

Analfabetisme in een gescholariseerde samenleving:

einde van het pedagogisch optimisme?

Dirk Van Damme

Een aantal jaren geleden heeft de historicus Albert D'haenens de opkomst van de lagere school in West-Europa verklaard uit de opkomst van de geschreven taal: de oorspronkelijke inzet van de school was de initiatie in de scribale code. In de geschiedenis van onze samenleving verschijnt de school wanneer een groep zich voorneemt de alfabetische code aan te leren of het noodzakelijk acht dat die code aan andere groepen wordt doorgegeven. Vanaf de 18de en 19de eeuw wordt alfabetisering expliciet de taak van de lagere school. Scholarisatie en alfabetisering gaan dus hand in hand.

in de huidige eeuw heeft de school zich definitief als een centraal gegeven in onze samenleving gevestigd. De leerplicht sanctioneert het universeel schoolbezoek. Het wordt algemeen aanvaard dat de socialisatie en initiatie van jonge mensen in de moderne samenleving in een geformaliseerd instituut plaatsgrijpt, waarin kinderen en jonge mensen een zeer groot deel van hun leven doorbrengen. In de Westerse landen hebben we aldus een instituut dat als één van zijn officiële taken de alfabetisering van de bevolking heeft. Een instituut dat enorme sommen aan de gemeenschap kost en van ouders en kinderen erg zware inspanningen vraagt.

De ontdekking van het analfabetisme als uitdaging voor de school

We kunnen wel stellen dat het geloof in de school onaangetast is. Sinds de Verlichting wordt in de Westerse cultuur aan onderwijs en vorming een groot vertrouwen gehecht. Men gelooft dat onderwijs het aangewezen middel is om allerlei problemen op te lossen. Ook vandaag nog beiaadt men de school met allerlei nieuwe taken, telkens wanneer één of ander probleem de publieke en politieke aandacht trekt. We denken bijvoorbeeld aan de bestrijding van kleine criminaliteit en vandalisme, het indijken van alcohol- en druggebruik, de preventie van verkeersongevallen, het terugdringen van jeugdwerkloosheid,

de bestrijding van racisme of de bevordering van het respect voor mensenrechten en een algemene democratische houding; telkens wordt naar de school verwezen om nieuwe taken op te nemen en hooggestemde verwachtingen in te lossen. Men kan zich toch wel enigszins de vraag stellen of de school niet langzamerhand overbelast is. Het is precies dit grenzeloos vertrouwen in de mogelijkheden van het educatieve dat ik met de term 'pedagogisch optimisme' wil aanduiden.

Als het vertrouwen dat in de school gesteld wordt om allerlei 'nieuwe' maatschappelijke problemen te helpen oplossen, al zo groot is, dan was tot voor kort het geloof dat de school in zijn meest essentiële taak, namelijk de alfabetisering, slaagt, wel helemaal onaangetast. Dat verklaart wellicht waarom tot voor een tiental jaren de beleidsverantwoordelijken zonder zorgen konden verkondigen dat analfabetisme in ons land onbestaande was. Men ging er gewoon van uit dat, gezien het door de leerplicht ingestelde universele schoolbezoek, de gehele bevolking die de lagere school verliet wel kon lezen en schrijven. Het was ondenkbaar dat de lagere school ook analfabeten zou produceren.

In die zin vormt de ontdekking of liever herontdekking van het analfabetisme een zware uitdaging voor de school en voor het 'pedagogisch optimisme'. Nog steeds wordt in sommige regionen van het onderwijsbestel met ongelof en scepsis gereageerd wanneer de realiteit van het hedendaagse analfabetisme wordt aangeraakt. Minister Coens verklaarde onlangs nog dat hij het nog wel allemaal eens wou zien en dat de buitenlandse cijfers niet voor Vlaanderen konden gelden, aangezien wij het voorrecht hebben één van de beste onderwijssystemen te bezitten...

