

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Het secundair volwassenenonderwijs opstap naar meer?

Een longitudinale studie

Gert Van Bunderen

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in
de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Mahieu

Samenvatting

Het behalen van een diploma secundair onderwijs door te participeren in het reguliere leerplichtonderwijs is een belangrijk moment, maar niet voor iedereen even vanzelfsprekend. Door oorzaken van sociale, emotionele en culturele aard voelen sommigen zich gedwongen af te haken en de groep van ongekwalificeerde uitstromers te vervoegen. Het tweedekansonderwijs of TKO, decretaal ‘studiegebied algemene vorming’ genoemd, richt zich tot deze groep en geeft hen de kans om alsnog het diploma te behalen. De Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen houdt kandidaat-cursisten voor dat het diploma secundair onderwijs de maatschappelijke kansen definitief keert. Deze studie ging na of de effecten van het behalen van het diploma 5 tot 10 jaar na afstuderen nog steeds doorwerken in het leven van de cursisten.

Er werd nagegaan of het algemeen welbevinden, het academisch zelfconcept, de studiegerichtheid, de professionele redzaamheid en de sociale status sinds het afstuderen zijn geëvolueerd. Uit onze studie blijkt dat het algemeen welbevinden is verbeterd door een grotere maatschappelijke participatie, een hogere tewerkstellingsgraad en een grotere tevredenheid met het werk dat men doet. De stijging van het zelfvertrouwen, de positieve perceptie op de eigen mogelijkheden voor het volgen van onderwijs en de overwegend intrinsieke motivatie wijst op een verbetering van het academisch zelfconcept. De verworven vaardigheden, de toegenomen mate van self-efficacy en de verruimde keuze wat betreft werk zorgen ervoor dat er een langdurige en gunstig effect is op de professionele redzaamheid. De cursisten gaven tevens aan meer autonomie te ervaren in het vormgeven van het eigen leven. Wat wijst op een verhoogde sociale status. Als we al deze factoren in beschouwing nemen komen we tot de algemene conclusie dat de gunstige longitudinale effecten van het behalen van het diploma secundair onderwijs op het vlak van algemeen welbevinden, academisch zelfconcept, motivatie, professionele redzaamheid en sociale status blijven doorwerken op het leven van de cursisten.

Sleutelbegrippen: zelfvertrouwen, academisch zelfconcept, sociale status, professionele redzaamheid, keerpunt, TKO, diploma secundair onderwijs, tweedekansonderwijs, longitudinale effecten

Dankwoord

Deze masterproef kon nooit tot stand komen zonder de steun en medewerking van anderen. Ik wil deze hier dan ook oprecht bedanken.

Prof. Dr. Paul Mahieu zorgde, dankzij zijn opbouwende opmerkingen en tips, voor nieuwe invalshoeken. Zijn soms scherpe kritiek zorgde ervoor dat deze masterproef de juiste structuur kreeg en op het juiste moment werd bijgestuurd.

Mieke De Lathouwers wil ik bedanken voor het opvolgen van mijn masterproef en haar suggesties voor correcties. Zij zorgde er, vanuit de wetenschapswinkel, voor dat de nodige documenten voor het gebruik van data in orde werden gebracht en dat ik in contact kwam met Inge De Win, voorzitter van de Federatie TKO .

Inge De Win, voorzitter van de federatie van het tweedekansonderwijs zorgde ervoor dat ik de nodige contactgegevens van de verschillende centra ter beschikking kreeg. Zij zorgde er voor dat dit onderzoek mogelijk werd en dat ik de nodige logistieke ondersteuning, via de centra, verkreeg voor het verzenden van de vragenlijsten en het beschikbaar stellen van de data. Ook wil ik haar danken voor het nauwkeurige nazicht van mijn teksten en de suggesties voor verbeteringen.

Annelies Raes verbonden aan de Universiteit Gent stelde mij de data uit haar onderzoek van 2007-2008 ter beschikking en bezorgde mij heel wat nuttige documentatie die mij vele uren opzoekwerk bespaarde. Ik wil haar hiervoor dan ook hartelijk bedanken.

De cursisten uit het tweedekansonderwijs die bereid waren een proefafname kritisch te evalueren wil ik bedanken evenals alle (ex)cursisten die de vragenlijst invulden en terugstuurd.

Ook de bibliotheekmedewerkers van de UA wil ik bedanken voor hun hulp en soms kleine maar bijzondere nuttige tips bij het literatuuronderzoek.

Gert Van Bunderen, Juli 2012.

Inhoudsopgave:

Samenvatting	2
Dankwoord	3
Inhoudsopgave:	4
1 Inleiding	5
2 Theoretisch kader	6
2.1 Probleemstelling	6
2.2 Situering van het tweedekansonderwijs en zijn cursisten	9
2.3 Effecten volwassenenonderwijs - literatuurstudie	13
2.3.1 Emancipatie en Welzijn	13
2.3.2 Academisch zelfconcept en studiegerichtheid	19
2.3.3 Professionele redzaamheid en sociale status	22
2.4 Onderzoeksvraag	25
3 Methodologie en onderzoeksresultaten	27
3.1 Opzet en Methodologie	27
3.2 Onderzoeksverloop	27
3.3 Dataverzameling en populatie	28
3.3.1 Populatie en respons	28
3.3.2 Representativiteit	30
3.3.3 Profiel respondenten	32
3.3.4 Welbevinden	35
3.3.5 Effecten op het gebied van academisch zelfconcept en Studiegerichtheid	41
3.3.6 Professionele redzaamheid	46
4 Conclusies en beperkingen van de studie	48
4.1 Inleiding	48
4.2 Resultaten van de analyses en conclusies	48
4.2.1 In welke mate is het algemeen welzijn verbeterd?	49
4.2.2 In welke mate is het academisch zelfconcept en de studiegerichtheid geëvolueerd?	50
4.2.3 In welke mate is de professionele redzaamheid en de sociale status verbeterd?	51
4.2.4 Wat zijn de longitudinale effecten van het tweedekansonderwijs 5 tot 10 jaar na afstuderen?	52
4.2.5 Uitspraken cursisten	53
4.3 Beperkingen van de Studie	54
4.4 Aanbeveling voor vervolgonderzoek	54
5 Literatuurlijst	55
Bijlage 1: Inleidende brief en vragenlijst	59

1 Inleiding

Het is intrigerend om te zien hoe onderwijs en opleiding mensen verrijkt en hen kansen aanreikt om zich te ontwikkelen. Sommigen zien opleiding en leren echter nog steeds als iets dat uitsluitend in grofweg de eerste 25 jaar van het leven gebeurt, dit conform met het front-end onderwijsmodel (Jarvis, 2004). Het is dan ook verheugend om vast te stellen dat het volwassenenonderwijs een steeds grotere groep mensen bereikt en dit front-end model doorprijkt. Een bijzondere groep zijn de mensen die door de meest diverse omstandigheden geen diploma secundair onderwijs verwierven en toch de moed hebben om dit alsnog te behalen via het volwassenenonderwijs en dan in het bijzonder via het ‘tweedekansonderwijs’, decretaal ‘studiegebied algemene vorming’ genoemd. Vaak is dit een beslissing die verregaande gevolgen heeft zowel voor de persoon zelf als voor zijn onmiddellijke omgeving. Het behalen van een secundair diploma is bij velen immers geen eindpunt maar een doorstart naar meer. Maar wat dat ‘meer’ precies inhoudt kan van persoon tot persoon erg verschillen. En dat is nu net wat we in deze studie willen onderzoeken.

Eerder uitgevoerde studies onderzochten wie de tweedekansers waren, waarom zij opnieuw het onderwijsveld betraden (Raes, 2008), waarom sommigen ook in het tweedekansonderwijs moesten afhaken (Boden, 2010) en wat de gevolgen waren op relatief korte termijn na het behalen van het diploma (Raes, 2008). Maar een vraag die onbeantwoord bleef was in welke mate de effecten samengaan met het behalen van het diploma bleven doorwerken 5 tot 10 jaar na het afstuderen. De Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen houdt kandidaat-cursisten voor dat het diploma secundair onderwijs de maatschappelijke kansen definitief keert. Maar is dat wel zo? Deze studie gaat de uitdaging aan om hier een antwoord op te vinden.

De studie is opgebouwd uit 3 delen. In het eerste deel, het theoretisch kader, laten we zien hoe we op basis van de bestaande literatuur en de maatschappelijke ontwikkeling komen tot onze onderzoeksvragen. In het tweede deel van de studie, methodologie en onderzoeksresultaten, bespreken en analyseren we de resultaten van ons kwantitatief onderzoek bij de cursisten die afstudeerden tussen 2002 en 2011. Voor de cursisten die afstudeerden tussen 2002 en 2007 doen we een longitudinaal onderzoek gebaseerd op de database, verkregen uit een eerdere studie (Raes, 2008), en de data die we via ons kwantitatief onderzoek zelf verzamelden. Het derde deel van onze studie bevat de conclusies en haalt de beperkingen aan. We doen eveneens een aantal suggesties voor verder onderzoek.

2 Theoretisch kader

2.1 Probleemstelling

Om zich te kunnen handhaven en te kunnen groeien in onze samenleving en het sociale weefsel is de nood aan onderwijs onmiskenbaar. Wie achterblijft en tot de groep van ongekwalificeerde uitstromers¹ gaat behoren loopt een risico op sociale en maatschappelijke marginalisering. Het tweedekansonderwijs² (TKO) richt zich tot deze groep en geeft hen de kans om toch nog een diploma secundair onderwijs te behalen. Door de Federatie Tweedekansonderwijs wordt er immers vooropgesteld dat het diploma secundair onderwijs de betrokkenen nieuwe perspectieven biedt en voor hen deuren opent die anders gesloten zouden blijven. In essentie gaat het dus om het keren van kansen.

Je hebt groot gelijk om je secundair onderwijs te willen afwerken. Een diploma opent immers veel deuren: je kan zonder problemen in vervolgopleidingen inschrijven, een leuke job vinden, promotie maken en meer verdienen... (<http://ww.tko.be>)

Brutsaert (1986, p. 15) maakt echter de bedenking dat door de hoge scholingsgraad in onze maatschappij de relatieve status van een secundair diploma minder groot is geworden. Dit sluit aan bij de bevinding van Raes (2008) dat 70% van de TKO-cursisten, na het behalen van hun diploma secundair onderwijs, één of meer aanvullende opleidingen aanvatten deels in het regulier hoger onderwijs (bachelor of master) en deels in opleidingstypes van professionele aard.

Het behalen van een diploma secundair onderwijs is de primaire doelstelling van het TKO, maar niet de enige. Een andere belangrijke doelstelling is de laaggeschoolde volwassenen te emanciperen en te brengen tot maatschappelijke participatie en levenslang leren (De Win, 2001). In de studie van Raes (2008) wordt nagegaan wat de effecten zijn van deze ‘emancipatie’ op professionele, educatieve en sociale redzaamheid. Zij komt tot volgende conclusies:

¹ Onder de groep van ongekwalificeerde uitstromers verstaan we in deze studie in overeenstemming met Van Landeghem & Van Damme (Zoals geciteerd in Raes, 2008) en Steverlynck (2009, p. 21) de jongeren die uitstromen uit het onderwijs zonder diploma of getuigschrift van het zesde leerjaar secundair onderwijs.

² Het tweedekansonderwijs (TKO) heet nu decretaal ‘Studiegebied algemene vorming’ maar omwille van herkenbaarheid gebruiken we in deze studie de oude term in analogie met de studies van Raes (2008) en Boden (2010).

- 1) Op het gebied van sociale redzaamheid zijn er geen uitgesproken effecten. Dit stemt overeen met de vaststelling uit haar onderzoek dat cursisten niet naar het TKO komen vanuit een sociaal motief.
- 2) Op het gebied van educatieve redzaamheid wordt vastgesteld dat er een positieve attitude is ontwikkeld t.o.v. levenslang leren, wat tot uiting komt in een stijging van deelname na het TKO aan cursussen in de volwasseneneducatie en het hoger onderwijs.
- 3) Op het gebied van professionele redzaamheid wordt er een grotere tewerkstellingsgraad en grotere tevredenheid in de huidige werksituatie vastgesteld. Het TKO is er dus in geslaagd een professionele vooruitgang bij de afgestudeerden te bewerkstelligen.

Wij gebruiken deze 3 conclusies als uitgangspunt voor ons onderzoek. Bij het vermelde onderzoek ging het om cursisten die afstudeerden tussen 2002 en 2007 (tabel 1). De bevraging van deze groep vond plaats eind 2007. Als we tabel 1 nader bekijken blijkt dat 85% (666 van de 748) van de bevroegden drie jaar of minder lang geleden waren afgestudeerd aan het TKO op het moment van de bevraging.

Tabel 1

Afstudeerjaar (studie Raes)

Jaar	Aantal	Percentage	Valide percentage
2007	215	27,4 %	27,9 %
2006	174	22,2 %	22,6 %
2005	149	19,0 %	19,4 %
2004	128	16,3 %	16,6 %
2003	61	7,8 %	7,9 %
2002	43	5,5 %	5,6 %
Totaal	770	98,2 %	100,0 %
Onbekend	14	1,8 %	
	784	100 %	

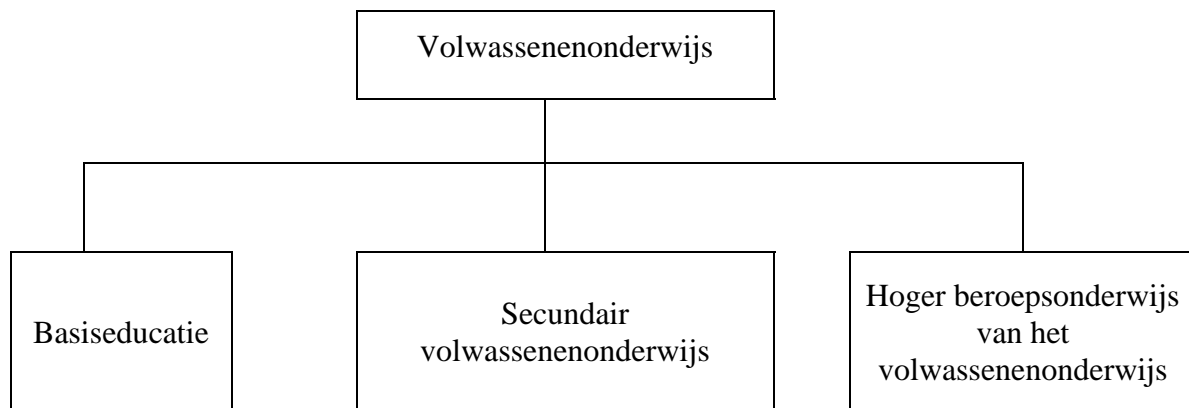
Dit is een relatief korte periode. In ons onderzoek vragen we ons af of de effecten die Raes (2008) vaststelde ook op langere termijn blijven doorwerken of juist uitdoven. In ons onderzoek noemen we de cursisten die participeerden in het onderzoek van Raes (2008): Groep 1. Voor deze groep concentreert ons onderzoek zich op de vraag in welke mate de effecten van het behalen van het diploma secundair onderwijs 5 tot 10 jaar na afstuderen nog invloed heeft op het leven van de cursisten. Concreter stellen wij ons volgende vragen: Hebben de cursisten die een hogere studie hebben aangevat deze afgerond? Is de professionele en educatieve redzaamheid verder geëvolueerd? Is de sociale redzaamheid beïnvloed door het TKO? Is de motivatie van de cursist om

te leren geëvolueerd? Welke invloed heeft het TKO gehad op de sociale ‘emancipatie’ van de cursist?

Om een evolutie te kunnen vaststellen hebben we data nodig waarop we ons kunnen baseren voor een longitudinale studie. De data uit het onderzoek van Raes (2008) betreffende de groep afgestudeerden van 2002 tot 2007 hebben we ter beschikking. Onze eigen data, verzameld in 2012 via een kwantitatief onderzoek, gebruiken we om na te gaan of er een evolutie is vast te stellen. De resultaten van deze vergelijking van data en het zoeken naar correlaties worden in het hoofdstuk met de onderzoeksresultaten beschreven. De cursisten afgestudeerd na september 2007 (dus na de bevraging in het onderzoek van Raes) en voor 2012 duiden we aan met ‘Groep 2’. We gaan na of de conclusies en antwoorden, geformuleerd in de studie van Raes (2008), ook van toepassing zijn op deze groep.

2.2 Situering van het tweedekansonderwijs en zijn cursisten

Het TKO ontstond in 1980 onder impuls van een groep enthousiaste mensen en werd geïnspireerd op een Nederlands voorbeeld, de moedermavo³ (Steverlynck, 2009). In deze beginperiode bestond de cursistenpopulatie voornamelijk uit vrouwen die opnieuw het onderwijsveld betraden om zo alsnog een diploma te behalen (Raes, 2008). Dit diploma behalen kon echter enkel via examens voor de Centrale Examencommissie. Na ruim 19 jaar experimenteren werd, via het decreet van 2 maart 1999, het tweedekansonderwijs decretaal opgenomen in het onderwijs voor sociale promotie (Van Valckenborgh & Douterlungne, 2004). Voor de centra die tweedekansonderwijs inrichten betekende dit een ommezwaai. De leerkrachten kregen een onderwijsstatuut, het opleidingsaanbod werd gemodulariseerd en de centra werden bevoegd voor het uitreiken van het diploma secundair onderwijs. Het decreet betreffende het volwassenenonderwijs uit 2007 deelt het volwassenenonderwijs op in 3 niveaus: de basiseducatie, het secundair volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs van het volwassenenonderwijs (figuur 1). Men sprak vanaf dan officieel van het studiegebied algemene vorming⁴ binnen het secundair volwassenenonderwijs ter vervanging van de term tweedekansonderwijs (Raes 2008). In deze studie gebruiken we verder de term TKO (tweedekansonderwijs) omwille van zijn herkenbaarheid. In figuur 1 wordt de structuur van het huidige decretale volwassenenonderwijs geïllustreerd. Het TKO maakt in deze structuur deel uit van het secundair volwassenenonderwijs.



Figuur 1 - Structuur volwassenenonderwijs Vlaanderen

³ In een Nederlandse 'moedermavo' werden vrouwen, die niet dezelfde onderwijskansen hadden gekregen als mannen, klassikaal voorbereid op de Nederlandse staatsexamens en in combinatie met examens op school konden zij een volwaardig secundair diploma behalen.

⁴ <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/volwassen/structuur.htm>: Het secundair volwassenenonderwijs biedt een brede waaier van opleidingen aan, die gegroepeerd zijn in studiegebieden. Het wordt georganiseerd door de Centra voor Volwassenenonderwijs. Men vindt hier ook het studiegebied algemene vorming terug. Dat is de nieuwe naam voor het vroegere tweedekansonderwijs. Deze opleiding biedt volwassenen van minimum 18 jaar de kans om nog een diploma secundair onderwijs te behalen.

