

Etmaal van de Communicatiewetenschap 2013

7 & 8 februari 2013 Erasmus Universiteit Rotterdam

Is doorstroom het antwoord? Van basisvaardigheden naar mediawijsheid:

drempels en beproevingen binnen een e-inclusie initiatief

Kaniki Masengo, Kelia

wetenschappelijk medewerker

Memori – Thomas More Hogeschool

Campus Kruidtuin

Lange Ridderstraat 44

2800 Mechelen

Tel: +32 15 36 93 00

Fax: +32 15 36 93 09

kelia.kanikimasengo@thomasmore.be

<http://www.memori.be>

Mariën, Ilse

iMinds – Digital Society

SMIT, Studies on Media, Information &

Telecommunications

Vrije Universiteit Brussel

Pleinlaan 9, 2^{de} verdieping

1050 Brussel

Tel: +32 2 629 16 36

Fax: +32 2 629 17 00

Mobile: +32 496 28 24 88

ilse.marien@vub.ac.be

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

<http://www.ilsemarien.com>

Abstract: Het verwerven van knoppenkennis en het aanleren van basisvaardigheden staan centraal in e-inclusie initiatieven die focussen op het ondersteunen en digitaal insluiten van maatschappelijk kwetsbare individuen en groepen. Volwaardige participatie aan de informatiesamenleving vereist echter een kennis- en vaardigheidsniveau dat het puur operationele overstijgt. Doorstroom naar aanvullende opleidingstrajecten wordt in het e-inclusie werkveld gezien als een mogelijk antwoord hierop en omvat het deelnemen aan ICT-gerelateerde opleidingen binnen het formeel onderwijsaanbod voor volwassenen. Deze paper onderzoekt of doorstroom wel degelijk een strategische oplossing is voor het verbreden en verdiepen van de digitale vaardigheden van kwetsbare individuen en groepen. In het theoretische deel worden de aspecten participatie, leren en leerdrempels uiteengezet en gerelateerd aan digitale vaardigheden. Het empirisch deel omvat de resultaten van diepte-interviews met bezoekers en cursisten van *digidak* – een e-inclusie initiatief dat actief is binnen een twintigtal gemeenten in de Belgische provincies Antwerpen en Limburg – en geeft verschillende inzichten aan in de concrete noden en behoeften wat betreft doorstroom.

Trefwoorden: digitale inclusie, doorstroom, digitale vaardigheden, leren, leerdrempels

Inleiding

De pervasieve digitalisering van alle aspecten van de samenleving en de toenemende complexiteit van digitale technologieën stellen steeds hogere eisen aan gebruikers. Digitale uitsluiting is een realiteit die niet alleen maatschappelijk kwetsbare individuen en groepen treft. Ook kansrijke groepen lopen het risico op digitale uitsluiting. De zogenaamde digitale kloof die gedicht kon worden door het louter verschaffen van toegang, is geëvolueerd naar een complexe en meervoudige problematiek. Naast toegang spelen ook verschillen in vaardigheden en gebruik een rol bij het ontstaan van ongelijkheden en mechanismen van uitsluiting. Deze problematiek wordt aangeduid met de term *digitale kloof van de tweede graad*. Recent wetenschappelijk onderzoek schenkt aandacht aan het effectieve gebruik van digitale technologieën en de meerwaarde van gebruik in het dagelijks leven. Deze evolutie in onderzoek naar digitale uitsluiting wordt de digitale participatiekloof genoemd (van Dijk, 2005; Brotcorne & Valenduc, 2008; Mariën et al, 2010; Ala-Mutka, 2011; Helsper, 2011; Mariën & Vleugels, 2011).

Het e-inclusie werkveld in Vlaanderen vult doorstroom in als het doorverwijzen van bezoekers en cursisten naar het reguliere ICT-gerelateerde opleidingsaanbod voor volwassenen in bijvoorbeeld de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en de centra voor basiseducatie (CBE). Participatie aan vervolgopleidingen is echter maar één aspect van de gelaagdheid die de thematiek van doorstroom inhoudt. Inzicht in het groter kader rond digitale vaardigheden en leren is noodzakelijk om doorstroom in zijn geheel te vatten. Impliciet leeft de verwachting dat deelname aan vervolgopleidingen een positieve invloed heeft op het digitale vaardigheidsniveau van participanten. Hoewel het leren van contentgerelateerde digitale vaardigheden eerder om een formele leeromgeving vraagt, is er geen duidelijkheid over welk digitaal vaardigheidsniveau in het reguliere volwassenenonderwijs wordt aangeboden. Het zijn echter net deze contentgerelateerde vaardigheden die noodzakelijk zijn voor een volwaardige participatie in de informatiesamenleving (Van Damme, 1999; Mariën et al, 2010; van Deursen, 2010; Mariën & Vleugels, 2011).

Doorstroom wordt door e-inclusie initiatieven gezien als een mogelijke oplossing om bezoekers en cursisten hun digitale kennis en vaardigheden verder te laten ontwikkelen. Hoewel het werkveld over weinig cijfermatige gegevens beschikt van de concrete deelname van hun cursisten en bezoekers aan vervolgopleidingen, geeft ervaring uit de praktijk aan dat doorstroom problematisch is en slechts in beperkte mate plaatsvindt. Participatiedrempels spelen hierbij een belangrijke rol. Bij maatschappelijk kwetsbare volwassenen, het doelpubliek van e-inclusie initiatieven, kunnen een combinatie van dispositionele, situationele, institutionele en informatieve leerdrempels de deelname aan opleidingsinitiatieven in de weg staan (Van Damme, 1999; Van Wiele & Baert, 2002; Vermeersch, Vandenbroucke & Boeren, 2009).

Het theoretisch deel van deze paper omvat een beknopte uiteenzetting van digitale vaardigheden en de notie *leren*. Welke factoren beïnvloeden de moeizame doorstroom? Hoe verloopt het leerproces van digitale vaardigheden? De hoofdvraag is echter of de huidige aanpak van e-inclusie initiatieven en de vaardigheden die in deze setting worden aangeleerd, nog aansluiten bij de verhoogde complexiteit van digitale uit- en insluiting (Mariën & Vleugels, 2011). Het empirische gedeelte peilt daarom naar de effectieve noden en behoeften van

cursisten wat betreft doorstroom. Hoe staan deze tegenover doorstroom? Hebben zij nood aan doorstroom? Wordt het volgen van opleidingen en het verhogen van digitale vaardigheden aan elkaar gelinkt? In tien diepte-interviews werden de bezoekers en cursisten van digidak, een e-inclusie initiatief actief in de Belgische provincies Antwerpen en Limburg, bevraagd over het participeren in bijkomende opleidingen, hun motivatie en attitude ten aanzien van leren en het belang van digitale technologieën in hun leven.

Doorstroom, een gelaagde thematiek

Doorstroom wordt vrij eng ingevuld als participatie aan vervolgopleidingen. In het e-inclusie werkveld leeft de idee dat doorstroom leidt tot een beter digitale vaardigheidsniveau van bezoekers en cursisten. Anderzijds wordt verondersteld dat de participatie van maatschappelijk kwetsbare volwassenen in vormingsinitiatieven hun kansen op sociale insluiting vergroot (Europese Commissie, 2006). Hoewel verondersteld wordt dat het aanleren van hogere vaardigheden om een meer formele leeromgeving vraagt, bestaat er weinig duidelijkheid over het niveau van digitale vaardigheden dat in het reguliere ICT-gerelateerde volwassenenonderwijs aangeboden wordt (van Deursen & van Dijk, 2009; Ala-Mutka, 2011; Mariën et al, 2011). Naast een samenspel van verscheidende participatiedrempels, spelen ook factoren zoals de inhoud, het gepercipieerd nut en de intrinsieke motivatie een belangrijke rol in het beslissingsproces dat leidt tot deelname in leren. De thematiek van doorstroom heeft zijn wortels in het beleidsmatige discours rond levenslang leren, dat een sterke economische inslag heeft en waarin arbeidsmarktgerelateerde participatie centraal staat (Van Damme, 1999; Rogers, 2003; Boeren & Nicaise, 2007; Illeris, 2008; Vermeersch, Vandebroucke & Boeren, 2009).

Drempels tot deelname aan leren

In heel wat onderzoeken en beleidsinitiatieven met betrekking tot de lerende volwassene wordt er voornamelijk ingezet op het aspect participatie en drempels die deze participatie verhinderen. Deze drempels geven inzicht in de persoonlijke, sociale, culturele, economische en demografische aspecten die participatie beïnvloeden. *Situationele drempels* omvatten de individuele leefomstandigheden die participatie negatief beïnvloeden. *Institutionele drempels* verwijzen naar de drempels die mogelijk bestaan op het niveau van de educatieve instelling zelf. Bijvoorbeeld de locatie, de openingsuren of de duur van de opleiding. Een gebrek aan toegang tot of het niet beschikken over bepaalde informatie vallen onder de noemer *informatieele drempels*. De eigen negatieve perceptie en visie van zichzelf als lerende en de hiermee samenhangende (negatieve) attitude ten aanzien van leren worden gezien als *dispositionele drempels*. *Psycho-sociale barrières* omvatten de attitude van een persoon over het nut en de geschiktheid van opleidingen (Van Damme, 1999; De Rick & Van Valckenborg, 2004; Boeren & Nicaise, 2007; Vermeersch, Vandebroucke & Boeren, 2009).

In het e-inclusie werkveld tracht men door middel van het verlagen of wegnemen van leerdrempels de barrières tot participatie aan het reguliere opleidingsaanbod te verlagen. Het verlagen of wegnemen van deze drempels – hoewel plausibel – leidt echter niet automatisch tot een verhoogde participatie. Het is de subjectieve waarneming van deze barrières die de positie en houding van een persoon ten opzichte van onderwijs en training beïnvloeden (Rogers, 2003; Illeris, 2008; Vermeersch, Vandebroucke & Boeren, 2009).

De informele leeromgeving binnen e-inclusie initiatieven – hoe laagdrempelig deze ook opgevat is – werpt door de insteek *leren* ook drempels tot deelname op. Ook de lange wachtlijsten, het (gezamenlijk) inschrijvingsmoment, het geven van een waarborg voor het volgen van de lessen en dergelijke staan participatie aan informele opleidingen in e-inclusie initiatieven in de weg (Mariën, 2007; Brotcorne & Valenduc, 2008; Mariën et al., 2010).

Indien wordt overgegaan tot participatie rijst telkens de vraag of de opleiding eveneens wordt vervolledigd. Sluit de inhoud van de opleiding aan bij de verwachtingen van de lerende? Voelt hij zich comfortabel in de leeromgeving? Is hij in staat de doelstellingen van de cursus te behalen? Ook de leerhouding, het leerproces en de intrinsieke motivatie om te leren speelt een rol in het al dan niet vervolledigen van een cursus of opleiding. Algemeen gesteld kan men drie soorten deelnemers onderscheiden. *Activiteitsgeoriënteerde cursisten* nemen deel uit nood aan sociaal contact, omdat ze graag aan activiteiten in groepsverband deelnemen of ervan uitgaan dat een bepaalde activiteit bij hun sociale status past. *Doelgerichte cursisten* hebben een persoonlijk en concreet doel voor ogen zoals het behalen van een diploma of het vinden van een job. *Inhoudsgeoriënteerde cursisten* hebben een specifieke voorkeur voor het onderwerp van de cursus of opleiding (Boeren & Nicaise, 2007, Brotcorne & Valenduc, 2008).

Het ontwikkelen van digitale vaardigheden

Digitale vaardigheden zijn een belangrijke factor in het verklaren van digitale uitsluiting. Ze beïnvloeden niet alleen verschillen en ongelijkheden in gebruik maar zijn ook van invloed op het effectieve dagelijkse gebruik van digitale technologieën. Een veelgebruikte opdeling van *digitale vaardigheden* is deze opgesteld door van Deursen en van Dijk die onderscheid maken tussen vier niveaus van vaardigheden: *operationele, formele, informatie en strategische vaardigheden* (van Dijk, 2005; van Deursen & van Dijk, 2009; van Deursen, 2010). Operationele vaardigheden verwijzen naar knoppenkennis en omvatten een set van basisvaardigheden die nodig zijn om media te gebruiken. Formele vaardigheden refereren naar het kunnen gebruiken van de specifieke structuur van media. Informatievaardigheden zijn de competenties die nodig zijn om informatie te zoeken, te verwerken en te evalueren. Hierbij is een kritische houding ten aanzien van media-inhouden onontbeerlijk. Strategische vaardigheden zijn gericht op het bereiken van een bepaald doel waaruit een persoonlijk of professioneel voordeel wordt gehaald. Deze vaardigheid veronderstelt bijkomende analytische competenties. Zo zijn een kritische ingesteldheid, analytisch vermogen en goede informatievaardigheden basisvoorwaarden voor strategische vaardigheden (Mariën et al, 2010; van Deursen, 2010; van Dijk & van Deursen, 2010).

Binnen deze opdeling wordt onderscheid gemaakt tussen medium- en contentgerelateerde vaardigheden. Operationele en formele vaardigheden zijn *mediumgerelateerde vaardigheden* en worden bepaald door het digitale medium dat gebruikt wordt. Het beschikken over deze vaardigheden bepaalt de mate waarin effectief en efficiënt gebruik kan gemaakt worden van digitale technologieën. Toch leiden deze vaardigheden niet automatisch tot het hoge contentgerelateerde vaardigheden. Dit zijn competenties die aansluiten bij informatie- en strategische vaardigheden. Hoewel zogenaamde *digital natives* – jongeren die zijn opgegroeid

in de huidige fel gemediatiseerde en gedigitaliseerde maatschappij – hoog scoren op mediumgerelateerde vaardigheden, scoren ze significant lager dan volwassenen en oudere personen op *contentgerelateerde vaardigheden*. Omgekeerd kunnen personen met hogere contentgerelateerde vaardigheden omwille van gebrekkige mediumgerelateerde vaardigheden hinder ondervinden bij hun gebruik van digitale technologieën (van Dijk & van Deursen, 2010; Ala-Mutka, 2011). Digitale vaardigheden omvatten dus een mediumgericht of technisch aspect dat onderhevig is aan technologische evoluties. Anderzijds is er een meer abstract en cognitief aspect dat omschreven kan worden als contentgerelateerd. Dit cognitieve gegeven, hoewel moeilijker aan te leren en te ontwikkelen, is minder onderhevig aan technologische ontwikkelingen dan de tool- en mediumgerelateerde aspecten (Ala-Mutka, 2011).

Het aanleren van contentgerelateerde vaardigheden vereist een specifieke omkadering en begeleiding waarbij kritische reflectie en rationeel denken wordt aangeleerd en ondersteund (van Deursen & van Dijk, 2009; Ala-Mutka, 2011; Mariën et al, 2011). Het vraagt om wat Rogers (2003) *formalised learning* noemt. *Geformaliseerd* leren is gestructureerd, op herhaling gericht, gecompartmenteerd en omvattend. Het betreft het leren van referentiekaders die steunen op een aantal algemene principes. De verkregen kennis is hierbij inhoudsgericht en toepasbaar over verschillende contexten heen. Tijdens het *geformaliseerde* leerproces, gaat de lerende op een bewuste manier om met het leren op zich en de kennis die hij opbouwt. Het leren wordt hierbij steeds gefaciliteerd en onderwezen. Dit type leren is evenwel niet beperkt tot formele settings en mag dus zeker niet verward worden met formeel leren. Theoretisch gezien kan geformaliseerd leren dus plaatsvinden in informele settings. Aan de andere zijde van Rogers model staat *acquisition learning*. Dit omvat taakgericht leren dat zeer concreet is en beperkt blijft tot één specifieke activiteit. Het betreft de toepassing van kennis en vaardigheden die nadien in een specifieke context kunnen worden toegepast. *Acquisition learning* kan bewust of onbewust plaatsvinden. Het aanleren van mediumgerelateerde vaardigheden kan onder *acquisition learning* geplaatst worden.

Het ontwikkelen van digitale vaardigheden gebeurt op verschillende manieren. Mediumgerelateerde vaardigheden worden voornamelijk aangeleerd op individueel initiatief door trial-and-error, in de thuissituatie of op het werk. Dit soort van leren vloeit voort uit dagelijkse activiteiten en wordt beschouwd als niet-formeel. Het leerproces van mediumgerelateerde vaardigheden wordt gekenmerkt door directe ervaringen en sociale interactie. Het aanleren en bijschaven van digitale vaardigheden (veelal operationele en formele vaardigheden) kan ook plaatsvinden in informele opleidingsinitiatieven zoals computer- en internetcursussen of leermomenten georganiseerd door e-inclusie initiatieven. In zogenaamde formele leersettings zoals het onderwijs wordt er echter weinig aandacht aan informatie- en strategische vaardigheden besteed. De nadruk blijft liggen op het aanleren van mediumgerelateerde vaardigheden. Van Deursen en van Dijk (2009) vermoeden daarom dat het gebrek aan contentgerelateerde vaardigheden zal uitgroeien tot een structureel probleem (Vermeersch, Vandebroucke & Boeren, 2009; Mariën & Vleugels, 2011).

Het ontwikkelen van digitale vaardigheden is een complex proces dat door motivationele, cognitieve, psychosociale en culturele elementen wordt beïnvloed. Het volgen van ICT-opleidingen worden niet gerelateerd aan

het verhogen van het eigen digitale vaardigheidsniveau. Er is ook een gebrek aan interesse voor het volgen van dit soort opleidingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is het niet vatten van de mogelijkheden en voordelen die gepaard gaan met ICT-gebruik. De constante veranderingen en snelle evoluties van technologieën zorgen bij heel wat individuen voor gevoelens van angst, frustratie, boosheid en nervositeit. Een zekere flexibiliteit is daarom noodzakelijk om met de voortdurende veranderingen te kunnen omgaan. Operationele en formele digitale vaardigheden moeten bijgevolg quasi continu geoefend, onderhouden en aangeleerd worden. Personen zonder thuistoegang hebben wat dit betreft beperkte mogelijkheden. Ze zijn afhankelijk van openingsuren van openbare computerruimtes of lokale vormingsinitiatieven en zijn tijdens hun gebruik steeds omringd door anderen wat mogelijk een negatieve invloed heeft op het concentratievermogen en de inhoudelijke focus van het gebruik (Mariën, 2007; Brotcorne & Valenduc, 2009; Mariën et al, 2010).

Digitale vaardigheden binnen e-inclusie initiatieven

Het e-inclusie werkveld is in Vlaanderen voornamelijk ontstaan vanuit sociaal-culturele organisaties als antwoord op de problematiek van digitale uitsluiting. Ze ontwikkelden een laagdrempelige aanpak gebaseerd op de eigenlijke noden en behoeften van kwetsbare doelgroepen. Focus ligt hierbij voornamelijk op het ontsluiten en ondersteunen van kwetsbare doelgroepen bij hun gebruik van digitale technologieën door het beschikbaar stellen van computer- en internetinfrastructuur en het organiseren van informele en vraaggestuurde leermomenten. Bij deze informele leermomenten staat het kennismaken met technologieën, het verwerven van knoppenkennis en het aanleren van basisvaardigheden centraal (Brotcorne & Valenduc, 2008; Mariën et al., 2010; Mariën & Vleugels, 2011).

Onderzoek van Brotcorne en Valenduc (2008) en Mariën et al. (2010) naar e-inclusie initiatieven in Vlaanderen geeft aan dat het ontwikkelen van digitale vaardigheden in de specifieke leercontext van e-inclusie initiatieven vaak beperkt blijft tot mediumgerelateerde vaardigheden. Het zijn echter de contentgerelateerde vaardigheden die steeds meer een vereiste worden voor volwaardige participatie aan de informatiesamenleving. De toenemende en onstuitbare digitalisering van de samenleving in al zijn aspecten vraagt om meer dan het louter instrumentele gebruik van digitale technologieën (van Dijk & van Deursen, 2010; Ala-Mutka, 2011; Helsper, 2011). Doelgericht informatie zoeken, verwerken en hanteren dienen in dit opzicht te worden beschouwd als een basisvaardigheid, een soort van absoluut minimum die participatie aan de informatiesamenleving mogelijk maakt. Inzicht in de implicaties en gevolgen van het gebruik van technologie, probleemoplossend vermogen, identiteitsmanagement en een zelfzekere, kritische attitude zijn enkele aspecten van de meta-competenties die volwaardige participatie mogelijk maakt.

Deze veranderende maatschappelijke eisen op het niveau van digitale vaardigheden brengt de huidige aanpak van e-inclusie initiatieven in het gedrang. Contentgerelateerde vaardigheden worden steeds meer een voorwaarde voor volwaardige participatie aan de samenleving. Zonder de aandacht voor het aanleren van absolute basisvaardigheden in het gedrang te brengen, is het noodzakelijk dat e-inclusie initiatieven zich aanpassen aan deze evoluties. Contentgerelateerde vaardigheden vereisen echter een andere omkadering die moeilijk te implementeren is in een informele setting. De vraag is op welke manier deze inhoudelijke

verruiming alsnog kan worden geïntegreerd in de huidige werking van e-inclusie initiatieven zonder de laagdrempelige en ongedwongen manier van leren binnen e-inclusie initiatieven in het gedrang te brengen? Het vormen van autonome gebruikers met kritische zin zou een streefdoel moeten zijn tijdens het aanleren van digitale vaardigheden, zowel binnen e-inclusie initiatieven als in het onderwijs (Brotcorne & Valenduc, 2008; van Deursen & van Dijk, 2009; Mariën, 2010; Helsper, 2011; Ala-Mutka, 2011).

Doorstroom, het perspectief van bezoekers en cursisten

Om doorstroom in zijn geheel te vatten dient ook het standpunt van de beoogde participant in rekening worden gebracht. Hebben bezoekers en cursisten van e-inclusie initiatieven nood aan doorstroom? Hoe wordt doorstroom gepercipieerd door bezoekers en cursisten? Is het bestaande ICT-gerelateerde opleidingsaanbod voor volwassenen gekend? Hoe wordt dit aanbod gepercipieerd en geëvalueerd? Hoe worden de eigen digitale vaardigheden ingeschat? Zien bezoekers en cursisten doorstroom als een mogelijkheid om het eigen digitale vaardigheidsniveau te verhogen? Deze vragen vormden de leidraad in een kleinschalig opgezet kwalitatief onderzoek waarin de levensvatbaarheid van doorstroom als antwoord werd onderzocht. In tien diepte-interviews werden bezoekers en cursisten van digidak bevraagd over hun specifieke noden en behoeften wat betreft doorstroom.

Digidak is een e-inclusie initiatief dat actief is in een twintigtal gemeenten in de Belgische provincies Antwerpen en Limburg. Digidak-locaties zijn openbare computerruimten waarin naast openbare toegang ook permanente begeleiding en omkadering tijdens generiek gebruik wordt voorzien. Binnen Digidak worden deze momenten *vrije inloop* genoemd. Aansluitend worden ook kortlopende opleidingen ingericht die voornamelijk focussen op het kennismaken met digitale technologieën, het verwerven van knoppenkennis en het aanleren van basisvaardigheden. Deze kortlopende opleidingen staan bekend als *initiatielessen* en bestaan uit groepen van maximum vijf personen. Digidak richt zich specifiek op maatschappelijk kwetsbare groepen. Om deze beter te bereiken, te sensibiliseren en hun drempels tot deelname te verlagen, zijn digidak-locaties ingebed in lokale peterorganisaties. Op lokaal niveau gaat digidak daarom samenwerkingsverbanden aan met verschillende stakeholders zodat over verschillende domeinen heen gewerkt kan worden. De problematiek van maatschappelijk kwetsbare groepen is immers complex en overstijgt het louter digitale. Deze samenwerkingsverbanden worden gecoördineerd in overlegplatformen waarin zowel praktische zaken worden besproken als kennis wordt uitgewisseld (Brotcorne, 2008; Mariën et al, 2010; Van Gorp, 2010; Dupont, Slegers & De Grooff, 2011; Kaniki Masengo, 2012).

De resultaten van het empirisch onderzoek zijn enkel van toepassing voor de tien ondervraagde respondenten en kunnen niet veralgemeend worden naar de volledige Vlaamse bevolking. Ook in deze kleine groep is er sprake van grote onderlinge diversiteit wat betreft motivaties, drijfveren, argumentatie en deelname aan leerinitiatieven. Uit de onderzoeksdata werden volgende onderwerpen geïdentificeerd: deelname, motivatie, leren en digitale technologieën.

Deelname omvat participatie aan leerinitiatieven. Wanneer deelname ruim bekeken wordt, blijkt dat alle respondenten op een bepaald moment in hun leven hebben deelgenomen aan leer- en opleidingsinitiatieven die onder de noemer levenslang leren vallen. *Digidak*-initiatielessen werden door acht van de tien respondenten gevolgd. Over het algemeen werden deze initiatielessen gunstig geëvalueerd. De laagdrempelige en veilige leeromgeving waarin gebruik wordt gemaakt van materiaal op maat werpt in dit opzicht duidelijk zijn vruchten af. Dit gegeven blijkt ook uit de evaluaties die *digidak* consequent organiseert na afloop van de initiatielessen. Bij *digidak* leren bezoekers en cursisten via directe ervaringen en trial-and-error hun knoppenangst overwinnen. Dit heeft een positieve invloed op de deelnemers en verhoogt het vertrouwen in zichzelf en de technologie waarmee ze in interactie treden.

Er waren een paar knoppen waar ik niet aan durfde komen. En met digidak ga je toch overal dieper op in. En je durft ook, je ben niet bang om iets verkeerd te doen.

Het tempo van de initiatielessen wordt bepaald door de traagste cursist. Voor sommige deelnemers is dit een zegen, terwijl het voor anderen wat sneller mag gaan. Het opzet van de lessen is gericht op kennismaken met ICT en het aanleren van basisvaardigheden. Hierbij staat het gebruik in de dagelijkse context centraal. Hoewel geprobeerd wordt de aangereikte leerstof zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de leefwereld van de cursisten, beschouwen niet alle respondenten alle elementen als nuttig of waardevol. Binnen *digidak* zijn er algemene richtlijnen uitgetekend voor het lesgeven en het begeleiden van de vrije inloophmomenten, maar verschillen in stijl tussen begeleiders zijn een realiteit. Het onderzoek geeft echter aan dat begeleiders een aanzienlijke invloed hebben op bezoekers en cursisten.

Twee van de tien respondenten hebben ervaring met het *formeel ICT-gerelateerde opleidingsaanbod*. Hun deelname hieraan bleek echter geen garantie op succes wegens het hoge tempo en de omvang van het lessenspakket. Bovendien sloot de eigenlijke inhoud van de opleiding niet aan bij de verwachtingen die ze hadden bij aanvang. Een van de respondenten haakte hierdoor af.

Het pakket dat ze geven is goed maar niet voor een beginner. Het gaat zo rap. Als ge hier die stappen kwijt zijt dan hangt ge al achteraan te bengelen.

Respondenten die niet eerder deelnamen aan het formele ICT-gerelateerde opleidingsaanbod, geven hiertoe verschillende redenen aan. Zoals bijvoorbeeld een gebrek aan interesse, het verplichte karakter (verplichte aanwezigheid, examens), de kostprijs, de grootte van de klassen, de duur van de opleiding etc. Deze redenen volgen de lijnen van eerder genoemde leerdrempels. Ook het grote contrast tussen de *digidak* en formele leeromgevingen werd vermeld.

Want op zich, dat verschil he. Dus ge zit daar in die avondschool met twintig en bij digidak zit ge maximum met vijf he. Ja, het is altijd beter dat ge met vijf zit als met twintig.

Motivatie omvat de drijfkracht en beweegredenen die leiden tot een effectieve deelname aan leerinitiatieven (De Rick & Van Valckenborg, 2004; Boeren & Nicaise, 2007; Brotcorne & Valenduc, 2008). De respondenten haalden verschillende drijfveren aan voor het overgaan tot participatie. Het erkennen van een tekort aan vaardigheden en kennis inzake digitale technologieën is één van de voornaamste redenen voor het volgen van lessen. Door middel van deelname trachten de respondenten dit deficit te overkomen. Ook de perceptie van noodzakelijkheid en de wil om 'bij te blijven' zijn argumenten die gebruikt worden. De motivatie wordt aansluitend eveneens beïnvloed door het belang en het nut dat aan het gebruik van digitale technologieën wordt toegeschreven.

Het *leren* omgaan met nieuwe technologieën en het oefenen van bepaalde digitale vaardigheden vormt een punt van aandacht. Het aspect *oefenen* werd vernoemd in relatie met uitspraken die bijna verontschuldigend leken te zijn. Het materiaal dat wordt aangereikt tijdens de lessen wordt niet voldoende doorgenomen. Voor het leren van digitale vaardigheden werd oefenen genoemd als een mogelijke strategie om het vaardigheidsniveau te versterken en te verbeteren. Maar oefenen neemt tijd in beslag. Bovendien hebben verschillende respondenten bij het oefenen soms hulp of begeleiding nodig.

*Ik moet zeggen, ik moet meer oefenen. Dat geef ik toe want anders kom je er niet.
Maar het is wel zo dat ik meer les nodig heb.*

Tijdens het oefenen in digidak worden cursisten en bezoekers geconfronteerd met een aantal storende elementen. Contextgebonden factoren zoals openingstijden, de circulatie van bezoekers, geluiden, de tijdsbepalingen op het gebruik van de computers en dergelijke bemoeilijken het oefen- en leerproces (Mariën, 2007; Brotcorne & Valenduc, 2008). Het sociale netwerk waarin een persoon zich bevindt, oefent eveneens een invloed uit op het oefen- en leerproces. Net als bij het stimuleren van het bezit en het gebruik van ICT vervult het *sociale netwerk* een ondersteunende rol (van Dijk, 2005; Brotcorne, 2008; Vermeersch, Vandenbroucke & Boeren, 2009; Mariën, 2010). Via dit netwerk wordt men op de hoogte gebracht van het bestaan van leerinitiatieven zoals digidak. Sommige respondenten gaven aan in het eigen netwerk op te treden als doorverwijzer naar leerinitiatieven. In hun sociale netwerk doen de respondenten beroep op hulpbronnen of nemen ze zelf de rol in van hulpbron. Er is echter een verschil tussen hulp invoeren of gebruik maken van een *proxy user*. Een *proxy user* vervult de ICT-gerelateerde taken en behoeften van andere personen die hem daartoe de opdracht geven (Helsper, 2008). Een beroep doen op een *proxy user* heeft als nadeel dat personen geen intrinsieke of extrinsieke motivatie hebben om hun eigen ICT-gerelateerde taken te vervullen of hun digitale vaardigheden verder te ontwikkelen (Verdegem, 2009; Mariën & Van Audenhove, 2011).

Dat is wat ingewikkeld want ge moet eerst zagezegd op de computer en zo plakken en dan een naam bijzetten. Nee, dat ken ik niet. Dan vraag ik dat he.

Het veelvuldig invoeren van een *proxy user* brengt eveneens een afhankelijkheid van derden met zich mee. Deze afhankelijkheid kan ook ervaren worden als storend en aldus leiden tot het realiseren van een zekere digitale zelfstandigheid.

Vorig jaar had ik zoiets van, ik moest altijd alles aan iedereen vragen: "Wilt ge die foto's voor mij eens op een stickske zetten, wilt ge dit doen en ..." Ik koop mij een laptop en ik ga dat zelf leren.

Wanneer hulp uit het netwerk niet voor handen is, wordt dit aangevoeld als een gemis. Het beschikken over bepaalde *voorkennis* maakt het leerproces van sommige digitale vaardigheden makkelijker. Het betreft hier vooral bepaalde operationele vaardigheden zoals kennis van dactylo en het makkelijker gebruik kunnen maken van het toetsenbord. De manier waarop een persoon zichzelf ziet als lerende is bepalend voor de deelname aan vormingsinitiatieven en de manier waarop het leerproces verloopt. De *perceptie op zichzelf als lerende* wordt gevormd door ervaringen tijdens het leren an sich en gaat breder dan de ervaringen uit de vroegere schoolloopbaan. Een negatieve perceptie van de eigen leermogelijkheden staat deelname uiteraard in de weg. Ook de houding ten opzichte van het leren beïnvloedt deze perceptie. Positieve leerervaringen faciliteren het formuleren van doelstellingen en motivaties voor toekomstige deelname.

De plaats die wordt toegekend aan *digitale technologieën* in het dagelijkse leven heeft een aanzienlijke invloed op het eigenlijke gebruik. Het gepercipieerd nut bepaalt voor een deel de inhoudelijke focus van gebruik. Het ontwikkelen van digitale vaardigheden wordt hierbij gezien als een middel en niet als een doel op zich. Hierdoor is het belangrijk dat tijdens het leren de link wordt gelegd naar de dagelijkse realiteit. Digitale technologieën worden ervaren als complex en maakt dat basiskennis voldoende wordt geacht door de respondenten.

Gewoon om de basis te leren kennen. En als dat voor de rest niet al te intelligente toestanden zijn dan (...) gewoon normaal.

Hoewel het niet beschikken over bepaalde digitale vaardigheden ervaren wordt als storend, ervaart men participatie aan het formeel ICT-gerelateerd opleidingsaanbod niet als een oplossing om dit deficit te overkomen.

Besluit

Doorstroom is een gelaagde thematiek. In feite wordt doorstroom momenteel opgevat als een unilineaire oplossing voor het verhogen van het digitale vaardigheidsniveau van bezoekers en cursisten door participatie aan het formeel ICT-gerelateerd opleidingsaanbod. Men gaat er vanuit dat: 1) het verlagen van drempels leidt tot participatie; 2) deelname een positieve invloed heeft op het digitale vaardigheidsniveau; 3) in het formele aanbod hogere digitale vaardigheden worden aangeleerd; en 4) bezoekers en cursisten bij voorbaat interesse hebben in dit aanbod.

De realiteit toont echter dat doorstroom een veel complexere problematiek omvat en dat de deelname van kwetsbare groepen in bijkomende opleidingen verhinderd wordt door een samenspel van institutionele, situationele, dispositionele, informatieve en psycho-sociale drempels. Deze gelden zowel voor formele als informele leeromgevingen. Het is de subjectieve perceptie van deze drempels die de houding ten opzichte van deelname aan leerinitiatieven beïnvloed. Het verlagen van drempels leidt echter niet automatisch tot participatie. Er moet ook gewerkt worden aan het stimuleren van de intrinsieke motivatie tot leren, waarbij aandacht geschonken moet worden aan de invloedrijke rol die de sociale context hierbij speelt. Door individuen te benaderen vanuit hun leefwereld, met oog voor hun vragen en reeds ontwikkelde competenties kan een meer geïndividualiseerde aanpak ontwikkeld worden die focust op de directe noden en behoeften.

Wat betreft de positieve invloed van participatie in formele opleidingsinitiatieven, blijkt uit het onderzoek dat dit niet is gegarandeerd. Institutionele drempels, een gebrek aan interesse en een gebrek aan competenties zoals soft skills zorgen er voor dat kwetsbare groepen sneller en makkelijker een opleiding stopzetten. Er moet daarom nagedacht worden over manieren om het ontwikkelen van contentgerelateerde vaardigheden – informatievaardigheden en strategische competenties – te integreren in de dagdagelijkse werking van huidige e-inclusie initiatieven. Uit het onderzoek blijkt dat hun aanpak voor het ontwikkelen van basisvaardigheden werkt. Er moet met andere woorden voldoende ruimte worden gecreëerd voor het verbreden en verdiepen van het informele vormingsaanbod van e-inclusie initiatieven zodat ook kwetsbare groepen de mogelijkheid krijgen om de zogenaamde hogere digitale vaardigheden te ontwikkelen.

Bibliografie

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Toward a conceptual understanding*. Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. (pp. 17-32). New York: Peter Lang.
- Boeren, E. & Nicaise, I. (2007). *Hoe verschuift participatie aan levenslang leren doorheen de levensloop?* Leuven: Steunpunt Studie en schoolloopbanen.
- Bolhuis, S., & Simons, R.-J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels, & R. Poell (Eds.), *Human Research Development. Organiseren van het leren*. (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social division and inequality*. London: Routledge.
- 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.

- De Rick, K. & Van Valckenborg, K. (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid K.U.Leuven.
- Dupont, L, Slegers, K. & De Grooff, D. (2011). *User empowerment in a social media culture. Report on risk factors of exclusion from society*. Brussel: EMSOC - IWT.
- Europese Commissie (2006). *Mededeling van de Commissie - Een mens is nooit te oud om te leren*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.
- Helsper, E. (2008). *Digital inclusion: An analysis of social disadvantaged and the Information Society*. Oxford: UK Government, Communities and Local Government, Oxford University Internet Institute.
- Helsper, E. (2011). *Digital disconnect: Issues of social exclusion, vulnerability and digital (dis)engagement. Networking European Citizenship Education*. Brno.
- Illeris, K. (2008). *How we learn*. London: Routledge.
- Kaniki Masengo, K. (2012). *Wat na digidak? Van basisvaardigheden naar mediawijsheid: drempels en beproevingen. (ongepubliceerde masterproef)*. Vrije Universiteit Brussel.
- Mariën, I., & Van Audenhove, L. (2010). e-Learning, een 'geleerde' toekomst voor iedereen? Een kwalitatief onderzoek naar de drempels van e-learning modaliteiten bij laagopgeleiden. *Etmaal van de Communicatiewetenschap*. Gent.
- Mariën, I., & Van Audenhove, L. (2011). Mediageletterdheid en digitale vaardigheden. Naar een multidimensioneel model van digitale uitsluiting. In M.-A. Moreas, & J. Pickery (Eds.), *Mediageletterdheid in een digitale wereld* (pp. 99-137). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Mariën, I., & Vleugels, C. (2011). Van digitale kloof naar digitale inclusie: Naar een duurzame ondersteuning van e-inclusie initiatieven in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 39(4), 104-119.
- Mariën, I., Van Audenhove, L., Vleugels, C., Bannier, S., & Pierson, J. (2010). *De digitale kloof van de tweede graad in Vlaanderen*. Brussel: Instituut Samenleving & Technologie.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Van Damme, D. (1999). *De educatieve vraag bij Vlaamse volwassenen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming.
- van Deursen, A. (2010). *Internet skills. Vital assets in an information society*. Enschede: Universiteit Twente.
- van Deursen, A., & van Dijk, J. (2009). Using the internet: Skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, 21(5), 392-402.
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. London: Sage Publications.
- van Dijk, J., & van Deursen, A. (2010). Traditional media skills and digital media skills: Much of a difference? *ICA Conference*. Singapore.
- Van Gorp, I. (2010). *Resultaten van een digitale kloof aanpak*. Turnhout: SPK vzw.

- Van Wiele, I., & Baert, H. (2002). Leertrajecten en leertrajectbegeleiding voor kansengroepen. *OVER.WERK Tijdschrift van het Steunpunt Werk en Sociale Economie*, (12)3, 30-34.
- Verdegem, P. (2009). De digitale kloof en/in e-government: Uitdagingen voor de overheid in de informatiemaatschappij. Gent: Universiteit Gent.
- Verdegem, P. (2011). Social media for digital and social inclusion: Challenges for Information Society 2.0 research and policies. *tripleC*, 9(1), 28-38.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A. & Boeren, E. (2009). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid K.U.Leuven.