

Mijn kans, mijn keuze

Een rapport over de ervaringen van studenten van Stichting Educatief Centrum Oost en wat het voor hen betekent om een opleiding te volgen.

Nina de Bakker, Esmee Grift

04-06-2022

“Mijn grootste droom is om hier in Nederland een nieuw leven op te bouwen. Ik wil graag een opleiding doen om te kunnen werken en geld te verdienen. Deze opleiding bij Educatief Centrum Oost is een goede start, een goed begin en de eerste van vele stappen.”

~Student van Stichting Educatief Centrum Oost¹

¹ Herschreven in algemeen beschaafd Nederlands

Inhoudsopgave

<i>Introductie</i>	3
<i>Methodesectie</i>	4
<i>Hoofdstuk 1: Maatschappelijke Relevantie Volwassenenonderwijs</i>	7
<i>Hoofdstuk 2: Belang van Individuele Ontwikkeling</i>	10
<i>Functioneren</i>	11
<i>Capabilities</i>	13
<i>Middelen</i>	14
<i>Conversiefactoren</i>	15
<i>Persoonlijke factoren</i>	15
<i>Sociale factoren</i>	16
<i>Omgevingsfactoren</i>	18
<i>Keuze</i>	18
<i>Conclusie</i>	19
<i>Aanbevelingen</i>	20
<i>Referenties</i>	23

Introductie

Dit rapport is geschreven in opdracht van Stichting Educatief Centrum Oost (EC-O) in Amsterdam, een initiatief dat in samenwerking met anderen streeft naar het verminderen van armoede. Dit doen zij door middel van het aanbieden van erkende MBO-1 en MBO-2 opleidingen aan volwassenen (27+) zonder startkwalificatie en met een afstand tot de arbeidsmarkt. Bijzonder is dat studenten tijdens het volgen van de opleiding hun uitkering kunnen behouden. De lessen worden verzorgd door ROC TOP en het Regio College Zaandam. Daarnaast worden extra curriculaire activiteiten aangeboden welke bijdragen aan de ontwikkeling van de doelgroep. Het aanbod bestaat onder andere uit sportlessen, een gezamenlijke lunch, extra lessen Nederlands, computervaardigheden en omgaan met geld. Daarnaast zijn vertrouwenspersonen beschikbaar die praktisch kunnen helpen met problemen of vragen uit het dagelijks leven. Voor overige samenwerkingspartners en een uitgebreide beschrijving van wat EC-O te bieden heeft verwijzen wij u door naar de website².

In dit rapport zullen wij allereerst in onze methode sectie beschrijven welke technieken wij hebben gebruikt voor het onderzoek, wie precies de doelgroep is en reflecteren wij op onze positie als onderzoekers. Vervolgens zal in het eerste hoofdstuk besproken worden wat het volgen van volwassenenonderwijs betekent vanuit een maatschappelijk oogpunt. Hierna zal het tweede hoofdstuk worden gewijd aan de vraag die wij als onderzoekers in dit rapport beantwoorden: **“Welke betekenis geven studenten van Stichting Educatief Centrum Oost aan het volgen van volwassenenonderwijs en de invloed die dit heeft op hun dagelijks leven?”** Dit individuele belang voor de studenten van EC-O wordt uitgediept met behulp van het theoretische kader van de *‘Capability Approach’*, welke in het tweede hoofdstuk nader toegelicht zal worden. Daarna volgt een conclusie en het antwoord op de onderzoeksvraag en tot slot volgen een aantal aanbevelingen welke aan de hand van het onderzoek naar voren zijn gekomen.

² <https://ec-o.nl>

Methodesectie

In het huidige onderzoek hebben wij ervoor gekozen om gebruik te maken van etnografisch kwalitatieve onderzoeksmethoden. Wij hebben specifiek voor deze methoden gekozen om het perspectief van de deelnemers op te kunnen tekenen over hun ervaring met EC-O en de invloed hiervan op hun dagelijks leven. Kwalitatieve methoden geven deelnemers namelijk de kans om het onderwerp van het onderzoek in eigen woorden te omschrijven (Boeije, 2010). Daarnaast wordt verkregen informatie niet beperkt tot bepaalde vragen of categorieën, waardoor data rijk en gedetailleerd wordt (Boeije, 2010). Vervolgens kan deze informatie gebruikt worden om een bepaald sociaal fenomeen gericht te beschrijven (Boeije, 2010). Etnografisch onderzoek heeft ons bovendien de kans gegeven om zowel verbale als non-verbale data te verzamelen en te gebruiken door middel van participerende onderzoeksmethoden (Reason, 2006). Lofland (1995) omschrijft participerende observatie als een proces waarbij de onderzoeker een veelzijdige en relatief lange relatie met, en in de natuurlijke omgeving van, de deelnemers onderhoudt. Naast het afnemen van semigestructureerde interviews hebben wij deelgenomen aan activiteiten in het veld. Wij hebben onder andere lessen bijgewoond, stageplekken bezocht, evenementen bijgewoond, kleine klusjes gedaan, de gezamenlijk lunch bijgewoond en studenten geholpen met huiswerk. Tijdens deze activiteiten en de interviews zijn ook het gedrag en de emoties van deelnemers geobserveerd. Het gaat bij dit onderzoek dus over een interpretatieve benadering waarbij inzichtelijk gemaakt wordt hoe een werkelijkheid wordt ervaren (Green & Thorogood, 2004). Het is hierbij van belang om te noemen dat deze werkelijkheid subjectief is en gezien wordt door de ogen van mensen die ieder een eigen kijk hebben op de wereld, dit onderzoek en ons als onderzoekers (Green & Thorogood, 2004). Bovendien zijn mensen complex, onvoorspelbaar en reflecteren zij op hun gedrag, waardoor ervaringen voor iedereen en in elke situatie anders zijn (Green & Thorogood, 2004). Dit onderzoek claimt hierdoor geen gegeneraliseerde conclusies te kunnen trekken voor een breder publiek. Wel maakt dit onderzoek inzichtelijk hoe volwassenenonderwijs bijdraagt aan zelfontwikkeling van studenten en wat de invloed hiervan is in de strijd tegen armoede.

Deelnemers aan dit onderzoek zijn de studenten en de medewerkers van EC-O. Alle deelnemers zijn volwassen, waarbij alle studenten 27 jaar of ouder zijn, de meerderheid vrouw is en meestal een migratieachtergrond heeft. Een groot aantal vrouwelijke studenten geeft zelf aan uit een gezin te komen waarbij zij voor het huishouden en de kinderen zorgen en hun man voor de financiën. MBO-1 en MBO-2 studenten van zowel het eerste jaar als het tweede jaar zijn

geïnccludeerd in het onderzoek. De observaties en interviews hebben plaatsgevonden in het gebouw De Waaier waar EC-O tijdelijk is gehuisvest en op de stagelocaties waar de gebruikers stagelopen. Dataverzameling vond plaats tussen februari 2022 en mei 2022. Toestemming voor deelname aan dit onderzoek en het gebruik van de data voor het huidige rapport is mondeling verkregen. Tijdens 18 observatie momenten is voornamelijk actie, interactie en emotie van de deelnemers waargenomen tijdens (extra) lessen en stagewerkzaamheden. Om meer inzicht te krijgen in de belevingswereld van de deelnemers zijn 20 semigestructureerde interviews afgenomen. Hierbij zijn in ieder geval de volgende thema's aan bod gekomen: ervaringen bij EC-O en op stage, invloed daarvan op het persoonlijk leven, en dromen en ambities over hun eigen toekomst. De interviews duurden over het algemeen tussen 15 minuten en 45 minuten, afhankelijk van de tijdsbeschikking van de deelnemer. Aan deelnemers is mondeling verteld dat zij geen antwoord hoeven te geven op vragen als zij dit niet willen. Van de interviews zijn vier woordelijk getranscribeerd en 16 schriftelijk uitgewerkt door middel van uitgebreide memo's. Tijdens het verwerken van de data is alle informatie die deelnemers zou kunnen identificeren verwijderd of vervangen met een code waarvan de sleutel apart is bewaard. Deelnemers weten dat meedoen aan het onderzoek vrijwillig is en dat zij op elk gewenst moment zonder opgaaf van reden met het onderzoek kunnen stoppen.

