

Universiteit Antwerpen

Instituut voor onderwijs- en Informatiewetenschappen

Wel of niet verder studeren?

**Wat belemmert of faciliteert mensen tot participeren aan educatieve
activiteiten: een kwalitatief onderzoek.**

Stephanie D'Hooge

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

Promotor: prof. dr. D. Gijbels

Dankwoord

Deze masterproef zou onmogelijk tot stand zijn gekomen zonder de hulp van anderen. Ik wil dan ook een woordje van dank richten aan iedereen die op zijn manier geholpen heeft om dit werk te kunnen realiseren.

Vooreerst gaat mijn dank uit naar mijn promotor, prof. dr. David Gijbels. Zijn kritische blik en waardevolle feedback hebben me steeds aangezet om dat stapje hoger te zetten. Mededankzij zijn begeleiding ben ik erin geslaagd het eindpunt te bereiken, hoewel het een proces was met vallen en opstaan.

Daarnaast wil ik mijn dank richten aan de respondenten die ik heb geïnterviewd. Ondanks sommige delicate vragen en het afhaken van enkele respondenten, hebben zij de vragen open en eerlijk beantwoord. Zonder hen had ik dit eindresultaat onmogelijk kunnen afleveren.

Een speciale dank aan mijn ouders die me de kansen hebben gegeven om deze studies aan te vatten. Dankzij hun steun en geduld heb ik deze tot een goed einde kunnen brengen.

Als laatste wil ik mijn partner, vrienden en studiegenoten bedanken die hun steentje hebben bijgedragen doorheen het proces. Het was fijn om mijn hart eens te kunnen luchten bij jullie, om bemoedigende woorden te horen en gedachten en tips uit te wisselen.

Abstract

In een sterk evoluerende kennismaatschappij als Europa is een diploma haast onmisbaar. Toch heerst er vandaag nog een grote ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden bij de bevolking. Er zijn er nog heel wat mensen die het moeten stellen zonder diploma of hogere studies doordat ze enerzijds niet participeren aan hogere studies en anderzijds vroegtijdig uit het onderwijs stappen om welke reden dan ook. Als reactie op de ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden kwam de ondertekening van de Lissabondoelstellingen in maart 2000. De doelstelling was om tegen 2010, 12,5% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar te laten participeren aan minstens één leeractiviteit (European Commission, 2000). Later in 2009 werd de doelstelling opgetrokken naar 15 procent, te behalen tegen 2020 (European Commission, 2009). Dit is een belangrijke mijlpaal in het wegwerken van de nog steeds bestaande ongelijkheid van vaardigheden en kennis bij de bevolking. In deze masterproef willen we inzicht geven in de realisatie van participatie aan educatieve activiteiten. Participatie mag niet beschouwd worden als een individuele verantwoordelijkheid. Zowel op micro, meso en- macro niveau moeten er inspanningen gebeuren om mensen aan te trekken aan onderwijskundige activiteiten. Althans toch volgens het ‘Comprehensive lifelong learning participation model’ dat Boeren, Nicaise & Baert (2010) hebben ontwikkeld om de participatie aan educatieve activiteiten na te gaan. Dit model ligt aan de basis van het onderzoek. Zo hebben we de interviewleidraad afgestemd op de factoren die terug te vinden zijn in het CLLPM (Boeren et al. 2010) en proberen we aan de hand van interviews de factoren op de respondenten te toetsen. We hebben hiervoor 15 respondenten bevraagd tussen de leeftijd van 25 en 64 jaar waarvan negen respondenten hogere studies hebben genoten, al dan niet op latere leeftijd en zes respondenten die geen hogere studies hebben gedaan. Hieruit kunnen we afleiden dat bijna alle factoren uit het CLLPM (Boeren et al. 2010) een duidelijke invloed hebben op de beslissing tot participatie. Zo zien we dat individueel niveau, niveau van de onderwijsinstelling en nationaal niveau niet los van elkaar gezien kunnen worden. Op individueel niveau hebben factoren zoals psychologisch, sociaal – economisch en cultureel aspect een grote invloed op de participatie van mensen. Op niveau van de onderwijsinstelling spelen factoren zoals de leerkracht, de sociale omgeving en het leerklimaat een rol. Verder hebben we ook gezien dat het aanbod en de toegankelijkheid op de onderwijsmarkt van belang is.

Wat Nationaal niveau betreft zien we dat de werkgever de belangrijkste invloed is tot participatie aan educatieve activiteiten. Toch merken we nog heel wat problemen op individueel niveau en op niveau van de onderwijsinstelling dat eveneens ook tot onze adviezen leidt. Zo kunnen we stellen dat er te weinig initiatieven worden ondernomen om kansarmen evenwaardige kansen en mogelijkheden te bieden om deel te nemen aan onderwijs. Men krijgt nog steeds te weinig begeleiding en ondersteuning. Enerzijds doordat het aanbod van wat voor handen is te onbekend is, anderzijds is het vaak te moeilijk om deze ondersteuning te verkrijgen. Wil men de ongelijkheid wegwerken verdient deze doelgroep nog meer aandacht. Op vlak van studierichtingen zien we dat het aanbod en inhoud te weinig bekend is waardoor een foute keuze snel gemaakt is. Ook moet de focus meer liggen op wat de interesses en talenten van de student zijn. Dit zorgt niet alleen vaker voor een positieve leerervaring, ook het maken van een foutieve keuze wordt hierdoor vermeden. Verder zien we dat de literatuur op school te weinig is afgestemd op het werkveld waardoor men minder goed is voorbereid op het werk. Werkgevers moeten hierdoor blijven investeren in de opleiding van hun werknemers. Wanneer men de school en het werkveld integreert zal dit zowel voor de student, school als werkgever alleen maar voordelen hebben.

Kloof

Tussen laag- en hogeschoolden
gedicht?

Helaas niet! In het secundair onderwijs loopt het mis. Niet alleen kiest men vaak voor een foute studierichting, ook brengt het falen nog veel schooluitval met zich mee. Daarnaast participeren laaggeschoolden nog te weinig aan volwasseneducatie.

Dat er een ongelijkheid bestaat in de verdeling van kennis en vaardigheden is al langer bekend. Dat blijkt ook uit het pact 2020 waarbij de overheid wil trachten om tegen 2020, 15% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar aan minstens één leeractiviteit te laten deelnemen (European Commission, 2009). Via onderzoek willen we laten zien waar het schoentje knelt. Waarbij we de factoren dat het participeren aan educatieve activiteiten belemmeren en faciliteiten in kaart brengen, stelt Stephanie D'Hooge, masterstudente aan de Universiteit Antwerpen (UA).

Aanbod

Er zijn heel wat studierichtingen en mogelijkheden. Maar welke deze zijn en wat ze werkelijk inhouden, blijkt een grote factor in het secundair onderwijs voor het maken van een foute studiekeuze. Een negatieve leeractiviteit heeft heel wat negatieve gevolgen voor de verdere participatie. Wat volwasseneducatie betreft zien we niet echt een kloof tussen vraag en aanbod, maar eerder in de bekendheid van het aanbod. Veel willen wel deelnemen, maar weten niet wat hun mogelijkheden zijn.



Ondersteuning, stimulators en begeleiding zijn essentieel om te participeren. In het secundair onderwijs is de leerkracht een belangrijke factor. Uit de resultaten zien we dat de leerkrachten te weinig optreden als ondersteuner en stimulator. Bij de participatie aan volwasseneducatie zit de moeilijkheid vooral in de combinatie van werken, studeren, een gezin en de kosten dat dit met zich meebrengt. Meer ondersteuningsmiddelen moeten gecreëerd worden. Ook moeten meer initiatieven ondernomen worden om de zwakkeren in onze maatschappij aan te trekken.

Conclusie

De kloof is nog lang niet gedicht. Pas wanneer men er in slaagt alle laaggeschoolden in alle bevolkingsgroepen in onze maatschappij weet aan te trekken aan educatieve activiteiten, kan de ongelijkheid weggewerkt worden. Zowel leerkrachten als studenten moeten meer begeleid worden in het aanbod en de inhoud ervan. Voor participanten aan volwasseneducatie moet het aanbod bekender worden en moeten er meer ondersteuningsdiensten gecreëerd worden.

Stephanie D'Hooge

Stephanie_dhooge@hotmail.com

Inhoudsopgave

1	Inleiding en probleemstelling	1
1.1	Ongelijke verdeling in kennis en vaardigheden	1
1.2	Europees beleid inzake levenslang leren	3
2	Theoretisch kader	5
2.1	Welke factoren belemmeren/faciliteren mensen om verder te studeren?	5
3	Methodologie.....	13
3.1	Onderzoeksmethode	13
3.2	Onderzoekstechniek	13
3.2.1	Interviews	14
3.2.2	Respondenten	15
3.2.3	Respondentenweergave	16
3.2.4	Dataverzameling.....	17
3.2.5	Data-analyse	17
3.3	Validiteit en betrouwbaarheid.....	18
4	Resultaten	19
5	Conclusie en discussie.....	39
5.1	Limitaties en mogelijkheden tot vervolgonderzoek	49
6	Referenties.....	51
7	Bijlage	I
7.1	Interviewleidraad.....	I
7.2	Codelijst.....	V
7.3	Getranscribeerde interviews	VI

1 Inleiding en probleemstelling

1.1 Ongelijke verdeling in kennis en vaardigheden

Wel of niet verder studeren? Welke factoren zorgen ervoor dat de ene wel verder studeert en de andere niet? Hoe kunnen we de ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden wegwerken? Er zijn heel wat mensen die het moeten stellen zonder diploma of zonder hogere studies doordat ze vroegtijdig uit het onderwijs stappen om welke reden dan ook. In een sterk evoluerende kennismaatschappij als Europa is een diploma haast onmisbaar, waardoor er een grote ongelijkheid bestaat in de verdeling van kennis en vaardigheden. Als we naar de praktijk en het veld van kennis kijken, kunnen we nog steeds een onderscheid maken tussen laaggeschoolde, gemiddeld geschoolde en hooggeschoolde volwassenen (OECD, 2003). Naast de verschillen in opleidingsniveaus, kunnen we ook kijken naar de verschillen in basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen (OECD, 2000). ‘Het Internationaal Volwassen Literatuur onderzoek’ ontdekte dat bepaalde groepen in de populatie onvoldoende vaardigheden hebben om normaal te participeren in de maatschappij van vandaag. Mensen met een lage sociale – economische status, migranten, laaggeschoolden, ouderen en werklozen worden aangeduid als groepen met een bovengemiddeld risico aan laaggeletterdheid en het bezitten van weinig vaardigheden (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). De resultaten van ‘de volwassenen literatuur en levensvaardighedenonderzoek’ zijn overeenkomstig. Degenen die weinig kennis en vaardigheden hebben, kunnen deze vergroten door deel te nemen aan educatieve activiteiten. Echter tonen de statistieken aan dat kwetsbare groepen het minst gemakkelijk deel nemen aan vormen van onderwijs (Van Woensel, 2006). Van Woensel (2006) toont aan dat hooggeschoolde volwassenen binnen de Europese Unie zeven keer meer deelnemen aan educatieve activiteiten dan laaggeschoolde volwassenen. Jongeren nemen ongeveer 2,5 keer meer deel dan ouderen en er bestaan ook andere verschillen gebaseerd op de status op de arbeidsmarkt. De verschillen van geslacht zijn kleiner. De participatiegraden tussen landen variëren enorm (OECD, 2003). 36 landen scoren zwakker voor kennis en vaardigheden en voor deelnemen aan levenslang leren. De Scandinavische landen verwezenlijken de beste cijfers, de zuidelijke landen de slechtste. Ook volgens McGivney (2001) is er een patroon in Europa dat jongeren meer opleiding volgen dan ouderen en dat hoogopgeleiden vaker deelnemen dan laagopgeleiden.

Werkenden volgen algemeen genomen vaker opleiding dan niet-werkenden, maar een uitzondering op dit patroon zijn de Vlaamse werkzoekenden die een hoge participatie vertonen. Tussen hooggeschoolde en laaggeschoolde werknemers blijkt er een grote ongelijkheid te zijn voor wat opleiding en vorming buiten de werkuren betreft. Hooggeschoolden kunnen het zich veroorloven om bijvoorbeeld minder uren te werken om bijscholing en opleidingen te volgen, terwijl laaggeschoolden zich dat minder goed kunnen veroorloven, omwille van een lager inkomen. Laaggeschoolden krijgen hierdoor minder kansen in de samenleving dan hooggeschoolden. Nochtans betekent dit niet dat ze op intellectueel gebied niet zouden meekunnen. Vaak zijn laaggeschoolde mensen erg zelfstandig en zijn ze op bepaalde technologische gebieden soms vaardiger dan hoger geschoolden. Ten aanzien van leren kunnen laaggeschoolden enthousiast gemaakt worden, maar dat moet op een andere manier gebeuren dan bij hooggeschoolden. De benadering van leren is belangrijk om hun interesse in deelname aan opleiding op te wekken. Bovendien is het nodig dat ze individueel kunnen begeleid worden bij het ‘leren leren’. Er wordt veel nadruk gelegd op zelfkennis en zelfontplooiing. Leren is ook een sociale norm geworden, je moet bijleren om mee te kunnen. Leren en bijleren als een plezierige en aangename activiteit beschouwen heeft te maken met een attitude die reeds zeer vroeg aangeleerd wordt. Als kinderen van jongs af aan op een aangename manier leren leren, zullen ze later meer en liever bijleren. Zeer belangrijke middelen hierbij zijn het basisonderwijs en het enthousiasme van ouders ten aanzien van leren. Kinderen die geen positieve ervaring met leren hebben, zullen later een hoge drempel moeten overwinnen om tot leren te komen. Ze hebben vaak angst om niet mee te kunnen bij het leren (Baert, 2003). Er zijn volgens het Europees project over niet-deelname aan levenslang en levensbreed leren vier drempels om een opleiding of vormingscursus niet te volgen. Deze vier worden beschreven als het niet kennen, niet kunnen, niet willen en niet mogen (bijvoorbeeld van de partner) volgen van een opleiding of cursus. Deze drempels zorgen er voor dat een bepaalde groep van de bevolking zelden of nooit deelneemt aan levenslang leren. Het is dan ook belangrijk om deze drempels zo veel mogelijk te verlagen (Baert, 2003). Daarnaast moet er een succesvolle match ontstaan tussen de verschillende niveaus in de onderwijsmarkt (OECD & Statistieken Canada, 2005). De onderwijsmarkt bestaat uit drie niveaus: de individuen, die met hun noden en vragen, expliciet naar onderwijs vragen; de onderwijsinstellingen die programma’s aanbieden en de autoriteiten die min of meer de interactie tussen vraag en aanbod regelen tussen individuen en de onderwijsinstellingen. De autoriteiten hebben de mogelijkheid om financiële stimulansen te voorzien, door het reduceren van indirecte kosten, door het aanbieden van diensten ...

Er zijn heel wat onderzoeken en theoretische kaders terug te vinden rond participatie aan educatieve activiteiten. Zo zien we in de reviewstudie van Boeren, Nicaise & Baert (2010) een theoretisch model terug dat drie verschillende niveaus in rekenschap brengt wanneer het gaat over participatie aan volwasseneneducatie. In de onderwijsmarkt zijn namelijk het individuele niveau, het niveau van de onderwijsinstelling en het maatschappelijk niveau van belang. Wanneer er tussen deze drie niveaus een succesvolle match is, zal men volgens deze onderzoekers veel sneller deelnemen aan educatieve activiteiten. De individuen hebben educatieve noden, waarop de onderwijsinstellingen hun programma's aanbieden en waarbij de overheid zorgt voor financiële stimuli door het verminderen van de indirecte kosten en door het aanbieden van diensten. Boeren et al. (2010) hebben dit theoretisch model verder uitgebouwd waardoor we komen tot het uitgebreide model van participatie aan levenslang leren of CLLPM. Dit model bestaat uit twee blokken, namelijk, een blok met vraag en een blok met aanbod. De individu en het onderwijsinstellingen zijn de centrale elementen in deze blokken. Ook zijn deze delen verbonden met een pijl waarbij men wil duiden dat de beslissing om te participeren en de perceptie van het leerproces gevormd wordt door een interactie tussen vraag en aanbod. Verder bevat het model een extra bijlage met specifieke factoren zoals sociaal economisch, sociaal demografisch, socio-cultureel, psychologisch en andere relevante factoren zoals familie, werk, Deze factoren dragen volgens de onderzoekers bij tot de beslissing van participatie (Boeren et al., 2010).

1.2 Europees beleid inzake levenslang leren

Een belangrijke mijlpaal in het Europese beleid inzake levenslang leren was de ondertekening van de Lissabondoelstellingen in maart 2000. De doelstelling was om tegen 2010, 12,5% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar te laten participeren aan minstens één leeractiviteit (European Commission, 2000). Later in 2009 werd de doelstelling opgetrokken naar 15 procent, te behalen tegen 2020 (European Commission, 2009). Een verschil met de vorige was dat de nieuwe beleidsdoelstellingen niet enkel geformuleerd werden, er werd eveneens een duidelijke 'politiek' opgezet van evalueren en monitoren van de vooruitgang in het behalen van deze doelstellingen en dat voornamelijk door middel van indicatoren en benchmarks. Regelmatige metingen die de voortgang naar het behalen van de Lissabon- (resp. Europa 2020) doelstellingen in kaart konden brengen, maar die het anderzijds ook mogelijk maakten om nationale en regionale verschillen onder de loep te nemen, was een absolute must.

