

DE STAAT VAN DE NEDERLANDSE VOLWASSENENEDUCATIE 2024

HET STELSEL, DE OPBRENGSTEN EN DE
KNELPUNTEN ANNO 2024



Picture by: Nino Carè

Prof. Dr. Maurice de Greef & MSc. Mieke de Haan MLD
In samenwerking met de leden van de klankbordgroep
UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie Vrije Universiteit Brussel

Colofon

Verantwoordelijke	Prof. Dr. Maurice de Greef
Contact	Maurice.De.Greef@vub.be
Status	Definitief
Classificatie	Extern

Inhoudsopgave

1	Voorwoord	5
2	Inleiding: Leren als recht voor iedereen	6
3	De infrastructuur van volwasseneneducatie	8
3.1.	Totstandkoming en wijzigingen van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs	8
3.2.	Huidige situatie trajecten volwasseneneducatie	10
4	De deelnemers	12
4.1.	Bereik en achtergrondkenmerken deelnemers	12
4.2.	Doorstroom naar andere opleidingen	16
4.3.	Aansluiting arbeidsmarkt	18
5	Aanbod	19
5.1.	Regionaal aanbod	19
5.2.	Deelname aan formele versus non-formele leertrajecten	19
5.3.	Deelname aan soorten leertrajecten	21
5.4.	Kwaliteit van docenten	22
5.5.	Kwaliteit van de lessen	22
6	Impact	25
6.1.	Impact op basisvaardigheden	25
6.2.	Impact op sociale inclusie	26
6.3.	Impact op arbeidsmarktpositie	27
6.4.	Succesfactoren van de leeromgeving	28
6.5.	Impact op macroniveau en rendement	29
7	Sturing	31
7.1.	Sturing door financiën	31
7.2.	Sturing door wetgeving en regelingen	33
7.3.	Sturing op kwaliteit en continuïteit van het onderwijs	34
8	Conclusies: Infrastructuur roept om versteviging	36

8.1. Diversiteit aan partners en een beperkte scope	36
8.2. Smalle groep deelnemers en weinig doorstroom	36
8.3. Landelijk kwaliteitskader en aandacht voor professionalisering van docenten ontbreekt	36
8.4. Grote impact en sterk rendement	37
8.5. Tekort aan faciliteiten en inhoudelijke sturing belemmert onderwijsopdracht	37
8.6. Resumé: Landelijke kwaliteitsimpuls en faciliteiten zijn meer dan ooit noodzakelijk	38
9 Referenties	40

1 Voorwoord

Toen de lidstaten van de Verenigde Naties de Sustainable Development Goals vaststelden, kreeg doel 4 over onderwijs een belangrijke en opvallende toevoeging: *'to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all'*. Daarmee benadrukten de VN het belang van een leven lang leren, en dat niet alleen: ze deed ook een oproep om dat belang actief onder de aandacht te brengen.

UNESCO is de coördinerende organisatie voor de uitvoering van dit doel en in haar 'Strategy for youth and adult literacy (2020-2025)' staat dat de zich snel ontwikkelende wereld van vandaag vraagt om kennis, vaardigheden en competenties die verder gaan dan de basis van lezen en schrijven. De hele wereld staat voor die uitdaging, ook Nederland. De Nederlandse UNESCO Commissie is dan ook heel blij met de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie, gevestigd aan de Vrije Universiteit Brussel. Door het onderzoek van leerstoelhouder Maurice de Greef wordt zichtbaar welke interventies wel en niet goed werken, en ook waar de gaten vallen. In 2021 adviseerde de leerstoel de Nederlandse overheid om werk te maken van een adequate, draagkrachtige infrastructuur voor volwasseneneducatie. Dat advies werd goed ontvangen, werd breed besproken en leverde vele reacties op.

Nu, in 2024, is het tijd om te kijken waar we staan. Vandaar dit rapport 'De staat van de Nederlandse volwasseneneducatie 2024'. De roep om een stevigere infrastructuur klinkt nog even luid en duidelijk, maar het rapport maakt ook zichtbaar welke succesvolle interventies er zijn (geweest). Ook wordt duidelijk waar er ruimte is om die infrastructuur te verbeteren. Het is onze wens dat ook dit rapport breed besproken zal worden en dat het een krachtige impuls zal geven aan die dringende oproep: *'to (...) promote lifelong learning opportunities for all'*.

Onze wereld en onze samenleving zijn complex geworden. Gevoelens van uitsluiting kunnen leiden tot polarisatie. Meer aandacht voor het Nederlandse volwassenenonderwijs en een betere structuur ervan zullen er naar onze overtuiging voor zorgen dat meer mensen mee kunnen en willen doen in de maatschappij. Niemand achterlaten (*'Leave no one behind'*) is het motto van de Agenda 2030 en de Sustainable Development Goals: iedereen is onderdeel van wat er gebeurt in de wereld.

Zo kan het volwassenenonderwijs bijdragen aan een wereld waarin eenieder zich bewust is van de verantwoordelijkheden die hij of zij draagt om een betere en eerlijkere wereld voor iedereen mogelijk te maken.

Kathleen Ferrier

(Voorzitter Nederlandse UNESCO Commissie)

2 Inleiding: Leren als recht voor iedereen

Eén van de 17 Sustainable Development Goals die de UNESCO omarmt, is 'Quality Education'. Hiermee heeft ze de ambitie dat iedereen kwalitatief goed onderwijs moet krijgen om zichzelf duurzaam te kunnen ontwikkelen en zijn of haar leven te kunnen verbeteren¹. Dus ook de volwassenen. Er zijn veel inwoners die pas op latere leeftijd de mogelijkheid krijgen om aan kwalitatief goed onderwijs te kunnen deelnemen. Als iemand in zijn of haar jeugd deze kans niet heeft gehad, moet dit alsnog mogelijk zijn op latere leeftijd. Daarom hebben de lidstaten van de UNESCO in 2015 afspraken gemaakt om zich samen in te zetten voor een sterke infrastructuur van volwasseneneducatie. In deze 'Recommendation on Adult Learning and Education'² hebben de lidstaten afgesproken dat er in elk land een goed stelsel van volwasseneneducatie moet zijn. De UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie van de Vrije Universiteit Brussel ondersteunt deze ontwikkeling in zowel België als Nederland en doet onderzoek om de infrastructuur volwasseneneducatie in beide landen te kunnen optimaliseren.

Het gedachtegoed van de UNESCO sluit naadloos aan bij de 'Werkagenda mbo 2023 - 2027'³. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft onder andere samen met de gemeenten, de onderwijsinstellingen, de werkgevers en de bijbehorende koepelorganisaties afspraken gemaakt om 'samen te werken aan talent' en te zorgen dat iedereen via scholing een duurzame plek op de arbeidsmarkt kan krijgen. Uitgangspunt is dat iedere deelnemer gelijke kansen krijgt⁴. Eén van de doelstellingen van deze werkagenda is het verminderen van laaggeletterdheid door te investeren in scholingsprogramma's voor laaggeletterden onder andere gericht op een combinatie van het leren van beroepsvaardigheden en basisvaardigheden. Iets wat bij uitstek gerealiseerd kan worden door trajecten volwasseneneducatie.

Hierbij gaat het om een vorm van onderwijs die voor de 'doorgaande leerlijn' op het gebied van basisvaardigheden kan zorgen en dat is precies wat de Inspectie van het Onderwijs recentelijk bepleit in haar 'Staat van het Onderwijs'⁵. Elk jaar laat de Inspectie van het Onderwijs haar licht schijnen over ons onderwijsstelsel. Hierin ontbreekt echter het volwassenenonderwijs en wel het volwassenenonderwijs dat specifiek gericht is op het vergroten en uitbreiden van de basisvaardigheden: de volwasseneneducatie. Toch blijkt dit één van de grootste opdrachten van de toekomst: de verbetering van de basisvaardigheden. Volgens de Inspectie van het Onderwijs lijkt ons onderwijs tekort te schieten, met name voor kwetsbare groepen⁶. Juist deze groepen moeten een plek krijgen in de volwasseneneducatie, zodat ze hun basisvaardigheden alsnog kunnen versterken en volwaardig kunnen participeren in de samenleving, in werk en door kunnen stromen naar beroepsopleidingen.

De UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie is in 2018 opgericht om de meerwaarde van volwasseneneducatie aan te tonen door het doen van onderzoek en een bijdrage te leveren aan een sterker beleid, zodat de sector over voldoende faciliteiten kan gaan beschikken. Daarnaast onderzoekt ze samen met het werkveld (waaronder de onderwijsinstellingen, gemeenten, docenten, beleidsmakers en andere professionals) mogelijkheden voor nieuwe leertrajecten in het sociaal domein om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk volwassenen kunnen deelnemen aan leren. Centraal staat de samenwerking met het werkveld en de aandacht voor groepen (jong)volwassenen die extra ondersteund moeten worden (zoals laaggeletterden, migranten, korteropgeleiden, senioren, risicojongeren, enzovoorts). Er wordt de voorkeur aan gegeven om de term korteropgeleiden te hanteren. Desondanks zal in deze publicatie ook op sommige plekken de term laagopgeleiden worden gehanteerd, omdat deze in de desbetreffende onderzoeken of beleidsstukken wordt gebruikt.

Deze publicatie beschrijft een analyse van hoe het huidige beleid en aanbod volwasseneneducatie in Nederland is georganiseerd en wordt gefaciliteerd. Het betreft enkel de volwasseneneducatie gericht op het vergroten van de basisvaardigheden en het verbeteren van de arbeidsmarktpositie en niet de inburgering, bedrijfsopleidingen en cursussen gericht op de vrijetijdsbesteding. Er wordt in kaart gebracht of er in Nederland een duurzaam en toegankelijk stelsel volwasseneneducatie is. Dit moet gericht zijn op een brede persoonlijke ontwikkeling en de ambitie hebben dat iedereen de mogelijkheid heeft om op latere leeftijd via scholing een betere plek in de samenleving en/of op de arbeidsmarkt te krijgen, zoals overeengekomen tussen de lidstaten van de UNESCO.

Prof. Dr. Maurice de Greef

Deze publicatie en alle andere activiteiten van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie zijn niet mogelijk zonder de betrokkenheid en volledige inzet en toewijding van de klankbordgroepleden. Ik wil graag de volgende mensen bedanken voor hun geweldige bijdragen:

Ella Bohnenn (Ella Bohnenn Advies + Onderzoek + Coaching)

Monique de Bos (Gemeente Dordrecht)

Marieke Brugman (Nederlandse UNESCO Commissie)

Mieke de Haan (UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie)

Laura Hendriks (Alsare academie B.V.)

Tanja Seldenthuis (Gemeente Heerlen)

Marga Tubbing (UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie)

Dorien Vogelsang (Gemeente Amsterdam)

Hella Wolschrijn (Deltion College)

3 De infrastructuur van volwasseneneducatie

Het huidige aanbod volwasseneneducatie gericht op het vergroten van sociale, professionele en educatieve redzaamheid wordt grotendeels gefaciliteerd door de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. In de afgelopen decennia zijn er diverse ontwikkelingen geweest die samenhangen met deze wetgeving en die van invloed zijn geweest op het huidige aanbod volwasseneneducatie. Vraag is hoe het huidige stelsel in Nederland wordt vormgegeven.

3.1. Totstandkoming en wijzigingen van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs

De Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) is op 31 oktober 1995 aangenomen en werd op 1 januari 1996 van kracht. Op dat moment waren er ROC's gevormd. Regionale opleidingscentra zoals bedoeld in artikel 1.3.1 van de WEB⁷. In dit artikel wordt onder meer gesteld in lid 1: "Aan regionale opleidingscentra worden opleidingen educatie en beroepsonderwijs verzorgd" en in lid 3: "De regionale opleidingscentra (...) ontvangen voor het verzorgen van opleidingen educatie een bedrag van het college van burgemeester en wethouders." Zij hebben destijds dus de taak en faciliteiten gekregen om educatie en beroepsonderwijs te verzorgen. Momenteel ontvangen de gemeenten ten behoeve van de educatie jaarlijks een rijksbijdrage van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het college van B&W van een gemeente (waaraan de rijksbijdrage is toegekend) besluit jaarlijks voor 1 november voor het jaar daarop over de bedragen voor de educatieve activiteiten (onderscheiden naar de opleidingen bedoeld in artikel 7.3.1). Deze WEB heeft als doel om meer samenhang te brengen tussen de vormen van het middelbaar beroepsonderwijs, het leerlingwezen en het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo), het aanbod basisvaardigheden voor Nederlandstaligen, Nederlands als tweede taal (NT2), oriëntatie en schakeling en het vormingswerk. De doelstelling van de ROC-vorming was tweeledig⁸:

1. *Realisatie van verbetering van de afstemming tussen beroepsonderwijs en educatie*

In dit kader was in 1998 al in een onderzoek gesteld dat de ROC-vorming voor Educatie van meerwaarde is: "Gemeenten moeten nadrukkelijk gebruik maken van de mogelijkheden die het potentieel brede assortiment aan opleidingen bij het ROC biedt. (...) Voor het oplossen van diverse beleidsvraagstukken van de lokale overheid, is het wenselijk dat de gemeenten zich niet beperken tot de educatie, maar gebruikmaken van het gehele ROC."⁹

2. Totstandbrenging van een meer samenhangende besluitvorming op het gebied van educatie

Met name daar waar het de programmering van het aanbod en besteding van de daarmee gemoeide gelden betrof.

