf meer en meer op te letten en oefende ze het luisteren in bepaalde situaties zeer bewust en gepland (zelf gestuurd leren).

Naast het continuüm, stellen we tevens vast dat een combinatie en het samen voorkomen van de vormen om één bepaald iets te leren, mogelijk is. Om bovenstaand voorbeeld verder te gebruiken, is het niet zo dat eenmaal de cursist bewust gaat leren, ze niet meer incidenteel of via socialisatie zou leren.

### **1.3. Functie formele educatie in informele leerprocessen**

Het bleek voor cursisten vaak moeilijk precies aan te geven waar het onderwerp juist informeel geleerd werd. Formeel leren bleek gemakkelijker toe te schrijven aan een bepaalde les, cursus of taak. Een verklaring hiervoor vinden we zowel in de literatuur als in onze interviews. Eén van de kenmerken van informeel leren, die Schugurensky (2000) overigens zelf reeds noemde, is dat informeel leren in alle contexten plaats grijpt. Leren en handelen verloopt simultaan. Het leren gebeurt daarom vaak in combinatie met sociale activiteiten (Livingstone, 2001).

#### **De opleiding start, rond af en versterkt informele leerprocessen**

De formele educatie blijkt vaak één van de contexten waarin een element informeel geleerd wordt. Voornamelijk voor de persoonsgerichte onderwerpen geldt deze redenering. Iemand leert bijvoorbeeld niet alleen door de opleiding plots mondiger te worden. Op basis van onze gegevens, heeft de formele educatie hierin drie mogelijke rollen.

Een *eerste rol* die de opleiding kan vervullen, is dat het aanleiding geeft tot de start van een nieuw leerproces. Cursisten rapporteerden bijvoorbeeld dat ze zichzelf tegen kwamen in bepaalde situaties. Deze situaties geven aanleiding tot leerprocessen. Cursisten geven ook zelf aan dat men iets is beginnen te leren, maar het leerproces nog volop in gang is.

Een *tweede* mogelijke rol is het min of meer afronden van eerder en elders begonnen (informele) leerprocessen. Afronden is hierin een groot woord. Wanneer is een leerproces immers af? Wel stelden we vast dat cursisten na het doorlopen van de opleiding het gevoel hadden een extra vaardigheid verworven te hebben.

Daar waar de tweede rol eerder beperkt is, omdat leerprocessen vaak doorlopend zijn, merken we dat de *derde* rol van formele educatie zeer vaak voor komt. Het gaat om het versterken van een reeds eerder en elders begonnen leerproces. De opleiding brengt het informeel leren als het ware in een stroomversnelling. Zo was voor Petra de andere, meer serieuze, context in vergelijking met

haar vrije tijd, de reden waarom het meer leren luisteren naar anderen in een stroomversnelling kwam. Voor de twee jongste cursisten kwam hun volwassenwording in een stroomversnelling.

### **Formeel curriculum reeds informeel geleerd**

Uit onze interviews bleek dat cursisten soms reeds informeel leerden wat voor het formeel curriculum gekend moest zijn. Het bleek voor hen zeer waardevol dat men dit eerdere informeel leren kon tonen en het informeel kon doorgeven aan andere cursisten.

### **Bewust in verschillende contexten leren**

In een aantal gevallen blijken cursisten ervoor te kiezen in verschillende contexten te leren. Het gaat dan om cursisten die zeer gemotiveerd zijn iets te leren en daarvoor alle registers lijken open te trekken. Zo leert Laura bijvoorbeeld zich gepaster te gedragen niet alleen in de opleiding, maar ook op haar vakantiewerk en bij haar familie. Het formeel leren in de opleiding was daar één context in.

### **Besluit**

De focus in dit onderzoek is informeel leren. We trachten tijdens de interviews die voorbeelden uit te diepen die cursisten informeel in de opleiding leerden. De realiteit waarin het informeel leren plaats grijpt, deed ons inzien dat zulke zuivere vormen amper bestaan. De onderwerpen kwamen niet alleen regelmatig ook in het formeel leren aan bod, ze werden daarnaast vaak ook in meerdere of mindere mate in andere contexten dan de opleiding informeel geleerd. Als we het in dit onderzoek hebben over informeel leren, dan gaat het om onderwerpen die voor een groot deel informeel in de opleiding geleerd zijn. Het sluit echter niet uit dat ze ook op andere manieren geleerd zijn. We maken deze nuance om geen vertekend beeld van de werkelijkheid te creëren.

## 2. Hoe verloopt het informeel leren in de opleiding?

Volgens Schugurensky (2000) bestaat er een grote variëteit aan bronnen via dewelke men informeel leert. Ook Livingstone (2001) rapporteert een diversiteit aan bronnen van intentioneel informeel leren. We bekijken in dit hoofdstuk via welke wegen cursisten in deze opleiding informeel leren en dit voor de drie verschillende vormen die we in deze thesis behandelen.

### 2.1. De bronnen

Uit onze interviews blijkt dat ook in een formele educatieve setting cursisten op diverse manieren informeel leren. Wat het meest voor komt, is dat men leert door de **contacten met anderen**. Zo leert men via *feedback* die informeel (terloops) gegeven wordt door zowel mede – cursisten als bijvoorbeeld zorgvragers/patiënten. Daarnaast leert men tevens van elkaar door met verschillende mensen samen te zitten. Men observeert bijvoorbeeld andere vaardigheden of zienswijzen dan de eigen. Vaak gaat het *observeren* gepaard met het vergelijken met de eigen situatie.

*“Euhm... Ja... Ja, ik vind dat eigenlijk altijd belangrijk nieuwe mensen leren kennen, maar daar kan je jezelf ook een beetje aan spiegelen, hé aan andere mensen. Je ziet mensen soms iets zeggen of doen dat je denkt van ‘Ooh, dat zou ik nu nooit zo doen of zeggen.’ Of mensen die zwijgen en waarvan je denkt alle, zeg het toch. Alle ja, zo, hé.” (Dominique)*

We stellen vast dat cursisten ook op deze manier leren van lesgevers. Lesgevers worden verbonden met het formeel curriculum, maar we merken dat cursisten ook informeel van hen leren. Zo observeren cursisten bijvoorbeeld sociale vaardigheden van de lesgevers in hun dagdagelijkse omgang met hen. Als we het perspectief van de cursisten volgen, dan zijn de verhalen van de lesgevers, zelfs als ze verbonden zijn aan de lesinhoud, een bron van informeel en niet van formeel leren. Vanuit het gezichtspunt van de lesgevers, zullen deze verhalen vaak bewust gekozen zijn om het formeel curriculum kracht bij te zetten. Voor cursisten blijkt dit eerder informeel leren. Via verhalen leren cursisten tenslotte ook van elkaar. Doordat veel van het informeel leren via verhalen verloopt, zullen we hier zo dadelijk dieper op in gaan.

‘De andere’ blijkt op basis van onze gegevens de grootste bron van informeel leren in deze formele educatieve context. Een tweede groep van bronnen, gaat om de **ervaring**. Men leert informeel, omdat men zelf een aantal zaken ervaart en er bij stil staat. Men leert ook uit fouten die men ervaart. Tenslotte blijkt vooral het ‘er in gegooid worden’ een belangrijke manier te zijn waarop men leert. Dit komt hoofdzakelijk voor in de stages, waarvan we reeds aangaven er in dit onderzoek niet dieper op in te gaan.

Een derde cluster van bronnen zijn de **bronnen** die cursisten gebruiken **om intentioneel informeel** te leren. Zo werden *oefeningen in de les* gebruikt om eigen doelstellingen te bereiken: bijvoorbeeld het voorlezen van een opdracht in functie van het oefenen van het spreken. De cursisten die naar aanleiding van de cursus naast en na de opleiding intentioneel informeel zijn

gaan leren, gebruiken ook uiteenlopende middelen: *computer, internet, tv, kranten, boeken, eigen notities* en zelfs een compleet eigen samengestelde *documentatiemap* met krantenknipsels.

Een vierde en laatste cluster van bronnen, is tenslotte de **informele educatie**. Deze bron wordt niet vermeld door Livingstone (2001) en Schugurensky (2000, 2007), vermoedelijk daar het niet op het informeel leren in het dagelijkse leven van toepassing is. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of deze bron ook in andere opleidingen aanwezig is. Naast de informele educatie van lesgevers ten aanzien van cursisten, blijkt er ook *informele educatie tussen cursisten* plaats te vinden. Vermits deze informele educatie een belangrijk deel van informeel leren van de cursisten voor zijn rekening neemt, zullen we deze hierna van naderbij bekijken.

## 2.2. Verhalen

*“Het is horen, zien en praten. Niet horen, zien en zwijgen.”* (Dominique)

Een zeer belangrijke bron van informeel leren, zijn de verhalen die cursisten aan elkaar vertellen. Het gaat om de gesprekken die ze hebben, waaronder ook het uitwisselen van kennis. Deze gesprekken gebeuren vaak in de pauzes, maar lopen tevens door in de lessen. Zowel de cursisten als lesgevers blijken tijd te maken voor gesprek en verhalen. Kenmerkend is dat via verhalen voornamelijk incidenteel informeel geleerd wordt. Er is geen sprake van een leerintentie. Wat men leert van elkaar via verhalen, gebeurt spontaan of ‘automatisch’ zoals cursisten het noemen. De verhalen zijn niet in de eerste plaats bedoeld om van te leren, het vertellen aan elkaar is gewoon ook fijn en leuk. Ondanks de ontbrekende leerintentie, waardeert men deze vorm van leren wel erg. Men leert naast praktische dingen (hoe de was doen?) ook bepaalde inzichten (vb. inleven in positie eigen moeder). Wat men van elkaar spontaan leert, blijkt waardevol. Het informeel leren uit verhalen maakt het formele leren boeiender, vult het aan en zorgt ervoor dat het formele leren beter onthouden wordt. Deze vaststelling werken we verder uit in hoofdstuk 4 waar we de relatie tussen informeel en formeel leren bekijken.

De inhoud van de verhalen is zeer uiteenlopend. Een belangrijk deel gaat over ervaringen in stages of ervaringen van naast de opleiding die met de praktijk van logistiek assistent te maken hebben. Zo goed als alle cursisten geven aan hiervan te leren. Daarnaast gaan de verhalen over allerlei onderwerpen, vaak ook privé. Ook hiervan blijken de cursisten te leren. Zo wordt er bijvoorbeeld verteld over ervaringen in vrijwilligerswerk of over de opvoeding van de kinderen.

*“Er waren ook een paar gescheiden mensen, ja, dat brengt ook wel bepaalde problemen mee in verband met kinderen. En er waren er ook veel met pubers, zoals ik, en dat was ook niet altijd simpel. En dan hoor je inderdaad wel eens graag hoe andere mensen dat aanpakken, hé. Als je er geen raad mee weet.”* (Dominique)

Wat mede – cursisten vertellen over de opvoeding van pubers komt niet uit een cursus opvoedkunde, maar hebben ze informeel geleerd door zelf een ouder te zijn. Wat ooit informeel geleerd werd, wordt op een informele manier (verhalen) weer doorgegeven.

## **2.3. Informele educatie**

Naast de verhalen, blijkt informele educatie een belangrijke bron van informeel leren. We merken twee soorten informele educatie op. Enerzijds betreft het de informele educatie zoals beschreven door Cockx in onze literatuurstudie. Het gaat hier om de informele educatie van lesgevers aan de cursisten, zonder dat zij een specifieke leerintentie hebben voor deze educatie. We zien hierbij gelijkenissen met het informeel curriculum. We zullen daar in een eerste deel dieper op in gaan.

Anderzijds merken we dat er sprake is van informele educatie tussen cursisten. Vermits het woord educatie vereist dat iets wordt aangeleerd door professionelen (Cockx, 2008), kunnen we echter niet van educatie spreken. Cursisten spreken eerder over 'iets mee geven of bijbrengen', daar ze 'leren' en 'aanleren' vaak grote woorden vinden die ze bovendien associëren met lesgevers. Er dient verder gezocht te worden naar een passende term. Met deze kennis in het achterhoofd, kiezen we er voor hier nog te spreken van informele educatie tussen cursisten.

### **2.3.1. Informele educatie – informeel curriculum**

#### **Het informeel curriculum**

In de literatuurstudie lichtten we de drie soorten curricula reeds toe. Het formeel curriculum, waarvan formeel geleerd wordt, is het leerplan. Daarnaast blijken de lesgevers in deze opleiding logistiek assistent expliciet aan de slag te gaan met een informeel curriculum. Het formeel curriculum is volgens de lesgevers specifiek gericht op werknemersvaardigheden en – attitudes. Het informeel curriculum wordt in deze opleiding ingevuld door het meegeven van algemene basisattitudes. Voorbeelden zijn verdraagzaamheid, inlevingsvermogen, respect,... dewelke cursisten kunnen gebruiken in andere sociale posities dan die van student of werknemer: hun positie als moeder, dochter, (actieve) burger, mantelzorger, lid van een vereniging,... Ze worden beschouwd als gangbare attitudes nodig in het dagelijkse leven. Doordat de opleiding zich specifiek richt tot een doelgroep die deze algemene basisattitudes vaak niet hebben mee gekregen, kiest men ervoor deze attitudes op te nemen in een informeel curriculum. Cursisten die niet meteen tot de doelgroep behoren, zullen geen nadeel ondervinden van deze aanpak, stellen de lesgevers. Voor hen geldt het dan als bevestiging van de waarde van deze attitudes. Voor een uitgebreider overzicht op het informeel curriculum verwijzen we naar bijlage 4, maar hoe wordt dit informeel curriculum nu overgebracht?

#### **Informele educatie**

Deze algemene basisattitudes die via het informeel curriculum nagestreefd worden, worden niet in een les of taak gegoten. De lesgevers werken eerder impliciet aan deze doelen. De lesgevers hebben bewust aandacht voor het leerproces van cursisten, ruimer dan het formele leren.

Lesgevers trachten de algemene waarden en attitudes over te brengen via hun eigen houding, door zelf het voorbeeld te stellen en de groep met dezelfde algemene attitudes te benaderen. Op regelmatige basis worden de attitudes ook verwoord waardoor ze meer expliciet gemaakt worden: 'Heb respect voor elkaars mening.'. Dit doen ze zowel in als naast de lesmomenten. Ze wijken zelf niet van deze houding af. De pauzes zijn hierin zeer belangrijk. Ze laten hier wel het formele, maar niet het informele curriculum los. In alle contacten met de cursisten tracht men de 'grondhouding'

(zoals de lesgevers het zelf noemen) uit te dragen. We bekijken zo dadelijk of cursisten ook daadwerkelijk van dit informeel curriculum geleerd hebben.

### **Het verborgen curriculum**

Naast een formeel en informeel curriculum, bestaat er in opleidingen ook een verborgen curriculum: de waarden en normen die cursisten zich eigen maken op niveau van de schoolcontext (Ozolins et al., 2008; Wade & Regehr, 2006). Het zijn principes die de opleidingsinstantie belangrijk achten en vaak onbewust uitdragen. De cursisten in deze opleiding ervaren dit curriculum enkel in het contact met de lesgevers, daar ze verder niet met de school in aanraking komen. Als lesgever geef je onvermijdelijk impliciete boodschappen mee. Niet alles wat je doet, gebeurt immers bewust. In deze onderzochte opleiding blijken de waarden van de lesgevers overeen te komen met deze die bewust via de informele educatie worden uitgedragen. Staan de lesgevers persoonlijk niet achter de boodschappen, dan worden van het verborgen en het informeel curriculum tegenstrijdige boodschappen geleerd. Vermoedelijk zouden de cursisten deze algemene attitudes dan minder efficiënt oppikken dan nu het geval blijkt.

### **Informeel leren van het informeel curriculum**

Nu rest de vraag of cursisten ook effectief van deze curricula informeel leerden. Het leren via deze curricula verloopt voornamelijk via socialisatie (= onbewust van leren), wat de rapportering ervan bemoeilijkt. Ondanks dat cursisten deze bron niet zelf benoemen, stellen we toch vast dat ze er informeel van leren. Ten eerste beschrijven bijna alle cursisten de attitudes, waarden en normen die de lesgevers via hun informeel curriculum trachten na te streven. Door de grote gelijkenissen tussen wat cursisten opmerken/leren en wat de lesgevers bewust willen meegeven, vermoeden we dat cursisten deze attitudes en vaardigheden ook werkelijk van de (informele educatie van de) lesgevers op pikten. Dit vermoeden wordt versterkt door een tweede gegeven. De gerapporteerde attitudes worden door cursisten geobserveerd bij de lesgevers. Cursisten geven aan hiervan te leren. Ter illustratie een voorbeeld van gerapporteerde attitudes die terug komen in het informeel curriculum van de lesgevers.

*“We vertellen even goed iets van onze kinderen en we geven het gevoel van ‘wij geven informatie, maar we zullen wel gereserveerd zijn in onze informatie. (...) En net dat verwachten wij ook weer van onze cursisten, die discretie. **Open, maar discreet** en dat doen we continu als voorbeeld ook.”* (lesgever)

*“Door als ze (lesgevers) hun mening geven even te wachten, daar respect voor op te brengen. Iedereen zijn eigen mening. Elke mening is juist, want een mening is nooit fout. (...) Privé ook een stuk. Privacy. Ja, ook een stuk respecteren als ze iets niet willen zeggen in de les.”* (Laura)

*“Zo Daniëlle en Annemie die geven u zo direct het gevoel dat je ‘Zeg maar alles tegen mij.’. Allé, weet je. Zo van ‘Maakt niet uit, zeg maar wat je wil.’ En je moet ook niets zeggen. Allé, zo.”* (Caroline)

Alle cursisten lijken de attitudes en vaardigheden van het informeel curriculum op te pikken. Voor velen gebeurt dit additief, omdat ze de algemene basisattitudes in grote mate reeds verworven hebben. Zij die er transformatief van leren, zijn de mensen waarvoor men het informeel curriculum heeft opgesteld: zij die de algemene basisattitudes (nog) niet hebben mee gekregen. In deze klas gaat het om een cursist uit een sociaal arme achtergrond en de twee jongere cursisten.

## Besluit

De aandacht voor de drie curricula blijkt verdedigbaar vanuit zowel de school als de cursisten. In hoofdstuk 7 zullen we beschrijven welke mogelijke implicaties dit voor de praktijk heeft. In ons onderzoek staan de drie curricula op één lijn. Verder onderzoek in opleidingen waar dit niet het geval is, is noodzakelijk om te bekijken of de gestelde hypothesen nog steeds geldig zijn.

### 2.3.2. Informele educatie cursisten - 'iets meegeven'

Ook onder cursisten wordt heel wat aangeleerd. Cursisten leren informeel van anderen, doordat mede – cursisten anderen iets 'aanleren'. We onderscheiden hierin twee vormen: spontaan en gepland aanleren. We geven ze weer in onderstaande tabel.

Soort 'informele educatie'	Naar aanleiding van
Spontaan aanleren	Vraag (a)
	Situatie (b)
Gepland aanleren	Vraag (c)
	Doel van aanlerende zelf <i>Lerende bewust van leren (d)</i>
	Doel van aanlerende zelf <i>Lerende onbewust van leren (e)</i>

*Verschillende vormen van informele educatie bij cursisten onderling*

We lichten bovenstaande tabel nader toe. Ten eerste geven cursisten elkaar spontaan kennis en vaardigheden mee. Dit gebeurt naar aanleiding van een bepaalde situatie. De aanlerende besluit naar aanleiding van een situatie de anderen iets bij te brengen, aan te leren (b). Het staat hierbij niet vast dat de andere cursisten er ook daadwerkelijk van leren. Een tweede mogelijkheid waarbij cursisten elkaar spontaan dingen aanleren, is dat een andere cursist spontaan met een vraag komt en een andere cursist daarop een antwoord geeft. Hierdoor leert deze cursist hen, spontaan en op vraag van anderen, iets bij (a).

Ten tweede is het mogelijk dat cursisten niet spontaan, maar wel op voorhand plannen anderen iets aan te leren. Deze vorm komt veel minder voor bij de ondervraagde cursisten. Hierbinnen onderscheiden we nog drie vormen. Zo kunnen de andere cursisten zich er van bewust zijn dat een cursist hen iets wil aanleren (d). Zo geeft Rosita aan de cursisten te hebben willen meegeven dat ze kritisch moesten zijn en niet te braaf. Een andere cursist is zich ervan bewust dat Rosita hen dit wilde aanleren.



