

*Eindevaluatie pilotprogramma EVA  
(Educatie voor Vrouwen met Ambitie)  
door Stichting Lezen & Schrijven*

*Dr. Maurice de Greef*

*02-2019*

© 2019, Maastricht University, Maastricht

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, of gebruikt in bijvoorbeeld een PowerPointpresentatie, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Maastricht University. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j<sup>o</sup> het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijke vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor zover het opnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de beide genoemde partijen te wenden.

## Inhoudsopgave

<b>Managementsamenvatting</b>	<b>4</b>
<b>1. Inleiding</b>	<b>6</b>
<b>2. Aanleiding: Waarom een specifiek leerprogramma voor vrouwen</b>	<b>7</b>
<b>3. Methodes</b>	<b>12</b>
<b>4. Resultaten</b>	<b>16</b>
<b>5. Conclusies en discussie</b>	<b>22</b>
<b>6. Referenties</b>	<b>24</b>

## Managementsamenvatting

Stichting Lezen & Schrijven heeft in opdracht van de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) in 2015 - 2018 een aanpak ontwikkeld om samen met lokale en regionale organisaties vrouwen met lage basisvaardigheden (elementaire vaardigheden om te kunnen functioneren in de samenleving) bij te kunnen scholen en een betere plek in de samenleving te kunnen geven. Het pilotprogramma EVA (Educatie voor Vrouwen met Ambitie) genaamd, is in diverse regio's in het land gerealiseerd.

Stichting Lezen & Schrijven heeft de afdeling Educational Research and Development (ERD) School of Business and Economics van Maastricht University gevraagd om de opbrengsten van het pilotprogramma EVA van de afgelopen drie jaar in kaart te brengen. Hierbij is de vraag of deelname aan een leertraject (behorende bij het pilotprogramma EVA) ervoor zorgde, dat vrouwen een betere plek in de samenleving en een betere taalbeheersing kregen. Tweede vraag was welke onderdelen van de leeromgeving ervoor hebben gezorgd, dat de vrouwen wellicht een betere plek in de samenleving kregen.

Om de opbrengsten van het pilotprogramma EVA te evalueren na drie jaar is gekozen voor een mixed-method design. Binnen dit design is naast kwantitatief onderzoek (meting op sociale inclusie en leesvaardigheid) ook gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek (fenomenografisch onderzoek middels interviews). Dit om te toetsen of de beleving van de deelnemers overeen kwam met de gevonden resultaten op de gebieden van sociale inclusie, arbeidsmarktpositie en taalbeheersing.

Uit de interviews en vragenlijsten bleek, dat deelnemers vooruitgang ervaarden op verschillende gebieden. Ze ervaarden onder andere meer toekomstperspectief te hebben, hun taalvaardigheden beter te kunnen toepassen en 'sterker in hun schoenen te staan'.

Uit de analyse van het kwalitatieve onderzoek blijkt, dat het merendeel allereerst een beter toekomstperspectief krijgt. De deelnemers zien nieuwe kansen op de arbeidsmarkt, maar ook nieuwe opleidingskansen. De resultaten van het kwantitatieve onderzoek ondersteunen dit, doordat 48% tot 73% van de deelnemers een verbetering ervaart op het gebied van sociale inclusie. Op het gebied van arbeidsmarktontwikkeling is dat aandeel met 16% tot 28% van de deelnemers (met uitzondering van het gaan stage lopen) kleiner dan op het gebied van sociale inclusie.

Ten tweede wordt uit de analyse van het fenomenografisch onderzoek duidelijk, dat men naast algemene kennis meer kennis krijgt van de Nederlandse taal en deze ook meer gaat toepassen. De resultaten van het kwantitatief onderzoek ondersteunen dit aangezien 73% van de deelnemers ervaart beter de taal te kunnen toepassen in de praktijk en 60% van de deelnemers een betere leesvaardigheid krijgt.

Ten derde krijgt een deel van de deelnemers ook een andere houding. Men ervaart een beter eigenwaarde te krijgen. De deelnemers geven aan, dat ze door deelname aan het leertraject meer zelfvertrouwen krijgen en meer dingen durven te doen. Met andere woorden ervaart men assertiever te zijn geworden. De houding van een groot aantal deelnemers lijkt te zijn veranderd.

Ten slotte blijkt uit het fenomenografisch onderzoek dat met name de begeleider en de groepsdynamiek ervoor zorgen, dat men deze leerresultaten bereikt. Voor een deel van de deelnemers zijn ook de

leermaterialen en -activiteiten naast de individuele aanpak en ondersteuning in de praktijk ondersteunend geweest om nieuwe dingen eigen te maken.

Kijkend naar het vooropgezette doel om vrouwen met lage basisvaardigheden bij te scholen en een betere plek in de samenleving te geven en de aanleiding van het pilotprogramma EVA lijkt de doelstelling behaald te zijn. Een nuancering is op zijn plaats aangezien het aantal respondenten van het kwantitatieve onderzoek slechts twee keer een steekproef betreft. De resultaten zijn echter wel vergelijkbaar met de resultaten uit het kwalitatief onderzoek. Het merendeel van de deelnemers ervaart betere taalvaardigheden te hebben gekregen naast meer perspectief op arbeid. Daarnaast lijkt het erop, dat de deelnemers betere sociale contacten hebben gekregen en beter kunnen functioneren in het dagelijks leven.

## 1. Inleiding

Stichting Lezen & Schrijven heeft in opdracht van de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) in 2015 - 2018 een aanpak ontwikkeld om samen met lokale en regionale organisaties vrouwen met lage basisvaardigheden (elementaire vaardigheden om te kunnen functioneren in de samenleving) bij te kunnen scholen en een betere plek in de samenleving te kunnen geven. Het pilotprogramma EVA (Educatie voor Vrouwen met Ambitie) genaamd, is in diverse regio's in het land gerealiseerd. De leertrajecten voor vrouwen werden begeleid door óf een docent óf een vrijwilliger óf een combinatie van beiden en hebben in principe materiaal van het pilotprogramma EVA gebruikt. Het pilotprogramma EVA wordt uitgevoerd binnen de kaders van het programma 'Taal voor het Leven'.

Stichting Lezen & Schrijven heeft de afdeling Educational Research and Development (ERD) School of Business and Economics van Maastricht University gevraagd om de opbrengsten van het pilotprogramma EVA van de afgelopen drie jaar in kaart te brengen. Hierbij is de vraag of deelname aan een leertraject (behorende bij het pilotprogramma EVA) ervoor zorgde, dat vrouwen een betere plek in de samenleving en een betere taalbeheersing kregen. Tweede vraag was welke onderdelen van de leeromgeving ervoor hebben gezorgd, dat de vrouwen wellicht een betere plek in de samenleving kregen.

Dit leidt naar de volgende onderzoeksvragen:

1. *Wat is in de beleving van de deelnemende vrouwen de impact van deelname aan een leertraject van het pilotprogramma EVA op hun leven en wat zijn daarbij belangrijke factoren geweest?*
2. *Wat is de ervaren mate van verandering in sociale inclusie en arbeidsmarktpositie bij de deelnemende vrouwen aan een leertraject van het pilotprogramma EVA?*
3. *Wat is de ervaren mate van verandering in leesvaardigheid bij de deelnemende vrouwen aan een leertraject van het pilotprogramma EVA?*

Alvorens de gehanteerde onderzoeksmethoden met aansluitend de resultaten en conclusies worden toegelicht, zal eerst worden ingegaan op de aanleiding van het pilotprogramma EVA. Deze aanleiding is gebaseerd op een deskresearch, waarin de noodzaak voor facilitering van het leren voor volwassen vrouwen wordt beschreven.

## 2. **Aanleiding: Waarom een specifiek leerprogramma voor vrouwen**

*In 2012 - 2013 is in samenwerking met Claire Collins een verkennend deskresearch naar de mogelijkheden van investering in een "nieuwe wijze" van opleiden ter verbetering van de sociaaleconomische positie van vrouwen uitgevoerd. Dit deskresearch beschrijft de aanleiding om het pilotprogramma EVA te starten en wordt in deze rapportage vrijwel integraal overgenomen. Dit aangezien het op heldere wijze de aanleiding voor de ontwikkeling van het pilotprogramma EVA weergeeft en ook aangeeft indien er een specifiek leertraject voor vrouwen wordt gestart op welke doelstellingen dat gericht zou moeten zijn.*

Nog steeds blijken vrouwen in Nederland een achterstandspositie te hebben op mannen. Positie op de arbeidsmarkt, het opleidingsniveau, de mate van geletterdheid en veiligheidsgevoelens blijken een "kloof" tussen man en vrouw zichtbaar te maken. Ondanks dat vrouwen in de loop der tijd op sommige sociaaleconomische factoren een inhaalslag gemaakt blijken te hebben, blijft emancipatie van de vrouw aandacht verdienen. Volgens Merens et al. (2012) is er vooral veel aandacht voor de participatie van vrouwen op de arbeidsmarkt met name met betrekking tot deeltijd werken in combinatie met zorgtaken thuis. In Nederland bestaat er nog steeds een "kloof" tussen man en vrouw, die nog niet gedicht is. Maar de focus ligt niet alleen op de arbeidsmarkt. Mede ook door een verschil in basisvaardigheden kunnen vrouwen een mindere plek in de samenleving hebben. Aangezien Bijl et al. (2011) aangeven, dat opleidingsniveau in de meeste gevallen zorgt voor sociale ongelijkheid, zou mogelijkerwijs een oplossing gezocht kunnen worden in het bieden van nieuwe opleidingskansen voor vrouwen. Deze verkenning toont de verschillen tussen man en vrouw en beschrijft de mogelijke kansen en kaders voor opleiden van volwassen vrouwen met het oog op het verbeteren van hun sociaaleconomische achterstandspositie in de samenleving.