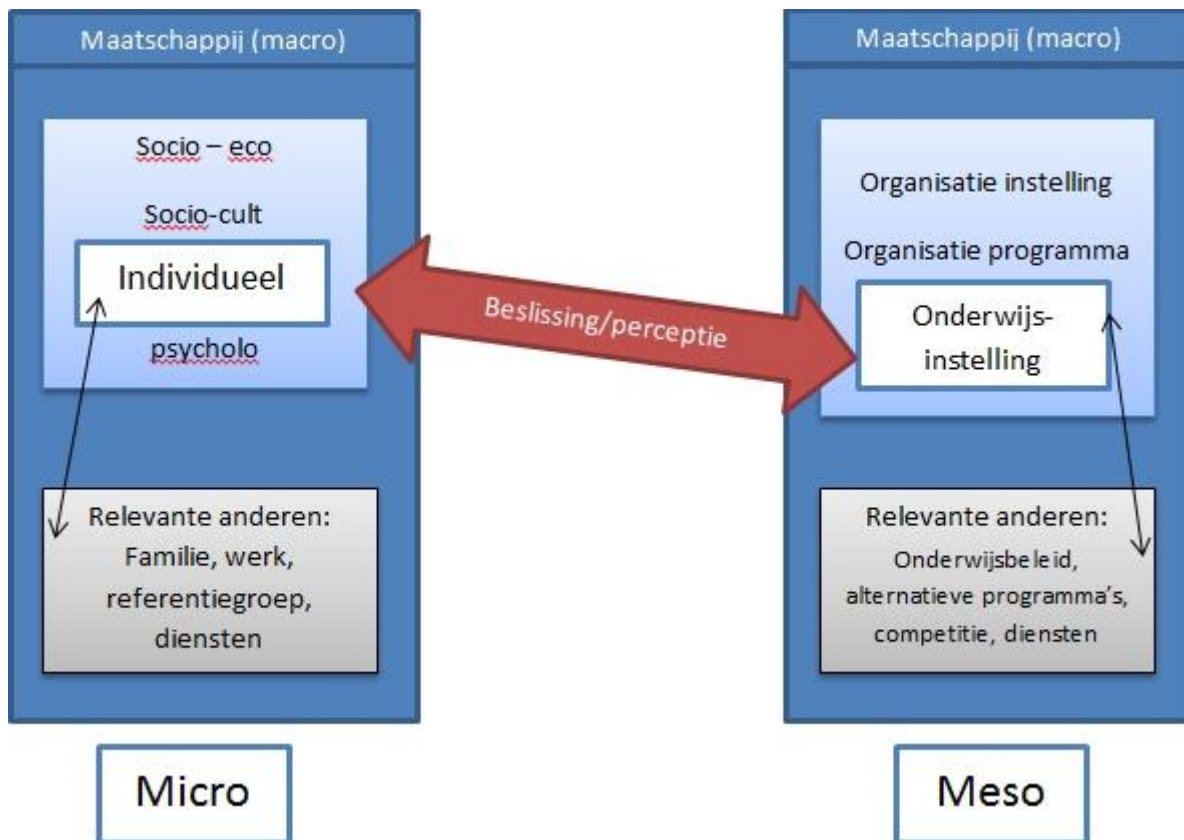
Centraal hierbij stond het opsporen van ‘goede praktijkvoorbeelden’ omdat het bereiken van de Lissabondoelstellingen gezien moest worden als een continu leerproces waarin landen van elkaar kunnen leren. In de aanloop naar en tijdens de deelname zelf, ontwikkelen de deelnemers percepties over de educatieve activiteit, dat leidt tot de beslissing om te volharden in of drop-out van het onderwijsprogramma (Baert, De Rick & Van Valckenborgh, 2006). Maar hoe kunnen we de complexiteit van dit proces dat faciliterend of remmend is voor de deelname aan het volwassenenonderwijs programma's begrijpen (Desjardins et al., 2006)? Het meten van verschillen in participatie is een ding, het verwerven van inzicht in de mechanismen die deze ongelijkheden provoceren en deze proberen op te heffen is een andere kwestie. Door in ons onderzoek het theoretische model (CLLPM) te gebruiken van Boeren et al. (2010) proberen al toetsend een inzicht te verkrijgen in het ontstaan van deze ongelijkheid.

2 Theoretisch kader

In de inleiding hebben we gezien dat er nog steeds een grote ongelijkheid heerst in de verdeling van kennis en vaardigheden. Niet iedereen is in het bezit van een diploma of hogere studies om heel wat verschillende redenen. Vanuit de literatuur proberen we te achterhalen hoe dit komt en welke factoren het participeren aan educatieve activiteiten belemmeren of faciliteren om uiteindelijk deze ongelijkheid weg te werken. We proberen met andere woorden een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvragen: Waarom wel of niet verder studeren? Welke factoren belemmeren of faciliteren mensen om te participeren aan educatieve activiteiten?

2.1 Welke factoren belemmeren/faciliteren mensen om verder te studeren?

Om de drijfveren omtrent participatie te vinden is het belangrijk rekening te houden met de onderwijsmarkt. Het is interessant om na te gaan welke factoren van het individuele niveau, het niveau van de onderwijsinstelling en het niveau van de regulerende instanties een invloed hebben op de participatie van volwassenen aan een nieuwe studie (Boeren, E. 2011). Boeren, Nicaise & Baert ontwikkelden in 2010 een geschikt model namelijk het CLLPM of Comprehensive lifelong learning participation model. Dit model bestaat uit twee delen namelijk vraag en aanbod. De individu en de onderwijsinstellingen zijn de centrale elementen in deze blokken die verbonden zijn met een pijl waarbij men wil duiden dat de beslissing om te participeren en de perceptie van het leerproces gevormd wordt door een interactie tussen vraag en aanbod. Ook bevat het model een extra bijlage met specifieke factoren zoals sociaal economisch, sociaal demografisch, socio-cultureel, psychologisch en andere relevante factoren zoals familie, werk, Deze factoren dragen volgens de onderzoekers bij tot de beslissing van participatie, wat maakt dat dit model geschikt is voor mijn onderzoek.



Figuur 1: Comprehensive lifelong learning participation model (Boeren et al., 2010)

2.1.1.1 Het individuele niveau

Algemeen onderscheiden we twee benaderingen betreffende onderwijsparticipatie op het individuele niveau: op socio-economisch en cultureel niveau en op psychologisch niveau.

2.1.1.1.1 Socio-economisch en cultureel niveau

De 'human capital theory' vertrekt vanuit het idee dat mensen kunnen investeren in hun onderwijskundige activiteiten met het doel hun productiviteit en hun vaardigheden te vergroten (Becker, 1964). Dit is niet alleen positief voor de arbeidsmarkt, maar een upgrading van vaardigheden kan ook een positieve impact hebben op het dagelijkse leven van de persoon in kwestie. De moderne maatschappij relateert deze upgrading eveneens met de mogelijkheid tot het verkrijgen van een betere status op verschillende gebieden, namelijk cultuur, sociale participatie en gezondheid. De 'rational choice theory' start vanuit het principe dat een persoon altijd het maximale uit iets probeert te halen, zonder veel kosten te maken tijdens het bereiken van de doelen (Allingham, 2002). De beslissing tot participatie kan als het ware gezien worden als een kosten - voordelen analyse (Boeren, E. 2011).

Kosten kunnen gezien worden als directe en indirecte kosten. Directe kosten zoals betalen van inschrijvingsgelden en indirecte kosten gemaakt door het participeren aan onderwijskundige activiteiten. Dus geldt dat verloren gaat door op momenten te leren wanneer normaal gewerkt wordt, kinderen ten laste en het niet kunnen uitvoeren van huishoudelijke taken,... (Boeren, E., 2011).

Voordelen zoals vergrootte productiviteit op de werkplaats, de mogelijkheid tot promotie, het verkrijgen van een hoger salaris en een succesvolle applicatie voor het verkrijgen van een nieuwe job zijn te verwachten als men levenslang leren voor beschouwing neemt. Sommige voordelen hebben ook effect op iemands privé leven namelijk een betere gezondheid, meer sociale contacten en de mogelijkheid tot het uitvoeren van een hobby (Boeren, E., 2011).

De balans tussen kosten en voordelen is specifiek voor elke individu (OECD, 2003). In bepaalde socio-economische groepen leidt dit tot een verminderde deelname als de voordelen de kosten niet overtreffen. Volgens Desjardins et al. (2006) die onderzoek deed naar participatieschalen in het levenslang leren, blijkt dat vrouwen, oudere mensen, volwassenen met een lage socio-economische achtergrond, mensen die laaggeschoold zijn, volwassenen met lage geletterdheid en volwassenen tewerkgesteld in jobs waar weinig vaardigheden voor nodig zijn, werklozen en migranten degenen zijn die minst deelnemen aan onderwijskundige activiteiten.

Oudere mensen hebben mindere vooruitzichten in de arbeidsmarkt, dus dat maakt dat een investering in jobgerelateerde vaardigheden weinig aantrekkelijk worden. (Edwards et al., 1996; Bélanger, 1997; Doets et al., 2001). Vrouwen krijgen ook weinig steun van hun werkgevers wat het upgraden van hun vaardigheden betreft (OECD, 2003). Dit komt door meer familiegerelateerde obstakels (OECD, 2001). De ouderlijke omgeving is een belangrijk gegeven om culturele waarden over te brengen dat studie - en carrièrekeuzes zal beïnvloeden (Bourdieu, 1984).

2.1.1.1.2 Psychologisch niveau

Naast de sociaal-economische en culturele factoren, hebben de psychologische kenmerken van de volwassenen ook een invloed op de participatie. Keller (1987) geeft aan dat een positieve attitude voor leren, herkennen van de relevantie van de eigen leeractiviteiten, vertrouwen in eigen mogelijkheden en de ervaring van tevredenheid onmisbaar zijn voor de lancering van succesvolle deelname aan educatieve activiteiten. Volgens Keller (1987) kunnen we dit ook wel omschrijven als motivatie. Heel wat onderzoekers hebben aangetoond dat de redenen om te participeren aan volwasseneneducatie heel divers zijn. Algemeen spreken we van een verschil tussen werk gerelateerde redenen en niet werk gerelateerde redenen. Toch spreken vele onderzoekers van een klein verschil en dat deze redenen vaak overlappen (Courtney, 1992). Bovendien ontstaat motivatie uit een individuele interesse in leeractiviteiten en de persoonlijke waarde dat er aan vast zit. Dit type van motivatie wordt ook wel autonome motivatie genoemd. Motivatie door externe druk dat de individuen forceert om deel te nemen om beloningen te verkrijgen of straffen te vermijden, noemen we gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2005).

Volgens Houle (1961) kunnen we drie types van volwassen studenten onderscheiden. Degenen die een persoonlijk doel voor ogen hebben, Mensen die cursus volgen omdat ze van dat soort activiteiten houden en zij die echt geïnteresseerd zijn in leren.

Blunt & Yang (1995) vinden dat de intrinsieke waarde van volwasseneducatie voor iemands eigen leven, het belang van de ervaring in volwasseneducatie voor de samenleving als geheel en ervaring in leren voor plezier bepalende factoren zijn dat een persoon beïnvloedt in zijn of haar beslissing om deel te nemen aan activiteiten in volwassenen educatie. De auteurs beschrijven deze factoren als attitude.

Als laatste moeten we vaststellen dat zelfvertrouwen en verkregen zelfwerkzaamheid ook heel belangrijk zijn. Degenen die betrokken zijn geweest in negatieve leerervaringen, hebben maar weinig vertrouwen in hun eigen kunnen. Hun zelfbeeld als een lerende volwassenen is eerder zwak en kan een invloed hebben op hun beslissing om wel of niet deel te nemen aan educatieve activiteiten (Crossan et al., 2003). De Eurobarometer toont aan dat 43% van de gehele populatie hun zelfperceptie een rol laat spelen in hun beslissingsproces om wel of niet deel te nemen aan educatieve activiteiten (Desjardins et al., 2006).

Het onderzoek van Beder (1989), Ellsworth (1991) en Hayes (1988) vertonen gelijkenissen waarin staat dat een weinig aan vertrouwen en ondersteuning een grote invloed heeft op het beslissingsproces.

2.1.1.2 Niveau van onderwijsinstelling

Mensen gaan er ten onrechte vanuit dat het aanbod quasi – exact is afgestemd op de behoefte van al deze personen, maar dit is niet geheel correct (Nicaise, 2003). Studieprogramma's en voorwaarden voor een toelating voor leeractiviteiten zijn gefocust op de middenklasse. Volwassenen betalen inschrijvingsgelden, moeten voldoen aan een aantal inschrijvingsvoorwaarden en controle hebben over hun sociaal en cultureel kapitaal om succesvol te kunnen functioneren binnen educatieve activiteiten. Instrumenten en maatregelen om deze barrières te overwinnen verdienen expliciete aandacht. Voorbeelden hiervan zijn de erkenning van eerder verworven competenties, begeleiding van sociaal achtergestelde groepen, invoering van kwaliteitsborgingssystemen en samenwerking met relevante anderen, zoals werkgelegenheidsofficieren, sociale werkers en pedagogische adviseurs. In dit verband kunnen interventies op het niveau van onderwijsinstellingen ook gezien worden als katalysator in de ontwikkeling van grotere vraag op individueel niveau.

In de literatuur vinden we een hoeveelheid aan informatie over variabelen op het gebied van school-effectiviteit, gericht op de prestaties van leerlingen in het leerpluch. 'Het rapport van de gelijkheid aan onderwijskansen' van Coleman et al., (1966) probeert de impact te meten van variabelen op institutioneel niveau in een onderwijscontext. Zij stellen vast dat schoolkenmerken een weinig invloed hebben op de verschillen in prestaties tussen leerlingen. Ongelijkheden worden vooral bepaald door de sociaal-economische kenmerken van leerlingen zelf. Jencks (1972) en Thorndike (1973) hebben overeenkomende conclusies. Leerlingen brengen hun sociaal-economische ongelijkheden in de school en tijdens hun schoolloopbaan zullen deze ongelijkheden grotendeels blijven bestaan. De conclusie van Coleman et al. (1966) wordt sterk bekritiseerd wegens zijn nauwe focus op het economische en materiële aspect van scholen. In zijn onderzoek verwaarloost hij de leerprocessen binnen de educatieve instellingen. Als reactie op deze benadering is er een tweede golf van onderzoek naar schooleffectiviteit ontstaan tijdens de late jaren '70. Mortimore (1988) is hiervan één van de belangrijkste onderzoekers.

Hij heeft als conclusie dat niet het materiële aspect van de school maar de attitude van de leerkrachten en de ontwikkeling van een aangename sociale omgeving een impact hebben op de prestaties van de leerlingen. Een school met een positief leerklimaat benadrukt beloning en aanmoediging in plaats van straf. Het stimuleert de individuele ontwikkeling van studenten en bevordert het genot dat studenten en leerkrachten ondervinden als ze samenwerken. Een vraag als gevolg van het werk van de Mortimore (1988): leidt een positief leerklimaat tot betere leerprestaties of vice versa?

Andere studies over volwasseneducatie hebben specifieke kenmerken ontdekt van het leerproces en de educatieve instelling dat een rol speelt in het aantrekken en tevredenstellen van volwassen studenten. Schuetze & Slowey (2002) concluderen dat een gemakkelijke toegang tot een curriculum, alternatieve studiemethoden, financiële hulp, voorziening van ondersteuningsdiensten en de gepaard gaande voordelen helpt in het aantrekken van volwassenen. Darkenwald & Valentine (1986) construeerden 'de volwassen klaslokaal omgeving schaal' om percepties van een klaslokaalomgeving te vatten. Bij het gebruik maken van deze schaal, toonden de onderzoekers aan dat een positieve leerklimaat gelinkt is aan een hogere betrokkenheid, meer leerkrachtenondersteuning, duidelijkere taakgerichtheid, meer persoonlijke doelbereiking, meer gestructureerde en duidelijke organisatie en een grotere invloed van de volwassen studenten zelf op het proces. Baert et al. (2006) beschrijven het belang van de contextkenmerken van het niveau van de onderwijsinstelling in het besluitvormingsproces en deelnemen aan (potentiële) leeractiviteiten. Hierbij moeten onderwijzers en administratoren in hun onderwijsinstellingen en in de gehele educatieve context van het land een positief leerklimaat creëren. Hoewel er is aangetoond dat de factoren op niveau van onderwijsinstellingen een invloed heeft op de aantrekkingskracht van lerende volwassenen, blijft het onderwijssysteem, de ontwikkeling van specifieke doelstellingen, benchmarks en indicatoren op dit niveau, tussen het individu en de regelgevende instanties zwak (Europese Commissie 2008). Bovendien werden er surveyinstrumenten ontwikkeld in opdracht om informatie te verzamelen over participatie in volwasseneducatie en minder informatie over de kenmerken van en de processen binnen de onderwijsinstellingen zelf.

2.1.1.3 Nationaal niveau

De literatuur beoordeelde tot nu, hier verwijzen we naar de talrijke factoren zowel op individueel als institutioneel, dat deze factoren kunnen bijdragen tot een succesvolle match tussen vraag en aanbod, resulterend in deelname aan een educatieve activiteit. Statistieken tonen verschillen aan in participatie, niet alleen onder de verschillende lagen van de bevolking, maar ook tussen de verschillende landen (OESO, 2003). Deze bevindingen moedigen experts aan om aandacht te schenken op nationaal niveau. Bij het onderzoeken van de moeilijkheden die men ondervindt tijdens het beslissingsproces van kandidaat leerders, moeten we rekeninghouden met de barrières die in de meeste landen het zelfde zijn (Rubenson & Desjardins, 2009). Het feit dat het aantal participanten verschilt is gerelateerd aan de verschillende manieren hoe overheden ondersteuning bieden om deze barrières te overwinnen. Landen met een soortgelijke participatiegraad hebben vaak opvallende overeenkomsten in een breed scala van beleidsterreinen (Desjardins et al., 2006). Met betrekking tot de deelname aan een leven lang leren, kunnen we vier fundamentele Europese groepen onderscheiden. De eerste groep omvat de Scandinavische landen en IJsland. De participatiegraad in deze landen zijn bijna 50% of hoger op jaarbasis. De tweede groep zijn de Angelsaksische landen met een participatiegraad tussen 35% en 50%. De derde groep omvat de Westerse Europese landen zoals België, Duitsland en Frankrijk, maar ook Zuidelijke Europese landen zoals Spanje, Italië en Slovenië. De cijfers voor deze landen varieert tussen 20% en 35%. De laatste groep bevat Zuidelijke Europese landen zoals Portugal, Griekenland en ook enkele Oosterse Europese landen zoals Polen en Hongarije. De participatiegraad voor deze groep is het laagst, onder 20%. Verschillend van de 12,5% dat gebruikt wordt binnen de Europese beleidsdocumenten, meeste onderzoeken als de 'labour force Survey' en de volwasseneducatie survey gebruiken een referentieperiode van 12 maanden in plaats van vier weken. Daarom zijn deze participatiestatistieken hoger dan 12,5%. Op jaarbasis is het Europees gemiddelde 35,7% (Boateng, 2009). Opvallend is dat de groepering door de snelheid van onderwijsdeelname grote overeenkomsten vertoont met het welzijn van de staatsregimes (Esping-Andersen, 1989; Leibfried, 1992; Titmuss, 1974).