Een tweede vorm is de categorie waarbij de mede – cursisten zich er niet bewust van zijn dat één van de cursisten hen iets wilde meegeven (e). Mogelijks hebben ze het ook niet opgemerkt en er bijgevolg niet van geleerd. Dit kunnen we uit onze gegevens niet afleiden.

Een derde mogelijke vorm die we onderscheiden is dat cursisten op voorhand plannen iets aan te leren naar aanleiding van een vraag van cursisten (c). Dit betekent dat degene die aanleert zich voorbereidt om op de vraag van de andere cursist te antwoorden. Van deze vorm van aanleren hebben we geen voorbeeld kunnen halen uit onze eigen interviews. Op basis van het spontaan aanleren naar aanleiding van een vraag, vermoeden we echter dat ook het gepland aanleren kan voorvallen op vraag van een andere cursist.

### **Mogelijks elders toepasbaar**

Deze indeling van hoe cursisten onderling aan elkaar leren, is vermoedelijk ook toe te passen op andere contexten. Deze indeling is vermoedelijk niet af. We hebben ons enkel gebaseerd op onze eigen gegevens. De indeling dient daarom verder bijgestuurd en onderbouwd te worden.

We willen met deze indeling echter wel een aanzet geven om zo meer inzicht te krijgen in hoe cursisten informeel leren van en aan elkaar. Zo blijkt dat cursisten het zeer waarderen anderen iets te kunnen bijleren. Eens we dit weten en verder exploreren, kunnen we hieruit conclusies trekken voor de omgang met informeel leren in de formele educatieve praktijken. We zullen hier dieper op in gaan als we stil staan bij de waarde van informeel leren voor cursisten.

### **Informeel leren zoals in het verenigingsleven?**

We merken op dat de groep cursisten van deze specifieke opleiding sterke overeenkomsten heeft met groepen uit het verenigingsleven. Ook in het verenigingsleven en in vriendengroepen kunnen mensen van elkaar leren en gebeurt dit leren en aanleren op een zeer spontane manier.

Het zou ons te ver leiden hier in te gaan op de gelijkenissen die we vinden. Toch menen we het van belang dit te rapporteren. Via praten, keuvelen, verhalen vertellen... in zowel lessen als pauzes, blijkt een groot deel van het informeel leren van cursisten schuil te gaan. Valt de ruimte voor deze informele contacten weg, dan valt ook deze rijkdom aan informeel leren weg. Het zal vermoedelijk geen invloed hebben op het formeel curriculum. De cursisten waarderen deze vorm van informeel leren sterk en rapporteren er ook uiteenlopende dingen uit te leren (zie hoofdstuk 1). We durven op basis van onze gegevens dan ook stellen dat een positieve groeps sfeer met ruimte voor informeel leren zoals ook in het verenigingsleven, een meerwaarde kan betekenen voor het volwassenenonderwijs. In functie van het informeel curriculum waren deze informele momenten bovendien nodig voor de lesgevers om via informele educatie hun bijkomende doelen te kunnen bereiken.

In hoofdstuk 7 beschrijven we enkele aanbevelingen voor de praktijk op basis van zowel onze vaststellingen als eerder onderzoek.

### **3. Verklaring verschil in rapporteren informeel leren**

We stellen verschillen vast in de mate waarin men informeel leert of informeel leren rapporteert. Door de onbewuste vormen van informeel leren kunnen we immers niet met zekerheid zeggen dat cursisten ook effectief weinig of niets informeel geleerd hebben als zij hierover weinig of niets rapporteren. We kunnen immers niet niet leren (Bolhuis, 2009).

Op basis van een inhoudsanalyse gingen we na of we verklaringen konden vinden voor een verschil in (rapporteren van) informeel leren. Een eerste groep van mogelijke invloeden, heeft te maken met de specifieke opleiding. We presenteren ze hier kort, omdat in een andere opleiding deze invloeden mogelijks anders zijn. Ze zijn bij een eventuele verdere vergelijkende studie van belang. Een tweede groep van invloeden, is volledig gerelateerd aan de individuele cursisten. Het gaat ondermeer om de motivatie tot leren, de interesse, gevoelde noodzaak en zo meer. Na een diepgaandere (prototype-) analyse komen we tot de hypothese dat voornamelijk één variabele een invloed heeft op het (rapporteren van) informeel leren.

Jeffs en Smith (1990) beschrijven dat het hanteren van een informeel curriculum via informele educatie een invloed heeft op het informeel leren van cursisten. Op basis van dit onderzoek en onze eigen vaststellingen, vermoeden we dan ook dat de expliciete hantering van het informeel curriculum in deze opleiding een invloed heeft gehad op het informeel leren van de cursisten. Een vergelijkende studie met een andere opleiding of school is nodig om de impact van de visie op informeel leren vanuit de school te kunnen vergelijken.

#### **3.1. Factoren in de opleiding**

Ozolins et al. (2008) stelden in hun onderzoek naar het informeel curriculum vast dat de culturele en contextuele omgeving informeel leren kan beïnvloeden. Het gaat om institutionele verschillen, de professionele context en de bredere sociale context. Volgen we deze redenering, dan is het nodig een overzicht te geven van specifieke elementen uit de context van deze opleiding. Ze zullen immers een invloed hebben op het informeel leren die in een andere context/opleiding wellicht verschillend zal zijn.

Een belangrijke factor is dat het om een opleiding gaat in de sociale sector. Zowel de cursisten als de school verklaren dat door deze sociale opleiding vermoedelijk meer gelegenheid geschepd wordt om de attitudes uit het informeel curriculum informeel aan te leren dan bijvoorbeeld een opleiding in pc – vaardigheden. Deze attitudes situeren zich voornamelijk op sociaal niveau. De veelheid aan sociale interacties binnen de sociale sector creëert meer gelegenheid dit informeel te leren.

Wat cursisten nog aangeven is dat je met mensen werkt in de sociale sector. Er zal steeds (ook informeel) geleerd moeten worden, omdat de ene situatie nooit de andere is.

*"(...) Als je veel jaren hetzelfde doet (in de fabriek), dan is dat een routine. Tegen nu, nu moet ik zo elke keer nog... En ik denk niet dat dat routine wordt, want je bent met mensen bezig, hé. Het is niet echt routine, hé." (Rosita)*

Vervolgens zijn er een aantal elementen die typisch zijn voor de (groeps)sfeer van de opleiding. Zo hing er een sfeer van het goed te willen doen, van te streven. Sommige cursisten leerden daardoor zelf ook de lat hoger te leggen. Ook werd het veilige klimaat in de groep omschreven als zeer gunstig om te leren. Men hoefde zich niet te schamen, kon zichzelf zijn. Men werd niet afgerekend op fouten of zaken die men minder goed kon. Deze veiligheid bleek nodig om bepaalde zaken te durven leren. Het klimaat was veilig genoeg om zich ook open te stellen voor nieuwe dingen en ook informeel te gaan leren.

## **3.2. Factoren van het individu**

### **3.2.1. Bewustwording**

Alvorens iets te kunnen rapporteren, dient men het te herkennen, zich er bewust van te zijn. Informeel leren kan bewust gemaakt worden op twee manieren. Een eerste is via *interne bewustwording*. In een aantal gevallen zijn cursisten zich reeds voor het interview bewust geworden van het eigen informeel leren. De persoon werd blootgesteld aan een andere sociale omgeving waardoor hij zijn eigen inzichten in vraag is gaan stellen (Schugurensky, 2000). Zo werd men zich bijvoorbeeld door de opleiding (nieuwe sociale omgeving) bewust van wat men ooit geleerd heeft en stuurt men het bij indien nodig. Een andere vorm van interne bewustwording, gaat over wat men in de opleiding informeel leerde en waar men later pas bewust van wordt.

*"Daar (meer volwassen worden) was ik me niet van bewust, hoor. Nee. Dat heb ik echt na dat jaar. Ik ben dat gaan beseffen, denk ik, toen ik kinderverzorging ben gaan doen. Toen ik naar daar ging, besepte ik wel van 'ja, ik ben wel volwassener geworden dat jaar eigenlijk.'." (Caroline)*

Een tweede vorm van bewustwording is *externe bewustwording*. Doordat we naar informeel leren vragen komt een reflectieproces op gang waarna men bewust wordt van het eigen leren (Schugurensky, 2000). Deze externe bewustwording hebben we in een heel aantal gevallen weten te bereiken via de interviews.

*"Nee. Nee, helemaal niet. Nee, nu pas eigenlijk. Nu pas besef ik dat. Nee, dat had ik echt niet. Maar ik heb gewoon precies veel meer geleerd dan dat ik zelf besef nu. Daar in school. Allé niet alleen van verzorging en zo, hé. (...) Daarom had ik dat in het begin ook niet gezegd." (Caroline)*

De externe bewustwording kan ook veroorzaakt worden door anderen dan de interviewer. Zo kwam een moeder van één van de cursisten tijdens het interview tussen en benoemde het informeel leren van haar dochter. De dochter wist zelf niet dat ze dit informeel geleerde thuis toepaste.

Wat het herkennen van informeel leren nog in de weg staat, is dat het informeel leren vaak als vanzelfsprekend bekeken wordt (Livingstone, 2007; Bolhuis, 2009; Brandstetter & Kellner, 2000). We vinden dit ook terug in onze eigen interviews.

Uit ons literatuuronderzoek bleek reeds dat informeel leren moeilijk herkend wordt, doordat leren de connotatie heeft van formeel leren (o.a. Cockx, 2008). Naast deze connotatie, blijken cursisten 'leren' ook te zien als iets 'groots'. Subtiele, additieve vormen van informeel leren worden niet echt als 'leren' aanzien. Opdat cursisten ook deze vormen van leren zouden rapporteren, namen we de terminologie van de cursisten over: 'meegepikt', 'bij gebleven',...

### **3.2.2. Attitude ten opzichte van informeel leren**

Ook Tough (2002) ging in zijn jarenlang onderzoek op zoek naar wat het verschil maakt in het veel of weinig rapporteren van (intentioneel) informeel leren. Tough (2002) stelde vast dat zij, die niet (intentioneel) informeel leerden, voordien reeds veel geleerd hadden en nu aangaven voldaan te zijn. Ondanks dat onze onderzoeken niet volledig te vergelijken zijn (Tough focuste zich enkel op intentioneel informeel leren), merken we dat deze verklaring niet uit onze analyses komt. De groep die weinig informeel leren rapporteert, is niet automatisch van mening dat ze al genoeg geleerd hebben. Ook zij hebben de motivatie om nog te leren. Toch rapporteren ze niet of weinig dit te doen via informeel leren. We bekijken hoe dit komt.

#### **Inhoudsanalyse**

Op basis van onze inhoudsanalyse blijken een aantal individuele factoren (grote interesse, motivatie, de gevoelde noodzaak iets bij te leren, de wil iets goed te doen) het verschil in (h)erkennen van informeel leren en het rapporteren te verklaren. Door bijvoorbeeld een grote motivatie lijkt men alle registers open te trekken om het te leren. Informeel leren blijkt dan vaak één van die registers.

#### **Prototype – analyse**

Om echter beter het verschil in rapporteren van informeel leren te onderzoeken, gingen we over tot een prototype – analyse. We vergeleken de personen die rapporteren veel informeel te leren (groep 1) met die personen die minder informeel leren, en waarbij overigens vaak minder enthousiasme over het informeel leren werd vastgesteld (groep2<sup>4</sup>).

Uit deze vergelijking blijkt dat ondanks dat de tweede groep weinig informeel leren rapporteert, ze toch gemotiveerd zijn, bepaalde interesse hebben of de nood voelen iets bij te leren. In groep 1 worden bovendien cursisten gevonden die een mindere interesse of motivatie vertonen, maar toch heel wat informeel leren rapporteren en hier ook enthousiast over zijn. De hypothese vanuit de inhoudsanalyse wordt bijgevolg ontkracht.

---

<sup>4</sup> Onze tweede groep bestond maar uit 3 personen. Slechts 3 van de 15 cursisten rapporteerden opvallend minder informeel leren en waren er ook opvallend minder enthousiast over.

De prototype – analyse gaf ons meteen ook een nieuwe hypothese. We vonden immers één variabele terug die het verschil in rapporteren van informeel leren tussen deze cursisten wel lijkt te verklaren.

### **Bereidheid informeel leren als leren te zien**

Uit onze analyse blijkt één element het verband tussen de persoonlijke factoren en het verschil in rapporteren van informeel leren te mediëren: de attitude ten opzichte van leren. Beter omschreven als de bereidheid informeel leren te zien als leren.

De eerste groep blijkt een open houding ten opzichte van leren in het algemeen en informeel leren in het bijzonder te hebben. Ze doen uitspraken als 'ik leer elke dag en overal' en 'je moet openstaan om te leren'. De tweede groep doet eerder uitspraken als 'op mijn leeftijd leer je niet meer zo' (onafhankelijk van de leeftijd van de cursist) en 'ik heb nooit graag geleerd'. Ze relativiseren hun eigen prestaties, zowel hun formeel als informeel leren.

De attitude ten opzichte van informeel leren gaat dus om de openheid/bereidheid informeel leren als leren te beschouwen. Livingstone (2001) stelde in zijn onderzoek de weerstand vast bij de wil het leren buiten educatieve instellingen te zien als informeel leren. We stellen in ons onderzoek vast, dat dit zeker ook geldt voor het informeel leren binnen educatieve instellingen. Church et al. (2000) beschrijven dat attitudes, en zelfs emotionele ingesteldheid, invloed hebben op het leerproces van cursisten. Op basis van ons onderzoek vermoeden we dat de attitude ten opzichte van het informeel leren op zich een belangrijke factor is.

De opvatting dat informeel leren geen leren is, blijkt op basis van ons onderzoek te bepalen of de cursist al dan niet het informeel leren (h)erkent en rapporteert. De attitude ten opzichte van informeel leren is in dit geval de kwantitatieve mediërende controlevariabele (Baarda & De Goede, 2006). Je kan immers meer of minder open staan naar informeel leren toe en het lijkt het verband te mediëren tussen persoonlijke factoren als motivatie, interesse, noodzaak, ... en het gerapporteerde informeel leren.

Voor groep 1 geldt de eerst gestelde hypothese wel. Deze groep herkent en erkent informeel leren als een vorm van leren (mediërende controlevariabele) en maakt hier ook gebruik van. Als ze gemotiveerd zijn iets te leren, zullen zij informeel leren ook als mogelijke manier om te leren beschouwen, het herkennen en kunnen rapporteren. Zo is Rosita zeer gemotiveerd bij te leren voor haar job en gaat ze hiervoor intentioneel informeel bij leren. Greet is even gemotiveerd, maar staat minder open om informeel leren als leren te aanzien. Ze rapporteert dan ook voornamelijk formeel leren.

We stellen in onze analyses tenslotte vast dat de eerste groep, die informeel leren (h)erkent, allen zeer positief zijn over het informeel leren. Nog belangrijker is de vaststelling dat groep 2 na de bereidheid informeel leren als leren te aanzien (verandering in de mediërende controlevariabele), wel blij is met wat men informeel geleerd heeft. We zouden hieruit kunnen stellen dat eens deze cursisten het informeel leren herkennen, ze het ook positief weten te waarderen. Deze waardering

zorgt ervoor dat cursisten het gevoel hebben meer te leren dan men had gedacht. Het leidt tot een succesvollere leerervaring: men blijkt naast het formeel leren ook nog eens informeel geleerd te hebben. Bovendien leert men informeel leren kennen als bijkomende mogelijkheid om te leren. De bronnen via de welke men informeel leert, zijn tevens buiten de opleiding te vinden. Dit stimuleert het leren na de opleiding! De realiteit van levenslang leren komt weer een stapje dichterbij.

De hier gepresenteerde hypothese luidt dat de bereidheid informeel leren als leren te zien het verschil in (h)erkennen en bijgevolg ook rapporteren van leren verklaart. We komen tot deze hypothese op basis van de analyses van ons exploratief onderzoek. Verder onderzoek is onmisbaar om de hypothese verder te exploreren, te toetsen, bij te sturen en te onderbouwen. Er zal op zoek gegaan moeten worden naar tegenvoorbeelden (die we in onze beperkte groepen van 11 versus 3 personen niet vonden) en de variabele zal nog specifiekere ingevuld moeten worden. In geen geval kunnen we deze hypothese daarom op dit moment al generaliseren.

In hoofdstuk 7 bekijken we wel wat de mogelijke gevolgen van deze hypothese voor de praktijk zouden kunnen zijn.

## 4. Relatie tussen informeel en formeel leren in de opleiding

In dit vierde hoofdstuk gaan we dieper in op wat nu juist de verhouding tussen informeel en formeel leren is in een formele educatieve setting. In een eerste deel gaan we in op de combinatie van formeel en informeel leren. In een tweede deel zien we hoe formeel en informeel leren elkaar wederzijds tot stand brengen.

### 4.1. Combinatie formeel en informeel leren

Colley et al. (2003) raadden onderzoek naar de combinatie tussen informeel en formeel leren aan, daar zij vermoeden dat de combinatie tot succesvolle leerervaringen kan leiden. Het woord 'kan' is hierin zeer belangrijk. Vorig onderzoek en tevens Schugurensky (2000) beschrijven immers dat informeel en formeel leren elkaar ook kunnen tegenwerken.

Uit onze analyses blijkt de combinatie van formeel en informeel leren inderdaad succesvol. Dit had echter ook anders kunnen zijn. Een onderzoek naar informeel leren in een context waar er verschillen zijn tussen het formeel en informeel leren, is dan ook aangewezen. We deden de volgende vaststelling met betrekking tot de combinatie van formeel en informeel leren.

#### Vullen elkaar aan

Cursisten rapporteren vaak voorbeelden die ze zowel formeel als informeel leren. Het gaat om een aanvulling door informeel leren in en buiten de opleiding. Dat wat cursisten bijvoorbeeld informeel leren uit de zorg voor hun eigen ouders, wordt aangevuld met kennis uit het formele leren. Dat wat cursisten leren van het informeel curriculum (sociaal aanvaard gedrag) wordt in het formele curriculum met een aantal termen benoemd ('agressief' versus 'assertief' gedragen).

#### Cursisten zoeken de aanvulling

Formeel en informeel leren vullen elkaar niet alleen eerder toevallig aan, deze aanvulling wordt vaak ook bewust of onbewust gezocht. Zo is Ingrid erg geïnteresseerd in het menselijke lichaam. Ze leert dit formeel en leert uit interesse nog intentioneel informeel bij door ondermeer de kranten uit te pluizen naar informatie. Ook andersom gaat deze redenering op. Cursisten hebben iets informeel geleerd, door bijvoorbeeld de verzorging van de eigen ouders, vinden dit interessant en zetten de stap naar formeel leren om hun informeel leren aan te vullen.

#### Combinatie: boeiender, afwisselender, beter te begrijpen

Op basis van onze gegevens, blijkt dat het informeel leren (voornamelijk dat via verhalen) in deze opleiding het formele leren boeiender en effectiever maakt en voor afwisseling zorgt. Het gaat hier voor cursisten zowel over de verhalen van cursisten als van lesgevers.

*"Ja, ik geef maar een voorbeeldje, hé. Maar zo zijn er heel dikwijls dingen geweest. Ja, door discussies of door de ene heeft zulk een verhaal of de andere heeft dat mee gemaakt of zo. Dat je wel eens iets mee pikt van 'Ah ja.'. Iets dat dan niet in je cursus stond maar dat dan wel... Dat maakt uw leren **interessanter** wat je daar hoorde."* (Tamara)

*“Ik kijk nu wel anders naar andere culturen, omdat je ook met andere mensen in de klas zit en ik vind dat eigenlijk wel interessant. Dat maakt de lessen ook wel een beetje **boeiender**.” (Laura)*

Ook de combinatie tussen formeel en intentioneel informeel leren, zorgt voor een succesvollere ervaring. Niet alleen de doelen van het formeel curriculum, maar ook de eigen gestelde doelen worden behaald.

### **Sturen elkaar bij**

We stellen vast dat formeel leren het informeel leren bijstuurt. Dat wat een cursist bijvoorbeeld informeel leert door de zorg voor haar ouders wordt bijgestuurd door wat ze formeel leert over de zorg aan ouderen. Ook andersom is deze bijsturing van kracht, zij het volgens onze gegevens in een lagere frequentie.