De volwasseneneducatie is echter niet beperkt tot deze driedeling. We moeten hier een duidelijk onderscheid maken tussen **volwasseneneducatie** en **volwassenenonderwijs**. Met de eerste term verwijzen we naar onderwijs voor volwassenen in de breedst mogelijke zin terwijl we met de tweede term verwijzen naar de educatieve voorzieningen die in het kader van de onderwijswetgeving zijn geregeld. Binnen de volwasseneneducatie onderscheiden we drie sectoren (Van Damme, 1996): volwassenenonderwijs, beroepsopleiding en sociaal-cultureel vormingswerk. De eerste sector, het volwassenenonderwijs, is weergegeven in figuur 1. De tweede sector, de beroepsopleiding, wordt door de VDAB, het bedrijfsleven en het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - SYNTRA Vlaanderen - georganiseerd. De derde sector, het sociaal-cultureel vormingswerk, wordt hoofdzakelijk door particuliere organisaties verzorgd met een beperkte subsidiëring. De drie sectoren zoals hier beknopt beschreven spelen elk hun rol binnen het brede kader van het levenslang leren.

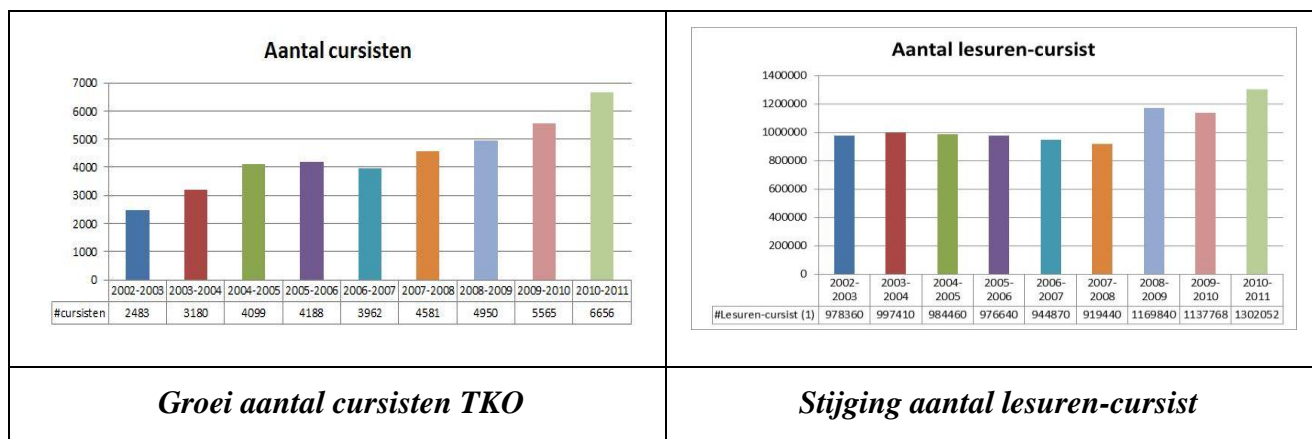
Groei TKO

Tijdens de periode 2002-2011 kende het TKO een sterke groei van 2483 naar 6656 cursisten of uitgedrukt in LUC (lesuren-cursist) van 978 360 tot 1 302 052 zoals weergegeven in tabel 2 en figuur 2. Met de groei van het TKO daalde de gemiddelde leeftijd geleidelijk. Was deze in 1982 nog 31 jaar, in 1987 was deze al gedaald naar 29 en in 2007 naar 26. Zowel Steverlynck (2009) als Glorieux (2009) geven aan dat de groep 18- tot 21-jarigen de laatste jaren sterk groeit. In een gesprek met de voorzitter van de federatie van het tweedekansonderwijs (I. De Win, persoonlijke mededeling en e-mail, 28/3/2012) werd dit bevestigd. Figuur 3 geeft de leeftijdsevolutie weer voor het TKO Antwerpen en kan als representatief gezien worden voor alle centra binnen de Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen .

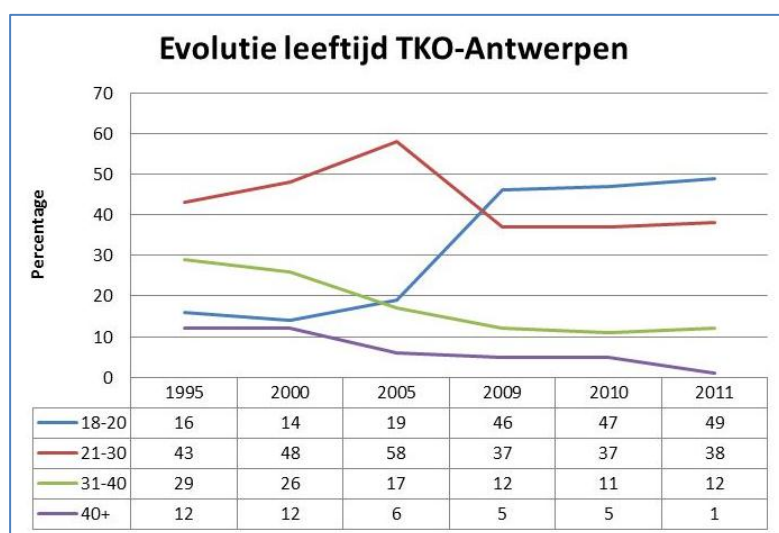
Tabel 2

Groei TKO 2002-2011 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2002-2011).

Schooljaar	Cursisten	Lesuren-cursist	Referteperiode
2002-2003	2483	978360	1/2/2002-31/1/2003
2003-2004	3180	997410	1/2/2003-31/1/2004
2004-2005	4099	984460	1/2/2004-31/1/2005
2005-2006	4188	976640	1/2/2005-31/1/2006
2006-2007	3962	944870	1/2/2006-31/1/2007
2007-2008	4581	919440	1/2/2007-31/3/2008
2008-2009	4950	1169840	1/4/2008-31/3/2009
2009-2010	5565	1137768	1/4/2009-31/3/2010
2010-2011	6656	1302052	1/4/2010-31/3/2011



Figuur 2 - Evolutie cursistenaantallen en lesuren-cursist (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2002-2011).



Figuur 3 - Leeftijdsevolutie TKO-Antwerpen (I. De Win, persoonlijke communicatie, 31/3/2012)

De verjonging van de cursisten heeft als gevolg dat de sfeer binnen het TKO wijzigt. De jongvolwassenen met beperkte levenservaring en vaak zonder werkervaring volgen les samen met cursisten die werk en studie combineren en meer levenservaring hebben. Kortweg komt het er op neer dat men 2 groepen cursisten kan onderscheiden:

Groep A: De jongvolwassenen, jonger dan 21, die nog bij de ouders wonen, nooit gewerkt hebben en zich niet thuis voelen in het reguliere onderwijs maar toch hun diploma SO wil behalen, vaak met het oog op verdere studies. Zij beschouwen het TKO als een sluipteg naar hoger onderwijs (Klasse, 2009).

Groep B: De werkende cursist die de nood voelt aan een diploma om zijn werksituatie te verbeteren, zichzelf verder te ontwikkelen of die verdere studieambities heeft.

Het verschil in mentaliteit tussen de 2 groepen kan bij momenten zorgen voor spanning en/of irritatie en kan een gedifferentieerde manier van lesgeven noodzakelijk maken. Veralgemening is hier echter niet op zijn plaats, een deel van de cursisten uit groep A kozen voor het TKO om de schoolcultuur die heerst in het secundair onderwijs te ontvluchten (Glorieux, 2009, p. 70).

Naast de verjonging kennen we ook een vermannelijking van de cursisten. In 1988 was de verhouding nog 72% vrouwen t.o.v. 28% mannen. In de periode 2000-2007 was de verhouding 51% vrouwen en 49% mannen (Steverlynck, 2009). In de periode 2008-2011 evolueerde dit naar een mannelijk overwicht. In het schooljaar 2010-2011 was de verhouding: 52% mannen tegenover 48% vrouwen (Tabel 3).

Tabel 3

Vermannelijking TKO (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2002-2011)

Schooljaar	Man	Vrouw	Totaal
2008-2009	2555 (52 %)	2395 (48 %)	4950
2009-2010	2980 (54 %)	2585 (46 %)	5565
2010-2011	3457 (52 %)	3199 (48 %)	6656

Net zoals het aantal cursisten steeg het aantal centra waar men voor tweedekansonderwijs terecht kan: momenteel (2012) zijn er in Vlaanderen 22 centra voor TKO. Het is duidelijk dat het TKO tegemoet komt aan een maatschappelijke behoefte voor een substantiële groep mensen.

2.3 Effecten volwassenenonderwijs - literatuurstudie

Wat het tweedekansonderwijs succesvol maakt en waarom volwassenen zich engageren voor deze onderwijsvorm is onderzocht in verschillende studies. In 1988 was er een onderzoek naar leereffecten (Haeren, 1988) waaruit bleek dat deze positief waren. Een studie uitgevoerd in de periode 1999-2003 (De Win, 2005) bevestigde dit en stelde ook emancipatorische effecten vast in overeenstemming met de doelstellingen van het TKO. In het onderzoek van Raes (2008) bleek dat zich bij de gediplomeerden uit het TKO een positieve ontwikkeling heeft voorgedaan t.o.v. levenslang leren. Er zijn nu meer afgestudeerde TKO-cursisten die met een vervolgopleiding starten, zowel in het secundair volwassenenonderwijs als in het hoger onderwijs. Raes (2008) maakte ons er ook op attent dat vooral jonge cursisten het TKO gebruiken om door te stromen naar het hoger onderwijs. In 2009 vermeldt de studie “Wie herkanst” (Glorieux, 2009) de effecten die cursisten verwachten te ondervinden na het behalen van het diploma: trotser zijn, meer zelfvertrouwen hebben, meer waardering krijgen, het gevoel hebben dat men meer controle heeft over het eigen leven. Er worden echter geen duidelijke uitspraken gedaan over het bereiken en de duur van deze te verwachten effecten.

Wat wij willen nagaan is, in welke mate de positieve effecten van het TKO doorwerken 5 tot 10 jaar na het behalen van het diploma secundair onderwijs. De effecten van het tweedekansonderwijs op langere termijn bestuderen is echter pas mogelijk als we ons baseren op relevante literatuur en vergelijkbare data. Voor onze studie baseren we ons op de doelstellingen van het TKO en op relevante studies betreffende levenslang leren en volwassenenonderwijs. Waarbij we respectievelijk volgende thema's uitwerken: emancipatie en welzijn, academisch zelfconcept en studiegerichtheid, en ten slotte professionele redzaamheid en sociale status.

2.3.1 EMANCIPATIE EN WELZIJN

Naast het begeleiden van cursisten naar een diploma is de maatschappelijke en sociale emancipatie van de cursist een belangrijke doelstelling van het TKO. Dit betekent dat men tracht de talenten en kansen te ontwikkelen (<http://www.tko.be>) en de sociale, professionele en educatieve redzaamheid (Raes, 2008) te bevorderen .

“Kennisoverdracht is één ding, maar er is meer. Wij werken aan zelfstandigheid en kritische zin, verantwoordelijkheidsgevoel en mondigheid, sociale vaardigheden en burgerzin, aan zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt of in verdere studies. Kortom aan emancipatie.”

(<http://www.tweedekansonderwijsantwerpen.be> - visie 2012)

Als we dit in beschouwing nemen kunnen we stellen dat onderwijs door enerzijds het formaliseren van de kwaliteiten van cursisten en anderzijds door het emanciperen van de cursisten, een middel is om te komen tot meer welzijn van de persoon in zijn geheel. Deze nauwe samenhang tussen welzijn en emancipatie wordt bevestigd door Van Stegeren (1982, pagina 8⁵).

Onder welzijn verstaan we:

More precisely, well-being has been defined recently as a dynamic state in which the individual is able to develop their potential, work productively and creatively, build strong and positive relationships with others, and contribute to their community. It is enhanced when an individual is able to fulfill their personal and social goals and achieve a sense of purpose in society.

(Government Office for Science 2008, 11 zoals geciteerd door Field, 2009, p. 3-4).

Belangrijk gegeven is hier dat welzijn niet enkel als een fysiek gegeven wordt gezien. De WHO⁶ definieert gezondheid als: "A state of complete physical, mental and social well-being, and not merely the absence of disease." (Mental well-being, World Health Organization, 2004, p. 10). Deze omschrijvingen van welzijn en gezondheid zijn nauw verbonden met: 'self-efficacy' (zelfredzaamheid), zelfvertrouwen, optimisme over de toekomst, het gevoel dat men invloed heeft op zijn eigen lot en de vaardigheid om ondersteunende sociale netwerken uit te bouwen (Field, 2009).

In ons onderzoek willen we nagaan in welke mate het welzijn van de cursisten is verbeterd door de emancipatorische effecten van het tweedekansonderwijs enerzijds en het verwerven van een formele kwalificatie anderzijds.

Relatie onderwijs en welzijn

De literatuurstudie bevestigde ons vermoeden dat er de laatste decennia een verhoogde belangstelling is ontstaan voor de relatie tussen onderwijs en welzijn (Hammond, 2004). Onderzoek toont aan dat onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan iemands welzijn. Zo stellen Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy en Bynner (2004) dat het merendeel van de mensen aangeeft dat zij niet alleen economisch, maar ook intellectueel, cultureel, sociaal en moreel slechter af zouden zijn zonder onderwijs. Welzijn is een belangrijk doel geworden binnen het onderwijs. In Vlaamse context vinden we deze doelstelling terug in recente onderwijsnota's (Smet, 2009; Smet, 2010) en in de op stapel staande hervorming van het secundair onderwijs. Ook internationaal wordt

⁵ Van Stegeren stelt verder dat emancipatie als doel heeft de zelfverwerkelijking van mensen en het nastreven van onderlinge gelijkwaardigheid van mensen in de maatschappij.

⁶ WHO = World Health Organization

deze tendens naar een meer welzijnsgericht onderwijs bevestigd (Field, 2009, Feinstein, Hammond & Woods, 2003). Marks & Shah (2004) gaan nog een stap verder en pleiten niet alleen voor een onderwijs gericht op welzijn, maar voor een politiek beleid met als primaire doelstelling het bevorderen van welzijn en niet het bevorderen van economische groei.

Maar onderwijs heeft niet op ieders welzijn een even grote invloed. Schuller et al. (2004) maken onderscheid tussen een transformatief en een behoudend effect⁷. Het meest zichtbare is het **transformatieve effect**. Hiermee bedoelen Schuller et al. dat iemand door onderwijs zijn persoonlijk of professionele leven drastisch heeft veranderd. Een drastische verandering (nieuw beter werk, nieuwe relatie, andere toekomstdoelen) kan soms geleidelijk verlopen waardoor men pas achteraf – in retrospectief – beseft dat deze een gevolg is van het gevolgde onderwijs. Maar ook het omgekeerde gebeurt. Door een drastische verandering in iemands leven gaat men terug studeren en scheidt men voor zichzelf nieuwe doelen. Schuller et al. refereren hier ook naar de spanning die kan ontstaan tussen de cursist en zijn omgeving. Door de verrijkte en bredere visie van de cursist kan er een te groot verschil ontstaan in mentaliteit tussen hem en zijn omgeving. Field (2009) bevestigt dit en voegt er aan toe dat vele deelnemers aan educatie door hun nieuwe leerervaringen een zekere ontevredenheid met hun huidige leven gaan voelen. Met het **behoudende** effect van onderwijs bedoelen Schuller et al. dat onderwijs mensen helpt om zowel hun fysieke als mentale niveau van welzijn te kunnen handhaven. Door participatie aan onderwijs krijgt men in deze behoudende context de kans om zijn kennis en zijn sociale contacten op peil te houden.

Participatie

Als onderwijs een effect heeft op iemands leven dan kan dit alleen als die persoon participeert in onderwijs en hier stelt zich een maatschappelijk probleem. De participatie van hoger geschoolden is immers veel groter dan de participatie van lager geschoolden (Smet, 2009). Men spreekt hier van het Mattheüs-effect⁸: hoe hoger opgeleid hoe meer toegang (en zin) tot opleidingen men krijgt. In de Vlaamse ‘Beleidsnota onderwijs 2009-2014’ (Smet, 2009) zet men de opleidingsparticipatie in 2007 aan het volwassenenonderwijs van universitaire (meer dan 50%) af tegen deze van personen met enkel een diploma lager onderwijs (6%). Dit wordt bevestigd door de publicatie ‘Kansengroepen in kaart’ (VDAB 2010, p. 4). In deze context is de overheid er, via levenslang leren, tot nu toe niet in geslaagd om de kloof tussen hoger opgeleiden en lager opgeleiden te verkleinen.

⁷ Transforming and Sustaining effect

⁸ Deleek, Huybrechts, & Cantillon (1983), Mattheüseffect: “Onder invloed van een aantal factoren van politiek-institutionele en sociaal-culturele aard vloeien de voordelen van het sociaal beleid, verhoudingsgewijs en tendentieel meer naar de hogere sociale categorieën dan naar de lagere”.

Maatschappelijke betrokkenheid

Welzijn uit zich niet enkel in onderwijsdeelname, maar eveneens in de mate van maatschappelijke betrokkenheid. Elchardus, Smits, & Spruyt (2009) onderzochten deze participatie via een clustermodel gebaseerd op de scv-surveys⁹ van 2005 tot 2008. In dit clustermodel werden de respondenten, op basis van hun maatschappelijke participatie, verdeeld in 6 groepen die elk een typerend label kregen (tabel 4).

Met het label ‘omnivoren’ bedoelt men de groep van personen die op vrijwel elk domein actief is en gekenmerkt wordt door een hoge graad van participatie en betrokkenheid. In dit model zijn zij de tegenpool van de thuisblijvers die het minst participeren en tegelijk het meest TV-kijken per dag (3u57 tegenover 1u40 bij de omnivoren).

Tabel 4
Clustermodel uit Elchardus, Smits & Spruyt (2009)

	Clustergrootte %	% Lid van minstens 1 vereniging	% Lid van minstens 1 sportvereniging	Gaan kijken naar wedstrijd (% meer dan 1 keer/jaar)	Sportparticipatie (algemeen) (% meer dan 1 keer/jaar)	Zelf creatief bezig zijn (% meer dan 1 keer/jaar)	Cultuurparticipatie (%Hoog)	Filmparticipatie (% Hoog)	% Heeft internetaansluiting	TV kijken: Gemiddelde duur per dag	% Heeft werk
Thuisblijvers	19,6	15,1	2,6	14,0	10,4	12,4	0,0	0,0	37,3	3:57	6,7
Omnivoren	19,2	68,9	52,8	51,3	97,7	73,1	87,2	26,0	71,5	1:40	73,0
Hobbyisten	18,3	37,8	0,0	11,9	46,4	50,3	49,3	21,6	63,5	2:17	56,0
Sportievelingen	16,1	28,8	72,8	79,4	86,6	13,7	12,6	15,8	64,2	2:30	83,0
Werkers	15,4	24,4	5,1	25,6	26,5	17,5	0,4	1,9	62,2	2:15	100,0
Verenigingsmensen	11,4	69,7	28,0	31,3	61,6	35,5	27,0	0,0	36,1	3:52	0,0

In hun analyse van de clusters komt tot uiting dat het maatschappijbeeld sterk wordt bepaald door het al dan niet rechtstreeks in contact komen met anderen. Degenen met het grootste vertrouwen in de maatschappij zijn degenen die het meest in aanraking komen met hun medemens en de maatschappelijke instellingen. Degenen die het minst contact hebben, hebben een groot wantrouwen t.o.v. deze maatschappij wat leidt tot lagere levenstevredenheid en welzijn. Belangrijke factoren op de mate van participatie zijn opleidingsniveau en leeftijd (Elchardus, Huyse & Hooghe, 2001; Elchardus, Smits & Spruyt, 2009) zie tabel 5. De omnivoren zijn hoger opgeleid dan de sportievelingen, de hobbyisten hoger dan de werkers, de verenigingsmensen (iets) hoger dan de

⁹ SCV = Sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen

thuisblijvers. Als men de leeftijd mee opneemt in deze analyse blijkt dat de jongste groep relatief het hoogste opleidingsniveau heeft verworven.