Het is daarom wellicht nuttig nog even de herontdekking van het analfabetisme in de herinnering te roepen en de gegevens waarover we beschikken op een rijtje te zetten. Het was in de jaren zeventig dat in alle geïndustrialiseerde landen het bestaan van een groep analfabete volwassenen werd ontdekt. Eerst in Engeland, de VS, Canada, dan volgden Frankrijk, Nederland en op het einde van de jaren zeventig ook Vlaanderen. Opmerkelijk is dat in de meeste landen die ontdekking het werk was, niet van de officiële onderwijsinstanties of onderzoeksinstituten en schoolbegeleidingsvoorzieningen, maar van private organisaties in de sfeer van het welzijnswerk of de volwassenenvorming. Ook het alfabetiseringswerk werd in de jaren tachtig opgenomen door alfabetiseringsbewegingen buiten het echte onderwijscircuit, met slechts geringe financiële middelen en professionele krachten, maar met erg veel inzet van vrijwilligers en met voluntaristisch enthousiasme. Het is door deze bewegingen dat het probleem van het analfabetisme op de publieke, en later de politieke agenda is geplaatst. Aan sensibilisering via de media werd in de jaren tachtig veel aandacht besteed. Het door de UNESCO uitgeroepen Internationaal Jaar voor de Alfabetisering 1990 zou van deze sensibilisering de climax moeten vormen en alle verantwoordelijken op alle niveaus van de ernst van de toestand bewust moeten maken.

Is de toestand dan zo ernstig? Er worden over de omvang van het analfabetisme verschillende cijfers geciteerd en dat is niet verwonderlijk. Analfabetisme is immers geen exacte grootheid, maar daarover straks meer. Cijfers over het analfabetisme worden echter te vaak als absolute gegevens geïnterpreteerd, vooral ook in de media, en niet als de relatieve

indicaties die ze in feite zijn. Ik zou dan ook voor grote voorzichtigheid willen pleiten. Toch enkele cijfers. De UNESCO spreekt voor 1985 voor de geïndustrialiseerde wereld van een 2.1 % van de bevolking van meer dan 15 jaar, 1.7 % voor mannen en 2.6 % voor vrouwen. De statistieken van het leger spreken voor de rekruten, jonge valide Belgische mannen, van een 2 % van de Belgische bevolking. De alfabetiseringsbeweging zelf houdt het cijfer aan van 300.000 Vlamingen (of 5 % van de Vlaamse bevolking) die ernstige problemen hebben. Dit cijfer is gebaseerd op vergelijkbaar buitenlands onderzoek en wacht nog steeds op wetenschappelijke bevestiging, maar aangenomen wordt dat zelfs dit cijfer nog aan de lage kant ligt. In Groot-Brittannië spreekt men van een 10 % van de volwassen bevolking met ernstige problemen met geschreven taal. In de VS, waar het probleem zich om allerlei redenen ongetwijfeld het scherpst stelt, wordt het cijfer gehanteerd van zestig tot tachtig miljoen volwassenen, meer dan een derde van de volwassen bevolking. Uiteraard hangt veel af van het gekozen criterium of vaardigheidsniveau, maar vast staat toch wel dat analfabetisme onder volwassenen een probleem met een verontrustende omvang is. Deze cijfers betreffen de globale populatie; voor specifieke probleemgroepen zoals migranten stelt het probleem zich vanzelfsprekend nog veel scherper en ook op een anderssoortige manier.

Deze vaststelling doet in landen met goed ontwikkelde onderwijssystemen ongetwijfeld veel vragen rijzen. Temeer daar de ontdekking van het analfabetisme niet op zich staat, maar in een periode viel waarin ook andere en ermee verband houdende problemen werden gesignaleerd. De vaak alarmerende berichten over de achteruitgang in taalvaardigheden bij leerlingen

en studenten, over de aantallen leerlingen die de lagere school verlaten zonder behoorlijk te kunnen schrijven, over het dalend leesgedrag van jongeren, hun gebrekkige culturele of historische kennis of over de steile opgang van het televisiekijken, kunnen in dit verband worden aangestipt. Deze gegevens werden al gauw door sommigen geïnterpreteerd als evenzovele bewijzen voor de mislukkingen van recente onderwijshervormingen en gebruikt als munitie voor allerlei traditionalistische onderwijsplannen. Het is daarom van belang de rol van het onderwijs in het ontstaan van analfabetisme precies en nauwkeurig in te schatten.

Analfabetisme, ongelijke kansen en schoolse mislukking

Tot op vandaag nog wordt analfabetisme door velen als een persoonlijk gebrek aanzien, iets waaraan je zelf schuld hebt. In verhalen van analfabeten komt dit schuldgevoel en het zich veroordeeld voelen heel nadrukkelijk tot uitdrukking. Stereotype stigmatiserende opmerkingen over analfabeten circuleren ook in onderwijs- en onderzoeksmiddens. Men spreekt dan gemakkelijk over lastige, moeilijke en luie kinderen aan wie toch niets te leren valt. Men spreekt ook over lagere 'sociale milieus' die weinig gemotiveerd zijn voor onderwijs, geen stimulansen aan kinderen geven en zo voor het quasi-automatisch doorgeven van het van de ene op de andere generatie verantwoordelijk zijn.