Landen binnen dezelfde groep vertonen niet alleen een gelijke culturele of historische ontwikkeling maar zijn ook vergelijkbaar in termen van arbeidsmarktbeleid, onderwijsbeleid, sociale zekerheid en economisch systeem. Uit deze bevindingen kunnen we veronderstellen dat nationale welzijnssystemen een invloed hebben op de beslissingen van volwassenen om deel te nemen aan educatieve activiteiten.

Eerder onderzoek heeft ontdekt welke systeemkarakteristieken een invloed hebben op de ongelijke participatie tussen landen en de sociale ongelijkheden zoals deze participatiegraden (Desmedt et al., 2006). De werkgraad en de innovatiegraad binnen een land lijkt een positieve impact te hebben. Innovatie leidt tot een hogere vraag voor leren, maar is ook een indirecte speler, meer innovatie leidt tot meer werk. De werkplaats zelf is een belangrijke voorziener van educatieve activiteiten. Binnen de EU, is werk gerelateerde training goed voor zo'n 84% van alle activiteiten voor levenslang leren. Bovendien blijkt institutionele differentiatie binnen het initiële onderwijssysteem een directe invloed te hebben op participatie. Landen met een meer uitgebreid onderwijssysteem vertonen een hogere participatiegraad in het levenslang leren. Aan de ene kant kunnen we veronderstellen dat de leerlingen binnen deze systemen minder geconfronteerd worden met falen en dus een meer positieve houding ten opzichte van leren ontwikkelen. Aan de andere kant kunnen we stellen dat de deelname op latere leeftijd te wijten is aan gebrek aan benodigde specialisatie binnen het initiële onderwijs. Ten aanzien van sociale ongelijkheden in participatie, lijken overheidsinterventies op het gebied van onderwijs en actief arbeidsmarktbeleid een belangrijke rol te spelen. Minder ongelijkheden werden waargenomen in landen die een uitgebreid onderwijssysteem ondersteunen en in landen die meer bedragen besteden in actieve arbeidsmarktprogramma's (Boeren, et al. 2010).

3 Methodologie

3.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek proberen we volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

‘OVI Waarom wel of niet verder studeren?’

We hebben in de literatuur gezien dat heel wat mensen niet de kans krijgen of grijpen om verder te studeren. Een gevolg hiervan is dat er een ongelijkheid is in de verdeling van kennis en vaardigheden bij de Belgische bevolking. Heel wat elementen worden in de literatuur als mogelijke oorzaak naar voren gebracht. In het onderzoek proberen we bij de respondenten na te gaan of deze oorzaken ook bij hen van toepassing is. Kunnen we hier verbanden zien of is het eerder een persoonlijke kwestie?

‘OV2: Welke factoren belemmeren of faciliteren mensen om verder te studeren?’

Als we weten waarom mensen wel of niet verder studeren, kunnen we zien welke factoren een invloed hebben in de beslissing tot participatie. Met dit voor ogen kunnen we adviezen naar voren brengen om deze ongelijkheid in kennis en vaardigheden weg te werken.

‘OV3: Wat kunnen we ondernemen om mensen te laten deelnemen en te volharden in educatieve activiteiten om de ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden weg te werken?’

De laatste onderzoeksvraag heeft als doel adviezen naar voren te brengen om de bestaande ongelijkheid weg te werken en de beslissing tot participatie te vereenvoudigen. Hiervoor kijken we terug naar de resultaten en de literatuur.

3.2 Onderzoekstechniek

De keuze voor kwalitatief onderzoek heeft te maken met het feit dat we verschijnselen willen bestuderen. We willen nagaan waarom verschillende factoren een effect hebben op de participatie aan educatieve activiteiten. Daarnaast willen we ook nieuwe factoren vinden door de respondenten grondig te bevragen aan de hand van interviews. We willen met andere woorden diepgaande data verzamelen. In het verleden heeft er al heel wat onderzoek plaatsgevonden naar welke factoren een invloed hebben op participatie aan educatieve activiteiten.

We hebben er dan ook voor gekozen om een bestaand model te integreren in ons onderzoek, namelijk het ‘Comprehensive Lifelong Learning Participation Model’ dat opgesteld werd door Boeren, Nicaise & Baert (2010). Dit model bevat een aantal factoren die we in rekenschap moeten brengen als we participatie aan educatieve activiteiten willen nagaan.

3.2.1 Interviews

Er worden semi-gestructureerde interviews afgenomen. Dit soort interviewleidraad laat toe om door te vragen waar nodig en eventueel bijkomende vragen te stellen.

De interviewleidraad (bijlage 9.1) is gefocust op het CLLPM model of ‘Comprehensive Lifelong Learning Participation Model’ (Boeren et al. 2010), waarbij we een onderverdeling krijgen op drie niveaus namelijk individueel niveau, niveau van de onderwijsinstelling en Nationaal niveau. Individueel niveau bestaat vooral uit sociaal-economisch, culturele en psychologische aspecten, bij het niveau van de onderwijsinstelling vragen we vooral naar de rol van de school betreffende het aanbod en toegankelijkheid van het aanbod, de leerkracht, het ideaal leerklimaat en de sociale omgeving. Op Nationaal niveau focussen we ons eerder op de mogelijkheid tot werk gerelateerd trainen en specialiseren.

De interviewleidraad bestaat uit verschillende fasen. De eerste fase bestaat uit het bevragen van achtergrondinformatie zoals leeftijd, status, beroep, welke studies, Daarna gaan we over naar fase twee dat opgedeeld is in drie niveaus, namelijk individueel, niveau van de onderwijsinstelling en nationaal niveau. De laatste fase bestaat uit aanvullende suggesties en opmerkingen. In de interviewleidraad hebben we een onderscheid in vragen. Zo is er een verschil in vragen voor mensen die wel of niet hebben verder gestudeerd. Maar de onderwerpen blijven voor elk interview hetzelfde. De vragen kunnen variëren afhankelijk van de antwoorden van de respondenten. Het is immers de bedoeling om zo rijk mogelijke data te verzamelen.

Vooraleer de interviews hebben plaatsgevonden, zijn er een aantal pilots gebeurd op familie en medestudenten. Vanuit deze bevindingen zijn er aanpassingen aan de interviewleidraad aangebracht.

3.2.2 Respondenten

In deze masterproef richten we ons op twee categorieën. Categorie één definiëren we als mensen zonder hogere studies. Niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs of enkel een diploma secundair onderwijs. Categorie twee omschrijven we als mensen met hogere studies. In elke categorie houden we rekening met een aantal aspecten zoals leeftijd, geslacht, werkloosheid (werkzoekend, niet op zoek naar een job), werkend en migratie.

Het aspect leeftijd is interessant om een evolutie te zien in de tijd. We kunnen een vergelijking maken tussen vroeger en nu. De leeftijdsgrens 25 tot 64 halen we uit de Lissabon – doelstelling (European Commission, 2009). Afhankelijk van de leeftijd heeft de ene nog veel of weinig toekomstperspectieven waardoor men eventueel gemakkelijker deelneemt aan educatieve activiteiten om te investeren in de toekomst. In de literatuur lezen we dat geslacht niet zo'n grote invloed heeft op de participatie aan educatieve activiteiten. Het lijkt ons interessant om dit na te gaan in combinatie met de andere factoren. Een ander aspect waarmee we rekening houden is of iemand werkloos, werkzoekend of werkende is. We trachten na te gaan welke doelgroep het meest zal participeren aan educatieve activiteiten om te investeren in eigen kennis en vaardigheden om zijn of haar toekomstperspectieven aantrekkelijker te maken. Ook proberen we het aspect migratie in kaart te brengen. In de literatuur vinden we terug dat migranten een bovengemiddeld risico hebben aan laaggeletterdheid en het bezitten van weinig vaardigheden. Daarom is het zeker belangrijk te investeren in deze doelgroep (OECD, 2003).

De respondenten worden willekeurig geselecteerd door middel van de sneeuwbalmethode. Aangezien dit onderzoek vraagt naar specifieke respondenten die moeilijk te vinden zijn, lijkt de sneeuwbalmethode een ideaal middel. Om de betrouwbaarheid, neutraliteit en objectiviteit te vergroten probeer ik ervoor te zorgen dat ik enkel respondenten selecteer die ik niet ken. Dit heeft als voordeel dat de respondenten eerlijker zullen antwoorden op gevoelige vragen. Ook zal ik de resultaten in alle anonimiteit terugkoppelen aan de respondenten zodat ik geen valse waarheden verkondig. We hebben in totaal 15 respondenten geïnterviewd tussen de leeftijd van 25 en 64 jaar waarvan negen respondenten hogere studies hebben genoten, al dan niet op latere leeftijd en zes respondenten die geen hogere studies hebben gedaan.

De respondenten werden op voorhand verwittigd van de duur van het interview en de anonimiteit van het onderzoek. Elke respondent werd ongeveer 35 à 40 minuten geïnterviewd.

3.2.3 Respondentenweergave

Tabel 1 Respondentenweergave

	Geslacht	Leeftijd	Nationaliteit	Status	Werk	Studies
Respondent 1	Man	49 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Havenarbeider	Geen diploma secundair onderwijs
Respondent 2	Vrouw	48 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Winkelbediende	Geen diploma Secundair onderwijs
Respondent 3	Man	57 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Technisch Manager	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 4	Vrouw	53 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Verpleegkundige	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 5	Man	52 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Drukker	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 6	Man	34 jaar	Belg	Officieel samenwonend Kinderen	Havenarbeider	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 7	Vrouw	48 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Psychiatrisch verpleegkundige	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 8	Man	35 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Schrijnwerker	Zevende specialisatie jaar
Respondent 9	Vrouw	34 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Bediende bij familiehulp	Zevende specialisatie jaar
Respondent 10	Man	25 jaar	Belg	Ongehuwd Woont in het ouderlijk huis	Procesoperator Indaver	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 11	Vrouw	56 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Laborante klinische scheikunde	Hogere studies (hoge school)
Respondent 12	Man	56 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Inspecteur bij de politie	Diploma secundair onderwijs

Respondent 13	Man	42 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Vertegenwoordiger	Hogere studies (hogeschool)
Respondent 14	Vrouw	43 jaar	Belg	Gehuwd Kinderen	Loketbediende Bij dienst bevolking bij de gemeente Beveren	Geen hogere studies. Zevende specialisatiejaar niet behaald.
Respondent 15	Vrouw	28 jaar	Belg	Ongehuwd Woont in het ouderlijke huis	Consulente bij de sociale dienst in het Justitiepaleis in Antwerpen.	Hogere studies (hogeschool)

3.2.4 Dataverzameling

De interviews werden voornamelijk afgenomen op een plaats gekozen door de respondenten op het tijdstip dat voor hen het beste paste. Zo hebben we de respondenten de kans gegeven om het interview in alle rust en anonimiteit te laten plaatsvinden. Ook hebben we rekening gehouden met de tijd die deze fase inneemt. Zo hebben alle respondenten een fulltime job, waardoor de interviews meestal 's avonds of in het weekend plaatsvonden.

3.2.5 Data-analyse

3.2.5.1 Codering

Voor de analyse van de semi-gestructureerde interviews werd Nvivo (versie Nvivo 10) gebruikt. Nvivo is een zeer uitgebreid kwalitatief analyse-instrument en is eveneens een vertrouwd softwarepakket voor onderzoekers. Nvivo springt er in het grote aanbod aan pakketten voor kwalitatieve analyse het meeste uit wegens zijn veelvoudige functies zoals het classificeren en sorteren van data, dat het verwerken van de data veel efficiënter en sneller maakt. Ook is Nvivo een ver doorgedreven analyse-instrument waarbij men aan de hand van matrices combinaties kan weergeven van verschillende gegevens en we op deze manier patronen tussen verschillende groepen kunnen ontdekken. Na afname van de interviews werden deze verbatim getranscribeerd en ingevoerd in Nvivo.

Vervolgens werd de codelijst (bijlage 9.2) opgesteld vanuit de literatuur van Boeren et al. (2010) die ook werd gebruikt voor de interviewleidraad.

3.2.5.2 Data-analyse

De analyse gebeurde aan de hand van de getranscribeerde interviews per code. Niet alleen werden de resultaten van de respondenten per code naast elkaar bekeken, ook hebben we een onderscheid gemaakt in de resultaten van mensen die wel en niet hebben verder gestudeerd, geslacht en qua leeftijd. We gingen hierbij te werk volgens Miles en Huberman (1994) die 12 tactieken voorstellen om betekenis te halen uit getranscribeerde data. We hebben hierbij dan ook gezocht naar frequenties van voorkomen, gelijkenissen en verschillen, detecteren van patronen in antwoorden, ... De opvallende elementen uit de data werden genoteerd en vervolgens per code een verklaring uit geschreven.

3.3 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek te garanderen zijn er voor het onderzoek een aantal controlemechanismen ingebouwd. Validiteit betekent ‘de mate waarin de test meet wat het beoogd te meten’. Binnen kwalitatief onderzoek vormt de validiteit van het onderzoek onder andere de eerlijkheid, diepte, rijkheid en bereik van de data, hoe de deelnemers zijn benaderd en de objectiviteit van de onderzoeker (Cohen et al, 2007). We hebben dan ook getracht dit zo goed mogelijk na te leven. Verder is een volledige en zorgvuldige beschrijving van de data een middel om tot een valide argumentatie te komen (Swanborn, 1996). De interviewleidraad werd aan een aantal pilots onderworpen en vanuit de opmerkingen hierop, werd de leidraad aangepast. De onderzoeksmethode binnen dit onderzoek vereiste een bepaalde mate van anonimiteit van de respondenten. De respondenten werden bij aanvang van het interview verzekerd van het feit dat hun antwoorden anoniem zouden blijven en dat de data niet zou kunnen terugleiden naar henzelf (Cohen et al, 2007). Dit liet de respondenten toe om eerlijk te antwoorden op de vragen, wat de validiteit van het onderzoek ten goede komt. Ook qua betrouwbaarheid hebben we een aantal controlemechanismen opgebouwd. Betrouwbaarheid wordt bij kwalitatief onderzoek als een brug gezien tussen wat de onderzoeker vaststelt in de data en wat er echt gebeurt. De data moet dan ook zo objectief mogelijk worden weergegeven (Cohen et al, 2007; Poortman et al, 2011). Om de betrouwbaarheid te garanderen werd de methodologie voorafgaande het onderzoek bepaald en de gevoerde stappen zorgvuldig beschreven. Verder werd er tijdens de interviews gebruik gemaakt van audio-opnames die verbatim getranscribeerd werden.

4 Resultaten

We hebben in dit onderzoek gebruik gemaakt van het ‘Comprehensive Lifelong Learning Participation Model’ dat opgesteld werd door Boeren, Nicaise & Baert (2010). Dit model brengt een aantal factoren in kaart die een rol spelen in de participatie van mensen aan educatieve activiteiten. Deze factoren werden getoetst aan de hand van een interview bij de respondenten van dit onderzoek. Hieronder beschrijven we de resultaten.

Antwoord op Onderzoeksvraag 1: Wel of niet verder studeren?

Verder studeren

Enkele respondenten geven aan dat verder studeren belangrijk is om een beter diploma te halen, meer doorgroeimogelijkheden te hebben, een job te kunnen uitvoeren dat je graag wil doen, meer kans op werk en meer voordelen tijdens het werk te hebben. [respondent 1, r.59-61; Respondent 3, r. 36-39; Respondent 4, r. 44-47; Respondent 6, r. 66-70; Respondent 7, r. 34-35; Respondent 8, r. 28; Respondent 9, r. 24-29; Respondent 13, r. 37-42] Men heeft het ook vaak over een evolutie in de essentie van een diploma. Vroeger werd er minder gekeken naar wat voor diploma je op zak had. Nu kijkt men daar veel strenger op toe en dat heeft gevolgen voor de kansen die je op de arbeidsmarkt krijgt. [Respondent 2, r.46-52; Respondent 13, r. 37-42; Respondent 14, r. 64-66]

“Vindt u het halen van een diploma belangrijk? Waarom? Euhm in den dag van vandaag wel. Heel belangrijk zelfs. Vroeger was dat eigenlijk minder belangrijk, omdat de leefsituatie dan heel anders was. Laat ons zeggen zo’n 20 a 30 jaar geleden.