Dit kan erop wijzen dat het onderwijs een belangrijke rol speelt in het ‘emanciperen’ van personen, maar ook dat het behalen van diploma's nu haalbaarder is dan voor vorige generaties. De Vos (2011) spreekt in deze context over diploma-inflatie.

Tabel 5

Clustermodel leeftijd, geslacht, opleiding, inkomen uit Elchardus, Smits & Spruyt (2009)

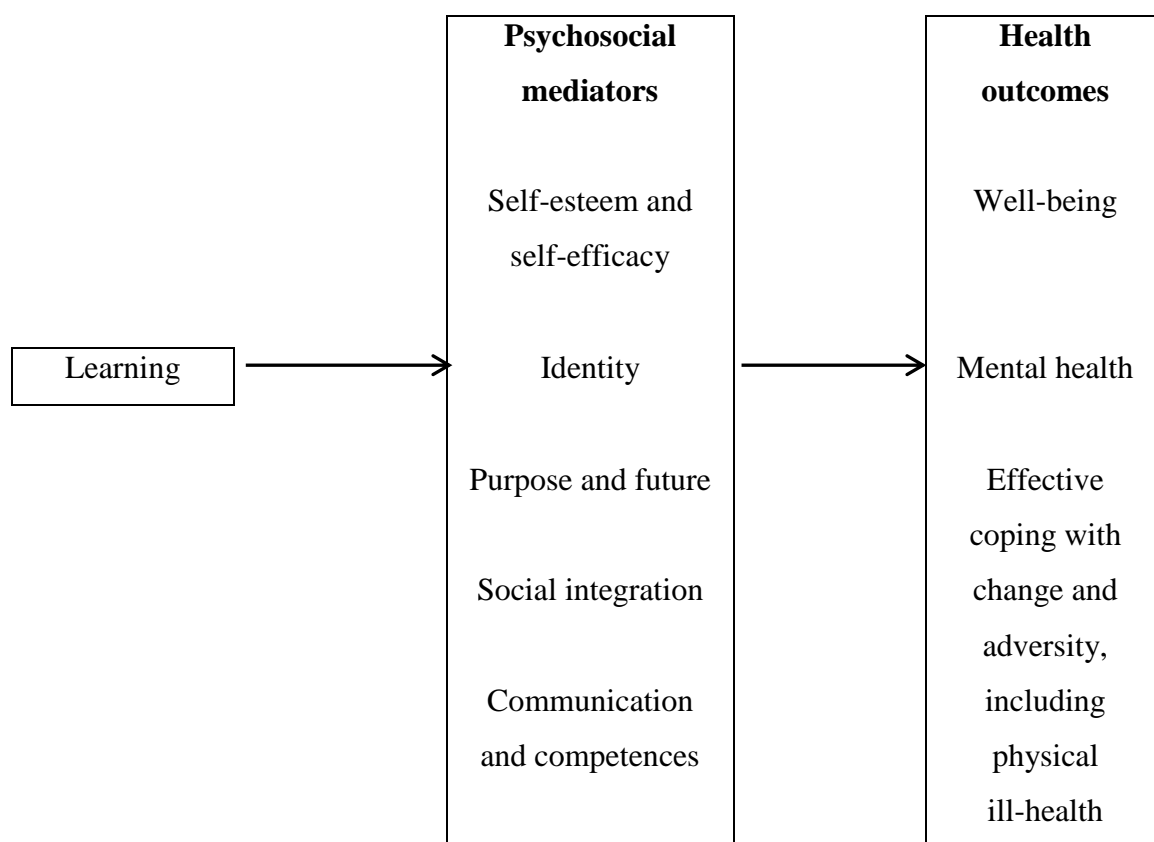
		Thuisblijvers	Omnivoren	Hobbyisten	Sportievelingen	Werkers	Verenigingsmensen
Leeftijd	Gemiddelde leeftijd	64,6	38,0	43,5	38,6	42,0	64,7
	18 tot 35 jaar (%)	3,7	45,1	33,3	42,1	29,5	5,3
	36 tot 55 jaar (%)	10,7	44,0	43,1	47,9	60,5	18,3
	56 tot 85 jaar (%)	85,6	10,8	23,6	10,0	10,0	76,4
Geslacht	Vrouw (%)	60,2	50,0	60,6	31,7	46,0	56,3
	Man (%)	39,8	50,0	39,4	69,3	54,0	43,7
Opleiding	Max. LSO (%)	79,9	9,5	23,9	25,6	37,2	64,2
	HSO (%)	16,4	31,1	39,9	45,3	44,2	25,3
	Hoger onderwijs (%)	3,7	59,4	36,2	29,1	18,6	10,5
Gezinsinkomen	<1999 (%)	67,6	14,2	26,8	12,7	16,2	61,5
	2000-2899 (%)	27,6	30,2	35,2	37,3	48,8	32,2
	>2900 (%)	4,8	55,5	38,0	49,9	35,1	6,3

Brutsaert (1986, p.15) verwoordt dit als: “De status van een diploma daalt naarmate meer personen het behalen.”. De VDAB spreekt momenteel van ‘midden geschoolden’ als het gaat om de afgestudeerden van het secundair onderwijs¹⁰. Een opvallende conclusie van de clusterstudie is dat de betrokkenheid door werk en inkomen vanaf een bepaald niveau nog weinig bijdraagt tot maatschappelijk vertrouwen en tot levenstevredenheid. Dit is in overeenstemming met de conclusies van Layard (Layard, 2006 zoals geciteerd door Field, 2009, p.6):

Richard Layard has noted that while each unit of additional income has a marked effect on the happiness of the poor, its impact is reduced as income level raises; additional units of income make barely any difference to the happiness of the wealth.

¹⁰ Laag-, midden- en hogeschoold: <http://arvastat.vdab.be/arvastat/help/nwwzstud.htm>

Schuller et al. stellen dat, naast welzijn en betrokkenheid, onderwijs eveneens een invloed heeft op de gezondheid, het familiaal leven en het sociaal kapitaal. In Figuur 4 wordt geïllustreerd hoe leren de psychosociale factoren beïnvloedt en deze op hun beurt invloed hebben op gezondheid.



Figuur 4 - Verband leren en gezondheid (Hammond, 2004)

In hun model stellen Schuller et al. dat de voordelen van leren doorwerken op drie voortdurend met elkaar interacterende gebieden: menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en identiteits-kapitaal. Menselijk kapitaal behelst de persoonlijke kwaliteiten van een persoon om te functioneren in economische en sociale zin. Sociaal kapitaal refereert naar de netwerken en normen die ervoor zorgen dat mensen kunnen bijdragen tot gemeenschappelijke doelen (Putnam, 2000 zoals geciteerd door Schuller et al., 2004). Coffé & Vandeweyer (2002) specificeren dit door twee componenten van sociaal kapitaal te onderscheiden: de structurele en de culturele. Structureel verwijst naar, netwerken, interactie, het verenigingsleven en de informele sociale contacten (zoals samen komen in het buurtcafé, gaan kaarten, etc.). De culturele component verwijst naar wederkerigheid, vertrouwen, het beschouwen van anderen als medeburgers en niet als vreemden, concurrenten en vijanden. Sociaal kapitaal kan in deze gezien worden als de sociale cement die de gemeenschap samenhoudt. Het door Schuller et al. voorgestelde identiteits-kapitaal verwijst naar de immateriële¹¹ kenmerken van het zijn zoals:

¹¹ Intangible assets

zelfvertrouwen, zingeving aan het leven, kritisch denken, vermogen om bij te blijven en interne controlefocus.

Onderwijs kan dus een belangrijke invloed hebben op emancipatie, zoals beschreven door Van Stegeren (1982), en op welzijn. Door onderwijs gaat men meer participeren in de maatschappij en kan men een bijdrage leveren tot de samenleving en/of het eigen en gemeenschappelijke sociaal kapitaal. Dit kan via een vereniging of via informele regelmatige contacten met anderen. Dankzij educatie verwerft men vaardigheden om informatie over gezondheid en toegang tot ondersteuning en hulpverlening te vinden. Door educatie verwerft men tevens de capaciteiten en vaardigheden om zich in een veranderende maatschappij sneller aan te passen en zichzelf weerbaarder te maken bij tegenslag.

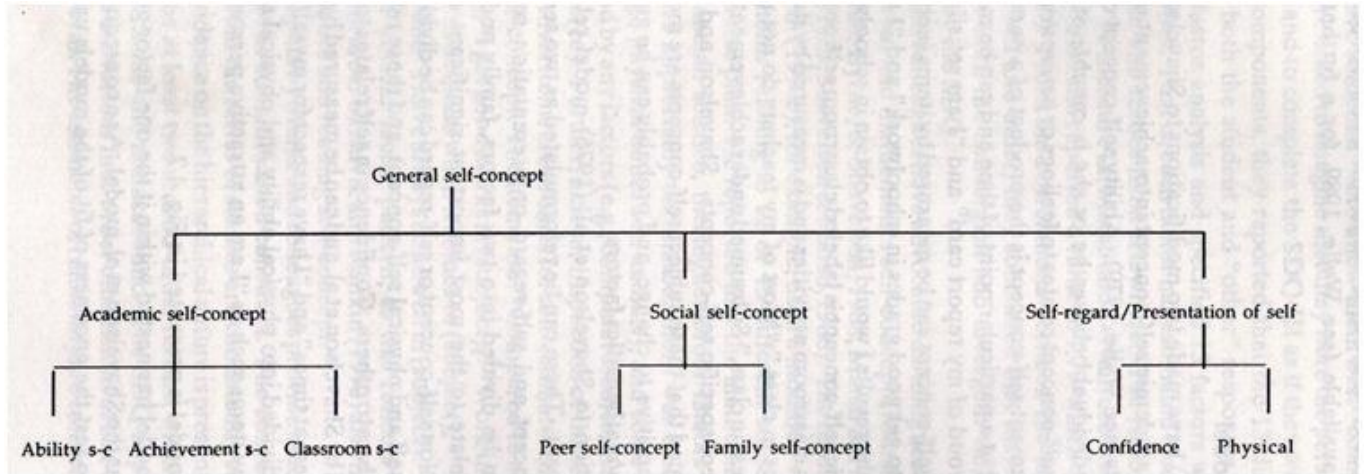
2.3.2 ACADEMISCH ZELFCONCEPT EN STUDIEGERICHTHEID

Om succesvol te kunnen participeren in (hoger) onderwijs is een voldoende hoog vertrouwen in het eigen kunnen nodig. Bandura (zoals geciteerd door Schunk, Pintrich, Meece, 2010) gebruikt hier de term 'self-efficacy' voor en definieert deze als: "People's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances. Self-efficacy affects choice of activities, effort, and persistence." (Bandura, 1996, p. 391 zoals geciteerd door Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Deze definitie impliceert dat 'self-efficacy' een belangrijke eigenschap is in omgaan met stress, gevoelens van depressie, het leveren van prestaties, creativiteit en het onderhouden van sociale relaties (Hammond & Feinstein, 2005). Mensen met een sterke mate van self-efficacy zullen het een uitdaging vinden om moeilijke taken tot een goed einde te brengen, herstellen snel van een tegenslag of teleurstelling en zijn sterk betrokken bij wat ze doen.

Onderwijs en 'self-efficacy' hebben een dynamische en wederkerige relatie met elkaar. Door succesvolle participatie in het onderwijs kan de mate van 'self-efficacy' verhogen, maar anderzijds zal men sneller participeren in het onderwijs als men een grotere mate van 'self-efficacy' heeft (Hammond & Feinstein, 2005). Om te peilen naar iemands 'self-efficacy' kan men onderzoeken hoe mensen reageren op beweringen als: 'ik lijk nooit te krijgen wat ik verlang'; 'ik vind de problemen in het leven meestal teveel voor mij'; 'mijn handelingen hebben weinig effect op wat met mij gebeurt'; 'gewoonlijk kan ik mijn leven min of meer organiseren zoals ik het wil'. Vaak is een laag niveau van 'self-efficacy' geworteld in een moeilijk verleden waarin iemands capaciteiten niet werden onderkend of niet konden ontwikkeld worden. Negatieve schoolervaringen, gebrek aan zelfvertrouwen en het onderschatten van de relevantie van onderwijs zijn factoren die een invloed uitoefenen op de mate van 'self-efficacy' en het niet participeren in volwassenenonderwijs (Jarvis, 2004).

Zelfconcept

Het begrip zelfconcept wordt door Hattie (1992, p. 83-84) gemodelleerd in hiërarchische vorm (figuur 5). Onze aandacht gaat in dit model naar academisch zelfconcept en zijn factoren: capaciteiten, prestaties en klaservaringen. We bespreken deze kort.



Figuur 5 - Zelfconcept - Hattie's model (Hattie, 1992, p. 54)

- Capaciteiten (ability): In welke mate gelooft de persoon dat hij voldoende competenties heeft om een bepaald doel te bereiken. Dit kan gemeten worden door het nagaan van de reactie op stellingen als: "ik denk dat ik capaciteiten heb om te slagen op school.". Dit begrip leunt nauw aan bij 'self-efficacy'.
- Prestaties (achievement): Is de verzameling van reeds verwezenlijkte doelen. Te meten door de reacties te peilen op een stelling zoals: 'ik ben tevreden met mijn resultaten'.
- Klaservaringen (classroom): Refereert naar de klaservaringen en kan gemeten worden door de reactie te peilen op stellingen zoals: "ik voelde me betrokken bij het klasgebeuren.", 'ik voelde me waardeloos in de klas'; "de meeste van mijn leerkrachten begrepen me niet."

Het academisch zelfconcept krijgt vorm door de normen en streefdoelen die we onszelf opleggen. Deze doelen staan echter niet los van de omgeving en worden beïnvloed door de verwachtingen die anderen ons opleggen. In onze studie willen we nagaan of het TKO op een termijn van 5 tot 10 jaar na afstuderen invloed heeft gehad op het academisch zelfconcept.

Motivatie en studiegerichtheid

Als we iemands studiegerichtheid willen bestuderen kunnen we nagaan in welke mate de motivatie van iemand is georiënteerd. Om de mate van motivatie te bepalen maken we gebruik van de 'Organismic Integration Theorie' (Deci & Ryan, 2004) die deel uit maakt van de Self-Determination theory (SDT)¹². In deze theorie wordt motivatie voorgesteld als een continuüm van

¹² De SDT wordt gevormd door volgende 4 mini-theorieën: cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientations theory, basic needs theory. (Deci & Ryan, 2004)

Connell (1989) en ondermeer gebruikt in het onderzoek van Vansteenkiste¹³, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009). We zullen dit instrument als uitgangspunt nemen om het type motivatie bij cursisten na te gaan.

2.3.3 PROFESSIONELE REDZAAMHEID EN SOCIALE STATUS

Een belangrijke doelstelling van het tweedekansonderwijs is enerzijds een doorstroom naar verdere (hogere) studies bevorderen voor cursisten die een diploma ASO behaalden, en anderzijds een doorstroom naar de arbeidsmarkt bevorderen na het behalen van het diploma BSO (Raes, 2008). In beide gevallen is de de-facto doelstelling de sociale status te verbeteren. Om de doorstroom naar de arbeidsmarkt te realiseren is professionele redzaamheid een noodzaak. Dit houdt in dat cursisten o.a. volgende vaardigheden¹⁴ verwerven:

- Contact kunnen leggen met instanties die uitsluitsel kunnen geven of ze al dan niet mogen werken.
- Weten welke sectoren hen de meeste kansen bieden op werk
- Contact kunnen leggen met de instanties die nodig zijn om werk te vinden
- De verschillende stappen van een sollicitatieprocedure kunnen doorlopen
- De weg kennen om administratieve verplichtingen in orde te laten brengen.
- Om kunnen gaan met collega's en werkstress
- Zich dienstvaardig opstellen, om hulp durven vragen, en dankbaarheid tonen

We vinden deze doelstellingen terug in de eindtermen¹⁵ van het tweedekansonderwijs: deels bij de vakoverschrijdende eindtermen, deels bij het vak Nederlands, deels bij de ICT-vaardigheden. Om professioneel redzaam te zijn is de mate van 'self-efficacy' eveneens een belangrijke factor (zie onder 2.3.2. Academisch zelfconcept en studiegerichtheid). Het zelfvertrouwen speelt een rol in het contact met werkgevers en collega's. Gebrek aan zelfvertrouwen kan leiden tot ontwijkingsgedrag en het al dan niet bewust fouten maken of geen initiatief durven nemen, wat de professionele redzaamheid ondermijnt.

¹³ De volledige vragenlijst is terug te vinden op: <http://www.voppsy.ugent.be/en/developmental-psychology/maarten-vansteenkiste.html> onder de rubriek Questionnaires en vervolgens Academic (2012).

¹⁴ OSP – Nederlands Tweede Taal – Afdeling Socio-culturele integratie voor migranten – Richtgraad 2 15 Module: C – Eenheid: C2, C2 Professionele redzaamheid, Leerplandoelstelling

¹⁵ <http://www.ovsg.be>: Leerplan - Studiegebied Algemene vorming, Modulaire opleiding, Humane wetenschappen ASO3; Leerplan - Studiegebied Algemene vorming, Modulaire opleiding, Algemene vorming BSO3 AO AV015, Leerplan - Studiegebied Algemene vorming, Modulaire opleiding, TSO2 AO AV012

Sociale status

De invloed van de sociale status op iemands leven is volgens Marmot (2004) een onderschat en vaak onderbelicht aspect. De Botton (2004) beschrijft sociale status als: “Iemands positie in de samenleving”. Dit verwijst in enge zin naar iemands professionele status. In bredere – en hier meer relevante - zin verwijst dit naar de manier waarop iemand door de samenleving wordt bekeken. Volgens Marmot (2004) is er een direct verband tussen sociale status en gezondheid. Dit verband noemt men de sociale gradiënt¹⁶. Sociale status is nauw verbonden aan het type van werk dat men uitvoert. Hoe hoger men in de hiërarchie staat hoe hoger de sociale status en hoe langer men leeft (Marmot, 2004). De Botton (2004) beschrijft dat het belang van sociale status is toegenomen doordat we geëvolueerd zijn naar een meritocratische wereld. In deze filosofie is de mens zelf verantwoordelijk voor zijn levensloop en zijn prestaties. Als iedereen gelijke kansen krijgt is de status van iemand immers niet langer van bovenuit bepaald (zoals in een aristocratie), maar is deze enkel nog afhankelijk van de eigen talenten, capaciteiten en inzet. Wie ondanks deze kansen faalt, heeft dit dus enkel aan zichzelf te wijten en verkrijgt een lage sociale status. Niet alleen in maatschappelijke context maar ook in de eigen perceptie. In tabel 7 vat De Botton (2004) de gevolgen op het zelfbeeld van gebrek aan sociale status samen.