Om de besluitvorming te verbeteren werd een decentraal bekostigings- en aansturingsmodel voor educatie ingevoerd. De middelen voor educatie werden door het Ministerie van OCW aan de gemeenten uitgekeerd. Vervolgens was het aan de gemeenten om in relatie tot het voorgestelde beleid en in samenspraak met de instellingen te komen tot besteding van de educatiemiddelen bij de ROC's. In de (beleids)praktijk is deze constructie ook wel de 'gedwongen winkelnering' van gemeenten bij ROC's gaan heten.

Daarnaast werd Nederlands als Tweede taal in 1996 ook een onderdeel van het ROC. Dit wijzigt op initiatief van Rita Verdonk (VVD) in de Wet van 30 november 2006. Dan wordt via de Wet Inburgering de inburgeringsplicht vastgelegd en op 1 januari 2007 ingevoerd. Marktwerking in en privatisering van de publieke sector waren eind jaren negentig in opkomst. Deels parallel daaraan, deels erop volgend ging de politiek een strikter immigratiebeleid voorstaan¹⁰. Het aantal nieuwkomers moest worden teruggedrongen en inburgering als integratie-instrument kreeg voor oud- en nieuwkomers een verplichtend karakter. In de sector van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie komen deze twee tendensen samen in de invoering van marktwerking op het terrein van inburgeringscursussen. Tegelijkertijd worden er bezuinigingen doorgevoerd op delen van de educatiegelden¹¹. In 2010 signaleert de Algemene Onderwijsbond dat het misgaat en dat de concurrentie tussen aanbieders tot minder uren, grotere klassen en minder leraren leidt. Na de wetwijziging in 2013 uitgevoerd door Lodewijk Asscher (PvdA) moesten de inburgeringscursussen door de nieuwkomer zelf op de vrije markt worden ingekocht. Gevolg was dat het aantal mensen dat sinds de invoering van de nieuwe inburgeringswet voor het examen slaagt, is gehalveerd: een schamele 39 procent, tegenover ruim 80 procent vóór de invoering van de wet¹². De wet wordt nogmaals gewijzigd in 2017 en vervolgens nogmaals in 2021 en is in 2022 in werking getreden. De marktwerking blijft van kracht en van een stabiele infrastructuur is geen sprake. Na de invoering van de marktwerking voor de inburgering lijkt de trend gezet. In 2010 wordt duidelijk dat de marktwerking in de inburgering geen succes is. Maar in 2011 dient Ton Elias (VVD) een motie in waarbij hij de regering verzoekt *"toe te staan educatietrajecten taal en rekenen in te kopen bij zowel regionale opleidingscentra als private aanbieders, waarbij uiteraard vooraf heldere kwalitatieve en procedurele criteria zullen moeten worden opgesteld waaraan aanbieders moeten voldoen."*¹³ In een latere motie verzoekt hij om die criteria¹⁴. Ten slotte wordt

in het 'Actieplan mbo: 'Focus op vakmanschap 2011–2015' vastgesteld dat het landelijk budget voor vavo verdeeld wordt over de ROC's, waarmee het vavo los komt te staan van de educatie en direct onder de Rijksbekostiging valt¹⁵.

Met ingang van 1 januari 2015 is de verplichte besteding van educatiemiddelen bij de ROC's komen te vervallen. Dit houdt in dat vanaf die datum de ROC's geen wettelijke taak hebben met betrekking tot de zogenoemde opleidingen overige educatie (oftewel trajecten basisvaardigheden voor volwassenen). Contactgemeenten mogen het educatiebudget inzetten bij elke organisatie die opleidingen overige educatie aanbiedt. Deze opleidingen overige educatie moeten wel voldoen aan de eindtermen die op grond van artikel 7.3.3 van de WEB¹⁶ zijn vastgelegd in de 'Regeling eindtermen educatie'¹⁷. Deze opleidingen kunnen worden afgesloten met een instellingsexamen. Als bewijs dat dit examen met goed gevolg is afgelegd kan de examencommissie een diploma uitreiken. Om dit examen te mogen afnemen en een diploma uit te reiken moet een organisatie het recht op diploma-erkenning voor de betreffende opleiding overige educatie aanvragen. In 2017 worden digitale vaardigheden als een nieuwe opleiding educatie opgenomen in de 'Regeling eindtermen educatie', waarvoor dus hetzelfde geldt.

3.2. Huidige situatie trajecten volwasseneneducatie

Het huidige aanbod is gebaseerd op de Regionale Educatie Programma's (REP's) die door de gemeenten in de afzonderlijke 35 arbeidsmarktregio's zijn samengesteld. De centrumgemeenten stellen dit aanbod samen in overleg met de regiogemeenten. Hierbij wordt op basis van aanbestedingen en subsidies de samenwerking met de aanbieders van volwasseneneducatie bepaald. Dit aanbod focust zich in de meeste gevallen op de aanpak laaggeletterdheid gefaciliteerd vanuit de WEB en niet op de inburgering. De inburgering wordt in deze analyse dan ook buiten beschouwing gelaten. De gemeenten krijgen ook een extra 'Decentralisatie-uitkering Laaggeletterdheid' om de uitvoering van dit plan onder andere te kunnen coördineren.

Gevolg is dat elke arbeidsmarktregio een andere samenstelling van aanbieders heeft die soms formele en soms non-formele educatie aanbieden. Dit kunnen de ROC's zijn, maar ook commerciële taalaanbieders, bibliotheken, (digi-)taalhuizen, welzijnsinstellingen, sociaal maatschappelijke partners (zoals Humanitas en Stichting Gilde Nederland) en eventueel volksuniversiteiten. Het aanbod is meestal gericht op het verbeteren van taal-, reken- of digitale vaardigheden. Dit aanbod wordt grotendeels face to face verzorgd. Daarnaast is er nog een groot aanbod voor digitaal leren dat verzorgd wordt door diverse landelijke partners. Het grootste aanbod wordt (via lokale en regionale instellingen of aan individuele gebruikers) verzorgd door Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl. Deze stichting heeft een groot bereik: het oefenmateriaal werd in 2022 door 61.306 deelnemers gebruikt en er werden 23.450 certificaten behaald¹⁸. Het aanbod is er voor

iedereen die zijn vaardigheden en kennis wil verbeteren en is verdeeld over de thema's: Taal, Digitale Vaardigheden (zoals Klik & Tik), Rekenen en Geld, Gezond Leven, Samenleving en Werk. Het online aanbod heeft geen eigen en duidelijke structurele plek in de regionale educatieve plannen en in het landelijk beleid.

Samenvatting

Het huidige aanbod volwasseneneducatie gericht op het verkrijgen van een betere plek in de samenleving en de arbeidsmarkt wordt gefaciliteerd vanuit de WEB en is gescheiden van de inburgering, de bedrijfsopleidingen en de leertrajecten gericht op vrijetijdsbesteding. De WEB is in de loop der jaren beperkter geworden wat betreft haar scope en faciliteiten. Het aanbod wordt bepaald door de gemeenten in de 35 arbeidsmarktregio's. De aanbieders van de leertrajecten in deze 35 regio's zijn zeer divers en de huidige scope is vooral gericht op het verbeteren van taal-, reken- en digitale vaardigheden. Daarnaast zijn er ook veel inwoners die digitaal leren. Het online aanbod heeft geen duidelijke structurele plek in de regionale educatieve plannen en het landelijk beleid ondanks dat er een groot aantal deelnemers wordt bereikt.

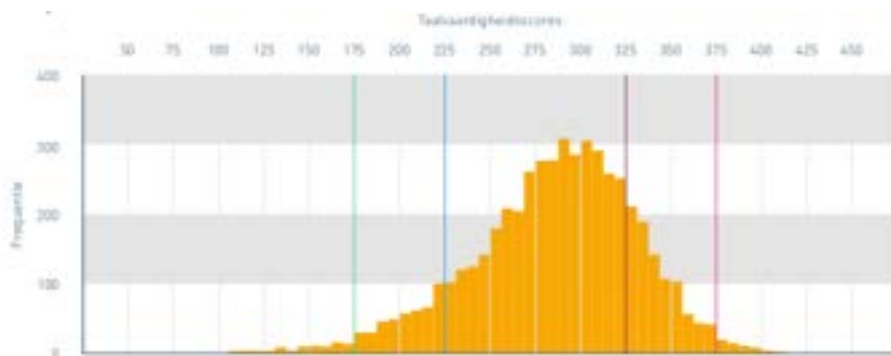
4 De deelnemers

De potentiële doelgroep volwassenen (laaggeletterden) voor volwasseneneducatie is volgens het PIAAC onderzoek 1,3 miljoen volwassenen¹⁹. Volgens de Algemene Rekenkamer is deze groep met 2,5 miljoen veel groter gezien het feit dat er ook 65-plussers zijn naast mensen die laaggecijferd zijn²⁰. Vraag is of en hoeveel mensen van deze groep inwoners worden bereikt en wie er worden bereikt.

4.1. Bereik en achtergrondkenmerken deelnemers

Het internationale PIAAC onderzoek (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) laat zien dat er een grote groep laaggeletterden bestaat. Figuur 1 laat zien, dat de grootste groep laaggeletterden zich tussen taalniveau 1 (de groene lijn bij taalvaardigheidsscore 175) en taalniveau 2 (de blauwe lijn bij taalvaardigheidsscore 225) bevindt. De omvang van deze groep laaggeletterden is circa 10% van de beroepsbevolking. Het taalvaardigheidsniveau van deze groep is beperkt en in die zin zou deze groep in aanmerking komen voor en baat hebben bij een aanbod taalvaardigheid en misschien breder: een leertraject in de volwasseneneducatie.

Figuur 1: Omvang en verdeling groep laaggeletterden²¹



De vraag is: wie nemen nu werkelijk deel aan de trajecten volwasseneneducatie? In 2022 namen gemiddeld per arbeidsmarktregio 377 op de 100.000 inwoners, oftewel circa 0,4% deel aan een leertraject volwasseneneducatie gefinancierd vanuit de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB)²². Deze groep bestaat in vrijwel elke regio voor het merendeel uit vrouwen. Uit tabel 1 blijkt dat gemiddeld per arbeidsmarktregio circa 61% vrouw is.

Tabel 1: Geslacht deelnemers naar WEB-regio²³
(op basis van woonplaats cursusdeelnemer)

Nr.	Woonplaats WEB-regio ²	Man (%)	Vrouw (%)	Onbekend of neutraal (%)
1	Totaal	28,3	60,8	10,9
2	Groningen	35,0	64,4	0,6
3	Friesland	32,3	67,6	0,1
4	Drenthe	28,8	69,2	2,0
5	Twente	30,2	69,6	0,2
6	Stedendriehoek en Noordwest Veluwe	32,5	66,3	1,2
7	Midden-Gelderland	29,0	70,7	0,3
8	Rijk van Nijmegen	32,6	66,8	0,5
9	Achterhoek	36,2	63,6	0,2
10	Rivierenland	33,4	65,5	1,1
11	Flevoland	23,5	75,4	1,1
12	Gooi en Vechtstreek	1,1	5,6	93,3
13	Midden-Utrecht	3,7	6,6	89,7
14	Amersfoort	27,0	71,8	1,2
15	Noord-Holland Noord	28,7	68,8	2,5
16	Zaanstreek/Waterland	26,8	73,0	0,2
17	Groot Amsterdam	34,5	65,1	0,4
18	Holland Rijnland	28,4	70,8	0,7
19	Midden-Holland	28,7	70,1	1,2
20	Haaglanden	32,7	66,9	0,4
21	Rijnmond	17,3	24,1	58,6
22	Drechtsteden	25,5	72,2	2,3
23	Zeeland	40,8	58,5	0,7
24	West-Brabant	29,9	69,8	0,3
25	Midden-Brabant	26,4	47,5	26,1
26	Noordoost-Brabant	32,4	64,5	3,1
27	Zuidoost-Brabant	34,8	65,1	0,1
28	Noord-Limburg	29,1	70,7	0,2
29	Zuid-Limburg	30,9	69,1	0,0
30	Helmond-De Peel	Onbekend	Onbekend	Onbekend
31	Midden-Limburg	Onbekend	Onbekend	Onbekend
32	Zuid-Holland Centraal	10,5	34,9	54,7
33	Gorinchem	31,4	68,2	0,4
34	Regio Zwolle	30,1	69,0	0,9
35	Zuid-Kennemerland en IJmond	Onbekend	Onbekend	Onbekend
36	FoodValley	Onbekend	Onbekend	Onbekend
37	Onbekend	25,5	56,0	18,5

Wat betreft de leeftijd zien we dat de meeste deelnemers tussen de 25 en 55 jaar zijn (zie tabel 2). In een enkele regio ligt het accent iets meer op de oudere volwassenen of juist de jongere volwassenen, maar de verschillen tussen de regio's zijn vrij klein.