En wat bedoeld u juist met anders zijn? De werkmogelijkheden waren veel soepeler tegenover euh nu wordt er altijd een diploma gevraagd en vroeger was dat minder.
“[Respondent 2, r. 46-52]

Verder is er een gedeelde mening over het feit dat verder studeren niet voor iedereen nodig is. De keuze om de stap te zetten moet er volgens de respondenten van drie dingen afhangen. Enerzijds vindt men dat de studenten in kwestie de capaciteiten moeten hebben om te kunnen studeren. [Respondent 4, r. 278-279]

Anderzijds vindt men dat er moet worden stilgestaan bij het feit dat de student in kwestie wel wil verder studeren. [Respondent 1, r. 85-87] Een derde element gaat over wat voor beroep men wil gaan uitoefenen. [Respondent 6, r. 351-364]

Men is van mening dat niet elk beroep naar hogere studies vraagt. [Respondent 5, r. 48-55; Respondent 5, r. 65-66; Respondent 11, r. 84-88; Respondent 11, 289-300; Respondent 13, r. 81-93] De respondenten vinden het wel essentieel dat er een goed aanbod voor handen is en dat men de kansen of mogelijkheden krijgt die men nodig heeft. [Respondent 8, r. 60-63]

Er wordt ook een aantal keer aangehaald dat verder studeren een voorbereiding moet zijn op de job. De realiteit is echter anders. Vaak wordt er literatuur aangehaald die er op de job niet toe doet. Daarom is men van mening dat studenten niet langer moeten studeren dan nodig is. Een ander belangrijk aspect is dat de praktijk nog te ver staat van de theorie en dat daar dringend inspanningen moeten gebeuren. [Respondent 3, r. 125-126; Respondent 5, r. 49-53; Respondent 5, r. 58-66; Respondent 6, r. 345-349; Respondent 10, r. 86-92; Respondent 10, r. 216-238; Respondent 13, r. 318-3325]

“... Ik heb de indruk dat het onderwijs niet praktisch genoeg gericht is. De school is veel te ver verwijderd van de praktijk... Dus als die jonge gasten bij ons in het bedrijf komen dan vallen ze in een compleet andere wereld...”[Respondent 3, r. 125-130]

Behalen van een diploma

Er is een eensgezindheid in de essentie voor het behalen van een diploma. Verschillende argumenten worden aangehaald zoals meer werkzekerheid, meer mogelijkheden qua werk, meer kansen in onze maatschappij. [Respondent 1, r.33-36; Respondent 9, r. 51-52; Respondent 14, r. 35-39] Men is er van overtuigd dat men in de maatschappij van nu steeds meer kijkt naar wat voor diploma je hebt in tegenstelling tot vroeger. Het diploma dient met andere woorden als toegangsticket om binnen te geraken. [Respondent 2, r. 46-52; Respondent 6, r. 89-99; Respondent 8, r. 29-32; Respondent 12, r. 39-43; Respondent 13, r. 44-47; Respondent 15, r. 72-75]

Toch wordt er ook aangehaald dat men moet stilstaan bij de definitie van een diploma. De essentie gaat er om de kennis en het kunnen van iemand en dat een diploma daar niet altijd voor garant staat. Mensen zonder diploma kunnen volgens enkele respondenten even goed of zelfs beter zijn in een job dan mensen met een diploma. [Respondent 5, r. 69-71; Respondent 10, r. 41-55; Respondent 10, r.126-137; Respondent 11, r. 43-50; Respondent 14, r. 195-202]

Waarom kiest men ervoor om verder te studeren

Er zijn heel wat verschillende redenen waarom men de stap zet om te gaan verder studeren. We lijsten de belangrijkste even op. Wanneer je in het middelbaar onderwijs een algemene richting volgt dan kan je beter gaan verder studeren. Men is van mening dat je dan wel een sterke basis hebt, maar door de algemene leerstof nog geen voorbereiding hebt gehad op een bepaalde job. Je wordt dan door de keuze van een bepaalde studierichting, voorbereid op een job in die richting. Andere respondenten geven aan dat verder studeren voor hen evident was. Het werd zo van hen verwacht door de omgeving. Soms zelfs opgedrongen door hun ouders, vrienden of leerkrachten. Sommigen hebben de keuze gemaakt omdat ze heel graag leerden en daar ook goed in waren. Soms hadden ze zelfs een bepaald doel voor ogen om later een specifieke job te beoefenen en om een job uit te oefenen die ze graag doen. Dus was de keuze snel gemaakt om verder te studeren. Ook argumenten zoals carrière willen maken, kunnen groeien in het werk, een job uitoefenen die je graag doet, gezond werk doen, om goed te kunnen functioneren, betere kansen op de arbeidsmarkt, meer voordelen tijdens het werk, mooier loon, meer keuze en om niet afhankelijk te zijn van een werkgever worden aangehaald als reden om verder te studeren. [Respondent 3, r. 59-62; Respondent 4, r. 44-47; Respondent 4, r. 98-104; Respondent 5, r. 107-120; Respondent 6, r. 138-146; Respondent 6, r. 249-254; Respondent 7, r. 55-58; Respondent 8, r. 62-66; Respondent 10, r. 71-84; Respondent 11, r. 78-82; Respondent 12, r. 61-62; Respondent 13, r. 71-79; Respondent 15, r. 96-100] Een ander aspect zijn de voordelen die men ondervindt. Maar deze komen later aan bod.

“...ik wou heel graag een carrière. Ik wou kunnen groeien in mijn werk en als ik in verzorging bleef en in een rusthuis terecht kwam, dat ik dan niet echt zou kunnen doorgroeien. Plus ook qua gezondheid, het is heel zwaar werk, ik wou ook niet zo 'n zwaar werk voor de rug. En nu heb ik ook de kans om door te groeien in een job dat ik heel graag doe en dat wel belangrijk voor mij.” [Respondent 15, r. 96-100]

Waarom kiest men ervoor om niet verder te studeren

Er zijn ook heel wat redenen waarom mensen de stap niet zetten om verder te studeren. Ook hier lijsten we de belangrijkste op. Enkele respondenten geven aan dat ze niet de kansen hebben gekregen dat ze graag zouden gehad hebben. Dit komt door verschillende redenen. Het financiële aspect speelt hier onder andere een rol in. Respondenten die uit een groot gezin komen hebben niet altijd evenveel kansen gekregen als andere leden van het gezin wegens financiële redenen. [Respondent 2, r.62-68; Respondent 2, r. 95-99]

“Hoe heeft het financiële aspect een rol gespeeld in uw keuze om wel of niet verder te studeren? Een grote rol, want dat was de reden dat ik niet kon verder studeren. Met zo'n groot gezin waren er meer financiële middelen nodig. Ja, zelf kon ik mijn studie niet betalen. Mijn ouders deden dat maar er was niet genoeg geld en een studiebeurs bestond toen nog niet denk ik. “[Respondent 2, r.95-99]

Soms was verder studeren ook te hoog gegrepen wegens te zwaar, een foute studiekeuze in het middelbaar waardoor men een te kleine basis opbouwde, te weinig ondersteuning ontvangen doordat men slecht presteert of omdat de ouders niet de kennis en vaardigheden hebben om hun kinderen te helpen bij hun studies, schoolmoeheid wegens negatieve leerervaringen, andere interesses, een te grote kloof tussen theorie en praktijk, waardoor de keuze om te werken snel gemaakt werd. [Respondent 1, r.49-51; Respondent 1, r.119-122; Respondent 8, r. 46-52; Respondent 9, r. 42-46; Respondent 13, r. 101-108; Respondent 14, r. 53-62; Respondent 15, r. 102-105] Een ander aspect zijn de voordelen die men ondervindt. Maar ook deze zullen we later naar voren brengen.

Voordelen aan het wel verder studeren

Verder studeren brengt heel wat mogelijkheden met zich mee. Zo wordt het gezien als een intellectuele verrijking waardoor je heel wat kansen krijgt en je af scheidt van collega's zonder verdere studies. [Respondent 5, r. 213-216; Respondent 10, r. 169-171] Het vinden van werk wordt gemakkelijker, ook heb je meer kans op werk waarvoor je gestudeerd hebt, werk dat je graag doet en waar je nog verder in kan ontplooien doormiddel van doorgroeimogelijkheden en promotie. Veel respondenten geven aan dat ze door verder te studeren hun 'droomjob' hebben gevonden met een goed salaris, waardoor ze zich toch beter in hun vel voelen en rekeninghouden met hun gezondheid. (geen zware arbeid).

[Respondent 3, r. 111-113; Respondent 4, r. 220-226; Respondent 6, r. 175-180; Respondent 7, r. 127-129; Respondent 11, r. 158-163; Respondent 13, r. 140-145]

Andere aspecten zoals verruiming van het wereldbeeld en buitenlandse stages worden ook aangehaald als één van de kansen die je krijgt door verder te studeren. Mensen die later de stap zetten om verder te studeren ondervinden een groot aanbod aan alternatieve mogelijkheden waarbij de combinatie werk en studeren mogelijk wordt. Zo genieten ze van een goede begeleiding en kunnen ze op eigen tempo bijleren. [Respondent 6, r. 263-270; Respondent 7, r. 236-237; Respondent 10, r. 30; Respondent 15, r. 151-153]

Voordelen aan het niet verder studeren

De respondenten die niet hebben verder gestudeerd ondervinden ook voordelen. Zo hebben sommige al genoten van een beroepsvoorbereidende opleiding waardoor ze onmiddellijk werk hadden. Zij geven ook aan dat ze goed hebben kunnen sparen terwijl anderen hun energie staken in studeren. [Respondent 1, r.91-92; Respondent 2, r.116-117; Respondent 6, r. 272; Respondent 8, r. 109-111; Respondent 9, r. 42-46; Respondent 9, r. 67-71]. Wat ook blijkt is dat men heel wat ervaring heeft opgedaan door het uitvoeren van de job, waardoor men zich op die manier ook verder heeft kunnen ontplooien. Men is er van overtuigd dat je altijd kan bijleren of verder studeren in de job zelf. [Respondent 2, r.115-117; Respondent 12, r. 72-74]

Nadelen aan het wel verder studeren

Één van de grootste nadelen dat aangehaald wordt is het financiële aspect. Iemand die een job heeft kan eerder beginnen sparen tegenover een student die enkele jaren moet studeren. Sommige respondenten hebben het verder studeren als tijdverlies ervaren omdat ze het gevoel hadden dat ze niks hebben bijgeleerd of dat ze literatuur hebben gezien dat later overbodig bleek te zijn voor het uitoefenen van hun job. Ook geeft men aan dat heel wat mensen studeren omdat ze zich nog niet klaar voelen om te gaan werken. Vaak omdat ze zich nog steeds onvoldoende voorbereid vinden op de job. Dit heeft ook gevolgen voor het pensioen. Hoe langer men studeert zonder te werken, hoe langer men op de arbeidsmarkt zal vertoeven. Een andere moeilijkheid dat minder gevolgen heeft voor het pensioen maar wat heel zwaar wordt ondervonden qua tijdsbesteding is de combinatie verder studeren en werken. [Respondent 3, r.106-109; Respondent 5, r. 181-189; Respondent 6, r. 263-270; Respondent 10, r. 146-155]

Ook zien we dat sommige respondenten studeren omdat ze een bepaald diploma nodig hebben als toegangsticket voor een bepaalde promotie of om deuren te openen, ondanks hun ervaring in de job. [Respondent 10, r. 30-39; Respondent 10, r. 154-167]

Nadelen aan het niet verder studeren

Onder de nadelen van het niet verder studeren vinden we volgende zaken terug. Het mislopen van een bepaalde job of droomjob wegens het niet in handen hebben van een diploma of juiste studie waardoor men nog niet mag deelnemen aan sollicitaties of examens, dit ondanks dat sommige mensen voldoende ervaring hebben in de job. Ze zien jobs aan hun neus voorbij gaan door onervaren schoolverlaters. Ook is het nadelig voor de kansen op werk, het krijgen van verantwoordelijkheden, promotie en andere doorgroeimogelijkheden. Veel respondenten geven aan dat ze niet gemakkelijk toegang hebben gekregen op een job dat ze graag doen. [Respondent 1, r. 88-90; Respondent 2, r.112-113, Respondent 6, r. 249- 254; Respondent 8, r. 115-116; Respondent 14, r. 94-97]

“Ja, er werd een vacature onlangs uitgeschreven voor hetgeen dat ik doe, maar dan op C-niveau. Want ik zit op D-niveau en de vereiste was een A2 of een A1 of iets gelijkwaardig en mits dat ik maar een A3 heb, kwam ik zelfs niet in aanmerking om mee te doen aan de sollicitatie. Zo dus euhm ik ondervind dat wel degelijk.” [Respondent 14, r.94-97]

Onderzoeksvraag 2: Welke factoren belemmeren of faciliteren mensen om verder te studeren?

Ondersteuning en stimulans

Heel wat respondenten geven aan dat ze wel degelijk ondersteuning en stimulansen hebben gekregen om de stap te zetten om te gaan verder studeren. Zo hebben volgende factoren een belangrijke rol gespeeld in de keuze om wel of niet te gaan verder studeren. Men geeft aan dat het werk een stimulerende factor kan zijn om bijscholing te volgen. Dit kan om verschillende redenen zijn zoals promotie, een beter salaris, meer werkgelegenheid, een andere functie, om up-to-date te blijven. [Respondent 2, r. 84-87; Respondent 3, r. 72-76; Respondent 6, r. 169-174; Respondent 11, r. 101-108; Respondent 15, r. 110-115]

Het gezin of de ouders worden als meest beïnvloedende factor gezien. De mogelijkheid tot studeren hangt deels af of ze de kans hebben gekregen van thuis uit. [Respondent 2, r. 92-94; Respondent 3, r. 89-92; Respondent 14, r. 67-73] Wanneer dit het geval was, blijken de ouders een grote stimulans en ondersteunende rol te hebben. [Respondent 8, r. 85-92; Respondent 9, r.62-63; Respondent 10, r. 119-120; Respondent 13, r. 98] Vaak in een iets te sturende of dwingende houding. [Respondent 7, r; 60-71; Respondent 7, r. 77-79; Respondent 10, r. 97-106; Respondent 10, r. 114-123]

In de resultaten komt naar voren dat vrienden ook een belangrijke rol spelen. Zo dragen zij bij tot de keuzerichting als de stap om wel of niet verder te studeren. [Respondent 5, r. 107-120]

De school, leerkrachten en CLB worden ook meegerekend als ondersteuning of stimulans. [Respondent 1, r. 112-118; Respondent 6, r. 375-380; Respondent 10, r. 108-110] Alhoewel het mes hier aan twee kanten snijdt. Men had de indruk dat er vroeger weinig inspraak was in welke richting of niveau men wilde studeren. Velen hebben dan ook niet kunnen kiezen, maar waren afhankelijk van wat de leerkracht voor hen in petto had. [Respondent 4, r. 98-104] Later blijkt de ondersteuning van de school eerder motiverend en op maat van de leerling. Enkele respondenten geven aan dat ze geen ondersteuning of stimulansen hebben gekregen. Men geeft wel aan dat dit niet de keuze heeft beïnvloedt om wel of niet verder te studeren. [Respondent 12, r. 90-92; Respondent 12, r. 104-109]

Financiële aspect:

We zien een verdeeldheid in de meningen over de rol van het financiële aspect. De meeste respondenten geven aan dat het financiële geen rol heeft gespeeld in hun keuze om wel of niet verder te studeren. [Respondent 1, r. 83-87; Respondent 4, r. 174; Respondent 5, r. 175-178; Respondent 8, r. 104-105; Respondent 9, r. 64-66; Respondent 10, r. 138-142; Respondent 11, r. 139-143; Respondent 12, r. 112-116; Respondent 13, r. 125-128; Respondent 14, r. 90-92; Respondent 15, r. 137-139] Wel is men het erover eens dat studeren nog steeds veel geld kost. [Respondent 1, r. 109-111; Respondent 8, r. 104-105] Een aantal respondenten geven aan dat ze niet altijd op kot zijn kunnen gaan wegens een te grote financiële last. Een school dicht bij huis was de oplossing. [Respondent 6, r. 187-192; Respondent 11, r. 130-132] Oudere respondenten geven vooral aan dat het financiële aspect een grote rol speelde. Zeker als je uit een groot gezin komt.

We zien dat respondenten hierdoor niet altijd de kans hebben gekregen om te studeren of pas de kans kregen als ze op één of andere manier meer inkomsten hadden. [Respondent 7, r. 113]

De studiebeurs wordt heel vaak aangehaald als een oplossing, alleen blijkt dat in de realiteit heel weinig mensen kans maken op een beurs wegens een te groot inkomen, moeilijke papierwinkel om door te geraken en je goed moet presteren om je beurs te behouden. [Respondent 1, r. 109-111; Respondent 2, r. 92-99; Respondent 2, r. 109-111; Respondent 3, r. 97-99; Respondent 6, r. 232-247; Respondent 7, r. 89-109; Respondent 7, r. 115-117; Respondent 8, r. 193-200; Respondent 11, r. 139-141; Respondent 15, r. 184-189]

“...Ik denk dat de beurzen wel heel gekend zijn. Tis wel heel moeilijk om heel die papierwinkel te doorlopen, ze vragen soms attesten van zoveel jaren terug euhm ja nee het is niet simpel. Dus ik vind dat ze die papierwinkel wel wat gemakkelijker mogen maken...’ [Respondent 15, r. 184-186]

Ouderlijke omgeving

Bij het luik ondersteuning en stimulans zien we dat ouders een heel belangrijke rol spelen bij de keuze om wel of niet verder te studeren. Bijna alle respondenten geven aan dat hun ouders studeren belangrijk vonden. [Respondent 4, r. 168-171; Respondent 5, r. 160-167; Respondent 9, r. 62-63; Respondent 11, r. 119-120] Niet alleen om later een goede job te hebben, ook om hun kinderen kansen te geven die zij zelf gemist hebben. [Respondent 10, r. 123-125; Respondent 12, r. 101-112; Respondent 14, r. 80-89]

“...Ik denk ook van mijn ouders uit dat den druk er was om te studeren dat dat ook wel komt door het gebrek aan kansen dat ze hebben gehad om te studeren. Dat zij de ervaring gehad hebben dat studeren heel belangrijk is euh om ergens te geraken in het leven...” [Respondent 10, r. 123-125]

Enkelen geven aan dat hun ouders studeren niet belangrijk vonden en dat ze daardoor ook de kans niet hebben gekregen. Verschillende redenen hiervoor waren een groot gezin, financiële moeilijkheden en een eigen zaak. [Respondent 2, r. 90-94; Respondent 3, r. 89-94; Respondent 3, r. 97-99] Andere ouders hebben de keuze aan hun kinderen gelaten omdat ze studeren en werken even belangrijk vinden en hebben hen daarin ondersteund. [Respondent 6, r. 195-204; Respondent 8, r. 85-92; Respondent 12, r. 107-109; Respondent 15, r. 130-134]

Ideaal leerklimaat:

De respondenten geven aan dat een ideale leeromgeving moet bestaan uit een positieve omgeving waar een goede communicatie heerst. Ook moet het motiverend, aanmoedigend, stimulerend en ondersteunend zijn. Een plaats waar je vrij je keuzes kan maken in wat je goed kan en interesseert. Verder geeft men aan dat het niet altijd traditioneel moet zijn, maar een klimaat met veel afwisseling, waar je kan leren met vallen en opstaan. Waar je niet afgerekend wordt op fouten. Een geen te grote groep helpt niet alleen om mensen op hun eigen tempo te laten leren, maar het is ook handig om zo iedereen de ondersteuning en begeleiding op maat aan te bieden. In de realiteit wordt dit niet altijd zo ervaren. Te veel werkdruk, te veel leerlingen zijn hier onder andere enkele redenen voor. [Respondent 1, r. 138; Respondent 2, r. 171-172; Respondent 3, r. 160-165; Respondent 8, r. 179-186 ; Respondent 9, r. 104-107; Respondent 10, r. 310-311; Respondent 12, r. 189-192; Respondent 13, r. 260-271; Respondent 14, r. 153-159]