Tabel 7

Sociale status en zelfbeeld (De Botton, 2004)

Houding van anderen	Zelfbeeld
Jij bent een mislukking.	Ik ben onbekwaam
Jij bent onbelangrijk	Ik ben niemand
Jij bent dom	Ik ben dom
Jij bent intelligent	Ik ben slim
jij bent belangrijk	Men accepteert mij
Jij bent succesvol	Ik ben de moeite waard.

Het verwerven van een bepaald niveau van sociale status is in deze context belangrijk om het eigen zelfbeeld te verbeteren. Dit heeft grote impact op onze levens. Iemand met een lage sociale status is meer ziek, heeft een kortere levensduur. Marmot (2004) argumenteert uitgebreid over wat het essentiële verschil uitmaakt tussen iemand met een hoge en iemand met een lage sociale status en komt tot de conclusie dat het verschil hem zit in de mate van autonomie. Wie de perceptie heeft dat

¹⁶ social gradient = Reflects an individual's or population group's position in society and different access to and security of resources such as education, employment and housing, as well as different levels of participation in civic society and control over life.

hij zelf de architect van zijn leven is zal zich beter voelen en meer participeren in de maatschappelijke context. Onder '2.3.1. Emancipatie en Welzijn' stelden we reeds vast dat Elchardus, Smits & Spruyt (2009) tot een analoge conclusie kwamen betreffende het belang van maatschappelijke participatie. Marmot (2004) geeft verder ook aan dat onderwijs een belangrijke rol speelt bij het verwerven van sociale status. In ons onderzoek vragen we ons af of het verwerven van een diploma secundair onderwijs via het TKO een verschil heeft gemaakt voor de professionele redzaamheid en de sociale status.

2.4 Onderzoeksvraag

De centrale vraag in deze studie is, in welke mate de positieve effecten van het TKO doorwerken 5 tot 10 jaar na het behalen van het diploma secundair onderwijs. Of concreter: Hebben de doorstromers naar het hoger onderwijs dit ook gematerialiseerd door het behalen van een diploma, getuigschrift of certificaat? Welke opleidingen hebben zij effectief afgerond? Wat is het effect op sociaal, maatschappelijk vlak? Is er een reden om aan te nemen dat de leermotivatie van de afgestudeerden van het TKO is verschoven van een gecontroleerd naar een meer autonoom patroon? Onze onderzoeksvraag en de bijhorende deelvragen zijn:

Wat zijn de longitudinale effecten van het tweedekansonderwijs 5 tot 10 jaar na afstuderen?

- In welke mate is het algemeen welbevinden verbeterd?
- In welke mate is het academisch zelfconcept en de studiegerichtheid geëvolueerd?
- In welke mate is de professionele redzaamheid en de sociale status verbeterd?

In welke mate is het algemeen welzijn verbeterd?

De invloed van onderwijs op welzijn (zie ook 2.3.1) heeft de voorbije jaren meer wetenschappelijke aandacht gekregen dan voorheen. Veelal ligt de overheidsfocus op groei in zowel productie als consumptie, waarbij volwassenenonderwijs wordt gezien als een middel om de economische competitiviteit en de tewerkstellingsgraad te verhogen (Field, 2009). Maar volwassenenonderwijs heeft een breder doel. Het moet de kans geven aan volwassenen zich te ontwikkelen om zo een bijdrage te kunnen leveren aan het gemeenschapsleven. (Shah & Marks 2004 zoals geciteerd door Field, 2009).

In welke mate is het academisch zelfconcept en de motivatie geëvolueerd?

De cursisten die gestart zijn met het TKO hadden bij de start een gebroken studieloopbaan. Zij hadden geen diploma secundair onderwijs behaald. Uit de studies van Raes (2008) en Boden (2010) blijkt dat dit leidde tot een meer extrinsiek gerichte studiemotivatie. Wij willen nagaan of na het behalen van het diploma secundair het onderwijs de motivatie - en nauw daarmee samenhangend het academische zelfconcept - is geëvolueerd. Hiervoor baseren we ons op de zelfdeterminatie theorie en dan vooral op de sub theorie "Organismic integration theorie" (Deci & Ryan, 2004).

In welke mate zijn de professionele redzaamheid en de sociale status verbeterd?

Eén van de redenen waarom cursisten starten met de opleiding is om hun sociale status en professionele mogelijkheden te vergroten. We willen nagaan of zij 5 tot 10 jaar na het behalen van

het diploma dit hebben kunnen realiseren. Zoals we in 2.3.3. beschreven hingen sociale en professionele status nauw samen (Marmot, 2004) en is professionele redzaamheid een belangrijke eigenschap om zich een plaats te geven binnen de arbeidsmarkt.

3 Methodologie en onderzoeksresultaten

3.1 Opzet en Methodologie

In deze studie voeren we een deels beschrijvend en deels explorerend onderzoek uit. In het beschrijvende deel proberen we tot een profiel te komen van onze respondenten. We gaan tevens na in welke mate onze respondenten representatief zijn voor ons onderzoek ten opzichte van de respondenten uit het onderzoek van Raes (2008). In het explorerende deel gaan we na welke invloed het TKO heeft uitgeoefend op het algemeen welzijn, het academisch zelfconcept, de studiemotivatie, de professionele redzaamheid en de sociale status, zoals geformuleerd in de onderzoeksvragen.

Als onderzoeksopzet kozen we voor een kwantitatieve survey. Rekening houdend met de beperking in tijd en de grote spreiding van de doelgroep was dit het meest haalbare. De deelnemers aan het kwantitatieve onderzoek konden tevens aangeven in de bevraging of ze bereid waren mee te werken aan een groeps gesprek. Dit opent de mogelijkheid voor verder onderzoek op kwalitatief niveau.

3.2 Onderzoeksverloop

Na een oriënterend literatuuronderzoek en een gesprek met Raes betreffende haar onderzoek uit 2008 werd een instrument, in de vorm van een vragenlijst, ontwikkeld voor het onderzoek. De vragenlijst of survey (bijlage 1) kwam tot stand op basis van de literatuurbronnen (Raes, 2008; Glorieux, 2009; Haeren, 1988; Jarvis, 2004; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007) en werd na een proefafname verfijnd. De vragenlijst werd opgebouwd rond 9 thema's verdeeld over 28 vragen. De thema's die in de vragenlijst terugkwamen zijn: persoonsgegevens, studieresultaten, welbevinden, sociale- en maatschappelijke participatie, schoolcultuur en 'constraints', professionele redzaamheid, sociale status, gecontroleerde en autonome motivatie en academisch zelfconcept. De respondenten konden de vragen schriftelijk of elektronisch beantwoorden.

3.3 Dataverzameling en populatie

Bij de start van het onderzoek maakten we onderscheid tussen 3 datasets:

Database R De database met de gegevens die in 2007 werden verzameld voor het onderzoek van Raes (2008). We duiden deze ook aan met de term referentiedatabase.

Groep 1 Deze groep bestaat uit de respondenten die onze survey hebben teruggestuurd en die ook deelname aan het onderzoek van Raes (2008).

Groep 2 Deze groep bestaat uit de respondenten die na 2007 afstudeerden en dus niet deelname aan het onderzoek van Raes (2008).

Alle beschikbare gegevens werden verwerkt in spss. In ons onderzoeksinstrument kregen de respondenten de mogelijkheid om aanvullende bemerkingen te geven betreffende hun ervaringen voor, tijdens en na hun studie. We hadden verwacht dat hier slechts enkele opmerkingen zouden genoteerd worden, maar we stelden vast dat een meerderheid van de respondenten deze mogelijkheid aangreep om eigen bedenkingen te formuleren. Inhoudelijk bevatten deze bedenkingen overwegend lovende woorden over de aanpak van het tweedekansonderwijs wel merken we af en toe een kritische noot op.

3.3.1 POPULATIE EN RESPONS

a) Groep 1

Om onze populatie te bepalen vertrokken we van de database R met 784 records. Omdat we een longitudinaal onderzoek uitvoerden moesten we een criterium hebben dat de respondenten uit de database R kon verbinden met de respondenten van 2012. Dit criterium vonden we in de vorm van de geboortedatum. Van de 784 personen vonden we voor 748 een geboortedatum terug in de database R. Van deze overblijvende groep waren er 42 waarvan we geen adres of e-mail konden terugvinden. Er bleven dus 706 respondenten over die konden worden aangeschreven. We kregen 142 antwoorden wat een respons rate is van 20% (tabel 8). Rekening houdend met het feit dat de respondenten 5 tot 10 jaar geleden afstudeerden aan het TKO, is dit een behoorlijke respons.

b) **Groep 2: Afgestudeerden uit de periode 2007-2011.**

Er werden 1345 personen aangeschreven, 54 mails/brieven kwamen onbesteld terug wat de populatie brengt op 1291. We kregen 308 antwoorden wat een respons rate is van 23,9% (tabel 8).

Tabel 8
Respons rate

	Raes (2008)	Groep 1 (2012)	Groep 2 (2012)
Aangeschreven	2165	706	1291
Antwoorden	784	142	308
Response rate	36,2%	20%	23,9%

c) Respons per centrum

Aan alle 22¹⁷ centra werd de medewerking gevraagd voor het verzenden van de vragenlijsten. De centra Aalst en Wetteren hadden voor de referentieperiode nog geen afgestudeerden. Van 7 centra stuurde geen enkele cursist de vragenlijst terug: Brugge Boeveriestraat, Genk, Oudenaarde, Vilvoorde, Gent Achterstraat, Mechelen en Mol. Cursisten van 13 centra vulden de vragenlijst online of schriftelijk in. Tabel 9 geeft een overzicht van de verdeling van de cursisten over de verschillende centra. In de kolom voor database R wordt met nvt aangegeven dat de centra toen nog niet actief waren.

Tabel 9
Overzicht respons per centrum

Centrum	Groep			Database R	
	Groep 1	Groep 2	Groep niet ingevuld		
Antwerpen Maalbootstraat	62	91	0	241	
Antwerpen (TNA)	0	15	0	nvt	
Antwerpen (Sité)	0	2	0	nvt	
Antwerpen Distelvinklaan	12	26	0	31	
Brugge Rijselstraat	15	18	1	79	
Brussel (Anderlecht)	1	14	0	8	
Diest	4	31	0	22	
Gent (Achterstraat)	0	0	0	52	
Gent (E. Tinelstraat)	2	8	0	11	
Hasselt	4	0	0	61	
Kortrijk	10	31	0	50	
Leuven	25	55	0	122	
Lokeren	nvt	4	0	nvt	
Mechelen	0	na	0	64	
Mol	0	na	0	6	
Turnhout	7	13	0	37	
Totaal	142	308	1	784	

nvt = niet van toepassing, na = niet aangeschreven.

¹⁷ In 2007 waren er 18 centra.

3.3.2 REPRESENTATIVITEIT

Zowel voor groep 1 als voor groep 2 gingen we na of onze respondenten als representatief kunnen beschouwd worden voor de populatie uit de database R. De kans bestaat immers dat er een bepaalde groep onder- of oververtegenwoordigd is. We gingen dit na voor geslacht, leeftijd, afstudeerjaar en centrum van afstuderen. We gaan steeds uit van een significantieniveau van 0,05 en testen of de p-waarde kleiner is dan 0,05.

3.3.2.1 Geslacht

Op basis van de database R verwachten we een response van 37,5% mannen en 62,5% vrouwen. Als we deze zelfde verhouding vaststellen in de door ons verzamelde gegevens dan kunnen we stellen dat onze responsgroep wat betreft geslacht representatief is voor de populatie uit database R.

Tabel 10

Representativiteit groep 1 op basis van geslacht

	Man	Vrouw	Totaal
Database R	37,5% (294)	62,3% (486)	99,8% (780)*
Groep 1	37,9% (53)	62,1% (89)	100% (142))

* Missing: 4

In tabel 10 zien we de resultaten voor groep 1. Het is duidelijk dat de verdeling man/vrouw nauwelijks verschilt tussen de referentiedatabase en de door ons verzamelde gegevens. Op basis van geslacht is onze meting representatief voor de populatie.

Voor groep 2 (tabel 11) stellen we vast dat het verschil iets groter is maar toch nog relatief klein: voor zowel mannen als vrouwen bedraagt het verschil met de database R 1%. De Chi-Square-significantietoets bevestigt dit (Chi-kwadraat = 0.134, df=1, p=0.714). Het verschil tussen de verwachte en geobserveerde waarden is niet statistisch significant.

Tabel 11

Representativiteit groep 2 op basis van geslacht

	Man	Vrouw	Totaal
Database R	37,7% (294)	62,3% (486)	780
Groep 2	36,7% (113)	63,3% (195)	308

3.3.2.2 Leeftijd

Om de vergelijking met de referentiedatabase R te kunnen doen gebruiken we dezelfde leeftijdscategorieën als in het referentieonderzoek. Voor groep 1 vinden we dat de geobserveerde

waarden representatief zijn t.o.v. de database R. De Chi-Square-significantietoets bevestigt dit (Chi-kwadraat= 7.56, df=4, p=0.33).

Tabel 12
Representativiteit voor leeftijd

	20-30	31-40	41-50	51-60	Anders	Totaal
Database R	63,9%	20,1%	12,3%	3,4%	0,3%	100%
Groep 1*	59,9% (85)	16,9% (24)	16,9% (24)	6,3% (9)	0% (0)	142
Groep 1 verwacht	63,9% (90,7)	20,1% (28,5)	12,3% (17,5)	3,4% (4,8)	0,3% (0,42)	142
Groep 2	63,3% (195)	19,16% (59)	11,7% (36)	5,2% (16)	0,3% (2)	308
Groep 2 verwacht	63,9% (196,8)	20,1% (61,9)	12,3% (37,9)	3,4% (10,5)	0,3% (0,9)	308

* Groep1 – leeftijd: De leeftijden van de peiling van 2012 werden verminderd met 5 om de vergelijking te kunnen maken met de peiling van Raes (2008).

Voor groep 2 vinden we dat de geobserveerde waarden eveneens representatief zijn t.o.v. de database R (Chi-kwadraat = 3.18, df=4, p=0.53). Alhoewel de percentages hier grotere verschillen vertonen dan bij het criterium geslacht kunnen we toch stellen dat de gemeten resultaten representatief zijn. Ze verschillen niet in die mate dat we ze als niet representatief dienen te beschouwen.

3.3.2.3 Afstudeerjaar

Voor het afstudeerjaar analyseren we de representativiteit enkel voor Groep 1 (tabel 13). Uit de database R kunnen we immers geen referentiemetingen afleiden voor de afstudeerjaren van 2008 t/m 2011.

Tabel 13
Representativiteit naar afstudeerjaar

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Onbekend	Totaal
Database R	3,8 %	10,9%	16,1%	22,1%	23,3%	23,5%	0,3%	100%
Groep 1	15	7	21	30	34	35	0	142
Groep 1 verwacht	5,40	15,48	22,86	31,38	33,09	33,37	0,42	142

We stellen vast dat op basis van de Chi-Square-significantietoets de geobserveerde waarden niet representatief zijn t.o.v. database R (Chi-kwadraat = 22.481, df=6, p=0.001). Als we de geobserveerde waarde echter nader bekijken stellen we vast dat het verschil vooral zit in de jaren 2002 en 2003, onze respons is hier anders dan verwacht op basis van database R. Er zijn voor deze 2 jaren echter maar 22 respondenten of 15,5% van het totaal. Het is dan ook redelijk om deze 2

jaren samen te nemen (tabel 14) zodat we tot een categorie 2002-2003 komen met 22 respondenten. De Chi-Square-significantietoets bevestigt ons dat we nu wel een representatief resultaat hebben (Chi-kwadraat = 0.805, df= 5, p=0.98).

Tabel 14
Representativiteit naar afstudeerjaar aangepast

	2002-2003	2004	2005	2006	2007	Onbekend	Totaal
Database R	14,7 %	16,1%	22,1%	23,3%	23,5%	0,3%	100%
Groep 1 %	15,49%	14,79%	21,13%	23,94%	24,65%	0 %	100%
Groep 1 aantal	22	21	30	34	35	0	142

3.3.2.4 *Samenvatting representativiteit*

Zowel voor geslacht, leeftijd als afstudeerjaar hebben we vastgesteld dat de respons op ons onderzoek betreffende groep 1 representatief is t.o.v. de referentie populatie uit de database R. Voor Groep 2 geldt dit eveneens voor geslacht en leeftijd.

3.3.3 PROFIEL RESPONDENTEN

3.3.3.1 *Nationaliteit en thuistaal ouders*

De nationaliteit van de respondenten is zowel in groep 1 als in groep 2 met respectievelijk 99% en 97% bijna uitsluitend Belgisch. In Groep 1 waren er 141 Belgen en 1 Nederlander bij de respondenten. In groep 2 vinden we naast 298 Belgen nog volgende nationaliteiten terug: 1 Kirgies, 5 Nederlanders, 1 Portugees, 1 persoon uit Sri Lanka, 1 persoon vermeldde “Staatloos” (Palestijn), 1 Surinamer.

In de thuistaal (tabel 15) van de ouders vinden we een meer divers beeld maar Nederlands blijft overwegend met resp. 92% in groep 1 en 84% in groep 2. Er zijn ook een aantal cursisten die 2 thuistalen hadden. Frans is met resp. 2,1% voor groep 1 en 2,9% voor groep 2 de meest voorkomende vreemde taal. Andere talen die voorkomen zijn: Arabisch, Armeens, Berbers, Duits, Engels, Italiaans, Koerdisch, Marokkaans, Russisch, Spaans, Tamil, Tsjetsjeens, Turks, Urdu, Marokkaans, Vlaamse gebarentaal.

Tabel 15
Thuistaal ouders

	Groep 1	Groep 2	Groep onbekend
Nederlands	130	260	0
Frans	3	9	0
Nederlands/Frans	0	9	1
Arabisch	2	4	0
Turks	2	6	0
Russisch	0	5	0
Andere	4	15	0
Totaal	141	308	0

3.3.3.2 Hoe refereert men naar het TKO?

Wij gingen na welke term men gebruikt om de opleiding aan te duiden. De naamsverandering in 2007, waardoor men nu decretaal verwijst naar het TKO als het studiegebied “algemene vorming”, kan hier immers een invloed op gehad hebben. Uit tabel 16 lezen we af dat er een verschil merkbaar is tussen groep 1 en 2 om de opleiding aan te duiden. In groep 1 gebruikt men vooral de term ‘tweedekansonderwijs’ gevolgd door ‘volwassenenonderwijs’. In groep 2 worden beide termen ongeveer evenveel gebruikt met een licht overwicht voor de term volwassenenonderwijs.

Tabel 16
Omschrijving diploma door cursisten

Centrum	Praat er nooit over		TKO		Tweedekans- onderwijs		Volwassenen- onderwijs		Anders	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Antwerpen (Maalbootstraat)	1	7	13	15	29	37	16	22	3	9
Antwerpen (TNA)	0	1	0	1	0	7	0	5	0	0
Antwerpen (Site)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Antwerpen (Distelvinklaan)	0	4	0	0	2	3	8	19	2	0
Brugge (Rijselstraat)	2	0	0	3	10	5	3	8	0	2
Brussel Anderlecht	0	1	0	1	1	5	0	6	0	1
Diest	1	2	0	1	1	12	2	14	0	2
Gent (E. Tinelstraat)	0	0	0	0	0	0	1	7	1	1
Hasselt	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0
Kortrijk	1	2	0	5	5	10	4	13	0	1
Leuven	1	2	3	13	13	21	5	15	3	4
Lokeren	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1
Turnhout	0	1	0	3	7	5	0	4	0	0
Totaal	6	21	16	42	71	106	40	116	9	21
Totaal percentages	4%	6,9%	11,3%	13,7%	50%	34,6%	28,2%	37,9%	6,3%	6,9%

G1 = groep 1 (afgestudeerd voor 2008), G2 = groep 2 (afgestudeerd na 2007).