Tabel 2: Leeftijd deelnemers naar WEB-regio²⁴
(op basis van woonplaats cursusdeelnemer)

Nr.	Woonplaats WEB-regio ²	16-25	25-35	35-45	45-55	55-65	65-75	75+	Overig
1	Totaal	5,1	24,0	28,8	17,5	9,2	3,8	3,7	8,0
2	Groningen	5,5	26,4	34,4	20,3	9,8	2,2	0,5	0,9
3	Friesland	3,0	24,7	31,2	24,5	11,2	3,6	1,0	0,7
4	Drenthe	8,1	26,6	34,2	22,5	4,7	1,4	0,4	2,2
5	Twente	5,8	24,5	32,5	23,7	11,1	2,3	0,1	0,0
6	Stedendriehoek en Noordwest Veluwe	4,6	23,2	30,0	20,1	9,5	2,3	0,1	10,3
7	Midden-Gelderland	5,0	24,9	32,6	16,1	12,7	1,6	0,4	6,8
8	Rijk van Nijmegen	3,0	25,8	36,2	24,1	7,8	1,6	0,2	1,2
9	Achterhoek	4,8	27,2	34,5	18,7	10,0	2,6	0,2	2,0
10	Rivierenland	3,4	28,0	31,4	21,8	9,5	2,4	1,4	2,1
11	Flevoland	3,2	23,3	37,6	16,1	5,9	1,1	0,8	12,1
12	Gooi en Vechtstreek	4,2	23,8	43,1	19,3	8,0	0,7	0,0	0,9
13	Midden-Utrecht	4,4	30,5	27,5	16,9	8,8	4,3	1,9	5,7
14	Amersfoort	7,1	23,1	34,2	23,1	6,8	2,0	0,0	3,6
15	Noord-Holland Noord	5,0	16,6	21,1	13,7	11,4	9,5	17,0	5,7
16	Zaanstreek/Waterland	6,7	29,5	34,7	17,0	9,3	1,8	0,8	0,3
17	Groot Amsterdam	7,9	32,8	30,5	18,0	8,7	1,7	0,2	0,1
18	Holland Rijnland	4,6	27,3	32,1	15,1	7,3	2,9	1,8	8,8
19	Midden-Holland	3,1	22,9	32,7	21,8	12,9	0,7	0,3	5,6
20	Haaglanden	6,7	33,8	33,3	18,1	6,7	1,3	0,2	0,1
21	Rijnmond	0,8	8,0	11,4	7,6	11,4	1,3	0,0	59,5
22	Drechtsteden	5,1	19,4	24,4	19,6	17,7	2,4	0,6	10,8
23	Zeeland	9,4	20,7	29,9	19,6	6,9	5,2	3,6	4,6
24	West-Brabant	4,7	20,9	29,7	19,3	8,5	5,4	4,9	6,5
25	Midden-Brabant	4,6	16,8	18,9	14,4	7,6	6,0	5,2	26,5
26	Noordoost-Brabant	4,9	23,0	28,5	17,8	9,7	2,3	0,6	13,3
27	Zuidoost-Brabant	4,0	30,6	41,7	14,5	6,0	1,9	0,7	0,5
28	Noord-Limburg	5,1	23,7	24,8	16,2	9,4	2,4	0,9	17,6
29	Zuid-Limburg	4,0	22,0	30,4	22,4	15,3	4,7	0,3	1,0
30	Helmond-De Peel	-	-	-	-	-	-	-	-
31	Midden-Limburg	-	-	-	-	-	-	-	-
32	Zuid-Holland Centraal	3,5	19,1	32,9	17,6	3,7	2,2	1,9	19,2
33	Gorinchem	3,6	23,7	28,8	16,6	8,6	6,4	4,6	7,7
34	Regio Zwolle	7,1	22,7	31,0	21,5	8,9	1,2	0,9	6,7
35	Zuid-Kennemerland en IJmond	-	-	-	-	-	-	-	-
36	FoodValley	-	-	-	-	-	-	-	-
37	Onbekend	2,7	14,0	19,3	13,0	7,8	2,5	0,8	39,8

Aan de trajecten volwasseneneducatie nemen zowel volwassen NT1-deelnemers als NT2-deelnemers deel. NT1-deelnemers zijn deelnemers die Nederlands als moedertaal hebben. Daarnaast zijn er ook deelnemers die niet in Nederland zijn geboren en getogen, de volwassen NT2-deelnemers. Tabel 3 laat zien, dat het merendeel van de deelnemers, 81%, NT2-deelnemers zijn. De vraag is waarom het percentage NT1-ers dat aan

leertrajecten deelneemt, zo laag is. Op basis van de meest recente rapportage van het CBS wordt duidelijk dat in 2022 in de vijf regio's waar de meeste NT1-deelnemers werden bereikt men daar vooral samenwerkte met een ROC, een publieke onderwijsinstelling²⁵. In de regio's waar 10% of meer van de deelnemers NT1-deelnemer is, is in 13 van deze 15 regio's sprake van een samenwerking met het ROC²⁶.

Tabel 3: Moedertaal deelnemers naar WEB-regio²⁷
(op basis van woonplaats cursusdeelnemer)

Nr.	Woonplaats WEB-regio	Nederlands als eerste taal (%)	Nederlands als tweede taal (%)	Onbekend (%)
1	Totaal	14,1	81,0	4,9
2	Groningen	13,7	81,9	4,4
3	Friesland	14,3	85,7	0,0
4	Drenthe	29,1	70,9	0,0
5	Twente	5,4	94,6	0,0
6	Stedendriehoek en Noordwest Veluwe	11,5	88,0	0,4
7	Midden-Gelderland	21,2	78,7	0,1
8	Rijk van Nijmegen	24,8	75,0	0,2
9	Achterhoek	8,8	88,8	2,4
10	Rivierenland	6,4	93,1	0,5
11	Flevoland	3,1	96,8	0,1
12	Gooi en Vechtstreek	0,7	6,7	92,5
13	Midden-Utrecht	4,5	86,5	9,0
14	Amersfoort	1,8	97,3	1,0
15	Noord-Holland Noord	35,8	62,6	1,6
16	Zaanstreek/Waterland	1,1	98,9	0,0
17	Groot Amsterdam	5,8	93,8	0,3
18	Holland Rijnland	4,7	95,2	0,1
19	Midden-Holland	7,4	91,9	0,7
20	Haaglanden	3,2	96,7	0,1
21	Rijnmond	9,7	89,5	0,8
22	Drechtsteden	11,2	88,8	0,0
23	Zeeland	6,9	42,0	51,1
24	West-Brabant	19,3	80,7	0,0
25	Midden-Brabant	26,8	69,8	3,4
26	Noordoost-Brabant	4,4	81,8	13,8
27	Zuidoost-Brabant	6,4	93,6	0,0
28	Noord-Limburg	19,4	80,5	0,1
29	Zuid-Limburg	26,2	73,8	0,0
30	Helmond-De Peel	Onbekend	Onbekend	Onbekend
31	Midden-Limburg	Onbekend	Onbekend	Onbekend
32	Zuid-Holland Centraal	5,6	91,4	3,1
33	Gorinchem	6,4	86,3	7,3
34	Regio Zwolle	14,1	85,6	0,3
35	Zuid-Kennemerland en IJmond	Onbekend	Onbekend	Onbekend
36	FoodValley	Onbekend	Onbekend	Onbekend
37	Onbekend	15,6	67,1	17,3

Op basis van de cijfers wordt dus duidelijk dat in de meeste regio's er vrij weinig NT1-deelnemers worden bereikt, terwijl onderzoek laat zien dat dit juist de grootste groep laaggeletterden is¹⁰. *Ter vergelijking: In België is dat bereik van de NT1-deelnemer (relatief gezien) met 34% van het totaal veel groter*²⁸. Los van het feit dat deze groep negatieve leerervaringen heeft en het meer inspanning kost om ze te motiveren, lijkt een stabiele infrastructuur een succesfactor te zijn.

Daarnaast is er nog een grote groep volwassenen (zowel anderstalig als in Nederland geboren) die deelneemt aan digitaal leren. Deze groep is groot. Zo blijkt alleen al uit de cijfers van Stichting Oefenen.nl dat in 2022 61.306 deelnemers gebruikmaakte van hun oefenmaterialen²⁹.

4.2. Doorstroom naar andere opleidingen

Voor een groep deelnemers is het van belang om een erkend diploma of certificaat te behalen en dus door te stromen naar de formele educatie⁹. Onderzoek onder 29 van de 35 arbeidsmarktregio's (en 64 gemeenten) laat zien dat in 89% van de betrokken gemeenten slechts 0 tot 50 deelnemers vanuit de non-formele educatie (die er niet op gericht is om de deelnemer een erkend diploma of certificaat te laten behalen) doorstromen naar een traject formele volwasseneneducatie bij een publieke of private taalaanbieder (zie tabel 4). In tabel 5 wordt duidelijk dat het in de meeste regio's (84.4% van de betrokken gemeenten) om niet meer dan 10% van het totaal aantal bereikte deelnemers gaat.

Tabel 4: Doorstroom van non-formele naar formele educatie in 2022 in absolute aantallen in gemeenten in % (N = 64)³⁰

Aantal	Gemeenten (in %)
0	15.6%
0 tot 50	73.4%
51 tot 100	6.3%
101 tot 200	1.6%
201 tot 300	1.6%
301 tot 400	0%
401 tot 500	1.6%
Meer dan 500	0%

Tabel 5: Doorstroom van non-formele naar formele educatie in 2022 t.o.v. totaal aantal deelnemers in 2022 in gemeenten in % (N = 64)³¹

Percentage	Gemeenten (in %)
0%	20.3%
1% tot 10%	64.1%
11% tot 25%	12.5%
26% tot 50%	3.1%
51% tot 75%	0%
76% tot 100%	0%

In een optimale situatie kan een deelnemer ook doorstromen naar het beroepsonderwijs. In 93.8% van de betrokken gemeenten is dit het geval voor niet meer dan 50 deelnemers (zie tabel 6). Volgens tabel 7 stroomt in 93.8% van de betrokken gemeenten niet meer dan 10% van het totale aantal deelnemers door naar het beroepsonderwijs.

Tabel 6: Doorstroom van volwasseneneducatie naar beroepsonderwijs in 2022 in absolute aantallen in gemeenten in % (N = 64)³²

Aantal	Gemeenten (in %)
0	25.0%
0 tot 50	68.8%
51 tot 100	6.3%
101 tot 200	0%
201 tot 300	0%
301 tot 400	0%
401 tot 500	0%
Meer dan 500	0%

Tabel 7: Doorstroom van volwasseneneducatie naar beroepsonderwijs in 2022 t.o.v. totaal aantal deelnemers in 2022 in gemeenten in % (N = 63)

Percentage	Gemeenten (in %)
0%	29.7%
1% tot 10%	64.1%
11% tot 25%	6.3%
26% tot 50%	0%
51% tot 75%	0%
76% tot 100%	0%

De doorstroom vanuit de formele educatietrajecten naar het mbo is dus gering, nog geen 10% van de totale doelgroep. Het is wel goed om hierbij te vermelden dat niet elke gemeente de exacte aantallen deelnemers kan achterhalen.

4.3. Aansluiting arbeidsmarkt

Op basis van onderzoek onder UWV Nederland, dat leerwerktrajecten faciliteert, wordt duidelijk dat er geen structurele samenwerking is tussen aanbieders van leertrajecten basisvaardigheden en het UWV³³. Samenwerking zou de mogelijkheden vergroten om via de volwasseneneducatie deelnemers te kunnen laten doorstromen naar de arbeidsmarkt. Uit dit onderzoek in opdracht van UWV Nederland blijkt dat het momenteel voor veel werkloze laagopgeleiden niet mogelijk is om door te stromen naar een opleidingstraject³⁴. Op dit moment zijn er 5 voorwaarden in de regionale samenwerking waaraan niet of bijna niet wordt voldaan:

- 1: Er moet een **goed klantbeeld** zijn om de scholing tot een succes te kunnen maken. Dit ontbreekt vaak.
- 2: Er moet een **goede en intensieve persoonlijke begeleiding door een coach** worden gegeven die rekening houdt met eventuele beperkingen. Deze wordt niet altijd gefaciliteerd.
- 3: De **deelnemer** moet deels zelf doelen kunnen stellen en geleidelijk meer **eigen regie** over de scholing krijgen. Dat is nog niet in elk leertraject het geval.
- 4: Een ideale leeromgeving ontstaat in de **combinatie van leren en werken**, met oog voor maatwerk. Dit kan lang niet overal.
- 5: Een volwassene moet de mogelijkheid hebben om het **geleerde in praktijk te kunnen brengen**, dit geldt ook voor geleerde basisvaardigheden. In veel trajecten is hier geen oog voor.

Een structurele samenwerking tussen aanbieders van leertrajecten basisvaardigheden en partijen uit het domein arbeid dan wel werk en inkomen ontbreekt. Dit beperkt de kansen van werklozen en werknemers om een positie op de arbeidsmarkt te verkrijgen of te verbeteren. Ook de samenwerking met werkgevers in de aanpak van basisvaardigheden is niet structureel.

Samenvatting

In de 35 arbeidsmarktregio's worden met name deelnemers bereikt die tussen de 25 en 55 jaar zijn. Het merendeel is vrouw. De meeste deelnemers hebben een NT2-achtergrond. Er worden veel minder NT1-deelnemers bereikt. In regio's waar samengewerkt wordt met een publieke onderwijsinstelling als het ROC worden vaker veel meer NT1-deelnemers bereikt. De doorstroom van deelnemers naar formele educatie en het beroepsonderwijs is gering. Structurele samenwerking met werkgevers en partners in het domein arbeid dan wel werk en inkomen komt niet echt van de grond.