Het is duidelijk dat we voor een ernstige kijk op het analfabetisme af moeten van wat we 'blaming the victim' zouden kunnen noemen. Ook het zien van analfabetisme als een vorm van psychisch dys-

functioneren, als een soort handicap biedt geen oplossing. Dyslexie mag dan in sommige gevallen een reële psychologische basis hebben, in al te veel gevallen wordt deze term als een gemakkelijke uitweg gebruikt om reële sociale en onderwijsproblemen mee weg te 'psychologiseren'.

De centrale vraag die zich opdringt, is die naar de door en in de school zelf geproduceerde mislukking, de 'échec scolaire'. In verhalen van analfabeten komt het zich in de school 'op de laatste bank' geplaatst voelen heel scherp naar voor. Veel analfabeten getuigen dat hun leermoeiijkheden door de onderwijzer niet ernstig werden of konden worden genomen en dat zij door het onderwijsbestel als het ware werden afgeschreven. Die schoolse discriminatie werd dan door allerlei informele processen nog versterkt, bijvoorbeeld in de verhouding tot medeleerlingen. Op die manier verlaat een groep kinderen de lagere school als een uitgesloten, verworpen categorie voor wie zo gezegd toch niets te doen was. Noch zittenblijven, noch het bijzonder onderwijs konden iets aan die toestand verhelpen.

Deze getuigenissen worden bevestigd door de schaarse gegevens over schoolse mislukking. In Vlaanderen, waar de toestand overigens beter is dan in de rest van het land, heeft ongeveer 10 % van de leerlingen in de lagere school een achterstand van één jaar en 0.5 % van twee jaar. Belangrijker is evenwel dat de schoolse achterstand sterk sociaal is bepaald. Volgens de cijfers van het franstalig onderwijs heeft een kind van een ongeschoolde arbeider 22 % kans om in het eerste leerjaar te moeten zittenblijven, tegenover slechts 3 % voor een kind van ouders met een medisch beroep en 11 % voor alle categorieën samen. Het zijn de laagste sociale categorieën die relatief het

meest zittenblijven op school. De schoolse mislukking is dus zeer nauw gerelateerd aan de kansenongelijkheid in het onderwijs. De school reproduceert dus eerder de bestaande sociale ongelijkheid, in plaats van deze te corrigeren of te compenseren, zoals optimistische onderwijshervormers van de jaren zestig hoopen. Recent heeft Prof. Deleeck over de ongelijkheid in het onderwijs nog eens de noodklok geluid, weliswaar met betrekking tot de democratisering van het hoger onderwijs. Maar ook wat de sociale ongelijkheid in het lager onderwijs betreft, gaan de meeste deskundigen er van uit dat de toestand sinds de jaren zestig en zeventig niet is verbeterd, eerder integendeel.

Over de concrete mechanismen die sociale ongelijkheid en uitsluiting in de schoolpraktijk produceren, bestaan verschillende opvattingen. Zo hebben sommigen de micro-interacties tussen leerlingen en onderwijzers bestudeerd en de nadruk gelegd op de rol van vroege etiketteringen en stigmatiseringen van bepaalde categorieën leerlingen door onderwijzers, en van de 'self-fulfilling prophecies' die daarvan een gevolg waren. Leerlingen gaan zich inderdaad ook mislukkelingen voelen en zich als inferieure wezens gedragen wanneer ze door de schoolomgeving zo geëtiketteerd worden. Andere onderzoekers hebben meer de nadruk gelegd op de culturele tegenstellingen die in de schoolwereld aanwezig zijn tussen de hogere cultuur van de elites, zoals die in de curricula en allerlei waarden en normen figureren enerzijds, en de culturen van sommige groepen kansarmen anderzijds. Bepaalde groepen kinderen hebben inderdaad af te rekenen met een zware culturele kloof tussen school en gezinsomgeving. Bekend zijn

bijvoorbeeld de onderzoeken van Willis en zijn navolgers over de 'schooltegen-cultuur' van groepen arbeidersjongeren. Er is inderdaad bij bepaalde sociale groepen een verwerping van de schoolse cultuur en dus ook van de notie dat men via de school zijn levenssituatie zou kunnen verbeteren. Arbeidersouders zijn minder geneigd in de schoolloopbaan van hun kinderen te investeren dan hogere sociale lagen en die kinderen zelf hanteren andere waarden en normen dan deze die door de school worden voorgehouden. Ook het onderzoek over spijbelen, vroegtijdig schoolverlaten en schoolmoeheid heeft de ernst van deze negatieve waardering van onderwijs aan het licht gebracht.