### **Verschillen in beeld: arbeid, zorg, opleiding, kernvaardigheden en veiligheid**

Bepalende factoren voor deelname aan de samenleving zijn onder andere de mogelijkheid tot arbeidsparticipatie, het opleidingsniveau, het moeten verlenen van zorg aan anderen (zoals de eigen kinderen of mantelzorg) en het veiligheidsgevoel. Daarnaast blijkt ook de mate van laaggeletterdheid van invloed te zijn op het dagelijks functioneren en het toepassen van vaardigheden in het dagelijks leven (OECD, 2012; Ahmed, 2011). Dat er wel degelijk een discrepantie tussen mannen en vrouwen is (over verschillende sectoren heen), blijkt onder andere uit het onderzoek van Houtkoop et al. (2012) en PIAAC (2013), waar uit blijkt dat vrouwen op alle kernvaardigheden, dus zowel taalvaardigheid, rekenvaardigheid als oplossend vermogen, lager scoren dan mannen. Opvallend is hierbij vooral dat het verschil tussen de Nederlandse vrouwen en mannen groter is, dan in de bijna alle andere onderzochte landen: "Nederland valt hiermee op als een van de landen waar de achterstand van vrouwen t.o.v. mannen het grootst is" (PIAAC, 2013).

### *Arbeidsmarktpositie*

Volgens Durbin en Fleetwood (2010) is werk de meest bepalende factor voor de kloof tussen vrouw en man. Op basis van de inkomens kunnen we concluderen, dat vrouwen minder vaak economisch zelfstandig zijn (CBS, 2012). In verhouding tot de 74% van de mannen die economisch zelfstandig zijn, is dat met 52% bij vrouwen veel lager (Merens et al., 2012). Dit houdt onder andere in dat iets meer dan de helft van de vrouwen een baan heeft, "waarmee ze zichzelf financieel kunnen onderhouden" (Van den Brakel, 2012, p.1). Daarmee onderstreept Van den Brakel (2012) dat een groot deel van de vrouwen financieel kwetsbaar is. Hiervan blijkt een derde wel een baan te hebben (Van den Brakel, 2012), die in feite dus niet toereikend is om zichzelf te kunnen onderhouden.

Volgens Cohen (2007) komt het ook nog steeds voor dat vrouwen vaak een laagbetaalde baan hebben en ook geregeld werken in een sector die aanverwant is aan de zorg. Onderzoek van Woodhams en Lupton (2009) onder kleine tot middelgrote organisaties onderstreept dit en maakt duidelijk dat vrouwen inderdaad geregeld laagbetaald en laaggeschoold werk doen.

Ten slotte blijkt volgens het CBS (2012a) het persoonlijke inkomen van mannen gemiddeld bijna twee keer zo hoog als dat van vrouwen te zijn. Probleem is onder andere dat veel vrouwen in deeltijd werken en daardoor 55 procent van het gemiddelde inkomen van hun mannelijke collega's verdienen (CBS, 2013). Volgens Merens et al. (2012) ligt het gemiddeld aantal gewerkte uren bij vrouwen op 26.4, terwijl dat van mannen op 38.2 ligt.

Naast het zelfredzaamheidsaspect heeft een lager aantal gewerkte uren bij vrouwen nog een ander gevolg. Volgens Van der Velden (2013) is arbeid van belang om het niveau van de kernvaardigheden, taal, rekenen en probleem oplossend vermogen (digitale vaardigheden) op peil te houden. Participatie, en dan met name in de vorm van arbeid, is dus een belangrijke factor om de verworven vaardigheden te behouden om mee te kunnen blijven doen in de maatschappij.

Internationaal blijkt helaas, dat Nederland het over het algemeen steeds minder goed doet en gezakt is van de 9<sup>e</sup> naar de 17<sup>e</sup> plaats in de wereldrangorde van "man-vrouw-gelijkheid" (E-Quality, 2010).

### *Zorg en vrijwillige inzet*

Janssens (2003) geeft aan, dat vanwege het feit dat mannen over het algemeen meer verdienen dan vrouwen, zij niet minder willen werken vanwege status- en inkomensverlies en mogelijk verlies van promotiekansen en dus de vrouw meestal ruimte creëert om de opvoedingstaak op zich te nemen. Volgens Van den Brakel (2012) geeft ruim 20% van de financieel kwetsbare vrouwen met een kleine baan aan, dat de zorg voor het gezin de belangrijkste reden is om niet meer uren te willen werken. Vaders nemen daarnaast ook minder vaak ouderschapsverlof op dan moeders (Merens et al. 2012). Breedveld en Van den Broek (2013) bevestigen, dat vrouwen tussen van 20 tot 65 jaar twee keer zo lang met zorgtaken bezig zijn in de week dan mannen. Kijkend naar huishouden en kinderverzorging wordt duidelijk dat vrouwen ruim het twee derde deel voor hun rekening nemen (Breedveld & Van den Broek, 2013). Ook ten aanzien van mantelzorg blijken vrouwen vaker in actie te komen (De Boer et al., 2009). Dit vertaalt zich in het soort vrijwilligerswerk (dat mannen en vrouwen doen), waarbij mannen eerder vrijwilligerswerk doen in de sportsector en vrouwen meer op school of in de verzorging (Houben-van Hertten & te Riele, 2011). Overigens wordt dit beeld deels bevestigd, doordat er meer mannen dan vrouwen blijken te sporten (Kloosterman, 2010).



### *Opleiding en kernvaardigheden*

Zoals eerder genoemd blijkt met name opleidingsniveau een bepaler te zijn voor sociale ongelijkheid (Bijl et al., 2011, PIAAC, 2013). Aangezien de mate van laaggeletterdheid significant verband houdt met opleidingsniveau, geldt dit in feite ook voor laaggeletterdheid. Hoe lager het opleidingsniveau, hoe groter de kans om laaggeletterd te zijn (Houtkoop et al., 2012).

In Nederland blijkt de huidige groep laaggeletterde vrouwen groter te zijn dan de huidige groep laaggeletterde mannen. Onderzoek van Houtkoop et al. (2012) gaf al aan dat 57% van de laaggeletterden vrouw was. Deze bevinding wordt bevestigd in het PIAAC onderzoek: 13% van de vrouwen heeft een zeer lage taalvaardigheid t.o.v. 11% van de mannen. Duidelijk wordt dat vrouwen op alle kernvaardigheden slechter scoren dan mannen (PIAAC, 2013; Houtkoop et al., 2012). Deze verschillen beginnen al jong. In de leeftijdscategorie van 16-24 jaar starten jonge vrouwen al met een achterstand i.v.m. taal, rekenen en probleemoplossend vermogen t.o.v. jonge mannen (PIAAC, 2013, p. 42). En het verschil in kernvaardigheden tussen mannen en vrouwen blijft aanwezig gedurende alle leeftijdscategorieën (PIAAC, 2013, p. 187-190).

Ook wordt uit dit internationale onderzoek duidelijk dat het verschil tussen mannen en vrouwen in Nederland relatief zeer groot is in vergelijking met de 7 referentielanden, nl. België, Duitsland, Zweden, Japan, Verenigd Koninkrijk, Finland en de Verenigde Staten. Als het om rekenvaardigheden gaat is er alleen in Duitsland een grotere kloof tussen mannen en vrouwen en wat betreft taal is Nederland de koploper. In geen enkel referentieland is er een grotere achterstand van vrouwen t.o.v. mannen (PIAAC, 2013, p. 41). Steeds vaker wordt ook naar het gebruik van ICT gekeken wanneer men het over laaggeletterdheid heeft. Is men in staat om informatie via ICT tot zich te nemen, te gebruiken, toe te passen en te verspreiden? Volgens Van Deursen (2012) zien we dat vrouwen op sommige gebieden een achterstand hebben ten opzichte van mannen. Op vier van de vijf internetvaardigheden blijken mannen hoger te scoren en vrouwen maken meer gebruik van hulp dan mannen (Van Deursen, 2012). Ten slotte wordt duidelijk dat mannen via internet wekelijks meer informatie zoeken dan vrouwen, vaker chatten, vaker discussiegroepen of forums raadplegen en per maand vaker naar overheidsinformatie zoeken (Van Deursen, 2012). Volgens Van Deursen (2012) blijken mannen dus vaker van internet te profiteren dan vrouwen. Teruggerekend naar het aantal vrouwen tussen 16 en 65 jaar is de verwachting, dat bijna 1.5 miljoen vrouwen weinig digitale vaardigheden hebben (CBS, 2012b) en dat naar schatting ruim 300.000 vrouwen digibeet is (Van Deursen, 2012). Ook wat betreft de kernvaardigheid probleem oplossend vermogen/digitale vaardigheden zien we dat de Nederlandse vrouwen het er relatief slechter vanaf brengen, dan in andere landen. Alleen in Japan en het Verenigd Koninkrijk is er een grotere achterstand van vrouwen op mannen dan in Nederland op dit gebied.