5 Aanbod

Vraag is welke trajecten volwasseneneducatie er in de 35 arbeidsmarktregio's gefaciliteerd worden en wat de kwaliteit van dit leeraanbod is. Eén van de belangrijkste pijlers is de inzet van gekwalificeerde docenten en de vraag is of deze in alle arbeidsmarktregio's ingezet worden.

5.1. Regionaal aanbod

Zoals eerder aangegeven verloopt de financiering van de trajecten volwasseneneducatie (ook wel het 'aanbod educatie' genoemd) via de WEB. Daarnaast is er zoals eerder genoemd voor alle gemeenten (via de arbeidsmarktregio's) een 'Decentralisatie-uitkering Laaggeletterdheid' beschikbaar naast eventuele lokale middelen voor lokale trajecten volwasseneneducatie. Dat laatste verschilt per gemeente op basis van de afspraken die in de betreffende arbeidsmarktregio zijn gemaakt en de inzet van de lokale bestuurders en hun gemeenteraad. De inhoud van de trajecten in de 35 arbeidsmarktregio's wordt grotendeels vastgelegd via de 35 Regionale Educatieve Plannen. Hierin staat in de meeste gevallen beschreven welke doelen men voor welke doelgroep wil behalen en welk aanbod men dus wil faciliteren.

5.2. Deelname aan formele versus non-formele leertrajecten

Het CBS heeft voor 2022 in kaart gebracht welke vorm van onderwijs aan de deelnemers is aangeboden³⁵. Tabel 8 toont per arbeidsmarktregio hoeveel procent van de deelnemers heeft deelgenomen aan formele dan wel non-formele leertrajecten. Formele leertrajecten zijn leertrajecten waarbij 'systematisch en gestructureerd leren binnen een omgeving plaatsvindt die ontworpen is om te leren met als doel om erkende diploma's of certificaten te behalen'³⁶. De non-formele leertrajecten zijn daarentegen niet gericht op het behalen van een erkend diploma of certificaat³⁷. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de interpretatie van deze verschillende vormen van onderwijs per arbeidsmarktregio verschillen en dat er niet altijd een eenduidige omschrijving gehanteerd wordt die voor elke arbeidsmarktregio hetzelfde is. Tabel 8 toont aan dat in 2022 in 13 regio's de meeste deelnemers deelnamen aan formele educatie, terwijl dat in 10 regio's het geval was voor de non-formele educatie gefaciliteerd door professionals en in 8 regio's het geval was voor de non-formele educatie gefaciliteerd door vrijwilligers. Relatief gezien hebben in Nederland de meeste deelnemers deelgenomen aan trajecten non-formele educatie gefaciliteerd door professionals (zie tabel 8).

**Tabel 8: Cursusdeelname naar gevolgde soort cursus naar WEB-regio³⁸
(op basis van woonplaats cursusdeelnemer)**

Nr.	Woonplaats WEB-regio ²	Deelnemers formeel (%)	Deelnemers non-formeel professional (%)	Deelnemers non-formeel vrijwilliger (%)
1	Totaal	37,3	40,4	22,8
2	Groningen	44,1	39,6	16,7
3	Friesland	60,0	19,3	20,7
4	Drenthe	11,7	72,3	18,7
5	Twente	100,0	0,0	0,0
6	Stedendriehoek en Noordwest Veluwe	30,7	25,4	43,9
7	Midden-Gelderland	46,7	47,6	5,8
8	Rijk van Nijmegen	99,8	0,2	0,0
9	Achterhoek	0,3	50,7	49,0
10	Rivierenland	77,4	16,2	6,4
11	Flevoland	29,3	3,2	67,9
12	Gooi en Vechtstreek	95,5	0,5	4,0
13	Midden-Utrecht	54,5	3,3	42,3
14	Amersfoort	10,8	40,2	49,9
15	Noord-Holland Noord	1,5	93,8	5,3
16	Zaanstreek/Waterland	78,7	0,7	20,6
17	Groot Amsterdam	97,7	2,3	0,1
18	Holland Rijnland	15,8	73,3	11,3
19	Midden-Holland	55,7	20,5	24,5
20	Haaglanden	0,4	99,4	0,2
21	Rijnmond	24,9	14,3	60,8
22	Drechtsteden	10,0	52,7	38,7
23	Zeeland	56,3	4,0	41,1
24	West-Brabant	3,1	47,9	49,0
25	Midden-Brabant	67,2	0,4	36,4
26	Noordoost-Brabant	36,0	40,6	23,7
27	Zuidoost-Brabant	2,3	97,7	0,3
28	Noord-Limburg	31,3	4,4	64,9
29	Zuid-Limburg	92,8	7,2	0,0
30	Helmond-De Peel	Onbekend	Onbekend	Onbekend
31	Midden-Limburg	Onbekend	Onbekend	Onbekend
32	Zuid-Holland Centraal	5,9	24,7	69,7
33	Gorinchem	27,9	15,0	57,7
34	Regio Zwolle	20,2	43,9	37,7
35	Zuid-Kennemerland en IJmond	Onbekend	Onbekend	Onbekend
36	FoodValley	Onbekend	Onbekend	Onbekend
37	Onbekend	35,5	24,8	39,8

5.3. Deelname aan soorten leertrajecten

Uit tabel 9 wordt duidelijk dat de meeste volwassenen deelnemen aan trajecten taalvaardigheden (circa 89%), gevolgd door trajecten digitale vaardigheden (circa 19%) en een klein percentage volgt een rekenaanbod (circa 6%). In sommige gevallen worden meerdere vaardigheden aangeleerd vandaar dat het totaal meer dan 100% is.

Tabel 9: Cursusdeelname naar gevolgde type cursus naar WEB-regio³⁹
(op basis van woonplaats cursusdeelnemer)

Nr.	Woonplaats WEB-regio	Deelnemers taal (%)	Deelnemers digitale vaardigheden (%)	Deelnemers rekenen (%)
1	Totaal	88,9	18,9	5,8
2	Groningen	98,4	2,6	1,4
3	Friesland	94,0	4,9	1,2
4	Drenthe	99,8	0,5	0,0
5	Twente	100,0	99,2	0,0
6	Stedendriehoek en Noordwest Veluwe	93,7	6,8	0,2
7	Midden-Gelderland	99,8	8,9	0,0
8	Rijk van Nijmegen	100,0	0,0	0,0
9	Achterhoek	99,8	5,6	0,2
10	Rivierenland	99,1	10,2	8,8
11	Flevoland	100,0	1,0	0,2
12	Gooi en Vechtstreek	99,8	0,4	0,4
13	Midden-Utrecht	84,8	15,5	0,7
14	Amersfoort	100,0	12,9	0,3
15	Noord-Holland Noord	57,9	59,8	23,5
16	Zaanstreek/Waterland	97,6	3,3	0,4
17	Groot Amsterdam	100,0	15,1	11,6
18	Holland Rijnland	99,4	4,1	0,3
19	Midden-Holland	98,2	10,7	0,0
20	Haaglanden	98,0	3,7	1,3
21	Rijnmond	99,6	11,4	0,0
22	Drechtsteden	98,6	15,2	0,0
23	Zeeland	99,7	5,1	2,2
24	West-Brabant	83,3	18,4	1,9
25	Midden-Brabant	82,0	23,5	4,3
26	Noordoost-Brabant	97,8	5,1	1,3
27	Zuidoost-Brabant	95,3	7,7	1,3
28	Noord-Limburg	82,0	19,4	0,8
29	Zuid-Limburg	100,0	0,1	0,1
30	Helmond-De Peel	Onbekend	Onbekend	Onbekend
31	Midden-Limburg	Onbekend	Onbekend	Onbekend
32	Zuid-Holland Centraal	89,5	7,6	5,1
33	Gorinchem	90,3	11,5	0,5
34	Regio Zwolle	98,8	1,5	0,6
35	Zuid-Kennemerland en IJmond	Onbekend	Onbekend	Onbekend
36	FoodValley	Onbekend	Onbekend	Onbekend
37	Onbekend	92,5	12,6	5,3

Op internationaal niveau is men overeengekomen dat de volwassenen de kans moeten krijgen om op verschillende thema's geschoold te worden. Dat blijkt in de arbeidsmarktregio's echter niet het geval te zijn⁴⁰. Het aanbod is beperkt tot taal, digitale vaardigheden en rekenen.

5.4. Kwaliteit van docenten

Onderzoek onder gemeenten toont aan dat volgens het merendeel van de gemeenten (83%) betaalde beroepskrachten (docenten) de trajecten volwasseneneducatie zouden moeten geven⁴¹. In 75% van de gemeenten is de inzet van gekwalificeerde docenten dan ook een eis voor de financiering van de trajecten volwasseneneducatie, waarbij 60% van de gemeenten aangeeft dat de overheid voor deze opleiding criteria moet vastleggen om de kwaliteit te kunnen borgen⁴². Er is echter voor professionalisering in Nederland geen expliciet landelijk bedrag vastgelegd. *Ter vergelijking: In Finland bijvoorbeeld is hier circa 20 miljoen euro voor beschikbaar*⁴³. In principe is in de CAO Onderwijs geregeld dat docenten recht hebben op professionalisering en is ook de salariering vastgelegd.

Docenten kunnen hier echter niet in elke arbeidsmarktregio op terugvallen omdat er via aanbestedingen soms voor wordt gekozen om een andere organisatie dan een publieke onderwijsinstelling de trajecten volwasseneneducatie te laten verzorgen.

Daarnaast lijkt de inzet van vrijwilligers groot te zijn en in sommige arbeidsmarktregio's groter dan de inzet van gekwalificeerde docenten. Zie ook de analyse van het CBS in Tabel 8. *Ter vergelijking: Onderzoek onder 20 andere Europese landen toont aan, dat binnen de meeste instellingen de leertrajecten volwasseneneducatie grotendeels door betaalde docenten in plaats van vrijwilligers wordt verzorgd*⁴⁴.

5.5. Kwaliteit van de lessen

Nederland kent geen officieel kwaliteitslabel voor trajecten volwasseneneducatie. Op landelijk niveau is geen kader ontwikkeld, dat behulpzaam kan zijn bij het bepalen van de kwaliteit. Vraag is welke factoren van de leeromgeving het leersucces van de deelnemers bevorderen. Onderzoek toont aan dat er vier succesfactoren voor een krachtige leeromgeving zijn⁴⁵:

- een kwalitatief goede docent;
- met goede ondersteuning van een vrijwilliger (en de omgeving);
- naast kwalitatief hoogwaardig materiaal;
- en voldoende transfermogelijkheden (mogelijkheden om het geleerde toe te passen in de praktijk).

In het volgende hoofdstuk wordt in kaart gebracht of deze succesfactoren inderdaad een rol spelen bij de huidige trajecten volwasseneneducatie. Deze succesfactoren zouden gebruikt kunnen worden om toe te werken naar een kwaliteitslabel dat landelijk nog

ontbreekt. Er is wel inspectietoezicht als de uitvoerende instelling een diploma-erkenning voor educatie heeft en er zijn wel keurmerken aanwezig zoals de certificering van Taalhuizen, maar die lijken niet gebaseerd te zijn op deze uitgangspunten. Vraag is of deze daarom wel passend zijn.

Onderzoek onder 140 professionals in de volwasseneneducatie (zowel in Nederland als Vlaanderen) laat wel zien dat men specifieke werkwijzen en methoden inzet om het leren leren te bevorderen en hiermee ook de kwaliteit van de leertrajecten probeert te vergroten⁴⁶. De docenten zetten vooral in op het gebruik van buitenschoolse opdrachten met aandacht voor transfer, het herhalen van de geleerde inhoud, het behalen en delen van succeservaringen, het coachend begeleiden en het centraal stellen van de functionele inhoud tijdens ervaringsgericht en praktijkgericht leren, waarbij een koppeling met de leefwereld van de deelnemer centraal staat⁴⁷. Ook maken docenten tijd om samen met de deelnemers de leerbehoeften te formuleren en een stappenplan op te stellen. De onderzoeksresultaten laten zien, dat 63% van de docenten bewust een verschillende aanpak kiest voor de verschillende doelgroepen (waaronder laagopgeleiden NT2-deelnemers, hoogopgeleide NT2-deelnemers, laagopgeleiden NT1-deelnemers en laagopgeleide NT1,5-deelnemers)⁴⁸. Het merendeel van de docenten stuurt dus bewust op het vergroten van het zelfgestuurd leren van de deelnemers en dus in feite op de kwaliteit van de lessen binnen de leertrajecten.

De inhoud van het aanbod volwasseneneducatie in Nederland is veel smaller dan in andere landen (zie ook paragraaf 5.3)⁴⁹. Het aanbod overziend vallen drie zaken op:

1. Er is weinig aandacht voor overkoepelende vaardigheden naast taal, rekenen en digitale vaardigheden

Op basis van het onderzoek TRANSVAL-EU heeft men in zes landen via een EVC-procedure (Eerder Verworven Competenties) in beeld gebracht welke competenties volwassen deelnemers al deels hadden en welke ze nog moesten ontwikkelen. Op basis daarvan heeft men leertrajecten voor deelnemers ontwikkeld, waarbij een aantal van hen zich beroepsoverstijgende competenties konden eigen maken, zoals probleemoplossend vermogen, samenwerking, het managen en organiseren van activiteiten en het managen van informatie en kritisch denken⁵⁰.