We gingen tevens na of de vrienden en de familie van de cursisten weet hebben van de opleiding. Uit tabel 17 blijkt duidelijk dat dit voor de grote meerderheid inderdaad het geval is.

Tabel 17**Vrienden en TKO**

Vrienden en/of familie weten dat het diploma secundair onderwijs werd behaald via het TKO?	Groep 1	Groep 2
Ja	139	285
Nee	2	6
Weet het niet	1	17
Totaal	142	308

3.3.3.3 Leefsituatie

Uit tabel 18 blijkt dat de leefsituatie erg heterogeen is. Als we groep 2 vergelijken met database R zien we dat er geen opvallende verschillen zijn. Er is wel een opvallend verschil tussen Database R en groep 1 maar dit is te verklaren doordat een deel van de alleenstaande cursisten van toen ondertussen een relatie hebben en/of het ouderlijk huis hebben verlaten.

Tabel 18**Leefsituatie**

	Database R	Groep 1	Groep 2
Alleenstaand met of zonder inwonende kinderen	25,5%	31%	23,7%
Met partner met of zonder inwonende kinderen	29,7%	53,52%	34%
Inwonend bij ouders	44,8%	11,97%	37%
Anders		3,52%	1,3%
Totaal		142	308

3.3.3.4 Voorkeur onderwijsvorm

Voor de start van het onderzoek hadden wij verwacht dat de voorkeur voor afstandsonderwijs aanzienlijk zou zijn. In de literatuur (Glorieux, 2009) wordt dit immers als één van de uit te bouwen mogelijkheden beschouwd. Uit onze bevraging blijkt echter dat het merendeel van de (ex)cursisten kiest voor klassikaal onderwijs in groepen van maximum 12 cursisten (Groep 1: 61,3% en Groep 2: 56,2%). Als kanttekening vermelden we hier dat de betrokken cursisten reeds bij aanvang van hun studie kozen voor klassikaal onderwijs en niet voor zelfstudie. We kunnen daarom niet concluderen dat de voorkeur van kandidaat TKO-cursisten uitgaat naar klassikaal onderwijs. De kans bestaat dat er een groep van cursisten is die geen studie bij het TKO aanvangt omdat de mogelijkheid van (begeleid) afstandsonderwijs nauwelijks is uitgebouwd.

Tabel 19**Voorkeur onderwijsvorm in aantallen**

	Groep 1	Groep 2	999
Afstandsonderwijs	8	20	0
Klassikaal groepen van max. 12	87	173	1
Klassikaal groepen >12	9	27	0
Gecombineerd onderwijs	25	49	0
Geen interesse meer	9	26	0
Anders	3	4	0
Niet ingevuld	1	9	0
Totaal	142	308	1

3.3.4 WELBEVINDEN

Eén van onze onderzoeksvragen is of het welbevinden van de cursisten 5 tot 10 jaar na het behalen van hun diploma secundair onderwijs is gewijzigd. Om dit te onderzoeken onderscheiden we drie aspecten die van invloed zijn op welzijn: onderwijsniveau, beroepssituatie en participatie.

3.3.4.1 Onderwijsniveau

In onze literatuurstudie vonden we dat naarmate het onderwijsniveau stijgt het niveau van welzijn stijgt (Hammond, 2004). Raes (2008) stelde vast dat dat 70% van de cursisten nog een aanvullende studie volgden of aanvingen na het TKO.

Tabel 20**Voltooid opleidingen of cursussen met overlap**

Aanbieder	Onderwijstype	Groep 1
Hogeschool/Universiteit	Bachelor of Master	38
CVO	Secundair volwassenenonderwijs	67 (overlap hogeschool/universiteit: 11)
VDAB/Werkgever	Beroepsopleiding	10 (overlap hogeschool/universiteit: 1, overlap CVO: 4)
Sociaal-cultureel verenigingen	Sociaal-cultureel vormingswerk	2
Hogeschool/universiteit	Cursus hoger onderwijs	16 (overlap hogeschool/universiteit: 8, overlap met CVO: 2)
Afstandsonderwijs	Open Universiteit	2 (overlap met CVO:1)

Wij gaan na of de betreffende cursisten de studies ook hebben voltooid. In tabel 20 vinden we, voor groep 1, een overzicht terug van de voltooid opleidingen. We spreken van overlap als cursisten verschillende onderwijstypes combineren.

Om een duidelijker beeld te krijgen en te vermijden dat een cursist tweemaal wordt geteld hebben we deze overlap in rekening gebracht in tabel 21. Wie al een opleiding in een hogere vorm van onderwijs voltooide werd niet meegeteld in de lagere. Uit tabel 21 lezen we af dat 108 cursisten of 76% minstens één cursus volgde en voltooide na het TKO. Als we dit vergelijken met de resultaten die Raes (2008) bekam is dit opmerkelijk: voor deelname aan het TKO nam 50% deel aan cursussen, vlak na was dit 70%. Wij bekomen een resultaat van 76%. Het TKO heeft dus een duidelijk positief effect op de participatie aan levenslang leren. De deelname aan cursussen of opleidingen uit de sector van het sociaal-cultureel vormingswerk blijft beperkt. Dit werd al vastgesteld in Database R (0,6%) en wordt bevestigd door ons onderzoek (Groep 1: 1.4%).

Tabel 21**Voltooide opleidingen of cursussen zonder overlap**

Organisatie	Onderwijstype	Groep 1*
Hoger onderwijs	Hoger onderwijs	26,76% (38)
CVO	Secundair volwassenenonderwijs	39,44% (56)
VDAB of Werkgever	Beroepsopleiding	3,52% (5)
Sociaal cultureel werk	Sociaal-cultureel vormingswerk	1,41% (2)
Cursus hoger onderwijs	Hoger onderwijs	4,23% (6)
Afstandsonderwijs		0,70% (1)
	Totaal	76% (108) van 100% (142)

a) Hoger onderwijs

In de studie van Raes werd aangegeven dat 31.2% van de cursisten een studie hoger onderwijs hadden aangevat. Uit tabel 21 lezen we af dat van de 142 respondenten uit groep 1 er 31 een (professionele) bachelor behaalden, 3 een academische bachelor en 4 een master-diploma. Samen maakt dit dat 26,7% een diploma hoger onderwijs behaalden. Als we dit vergelijken met degene die een opleiding aanvingen (31,2%) dan kan dit gezien worden als een zeer goed resultaat.

Cursisten van groep 2 zijn maximaal 5 jaar en voor de grootste groep minder dan 3 jaar afgestudeerd (tabel 22) waardoor het nog te vroeg is om al conclusies te trekken over het behalen van een diploma hoger onderwijs. Toch zien we voor deze groep dat reeds 18 personen (5,8%) een diploma hoger onderwijs behaalden (tabel 23).

Tabel 22**Respondenten die afstudeerden na 2007**

Afstudeerjaar TKO	2008	2009	2010	2011	Totaal
Aantal	53	57	101	97	308

Tabel 23**Diploma hoger onderwijs**

	Groep 1	Groep 2
Bachelor aan hogeschool	21,8% (31)	5,2% (16)
Bachelor of kandidaat aan universiteit	2,1% (3)	0,3% (1)
Master of licentiaat	2,8% (4)	0,3% (1)
Ander diploma	0,7% (1)	0,97% (3)
Niet van toepassing	54,2% (77)	65,9% (203)
Niet ingevuld	18,3% (26)	27,3% (84)
	100% (142)	100% (308)

b) Factoren die deelname aan volwassenenonderwijs bemoeilijken

Een vraag die we ons stellen is of er beperkende factoren zijn voor groep 1 die de participatie aan onderwijs bemoeilijken en of er in deze context een verschil is tussen mannen en vrouwen. In tabel 24 maken we een vergelijking tussen de gemiddelde scores (1=Vaak een probleem tot 5=Helemaal geen probleem) tussen mannen en vrouwen op de verschillende factoren. Na het uitvoeren van een onafhankelijke T-test bleek dat er enkel bij de factor ‘niveau van de opleiding’ een significant verschil is tussen de geslachten: $t(131) = -3,323, p=0.00$, *verschil in gemiddelde: 0,62 (mannen: 3,34, vrouwen: 3,96)*. Hieruit blijkt dat mannen het iets moeilijker hebben met het niveau van de opleidingen dan vrouwen. Ook in tabel 25 komt dit verschil tot uiting: 24 % van de mannen geeft aan vaak tot soms een probleem te hebben met het niveau van de opleidingen t.o.v. 7,23% bij de vrouwen. In tabel 25 vinden we de respondenten terug die aangaven vaak tot soms een probleem te ondervinden bij een factor uitgesplitst per geslacht. De grootste belemmering voor deelname aan onderwijs is gebrek aan tijd (47,06% van de mannen en 34,94% van de vrouwen). En ondanks de lage kostprijs van het onderwijs in Vlaanderen blijft deze factor toch nog een belemmering voor 34% van de mannen en 27% van de vrouwen om aan onderwijs te participeren. Voor vrouwen is de afstand tot de opleidingsplaats (29,76%) een net iets grotere belemmering dan voor mannen (26,53%). Het moment van de opleiding is voor 27,45% van de mannen en 23,17% van de vrouwen een probleem. Opvallend is ook dat voor 13,25% van de vrouwen de factor ‘angst om ’s avonds buiten te komen’ een rol speelt, terwijl dit voor de mannen 4% is.

Tabel 24

Factoren die deelname aan onderwijs beïnvloeden (gemiddelde scores*)

Factor	Man	Vrouw	Total
Gebrek aan kinderopvang	3,62	3,84	3,76
Gebrek aan dagopleidingen	3,56	3,82	3,72
Angst om 's avonds buiten te gaan	4,02	3,82	3,89
Geen transport	3,72	3,65	3,68
De meeste opleidingen te lang.	3,37	3,78	3,62
Niveau van de opleiding.	3,34	3,96	3,73
Kostprijs van de opleiding.	3,00	3,30	3,19
Moment van de opleiding.	3,12	3,43	3,31
Zich durven inschrijven	3,80	4,11	3,99
Gebrek aan tijd	2,75	3,18	3,01
Negatieve eerdere schoolervaringen	3,62	3,54	3,57
Gebrek aan zelfvertrouwen	3,52	3,48	3,50
Afstand tot de opleidingsplaats	3,29	3,29	3,29

* 1=Vaak een probleem tot 5=Helemaal geen probleem

Tabel 25

Factoren die vaak tot soms een probleem vormen bij het volgen van opleidingen.

Factor	Man Aantal	Man Procent	Man Totaal	Vrouw Aantal	Vrouw Procent	Vrouw Aantal
Kostprijs van de opleiding.	18	35,29%	51	24	28,92%	83
Moment van de opleiding	14	27,45%	51	19	23,17%	82
Niveau van de opleiding.	12	24,00%	50	6	7,23%	83
Zich durven inschrijven	3	6,00%	50	4	4,94%	81
Gebrek aan tijd	24	47,06%	51	29	34,94%	83
Negatieve eerdere schoolervaringen	7	14,00%	50	15	18,29%	82
Gebrek aan zelfvertrouwen	10	20,00%	50	19	22,89%	83
Afstand tot de opleidingsplaats	13	26,53%	49	25	29,76%	84
Gebrek aan kinderopvang	5	10,00%	50	9	10,98%	82
Gebrek aan dagopleidingen	4	8,00%	50	7	8,54%	82
Angst om 's avonds buiten te gaan	2	4,00%	50	11	13,25%	83
Geen transport	6	12,00%	50	15	18,07%	83
De meeste opleidingen te lang.	12	24,49%	49	12	15,00%	80

3.3.4.2 Beroepssituatie

De parameters die we hier in beschouwing nemen zijn de mate van tewerkstelling en de tevredenheid met de uitgeoefende job. We stellen op basis van Tabel 26 vast dat de tewerkstelling 5 tot 10 jaar na afstuderen aanzienlijk is toegenomen. Was deze 6 maand voor deelname aan het TKO nog 40,9% (Raes, 2008) dan is deze minimum 5 jaar na afstuderen gestegen tot 70,42 %.

Tabel 26
Beroepssituatie

Beroepssituatie	Database R 6 mdn voor deelname	Database R 6 mdn na deelname	Groep 1	Groep 2
Werkend (arbeider, bediende, zelfstandige)*	40,9%	43,9%	70,42 %	56%
Werkzoekend	23,1%	16,7%	12,3%	6,3 %
Niet-werkend	8,9 %	5,4 %	4,2%	0,7 %

* Van degenen die werken, werkt 85% als bediende, 7% als zelfstandige en 8% als arbeider.

Tabel 27
Beroepstevredenheid (gemiddelde waarden*)

Beroepstevredenheid	Database R 6 mdn voor deelname	Database R 6 mdn na deelname	Groep 1	Groep 2
Werkend (arbeider, bediende of zelfstandige)	2,81	4	4,06	3,98

* 1 = zeer ontevreden, 5 = zeer tevreden.

Naast de tewerkstelling is de beroepstevredenheid een parameter die bijdraagt tot het welzijn. Uit tabel 27 lezen we af dat deze evolueerde van 2,81 6 maanden voor aanvang van de studie aan het TKO tot 4,06 nu. De grotere beroepstevredenheid was er reeds 6 maanden na het behalen van het diploma maar is vijf jaar later nog iets hoger er is geen terugval. De effecten met betrekking tot beroepstevredenheid blijven dus ook 5 jaar na afstuderen doorwerken.

3.3.4.3 Participatie in het verenigingsleven

Zoals aangegeven door Elchardus, Smits & Spruyt (2009) is één van de indicatoren m.b.t. welzijn de participatie in het verenigingsleven. Wij gingen na of iemand participeerde door: lidmaatschap, deelname aan een activiteit, het geven van financiële steun en/of het doen van vrijwilligerswerk. Van onze respondenten uit groep 1 zijn er 8,5% die op geen enkele manier betrokken zijn bij het

verenigingsleven. Als we het vakbondslidmaatschap¹⁸ buiten beschouwing laten komen we aan 21 cursisten (14,79%) uit groep 1 en 56 cursisten (18%) uit groep 2 die aangeven op geen enkele manier contact te hebben met de vermelde organisaties. We gaan na hoeveel respondenten er lid zijn van een vereniging en vergelijken dit met de gegevens uit Database R. We merken dat er een lichte stijging is van het lidmaatschap (tabel 28). Van de respondenten uit groep 1 is 56,3% lid van een vereniging in database R was dit 48,5%. Een stijging van ruim 7,8%. Voor groep 2 merken we dat de participatie door lidmaatschap iets lager is maar nog altijd hoger dan in Database R. Als we groep 1 in beschouwing nemen stellen we vast dat er een lichte stijging is van de participatiegraad. Dit wordt bevestigd door de Chi-kwadraat waarde (Chi-kwadraat = 2,978, df=1, p=0.084). Voor groep 2 geldt dit eveneens maar minder uitgesproken (Chi-kwadraat = 3,624, df=1, p=0.057). Het effect van het behalen van het diploma op lidmaatschap en op langere termijn is een behoudend effect (Schuller et al., 2004) zoals beschreven in de paragraaf ‘Emancipatie en Welzijn’.

Tabel 28**Lidmaatschap verenigingen**

	Database R	Groep 1	Groep 2
Geen lid (*)	51,5% (404)	43,7 % (62)	45,1% (139)
Wel lid	48,5% (380)	56,3% (80)	54,9% (169)

(*) Zonder rekening te houden van een lidmaatschap bij een vakbond. Ter informatie geven we nog de percentages betreffende het lidmaatschap bij een vakbond: Groep 1: 51,1% (74), Groep 2: 39,3% (121).

Als we het lidmaatschap nader bekijken (tabel 29) stellen we vast dat we de meeste leden terugvinden bij de sportclubs. Bij het vergelijken van de respondenten uit Database R en uit groep 1 stellen we wel vast dat, op één na, alle organisaties een lichte stijging van het lidmaatschap kennen.

Tabel 29**Spreiding lidmaatschap**

	Database R	Groep 1	Groep 2
Sportvereniging	25,6% (201)	28,2% (40)	32,8% (101)
Vereniging voor kunstbeoefening	12,6% (99)	12,7% (18)	8,8% (27)
Politieke partij	2,7% (21)	3,5% (5)	4,2% (13)
Jeugdvereniging/huis	7,1% (56)	3,5% (5)	7,5% (23)
Overige*	6,3% (49)	13,4% (19)*	4,2% (13)

(*): Wijk, Milieu, Vrede, Religie, Vrijwilligers, NGO

De uitzondering is de jeugdvereniging maar dit is een logisch gevolg van de stijging van de leeftijd bij groep 1, we zijn nu immers 5-jaar later. De cijfers voor groep 2 geven we hier ter informatie.

¹⁸ We laten het lid zijn van een vakbond buiten beschouwing omdat dit lidmaatschap eerder een administratieve reden heeft dan een participatieve.