## **4.2. Kruisbestuiving**

In literatuur wordt meermaals geschreven dat informeel leren een opstap kan betekenen naar formeel leren (o.a. Department for Innovation, Universities and skills, 2009). Daarnaast is het ook onder de noemer Matteüseffect bekend dat het voornamelijk die groepen zijn die reeds een formeel educatieve bagage hebben, die deelnemen deel aan opleidingen.

Ook in onze interviews vinden we data terug die deze stellingen bevestigen. Wat echter nieuw blijkt, is dat formeel leren ook informeel leren blijkt uit te lokken. We vinden geen literatuur die deze vaststelling mee onderbouwt. Mogelijks doordat nog slechts weinig onderzoek is gedaan naar informeel leren in een formeel educatieve setting.

### **Formele educatie → intentioneel informeel leren**

Uit onze analyses blijkt dat een aantal cursisten door de opleiding meer intentioneel informeel zijn gaan leren. Sinds de opleiding gingen ze meer boeken lezen waar ze iets van konden leren, meer opzoeken op de computer en in boeken, bewuster naar bepaalde educatieve tv – programma’s kijken... Ook maakte één van de cursisten nota’s om nadien beter de werking van haar nieuwe werk te kunnen onthouden. Een andere cursist hield dan weer sinds de opleiding een documentatiemap bij waarin ze krantenartikels verzamelde over het lichaam van de mens. Het opzoekwerk dat we hier rapporteren, heeft niets te maken met het opzoeken in functie van een taak binnen de opleiding.

We exploreerden in de interviews of dit intentioneel informeel leren ook daadwerkelijk uit de opleiding voort kwam. Cursisten schrijven het intentioneel informeel leren heel uitdrukkelijk toe aan de opleiding. Ze stellen dat ze zonder de opleiding waarschijnlijk niet meer waren gaan lezen of opzoeken. Door de opleiding leert men nieuwe interesses kennen. Zo zoekt Brenda bijvoorbeeld dingen op over het menselijk lichaam, daar het haar is gaan interesseren. Daarnaast zorgt het nieuwe van de sector ervoor dat men soms ook een soort *gebrek ervaart*. Dit gebrek wil men



opvullen door er op eigen initiatief wat meer over te gaan leren. Zo wil Ingrid een computer kopen om thuis informeel te leren hoe de computer werkt, ze ervoer het als gebrek tijdens de opleiding. Wat is nu die doorslaggevende factor waardoor cursisten tot intentioneel informeel leren over gaan? De taken binnen de formele opleiding maken dat men (opnieuw) heeft moeten leren schrijven, lezen en ook al eens iets heeft moeten opzoeken. Een aantal cursisten hadden deze vaardigheden al vele jaren niet meer moeten toepassen. Door er opnieuw mee in contact te komen in de opleiding, leerden ze het lezen, schrijven en opzoeken opnieuw kennen en waarderen.

*“Ik vind dat positief, want dat heb ik geleerd van de les dan, hé. Omdat we dan moesten lezen over dementie en we moesten dan een verhaal lezen van iemand die een demente moeder had of... We mochten zelf kiezen, hé. En ja, zo is dat dan allemaal terug begonnen. Dat je dan zegt van ‘Ooh, dat is toch interessant.’. Vroeger was dat dan met mijn roman, hé. (...) Ik heb bij de bib een boek meegenomen en dat ging over gevangenen, van de interné’s, ik probeer er een beetje meer van te weten te komen.” (Rosita)*

### **Formele educatie → informeel leren aan kinderen**

Een zeer belangrijke vaststelling, ook maatschappelijk, is dat het informeel leren van de moeder wordt door gegeven aan de kinderen. De moeder leert in de opleiding informeel dat formeel leren belangrijk is en ook leuk kan zijn. Haar attitude ten opzichte van leren verandert. Ze vindt het zo belangrijk, dat ze haar kinderen informeel aanleert hoe belangrijk leren wel niet is en hoe leuk het ook kan zijn. Ze hopen zo ook hun kinderen te motiveren voor school: *formele educatie van de moeder leidt via informele leerprocessen tot formele educatie van de kinderen.*

*“En dan mijn oudste zoon is dan loodgieter, die is twee jaar aan het werken. Maar die heeft dat ook echt in zijn hoofd, die gaat als het zo winterstop is, dan gaat hij ook direct naar de VDAB vragen: is er nog een cursus om nog speciaal te leren solderen of ... Zo, het zit nu hier een beetje in de familie, zal ik zeggen. En dat brengt dat allemaal teweeg als moeder terug naar school gaat. Ik vind dat wel.” (Rosita)*

Door het grote maatschappelijke belang en de grote persoonlijke waarde die achter deze vaststelling schuil gaat, zullen we hier dieper op in gaan in hoofdstuk 5 en 6.

### **Formeel educatie → informeel leren aan anderen**

Formeel geleerde kennis wordt soms informeel aan anderen door gegeven. Zo wordt formeel leren via informeel leren opnieuw door gegeven. Zo ook Rosita die haar zus de technieken uit de opleiding logistiek assistent wil aanleren om toe te passen bij de verzorging van hun moeder.

*“En dan als we eens een koffietje gaan drinken of zo, dan moet ze (moeder) naar de wc en dan zei ons Nicole, mijn zus dan, ‘Daar ben ik al bang voor. (...) Ik zeg, als jij mee gaat, dan weet jij ook hoe het moet. Dan zullen we met twee gaan, hé. Zoveel te gemakkelijker, hé.” (Rosita)*

## 5. Wat is het belang van informeel leren?

In dit hoofdstuk bekijken we het belang van informeel leren. Ten eerste blijkt informeel leren bij te dragen aan de missie van het volwassenenonderwijs. Ten tweede heeft het informeel leren een maatschappelijk belang. Ten slotte is er ook sprake van een persoonlijk belang. Dit heeft echter meer de vorm van een persoonlijke waarde dat informeel leren voor cursisten heeft. We behandelen dit in hoofdstuk 6.

### 5.1. Bijdrage missie volwassenenonderwijs

Het decreet voor volwassenenonderwijs (Vlaams Parlement, 2007) beoogt resultaten op persoonlijk, educatief en professioneel functioneren. Dat wat cursisten informeel leren, kan op deze drie gebieden terug gebracht worden. We maken een synthese.

Een eerste is het **professioneel niveau**. staat als een paal boven water dat op dit niveau het meest geleerd wordt via formeel leren. We merken echter dat ook een aantal zaken die informeel geleerd worden hieraan bijdragen. Zo leert men informeel vaak wat men ook voor het formeel curriculum dient te leren. Zo leren cursisten via intentioneel informeel leren (opzoeken, lezen,...) nog extra dingen bij die nuttig zijn voor het beroep. Andere cursisten leren dan weer dingen die ze niet in de les zagen, maar wel belangrijk of nuttig vonden voor het beroep. Deze zijn ze dan zelf informeel gaan bij leren. Tenslotte zijn er een aantal vaardigheden die cursisten informeel geleerd hebben die hen helpen bij het solliciteren of het doorhakken van knopen op vlak van het beroep: een verhoogd zelfvertrouwen, betere sociale vaardigheden, uitgebreidere woordenschat,...

Op **educatief niveau**, vervolgens, merken we dat via informele leerprocessen de attitude ten opzichte van leren bij verschillende van de respondenten verandert gedurende de opleiding. Zo rapporteert de meerderheid van de cursisten de wil om nog verder te leren: via formele, niet – formele educatie of intentioneel informeel leren. Bovendien wordt de positieve attitude via informele leerprocessen doorgegeven aan anderen (kinderen, collega's,...).

Op **persoonlijk niveau**, tenslotte, blijkt de meerderheid van het informeel leren gebruikt te worden. Het gaat om levensdomeinen als: familie, vrije tijd, vrijwilligerswerk,... Zo leert men bijvoorbeeld meer te luisteren naar mede – cursisten en ziet men zich dit doortrekken naar het gezinsleven en de opvoeding van de kinderen.

### 5.2. Maatschappelijk belang

Cursisten komen in de eerste plaats naar de opleiding logistiek assistent om formeel te leren in functie van het beroep als logistiek assistent. We willen niet de indruk creëren dat enkel het informeel leren van belang zou zijn. Wel willen we aangeven wat het eventuele belang ervan is. Het maatschappelijke belang situeert zich voornamelijk op het educatief en persoonlijk/maatschappelijk functioneren. Informeel leren heeft minder belang in functie van het professioneel functioneren. We sommen de belangrijkste elementen op.

## Tolerante burgers

In hoofdstuk 1 bleek dat cursisten heel wat informeel leren op het vlak van sociale vaardigheden. Het gaat naast communicatieve vaardigheden ook om attitudes als *'inlevingsvermogen', 'tolerantie', 'respect', 'openheid naar andere culturen'*... Voor de individuele cursisten, maar mogelijks nog meer voor de maatschappij, zijn deze vaardigheden en attitudes van belang. Het creëert meer tolerante burgers met een open blik. Zo leert Rosita door meer om te gaan met mensen zich ook meer in anderen in te leven.

*"Niet dat ik daar compassie mee heb, nog niet bijna, want dat mag je niet, maar het is anders. Als ze vroeger gezegd hadden: een pedofiel. Ja, 'schiet hem af', sowieso. Nu denk ik dat soms nog, maar nu denk ik toch al als ze daar zitten, ja, daar moet een psychiater bij komen, die hebben hulp nodig. (...) Dat zijn mensen, hé. Tegenover vroeger waren dat geen mensen, hé."* (Rosita)

## Aanpak van problemen

De *communicatieve vaardigheden* lijken in de eerste plaats van belang voor het individu, maar ook dit heeft een maatschappelijk belang. Zo beschrijven de lesgevers hoe ze een cursist hebben zien groeien in communicatie en hoe dit een impact had op de aanpak van haar privé – problemen.

*"Bijvoorbeeld Brenda die toch ook wel op een juistere manier is gaan communiceren over de financiële problemen die daar thuis waren en daar dan toch ook wel hulpverlening rond krijgt ondertussen, budgetbegeleiding. (...) Dat communiceren dat gaat ook... Even goed met relaties. Gelijk een Brenda in relatie met haar man en zelfs naar haar schoonmoeder toe."* (lesgevers)

Brenda leerde haar problemen te verwoorden en een hulpvraag te formuleren. Bovendien sloeg ze er in om dit op een gepaste manier aan de juiste instanties te communiceren. Als mensen uit de kansarmoede of uit problematische situaties dit informeel leren, dan heeft dit ook belangrijke maatschappelijke implicaties! De investering in deze cursus betaalt zich mogelijks op termijn terug.

## Opvoeding

Via verhalen leren cursisten vaak veel uiteenlopende dingen van elkaar. Een onderwerp dat door heel wat cursisten wordt aangehaald, is de *opvoeding*. Cursisten kunnen van elkaar over de opvoeding van kinderen leren. Persoonlijk vindt men dit zeer belangrijk. Het krijgt vorm in tips en raad op basis van wat anderen reeds informeel leerden door zelf ouder te zijn. Daarnaast heeft dit leren ook een maatschappelijk belang. Cursisten creëren een netwerk om met eventuele problemen terecht te kunnen. Ze leren niet alleen via verhalen. Ook informeel geleerde vaardigheden als *'relativeren, luisteren, voor zichzelf op komen,...*' worden toegepast in de opvoeding. Er is als het ware sprake van informele opvoedingsondersteuning.

## Bijdrage aan de kennismaatschappij

Eerst en vooral is er de vaststelling die al in veel literatuur wordt gesteld: *het formeel leren leidt tot meer leren nadien*. Als persoonlijk belang brengt dit met zich mee dat cursisten meer kansen krijgen. Op maatschappelijk niveau resulteert dit in meer opgeleide burgers.

Zoomen we nu in op het informeel leren, dan blijkt het *intentioneel informeel* leren een bijna onmisbare vaardigheid in de huidige kennismaatschappij. Trekt men dit leren door naar bijvoorbeeld leren in functie van de opvoeding, energiefacturen, instanties,... dan creëert dit meer geïnformeerde burgers die bovendien zelf op zoek gaan naar informatie en zelf constant bij leren. Het intentioneel informeel leren is dus een vaardigheid die maatschappelijk zeer relevant is met het oog op het onderhouden van de kennismaatschappij.

### **Aanzet tot levenslang leren**

In onze analyse stellen we vast dat heel wat cursisten gedurende de opleiding leren dat *leren belangrijk* is en ook leuk kan zijn. Persoonlijk is dit belangrijk daar de stap naar verder leren verkleint, maar ook maatschappelijk heeft dit enige waarde aangezien het *aanzet tot levenslang leren*. Levenslang leren als één van de middelen om van Europa een krachtige kenniseconomie te maken (Europese Commissie, 2001).

Nog meer van maatschappelijk belang is de vaststelling dat cursisten deze *positieve leerattitude* via informele leerprocessen *doorgeven* aan anderen die de opleiding niet volgden. Op basis van onze gegevens, lijkt een positieve leerattitude haast besmettelijk. Op deze manier komt levenslang leren ook dichterbij voor de mensen aan wie men deze positieve leerattitude wil doorgeven. We kunnen hieruit niet concluderen dat deze mensen de attitude ook daadwerkelijk zullen over nemen, maar de kans ertoe vergroot wel.

Wat nog vaker gerapporteerd wordt, en we gaan in crescendo wat betreft maatschappelijk belang, is het doorgeven van deze positieve leerattitude *aan de eigen kinderen*. We beschreven de informele leerprocessen hiervan in het vorige hoofdstuk. De leerattitude wordt op verschillende (informele) manieren doorgegeven. Men heeft meer interesse in, aandacht voor het leren van de kinderen, stimuleert en motiveert hen meer, maakt meer tijd vrij voor begeleiding bij schoolwerk, zoekt alternatieven voor het helpen van de kinderen en fungeren zelf als voorbeeld. Cursisten geven aan het goed te willen doen voor zichzelf. Volgens één van de cursisten zit er ook meer achter en tracht men ook zijn best te doen als voorbeeld voor de kinderen. Voor de cursisten persoonlijk blijkt het zeer belangrijk dat ze dit nu door geven aan hun kinderen. Op maatschappelijk niveau schuilt hier een groot belang!

### **Doorbreken cirkel van intergenerationele lage scholing**

Het onderwijs is een selectief orgaan. Het opleidingsniveau van de moeder blijkt dé voorspeller voor de slaagkansen van de leerlingen (Pfeffer, 2008). De zojuist beschreven processen zorgen ervoor dat laagopgeleide moeders hun kinderen naar aanleiding van de opleiding meer stimuleren voor formeel leren. Deze processen van informeel leren maken het mogelijk deze vicieuze cirkel te doorbreken.

*“Goh, je gaat zelf maar tot je zestien jaar naar school. Mijn man maar tot zijn vijftien jaar. En je gaat dan werken. En uw kinderen gaan dan al tot 19 jaar en hij heeft een diploma. Dan heb je zo*

*op den duur 'Ja, het zal wel goed zijn,hé.'. Maar eigenlijk moet je verder nadenken. En dat heb ik nu, vind ik. (...) Nu zeg ik echt zo van 'Ja, doe maar.'. Ik zie beter het nut er van in. Ik zal het zo zeggen. Vroeger zou ik zeggen: 'Hij heeft een diploma, begin maar.'. " (Rosita)*

Het is dus maatschappelijk zeer relevant als de cirkel op deze manier doorbroken wordt en de kinderen van deze laagopgeleide moeders meer kansen hebben in het onderwijs. Ook zien we voordelen voor de opvoeding van kinderen in kansarme gezinssituaties. Ook Brenda, cursist uit sociaal arme achtergrond, is door de opleiding anders gaan kijken naar leren en vindt het nu ontzettend belangrijk. Ze probeert het dan ook op allerlei manieren aan haar dochter mee te geven, maakt meer tijd voor haar dochter, probeert er naast te gaan zitten bij huiswerk en zoekt ondanks dat ze zelf niet kan helpen bij de leerstof naar andere manieren om haar dochter te begeleiden: bv. een spelletje Rummikub.

*"Ja, haar huiswerk echt begeleiden, dat gaat niet. Want hetgeen dat ze nu krijgen heb ik in het lager nooit gehad. En dan is het van 'Charlotte, doe wat je kan en vraag dan seves aan onze papa of dat hij je helpt.'. Zo wel,hé. En dan er naast gaan zitten als ze moet lezen, dat wel,hé. Ja en dan zo een spelletje Rummikub spelen dat ze moet rekenen en zo, ja, dat wel." (Brenda)*

## 6. De waardering van informeel leren

Na het mogelijke maatschappelijke belang van informeel leren bekeken te hebben, bekijken we welke persoonlijke waarde of betekenis het informeel leren in de opleiding voor de cursisten heeft. Zowel wat formeel als informeel geleerd wordt, kan een waarde hebben voor cursisten. Gezien het onderwerp van dit onderzoek, gaan we dieper in op de waarde van informeel leren. Hiermee willen we niets afdoen aan de betekenis van het formeel leren en het daardoor behaalde diploma!

### Perceptie van cursisten op informeel leren

Cursisten verwachten niet informeel te leren wanneer ze aan een opleiding starten. Tijdens de interviews blijkt dat men niet over informeel leren heeft nagedacht, dat men niet op zulk een manier naar de opleiding kijkt. Men komt in de eerste plaats voor formeel leren en wordt ook voor dit leren beloond. Wat men daarnaast mogelijk informeel geleerd heeft, is veel minder zichtbaar. Na er even over nagedacht te hebben, komt men meestal toch tot een aantal voorbeelden. Na er wat dieper op door te gaan, blijkt dit informeel leren vaak ook enige persoonlijke waarde te hebben.

### Onderwerpen

Bespreken we de betekenis van informeel leren, dan komen we vaak op non – verbale elementen. We merken een verschil in de manier waarop informeel en formeel leren gerapporteerd wordt. Dat wat men formeel leerde, wordt meestal in een opsomming gegeven: hygiëne, EHBO, bed opdekken... Men geeft hierbij vaak aan dat het heel interessant was, het ook in het dagelijkse leven bruikbaar was en het geleerde daarom nog meer betekenis kreeg. Kijken we naar hoe cursisten informeel leren rapporteren, dan merken we een andere manier van communicatie. Daar waar men van het formeel leren zegt dat men fier is, lijkt men het in onze interviews meer ook echt non – verbaal te tonen als men spreekt over informeel leren. Dit verschil is het grootst voor twee groepen van onderwerpen: het deel wat wordt geleerd over zichzelf (zelfbeeld, zelfvertrouwen) en het deel dat men leert voor de opvoeding van de kinderen.

### Zelfvertrouwen

Non – verbaal lezen we de fierheid bijna uit de ogen van de cursisten. Als we hen dit terug spiegelen tijdens de interviews, benoemt men het ook zelf als fierheid en trots. Men ziet het positievere zelfbeeld bijna als overwinning. Men heeft zichzelf grenzen zien verleggen waarvan men het niet verwacht had. Deze non – verbale uitdrukkingen begeleiden vaak uitspraken als *'Ik ben er toch geraakt!'* en *'Ik ben er sterker uit gekomen.'*. Door de reeks van succeservaringen leerde men *'Ik kan het!'*. Kijken we naar de kwantiteit van het geleerde, dan zien we dat cursisten rapporteren dat de grenzen die ze verleggen vaak klein zijn.

*"Ja, maar je moet die grenzen verleggen zien als iets heel klein, hé. Het is niet dat ik ineens ga bungee springen en zo van die dingen, hé. Nee. Echt zo, dat is heel klein voor mij."* (Petra)

Hoewel cursisten aangeven dat wat ze informeel geleerd hebben vaak kleine sprongen zijn, zijn ze kwalitatief vaak wel zeer waardevol voor hen.

### **Opvoeding**

Het (informeel) leren over de opvoeding van de kinderen gaat gepaard met de grootste non – verbale verschillen in rapporteren. De meerderheid van de cursisten rapporteert deze onderwerpen en allen rapporteren ze dit met veel trots. Als men praat hoe het eigen informeel leren de opvoeding van de kinderen in positieve zin heeft beïnvloed, lijken hun woorden meer emotionele geladenheid mee te krijgen, begint men ook anders te spreken. De geladenheid uit zich bijvoorbeeld in sneller en hoger praten en uitspraken en non – verbale boodschappen als ‘Natuurlijk is dat belangrijk!’.