2. Er is weinig aandacht voor samenwerking tussen de volwasseneneducatie en de Entree-opleiding van het mbo (Niveau mbo 1)

Het aanbod voor laagopgeleide NT1-deelnemers bestaat grotendeels uit non-formele educatie. Dat betekent dat deelnemers via deze vorm van educatie geen erkend certificaat of diploma kunnen behalen en dat de onderwijsinspectie niet toeziet op de kwaliteit van dat onderwijs. Deelnemers hebben weinig mogelijkheden om via de formele volwasseneneducatie hun basisvaardigheden te verbeteren, door te stromen naar het mbo en zo hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten.

Hierbij ontbreekt ook vaak de samenwerking tussen de volwasseneneducatie en de Entree-opleiding van het mbo.

3. *Preventie van taalachterstand door trajecten voor taalzwakke mbo-studenten*

Een recente ontwikkeling waarbij de expertise van de afdelingen volwasseneneducatie van de ROC's ingezet kan worden, is de extra taalondersteuning aan mbo-studenten. Sommige ROC's hebben hiervoor een Expertisecentrum Taal in het leven geroepen. Onderzoek onder 24 ROC's toont aan, dat 97% van de respondenten zegt dat ondersteuning voor taalzwakke studenten op het mbo wordt aangeboden op alle vier de niveaus van het mbo⁵¹. Volgens het merendeel van de respondenten (62%) wordt daar de afdeling volwasseneneducatie van het ROC bij betrokken onder andere door de inzet van een taaldocent⁵².

Samenvatting

In de 35 arbeidsmarktregio's nemen de meeste deelnemers deel aan trajecten non-formele educatie voornamelijk gericht op het verbeteren van taalvaardigheden (naast digitale vaardigheden). Er is weinig aandacht voor de beroepsoverstijgende competenties of voor combinatietrajecten met het mbo (met name op Niveau mbo 1). Men probeert daarnaast wel via ondersteuning van mbo-studenten verdergaande taalachterstanden te voorkomen.

Als het gaat om kwaliteit, in tegenstelling tot veel andere Europese landen wordt er niet altijd gewerkt met gekwalificeerde docenten via de CAO Onderwijs, maar in verhouding veel met vrijwilligers. Er ontbreekt een professionaliseringsbudget voor de gekwalificeerde docenten en er is geen landelijk kwaliteitskader gebaseerd op onderzochte succesfactoren van de leeromgeving. Onderzoek onder de docenten laat wel zien dat men de zelfregie op leren onder de deelnemers (en daarmee ook de kwaliteit van de lessen binnen de leertrajecten) probeert te bevorderen.

6 Impact

Volwassenen nemen deel aan trajecten volwasseneneducatie om hun basisvaardigheden te versterken en daardoor ook een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt te krijgen. De vraag is, of dit het geval is en wat de impact is voor de betreffende volwassenen na deelname aan scholing. Ook is het van belang om te kijken of de trajecten renderend zijn en een impact hebben op de samenleving als geheel.

6.1. Impact op basisvaardigheden

De focus van de trajecten volwasseneneducatie (op basis van de WEB) ligt op het vergroten van basisvaardigheden. Onderzoek onder 12.887 deelnemers laat zien, dat voor het merendeel van de deelnemers deze vaardigheden vergroot worden. Hiervoor is onder 12.887 deelnemers aan educatieve trajecten in diverse regio's een vragenlijst afgenomen. Er zijn in principe 2 meetmomenten geweest, te weten: T⁰ en na circa 10 tot 15 weken T¹.

Onder de deelnemers die beide vragenlijsten hebben ingevuld is gevraagd naar hoe de deelnemers hun huidige plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt ervaren. Tijdens de metingen zijn allereerst de socio-demografische kenmerken, zoals geslacht, nationaliteit, leeftijd, hoogste vooropleiding, aantal opleidingsjaren, het hebben van een diploma of een (vrijwilligers)baan in kaart gebracht (gebaseerd op onderzoek van Verté et al., 2007)⁵³. Bij de meting is daarnaast gebruikgemaakt van de gevalideerde SIT-vragenlijst (Sociale Inclusie na Transfer) van De Greef, Segers en Verté (2010)⁵⁴.

Tabel 10 laat zien dat bijna 67% van de deelnemers ervaart beter de taal te kunnen gebruiken in praktijksituaties en bijna 53% ervaart de digitale vaardigheden beter te kunnen toepassen.

Tabel 10: Ervaren beheersing van basisvaardigheden na deelname volwasseneneducatie door deelnemers (N = 12.887)

Soort basisvaardigheid	Deelnemers (%)
Nationale taalvaardigheden	66.9
Digitale vaardigheden	52.8

Aansluitend heeft onder een groot aantal deelnemers een summatieve beoordeling plaats gevonden op het gebied van lees- en schrijfvaardigheden. Om de vooruitgang in leesvaardigheid en de schrijfvaardigheid in kaart te brengen, is gebruik gemaakt van de Voortgangstoets Lezen en de Voortgangstoets Schrijven van 'Taal voor het Leven'⁵⁵.

Uit dit onderzoek wordt duidelijk dat circa 54% tot 67% van de deelnemers betere leesvaardigheden⁵⁶ krijgt en dat circa 58% betere schrijfvaardigheden krijgt⁵⁷. Uit de analyses van de trajecten blijkt dat dus het merendeel van de deelnemers hun basisvaardigheden heeft uitgebreid of versterkt.

6.2. Impact op sociale inclusie

Een achterstand in basisvaardigheden heeft een impact op alle levensdomeinen, te weten:

- Door een laag niveau van financiële taalvaardigheden kan iemands kredietwaardigheid in de problemen komen, met als mogelijke gevolgen een te zware schuldenlast en faillissement⁵⁸.
- Hoe betere gezondheidsvaardigheden men heeft, hoe beter het BMI (Body Mass Index) is⁵⁹.
- Mensen met een lagere mate van geletterdheid hebben eerder kans op een depressie dan mensen met een hogere mate van geletterdheid^{60, 61}.

Door deelname aan scholing kunnen deelnemers ook andere vaardigheden of competenties verbeteren. Uit de impactanalyse onder de 12.887 deelnemers blijkt dat een groot deel van de deelnemers ook een betere plek in de samenleving krijgt. Dat houdt onder andere in dat ze ervaren meer mensen te ontmoeten, meer deel te nemen aan activiteiten en zich assertiever kunnen opstellen (zie tabel 11). Er is dus sprake van toegenomen sociale inclusie. Ook ervaart circa 53% beter de financiën te kunnen beheren, circa 54% tot 61% beter de kinderen te kunnen opvoeden en circa 33% tot 46% een beter ervaren gezondheid te krijgen.

Tabel 11: Ervaren toename van sociale inclusie na deelname volwasseneneducatie door deelnemers (N = 12.887)

Variabele van sociale inclusie	Deelnemers (%)
Internationale taalvaardigheden	49.4
Assertiviteit	54.8
Arbeids- en opvoedingsvaardigheden	44.2
Vrijwilligerswerk- en wijkvaardigheden	41.7
Contactvaardigheden	46.8
Ontmoeten & ondernemen	52.0
Omgang met privécontacten	47.3
Verenigings- en wijkactiviteiten	41.9
Natuur- en sportactiviteiten	52.1
Kunst- en cultuuractiviteiten	38.4
Lidmaatschap	28.5
Afname van sociaal isolement	46.3
<i>Opleiding</i>	
Vervolgopleiding	47.2
<i>Financiën</i>	
Financiële vaardigheden	52.5
<i>Gezondheid</i>	
Fysieke Gezondheid	33.3
Psychische Gezondheid	45.7
<i>Ouderbetrokkenheid</i>	
Opvoeden en Gedrag	54.4
Extern Contact	60.7
Leesbevordering	59.0
Kindcontact	54.0

De impact op het sociaal domein is dus groot. Het merendeel van de deelnemers ervaart dat het leren een impact heeft op de rest van hun leven. Drie wezenlijke gebieden waar de leertrajecten volwasseneneducatie aan bijdragen zijn: het verkleinen van de gezondheidsverschillen, de armoedebestrijding en de eenzaamheidsbestrijding. Op deze gebieden wordt in Nederland veel geïnvesteerd en worden er diverse aanpakken ontwikkeld^{62, 63, 64}. Inzet in volwasseneneducatie lijkt een verschil te maken, omdat hier mensen aan deelnemen met een groter risico op armoede, sociale uitsluiting en gezondheidsproblemen mede door hun achterstand in basisvaardigheden. De sector volwasseneneducatie heeft zeker impact op deze actuele beleidsterreinen.

6.3. Impact op arbeidsmarktpositie

Door deelname aan taalscholing krijgen laaggeletterde werknemers een positiever zelfbeeld, neemt hun zelfwerkzaamheid toe en worden hun taalvaardigheden verbeterd⁶⁵.

Als men dus deelneemt aan trajecten volwasseneneducatie kan men dus een betere arbeidsmarktpositie krijgen en dus een betere baan (met begeleiding), een baan gaan zoeken, stage gaan lopen of vrijwilligerswerk gaan doen. Onderzoek onder de eerdergenoemde groep van 12.887 deelnemers laat zien, dat als neveneffect voor de deelnemers aan trajecten volwasseneneducatie deze deelnemers ook een betere arbeidsmarktpositie verwerven. Tabel 12 laat zien, dat dit voor circa 15% tot 31% van de deelnemers het geval is, doordat ze een betere baan (met begeleiding) krijgen, een baan gaan zoeken, stage gaan lopen of vrijwilligerswerk gaan doen.

Tabel 12: Ervaren verbeterde arbeidsmarktpositie door deelnemers (N = 12.887)

Arbeidsmarktvariabele	Deelnemers (%)
Betaalde baan	21.8
Vrijwilligerswerk	27.0
Stage	15.4
Op zoek naar baan	31.4
Betaalde baan met begeleiding	23.4

6.4. Succesfactoren van de leeromgeving

Op basis van het eerdergenoemde impactonderzoek onder 12.887 deelnemers kan in kaart worden gebracht welke factoren het leersucces kunnen bevorderen. Bij deze meting is wederom gebruik gemaakt van de gevalideerde SIT-vragenlijst (Sociale Inclusie na Transfer) van De Greef, Segers en Verté (2010)⁶⁶. De resultaten van de correlatie- en regressieanalyse tonen aan dat vijf randvoorwaarden van de leeromgeving ervoor zorgen dat deelnemers ervaren dat ze betere basisvaardigheden naast een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt krijgen.

Allereerst is dat een **gekwalificeerde docent**. Doordat de docent de juiste ondersteuning biedt, behaalt de deelnemer succesvolle leerresultaten. Hierbij is het belangrijk dat de docent:

- de deelnemer ondersteunt in het toepassen van het geleerde in de praktijk;
- de deelnemer ondersteunt bij problemen tijdens het leren;
- de deelnemer complimenteert bij succesvolle leermomenten (zoals het daadwerkelijk toepassen van het geleerde in de praktijk).

Dit geldt ook voor de inzet van de **vrijwilliger**, die als aanvulling op de docent ondersteuning kan bieden.

Ten derde wordt duidelijk dat de **leermaterialen en -activiteiten** van invloed zijn op het behaalde resultaat. De leermaterialen en -activiteiten moeten hierbij:

- zelfsturing bevorderen;
- interactie tussen deelnemers bevorderen;

- passend zijn voor wat betreft niveau (niet te moeilijk maar ook niet te makkelijk);
- passend bij het te behalen leerdoel of de te ontwikkelen vaardigheden.

Daarnaast speelt de **directe omgeving** van de deelnemer een rol. Met name de ondersteuning van familie en vrienden kan het leersucces bevorderen.

Ten slotte zijn de **transfermogelijkheden** van belang. Als er voldoende mogelijkheden zijn om het geleerde toe te passen in de praktijk ervaren deelnemers dat ze succesvolle leerresultaten behalen. Hierdoor voelen de deelnemers zich onder andere vrijer om dingen in hun eigen praktijk te ondernemen en zelf besluiten te nemen.

6.5. Impact op macroniveau en rendement

De huidige verantwoording van de inzet van de middelen volwasseneneducatie is outputgericht. In elke arbeidsmarktregio wordt bijgehouden hoeveel deelnemers op jaarbasis deelnemen aan de trajecten volwasseneneducatie gericht op het vergroten van de basisvaardigheden. Kijkend naar een verdergaande verantwoording is de vraag interessant of de inzet van de middelen rendabel is. In de afgelopen jaren is in een aantal regio's op basis van een voor- en nameting op taalvaardigheden onder een groot aantal deelnemers een maatschappelijke kostenbatenanalyse uitgevoerd. In de arbeidsmarktregio Rijnmond is in kaart gebracht of de leesvaardigheid van de deelnemers is verbeterd door middel van de Voortgangstoets Lezen van 'Taal voor het Leven'. Uit de resultaten van de leestoets blijkt dat bij 67.7% van de deelnemers de leesvaardigheid toeneemt⁶⁷. Deze vooruitgang onder deelnemers blijkt significant te zijn ($t(61) = -2.97$ $p < .05$). Eerder onderzoek laat zien dat als taalvaardigheden toenemen de gezondheidszorgkosten afnemen, omdat men eerder dingen zelf kan regelen en men minder vaak de huisarts of het ziekenhuis bezoekt⁶⁸. Ook neemt het brutoloon toe, omdat de arbeidsproductiviteit stijgt⁶⁹. Daarnaast nemen werkloosheid en het gebruik van uitkeringen af en stijgen de belastinginkomsten⁷⁰. Op basis daarvan blijkt de gemiddelde maatschappelijke opbrengst bij een aantal van 1000 deelnemers circa €2.832.000,- te zijn. De maatschappelijke baten zijn dus groter dan de gerealiseerde investeringen. De trajecten kunnen als renderend worden beschouwd. Voor de trajecten volwasseneneducatie in de regio 's-Hertogenbosch bleek er een vergelijkbaar rendement te zijn. Per deelnemer kon een rendement van €2201,- berekend worden, wat betekende dat bij 1000 deelnemers er een gemiddelde maatschappelijke opbrengst van circa €2.201.000,- is⁷¹.