### *Veiligheid*

Sociale ongelijkheid vertaalt zich niet alleen naar objectieve gegevens, maar ook naar een subjectief welbevinden en gevoelens van (on)veiligheid. Volgens Merens et al. (2012) voelen meer vrouwen zich "wel eens onveilig" ten opzichte van het aantal mannen (31% versus 19%). Daarnaast lijken vrouwen een hogere "risicoperceptie" te hebben, wat inhoudt dat ze de kans op slachtofferschap en gevolgen van misdrijven ernstiger inschatten dan mannen. Twee objectieve gegevens lijken dit beeld te ondersteunen. Bij

zedemisdrijven betrof het negen van de tien keer een vrouw en vrouwen blijken vaker te maken te hebben met seksueel geweld (Merens et al., 2012).

### *Leeromgeving voor mannen en vrouwen*

Kijkend naar de verschillende posities van mannen en vrouwen in de samenleving kan men zichzelf de vraag stellen of de leeromgeving ook verschillend moet zijn. In eerste instantie zijn er weinig onderzoeken die aantonen, dat de behoeften van mannen en vrouwen significant verschillend lijken zijn. Onderzoek van De Greef (2011) onder laagopgeleide deelnemers aan digitaal leren toont aan, dat er geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen blijken te zijn met betrekking tot de digitale leeromgeving. Indien men laagopgeleid is, geldt voor beide groepen dat de leeromgeving:

- inhoudelijk gerelateerd moet zijn aan het dagelijks leven;
- de begeleider een expert en mentor moet zijn;
- zij ook zelf thuis willen leren m.u.v. het laagste vooropleidingsniveau (waarbij een combinatie met op locatie leren de voorkeur heeft);
- er een bepaalde mate van zelfsturing in het leren voor de deelnemer moet kunnen zijn.

Toch geven Gungor en Prins (2011) aan dat het van belang is om naar de identiteit van de vrouwen te kijken, die in taaltrajecten benaderd worden. Volgens Imel (1996) zal enerzijds een status quo gehandhaafd moeten worden en aan de andere kant moeten de vrouwen kritischer kunnen worden. Aansluitend geeft Stromquist (1990) aan, dat taaltrajecten voor vrouwen ook vaak een effect van empowerment moeten hebben, waarbij vrouwen hun wereld moeten leren lezen, begrijpen, maar er ook grip op moeten hebben. Een betere mate van geletterdheid kan namelijk ook helpen om een betere plek in de samenleving te krijgen, waardoor vrouwen invloed kunnen krijgen op bijvoorbeeld hun lagere inkomen (Schneider, 1994) of gevoelens van (on)veiligheid (Horsman, 1996; Nonesuch, 1998). Volgens Nonesuch (1998) zijn er wel voorwaarden waar men aan zou moeten voldoen, wil men succes bij taaltrajecten specifiek voor vrouwen boeken, te weten:

- stel onderwerpen van de vrouwen zelf centraal;
- heb zorg voor diversiteit van de doelgroep vrouwen;
- geef ruimte aan ervaringen van de vrouwen zelf;
- probeer de waarheid te vertellen of te achterhalen als deze verborgen of moeilijk is;
- moedig vrouwen aan om hun eigen stem te laten horen.

Kijkend naar deze voorwaarden, lijkt participatief leren van belang te zijn. Eén van de methodes die met name in het Verenigd Koninkrijk wordt omarmd voor specifieke taaltrajecten voor vrouwen. Andere voorbeelden van methodieken of leermaterialen voor taaltrajecten voor vrouwen zijn bijvoorbeeld:

- "Making connections" (Nonesuch, 1996)
- "Listen to Women in Literacy" (Atkinson et al., 1994)
- "Reflect" ook wel "ESOL" (Reflect Action, 2009)

De laatste geeft bijvoorbeeld de mogelijkheid om tegelijkertijd te werken aan zelfvertrouwen en taaltaken, zoals het begrijpen hoe men op een effectievere manier toegang kan krijgen tot informatie. (Reflect Action, 2009).

### **Conclusie: Waarom is een eigen leertraject voor vrouwen een mogelijke optie?**

Samenvattend wordt duidelijk dat vrouwen wel degelijk een achterstandspositie hebben op mannen en nog steeds een inhaalslag moeten maken. In vergelijking tot mannen:

- hebben vrouwen een achterstand wat betreft de kernvaardigheden taal, rekenen en probleem oplossend vermogen (naast digitale vaardigheden);
- zijn vrouwen minder economisch zelfstandig;
- zijn vrouwen financieel kwetsbaarder;
- verdienen ze minder;
- hebben ze eerder een deeltijdbaan;
- leggen zorgtaken (huishouden, opvoeding en mantelzorg) een groter beslag op hun tijd;
- nemen ze minder deel aan sportactiviteiten;
- voelen ze zich onveiliger;
- lijken ze een mindere plek in de samenleving te hebben bij aanvang van een leertraject voor volwassenen.

Kijkend naar de huidige onderzoeksresultaten, lijkt opleiding het verschil te kunnen maken. Investeren in leertrajecten kan van invloed zijn op het verbeteren van de achterstandspositie van vrouwen in de samenleving. Deze leertrajecten moeten uiteraard op maat gemaakt worden voor de betreffende doelgroep, waarbij rekening gehouden moet worden bij met bepaalde kenmerken van de leeromgeving die nauw aansluiten bij de leef-, werk en leeromgeving van de vrouwen (gebaseerd op hun sociaaleconomische status). Dit programma zou zich dan moeten richten op het verkrijgen van een betere plek in de samenleving en arbeidsmarktpositie naast het verbeteren van een aantal kernvaardigheden om in deze samenleving en op deze arbeidsmarkt te kunnen functioneren (zoals taalvaardigheden).

*Dit deskresearch was onder andere mede de aanleiding om het pilotprogramma EVA te starten.*

### 3. Methoden

Er is gekozen voor een mixed-method design, waarbij naast kwalitatief onderzoek ook kwantitatief onderzoek is gerealiseerd. Om de opbrengsten van het pilotprogramma EVA te evalueren na drie jaar is gekozen voor een mixed-method design. Binnen dit design is naast kwantitatief onderzoek (meting op sociale inclusie en leesvaardigheid) ook gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek (fenomenografisch onderzoek middels interviews). Dit om te toetsen of de beleving van de deelnemers overeen kwam met de gevonden resultaten op de gebieden van sociale inclusie, arbeidsmarktpositie en taalbeheersing.

#### *Onderzoeksmethode en datacollectie*

Evaluatie van leertrajecten kan op verschillende wijzen plaatsvinden. Via kwantitatief, maar ook kwalitatief onderzoek. Kwantitatief onderzoek moet plaatsvinden onder een groter aantal deelnemers, maar is minder arbeidsintensief tijdens de onderzoeksfase. Voor kwalitatief onderzoek is een lager aantal respondenten nodig, maar als men gebruik maakt van de interviewtechniek is dit arbeidsintensiever. Vanwege het feit dat men gedetailleerde informatie wenst te hebben over de ervaren resultaten van deelname aan de leertrajecten van het pilotprogramma EVA en dat men wenst te achterhalen wat de werkelijke oorzaken van het leersucces zijn, is de keuze gemaakt voor een kwalitatieve onderzoeksmethode naast een kwantitatieve onderzoeksmethode.

#### *A. Kwalitatief onderzoek*

In dit onderzoek is gekozen voor de kwalitatieve onderzoeksmethode van de fenomenografie. Volgens Tan (2008), Levitas et al. (2007), Asworth en Lucas (2000) en Howitt en Cramer (2008) verdient de fenomenografie de voorkeur als de interpretaties en ervaringen van individuen onderzocht moeten worden met betrekking tot een complex fenomeen. Marton en Booth (1997) geven aan dat door middel van de fenomenografie men verschillende percepties van het ervaren van een fenomeen onder verschillende deelnemers kan beschrijven. De fenomenografische methode is gebaseerd op een interviewtechniek, waarbij men via open vragen probeert om de percepties van deelnemers op een fenomeen in kaart te brengen (Marton et al., 1997). Volgens zowel Marton (1995) als Trigwell (1997) is een vereiste dat er voldoende respondenten zijn om een maximale variatie in concepties van de deelnemers te krijgen. Sandberg (2000) geeft aan dat als men vijf verschillende concepties wil beschrijven men circa 30 deelnemers moet interviewen. In dit onderzoek is dit aantal meer dan behaald aangezien 34 deelnemers zijn geïnterviewd. Deze deelnemers zijn door middel van bestandsselectie door 7 tot 8 onderzoekers benaderd.