### **Ook kleine kennis/vaardigheden**

Ook op het eerste zicht kleine en misschien wel bijna verwaarloosbare elementen die informeel geleerd worden, kunnen een grote persoonlijke waarde hebben voor de cursisten. Zo leert een cursist die meer dan 30 jaar in een fabriek had gewerkt nu nieuwe woorden. Ze klonk verontwaardigd dat ze deze, in principe dagdagelijkse, woorden niet kende. Het was voor haar persoonlijk dan ook van grote waarde dat ze deze woorden nu wel (informeel) leerde.

*“En die kon echt uit de hoek komen dat wij plat lagen van het lachen. Maar met woorden die wij niet gebruiken, maar die zijn wel gangbaar, hé (verheft stem). (...) (Want) als je naar iets staat te luisteren dat je niet snapt, dat is onnozel, hé.” (Rosita)*

### **Informeel leren van elkaar**

Niet alleen de inhoud van wat men informeel leert wordt gewaardeerd. Ook de processen op zich. Bekijken we zo in welke mate men het persoonlijk waardeert dat men van elkaar kan leren in de opleiding, dan merken we hierin verschillen. Deze verschillen lijken samen te vallen met het verschil tussen de groepen die we in hoofdstuk 3 in onze prototype – analyse vergeleken.

Deze van groep 1 waarderen het van elkaar te kunnen leren. Zoals we in hoofdstuk 3 beschrijven, (h)erkent groep 2 het informele leren weinig tot niet. Ze rapporteren weinig informeel leren. Daar waar het van elkaar leren voor hen minder waarde lijkt te hebben, zijn ze echter wel blij met wat ze zo leerden. Men praat er echter met minder enthousiasme over dan de cursisten uit groep 1.

Wat de respondenten specifiek waarderen aan informeel leren, is wanneer het geleerde ook gebruikt kan worden in andere contexten: opvoeding, vrije tijd, gezinsleven, vrijwilligerswerk,...

### **Informele educatie onder cursisten – aanleren**

In tegenstelling tot het informeel leren van elkaar, lijkt het iets kunnen bijbrengen aan anderen wel voor alle 15 respondenten van betekenis. Cursisten hebben niet de intentie anderen iets aan te leren, het gebeurt eerder spontaan. Deze spontane vormen blijken echter wel van betekenis. Het erkent hun eerder informeel leren en lijkt het zelfvertrouwen te versterken.

*“Ja, dat is wel plezant. En dat was voor hen ook wel... ze leerden er eigenlijk ook wel iets uit, ze. (...) Dat geeft mij zo een sterker gevoel van ‘Ik kan dat, ik heb hier mensen iets aan geleerd.’. En dan voel je je ook wel een beetje positiever.” (Laura)*

### **Intentioneel informeel leren**

De combinatie van intentioneel informeel leren en formeel leren blijkt voor de enige cursist die dat deed in de opleiding zeer waardevol. Voor haar blijkt het een zeer ‘vruchtbaar jaar’ te zijn daar zij niet alleen de doelstellingen van het formeel leren behaalde, maar ook degene die zij zich stelde in functie van het intentioneel informeel leren. Daar waar cursisten naar aanleiding van de opleiding intentioneel informeel zijn gaan leren, zijn ze enthousiast over het feit dat ze nu zelf – gestuurd leren. Men spreekt hierover met enige vorm van fierheid. Bij de vraag hoe ze het vinden dat ze nu ook op deze manier leren, kijkt men verontwaardigd: ‘Hoe kan zoiets nu negatief zijn?’.

### **Waardering informeel leren door anderen**

Ook de lesgevers rapporteren hoe informeel leren cursisten persoonlijk ten goede komt. Zo ziet men bijvoorbeeld hoe cursisten in de groep informeel leren communiceren, dit doortrekken naar hun privé en het zelfs daar nog meer blijkt teweeg te brengen.

*“En dat het zelfs daar nog meer teweeg brengt. Zoals aanpassingsvermogen op stage. Ok, dat is meegenomen dat dat goed zit, maar als je dan ziet wat er privé gebeurt, dan heeft dat een veel grotere impact, hé.” (lesgevers)*

Ook mensen uit de omgeving van de cursist lijken het informeel leren van de cursist te waarderen. Zo één van de moeders die tijdens het interview haar grote tevredenheid uitte over wat haar dochter doorheen de opleiding informeel geleerd had.



## 7. Vertaling naar de praktijk

Doorheen de presentatie van de resultaten stelden we een aantal hypothesen. In dit hoofdstuk bekijken we hiervan de mogelijke gevolgen voor de praktijk. We benadrukken nogmaals dat we ons enkel baseren op onze eigen resultaten, regelmatig ondersteund door eerder onderzoek. Het neemt echter niet weg dat we de denkoefening reeds kunnen maken.

Het informeel leren blijkt niet strikt noodzakelijk om de doelen in het formeel curriculum te behalen. Er zou dan ook gesteld kunnen worden dat het niet nodig is in de opleiding ruimte te voorzien voor informeel leren. We vinden op basis van de gepresenteerde resultaten echter een aantal tegenargumenten. De aandacht voor informeel leren in de opleiding wordt volgens onze resultaten verantwoord vanuit zowel de cursist, de maatschappij als het volwassenenonderwijs.

### 7.1. Verantwoording aandacht informeel leren in de opleiding

De verantwoording loopt ten eerste via de **cursisten**. Door de verspreiding van de meerwaarde van informeel leren voor de cursisten, vatten we het hier even samen. Zo rapporteerden we dat ze de inhoud én processen van informeel leren waarderen, het leidt tot een grotere succeservaring, de stap naar levenslang leren kleiner wordt, vooral de spontane vormen van informeel leren gewaardeerd worden, het informeel leren het formeel leren aanvult, boeiender en afwisselender maakt en het helpt het formeel leren beter te onthouden. Bovendien bleek het elkaar iets kunnen aan leren het vorige informeel leren te erkennen. Dit had tevens gevolgen voor het zelfvertrouwen van de cursisten.

Ten tweede loopt de verantwoording via het **maatschappelijk** belang dat het informeel leren in deze opleiding blijkt te hebben, zie hoofdstuk 5: aanzet tot levenslang leren, basis voor kennismaatschappij, ondersteuning van de opvoeding, doorbreken cirkel intergenerationele lage scholing,...

Ten derde wordt de aandacht voor informeel leren in de opleiding ook gelegitimeerd vanuit het **volwassenenonderwijs** zelf.

Een *eerste argument* vinden we in de voordelen door het afstemmen van het formeel, informeel en verborgen curriculum. Hierdoor vergroot de kans dat zowel informeel als formeel hetzelfde geleerd wordt. De kans dat de doelen van het formeel curriculum (en daardoor ook de studiebewijzen) behaald worden, vergroot. Door het inzicht in het informeel leren van cursisten kan bekeken worden of het al dan niet wenselijk is in functie van het formeel curriculum. Voornamelijk daar waar er transformatieve doelstellingen gesteld worden (zoals in dit informeel curriculum), is dit van groot belang opdat de nieuwe vaardigheden en attitudes een duurzaam effect zouden hebben. De context waarin het nieuwe geleerd wordt, dient dit immers zo goed mogelijk te ondersteunen (Bolhuis, 2009). De effectiviteit van het formeel leren zal vermoedelijk lijden onder een tegengesteld informeel leren.

Een *tweede argument* is dat uit de literatuurstudie blijkt dat attitudes vaak beter geleerd worden via het informeel en verborgen curriculum (Ozolins, et al., 2008; Wade & Regehr, 2006). Indien

attitudes, waarden en normen vooropgesteld worden, kunnen ze mogelijks beter ook via deze curricula overgedragen worden. Dit kan door middel van informele educatie, zoals ook in deze opleiding.

Een *derde argument* is dat het informeel leren de missie van het volwassenenonderwijs tegemoet komt. Enerzijds helpt het informeel leren in deze opleiding het formeel leren en ondersteunt het het behalen van het studiebewijs. Anderzijds, daar waar het formeel curriculum voornamelijk op het professioneel vlak werkt, zien we dat via het informeel leren in de opleidingen ook doelstellingen op educatief en persoonlijk niveau behaald kunnen worden. Is er minder ruimte om informeel te leren (omgang met elkaar, cafetaria, pauzes met de groep,...), is het op basis van onze gegevens mogelijk dat er op deze laatste twee niveaus minder bereikt wordt. De kans dat de opleiding dan voornamelijk op professioneel niveau werkt, achten we op basis van onze gegevens groter. We onderzochten echter niet het effect van formeel leren op deze drie gebieden, dus kunnen hierover geen geldende uitspraken doen.

## **7.2. Hoe ruimte maken voor informeel leren?**

We verantwoordden de aandacht voor informeel leren in de opleiding op basis van onze analyses. Hoe kan zulke aandacht voor informeel leren praktisch vorm krijgen in het volwassenenonderwijs? Op basis van wat we vast stelden, willen we reeds een eerste aanzet geven voor dit denkproces.

### **Expliciteren informeel leren**

Het expliciteren van informeel leren kan tot een aantal belangrijke gevolgen leiden. In hoofdstuk 3 stelden we de hypothese dat de bereidheid informeel leren als leren te zien het verschil in herkennen en bijgevolg ook het rapporteren van leren verklaart. Eens herkend, wordt het informeel leren door deze cursisten gewaardeerd en leidt het tot een succesvollere leerervaring. Bovendien leert men informeel leren kennen als mogelijke bron om te leren: de stap naar levenslang leren wordt weer wat kleiner. Het zichtbaar maken van informeel leren kan tot dit bovenstaande leiden. Voor deze aanbeveling (expliciteren informeel leren), vinden we steun bij Tough (2002). Hij stelt op basis van zijn jarenlang onderzoek dat het empowerend, helpend en ondersteunend kan zijn om mensen aan te moedigen naar het eigen (informele) leren te kijken.

De bereidheid informeel leren als leren te zien, gaat om beeldvorming. Dit opent perspectieven, daar er via de opleiding aan gewerkt kan worden. Hoe kan deze beeldvorming veranderd worden? We vermoeden uit onze interviews dat sommige cursisten minder open stonden voor informeel leren, omdat ze het niet kenden. Uit onze interviews blijkt namelijk dat de kennismaking met het informeel leren van anderen en de bewustwording van het eigen informeel leren, hen erover doet nadenken. Vervolgens blijkt de bereidheid informeel leren als leren te zien groter. Het informeel leren kan volgens ons op verschillende manieren in de opleiding aan bod komen. Kennismaking ermee en bewustwording ervan zullen van belang zijn. De erkenning en waardering van informeel leren vanuit de opleiding, lijkt ons een eerste stap naar het herkennen er van door cursisten.

## **Subtiele erkenning informeel leren**

De spontaniteit waarmee informeel leren alsook de erkenning ervan in de opleiding plaats vindt, blijkt een belangrijk element in de waardering van de cursisten. Vertalen we dit naar de praktijk, dan blijkt dat vaak op kleine, subtiele manieren erkenning kan geboden worden voor het eerdere informele leren van cursisten.

EVC blijft een belangrijke stap naar de maatschappelijke erkenning voor informeel leren. Om een drietal redenen pleiten we er echter voor ook in de opleiding, op kleine manieren, aandacht te schenken aan het informeel leren. *Ten eerste* komt slechts een deel van het informeel leren van cursisten in aanmerking voor EVC. *Ten tweede* geldt dit enkel voor wat men vroeger informeel leerde, informeel leren van tijdens de opleiding komt niet aan het licht. Kennismaking/herkenning van het huidige informeel leren zorgt op basis van onze gegevens echter mee voor de erkenning ervan. *Ten derde* appreciëren cursisten net het spontane, incidentele van de erkenning van informeel leren. Het terloops kunnen tonen van het eerder geleerde blijkt belangrijk.

Het formaliseren van informeel leren zou de kracht ervan mogelijks wegnemen. Het zou een logische reactie zijn om informeel leren te erkennen via het tonen van dit eerder geleerde via een opdracht in de klas. Dit kan op basis van onze gegevens mogelijks minder effect hebben dan simpelweg ruimte te voorzien waarin cursisten op een spontane en informele manier verhalen aan elkaar kwijt kunnen. Hoewel informeel leren zowel door de lessen (formele leren) als de pauzes lopen, scheppen deze informele momenten meer gelegenheid tot informeel leren. Het lijkt in dit opzicht dan ook aan te raden expliciet aandacht te schenken en ruimte te bieden aan deze informele momenten. In deze opleiding werden ze bovendien aangegrepen om het informeel curriculum via informele educatie over te brengen. Mogelijks zorgt ook dit voor de veelheid aan gerapporteerd informeel leren tijdens deze informele momenten.

Jeffs en Smith (1990) beschrijven dat het informeel leren niet enkel loopt via extra – curriculum activiteiten. Deze activiteiten gaan om activiteiten binnen de informele en niet – formele educatie. Net als Jeffs en Smith (1990) merken we op dat het informeel leren in een formele educatieve setting ook en voornamelijk doorheen de ganse educatie loopt. Het informeel leren van cursisten beperkt zich niet tot geïsoleerd in extra – curriculum activiteiten. Slechts één van onze cursisten rapporteert bijvoorbeeld zulke activiteiten, zoals een bezoek aan Körperwelten. Het is dan ook nodig meer te doen met informeel leren dan het voorzien van extra activiteiten. Zoals beargumenteerd kunnen kleine subtiele manieren reeds van betekenis zijn.

## **Hanteren van de drie curricula**

Het hanteren van de drie curricula is één van de manieren om op niet al te ingrijpende manier met informeel leren aan de slag te gaan. In 7.1. overliepen we de voordelen van het hanteren van de drie curricula in de opleiding. Op basis van de literatuur (o.a. Wade & Regehr, 2006) en onze gegevens stellen we vast dat de lesgevers zeer belangrijk zijn in het werken met de drie curricula.

Het is nodig dat lesgevers (én de school) stilstaan bij de boodschappen die ze impliciet uitzenden (verborgen curriculum).

In dit onderzoek bleek dat het overbrengen van het informeel curriculum via informele educatie effectief was. We zagen dan ook dat het gebruik maken van de drie curricula positieve gevolgen kan hebben. In het sociaal cultureel volwassenenonderwijs bevindt zich heel wat expertise in verband met informele educatie en informeel leren.

### **7.3. Samenwerking met het sociaal cultureel volwassenenwerk**

Uit hoofdstuk 2 bleek reeds de link tussen de klasgroep van deze opleiding en een groep binnen het verenigingsleven. Indien dezelfde groepsdynamiek bekomen kan worden als in het verenigingsleven of het sociaal cultureel volwassenenwerk, dan lijkt ons dit een meerwaarde voor de opleiding. Men heeft op deze manier meer gelegenheid informeel te leren. Het resulteert in een aanbeveling voor de praktijk: creëer meer ruimte voor informele momenten. We vinden hiervoor steun bij Smith (2007) die het onderwijs in Groot – Brittannië onder de loep nam. Op basis van zijn onderzoek raadt hij ten stelligste aan meer gebruik te maken van informeel leren en methodes uit het verenigingsleven, uit het sociaal cultureel werk. Hij heeft het dan bijvoorbeeld over het gesprek, groepshantering, informele educatie,... Bovendien stelt Tough (2002) dat het individuele niveau niet voldoende is als men over sociale en globale thema's wil laten leren (zie het informeel curriculum van de opleiding). Het leren op sociaal niveau (groep) is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde.

Bekijken we dit in het licht van de Vlaamse realiteit, dan kunnen we op basis van Smith (2007) en onze eigen resultaten de aanbeveling doen meer bruggen te slaan tussen het (volwassenen)onderwijs en het sociaal cultureel volwassenenwerk (SCVW). Vlaanderen kent, zeker in vergelijking met andere Europese landen, een sterk SCVW (Smit et al., 2009). Het lijkt ons dan ook een opportuniteit van deze expertise gebruik te maken bij het nadenken over informeel leren in het volwassenenonderwijs. Bekijken we Vlaamse en Europese beleidsteksten, dan bieden zich een aantal kansen aan. Het bouwen van bruggen tussen de sectoren van formeel, niet-formeel en informeel leren wordt immers aangemoedigd zowel op Vlaams als op Europees niveau (Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL 2000; Raad van de Europese Unie, 2008). Bovendien kan ook over de landsgrenzen heen gekeken worden.

### **7.4. Een moeilijke opdracht**

De aandacht voor informeel leren in de opleiding, zal vermoedelijk een aantal veranderingen met zich meebrengen voor de lesgevers. Niet alleen dienen ze met het formele curriculum aan de slag te gaan, ook het informeel en verborgen curriculum zal mee in hun handen komen te liggen. Men wordt bovendien niet alleen begeleider van het formeel leren bij cursisten, maar ook dat van het informele leren. De eigen waarden, normen en overtuigingen die via impliciete boodschappen naar de cursisten worden uit gedragen, zullen bovendien onder de loep genomen moeten worden.

Via dit onderzoek blijkt de relevantie van de aandacht voor informeel leren in de opleiding. Het omzetten van deze vaststellingen in de praktijk is geen sinecure. Lesgevers hebben immers reeds een omvangrijk takenpakket en dito verantwoordelijkheid (Smet, 2009). Bekijken we het belang en de mogelijkheden van informeel leren, lijkt het ons de investering echter waard.

Hoewel nog niet veel onderzoek rond informeel leren in het onderwijs bestaat, kan het denkproces over de vertaling van de vaststellingen van dit onderzoek wel gevoed worden door het onderzoek van Smith (2007) over de ervaringen met informele educatoren in het onderwijs.

### **7.5. Verder onderzoek onmisbaar**

We herhalen met drang wat we reeds in de inleiding van dit hoofdstuk schreven. De hypotheses in dit hoofdstuk zijn opgesteld op basis van ons onderzoek. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of deze hypotheses ook van toepassing zijn op andere opleidingen binnen het volwassenenonderwijs. Zeker onderzoek in opleidingen waarbij het informeel en formeel leren elkaar blijken tegen te spreken en waar het informeel curriculum niet expliciet gehanteerd wordt, is aangewezen.

## VII. Conclusies

### 1. Conclusies

In dit onderzoek bekeken we de rol van het informeel leren binnen het volwassenenonderwijs, met name de opleiding Logistiek Assistent (2008-2009) van CVO Horito. Uit de resultaten blijkt dat in deze opleiding het informeel leren van de cursisten de missie van het volwassenenonderwijs, zoals beschreven in artikel 3 van het decreet voor volwassenenonderwijs (Vlaams Parlement, 2007), helpt bereiken. Deze missie is tweedelig. Enerzijds stellen we vast dat het informeel leren van cursisten voor, tijdens en naast de opleiding het formeel leren mee ondersteunt en aanvult en hierdoor het behalen van het studiebewijs (certificaat) bevordert. Anderzijds, stellen we vast dat de cursisten via informeel leren vaardigheden, attitudes en kennis opdoen voor zowel hun persoonlijk, maatschappelijk functioneren als hun educatief en hun professioneel functioneren. Ook dit is een deel van de missie van het volwassenenonderwijs (Vlaams Parlement, 2007). Deze vaststelling is belangrijk in die zin dat het volwassenenonderwijs een heel aantal van zijn doelstellingen behaalt via informeel leren. Hiermee stellen we niet dat het formeel leren alleen deze doelstellingen niet zou behalen. Hierover deden we geen onderzoek en doen we aldus ook geen uitspraken. Op basis van ons onderzoek, legitimeren we wel de aandacht voor informeel leren in het onderwijs zowel vanuit de cursist, de maatschappij als het volwassenenonderwijs.

We stopten niet bij deze vaststelling. We gingen daarnaast ook op zoek naar het inzicht in de informele leerprocessen in de opleiding. Zo bekeken we wat, hoe en via welke kanalen informeel geleerd wordt, wat het mogelijks beïnvloedt en wat de relatie is tot het formele leren. Het inzicht in deze processen, helpt om het informeel leren én zijn werking zichtbaar te maken en maakt het denken over de manier waarop met deze vaststellingen in de praktijk omgegaan zal worden eenvoudiger. Ook theoretisch heeft het onderzoek een meerwaarde, daar het de lacune in onderzoek naar informeel leren helpt op te vullen en het bovendien het model van Schugurensky (2000) verder exploreert en uitbouwt, wat Schugurensky overigens zelf aanmoedigde.