Rol van de leerkracht

Alle respondenten zijn ervan overtuigd dat de leerkracht een grote beïnvloedende rol speelt in de keuze om wel of niet verder studeren. Leerkrachten kunnen iemand stimuleren, motiveren, ondersteunen in de keuze om wel of niet verder te studeren. Door een goede begeleiding van de leerkracht krijgt een leerling heel veel kansen. [Respondent 3, r.146-149; Respondent 7, r. 189-193; Respondent 8, r. 146-147; Respondent 9, r. 93-96; Respondent 11, r. 206-208; Respondent 12, r. 158-163] Jammer genoeg hebben enkele respondenten dit anders ondervonden. Zij werden in het verleden soms gepusht in een richting die hen niet aansprak. Anderen kregen dan weer geen begeleiding of aandacht wanneer ze niet goed waren in een bepaald vak. [Respondent 1, r. 119-122; Respondent 6, r. 375-379; Respondent 8, r. 46-52; Respondent 10, r. 255-267; Respondent 13, r. 214-219; Respondent 14, r. 129-133; Respondent 15, r. 119-127]

“...bij mij in het middelbaar onderwijs, zag je leerkrachten die heel geïnteresseerd waren in bepaalde mensen en sommige lieten die gewoon links liggen. Die werden ook niet gepusht, die kregen ook niet dat extra duwtje die ze nodig hadden. Dat waren altijd maar die enkelen die werden opgemeld en dan heb je zoiets van waarom zou ik verder gaan studeren als gij nog geen interesse in mij hebt...”[Respondent 6, r. 375-379]

Als we vragen naar welke eigenschappen een leerkracht moet bevatten om leerlingen te stimuleren en te motiveren om wel verder te studeren, dan komen volgende aspecten naar voren. De leerkracht moet aanmoedigen, opvolgen, stimuleren, ondersteunen, motiveren, zich kwetsbaarder opstellen en toegeven als ze iets niet weten, enthousiast zijn, leergierig zijn, zich het lot van de leerling aantrekken, leerlingen individueel bekijken, evenveel kansen aan elke leerling bieden, positief ingesteld zijn, een grote interesse hebben, kijken naar de toekomst en leerlingen begeleiden in hun verdere keuzes, maar niet dwingen, interactie brengen in de klas, zelf meedoen met de leerlingen, openstaan voor meningen, goed kunnen communiceren, een goede band hebben, sociaalvoelend zijn, hulvaardig zijn, de leerlingen boeien met zijn lessen, info doorgeven over de verschillende mogelijkheden die men heeft, goed met kinderen overweg kunnen, goed lesgeven en zich kunnen inleven in de wereld van de leerlingen. [Respondent 1, r. 113-115; Respondent 4, r. 311-312; Respondent 4, r. 329-333; Respondent 5, r. 316-317; Respondent 7, r. 196-198; Respondent 8, r. 150-157; Respondent 8, r. 179-186; Respondent 10, r. 269-274; Respondent 11, r. 217-225; Respondent 12, r. 166-176; Respondent 14, r. 136-145; Respondent 15, r. 198-209]

Enkele respondenten geven aan dat goede leerkrachten heel schaars zijn en dat in de realiteit deze eigenschappen maar zelden voorkomen bij leerkrachten. Maar wanneer ze zelf een goede begeleiding krijgen dit alleen maar beter kan worden. [Respondent 2, r.151-161; Respondent 7, r. 200-213; Respondent 10, r. 255-256; Respondent 13, r. 222-229]

Rol van de sociale omgeving:

Men geeft aan dat de sociale omgeving ook een invloed heeft op de keuze om wel of niet verder te studeren. De belangrijkste factoren hierin lijken de vrienden en de familie. Leerlingen kijken vaak naar wat vrienden gaan doen. Zeker in het secundair middelbaar volgen ze vaak hun vriendjes uit de lagere school. [Respondent 2, r. 163; Respondent 5, r. 335-336; Respondent 6, r. 401-413; Respondent 7, r. 225-230; Respondent 8, r. 160-165; Respondent 9, r. 99-100; Respondent 10, r. 292-293; Respondent 13, r. 242-257; Respondent 15, r. 212-213] Zowel in de richting als de school. Ook later bij de keuze of men gaat werken of studeren zien we dat vrienden nog een grote rol spelen. Toch is men van mening dat elk kind zijn eigen ontwikkeling moet doorgaan en dat ouders er alles aan moeten doen om het kind bewust te maken van wat hij of zij graag zou willen doen en waar het kind goed in is. Uiteindelijk moet men een richting uitgaan waar men een job kan vinden, dat ze meer dan 40 jaar aan een stuk willen en kunnen doen.

Familie speelt ook een rol in de keuze. Afhankelijk van welke waarden en ervaring zij hebben, heeft dat een invloed op de degene die voor de keuze staat. Als we het hebben over de eigenschappen die een sociale omgeving zou moeten bevatten, dan heeft men het over volgende elementen. Een sociale omgeving moet stimuleren, ondersteunen, motiveren, de mensen in kwestie bewust maken van hun kunnen en interesses, vertellen over hun ervaringen en hen helpen om de juiste richting uit te gaan. [Respondent 2, r. 166-168; Respondent 3, r. 152-155; Respondent 8, r. 179-186; Respondent 10, r. 277-292; Respondent 11, r. 228-238; Respondent 12, r. 179-187; Respondent 13, r. 231-257; Respondent 14, r. 148-151; Respondent 15, r. 214-218]

Aanbod op de onderwijsmarkt

Uit de resultaten blijkt dat iedereen vindt dat er een heel groot aanbod is. Zeker in vergelijking met wat er vroeger was. [Respondent 1, r. 100-102; Respondent 2, r.124-125; Respondent 3, r. 136-139; Respondent 7, r. 164-175; Respondent 8, r. 131-132; Respondent 9, r. 76-78; Respondent 12, r. 142-144] Ook is er in deze tijd geen beperking meer qua studierichtingen per regio, wat vroeger toch wel als groot nadeel werd ondervonden. Het valt nog voor dat studenten zich vrij ver moeten verplaatsen, maar niet in vergelijking met vroeger. Vandaag de dag is de verre verplaatsing ook doenbaarder door middel van het openbaar vervoer, op kot gaan, ... [Respondent 6, r. 331-334; Respondent 7, r. 164-175; Respondent 15, r. 165-168]

Anderen geven aan dat het aanbod te groot is, studenten weten bijna niet meer wat voor richting ze uit moeten of kunnen kiezen. Ze zien het bos niet meer door de bomen. [Respondent 4, r. 277-279; Respondent 11, r. 179-185; Respondent 14, r. 113-115]

“...Zijn er voldoende studierichtingen?

Nu op dit moment? Ik vind dat er te veel zijn! Gewoon te veel, ge kunt het bos door de bomen niet meer zien of andersom... er is zoveel keuze dat je feitelijk... hoe moeten jonge mensen nu nog weten wat ze moeten doen? ...” [Respondent 11, r. 179-181]

Ondanks het grote aanbod blijkt ook dat het aanbod onvoldoende gekend is, waardoor de keuze bemoeilijkt wordt. Verder geeft men aan dat niet alleen het aanbod groter is, ook zijn er meer mogelijkheden. Wanneer men een foute keuze maakt, kan men vrij gemakkelijk overschakelen naar een andere richting. Ook wanneer men nog niet klaar is om te gaan werken, kan men kiezen om nog verdere studies te ondernemen.

[Respondent 10, r. 78-84; Respondent 12, r. 142-144; Respondent 13, r. 167-175] Toch vindt men ook dat een studierichting soms langer duurt, dan nodig. Initiatieven zoals meer stage of de school dichter bij werk te brengen zijn volgens enkele respondenten echt nodig. [Respondent 5, r. 253-263; Respondent 5, r. 296-300; Respondent 6, r. 334-349; Respondent 6, r. 483-505; Respondent 9, r. 100-102; Respondent 10, r. 210-217]

Toegankelijkheid van de studierichtingen

Ondanks de vele studierichtingen en de foldertjes die er zijn, is het aanbod en de inhoud van de studierichtingen onvoldoende gekend. Hierdoor weet men niet altijd wat kiezen en komt het toch vaak voor dat men in een verkeerde studiekeuze belandt. [Respondent 10, r. 213-225; Respondent 13, r. 167-175] In principe kan iedereen die het middelbaar met vrucht heeft afgewerkt, verder gaan studeren. De mogelijkheden en de kansen zijn zeer groot. Toch is het niet evident voor iedereen om zo maar aan eender welke studierichting deel te nemen. [Respondent 4, r. 284-286; Respondent 4, r. 292-295; Respondent 5, r. 281-291; Respondent 8, r. 134-137]

“...Ik wist totaal niet waar ik aan moest beginnen. Ik denk dat het probleem is bij veel studenten, die dan uiteindelijk dan maar iets kiezen waar dat ze denken dat ze goed in zijn of dat ze denken dat ze het graag doen. Aan wat dat je begint dat weet je eigenlijk nooit. Dat weet je niet als je naar secundair gaat en niet als je naar het hoger gaat...”[Respondent 10, r. 213-217]

We zien nog steeds een verdeeldheid in de studierichtingen. Zo zijn er nog steeds richtingen die een bepaalde sekse aantrekt. Waardoor de toegankelijkheid van een andere sekse beperkt wordt. [Respondent 7, r. 60-71; Respondent 14, r. 119-125] Mensen met minder financiële middelen ondervinden een beperking in het verder studeren. Zij kunnen niet altijd aan een studie deelnemen wanneer zij een grote verplaatsing moeten ondergaan. Zij hebben niet de mogelijkheden om op kot te gaan. [Respondent 12, r. 147-150; Respondent 15, r. 170-173] Ook zijn de studierichtingen voor mensen met leerproblemen niet altijd even toegankelijk. Als men een studiekeuze maakt op basis van interesse, is de toegankelijkheid heel groot, maar wanneer men geen rekening houdt met wat iemand goed kan, dan wordt de studiekeuze minder toegankelijk en valt men misschien toch uit de richting. [Respondent 2, r. 127-137; Respondent 9, r. 100-102] Daardoor is het belangrijk om de twee aspecten in rekenschap te brengen, wil men een bepaald diploma met vrucht behalen.

Onderzoeksvraag 3: Wat kunnen we ondernemen om mensen te laten deelnemen en volharden in educatieve activiteiten om de ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden weg te werken?

Initiatieven die de onderwijsinstelling kan ondernemen om mensen met minder financiële middelen aan te trekken:

Doorheen de interviews zijn enkele suggesties naar voren gekomen. Zo is het creëren van een studieloon er één van. Een gezin met studenten moet heel wat kosten dragen. In plaats van dat er meer inkomsten bijkomen wanneer studenten de stap zetten om te gaan werken, verliest men financiële capaciteit wanneer men besluit verder te studeren. Een middel zoals een minimumloon voor de student zou het financiële verlies kunnen beperken. Enkele respondenten vinden het middel zoals een studiebeurs ideaal, maar men is er van overtuigd dat er initiatieven nodig zijn om dit toegankelijker te maken. Niet alleen de grenzen moeten lichter gemaakt worden zodat meer doelgroepen aanspraak maken, ook moet er begeleiding zijn in het doorlopen van de papierwinkel of moet men de papierwinkel eenvoudiger maken. Andere respondenten geven aan dat er instellingen zijn waar mensen terecht kunnen. Zo heeft KAHO Sint-Lieven een dienst waar je terecht kan met persoonlijke problemen. Ook het OCMW en de gemeente proberen het studeren voor mensen dragelijker te maken. Iedereen is het er over eens dat we al verder staan dan vroeger. Er zijn al heel wat inspanningen gedaan om het onderwijs toegankelijker te maken. Denkende aan de maximumfactuur. [Respondent 1, r. 109-111; Respondent 2, r. 92-99; Respondent 2, r. 109-111; Respondent 3, r. 97-99; Respondent 6, r. 232-247; Respondent 7, r. 83-109; Respondent 7, r. 115-117; Respondent 8, r. 169-170; Respondent 8, r. 193-200; Respondent 10, r. 241-253; Respondent 12, r. 239-246; Respondent 13, r. 292-302; Respondent 15, r. 184-189]

Suggesties qua studierichtingen

Men heeft het over een betere begeleiding bij de keuze om wel of niet verder studeren. Ook bij de keuze van een studierichting. Leerlingen moeten bewuster gemaakt worden van het toekomstbeeld dat een bepaalde keuze met zich mee brengt. Ook moet men er meer bij stilstaan wat hun goede en minder goede kwaliteiten zijn en wat voor interesses ze hebben en op basis daarvan verdere keuzes maken. Natuurlijk moet men ook een zicht krijgen in wat voor handen is en wat het allemaal inhoudt. Een andere suggestie is de scholen beperken in hun studierichtingen, zodat ze gespecialiseerd worden in een bepaalde richting.

Leerlingen die dan voor een school kiezen, weten wat voor richting ze uitgaan en krijgen dan ook een optimale gespecialiseerde opleiding. Wel moeten alle studierichtingen vertegenwoordigd worden in een bepaalde regio. Dus moeten er verschillende scholen bereikbaar en overbrugbaar zijn met het openbaar vervoer. Een suggestie om de financiële beperking te verminderen is het oprichten van een studententehuis waar zowel financiële als andere ondersteuning is. Ook vindt men dat alle studierichtingen in een bepaalde regio vertegenwoordigd moeten zijn, zodat mensen niet gedwongen worden om op kot te gaan of een bepaalde studierichting te laten vallen wegens niet overbrugbaar. Er moet voldoende ondersteuning zijn om de mensen uit een lagere klasse ook veel mogelijkheden en kansen te bieden. Verder moeten scholen beter geïntegreerd worden in de bedrijfswereld. Er heerst nog een te grote kloof tussen school en werk, waardoor studenten zich nog niet voorbereid voelen op werk en waarbij bedrijven nog extra moeten investeren in opleiding. Wanneer we deze beter aan elkaar laten aansluiten, heeft dat niet alleen positieve effecten op de werkzekerheid, maar ook op de voorbereiding van studenten en uiteindelijk ook voor het bedrijf. [Respondent 3, r. 122-131; Respondent 5, r. 296-300; Respondent 6, r. 331-334 ; Respondent 6, r. 345-349; Respondent 6, r. 483-505; Respondent 10, r. 220-238; Respondent 11, r. 289-300; Respondent 13, r. 193-209; Respondent 15, r. 163-181]

Wat kan een onderwijsinstelling nog ondernemen?

Alternatieve studiemethoden

In de resultaten blijkt dat het aanbod bij de meeste respondenten vrij onbekend is. Ze weten wel dat volwasseneducatie bestaat, maar waar en hoe dat georganiseerd wordt, weten ze niet. Men geeft aan dat wanneer er meer begeleiding en ondersteuning plaatsvindt, mensen sneller de stap zullen zetten tot participatie. Anderen vinden de onderwijsinstellingen die volwasseneducatie aanbieden, vaak ver gelegen zijn en daardoor minder toegankelijk zijn. [Respondent 2, r. 173-177; Respondent 2, r. 181-184; Respondent 4, r. 149-156; Respondent 7, r. 248-252; Respondent 10, r. 340-347; Respondent 11, r. 250-254; Respondent 13, r. 292-302; Respondent 15, r. 242-245]

“...Ja dan denk ik dat dat voor veel mensen een ver van mijn bed show is. Als ik kijk naar dit dorp, hoeveel mensen die laag geschoold zijn en dan nog de stap zetten om verder te studeren. Ik denk geen één. Mensen schikken hun in hun job. Misschien in steden dat dat anders is omdat je dan dichter staat tegen sociale begeleiding en instellingen die wel die wegen kennen. Maar ik denk dat het aanbod vooral onbekend is...”[Respondent 10, r. 340-344]

Gemakkelijke toegang

Zoals eerder vermeld is het aanbod niet voor iedereen bekend. Vaak weet men niet hoe en waar het georganiseerd wordt. Anderzijds wanneer men het aanbod leert kennen, ziet men dat er heel veel mogelijkheden zijn, waardoor volwasseneducatie heel wat toegankelijker wordt dan eerst gedacht. Respondenten die reeds deelgenomen hebben aan volwasseneducatie, geven aan dat de combinatie studeren, werken en een gezin niet evident is. Maar mits een degelijke ondersteuning en begeleiding dit wel haalbaar is. [Respondent 2, r. 181-184; Respondent 7, r. 238-252; Respondent 10, r. 340-347; Respondent 13, r. 292-302]

Meer financiële steun

De meningen zijn hier verdeeld. Voor de ene mag er meer financiële steun zijn. [Respondent 1, r.141-142; Respondent 6, r.423-428] Anderen vinden dan weer dat er voldoende mogelijkheden en kansen zijn waardoor de financiële steun niet altijd nodig is. Wel is men het er over eens dat kansarmen recht hebben op meer steun en begeleiding en dat hier inspanningen moeten gebeuren om de ongelijkheid weg te werken. [Respondent 2, r. 101-104; Respondent 3, r. 176-181; Respondent 8, r. 169-170; Respondent 10, r. 241-253; Respondent 12, r. 201-207; Respondent 12, r. 239-246]

Meer ondersteuningsdiensten

Men geeft aan dat de meeste ondersteuningsdiensten vooral vindbaar zijn in de steden, waardoor mensen die woonachtig zijn in steden meer gebruik zullen maken van alternatieve studiemethoden en ondersteuningsdiensten. Toch is men overtuigd dat ondersteuning essentieel kan zijn om participatie mogelijk te maken. Ondersteuning kan op verschillende wijzen plaatsvinden, door je werkgever of door bevoegde instanties... Vandaag de dag zijn er gelukkig al initiatieven ondernomen voor mensen met moeilijkheden. Zo brengt men enkele doelgroepen naar voren die kunnen genieten van ondersteuningsdiensten. Namelijk werklozen, mensen met een handicap en mensen met financiële problemen.