Dit laatste geeft aan dat het niet de school op zich is die voor schoolse mislukking en analfabetisme verantwoordelijk moet worden gesteld. We mogen niet vervallen in een 'blaming the school'. Ook onderwijzers zelf moeten werken in vooraf bepaalde, soms problematische omstandigheden, die het ook - de meest welwillenden - moeilijk maken steeds met alle leerlingen rekening te houden. En tegen een openlijke desinteresse en verwerping van de school zijn de beste pedagogische middelen niet opgewassen.

Het is in die zin dat de kwestie van het analfabetisme en zijn schoolse oorzaken zelf ook weer in een bredere context dient te worden geplaatst van algemene kansarmoede en maatschappelijke achterstelling en uitsluiting. Schoolse mislukking, waarvan analfabetisme het gevolg kan zijn, is deel van een algemene maatschappelijke achterstelling, waaronder ook een gebrekkige participatie of marginalisering in de sfeer van de arbeid, het inkomen, de huisvesting, de gezondheid en dergelijke begrepen zijn. Analfabeten zijn niet evenredig over alle sociale lagen van de bevolking gespreid,

maar behoren inderdaad veelal tot hen die op allerlei vlakken 'kansarm' zijn en met zware sociale problemen te kampen hebben. Analfabetisme resulteert uit de complexe wisselwerking van allerlei uitsluitings- en marginaliseringsmechanismen en versterkt deze op hun beurt. Bestaansonzekerheid bijvoorbeeld correleert duidelijk met het scholingsniveau. Wellicht is het onrealistisch te verwachten dat de school deze maatschappelijke ongelijkheid drastisch zou kunnen reduceren of compenseren.

Alfabetisme

Wanneer we nu deze maatschappelijke context mee in rekening brengen, hoe zijn dan begrippen als alfabetisme en alfabetisering te definiëren? Ik heb in mijn kort overzicht van cijfers al aangegeven dat analfabetisme geen absolute, vaststaande grootheid is. Al te vaak nog beschouwt men het kunnen lezen en schrijven als een eenvoudige technische zaak, een vaardigheid die men op school verwerft en dan bezit of niet bezit, zoals het kunnen autorijden of zwemmen. Allereerst is alfabetisme geen absolute, maar een relatieve zaak, afhankelijk van de gekozen criteria. Het adequaat kunnen hanteren van de geschreven taal kan heel verschillende dingen betekenen. Het lezen van een eenvoudige gebruiksaanwijzing, van een krant, van een verzekeringsdocument, van een roman, enzovoort zijn heel verschillende dingen en dan spreken we nog niet over het schrijven.

Het merkwaardige is dat we gedurende de afgelopen twee decennia een scherpe verhoging hebben kunnen vaststellen in het niveau van leesvaardigheden dat op allerlei vlakken wordt verondersteld. Het minimale 'survival literacy' is steeds hoger

komen te liggen en die evolutie alleen al heeft veel mensen die voordien door allerlei overlevingsstrategieën de geschreven taal in hun leefwereld de baas konden blijven, in de problemen gebracht. De ontdekking van het analfabetisme houdt dus zelf ook verband met de modernisering van een wereld waarin de winkel op de hoek vervangen is door de supermarkt, waarin het verse produkt vervangen wordt door ingewikkelde verpakte waren, waarin je voor de meest eenvoudige sollicitatie allerlei formulieren moet invullen, waarin de 'face to face' communicatie is afgenomen ten voordele van allerlei geformaliseerde en verzakelijkte communicatie, waarin niet alleen de technologie, maar ook het culturele leven bijvoorbeeld sterk in complexiteit is toegenomen, enzovoort.