Grijpen we even terug naar onze hypotheses zoals gesteld in hoofdstuk IV, dan heeft het huidige onderzoek de eerste hypothese bevestigd. We stellen immers vast dat in deze opleiding het inzicht in informeel leren door de cursisten de herkenning van het informeel leren bevordert en tevens leidt tot de waardering er van. Het onderzoek zorgt niet enkel op individueel (de respondent) niveau voor herkenning van informeel leren, maar ook op groter niveau doordat het onderzoek inzicht biedt in het informeel leren in de opleiding en toont wat er in deze opleiding de waarde en het belang ervan is. Dit inzicht biedt mogelijkheden er mee aan de slag te gaan in de praktijk. In hoofdstuk 7 trachtten we het denkproces te voeden. Er kan nu gezocht worden hoe formeel en informeel leren met elkaar verbonden kunnen worden en meer synergie kan ontstaan (Department for Innovation, Universities and Skills, 2009).

Ook de tweede hypothese wordt onderbouwd. Uit de onderzoeksresultaten blijkt immers dat in deze opleiding het informeel leren ook zorgt voor leerresultaten buiten dat wat nodig is in functie

van de opleiding. Het informeel leren blijkt daarbij een aantal zeer belangrijke maatschappelijke implicaties te hebben, zoals het doorbreken van de intergenerationele lage scholing en de ondersteuning van de kennismaatschappij. Het informeel leren in en als gevolg van de opleiding zorgt voor een stap in de richting van levenslang leren, niet enkel van de cursist zelf, maar ook van anderen, met name hun kinderen. Het informeel leren lijkt op basis van onze gegevens de stap naar een leven lang leren te verkleinen. Ook de stelling van Tough (2002) dat het kijken naar het eigen leren empowerend kan werken, wordt door ons bevestigd. Men wist vaak niet dat men zo veel geleerd had en was hierover meestal positief verbaasd.

## **2. Vooruitblik**

### **2.1. Onderzoek**

We gaven reeds aan dat vergelijkend onderzoek in andere opleidingen binnen het onderwijs nodig zal zijn. Gelden onze vaststellingen bijvoorbeeld ook voor het initiële onderwijs? Wat met opleidingen waarin het formeel en informeel leren elkaar minder ondersteunen of zelfs tegengesteld zijn? Wat met opleidingen waarin minder expliciet aan de slag wordt gegaan met een informeel curriculum of informele educatie? We vermoeden op basis van ons literatuuronderzoek dat ook daar waar het informeel leren tegengesteld is aan het formeel leren, de nood aan aandacht voor het informeel leren zich opdringt. De kracht van de synergie tussen de twee valt daardoor immers weg. Welke andere mogelijke gevolgen het heeft zal verder onderzoek moeten uitwijzen.

Ten tweede raden we onderzoek aan naar wat de factoren zijn die cursisten aanzetten tot intentioneel informeel leren. We stelden immers vast dat de opleiding bij sommige cursisten leidde tot intentioneel informeel leren. Dit is een belangrijke vaardigheid in de huidige kenniseconomie en dus een belangrijke vaardigheid die door de opleiding informeel geleerd werd. Onderzoek naar de factoren die maken dat al dan niet tot intentioneel informeel leren wordt over gegaan, is in dit opzicht aan te raden.

Ten derde was een belangrijke maatschappelijke implicatie van informeel leren in en door de opleiding dat laaggeschoolde cursisten in de opleiding, heel wat informeel leren ten voordele van de opvoeding en scholing van de kinderen. Meer onderzoek naar de mogelijke gevolgen van het informeel leren in en door een opleiding volwassenenonderwijs voor laaggeschoolde moeders, kan ons meer inzicht bieden in de mogelijke kracht die het volwassenenonderwijs daarin kan hebben.

Ten vierde stellen we in ons onderzoek vast dat de bereidheid informeel leren als leren te zien een invloed heeft op het herkennen, rapporteren en zelfs mogelijks de waardering ervan. Eens het eigen informeel leren gekend, wordt het door niemand als negatief ervaren. Vermits deze invloed op informeel leren niet de focus van dit onderzoek was, hebben we het niet verder onderzocht. Volgend onderzoek zou echter wel dieper op onze hypothese uit hoofdstuk 3 kunnen ingaan.

## **2.2. Praktijk**

In hoofdstuk 7 maakten we de vertaalslag naar de praktijk. We willen hiermee het denkproces in de praktijk stimuleren en voeden. Het zal vermoedelijk een debat worden met heel wat gevoeligheden met allereerst de vraag of het de taak is van het onderwijs met informeel leren bezig te zijn. Vanuit ons onderzoek beantwoorden we dit bevestigend.

De belangrijkste aanbevelingen naar de praktijk toe starten vanuit het besef van het belang van informeel leren voor zowel de cursist, de maatschappij als het volwassenenonderwijs/de opleiding op zich. De belangrijkste aandachtspunten zijn: bewustwording van en kennismaking met informeel leren; naast EVC ook subtiele, kleine manieren van erkenning van informeel leren, ook dat van tijdens de opleiding; ruimte maken voor informeel leren van en aan elkaar; en het hanteren van de drie curricula. We benadrukken bovendien nogmaals het belang van samenwerking met het sociaal – cultureel volwassenenwerk. Expertise kan uitgewisseld worden.

## **3. Terugblik**

De kracht van het onderzoek situeert zich ondermeer in de mate waarin vorig onderzoek naar informeel leren gesynthetiseerd wordt. We zijn heel bewust met de methodologie aan de slag gegaan en hebben ons hiervoor laten leiden door voorgaand onderzoek. Bovendien vatten we deze bevindingen op een overzichtelijke manier samen zodat ook komend onderzoek naar informeel leren vanuit vaststellingen van eerdere onderzoekers kunnen vertrekken. Deze samenvatting is terug te vinden in bijlage 3.

Livingstone (2001) klaagde aan dat onderzoek naar informeel leren vaak blijft bij een bevestiging van de ijsberg van informeel leren (Tough, 2002) en men niet op zoek gaat naar wat zich dan juist in de diepte afspeelt. We zijn van mening dat we in dit kwalitatief onderzoek de diepte wel opgezocht hebben. We gingen na welke, vaak zelfs onzichtbare, processen met informeel leren te maken hebben, wat dan ook juist informeel geleerd wordt en wat hiervan bovendien het belang en de waardering van is.

Tenslotte is het een kracht van dit onderzoek dat we ons niet beperken tot het beschrijven van de processen, maar tevens de vertaalslag trachten te maken naar de praktijk. We willen ons immers niet beperken tot abstracte bewoordingen, maar tevens de mogelijke implicaties voor de praktijk weergeven.

Zoals elk onderzoek, heeft ook dit onderzoek een aantal beperkingen. Zo zijn er beperkingen eigen aan kwalitatief onderzoek. Onze onderzoekspopulatie is bijvoorbeeld geen representatie van de cursisten in het volwassenenonderwijs. Bovendien gaat het om een vrij specifieke doelgroep en zijn het allemaal vrouwen. De generaliseerbaarheid van het onderzoek is dan ook beperkt. We hebben echter steeds als doelstelling voor ogen gehouden inzicht in informeel leren te genereren. We zijn van mening dat we hierin geslaagd zijn. Nu zal bekeken moeten worden in welke mate onze vaststellingen ook in andere opleidingen en voor andere cursisten van toepassing is. Naast deze



beperking eigen aan kwalitatief onderzoek, willen we een aantal specifiekere beperkingen weergeven.

Ten eerste is de sociale wenselijkheid en sturing door de interviewer mogelijk een grotere valkuil dan bij andere onderzoeken. Livingstone (2001) waarschuwt hiervoor, omdat er scepticisme ten opzichte van het ontkennen van informeel leren kan ontstaan. Als interviewer dien je informeel leren toe te lichten, waardoor je het ontkennen van informeel leren kan interpreteren als een gebrekkig begrip van je uitleg over informeel leren. Door hier op voorhand bewust van te zijn, trachten we zo onbevooroordeeld mogelijk naar cursisten toe te stappen. Het was echter vaak een evenwichtsoefening. Door de abstractheid van informeel leren, vergde het heel wat van de interviewer om abstracte concepten te vertalen naar de cursisten en ze ook te herkennen doorheen hun verhaal. Er hangt dan ook veel af van de deskundigheid van de interviewer.

Ten tweede sloegen we er niet in elk voorbeeld van informeel leren in de indeling van Schugurensky (2007) te plaatsen. Oorzaak hiervan is de onduidelijkheid over het moment van bewustwording van het informeel leren, wat het onderscheid maakt tussen incidenteel leren en socialisatie. Bovendien stelden we in ons onderzoek vast dat één iets vaak op verschillende manieren informeel geleerd wordt. Voor een sterkere onderbouwing van de indeling van Schugurensky zal een afzonderlijk onderzoek met enkel de focus op deze indeling nodig zijn.

Ten slotte hebben we bij de evaluatie van de topic – lijst gemerkt dat de vraag ‘richting 2’ soms wel en soms niet het juiste effect had. Vaak kwamen we langs deze weg op informeel leren. Een neveneffect was echter dat cursisten het idee kregen dat door informeel leren er ook daadwerkelijk iets veranderd moest zijn. Deze verandering vulden ze dan vaak als iets groots in. Hierdoor werd het moeilijker kleiner (of additief) informeel leren aan de oppervlakte te krijgen. Mogelijks werd dan ook meer informeel leren gerapporteerd dat een aantal grotere veranderingen teweeg bracht. Ten tweede was ook de vraag in ‘richting vier’ over de mate waarin de cursist op keek naar anderen en daar mogelijks informeel van leerde geen efficiënte vraag. Vaak bewonderde men iemand en bleef het daarbij door het nog te grote verschil met zichzelf.

Met de presentatie van dit onderzoek hopen we meer inzicht gecreëerd te hebben in informeel leren en voldoende stof ter beschikking gesteld te hebben om het gewenste denkproces in de praktijk te starten.

## VIII. Literatuurlijst

- Baarda, B., & Goede, M. de (2006). Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek. Groningen: Wolters Noordhoff
- Baarda, B., Goede, M. de, & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters - Noordhoff
- Baert H., & Van Wiele, I. (2001), *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa. Opzet en resultaten*, Leuven: Centrum voor Sociale Pedagogiek - K.U.Leuven, .
- Baert, H., De Rick, K., & Valckenborgh, K. van (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen* [Elektronische versie]. Leuven: HIVA
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Brandstetter, G., & Kellner, W. (2000). Voluntary commitment, learning and democracy. Contributions to citizenship in Europe: examples from six European Countries. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke
- Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL (2000). *Actieplan ' een leven lang leren in goede banen' van 7/07/2000 van de Vlaamse Regering*. Geraadpleegd op 11 mei 2010, van <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/actieplan.htm#>
- Centrum voor Sociale Pedagogiek KUL (2001). *Levenslang en levensbreed leven in Vlaanderen en Europa*. Geraadpleegd op 11 mei 2010, van <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/index.htm>
- Church, K., Fontan, J.M., Ng, R., & Shragge, E. (2000) Social learning among people who are excluded from the labour market. Part one: context and case studies. [Electronic version]. *NALL Working Paper*, 11, Toronto: The research network for New Approaches to Lifelong Learning
- Cockx, F. (2008). Leren voor vormingswerk. Concepten voor het faciliteren van leren. Brussel: SoCius
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003) *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre* [Electronic version]. London: Learning and Skills Research Department for innovation, universities and skills (2009). *The Learning Revolution* [Electronic version]. London: The Stationery Office
- Diva (2003). *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen: gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen* [Elektronische versie]. Brussel: Diva
- Europese Commissie (2000). *A memorandum on lifelong learning* [Elektronische versie]. Brussel: Europese Commissie
- Europese Commissie (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* [Elektronische versie]. Brussel: Europese Commissie
- Europese Commissie (2010). *Evaluatie van de Lissabonstrategie*. [Elektronische versie] Brussel: Europese Commissie.
- Hager, P., & Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning. Wisdom, Judgement and Community*. (Lifelong learning book series, vol.7). Dordrecht: Springer
- Holford, J., & Veen, R. van der (Eds.) (2003). *Lifelong learning, governance and active citizenship in Europe*. (Final Report) [Electronic version] Guildford: ETGACE
- Jarvis, P. (2008). *Active citizenship in a late modern age*. (Democracy, lifelong learning and the learning society. Vol3) Oxon: Routledge

- Jeffs, T., & Smith, M. (eds.). (1990). *Using informal education*. Buckingham: Open University Press.
- Kuwan, H. (2008). *Final Report of the development of an international adult learning module* (Working Paper No.21) [Electronic version]. Paris: OECD
- Livingstone, D.W. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research [Electronic version]. *NALL Working Paper*, 21, Toronto: The research network for New Approaches to Lifelong Learning
- Livingstone, D.W. (2007). Informal learning: conceptual distinctions and preliminary findings. In Bekerman, Z., Burbules, N.C., & Silberman – Keller, D. (Red.), *Learning in places. The informal education reader*. (pp. 203-228). New York: Peter Lang Publishing
- Ozolins, I., Hall, H., & Peterson, R. (2008). The student voice: recognising the hidden and informal curriculum in medicine [Electronic version]. *Medical Teacher*, 30 (6), 606-611
- Pfeffer, F.T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24 (5), 543 - 555
- Raad van de Europese Unie (2008). Conclusies van de Raad van 22 mei 2008 over volwasseneneducatie [Elektronische versie]. *Publicatieblad van de Europese Unie*, 51 (C140), 10-13.
- Raad van de Europese Unie (2010). Gezamenlijk voortgangsverslag 2010 van de Raad en de Commissie over de uitvoering van het werkprogramma „Onderwijs en opleiding 2010” [Elektronische versie]. *Publicatieblad van de Europese Unie*, 53 (C117), 1-7.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field [Electronic version]. *NALL Working Paper*, 19, Toronto: The research network for New Approaches to Lifelong Learning
- Schugurensky, D. (2007). This is our school of citizenship. Informal learning in local democracy. In Bekerman, Z., Burbules, N.C., & Silberman – Keller, D. (Red.), *Learning in places. The informal education reader*. (pp. 163-182). New York: Peter Lang Publishing
- Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2009 -2014. Samen grenzen verleggen voor elk talent* [Elektronische versie]. Brussel: Vlaamse Regering
- Smit, H., den Oudendammer, F., Kats, E., & Van Lakerveld, J. (2009). Lifelong learning on either side of the border: the effects of government policy on adult education in The Netherlands and Belgium. *European Journal of Education*, 44 (2), 257-270
- Smith, K.M. (2007). Beyond the curriculum. Fostering associational life in schools. In Bekerman, Z., Burbules, N.C., & Silberman – Keller, D. (Red.), *Learning in places. The informal education reader*. (pp. 9-34). New York: Peter Lang Publishing
- Tough, A. (2002). The iceberg of informal adult learning [Electronic Version]. *NALL Working Paper*, 49, Toronto: The research network for New Approaches to Lifelong Learning. Geraadpleegd op 11 mei 2010, van <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf>
- Vanwing, T. (2002). Agogen, cipers van het levenslange leren? In Elias, W. & Vanwing, T. (red.). *Vizier op agogiek*. (pp.161-193). Leuven – Apeldoorn: Garant
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). *Volwasseneneducatie en volwassenenonderwijs*. Geraadpleegd 11 mei 2010, van <http://www.ond.vlaanderen.be/ONDERWIJSAANBOD/volwassen/default.htm>

- Vlaams Parlement (2007). *Decreet betreffende het volwassenenonderwijs* [Elektronische versie]. Brussel: Vlaams Parlement
- Vlaamse Overheid (2009). *Vlaanderen in Actie – Doorbraken 2020*. Brussel: Vlaamse Overheid
- Vlaamse Regering (2007). *Memorie van Toelichting bij het voorontwerp van decreet betreffende het volwassenenonderwijs* [Elektronische versie]. Brussel: Vlaams Parlement
- Wade, G., & Regehr, G. (2006). What we don't know we are teaching. Unveiling the hidden curriculum [Electronic version]. *Clinical orthopaedics and related research*, 449, 20-27.
- Wren, D.J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593-596

## **IX. Bijlagen**

Bijlage 1	Beschrijving respondenten
Bijlage 2	Topiclijst
Bijlage 3	Synthese methodologische aanbevelingen voor kwalitatief onderzoek naar informeel leren
Bijlage 4	Analyse interview lesgevers
Bijlage 5	Visie op de opleiding logistiek assistent door CVO Horito en De Schakel vzw

## **BIJLAGE 1: Beschrijving respondenten**

---

Ann, 38 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, 1 jaar invaliditeit voor aanvang opleiding, werkt nu als logistiek assistent, nieuw samengesteld gezin en 2 kinderen

Brenda, 36 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, komt uit een sociaal arm milieu, half jaar invaliditeit voor de opleiding, volgt nog de vervolgopleiding verzorging, getrouwd en één kind

Caroline, 22 jaar tijdens de opleiding, middengeschoold, woont thuis bij ouders, volgt nog een opleiding kinderverzorging

Dominique, 42 jaar tijdens de opleiding, middengeschoold, werkt nu met dienstencheques, getrouwd en 2 kinderen

Evi, 36 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, 9 jaar huismoeder, werkt nu als logistiek assistent, getrouwd en drie kinderen

Greet, 44 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, een twintigtal jaar huismoeder geweest voor de opleiding, volgt nu nog de vervolgopleiding verzorgende en werkt als logistiek assistent, getrouwd en twee kinderen

Ingrid, 52 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, 5 jaar werkloos voor de opleiding, werkt nu als logistiek assistent, alleenstaand

Kiara, 39 jaar tijdens de opleiding, niet geschoold, erkend politiek vluchteling uit Buthan, op het einde van de opleiding uit het asielcentrum naar een privé woning, alleenstaande moeder van 4 kinderen waarvan 2 kinderen in België

Laura, 19 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, woont thuis bij ouders, volgt de vervolgopleiding verzorging

Margreet, 40 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, 2 jaar invaliditeit en 2 jaar andere opleiding voor aanvang opleiding logistiek assistent, werkt nu als logistiek assistent, gescheiden en twee kinderen

Nadia, 40 jaar tijdens de opleiding, hooggeschoold, 6 jaar invaliditeit opleiding, is nog bezig met de stages van de opleiding logistiek assistent, gescheiden en één kind

Petra, 45 jaar tijdens de opleiding, middengeschoold, 17 jaar huismoeder voor de opleiding, werkt nu als logistiek assistent, pas gescheiden en 4 kinderen

Rosita, 50 jaar tijdens de opleiding, laaggeschoold, 32 jaar in een fabriek gewerkt, werkt nu als penitentiair beambte, getrouwd en twee kinderen

Samira, 29 jaar tijdens de opleiding, middengeschoold, komt uit Slowakije, 3 jaar in België, stopte met de opleiding, omdat het niet helemaal haar ding was en ze werk gevonden had, werkt nu als poetsvrouw

Tamara, 56 jaar tijdens de opleiding, middengeschoold, opleiding gevolgd op aandringen van VDAB en dan logistiek assistent gekozen, stages niet afgemaakt, wel de lessen blijven volgen, doet nu vrijwilligerswerk

## **BIJLAGE 2: Topiclijst**

---

In deze bijlage geven we de topiclijst die we gebruikten voor onze semi – gestructureerde interviews weer. De topic is steeds informeel leren. We trachten deze topic op vier verschillende manieren/richtingen te bevragen. Telkens geven we een korte verklarende uitleg en theoretische verantwoording.

### **RICHTING 1: Wat heb je meegenomen uit de ervaring met de opleiding?**

---

#### Verduidelijking

- *Ervaring*: Met ervaring bedoelen we alles waar je aan denkt als je aan de opleiding denkt. Niet alleen de lessen, taken en stages, maar ook als je het er met vrienden over had, als je er thuis mee bezig was,... Alles waar je maar aan denkt.
- Doorvragen op die zaken die *informeel geleerd* zijn (Wat ze geleerd hebben, maar niet tot de lessen of taken behoorde) We gebruiken dus de definitie van informeel leren als verschillend van formeel leren.

#### Theoretische onderbouw

- Definiëring van informeel leren als onderscheidend van formeel leren (Europese Commissie, 2000; Livingstone, 2001; Tough, 2002)

#### Soortgelijke vragen

- Wat zijn de belangrijkste dingen die je uit de opleiding meeneemt?
- Wat heb uit je ervaring met de opleiding uit gehaald dat je belangrijk vindt?
- Wat heb je naast de lessen en taken misschien nog geleerd? (op inpikken als vooral voorbeelden van formele leren geven)

Als informeel leren: doorvragen

### **RICHTING 2: Vragen naar veranderingen en linken aan (informeel leren in de) opleiding**

---

#### Verduidelijking

- We vertrekken hier vanuit de resultaten van leren en bekijken dan in welke mate ze informeel geleerd zijn in de opleiding
- Nagaan welke rol opleiding speelt in die verandering
- Nagaan wat in de opleiding een verband met de verandering heeft

#### Theoretische onderbouw

- Jarvis (2008) beschrijft hoe elk leren een verandering met zich mee brengt. Aan een verandering gaat dus steeds leren vooraf. We gaan in dit deel naar informeel leren via eventuele veranderingen. Brandstetter en Kellner (2000) raden bovendien aan ook veranderingen in andere levensdomeinen dan de opleiding/het werk te bevragen.