De eerste periode van het onderzoek is besteed aan het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen ons en de potentiële deelnemers. *Rapport*, zoals deze vertrouwensrelatie wordt genoemd, duidt op een relatie tussen onderzoeker en deelnemer welke duidelijke en effectieve communicatie bevordert. Driesen & Jansen (2013) schrijven zelfs expliciet dat het succes van het doen van veldonderzoek grotendeels afhangt van het opbouwen en onderhouden van goed contacten met de deelnemers. Het praten over koetjes en kalfjes wordt daarvoor als belangrijk instrument gezien (Driesen & Jansen, 2013). Voor het opbouwen van de vertrouwensrelatie was het dus van belang om veel aanwezig te zijn in het gebouw en tijdens verschillende activiteiten, zoals de gezamenlijke lunch en stageactiviteiten, om de deelnemers beter te leren kennen. Wij zijn hierbij vanaf het begin transparant geweest over onze intenties als onderzoekers en het schrijven van een rapport. Aangezien input van de deelnemers vereist is voor een participierend onderzoek hebben we gedurende eerdere ontmoetingen de deelnemers de gespreksonderwerpen en de activiteiten laten bepalen. Hierdoor konden we een zo realistisch mogelijk beeld creëren van de belevingswereld van de deelnemers (Morling, Carr, Boyle, Cornwell, Correll, Crosnoe, Freese & Waters, 2015). Een nadeel van deze onderzoeksmethode is

dat door reactiviteit het gedrag van de deelnemers verandert aangezien ze weten dat ze worden geobserveerd. Dit kan de validiteit van het onderzoek verlagen. Echter vervaagt het *Hawthorne effect*, zoals dit wordt genoemd, naarmate de tijd verstrijkt en gewenning aan ons als onderzoekers groeit (Morling et al., 2015). Dit was voor ons nog een reden om veel aanwezig te zijn en te zorgen dat wij een band opbouwden met de deelnemers.

Naast het Hawthorne effect is een beperking van dit onderzoek dat beide onderzoekers een positie van *Whiteness* hebben. Dit refereert naar een bevoorrechte status, welke mensen van witte kleur omvat, maar zich hier niet toe beperkt. Het omslaat namelijk ook een hiërarchische plek in de maatschappij, waarbij rechtspositie, mogelijkheden, privileges en macht een rol spelen (Myser, 2003; Garner, 2017; Lindner, 2018). Binnen het huidige onderzoek is dit met name relevant, aangezien de meeste deelnemers deze positie van whiteness niet hebben. Dit kan afstand creëren naar de onderzoekers en dus een ander beeld van de werkelijkheid schetsen. Ook zou het kunnen dat sommige mensen hierdoor niet met ons wilden praten of een drempel ervoeren om met ons in gesprek te gaan. In dat geval heeft dit invloed op de representativiteit van het onderzoek. Als onderzoekers zelf hadden wij het gevoel een goede band te hebben met de studenten, waarbij het ons inziens heeft geholpen om de studenten met verschillende activiteiten te helpen (zoals het maken van huiswerk) voordat we hen uitnodigden voor een interview. Daarnaast heeft een taalbarrière er in sommige gevallen mogelijk voor gezorgd dat wij informatie niet hebben gekregen of verkeerd hebben geïnterpreteerd. Wat heeft geholpen in het huidige onderzoek is dat wij, de onderzoekers, beide een vooropleiding gedaan hebben, ervaring in het sociale werkveld hebben en verschillende cursussen hebben gevolgd (o.a. op het gebied van interviewen). Bovendien hebben wij eerder in de huidige masteropleiding ervaring opgedaan met het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Als laatste is het van belang om te noemen dat wij geen banden hebben met EC-O, waardoor wij onafhankelijk te werk hebben kunnen gaan.

Hoofdstuk 1: Maatschappelijke Relevantie Volwassenenonderwijs

Zoals in de introductie van dit rapport omschreven, is EC-O een stichting die door middel van volwassenenonderwijs en extra curriculaire activiteiten volwassenen met een afstand tot de arbeidsmarkt begeleidt naar (betaald) werk. EC-O heeft als doelgroep mensen die onvoldoende middelen hebben om deel te nemen aan volwassenenonderwijs. Nooshi Forozesh, directeur van EC-O, zegt hierover: *“Vaak is de wil er wel, maar missen mensen de middelen om daadwerkelijk een opleiding te volgen of een baan te krijgen”*. Het gebrek aan middelen maakt dat volwassenen in de doelgroep van EC-O buiten de boot vallen wanneer het draait om het volgen van regulier volwassenenonderwijs. Dit is zorgelijk aangezien volwassenenonderwijs volgens de ‘European Association for the Education of Adults’ (EAEA) bijdraagt aan ontwikkeling op individueel, economisch en maatschappelijk vlak. Dit uit zich onder andere in betere baankansen, een hoger salaris, actievere maatschappelijke betrokkenheid, betere (mentale) gezondheid, grotere sociale inclusie en hogere belastinginkomsten (FinALE, 2018). Het rapport *“Succesvol uit de Bijstand”*, geschreven in opdracht van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW), stelt zelfs dat het de overheid 14.000 euro scheelt als zij één uitkering minder uit hoeven te betalen (Andriessen, Huberts, Van der Veen, Van der Steege, & Blom, 2019). Echter, door het gebrek aan middelen, en het daardoor niet kunnen deelnemen aan volwassenenonderwijs, is dit economisch ongunstig voor de overheid en loopt bovendien de doelgroep van EC-O kans op ontwikkeling mis. Dit kan op zijn beurt weer zorgen voor uitsluiting van de samenleving. Deze uitsluiting wordt versterkt doordat deelname aan volwassenenonderwijs aanzet tot participatie in de samenleving voor mensen die wel aan volwassenenonderwijs deelnemen (Huegler & Kersch, 2021). Onderzoek toont aan dat participatie juist bescherming kan bieden tegen kwetsbare leefomstandigheden (Huegler & Kersch, 2021). In regulier volwassenenonderwijs wordt echter vooral door mensen met voldoende middelen deelgenomen. De inclusie van laagopgeleiden in het volwassenenonderwijs is aanzienlijk lager dan de inclusie van hoogopgeleiden (Boyadjieva & Llieva-Trichkova 2017). Daarnaast zijn het voornamelijk jongvolwassenen, mensen met een baan of mensen die in hogeschoolde beroepen werken, die deelnemen in plaats van ouderen, werklozen, of mensen in laaggeschoolde beroepen (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003; Roosmaa & Saar, 2012 in Boyadjieva & Llieva-Trichkova 2017)).

In plaats van het verminderen van uitsluiting en marginalisering, leiden de bovengenoemde participatiepatronen in volwassenenonderwijs tot toenemende ongelijkheden, zowel wat betreft

onderwijs- als arbeidsmarktresultaten (Kilpi-Jakonen, Vono de Vilhena, Kosyakova, Stenberg, & Blossfeld, 2012 in Boyadjieva & Llieva-Trichkova, 2017). Bukodi (2016) stelt dat het gevolg is dat de ongelijkheden die aan sociale afkomst zijn verbonden in stand worden gehouden (Boyadjieva en Llieva-Trichkova, 2017). EC-O draagt bij aan het verkleinen van deze ongelijkheden door bijvoorbeeld deze opleidingen en extra curriculaire activiteiten kosteloos aan te bieden (EC-O, 2022). Daarnaast werkt EC-O samen met uitkeringsinstanties, zodat gedurende de stage en de opleiding gekeken kan worden naar de mogelijkheden om de opleiding aan te kunnen bieden met behoud van uitkering. Bovendien maakt EC-O de opleiding toegankelijk voor statushouders en inburgeringsplichtigen door contact te hebben met klantmanagers en taallessen aan te bieden vóór de start van het schooljaar. Een van de docenten omschrijft het belang van EC-O als volgt:

“Er moet ruimte zijn voor de persoonlijke omstandigheden van de studenten. Als die ruimte er niet is dan werkt dit ook niet en kunnen deze studenten helemaal geen les volgen want ze hebben in hun privéleven te veel dingen die dan in de weg staan, zoals kinderen. [...] Ik denk dat dat ook en één van de dingen is die zo goed is aan EC-O want deze studenten komen dus eigenlijk niet mee in ander volwassenenonderwijs.” - S14

Ook de studenten erkennen het belang van de opleiding bij EC-O, waarbij de lessen unaniem inhoudelijk bestempeld worden als kwalitatief goed en de mogelijkheid tot het doen van een opleiding en het behalen van een diploma als positief worden ervaren. Studeren bij EC-O helpt hen vervolgens om aanpassingsvermogen te creëren en deel te nemen aan het economische en sociale leven. Esping-Andersen suggereerde in zijn werk in 1996 al dat in een kennismaatschappij de focus zou moeten verschuiven van het behoud van inkomen naar leven lang leren. Dit biedt niet alleen een oplossing tegen uitsluiting en marginalisering, maar kan ook worden gezien als maatregel tegen armoede (Esping-Andersen, 1996; Hart, 2012). Om armoede duurzaam aan te pakken en economische ontwikkeling te stimuleren wordt in de *Sustainable Development Goals* van de Verenigde Naties de focus gelegd op onderwijs (Owusu-Agyeman, 2019). Menig onderzoek heeft de positieve relatie tussen onderwijs, inkomen en werk al aangetoond, waarbij het duidelijk is dat een diploma toegang geeft tot betere baankansen (Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy & Bynner, 2004). De studenten van EC-O zien zelf ook het belang in van het doen van een opleiding om zo hun kansen op het vinden van een baan te vergroten. Een opleiding is vereist voor

het soort banen waar de studenten van dromen, bijvoorbeeld trambestuurder (S8), apothekersassistent (S21), secretaresse (S7) of CV-monteur (S15).

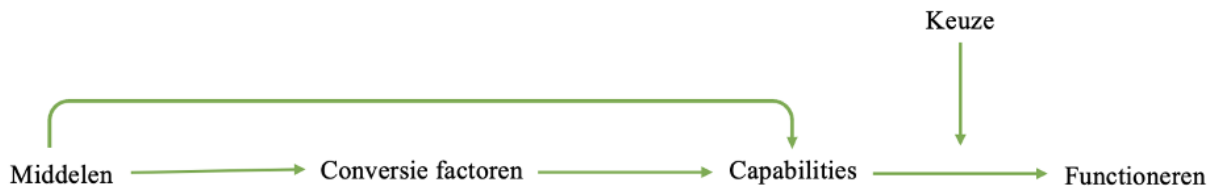
Een verhoogde deelname aan volwassenenonderwijs is bovendien goed voor de ontwikkeling van een land op nationaal niveau (Colclough, 2012). Van der Veen en Preece (2005) schrijven in hun onderzoek dat met name volwassenenonderwijs gezien kan worden als een van de maatregelen om armoede te verminderen. Hoewel armoede cijfermatig daalt in Nederland, moet nog steeds 6,8% van de huishoudens in 2020 rondkomen van een laag inkomen (CBS, 2021). Dit is problematisch aangezien armoede een sterke invloed heeft op gezondheid. De World Health Organization (2022) stelt zelfs dat armoede de factor is die de grootste invloed heeft op gezondheid. Mensen die leven in armoede leven korter en hebben een slechtere gezondheid dan welvarende mensen en een slechte gezondheid vormt een obstakel voor sociale en economische ontwikkeling (WHO, 2022). Dit brengt vervolgens weer grotere risico's op sociale uitsluiting met zich mee. Als tegenbeweging zet de Nederlandse overheid daarom al jaren sterk in op arbeidsparticipatie (Rijksoverheid, 2022; Rijksfinanciën, 2012). De daarvoor in 2015 aangenomen participatiewet zou ervoor moeten zorgen dat ook mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt of met een arbeidsbeperking de weg naar betaald werk vinden (Staten Generaal, 2014). Bovendien zou dit gunstig zijn in het huidige tijdperk waarin een groot tekort heerst binnen bepaalde beroepssectoren. Om dit doel te bereiken is het van belang dat volwassenenonderwijs inclusief, rechtvaardig en van goede kwaliteit is voor iedereen (Owusu-Agyeman, 2019). De bijdrage van EC-O aan het verkleinen van armoede door participatie van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt te vergroten wordt ook door de docenten bij EC-O erkend: *“Dit is zo verrijkend voor de studenten. [Studenten zijn zich] bewust dat ze de kans krijgen en ze pakken hem met beide handen aan”* - S20. Dat wordt onderschreven door de andere docenten, die positief zijn over het bestaan van deze mogelijkheid voor mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Alkire (2007) geeft aan dat, bij het creëren van mogelijkheden voor achtergestelde mensen, met als doel armoedebestrijding, het van belang is dat deze mensen betekenis kunnen geven aan het leven en de dingen die zij doen. Om te beschrijven hoe de studenten van EC-O de opleiding en extra curriculaire activiteiten gebruiken om betekenis te geven aan hun leven en de dingen die zij doen, gebruiken we het theoretische kader

van de *Capability Approach* (CA). In het onderstaande hoofdstuk wordt de CA beschreven en wordt het individueel belang van de studenten van EC-O per onderdeel uiteengezet.

Hoofdstuk 2: Belang van Individuele Ontwikkeling

De CA is een theoretisch kader bedacht door de econoom Amartya Sen (Sen, 1999) en verder ontwikkeld door onder andere filosoof Martha Nussbaum (Nussbaum, 2003). Met de *Capability Approach*, vrij vertaald ‘Mogelijkheden Benadering’, kan iemands welzijn en kwaliteit van leven beoordeeld en geëvalueerd worden (Robeyns, 2007). Sen beargumenteert dat kijken naar de kwaliteit van leven van mensen essentieel is, aangezien de (economische) samenleving direct en indirect draait op mensen (Alkire, 2007). Binnen het kader van de CA staan de *capabilities* centraal. *Capabilities* zijn de mogelijkheden en kansen die iemand heeft om een door die persoon gewaardeerd leven te leiden (Nussbaum, 2003; Robeyns, 2007; Walker, 2005). De vraag die daarbij gesteld kan worden is “Welke vrijheden en ontwikkelingsmogelijkheden heeft iemand binnen zijn omgeving om dit gewaardeerde leven te bereiken?” (Walker, 2005). Het gaat in de CA niet enkel om welke middelen iemand tot zijn beschikking heeft, zoals iemands inkomen, maar ook om de mogelijkheden en kansen die iemand heeft om betekenisvolle keuzes te kunnen maken (Walker, 2005; Alkire, 2007; Apsan Frediani, 2010). *Capabilities* kunnen dus worden omschreven als de échte mogelijkheden die iemand heeft en niet de theoretische mogelijkheden die in werkelijkheid onwaarschijnlijk zijn of buiten bereik liggen (Alkire, 2007; Yerkes, Javornik, & Kurowska, 2019). Deze echte mogelijkheden worden beïnvloed door iemands verschillen in persoonlijke, contextuele en sociale factoren. De CA laat zien hoe mensen verschillen in vrijheid van keuze en dus verschillen in hoe ze deze factoren om kunnen zetten in waardevolle mogelijkheden (Apsan Frediani, 2010). Wanneer iemands belemmeringen van deze mogelijkheden, kansen en keuzes aangepakt worden, leidt dit tot de vrijheid om een voor die persoon betekenisvol en waardevol leven te kiezen (Robeyns, 2007; Walker, 2005). Dit hoofdstuk zal aan de hand van voorbeelden uit het onderzoek laten zien hoe de gebruikers van EC-O mogelijkheden op individueel en structureel niveau gebruiken om hun betekenisvolle doelen na te streven. Dit zal per concept binnen de CA worden gedaan.

De vijf hoofdconcepten van de CA zijn: middelen, conversie factoren, capabilities, keuze en functioneren³ (Yerkes et al., 2019). In afbeelding 1 is zichtbaar dat middelen en conversiefactoren samen iemands *capability set* creëren, welke, beïnvloed door iemands keuze, het betekenisvol functioneren bepaalt. Deze zullen in de volgende alinea verder uitgelegd worden.



Afbeelding 1 – De Capability Approach

Functioneren

Met behulp van EC-O werken studenten toe naar het waarmaken van dromen en doelen. Deze dromen en doelen kunnen zowel binnen als buiten de opleiding liggen. Aangezien het behalen van doelen overeenkomt met het functioneren binnen de CA zullen we deze “laatste stap” in het model nu eerst bespreken. Bij functioneren gaat het om de, voor een persoon specifieke, betekenisvolle dingen die iemand doet of waardeert in zijn of haar leven. Deze betekenisvolle dingen zijn verschillende activiteiten of situaties die iemand bestempelt als belangrijk, zoals het hebben van een goede gezondheid, het waarderen van vriendschap, het behalen van een diploma of actief zijn in een buurtcentrum (Alkire, 2007). Uit ons onderzoek komt naar voren dat de studenten van EC-O de volgende activiteiten en situaties als belangrijk bestempelen: “vrij zijn”, “zelfstandig zijn”, “een respectvolle baan of carrière hebben”, “een voorbeeld zijn voor anderen”, “laten zien dat je het kunt”, “iets voor jezelf doen” en “iemand zijn”. Veel studenten geven aan dat het tijd is om op eigen benen te gaan staan. Op zichzelf kunnen vertrouwen, een opleiding doen en daarmee een goede baan krijgen zijn volgens de studenten belangrijk om geld te kunnen gaan verdienen (S3, S10, S15, S18, S21). Hier speelt mee dat, zoals omschreven in het eerste hoofdstuk, een hoger opleidingsniveau zorgt voor betere baankansen (Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy, & Bynner, 2004). Dit herkennen de studenten: “Met laag niveau kan ik niks vinden, met hoog niveau

³ Means, conversion factors, capabilities, choice and functionings. De termen zijn door ons vrij vertaald en dekken mogelijk niet de volledige lading zoals de Engelstalige termen dit doen.

wel” – S21. Daarnaast wordt ook aangegeven dat het belangrijk is om een voorbeeld te kunnen stellen voor de kinderen. Met name voor dochters is het volgens student S10 belangrijk om zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid te laten zien. Dit thema is mogelijk voor een groot deel van de studenten van EC-O belangrijk, aangezien het merendeel vrouw is met een migratieachtergrond. Een groot aantal van deze vrouwen geeft namelijk zelf aan uit een gezin te komen waarbij zij voor het huishouden en de kinderen zorgen en hun man voor de financiën. Met support van het thuisfront geeft een deel van de vrouwen in het onderzoek aan zelfstandiger te zijn geworden en het belangrijk te vinden dat hun dochters ook zelfstandig zijn. Om goede kansen te krijgen willen ze daarom wat ze nu leren graag doorgeven aan hun kinderen.

Uitzicht op het verdienen van een eigen inkomen en zelfstandig zijn worden genoemd als de grootste drijfveren om een opleiding te volgen bij EC-O. Om dit te kunnen behalen worden verschillende doelen gesteld. Deze lopen uiteen van werken in de zorg: *“ik hou van met mensen werken”* – S10, tot het hebben van een kantoorbaan: *“ik wil een respectvolle baan”* – S21. Anderen vinden carrière maken betekenisvol zodat zij weg kunnen uit de huidige branche waarin zijn werkzaam zijn of wat nu een van de weinige mogelijkheden is, zoals de schoonmaakbranche: *“Diploma is belangrijk [...] Carrière is echt belangrijk [...] ik wil niet schoonmaken. Ik wil andere dingen”* – S3. Ook wordt ziekte genoemd als een van de redenen waarom huidige werkzaamheden niet meer mogelijk zijn en zou een opleiding nieuwe mogelijkheden bieden (S3, S18). Daarnaast wordt aangegeven dat het belangrijk is om een opleiding te doen en de Nederlandse taal te leren, om op die manier niet afhankelijk te zijn van anderen. Als voorbeeld geeft S15 aan dat om een leven in Nederland op te bouwen *“Nederlands leren het allerbelangrijkste is”*. Vrijwel alle andere studenten die we gesproken hebben herkennen zich hierin. Zij vinden dit onder andere nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij: *“Ik kan niet praten, dat is moeilijk voor mij, snap je. Ik wil alleen naar huisarts [...] ik kan niet alleen. Ik kan niet alles vertellen. [...] iedereen hebben eigen leven, snap je. Ik kan niet altijd met mijn dochters iets doen”* – S3. Een opleiding volgen bij EC-O wordt daarbij gezien als een eerste goede stap in de richting om hun dromen te verwezenlijken (S15, S18). Op de vraag waarom iemand een opleiding bij EC-O wil doen, kwam daarnaast een aantal keer enthousiast het antwoord: *“om te laten zien dat ik het kan”* (S5, S11). Dit behelst zowel een bevestiging naar zichzelf (zelfvertrouwen) als naar de buitenwereld. Daarnaast worden alle extra curriculaire activiteiten gezien als betekenisvol en van toegevoegde waarde voor

het dagelijks leven (S12, S20, S22). Studenten participeren actief in deze extra curriculaire activiteiten (S8, S12, S15, S18).

Capabilities

Als we kijken naar manieren om bovenstaande doelen en dromen te verwezenlijken en welke rol EC-O daarin speelt, dan wordt dit grotendeels bepaald door iemands capabilities. Iemands welbevinden zou volgens Sen altijd moeten worden geëvalueerd aan de hand van iemands capabilities, en niet aan de hand van iemands functioneren, omdat het zou moeten gaan om kansen en niet om prestaties (Apsan Frediani, 2010). Als voorbeeld geeft Sen het verschil aan tussen iemand die sterft door in hongerstaking te gaan of iemand die sterft doordat diegene te weinig eten heeft. Het resultaat is bij beide hetzelfde, maar kijkend naar de capabilities wordt een beter beeld geschetst van iemands echte mogelijkheden om in vrijheid een betekenisvol leven te kiezen (Apsan Frediani, 2010). Gezamenlijk leiden de middelen en conversiefactoren (zie figuur 1) waarover iemand beschikking heeft tot de zogenoemde capability set, de mogelijkheden die iemand heeft om een bepaald gewenst doel te behalen (Robeyns, 2007). Per individu zijn deze mogelijkheden anders, aangezien iedereen andere wensen en behoeften heeft (Yerkes et al., 2019). Deze voor ieder unieke set van mogelijkheden zorgt er vervolgens voor dat iemand de keuze heeft om verschillende paden in het leven te bewandelen (Alkire, 2007). Door een opleiding te volgen bij EC-O, worden de mogelijkheden van de studenten vergroot om vrij keuzes te maken binnen en over hun eigen leven. Dit sluit aan bij eerder onderzoek wat gedaan is naar *bildung*, een term die vaak in relatie tot onderwijs wordt gebruikt en past binnen het kader van de CA. Varkø (2010) beschrijft *bildung* in de breedste zin van het woord als een beweging waarin mensen zichzelf ontdekken. De beweging is volgens Varkø zowel individueel als collectief waarbij de interactie met anderen zorgt voor de ontwikkeling van het individu. Gadamer (1960) beschouwt *bildung* als een continu proces. Hij schrijft dat er, in tegenstelling tot onderwijs, geen einddoel of absolute kennis is welke een individu kan bereiken. Hieronder zullen wij dieper ingaan op de specifieke bijdrage van EC-O, aan de hand van iemands capability set, bestaande uit middelen en conversiefactoren.

Middelen

Middelen omvatten de (basis)benodigdheden en hulpmiddelen die iemand bezit in zijn of haar dagelijks leven, zoals financiën, een woning, eten, goederen en bepaalde rechten (bijvoorbeeld uit wet- en regelgeving) (Robeyns, 2007). Voor iedereen in Nederland zou studeren tot de mogelijkheden moeten behoren om baankansen te vergroten, en op nationaal niveau gezondheid en welzijn te verbeteren (zie hoofdstuk 1). Dit is echter voor bepaalde doelgroepen zeker niet altijd haalbaar. Bepaalde basisbehoeften, zoals een inkomen, zijn niet voor iedereen binnen de doelgroep van EC-O vanzelfsprekend. Normaal gesproken verliezen mensen het recht op een uitkering als zij gaan studeren. Studenten van EC-O kunnen deze behouden, waardoor studeren voor deze groep ook mogelijk blijft: *“De opleiding is gratis en je behoudt je uitkering”* – Nooshi Forozesh, directeur EC-O. Een aantal studenten kan anders bijvoorbeeld de kinderen niet onderhouden of de huur blijven betalen. Forozesh voegt hieraan toe dat er bovendien ook mogelijkheden zijn voor mensen die zich normaal gesproken geen opleiding kunnen veroorloven.

Andere middelen waar de studenten uit huishoudens met een lager besteedbaar inkomen baat bij hebben en waardoor zij wel de mogelijkheid hebben een opleiding te volgen, zijn bijvoorbeeld het in bruikleen krijgen van een laptop, een weggeefplank met niet bederfbare goederen en het ‘Makkie-systeem’. Het Makkie-systeem is een initiatief waar mensen ‘Makkies’ kunnen verdienen als zij vrijwilligerswerk doen in de Indische buurt of het Oostelijk havengebied van Amsterdam⁴. De studenten van EC-O krijgen Makkies, welke zij kunnen inzetten bij de lunch die voor studenten en medewerkers van EC-O elke doordeweekse dag verzorgd wordt, of ze kunnen deze opsparen om aan andere middelen in de buurt uit te geven (bv. aan eten, een knipbeurt bij de kapper of het verkrijgen van een fiets). Het doen van een opleiding bij EC-O wordt dus niet alleen mogelijk gemaakt voor mensen met minder middelen, maar iemands middelen worden hiermee ook actief vergroot. Naast de waarde van een maaltijd, heeft de lunch bij EC-O ook een sociale waarde. Tijdens observaties hangt een ontspannen sfeer en is zichtbaar dat studenten en medewerkers makkelijk met elkaar overweg kunnen. S20 zegt hierover: *“En de lunch waar ook studenten gebruik van kunnen maken is van toegevoegde waarde. Probeer ik altijd bij te zijn. Ook*

⁴ <https://www.makkie.cc>

leuk om met [de studenten] te eten. Dat is een meerwaarde. Dat is prettig.” Deze sociale waarde brengt ons bij het volgende hoofdconcept van de CA namelijk conversiefactoren.

Conversiefactoren

Naast middelen zijn ook de conversiefactoren van invloed op iemands vrijheid om te kiezen voor het behalen van betekenisvolle doelen. Conversiefactoren zijn structurele en persoonlijke voorwaarden, welke bestaan uit persoonlijke factoren, sociale factoren en omgevingsfactoren (Apsan Frediani, 2010; Yerkes et al., 2019).

Persoonlijke factoren

Als we eerst kijken naar de persoonlijke factoren dan bevat dit onder andere fysieke gezondheid, (lees)vaardigheden, sekse en intelligentie (Robeyns, 2007; Apsan Frediani, 2010). Zoals eerder genoemd, zien we in ons onderzoek bijvoorbeeld dat studenten een laptop als middel in bruikleen kunnen krijgen. Echter, als studenten geen computervaardigheden hebben, dan kunnen ze ook geen huiswerk op hun laptop maken en dus het middel niet gebruiken. Het is dus belangrijk om naast het verschaffen van middelen in te zetten op het ontwikkelen van vaardigheden en het ontdekken van de eigen kracht. Dit past bovendien binnen het kader van bildung. Vanuit EC-O wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van vaardigheden door middel van onder andere les in computervaardigheden, rekenvaardigheid, omgaan met geld, Nederlandse taal (spreken, schrijven, lezen, luisteren), sporten, naaien en andere inhoudelijke vaardigheden passende bij de gekozen opleiding. Deze lessen en extra activiteiten worden door de studenten als heel waardevol beschouwd (S12, S19, S21, S22, S23). Bovendien wordt binnen EC-O aandacht besteed aan minder meetbare vaardigheden zoals zelfstandigheid, trots, zelfvertrouwen, vrijheid, waardering en motivatie. De studenten worden geholpen in het inzichtelijk maken van hun doelen door middel van de persoonlijk ontwikkel plan gesprekken (POP). Hierin wordt hen onder andere gevraagd naar hun vaardigheden en verbeterpunten. Tijdens observaties van de POP-gesprekken is zichtbaar dat de studenten openhartig zijn over hun verbeterpunten. De studenten geven aan dat de opleiding en de stage een belangrijke rol spelen in het dagelijks leven en dat dit hen bewust maakt van verbeterpunten op persoonlijk vlak. Bij het bedenken van voorbeelden tijdens de opdrachten wordt vaak een situatie geschetst die op de opleiding of stage heeft plaatsgevonden. Vervolgens wordt aan de gestelde doelen gewerkt door middel van persoonlijke aandacht van de stagebegeleiders,

docenten, vertrouwenspersonen, medewerkers bij EC-O, alsmede van familieleden en medestudenten. Het is belangrijk dat de doelen haalbaar en tastbaar worden gemaakt. Uit ons onderzoek blijkt dat veel studenten een taalachterstand hebben en daarnaast te maken hebben met privé-zaken (zoals de verantwoordelijkheden die horen bij hun rol als ouder of verzorger), waardoor het regulier onderwijs (nu) niet mogelijk is. Dankzij de persoonlijke aandacht, flexibiliteit en het begrip van docenten en medewerkers van EC-O kunnen de studenten ook werken aan hun vaardigheden en hun eigen kracht ontdekken. Docent S14 beaamt dit en zegt: *“Ik denk dat dat ook één van de dingen is die zo goed is aan EC-O, want deze studenten komen dus eigenlijk niet mee in ander volwassenenonderwijs.”*

Sociale factoren

Sociale factoren bevatten iemands sociale netwerk, sociale normen, (seksuele) identiteitsrollen, sociale hiërarchie, discriminatie en machtsverhoudingen (Robeyns, 2007; Apsan Frediani, 2010). Één van de doelen van EC-O is om studenten een sociaal netwerk te laten vergaren welke hen verder helpt. Het hebben en vergaren van een netwerk wordt in onderzoeken uitgebreid beschreven onder de term *social capital*. In de literatuur wordt er binnen de social capital theorie vanuit gegaan dat als mensen een goed sociaal netwerk hebben en hier ook gebruik van kunnen maken, zij beter hun doelen kunnen behalen (Lancee, 2010). Daarnaast levert het hebben van social capital een bijdrage aan de economie en zorgt het bovendien voor een betere toegang tot het werkveld (Lancee, 2010). Specifiek voor de doelgroep van EC-O is *bridging social capital* van belang. Bridging social capital gaat over de relaties die iemand aangaat met mensen uit een andere (hogere) sociale klasse om zo een gedegen netwerk op te bouwen. Zoals Lancee (2010) beschrijft, bridging social capital helpt je vooruit in het leven, wat bijzonder relevant is voor immigranten en mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Daarnaast zorgt een gezamenlijk sociaal netwerk, welke geschaard wordt onder *bonding social capital*, ervoor dat de studenten overeenkomsten en een gevoel van verbondenheid met elkaar kunnen delen (Keyes & Shapiro, 2004; Lancee, 2010). Een baan wordt voor een groot deel verkregen via het sociale netwerk en contacten via het sociale netwerk kunnen een ingang zijn naar een mogelijke werkgever (Stavenuiter, Kahmann, Kok, van Mourik, Out & de Gruijter, 2020). Een sociaal netwerk vergroot dus zowel iemands kansen op een baan als wel de mogelijkheid emotionele steun te verkrijgen (Ferlander, 2007). Tijdens onze observaties en interviews zien we dat studenten bij EC-O zich onderling goed tot elkaar verhouden, elkaar helpen met huiswerk en op stage en dat dit ook gezien wordt als een van de voordelen om

zichzelf te ontwikkelen (observatie S2, S8, S14, S15, S20, S21). Dit past bij de theorie over bonding social capital. Er is veel motivatie waarneembaar bij studenten: *“Ik wil altijd contact maken met mensen. Ik wil echt Nederlands leren en Nederlands praten”* – S3. Ze letten op als de docent iets uitlegt, stellen vragen en durven kwetsbare onderwerpen aan te snijden. Studenten van verschillende etnische achtergronden werken zonder problemen samen en ervaren het als prettig dat iedereen volwassen is:

“Mijn collega's op mijn opleiding zijn allen volwassen, niet jonge mensen. Dus wij zijn echt serieus. [...] Zijn allemaal in hetzelfde leeftijd dus het is makkelijk om te, hoe noem je dat, te contacten. Als ik een vraag heb over [...] vraag ik mijn collega en zij helpt mij. [...] Ik help de mensen die niet goed zijn op de computer. [...] Ja wij helpen echt elkaar. Daarom wil ik in volwassenen klas zitten” – S21.

Daarnaast, passend bij bridging social capital, hebben de studenten goed contact met de docenten (observatie S2). Er is tevens veel respect vanuit de studenten voor de kwaliteit van het lesgeven van de docenten (S3, S10, S21; *“die docent is echt een goed persoon en [...] kan goed uitleggen”* – S21). Op stage leren de studenten niet alleen verschillende vaardigheden, maar ook verschillende contacten opdoen:

“Ze draaien mee in de maatschappij. Die waardering van stage die draagt daar ook echt aan bij. Ik kom ook op die adressen en dat is echt leuk om te zien hoe een student zich op stage ontwikkelt” – S20.

Ook biedt de opleiding vertrouwenspersonen aan. Studenten kunnen bij hen terecht met praktische vragen, maar ook voor mentale, fysieke en emotionele problemen. Deze gesprekken zijn vertrouwelijk (S6). Uit observaties blijkt dat de vertrouwenspersonen soms grote problemen opmerken die studenten zelf nog niet hadden waargenomen, of waarvoor zij niet weten waar zij terecht kunnen. (Observatie S6, S19). EC-O biedt hierin dus niet enkel een ondersteunende functie met betrekking tot het faciliteren van studeren, maar ook op sociaal-maatschappelijk vlak en welbevinden. Omgekeerd heeft dat ook weer effect op de naaste omgeving van de student, waardoor soms grote problemen voor het gezin voorkomen kunnen worden.

Omgevingsfactoren

Omgevingsfactoren beslaan infrastructuur, publieke middelen, het klimaat, geografische locatie en officiële instanties (Robeyns, 2007; Apsan Frediani, 2010). In het eerste deel van dit rapport is gesproken over hoe studenten bij EC-O de mogelijkheid hebben om deze opleiding met behoud van uitkering te kunnen volgen. Daarnaast bieden de stageplekken ook een fysieke locatie en functie waar de studenten in kunnen groeien en zichzelf ontwikkelen. Verschillende studenten gebruiken hun stageplek om samen, soms met hulp van de stagebegeleider, huiswerk te maken. Uit meerdere observaties blijkt bovendien dat de studenten zich op hun stageplek als een professional gedragen en hier in de loop van het jaar ook in groeien (observaties S3, S7, S9, S15, S18). Volgens docent S20 wordt dit op de stageplekken ook herkend: “*Blij op stage dat ze een rol hebben en gewaardeerd worden.*”. Daarnaast is zichtbaar dat de persoonlijke omgeving van de studenten een rol speelt. Studenten geven trots aan dat hun partner en kinderen hun aanmoedigen en trots op hen zijn. Ook geven sommige studenten aan zelf actief te zijn om hun dromen na te jagen buiten de opleiding. Een voorbeeld is de student die graag wil werken met oudere mensen in de zorg en nu als vrijwilliger voor haar oudere buurvrouw is gaan zorgen en activiteiten met haar onderneemt (S18). De vaardigheden, kennis, ervaring en richting die de studenten bij EC-O opdoen, nemen studenten mee tijdens het organiseren van hun privé omgeving.

Keuze

Het laatste concept van de CA, keuze, gaat niet alleen over iemands motivatie om bepaalde dingen te doen die van waarde zijn, maar ook over iemands vermogen en vrijheid daarbinnen (Alkire, 2007). Dit omvat iemands persoonlijke levensverhaal en -omstandigheden, psychologische factoren en sociaal-culturele invloeden (Yerkes et al., 2019). Denk hierbij bijvoorbeeld aan studenten die alle middelen (boeken, huiswerk, laptop) van school krijgen om aan bepaalde opdrachten te voldoen. In dit voorbeeld stellen we dat de motivatie van al die studenten gelijk is en iedereen tevens dezelfde mogelijkheid krijgt om na de les op school te blijven om huiswerk te maken. Stel dat we er ook nog vanuit gaan dat alle studenten op hetzelfde niveau werken en dus binnen dezelfde tijd het huiswerk af kunnen hebben. Echter, van sommigen wordt verwacht dat zij direct na de les hun kinderen ophalen van school, terwijl anderen geen kinderen hebben. Iedereen heeft in eerste instantie dezelfde mogelijkheden om het huiswerk te maken en daarnaast dezelfde motivatie, maar niet iedereen heeft dezelfde vrijheid om aan die wensen te voldoen. Dit is een groot

punt van herkenning bij de studenten van EC-O. Keuze in het ‘*Capability model*’ neemt dus ook de context mee waar in iemand in staat is te handelen. Wat we binnen het onderzoek zien is dat bij alle gesproken betrokkenen een enorme intrinsieke motivatie zit om te studeren en een diploma te behalen: “*Op eigen benen [willen] staan*” – S18; “*Ik wil een nieuw leven opbouwen*” – S15; “*Ik wil leren*” – S3; “*Het is mijn ambitie om aan een HBO of universiteit te studeren*” – S21; “*Ik wil niet opgeven*” – S8; “*Ik wil mijn verantwoordelijkheid nemen*” - S5. Vanuit de docenten wordt dit ook opgemerkt: “*Veel ambitie, bewust dat ze de kans krijgen. En ze pakken hem met beide handen aan*” – S20. Toch geven studenten ook aan snel in de knel te komen en dat het moeilijk is tijd te maken voor huiswerk tussen stage, lessen en privéleven door. Echter, doordat binnen EC-O zowel gekeken wordt naar iemands individuele doelen door middel van onder andere de POP-gesprekken, als de mogelijkheid om op aangepaste tijden binnen te komen bijvoorbeeld in verband met zorg voor de kinderen, wordt de vrijheid van studenten vergroot om toch mee te kunnen doen. Ze krijgen hierdoor een keuze om toch onderwijs te volgen en te leren, welke ze in regulier volwassenenonderwijs waarschijnlijk niet gekregen hadden.

Conclusie

Stichting EC-O biedt volwassenen (27+) zonder startkwalificatie en met een afstand tot de arbeidsmarkt de mogelijkheid om zich te ontwikkelen op persoonlijk vlak en te werken aan hun toekomst. Dit is zowel gunstig op individueel niveau, waarbij iemand de vaardigheden en het netwerk ontwikkelt om een baan te krijgen, als op maatschappelijk niveau, gezien het de armoedebestrijding ten goede komt als meer mensen opgeleid worden en zo een weg uit de bijstand vinden. Wanneer meer mensen een baan vinden en zelfvoorzienend kunnen zijn, is dit bovendien op landelijk niveau goed voor de economie. Ook draagt het hebben van een opleiding eraan bij dat mensen zelfstandig zijn, vrijheid ervaren en een voorbeeld kunnen zijn voor hun gezin. Zij kunnen op deze manier hun kinderen laten zien hoe je op eigen benen kan staan en ze zelfs helpen met huiswerk, een netwerk opbouwen en het aanleren van andere vaardigheden. Ook zorgt ontwikkeling op individueel niveau voor gevoelens van voldoening en vertrouwen, welke een positieve uitwerking hebben op gezondheid. Als mensen gezonder en gelukkiger zijn komt dit op zijn beurt wederom de overheid en maatschappij ten goede. Het is belangrijk dat initiatieven als EC-O bestaan gezien zij een doelgroep hebben die moeilijk of niet meekomt op het reguliere

volwassenenonderwijs, of zelfs niet bereikt wordt als potentiële student. EC-O is ingeburgerd in de buurt, kent haar doelgroep en spreekt figuurlijk ‘dezelfde taal’. Daarnaast wordt er meegedacht met studenten die een onderhouden en zich niet kunnen committeren aan de strenge tijden en de regels van het regulier onderwijs. De drempel voor deze groep om bij EC-O een opleiding te volgens wordt dankzij flexibiliteit van de organisatie en docenten verlaagd. Door middel van de vertrouwenspersonen kan er tevens geholpen worden bij specifieke zaken of problemen welke anders mogelijk niet of te laat opgemerkt zouden worden. Naast het wegwijs maken in het onderwijssysteem en de arbeidsmarkt, wordt er door EC-O op deze manier ook preventief geanticipeerd op mogelijke problemen. Daarnaast is het voor de doelgroep van EC-O inhoudelijk van belang dat er extra aandacht gaat naar vaardigheden waarop zij over het algemeen een achterstand hebben ten opzichte van reguliere MBO-studenten. Hoewel de studenten van EC-O meer levenservaring hebben, zijn een taal- en rekenachterstand en eventuele culturele verschillen belemmeringen om goed mee te komen in regulier onderwijs, waar studenten al starten met bepaalde basiskennis. Het wordt door de studenten als prettig ervaren dat zij redelijk op hetzelfde niveau zitten en zij ervaren steun bij elkaar tijdens het doorlopen van de opleiding.

De vaardigheden en ervaring die zij opdoen, zowel tijdens de lessen en stage als extra curriculaire activiteiten, zorgen ervoor dat de studenten van EC-O een enorme groei doormaken op persoonlijk vlak. Dit wordt zowel door de studenten zelf als door de begeleidende docenten opgemerkt. Studenten creëren naast het vertrouwen in dat zij in staat zijn een diploma te behalen, ook de ambitie en durf om te dromen van een nieuwe toekomst. Ook zijn zij actief bezig met het verwezenlijken van hun dromen in hun privéleven sinds zij met de opleiding gestart zijn. Al met al kijken studenten van EC-O met opgeheven hoofd naar de toekomst, durven ze te dromen en hebben ze door het volgen van een opleiding bij EC-O de handvatten en de tools gekregen om daadwerkelijk deze dromen na te jagen.

Aanbevelingen

Hieronder volgen de aanbevelingen welke naar voren zijn gekomen tijdens de interviews en observaties gedurende het onderzoek.

Zoals hierboven beschreven staat, is het voor de doelgroep van EC-O van belang dat ontwikkelingsmogelijkheden aansluiten bij waar ze op dat moment in hun traject staan. Over het algemeen hebben de studenten namelijk al veel levenservaring en ook duidelijk voor ogen waarom ze een diploma willen behalen. Hierin lopen zij meestal voor op ‘gewone’ MBO-studenten die net van de middelbare school komen en dit nog moeten ontdekken. Op andere vlakken lopen zij juist achter, wat met name teruggezien wordt in vakken als Nederlands, rekenvaardigheid en computervaardigheden. Er wordt door studenten regelmatig genoemd dat zij te weinig tijd hebben om zich binnen dit soort vakken tot het gewenste niveau te ontplooien. Dit wordt nog eens benadrukt doordat studenten van EC-O ervaren dat zij onvoldoende tijd hebben om hun huiswerk te maken en zich te ontwikkelen op deze gebieden, gezien zij in tegenstelling tot de gemiddelde MBO-student vaak een gezin hebben waar zij voor moeten zorgen. Ook wordt door het merendeel van de studenten benoemd dat zij onvoldoende nieuwe taken op stage leren en daar regelmatig weinig te doen hebben. Hoewel zij in deze gevallen vanuit de stagelocatie ook huiswerk mogen maken, lukt dit in de praktijk minimaal. Het blijkt namelijk moeilijk de focus die nodig is voor het maken van huiswerk te krijgen en behouden op een stageadres. De wens bestaat vanuit studenten om meer uren te kunnen besteden aan de benodigde vakken en minder aan stage-uren. Er zou gesteld kunnen worden dat de starheid van het Nederlands opleidingssysteem, welke niet gericht is op volwassenen met veel ervaring op een bepaald gebied maar een achterstand op een ander gebied, niet voldoende aansluit bij wat de doelgroep van EC-O het meest vooruit zou helpen. Maatwerk vanuit het opleidingssysteem is dus nodig, maar op microniveau zou het de studenten daarnaast kunnen helpen om een huiswerkklas te hebben. Dit betekent dat er op gezette tijden een klaslokaal beschikbaar is waar professionele begeleiding (bv. een leraar of studentbegeleider) aanwezig is.

Een ander punt wat naar voren kwam is dat er geen regelmatige vergaderingen zijn over het wel en wee en de voortgang van de studenten. Individuele docenten hebben zicht op wat studenten in hun les doen en houden aan de hand van POP-gesprekken in de gaten in hoeverre een student naar de gestelde doelen toewerkt. Studenten volgen echter meerdere lessen, waarbij docenten van verschillende opleidingen en instituten betrokken zijn. Als het met een student in bepaalde lessen heel goed gaat, kan het zijn dat diezelfde student op een ander punt achterloopt. Het gevaar is dat dit leidt tot verlate ontdekking dat een student mogelijk niet klaar is voor bepaalde examens, dat er persoonlijke problemen spelen of iemand beter geholpen kan worden om bepaalde dromen te

verwezenlijken. Ook is voor docenten niet altijd duidelijk waar bepaalde informatie te vinden is of hoe organisatorische zaken geregeld moeten worden. Docenten geven aan van tevoren graag meer informatie te willen hebben over de vaardigheden van de studenten, wanneer examens plaats vinden en de inhoud daarvan. Er wordt een aanspreekpunt gemist, die overzicht heeft over wat er precies wanneer moet gebeuren en dit kan communiceren met de docenten. Een oplossing zou dus kunnen zijn om naast regelmatige docenten vergaderingen over studenten ook een aanspreekpunt aan te stellen die inhoudelijk betrokken is bij het programma van de studenten.

Als laatste kwam het onderwerp representativiteit naar voren. Sommige studenten hebben niet altijd het gevoel ergens terecht te kunnen met klachten of negatieve gevoelens. Het is ons als onderzoekers daarnaast opgevallen dat de mensen in betaalde posities bij EC-O bekleed worden door mensen met een positie van *whiteness* (zie ook de methode sectie voor uitleg). Aangezien de doelgroep van EC-O deze positie juist niet heeft, vergroot dit het gat tussen beide groepen. Dit kan ertoe leiden dat het moeilijk is voor studenten om problemen aan te kaarten of op iemand af te stappen. De studenten herkennen zichzelf namelijk niet in de ander. Daarnaast wordt specifiek benoemd dat studenten gevoelens van zich gediscrimineerd voelen niet willen bespreken, omdat zij er geen vertrouwen in hebben dat er iets zal veranderen. Aangezien ons onderzoek zich hier niet specifiek op heeft gefocust, kan het aan te raden zijn om in vervolgonderzoek hier nog verder op in te gaan.

Referenties

Alkire, S. (2005). Why the capability approach?. *Journal of human development*, 6(1), 115-135.

Apsan Frediani, A. (2010) Sen's Capability Approach as a framework to the practice of development, *Development in Practice*, 20:2, 173-187, DOI: 10.1080/09614520903564181

Andriessen, S., Huberts, S., Van der Veen, S., Van der Steege, N.& Blom, M. (2019). Succesvol uit de bijstand. Kansrijke aanpakken en hun werkzame elementen. Barneveld/ Den Haag: Significant.

Boeije, H. R. (2010). *Analysis in Qualitative Research* (1st ed.). SAGE Publications Ltd.

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2017). Between Inclusion and Fairness: Social Justice Perspective to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 97–117. <https://doi.org/10.1177/0741713616685398>

Bukodi, E. (2016, February). Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain (Working Paper No. 16-02). Oxford, England: University of Oxford.

Brakel, M. van den et al. (2020). Emancipatiemonitor 2020: Opleiding en werk: hoeveel verschillen vrouwen met en zonder migratieachtergrond?. Geraadpleegd op [09-05-2022] via <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/opleiding-en-werk-hoeveel-verschillen-vrouwen-met-en-zondermigratieachtergrond>.

CBS & SCP. (2020). Emancipatiemonitor 2020. Geraadpleegd op [09-05-2022] via <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/>

Colclough, C. (2012). Education, poverty and development—mapping their interconnections. *Comparative Education*, 48(2), 135-148.

Esping-Andersen, G. (1996). (Ed.). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. Oxford, UK: Pergamon.

Driessen, H., & Jansen, W. (2013). The hard work of small talk in ethnographic fieldwork. *Journal of anthropological research*, 69(2), 249-263.

- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., & Hammond, C. (2006). What are the effects of education on health? In R. Desjardins & T. Schuller (Eds.), *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*. (pp. 171–354). Parijs, Frankrijk: CERIO/OECD.
- FinALE. (2018). Invest in adult learning. Geraadpleegd van <https://eaea.org/project/financing-adult-learning-in-europe-finale/>
- Gadamer, H. G. (1960). *The Nature of Things and the Language of Things*. D. E. Linge (Trans.). H. G. Gadamer (1976), *Philosophical Hermeneutics* (pp. 69-81). Oakland, CA: University of California Press.
- Garner, S. (2017). Surfing the third wave of whiteness studies: reflections on Twine and Gallagher. *Ethnic and Racial Studies*, 40(9), 1582–1597.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1300301>
- Green, J., & Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. SAGE Publications.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 275-282.
- Huegler, N., & Kersh, N. (2021). Social inclusion, participation and citizenship in contexts of neoliberalism: Examples of adult education policy and practice with young people in the UK, The Netherlands and Ireland. In *Young Adults and Active Citizenship* (pp. 57-78). Springer, Cham.
- HVA: [https://www.hva.nl/akmi/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/psychologie-voor-een-duurzame-stad/indische-buurt.html#:~:text=Het%20aantal%20Amsterdammers%20dat%20na,termijn\)%20te%20maken%20met%20energiearmoede.](https://www.hva.nl/akmi/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/psychologie-voor-een-duurzame-stad/indische-buurt.html#:~:text=Het%20aantal%20Amsterdammers%20dat%20na,termijn)%20te%20maken%20met%20energiearmoede.)
- Keyes, C. L. M., & Shapiro, A. D. (2004). Social Well-Being in the United States: A Descriptive Epidemiology. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife* (pp. 350–372). The University of Chicago Press.

- Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., Kosyakova, Y., Stenberg, A., & Blossfeld, H. P. (2012). The impact of formal adult education on the likelihood of being employed: A comparative overview. *Studies of Transition States and Societies*, 4(1), 48-68.
- Lancee B. The Economic Returns of Immigrants' Bonding and Bridging Social Capital: The Case of the Netherlands. *International Migration Review*. 2010;44(1):202-226.
doi:10.1111/j.1747-7379.2009.00803.x
- Lindner, A. (2018). Defining whiteness: Perspectives on privilege. *Georgetown University*, 18(2), 43–58. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10822/1050459>
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif: Wadsworth.
- Morling, B., Carr, D., Heger Boyle, E., Cornwell, B., Correll, S., Crosnoe, R., Freese, J., & Waters, M. C., *Research Methods*. UU Custom edition. Norton. ISBN 9780393691894.
- Myser, C. (2003). Differences from Somewhere: The Normativity of Whiteness in Bioethics in the United States. *American Journal of Bioethics*, 3(2), 1–11.
<https://doi.org/10.1162/152651603766436072>
- Nussbaum, M. (2003) CAPABILITIES AS FUNDAMENTAL ENTITLEMENTS: SEN AND SOCIAL JUSTICE, *Feminist Economics*, 9:2-3, 33-59, DOI: 10.1080/1354570022000077926
- OECD. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Zaltbommel, Nederland: Van Haren Publishing.
- OECD (2010), "A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries", in *Economic Policy Reforms 2010: Going for Growth*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/growth-2010-38-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practice*. Paris, France: Author.

- Owusu-Agyeman, Y. (2019). An analysis of theoretical perspectives that define adult learners for effective and inclusive adult education policies. *International Review of Education*, 65(6), 929-953.
- Reason, P. (2006). Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187–203. <https://doi.org/10.1177/1056492606288074>
- Rijksfinanciën (2012). Begroting artikel 42: Arbeidsparticipatie. Zorgdragen voor een toename van de arbeidsparticipatie. Geraadpleegd op 31 mei 2022, van: <https://www.rijksfinancien.nl/memorie-van-toelichting/2012/OWB/XV/onderdeel/d444462e11580>
- Rijksoverheid (2022). *Participatiewet: informatie voor gemeenten*. Geraadpleegd op 31 mei 2022, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet/participatiewet-informatie-voor-gemeenten>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6:1, 93-117, DOI: 10.1080/146498805200034266
- Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2012). Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: Demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 477-501.
- Schuller, T., & Desjardins, R. (2010). Wider Benefits of Adult Education. *International Encyclopedia of Education*, 229–233. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00045-2>
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. B., & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital* (1ste editie). Abingdon, Verenigd Koninkrijk: Routledge.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Staten Generaal (2014). *Invoering wijziging Participatiewet*. Geraadpleegd op 2 juni 2022, van: https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20140715/publicatie_wet/document3/f=/vjlg4eu4fuj.pdf

- Stavenuiter, M., Kahmann, M., Kok, E. Mourik, van K., Out, M. en M. de Gruijter (2020) Re-integratie van vrouwen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Kennissynthese. Utrecht: Movisie en Verwey-Jonker Instituut.
- Varkøy, Ø. (2010). The Concept of “Bildung.” *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.85>
- Veen, R. V. D., & Preece, J. (2005). Poverty reduction and adult education: Beyond basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 24(5), 381-391.
- Walker, M. (2005) Amartya Sen's capability approach and education, *Educational Action Research*, 13:1, 103-110, DOI: 10.1080/09650790500200279
- World Health Organization. (z.d.). Poverty and social determinants. Geraadpleegd op 12 mei 2022, van <https://www.euro.who.int/en/health-topics/environment-and-health/urban-health/activities/poverty-and-social-determinants>
- Yerkes, M. A., Javornik, J., & Kurowska, A. (Eds.). (2019). *Social Policy and the Capability Approach: Concepts, Measurements and Application* (1st ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9v8g>