Samenvatting

Door deelname aan trajecten volwasseneneducatie krijgt het merendeel van de deelnemers betere basisvaardigheden. De onderzoeksresultaten tonen aan dat circa 53% tot 67% van de deelnemers ervaart beter te zijn in taal- en digitale vaardigheden en

betere lees- en schrijfvaardigheden krijgt. Daarnaast wordt duidelijk dat circa 40% tot 55% ervaart een betere plek in de samenleving te krijgen. Ook ervaart circa 53% beter de financiën te kunnen beheren, circa 54% tot 61% beter de kinderen te kunnen opvoeden en circa 33% tot 46% een beter ervaren gezondheid te krijgen. Ten slotte laten de onderzoeksresultaten zien dat circa 15% tot 31% ervaart een betere arbeidsmarktpositie te krijgen. De ervaren vooruitgang komt met name door de inzet van een gekwalificeerde docent en aanvullende ondersteuning van een vrijwilliger. Ook bevorderen de aanwezigheid van voldoende transfermogelijkheden naast de ondersteuning van de directe omgeving en het gebruik van passende leermaterialen en -activiteiten het leersucces. Ten slotte blijkt uit onderzoek dat de trajecten volwasseneneducatie een goed rendement hebben en een sterke impact hebben op macroniveau en een bijdrage leveren aan de economie.

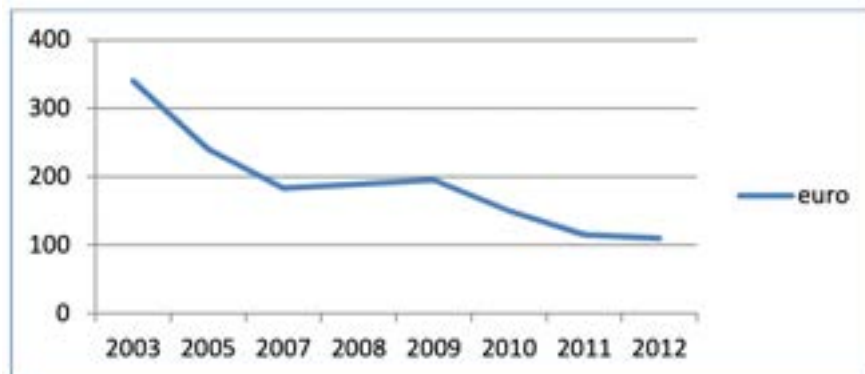
7 Sturing

Een goed en toegankelijk kwalitatief systeem van volwasseneneducatie is afhankelijk van de sturing op de diverse beleidsniveaus. Om de kwaliteit van de volwasseneneducatie op eenzelfde wijze en niveau te garanderen kan op zowel lokaal, regionaal, maar met name op landelijk niveau sturing worden gegeven aan een duurzaam systeem van volwasseneneducatie. Deze sturing kan gerealiseerd worden door sturing op financiën, wetgeving en regelingen en/of kwaliteit.

7.1. Sturing door financiën

Het budget volwasseneneducatie is met circa 85 miljoen euro in 2024 licht toegenomen ten opzichte van de circa 71 miljoen in 2023⁷². De lichte stijging staat in schril contrast met de eerdere bezuinigingen. In 2012 is reeds aangetoond dat in circa 10 jaar tijd nog geen eenderde van het oorspronkelijke budget van 340 miljoen euro over was (zie figuur 2)⁷³. De daling van de middelen heeft zich voortgezet in de jaren daarna. Na de bezuinigingsperiode is er dus een lichte stijging geweest die te verwaarlozen valt in het licht van de bezuinigingen van de decennia daarvoor.

Figuur 2: Ontwikkeling WEB middelen educatie (in miljoenen euro's)⁷⁴



In tabel 13 staat een vergelijking met budgetten in andere Europese landen. Het Nederlandse budget is in vergelijking met andere Europese landen vrij laag en in Noordwest-Europa het laagste budget op basis van het te besteden bedrag per inwoner⁷⁵. Ook blijken landen als Polen of Slovenië per inwoner meer te besteden (zie tabel 13). Een nuancering van het bedrag per inwoner voor Duitsland is hierbij op zijn plaats gezien het feit dat het exacte bedrag onbekend is, maar wel het minimale bedrag dat besteed wordt. Dit budget is naar alle waarschijnlijkheid 200 miljoen euro of meer en zal dus ook per inwoner hoger zijn dan in Nederland.

Tabel 13¹: Jaarlijks budget vanuit landelijke overheid of federale staten voor formele en non-formele educatie per inwoner⁷⁶

Land	Hoogte budget per inwoner in euro's
1. Ierland	40,88 of meer
2. Finland	36,52 of meer
3. Denemarken	35,51 of meer
4. Noorwegen	28,79-38,39
5. Malta	24,16-120,78
6. Oostenrijk	23,08 of meer
7. Zweden	20,40 of meer
8. België	17,66 of meer
9. Polen	5,19 of meer
10. Slovenië	5,04-25,21
11. Verenigd Koninkrijk	3,11 of meer
12. Frankrijk	3,01 of meer
13. IJsland	3,01-30,13
14. Nederland	2,95-5,90
15. Duitsland	2,47 of meer
16. Luxemburg	1,75-17,54
17. Hongarije	1,01-5,05
18. Tsjechië	0,94-4,70
19. Griekenland	0,93-4,64
20. Cyprus	0,84-8,41
21. Estland	0,79-7,91
22. Litouwen	0,35-3,47
23. Kroatië	0,22-2,24
24. Zwitserland	0,12-1,23
25. Letland	0-0,50
26. Slowakije	0-0,18
27. Bulgarije	0-0,14
28. Italië	0-0,02
29. Portugal	0
30. Spanje	Onbekend
31. Roemenië	Onbekend

Bijna 90% van de gemeenten geeft aan dat de landelijke financiering te gering is om de toekomst van de educatietrajecten te kunnen waarborgen⁷⁷. Ook is volgens circa 50% tot 70% van de gemeenten de huidige formatie en capaciteit te weinig voor het coördineren en uitvoeren van opleidingstrajecten voor laagopgeleiden en laaggeletterden⁷⁸.

¹ Momenteel zijn dit de meest actuele cijfers daar meer recentelijk onderzoek niet voorhanden is.

7.2. Sturing door wetgeving en regelingen

Expliciet beleid voor een leven lang ontwikkelen is in Nederland deels aanwezig, maar hier is weinig aandacht voor de volwassenen die aan hun basisvaardigheden zouden moeten werken. Tabel 14 toont een overzicht van recente wetgeving op het gebied van een leven lang ontwikkelen, wat mogelijke sturingsmechanismen zouden kunnen zijn voor het vergroten van kennis, kansen en ontwikkeling van volwassenen. Hierbij wordt aangegeven waarom het niet mogelijk lijkt om dit budget in te zetten voor extra sturing op het vergroten van kennis, kansen en ontwikkeling van deze volwassenen.

**Tabel 14: Overzicht huidige regelingen en beleid
Leven Lang Ontwikkelen en volwasseneneducatie⁷⁹**

Regeling	Gesignaleerde knelpunten naast gesignaleerd marktfalen
STAP-budget	Het jaarlijkse basisbudget van het STAP-budget per inwoner is te gering voor de laagopgeleide en laaggeletterde deelnemer die juist een wat intensiever en langdurig traject moet krijgen en waar een combinatie van basisvaardigheden en beroepsopleiding ervoor kan zorgen dat de laaggeletterde en laagopgeleide inwoner een duurzame plek op de arbeidsmarkt kan krijgen. Een groot deel van hen heeft geen baan en kan dus geen compensatie krijgen vanuit de werkgever. Marktfalen is gelegen in het feit dat men geen langere leertrajecten ontwikkelt die noodzakelijk zijn voor de groep korteropgeleide volwassenen.
Beleidsregels Scholing van UWV	Onderzoek toont aan dat juist ook deze groep geen tot weinig gebruikmaakt van de scholingsmogelijkheid via UWV ⁸⁰ . De voorgestelde trajecten zijn niet altijd passend, qua inhoud en looptijd of worden simpelweg niet aangeboden.
Subsidieregeling Tel mee met Taal	Deze regeling zet extra in op het verminderen van laaggeletterdheid en is een goed initiatief van meerdere ministeries en richt zich met name op laagtaalvaardige ouders en werknemers. Als er vanuit deze regeling trajecten worden aangeboden zijn dat geen trajecten die geënt zijn op reguliere opleidingen waarmee men een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt kan krijgen.
Praktijkleren met een praktijkverklaring of certificaat	Dit voorziet zeker in een scholingsbehoefte in Nederland, maar niet in de scholingsbehoefte van de groep korteropgeleide volwassenen.
Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB)	Het huidige WEB-budget wordt ingezet voor een groep die vooral deelneemt aan non-formele educatie. Het aantal deelnemers dat doorstroomt naar formele educatie en naar een beroepsopleiding, al dan niet in combinatie met aandacht voor basisvaardigheden, is gering en zorgt in veel gevallen niet voor een startkwalificatie. Daarnaast is zoals aangegeven dit budget te gering om dit te kunnen realiseren.

SLIM subsidie	Deze regeling is alleen gericht op werknemers en ondernemingen en sluit een groot deel van de groep korteropgeleide volwassenen uit.
Leven Lang Leren Krediet	Deze regeling is alleen mogelijk voor een BOL-opleiding en sluit een groot deel van de groep korteropgeleide volwassenen uit.
NL Leert Door	Deze regeling biedt standaardopleidingen aan en sluit een groot deel van de groep korteropgeleide volwassenen met een specifieke leervraag uit.

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat voor de groep laagopgeleide volwassenen binnen de kaders van de regelingen geen goede gecombineerde (basisvaardigheden en beroepsvaardigheden) trajecten tot stand komen. Dit terwijl men ook deze groep passende scholingstrajecten en uiteindelijk een duurzame plek op de arbeidsmarkt wil bieden. Er moet dus een oplossing komen waarin er een passend aanbod wordt gerealiseerd voor deze groep.

Uiteraard blijft de vraag of dit aansluit bij de behoeften van de laaggeletterde en laagopgeleide volwassenen en of zij wel willen deelnemen aan leertrajecten. Onderzoek toont aan dat dat zeker het geval is⁸¹. Veel respondenten gaven aan dat ze graag naar school willen gaan zoals de volgende respondent: *"Nou, ik heb altijd wel een cursus willen hebben, omdat ik eigenlijk op school nooit, ja, door heb kunnen leren. En toen mijn kinderen klein waren, heb ik eigenlijk altijd wel gezegd van als het zo ver is dan wil ik naar school om mijn kinderen te kunnen begeleiden, zeg maar. Want wat hun nou tegenwoordig krijgen daar hebben wij eigenlijk geen kaas van gegeten"* (Deelnemer leertraject).

7.3. Sturing op kwaliteit en continuïteit van het onderwijs

Sturing op continuïteit staat in Nederland niet voorop. Wel gezien wetgeving, maar niet als het gaat om kwaliteit, landelijke beleidsondersteuning of het creëren van een structurele eenduidige voorziening gezien het veelvuldig aanbesteden op regionaal niveau. Het risico bestaat dat hierdoor een structurele eenduidige en herkenbare voorziening van volwasseneneducatie ontbreekt. De resultaten van het internationale PIAAC-onderzoek laten zien, dat Nederland ondanks zijn goede uitgangspositie steeds slechter presteert. Een toenemende kloof tussen hoger en lageropgeleiden is daarvan het gevolg⁸².

Ter vergelijking: Topscoorders in allerlei ranglijsten, zoals Finland, hebben een veel sterkere sturing op kwaliteit en stimulering van post-initiële scholing⁸³. Jaarlijks nemen in Finland 1,7 miljoen volwassen inwoners deel aan leertrajecten. In Finland wordt duidelijk, dat men meer dan de helft van de beroepsbevolking (55.7%) stimuleert tot deelname

aan leren⁸⁴. Er zijn 70 instellingen, die in nauwe samenwerking met de lokale overheid en deels onder regie van het ministerie zorgen voor een kwalitatief hoogwaardig aanbod van volwasseneneducatie. De Deense situatie blijkt vergelijkbaar te zijn. In samenwerking met de directeurs van de centra voor volwasseneneducatie wordt een screening op kwaliteit gedaan, waarbij het ministerie ondersteunt in het formuleren van leerdoelen⁸⁵. Volgens het Finse Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Werkgelegenheid is een leven lang leren een fundamentele waarde en een fundamenteel principe⁸⁶.

Ten slotte heeft in sommige landen de onderwijsinspectie een belangrijke rol.

Ter vergelijking: In Vlaanderen bepaalt het Ministerie van Onderwijs de doelen en standaarden. In samenwerking met de inspectie wordt middels een assessment bij de instellingen nagegaan of de centra voor basiseducatie aan de kwaliteit en het bereiken van de educatieve doelen voldoen⁸⁷. Men heeft in Vlaanderen via trajecten volwasseneneducatie in het schooljaar 2022 - 2023 70.574 deelnemers bereikt (waarvan 24.309 deelnemers die in België zijn geboren) via 13 centra die basiseducatie verzorgen (de LIGO instellingen)⁸⁸ ten opzichte van veel minder deelnemers in Nederland waar veel meer instellingen bij betrokken waren. Volgens een analyse van het CBS waren er data van 23.800 deelnemers, maar leverde slechts 61% van de gemeenten bruikbare gegevens aan⁸⁹. Na correctie lijkt dit aantal alsnog veel kleiner dan in België.

Bovengenoemde succesfactoren lijken afwezig in de Nederlandse context. Risico van het Nederlands beleid is dat er te weinig mogelijkheden zijn voor lager- en middelbaaropgeleiden om zich te ontwikkelen en een betere plek op de arbeidsmarkt te krijgen. Zo wordt de door het CBS/SCP gesignaleerde toenemende kloof tussen laag- en hoogopgeleiden in stand gehouden⁹⁰.

Ter vergelijking: In Zweden bestaat een sterk netwerk tussen onderwijsinstellingen, bedrijfsleven, arbeidsbemiddelingsdiensten en gemeenten, waarbij met de juiste begeleiding vraag en aanbod aan elkaar gekoppeld worden⁹¹. Binnen 24 maanden probeert men volwassenen op een kwalitatief hoogwaardige manier een goede toekomst in Zweden te bieden met een traject van leren en begeleiding naar en op werk⁹².

Samenvatting

De sturing op volwasseneneducatie is in Nederland niet optimaal. In de afgelopen decennia zijn er veel bezuinigingen geweest en naast de WEB zijn er veel (tijdelijke) regelingen die niet altijd passend zijn voor de boogde doelgroep. Daarnaast ontbreekt in tegenstelling tot andere landen (zoals Finland, Denemarken, België en Zweden) een sturing gebaseerd op kwaliteit wat zichtbaar wordt in onder andere de bereikte aantallen deelnemers.

8 Conclusies: Infrastructuur roept om versteviging

Op basis van de huidige analyses van de deelnemers, het aanbod en de sturing in de volwasseneneducatie wordt duidelijk dat de volwasseneneducatie op zich een goede impact heeft op de ontwikkeling van de deelnemers. De trajecten die georganiseerd worden, blijken hun vruchten af te werpen. De huidige infrastructuur is echter ontoereikend om aan de internationale afspraken en de behoeften van de grote doelgroep te kunnen voldoen. Gezien de omvang van de doelgroep en de problematiek die daarmee gepaard gaat, is dit een probleem.

8.1. Diversiteit aan partners en een beperkte scope

De diversiteit aan partners in de volwasseneneducatie is groot en regionaal georganiseerd. Daarnaast is het aanbod beperkt, want het is met name gericht op het verbeteren van taal-, reken- en digitale vaardigheden. Leren gericht op een brede persoonlijke ontwikkeling heeft geen plek in het geheel en het leren gericht op het verbeteren van de arbeidsmarktpositie vindt te weinig plaats. De plek van het online aanbod is ook niet helder geformuleerd, noch geformaliseerd.

8.2. Smalle groep deelnemers en weinig doorstroom

De meeste deelnemers in de volwasseneneducatie zijn vrouw en zij nemen vooral deel aan het NT2-aanbod. De doelgroep lijkt hiermee erg smal. Er worden wel NT1-deelnemers bereikt, maar die groep is klein. In de regio's waar deze groep relatief gezien redelijk groot is, werkt men vooral samen met publieke onderwijsinstellingen zoals het ROC. Zij blijken de NT1-deelnemer nog te kunnen bereiken. Daarnaast leren er ook veel volwassenen zelfstandig online. De doorstroom van non-formele educatie naar formele educatie of naar het beroepsonderwijs is gering. Meer aandacht voor het realiseren van een doorlopende leerlijn naar het mbo is dan ook wenselijk. Structurele samenwerking met partners op het gebied van arbeid en werk en inkomen, zoals UWV en werkgevers, ontbreekt, waardoor deelnemers via scholing minder kans hebben op een betere en duurzame plek op de arbeidsmarkt.

8.3. Landelijk kwaliteitskader en aandacht voor professionalisering van docenten ontbreekt

Een landelijk kwaliteitskader voor het aanbod volwasseneneducatie ontbreekt. De inhoud wordt regionaal bepaald en is vooral gericht op het vergroten van taalvaardigheden en

veel minder op andere vaardigheden, zoals rekenen, digitale vaardigheden maar ook sociale vaardigheden, werknemersvaardigheden, gezondheidsvaardigheden en dergelijke. Ook worden er naar verhouding weinig formele leertrajecten gefaciliteerd die leiden tot het behalen van een erkend diploma of certificaat.

In vergelijking met andere landen worden er vrij veel vrijwilligers in plaats van professionele gekwalificeerde docenten ingezet om het leerproces te begeleiden. Daarnaast wordt de CAO Onderwijs niet overal gehanteerd voor de docenten die de deelnemers moeten begeleiden. De docenten die actief zijn, hebben weinig mogelijkheden voor professionalisering aangezien er - in tegenstelling tot andere landen - in Nederland geen landelijk budget en er een beperkt aanbod voor bijscholing is. Onderzoek toont aan dat de gekwalificeerde docenten streven naar optimale kwaliteit binnen de lessen.

8.4. Grote impact en sterk rendement

Onderzoek onder meer dan 12.500 deelnemers laat zien, dat een meerderheid van de deelnemers betere basisvaardigheden verwerft naast een betere plek in de samenleving, na deelname aan trajecten volwasseneneducatie. Daarnaast ervaart een groot deel van de groep beter de financiën te kunnen beheren, een betere gezondheid te krijgen en hun kinderen beter te kunnen opvoeden. Ook ervaart een deel een betere arbeidsmarktpositie te krijgen. Samenwerking met diverse beleidsdomeinen gerelateerd aan het sociaal domein kan ervoor zorgen dat doelen op het gebied van bijvoorbeeld armoedebestrijding, eenzaamheidsbestrijding en het terugdringen van gezondheidsverschillen, worden behaald. Met name de inzet van een gekwalificeerde docent en aanvullende ondersteuning van een vrijwilliger naast de aanwezigheid van voldoende transfermogelijkheden, de ondersteuning van de directe omgeving en het gebruik van passende leermaterialen en -activiteiten lijken van invloed te zijn op dit leersucces. Ten slotte wordt duidelijk dat investering in volwasseneneducatie haar vruchten afwerpt voor de Nederlandse economie en de brede welvaart.

8.5. Tekort aan faciliteiten en inhoudelijke sturing belemmert onderwijsopdracht

Op basis van de internationale afspraken heeft elke lidstaat de opdracht om kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden om voor iedereen gelijke kansen te kunnen creëren. Na veel bezuinigingen lijkt het met een landelijk budget van slechts 85 miljoen euro een onmogelijke opdracht om de 1,3 tot 2,5 miljoen laaggeletterden voldoende mogelijkheden tot kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden. De groep is veel te groot en het budget veel te gering - ook in vergelijking met andere Europese landen.

Daarnaast lijkt inhoudelijke sturing via wetgeving of op kwaliteit te ontbreken. Er is wederom in tegenstelling tot andere landen geen structurele inhoudelijke kwaliteitsagenda naast een inhoudelijke visie op volwasseneneducatie die ervoor moet zorgen dat elke volwassen inwoner (indien nodig) zijn of haar basisvaardigheden kan optimaliseren.

8.6. Resumé: Landelijke kwaliteitsimpuls en faciliteiten zijn meer dan ooit noodzakelijk

Het is positief te constateren dat vanuit het Ministerie van OCW voor het mbo in het kader van kansengelijkheid ingezet wordt op het versterken van 'Basisvaardigheden'. Dat blijkt ook uit de 'Werkagenda mbo 2023 - 2027'. Door samenwerking tussen verschillende partners wil deze ervoor zorgen dat iedere deelnemer gelijke kansen krijgt. Zo hebben de partners onderwijs, gemeenten en bedrijfsleven zich onder andere gecommitteerd aan de opdracht om samen laaggeletterdheid te verminderen⁹³. Gezien het feit dat de groep laaggeletterde volwassenen de grootste (potentiële) groep leerders is, is daar zeker een rol weggelegd voor de volwasseneneducatie. Uit figuur 1 blijkt dat die groep met 1,3 miljoen inwoners meer dan circa 10% van de beroepsbevolking betreft en volgens de Algemene Rekenkamer is dat aantal zelfs 2,5 miljoen inwoners. Zij kunnen door het verbeteren van hun basisvaardigheden een plek of betere plek op de arbeidsmarkt verwerven en beter meedoen in onze samenleving. Veel van de deelnemers die bereikt worden via onder meer 'camouflage-cursussen' in bibliotheken, taalhuizen, en welzijnswerk stromen echter niet door naar het formele onderwijs blijkt uit tabel 4 en 5. En vervolgens blijkt ook de doorstroom naar het beroepsonderwijs van deelnemers die basisvaardigheden volgen in het formele onderwijs maar mondjesmaat plaats te vinden. Bovendien blijkt op basis van de huidige staat van de volwasseneneducatie dat vooral gemeenten en instellingen op regionaal niveau het moeten doen met een zeer laag budget. Zoals eerder aangegeven een vrij onmogelijke opdracht. Vanwege deze geringe faciliteiten en het ontbreken van landelijke sturing op kwaliteit (zoals voldoende gekwalificeerde docenten gefaciliteerd via de CAO Onderwijs) gericht op formele educatie met doorstroommogelijkheden naar het beroepsonderwijs wordt duidelijk dat er een smalle groep deelnemers wordt bereikt met een aanbod vooral gericht op het verbeteren van taalvaardigheden (en deels digitale vaardigheden).

Op 17 april jongstleden presenteerde de Inspectie van het Onderwijs de jaarlijkse 'Staat van het Onderwijs'. Dit jaar rapporteerde de Inspectie over 6 hoofdthema's: 'Kwaliteit van het onderwijs', 'Basisvaardigheden', 'Kansengelijkheid en schoolloopbanen', 'Welbevinden en (sociale) veiligheid', 'Passend onderwijs' en 'Onderwijsprofessionals'. Thema's waarover het ook in deze 'Staat van de Volwasseneneducatie' gaat. Onderzoek laat zien dat het verbeteren van de basisvaardigheden ook een positieve invloed heeft op de sociale inclusie. De doelgroep laaggeletterden is vaak ook de groep met te weinig

inkomsten⁹⁴. Dat heeft negatieve gevolgen voor het welbevinden van de volwassene (schaamte en onzekerheid), maar ook op dat van hun kinderen. De waarnemend inspecteur-generaal gaf aan dat het voor het onderwijs heel belangrijk is dat er voldoende structurele financiering is. Op projectsubsidies kan het onderwijs geen continuïteit opbouwen, dat geeft geen zekerheid en maakt het moeilijk om te plannen. Zij stelde verder dat de politiek aan zet is om de regie te nemen. Zij bepaalt immers de kaders waarin wij gezamenlijk het onderwijs een boost kunnen geven, met een lange-termijn-aanpak en de daarbij passende structurele financiering.

En dat geldt ook voor de volwasseneneducatie. Er is structurele meerjarige financiering nodig in plaats van tijdelijke projecten en subsidies om een goede onderwijsinfrastructuur te kunnen realiseren. Hierbij is een landelijke sturing op kwaliteit van groot belang, waarbij gemeenten en instellingen op basis van wetenschappelijke inzichten en good practices ondersteund worden om de beste resultaten voor de kwetsbare groepen te kunnen bereiken. De impact van de trajecten die door gemeenten gefaciliteerd en door instellingen gerealiseerd worden, is groot ook op macroniveau. De meerwaarde van de sector is bekend. Het is echter nu tijd om de partijen op regionaal niveau voldoende te faciliteren en te ondersteunen om evenals in andere landen een goed stelsel volwasseneneducatie te kunnen realiseren. Hierdoor kan uiteindelijk iedereen de kans krijgen om via scholing volwaardig mee te kunnen doen in de samenleving en een duurzame plek op de arbeidsmarkt te verwerven.

9 Referenties

- ¹ United Nations. (2024). *Take Action for the Sustainable Development Goals*. Retrieved: 12-02-2024. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>>.
- ² UNESCO. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO.
- ³ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samen Werken aan Talent: Werkagenda mbo 2023 – 2027*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- ⁴ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samen Werken aan Talent: Werkagenda mbo 2023 – 2027*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- ⁵ Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- ⁶ Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- ⁷ Overheid.nl. (2024). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-08-01>>.
- ⁸ Van Schoonhoven, R. (2008). *Educatie: een tak apart? Inventarisatie naar reorganisaties als gevolg van marktwerking. Deel II: Vavo en overige trajecten*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.
- ⁹ Polder, K.J., Huisman, T., Bremer, F. & Karsten, S. (1998). *Ontwikkelingen in de educatie. Tweede meting in het kader van de educatie-monitor in 1998 naar de implementatie van de WEB bij gemeenten en ROC's (i.s.m. CINOP)*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- ¹⁰ Van Schoonhoven, R. & De Rooij, M.E. (2007). *Educatie: een tak apart?. Deel I: Inburgering en marktwerking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- ¹¹ Van Schoonhoven, R. & De Rooij, M.E. (2007). *Educatie: een tak apart?. Deel I: Inburgering en marktwerking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- ¹² Stoffelen, A. (2016). 'Beunhazen' storten zich op inburgeringsmarkt: flink meer taalscholen. Retrieved: 15-04-2024. <<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/beunhazen-storten-zich-op-inburgeringsmarkt-flink-meer-taalscholen~b2ca1db3/>>.
- ¹³ Overheid.nl. (2011). *28 760 Meerjarenplan Alfabetisering 2003-2006. Nr. 27 Motie van het Lid Elias*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28760-27.html>>.
- ¹⁴ Overheid.nl. (2011). *28 760 Meerjarenplan Alfabetisering 2003-2006. Nr. 32 Gewijzigde motie van het Lid Elias ter vervanging van die gedrukt onder nr. 27*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/dossier/kst-28760-32.html>>.
- ¹⁵ Eerste Kamer der Staten-Generaal. (2024). *33.146 Wijziging Wet educatie en beroepsonderwijs inzake rechtstreekse bekostiging voortgezet algemeen en volwassenenonderwijs door het Rijk*. Retrieved: 15-04-2024. <https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/33146_wijziging_wet_educatie_en>.
- ¹⁶ Overheid.nl. (2024). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-08-01>>.
- ¹⁷ Overheid.nl. (2024). *Regelingen eindtermen educatie 2013*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://wetten.overheid.nl/BWBR0032543/2022-01-01>>.
- ¹⁸ Oefenen.nl. (2024). *Cijfers*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://overoefenen.nl/over-ons/cijfers/>>.
- ¹⁹ Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- ²⁰ Algemene Rekenkamer. (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- ²¹ Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- ²² CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²³ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²⁴ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²⁵ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²⁶ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²⁷ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ²⁸ Vlaams Ministerie Departement Onderwijs en Vorming. (2024). *Inschrijvingen VWO*. Retrieved: 12-02-2024. <https://public.tableau.com/views/DataloopInschrijvingenVWO/Landingspagina?%3Alanguage=en-US&%3Adisplay_count=n&%3Aorigin=viz_share_link&publish=yes&%3AshowVizHome=no&%3Atoolbar=top>.
- ²⁹ Oefenen.nl. (2024). *Cijfers*. Retrieved: 15-04-2024. <<https://overoefenen.nl/over-ons/cijfers/>>.

- ³⁰ De Greef, M. & De Haan, M. (2023). *Doorstroom van laaggeletterde NT1 en NT2 deelnemers in de Educatie naar het Formele en Beroepsonderwijs*. Brussel: vrije Universiteit Brussel.
- ³¹ De Greef, M. & De Haan, M. (2023). *Doorstroom van laaggeletterde NT1 en NT2 deelnemers in de Educatie naar het Formele en Beroepsonderwijs*. Brussel: vrije Universiteit Brussel.
- ³² De Greef, M. & De Haan, M. (2023). *Doorstroom van laaggeletterde NT1 en NT2 deelnemers in de Educatie naar het Formele en Beroepsonderwijs*. Brussel: vrije Universiteit Brussel.
- ³³ De Greef, M. & Heimens Visser. (2020). *Succesfactoren voor post-initiële arbeidsmarktgerichte scholing*. Vught / Delft: Artéduc / Blackbird Impact.
- ³⁴ De Greef, M. & Heimens Visser. (2020). *Succesfactoren voor post-initiële arbeidsmarktgerichte scholing*. Vught / Delft: Artéduc / Blackbird Impact.
- ³⁵ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ³⁶ Volwassenenleren.nl. (2017). *Formeel, non-formeel, informeel leren*. Retrieved: 05-02-2024. <<https://volwassenenleren.nl/formeel-non-formeel-informeel-leren/>>.
- ³⁷ Volwassenenleren.nl. (2017). *Formeel, non-formeel, informeel leren*. Retrieved: 05-02-2024. <<https://volwassenenleren.nl/formeel-non-formeel-informeel-leren/>>.
- ³⁸ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ³⁹ CBS. (2023f). *Landelijk Beeld Volwasseneneducatie verslagjaar 2022*. Den Haag / Heerlen: CBS.
- ⁴⁰ UNESCO. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO.
- ⁴¹ De Greef, M., De Haan, M. & Brugman, M. (2021). *Noodzaak van volwasseneneducatie voor iedereen. Advies van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- ⁴² De Greef, M., De Haan, M. & Brugman, M. (2021). *Noodzaak van volwasseneneducatie voor iedereen. Advies van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- ⁴³ Koikkalainen, M., Lyytinen, H., Nieminen, L., Richardson, U., Rönholm, P.-O. & Sulkinen, S. (2016). *Literacy in Finland: Country report Short Version*. Cologne: Elinet.
- ⁴⁴ Interne publicatie UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie betreffende 'Europese Vergelijking Volwasseneneducatie'.
- ⁴⁵ De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J. & Lam, J.F. (2014). *Impact onderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid Deel A*. Maastricht: Maastricht University.
- ⁴⁶ Interne publicatie UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie betreffende Onderzoek 'Leren leren in de Volwasseneneducatie'.
- ⁴⁷ Interne publicatie UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie betreffende Onderzoek 'Leren leren in de Volwasseneneducatie'.
- ⁴⁸ Interne publicatie UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie betreffende Onderzoek 'Leren leren in de Volwasseneneducatie'.
- ⁴⁹ UNESCO. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO.
- ⁵⁰ De Greef, M., Fellinger, J. & Dzhengozova, M. (2023). *The impact of validation and guidance of transversal skills: Scientific impact study of the field trials of the European project TRANSVAL-EU*. Vienna: TRANSVAL-EU.
- ⁵¹ De Haan, M. & De Greef, M. (2023). *Het belang van een startkwalificatie en de hobbel: Taal*. Brussel: vrije Universiteit Brussel.
- ⁵² De Haan, M. & De Greef, M. (2023). *Het belang van een startkwalificatie en de hobbel: Taal*. Brussel: vrije Universiteit Brussel.
- ⁵³ Verté, D., De Witte, N. & De Donder, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.
- ⁵⁴ De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion, *Studies in Educational Evaluation* (36), 42 - 61.
- ⁵⁵ De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J., Lam, J-F., Van Groenestijn, M., Van Hoek, F., Van Deursen, A.J.A.M., Bohnenn, E. & Tubbing, M. The development and validation of testing materials for literacy, numeracy and digital skills in a Dutch context. *International review of Education*, 61 (5), p. 655- 671.
- ⁵⁶ De Greef, M., Segers, M. & Ipektzidou, E. (2018). *Eindevaluatie landelijke implementatie taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid (inclusief benchmark)*. Maastricht: Maastricht University.
- ⁵⁷ De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J. & Lam, J.F. (2014). *Impactonderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van schrijfvaardigheid Deel B*. Maastricht: Maastricht University.

- ⁵⁸ Ali, A., Abd Rahman, M.S., & Bakar, A. (2014). Financial Satisfaction and the Influence of Financial Literacy in Malaysia. *Social Indicators Research (120)*, pp. 137-156.
- ⁵⁹ Cunha, M., Gaspar, R., Fonseca, S., Almeida, D., Silva, M. & Nunes, L. (2014). Implications of literacy for health for body mass index. *Atención Primaria 46*, p. 180 – 186.
- ⁶⁰ Gazmararian, J., Baker, D., Parker, R. & Blazer, D.G. (2000). A multivariate analysis of factors associated with depression: evaluating the role of health literacy as a potential contributor. *Arch. Internal Medicine (160)*, p. 3307 – 3314.
- ⁶¹ Zaslow, M.J., Hair, E.C., Dion, M.R., Ahluwalia, S.K. & Sargent, J. (2001). Maternal depressive symptoms and low literacy as potential barriers to employment in a sample of families receiving welfare: are there two generational implications? *Women Health 32*, p. 211 – 251.
- ⁶² FNO. (2024). Samen Kansrijk en Gezond. Retrieved: 09-05-2024. < <https://www.fnozorgvoorkansen.nl/samen-kansrijk-en-gezond/>>.
- ⁶³ Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2023). *Eerste voortgangsrapportage Aanpak geldzorgen, armoede en schulden*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- ⁶⁴ Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (2024). Een tegen eenzaamheid: Wat is eenzaamheid? Retrieved: 09-05-2024. < <https://www.eentegeneenzaamheid.nl/over-eeenzaamheid/over-eeenzaamheid/>>.
- ⁶⁵ Perin, D. (1997). Workplace Literacy Assessment. *Dyslexia 3*, pp. 190-200.
- ⁶⁶ De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion, *Studies in Educational Evaluation (36)*, 42 - 61.
- ⁶⁷ De Greef, M. (2021b). *Impact taaltrajecten voor inwoners van Rijnmond op verschillende levensdomeinen in 2019 en 2020*. Vught: Artéduc.
- ⁶⁸ Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen: een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- ⁶⁹ Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D. & Van der velden, R. (2012). *Kernvaardigheden in Nederland*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- ⁷⁰ Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen: een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- ⁷¹ De Greef, M. (2017). *Trajecten afdeling Educatie Koning Willem I College zorgen voor maatschappelijk rendement in de regio 's-Hertogenbosch*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.
- ⁷² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2024*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- ⁷³ Van Schoonhoven, R. (2012). *Educatie op een kruispunt: Ontwikkelingsrichtingen voor volwasseneneducatie*. Rotterdam: Actis Advies.
- ⁷⁴ Van Schoonhoven, R. (2012). *Educatie op een kruispunt: Ontwikkelingsrichtingen voor volwasseneneducatie*. Rotterdam: Actis Advies.
- ⁷⁵ De Greef, M. & Segers, M. (2016). *Europese vergelijking systemen van volwasseneneducatie en aanpak laaggeletterdheid*. Maastricht: Maastricht University.
- ⁷⁶ De Greef, M. & Segers, M. (2016). *Europese vergelijking systemen van volwasseneneducatie en aanpak laaggeletterdheid*. Maastricht: Maastricht University.
- ⁷⁷ De Greef, M., De Haan, M. & Brugman, M. (2021). *Noodzaak van volwasseneneducatie voor iedereen. Advies van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- ⁷⁸ De Greef, M., De Haan, M. & Brugman, M. (2021). *Noodzaak van volwasseneneducatie voor iedereen. Advies van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- ⁷⁹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *LLO Collectief Laagopgeleiden en Laaggeletterden: Propositieformulier Nationaal Groeifonds t.b.v. voorstelontwikkeling door ministeries bij 2^e ronde 2021*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- ⁸⁰ De Greef, M. & Heimens Visser. (2020). *Succesfactoren voor post-initiële arbeidsmarktgerichte scholing*. Vught / Delft: Artéduc / Blackbird Impact.
- ⁸¹ De Greef, M. (2021a). *De laaggeletterde leert het ons*. Vught: Artéduc.
- ⁸² Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- ⁸³ Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Koch, S. (2016a). *Literacy in Finland: Country report adults*. Cologne: Elinet.
- ⁸⁴ Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Koch, S. (2016a). *Literacy in Finland: Country report adults*. Cologne: Elinet.
- ⁸⁵ Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Koch, S. (2016b). *Literacy in Denmark: Country report adults*. Cologne: Elinet.
- ⁸⁶ Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Koch, S. (2016a). *Literacy in Finland: Country report adults*. Cologne: Elinet.

⁸⁷ Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Koch, S. (2016c). *Literacy in Belgium (Flanders): Country report adults*. Cologne: Elinet.

⁸⁸ Vlaams Ministerie Departement Onderwijs en Vorming. (2024). *Inschrijvingen VWO*. Retrieved: 12-02-2024. <https://public.tableau.com/views/DataloopInschrijvingenVWO/Landingspagina?%3Alanguage=en-US&%3Adisplay_count=n&%3Aorigin=viz_share_link&publish=yes&%3AshowVizHome=no&%3Atoolbar=top>.

⁸⁹ CBS. (2024). *Monitor Laaggeletterdheid, proefjaar 2022, 2. Methode*. Retrieved: 12-02-2024. <<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2023/monitor-laaggeletterdheid-proefjaar-2022/2-methode>>.

⁹⁰ CPB/SCP (2015). *De onderkant van de arbeidsmarkt in 2025*. Den Haag: Centraal

⁹¹ Knol, R. (2018). *Aantekeningen Reshape the Future, Göteborg 12 maart tot en met 16 maart 2018*. Groningen: Alfa College.

⁹² Knol, R. (2018). *Aantekeningen Reshape the Future, Göteborg 12 maart tot en met 16 maart 2018*. Groningen: Alfa College.

⁹³ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samen Werken aan Talent: Werkagenda mbo 2023 – 2027, p. 43*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

⁹⁴ De Greef, M. & De Donder, L. (2020). Technisch rapport: Traceren van laaggeletterdheid met het instrumentarium van Mesis. In: *Laaggeletterdheid binnen de schuldhulpverlening: Traceren van laaggeletterdheid met het instrumentarium van Mesis*. Den Haag / Brussel: Stichting Lezen & Schrijven / Vrije Universiteit Brussel.