#### *B. Kwantitatief onderzoek*

Daarnaast is twee keer een steekproef onder de totale groep deelnemers genomen. Bij de eerste steekproef hebben 143 deelnemers zowel de eerste meting als de tweede meting van het SIT-instrument ingevuld. Bij een tweede steekproef hebben 101 deelnemers zowel tijdens de eerste als de tweede meting de Voortgangstoets Lezen gemaakt.

### Onderzoeksgroep

De basis van dit onderzoek wordt gevormd door het kwalitatieve fenomenografische onderzoek. Tabel 1 geeft de socio-demografische kenmerken weer. Naast het feit, dat alle deelnemers vrouw zijn, wordt duidelijk dat het merendeel tussen 35 en 50 jaar is (66.7%) en niet in Nederland is geboren (85%). Ook zijn de meeste deelnemers laag- of middelbaar opgeleid wat duidelijk wordt uit de hoogtes vooropleiding (62%) en het aantal genoten opleidingsjaren (63.2%). Ten slotte laat tabel 1 zien, dat de meeste vrouwen vrijwilligerswerk doen (55%) en geen specifieke zorg aan een ziek of ouder iemand of iemand met een beperking verleent (81%).

**Tabel 1: Socio-demografische kenmerken  
deelnemers kwalitatief onderzoek**

<i>Kenmerk</i>	<i>% Respondenten fenomenografisch onderzoek N = 34</i>
<i>Herkomst</i>	
In Nederland geboren	15.0
Niet in Nederland geboren	85.0
<i>Leeftijd</i>	
<= 34	14.3
35 – 42	38.1
43 – 50	28.6
>= 51	19.0
<i>Hoogste vooropleiding</i>	
(Speciaal) basisonderwijs	4.8
(Speciaal) voortgezet onderwijs	28.6
MBO	28.6
Anders	38.1
<i>Aantal opleidingsjaren</i>	
5 jaar of minder	5.3
6 - 10 jaar	21.1
11 - 15 jaar	36.8
16 jaar of meer	36.9
<i>Baan</i>	
Betaalde baan	10.0
Vrijwilligersbaan	55.0
Betaalde en vrijwilligersbaan	0
Geen baan	5.0
Zorg voor eigen gezin	25.0
Eigen bedrijf	5.0
<i>Zorg voor zieke, oudere of iemand met beperking</i>	
Ja	19.0
Nee	81.0

*Noot: "Missing values" zijn buiten beschouwing gelaten bij berekening percentages.*

### Instrumenten

#### A. Semigestructureerde vragenlijst voor interviews

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er drie onderzoeksinstrumenten gebruikt. Voor het kwalitatieve onderzoek is een semigestructureerde vragenlijst gebruikt, die vraagt naar de impact op de sociale inclusie van de deelnemers en de bijbehorende invloed van de verschillende onderdelen van de leeromgeving. Deze vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst van het fenomenografische onderzoek van De Greef, Verté en Segers (2012).

### *B. SIT-instrument*

Voor het kwantitatief onderzoek zijn twee verschillende instrumenten gebruikt, te weten: het SIT-instrument van De Greef, Segers en Verté (2010) en de Voortgangstoets Lezen van het programma Taal voor het Leven. Voor het meten van de mate van sociale inclusie is gebruik gemaakt van het SIT-instrument van De Greef, Segers en Verté (2010). Daarnaast zijn (om de (indirecte) relatie van deelname aan de taaltrajecten met arbeidsparticipatie te kunnen bepalen) items aan de vragenlijst toegevoegd, zoals: het hebben van een betaalde baan (met of zonder begeleiding), vrijwilligerswerk, een stage of het zoeken naar een baan. Dit resulteert in de volgende 2 groepen van variabelen.

#### 1. Sociale inclusie:

- Nationale taalvaardigheden: het toepassen van taal in het dagelijks leven.
- Digitale vaardigheden: het gebruik van de computer en internet.
- Assertiviteit: het hebben van zelfvertrouwen, het keuzes kunnen maken en het oplossen van problemen.
- Ontmoeten & ondernemen: het doen van activiteiten buitenshuis en het ontmoeten van andere mensen.
- Natuur- en sportactiviteiten: het deelnemen aan activiteiten in de natuur en het gaan sporten.
- Afname van sociaal isolement: het minder eenzaam voelen en vergroten van het sociale netwerk.

#### 2. Arbeidsmarktpositie:

- Het hebben van of beter functioneren in een betaalde baan.
- Het hebben van vrijwilligerswerk.
- Stage gaan lopen.
- Het zoeken naar een baan.
- Het hebben van of beter functioneren in een betaalde baan met begeleiding.

Eveneens zijn naar socio-demografische kenmerken, zoals geslacht, nationaliteit, leeftijd, hoogste vooropleiding, aantal opleidingsjaren en het hebben van een diploma of een (vrijwilligers)baan gevraagd.

### *C. Voortgangstoets Lezen van Taal voor het Leven*

Om de vooruitgang in technische leesvaardigheid in kaart te brengen is gebruik gemaakt van de Voortgangstoets Lezen van Taal voor het Leven (De Greef et al., 2015). Deze toets heeft als doel om het leesvaardigheidsniveau van een deelnemer (uitgedrukt in percentages of termen van Instroomniveau, Op weg naar 1F, 1F en Op weg naar 2F) inzichtelijk te maken. De Voortgangstoets Lezen van Taal voor het Leven wordt afgenomen in twee verschillende versies en duurt maximaal 60 minuten per toetsafname. Uitgangspunt voor de ontwikkeling van de leestoetsen zijn de Standaarden en eindtermen VE. Daarbij zijn de beschrijvingen van zakelijke teksten gebruikt (CINOP, 2012).

### *Dataverwerking en statistische analyses*

Voor het kwalitatieve onderzoek is op basis van de richtlijnen van het fenomenografisch onderzoek een interviewtechniek gehanteerd met open vragen waarbij het "diepte-interview" centraal staat, zodat de

respondenten aangemoedigd worden om het te onderzoeken fenomeen te bediscussiëren (Booth, 1997). Om subjectieve waarneming te voorkomen is een team van 7 tot 8 onderzoekers samengesteld, die samen via een plenaire instructie geïnformeerd zijn over de procedure van afname. Elk interview duurde circa 1 uur, waarbij vooraf vragen zijn vastgesteld bestaande uit 14 hoofdvragen die aangevuld werden met doorvraagvragen. Alle 34 interviews zijn opgenomen en op basis van de audiobestanden zijn transcripties gemaakt, die woord voor woord zijn uitgewerkt. Elke transcriptie is uitgewerkt via een identiek format om een goede vergelijking te kunnen maken tijdens de analyse. Om een gedegen onderzoeksanalyse te kunnen doen, zijn de analysestappen van de fenomenografie doorlopen die Marton et al. (1997) beschrijven. Om bias te voorkomen zijn de resultaten van de onderzoeksanalyse van elke onderzoeker besproken door middel van een onderzoekerstriangulatie en een peerreview (Eisner, 1998). Dit houdt in dat allereerst elke onderzoeker afzonderlijk een aantal interviews heeft doorgenomen en geanalyseerd en vervolgens een aantal categorieën van betekenissen heeft gemaakt. In subgroepen van onderzoekers zijn de resultaten van deze analyse besproken. Uiteindelijk zijn de verschillende categorieën vastgesteld na het verkrijgen van een consensus (Marton, 1992). Ten slotte is intersubjectiviteit voorkomen door een peerreview te realiseren op de verschillende categorieën van leerresultaten en de mogelijke invloeden hierop. Een externe onderzoeker (die gespecialiseerd is in dit thema) heeft alle transcripties doorgenomen en wederom categorieën van percepties samengesteld. Deze indeling is naast de indeling van het onderzoeksteam gelegd en uiteindelijk zijn de categorieën van leerresultaten en de mogelijke invloeden daarop vastgesteld in een zogenoemde "outcomespace". Deze outcomespace vormt de basis voor de resultaten van dit onderzoek.

Ten tweede is voor het kwantitatieve onderzoek allereerst middels SPSS 25.0 in kaart gebracht hoeveel procent van de mensen vooruit gingen op de verschillende variabelen van sociale inclusie, arbeidsmarktpositie en op leesvaardigheid. Per variabele is gekeken hoeveel procent van de mensen vooruit ging op de afzonderlijke variabelen. Ten slotte is het verschil in leesvaardigheid in kaart gebracht tussen de scores van de voor- en nameting middels een T-test.

## 4. Resultaten

### Onderzoeksvraag 1: Wat is in de beleving van de deelnemende vrouwen de impact van deelname aan een leertraject van het pilotprogramma EVA op hun leven en wat zijn daarbij belangrijke factoren geweest?