3.3.5 EFFECTEN OP HET GEBIED VAN ACADEMISCH ZELFCONCEPT EN STUDIEGERICHTHEID

3.3.5.1 *Self-efficacy en zelfvertrouwen*

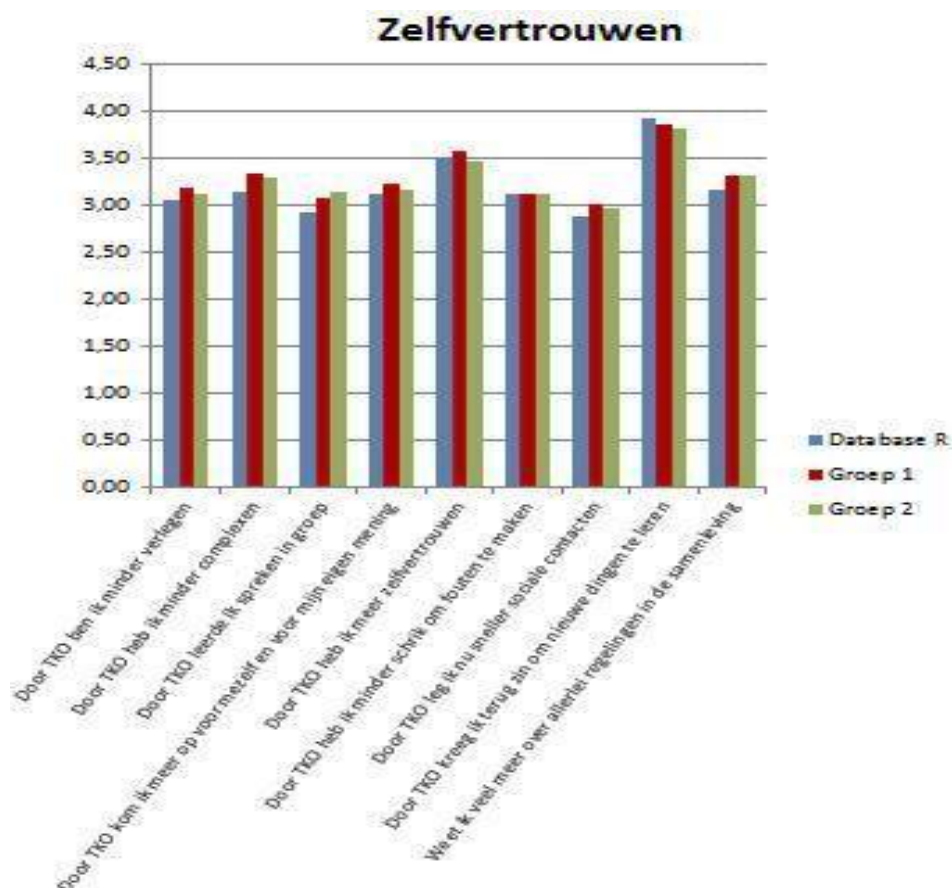
In deel 2.3.2. van deze studie beschreven we het belang van ‘self-efficacy’ (Schunk, Pintrich, Meece, 2010) voor het academisch zelfconcept en de motivatie. Zonder zelfvertrouwen en het geloof in eigen kunnen is de kans op falen immers groot. In vraag 17 van onze survey gingen we dit na en we vergeleken onze resultaten met behulp van een gepaarde T-test en een kolomgrafiek met de gegevens uit database R (tabel 30 en figuur 6). Opvallend is dat uit de antwoorden van groep 1 van onze survey blijkt dat het zelfvertrouwen 5 tot 10 jaar na afstuderen nog licht is toegenomen. Weliswaar wijst de T-test uit dat deze toename niet statistisch significant is. Maar als we vaststellen dat op 8 van 9 stellingen (tabel 30) het zelfvertrouwen is toegenomen of gelijk gebleven en er slechts op 1 stelling een lichte daling is dan kunnen we wel besluiten dat de respondenten een blijvend positief effect ondervinden van hun TKO studie en dat dit effect niet afzwakt. De antwoorden van de respondenten uit groep 2 ondersteunen dit besluit. De gemiddelde liggen hier bij de meeste stellingen iets lager dan bij de cursisten uit groep 1 maar zijn iets hoger dan deze van de cursisten uit Database R. Dit verklaren we door de vaststelling dat de cursisten uit deze groep minder lang geleden zijn afgestudeerd. We verwachten dan ook dat bij de cursisten uit groep 2 het zelfvertrouwen nog zal toenemen de komende jaren. De kolomgrafiek uit figuur 6 illustreert de verschillen tussen de groepen duidelijk.

Tabel 30

Zelfvertrouwen (gemiddelde waarden* tussen haakjes de standaardafwijkingen)

Stelling	Database R	Groep 1	T-test	Groep 2
Door TKO ben ik minder verlegen	3,05 (1,18)	3,17 (1,05)	t(137) = -1.222, p= 0.22	3,12
Door TKO heb ik minder complexen	3,14 (1,22)	3,33 (1,08)	t(137) = -1.800, p= 0,07	3,29
Door TKO leerde ik spreken in groep	2,91 (1,14)	3,08 (0,99)	t(136) = -1,651, p=0,10	3,13
Door TKO kom ik meer op voor mezelf en voor mijn eigen mening	3,12 (1,16)	3,22 (1,06)	t(136) = -1.050, p=0,30	3,15
Door TKO heb ik meer zelfvertrouwen	3,51 (1,21)	3,58 (1,04)	t(137) = -0,740, p=0,46	3,47
Door TKO heb ik minder schrik om fouten te maken	3,12 (1,19)	3,12 (0,94)	t(136) = 0,069, p=0,95	3,12
Door TKO leg ik nu sneller sociale contacten	2,88 (1,15)	3,01 (1,04)	t(135) = -1,419, p=0,16	2,96
Door TKO kreeg ik terug zin om nieuwe dingen te leren	3,93 (1,04)	3,86 (0,97)	t(138) = 0,679, p=0,50	3,80
Weet ik veel meer over allerlei regelingen in de samenleving	3,16 (1,15)	3,31 (1,03)	t(140) = 1,032, p=0,09	3,31

* 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord



Figuur 6
Zelfvertrouwen (gemiddelden, 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord)

3.3.5.2 Self-efficacy en toekomstbeeld

Een aspect dat nauw samenhangt met ‘self-efficacy’ is het toekomstbeeld dat men voor zichzelf heeft. Met name in welke mate men gelooft dat men invloed kan uitoefenen op dit toekomstbeeld. In onze survey kwam dit in vraag 18 aan bod (tabel 31). Uit de tabel blijkt duidelijk dat de respondenten een positief toekomstbeeld hebben en dat ze geloven in hun capaciteiten om zelf hun eigen toekomst vorm te geven. Dit resultaat is opmerkelijk vermits de respondenten voor de start van de cursussen aan het TKO een onstabiele onderwijsloopbaan hadden (Raes, 2008, p35). Opvallend zijn de hoge gemiddelde scores, 3,89 en 4,39 (1 = Nooit, 5 = Heel vaak), voor de stellingen waarin cursisten aangeven trots te zijn op wie ze zijn en trots te zijn op het behalen van het diploma.

Tabel 31
Perceptie op het eigen toekomstbeeld

Stelling	Groep 1		Groep 2	
	Gem*	Std. afw.	Gem*	Std. afw
Er zijn mensen die het nooit goed zullen hebben en ik hoor daar bij.	1,41	0,817	1,52	0,88
Het lijkt alsof ik in mijn leven geen doel heb.	1,55	0,886	1,77	1,06
Ik voel me niet gewaardeerd door de samenleving.	1,93	0,990	2,15	1,12
In de toekomst zal het met mij steeds beter gaan.	3,25	0,997	3,43	1,00
Wat me zal overkomen in de toekomst hangt voornamelijk van mezelf af.	3,64	1,039	3,89	0,98
Ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben.	3,79	1,016	3,81	1,05
Ik kan de dingen net zo goed doen als de meeste anderen.	3,89	0,820	3,68	1,03
Ik ben best trots dat ik mijn diploma alsnog heb behaald.	4,39	0,885		

* 1 = Nooit, 5 = Heel vaak.

3.3.5.3 *Academisch zelfconcept*

In vraag 27 van onze survey peilen we naar het academisch zelfconcept door middel van 17 stellingen die volgen op de vraag: “Het TKO heeft er toe bijgedragen dat ...”. We gebruiken een PCA als middel om te komen tot 3 componenten: F_Informatieverwerken, F_Studeren en F_Onderwijsverwachtingen. Voor elke component berekenen we Cronbach’s alpha, met als grenswaarde 0,70, om de homogeniteit van de schaal te toetsen. Deze test geeft aan dat elke component een sterke homogeniteit heeft en dus kan beschouwd worden als een goede component of latente variabele. Hieronder een overzicht van de bekomen latente variabelen opgebouwd uit de vermelde manifeste variabelen.

F_Informatieverwerken

- ik beter begrijp wat er geschreven wordt in kranten en tijdschriften.
- ik sneller hulp durf vragen aan een lesgever of docent.
- ik minder wordt afgeschrikt door moeilijke woorden.
- ik beter kan relativeren als niet alles direct lukt.
- ik beter in staat ben om samen te werken om een groepsopdracht te voltooien.
- ik beter in staat ben om iets op te zoeken op internet, in een bibliotheek, in een woordenboek of encyclopedie.

$\alpha = 0,908$ voor Groep 1 en $\alpha = 0,852$ voor Groep 2

F_Studeren

- ik meer weet van spelling en grammatica.
- ik een beter inzicht heb in het onderwijssysteem en zijn mogelijkheden in België.
- ik nu minder bang ben om taalfouten te maken.
- mijn talenkennis is verbeterd.
- ik beter in staat ben om te studeren.

$\alpha = 0,80$ voor Groep 1 en $\alpha = 0,75$ voor Groep 2

F_Onderwijsverwachtingen

- ik ervaren heb dat je als volwassene nog kunt leren.
- ik het gevoel heb dat ik een vervolgopleiding aan kan.
- ik in staat ben om een formele cursus of opleiding te volgen.
- ik me in staat voel een diploma hoger onderwijs (bachelor of master) te behalen.
- ik nieuwe ideeën heb opgedaan voor mijn studieloopbaan.

$\alpha = 0,714$ voor Groep 1 en $\alpha = 0.806$ voor Groep 2

Nu we betrouwbare en homogene latente variabelen hebben gaan we na hoe respondenten op deze variabelen scoren. We merken dat de cursisten hoog scoren op de factor onderwijsverwachtingen. Met een gemiddelde van 3,9 en een lage standaardafwijking besluiten we dat zij zich competent voelen om verdere studies of cursussen aan te vatten. De respondenten voelen zich ook beter in staat informatie op te zoeken, hulp te vragen indien nodig en samen te werken in groep. Dit wijst op een hogere mate van academische zelfredzaamheid. Als we de educatieve voorgeschiedenis (Raes, 2008, p35) in beschouwing nemen is dit een opmerkelijk resultaat.

Tabel 32

Latente variabelen gemiddelden

Latente variabele	Aantal	Gemiddelde*	Std. afw.
F_Informatie	137	3,20	0,75
F_Studeren	141	3,42	0,67
F_Onderwijsverwachtingen	142	3,88	0,56

* 1 = Helemaal niet akkoord tot 5 = Helemaal akkoord.

3.3.5.4 Studiegerichtheid en motivatie

Een aspect dat mede de invloed van het behalen van het diploma secundair onderwijs aangeeft is de manier waarop men tegen studeren aankijkt. Om dit te meten vroegen we de cursisten - in de vorm van stellingen (1 = helemaal niet belangrijk tot 5 = heel belangrijk) - waarom ze in het algemeen studeerden. De stellingen waren gegroepeerd rond 4 niveaus van motivatie (Vansteenkiste et al.,

2009). We gaan na of we deze groepen ook binnen onze survey terugvinden. Als middel om te komen tot onze groepen gebruiken we een PCA en controleren de homogeniteit binnen de groepen via Cronbach's alpha (tabel 33). Onze manifeste variabelen resulteren inderdaad in de verwachte latente variabelen of componenten. Na controle voor Cronbach's alpha wordt duidelijk dat de homogeniteit in component 3 (identificatie) onvoldoende is. Voor component 2 (introjectie) is de homogeniteit enkel voor groep 1 voldoende en niet voor groep 2.

Tabel 33
Componenten motivatie

Component 1	Component 2	Component 3	Component 4
Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Intrinsiek
Omdat ik hoop zo meer geld te verdienen. Omdat ik daardoor promotie kan maken.	Omdat ik wil dat men denkt dat ik verstandig ben. Ik zou me schuldig voelen als ik niet studeerde. Omdat ik een (maatschappelijke) druk voel om te studeren. Ik voel een innerlijke druk om te studeren	Omdat ik me zo zelfverzekerder voel. Omdat dit een belangrijk levensdoel voor me is. Omdat ik zo meer vaardigheden leer. Omdat ik me zo zelfverzekerder voel	Omdat het boeiend is om te doen. Omdat ik het prettig vind. Omdat ik erg geïnteresseerd ben in de ontwerpen/vakken/cursussen die ik bestudeer. Omdat ik nieuwe dingen wil leren. Omdat ik zo meer vaardigheden leer.
$\alpha = 0,81$ voor Groep 1 $\alpha = 0,72$ voor Groep 2	$\alpha = 0,79$ voor Groep 1 $\alpha = 0,64$ voor Groep 2	$\alpha = 0,59$ voor Groep 1 $\alpha = 0,66$ voor Groep 2	$\alpha = 0,84$ voor Groep 1 $\alpha = 0,87$ voor Groep 2
gem = 3,49 voor Groep 1 gem = 3,49 voor Groep 2	gem = 2,86 voor Groep 1 gem = 3,13 voor Groep 2		gem = 3,97 voor Groep 1 gem = 3,90 voor Groep 2

α = Cronbach's alpha, gem = gemiddelde.

Voor de drie overgebleven componenten gaan we na of er bij de respondenten een uitgesproken extern gereguleerde, introjectieve of intrinsieke motivatie aanwezig is. We drukken dit uit in frequenties en procenten. Als resultaat bekomen we tabel 34. Uit deze tabel lezen we af dat bij het merendeel van de cursisten de intrinsieke motivatie de overhand heeft.

Tabel 34
Motivatie* per groep

Groep	Externe regulatie	Introjectie	Intrinsiek	Onbeslist*	Totaal
Groep 1	42 (29,6%)	5 (3,5%)	87 (61,3%)	8 (5,6%)	142
Groep 2	79 (25,6%)	34 (11,0%)	180 (58,4%)	15 (4,9%)	308

* Onbeslist = respondenten zonder uitgesproken extrinsieke, introjectieve of intrinsieke motivatie.

In database R werd niet expliciet naar deze vormen van motivatie gepeild. Wel werden de respondenten gevraagd waarom ze de cursussen bij het TKO volgden. Voor ons onderzoek is enkel

de stelling ‘...om werk te vinden en/of promotie maken op het werk’ relevant. Deze werd in Database R tweemaal bevestigd (tabel 35). We merken dat de gemiddelde score op externe motivatie gedaald is van 3,87 in 2007 naar 3,49 in ons onderzoek (1= Helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord). Dit lijkt onze conclusies te bevestigen dat er een geleidelijke verschuiving is van externe motivatie in de aanvankelijke situatie naar een minder expliciete externe motivatie.

Tabel 35**Externe motivatie in database R (gemiddelden*)**

	Voor TKO	Kort na TKO	Groep 1	Groep 2
...om werk te vinden en/of promotie te maken op het werk.	3,87	3,80	3,49	3,49

* 1= Helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord.

3.3.6 PROFESSIONELE REDZAAMHEID

In onze survey confronteerden we de respondenten in vraag 24 met 8 stellingen. In tabel 36 vinden we deze stellingen terug samen met hun gemiddelde scores binnen groep 1 en groep 2.

Tabel 36**Professionele redzaamheid**

Stelling	Groep 1		Groep 2	
	n	gem	n	gem
Het diploma heeft er toe bijgedragen dat ...				
ik beter op de hoogte ben van organisaties waar ik terecht kan voor hulp bij het zoeken naar werk.	139	3,32	303	3,42
ik gemakkelijker contact kan opnemen met werkgevers.	139	3,88	301	3,73
ik de nodige stappen kan zetten om te solliciteren bij een mogelijke werkgever.	138	3,92	301	3,79
ik nu beter mijn rechten ken of kan opzoeken.	138	3,68	302	3,60
ik me zekerder voel in mijn werkomgeving.	140	3,88	300	3,65
ik beter in staat ben om de stappen te zetten die tot een mogelijke promotie leiden.	140	3,54	298	3,36
ik beter in staat ben om zakelijke brieven te schrijven.	139	4,10	301	3,84
er deuren voor mij opengingen die anders gesloten zouden blijven.	140	4,43	300	4,10

* 1= Helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord.

De respondenten konden de stellingen beoordelen op een schaal van 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord. In ‘deel 2.3.3. professionele redzaamheid en sociale status’ beschreven we dat het verbeteren van de professionele redzaamheid één van de leerdoelstellingen van het TKO is. De stellingen, uit tabel 36, toetsen of deze leerdoelstellingen volgens de ervaring van onze respondenten ook werden bereikt. De gemiddelde scores bevestigen dat de professionele

redzaamheid inderdaad verbeterd is. Opvallend is de hoge score van 4,43 op de laatste stelling (stelling 8). Dit betekent dat cursisten ervaren dat ze dankzij het behaalde diploma mogelijkheden en kansen hebben die ze zonder het diploma nooit zouden hebben gehad.

4 Conclusies en beperkingen van de studie

4.1 Inleiding

Het doel van ons onderzoek was na te gaan of 5 tot 10 jaar na het behalen van het diploma secundair onderwijs de effecten van deze prestatie nog doorwerken in het leven van de cursisten. We begonnen de studie met het situeren van het TKO binnen de brede sector van de volwasseneneducatie. Om te komen tot onze onderzoeksvragen plaatsten we de volwasseneducatie in een breder theoretisch kader. Voor het onderzoek kozen we voor een survey. De resultaten van de survey werden uitgebreid besproken in deel 3 ‘Methodologie en onderzoeksresultaten’ van ons onderzoek.

Het uitgangspunt voor ons onderzoek is de studie “Effecten op het gebied van sociale, professionele en educatieve redzaamheid na deelname aan het tweedekansonderwijs in Vlaanderen: een kwantitatief onderzoek.” (Raes, 2008) en de database die eind 2007 voor deze studie werd verzameld. Deze database is onze referentiedatabase en we verwijzen er naar met ‘Database R’. Sinds de publicatie van deze studie is het TKO verder gegroeid van 3962 cursisten in 2007 naar meer dan 6000 cursisten in 2011. We stellen vast de cursistenbevolking binnen het TKO verder vermannelijkte. In de schooljaren 2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011 waren er net iets meer mannen (52%, 54% en 52%) dan vrouwen ingeschreven in het TKO. Dit is een opvallende vaststelling omdat er voordien altijd een meerderheid aan vrouwen ingeschreven was. Voor onze studie maakten we onderscheid tussen Groep 1 en Groep 2. Groep 1 zijn de cursisten die wij via onze survey bevroegen en die ook deelnamen aan het onderzoek van Raes in 2007. Groep 2 zijn de cursisten die afstudeerden na 2007 en die eveneens bevroegd werden via onze survey.

4.2 Resultaten van de analyses en conclusies

We overlopen de onderzoeksvragen en formuleren en motiveren per onderzoeksvraag onze conclusies. We spreken in deze context over een langdurig effect als we een effect bedoelen dat 5 tot 10 jaar na het behalen van het diploma nog steeds invloed heeft op het leven van de respondenten.

4.2.1 IN WELKE MATE IS HET ALGEMEEN WELZIJN VERBETERD?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden moesten we eerst omschrijven wat we onder welzijn verstaan en welke factoren daarbij een rol spelen. We raadpleegden hiervoor de literatuur (Hammond, 2004; Schuller et al., 2004; Field, 2009) en kwamen in onze context tot de factoren: onderwijs, beroepssituatie en participatie in het verenigingsleven. Het verband tussen onderwijs en gezondheid illustreerden we met figuur 4. In deze figuur wordt geïllustreerd hoe men zich door onderwijs o.a. beter voelt door een toename aan zelfvertrouwen en self-efficacy. Daarnaast zorgt onderwijs ervoor dat men beter in staat is toegang te krijgen tot informatie en hulpverlening. Binnen de visie van het TKO gebruikt men hiervoor de term emancipatie.

4.2.1.1 Participatie aan het onderwijs

Uit de door ons verzamelde gegevens blijkt dat 76% van de respondenten uit groep 1, na het behalen van diploma secundair onderwijs, participeerde aan levenslang leren door het voltooien van een cursus en/of door het voltooien van een opleiding. Voor deelname aan het TKO was dit 50% en kort na het behalen van het diploma 70%. We gingen ook na hoeveel cursisten er in slaagden om een diploma hoger onderwijs te behalen. Uit onze gegevens bleek dat 26,7% of 38 van de 142 respondenten uit groep 1 ondertussen een diploma hoger onderwijs behaalden: 34 een bachelor diploma, 4 een masterdiploma. Voor Groep 2 is het nog te vroeg om tot besluiten te komen maar ook daar hadden reeds 18 of 5,8% een diploma hoger onderwijs behaald: 17 een bachelor diploma en 1 een masterdiploma.