Toch verdient dit nog meer aandacht om de ongelijkheid in mogelijkheden en kansen weg te werken. [Respondent 1, r.141-142; Respondent 2, r. 101-104; Respondent 2, r. 185-187; Respondent 10, r. 331-337; Respondent 14, r. 167-179; Respondent 15, r. 234-242]

Meer voordelen

Respondenten geven aan dat verder te studeren leidt tot meer voordelen. Toch vindt men dat de werkgever hier een grote rol in moet spelen. Zij moeten mensen motiveren, ondersteunen en stimuleren om hun vaardigheden en kennis te verbeteren in ruil kan de werkgever werknemers meer doorgroeimogelijkheden, beter salaris, betere functie aanbieden. [Respondent 2, r. 188-192; Respondent 6, r. 429-432; Respondent 11, r. 254-255]

Verskil tussen laag- en hogeschoolden

Visie over verder studeren

In de resultaten blijkt dat iedere laaggeschoolde verder studeren heel belangrijk vindt. Zeker met oog op werk en doorgroeimogelijkheden. De meerderheid van de hogeschoolden vinden verder studeren belangrijk voor de toekomst, voor het vinden van werk en verkrijgen van kansen en doorgroeimogelijkheden. Vier van de hogeschoolden geven aan dat verder studeren niet in elke situatie nodig is. Men vindt dat we moeten kijken naar de capaciteiten van de persoon, de wil en het soort beroep men wil uitoefenen. [respondent 1, r. 59-61; Respondent 2, r. 46-52; Respondent 3, r. 36-39; Respondent 4, r. 44-47; Respondent 6, r. 66-70; Respondent 7, r. 34-35; Respondent 8, r. 28; Respondent 9, r. 24-29; Respondent 10, r. 169-171; Respondent 11, r. 84-91; Respondent 12, r. 77-78; Respondent 13, r. 37-42; Respondent 14, r. 64-66]

Visie omtrent het behalen van een diploma

Alle laaggeschoolden geven aan dat een diploma essentieel is om werk te vinden. De oudere laaggeschoolden zijn ervan overtuigd dat werkgevers meer gefocust zijn op een diploma dan vroeger. De meerderheid van de hogeschoolden vinden een diploma essentieel om goed werk te vinden. Vaak is een diploma een toegangsticket voor een bepaalde functie of promotie. Hoe hoger het diploma hoe beter. Twee hogeschoolden geven aan dat een diploma geen garantie is op kunnen. Ervaring is volgens hen belangrijker. [Respondent 1, r. 33-36; Respondent 2, r. 46-52; Respondent 6, r. 89-99; Respondent 8, r. 29-32; Respondent 9, r. 51-52; Respondent 12, r. 39-43; Respondent 13, r. 44-47; Respondent 14, r. 35-39; Respondent 15, r. 72-75]

Waarom wel of niet verder studeren?

Één laaggeschoolde respondent heeft niet de mogelijkheid gehad om te studeren. Vier laaggeschoolde respondenten geven aan niet te hebben verder gestudeerd wegens falen en schoolmoeheid. Een andere laaggeschoolde respondent geeft aan dat men een beroepsopleiding volgde, waarbij na het zevende jaar geen interesse was om verder te studeren. [Respondent 1, r. 85-87; Respondent 2, r.95-99; Respondent 8, r. 46-52; Respondent 9, r. 42-48; Respondent 14, r. 55-62] De meerderheid van de hooggeschoolden geeft aan te zijn gaan verder studeren met een doel voor ogen. Ze hadden een bepaalde droomjob die ze wilden nastreven. Diezelfde respondenten geven ook aan dat ze geen andere keuze hadden wegens het volgen van een te algemene opleiding in het middelbaar. Één respondent is gaan verder studeren vanwege het verwachtingspatroon, ‘omdat het zo hoort’. Twee hooggeschoolden brengen aan dat een betere carrière, betere gezondheid en beter functioneren hen ertoe heeft aangezet om te studeren. [Respondent 4, r. 44-47; Respondent 4, r. 98-104; Respondent 5, r. 107-120; Respondent 6, r. 138-146; Respondent 6, r. 249-254; Respondent 13, r. 71-79; Respondent 15, r. 96-100]

Participatie aan educatieve activiteiten?

We zien een duidelijk verschil in de participatie aan educatieve activiteiten. Zo zien we dat hooggeschoolden zich frequenter bijscholen. Alle hooggeschoolden op één na, geven aan nog regelmatig bijscholing te volgen, al dan niet uit eigen interesse. De reden waarom de andere hooggeschoolde respondent geen educatieve activiteiten meer onderneemt, is omdat men dit niet nodig heeft op het werk en uitkijkt naar het pensioen. Bij de laaggeschoolden ligt dat anders. Twee van de zes respondenten geven aan nog regelmatig bijscholing te volgen omwille van hun job. De vier anderen geven aan dat ze niks ondernemen omdat ze niet de behoefte hebben, ook krijgen ze het niet aangeboden op het werk. [Respondent 1, r. 93-95; Respondent 2, r. 53-55; Respondent 3, r. 48-52; Respondent 4, r. 77-83; Respondent 5, r. 85-89; Respondent 6, r. 103-109; Respondent 7, r. 38-47; Respondent 8, r. 33-39; Respondent 9, r. 30-34; Respondent 10, r. 58-63; Respondent 11, r. 53-58; Respondent 12, r. 46-53; Respondent 13, r. 50-63; Respondent 14, r. 42-46; Respondent 15, r. 78-88]

Voordelen aan wel of niet verder studeren?

De meeste laaggeschoolden hebben geen voordelen ondervonden. Enkelen geven aan snel werk gevonden te hebben, waardoor ze ook sneller hebben kunnen sparen, in tegenstelling tot studenten. De meerderheid van de hooggeschoolde respondenten geeft aan dat verder studeren heel wat voordelen met zich meebracht, namelijk een job dat ze graag doen, een goed salaris, meer kansen. Twee hooggeschoolden geven aan dat het meer een intellectuele verrijking was en verder geen voordelen te hebben ondervonden aan het verder studeren. [Respondent 1, r.91-92; Respondent 2, r.116-117; Respondent 3, r. 111-113; Respondent 4, r. 220-226; Respondent 5, r. 213-216; Respondent 6, r. 175-180; Respondent 6, r. 272; Respondent 7, r. 127-129; Respondent 8, r. 109-111; Respondent 9, r. 42-46; Respondent 9, r. 67-71; Respondent 10, r. 169-171; Respondent 11, r. 158-163; Respondent 13, r. 140-145]

Nadelen aan wel of niet verder studeren?

Alle laaggeschoolden zien het mislopen van een job, sollicitatie of promotie als grootste nadeel van niet verder studeren. De meerderheid van de hooggeschoolden geven aan geen nadelen te hebben ondervonden. Twee hooggeschoolde respondenten geven het aan als tijdverlies. De ene heeft het over geldverlies door te studeren i.p.v. te werken, de andere vindt het nadelig voor zijn pensioen. Men zal langer moeten werken, omdat men langer heeft gestudeerd. [Respondent 1, r. 88-90; Respondent 2, r.112-113; Respondent 3, r.106-109; Respondent 5, r. 181-189; Respondent 6, r. 249- 254; Respondent 6, r. 263-270; Respondent 8, r. 115-116; Respondent 10, r. 146-155; Respondent 14, r. 94-97]

Ondersteuning en stimulans

Twee van de zes laaggeschoolden geven aan dat ze ondersteuning hebben ontvangen. Twee andere laaggeschoolden werden vrij gelaten in hun keuze om wel of niet te gaan verder studeren. De overige respondenten werden gedwongen om te gaan werken. Één van de respondenten omdat het financieel niet mogelijk was, de andere respondent vanwege het falen in het secundair onderwijs. Zeven van de negen hooggeschoolden werden gestimuleerd en ondersteund om verder te studeren. Één hooggeschoolde kreeg niet de kans om te gaan verder studeren en heeft op latere leeftijd op zelfstandige basis hogere studies behaald. Een andere respondent geeft aan dat vrij gelaten te worden in de keuze om wel of niet verder te studeren. [Respondent 1, r. 76-82; Respondent 2, r. 95-99; Respondent 8, r. 85-92; Respondent 9, r. 62-63; Respondent 12, r. 90-92; Respondent 14, r. 68-72]

Financieel aspect

Bij één laaggeschoolde en één hooggeschoolde heeft het financiële aspect een rol gespeeld en hebben daardoor niet kunnen studeren. De hooggeschoolde heeft later aan de hand van avondonderwijs hogere studies behaald en deze dan ook zelf bekostigd. [Respondent 2, r. 95-99; Respondent 3, r. 97-99]

De ouderlijke omgeving

Één laaggeschoolde geeft aan dat de ouderlijke omgeving werken belangrijker vond. Bij de andere respondenten vonden hun ouders zowel werken als studeren belangrijk. Ze moesten goed studeren om een goede job te halen. Zeven van de hooggeschoolden geven aan dat hun ouders studeren belangrijk vonden om een goede job te hebben. Bij één respondent vond de ouderlijke omgeving vooral werken interessant omdat ze een eigen zaak hadden. Een andere hoogopgeleide respondent werd vrijgelaten, maar wel ondersteund. [Respondent 2, r. 95-99; Respondent 3, r. 89-92; Respondent 4, r. 168-171; Respondent 5, r. 160-167; Respondent 9, r. 62-63; Respondent 10, r. 123-125; Respondent 11, r. 119-120; Respondent 12, r. 101-112; Respondent 14, r. 80-89]

Rol van de leerkracht

Twee laaggeschoolden hebben een negatieve ervaring met leerkrachten. Anderen hebben dan juist goede herinneringen. Vijf van de hooggeschoolden hebben een negatieve ervaring met een leerkracht. Soms werd er niet naar hen om gekeken, of hadden de leerkrachten juist een dwingende houding, waardoor men foute studiekeuzes maakte. [Respondent 1, r. 119-122; Respondent 3, r. 146-149; Respondent 6, r. 375-379; Respondent 7, r. 189-193; Respondent 8, r. 46-52; Respondent 8, r. 146-147; Respondent 9, r. 93-96; Respondent 10, r. 255-267; Respondent 11, r. 206-208; Respondent 12, r. 158-163; Respondent 13, r. 214-219; Respondent 14, r. 129-133; Respondent 15, r. 119-127]

Rol van de sociale omgeving

Twee laaggeschoolden geven aan rekening gehouden te hebben met de studierichting en school van vrienden. Allen zijn er van overtuigd dat het een rol speelt in de beslissing tot participatie. Drie hooggeschoolden geven aan rekening gehouden te hebben met de studierichting en school van vrienden. Ook alle hooggeschoolden zijn overtuigd dat de rol van de sociale omgeving een belangrijke invloed kan hebben in de beslissing tot participatie.

[Respondent 2, r. 163; Respondent 5, r. 335-336; Respondent 6, r. 401-413;

Respondent 7, r. 225-230; Respondent 8, r. 160-165; Respondent 9, r. 99-100; Respondent 10, r. 292-293; Respondent 13, r. 242-257; Respondent 15, r. 212-213]

Aanbod en toegankelijkheid op de onderwijsmarkt

Alle laaggeschoolden zijn overtuigd dat er een groot aanbod is op de onderwijsmarkt. Één respondent vindt zelfs dat er een over aanbod is waardoor men niet meer kan kiezen. Ook weet men niet wat er allemaal voor handen is. Verder vinden ze het aanbod niet voor iedereen toegankelijk. Zo hebben mensen met leerproblemen, kansarmen nog steeds moeite om te participeren aan onderwijs. Twee hooggeschoolde respondenten hebben het over een evolutie in het aanbod op de onderwijsmarkt. Vier andere hooggeschoolden geven aan dat er een over aanbod is waardoor de keuze moeilijk is. Ook weet men niet wat er voor handen is en wat het allemaal inhoudt. Twee hooggeschoolden vinden dat er een kloof is tussen de theorie en de praktijk. Te weinig richtingen die aansluiten op het werkveld. Deze geven ook aan dat men niet langer hoeft te studeren dan nodig is. Waardoor meer stage of praktijk een mooie verandering zou zijn. [Respondent 1, r. 100-102; Respondent 2, r.124-125; Respondent 3, r. 136-139; Respondent 4, r. 277-279; Respondent 5, r. 253-263; Respondent 5, r. 296-300; Respondent 6, r. 334-349; Respondent 6, r. 483-505; Respondent 7, r. 164-175; Respondent 8, r. 131-132; Respondent 9, r. 76-78; Respondent 9, r. 100-102; Respondent 10, r. 210-217; Respondent 11, r. 179-185; Respondent 12, r. 142-144; Respondent 14, r. 113-115] Wat de toegankelijkheid betreft, vinden de hooggeschoolden dat het aanbod niet toegankelijk is voor iedereen. Het is te weinig bekend en mensen met leerproblemen en kansarmen moeten meer kansen en middelen krijgen. [Respondent 4, r. 284-286; Respondent 4, r. 292-295; Respondent 5, r. 281-291; Respondent 8, r. 134-137; Respondent 10, r. 213-225; Respondent 13, r. 167-175]

5 Conclusie en discussie

Er wordt hier concluderend een antwoord gegeven op de geformuleerde onderzoeksvragen. Dit gebeurt aan de hand van de resultaten uit de analyses in hoofdstuk 4.

We hebben in dit onderzoek gebruik gemaakt van het ‘Comprehensive Lifelong Learning Participation Model’ dat opgesteld werd door Boeren, Nicaise & Baert (2010). Dit model brengt alle factoren in kaart die een rol spelen in de participatie van mensen aan educatieve activiteiten. Deze factoren werden getoetst aan respondenten aan de hand van interviews.

Wel of niet verder studeren?

Als we kijken naar de resultaten kunnen we stellen dat de grote meerderheid van de respondenten verkiezen om verder te studeren. Verschillende redenen zoals meer kans op werk, meer doorgroeimogelijkheden, een beter diploma, een beter salaris, meer intellectuele kennis worden aangegeven als gevolg van verder studeren. In de praktijk onderneemt men nog heel wat om de vaardigheden en kennis te verbeteren. Dit gebeurt vooral met oog op hun werk aan de hand van bijscholingen. Op interessevlak gebeurt dit echter meer door middel van boeken, tv, internet, ... In de literatuur komt dit overeen met de ‘human capital theory’ van Becker (1964), waarbij men van uit gaat dat deze initiatieven om hun vaardigheden en kennis te upgraden, zullen bijdragen aan de arbeidsmarkt en tevens aan het dagelijkse leven van de personen in kwestie zoals een betere status op vlak van cultuur, sociale participatie en gezondheid. Een aantal respondenten geven daadwerkelijk aan dat hun verdere studies een positief effect hebben op hun mentale en fysieke gezondheid en op werkvlak zoals de kans op promotie, beter salaris en meer doorgroeimogelijkheden.

De minderheid van de respondenten geven aan dat ze geen educatieve activiteiten meer ondernemen om hun kennis of vaardigheden te verbeteren. De reden hiervoor is dat het praktisch niet mogelijk is studeren te combineren met werk, kinderen, huishoudelijke taken, de financiële kost... Dit komt overeen met de kosten-voordelen analyse van Boeren (2011). Anderzijds zien we ook dat het aanbod bij deze mensen vaak nog te onbekend is, waardoor foute studiekeuzes worden gemaakt of men niet slaagt wegens te moeilijk. Een belangrijk aspect dat vaak naar boven komt is dat de school te ver verwijderd is van het werkveld.

Niet alleen voor de student, maar ook voor de toekomstige werkgevers. Inspanningen om de kloof te dichten zijn nodig.

Dat niet iedereen plezier heeft in educatieve activiteiten, blijkt ook uit de resultaten. vaak vanwege negatieve leerervaringen, te weinig zelfvertrouwen, negatief zelfbeeld, faalangst, ... Zowel Crossan et al. (2003), Blunt & Yang (1995) als Desjardins et al. (2006) beschrijven het als een attitude dat als bepalende factor fungeert in de beslissing om te participeren aan educatieve activiteiten. Ondersteuning en vertrouwen zijn hier van uiterst belang. Zo blijkt ook in de resultaten. De meerderheid van de respondenten geeft aan dat men belangrijke steun of stimulans heeft ondervonden in de keuze om verder te gaan studeren. Een belangrijke invloed hierbij is volgens Bourdieu (1984), Hayes (1988), Beder (1989) en Ellsworth (1991) de ouderlijke omgeving.

Als we naar de theorie van Desjardins et al. (2006) gaan kijken die onderzoek deed naar de participatieschalen in het levenslang leren, blijkt dat vrouwen, oudere mensen, volwassenen met een lage socio-economische achtergrond, mensen die laaggeschoold zijn, volwassenen met lage geletterdheid en volwassenen tewerkgesteld in jobs waar weinig vaardigheden voor nodig zijn, werklozen en migranten degenen zijn die het minst deelnemen aan onderwijskundige activiteiten. Als we de vergelijking maken met de bevroegde respondenten kunnen we stellen dat de meerderheid van de vrouwelijke respondenten participeert aan educatieve activiteiten. Hierbij kunnen we een onderscheid maken in activiteiten voor het werk of op basis van eigen interesse. Er zijn weinig vrouwen die op basis van hun interesses onderwijskundige activiteiten ondernemen. Deze vrouwen die dit wel doen hebben hogere studies gedaan, zijn in het bezit van een goede job en salaris. Bij de vrouwen met lagere studies is er maar één respondent die nog vaak onderwijskundige activiteiten onderneemt. Hieruit blijkt dat de theorie van Desjardins et al. (2006) niet te veralgemenen is voor alle vrouwen. Een verschil zien we met de literatuur van OECD (2003) waaruit blijkt dat vrouwen te weinig steun ontvangen van hun werkgevers om hun vaardigheden en kennis te upgraden. In de realiteit zien we dat de meeste vrouwelijke respondenten wel participeren aan educatieve activiteiten aangeboden door de werkgever.

Wat het mannelijke geslacht betreft, de helft van de respondenten neemt deel aan educatieve activiteiten. De mannen die nog vaak educatieve activiteiten ondernemen doen dat zowel op basis van werk als interesse.