*Deze vraag is beantwoord op basis van de analyse van het kwalitatieve onderzoeksdeel.*

#### *Toepassing van taal in de praktijk*

Meer dan de helft van de deelnemers (20 van de 34) geeft tijdens de interviews aan, dat ze de taal beter kunnen toepassen. Met name het spreken, zoals een deelnemer dat illustreert: *"Ja hoor, wij spreken hier hele tijd met elkaar en euh, ja, ik kan hier lekker rustig fouten maken" (DLN18).*<sup>1</sup> Het oefenen van de taal en het spreken zelf komt aan bod, maar wordt ook in verband gebracht met het eigen dagelijks leven. Deelnemers leren om de taal beter eigen te maken in de eigen omgeving, zoals een deelnemer dat aangeeft: *Ja, heel anders, ik vrij Nederlands spreken. Ik spreek niet helemaal correct, maar ik kan vrij meer vrij spreken. (...) Ik kan makkelijker met andere mensen euhm spreken. Bijvoorbeeld als ik wil wat weten, of ik moet wat weten, ik kan gewoon komen en vragen. Maar euh vroeger was ik helemaal verlegen en dat ik fouten maak en kan niet goed spreken en euh het was ook Engels, ja" (DLN4).* Daarnaast kunnen deelnemers het Nederlands ook beter gebruiken in hun werksituatie. Een deelnemer geeft bijvoorbeeld aan, dat het haar helpt om haar klanten te kunnen bereiken: *"Beter geleerd? Ja, euh praten ook ja en dan euh, zeg maar, euh met euhm mijn klanten euh en toen euh bereiken met mensen (DLN21).*

#### *Toekomstperspectief op arbeid en opleiding*

Meer dan de helft van de deelnemers (19 van de 34) geeft aan, dat ze door deelname aan het leertraject van het pilotprogramma EVA een beter perspectief krijgen op de arbeidsmarkt en op het volgen van een nieuwe opleiding. Allereerst wordt voor sommigen duidelijk wat ze willen gaan doen: *"Nou euh, ook een beetje de richting welke kant ik zelf op wil eigenlijk. Want ik heb nu wel een beetje het idee van dat ik graag nu maatschappelijke zorg kant op zou willen. En daarvoor had ik meer, niet echt het idee van dit wil ik doen of wat wil ik doen. Toen heb ik van alles wel wat gedaan, maar nu heb ik het idee euh wat ik dan echt wil, zeg maar" (DLN23).* Voor sommige deelnemers is dat bijvoorbeeld een eerste stap richting vrijwilligerswerk: *"(...) Ik beschouw de training als euh een eerste start of een eerste stap om euh vervolgens een euh vrijwilligers, misschien vrijwilligerswerk bij euh X euh euh te kunnen beginnen, dat wel ja. Dat is een beetje voorbereidingsfase" (DLN5).* Bij weer andere deelnemers helpt deelname aan het leertraject, dat ze ondersteuning krijgen om hun eigen bedrijf(je) op te zetten: *"Ja, dus ook een (...) financiële kant van hoe ga je dat beginnen? Wil je eerst vanuit huis beginnen of euhm met iemand, of wil je dan ook gelijk op euh locatie beginnen (...). Ik heb daarna ben ik echt heel anders over na gaan denken" (DLN1).*

---

<sup>1</sup> DLN staat voor Deelnemer.



### *Eigenwaarde verbeteren*

Iets meer dan de helft van de deelnemers (18 van de 34 deelnemers) heeft aan haar eigenwaarde gewerkt en meer durf gekregen. Ze geven aan zelfverzekerder te zijn geworden en meer zelfvertrouwen te hebben gekregen. Men geeft bijvoorbeeld, dat ze nu meer dingen durven te doen: *"Ja, ik moet het eigenlijk zelf doen natuurlijk, maar euh, ja dat weet ik eigenlijk zo even niet. Euh, ja, ze heeft mij wel die stap gegeven van gewoon doen. Ja, zeg maar euh die druppel heeft ze mij eigenlijk wel gegeven (DLN14).* Of zoals een deelnemer aangeeft: *"Ja, zeker, zelfvertrouwen, vertrouwen, ja, ja" (DLN30).* Sommige deelnemers durven en kunnen ze zichzelf daarnaast nu ook op waarde schatten: *"Euh, ik veel meer zelfvertrouwen. Ja, dat de euh, ja vroeger ik was niet zekerder ik kan en euh ik weet niet van euh mijn waarde zeg maar. Ik heb ervaring, maar toch ik weet niet zeker van mijn waarde in de Nederlandse markt. (DLN33).*

### *Sociale kring vergroten*

De helft van de deelnemers (17 van de 34) heeft meer contacten gekregen door deelname aan het leertraject van het pilotprogramma EVA. Allereerst kunnen sommige deelnemers beter contacten leggen met verschillende 'groepen' mensen in hun dagelijkse omgeving: *Ja, zeker, makkelijker. Bijvoorbeeld in de winkel als ik wat niet vinden, ik ga naar medewerker en vraag. Of euh met dokter spreken, ja, dat is makkelijker. Met ouders van mijn kinderen op schoolplein ook makkelijker" (DLN4).* Maar ook met meer officiële instanties om afspraken te kunnen maken, zoals een deelnemer aangeeft: *"Ja, ik heb meer contact met andere mensen, buurvrouwen en winkel en euh gemeente en alles. Ik heb afspraken en gemeenten of afspraken tandarts, ja" (DLN2).* Het blijkt niet enkel om vluchtige contacten te gaan, maar het sociale netwerk wordt ook sterker: *"Ontmoet ik meer mensen, euh, euh ook van andere euh nationaliteiten: Marokkaans, Somalisch, Turksch, Turks, Nederlands, Nederlanders. Dus echt mijn netwerk is euh, ja breidt uit. En het is heel leuk, echt, zo had ik niet gedacht hè. Ik was alleen maar bezig met Marokkaanse vrouwen. Dat is ook goed. Dat is het begin. Maar echt dat je netwerk gaat uitbreiden, dat is heel mooi. (...) Ja, verrijkt, zeker" (DLN5).*

### *Versterking zelfredzaamheid*

Iets minder dan de helft van de deelnemers (te weten 16 van de 34 deelnemers) geeft aan, dat ze het leertraject volgen om wat zelfredzamer te worden: *"Ja, voor mijzelf, ja. Ik (...) vrouw, ik kan mijn dingen alleen doen. Niet altijd met iemand zoeken, help mij, nee" (DLN7).* Deelnemers gaan bijvoorbeeld zelf dingen doen in het dagelijks leven: *"Ik heb geleerd van als jij ga naar ziekenhuis, wat jij moet doen en zo en naar de dokter, ja, boodschappen doen of zo (...)" (DLN10).* Sommige deelnemers geven aan, dat dit nu veel beter gaat dan vroeger: *"Nee, vroeger, ja euh, was ik moeilijk, ikke helpen, ikke zoek helpen van euh, euh vele dingen van mijn leven leren. (...) Ik ze vragen, ik gemeente ook euh vroeger veel vragen met lezen, ja" (DLN3).* De vergrote zelfredzaamheid heeft niet alleen betrekking op de deelnemers zelf, maar men kan ook anderen ondersteunen of helpen. Sommige deelnemers gaan nu dingen doen om anderen in hun dagelijkse omgeving te helpen: *"Ik kan beter mijn kinderen helpen. Ik help nu ook bij school van mijn dochter. Euh, ik lees. (...) Ja, met deze ouders bijvoorbeeld samen gaan werken bij bibliotheek en ik lees met kinderen groep drie. Die beginnen lezen en ik help hen. Ik luister en help hen euhm, als zij fouten maken ik moet zeggen welke fout (...)" (DLN4).*

### *Verbeterde introspectie*

Een aantal deelnemers (15 van de 34) is zich bewuster geworden van zichzelf en haar eigenschappen. Ze hebben zichzelf beter leren kennen. Dat wisten ze te realiseren door te reflecteren op zichzelf: *"En euh, ik heb best wel heel veel geleerd, moest ook bijvoorbeeld kijken naar jezelf hè. Wat soort mens ben je en je kenmerken opschrijven, benoemen. En euh ben je een doorzetter, euh kan je samenwerken bijvoorbeeld als niet lukt in je eentje en euh, euh, ja, dat euh dat soort dingen"* (DLN1). Hierdoor zijn sommigen deelnemers zich anders gaan voelen en hebben ze inzage gekregen in waar ze goed in zijn: *"Euh, ik voel me ook wel euh anders. Ik heb tot nu toe ook al euh heel veel geleerd. (...) Ik heb ook al wel heel veel geleerd over mijn eigen kwaliteiten en (...) helpt natuurlijk wel heel goed. (...) Want als je je eigen kwaliteiten kent, dan weet je van, ja wat je kunt gaan doen"* (DLN12). Voor een aantal van hen, is dat een intensief proces: *"Die cursus die ik bij X heb gevolgd. Dat was eigenlijk de eerste stap om echt, om echt mij, mijzelf te gaan euh ontdekken. Dus maakt wel een verschil. Dat wel, dat merkte ik ook, want dan, dan ben je alleen bezig met jezelf, zeg maar laat je je kinderen en je gezin andere omgeving los. Dan begin je voor jezelf, ja euh, ja wat wil jij, en euh, ja wat zijn je talenten, wat wil je gaan doen, wat zijn je dromen. Dus dat was wel een verschil, voorheen en daarna. Ja, en dat merk ik nog steeds. Gisteren was het echt, wat zijn je talenten. Ik ga thuis echt even eens diep nadenken, echt, echt, wat zijn je talenten X, weet je dus. Was echt even stilstaan bij mijzelf om echt meer te gaan graven. Ja. Dat merk ik ook het verschil ja"* (DLN5).