#### Vragen

- In welke mate merk je dat je veranderd bent sinds de opleiding? (Dit kan even goed niet het geval zijn of in subtiele vormen)
- In welke mate heeft de opleiding de manier waarop je naar de wereld/de dingen kijkt veranderd?
- In welke mate zijn er dingen veranderd in je relaties met familie of vrienden sinds de opleiding?

Als informeel leren: doorvragen

### **RICHTING 3: (aan)leren van(/aan) elkaar**

---

#### Verduidelijking

- We trachten na te gaan wat cursisten van elkaar geleerd hebben, zoals ze ook in het dagelijkse leven van anderen kunnen leren.
- We bevragen tevens of ze gemerkt hebben dat ze zelf (of anderen) iets trachtten aan te leren aan anderen.

#### Theoretische onderbouw

- Het leren van elkaar is informeel leren. Bovendien raden Livingstone (2007) en Bolhuis (2009) aan ook anderen te bevragen over het informeel leren van iemand. Een ander is soms beter in staat het (informeel) leren of veranderingen te verbaliseren.

#### Vragen

- Wat hebben anderen van jou kunnen leren?
- In welke mate heb jij zelf anderen iets willen bijbrengen?
- In welke mate heb jij iets van anderen kunnen leren?
- Waren er andere cursisten die jullie iets wilden bij brengen/delen/leren/...?

#### Informeel leren

Als men op deze manier van elkaar geleerd heeft, beschouwen we dit als informeel leren en vragen we opnieuw door (bewust/onbewust, intentie, onderwerp,...)

### **RICHTING 4: Informeel curriculum**

---

#### Verduidelijking

- In opleidingen worden dingen impliciet geleerd via een informeel en verborgen curriculum. We bevroegen cursisten dan ook of ze zo iets leerden.
- We kiezen er voor op dit deel niet te uitgebreid in te gaan, vermits we het als middel willen gebruiken tot informeel leren te komen en niet als doel om het informeel curriculum bloot te leggen.

#### Theoretische onderbouw

- We baseerden ons op een vragenlijst over het verborgen curriculum bij studenten in een medische opleiding  
Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, 329, 770 – 773, geraadpleegd op 14 mei 2010, van <http://www.bmj.com/cgi/content/full/329/7469/770/DC1>

#### Vragen

- In welke mate keek je op naar bepaalde mensen in de opleiding? (rolmodel)
  - o Waar naar op kijken, wat van op pikken... (bekijken of informeel van geleerd)
- In welke mate denk je dat de lesgevers jullie naast de lessen nog iets hebben willen meegeven? (informeel curriculum)
  - o Wat, hoe, waarde, ... (bekijken of iets informeel geleerd van hen)

Als informeel leren: doorvragen



## **SLOT**

---

### Verduidelijking

- Gegevensverzameling voor eventuele schets van hun profiel
- Verwachtingen exploreren om eventuele invloed daarvan op gerapporteerde informele leren te bekijken
- Mogelijkheid geven nog een reflectie te geven op informeel leren (door wat informele te babbelen over interview)
- Vragen naar eventuele aanvullingen

### Vragen

- Waarom ben je aan de opleiding logistiek begonnen?
  - Wat waren je verwachtingen toen je aan de opleiding begon?
  - ... vragen naar werk- en gezinssituatie voorheen, nu en toekomst
  - ... vragen vorige opleiding(en)
- 
- 

## **DOORVRAGEN** op informeel leren

---

### Theoretische onderbouw

- De vragen die we stellen per voorbeeld van informeel leren, zijn gebaseerd op de eigenschappen en vormen van informeel leren zoals geformuleerd door Schugurensky (2000, 2007).
- Smith (2007) raadde aan niet alleen de context van informeel leren te bevragen, maar ook de ervaring van de respondenten met het informele leren. Vandaar dat we ook de waarde en het belang van informeel leren verkennen.

### Per voorbeeld van informeel leren

- Mate van bewustzijn (ja/nee, wanneer bewust?)
- Mate van intentie
- Wanneer, waar, hoe en waarvan geleerd?
- Belang, waarde van geleerde (opleiding, werk, andere levensdomeinen, jezelf,...)

## **BIJLAGE 3: Onderzoek naar informeel leren: enkele aanbevelingen**

Informeel leren kwam het laatste decennium onder de aandacht. Voornamelijk intentioneel informeel leren werd reeds kwantitatief onderzocht. Kwalitatief onderzoek naar ook de niet – intentionele en onbewuste vormen van informeel leren is eerder zeldzaam. Toch kunnen we op basis van een aantal ervaringen van vorige onderzoekers op voorhand nadenken over het onderzoeken van informeel leren. Ten eerste van de ervaringen van de kwantitatieve onderzoeken, ten tweede van de vaststellingen door de sporadische kwalitatieve onderzoeken en ten derde van de aanbevelingen van ervaren onderzoekers om meer onderzoek in de diepte te verrichten.

Niet alleen voor ons eigen onderzoek, maar ook voor eventueel verder kwalitatief onderzoek naar informeel leren, vatten we deze ervaringen samen. Sommige aanbevelingen volgden we zelf niet. Deze keuzes zullen we dan ook beargumenteren.

We hopen via deze synthese niet alleen de repliceerbaarheid van dit onderzoek te vergroten, maar tevens een bijdrage te leveren aan volgend onderzoek naar informeel leren. In een eerste deel gaan we in op de nood aan een kwalitatieve benadering van informeel leren. In een tweede deel zullen we met concrete tips aan de slag gaan. In het derde deel verwijzen we naar twee rapporten die het onderzoek naar informeel leren behandelen en die dan ook belangrijke (basis)documenten zijn voor het opstarten van onderzoek naar informeel leren.

### **1. Kwalitatief onderzoek nodig**

#### **Kwalitatief diepte – onderzoek naar informeel leren is nodig**

We zullen puntsgewijs de argumenten opsommen voor kwalitatief diepte – onderzoek naar informeel leren. Schugurensky (2007) stelt dat het meeste van de persoonlijk betekenisvolle en significante leren via informeel leren gebeurt, inclusief de niet – intentionele vormen. Het basisidee is dat als informeel leren meer is dan de intentionele vorm, kwalitatief onderzoek zich opdringt, daar de andere vormen moeilijk naar boven komen door hun vanzelfsprekende en vaak onbewuste karakter.

- Er is nood aan hoog kwalitatieve case studies om informeel leren te onderzoeken en de complexe relaties tussen formeel en informeel leren te leren kennen (Colley, Hodgkinson & Malcom, 2003)
- Hager en Halliday (2006) stellen dat het onmogelijk is informeel leren (en dan voornamelijk de niet – intentionele vormen) kwantitatief te onderzoeken. Dit door de eigenschappen die deze vormen van leren hebben: vanzelfsprekend, onbewust, ingebed,...
- Livingstone (2001 en 2007) acht kwalitatief onderzoek noodzakelijk om de ijsberg van informeel leren te identificeren en te onderzoeken wat er zich in de diepte afspeelt. De 'tacit kennis' en vanzelfsprekende leerprocessen kunnen enkel naar boven gehaald worden via
  - o diepte interviews/case studies en inclusieve aanpak (Livingstone, 2007)
  - o sensitief etnografisch case study onderzoek (Livingstone, 2001)

- onderzoek in de diepte (Livingstone, 2001)
- observatie of diepte – interviews
- Kwalitatief onderzoek is nodig om respondenten van het impliciete leren bewust te laten worden (Brandstetter & Kellner, 2000).

### **Informeel leren in pedagogische settings**

- Verder onderzoek naar de combinatie tussen formeel en informeel leren in pedagogische praktijken/ educatieve settings is nodig om leren effectiever te maken (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003).  
*Dit onderzoek is niet alleen belangrijk in settings waar het formeel en informeel leren elkaar versterken, maar zeker ook in settings waarbij er formeel en informeel tegengestelde dingen geleerd worden. De effectiviteit van het leren kan verhoogd worden als beide op elkaar worden afgestemd.*
- Onderzoek naar informeel leren (in educatieve settings) is nodig om een betere balans tussen formeel en informeel leren te bereiken (Hager & Halliday, 2006).

### **Specifiek aandacht hebben voor**

- De vaardigheden die informeel geleerd worden. Livingstone (2007) beschrijft dat reeds soorten leerprocessen, tijdsinvestering en onderwerpen bevestigd werden, maar nog niet zo zeer de vaardigheden.
- De processen en ervaringen van respondenten met informeel leren. Ook deze dingen na de context dienen eens bevestigd te worden (Smith, 2007).
- Schugurensky (2007) raadt aan via kwalitatief onderzoek processen en resultaten van informeel leren te onderzoeken.

## **2. Concrete tips**

### **2.1. Informeel leren naar boven halen**

Informeel leren heeft een aantal eigenschappen waardoor het moeilijk is erover te praten. We lijsten hier deze eigenschappen op en doen aanbevelingen, op basis van vorig onderzoek en eigen ervaringen, om met deze eigenschappen rekening te houden en informeel leren toch zichtbaar te maken.

## **Informeel leren gebeurt onbewust**

Een eigenschap van informeel leren is dat het vaak onbewust verloopt (Brandstetter & Kellner, 2000; Schugurensky, 2007; Tough, 2002). Indien men niet bewust is van het eigen leren, kan het ook niet gerapporteerd worden.

Via retrospectieve recognitie (Livingstone, 2001) kan men zich echter, intern of extern, bewust worden van informeel leren. De externe variant is mogelijk via interviews. Dit wil zeggen dat door erover te communiceren en er naar te vragen, cursisten zich er bewust van kunnen worden (Livingstone, 2001). Ook bij Bolhuis (2009) en Brandstetter en Kellner (2000) vinden we terug dat informeel leren expliciet gemaakt kan worden door er naar te vragen. De laatste twee raden aan intensief door te vragen.

Op basis van deze vaststellingen en aanbevelingen, konden we volgende aandachtspunten verzamelen voor het afnemen van interviews in verband met informeel leren.

- Tracht externe bewustwording van het informeel leren te bekomen door intensief door te vragen, ondermeer op dat wat men mogelijks als vanzelfsprekend acht. We trachtten dit zelf te doen door als interviewer de houding aan te nemen de dingen niet als vanzelfsprekend te nemen en er bovendien graag meer uitleg over te willen hebben. We stelden in ons eigen onderzoek vast dat ook moeilijke vragen niet vermeden moeten worden. Uiteraard dient niet gans het interview ermee vol te zitten. Wel is gebleken in onze interviews dat cursisten daardoor gaan reflecteren, de vragen laten bezinken en er nadien vaak zelf op terug komen. Het zet het reflectieproces op gang.
- Maak ruimte voor reflectie. Een bewustwordingsproces vraagt tijd. In een interview is dit gemiddeld een uur tot anderhalf uur. Het is dan ook nodig cursisten de ruimte te bieden te reflecteren. In ons onderzoek deden we dit door cursisten te vragen het nog wat meer uit te leggen en hen hier dan ook de tijd voor te geven. Vaak hielp het hen ook even verder te gaan met het interview, waarna ze er nadien vaak zelf op terug kwamen.
- Zelf stelden we aan de hand van onze interviews vast hoe belangrijk gesprekstechnieken zijn. Voornamelijk gespreksvaardigheden vanuit de cliëntgerichte benadering waren ondersteunend: doelgericht stilzwijgen, non – verbaal aanmoedigen, spiegelen, door vragen... De cliëntgerichte benadering gaat er immers van uit dat de cliënt zelf tot de nodige oplossingen kan komen. Er is hierbij dan ook zo min mogelijk inbreng van de 'hulpverlener'. Passen we dit toe op de interviews, kunnen we ook op die manier cursisten laten nadenken over het eigen informeel leren zonder dit als interviewer te veel sturing te geven.
- Ten slotte voegden we aan de topic – lijst een deel toe waarbij we vragen over leren van elkaar. Zo vroegen we of respondenten anderen hadden zien (informeel) leren. Het kwam in ons onderzoek immers voor dat mede – cursisten wel het informeel leren van iemand opmerkten, maar dit voor de persoon in kwestie nog vaak onbekend was.

## **Informeel leren is vanzelfsprekend**

Informeel leren is een proces dat dagelijks gebeurt, in elke context. Mensen kunnen niet niet leren (Bolhuis, 2009). Informeel leren wordt daardoor als vanzelfsprekend bestempeld (Brandstetter & Kellner, 2000; Jarvis, 2008; Livingstone, 2007) en bijgevolg vaak niet het vermelden waard geacht (Brandstetter & Kellner, 2000). Ook in interviews kan het informeel leren daardoor niet naar boven komen. We achten de kans groot dat onderzoek naar informeel leren in een opleiding dit leren nog moeilijker (h)erkend wordt, daar formeel leren hier de eerste focus is. In vergelijking daarmee is informeel leren té vanzelfsprekend voor velen. Men vindt het niet de moeite waard het informeel leren vervolgens te rapporteren (Brandstetter & Kellner, 2000).

Jarvis (2008) raadt dan ook aan het (informeel) leren van cursisten als niet vanzelfsprekend te benaderen in interviews. Dit zal de retrospectieve recognitie (Livingstone, 2001) kunnen bevorderen. Bovendien stelt hij dat als er iets geleerd wordt, er een verandering optreedt. Ook daar waar het geleerde niet eigen gemaakt wordt (Jarvis, 2008). We kozen er dan ook zelf voor om in dit onderzoek via veranderingen naar informeel leren te vragen. We gaven het vorm als één van de richtingen om naar informeel leren te vragen. Brandstetter en Kellner (2000) vullen bovendien aan dat deze veranderingen zowel in het werk/de opleiding als in de rest van het leven bevroegd dienen te worden.

Concreet hebben we deze kennis vertaald in volgende aandachtspunten tijdens de interviews:

- We namen de vraag naar verandering (op alle levensdomeinen) op in de topic – lijst om via de veranderingen (door de opleiding) eventueel tot informeel leren te komen.
- Benadruk dat ook details of dat wat op het eerste zicht niet relevant is, interessant is om te horen als interviewer. Dit zorgt voor een balansoefening. Het impliceert immers dat respondenten moeten kunnen vertellen wat op het eerste zicht niet relevant lijkt. Via dit vertellen komt men vaak wel tot voorbeelden van informeel leren en kan je als interviewer doorvragen op bepaalde zaken door ze niet als vanzelfsprekend te beschouwen. Het laten vertellen heeft bovendien het voordeel dat respondenten terwijl reflecteren over wat zij mogelijks informeel geleerd hebben. Er dient tijd gegeven te worden voor dit reflectieproces. De openheid en interesse vanuit de interviewer is belangrijk opdat respondenten vanzelfsprekendheden zouden durven rapporteren. Uit onze ervaring merkten we dat de cursisten zeer onzeker waren en twijfelden over het interesse – gehalte van wat ze vertelden. In hun perceptie vanzelfsprekende dingen zeiden ze dan in eerste

## **Informeel leren wordt niet herkend**

Door het ingebedde en opnieuw vanzelfsprekende karakter van informeel leren wordt het vaak niet herkend (Department for Innovation, Universities and Skills, 2009; Livingstone, 2007). Men gaat op café, naar een museum, bib of theater en staat er niet bij stil dat men leert. We kunnen dan ook veronderstellen dat het informeel leren in een formeel educatieve setting nog moeilijker herkend wordt, daar het formele leren hier voorop staat.

Opnieuw is reflectie het sleutelwoord. Livingstone (2007) stelde vast dat respondenten het leren buiten educatieve instellingen pas als leren (h)erkenden na enige reflectie. Dit zelfde leren *in* educatieve settings is vermoedelijk nog moeilijker. Zelf stelden we minder weerstand op om het als leren te zien dan Livingstone rapporteerde, wel was enige reflectie meestal nodig. Brandstetter en Kellner (2000) raden aan via een proces van open communicatie en reflectie met respondenten op weg te gaan. Gesprekstechnieken zijn hierin zeer belangrijk.

Ze raden tevens groepsdiscussies aan. We kozen er voor ons onderzoek opzet niet voor, daar we van mening zijn via individuele interviews dieper door te kunnen gaan. Informeel leren bleek ook vaak zeer persoonlijk. Dit zouden we mogelijks in een groepsinterview niet naar voor kunnen laten komen. Het individuele interview zorgde bovendien voor de veiligheid te spreken over informeel leren, het impliceerde immers vaak dat men daarvoor iets niet zo goed kon, wat niet altijd even gemakkelijk is te uiten. We zijn echter wel van mening dat via groepsdiscussies mogelijks meer voorbeelden van informeel leren naar boven zouden kunnen komen, daar ze elkaar kunnen helpen in hun reflectieproces en ze bij elkaar voor retrospectieve recognitie kunnen bevorderen.

Om het probleem van de herkenning van informeel leren te omzeilen, kunnen we tevens de omgeving van de cursist bevragen. Zo beschreef Livingstone (2007) dat informeel leren best niet enkel op individueel niveau bevroegd werd. Ook Bolhuis (2009) meent dat bijvoorbeeld docenten soms beter in staat zijn het leren van cursisten te verbaliseren dan cursisten zelf. Ook vanuit onze eigen ervaring raden we het bevragen mensen in de directe omgeving van de respondent ten zeerste aan. Deze omgeving ziet mogelijks, zoals in onze eigen interviews, duidelijker wat respondenten al dan niet geleerd hebben. Ze kunnen op hun beurt voor externe bewustwording bij de respondenten zorgen waardoor meer informeel leren naar boven kan komen. Ondanks de rijkdom aan informatie die het kan verschaffen, hebben we dit zelf wegens tijdsgebrek niet kunnen doen. Daar waar informeel leren in een educatieve setting onderzocht wordt, raden we net zoals Bolhuis (2009) aan ook docenten te bevragen specifiek over het informeel leren van cursisten.

Tenslotte stelden we in onze eigen interviews vast dat de connotatie van 'leren' ervoor zorgde dat informeel leren moeilijk herkend wordt. Niet alleen bleek leren geassocieerd te worden met formeel leren, daarnaast ook met eerder groots, transformatief leren. Subtielere en vaak additieve vormen van leren bleven daardoor onzichtbaar. We kozen er dan ook voor af te tasten wat de respondenten onder 'leren' verstaan en ons aan te passen aan de woorden die ze zelf prefereerden om dit informeel leren te benoemen.

## **2.2. Omgaan met het concept 'informeel leren' tijdens de interviews**

Daar waar Livingstone (2007) vaststelde dat informeel leren moeilijk herkend werd, geven Hager en Halliday (2006) aan dat respondenten informeel leren wel kunnen herkennen. Zij hebben echter kritiek op de manier waarop informeel leren, vaak kwantitatief, bevroegd wordt. Eén van de studies waar (intentioneel) informeel leren bevroegd wordt, zijn de Adult Education Surveys. Hierbij komen de vragen over informeel leren op het einde na een hele reeks van vragen over formeel leren. Hager en Halliday (2006) menen dat dit op zich er reeds voor zorgt dat informeel leren niet goed

herkend wordt. Zij pleiten ervoor informeel leren zorgvuldiger te beschrijven. Zelf ervaren zij op die manier veel minder problemen bij het herkennen van informeel leren.

Op basis van onze vaststellingen zijn we geneigd Hager en Halliday (2006) hierin te volgen. We achten het belangrijk voldoende tijd te geven om informeel leren te herkennen en zien het bovendien als proces om samen met de respondent op zoek te gaan naar wat informeel leren is. In veel kwantitatief onderzoek wordt een definitie van informeel leren gegeven en wordt informeel leren ook via deze term benoemd. Livingstone (2001) raadde bij kwantitatief onderzoek aan interviewers een standaardtekst met meer uitleg over informeel leren te geven. Op die manier krijgt elke respondent dezelfde uitleg. Zelf hebben we er voor gekozen informeel leren niet met deze term te benoemen naar de respondenten toe. We vreesden dat de term op zich hen te veel zou bezig houden. We kozen er in de plaats daarvan voor aan de hand van de definitie informeel leren te bevragen. Zo bevroegen we bijvoorbeeld wat cursisten van elkaar konden leren of wat er naast de lessen (formeel leren) zoal geleerd werd. Daarnaast hielden we als interviewer de drie vormen van informeel leren van Schugurensky (2007) in het achterhoofd. Dit bevorderde het herkennen van informeel leren door de interviewer tijdens de interviews. We kozen er echter niet voor informeel leren en de drie vormen daarvan expliciet aan de respondenten uit te leggen. Hun opleidingsniveau speelde tevens mee in deze keuze. Onze ervaring is dat op deze manier ook tot informeel leren gekomen kan worden. Zouden we iets dat voor hen vaak als 'vanzelfsprekend' gezien wordt met een academisch klinkende term benoemen, dan creëerden we mogelijks reeds van in het begin een afstand. Niettegenstaande onze ervaring, drukken we wel op het belang van een goede definiëring van informeel leren en dient er op voorhand grondig nagedacht te worden hoe de term vertaald zal worden naar de respondenten toe.

Een andere mogelijkheid om informeel leren naar respondenten te vertalen, is het gebruik van lijstjes. Dit gebeurt met name in kwantitatief onderzoek, maar was ook een mogelijkheid om in kwalitatief onderzoek informeel leren voor cursisten zichtbaar te maken. Ondanks de nadruk op het werken met deze lijstjes, kozen we er voor dit niet te doen. We wilden het informeel leren van cursisten niet te veel sturen en wilden hen met een open idee over het eigen informeel leren laten nadenken. Bovendien werden de lijstjes opgemaakt voor het intentioneel informeel leren. Het incidenteel leren en de socialisatie bleken echter nog veel meer aan de persoon verbonden, waardoor lijstjes mogelijks niet zouden werken. In het voorlaatste interview trachtten we informeel leren aan de respondent uit te leggen via voorbeelden van informeel leren van reeds bevraagde respondenten. Het lijstje werkte echter zoals we verwachtten. De respondent bekeek van elk voorbeeld in het lijstje of ze het zelf informeel zo geleerd had. Het beperkte haar reflectie door zich voornamelijk toe te spitsen op de voorbeelden van het lijstje.

### **2.3. Houding van de interviewer**

Heel wat van de aanbevelingen uit punt 2.1. richten zich op de houding van de interviewer. We merkten tijdens de interviews dat dit zeer belangrijk is. Zo ligt de verantwoordelijkheid voor het opmerken van informeel leren vaak bij de interviewer. Zeker wat betreft het veroorzaken van

externe bewustwording, heeft de interviewer een belangrijke rol. Kennis van de mogelijke vormen van informeel leren is dan ook noodzakelijk. Bovendien neemt de interviewer best een bepaalde positie in. In ons onderzoek stelden we ons op als 'nieuweling' die niet wist hoe het is in het volwassenenonderwijs en die in alles (zelfs details of schijnbaar vanzelfsprekendheden) geïnteresseerd is. Het bleek tevens belangrijk als interviewer de respondent aan te zetten tot of tijd te maken voor reflectie. Dit kan door stiltes te laten en de respondent te vragen er nog eens over na te denken, omdat het wel erg interessant is. Ook door even met het interview door te gaan of de respondent even over iets anders te laten praten, bleek in onze interviews het reflectieproces verder te gaan. Na de zijstap was men vaak in staat de reflectie te verwoorden.

Een zeer belangrijk aandachtspunt voor de interviewer werd geformuleerd door Livingstone (2001). De valkuil is immers sceptisch te reageren op het ontkennen van informeel leren door de respondent. De taak ligt bij de interviewer informeel leren goed te omschrijven. Ontkent de respondent vervolgens informeel te leren, is het risico bestaande dat je als interviewer je eigen omschrijving van informeel leren in vraag stelt. Mogelijks heeft de respondent de omschrijving van informeel leren niet goed begrepen?

Ook in onze interviews bleek dit een balansoefening. Doordat we op voorhand van deze valkuil op de hoogte waren, konden we er tijdens de interviews rekening mee houden. We trachtten zo goed mogelijk te beschrijven over welk leren we graag wat meer hoorden, trachtten dit zo goed mogelijk te doen, maar waren tegelijkertijd waakzaam hierin niet te overdrijven. Als de respondent aangeeft weinig of niets informeel geleerd te hebben, trachtten we in de plaats daarvan bij de cursist zelf na te gaan wat hij dan onder het informele leren ziet. We zeggen daarenboven expliciet tegen de respondent dat ook dat interessant is voor ons en dat het goed kan dat hij niets informeel geleerd heeft. We gebruiken dan verder de topic – lijst waarmee we op vier verschillende manieren naar informeel leren kunnen vragen. Vaak blijkt men dan op een andere manier toch tot informeel leren te komen. Was dit niet het geval, dan hebben we het daar ook bij gelaten. De sociale wenselijkheid om toch een voorbeeld van informeel leren te geven zou te groot zijn.

Dit aandachtspunt is zeer belangrijk in het bevragen van informeel leren!

#### **2.4. Topiclijst**

We ontwikkelden in functie van dit onderzoek een topiclijst waarbij we op vier verschillende manieren naar informeel leren vragen. We trachtten op deze manier de sociale wenselijkheid te verlagen. Stellen we immers steeds dezelfde vraag, is de kans groot dat respondenten na een tijdje bevestigend antwoorden. Onze ervaring is dat de vier invalshoeken helpen om informeel leren bij verschillende mensen boven te halen. De ene invalshoek is voor de ene respondent goed, de andere invalshoek dan weer voor een andere. De vierde richting in de topiclijst hebben we zelf het minst uitgewerkt. We ervoeren bovendien tijdens de interviews dat deze richting het minst effectief was om informeel leren te bevragen. In bijlage 2 vindt u de topic – lijst terug. We verduidelijkten elke richting/topic en gaven kort weer op welke theorie/literatuur we ons baseerden om op die manier naar informeel leren te vragen.



Op het einde van ons onderzoek bekeken we de topiclijst kritisch en kwamen we tot een tweetal nodig geachte bijstellingen. Door de evaluatie van de topiclijst, merkten we ten eerste dat de vraag 'richting 2' soms wel en soms niet het juiste effect had. Vaak kwamen we langs deze weg op informeel leren. Een neveneffect was echter dat cursisten het idee kregen dat door informeel leren er ook daadwerkelijk iets veranderd moest zijn. Deze verandering vulden ze dan vaak als iets groots in. Hierdoor werd het moeilijker kleiner (of additief) informeel leren aan de oppervlakte te krijgen. Mogelijks werd dan ook meer informeel leren gerapporteerd dat een aantal grotere veranderingen teweeg bracht. Ten tweede was ook de vraag in 'richting vier' over de mate waarin de cursist op keek naar anderen en daar mogelijks informeel van leerde geen efficiënte vraag. Vaak bewonderde men iemand en bleef het daarbij door het nog te grote verschil met zichzelf.

### **3. Kwalitatief onderzoek nodig**

Volgende rapporten zijn naar ons inziens belangrijke basisdocumenten wanneer onderzoek naar informeel leren gestart wordt.

Kuwan, H. (2008). *Final Report of the development of an international adult learning module* (Working Paper No.21) [Electronic version]. Paris: OECD

Livingstone, D.W. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research [Electronic version]. *NALL Working Paper, 21*, Toronto: The research network for New Approaches to Lifelong Learning

## **BIJLAGE 4: Analyse interview lesgevers**

---

**Analyse:** Interview lesgevers opleiding Logistiek Assistent, CVO Horito

**Lesgevers:** Annemie Van Deuren en Daniëlle Verbelen

**Datum:** 26 november 2009

**Interviewer:** Jeltsen Peeters

---

*De samenvatting van het interview met de lesgevers van de opleiding logistiek assistent, geven we weer in deze bijlage. Het geeft een uitgebreidere weergave van hoe de lesgevers het informeel leren van cursisten percipiëren en hoe zij met het informeel curriculum aan de slag gaan.*

*Bovendien kan via deze diepgaandere beschrijving in eventueel volgend onderzoek de context van de opleidingen vergeleken worden.*

### **I. Doelgroep**

---

Alvorens we een overzicht geven van het interview met de lesgevers, beschrijven we hier wat zij bedoelen als de lesgevers het hebben over de doelgroep van de opleiding.

De opleiding richt zich er op mensen vanuit een sociaal zwakke positie te bereiken. Het gaat dan vaak om mensen die in het begin minder zelfvertrouwen en een gebrek aan sociale vaardigheden hebben. Dit gaat bijvoorbeeld om het niet correct kunnen communiceren, feedback als kritiek beschouwen doordat ze hier niet bekend mee zijn, zich aangevallen voelen, niet weten hoe zich voor te stellen,... Vaak komen deze mensen uit sociaal arme milieus, maar ook mensen waarbij het niet altijd heeft meegezeten, die tegenslag gekend hebben, ergens onderdrukt zijn geweest (in studie, opvoeding, relatie,...) en/of een gebrek hebben aan zelfvertrouwen zijn een grote doelgroep binnen de opleiding.

Vanuit de organisaties die de opleiding oprichtten, CVO Horito en vzw De Schakel (organisatie met als doelgroep kansarmen), beschrijft men de doelgroep als die mensen die een risico lopen in de generatiearmoede terecht te komen. Voor zij die reeds generatiearm is het heel moeilijk deze vicieuze cirkel te doorbreken, daarom wil men (ondermeer via de opleiding) ervoor zorgen dat zij die kans lopen in generatiearmoede terecht te komen sterker worden.

De lesgevers benadrukken dat dé doelgroep niet bestaat. Ook binnen de hierboven beschreven doelgroep is er diversiteit troef.

## II. Groei van cursisten

---

De lesgevers van de opleiding logistiek assistent merken po dat cursisten vaak meer leren dan voorzien in het leerplan. We bevroegen hen hierover. Het geleerde naast het formele curriculum wordt door hen benoemd als 'persoonlijke groei'. We verkennen wat zij hieronder verstaan.

### 1. Groei op uiteenlopende vlakken

De groei van cursisten die doorheen de opleiding waargenomen wordt, is verschillend bij iedereen en ligt op verschillende vlakken. Het gaat ondermeer om het persoonlijk voorkomen (wat best te observeren is), over communiceren en relativeren, het nakomen van afspraken, drempels overwinnen, leergierigheid, verandering in gedrag, zelfinzicht en zo meer.

### 2. Groei zowel op school als privé

Deze groei lijkt zich niet te beperken tot het prestatieniveau in de opleiding. Nemen we het voorbeeld van het leren communiceren, dan ziet men dit terug komen bij communicatie naar lesgevers, medecursisten en stageplaatsen, maar treedt er tevens verbetering op in hun communicatie naar groepen en persoonlijke (privé) relaties. De lesgevers delen de groei op in twee groepen van attitudes: werknemersattitudes en algemene attitudes en vaardigheden. Deze laatste dienen niet geëvalueerd te worden, maar lopen wel mee door de opleiding en zien ze evolueren. Een aantal voorbeelden van deze algemene attitudes die zowel binnen als buiten de opleiding waargenomen worden, zijn initiatief name, het eigen aandeel kunnen zien, aanpassingsvermogen, het overwinnen van drempels door meer zelfvertrouwen,...

De lesgevers stellen vast dat de groei die cursisten maken steunen op deze algemene attitudes die niet geëvalueerd moeten worden, maar die privé regelmatig wel nog meer teweeg brengen dan op niveau van de opleiding en stages. Cursisten lijken deze groei op privé vlak ook te benoemen: '*Zie wat ik nu durf, dat had ik nooit kunnen denken.*' en '*Als we nu niet de kans hadden gekregen dat te leren, dan zou het niet zo ver gekomen zijn, dan zou ik het nu niet beter gehad hebben.*'.

Deze groei die veranderingen teweeg brengt op privé vlak zie je als lesgevers gebeuren, maar je komt er niet aan, er wordt in de les niet altijd over gesproken. Dit geleerde wordt niet geëvalueerd. Er wordt daarom geen feedback over gegeven, een compliment kan wel. Deze groei wordt dan even in de kijker gezet.

De lesgevers geven aan dat zij die het meest groeien, vaak die mensen zijn uit de doelgroep die men vooropstelde. Dit zien ze als een algemene tendens, maar niet als regel. Hiermee stellen ze niet dat iedereen die een zekere groei door maakt onder de doelgroep valt of dat niet iedereen die onder de doelgroep valt automatisch een sterke groei doormaakt!

### 3. Mogelijke verklaringen voor de groei van deze groep

De lesgevers merken op dat de 'groei' niet altijd te vatten is, er niet altijd de vinger op gelegd kan worden. Je weet niet altijd wat er gebeurt en waar het mee te maken heeft. Zelfs voor cursisten zelf is het moeilijk om te verklaren hoe ze gegroeid zijn.

Ondanks de vaststelling dat mogelijke verklaringen moeilijk te benoemen zijn, benoemen de lesgevers een aantal belangrijke voorwaarden om deze doelgroep te kunnen laten groeien, informeel te kunnen laten leren.

#### 3.1. Bevestiging

Het geven van bevestiging is zeer belangrijk voor cursisten om te kunnen leren en op die manier te groeien. Het werkt voornamelijk op hun zelfvertrouwen en zelfwaardergevoel waardoor verdere groei op uiteenlopende vlakken mogelijk wordt. Deze bevestiging kan gegeven worden via feedback van de **lesgevers en stagebegeleiders**, mondeling en schriftelijk. De tastbare feedback op papier (eindevaluatie, punten...) is belangrijk. Het kan getoond worden, het is een houvast. Het compenseert tevens hun eigen mindere communicatieve vaardigheden, daar ze vaak moeilijk zelf kunnen vertellen hoe het geweest is. Voornamelijk voor zij die slechte ervaringen hebben met het onderwijs of nooit de kans kregen te leren is het certificaat belangrijk: *'Kijk, ik kan het wel!'*.

Zeer belangrijk in het geven van deze feedback, is dat het gebeurt vanuit een **gelijk niveau**. Als lesgevers moet je er tussen staan in plaats van er boven. Bevestiging geven van boven uit, als meerwetende, alleswetende, dé leerkracht, dan zou dat minder of geen effect hebben. De mensen zouden dan niet uit hun schulp komen.

Niet alleen via feedback, maar ook via **succeservaringen** krijgen zij bevestiging. Deze succeservaringen waren mogelijk doordat privé en school gescheiden kunnen zijn. Men kan succeservaringen op school bereiken, terwijl dat op privévlak nog niet is. In de opleiding wordt eerst stabiliteit gevonden. Bepaalde cursisten zijn blij dat ze naar school kunnen komen. Via de opleiding kan bijvoorbeeld hun zelfvertrouwen opgebouwd worden en beetje bij beetje naar de privé overgeheveld worden. Soms blijven deze veranderingen niet en is er een terugval waaruit blijkt dat bevestiging nodig blijft. Er is geen vorm van nazorg voorzien, maar als cursisten een oud - leerlingenbijeenkomst organiseren dan blijven de lesgevers ook daar hun rol vervullen blijven ze hen bevestiging geven, omdat ze merken dat de cursisten er van genieten, het hen deugd doet.

Bevestiging wordt ten derde ook verkregen via de **zorgvragers** op de stage. Voor de doelgroep lijkt dit enorm belangrijk, het geeft hen het gevoel iets goed gedaan te hebben. De lesgevers vermoeden dat het feit dat het deze kwetsbare zorgvragers zijn die bevestiging geven, maakt dat dit veel betekent voor cursisten die zelf ooit zo kwetsbaar waren.

Tenslotte zoeken cursisten ook **zelf** bevestiging door bijvoorbeeld (nogmaals) te vragen wat de lesgevers van hun punten vinden.

### 3.2. Het meegeven van een grondhouding

Een tweede element dat de lesgevers aanhalen dat belangrijk is voor de groei van deze specifieke groep cursisten is het meegeven van een bepaalde grondhouding. Dit komt overeen met wat ze voordien beschreven als algemene attitudes en vaardigheden. De lesgevers benaderen de cursisten vanuit een bepaalde (grond)houding dewelke ze ook willen overbrengen op de cursisten. Het gaat erom om tussen de cursisten te gaan staan, vanuit een gelijke positie te vertrekken en zo een aantal boodschappen over te brengen. Dit doen ze door de boodschappen **uit te spreken** en ze **zelf steeds na te leven**. Het gaat om boodschappen als 'verdraag anders zijn', 'niet veralgemenen', individueel, zelfreflectie, inlevingsvermogen,... Het gaat om een houding die voor gans de zorgsector goed zou zijn. Deze boodschappen worden in de les en tijdens de praktijk geuit, maar wat bijzonder is, is de aandacht ervoor in de pauzes. De lesgevers vallen niet uit deze grondhouding. Ze noemen het hun stijl. Ze blijven tijdens de pauzes bewust bij de cursisten en bewaken hier de sfeer door deze boodschappen steeds te bewaken opdat er continu een vorm van tolerantie en verdraagzaamheid aanwezig zou zijn. Deze aanpak in de pauzes is van groot belang voor de doelgroep. In andere opleidingen met een ander doelpubliek zou men dit alles niet nog eens doortrekken naar de pauzes. Ook voor het bevorderen van de samenhang en het bewaken van het veilige kader voor alle cursisten zijn de pauzes belangrijk.

Naast het uitspreken en zelf naleven van deze boodschappen, faciliteert men deze processen ook bij de cursisten zelf. De cursisten de sterkte geven om de dingen zelf te doen, beschouwen de lesgevers als de hele omvatting van wat ze doen. Door deze empowerende werking tracht men ervoor te zorgen dat ook de cursisten deze grondhouding gaan aannemen.

### 3.3. Veiligheid

Een derde belangrijke factor om deze specifieke groep cursisten te kunnen laten groeien is een veilig kader. Deze veiligheid tracht men op verschillende manieren te waarborgen. Vooreerst is er de laagdrempelige locatie, de kleine groep, de lokale inbedding, de kleine cafetaria met verder geen andere personen aanwezig, de lesgevers die op gelijk niveau gaan staan, ... Ten tweede wordt er ook gewaakt over de sfeer in de groep. De grondhouding die hierboven werd toegelicht vormt hierin een belangrijk onderdeel. De lesgevers bewaken dat iedereen getolereerd wordt zodat iedereen zich veilig kan voelen. Ook de cursisten zelf bewaken deze sfeer. De lesgevers geven tevens aan dat doordat ze lesgevers zijn en geen hulpverleners cursisten vrijblijvend kunnen vertellen. Hierbij wordt steeds het principe gehanteerd: 'open, maar discreet'. Het is net omdat er een scheiding mag bestaan tussen privé en school dat deze veiligheid mee gewaarborgd wordt. Er kunnen succeservaringen zijn op school, maar dit moet daarvoor nog niet privé. Anderzijds ziet men dat door deze veiligheid na een tijd mensen leren over hun problemen te praten, wat vaak een belangrijke stap betekent.

De sfeer die in de groep heerst, omschrijven de lesgevers als ongezegd dragen, gedragen worden, als tolerantie, als verdraagzaamheid. Op die zaken wordt men niet alleen door de lesgevers, maar ook door de groep zelf aangesproken. De lesgevers vermoeden dat doordat zij zelf continu (ook naast de lessen!) deze boodschap uitdragen, zelf een voorbeeld trachten te zijn, hiertoe konden komen.

*Cursisten leren via deze mechanisme de waarden, vaardigheden en attitudes die bij deze verdraagzaamheid, inlevingsvermogen,... horen. Deze mechanismen catalogeren wij als onderzoekers onder de noemer **informele educatie**. Informele educatie gaat om het bewust aandacht hebben voor het leerproces van cursisten vanwege de professionele krachten waarbij zij de leerprocessen van mensen faciliteren en ondersteunen zonder zich hiervoor te laten leiden door een formeel curriculum. Aan de kant van de lerende is er weinig of geen leerintentie. We stellen dat er hier sprake is van informele educatie op basis van een aantal redenen. Ten eerste trachten de lesgevers deze waarden en attitudes over te brengen via hun eigen houding en de manier waarop ze de groep hanteren en dit zowel in als naast de lesmomenten. Ten tweede vindt men deze waarden belangrijk als algemene levenshouding en zijn deze ook nuttig in het werkveld, maar staan ze niet formeel voorgeschreven in het formele curriculum (het leerplan). Dit formeel curriculum geven ze mee via hun lessen, opdrachten, praktijk en stages. De waarden en attitudes zoals hierboven weergegeven trachten ze echter op een andere manier mee te geven: informeel. Ten derde zal uit de interviews met de cursisten blijken dat zij niet het gevoel hebben dat ze ook tijdens de pauzes zaken aangeleerd krijgen en blijken zij daar ook geen intentie toe te hebben. Over deze informele educatie in het volgende deel meer. (op basis van Cockx, 2008)*

### **III. Informeel curriculum, verborgen curriculum en informeel leren.**

---

#### **1. Informeel curriculum**

Aan het einde van het vorige hoofdstuk gaven we een definitie van informele educatie en beargumenteerden we onze stelling dat de lesgevers aan de slag gaan met deze informele vorm van educatie. Deze informele educatie wordt gebruikt in het sociaal cultureel werk. In het onderwijs spreekt men van een informeel curriculum (Wade & Regehr, 2006). Dit curriculum wordt volgens de lesgevers grotendeels aangeleerd via de voorbeeldfunctie die zij hebben.

##### **1.1. Voorbeeldfunctie**

De lesgevers geven aan de boodschappen (van het informeel curriculum) continu zelf als voorbeeld mee te geven door ook op die manier aanwezig te zijn en ze op regelmatige basis te verwoorden. De boodschappen die worden meegegeven schetsten we reeds in punt II.3.2. (grondhouding).

*"..., maar hoe komt dat? Heeft ze dat gezien dat wij dat doen door te praten en door te zetten dat je dingen op gelost krijgt?" (A289)*

## 1.2. Pauzes

De redenen waarom de lesgevers aandacht schenken aan deze vorm van educatie (grotendeels in de pauzes), is omdat men het nodig acht voor de specifieke doelgroep. Het heeft niet te maken met de aard van de opleiding, want ook in 'drogere' pc – lessen met hetzelfde doelpubliek zouden ze voor deze waarden aandacht hebben en zouden ze dit ook doortrekken in pauzes. De attitudes zijn in het werkveld nodig om daar met mensen om te gaan, maar zijn tevens nodig in het dagelijkse leven. Met een doorsnee doelpubliek zouden de attitudes aan bod komen in de lessen, maar niet nog eens worden aangereikt naast de lessen. Voor het doelpubliek van deze opleiding achten de lesgevers het belangrijk dat cursisten zien dat de attitudes een algemene levenshouding zijn en ze in alles verweven zitten. Men wil de doelgroep op deze manier meer kansen geven om te groeien. Ook voor de mensen die misschien niet meteen tot de doelgroep behoren is deze aanpak een meerwaarde, het is ook voor hen nuttig meegenomen.

*We stellen ons als onderzoekers de vraag of deze extra aandacht voor informele educatie mee verklaart waarom cursisten lijken te groeien. We wilden dan ook via diepte interviews met de cursisten zelf nagaan wat zij naast het formele curriculum geleerd hebben en in welke verhouding dit staat met de groei die zij doormaakten. We veronderstelden dat het informele leren dat onder meer uit de informele educatie voortvloeit hier een aandeel in heeft.*

De inhoud van dit informele curriculum is vaak niet verbonden met de lesinhoud van het formele curriculum. Het is eerder bijkomend, aanvullend, een meerwaarde. Zoals gezegd zijn de pauzes een belangrijk moment voor de informele educatie. De lesgevers stappen half en half uit hun rol als lesgever, maar nooit uit de grondhouding die ze willen meegeven, nooit uit het 'gelijke zijn'.

## 2. Verborgен curriculum

Naast een formeel en informeel curriculum, bestaat er in opleidingen ook een verborgen curriculum. Dit gaat om waarden en normen die cursisten zich eigen maken op niveau van de schoolcontext. Het zijn principes die de opleidingsinstantie belangrijk achten en vaak onbewust uitdragen (Wade & Regehr, 2006). De cursisten in deze opleiding hebben geen les in de gebouwen van de school zelf en worden aldus enkel op deze manier beïnvloed in hun contact met de lesgevers. Het is hier dat de rol van de lesgevers erg groot is. De school ging voor deze opleiding op zoek naar een zeer specifiek profiel van lesgevers. We denken dat de school er zo, bewust of onbewust, voor gezorgd heeft dat cursisten dezelfde waarden en normen internaliseren als deze die de lesgevers via het informeel curriculum wilden aanleren.

De lesgevers gaven aan dat het uitdragen van de levenshouding (deel van het informeel curriculum) zowel bewust als onbewust verloopt. Vaak geven de lesgevers de boodschappen onbewust mee. Hier spreken we dan van een verborgen curriculum. Het toont aan dat de lesgevers persoonlijk deze boodschappen belangrijk achten en navolgen. Dat is net de reden waarom de werving van lesgevers hier belangrijk is, naar onze mening. Als lesgever geef je onvermijdelijk impliciete boodschappen mee. Als deze overeenstemmen met de boodschappen die vooropgesteld

worden in het informele curriculum, versterkt dit elkaar. Staan de lesgevers persoonlijk niet achter de boodschappen, dan ontvangen de cursisten tegenstrijdige boodschappen. We vermoeden dan ook dat in dat geval de cursisten het informele curriculum niet zo efficiënt zouden geleerd hebben en dat de kans dan bestaat dat de cursisten door de tegenstrijdigheid aan indrukken mogelijks niet zo'n sterke groei door zouden maken.

### **3. Informeel leren van cursisten**

We kunnen als onderzoekers stellen dat de cursisten zowel van dit informele als verborgen curriculum informeel geleerd <sup>5</sup>hebben. De lesgevers gaven daarnaast nog een aantal voorbeelden waarbij cursisten leerden, eerder van een ervaring dan van een opdracht of les. We catalogeren dit tevens onder de noemer van informeel leren. Zo leerden cursisten van zowel succeservaringen als van slechte ervaringen en leerden ze niet alleen van het voorbeeld van de lesgevers, maar ook van voorbeelden van elkaar.

## **IV. Omkadering opleiding**

---

Een laatste belangrijk element in het verhaal van de lesgevers is de rol van de omkadering van de opleiding: de school CVO Horito en de organisatie De Schakel. Naar aanleiding van het interview met de lesgevers, bevroegen we ook deze twee instanties. Een samenvatting daarvan is te vinden in bijlage 5.

Door de samenwerking tussen Horito en vzw De Schakel werd het mogelijk de opleiding te richten naar de specifieke doelgroep zoals beschreven in hoofdstuk I. Naast de doelen van de opleiding, is het de missie kansen te creëren voor een betere positie in de maatschappij voor die mensen die geen kansen kregen. Het belang van persoonlijke groei (evenzeer op domeinen naast de opleiding) wordt daarin zeer belangrijk geacht.

De lesgevers geven aan dat door deze samenwerking ze de ruimte krijgen om rekening te houden met de doelgroep en dat het specifieke opzet daardoor behouden kan blijven. Ze krijgen steeds bevestiging voor wat ze doen en men blijft niet alleen de nood van het opzet inzien, maar blijft deze tevens steeds promoten. De visie die deze twee instanties vooropstellen geven ze door aan hen als lesgevers. Ze geven ook aan daarvoor aangeworven te zijn.

Deze missie heeft vorm gekregen in een specifiek opzet dat de lesgevers omschrijven als een opleiding in een atypisch schoolkader. Het schoolkader ontleent men aan het onderwijs, de opleiding. Het atypische refereert naar de surplus, de informele context waarin les gegeven wordt. Het is de samensmelting van de onderwijswereld met een doelgroepenwerking.

---

<sup>5</sup> "Informeel leren is de natuurlijke metgezel van het alledaagse leven. Anders dan formeel leren gebeurt informeel leren niet noodzakelijk intentioneel en het kan daarom ook dat het niet herkend wordt als iets dat bijdraagt aan hun kennis en vaardigheden" (Europese Commissie, 2000,8).



Bij een bijeenkomst met CVO Horito en vzw De Schakel wordt er gewoonlijk kort kwantitatief overlopen hoeveel cursisten er in de huidige klassen zitten. Het grootste deel van de tijd wordt er echter gesproken over kwalitatieve elementen als *'Hoe zit het met de groei van cursisten?'* en *'Hebben we nog mensen van de doelgroep?'*. Het is in dit verhaal dat de persoonlijke groei van cursisten naar voor komt.

Binnen de opleiding staan volgens de lesgevers twee zaken centraal. Enerzijds de persoonlijke groei en anderzijds de tewerkstelling, wat een belangrijk doel blijft. Men ziet in tewerkstelling de kans om het groeipotentieel van cursisten nog verder aan te spreken. Als cursisten na de opleiding opnieuw in een zwart gat vallen, gebeurt er misschien verder niets meer. Als men werk heeft, is men terug bezig en heeft men terug kansen en mogelijkheden.

Zelf hebben ze ook een belangrijke rol in de opleiding. We noemden reeds hun belangrijke rol in functie van het verborgen curriculum, maar ook zelf geven ze aan dat de stijl die je hebt als lesgever enorm belangrijk is in de opleiding voor deze doelgroep. Ze vinden het zeer belangrijk een zelfde stijl te hebben en op elkaar afgestemd te zijn. Een extra lesgever met een andere stijl zou niet enkel hen als lesgevers, maar nog meer de cursisten kunnen ontwrichten.

*We willen hier opnieuw verwijzen naar het verborgen curriculum. Een lesgever die plots andere impliciete boodschappen geeft dan wat de huidige lesgevers trachten mee te geven via én het informele curriculum én het verborgen curriculum, zou voor verwarring kunnen zorgen bij cursisten. De lesgevers geven zelf aan dat het belangrijk is de visie van CVO Horito en vzw De Schakel zelf uit te stralen.*

Zelfreflectie is een belangrijk onderdeel van hun werking. Ze stellen zelf steeds hun rol en aanpak in vraag en vinden dit zeer belangrijk. Ze grijpen hiervoor terug naar hun visie, de algemene grondhouding die ze willen meegeven en hun empowerende werking. Ze willen vooral opletten geen hulpverlener te worden die oplossingen gaat bieden. Ze willen zich aan hun rol als lesgever houden en willen de grenzen hiervan duidelijk bewaken. Als lesgever willen ze geen hulpverlenende acties gaan ondernemen, daar het de zelfstandigheid van de cursist in gevaar brengt en de veiligheid niet gewaarborgd zou blijven. Ze willen bewaken dat ze steeds op gelijke voet met de cursist kunnen komen te staan. De lesgevers vrezen er bovendien voor dat als persoonlijke problemen een expliciete plaats zouden krijgen, mensen er in zouden 'verzuipen'. Zoals reeds een aantal keer gezegd, is de scheiding tussen privé en opleiding belangrijk.

## **BIJLAGE 5: De kijk op de opleiding logistiek assistent vanuit CVO Horito en vzw De Schakel**

---

Samenvatting op basis van een interview met Ilse Van Loon (CVO Horito) en Jan Jacobs (De Schakel vzw), oprichters van de opleiding logistiek assistent.

### **Voorstelling CVO Horito en De Schakel**

CVO Horito is een Centrum voor Volwassenenonderwijs, officieel erkend en gesubsidieerd door het departement onderwijs. Het CVO mag officieel erkende getuigschriften, certificaten en diploma's afleveren doordat ze zich moeten houden aan de leerplannen van het onderwijs. Ilse Van Loon is adjunct – directeur en voornamelijk verantwoordelijk voor het pedagogisch didactische luik.

Vzw De Schakel, of ook De Watertoren genoemd, is een vzw die deel uitmaakt van de welzijnsschakels van de Centra voor Algemeen Welzijnswerk. De vzw is in 2001 opgestart en hun missie luidt 'mensen terug op weg helpen'. Deze missie kan zich vertalen in twee keer per week een glimlach op mensen hun gezicht toveren tot mensen terug aan een job helpen. Men vertrekt vanuit de noden, behoeften, capaciteiten en vaardigheden van de mensen zelf. De vzw steunt op vrijwilligers en gaat tewerk via projecten. Jan Jacobs is voorzitter van vzw De Schakel.

### **Doelgroep**

De doelgroep 'kansarmen' is op tien jaar tijd enorm veranderd. Armoede is meer dan financiële armoede. Als de cijfers bekeken worden, dan blijkt dat tien jaar geleden de groep van kansarmen voor 95% bestond uit generatiearmen. Vandaag is het percentage van kansarmen gestegen van 4% naar 15% en is de groepssamenstelling veranderd. Er is vandaag sprake van twee groepen: generatiearmoede en armoede met risico op generatiearmoede. Deze twee groepen vragen een andere aanpak. Het is zeer moeilijk de vicieuze cirkel van de generatiearmoede te doorbreken. De interventies voor de tweede groep zijn van zeer groot belang. Zo gaat het bijvoorbeeld om kinderen van gescheiden ouders. Bijvoorbeeld een alleenstaande moeder die met haar kinderen in een tochtig en vochtig huis is terecht gekomen, geen geld heeft voor de dokter, waarvan de kinderen door ziekte niet naar school kunnen gaan, geen diploma, geen werk... en we zitten opnieuw bij de generatiearmoede.

Deze twee groepen binnen mensen uit kansarmoede tracht men via de opleiding logistiek assistent te bereiken. Weinig cursisten komen echt uit de generatiearmoede. Het gaat voornamelijk om cursisten uit de tweede groep: die mensen met een verhoogd risico op (generatie)armoede. Generatiearmoede kan hier nog voorkomen worden.

De cursistenpopulatie van de opleiding logistiek assistent is doorheen de jaren wat veranderd, in die zin dat er profielen bij gekomen zijn. De aanpak, de aandacht voor het informele leren en de algemene basisattitudes, blijft echter belangrijk ook al zitten er al eens andere mensen tussen. Bovendien zorgt een gemengde groep ervoor dat de cursisten uit de doelgroep kunnen netwerken. Onderling respect in de gemengde groep is echter wel van belang.

## **Opstart opleiding Logistiek Assistent**

De Schakel merkt een algemene tendens van bewustwording bij organisaties dat de onderkant van de maatschappij, zonder dat dit een oordeel is, te weinig bereikt wordt, de drempels voor hen vaak te hoog zijn. Op die manier is ook CVO Horito bij De Schakel terecht gekomen. De opleiding is organisch gegroeid. Bij het CVO ontstond de nood ook die doelgroep waarvoor de drempels nu te hoog waren te bereiken. Via via is dan de samenwerking tussen De Schakel en CVO Horito tot stand gekomen en vond men tevens een geschikte leerkracht om met de doelgroep aan de slag te gaan.

Een lage drempel was van enorm groot belang. Er werd dan ook op voorhand over nagedacht. De opleiding kreeg een plaats in het gebouw van De Schakel, in het centrum van Beerse en niet in de stad Turnhout. Cursisten konden er alleen zitten, hadden een eigen cafetaria ter beschikking waar ze zich veilig konden voelen en geen pottenkijkers rond liepen.

## **Rol van de lesgevers**

De figuur van de leerkracht was een zeer belangrijke factor in het vormgeven van de opleiding en het contact met de cursisten. De didactische capaciteiten als leerkracht zijn belangrijk, maar daarnaast is ook je persoonlijkheid van tel. De leerkrachten van de opleiding Logistiek Assistent hebben voldoende inzicht in de nodige vaardigheden en kennis nodig voor de job, maar vooral in het soort attitudes nodig voor het leven in het algemeen: dat wat ze nodig hebben als moeder, als burger, als... De twee lesgevers hebben daar voelsprietten voor en geven die attitudes bovendien op een onbeoordelende, niet betuttelende en respectvolle manier door. Het lijkt automatisch te gaan, ze kregen hiervoor geen speciale opleiding. Net deze aanpak is enorm belangrijk in het omgaan met mensen uit kansarmoede: niet beoordelen, niet betuttelen!

## **Informeel leren**

Vanuit het CVO Horito moet er over gewaakt worden dat de doelen in het leerplan behaald worden. Voor deze opleiding logistiek assistent heeft men echter in de praktijk steeds ervoor gezorgd dat ook het informele curriculum, de impliciete doelen (algemene basisattitudes voor andere sociale posities dan cursist of werknemer) aan bod kon komen. Dit gebeurde ondermeer door zich faciliterend en drempelverlagend op te stellen. De infrastructuur en locatie is daarin belangrijk, maar tevens het onthaal en de begeleiding van de cursisten. De opleiding op zich met bijhorende stage biedt heel wat mogelijkheden om impliciet aan attitudes te werken. Een attitude- of gedragsprobleem kan naar boven komen in de opleiding waarna er aan gewerkt kan worden. Op die manier is de opleiding vaak een middel om via informeel leren cursisten algemene attitudes bij te brengen. Er kan niet alleen maar arbeidsgericht gedacht worden. De educatieve en sociale redzaamheid is naast de professionele redzaamheid tevens belangrijk.

Het informeel curriculum van de opleiding bestaat er in om de cursisten de nodige vaardigheden en attitudes bij te brengen om opnieuw op weg te gaan, om nieuwe generatiearmoede te voorkomen. Vanuit dit perspectief bekeken is de formele educatie met het formeel leren 'bijna' minder belangrijk, met de nadruk op 'bijna'. Zo leert men niet alleen hoe goed een bed op te dekken als logistiek assistent of hoe een koffie te brengen, maar ook hoe deze koffie vergezeld kan worden

door een aangenaam gesprek. Sociale vaardigheden worden op deze manier geleerd. Men moet leren afspraken na te komen, orders aan te nemen,... Het zijn deze vaardigheden, en niet zo zeer het bed kunnen opdekken, die hen verder helpen op hun levenspad. De job helpt de financiële problemen vaak niet oplossen, vaak verdient men minder dan dat men een uitkering zou krijgen. De nieuwe armoede is niet alleen op te lossen via een job. De 'randapparatuur' die men via de opleiding echter (informeel) leert helpt de mensen wel opnieuw op weg. Als cursisten informeel attitudes leren die ze nodig hebben als burger en zeker als moeder, dan is dat enorm belangrijk. Zeker als daardoor bijvoorbeeld de kinderen op hun beurt gestimuleerd worden te studeren.

Informeel en formeel leren zijn vermoedelijk met elkaar vermengd. Er wordt de vraag gesteld of het mogelijk is dat cursisten (uit deze doelgroep) het formeel curriculum behalen zonder informeel iets geleerd te hebben. Buiten het feit dat informeel leren voortdurend gebeurt, lijkt het informeel leren, de impliciete leerdoelen, de saus die alles bindt. De algemene basisattitudes zullen ook gebruikt kunnen worden in een werksituatie.

### **Aandacht voor informeel leren in het onderwijs**

In het onderwijs is er vaak weinig ruimte om projecten met enig risico te starten. De start van de opleiding logistiek assistent was risicovol, daar er geen absolute zekerheid was dat er voldoende cursisten zouden zijn. Bekijken we echter wat cursisten door de opleiding, informeel, leren, dan heeft dit bepaalde zeer belangrijke gevolgen die op lange termijn heel wat risico's voor de maatschappij wegnemen. In dat opzicht heeft de opleiding logistiek assistent een belangrijke maatschappelijke waarde en betaalt een investering in deze opleiding zich op termijn vermoedelijk terug. Als voor deze cursisten via de opleiding de stap naar generatiearmoede vermeden wordt, kost dit de maatschappij op termijn veel minder. Cursisten blijken een verhoogd gevoel van eigenwaarde, welzijn en welvoelen te hebben. Dokterskosten zullen dalen. Mensen hebben nieuwe contacten, het netwerk wordt uitgebreid. Het emancipatorische, dat dan misschien grotendeels via informeel leren gebeurt, mag niet onder de tafel geschoven worden.

### **Informeel leren meten?**

Over wat cursisten informeel leren en waarvoor ze dit kunnen gebruiken, welk mogelijk belang het voor hen (en de maatschappij) heeft, weten we niet. Dit vergt kwalitatief onderzoek. Kwantitatief kunnen een aantal zaken zeer gemakkelijk bekeken worden, kwalitatief onderzoek vergt echter meer tijd en energie. Ilse Van Loon en Jan Jacobs zijn op basis van wat ze zelf zagen bij cursisten van mening dat uit zulk een kwalitatief onderzoek een aantal belangrijke resultaten van informeel leren naar boven zouden kunnen komen. Er wordt best bekeken wat de opleiding voor iemand betekend heeft, waar de persoon voor de opleiding stond en waar nu. Ook de gevolgen ervan voor het gezin als moeders een aantal vaardigheden informeel leren.