Ze zijn in het bezit van een hoger diploma en hebben een goede job en salaris. De mannelijke respondenten die niet deelnemen aan educatieve activiteiten hebben vaak een lager diploma, een job waar weinig vaardigheden voor nodig zijn en hebben een lagere salaris. Hier zien we een gelijkennis in de theorie van Desjardins et al. (2006) waarbij volwassenen die laaggeschoold, in het bezit zijn van een job waar weinig vaardigheden voor nodig zijn, die laag geletterd zijn inderdaad minder vaak participeren aan educatieve activiteiten. Het verschil in participatie tussen man en vrouw lijkt in dit onderzoek klein. We hebben te weinig verschil gemerkt in deelname. Vier van de zeven vrouwen hebben hogere studies en ondernemen nog geregeld educatieve activiteiten. Vijf van de acht mannelijke respondenten hebben hogere studies, waarbij slechts één respondent geen bijscholing meer volgt.

Verder kunnen we stellen dat er een gelijkennis is betreffende de sociaal economische achtergrond van volwassenen. Enkele respondenten geven aan dat men niet heeft kunnen deelnemen aan verder studies vanwege financiële moeilijkheden. Anderen met een hoge sociale economische achtergrond hebben geen problemen gemerkt op vlak van het financiële aspect. De meerderheid is dan ook in het bezit van een hoger diploma.

Wat de leeftijd betreft zien we ook een gelijkennis met de participatieschaal van Desjardins et al. (2006) en met de literatuur van Edwards et al. (1996), Bélanger (1997), Doets et al. (2001), Mcgivney (2001) en OECD (2003). Het is duidelijk dat oudere mensen minder vaak zullen participeren aan werk gerelateerde educatieve activiteiten vanwege weinig vooruitzichten op de arbeidsmarkt. Ze lijken af te bouwen en richten zich op hun toekomstig pensioen. De jongere respondenten ondernemen heel wat initiatieven om hun prestaties nog te verbeteren. Toch sluit dit niet uit dat ouderen niks meer zullen ondernemen op vlak van interesse. We moeten voorzichtig zijn in het nemen van conclusies. Dit gaat enkel op voor de steekproef van dit onderzoek. Dergelijke resultaten veralgemenen zou nogal kort door de bocht zijn. Zeker omdat verschillende factoren zoals werk, sociale omgeving, gezin , ... hier een rol in spelen. Ook de aspecten migratie en werkloosheid zijn te weinig vertegenwoordigd om hier conclusies over te doen.

Welke factoren belemmeren of faciliteren mensen om verder te studeren?

Individueel niveau

Psychologisch aspect

Als we kijken naar waarom mensen gaan verder studeren zien we inderdaad een gelijkenis met de eerder vermelde literatuur. Er zijn heel wat verschillende redenen waarom mensen de stap zetten. Zowel externe als intrinsieke motivatie speelt hierbij een rol. Er zijn respondenten die studeren omdat ze het als activiteit aangenaam vinden, anderen hadden dan weer een bepaald doel voor ogen, bijvoorbeeld een droomjob die ze wilden nastreven. Andere respondenten geven aan dat ze eerder een externe druk ondervonden zoals een stimulans van de ouders, leerkrachten of gingen verder studeren met oog op een goede job en een goed salaris. Als we even terugblikken naar de drie typen volwassenen van Houle (1961), dan zien we in de respondenten deze verschillende typen naar boven komen. We zien dat mensen gaan studeren met een bepaald doel voor ogen, de activiteit op zich aangenaam vinden en door interesse. Type 1 zien we meestal wanneer men begint aan de verdere studies, type 2 komt zowel voor als men start aan de verdere studies of wanneer men op latere leeftijd nog participeert aan educatieve activiteiten. Type 3 is dan voornamelijk voor wanneer iemand op latere leeftijd bijscholingen of andere onderwijskundige activiteiten onderneemt.

Sociaal economisch aspect

We hebben daarnet al gezien dat heel wat respondenten er voor kiezen om nog verder te studeren door deel te nemen aan educatieve activiteiten. Toch is dit niet voor iedereen zo vanzelfsprekend. De beslissing tot participatie wordt gezien als een kosten – voordelen analyse (Boeren, E. 2011). Kosten kunnen we omschrijven als directe en indirecte kosten. Directe kosten zien we als het betalen van inschrijvingsgelden, geld voor boeken en cursussen en indirecte kosten worden gemaakt wanneer men door deelname aan onderwijskundige activiteiten, niet kan werken, het huishouden kan doen, wanneer kinderen ten laste zijn, ... (Boeren, E. 2011). Uit de resultaten blijkt dat respondenten die niet hebben verder gestudeerd dat gedaan hebben door verschillende redenen. Het financiële aspect is er één van. Zo geven enkele respondenten aan dat ze niet konden gaan studeren wegens een te grote financiële last. Vaak was het niet mogelijk deze financiële last te combineren met een groot gezin. Toch heeft het merendeel van de respondenten wel de kans gekregen om te participeren en lijkt het financiële aspect minder groot te zijn. Uit dit onderzoek blijken de indirecte kosten vandaag meer mee te spelen dan de directe kosten.

We zien dat respondenten op latere leeftijd soms aarzelen om te participeren wegens familiale obstakels zoals kinderen, huishouden dat uit handen wordt gegeven, een deel van het inkomen dat wordt ingeleverd omdat men gaat studeren...De respondenten geven ook aan dat ze geen initiatieven kennen die het studeren op dat vlak vergemakkelijkt. Het lijkt ons daarom wel nodig hierin nog meer te investeren.

De ouderlijke omgeving

We hebben reeds gezien dat ondersteuning, vertrouwen en stimulans heel belangrijk is wanneer men voor de keuze staat om wel of niet verder te studeren. Uit de resultaten blijkt dat de ouderlijke omgeving bij de meeste respondenten de grootste impact heeft op de keuze.

Niveau van de onderwijsinstelling

Aanbod en de toegankelijkheid op de onderwijsmarkt

Volgens Nicaise (2003) gaan mensen er vanuit dat het aanbod op de onderwijsmarkt quasi-exact is afgestemd op de behoefte van alle personen. Maar dit is niet geheel correct, de focus ligt nog steeds te veel op de middenklasse. Instrumenten en maatregelen om deze barrières te overwinnen verdienen nog meer aandacht. In de resultaten zien we dat de meeste respondenten tevreden zijn met het aanbod op de onderwijsmarkt. Sommige vinden zelfs dat er te veel mogelijkheden zijn, waardoor men het bos door de bomen niet meer ziet. Oudere respondenten zien een evolutie in het aanbod. Niet alleen zijn er meer studierichtingen ook zijn ze minder regio gebonden dan vroeger. Verder komt naar voren dat ze de studierichtingen vrij toegankelijk vinden. Iedereen kan bijna aan elke studierichting starten, maar of ze deze volledig doorlopen is een andere kwestie. Wel is men het er over eens dat er initiatieven moeten genomen worden om mensen uit lagere sociale klassen meer aan te trekken. Een ander aspect is dat het aanbod te weinig aansluit met het werkveld. Dit heeft zowel effect op de student die het gevoel heeft te weinig voorbereid te zijn als op werkgebied die moeten investeren opleidingen voor beginnende werknemers. Ook hier lijkt het interessant om verder bij stil te staan.

Rol van de leerkracht

Mortimore (1988) heeft als conclusie dat niet het materiële aspect van de school maar de attitude van de leerkrachten en de ontwikkeling van een aangename sociale omgeving een impact hebben op de prestaties van de leerlingen. Een school met een positief leerklimaat benadrukt beloning en aanmoediging in plaats van straf. Het stimuleert de individuele ontwikkeling van studenten en bevordert het genot dat studenten en leerkrachten ondervinden als ze samenwerken. Baert et al. (2006) beschrijven het belang van de contextkenmerken van het niveau van de onderwijsinstelling in het besluitvormingsproces en deelnemen aan (potentiële) leeractiviteiten. Hierbij moeten onderwijzers en administratoren in hun onderwijsinstellingen en in de gehele educatieve context van het land een positief leerklimaat creëren. In de resultaten zien we een gelijkennis met voorgaande literatuur. De leerkracht heeft volgens de respondenten een zeer belangrijke rol in de keuze om wel of niet verder te studeren. De leerkracht moet niet alleen zorgen voor een positief leerklimaat, ook moet men stimuleren, motiveren, ondersteunen, aanmoedigen, opvolgen, zich kwetsbaarder opstellen en toegeven als ze iets niet weten, enthousiast zijn, leergierig zijn, zich het lot van de leerling aantrekken, leerlingen individueel bekijken, evenveel kansen aan elke leerling bieden, positief ingesteld zijn, een grote interesse hebben, kijken naar de toekomst en leerlingen begeleiden in hun verdere keuzes, maar niet dwingen, interactie brengen in de klas, zelf meedoen met de leerlingen, openstaan voor meningen, goed kunnen communiceren, een goede band hebben, sociaalvoelend zijn, hulpvaardig zijn, de leerlingen boeien met zijn lessen, info doorgeven over de verschillende mogelijkheden dat men heeft, goed met kinderen overweg kunnen, goed lesgeven, zich kunnen inleven in de wereld van de leerlingen.... Toch blijkt dat in de realiteit dit volgens de respondenten meestal niet het geval is. Zo trekken een aantal respondenten de huidige leerkrachten in vraag. Oudere respondenten geven dan weer aan dat de leerkracht een hele evolutie heeft doorgaan en dat mits wat meer begeleiding de leerkracht in zijn optimale rol terecht komt.

Rol van de sociale omgeving

Niet alleen de leerkrachten maar ook de sociale omgeving heeft volgens de respondenten een enorme impact op de beslissing om te participeren. Vooral jongeren laten hun beslissing vaak afhangen van wat hun vrienden gaan doen. Dit zorgt niet altijd voor positieve gevolgen en kan negatieve leerervaringen met zich meebrengen. Naarmate men ouder wordt verminderd de invloed op de beslissing omdat men als persoon volwassener wordt en toch meer bewust wordt van zijn of haar kunnen en interesses.

Toch zien we dat studenten luisteren naar ervaringen en meningen van mensen uit hun naaste omgeving. Afhankelijk van de persoonlijkheid zal het al dan niet effect hebben op hun beslissing.

Een positief leerklimaat

Bij de ‘volwassen klaslokaal omgevingsschaal’ zien we dat een positief leerklimaat gelinkt is aan een hogere betrokkenheid, meer leerkrachtondersteuning, duidelijkere taakgerichtheid, meer persoonlijke doelbereiking, meer gestructureerde en duidelijke organisatie en een grotere invloed van de volwassen studenten zelf op het proces (Darkenwald & Valentine (1986). Als we de vergelijking maken met wat naar voren komt in de resultaten dan zien we dat de respondenten ook pleiten voor meer leerkrachtenondersteuning, meer persoonlijke doelbereiking en dat leerlingen meer inspraak moeten krijgen in hun eigen leerproces. We zien ook aan de resultaten dat er een duidelijke evolutie en verbetering is tegenover vroeger.

Nationaal niveau

In de literatuur wordt de vergelijking gemaakt met andere landen. Het feit dat het aantal participanten verschilt is gerelateerd aan de verschillende manieren hoe overheden ondersteuning bieden om de barrières die mensen ondervinden weg te werken. De participatiegraad in België ligt tussen 20% en 35% (Boateng, 2009). We kunnen aan de hand van de literatuur veronderstellen dat nationale welzijnssystemen een invloed hebben op de beslissingen van volwassenen om deel te nemen aan educatieve activiteiten. Eerder onderzoek heeft ontdekt welke systeemkarakteristieken een invloed hebben op de ongelijke participatie tussen landen en de sociale ongelijkheden zoals deze participatiegraden (Desmedt et al., 2006). De werkgraad en de innovatiegraad binnen een land lijkt een positieve impact te hebben. Innovatie leidt tot een hogere vraag voor leren, maar is ook een indirecte speler, meer innovatie leidt tot meer werk. De werkplaats zelf is een belangrijke voorziener van educatieve activiteiten. Binnen de EU, is werk gerelateerde training goed voor zo'n 84% van alle activiteiten voor levenslang leren. Dat blijkt ook zo uit de resultaten. Bijna elke respondent geeft aan dat hij of zij regelmatig deelneemt aan educatieve activiteiten op het werk. Bovendien blijkt institutionele differentiatie binnen het initiële onderwijssysteem een directe invloed te hebben op participatie. Landen met een meer uitgebreid onderwijssysteem vertonen een hogere participatiegraad in het levenslang leren. Aan de ene kant kunnen we veronderstellen dat de leerlingen binnen deze systemen minder geconfronteerd worden met falen en dus een meer positieve houding ten opzichte van leren ontwikkelen.

Aan de andere kant kunnen we stellen dat de deelname op latere leeftijd te wijten is aan gebrek aan benodigde specialisatie binnen het initiële onderwijs (Boeren et al. 2010). In de resultaten komt naar voren dat er een te grote kloof is tussen wat scholen aanbieden en wat men nodig heeft van vaardigheden, kennis en attitude op het werk. Daarom wordt er heel veel geïnvesteerd in opleidingen op het werk. Niet alleen voor beginnende werknemers, ook oudere werknemers om op de hoogte te blijven van alle vernieuwingen. Daarnaast moet er een succesvolle match ontstaan tussen de verschillende niveaus in de onderwijsmarkt (OECD & Statistieken Canada, 2005). De onderwijsmarkt bestaat uit drie niveaus: de individuen, die met hun noden en vragen, expliciet naar onderwijs vragen; de onderwijsinstellingen die programma's aanbieden en de autoriteiten die min of meer de interactie tussen vraag en aanbod regelen tussen individuen en de onderwijsinstellingen. De autoriteiten hebben de mogelijkheid om financiële stimulansen te voorzien, door het reduceren van indirecte kosten, door het aanbieden van diensten ... Hier zien we de financiële stimulansen, aangeboden diensten en de reductie van de indirecte kosten, die vandaag meer lijken mee te spelen dan de directe kosten om te participeren, te weinig bekend of toegankelijk zijn. Deze initiatieven kunnen juist de doorslag geven om te participeren. Daarom moeten men dringend investeren in de bekendheid van deze diensten.

Wat kunnen we ondernemen om mensen te laten deelnemen en volharden in educatieve activiteiten om de ongelijkheid in de verdeling van kennis en vaardigheden weg te werken?

Doorheen dit onderzoek zijn er heel wat suggesties naar voren gekomen. Ze zijn misschien niet allemaal even haalbaar, maar toch wel de moeite om eens te bekijken.

Een eerste probleem ziet men omtrent de studiekeuze. Zowel in het middelbaar als hoger onderwijs is er een enorm groot aanbod, maar wat de studierichtingen precies inhouden en tot wat ze leiden is niet altijd even duidelijk, waardoor een foute keuze snel gemaakt wordt. Men geeft aan dat mits een goede begeleiding in het maken van een keuze en het bewuster maken van de interesses en de capaciteiten van een persoon en het aanbod dat er voor handen is, leidt tot een betere keuze dat minder gedoemd is tot mislukking. Ook geeft men aan dat de studierichtingen in het hoger onderwijs vaak te lang duren en dat de kloof tussen de theorie en het werkveld nog te groot is, waardoor men een deel van de studierichting als tijdverlies ziet.

Men is ervan overtuigd dat wanneer men op school inspeelt op de praktijk, studeren veel nuttiger wordt. Suggesties als meer stage, een studierichting opsplitsen in twee jaar theorie en een laatste jaar volledig in het werkveld om al doende de job te leren, komen naar voren.

Dit heeft niet alleen voordelen voor de student in kwestie dat hierdoor beter is voorbereid op het werk, ook de werkgever moet minder gaan investeren in verdere opleiding van zijn werknemers.

Een tweede probleem ziet men nog steeds in de begeleiding en financiële steun van kansarme mensen. De studiebeurs is een mooie aanzet, maar heeft heel wat beperkingen. Niet alleen is het zeer ingewikkeld om in te vullen, ook moet men administratief sterk zijn in het voldoen aan de normen. Verder vindt men dat de grens te beperkt is. Heel veel mensen blijven in de kou staan doordat ze net te veel verdienen. Er wordt te weinig rekening gehouden met de individuele situatie van een gezin. Ook lijken mensen met sociale ongelijkheden, niet altijd te weten wat voor handen is qua ondersteuning. Daarom verdient dit aspect nog meer aandacht.

Als laatste probleem komt naar voren dat begeleiding en ondersteuning zeer belangrijk is. We hebben gezien dat de thuisomgeving, school en de sociale omgeving hier een grote rol in spelen. In de resultaten blijkt dat op vlak van de onderwijsinstelling dit niet altijd optimaal verloopt. Leerkrachten begeleiden studenten niet altijd correct. Dit vanwege verschillende redenen zoals weinig motivatie, een te grote werkdruk, niet weten hoe, ... Daarom lijkt het interessant om een betere begeleiding voor leerkrachten te voorzien zodat studenten gestimuleerd en ondersteund worden in hun keuzeproces.

Verskil tussen laag- en hogeschoolden

Op vlak van verder studeren en het behalen van een diploma zien we dat de laaggeschoolde respondenten hierin een grotere essentie zien. Hogeschoolden houden rekening met het beroep dat iemand wil uitoefenen, de capaciteiten van de persoon in kwestie en de wil om verder te studeren. Men is er van overtuigd dat ervaring een belangrijkere factor is om een bepaalde job naar behoren uit te oefenen. De redenen waarom men wel of niet verder studeren heeft met een aantal aspecten te maken. Laaggeschoolden hebben vooral te kampen gehad met falen en schoolmoeheid. Hogeschoolden hebben tegenover de laaggeschoolden veel meer ondersteuning en stimulans gekregen. Ondanks dat bijna alle ouders studeren belangrijk vonden, hebben de hogeschoolden toch meer ondersteuning en stimulans ervaren. We vermoeden dat het verschil zit in de aard en hoeveelheid van de ondersteuning.

Ook zien we in de literatuur dat er vier drempels zijn waarmee we rekening moeten houden. Deze vier worden beschreven als het niet kennen, niet kunnen, niet willen en niet mogen volgen van een opleiding of cursus. Deze aspecten zien we ook in de resultaten verschijnen als redenen om niet te participeren. Deze drempels zorgen er voor dat een bepaalde groep van de bevolking zelden of nooit deelneemt aan levenslang leren. Het is dan ook belangrijk om deze drempels zo veel mogelijk te verlagen (Baert, 2003).