### *Algemene kennisontwikkeling*

Ten slotte geven 10 van de 34 deelnemers aan, dat deelname aan het leertraject heeft bijgedragen aan hun algemene kennisontwikkeling, zoals deze deelnemer aangeeft: *"Al die ideeën had ik, maar we hebben wat geleerd bijvoorbeeld euh de plan. Nederland is heel anders dan andere landen. De plan was echt euh leerzaam (...)"* (DLN28). In een aantal gevallen leerde men meer te weten te komen over dingen in het dagelijks leven: *"Ja, ik denken ik kan meer, ja, ik meer begrijp het in Nederland wat is sociaal hygiëne in Nederland. Ja en euh ook als jij toekomst euh eigen winkel hebben, ik weet het wat kan ik doen. Wat moet ik doen"* (DLN29). Ten slotte werd ook duidelijk waar men soms andere informatie kon vinden: *"Ja en (...) nu voorbeeld van vrijwilligers en goede website gegeven. Nu weet ik meer wat kan ik of waar ik ga ik vragen vrijwilligers, wat moet ik doen?"* (DLN25).

### *Beïnvloedende factoren van de leeromgeving*

Kijkend naar welke onderdelen van de leeromgeving van invloed zijn op de leerresultaten geven de deelnemers aan, dat zowel de begeleider als de groepsdynamiek naast de leermaterialen en -activiteiten en de individuele aanpak en ondersteuning in de praktijk van belang zijn.

Allereerst geven alle 34 deelnemers aan, dat de begeleider van belang is. Deze draagt bij aan het behaalde leerresultaat door de wijze van begeleiding: *"Nou, ja, zij euh, ja, hoe moet ik dat zeggen. Ze is heel gelijkwaardig met mensen. Ze gaat er niet boven staan of ik weet het. (...) Nee en (...) als je wat wil weten dan legt ze het uit en ja, ik weet. Ik vind haar euh betrokken met mensen"* (DLN22). In een aantal gevallen zorgt de begeleider voor een persoonlijke aanpak, die goed werkt: *"Die ook heel persoonlijk met ons euh bezig is. Die ook zo heel duidelijk aangeeft, wat ieder van ons euhm hè nodig heeft. Niet alleen het algemene van de les, maar dan ook nog van hoe is het voor jou, want voor iedereen is bepaalde dingen"*

*toch ook wel weer. Elk bedrijfje zeg maar of idee van een bedrijfje heeft iets andere dingen nodig” (DLN16).*

Ten tweede is volgens het merendeel van de deelnemers (29 van de 34) de groepsdynamiek en de interactie tussen de deelnemers van belang. Volgens een aantal deelnemers leer je daar van: *“Dat ook, je bent met vrouwen onderling hier. Je leert ook van elkaar. Je ziet hoe anderen denken over een bepaalde casus. Dus euhm, dat is ook fijn om te weten en van te leren” (DLN20).* Ondanks de verschillen tussen mensen, geeft men aan, dat men toch steun van elkaar heeft: *“Ja, die was euhm heel verschillend, maar ook heel gelijk. Iedereen had natuurlijk zijn eigen, ja rugtas wel. Die één had dit meegemaakt, de ander dat. Je hebt zelf natuurlijk ook een verleden. Maar toch euh, ondanks dat, ja was er wel gewoon een goeie klik. Iedereen die euh accepteerde elkaar en euh ja dat was, dat was wel heel fijn” (DLN23).*

Ten derde gaf het merendeel (18 van de 34 deelnemers) aan, dat de leermaterialen en -activiteiten goed en behulpzaam waren bij het leren van bepaalde dingen. Sommigen vonden één specifiek onderdeel eruit springen, zoals deze deelnemer: *“Ik euh, ik euh heb euh één opdracht vind ik eigenlijk fantastisch, dat is euh moodboard. (...) Dat is echt heel fantastisch voor mij” (DLN21).* Sommige materialen vond men juist heel laagdrempelig, waardoor het fijn was om er mee te kunnen werken: *“Best alles hoor. Ja. Maar tis een, euh, ik vind best wel een mooie map, want het is ook best wel laagdrempelig en vooral voor de vrouwen die geen Nederlands kunnen. Die hebben denk ik ook best wel moeite mee met de Nederlandse zinnetjes. Maar voor mij is het helemaal niet moeilijk” (DLN20).*

Ten slotte bleek de individuele aanpak en de ervaren ondersteuning uit de eigen omgeving ervoor te zorgen, dat sommigen (14 van de 34 deelnemers) het geleerde konden toepassen in de praktijk. In sommige gevallen bleek er steun en interesse uit de eigen omgeving te zijn: *“Ja, jawel. Iedereen was wel heel geïnteresseerd en euh er wordt dan regelmatig gevraagd van goh hoe gaat het nu dan. Weet je wel zo” (DLN23).* Sommige deelnemers passen dingen uit het leertraject dan ook toe in hun eigen thuissituatie: *“Ja, nou ik ben op een leeftijd dat ik mijn eigen kwaliteiten weet. Euhm één van de leuke opdrachten was euh vraag aan drie verschillende mensen wat zij vinden dat jouw kwaliteiten zijn. En dat was heel grappig, want ik heb ze dus. Nou, ik heb mijn twee kinderen gevraagd en mijn man en dat waren kwaliteiten, dat ik denk ik, dat ik wist dat ik ze had” (DLN24).*

### **Onderzoeksvraag 2 en 3: Wat is de ervaren mate van verandering in sociale inclusie, arbeidsmarktpositie en leesvaardigheid bij de deelnemende vrouwen aan een leertraject van het pilotprogramma EVA?**

*Deze vraag is beantwoord op basis van de analyse van het kwantitatieve onderzoeksdeel.*

#### *Verandering in sociale inclusie*

Uit tabel 2 blijkt dat tussen de 48% en 73% van de deelnemers een verbetering ervaart op het gebied van sociale inclusie. In vergelijking met eerder onderzoek naar de impact van leertrajecten in formele en non-formele onderwijssettings (De Greef et al., 2012) blijkt, dat het aantal deelnemers dat een toename van sociale inclusie ervaart na deelname aan een leertraject van het pilotprogramma EVA op elke variabele van sociale inclusie hoger is (zie tabel 2). Uit verdere analyses bleek, dat ook bij een deel van de mensen een afname geconstateerd wordt. Dit is mogelijk te verklaren vanwege het feit dat bij dit meetinstrument

gevraagd wordt naar de beleving van de verschillende kenmerken op sociale inclusie (op basis van zelfperceptie). Een veronderstelling is dat de deelnemers waar we een afname constateren tijdens het traject bewust worden van hun (on) mogelijkheden op het gebied van sociale inclusie, en deze kritische zelfreflectie leidt tot het lager waarderen van hun mate van sociale inclusie bij de eindmeting (vergeleken met de beginmeting). Bij een langere meetperiode zou mogelijk voor een groot deel van deze groep ook een toename in sociale inclusie te constateren zijn. Een indicatie voor bovengenoemde assumptie is dat de groepen waar een afname te constateren valt met name groot zijn bij de variabelen die te maken hebben met sociale verbondenheid, zoals 'afname sociaal isolement'. Variabelen zoals 'nationale taalvaardigheden' tonen een veel kleinere afname.

In vergelijking met eerder Europees onderzoek van EDAM van Lupi et al. (2011) zien we ook dat vrijwel alle percentages hoger zijn dan in de andere Europese landen (kleine uitzondering vormt de score op assertiviteit in Denemarken en afname sociaal isolement in Oostenrijk, die daar iets hoger liggen). Ter vergelijking zijn de resultaten van België en Italië van het onderzoek opgenomen in tabel 2. Op dit gebied kunnen we de resultaten in vergelijking met andere onderzoeksresultaten goed noemen.

**Tabel 2: Percentage deelnemers m.b.t. toename in sociale inclusie (N = 143)**

	Trajecten pilot - programma EVA	Landelijk onderzoek 2012	Europees onderzoek EDAM België	Europees onderzoek EDAM Italië
<b>Sociale inclusie</b>				
Nationale Taalvaardigheden	73%	58%	52.7%	34.1%
Digitale Vaardigheden	56%	51%	30.8%	41.7%
Assertiviteit	66%	54%	47.3%	29.5%
Ontmoeten & ondernemen	62%	49%	40.7%	29.5%
Natuur- en sportactiviteiten	68%	49%	47.3%	22.7%
Afname sociaal isolement	48%	45%	40.7%	21.2%

#### *Verandering in arbeidsmarktpositie*

Met betrekking tot activiteiten op de arbeidsmarkt is er voor een deel van de deelnemers als neveneffect een verbetering te constateren (zie tabel 3). Na het leertraject geeft een aantal deelnemers aan bijvoorbeeld actiever op zoek te zijn gegaan naar een baan (28%), hebben een aantal deelnemers een betere betaalde baan (met begeleiding) gekregen of zijn daar beter in gaan functioneren (16% versus 25%), of zijn ze bijvoorbeeld vrijwilligerswerk gaan doen (27%). Het percentage deelnemers dat een betere arbeidsmarktpositie ervaart is hoger dan in het landelijk onderzoek van 2012 van De Greef et al. (2012).

**Tabel 3: Percentage deelnemers dat een toename in arbeidsmarktpositie aangeeft**

	Trajecten pilot - programma EVA	Landelijk onderzoek 2012
<b>Arbeidsmarktpositie</b>		
Betaalde baan	25%	20%
Vrijwilligerswerk	27%	21%
Stage	13%	7%
Op zoek naar baan	28%	20%
Betaalde baan met begeleiding	16%	14%

De resultaten lijken vrij goed in vergelijking met het onderzoek van Kirwan en Birchall (2006). Volgens Kirwan en Birchall (2006) blijkt uit onderzoek dat deelnemers slechts 10% tot 20% van de kennis en vaardigheden uit scholing implementeren in de praktijk. De onderwijssetting verschilde van dat van het onderzoek van de taaltrajecten van het pilotprogramma EVA, maar ook hier stond de impact van leertrajecten voor volwassenen centraal. Er is daarnaast vergelijkbaar onderzoek in andere regio's in Nederland gedaan, waarbij we vergelijkbare resultaten zien. Onderzoek van De Greef (2012a, 2012b, 2012c, 2012d) laat zien, dat bij circa 20% tot 30% van de deelnemers na het volgen van een leertraject een betere arbeidsmarktontwikkeling gerealiseerd wordt. Dus ook hier zijn de resultaten in vergelijking met ander onderzoek goed te noemen.

#### *Verandering in leesvaardigheid*

Onder de deelnemers aan het pilotprogramma EVA is de Voortgangstoets Lezen twee keer afgenomen, met een tussenperiode van circa 6 maanden. Deze toets meet de technische leesvaardigheden. Met betrekking tot de leesvaardigheid blijkt, dat 60.4% van de deelnemers een betere score op leesvaardigheid heeft gekregen op de tweede meting. De vooruitgang onder de deelnemers blijkt significant te zijn ( $t(100) = -2.055, p < .05$ ).

Er is getracht om een vergelijking te maken met externe internationale studies. Dit is moeilijk, omdat de meeteenheid van het pilotprogramma EVA korter is geweest dan ander internationaal onderzoek. In de meeste externe studies is de meeteenheid 4 tot 12 maanden, terwijl deze bij het pilotprogramma EVA 5 tot 6 maanden is. Hierdoor is een vergelijking niet eenvoudig.

Om toch iets over het percentage vooruitgang te kunnen zeggen is er gekeken hoeveel vooruitgang er in andere onderzoeken is gemeten. Internationaal onderzoek laat zien dat slechts 40% van de deelnemers na één jaar van opleiding één of meerdere niveaus in educatie is gestegen (U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education (USDE), 2006). Daarnaast tonen diverse studies wel aan, dat de vooruitgang die de volwassen deelnemers boeken vrij klein is (Alamprese et al., 2011; Hock en Mellard, 2011; Sabatini et al., 2011). Ondanks dat de onderzoeken moeilijk met elkaar te vergelijken zijn (door de kortere meeteenheid binnen het pilotprogramma EVA) lijkt het percentage deelnemers dat deelneemt aan de taaltrajecten behorende bij het pilotprogramma EVA en vooruitgaat op het gebied van leesvaardigheid redelijk goed te noemen.

## 5. Conclusies en discussie

In deze eindevaluatie van het pilotprogramma EVA is gekeken of deelname aan het programma er voor zorgde, dat vrouwen een betere plek in de samenleving en betere taalvaardigheden kregen. Uit de interviews en vragenlijsten bleek, dat deelnemers vooruitgang ervoeren voor wat betreft hun toekomstperspectief, hun taalvaardigheden en het toepassen daarvan naast hun sterkere houding. Uit de analyse van het kwalitatieve onderzoek blijkt, dat het merendeel allereerst een beter toekomstperspectief krijgt. De deelnemers zien nieuwe kansen op de arbeidsmarkt, maar ook nieuwe opleidingskansen. Ze komen hierdoor in de 'actiestand'. Figuur 1 laat zien, dat de deelnemers in deze 'actiestand' echter niet alleen een perspectief op werk en leren krijgen, maar dat men ook de sociale kring vergroot. Men ontmoet nieuwe mensen en krijgt een beter contact met anderen. Daarnaast ervaren mensen actiever te zijn geworden in het dagelijks leven.

De resultaten van het kwantitatieve onderzoek ondersteunen dit, doordat 48% en 73% van de deelnemers een verbetering ervaart op het gebied van sociale inclusie. Op het gebied van arbeidsmarktontwikkeling is dat aandeel met 16% tot 28% van de deelnemers (met uitzondering van het gaan stage lopen) kleiner dan op het gebied van sociale inclusie. Door de verbetering in arbeidsmarktontwikkeling ervaren de vrouwen zelfredzamer te zijn geworden. Hierdoor zal de door Durbin en Fleetwood (2010) benoemde kloof die ontstaat door arbeid mogelijk kleiner worden.

Ten tweede wordt uit de analyse van het fenomenografisch onderzoek duidelijk, dat men naast algemene kennis meer kennis krijgt van de Nederlandse taal en deze ook meer gaat toepassen. De resultaten van het kwantitatief onderzoek ondersteunen dit aangezien 73% van de deelnemers ervaart beter de taal te kunnen toepassen in de praktijk en 60% van de deelnemers een betere leesvaardigheid krijgt. Door het op peil houden van de taalvaardigheden zullen vrouwen ervaren beter te kunnen participeren (Schneider, 1994; Van der Velden, 2013).

Ten derde krijgt een deel van de deelnemers ook een andere houding. Men ervaart een beter eigenwaarde te krijgen. De deelnemers geven aan, dat ze door deelname aan het leertraject meer zelfvertrouwen krijgen en meer dingen durven te doen. Met andere woorden ervaart men assertiever te zijn geworden. De houding van een groot aantal deelnemers lijkt te zijn veranderd.

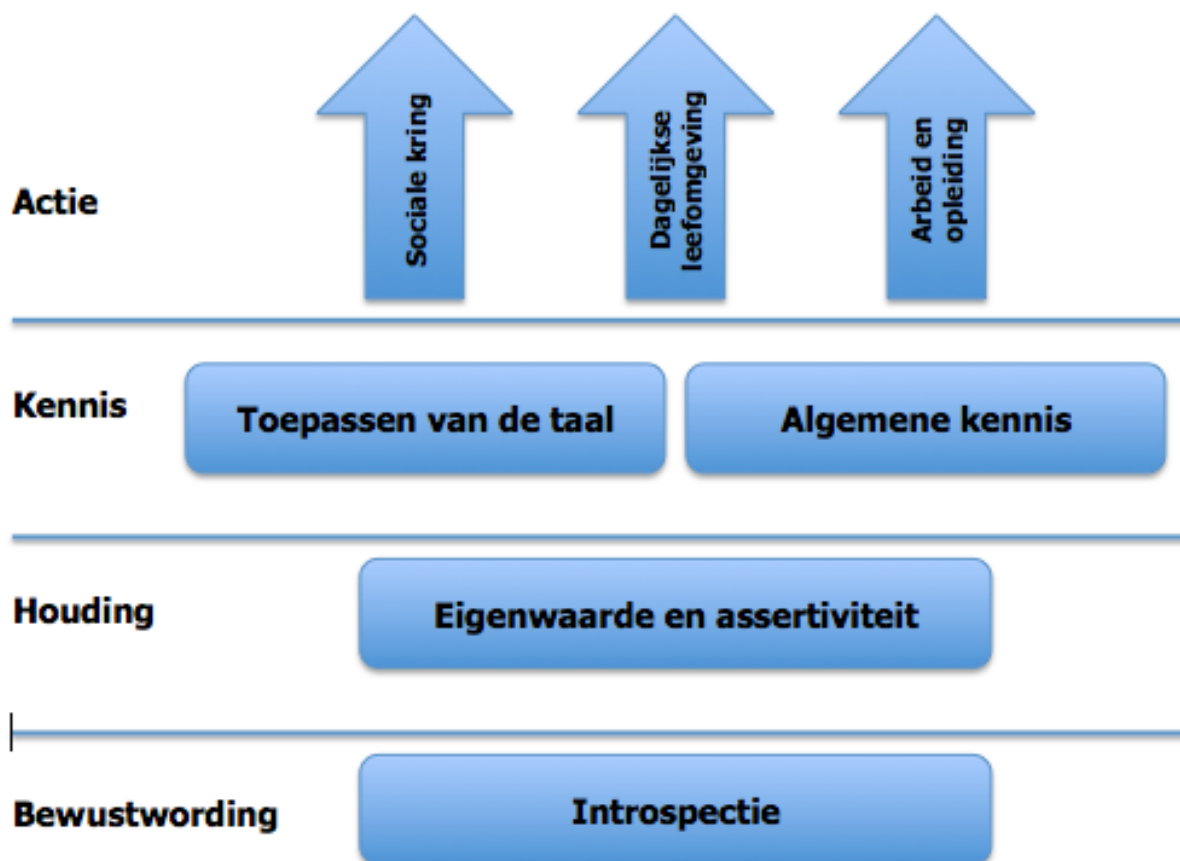
Daarnaast is een kleiner deel van de deelnemers zich meer bewust geworden van zichzelf en van de eigen kwaliteiten. Middels zelfreflectie ervaren ze wat ze in huis hebben en dit kunnen ze in sommige gevallen ook toepassen in de praktijk. Door te werken aan empowerment en vrouwen aan te moedigen om hun eigen stem te laten horen lijken ze te ervaren, dat ze een beter zelfvertrouwen hebben gekregen. Dit is in lijn met eerder ontwikkelde programma's (Reflect Action, 2009).

Ten slotte blijkt uit het fenomenografisch onderzoek dat met name de begeleider en de groepsdynamiek ervoor zorgen, dat men deze leerresultaten bereikt. Voor een kleiner deel van de deelnemers zijn ook de

leermaterialen en -activiteiten naast de individuele aanpak en ondersteuning in de praktijk ondersteunend geweest om nieuwe dingen eigen te maken.

Kijkend naar het vooropgezette doel om vrouwen met lage basisvaardigheden bij te scholen en een betere plek in de samenleving te geven en de aanleiding van het pilotprogramma EVA lijkt de doelstelling behaald te zijn. Een nuancering is op zijn plaats aangezien het aantal respondenten van het kwantitatieve onderzoek slechts twee keer een steekproef betreft. De resultaten zijn echter wel vergelijkbaar met de resultaten uit het kwalitatief onderzoek. Het merendeel van de deelnemers ervaart betere taalvaardigheden te hebben gekregen naast meer perspectief op arbeid. Daarnaast lijkt het erop, dat de deelnemers betere sociale contacten hebben gekregen en beter kunnen functioneren in het dagelijks leven. Figuur 1 toont een resumé van de ervaren impact onder de deelnemers van de leertrajecten van het pilotprogramma EVA.

**Figuur 1: Resumé ervaren impact leertrajecten van het pilotprogramma EVA**



## 6. Referenties

Alamprese, J.A., MacArthur, C.A., Price, C. & Knight, D. (2011). Effects of a structured decoding curriculum on adult literacy learners' reading development. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, (2): pp. 154 - 172.

Ahmed, M. (2011). Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International Review Of Education* 57: 179 - 195.

Ashworth, P & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295 – 308.

Atkinson, T., Ennis, F. & Lloyd, B. (1994). *Listen to Women in Literacy*. Toronto: CLOW: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women.

Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Booth, S. (1997). On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 134 – 158. In A. Wright, J. P. Murray & P. Geale (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (4), p. 461.

Breedveld, K. & Van den Broek, A. (2013). *Zorgende Nederlanders*. 07-10-2013.  
<[http://www.scp.nl/Onderzoek/Tijdsbesteding/Hoe\\_lang\\_en\\_hoe\\_vaak/Verplichtingen/Zorgtaken/Algemeen](http://www.scp.nl/Onderzoek/Tijdsbesteding/Hoe_lang_en_hoe_vaak/Verplichtingen/Zorgtaken/Algemeen)>.

CBS. (2012a). *Welvaart in Nederland: Inkomen, vermogen en bestedingen van huishoudens en personen*. Den Haag / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS (2012b). *ICT, Kennis en economie 2012*. Den Haag: centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS. (2013). *Groot inkomensverschil tussen werkende vaders en moeders*. 07-10-2013.  
<<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/vrouwen-en-mannen/publicaties/artikelen/archief/2013/2013-3794-wm.htm>>.

CINOP. (2012). *Standaarden en eindtermen VE*. 's-Hertogenbosch: CINOP.



Cohen, P.N. (2007). Confronting Economic Gender Inequality. *Review of Radical Political Economics*, Vol. 39 (1), p. 132 – 137.

De Boer, A., Van Broese van Groenou, M., Timmermans, J.M. (2009). *Mantelzorg. Een overzicht van de steun van en aan mantelzorgers in 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

De Greef (2011). Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M. (2012a). *Educatietrajecten van ROC ID College hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio's Midden-Holland, Zoetermeer en Holland-Rijnland*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M. (2012b). *Educatietrajecten van het Kellebeek College afdeling Via hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio West-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M. (2012c). *Educatietrajecten in Den Haag zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M. (2012d). *Educatietrajecten in Noordoost Twente zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M., Hanekamp, M., Segers, M., Verté, D. en Lupi, C. (2012). *Leren in verschillende contexten*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

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. (2015). The development and validation of testing materials for literacy, numeracy and digital skills in a Dutch context. *International Review of Education* 61 (5), 655 - 671.

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. sociale inclusie of arbeidsmarktpositie.

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*. DOI: 10.1080/02601370.2012.663808.

Durbin, S. & Fleetwood, S. (2010) Gender inequality in employment: Editors' introduction. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, Vol. 29 (3), p. 221 – 238.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall.

E-Quality. (2010). *Factsheet Vrouwen en carrière*. Den Haag: E-Quality.

Gungor, R. & Prins, E. (2011). *Reproducing Gender Inequality: A Critical Discourse Analysis of a Turkish Adult Literacy Textbook*. University Park, PA: Goodling Institute for Research in Family Literacy

Hock, M.F. & Mellard, D.F. (2011). Efficacy of learning strategies instruction in adult education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, (2): 134-153.

Horsman, J. (1996). *Responding to Disclosures of Abuse in Women's Lives: A guide for Teachers of Literacy*. New York: Laubach literacy Action.

Houden-van Hertten, M. & te Riele, S. (2011). *Vrijwillige inzet 2010*. Den Haag / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D. & Van der Velden, R. (2012). *Kernvaardigheden in Nederland*. 's-Hertogenbosch: ECBO: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Howitt, D. & Cramer, D. (2008). *Introduction to Statistics in Psychology*. Harlow: Prentice Hall.

Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10: 252-268.

Kok, L. & Scholte, R. (2013). *Rendement van cursussen voor laaggeletterden*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Imel, S. (1996). *Women and Literacy: Trends and Issues Alerts*. 07-10-2013. <<http://www.calpro-online.org/ERIC/textonly/docgen.asp?tbl=archive&ID=A024>>.

Janssens, J. (2003). Verdeling van zorg en arbeid. *Pedagogiek*, Vol. 23 (4), p. 273 – 275.

Kloosterman, R. (2010). *Grote verschillen in sportbeoefening tussen mannen en vrouwen*. 07-10-2013. <<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/vrije-tijd-cultuur/publicaties/artikelen/archief/2010/2010-3088-wm.htm>>.

Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The Multidimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government.

Lupi, C., De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2011). *Does adult education make a difference? The results of a survey in eight European countries*. Maastricht: EDAM.

- Marton, F. (1992) Phenomenography and "the art of teaching all things to all men". *Qualitative Studies in Education*, 5, 253-267.
- Marton, F. (1995). On non-verbal learning. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, (16), 273 – 279. In A. Wright, J. P. Murray & P. Geale (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (4), p.460.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, vol. 7 (1), 21 – 48.
- Merens, A., Hartgers, M. & Van den Brakel, M. (2012). *Emancipatiemonitor 2012*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Nonesuch, K. (1996). *Making Connections*. Toronto: CLOW: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women.
- Nonesuch, K. (1998). *Are we still talking about gender differences in ABE?* 07-10-2013. <[http://www.brown.edu/Departments/Sweaver\\_Center/Literacy\\_Resources/nonesuch.html](http://www.brown.edu/Departments/Sweaver_Center/Literacy_Resources/nonesuch.html)>.
- OECD (2012), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- PIAAC (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. ECBO.
- Reflect Action. (2009). *Reflect ESOL*. 07-10-2013. <<http://www.reflect-action.org/reflectesol>>.
- Sabatini, J.P, Shore, J., Holtzman, S. & Scarborough, H.S. (2011). Relative effectiveness of reading intervention programs for adults with low literacy. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, (2): 118-133.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1), 9 – 25. In A. Wright, J. P. Murray & P. Geale (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (4), p. 460 – 461.
- Schneider, P. (1994). *The Writer As an Artist: A New Approach to Writing Alone and With Others*. Los Angeles: Lowell House.

Stromquist, N, P. (1990). Women and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty. *Comparative Education Review, Vol. 34, No. 1*, p. 95 – 111.

Tan, K.H.K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. *Higher Education Research & Development, vol. 27(1)*, 15 – 29.

Trigwell, K. (1997). Phenomenography: An approach to research. Sydney: Hampden Press. In A. Wright, J.P. Murray & P. Geale (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education, 6 (4)*, p. 460.

U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. (2006). *Adult Education and Family Literacy Act: Program Year 2003 - 2004 Report to Congress on State Performance*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education.

Van den Brakel, M. (2012). *Sociaaleconomische trends, 3<sup>e</sup> kwartaal 2012*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Van Deursen, A. (2012). *Tendrapport Internetgebruik 2012. Een Nederlands en Europees perspectief*. Enschede: Universiteit Twente.

Van der Velden, R. (2013). *Presentatie conferentie Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. 8 oktober 2013.

Woodhams, C. & Lupton, B. (2009). Analysing gender-based diversity in SMEs. *Scandinavian Journal of Management, 25*, p. 203 – 213.