Het is dus vooral het 'functionele analfabetisme', dat - de term zegt het zelf - functie is van de maatschappelijke levensvoorwaarden, dat een probleem geworden is. In een dergelijke functionele opvatting, die ook door Alfabetisering Vlaanderen wordt gedeeld, is het het functioneren van mensen met geschreven taal in hun dagdagelijkse omgeving dat centraal staat. In concreto gaat het om het kunnen omgaan met wat men soms 'bureaucratisch analfabetisme' noemt: de geschreven taal van allerlei bureaucratische communicatieprocedures waar men als burger mee geconfronteerd wordt. Een heel ander beeld wordt verkregen wanneer men ingaat op de hogere verwachtingen die aan toegang tot de geschreven taal gekoppeld worden. In het algemeen verwacht men dat kennis van de geschreven taal de deur opent naar het kennis nemen van de meest verheven cultuurgoeiden, naar het rationeel denken, naar complexe vormen van discussie en communicatie. Stellen dat alfabetisme

een noodzaak is voor het goed functioneren van de democratie bijvoorbeeld, impliceert nogal wat verheven noties over welk soort alfabetisme het dan wel gaat. Hetzelfde kan worden gezegd van de vaardigheden die nodig zijn om artistiek waardevolle romans of poëzie te lezen. Met die criteria zouden de cijfers over de omvang van het analfabetisme wel eens drastisch omhoog kunnen gaan.

Alfabetisme is ook niet een louter technische vaardigheid, maar een heel complex fenomeen dat betrekking heeft op de sociale context waarin mensen leven en de communicatievormen in hun leefwereld. Wetenschappers hebben gedurende de laatste jaren steeds meer op de complexiteit van de taal en dus van de notie van alfabetisme gewezen: er zijn een groot aantal dimensies aan het kunnen lezen en schrijven in zijn verschillende niveaus en er dienen een groot aantal voorwaarden vervuld wil er van echt alfabetisme sprake zijn.

Onderwijs, alfabetisering en de grenzen van het pedagogisch optimisme

Laten we tenslotte weer naar het onderwijs en zijn mogelijke rol in de strijd tegen het analfabetisme terugkeren. In mijn beknopte bespreking van de ontdekking van het analfabetisme heb ik al gewezen op de onderwijspolitieke context waarin één en ander aan het licht kwam. In de meeste Westerse landen - in het ene al wat meer uitgesproken dan in het andere - viel de ontdekking van het analfabetisme samen met een meer conservatief georiënteerde onderwijspolitieke conjunctuur. Het analfabetisme werd dan ook door sommi-

gen aangegrepen om het falen van het onderwijs en vooral van de progressieve en egalitaristische onderwijshervormingen dik in de verf te zetten. Het onderwijs zou terug op zijn echte doelstellingen moeten worden afgestemd: 'back to the basics'. Vooral in de Angelsaksische wereld heeft deze beweging een sterke impact op de onderwijspolitiek kunnen verwerven. De '3 R's' zouden voortaan centraal moeten staan in het programma, terwijl discipline de verloren gegane orde zou moeten helpen redden. Andere onderwijspolitieke opvattingen, zoals de bekommernis om de hoogbegaafden en de kritiek op de nivellering in het VSO, hielden hiermee nauw verband.

Momenteel lijkt het tij weer enigszins gekeerd, althans in een aantal West-europese landen, en komen meritocratische onderwijsopvattingen weer boven-drijven. De economische hoogconjunctuur, met nieuwe kansen op mobiliteit en groei, is hiervoor uiteraard de geschikte voedingsbodem. Men spreekt inderdaad opnieuw van het aanboren van talent in de lagere sociale klassen en over de mobiliteitsbevorderende functies van educatie. In de werkloosheidsbestrijding bijvoorbeeld en in andere vormen van sociale politiek wordt het educatieve heel sterk beklemtoond. In het vooruitzicht van een toenemende internationale concurrentie en een verdergaande toename van de complexiteit van onze samenleving worden onderwijs en educatie opnieuw sterk geaccentueerd.

Het risico is dat men opnieuw in een onvoorwaardelijk pedagogisch optimisme terechtkomt, met een grenzeloos vertrouwen in de mogelijkheden van opvoeding en onderwijs. Voor de perceptie van

het analfabetisme en van alfabetisering zijn er dan twee mogelijke wegen. Ofwel gelooft men dat het analfabetisme met een gepaste pedagogische aanpak relatief snel uit de wereld kan worden geholpen. Het analfabetisme wordt dan tot een educatief probleem verengd en de maatschappelijke context verdwijnt uit het gezichtsveld of men gelooft dat via alfabetisering de andere problemen van die groep kansarmen wel kunnen worden opgelost. Ofwel riskeert het analfabetisme tot een achterhoede-probleem gereduceerd te worden, als het probleem van een kleine groep die met de snelle ontwikkeling niet mee is. Alfabetisering zou dan neerkomen op een soort beheersingsstrategie van een verloren en opgegeven groep mensen.