Voor de respondenten uit groep 1 zijn de belangrijkste problemen om te starten met een cursus of opleiding: gebrek aan tijd en de kostprijs van de opleiding. Bij de mannen gaf 47,06% aan dat gebrek aan tijd een probleem is om een opleiding of cursus te volgen, bij de vrouwen was dit 34,94%. De kostprijs van een opleiding is een probleem bij 35,29% van de mannen en 29,92% van de vrouwen. Het moment van de opleiding en de afstand tot de opleidingsplaats zijn eveneens belemmerende factoren zowel bij mannen als vrouwen. Een probleem dat relatief klein is maar toch pertinent aanwezig bij 12,4% van de vrouwen is de angst om 's avonds buiten te komen, bij de mannen is dit voor 4% een probleem. Ons besluit is dat op het vlak van onderwijsparticipatie het behalen van het diploma secundair onderwijs via het TKO een langdurig effect heeft op de respondenten.

4.2.1.2 Beroepssituatie

In onze studie gingen we na wat de tewerkstellingsgraad enerzijds en de beroepstevredenheid anderzijds is van onze respondenten. De tewerkstelling als arbeider, bediende of zelfstandige is er sterk op vooruit gegaan. In groep 1 geeft 70,42% aan te werken terwijl dit 6 maand na het behalen van het diploma nog maar 43,9% was. In groep 2 geeft 56% aan te werken. Dit is in analogie met onze cijfers voor Groep 1 en de afgestudeerden uit 2007. We verwachten op basis van onze bevindingen dat voor groep 2 de tewerkstellingsgraad verder zal toenemen.

Een tweede aspect dat we in beschouwing nemen voor de beroepssituatie is de beroepstevredenheid. Uit ons onderzoek blijkt dat van degenen die werken de meerderheid erg tevreden is met hun werk. Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) tot 5 (heel tevreden) scoorden de cursisten uit Groep 1 gemiddeld 4,06 en deze uit groep 2 3,98. Als we dit vergelijken met de situatie 6 maanden voor deelname aan het TKO (2,81) dan kunnen we alleen maar besluiten dat het TKO hier een erg positieve invloed op heeft uitgeoefend. De stijging in beroepstevredenheid merken we vooral op in de periode kort na het afstuderen. Kort na het afstuderen scoort men resp. 4 (Database R) en 3,98 (Groep 2). Maar belangrijk voor onze studie is dat deze score doorheen de jaren niet daalt maar nog stijgt. Wat ons doet besluiten dat de longitudinale effecten 5 tot 10 jaar na afstuderen duidelijk aanwezig zijn en blijven doorwerken op de tewerkstellingsgraad en het niveau van de jobtevredenheid.

4.2.1.3 Participatie en maatschappelijke betrokkenheid

Elchardus, Smits & Spruyt (2009) stellen dat door maatschappelijke betrokkenheid via het verenigings- of cultureel leven de levenstevredenheid en het welzijn bevorderd wordt. In ons onderzoek stelden we vast dat er nu relatief meer respondenten aangesloten zijn bij een vereniging dan toen ze pas afgestudeerd waren. Weliswaar is het verschil niet zo groot, maar het is wel duidelijk aanwezig. De participatie via het verenigingsleven aan het maatschappelijk leven is dus gestegen.

4.2.2 IN WELKE MATE IS HET ACADEMISCH ZELFCONCEPT EN DE STUDIEGERICHTHEID GEËVOLUEERD?

Kernbegrippen zijn hier self-efficacy, zelfvertrouwen en motivatie. Zelfvertrouwen en geloof in het eigen kunnen zijn essentiële ingrediënten om zich goed te voelen en om een cursus of opleiding te kunnen voltooien. Om de mate van zelfvertrouwen na te gaan bij onze respondenten poneerden we 9 stellingen waarop kon geantwoord worden met 1=helemaal niet akkoord tot 5=helemaal akkoord.

Op 7 van de 9 stellingen scoorden onze respondenten uit groep 1 hoger dan in 2007, op één stelling even hoog en op één stelling iets minder. De respondenten uit groep 2 scoorden op het merendeel van deze stellingen hoger dan de respondenten uit database R maar lager dan deze van Groep 1. Dit ondersteunt onze conclusie dat het TKO een langdurig effect heeft op zelfvertrouwen en dat dit met de jaren behouden blijft en zelf nog groeit. De respondenten hebben bovendien een positief toekomstbeeld en geloven in hun capaciteiten om zelf hun toekomst vorm te geven. Gezien het geblutste verleden (De Win, 2001) is dit een opmerkelijk resultaat.

Het academisch zelfconcept analyseerden we door een aantal stellingen of manifeste variabelen onder te brengen in 3 componenten of latente variabelen: Informatieverwerken, Studeren en Onderwijsverwachtingen. Op alle 3 deze componenten scoorden onze respondenten goed met een uitschieter bij onderwijsverwachtingen. De respondenten zijn nu beter in staat informatie op te zoeken en te verwerken, samen te werken en te studeren. Bovendien hebben ze een uitgesproken positieve perceptie op de eigen mogelijkheden voor het volgen van onderwijs. In Hattie's model van het zelfconcept (Hattie, 1992) voorgesteld in figuur 5 vinden we dit terug onder de term 'ability'. We kunnen dus terecht stellen dat het TKO erin geslaagd is om het academisch zelfconcept van de cursisten in een positieve richting te oriënteren.

We onderzochten de oriëntatie van de motivatie en baseerden ons hiervoor op de 'Organismic Integration Theory' van Deci & Ryan (2004). Bij onze respondenten merkten we een duidelijke oriëntatie naar een meer intrinsiek gericht leren. Van de 142 bevroegden uit groep 1 waren er 87 of 61,3% die overheersend intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren. Onze referentiedatabase bevatte één variabele die gemeten werd voor aanvang van de studie aan het TKO en na aanvang van de studie aan het TKO. In ons onderzoek hebben we deze opnieuw gemeten. Uit deze metingen blijkt dat de invloed van de extrinsieke motivatie is gedaald. Maar we kunnen hieruit niet concluderen dat dit zonder meer betekent dat er een verschuiving is opgetreden naar een meer intrinsieke motivatie. Hiervoor hebben we onvoldoende gegevens.

4.2.3 IN WELKE MATE IS DE PROFESSIONELE REDZAAMHEID EN DE SOCIALE STATUS VERBETERD?

Om professioneel redzaam te zijn moet men beschikken over voldoende zelfvertrouwen en een voldoende mate van 'self-efficacy'. Naast deze aspecten is het ook nodig om over een aantal vaardigheden te beschikken. De professionele redzaamheid gingen we na door te vragen hoe de respondenten ervaren dat het diploma er heeft toe bijgedragen dat een aantal aspecten met betrekking op professionele redzaamheid zijn geëvolueerd. De meeste opvallende resultaten waren dat cursisten nu ervaren dat zij beter in staat zijn om een sollicitatieprocedure te doorlopen en

beter in staat zijn om zakelijke brieven te schrijven. Een zeer hoge gemiddelde score (4,43 op een schaal van 1 tot 5) stelden we vast op de vraag of ze vonden dat er nu deuren opengingen die anders gesloten zouden blijven. We kunnen dus zonder twijfel besluiten dat het TKO een langdurige invloed heeft op de professionele redzaamheid.

De sociale status wordt bepaald door iemands positie in de samenleving (De Botton, 2004) en volgens de mate van autonomie die men ervaart in het vormgeven van het eigen leven (Marmot, 2004). In de context van ons onderzoek is het onderwijsniveau gestegen, is men meer tevreden met zijn job, participeert men meer in maatschappelijke context en heeft men het gevoel dat men een grote invloed kan uitoefenen op de eigen toekomst. Ons besluit is dan ook dat TKO er toe bijgedragen heeft om de sociale status van zijn cursisten te verhogen.

4.2.4 WAT ZIJN DE LONGITUDINALE EFFECTEN VAN HET TWEDEKANSONDERWIJS 5 TOT 10 JAAR NA Afstuderen?

Als we alle argumenten uit het voorgaande op een rijtje zetten dan kunnen we besluiten dat het TKO 5 tot 10 jaar na afstuderen blijft doorwerken in het merendeel van het leven van de respondenten uit ons onderzoek. We stelden vast dat zowel wat betreft het algemeen welbevinden, het academisch zelfconcept, de motivatie, de professionele redzaamheid en de sociale status er een positief longitudinaal effect meetbaar is bij de respondenten. Deze effecten werken 5 tot 10 jaar na afstuderen nog steeds door.

Dit resultaat wordt bevestigd door de antwoorden op de slotvraag van onze survey. In deze slotvraag vroegen we expliciet of het behalen van het diploma secundair onderwijs een belangrijk keerpunt in het leven van de cursist is geweest (tabel 37). Van onze cursisten uit groep 1 geeft hier 90,1% aan dat dit inderdaad zo is. We kunnen hier terecht spreken over het door Schuller et al. beschreven transformatieve effect zoals beschreven onder de paragraaf 'Emancipatie en welzijn' van deze studie. Slechts 7% meldt dat er niet veel veranderd is. Bij groep 2 is dit optimisme iets minder maar nog altijd zeer hoog: 83,4%. Mogelijk wijst dit op het feit dat cursisten die langer afgestudeerd zijn de effecten van het diploma op hun leven in retrospectief beter inschatten en in de praktijk ervaren hebben.

Tabel 37**Belangrijk keerpunt**

Als je achteraf terugkijkt op je studie en het behalen van je diploma secundair onderwijs vind je dan dat dit een belangrijk keerpunt in je leven is geweest?

	<u>Groep 1</u>		<u>Groep 2</u>	
	n	%	n	%
Ja, nieuwe mogelijkheden	128	90,1%	257	83,4%
Nee, voor mij is er niet veel veranderd	10	7,0%	29	9,4%
Anders	3	2,1%	4	1,3%
Totaal	141	99,3	290	

4.2.5 UITSPRAKEN CURSISTEN

In onze survey gaven we de cursisten ook de kans om in een open vraag eigen bemerkingen over hun ervaringen met het TKO neer te schrijven. Tot onze verrassing werd hier massaal gebruik van gemaakt. De meeste uitspraken onderstreepten ook onze eindconclusie dat het TKO een keerpunt in het leven is geweest voor vele cursisten. We hebben deze citaten niet verder geanalyseerd. Hieronder enkele ter illustratie:

- “Het gevoel dat het nooit te laat is, dat je een 2de kans krijgt om je te bewijzen en aan een beter leven kan beginnen.” (man, 28 jaar)
- “Door mijn diploma heb ik meer keuze voor werk te vinden en zonder kan je nergens terecht. Je kan ook verder in je leven en verder studeren en meer verdienen en je voelt je ook meer waardig met diploma dan zonder.” (vrouw, 36 jaar)
- “Ik ben zo blij dat TKO bestaat. Zo heb ik toch nog mijn diploma kunnen halen en studeer ik nu nog verder voor Master ingenieur bouwkunde. Zonder TKO was ik nooit meer zo ver geraakt! Het heeft mijn leven veranderd!” (vrouw, 25 jaar)
- “Diploma geeft meer zelfvertrouwen en jobkansen. Leveren prima werk”. (man, 29 jaar)
- “Door mijn diploma te behalen kreeg ik de mogelijkheid om toch nog een beroep in de medische wereld uit te oefenen.” (vrouw, 52 jaar)
- “Ik ben zeer trots op mezelf dat ik mijn diploma behaald heb als kinderverzorgster en dat ik eindelijk werk heb gevonden dat ik super graag doe. Daardoor heb ik ook meer zelfvertrouwen gekregen.” (vrouw, 54 jaar)
- “Dank zij het TKO diploma was er meer keuze in zoeken naar een job. Met dit diploma werd ik meer gewaardeerd door de werkgever.” (man, 45 jaar)

4.3 Beperkingen van de Studie

Door de beperking in tijd voerden we een kwantitatieve studie uit waarin de mogelijkheid aan de cursisten werd gegeven om aan te duiden of ze wilden meewerken aan een groepsgesprek rond hun ervaringen binnen het TKO. Van de respondenten uit groep 1 zijn er 52 die willen meewerken aan het groepsgesprek voor groep 2 zijn dat er 107. Alhoewel we de mogelijkheid bij de start van het onderzoek openhielden, was het door tijdsgebrek niet meer mogelijk deze gesprekken te voeren. Het zou boeiend kunnen zijn om via een kwalitatief onderzoek in te gaan op details die in een kwantitatief onderzoek moeilijker onderzocht kunnen worden. Zo stellen we ons de vraag waarom het succesverhaal van het merendeel van de TKO-afgestudeerden niet voor iedereen geldt. Van de afgestudeerden gaf 90% aan dat dit een keerpunt in hun leven betekende maar waarom is dat bij de overige 10% niet het geval? Wat we ook niet onderzochten was de rol die het inkomen speelt voor het welzijn van de cursisten.

Een belangrijke rol in het TKO is weggelegd voor de begeleiders en docenten Deze hebben we buiten ons onderzoeksdomein gehouden. Maar het zou boeiend zijn moesten we de perceptie van de docenten binnen de centra op de evolutie van hun cursisten tijdens de opleiding kunnen onderzoeken.

4.4 Aanbeveling voor vervolgonderzoek

Elk onderzoek geeft weer aanleiding tot vragen voor nieuw onderzoek. Dat is in onze studie niet anders. We doen hier enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

Een aspect dat bij het verwerken van de respons op de survey naar voren kwam is dat een deel van de respondenten problemen had met de paternalistische schoolcultuur in het secundair onderwijs en dat zij vreesden dat er door de verjonging van de cursistenpopulatie binnen het TKO een tendens zou ontstaan naar een meer schoolse en minder volwassen cultuur. Een vervolgstudie zou kunnen nagaan wat de verschillen zijn in verwachtingen en in gedrag tussen Groep A (de niet werkende jongvolwassenen die nog bij de ouders wonen) en Groep B (de werkende cursist).

Een aspect dat nog onderbelicht is, zijn de mogelijkheden van afstandsonderwijs en blended learning voor het secundair volwassenenonderwijs in Vlaanderen. Wij hebben dit in onze studie slechts summier aangestipt maar de vraag is of er met een degelijk uitgebouwd secundair afstandsonderwijs of een vorm van blended learning een doelgroep zou kunnen bereikt worden die nu de weg naar het TKO niet vindt.

5 Literatuurlijst

- Boden, E. (2010). *Factoren die drop-out in het tweedekansonderwijs in Vlaanderen beïnvloeden: een kwantitatief onderzoek (Masterthesis)*. Universiteit Antwerpen, België.
- Brutsaert, H. (1986). *Gelijke kansen en leerling gerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Coffé, H., & Vandeweyer, J. (2002, Mei). Sociaal kapitaal en partijkeuze. *Paper voorgesteld op de tiende sociaal-wetenschappelijke studiedagen*, Amsterdam.
- De Botton, A. (2004). *Status Anxiety*. London: Hamish Hamilton Penguin Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67 (2000), Academic press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): University of Rochester.
- Deleeck, H., Huybrechts, J. & Cantillon, B. (1983). *Het Matteüseffect van de sociale overheidsuitgaven in België*, Antwerpen: Kluwer.
- De Vos, M. (2011, 11 juli). Diploma-inflatie. *Knack*.
- De Win, I. (2001). Situering en analyse van het tweedekansonderwijs in Vlaanderen. *Gids sociaal-cultureel werk en educatief werk* 31, p. 45-57.
- Elchardus, M., Huyse L., & Hooghe, M. (2001). *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen: Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*. Brussel: VUBPress.
- Elchardus M., Smits, W., & Spruyt. B. (2009). Een typologie van maatschappelijke betrokkenheid: Vormen van maatschappelijke betrokkenheid en hun gevolgen. In: J. Pickery (red.), *Vlaanderen gepeild! (pp. 110-142)*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.

- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J., & Bynner. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*, Wider Benefits of Learning Research Report No. 8. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Field J. (2009)? Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, v28 n2, 175-191.
- Glorieux, I., Heyman, R., & Jegers, M. (2009), *Wie herkanst?: Sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissies van de Vlaamse Gemeenschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Haerden H. (1988). *Doorstroming en effecten na deelname aan het TKO in Vlaanderen: effectstudie* (Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling). Katholieke Universiteit Leuven, België.
- Hammond, C. (2004). The impacts of learning on well-being, mental health and effective coping. In: T. Schuller (Ed.), *The Benefits of Learning: The impact of education on health* (pp. 37-56). London: RoutledgeFalmer.
- Hammond, C., Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, Vol. 3(No. 3), 265-287.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong learning, theory and practice* (3rd ed.). Londen: RoutledgeFalmer.
- Marks, N., Shah, H. (2004). "A well-being manifesto for a flourishing society". *Journal of Public Mental Health*, Vol. 3 Iss: 4, 9 – 15. doi: 10.1108/17465729200400023
- Marmot, M. (2004). *Status syndrome*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Klasse (2009, Februari), Sluipweg naar hoger onderwijs?, Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming, *Klasse voor leraren*, nr. 192.
- Raes, A. (2008). *Effecten op het gebied van sociale, professionele en educatieve redzaamheid na deelname aan het tweedekansonderwijs in Vlaanderen: een kwantitatief onderzoek* (Masterthesis). Universiteit Gent, België.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for action in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 749-761.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy A. B., & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The impact of education on Health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education: theory research and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Smet, P. (2009), *Beleidsnota onderwijs 2009-2014*. Vlaams Parlement, Stuk 202, nr 26.
- Smet, P. (2010), *Mensen doen schitteren: Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20100913-hervorming-so.pdf>
- Steverlynck, C. (2009). 'Kansen Keren?': Een evaluatie van de opleidingsprofielen van het studiegebied algemene vorming. Vlaamse overheid – Onderwijsinspectie.
- Van Damme, D. (1996). *Volwasseneneducatie in Europees perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Stegeren, W.F. (1982). *Welzijn en emancipatie: ontwerp van een emancipatorische andragologie*. Meppel: Boom.
- Van Valckenborgh, K. & Douterlungne, M. (2004). *Flexibilisering van het volwassenenonderwijs in Vlaanderen: wens of werkelijkheid na het decreet van 1999*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- VDAB (2010), *Kansengroepen in kaart: Laaggeschoolden op de vlaamse arbeidmarkt*. VDAB Studiedienst.

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2002-2011). *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs* (jaartallen 2002-2011). <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken>
- World Health Organization (2004). *Promoting Mental Health: Concepts, emerging evidence, practice*. Melbourne: WHO

Bijlage 1: Inleidende brief en vragenlijst



Antwerpen, 30/1/2012

Beste afgestudeerde

De Universiteit Antwerpen onderzoekt, in samenwerking met de Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen, de effecten van het behalen van een diploma in het volwassenenonderwijs. Omdat jij tot de succesgroep behoort die bij ons diplomeerde, willen we jou vragen mee te werken aan dit onderzoek. Dit is een vervolg op eerder onderzoek van Annelies Raes uit 2007.

We zoeken een antwoord op vragen zoals: welke rol heeft het centrum in je leven gespeeld? Hoe ervaar je in het dagelijkse leven het resultaat van je deelname aan diplomagericht volwassenenonderwijs? Heb je verder gestudeerd? Heb je werk gevonden? Heb je promotie gemaakt? Vind je het nu prettiger om te studeren dan voor jouw deelname? Is het diploma secundair onderwijs een keerpunt geweest in je leven?