We kunnen besluiten dat de leerkracht een enorm belangrijke rol heeft in de keuze om verder te studeren en de studiekeuze zelf. Studenten kiezen nog te vaak voor een foute richting omdat ze niet weten wat er allemaal voor handen is en wat het allemaal inhoudt. Ook treedt de leerkracht nog te sturend op wanneer een begeleidende rol meer gepast lijkt. Dit moet ervoor zorgen dat studenten bewuster gaan kijken naar hun interesses en capaciteiten en daardoor ook minder falen wegens een foute studierichting. Een groot verschil zien we in participatie aan educatieve activiteiten, bijna alle hogeschoolden volgen regelmatig bijscholingen, zowel op werkvlak als interessegebied. Laaggeschoolden daarentegen lijken veel minder te participeren. Als ze dat doen, is het vaak in functie van het werk. Dat komt overeen met de resultaten uit 'het volwassenen literatuur en levensvaardighedenonderzoek' van Van Woensel (2006).

Algemeen

We hebben het 'Comprehensive Lifelong Learning Participation Model' dat opgesteld werd door Boeren, Nicaise & Baert (2010) gebruikt in dit onderzoek. Dit model brengt alle factoren in kaart die een rol spelen in de participatie van mensen aan educatieve activiteiten. Deze factoren werden getoetst aan respondenten aan de hand van interviews. We kunnen stellen dat de factoren op individueel niveau en op niveau van de onderwijsinstelling wel degelijk een rol spelen in de beslissen en dat men deze niet kan uitsluiten. Op nationaal niveau hebben we te weinig resultaten om hierover een conclusie te doen. In het interview wordt er te weinig gefocust op nationaal niveau enerzijds en anderzijds is het niet evident om van deze respondenten resultaten op nationaal niveau te verkrijgen.

5.1 Limitaties en mogelijkheden tot vervolgonderzoek

De onderzoeksmethode, populatie, de aard en de gebruikte maat om prestaties te meten, de onderzoeker vormen allemaal factoren die de onderzoeksresultaten kunnen beïnvloeden. Dit maakt dat uitspraken zeer moeilijk veralgemeend kunnen worden. In deze studie werd zo veel mogelijk getracht om zo betrouwbaar en valide te werken (5.3 validiteit en betrouwbaarheid), wat maakt dat bepaalde, maar niet alle ‘valkuilen’ vermeden konden worden.

In dit onderzoek hebben we data van vijftien respondenten. Zes respondenten hebben niet verder gestudeerd na het middelbaar. Negen respondenten hebben hogere studies gedaan waarvan vier op latere leeftijd hebben deelgenomen aan volwasseneducatie. Wanneer we meer respondenten toevoegen aan dit onderzoek zullen er nieuwe elementen naar boven komen aangezien we rekening moeten houden met heel wat factoren en met de persoon in kwestie. Meer respondenten hadden interessantere en betrouwbaardere resultaten opgeleverd. Alleen blijkt het niet evident respondenten te vinden die de wil hebben om deel te nemen aan dit onderzoek. Op basis van de sneeuwbalmethode ben ik oorspronkelijk aan 20 respondenten geraakt, waarvan vijf respondenten hebben geannuleerd. Verschillende redenen zoals ‘niet durven’, ‘te gevoelige onderwerpen’, ...werden aangehaald ondanks de garantie op anonimiteit. De oorzaak leggen we bij het sneeuwbal effect, waarbij je onrechtstreeks als onderzoeker toch in relatie staat met kennissen van de respondenten waardoor de respondenten niet altijd eerlijk zullen durven antwoorden. De oorspronkelijke bedoeling bij de respondenten was om een zo gevarieerd mogelijke populatie te creëren waarbij we de factoren geslacht, leeftijd, werkloosheid en migratie in rekenschap kunnen brengen. Helaas hebben we geen respondenten gevonden die werkloos of geïmmigreerd zijn. Deze doelgroep had nuttige resultaten kunnen opleveren althans toch volgens de literatuur (OECD, 2003 en Desjardins et al. 2006). In de toekomst zou men een vervolgonderzoek kunnen opzetten op grootschaligere basis. Een samenwerking met instellingen die volwasseneducatie aanbieden en een andere manier om respondenten te ronselen kan voor meer respondenten zorgen.

In dit onderzoek hebben we ook resultaten proberen vatten op drie niveaus. Individueel niveau, niveau van de onderwijsinstelling en Nationaal niveau. Op het laatste niveau hebben we slechts beperkte resultaten. In dit onderzoek hadden we niet de juiste respondenten om uitgebreide data te verzamelen op Nationaal niveau.

Vervolgonderzoek zou specifiek op dit niveau kunnen ingaan. Niet alleen kan dit als een evaluatie dienen voor de stand van zaken voor het pact 2020. Ook zou dit de tekortkoming op dit niveau zichtbaar kunnen maken.

Uit de resultaten en conclusies blijkt dat het aanbod op de onderwijsmarkt, zowel in het secundair onderwijs als bij hoger onderwijs en volwasseneducatie, onvoldoende bekend zijn. In de toekomst zou men de oorzaak hiervan en initiatieven kunnen ontwikkelen om dit probleem te verhelpen.

Verder blijkt ook de ondersteuning een belangrijke factor in de participatie aan educatieve activiteiten. Op individueel niveau hebben we niet zo veel inspraak, maar op vlak van de onderwijsinstelling kunnen we heel wat verbeteringen aanbrengen. Zo blijkt dat de rol van de leerkracht essentieel is in de begeleiding van studenten. In de resultaten hebben we gezien dat leerkrachten hier vaak de mist ingaan. Hoe komt dit? Maar belangrijker, hoe kunnen we dit oplossen? Wat voor begeleiding hebben de leerkrachten nodig?

In het pact 2020 waarbij de overheid wil trachten om tegen 2020, 15% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar aan minstens één leeractiviteit te laten deelnemen (European Commission, 2009), zien we in dit onderzoek dat inspanningen nodig zijn om mensen uit de lagere sociale klassen en oudere mensen aan te trekken. In de toekomst kan er meer onderzoek gebeuren naar deze specifieke doelgroepen. Welke initiatieven zijn er en hoe kan men deze doelgroepen aantrekken om toch te participeren aan educatieve activiteiten om deze ongelijkheid weg te werken?

6 Referenties

- Allingham, M. (2002). *Choice Theory : A very short introduction*. London: Oxford Press.
- Baert, H. (2005). Lifelong learning and employability: the role of the Flemish government. *LLinE: Lifelong Learning in Europe*, 10, 82-87.
- Baert, H. (2010). *Perspective for (non-)participation in work-related lifelong learning activities*. Paper presented at ESREA conference, Linköping, Sweden.
- Baert, H., De Rick, K. & Van Valckenborgh, K. (2006). *Towards the conceptualization of "learning climate."* In R.V. De Castro, A.V. Sancho & P.
- Baert, H., Van Damme, D., Douterlungne, M., Kusters, W., Van Wiele, I., Baert, T., Wouters, M., De Meester, K., & Scheeren, J. (2002). *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*. Leuven: Centrum voor Sociale Pedagogiek – UGent – HIVA.
- Bailey, J.R. & Langdana, R.K. (1997). A factor analytic study of teaching methods that influence retention among MBA alumni. *Journal of Education for Business*, 72(5), 297-303.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: NBER.
- Beder, H., (1989), Reaching ABE students: lessons from the Iowa studies. *Adult literacy and basic education*, 14(1), 1-17.
- Bélanger, P. (1997). *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*. New York: Pergamon Press.
- Blunt, A. & Yang, B. (1995). *An examination of the validity of the Education Participation Scale (EPS) and the Adult Attitudes Towards Continuing Education Scale (AACES)*. Paper presented at the Adult Education Research Conference (AERC), University of Alberta, USA.
- Boateng, S.K. (2009). *Significant country differences in adult learning*. Luxembourg: Eurostat.

- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29 (1), 45-61.
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010a). *Intentions and constraints of nonparticipants in adult education*. Paper presented at ESREA Conference Linköping, Sweden.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinefeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: towards a theory of participation in adult education*. New York: Routledge.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 55-67.
- Darkenwald, G.G. & Valentine, T. (1986). *Measuring the social environment of adult education classrooms*. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Syracuse, New York, USA.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: UNESCO.
- Desmedt, E., Groenez, S. & Van den Broeck, G. (2006). *Onderzoek naar de systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden*. Leuven : HIVA.

- Doets, C., Hake, B. & Westerhuis, A. (Eds.) (2001). *Lifelong learning in The Netherlands. The state of the art in 2000*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (Eds.) (1996). *Adult learners, education and training*. London: Routledge.
- Ellsworth, J.H. (1991). Typology of factors that deter participation with an educational institution. *Journal of Adult Education / MPAEA Journal*, 20(1), 15-27.
- Esping-Andersen, G. (1989). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Policy Press.
- European Commission (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. Brussels: European Commission.
- Hayes, E. (1988). A typology of low-literate adults based on perceptions of deterrents to participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 39(1), 1-10.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Keller, J.M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and instruction*, 26(8), 1-7.
- Leibfried, S. (1992). Towards a European welfare state? On integrating poverty regimes into the European Community. In Ferge, Z. & Kolberg, J.E., (Eds.), *Social policy in a changing Europe*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- McGivney V. (2001). *Fixing or changing the pattern. Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. London: Open Books.
- Nicaise, I. (2003). Levenslang leren herverdelen. In I. Vanhoren (Ed.), *Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren 2002, deel 2: Capita Selecta*. Brussel: Ministerie Vlaamse Gemeenschap, Administratie Permanente Vorming / Leuven: HIVA.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2000). *Thematic review on adult learning for Sweden: background report*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2003). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practice*. Paris: OECD.
- Poortman, C., & Schildkamp, K. (2011). Alternative quality standards in qualitative research. *Quality & Quantity, volume 44*.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on constraints to participation in adult education. A bounded agency model. *Adult Education Quarterly, 59* (3), 187-207.
- Schuetze, H.G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education, 44*, 309-327.
- Swanborn, P. (1996). A common base for quality criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and quantity* (30), 19-35.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries*. New York: Wiley: and Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Titmuss, R.M. (1974). *Social policy*. London: Allen and Unwin.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17*(4), 18-25.

Van Woensel, A. (2006). *In het lang en in het breed. Levenslang leren in Vlaanderen en Europa. WAV-rapport februari 2006*. Leuven: Steunpunt WAV.

7 Bijlage

7.1 Interviewleidraad

Fase	vragen	Richttijd
Introductie	Bedankt om deel te nemen aan dit interview. Dit interview vormt het onderzoek van mijn thesis omtrent participatie aan volwasseneducatie. Het interview zal maximaal 40 minuten van uw tijd in beslag nemen. Uw persoonlijke mening is zeer belangrijk voor dit onderzoek, daarom zou ik u willen vragen zo eerlijk en volledig mogelijk op de vragen te antwoorden. De resultaten zullen anoniem verwerkt worden.	
Openingsvragen	<ul style="list-style-type: none">- Wat is uw leeftijd?- Geslacht (zelf invullen)- Bent u getrouwd/ samenwonend/ Alleenstaand?- Woont u nog in het ouderlijk huis/alleen/ met partner?- Heeft u kinderen? Hoeveel?- Studeert/werkt u op dit moment?- Optie studeren: Welke studies volgt u? Kan u uw studieloopbaan schetsen?- Optie werken: Wat voor werk doet u? Kan u uw studieloopbaan en werkloopbaan schetsen?	3 min.
Inleidende vragen	Met dit interview probeer ik na te gaan waarom mensen wel of niet verder studeren. Waar denkt u aan als we het hebben over verder studeren?	2 min.
Overgangsvragen	Vindt u het halen van een diploma belangrijk? Waarom? Welke vormen van leren of bijleren past u nog toe om uw kennis en vaardigheden te verbeteren?	2 min.
Kernvragen + bijvragen	We zullen het in dit interview hebben over de mogelijke factoren die het wel of niet verder studeren beïnvloeden. Dit doen we op drie niveaus: individueel, op niveau van de onderwijsinstelling en op nationaal niveau.	35 min

Daarna trachten we te achterhalen welke initiatieven nodig zijn om de ongelijkheid in vaardigheden en kennis weg te werken.

We gaan nu enkele vragen stellen op individueel niveau, eerst over het psychologisch aspect en daarna op het sociaal – economisch en cultureel aspect.

Psychologisch aspect:

Vragen voor degenen die verder studeren en mensen die nog af en toe cursus volgen om hun kennis en vaardigheden te verbeteren:

Waarom kiest u ervoor om verder te studeren?

- Uit eigen interesse?
- Persoonlijk doel voor ogen? (uitoefenen van een gedroomde job?)
- Omdat men het aangenaam vindt als activiteit?
- Externe druk zoals beloning? (promotie)

Vindt u verder studeren nodig? Waarom?

Vragen voor degenen die niet verder studeren:

Waarom kiest u ervoor om niet verder te studeren?

- Negatieve leerervaring?
- Afhankelijk van het antwoord: zou u iets willen veranderen waardoor u wel zou gaan verder studeren?

Vindt u verder studeren nodig? Waarom wel of niet?

We gaan ons nu toespitsen op sociaal – economische en culturele aspecten op individueel niveau:

Op welke manier wordt u ondersteund of gestimuleerd om uw vaardigheden en kennis te verbeteren door verder te studeren?

- Door wie of wat wordt u ondersteund of gestimuleerd?
- Zou u graag op andere manieren ondersteund en gestimuleerd worden?

welke culturele waarden heeft de ouderlijke omgeving overgebracht qua studie - en carrièrekeuze?

Studeren brengt heel wat kosten met zich mee. **Hoe heeft het financiële aspect een rol gespeeld in uw keuze om wel of niet verder te studeren?**

- Afhankelijk van het antwoord doorvragen naar de financiering zoals studiebeurs aanvragen en ontvangen, zelf betaald of door ouders.
- Suggesties?

Welke nadelen heeft u al ondervonden aan het wel of niet verder studeren? (niet kunnen uitvoeren van huishoudelijke taken door opdat moment te studeren, geld dat verloren gaat door niet te werken, kinderen ten laste ...)

Welke voordelen heeft u al ondervonden aan het wel of niet verder studeren? (promotie, betere salaris, meer kennis en vaardigheden, betere gezondheid, meer sociale contacten, uitvoeren van hobby...)

Wat zijn uw vooruitzichten op de arbeidsmarkt?

- Lijkt het voor u interessant om te investeren in educatieve activiteiten? Waarom?

We gaan nu verder op niveau van de onderwijsinstelling:

Wat vindt u van het aanbod op de onderwijsmarkt?

- Zijn er voldoende studierichtingen?
- Vindt u de studierichtingen toegankelijk?
- Heeft u nog suggesties?

Welke initiatieven onderneemt de onderwijsinstelling om mensen met minder financiële middelen aan te trekken?

Wat voor rol spelen leerkrachten/docenten in het wel of niet verder studeren?

- Welke eigenschappen vindt u belangrijk voor een docent zodat leren gestimuleerd wordt?
- Heeft u nog suggesties?

	<p>Welke rol speelt de sociale omgeving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welke eigenschappen moeten een aangename sociale omgeving hebben volgens u zodat men beter leert of blijft leren? - Wat voor leerklimaat lijkt volgens u het meest aangewezen om mensen te laten leren? - Suggesties? <p>Wat kan een onderwijsinstelling nog meer ondernemen om mensen terug aan te trekken om verder te studeren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alternatieve studiemethoden? - Meer ondersteuningsdiensten? - Gemakkelijke toegang tot cursussen? - Meer financiële steun? - Meer voordelen? <p>Voor een laatste kernvraag schakelen we over naar het nationaal niveau.</p> <p>Een vraag voor degenen die werken:</p> <p>Welke vormen van werkgerelateerd trainen ondervindt u?</p> <p>Kan u dit meer toelichten?</p> <p>Kan u zich verder specialiseren op uw werk? Hoe kunt u zich specialiseren?</p>	
Slotvragen	Zijn er nog dingen die u wil melden omtrent de keuze om wel of niet verder te studeren? Zijn er dingen die we over het hoofd zien?	1 min
Afronding	Alvast heel erg bedankt om deel te nemen aan dit interview. Zoals eerder vermeld blijven de resultaten geheel anoniem en krijgt u een kopie van de resultaten.	

7.2 Codelijst

Nodes	
	Name
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> aanbod op de onderwijsmarkt
	<input type="checkbox"/> suggesties
	<input type="checkbox"/> toegankelijkheid studierichtingen
	<input type="checkbox"/> Andere dingen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> financiële aspect van verder studeren
	<input type="checkbox"/> initiatieven die de onderwijsinstelling onderneemt
	<input type="checkbox"/> Ideaal leerklimaat
	<input type="checkbox"/> Ouderlijke omgeving
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> rol van de leerkracht
	<input type="checkbox"/> eigenschappen dat leerkracht moet hebben
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> rol van sociale omgeving
	<input type="checkbox"/> eigenschappen die sociale omgeving moet hebben
	<input type="checkbox"/> specialiseren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Verder studeren
	<input type="checkbox"/> nadelen van wel of niet verder studeren
	<input type="checkbox"/> ondersteuning en stimulans
	<input type="checkbox"/> visie op behalen van diploma
	<input type="checkbox"/> Visie op verder studeren
	<input type="checkbox"/> voordelen van wel of niet verder studeren
	<input type="checkbox"/> vooruitzichten arbeidsmarkt - investeren in educatieve activiteiten
	<input type="checkbox"/> Vormen van leren om kennis en vaardigheden te verbeteren
	<input type="checkbox"/> Waarom heb je wel of niet verder gestudeerd
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> wat kan onderwijsinstelling nog meer ondernemen
	<input type="checkbox"/> Alternatieve studiemethoden
	<input type="checkbox"/> gemakkelijke toegang tot cursussen
	<input type="checkbox"/> meer financiële steun
	<input type="checkbox"/> meer ondersteuningsdiensten
	<input type="checkbox"/> meer voordelen
	<input type="checkbox"/> werkgerelateerd trainen

7.3 Getranscribeerde interviews

Wegens de grote hoeveelheid bijlagen hebben we besloten deze apart toe te voegen aan de hand van een cd-rom. Deze data kan opgevraagd worden bij Stephanie D'Hooge via e-mail stephanie_dhooge@hotmail.com of via de promotor prof. dr. David Gijbels.