In beide gevallen maakt men een fundamentele fout in de beoordeling van wat analfabetisme als signaal voor ons onderwijs- en educatief bestel in bredere zin betekent. Hoe men het draait of keert, het analfabetisme toont aan dat voor een belangrijke categorie mensen het huidige onderwijs fundamenteel tekort schiet. Het analfabetisme noopt het onderwijs tot een aantal zelfkritische vragen. Die vragen gaan over de manieren om de culturele integratie van de school en de culturen van groepen kansarmen te bevorderen, maar gaan ook over de wijzigende maatschappelijke rol van de geschreven taal in een snel evoluerende communicatie-wereld en over de betekenis van het humanistisch vormingsideaal dat gekoesterd wordt.

Dé fundamentele fout is echter dat in een ongenueanceerd pedagogisch optimisme de maatschappelijke context uit het oog wordt verloren. Het onderwijs en het educatieve veld alleen zijn niet in staat om het

probleem van maatschappelijke uitsluiting en kansarmoede op te lossen. Zij zijn begrensd door fundamentele maatschappelijke gegevens die de leefwereld van mensen en de mogelijkheden om die te veranderen, fundamenteel bepalen. Dit betekent dat een louter educatieve benadering van het alfabetiseringsproces gedoemd is tot falen. Zij dient gecompliceerder te worden door fundamentele maatschappelijke en sociaal-politieke ingrepen. Dit mag ons echter niet tot een soort pessimisme en sociaal-determinisme brengen. Het belang van het onderwijs en het educatieve blijft buitengewoon groot. De hooggestemde verwachtingen die men aan opvoeding en onderwijs stelt, ook naar kansarme groepen toe, zou ik niet graag opgegeven zien. Ik pleit dus voor een nieuw, voorzichtig en voorwaardelijk pedagogisch optimisme, waarin men gelooft dat binnen bepaalde grenzen en onder bepaalde voorwaarden opvoeding en vorming van mensen inderdaad tot hun bevrijding, emancipatie en menswording en tot de ontwikkeling van de gemeenschap kan bijdragen. Het onderwijs heeft de plicht het analfabetisme ernstig te nemen.

Dirk Van Damme
RUG (Seminarie en Laboratorium voor
Jeugdwelzijn en Volwassenenvorming),
Louis Pasteurlaan 2, 9000 Gent

Bibliografie

- Baert, H. & I. Ponjaert (red.): *Wij nemen de handschoen op! 1990 Internationaal Jaar van de strijd tegen het analfabetisme*. Dendermonde: Alfabetisering Vlaanderen, 1989.
- Baert, H.: Analfabeten en armoede: over anonimiteit en achterstelling. In: *Werk*, 6 (1988), nr. 34, pp. 6-11.
- Damme, D. Van: Contradicties van alfabetisering. Historische en vormingspolitieke bedenkingen bij een actueel 'probleem'. In: *Comenius*, 7 (1987), nr. 1, pp. 3-26.
- Deruyck, B.: Het alfabetiseringswerk in Vlaanderen. In: *Gids sociaal-cultureel werk*. Afl. 8 (1984), B.I.13.a.
- Espérandieu, V., A. Lion & J.P. Bénichou: *Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*. Paris: La Documentation française, 1984.
- Goffinet, S., A. Loontjens, A. Loebenstein & C. Kestelyn: *Les itinéraires d'analphabétisme. Recherche pour la Commission des Communautés Européennes*. Bruxelles-Luxembourg: Lire et Ecrire, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Koning Boudewijnsstichting: *Onderwijs en vorming als hefboomen voor armoedebestrijding (=Armoede en bestaansonzekerheid, 4)*. Brussel: KBS, 1987.
- Levine, K.: *The social context of literacy*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Verdurmen, H.: Laaggeschoolde volwassenen en deelname aan onderwijs en vorming. In: *Gids Sociaal-Cultureel Werk*. Afl. 24 (1989). A.IV.1.d.
- Verdurmen, H.: *Opnieuw leren kan. Een kennismaking met de basiseducatie voor volwassenen in Vlaanderen*. Brussel: VCVO, 1989.
- Vorming Vlaanderen. Themanummer basiseducatie, 1 (1986), nr. 3/4.
- Wielemans, W.: *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1984.