Jouw ervaringen zijn voor ons zeer waardevol en we zouden het dan ook zeer op prijs stellen als je onze vragenlijst wilt invullen. Dat kan op papier via de vragenlijst in bijlage, of online via één van volgende links:

www.onderzoeksvragen.be (wachtwoord: tko)

www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=96365 (wachtwoord: tko).

De vragenlijst invullen duurt ongeveer 15 minuten. Uiteraard worden alle gegevens van dit onderzoek anoniem verwerkt. De online vragenlijst invullen kan tot 1/3/2012. Als je de papieren versie verkiest, dan vragen we je deze **ten laatste op 26 februari 2012** terug te sturen naar het adres: Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw, Gert Van Bunderen, Maalbootstraat 19, 2660 Antwerpen. Je kan daarvoor de voorgeadresseerde enveloppe gebruiken, een postzegel kleven hoeft niet.

Onder de terugzenders worden 4 boekenbons van 15 euro verloot. Als je hier kans op wil maken vul dan je adres in op de laatste pagina van deze vragenlijst. **Deze gegevens worden los van de vragenlijst behandeld en in geen geval worden deze gebruikt om te koppelen aan jouw antwoorden.**

Heb je vragen over de vragenlijst of het onderzoek dan kan je contact opnemen met Gert Van Bunderen: gert.vanbunderen@student.ua.ac.be of via het gsm nr: 0486/70.69.34.

Wij danken jou alvast hartelijk voor je medewerking!

Met vriendelijke groeten

Inge De Win, directeur CVO Tweedekansonderwijs Antwerpen

Professor Paul Mahieu, promotor, Universiteit Antwerpen

Gert Van Bunderen, Masterstudent Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Universiteit Antwerpen

Deel 1: Persoonskenmerken

Vul onderstaande gegevens zo goed mogelijk in:

1. Geslacht man vrouw

2. Geboortedatum Dag: Maand: Jaar:

3. Nationaliteit Belg Anders (vul in):

4. Thuis taal ouders Nederlands Frans Engels Duits Anders:

5. Leefsituatie: Ik ben alleenstaand zonder kinderen/ik woon alleen zonder kinderen
 Ik ben alleenstaand met kinderen/ik woon alleen met kinderen
 Ik woon samen met partner, zonder inwonende kinderen
 Ik woon samen met partner, met inwonende kinderen
 Ik woon in bij mijn ouders
 Anders:

6. Als je kinderen hebt wat is dan het geboortjaar van het oudste kind? Als je geen kinderen hebt ga dan naar vraag 7.

Geboortjaar oudste kind is:

7. Diploma secundair onderwijs behaald in:

2002 2003 2004 2005 2006 2007
 2008 2009 2010 2011

8a. Ik volgde mijn opleiding in

<input type="radio"/> Aalst	<input type="radio"/> Anderlecht
<input type="radio"/> Antwerpen (Sité)	<input type="radio"/> Antwerpen (TNA)
<input type="radio"/> Antwerpen (Maalbootstraat)	<input type="radio"/> Antwerpen (Distelvinklaan)
<input type="radio"/> Brugge (Boeveriestraat)	<input type="radio"/> Brugge (Rijselstraat/Manitobalaan)
<input type="radio"/> Brussel	<input type="radio"/> Diest
<input type="radio"/> Genk	<input type="radio"/> Gent (E. Tinelstraat, VSPW)
<input type="radio"/> Hasselt	<input type="radio"/> Gent (Achterstraat/Triestlaan, Leerdorp)
<input type="radio"/> Kortrijk	<input type="radio"/> Leuven
<input type="radio"/> Lokeren	<input type="radio"/> Mechelen
<input type="radio"/> Mol	<input type="radio"/> Oudenaarde
<input type="radio"/> Turnhout	<input type="radio"/> Vilvoorde
<input type="radio"/> Wetteren	

8b. Mijn vrienden en/of familie weten dat ik mijn diploma secundair onderwijs behaalde via het "tweedekansonderwijs"?

Ja Nee Weet het niet

8c. Welke omschrijving gebruik je het meest om je diploma of opleiding te omschrijven als je met anderen praat?

Praat er nooit over TKO Tweedekansonderwijs Volwassenenonderwijs
 Anders:

9. Belangrijkste redenen waarom ik mijn diploma secundair onderwijs niet behaalde in het leerplichtonderwijs

(kruis maximaal 3 vakjes aan):

- Thuisituatie
- Kennis Nederlands
- Schoolcultuur (manier waarop men binnen de school omgaat met leerlingen)
- Financiële redenen
- Ging liever werken dan studeren
- Ik werd teveel gepest op school
- Ik deed niet genoeg moeite
- Andere:
- Leerstoornissen (autisme, dyslexie, dyscalculie, faalangst, ...)
- De opleiding die ik volgde was te moeilijk
- Werd zwanger
- Militaire dienst
- Gezondheidsredenen
- Voor een tijdje naar het buitenland geweest
- Emotionele redenen

10. Wat is jouw huidige beroepssituatie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Ik ben loontrekkend en werk als arbeider.
- Ik ben loontrekkend en werk als bediende.
- Ik werk als zelfstandige.
- Ik ben werkzoekend.
- Ik ben op pensioen/brugpensioen.
- Ik ben student aan een hogeschool.
- Ik ben student aan een universiteit.
- Ik ben cursist of student bij een andere instelling (Basiseducatie, CVO, Syntra, VDAB, ...).
- Ik ben huisvrouw/huisman.
- Ik ben langdurig ziek, invalide of arbeidsongeschikt.
- Anders:

11. Wat is je huidige beroep (omschrijf zo nauwkeurig mogelijk, ga naar vraag 13 als je momenteel niet werkt):

12. Ben je in het algemeen tevreden met je huidige beroepssituatie?

- Heel tevreden Tevreden Neutraal Ontevreden Zeer ontevreden

13. Mijn diploma secundair onderwijs werd uitgereikt door:

- Het tweedekansonderwijs (op de school zelf) De examencommissie (in Brussel)

14. Wat is voor jou het meest van toepassing? (gelieve slechts één bolletje aan te kruisen)

Dankzij het diploma...

- kon ik binnen een bedrijf een opleiding beginnen.
- maakte ik promotie op mijn werk.
- vond ik werk dat me meer interesseert.
- kreeg ik meer jobmogelijkheden.
- heb ik mij kunnen vestigen als zelfstandige.
- geen van deze.

Deel 2: Studie en opleiding

15. Als je een studie in het hoger onderwijs (hogeschool of universiteit) hebt **voltooid** welk diploma behaalde je dan? (meerdere antwoorden mogelijk):

- Ik ben bachelor of gegradueerde aan een hogeschool (diploma behaald via een hogeschool).
- Ik ben bachelor of kandidaat aan een universiteit (bachelor- of kandidaatsdiploma behaald bij een universiteit).
- Ik ben master of licentiaat (master- of licentiaatsdiploma behaald bij een universiteit).
- Ik heb een ander diploma.
- Niet van toepassing

Indien je een diploma behaalde kan je dan kort omschrijven welk diploma:

16. Hieronder staat een lijst van organisaties waar je mogelijk na het TKO een opleiding of cursus heb gevolgd of bijgewoond. Kan je aangeven of je bij deze organisatie de afgelopen vijf jaar een opleiding hebt voltooid (hiermee bedoelen we: dat je minstens één module of lessenreeks volledig hebt bijgewoond en indien van toepassing een certificaat/getuigschrift hebt behaald) of dat je begonnen bent maar dat je de opleiding niet hebt afgewerkt?

<input type="checkbox"/> CVO (volwassenenonderwijs) of Syntra	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> VDAB	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Werkgever	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Centrum voor basiseducatie	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Sociaal cultureel werk (vb: schrijfcursus, muziek, cursus gezonde voeding, kookcursus, ...). Het gaat hier niet om CVO-cursussen!	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Een module of cursus uit het hoger onderwijs	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Afstandsonderwijs of schriftelijk onderwijs	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet
<input type="checkbox"/> Andere (beschrijf kort):	<input type="radio"/> Voltooid	<input type="radio"/> Stopgezet

17. In welke mate ga je akkoord met de onderstaande uitspraken?

Door mijn deelname aan het TKO...

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
...ben ik minder verlegen.					
...heb ik minder complexen.					
...leerde ik spreken in groep.					
...kom ik meer op voor mezelf en voor mijn eigen mening.					
...heb ik meer zelfvertrouwen.					
...heb ik minder schrik om fouten te maken.					
...leg ik nu sneller sociale contacten.					
...kreeg ik terug zin om nieuwe dingen te leren.					
...is mijn interessegebied uitgebreid.					

18. Kan je aangeven of je deze gevoelens wel eens ervaart in je huidige leef- en werksituatie?

	Nooit	Soms	Weet niet	Vaak	Heel vaak
Ik voel me niet gewaardeerd door de samenleving.					
In de toekomst zal het met mij steeds beter gaan.					
Het lijkt alsof ik in mijn leven geen doel heb.					
Wat me zal overkomen in de toekomst hangt voornamelijk van mijzelf af.					
Ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben.					
Ik kan de dingen net zo goed doen als de meeste anderen.					
Er zijn mensen die het nooit goed zullen hebben en ik hoor daar bij.					
Ik ben best trots dat ik mijn diploma alsnog heb behaald.					

19. Binnen de maatschappij heb je heel wat mogelijkheden om betrokken te worden bij diverse organisatie. Dit kan gaan van gewoon meedoen aan een activiteit tot aan lid worden. In onderstaande lijst is het de bedoeling dat je aangeeft wat voor jou van toepassing is:

	Geen contact	Lid	Deelgenomen aan een activiteit of bijeenkomst	Financiële steun gegeven (gift)	Vrijwilligerswerk gedaan
Wijk, buurtcomité of lokale actiegroep					
Sportvereniging					
Vereniging voor kunstbeoefening (schilderen, tekenen, muziek maken, schrijven, ...)					
Milieuvereniging, dierenrechtenorganisatie					
Vakbond					
Vereniging die ijvert voor mensenrechten, vrede					
Religieuze vereniging					
Politieke partij					
Vrijwilligersorganisatie					
Jeugdvereniging of jeugdhuis					
Niet gouvernementele organisatie (NGO) zoals: Amnesty international, Artsen zonder grenzen, Greenpeace, Rode kruis,					
Andere, vul in :					

20. In welke mate ben je het eens met volgende uitspraken?

Sinds het behalen van mijn diploma... (als er geen verandering is kruis dan neutraal aan).	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
bezoek ik meer een museum.					
bezoek ik meer een theatervoorstelling.					
lees ik meer fictie boeken (romans).					
lees ik meer non-fictie boeken.					
lees ik regelmatig een wetenschappelijk tijdschrift.					
weet ik meer over allerlei regelingen in de samenleving, Bv: OCMW, ziekteverzekeringen, kinderbijslag.					
volg ik de actualiteit meer op (maatschappelijke ontwikkelingen, politiek, nieuwsberichten, etc).					
zoek ik meer dan voorheen informatie op via internet.					

21. In welke mate ondervond je onderstaande problemen bij het volgen van opleidingen NA het behalen van het diploma?

	Vaak een probleem	Soms een probleem	Geen verschil voor en na	Meestal geen probleem	Helemaal geen probleem
Kostprijs van de opleiding					
Moment van de opleiding					
Niveau van de opleiding					
Zich durven inschrijven					
Gebrek aan tijd					
Negatieve eerdere schoolervaringen					
Gebrek aan zelfvertrouwen					
Afstand tot de opleidingsplaats					
Gebrek aan kinderopvang					
Gebrek aan dagopleidingen					
Angst om 's avonds buiten te gaan					
Geen transport					
De meeste opleidingen die ik wil volgen zijn te lang (vb: 60 lesuren).					
Andere vul in:					

22. Welke manier van opleiding krijgt van jou de voorkeur (de opleiding die we hier bedoelen wordt steeds afgerond door een eindevaluatie zoals een examen)?

- Afstandsonderwijs met studiemateriaal geschikt voor zelfstudie aangevuld met elektronische begeleiding (e-mail, chat, fora, elektronische studie-omgeving, ..).
- Klassikaal onderwijs met groepen van maximaal 12 personen.
- Klassikaal onderwijs met grotere groepen.
- Gecombineerd onderwijs: deels zelfstudie deels klassikaal (vb: een cursus van 3 maanden waarbij er om de 4 weken een bijeenkomst is).
- Ik ben niet meer geïnteresseerd in het volgen van (georganiseerde) opleidingen.
- Anders (licht toe):

23. Wat vond je van de schoolcultuur toen je tussen de 14 en 18 jaar oud was (je mag hier meerdere vakjes aankruisen)?

- Ik voelde me opgesloten op school.
- Ik vond dat ik als leerling onvoldoende vrijheid kreeg.
- Ik vond de omgang leerlingen – leerkracht te paternalistisch (de leerkracht die alles het best weet).
- Ik vond dat men op school teveel vrijheid kreeg in het algemeen.
- Ik vond dat leerlingen zelf moesten kunnen kiezen aan welke vakken ze meededen.
- Ik wou dat men niet verplicht was aan alle activiteiten deel te nemen (vb: spreekbeurt, sport, zwemmen).

Eventuele aanvullende bemerkingen:

24. Geef aan in welke mate je akkoord/niet akkoord kan gaan bij volgende beweringen. Als de bewering niet van toepassing is duid dan neutraal aan.

Het diploma heeft er toe bijgedragen dat ...	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
ik beter op de hoogte ben van organisaties waar ik terecht kan voor hulp bij het zoeken naar werk.					
ik gemakkelijker contact kan opnemen met werkgevers (schrijven van e-mails, brieven, telefonisch contact).					
ik de nodige stappen kan zetten om te solliciteren bij een mogelijke werkgever (sollicitatiebrief, C.V. opstellen, sollicitatiegesprek, reageren op advertenties).					
ik nu beter mijn rechten ken of kan opzoeken (arbeidsreglement raadplegen, beroep doen op vakbondsafgevaardigden, procedure gewettigde afwezigheid, ...).					
ik me zekerder voel in mijn werkomgeving (initiatief nemen, contact collega's, baas aanspreken, ..).					
ik beter in staat ben om de stappen te zetten die tot een mogelijke promotie leiden.					
ik beter in staat ben om zakelijke brieven te schrijven (vb: opzeggen van een contract).					
er deuren voor mij opengingen die anders gesloten zouden blijven.					

25. Kruis aan wat voor jou van toepassing is en of je vindt dat het TKO daar een rol bij speelde .

Sinds ik het diploma heb behaald...	Mijn studie binnen het TKO heeft hier een rol in gespeeld:
<input type="checkbox"/> is mijn woonsituatie verbeterd.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet
<input type="checkbox"/> heb ik een job die ik liever doe.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet
<input type="checkbox"/> ken ik meer mensen dan vroeger.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet
<input type="checkbox"/> voel ik me meer gewaardeerd door mijn omgeving.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet
<input type="checkbox"/> heb ik het gevoel dat ik meer keuze heb wat betreft werk dan voorheen.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet
<input type="checkbox"/> ken ik meer mensen of organisaties die mij kunnen helpen bij het zoeken van (beter) werk.	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee <input type="radio"/> Weet het niet

26. Waarom studeer en leer je in het algemeen?

	1 Helemaal niet belangrijk	2 Eerder niet belangrijk	3 Neutraal	4 Belangrijk	5 Heel belangrijk
Omdat ik het gevoel heb dat het zo hoort.					
Omdat ik een (maatschappelijke) druk voel om te studeren.					
Omdat ik daardoor promotie kan maken.					
Omdat ik hoop zo meer geld te verdienen.					
Omdat ik wil dat men denkt dat ik verstandig ben.					
Ik zou me schuldig voelen als ik niet studeerde.					
Omdat ik nieuwe dingen wil leren.					
Het is persoonlijk belangrijk voor mij.					
Ik voel een innerlijke druk om te studeren.					
Omdat dit een belangrijk levensdoel voor me is.					
Omdat ik erg geïnteresseerd ben in de ontwerpen/vakken/cursussen die ik bestudeer.					
Omdat ik het prettig vind.					
Omdat het boeiend is om te doen.					
Omdat ik me zo zelfverzekerder voel.					
Omdat ik zo meer vaardigheden leer.					

Geef hier eventueel een toelichting:

27. In welke mate ga je akkoord met volgende stellingen?

Het TKO heeft er toe bijgedragen dat ...	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
ik ervaren heb dat je als volwassene nog kunt leren.					
ik meer weet van spelling en grammatica.					
ik meer kijk heb gekregen op mijn eigen mogelijkheden en beperkingen op educatief vlak.					
ik beter begrijp wat er geschreven wordt in kranten en tijdschriften.					
ik het gevoel heb dat ik een vervolgopleiding aan kan.					
ik in staat ben om een formele cursus of opleiding te volgen.					
ik me in staat voel een diploma hoger onderwijs (bachelor of master) te behalen.					
ik een beter inzicht heb in het onderwijssysteem en zijn mogelijkheden in België.					
ik sneller hulp durf vragen aan een lesgever of docent.					
ik minder wordt afgeschrikt door moeilijke woorden.					
ik nu minder bang ben om taalfouten te maken.					
mijn talenkennis is verbeterd.					
ik beter kan relativieren als niet alles direct lukt.					
ik beter in staat ben om te studeren.					
ik beter in staat ben om samen te werken om een groepsopdracht te voltooien.					
ik beter in staat ben om iets op te zoeken op internet, in een bibliotheek, in een woordenboek of encyclopedie.					
ik nieuwe ideeën heb opgedaan voor mijn studieloopbaan.					

28. Als je achteraf terugkijkt op je studie en het behalen van je diploma secundair onderwijs vind je dan dat dit een belangrijk keerpunt in je leven is geweest?

Ja, voor mij betekende dit dat ik nieuwe mogelijkheden kreeg.

Nee, voor mij is er niet veel veranderd

Anders, licht toe:

29. Tot slot geven wij je hier de mogelijkheid om aanvullingen te doen op deze vragenlijst. Hoe heeft het diploma je leven beïnvloed? Welke verbeteringen vind je dat er bij de inrichting van het volwassenenonderwijs kunnen gebeuren? Je bent hier vrij om jouw mening te geven.

**Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst.
Gelieve deze vragenlijst terug te sturen in de gefrankeerde
omslag ten laatste op 26/2.**

Na analyse van de antwoorden zouden wij graag met enkele van jullie een aanvullend (groeps)gesprek hebben over je ervaringen in het volwassenenonderwijs. Ben je bereid hieraan mee te werken? Zo ja, kan je dan hieronder je adres, e-mail en/of telefoonnummer opgeven zodat wij je kunnen contacteren. Wij laten je dan nog een bericht over de praktische regeling voor dit gesprek (waar, wanneer, ..). **Deze gegevens worden los van de vragenlijst behandeld en in geen geval worden deze gebruikt om te koppelen aan uw antwoorden.**

Wens je kans te maken op één van de boekenbons?

Ja, ik wil kans maken op de boekenbon (vul dan je adres hieronder in).

Nee, ik heb geen interesse in de boekenbon.

Wil je eventueel deelnemen aan het (groeps)gesprek:

Ja, ik wil meewerken aan het (groeps)gesprek

Nee, ik heb geen interesse in het (groeps)gesprek

Adres :

E-mail :

Tel :

Eventuele opmerkingen: