

e-Learning, een ‘geleerde’ toekomst voor iedereen?

Een kwalitatief onderzoek naar de drempels van e-learning modaliteiten bij laagopgeleiden.

Ilse Mariën, Leo Van Audenhove

Pleinlaan 9, 1050 Brussels

IBBT SMIT Vrije Universiteit Brussel

+32 496 28 24 88

+32 2 629 10 00

ilse.marien@vub.ac.be

leo.van.audenhove@vub.ac.be

<http://smit.vub.ac.be>

Dit artikel gaat dieper in op de verschillende problemen waarmee laagopgeleiden geconfronteerd worden bij het volgen van e-learning opleidingen. Het aanbieden van e-learning opleidingen wordt vaak naar voor gebracht als de manier bij uitstek om de participatiegraad in educatie en opleiding van volwassenen te vergroten door het toegankelijker, goedkoper en meer flexibel maken van het opleidingsaanbod via het internet. In dit artikel wordt de vraag gesteld of dit eveneens geldt voor laagopgeleiden en indien niet, met welke problemen laagopgeleiden geconfronteerd worden. Het artikel baseert zich hiertoe in de eerste plaats op bestaande theoretische visies omtrent de digitale kloof en de specifieke problematiek van laagopgeleiden met de aspecten ‘educatie’ en ‘leren’. In de tweede plaats is het artikel gebaseerd op de onderzoeksresultaten van een kwalitatief onderzoek dat werd uitgevoerd in samenwerking met de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) waarbij cursisten met een laag opleidingsniveau middels focusgroepen bevestigd werden omtrent hun ervaringen met een aantal e-learning cursussen van VDAB. De resultaten geven aan dat leren op zich—en aldus ook e-learning—geen onproblematisch gegeven is voor laagopgeleiden en dat het vergroten van toegang tot opleidingen middels ICT niet automatisch leidt naar een verhoging van de participatiegraad.

Trefwoorden: e-learning, digitale kloof, leermoeilijkheden, vaardigheden, laagopgeleiden

Inleiding

De participatie van volwassenen in opleidingen en trainingen blijkt tot op heden problematisch, dit ondanks de stijgende vraag naar meer en beter opgeleide arbeidskrachten vanuit de huidige arbeidsmarkt. Onderzoek uitgevoerd door Cedefop naar de visie van burgers omtrent levenslang leren geeft aan dat bijna 70% van de ondervraagde volwassenen zich niet engageert in het volgen van opleidingen.¹ Vanuit de overheid, maar ook vanuit verschillende opleidingscentra wordt het vergroten van het aanbod e-learning opleidingen naar voor gebracht als een ideale manier om de participatie tot leren bij volwassenen te vergroten. Hierbij wordt uitgegaan van de veronderstelling dat volwassenen zich sneller zullen engageren tot het volgen van opleidingen door het goedkoper, meer toegankelijk en meer flexibel maken van leeropportunities door het vergroten van het aanbod opleidingen via het internet. Gesteld wordt dat mensen bij het volgen van een e-learning opleiding niet meer geconfronteerd worden met beperkingen qua tijd en ruimte en bijgevolg in staat zijn om 'anytime, anyhow, anywhere' te leren.

Voor mensen met een laag opleidingsniveau is het volgen van opleidingen een mogelijke manier om hun kansen op de arbeidsmarkt te verhogen. Verschillende onderzoeken geven echter aan dat net deze individuen zich weinig tot niet engageren tot het volgen van opleidingen.² Ook geeft de literatuur en het onderzoek omtrent de digitale kloof aan dat laagopgeleiden gevoelig zijn voor de problematiek van de digitale kloof en in grote mate moeilijkheden ondervinden wat betreft het verkrijgen van toegang tot computers en internet, maar ook wat betreft het gebruik van computer en internet, onder meer omwille van het ontbreken van de noodzakelijke vaardigheden.³

¹ European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). *Lifelong learning : a citizens' view*, EU, 2003, pp. 18-24.

² Gareis, K. (2006) Benchmarking Lifelong learning and eLearning in regions: Measuring what really counts, pp. 1-8. & Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) . Adults' use of computers and the Internet for selfeducation. In : *Studies in the education of adults*, vol. 38, nr. 2, pp. 141-159.

³ Van Dijk, J.A.G.M. (2005) *The deepening divide : inequality in the information society*. Thousand Oaks, Sage publications. & The Australian Institute for Social Research. (2006) *The Digital Divide – Barriers to e-learning*, 43p.

Een vraag die aldus gesteld moet worden is in hoeverre het aanbieden van e-learning faciliteiten effectief een aanzet zijn tot het vergroten van de participatie tot leren bij laagopgeleiden. Resulteert het integreren van ICT-componenten in een opleiding niet eerder in een aantal bijkomende drempels voor laagopgeleiden, of leidt het, zoals beleidsmatig wordt gesteld, naar een verhoging van de participatie? Geldt voor laagopgeleiden eveneens dat ze in de mogelijkheid zijn om ‘anytime, anywhere, anyhow’ te leren of blijven er een aantal drempels bestaan die het e-leren bemoeilijken?

Het theoretisch kader waarop dit artikel gebaseerd is, vertrekt vanuit twee invalshoeken. Enerzijds wordt gekeken naar bestaande theoretische visies omtrent de specifieke problematiek van laagopgeleiden met de aspecten ‘educatie’ en ‘leren’. Anderzijds wordt dieper ingegaan op bestaande theoretische inzichten en modellen met betrekking tot de digitale kloof en wordt nagegaan welke verschillende aspecten mogelijk problematisch zijn voor laagopgeleiden bij de confrontatie met ICT.

Middels een kwalitatief onderzoek werd vervolgens nagegaan in hoeverre beide veronderstellingen—een verhoging van de participatiegraad en het ‘anytime, anywhere, anyhow’ leren—gelden voor laagopgeleiden. Voor het empirisch onderzoek werd samengewerkt met de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) omdat VDAB naar de toekomst toe een blended learning aanpak vooropstelt en de integratie van ICT in hun volledige opleidingsgamma, inclusief de cursussen voor laagopgeleiden, wil realiseren. In het onderzoek werd uitgegaan van de conceptualisering van e-learning zoals deze aangebracht wordt in het Europace onderzoek van 2003, met name als “*elke vorm van leren met behulp van technologie*”.⁴ Er werden vier focusgroepen met laagopgeleiden georganiseerd die reeds een opleiding met of via ICT volgen bij VDAB. Aanvullend werden eveneens diepte-interviews afgenomen met de docenten van deze opleidingen, dit om de reacties en ervaringen van de cursisten te contextualiseren.

⁴ EuroPace. (2003) *Het gebruik van e-leren in het volwassenenonderwijs in Vlaanderen*, DIVA, pp. 8-17.

Het Mattheus-effect van e-learning

Individen die meestal niet deelnemen aan opleiding en educatie, zijn onderhevig aan één of meerdere van volgende karakteristieken : werkloosheid, een halftijdse arbeidsplaats, een laag inkomen, een laag opleidingsniveau en/of leermoeilijkheden, vrouwen en ouderen.⁵ Meer nog, hoe lager het opleidingsniveau, hoe lager het job status of hoe lager het inkomen, hoe minder personen geneigd zijn zich te engageren in opleiding en educatie.⁶ Ook geeft onderzoek van Selwyn, Gorard en Furlong aan dat individuen die ICT gebruiken als informatiebron voor het volgen van opleidingen, voor het merendeel de zogenaamde ‘usual suspects’ zijn, met name individuen die jong, tewerkgesteld, mannelijk en/of hoger opgeleid zijn.⁷ Daarnaast blijkt uit hun onderzoek dat het gebruik van ICT in functie van educatieve applicaties verhoogt naarmate het niveau van betrokkenheid in opleiding en educatie stijgt.⁸ Dit impliceert dat individuen die reeds geëngageerd zijn in hogere leerniveaus ook eerder en sneller geneigd zijn tot het gebruiken van ICT in functie van het leerproces dan individuen die niet in leeractiviteiten geëngageerd zijn. Dit betekent dat individuen die reeds over bestaande en vooropgestelde leerpatronen beschikken, deze patronen onder invloed van ICT, kunnen uitbreiden en intensifiëren. Op die manier verhoogt ICT bijgevolg de participatiegraad van diegenen die sowieso al aan het leren waren.⁹

De moeilijke verstandhouding tussen laagopgeleiden en ‘leren’

Binnen de bestaande retoriek aangaande leren wordt het leerproces op zich vaak beschouwd als een vanzelfsprekend en onproblematisch gegeven waarbij leren en het volgen van opleidingen gezien worden als een positief element.¹⁰ Educatie wordt hierbij beschouwd als zijnde een vanzelfsprekend iets waartoe ieder individu zich vrijwillig en probleemloos engageert. Er zijn echter verschillende

⁵ Selwyn, N., Gorard, S. (1999). Researching the role of digital technology in widening participation. Paper presented at British Educational Research Association Conference, University of Sussex, Brighton, pp. 1-7.

⁶ Gareis, K. (2006) *Op Cit.*, p. 3.

⁷ Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) *Op Cit.*, pp. 141-159.

⁸ Selwyn, N., Gorard, S. (2003) Reality bytes: examining the rhetoric of widening educational participation via ICT. In : *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, nr. 2, p. 174.

⁹ Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) *Op Cit.*, pp. 141-159.

¹⁰ Crowther, J. (2000) Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns. In : *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, nr. 6, pp. 479-492.

aspecten verbonden aan het leerproces die door een groot aantal individuen wel als problematisch ervaren worden en bijgevolg mee de oorzaak zijn van de lage participatiegraad van volwassenen in opleiding en educatie – ongeacht of deze met of zonder ICT aangeboden worden. Belangrijk is dat voornamelijk laagopgeleiden met verschillende bijkomende drempels geconfronteerd worden.

Zo spelen onder meer de vroegere schoolervaringen een belangrijke rol.¹¹ Een groot deel laagopgeleiden geeft aan dat hun ervaringen met opleiding en schoolse omgevingen in het verleden negatief waren. Bijgevolg zijn deze personen niet geneigd opnieuw een opleiding te volgen, voornamelijk vanuit de vrees dat deze negatieve ervaringen zich zullen reproduceren.¹² Ook betreft het in veel gevallen individuen die op basis van negatieve ervaringen voortijdig het onderwijs hebben verlaten, nadien meestal in de werkloosheid terecht komen en bijgevolg alle zelfvertrouwen in het eigen leervermogen verloren hebben. Hierdoor erkennen deze personen vaak het nut van nieuwe of bijkomende opleidingen niet.¹³ Een ander gevolg is dat het voor deze individuen niet vanzelfsprekend is om zichzelf opnieuw als lerende te beschouwen en voldoende vertrouwen te ontwikkelen in de eigen intellectuele capaciteiten.¹⁴

Deze afwijzende houding ten aanzien van opleiding wordt in het geval van e-learning bestendigd door de link die er bestaat tussen e-learning en het formele onderwijs. Het merendeel van de e-learning modaliteiten wordt aangeboden vanuit de bestaande institutionele setting, zijnde de formele onderwijsinstellingen. Ook op plaatsen waar via alternatieve kanalen toegang gegeven wordt tot e-learning opleidingen, blijft deze meestal verbonden met de bestaande institutionele infrastructuur als scholen en bibliotheken. Individen met negatieve schoolervaringen zetten zich echter af van het formele onderwijs en wijzen bijgevolg ook de e-learning opleidingen af.

¹¹ Tyler-Smith, K. (2006) Early attrition amongst first time learners: A review of factors that contribute to dropout, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking eLearning programmes. In :*Journal of Online Teaching (JOLT)*, pp. 1-34.

¹² Crowther, J. (2000) *Op Cit.*, pp. 3-4.

¹³ Comité van de Academie voor Wetenschap en Techniek (CAWET). (2002) *Een leven lang leren via afstandsonderwijs en ICT*, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, p. 20.

¹⁴ Tyler-Smith, K. (2006) *Op Cit.*, pp. 19-20.

Deze problematische aspecten werden eveneens duidelijk naar voren gebracht tijdens de focusgroepen van het kwalitatief onderzoek bij VDAB. Verschillende respondenten geven aan dat hun schoolverleden niet rooskleurig was en dat ze met problemen als uitsluiting, pesten of slechte schoolresultaten geconfronteerd werden. Bijkomend bleek niet alleen een gebrek aan vertrouwen in het eigen leervermogen maar ook een beperkt leervermogen een drempel tot het volgen van een opleiding.

“Ik heb wel de kans gekregen, maar ik kon dat niet, ik heb mijzelf zo buitenspel gezet natuurlijk, ... ik heb het moeten opgeven omdat ik het niet kon, ik kon niet volgen.”

Meerdere respondenten geven aan dat ze de vroegere opleidingen die hen werden aangeboden of die ze op eigen initiatief gevolgd hebben, niet met succes konden afronden omdat deze opleidingen voor hen te moeilijk of te veeleisend waren. Anderzijds geven verschillende andere respondenten aan dat hun schoolverleden hun huidige onderwijstraject op een positieve manier heeft beïnvloed en de inhoudelijke invulling van hun huidige opleiding heeft bepaald.

“Ik volg nu PST (Professionele Schoonmaak Technieken) omdat ik eigenlijk vroeger al particuliere schoonmaak gevolgd heb, ... omdat ik nog geen machines kende.”

Technologisch determinisme: Toegang tot educatie als oplossing

Zoals aangegeven in de inleiding gaan overheden en onderwijsinstellingen er in grote mate van uit dat er een gebrek is aan een flexibele en meer individueel gerichte toegang tot een voldoende groot en divers gamma aan opleidingsmogelijkheden buiten de gebruikelijke opleidingsuren en -centra. Een gevolg hiervan is dat het merendeel van de oplossingen voor het vergroten van de participatiegraad geformuleerd in functie van het vergroten van toegang tot opleidingen, met name door het opvoeren van het aanbod e-learning opleidingen, volledig of deels via het internet.

Verschillende onderzoeken geven echter aan dat het louter voorzien van meer toegang tot opleidingsmogelijkheden niet volstaat om mensen die niet willen

leren, te motiveren tot leren.¹⁵ In het door Cedefop uitgevoerde onderzoek naar de visie van burgers omtrent levenslang leven blijkt dat 40% van de 70% van de ondervraagde volwassenen die zich niet engageren tot het volgen van een opleiding hiervoor ‘geen interesse’ als reden vooropstelt. De andere 30% geven meer traditionele drempels aan zoals een gebrek aan tijd, te beperkte leercapaciteiten of een te hoge kostprijs.¹⁶ Niet-participatie aan opleidingen is met andere woorden voor het merendeel van de volwassenen niet het gevolg van een gebrek aan toegang tot opleidingsmogelijkheden, maar wel het gevolg van een gebrek aan onvoldoende vraag naar opleiding en bijscholing vanuit individuen zelf.

Vervolgens moet de vraag gesteld worden of de invoering van ICT in opleiding en educatie iets aan deze situatie verandert, en zo ja, waarom of in welke omstandigheden. Onderzoek toont aan dat de invoering van ICT voornamelijk ontstaan is vanuit de overheid en onderwijsinstellingen zelf, en niet op vraag van (potentiële) cursisten. Het is dus niet zeker dat de invoering van ICT ook effectief zal leiden tot een verhoogde vraag naar opleidingen en educatie.¹⁷ Selwyn en Furlong stellen dat ICT op zich geen activerende rol spelen in het proces van zelfeducatie, noch dat de integratie van ICT in opleidingen een radicale invloed heeft op de negatieve houding van individuen ten aanzien van educatie en opleiding.¹⁸

Ook wordt met betrekking tot e-learning vaak uitgegaan van de veronderstelling dat eens de nodige ICT-infrastructuur aanwezig is en van zodra er een voldoende aanbod van opleidingen is, mensen vanuit zichzelf op zoek gaan naar de meest bij hun aansluitende content voor opleidingen. Er wordt dus uitgegaan van het feit dat individuen hun leertraject op een rationele en zinvolle manier sturen.¹⁹ Bovendien is deze zelfsturing of zelfmotivering één van de voorwaarden om een

¹⁵ Fathaigh, M. (2002) *E-learning & Access : Some issues & Implications*, Paper presented at UACE Conference, University of Bath, p. 10. & Selwyn N., Gorard, S. (2003) *Op Cit.*, pp. 169-181.

¹⁶ Cedefop. (2003) *Op Cit.*, pp. 18-24.

¹⁷ Williams, S., Selwyn, N., Gorard, S. (2001) Digital Divide or Digital Opportunity? The role of Technology in Overcoming Social Exclusion in U.S. Education. In : *Educational Policy*, vol. 15, pp. 258-273. [Online, 08/01/2008, <http://epx.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/2/258>]

¹⁸ Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) *Op Cit.*, pp. 141-159.

¹⁹ Vlaamse Onderwijsraad – Raad volwassenenonderwijs. (2006) *Elektronisch ondersteund leren in het volwassenenonderwijs : een verkenning*, Antwerpen, Garant, pp. 5-6.

e-learning opleiding succesvol af te ronden.²⁰ e-Learning impliceert immers vrijheid van studieplaats, studietijd, studieritme en studiemethode. Een groot aantal keuzevrijheden liggen bijgevolg bij de lerende. Een individu moet vanuit zichzelf over de nodige leergierigheid, leerbereidheid en zelforganisatie beschikken om zich te engageren tot het volgen van een opleiding. De mate waarin de lerende met deze vrijheden kan omgaan en zijn eigen leeromgeving kan creëren is een parameter voor de leervaardigheid van de lerende.²¹ Leren wordt bijgevolg niet bepaald door de inhoud van de opleiding en de aard van de opleiding maar wel door de persoonlijke kenmerken van individuen die maken dat men zich engageert tot leren.

De resultaten van het kwalitatief onderzoek in samenwerking met VDAB geeft aan dat deze zelfsturing en het rationaliseren van opleidingsopportunities bij laagopgeleiden problematisch is. De inhoudelijke keuze voor het soort opleiding dat de respondenten volgen, is bij de meesten niet ontstaan vanuit de rationalisering van de eigen behoeften en noden. Integendeel, het merendeel van de respondenten erkent bij zichzelf een gebrek aan noodzakelijke kennis, maar beschouwt het volgen van opleidingen desondanks niet als nuttig of nodig. Uit de focusgroepen blijkt dat een groot deel van de respondenten slechts deelneemt aan hun huidige VDAB-opleiding omwille van een quasi verplichtende uitnodiging van VDAB. In deze uitnodiging werd geïmpliceerd dat niet deelnemen aan de opleiding op termijn mogelijk tot het verlies van de werkloosheidsuitkering leidt.

“Ze hebben mij daarvoor gezegd dat ik moest komen en ik wil wel mijnen dop niet kwijt, dus ...”

Het is dus niet vanuit de eigen noden en behoeften dat deze respondenten kozen voor de opleiding maar wel vanuit de verplichting tot het volgen van een opleiding vanuit VDAB. Opmerkelijk is dat de meeste respondenten deze verplichte sturing van VDAB niet als negatief ervaren. Voorwaarde is wel dat de sturing aansluit bij de interessevelden van (potentiële) cursisten en toegespitst is op de individuele leercapaciteiten.

“Ge kunt de mensen niet blijven pushen, er komt toch echt een punt

²⁰ The Australian Institute for Social Research. (2006) *The Digital Divide – Barriers to e-learning*, pp. 8-15. [Online, 10/01/2008, <http://www.developmentgateway.com.au/jahia/Jahia/pid/3686>]

²¹ Comité van de Academie voor Wetenschap en Techniek (CAWET). (2002) *Op Cit.*, p. 21.

dat je zegt : hé, ik kan niet meer dan dat, het niveau is te hoog, dan kunt ge toch niet gaan zeggen : sorry maar genen dop."

Een ander opvallend aspect desbetreffend is de contradictie tussen het idee van zelfsturing dat leeft bij de respondenten en hun effectieve toestroom naar de opleiding via VDAB. Een groot deel van de respondenten van 'Aangename Kennismaking' geeft aan dat ze op eigen initiatief of vanuit eigen interesse deelnemen aan de opleiding. Contradictie is echter dat een groot deel van de deelnemers terechtgekomen zijn bij de opleiding vanuit de 'verplichtende' uitnodiging van VDAB. Hun 'eigen interesse' heeft er in het verleden niet voor gezorgd dat ze zich geëngageerd hebben in het volgen van een opleiding. Dit wordt nogmaals duidelijk in de antwoorden die sommige respondenten geven op de vraag waarom ze vroeger geen opleiding gevolgd hebben, zoals onder meer *'ik wist het niet'* of *'ik heb vroeger geen uitnodiging gehad'*. Er is dus een opvallend verschil tussen wat de respondenten zouden willen en wat ze effectief doen.

e-learning en de digitale kloof

Een gebrek aan toegang tot ICT wordt beschouwd als een belangrijke drempel tot het volgen van een e-learning opleiding. Potentiële gebruikers van e-learning modaliteiten worden inderdaad geconfronteerd met de kostprijs van hardware als software, en eveneens met de kostprijs van snel en betaalbaar internet en een up-to-date ICT-uitrusting.²² Volgens onderzoek uitgevoerd in 2008 door het Instituut voor Samenleving en Technologie (IST) blijkt dat sociaal-economische bevolkingsgroepen zoals laagopgeleiden, mensen met een laag inkomen, mensen in armoede, werklozen of ouderen moeilijkheden hebben om zich van een continue toegang tot computers en internet te voorzien, voornamelijk omwille van de voor hen te hoge kostprijs van hardware, software en bijkomstige kosten zoals een adequate internetverbinding, inktpatronen, papier en dergelijke.²³ Aldus impliceert de integratie van ICT voor deze bevolkingsgroepen een bijkomende drempel die overwonnen moet worden om aan een e-learning opleiding te kunnen deelnemen.²⁴ Tot op heden speelt de overheid hier op in door het aanbieden van goedkope computers met gratis internetverbinding – geldig voor één jaar – via het

²² The Australian Institute for Social Research. (2006) *Op Cit.*, pp. 5-18.

²³ Vrancken, J., Vandebosch, H. (2008) *Armoede en Technologie: Aan de onderkant van de technologische samenleving*, IST.

²⁴ The Australian Institute for Social Research. (2006) *Op Cit.*, p. 1-43.

‘Internet voor iedereen’ initiatief. Dit initiatief wordt echter vooral benut door mensen uit de middenklasse die reeds over een computer en internet beschikken en zich een tweede computer willen aanschaffen. Het initiatief wordt niet of slechts in mindere mate benut door sociaal-economisch kwetsbare bevolkingsgroepen zonder toegang tot computer en internet.²⁵ Ook geeft recent onderzoek naar de digitale kloof duidelijk aan dat eens problemen met toegang tot ICT overwonnen zijn, er zich verschillende andere problemen voordoen wat betreft het gebruik van ICT en de vaardigheden nodig om met ICT op een betekenisvolle manier om te kunnen gaan.²⁶

De integratie van ICT in een opleiding maakt dat potentiële cursisten over de nodige digitale vaardigheden moeten beschikken. Individuen moeten informatiegeletterd zijn. Dit wil zeggen dat individuen moeten kunnen omgaan met informatie, deze onder meer moeten kunnen opzoeken, managen, interpreteren en evalueren in functie van relevantie of nut. Een mogelijk probleem waarmee individuen geconfronteerd worden, is de ‘information-overload’ die gepaard gaat met informatievergaring via Internet. Door de enorme hoeveelheid beschikbare informatie en links, raken individuen makkelijk de weg kwijt en hebben ze op het einde van de zoektocht een grote hoeveelheid informatie gezien, maar weinig of niets geleerd.²⁷ Het alleen leren gebruiken van ICT is evenmin voldoende. Individuen moeten ICT ook leren gebruiken in functie van hun eigen ontwikkeling. Dit vereist een zekere graad van digitale competentie. Individuen hebben specifieke vaardigheden nodig die hen toelaten informatie te bekomen, te verwerken, te bewaren, te produceren, te presenteren en uit te wisselen en die hen eveneens toelaten te communiceren en te participeren in netwerken via online communicatie.²⁸ Dit is geen nieuw gegeven, maar de noodzaak tot het bezitten van deze vaardigheden wordt wel groter bij het gebruik van e-learning faciliteiten.

²⁵ Mariën, I. (2007) *Gebruikersgeoriënteerd ontwikkelen van ICT: inclusie of exclusie van mensen in armoede in Vlaanderen*.

²⁶ Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2008). *Ontwikkeling van digitale vaardigheden en verkleining van ongelijkheden. Een verkenning van de digitale kloof van de tweede graad*. Brussel: POD Maatschappelijke Integratie, cel 'digitale kloof', Fondation Travail-University (FTU).

²⁷ The Australian Institute for Social Research. (2006) *Op Cit.*, pp. 8-28.

²⁸ Punie, Y., Ala-Mutka, K. (2007) Future Learning Spaces: new ways of learning and new digital skills to learn. In : *Digital Kompetanse*, vol. 2, nr. 4, pp. 210-225.

Het bezitten van de nodige digitale vaardigheden is voornamelijk problematisch voor sociaal-economisch kwetsbare groepen als laagopgeleiden, werklozen, mensen met een laag inkomen of mensen in armoede. Lage toegang tot ICT gaat meestal samen met een laag niveau van digitale vaardigheden, wat leidt tot een gebrek in vertrouwen bij het gebruik van ICT – en bijgevolg ook bij het gebruik van e-learning applicaties – wat vervolgens leidt naar een zichzelf voorspellend en zelfvervullend patroon van exclusie.²⁹ Bijgevolg situeert een belangrijke drempel tot e-learning zich voor laagopgeleiden op het niveau van complexe sociale en economische factoren die het gebruik van ICT voorafgaan.

Dit blijkt ook duidelijk uit de resultaten van het kwalitatief onderzoek bij VDAB. Ondanks het feit dat zo goed als alle respondenten thuis over toegang tot computer en internet beschikken, ondervindt een groot deel van hen moeilijkheden bij het gebruik ervan. Vooral knoppenangst blijkt een probleem voor mensen met weinig of geen ICT-vaardigheden.

“En dan heb ik schrik als ik de computer opzet, dat ik iets verkeerd ga doen, en dat er iets weg gaat zijn, ... als dat ding hapert, dan roep ik, dat overdondert u, ... ge wordt daar ambetant van en dan krijgt ge ook de bevestiging ‘ik kan er niets van’.”

Daarnaast blijkt ook motivatie tot het gebruiken van ICT een probleem. Verschillende respondenten zien het nut van ICT niet in en beschouwen computer en internet eerder als overbodig.

“Waarom zouden we dat eigenlijk nodig hebben, ik doe al vijftig jaar zonder, dus ... Ik heb er nooit behoefte aan gehad om het te doen, en ik moet zeggen, al die spullen, dat interesseert me niet zo fel, ... Die PC staat daar, maar ik ben daar altijd ver van af gebleven.”

Een gevolg is dat deze respondenten evenmin geneigd zijn hun ICT-vaardigheden te verbeteren, dit ondanks toegang tot computer en internet in de thuisomgeving. Een gebrek aan interesse en motivatie voor het gebruiken van ICT in het algemeen dient bijgevolg ook als een belangrijke drempel tot e-learning te worden beschouwd.

²⁹ The Australian Institute for Social Research. (2006) *Op Cit.*, p. 14.

Anytime, anywhere, anyhow leren

Beleidsmatig wordt uitgegaan van de veronderstelling dat e-learning de grenzen van tijd en ruimte doet wegvallen die eigen zijn aan het traditionele onderwijssysteem binnen bestaande opleidingscentra en -uren. Gesteld wordt dat cursisten bij een e-learning opleiding individueel kunnen kiezen waar en wanneer ze de verschillende lesonderdelen aanleren en instuderen, dit afhankelijk van hun persoonlijke tijdsbesteding en –planning. In realiteit – zo blijkt uit verschillende onderzoeken – worden volwassenen die een e-learning cursus volgen met verschillende organisatorische problemen geconfronteerd.

Zo blijkt onder meer dat individuen quasi verplicht worden tot het hanteren van het principe van “neglect and repair”. Dit houdt in dat een aantal activiteiten en verantwoordelijkheden tijdelijk worden doorgegeven aan anderen of tijdelijk worden stopgezet omdat personen die een e-opleiding volgen continue moeten jongleren in hun tijdsbesteding. Individen verminderen tijdens hun opleiding hun offline activiteiten en verhogen deze opnieuw in rustpauzes tijdens de opleiding of na het einde van de opleiding. Een online programma dat echter te veel tijd opeist van de offline wereld van de lerende, kan leiden tot het stopzetten van de e-opleiding of tot een breuk in in de offline wereld.³⁰

Ook krijgen individuen mogelijk te maken met ‘cramming’. Dit betekent dat er geen prioriteitsniveau meer toegekend wordt aan de verschillende verantwoordelijkheden waarmee een individu te maken krijgt. Dit doet zich voor als men als individu met een te grote hoeveelheid verantwoordelijkheden geconfronteerd wordt. Bijgevolg gaat het individu deze verschillende taken en verschillende sociale werelden door elkaar mixen en bijvoorbeeld de tijd voorzien voor arbeidstaken gebruiken voor online leertaken. In sommige gevallen leidt het simultaan volgen van een opleiding en het dragen van verantwoordelijkheden op het werk of daarbuiten tot een conflictsituatie waarbij een keuze gemaakt moet worden tussen één van beide.³¹

³⁰ Haythornthwaite, C., Kazmer, M.M. (2003) Bringing the Internet Home. Adult distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds. In : Wellman, B., Haythornthwaite, C. *The Internet in Everyday Life*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 431-448.

³¹ Idem, pp. 447-448.

Een ander mogelijk probleem voor personen geëngageerd in e-learning is het vinden van tijd en ruimte voor hun online verantwoordelijkheden binnen hun offline situatie. Voor sommigen is het moeilijk om een geschikte (en stille) plaats te vinden binnen de eigen dagdagelijkse leefomgeving waarin het mogelijk is om de nodige concentratie te vinden voor het uitvoeren van taken in functie van de e-opleiding. Vaak worden lerenden in de thuisomgeving geconfronteerd met storingen en onderbrekingen in het leerproces. Het is bijgevolg niet voor iedereen een vanzelfsprekendheid om voor zichzelf een private tijd en ruimte te creëren die toelaat ongestoord te leren.³²

De resultaten van de focusgroepen met de cursisten van VDAB brengen een aantal bijkomende aspecten aan wat betreft de beleving van zowel tijd als ruimte. Wat betreft tijd is het duidelijk dat de dagdagelijkse verantwoordelijkheden van mensen bepalen of men al dan niet participeert in opleidingen. Enerzijds geven verschillende respondenten aan dat veranderingen in hun dagelijkse verantwoordelijkheden – het volwassen worden van de kinderen, werkloosheid, op pensioen gaan,... – en het daarmee verbonden tijdsbestedingspatroon geleid heeft tot het vrijkomen van tijd waardoor het mogelijk werd om een opleiding te volgen.

“Ik begin vrije tijd te krijgen, de kinderen zijn groot, dus ...”

“Ik heb altijd gezegd : val ik ooit zonder werk, dan ga ik een cursus volgen omdat ge er dan ook tijd voor hebt”

Anderzijds wordt een gebrek aan tijd door een groot aantal respondenten aangegeven als een belangrijke reden tot het niet kunnen volgen van een opleiding. Voornamelijk de tijdsbesteding in functie van het gezin, het werk of sociale activiteiten buitenshuis, blijkt de oorzaak te zijn van gebrek aan tijd voor opleidingen. Gesteld wordt dat *“als ge een gezin hebt, en ge gaat werken, dan schiet er geen tijd meer over voor cursussen”* of *“ik werkte full time, ook 's zondags, ik zag dat echt niet zitten”*. Het zijn voornamelijk de vrouwelijke respondenten die dit gebrek aan tijd als een reële drempel ervaren. Ook voor de vrouwelijke respondenten die zich wel engageerden in opleiding, speelt tijdsbesteding een belangrijke rol. Een respondente verwoordde het als volgt :

³² Idem, p. 450-451.

“Dat ik het thuis ook kan doen, dat was wel handig, maar ik wil niet dat het moet, ... want dan wordt het te zwaar voor mij, ik heb ook nog een privé-leven thuis, ik ben geen 12 meer dat ik echt alleen maar met mijn huiswerk kan bezig zijn.”

Wat betreft ruimte blijkt duidelijk dat voor het merendeel van de laagopgeleide respondenten de thuisomgeving geen ideale leeromgeving is. Opmerkelijk hier is dat verschillende respondenten weigeren om hun thuisomgeving te erkennen als een mogelijke leeromgeving.

“Thuis is thuis, ... ik wil daar thuis niet meer mee bezig zijn.”

Daarnaast wordt aangegeven dat de thuisomgeving niet ideaal is als leeromgeving omdat er geen directe hulp of ondersteuning geboden kan worden bij vragen of problemen met de leerstof, waar dit wel het geval is in een opleidingscentrum. Leren in de thuisomgeving vraagt ook veel discipline van cursisten om aan bepaalde verleidingen thuis te weerstaan zoals televisie, chat, facebook, ... Dit is echter geen evidentie voor alle cursisten.

“Thuis doet ge niks, de afleiding is te groot, ge zit op die site (Cfr. cursus webleren), als het tegen steekt, ge legt het efkes weg en dan gaat ge ander dingen doen op uwe computer ... en voor dat ge het weet is het tien uur 's avonds en hebt ge nog niets gedaan.”

Het al dan niet beschikken over de nodige discipline is zeer persoonsgebonden en hangt samen met de mate waarin cursisten zelfgestuurd en bewust omgaan met hun opleiding. Cursisten met een gebrek aan zelfdiscipline volgen liever lessen in een opleidingscentrum omdat hier de nodige sociale controle uitgevoerd wordt door de begeleidende docent en omdat aanwezigheden en inzet hier onafwendbaar zijn. Uit de focusgroepen blijkt dus duidelijk dat de rol van de docent en het opleidingscentrum, ook in een e-learning context, zeker niet onderschat of genegeerd mag worden.

Besluit

De resultaten van het uitgevoerde onderzoek geven duidelijk aan dat er een aantal belangrijke drempels bestaan die de deelname aan e-learning opleidingen voor laagopgeleiden belemmeren. Ondanks het verhogen van de toegang tot opleidingen en tot ICT hebben motivationele drempels een negatieve impact op de participatie tot e-learning. Oorzaken zijn onder meer de vroegere negatieve

schoolervaringen van laagopgeleiden, het niet inzien van het nut van opleiding en educatie, het vertonen van weerstand tegen het formele onderwijs en het ontbreken van zelfvertrouwen ten aanzien van het eigen leervermogen.

Tegelijkertijd zijn laagopgeleiden in grote mate gevoeliger voor de problematiek van de digitale kloof en beschikken zij over minder toegang tot ICT, minder digitale vaardigheden en bijgevolg ook over minder ICT-ervaring. Bovendien beschikken laagopgeleide individuen voor het merendeel ook minder over andere aspecten die nodig zijn om e-learning opleidingen succesvol af te ronden, zoals de notie van zelfsturing in functie van opleiding en de rationalisering van de eigen noden en behoeften wat betreft educatie.

De invoering van ICT in opleidingen heeft bovendien geen activerend effect op de participatie in educatie en opleiding. Integendeel, het onderzoek geeft duidelijk aan dat de invoering van ICT in het leerproces voornamelijk ten goede komt van diegenen die reeds over alle voordelen beschikken, met name jongeren, hoogopgeleiden, voornamelijk van het mannelijk geslacht, met reeds meer toegang tot ICT, meer digitale vaardigheden en meer ondersteuningsmechanismen ter beschikking.

De invoering van ICT in opleiding en educatie bestendigt en versterkt de bestaande drempels voor laagopgeleiden. De participatiegraad van laagopgeleide volwassenen in educatie – met of zonder ICT – is niet geneigd te veranderen zonder een fundamentele shift in de individuele en cultureel gebonden houding van laagopgeleiden ten aanzien van de waarde van het leren en de waarde van ICT.

Bibliografie

Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2008). *Ontwikkeling van digitale vaardigheden en verkleining van ongelijkheden. Een verkenning van de digitale kloof van de tweede graad*. Brussel: POD Maatschappelijke Integratie, cel 'digitale kloof', Fondation Travail-University (FTU).

Comité van de Academie voor Wetenschap en Techniek (CAWET). (2002) *Een leven lang leren via afstandsonderwijs en ICT*, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, 54p.

Crowther, J. (2000) Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns. In: *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, nr. 6, pp. 479-492.

EuroPace. (2003) *Het gebruik van e-leren in het volwassenenonderwijs in Vlaanderen*, DIVA, 26p.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2003) *Lifelong learning: a citizens' view*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 29p.

Fathaigh, M. (2002) *E-learning & Access : Some issues & Implications*, Paper presented at UACE Conference, University of Bath, 17p.

Gareis, K. (2006) *Benchmarking Lifelong learning and eLearning in regions: Measuring what really counts*, 8p.
[Online, 10/03/2008] http://www.empirica.biz/empirica/publikationen/documents/echallenges-2006_kg_final_rev.pdf

Haythornthwaite, C., Kazmer, M.M. (2003) *Bringing the Internet Home. Adult distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds*. In : Wellman, B., Haythornthwaite, C. *The Internet in Everyday Life*, Oxford, Blackwell Publishing, 624p.

Mariën, I. (2007) *Gebruikersgeoriënteerd ontwikkelen van ICT: inclusie of exclusie van mensen in armoede in Vlaanderen*, 137p.

Punie, Y., Ala-Mutka, K. (2007) *Future Learning Spaces: new ways of learning and new digital skills to learn*. In : *Digital Kompetanse*, vol. 2, nr. 4, pp. 210-225.

Selwyn, N., Gorard, S. (1999). *Researching the role of digital technology in widening participation*. Paper presented at British Educational Research Association Conference, University of Sussex, Brighton, 7p.

Selwyn N., Gorard, S. (2003) *Reality bytes: examining the rhetoric of widening educational participation via ICT*. In : *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, nr. 2, pp. 169-181.

Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) . *Adults' use of computers and the Internet for selfeducation*. In : *Studies in the education of adults*, vol. 38, nr. 2, pp. 141-159.

The Australian Institute for Social Research. (2006) *The Digital Divide – Barriers to e-learning*, 43p. [Online, 10/01/2008, <http://www.developmentgateway.com.au/jahia/Jahia/pid/3686>]

Tyler-Smith, K. (2006) *Early attrition amongst first time learners: A review of factors that contribute to dropout, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking eLearning programmes*. In : *Journal of Online Teaching (JOLT)*, 34p.

Van Dijk, J.A.G.M. (2005) *The deepening divide : inequality in the information society*. Thousand Oaks, Sage publications, 240p.

Vlaamse Onderwijsraad – Raad volwassenenonderwijs. (2006) *Elektronisch ondersteund leren in het volwassenenonderwijs : een verkenning*, Antwerpen, Garant, 171p.

Vrancken, J., Vandebosch, H. (2008) *Armoede en Technologie: Aan de onderkant van de technologische samenleving*, IST.

Williams, S., Selwyn, N., Gorard, S. (2001) *Digital Divide or Digital Opportunity? The role of Technology in Overcoming Social Exclusion in U.S. Education*. In : *Educational Policy*, vol. 15, pp.258-273. [Online, 08/01/2008, <http://epx.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/2/258>]