



DE KRACHT VAN SAMEN LEREN

Een onderzoek naar een uniek volwassenonderwijsproject in
Amsterdam-Oost

Danaé Middelkoop

2707734
d3.middelkoop@student.vu.nl
25-06-2021

Peer Smets
Inge Melchior

21.975 woorden

Dankwoord

Na maandenlang hard werken kan ik nu met enige trots mijn masterthesis presenteren. In mijn eentje was het nooit gelukt om dit voor elkaar te boksen en daarom wil ik graag een aantal mensen bedanken. Ten eerste wil ik mijn grootste en diepste dank uitspreken voor alle respondenten. Ik kan hen niet genoeg bedanken voor de tijd die ze hebben genomen om met mij te spreken, dat ze mij in vertrouwen durfden te nemen en hun persoonlijke verhalen en ervaringen wilden delen met mij. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast wil ik Nooshi Forozesh ontzettend bedanken voor haar enorme betrokkenheid en hulp. Ik had me geen fijnere stakeholder kunnen voorstellen om mijn scriptie bij te schrijven. Ook wil ik mijn dank uitspreken naar Peer Smets, die mij gedurende het hele thesis proces keer op keer vertrouwen heeft ingesproken en aangemoedigd en mij heeft voorzien van waardevolle feedback.

Verder wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor hun eindeloze support. Hierbij wil ik in het bijzonder mijn dank uit spreken voor mijn beste vriendin Sophia Stone, die de tijd en moeite heeft genomen om mijn scriptie van uitgebreide feedback te voorzien.

Tot slot wil ik alle aanwezigen bij de stakeholderpresentatie en de presentatie voor de leden van de Refugee Academy bedanken voor het luisteren naar mijn presentatie, het stellen van vragen en het geven van tips, waarmee ze me hebben geholpen met het verkrijgen van waardevolle inzichten.

Inhoudsopgave

Dankwoord	1
Executive summary	4
1. Introductie	6
Probleemstelling.....	8
Wetenschappelijke relevantie.....	8
Maatschappelijke relevantie	9
Leeswijzer	9
2. Context van het Educatief Centrum Oost.....	10
3. Theoretisch kader	12
3.1 Community of practice	12
3.2 Identiteit	13
3.3 Welbevinden.....	14
3.4 Empowerment	16
3.5 Burgerschap.....	17
3.6 Economie.....	18
3.7 Conclusie.....	19
4. Methoden.....	20
4.1 Onderzoekstrategie.....	20
4.2 Onderzoeksdesign en methoden	20
4.3 Dataverzameling en sampling	21
4.4 De respondenten	22
4.5 Ethiek en datamanagement.....	22
4.6 Data-analyse	23
4.7 Mijn rol als onderzoeker.....	23
5. Samen leren in een Community of Practice	25
6. Kennis en vaardigheden	29
7. Uitdagingen, kritiek en tips	32
Uitdagingen	32
Kritiek.....	33
Tips en wensen	34
8. De kracht van ‘iets doen’	36
9. Ambities en toekomstperspectief	39
10. Effecten van onderwijs en ‘shared foreignness’	41
11. Conclusie en discussie.....	44
Beperkingen	47
Verbeterpunten en aanbevelingen	47

Vervolgonderzoek	48
Literatuurlijst.....	49
Bijlagen	53
1. Stakeholderbijlage.....	53
2. Interviewgide studenten	54
3. Interviewgide initiatiefnemer	55

Executive summary

Het Educatief Centrum Oost (EC-O) verzorgt sinds 2018 gratis een mbo 1 en 2 opleiding voor volwassenen zonder startkwalificatie. In deze pilot kunnen de studenten een opleiding afronden met behoud van hun uitkering. Het volwassenonderwijs van het EC-O werkt hiermee samen met de gemeente Amsterdam voor de aanpak Armoede en Schulden en hoopt dat het onderwijs kan bijdrage aan een structurele oplossing. Het EC-O beoogt daarnaast met hun onderwijs een positieve toevoeging te kunnen bieden aan het leven van studenten, waarbij studenten zichzelf en hun omgeving kunnen versterken. In dit onderzoek wordt inzicht gegeven in de levens van studenten en hun ervaringen met de opleiding. Hierbij wordt er gekeken naar de factoren die als versterkend en prettig worden ervaren en de obstakels en uitdagingen die het moeilijk maken.

Dit vraagstuk is hoofdzakelijk benaderd vanuit twee concepten. Het eerste concept is *community of practice* van Wenger (1998). Een *community of practice* behelst een gemeenschap die gebaseerd is op een gedeelde activiteit, in dit geval het volgen van onderwijs. Door wederzijdse betrokkenheid van studenten en docenten krijgt de gemeenschap vorm en worden gezamenlijke routines ontwikkeld waarin kennis gecreëerd, gevormd en gedeeld wordt. De *community of practice* gaat over een gevoel van verbondenheid en gemeenschap gebaseerd op iets wat je samen doet. Dit samen doen draagt bij aan het leren en de ontwikkeling van kennis. Een andere belangrijke invalshoek is empowerment. Hierbij gaat het om een proces van versterking van de positie van een individu en diens omgeving (Van Regenmortel, 2009). Dit proces kent drie belangrijke aspecten. De eerste is interactie. Dit is een voorwaarde voor empowerment. Daarnaast is empowerment een proces, waarbij men al doende meer grip krijgt. Het derde aspect is autonomie: het gevoel van controle en zelfbeschikking. Onder andere vanuit deze perspectieven is gekeken naar de invloed van het onderwijs.

De invloed van de opleiding op het leven van de studenten is uiteenlopend. Voor een klein deel van de studenten heeft de opleiding voornamelijk een behoudend effect. Dit houdt in dat de opleiding vooral voorziet in het onderhoud van een mate van basiswelzijn. De opleiding voegt wel wat toe, maar draagt niet bij aan het bereiken van een hoger niveau van welzijn, toekomstperspectief of ontwikkeling. De reden hiervoor lijkt met name te zijn dat de opleiding niet voldoende aansluit bij het niveau en wensen van de student, waardoor ze er niet uit halen wat ze eruit willen halen. Ook de balans tussen school en thuis beperkt een eventuele positieve invloed. Aan de andere kant is het onderwijs voor een deel van de studenten een transformatieve ervaring. Zij zien veel positieve veranderingen in een leven, waarin aan de opleiding een belangrijke rol wordt toegeschreven. Het contact, de verbondenheid met medestudenten en het leren van elkaar lijken hierbij een belangrijke bijdrage te leveren aan de succeservaring van de studenten. Ook support van de omgeving en een niveau en richting dat aansluit bij de capaciteiten en interesses van studenten lijken bij te dragen aan de transformatie. Voor verreweg de meeste studenten had de opleiding een versterkende invloed. Het

volgen van de opleiding droeg bij aan het empowerment proces en ze gaven aan nieuwe kennis te verkrijgen en te leren van elkaar, maar het invloed was niet zo sterk dat ze aangaven dat hun hele leven was veranderd. Voornamelijk omdat ze ook al voor de opleiding vaak participeerden in de samenleving, de balans tussen school en thuis soms lastig te vinden was en ze vonden dat ze meer konden verbeteren op het gebied van taal en nog meer wilden leren tijdens hun stage.

De belangrijkste aanbeveling die voortvloeit op basis van deze resultaten is het belang van maatwerk. De geïnterviewde studenten gaven aan dit soms ook te missen bij hun opleiding. Door nog beter te luisteren naar de studenten, nog meer de tijd te nemen en nog meer oog te hebben voor de capaciteiten en wensen de studenten, kan de invloed van de onderwijservaring op het EC-O positiever uitvallen. Indien er meer maatwerk geleverd zou worden, zouden de studenten sneller en soepeler hun wensen en doelen kunnen bereiken. Zo zouden ze eerder een passend pad kunnen vinden richting werk in hun interessegebied.

1. Introductie

Sinds 2015 is in Nederland de participatiewet van kracht. Deze wet heeft als doel om te zorgen dat zoveel mogelijk mensen die kunnen werken, maar voor wie dit zonder ondersteuning lastig is, te helpen aan werk binnen zijn of haar mogelijkheden. Het idee achter de participatie wet is dat meer mensen werk kunnen vinden en het aantal uitkeringen wordt teruggebracht (Ministerie van Algemene Zaken, 2020). In 2020 ontvingen zo'n 425.000 Nederlanders een uitkering, waarvan meer dan de helft een niet-westerse migratieachtergrond had (CBS, 2020). Hiermee vormt het een belangrijke doelgroep voor de participatiewet en is er binnen deze doelgroep veel vooruitgang te boeken op economisch vlak. Eveneens is er bij deze groep veel ruimte voor verbetering op het gebied van welbevinden. Uit onderzoek van het CBS blijkt dat mensen met een laag inkomen een lager psychisch welbevinden hebben. Dit lagere psychisch welbevinden komt ook nog vaker voor onder groepen met een niet-westerse migratie achtergrond dan groepen met een Nederlandse achtergrond (Kooiker & Marangos, 2020).

Zonder startkwalificatie, minimaal een havo-/vwo- of mbo-2-diploma, is het lastig om een baan te vinden en meer economische zelfstandigheid te krijgen (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2019). Hoewel steeds meer mensen een startkwalificatie behalen, is er nog steeds een grote groep waarbij dit niet het geval is. Onder Nederlanders met een niet-westerse migratieachtergrond is het aandeel zonder startkwalificatie (31%) nog steeds zo'n 10% groter dan bij Nederlanders zonder of met een westerse migratieachtergrond (Maslowski, 2020). Daarnaast zijn er ook meer vrouwen met een niet-westerse achtergrond die geen startkwalificatie hebben. Met name onder de eerste generatie migranten met een Turkse en Marokkaanse achtergrond zijn de aantallen groot, respectievelijk 42,7% en 38,5%. Verder zijn vrouwen vaak minder economisch zelfstandig dan mannen, dit is met name sterk aanwezig bij nieuwkomers uit landen met een politieke instabiele situatie. Zo zijn minder dan 10% van de vrouwen met een Syrische of Eritrese achtergrond economisch zelfstandig (CBS & SCP, 2020).

Tot zover de cijfers. Wat kan er gedaan worden om de positie te verbeteren van nieuwkomers en Nederlanders met een migratieachtergrond, die rond het bestaansminima leven en economisch afhankelijk zijn? De gemeente Amsterdam heeft hiervoor de Amsterdamse Agenda armoede en schulden opgesteld, waarin beschreven wordt hoe zij armoede en schulden willen aanpakken. Een belangrijk onderdeel hiervan is het bieden van perspectief op een betere toekomst. Hierbij zetten ze onder ander in op taalverbetering en scholing. Samen met volwassenonderwijs willen de gemeente werken met een integrale aanpak van Armoede, Taal en Geletterdheid (Gemeente Amsterdam, 2019).

Een organisatie die volwasseneducatie aanbiedt in Amsterdam is het Educatief Centrum Oost (EC-O). In Amsterdam-Oost proberen zij de economische positie en het welbevinden van buurtbewoners en Amsterdammers met een afstand tot de arbeidsmarkt te verbeteren. Sinds 2018 biedt het EC-O beroepsbegeleidende leerweg (BBL) opleidingen aan waarbij de studenten twee dagen naar

school gaan en twee dagen stagelopen of werken. Dit doen zij op mbo 1 niveau, wat ook wel bekend staat als een entree opleiding, of op mbo 2 niveau in de richtingen dienstverlening en zorg of administratie. De manier waarop het EC-O deze opleiding aanbiedt is uniek. De studenten kunnen namelijk gratis de opleiding volgen. Daarnaast mogen ze gedurende hun tweejarige mbo2 opleiding hun uitkering behouden. Normaliter vervalt het recht op een uitkering tijdens het volgen van een studie na 1 jaar. Het EC-O streeft ernaar de positie van hun studenten, voornamelijk bestaande uit vrouwelijke nieuwkomers en niet-westerse migranten zonder startkwalificatie voor de Nederlandse arbeidsmarkt, te verbeteren. Zij hopen dat ze de studenten niet alleen juiste kwalificaties kunnen bieden voor een diploma, maar ook een bijdrage kunnen leveren in hun ontwikkeling als sociaal individu in de samenleving.

De verwachting dat volwasseneducatie kan bijdragen aan de verbetering van iemands economische positie wordt ondersteund door verschillende wetenschappelijke onderzoeken. Het genieten van onderwijs en het verbeteren van taal- en rekenvaardigheden heeft een positieve invloed op loon en baaskansen. Daarnaast kan het leren in de praktijk bij potentiële werkgevers, zoals de studenten doen tijdens hun BBL-opleiding, bijdragen aan betere baankansen (Ananiadou, Jenkins & Wolf, 2004; FinALE, 2018).

Daarnaast tonen verschillende onderzoeken aan dat volwassenonderwijs bijdraagt aan het individueel en sociaal welzijn. Zo beschrijft Field (2009) dat onderwijs een beschermende factor kan zijn voor slechte mentale gezondheid en dat het kan bijdragen aan meer tevredenheid in het leven. Uitgebreid onderzoek van Hammond (2004) toont aan dat studenten diverse welzijnsaspecten noemen in het evalueren van het volwassenonderwijs. Zo draagt het bij aan gevoelens van zelfvertrouwen en zelfbeschikking, identiteitsvorming, het hebben van een doel en hoop, sociale integratie en competenties en communicatie. Deze onderzoeken sluiten aan bij de verwachtingen vanuit de initiatiefnemers van het EC-O.

In deze thesis wordt gefocust op de ervaringen van de studenten van het EC-O met hun opleiding. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het concept *community of practice* (CoP). Dit concept biedt een belangrijk raamwerk om te kunnen kijken naar hoe de studenten samen hun opleiding vormgeven. Een *community of practice* wordt namelijk gevormd door wat leden van de gemeenschap samen doen, een gedeelde praktijk (Wenger, 1998). In dit geval gaat het om het gezamenlijk volgen van een opleiding. Doordat studenten samen voor vergelijkbare uitdagingen staan, hier betrokken bij zijn en samen over nadenken, creëren ze gezamenlijke praktijken waarin kennis ontstaat en gedeeld wordt (Wenger, 1998; Pyrko, Dörfler & Eden, 2017). Om te begrijpen hoe de studenten de opleiding ervaren en zichzelf ontwikkelen is het dus van belang om inzicht te krijgen in de *community of practice* van het EC-O.

Probleemstelling

Door de unieke werkwijze van het Educatief Centrum Oost is er nog weinig bekend over hoe het volgen van de opleiding in deze vorm de levens van de studenten beïnvloedt. Vanuit de initiatiefnemers bestaat de hoop en verwachting dat studenten niet alleen economische vooruitgang boeken door het volgen van een opleiding, maar hun eigen positie en die van hun sociale omgeving versterken. Het doel van deze thesis is om de ervaringen van studenten in kaart te brengen: hoe leren de studenten samen in een *community of practice*; welke rol speelt de opleiding in hun leven en hoe verandert het hun leven? Het perspectief van de studenten staat hierbij centraal. Dit leidt tot de volgende hoofdvraag:

Hoe beïnvloedt de community of practice binnen het Educatief Centrum Oost het alledaagse leven van haar studenten?

Om de hoofdvraag beter te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. *Welke rol speelt community of practice binnen het onderwijs op het EC-O?*
2. *Welke rol speelt het EC-O onderwijs bij het verwerven van kennis en vaardigheden van haar studenten?*
3. *Welke rol speelt het EC-O onderwijs bij met betrekking tot het (sociaal) welbevinden van haar studenten?*
4. *Welke rol speelt onderwijs op EC-O bij de (economische) toekomstperspectieven van de studenten?*

Wetenschappelijke relevantie

In tegenstelling tot België, de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk is er in Nederland weinig onderzoek gedaan naar volwassenonderwijs, terwijl scholing een belangrijke rol kan spelen in het stimuleren en verwezenlijken van meer participatie (Van Bunderen, 2012; Green, 2015; Hammond, 2004). Het is daarom van belang om inzicht te krijgen in de mogelijkheden en uitdagingen van volwasseneducatie. De volwasseneducatie in het EC-O biedt hierbij een interessante casus. Het is een opleiding met circa 50 studenten voor wie de onderwijsactiviteiten voor een groot deel plaats vindt in het buurthuis de Meevaart in Amsterdam. Dit maakt de opleiding kleinschalig en lokaal gebonden. Deze factoren zouden kunnen bijdragen aan het succesvol doorlopen en afronden van de opleiding, omdat studenten hier binnen een community kunnen leren (Hopkins, 2014).

Daarnaast is het EC-O gefocust op taalverbetering en leren in de praktijk. Onderzoek naar deze thema's laten wisselende resultaten zien, waarbij er naast positieve ook negatieve kanttekeningen worden geplaatst. Zo laat onderzoek ook zien dat verbetering van basisvaardigheden nauwelijks invloed heeft op loon en baankansen (Ananiadou et al., 2004) en dat gesubsidieerde programma's niet altijd op lange termijn effect hebben (OECD, 2007). Ghorashi en Van Tilburg (2006) beargumenteren daarnaast dat zelfs als het taalniveau van nieuwkomers op orde is, het voor velen nog steeds lastig

wordt bevonden om aan een baan te komen op het juiste niveau. Dit onderzoek hoopt vanuit het perspectief van de studenten meer zicht te bieden op wat educatie voor hen betekent. Hierbij gaat het om hoe zij zelf kijken naar de ontwikkelingen van hun kennis, vaardigheden, welbevinden en toekomstperspectieven. Vanuit deze invalshoek kan een bijdrage worden geleverd aan de kennis over de impact van volwassenonderwijs op het leven van studenten.

Maatschappelijke relevantie

Volwasseneducatie heeft de potentie om groepen en individuen, die tot op heden op afstand staan van de arbeidsmarkt en de samenleving, meer bij de samenleving te betrekken, en hen daarmee in staat te stellen hun individuele potentieel als onderdeel van de samenleving te kunnen vervullen (Hammond, 2004; Hopkins, 2014). Het is hierom van belang om inzicht te krijgen in de werkzaamheid van initiatieven als het Educatief Centrum Oost. Een analyse van de positieve effecten en uitdagingen die worden ervaren door studenten van het volwassenonderwijs kunnen gebruikt worden bij (de opzet van) vergelijkbare initiatieven. Daarnaast kan het onderzoek inzicht geven in de sterke kanten van EC-O en hoe het zich nog verder kan ontwikkelen en verbeteren. Zo is er in de toekomst beter zicht op hoe kansen gecreëerd kunnen worden voor mensen die misschien niet zien dat zij die hebben, zodat ze talenten kunnen ontdekken waarvan ze misschien niet wisten dat ze die hadden.

Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk is onderzoeksvraag geïntroduceerd en het maatschappelijk en wetenschappelijk belang uitgelegd. In hoofdstuk 2 zal ik eerst wat achtergrond informatie en context geven bij het EC-O. In het derde hoofdstuk zal ik meer inzicht geven in het concept *community of practice*. Daarnaast zullen er meerdere invalshoeken en concepten besproken in relatie tot volwassenonderwijs, waaronder identiteit, welbevinden, empowerment, burgerschap en economie. Vervolgens beschrijf ik hoofdstuk 4 de gebruikte onderzoeksmethoden en reflecteer ik op mijn eigen rol in het onderzoek. In hoofdstuk 5 tot en met 9 zijn de resultaten besproken. Hierbij is de lijn van de deelvragen gehanteerd. In hoofdstuk 5 zal ik ingaan op de CoP en welke rol samen leren hier in speelt. In hoofdstuk 6 bespreek ik de kennis en vaardigheden die de studenten tijdens de opleiding hebben opgedaan, waarbij ik in het bijzonder in ga op de rol van de Nederlandse taal. In hoofdstuk 7 wordt aandacht besteed aan de uitdagingen die de studenten ervaren tijdens hun opleiding. Daarnaast komen in dit hoofdstuk de kritiek- en verbeterpunten van de studenten aan bod. Hoofdstuk 8 gaat over de invloed van de opleiding op het welbevinden en empowermentproces van studenten. In het laatste resultatenhoofdstuk worden de ambities van de studenten besproken en de manier waarop het EC-O invloed heeft op hoe zij naar de toekomst kijken. In hoofdstuk 10 worden vervolgens de verschillende resultaten aan elkaar verbonden dat leidt tot een uitdieping en toepassing van theorie over de invloed van onderwijs. Daarnaast wordt het concept *shared foreignness* toegepast op de resultaten. In het elfde hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag en zullen ook beperkingen, aanbevelingen voor op de opleiding en voor vervolgonderzoek worden beschreven. Tot slot zijn aan het eind de literatuurlijst en bijlage te vinden.

2. Context van het Educatief Centrum Oost

Het Educatief Centrum Oost kent zijn oorsprong in de Meevaart, een buurthuis in de Indische buurt in Amsterdam-Oost. Sinds 2013 worden er al gesubsidieerde mbo-opleidingen aangeboden bij de Meevaart, waarbij studenten binnen de Meevaart opgeleid worden om daar aan de slag te kunnen en onder andere het te kunnen helpen met het beheer van de Meevaart. In 2018 nam Nooshi Forozesh de verantwoordelijkheid over voor de opleidingen bij de Meevaart. Zij wilde de manier waarop opleidingen werden aangeboden graag veranderen en startte waarbij mensen twee jaar de tijd kregen voor hun mbo2 opleiding en deze met behoud van hun uitkering kunnen volgen. Dit is uitzonderlijk, omdat volgens Forozesh normaal gesproken slechts 1 jaar een opleiding gevolgd kan worden met behoud van uitkering. De opleiding vormt een onderdeel van de aanpak voor bestrijding van armoede in de Indische Buurt. Het idee hierachter is dat middels een opleiding de weg naar een betaalde baan beter te bereiken is, waardoor mensen uit de armoede kunnen komen en niet meer afhankelijk hoeven te zijn van een uitkering (of van hun partner). Hiervoor wordt er samengewerkt met de gemeente Amsterdam en het WPI (Werk, Participatie en Inkomen). Ook de gemeente Diemen, het UWV (Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen), het samenwerkingsverband van organisaties in Amsterdam-Oost Samen Vooruit en stichting Doen zijn betrokken bij het Educatief Centrum Oost. De lessen worden verzorgd vanuit het Regiocollege Zaandam. Voor Forozesh was het een uitdaging om dit project op te zetten binnen een web van regels. Een goede en soepele samenwerking met de gemeente is voor haar essentieel om het project goed van de grond te krijgen omdat ook de klantmanagers van de mogelijke studenten akkoord moeten gaan. Ze wilde graag zekerheid bieden voor de studenten, terwijl er veel onzekerheid was om de opleiding helemaal rond te krijgen (persoonlijke communicatie, 25 mei 2021).

Sinds 1 mei 2021 is het Educatief Centrum Oost een eigen stichting los van de Meevaart. De onderwijsactiviteiten hebben tot aan het schooljaar 2020-2021 grotendeels plaats gevonden op de Meevaart. Dit is een bijzondere opleidingslocatie. Het is een buurthuis wat het sterk lokaal gebonden maakt en geen 'echte' school met klaslokalen. Daarnaast is het heel kleinschalig; zo ongeveer 50 studenten volgen een opleiding bij het EC-O. Naast de Meevaart worden er ook lessen gegeven op een locatie van ROC-top op het Javaplantsoen. De Meevaart was gedurende het schooljaar 2020-2021 wel de hoofdlocatie voor de meeste eerstejaars studenten. Op de verschillende dagen dat ik aanwezig was, was het over het algemeen rustig in de Meevaart. Wegens corona was de inloop beperkt en de aanwezigen waren vooral studenten of begeleiders die met de opleiding gemoeid waren. Ook zaten er wat andere sociale organisaties in het gebouw, maar die heb ik weinig in de centrale ruimte gezien.

Bij het opstarten van de opleiding had Nooshi Forozesh geen specifieke doelgroep voor ogen. Ze wil opleiding eigenlijk voor iedereen vanaf 27 jaar opstellen, die geen geschikte startkwalificatie heeft om in Nederland aan de slag te gaan. De enige andere toelatingseisen zijn dat de studenten minimaal op A2-niveau Nederlands beheersen, hun inburgering (bijna) afgerond is en ze toestemming

hebben van hun klantmanagers van de gemeente. Op de opleiding zit nu een diverse groep studenten met maar liefst 22 verschillende nationaliteiten. Een groot deel van de studenten is vrouw. Volgens Forzesh komt dit doordat de aangeboden opleidingen over het algemeen meer aansluiten bij de wensen en interesses van vrouwen. Bij de entree opleiding op mbo1-niveau leren de studenten voor assistent dienstverlening. Op mbo2-niveau kunnen de studenten kiezen voor een opleiding administratie of dienstverlening en zorg, waarbij ze in het tweede jaar kunnen kiezen voor helpende zorg en welzijn of voor facilitaire dienstverlening. De opleiding administratie wordt aangeboden, omdat de vraag bij de studenten hiervoor hoog was. Dienstverlening is gekozen als opleidingsrichting, omdat het een brede opleiding is, waar studenten vele kanten mee op kunnen en waar voldoende werk in te vinden is (persoonlijke communicatie, 25 mei 2021).

Afhankelijk van de gekozen opleiding volgen de studenten op twee dagen in de week verschillende vakken, waaronder Nederlands, burgerschap, rekenen, computervaardigheden, dienstverlening en administratie. Naast deze vakken lopen ze twee dagen in de week stage. De meeste van de geïnterviewde studenten deden dat dit jaar op de Meevaart, een enkeling had een externe stage buiten de Meevaart. Voor de stages krijgen ze hulp van leermeesters, die hen (extra) begeleiding bieden en met hen meedenken. Daarnaast worden er extra trainingen en cursussen aangeboden. Zo kunnen de studenten extra Nederlandse lessen volgen of een cursus ‘cash to grow’, waarbij ze leren omgaan met geld. Ook is er een vertrouwenspersoon op de opleiding waarbij ze terecht kunnen met vragen en voor advies als ze problemen hebben. Verder wordt er elk jaar een persoonlijk ontwikkelingsplan (PoP) opgesteld voor de studenten, waarbij er wordt gekeken wat de wensen en doelen zijn voor de studenten. Uiteindelijk ziet Nooshi het als doel dat de studenten na de opleiding uiteindelijk meer geluk bereiken, dat ze als rolmodellen kunnen dienen en intergenerationele armoede kunnen doorbreken. Ze ziet het EC-O hierin als een plek waar de studenten iets kunnen doen, zelfvertrouwen kunnen opbouwen doordat ze vakken en uiteindelijk hun diploma kunnen halen en hier een netwerk aan over houden waarbij ze terecht kunnen voor vragen en tips. Voor haar is het een plek waar de studenten ergens als volwaardige mensen een onderdeel van kunnen zijn (persoonlijke communicatie, 25 mei 2021.)

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste theorieën en concepten uiteengezet worden met betrekking tot het volwassenonderwijs op het EC-O. Allereerst zal er dieper worden ingegaan op het concept *community of practice*. Hierbij wordt er gekeken naar hoe een CoP tot stand komt en op welke manier er binnen een CoP kennis wordt vergaard. Vervolgens zal er worden ingegaan op de rol van identiteit in het volwassenonderwijs. Ten derde zullen er verschillende onderzoeken besproken worden waarbij er wordt gekeken naar de relatie tussen welbevinden en volwasseneducatie. In de vierde paragraaf zal meer inzicht worden gegeven in het begrip empowerment. Daarna zal de rol van burgerschap en democratie in het onderwijs worden uitgelicht. Tot slot wordt er ook nog gekeken naar economische aspecten en uitkomsten van volwasseneducatie.

3.1 Community of practice

Het concept *community of practice* is reeds kort besproken in de inleiding, waarbij werd benadrukt dat leden van een CoP aan elkaar verbonden zijn door wat ze samen doen. Dit is gelijk een van de drie kernkenmerken die een CoP definieert, namelijk gedeelde activiteit, die wordt gevormd en begrepen door haar leden. Deze gedeelde activiteit is te zien als inhoud van een CoP. Deze inhoud wordt gevormd en komt tot stand door wederzijdse betrokkenheid, het tweede kenmerk van een CoP. Dit vormt de sociale lijm van de gemeenschap. Het derde kenmerk zijn de gedeelde repertoires die de leden samen ontwikkelen door de tijd heen (Wenger, 1998; Wenger; 2010). Deze gedeelde repertoires kunnen bestaan uit bepaalde routines, gevoeligheden, artefacten, vocabulaire of stijlen. Een *community of practice* verschilt dus van een gewone community in de zin dat het *over* iets gaat en niet gebaseerd is op alleen interesses of geografische kenmerken. De leden van een gemeenschap zijn informeel gebonden door wat ze samen doen, van gesprekken tijdens de lunchpauze tot oplossingen zoeken voor lastige problemen, en door wat ze leren door hun wederzijdse betrokkenheid in deze activiteiten.

Nu de kernkenmerken van een CoP uiteen zijn gezet, is het van belang om in te gaan op de ontwikkeling van een CoP en inzicht te verkrijgen in hoe een CoP tot stand komt. Wenger (1998) heeft hiervoor een ontwikkelingscurve gemaakt met vijf verschillende stadia, waarin hij bespreekt hoe een *community of practice* zich door de tijd heen ontwikkelt. Het eerste stadium is het *potentieel*. Mensen leren elkaar kennen en komen achter gemeenschappelijkheden. In dit stadium zitten de potentiële CoP-leden in hetzelfde schuitje, maar kennen ze nog niet de voordelen van een gedeelde praktijk. Het tweede stadium is het *verenigen*, waarin leden samenkomen en het potentieel in elkaar herkennen. Hierin ontdekken ze onderlinge connecties, worden de gedeelde activiteiten gedefinieerd en de invulling van de community onderhandeld. De CoP bereikt zijn hoogtepunt in het derde stadium, het *actieve* stadium. Leden van de CoP zijn betrokken in de ontwikkeling van praktijken. Ze werken samen, creëren samen, passen zich aan de omstandigheden aan, gaan relaties aan en maken herinneringen. Het vierde stadium laat zich kenmerken door *versnippering*. De leden zijn niet meer zo intens betrokken, maar de gemeenschap functioneert nog steeds als een belangrijk kenniscentrum. De

leden houden contact met elkaar en vragen elkaar om advies. Als laatste stadium is er *herinnering* waarin de gemeenschap niet langer een centrale rol speelt, maar erop wordt teruggekeken als een belangrijk onderdeel van hun identiteit, wat zich uit door het vertellen van verhalen en het koesteren van aandenkens (Wenger, 1998).

Gericht op het Educatief Centrum Oost zijn, naar verwachting, met name de eerste drie stadia van belang. In het onderzoek zullen studenten in het eerste jaar van hun mbo1 of mbo2 opleiding zitten. De eerstejaars studenten van mbo1 zijn pas net onderweg en mogelijk nog bezig met het vormgeven van de CoP. De mbo2 studenten hebben mogelijk al mbo1 afgerond of staan ook nog aan het begin van hun studietraject. Deze stadia kunnen helpen om inzicht te krijgen in hoe de CoP vorm krijgt en hoe de studenten en docenten daar vorm aan geven.

Het creëren, accumuleren en verspreiden van kennis speelt hierbij een belangrijke rol. In *communities of practice* komt kennis tot stand, wordt het gedeeld georganiseerd en herzien in de praktijk, in het doen. Kennis is daarmee ‘eigendom’ van de praktijk. Kennis en ook het leren wordt daarmee geplaatst in de relatie tussen de wereld en de persoon. Leren vindt plaats als sociaal wezen in een sociale wereld (Wenger, 2010). Samen denken is dan ook een essentiële voorwaarde voor CoP’s om te floreren (Pykro et al., 2017). In lastige situaties, bij gedeelde obstakels of problemen kunnen studenten door samen denken hun ervaringen en kennis delen van vergelijkbare situaties. Hierbij kan persoonlijke kennis gedeeld worden, die in reguliere lessituaties verborgen blijft. In relatie tot kennis kunnen CoP dus fungeren als knooppunten voor het uitwisselen en interpreteren van informatie.

3.2 Identiteit

Naast leren en een ‘plek’ voor kennis biedt een *community of practice* ook een plek voor identiteit. Wenger (2010) beschrijft dat het bij leren niet alleen gaat om het verkrijgen van vaardigheden en informatie, leren is het worden van een bepaald individu, een *social becoming*. Leren hangt samen met het worden van een bepaald individu en het ontwikkelen van identiteit.

Identiteit en de vorming hiervan hangt samen met het gevoel ergens bij te horen, een *sense of belonging*. Wenger (2010) onderscheidt hierbij drie vormen van identificatie. De eerste is betrokkenheid. Betrokkenheid is typerend voor de gemeenschappen waar men toebehoort. Door wel of niet te participeren worden ook de grenzen van de gemeenschap bepaald en vormgegeven. Verbeelding heeft met identificatie te maken omdat men een beeld creëert waarin men zichzelf plaatst. Mensen kunnen verbindingen ‘inbeelden’ en een beeld schetsen van de gemeenschap en hun eigen rol daarin. In deze verbeelding vindt ook een afbakening plaats van waar men wel en niet bij hoort. De laatste vorm van identificatie is afstemming, waarin een gezamenlijk doel wordt gesteld en er wordt afgestemd over hoe dit te bereiken is. Dit kan een belangrijk onderdeel worden van iemands identiteit. Door betrokkenheid, verbeelding en afstemming zouden de studenten zich dus kunnen identificeren met opleiding, de docenten en met elkaar.

Wenger (1998; 2010) ziet identiteit als een traject dat wordt gevormd door het heden, verleden

en de toekomst. Ook geeft hij aan dat men niet aan slechts één identiteit verbonden is. Een student van het EC-O kan zichzelf zien als moeder, als vrouw, als student, als vrijwilliger, als verzorger of als stagiair. Daarnaast kan identiteit en identificatie op meerdere niveaus plaats vinden, bijvoorbeeld als student op school, in Amsterdam, in Nederland en in de wereld.

Een *community of practice* kan dus een grote rol spelen in de manier waarop studenten naar zichzelf kijken en waarmee ze zich identificeren. Door interactie met een nieuwe groep, een nieuwe community, een nieuwe sociale omgeving kan er op een nieuwe manier betekenis gegeven worden aan de eigen identiteit. De manier waarop individuen zichzelf zien staat in relatie tot de sociale structuren in de samenleving en kunnen op verschillende manieren doorwerken (Kian & Ghorashi, 2018).

Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy en Bynner (2004) beschrijven twee manieren waarop volwassenonderwijs invloed kan hebben op hoe iemand zichzelf ziet. Ze maken hierbij onderscheid tussen het transformatieve en het behoudende effect van onderwijs. Met het *transformatieve effect* wordt bedoeld op het feit dat het volgen van een opleiding het alledaagse leven van haar studenten drastisch kan veranderen, zowel op persoonlijk als professioneel vlak. Zo kan het afronden van volwassenonderwijs leiden tot het vinden van nieuw en/of beter werk, het vormen van nieuwe sociale relaties of het formuleren van andere toekomstdoelen. Daarnaast onderscheiden Schuller et al. (2004) het *behoudende effect* van onderwijs, waarmee wordt bedoeld dat onderwijs helpt om het fysieke en mentale niveau van welzijn te behouden. Hierbij is er dus geen sprake van een drastische verandering, maar gaat het om het in stand houden van huidige kennis en sociale contacten (Van Bunderen, 2012).

In hun boek *The Benefits of Learning* spreken Schuller et al. (2004) ook nog concreter over identiteit. Ze maken gebruik van het begrip identiteitskapitaal als toevoeging op menselijk kapitaal (kwalificaties, kennis, vaardigheden) en sociaal kapitaal (civiele participatie, vrienden, familie en netwerken) om te kijken naar de uitkomsten en voordelen van onderwijs. Met identiteitskapitaal worden de kenmerken van een individu bedoeld die zijn of haar visie en zelfbeeld bepalen. Het gaat hierbij specifiek om persoonlijkheidskenmerken, als *'ego strength'*, zelfvertrouwen en controle, die voor een belangrijk deel ook sociaal bepaald worden. Ze zijn belangrijk voor de motivatie en betrokkenheid in het leerproces, maar zijn ook een uitkomst van het leerproces.

3.3 Welbevinden

Met onder andere zelfvertrouwen en een gevoel van controle raken Schuller et al. (2004) met het begrip identiteitskapitaal aan een ander belangrijk aspect wat door veel onderzoekers wordt gezien als een belangrijke uitkomst van educatie: welbevinden. Field (2009) ziet welbevinden als een dynamische staat waarbij een individu zijn of haar potentieel kan ontwikkelen, productief en creatief kan werken, sterke positieve sociale relaties kan bouwen en kan bijdragen aan de gemeenschap. Voordelen van het volgen van onderwijs voor welzijn die op persoonlijk vlak worden genoemd in de literatuur zijn onder andere meer zelfvertrouwen, zelfbeschikking, meer controle over het eigen leven,

autonomie, zingeving en het ontwikkelen van onafhankelijk denken (Field, 2009; Hammond, 2004; Schuller & Desjardins, 2010; Ananiadou et al., 2004; Preston & Hammond, 2003).

Volwassenonderwijs kan dus grote individuele voordelen opleveren. Echter, wanneer de thematiek of het niveau van de opleiding bijvoorbeeld niet aansluit bij de wensen en verwachtingen van de student, kan dit ook afbreuk doen aan het zelfvertrouwen van de student en daarmee de ontwikkeling belemmeren (Hammond, 2004). Factoren die bijdragen aan een succesvolle ervaring in het volwassenonderwijs, en daarmee de kans dat het leidt tot een gevoel van persoonlijk falen verkleinen, zijn hierbij volgens Hammond het juiste niveau van uitdaging, ondersteuning en support van docenten en het werken in een groep.

Het werken in een groep slaat gelijk ook op het meer sociale aspect van welbevinden. Welbevinden gaat niet alleen over persoonlijke aspecten, maar ook over iemands relatie met zijn omgeving. Op dit vlak worden door verschillende onderzoekers onder andere betere communicatievaardigheden, meer civiele betrokkenheid, sociale integratie, ontwikkeling van gedeelde normen en tolerantie en weerbaarheid van de gemeenschap genoemd als uitkomsten van educatie (Field, 2009; Hammond, 2004; Schuller & Desjardins, 2010). Door de mogelijke spurt in ontwikkeling van bovenstaande vaardigheden kunnen deze uitkomsten een discrepantie veroorzaken tussen het leven van een student en diens sociale omgeving. Dit zou voor een student spanningen kunnen opleveren (Van Bunderen, 2012).

Welbevinden is dus te zien als een belangrijke uitkomst van volwasseneducatie. Verschillende onderzoeken tonen aan dat zowel persoonlijke als sociale ontwikkeling plaatsvinden dankzij het volgen van onderwijs. Daarnaast zijn er zelfs bewijzen gevonden dat onderwijs een positieve invloed heeft op gezondheid in de meer klassieke zin van het woord, namelijk minder vaak ziek zijn. Zo constateren Feinstein, Sabates, Sorhaindo en Hammond (2006) dat ongeacht iemands economische positie dat meer jaren onderwijs consequent geassocieerd wordt met betere gezondheid, welzijn en gezond gedrag. Veel volwassenen zonder startkwalificatie hebben grote academische moeilijkheden of zelfs falen ervaren. Voor deze groep zou onderwijs dus heel belangrijk kunnen zijn om een positieve houding te ontwikkelen tegenover welzijn en de negatieve gevolgen van psychologisch welzijn te vermijden (Feinstein et al., 2006).

Taal speelt een grote rol. Het wordt vaak gezien als essentieel voor integratie, het opbouwen van connecties en het verbonden voelen met de Nederlandse samenleving (Eijberts & Ghorashi, 2017). Met name dit laatste aspect is betwist en taalbeheersing is volgens Ghorashi en Van Tilburg (2006) niet voldoende om te kunnen participeren in de Nederlandse maatschappij. Greene (2015) beschrijft dat geletterdheid wel van belang is. Hij beschrijft hierbij meerdere gebieden waarop een individu geletterd kan zijn, zoals gezondheid, financiën en politiek. De meest basale vorm van geletterdheid, namelijk functionele geletterdheid, bestaat uit het de mogelijkheid om te kunnen lezen en schrijven op een zinvolle manier te kunnen functioneren in de maatschappij.

3.4 Empowerment

Nauw verworven met welbevinden is het concept empowerment. Volgens Van Regenmortel (2009) is empowerment een paradigma, een manier van denken dat zij als volgt omschrijft:

“Een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie.” (Van Regenmortel, 2002, p. 76).

De insteek van dit paradigma is positief en gericht op gezondheid, welzijn, krachten en omgevingsinvloeden en heeft geen negatieve insteek gericht op problemen, risico's en individualisering. In het artikel beschrijft Van Regenmortel drie belangrijke kernaspecten van empowerment. Het eerste aspect is interactie. Empowerment kan een individu niet alleen. Het gebeurt in relatie tot en in interactie met de omgeving. Anderen kunnen niet iemand 'empoweren', maar zijn wel nodig voor iemands individuele empowerment proces. Dit is eveneens het tweede kernaspect. Empowerment is een proces. Men krijgt niet van de een op de andere dag meer grip op zijn of haar leven, maar empowerment ontstaat al doende door actie te ondernemen en initiatief te nemen. Het derde kernelement is autonomie, zelfbeschikking, waarbij het gaat om de kracht van het individu eveneens in relatie tot anderen en de samenleving.

Van Regenmortel (2009) noemt hierbij ook sociale inclusie en actief burgerschap als belangrijk begrippenpaar als het gaat om empowerment. Door dit aan elkaar te linken gaat het bij empowerment over meer dan de standaardindicatoren van sociale ongelijkheid zoals opleiding, werk en inkomen. Volgens Van Regenmortel gaat het ook om 'erbij horen', het gevoel hebben een onderdeel uit te maken van de samenleving. Dit krijgt pas vorm als het samen gaat met 'meedoen', sociale participatie. Empowerment gaat dan dus ook om verbondenheid en het gevoel hebben een bijdrage te kunnen leveren aan de samenleving.

Empowerment gaat het over versterking van het individu, organisaties en omgeving. Hierin zit het begrip kracht of macht verborgen. Van Regelmortel (2009) zet uiteen hoe Jacobs, Braakman en Houweling (2005) drie manieren beschrijven waarop dit geduid kan worden overeenkomstig met drie verschillende niveaus van empowerment. Het eerste niveau gaat over *power from within*, kracht van binnen. Dit is kracht op het individuele niveau, waarbij mensen aanspraak maken op hun eigen kwaliteiten en hun vaardigheden ontwikkelen. Hiermee gaat het ook om het verwerven van zelfvertrouwen en zelfbewustzijn. Het gaat om de kracht die van binnenuit naar boven gehaald wordt. *Power with* gaat om de krachtbronnen in de eigen omgeving. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om steun en support van vrienden en familie of in het geval van EC-O zou het ook kunnen gaan om het contact met medestudenten waaruit kracht geput kan worden. Het gaat dus om de kracht die iemand samen met zijn omgeving heeft. Tot slot is er nog *power to*, waarbij het meer gaat om macht op een politiek-maatschappelijk niveau, bijvoorbeeld de macht om vooroordelen te veranderen of beleid en wetgeving

te beïnvloeden. Hoewel al deze elementen met elkaar verworven zijn, zullen met name de eerste twee vormen van power ofwel kracht relevant zijn, omdat in deze scriptie de focus ligt op het empowerment proces van de studenten. Het grotere plaatje zal hiermee moeilijk in zicht komen en daarmee ook lastig te duiden zijn.

3.5 Burgerschap

In de vorige paragraaf is het begrip burgerschap al kort aan bod gekomen. In deze paragraaf zal daar dieper op in worden gegaan. Burgerschap is namelijk voor veel docenten en wetenschappers een essentieel onderdeel van onderwijs (Greene, 2013; Hopkins, 2014; Crick, 1999). Scholen moeten scholen student leren te leven en niet alleen te lezen en schrijven (Freire & Ramos, 1970) Hiermee wordt bedoeld dat er in educatie meer nodig is dan alleen de focus op basisvaardigheden. Het leren en in de vingers krijgen van een taal kan al heel bevrijdend werken, maar een te nauwe focus hierop doet geen recht aan de situaties en verhalen van de studenten. Volgens Greene (2015) gaat burgerschap om het verbreden van de horizon, het vinden van een stem, kritisch leren denken, sociaal bewustzijn creëren, leiderschap aanmoedigen en voorwaarden creëren voor sociale verandering.

Hij pleit voor *liberatory* educatie, bevrijdend onderwijs, dat gebaseerd is op het potentieel van de studenten om hun levens te begrijpen en te veranderen (Green, 2015). Hiertegenover plaatst hij *domestication* educatie, waarbij de studenten worden gezien als lege hulzen die door de docent gevuld moeten worden met informatie. De studenten worden hierbij gereduceerd tot een object dat er is om te luisteren en te gehoorzamen en niet om te bevragen. Wanneer er te veel wordt gefocust op onderwijs gericht op het klaarstomen voor de arbeidsmarkt, werkt dit niet bevrijdend, maar beperkend - *domesticating*- voor volwassen studenten (Greene, 2015).

Als onderzoeker en onderwijzer geeft Greene (2015) een aantal suggesties, die volgens hem belangrijk zijn om deze bevrijdende en kritische manier van volwassenonderwijs te bewerkstelligen. Als eerste is het van belang goed te luisteren, de tijd en aandacht te nemen voor studenten en ze de gelegenheid bieden hun stem te laten horen. Daarnaast dient de kennis van de studenten erkend te worden en serieus genomen te worden. Studenten en docenten kunnen leren van elkaar. Verder is het volgens Greene (2015) ook belangrijk om een dialoog aan te gaan met studenten over het onderwijs om zo beter inzicht te kunnen krijgen in wat leeft onder de studenten en wat voor hen belangrijk is en praat over wat er speelt. Kennis over de geschiedenis en actualiteit is belangrijk om mee te nemen het klaslokaal in. Met betrekking tot het onderwijs op het EC-O bieden deze inzichten een manier om te kijken naar welke elementen er van bevrijdend onderwijs plaats vinden op de school en in de lessen en wat hier eventueel in mist.

Hopkins (2014) en Greene (2015) spreken beiden over het belang van actief burgerschap. Dit moet in het onderwijs zitten om er als uitkomst uit te kunnen komen. Bij actief burgerschap gaat het volgens hen om de mogelijkheid tot deliberatie, waarbij er open en eerlijk over controversiële thema's gepraat kan worden, nagedacht kan worden over ethische en morele implicaties van die thema's en het

kritisch bevragen van beleid en praktijk in een democratie. Crick (1999) onderscheidt hierbij vijf belangrijke waarden die nodig zijn voor onderwijs omtrent burgerschap: vrijheid, tolerantie, eerlijkheid, respect voor de waarheid en respect voor de redenering.

Naast deze waarden is democratie in het onderwijs ook van groot belang om democratische burgers op te leiden. Studenten moeten als democratische burgers in het onderwijs kunnen mee doen om ook geloofwaardig opgeleid te kunnen worden op het gebied van burgerschap. Het is van belang dat democratie recht in het onderwijssysteem zit als onderdeel van de cultuur en besluitvorming. Studentencommisies, invloed en eigenaarschap over het onderwijs en lesprogramma zouden hiervan belangrijke onderdelen kunnen zijn volgens Hopkins (2014) en Greene (2015).

3.6 Economie

Tot slot is er nog een belangrijke uitkomst van onderwijs, waarover tot nu toe nog onvoldoende uitgeweid is: de economische uitkomsten van onderwijs. Verschillende onderzoeken tonen aan dat het succesvol afronden van volwassenonderwijs zowel voor het individu als voor de samenleving verschillende positieve economische uitkomsten kunnen hebben.

Op individueel vlak vergoot het behalen van een diploma de kans op een baan (FinALE, 2018). Dit kan zorgen voor financiële vooruitgang en onafhankelijkheid. Daarnaast biedt een diploma de ruimte voor meer groeimogelijkheden (Schuller & Desjardins, 2010; FinALE, 2018). Ook Ananiadou et al. (2004) beschrijven dat geletterdheid en rekenvaardigheden, verkregen door een opleiding, een positief effect kunnen hebben op iemands loon en baankansen. Zij zien dat laaggeletterden minder vaak formele kwalificaties hebben, vaker ziek zijn, werkloos en hebben minder kans hebben op promoties als ze werken. Onder mensen met een diploma is dit minder vaak het geval en het hebben van een diploma zou hierin ook verandering kunnen brengen. Echter constateren zij ook dat het verbeteren van basisvaardigheden op de werkvloer nauwelijks zorgt voor meer productiviteit op langere termijn (Wolf, Aspin, Waite & Anadiadou, 2010). Hiermee plaatsen zij een kritische kanttekening bij het idee dat het verschaffen van basiskennis en vaardigheden altijd tot productiviteit en economische voortuitgang leidt.

Wanneer er uitgezoomd wordt en op het niveau van de samenleving wordt gekeken, zijn nog meer economische uitkomsten die in verschillende onderzoeken naar boven komen (FinALE, 2018; Schuller & Desjardins, 2010). Zo wordt er als er meer gewerkt wordt, meer belasting betaald. Bovendien worden daarmee ook gelijk de kosten voor sociale zekerheid gedrukt; er hoeven minderen uitkeringen betaald te worden. Ook op het gebied van gezondheidszorg kan het economische voordelen opleveren, zoals eerder besproken hangt onderwijs ook (indirect) samen met gezondheid. Daarbij komt dat beter opgeleiden individuen kunnen leiden tot meer innovatie in de samenleving (ibid.) Dus ook de samenleving lijkt te kunnen profiteren van beter opgeleiden mensen.

3.7 Conclusie

Alle bovenstaande onderdelen hebben laten zien dat het onderwijs op het EC-O vanuit meerdere invalshoeken te benaderen is. De verschillende concepten en thema's bieden een waardevol raamwerk om het onderwijs op het EC-O te benaderen. Wat als rode draad naar voren komt bij de meeste concepten is dat leren en ontwikkeling plaatsvindt in verbinding, contact en interactie met anderen. Hierbij is het samenspel terug te vinden tussen het individu en diens omgeving. Zo kan een community of practice alleen bestaan door wederzijdse betrokkenheid, waarbij een individu per definitie al sociale relaties aangaat met diens omgeving. In de betrokkenheid, het samen doen van activiteiten en het opbouwen van repertoires, zit dan ook het leren en de ontwikkeling van kennis. Ook zijn de ondersteuning en support vanuit docenten en het werken in groep belangrijke factoren die kunnen bijdragen aan een succesvolle onderwijs ervaring en toenemend welbevinden. Bij welbevinden komen zowel het persoonlijke, zoals ontwikkeling van zelfvertrouwen en autonomie, als het sociale, zoals betrokkenheid en sociale integratie, terug. Deze elementen hangen onderling met elkaar samen en kunnen elkaar versterken. Ook identiteit vormt en ontwikkelt zich in de sociale omgeving. Door interactie met een nieuwe groep kan er op een nieuwe manier betekenis worden gegeven aan de eigen identiteit. Hoe iemand naar zichzelf kijkt en naar zijn eigen identiteitskapitaal kan vormgeven aan het proces van empowerment. Hierbij is wederom de complexe relatie van individu tot de omgeving terug te vinden. In het proces van empowerment wordt er uitgegaan van de eigen kracht van individu die zichzelf en zijn omgeving kan versterken in interactie met anderen. Eveneens bij burgerschap gaat het om de relatie van de individu tot de samenleving en is het van belang te luisteren, een eigen stem te vinden en te praten over wat er speelt. Bij al deze concepten gaat het over die verbinding tussen het individu en de omgeving, waarbinnen CoP, identiteit, welbevinden empowerment en burgerschap bestaat en betekenis en vorm krijgt.

4. Methoden

In dit hoofdstuk licht ik mijn methodologische keuzes toe. Ik zal beschrijven hoe ik het onderzoek het uitgevoerd en wie er aan dit onderzoek heeft meegedaan. Ook zal ik hier reflecteren op mijn keuzes en mijn rol als onderzoeker

4.1 Onderzoekstrategie

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksstrategie. Volgens Bryman (2012) is een kwalitatieve strategie gepast als het onderzoek inzicht wil krijgen in de ervaringen van groepen en de manier waarop de sociale werkelijkheid wordt geconstrueerd. Het doel van het onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de manier waarop het volgen van de opleiding van Educatief Centrum Oost het (alledaagse) leven van haar studenten beïnvloedt. Daarbij staan de ervaringen van de studenten centraal. Dit sluit aan bij een constructivistische ontologie en een interpretivistische epistemologie, waarbij er vanuit wordt gegaan dat werkelijkheid is niet iets wat ontdekt kan worden, maar gevormd en gereproduceerd wordt door communicatie, interactie en praktijk (Tracy, 2019). Vanuit dit kader is e onderzoeksvraag benaderd.

4.2 Onderzoeksdesign en methoden

In dit onderzoek is de gefocust op de eerstejaars mbo1 en mbo2 studenten van het Educatief Centrum Oost.. Het onderzoeksdesign is een casestudy. Binnen een casestudy is er aandacht voor het beschrijven en interpreteren van de context, is er oog voor netwerken en interacties en ruimte voor empathische interactie met de omgeving. Om deze 'case' in kaart te brengen heb ik gebruik gemaakt van twee verschillende onderzoeksmethoden. Als eerste zijn er met 16 studenten semigestructureerde interviews afgenomen. Er is voor deze vorm van interviewen gekozen, omdat het de ruimte biedt aan respondenten om hun ervaringen te delen en zaken aan te kaarten die zij belangrijk vinden (Tracy, 2019). Door met een vragenlijst te werken waarin niet van tevoren alles was dichtgetimmerd, liet ik me leiden door de verhalen die de studenten mij vertelden. Ook boden de semigestructureerde interviews de ruimte om taalbarrières te overbruggen en om lastige onderwerpen te bespreken als die aan bod kwamen. Daarnaast diende de vragenlijst als belangrijke richtlijn en waarborging om te zorgen dat alle belangrijke thema's besproken werden. Voor de interviews met de respondenten heb ik een flexibele vragenlijst, deze is te vinden in bijlage 2. Hierbij heb ik ook gebruik gemaakt van *enabling* en *projective* technieken, waarbij ik de studenten bijvoorbeeld vroeg om een pad te tekenen met een begin en eindpunt dat symbool staat voor hun levensloop (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2014). Op deze manier kon ik ze bevragen over waar ze vandaan kwamen, wat ze hebben afgelegd en wat ze nog nodig hadden om bij hun einddoel te komen. Naast de interviews met de studenten heb ik ook nog een interview afgenomen met de initiatiefnemer van het Educatief Centrum Oost. Ik vond het belangrijk om ook inzicht te krijgen in haar visie op de opleiding, haar motivatie om de opleiding op te zetten en haar ervaringen met de studenten en eventuele veranderingen die zij

doormaken. Voor dit interview is een kortere vragenlijst opgesteld die te vinden is in bijlage 3.

Naast de interviews heb ik gedurende drie lesdagen participerende observaties gedaan. Dit was mogelijk met inachtneming van de Covid-19 maatregelen. In april hadden de studenten weer les op locatie en had ik de gelegenheid om een aantal lessen bij te wonen. Ik heb een burgerschapsles en rekenles bij kunnen wonen van twee eerstejaars mbo1 klassen. Daarnaast heb ik lessen administratie, burgerschap en Nederlands gevolgd bij eerstejaars klassen mbo2. Door bij de lessen aanwezig te zijn, kon ik een beter beeld vormen van hoe het alledaagse schoolleven eruitziet voor de studenten.

Daarnaast bood het meekijken in de klas ook beter inzicht in het functioneren van de *community of practice*. In de klas zitten de studenten in een groep en wordt er samen geleerd en kennis uitgewisseld

4.3 Dataverzameling en sampling

In samenspraak met de stakeholder, het Educatief Centrum Oost, is de toegang tot de onderzoekspopulatie afgestemd. Zij kennen de studenten en hielpen me met leggen van de eerste contacten. Daarnaast waren een aantal studenten al eerder geïnterviewd voor ander onderzoek en door samen te werken met docenten en begeleiders kon dubbele bevraging voorkomen worden. Hiertoe is besloten dat ik me in mijn onderzoek zou richten op de eerstejaarsstudenten van mbo1 en mbo2. De leermeesters en de initiatiefnemer hebben mij tijdens mijn eerste bezoek aan de Meevaart in contact gebracht met een aantal studenten die ik kon interviewen. In eerste instantie heb ik geprobeerd om op deze manier aan mijn respondenten te komen en hen aan te spreken in de Meevaart. Toen deze werving te traag op gang kwam, heb ik de studenten kunnen werven tijdens mijn observaties in de lessen. In de lessen heb ik mezelf kunnen voorstellen en de gelegenheid gehad om mijn onderzoek uit te leggen. Met de studenten die wilden is vervolgens een afspraak gemaakt voor een interview. De uiteindelijke groep die geïnterviewd is redelijk representatief voor de diverse groep van de studenten op de opleiding. In het selecteren van de studenten is er dus gebruikt gemaakt van *representatieve sampling* omdat er is gepoogd om een gevarieerde groep studenten te spreken die een representatie vormden van de algehele studentenpopulatie van het EC-O. Daarnaast is er ook gebruik gemaakt van *convenience sampling*, omdat ik met de studenten heb gesproken die ik tegenkwam tijdens mijn bezoeken aan de Meevaart en met elke student heb gesproken die open stond voor een interview en daar tijd voor had (Tracy, 2019). In eerste instantie wilde in de interviews bij de studenten thuis houden, omdat ik graag wilde dat zij mij als onderzoeker los konden zien van de school en ik verwachtte dat ze op die manier vrijer konden spreken over hun ervaringen op de opleiding. Bovendien hoopte ik op deze manier ook dichterbij te komen bij het alledaagse leven van de studenten. Uiteindelijk heb ik twee interviews bij studenten thuis afgenomen. Wegens corona en het grotere gemak voor de respondenten zijn uiteindelijk de rest van de interviews face-to-face op de Meevaart afgenomen.

4.4 De respondenten

De onderzoekspopulatie bestond uit een zeer diverse groep studenten. Op een student na zijn alle studenten buiten Nederland geboren en pas op latere leeftijd naar Nederland gekomen. Ik heb gesproken met studenten uit Guinee, Palestina, Marokko, Eritrea, Oeganda, Nigeria en Ecuador. Zij hebben allemaal inburgering gedaan in Nederland. Van deze groep respondenten zijn er 9 naar Nederland gekomen om hun eigen land te ontvluchten, de anderen zijn geëmigreerd, waarbij het huwelijk de belangrijkste reden was om naar Nederland te komen. Ik heb met 14 vrouwen en 2 mannen gesproken, wat representatief is voor de man/vrouw verdeling van de opleiding. Deze mannen en vrouwen zitten allemaal in het eerste jaar van hun opleiding, 7 respondenten doen hun mbo1 opleiding en 9 respondenten doen mbo2 en zijn tussen de 30 en 45 jaar oud. Verder heeft de overgrote meerderheid van de respondenten kinderen voor wie ze moeten zorgen. Daarnaast hebben de meesten al werkervaring opgedaan in hun herkomstland en of (vrijwilligers)werk gedaan in Nederland. Op dit moment werken de studenten niet, hebben geen baan en zijn economisch afhankelijk van een uitkering of hun partner.

4.5 Ethiek en datamanagement

Voor de start van het onderzoek heb ik de ethische zelf-check gedaan van de Vrije Universiteit, waaruit naar voren kwam dat ik verantwoord aan mijn onderzoek kon beginnen. Verder heb ik in bijgewoonde lessen alle studenten op de hoogte gebracht van mijn onderzoek en mijn onderzoeksvragen en doel uitgelegd. Voorafgaand aan elk interview werd er mondeling om *informed consent* gevraagd, waarbij het doel van het onderzoek nogmaals werd uitgelegd en toestemming werd gevraagd voor het opnemen van de interviews. Verder werd de studenten verteld dat deelname vrijwillig was, ze op elk moment mochten stoppen, niet hoefden te antwoorden op vragen als ze dit niet wilden (Tracy, 2019). Hierbij was het belangrijk om rekening te houden met het feit dat niet alle studenten de Nederlandse taal vloeiend spreken. Dit is daarom bij elk interview rustig uitgelegd en de respondenten hadden de gelegenheid om vragen te stellen. Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. De studenten werd verzekerd dat alleen mijn begeleiders de geanonimiseerde transcripten zouden krijgen en dat in de thesis gebruik wordt gemaakt van pseudoniemen. Daarnaast persoonlijke kenmerken waarin de respondenten makkelijk te herkennen zouden kunnen zijn, zoals het herkomstland in de thesis losgekoppeld van de pseudoniemen. Op deze manier is gepoogd de data zoveel mogelijk te anonimiseren zonder verlies van belangrijke informatie. Omwille van de leesbaarheid heb ik in mijn thesis enkele quotes die in gebrekkig Nederlands waren bewerkt, zodat ze beter te begrijpen zijn. Ik heb hierbij geprobeerd zo dicht mogelijk bij de originele uitspraken van de studenten te blijven. De geanonimiseerde transcripten worden door mijn scriptiebegeleider Peer Smets veilig worden opgeslagen op een hard-drive van de VU, waar ze bewaard zullen worden. De opnames zijn na het afronden van de thesis verwijderd.

4.6 Data-analyse

Ik heb Atlas.ti gebruikt om de interviews te analyseren. Het eerste interview heb ik zeer intensief regel voor regel gecodeerd. Dit resulteerde in 424 quotes en 116 codes in een interview. Dit was onhoudbaar om voor elk interview te hanteren, omdat het overzicht met zoveel codes al vrij snel verloren ging. Voor de daaropvolgende interviews is daarom gekozen om gebruik te maken van iets minder nauwe en specifieke codes. In de eerste codeerronde heb ik een inductieve aanpak gehanteerd, waarbij ik op basis van de data de codes heb geformuleerd en bij elk interview, indien nodig, nieuwe codes heb toegevoegd. Gedurende dit proces heb ik continue aantekeningen gemaakt over de codes en de opvallende elementen bij de verschillende respondenten. Vervolgens heb ik de gemaakte aantekeningen grondig bestudeerd en bekeken of er op basis van deze opmerkingen nog belangrijke codes misten. In de tweede codeerronde ben ik teruggegaan naar de theorie en de concepten en gekeken in welke mate deze terug te vinden waren in de codes. Met deze bril is alle data nog een keer bestudeerd en volgde er een meer analytische axiale ronde van coderen (Tracy, 2019). In deze ronde kwamen de belangrijkste thema's van de interviews naar voren en konden die onder overkoepelende code groepen worden geplaatst, zoals 'taal', 'empowerment' en 'samen leren'. Op basis van deze ronde van coderen, verkreeg ik meer grip op de data en ontvouwdem zich de belangrijkste onderdelen voor de resultaten.

4.7 Mijn rol als onderzoeker

Als onderzoeker is het van belang om te reflecteren op je eigen rol en houding tijdens de interviews en te reflecteren op hoe dit het interview mogelijk beïnvloedt (Tracy, 2019). Gedurende de interviews ben ik actief en betrokken geweest bij de respondenten en hun verhalen. Ik heb een meer 'empathische benadering' gekozen voor de interviews. Ik vond het belangrijk dat de respondenten, die in hun vaak drukke agenda's tijd voor mij maakten, met een fijn gevoel het interview zouden verlaten. Ik wilde niet, zoals Fontana en Frey (2005) omschrijven, de interviews benaderen als een manier om informatie te persen uit de respondenten, maar de tijd nemen om enigszins een relatie en vertrouwensband op te bouwen. Betekenis ontstaat immers in interactie, wanneer er niet alleen vragen worden gesteld en antwoorden worden gegeven, maar verhalen worden verteld en gedeeld (Brinkmann & Kvale, 2018).

Mijn rol en houding als onderzoeker hebben op verschillende manieren een rol gespeeld in de interviews. Allereerst heb ik zowel de werving als interviews gedaan bij de Meevaart, de locatie waar de studenten les en stage hadden. Hierdoor kreeg ik van sommige studenten de indruk dat ze mij ook in enige mate associeerden met de opleiding of dat voor hen het doen van het interview op een of andere manier verbonden was aan de opleiding. Daarnaast interviewde ik in de hoedanigheid van een in Nederland geboren vrouw, voornamelijk studenten die niet in Nederland geboren waren. Door deze beide elementen kreeg ik het gevoel in sommige interviews tegen de rol van docent aanleunde of werd gezien als 'expert' op het gebied van de Nederlandse taal en samenleving. Studenten

verontschuldigen zich aan het begin of gedurende interview vaak voor hun Nederlandse taal, waarna ik ze verzekerde dat ik ze prima kon verstaan en dat we er samen wel uit zouden, waardoor ik in bepaalde mate ook deze rolverdeling bevestigde. Ook vroegen studenten zo nu en dan om bevestiging of hun antwoorden wel goed waren en aansloten bij wat ik wilde horen. Sommigen studenten gaven zelfs tijdens het interview aan dat ze het zagen als een kans om hun Nederlands te oefenen en vroegen me ook of ik woorden op kon schrijven die ze nog niet kenden. Op deze manier werd ik kort ook onderdeel van hun leerproces en ontstond er ook een zekere uitwisseling van kennis.

Gedurende interviews was er af en toe een taalbarrière, waardoor er aan weerszijde soms niet werd begrepen wat er bedoeld werd. Hierbij moest ik goed letten op mijn formulering van de vragen en was het soms zoeken naar hoe ik duidelijk kon uitleggen of vragen wat ik wilde weten van de respondenten. Andersom had ik soms grote moeite te begrijpen wat de respondenten bedoelden met hun antwoorden. Hierdoor moesten we gedurende het interview vaak samen zoeken naar manieren om elkaar beter te begrijpen. De ene keer moest ik mijn vraag verduidelijken en versimpelen, de andere keer probeerden de respondenten een antwoord opnieuw te formuleren of probeerde ik met een samenvatting erachter te komen of ik de kern te pakken had. Ook hier merkte ik dat ik heel bewust bezig was om manieren te zoeken, waarbij ik de verantwoordelijk voor de miscommunicatie of het onbegrip bij mezelf te leggen of in ieder geval niet negatief te reageren als er een antwoord kwam waarvan ik niets begreep of niet kon plaatsen. Gedurende de interviews is mijn insteek geweest om de studenten vooral positief te bekrachtigen en betrokken te zijn en ik heb ze dus ook niet kritisch bevraagd.

5. Samen leren in een Community of Practice

De studenten leren op hun opleiding met elkaar in de gemeenschap. In dit eerste resultatenhoofdstuk zal uiteengezet worden hoe de geïnterviewde studenten het contact met medestudenten ervaren. Ook zal besproken worden in hoeverre ze zich verbonden voelen van elkaar en wat ze van elkaar leren. In het theoretisch kader werd beschreven dat wederzijdse betrokkenheid en verbondenheid belangrijke aspecten zijn van een *community of practice*. Door een aantal studenten wordt dit ook uitgedragen. Jamila omschrijft het contact als: “Goed, iedereen helpt elkaar, samenwerken, echt goed. We zijn heel weinig, we zijn met acht in de klas, dus we kunnen goed, we kunnen goed samenwerken, met elkaar praten.” Ze is positief over het contact met medestudenten en geeft aan dat ze goed kunnen samenwerken en elkaar helpen. Dat is in lijn met de algehele tendens die er heerst over het contact met medestudenten. Sommigen geven hierbij expliciet aan het feit dat zoveel mensen op latere leeftijd naar Nederlands zijn gekomen iets is dat hen bindt. Latifa:

“Hier zijn echt allemaal buitenlanders. Meeste hebben laag niveau van taal, ja. Dus ik kan gewoon goed omgaan met hun. Ik heb eh wij gaan praten eh, maar als ik ga met mensen die hier geboren, ik weet het niet. Ik heb nooit geprobeerd, maar ja.”

Latifa vertelde dat ze onzeker was over haar eigen Nederlands en of ze een andere ‘Nederlandse’ opleiding op een hoger niveau wel zou redden. Doordat hier zoveel andere studenten zijn die niet in Nederland geboren zijn, stelt dit haar gerust en lijkt dit haar enige mate van vertrouwen te bieden. Het gedeelde ‘ergens anders vandaan komen’ lijkt dus ook voor een onderlinge verbondenheid en een gezamenlijke basis te zorgen bij de studenten. Sommigen geven aan ook echt vriendinnen te hebben gemaakt bij de opleiding. Wel lijken met name de mensen met dezelfde achtergrond of taal naar elkaar toe te trekken. Tijdens de lessen in de pauzes waren vaker groepjes te zien van mensen die onderling Arabisch of Engels spraken, die meer naar elkaar toe trokken. De enige in Nederland geboren studente heeft een andere ervaring. Anne zegt over het contact met haar medestudenten het volgende:

“We zijn niet heel hecht of zo maar en ik ben ook de enige Nederlander. In de klas dus ik heb het idee dat ja eh de mensen die niet uit Nederland komen die zoeken elkaar een beetje op. Ik hoor erbij, maar toch ben ik ook een beetje, val ik er ook een beetje buiten ofzo heb ik het idee.”

Anne geeft aan dat ze als enige Nederlander er net niet helemaal bij hoort en niet volledig een onderdeel van de groep is. Er is wel contact, maar er is niet dezelfde gedeelde basis van ‘ergens anders vandaan komen.’ Zij krijgt het gevoel er daardoor toch niet helemaal bij te horen. Er zijn ook nog andere studenten die aangeven dat het contact prima is, maar het niet veel verder gaat dan contact in de klas. Zo vindt Heart het wel gezellig en ziet ze haar mede studenten als lieve mensen, maar is het voor haar niet meer dan dat. Ze zitten alleen samen in de klas en maken opdrachten, maar ze leert niet veel van of met hen. Een andere student, Birikti, geeft aan ook meer behoefte te hebben aan contact met

medestudenten. Zij zou graag vaker samen huiswerk willen maken of de stof willen bespreken, maar geeft aan dat het lijkt of veel mensen daar geen tijd voor hebben, hoofdzakelijk wegens zorg voor de kinderen.

Naast de interviews heb ik ook meegekeken bij een aantal lessen van verschillende docenten. Hier kreeg ik een kijkje in hoe samen leren in de community of practice binnen het EC-O eruit kan zien. Wat opviel is dat de drie docenten allemaal een eigen stijl van lesgeven hadden. De een begon de les met een gezamenlijke update over het corona nieuws waarin de studenten vragen konden stellen en was veel aan het woord en een andere les was meer gestructureerd, voorbereid en uit de boeken. Zo nu en dan was er in de lessen sprake van een taalbarrière de ene keer frustrerender voor zowel student als docent dan de andere keer. Een docent sprak de woorden: *“Jullie kunnen het wel, het probleem is de taal.”*, wat kernachtig weergeeft wat de uitdaging vaak was in de les. Een aantal studenten pakten zo nu en dan hun telefoon om woorden op te zoeken en te vertalen. De docenten leken in zekere mate attent te zijn op de verschillende achtergronden van de studenten. De docenten vroegen actief naar de ervaringen van de studenten en vroegen ze te vertellen hoe zaken geregeld waren in hun herkomstland. Wat daarnaast opviel is dat gedurende de lessen de studenten elkaar onderling hielpen met kleine dingetjes. Ze legden elkaar uit hoe iets werkte op de computer of hoe ze een soms het beste konden uitrekenen. Hierbij trokken studenten die dezelfde taal spraken net wat vaker naar elkaar toe om het in hun eigen taal uit te leggen, maar ook tussen de verschillende talen en nationaliteiten hielpen ze elkaar onderling. In de lessen was een zekere mate van wederzijdse betrokkenheid te zien waarbij de docenten de studenten wilden helpen en de studenten elkaar. Er was ruimte voor gesprek en discussie, waar niet altijd evenveel gebruik van werd gemaakt, om ook daarin van elkaar te leren.

Ook buiten de lessen werd er kennis gecreëerd, verkregen en uitgewisseld. Een goed voorbeeld hiervan is het voorbereiden van de lunch. Elke dag zijn een aantal stagiairs in de Meevaart verantwoordelijk voor het klaarmaken van de lunch. In het begin van de opleiding was dat voor veel studenten nog best spannend. Dakarai vertelde hierover:

“Mensen zeiden ja ik weet het niet hoe dat werkt, wil jij mij helpen? Dus de drie eerste maanden ik moest altijd helpen als mensen gaan soep maken. Ik moest altijd aan hen laten zien: hoe werkt soep. Nu iedereen kan soep maken. Zij kan zelf ook verzinnen om soep te maken, hoeft geen recept meer of wat ik zeg. Nu iedereen is top.”

Dit is een voorbeeld van hoe studenten praktische dingen van elkaar kunnen leren. Dakarai helpt haar medestudenten en deelt de kennis in de praktijk, die op die manier voortleeft en zich verder ontwikkelt. Ook over andere onderwerpen wordt buiten het klaslokaal kennis uitgewisseld. De meeste studenten op de opleiding hebben kinderen. Jamila zegt dat dit een belangrijk gespreksonderwerp is waarover onderling wordt gesproken. Ze vraagt haar medestudenten vaak om advies: *“Bijvoorbeeld ik vragen mijn dochter gaat naar middelbare school, wil helpen. Ik heb informatie nodig. Welke school gaat mijn dochter, goed of niet goed. Ik heb heel vaak gevraagd hier, ja.”* Verder worden er ook

praktische tips uitgewisseld over wat goede buurthuizen en plekken zijn waar mensen terecht konden met vragen en formulieren. Zo hoorde Yasmina via haar klasgenoten over Cybersoek, waar ze terecht kan met dit soort vragen en computerles gegeven wordt. Ook worden docenten, leermeesters en medestudenten geraadpleegd als de studenten niet uit opdrachten komen of dingen niet lukken op de computer. Deze voorbeelden laten allemaal zien hoe studenten praktische dingen van elkaar leren en met elkaar uitwisselen. Naast deze praktische uitwisselingen van kennis geven ze ook aan van elkaar te leren over verschillende culturen. Anne vertelt hierover:

“Ja ze zijn dus allemaal mensen die niet hier zijn opgegroeid en geboren. Ja dat vind ik heel bijzonder ze kunnen heel erg, een soort van leren, ik word er meer eh open en soort wijzer door. Door met mensen ja in aanraking te komen die niet hier vandaan komen en eh ja. Het is gewoon een hele klas dus ja. Ik leer hun cultuur, die ben ik nu ook aan het opnemen, dus dat vind ik wel heel bijzonder.”

Eerder gaf de in Nederland geboren Anne aan dat ze zich niet helemaal een onderdeel voelt van de opleiding, maar dit citaat laat zien dat ze het ook wel heel mooi vindt en er iets uithaalt. Wat verder opvalt aan dit citaat is de manier waarop Anne haar medestudenten omschrijft. Ze spreekt specifiek over ‘ze’, waardoor zij in zekere mate afstand neemt en haar mede studenten daarmee ook echt neerzet als ‘de ander’. Dit is wederom een teken dat ze zich niet met hen verbonden voelt en zich met haar medestudenten identificeert. Net als Anne geven meerdere studenten aan te leren van het in contact zijn met anderen. Volgens Yamina leert iemand altijd iets als diegene in contact is met andere mensen. En ook Shani geeft aan veel te hebben aan contact en ziet het contact met haar medestudenten op de opleiding als zeer waardevol:

“Maar toen kwam ik hier (Meevaart). Ja ik voel het ik ben niet alleen. Dan veel mensen vluchten uit zijn land naar hier, naar Nederland. Maar hoe omgaan met die andere mensen die komt niet uit jouw eigen land, maar andere land? Ja, maar wij zijn allemaal hier in een opleiding. Zo, dus ik leer hier omgaan met andere mensen, respecteren.”

Shani voelt zich sterk verbonden te voelen met haar medestudenten op de opleiding. Een deel van deze binding lijkt gestoeld te zijn op het feit dat er meer mensen zijn die net als zij gevlucht zijn of ook niet uit Nederland komen en ook de opleiding volgen. Daarnaast geeft ze aan dat ze geleerd heeft om met andere mensen om te gaan en respect te hebben voor elkaar. In deze quote is te lezen hoe Shani betekenis geeft aan contact en interactie. Er is ook duidelijk in terug te lezen dat de CoP binnen de opleiding plek biedt voor identiteit. Bij lang niet elke student komt dit zo sterk naar voren, maar bij de meerderheid is te zien dat de studenten elkaar opzoeken. Ze proberen elkaar te helpen, vinden dat leuk en hebben iets aan elkaar.

Samen bouwen ze gedeelde repertoires op. Een daarvan is het gezamenlijk lunchen. Het voorbereiden van de lunch is een onderdeel van de stage van de studenten, maar alle andere studenten kunnen aanschuiven voor het eten. Dit is een moment waarop veel studenten aangaven met elkaar te kletsen. Ook het voorbereiden en de taakverdeling zou daarbij te zien kunnen zijn al een onderdeel van het repertoire. De studenten zijn alert en helpen elkaar. Zo hielp Dakarai Zaynab bij het voorbereiden van de lunch toen zij moest vasten tijdens de ramadan. Ze verdelen dan de taken anders en houden hierbij rekening met elkaars achtergronden. Zaynab zei hierover: *“Wij zijn aardig samen. Want ik ken jou, ik ken jouw reden. Ik ken jou goed. Wij gaan samen elke dag hier, gaan naar buiten, komen hier en samen stage doen.”* Onderling houden ze rekening met elkaar.

De eerstejaars studenten lijken hierbij te zitten tussen de tweede en derde fase van de ontwikkeling van een CoP. De community of practice is al redelijk actief, maar de studenten zijn ook nog aan het verenigen. Ze leren elkaar steeds beter kennen en leren langzaam bij wie ze wat kunnen vragen. Er wordt rekening met elkaar gehouden en er zijn al een aantal gezamenlijke routines en rituelen te herkennen. Op verschillende niveaus, zowel praktisch als cultureel wordt onderling kennis uitgewisseld.

De opleiding bij het EC-O is dus te zien als een community of practice, waarbij de studenten een bepaalde verbondenheid lijken te voelen met elkaar. De studenten, maar ook de docenten helpen elkaar. Ze wisselen kennis uit op praktisch gebied en generen kennis op cultureel gebied. Hierbij leren ze elkaars potentieel kennen. Door de wederzijdse betrokkenheid in de gedeelde activiteit, namelijk het volgen van het onderwijs, bouwen ze gezamenlijke repertoires op waarbij ze leren van elkaar.

6. Kennis en vaardigheden

In dit hoofdstuk zullen de kennis en vaardigheden worden besproken die de studenten hebben opgedaan tijdens hun opleiding. Hierbij zal ik in het bijzonder aandacht geven aan de Nederlandse taal. Dit kwam tijdens de gesprekken met de studenten als belangrijk thema naar voren. Iedereen, op de in Nederland geboren student na, hield zich veel bezig met dit onderwerp. Voordat ik hier uitgebreid op in ga zal ik eerst kort de andere kennis en vaardigheden bespreken die de studenten aangaven te leren op de opleiding.

Zoals in de vorige paragraaf besproken is, leren de studenten ook veel van elkaar en leren ze samen werken. De andere zaken die studenten aangaven te leren zijn sterk gelieerd aan de lessen of de stage. Tijdens de lessen gaven ze onder andere aan te leren over computervaardigheden, rekenen, administratie, het voeren van sollicitatiegesprekken, theorie over dienstverlening en hoe de Nederlandse samenleving in elkaar zit. Op stage gaven ze aan meer praktische dingen te leren, waarbij sommige dingen ook herhaling waren. Hierbij werd genoemd: een professionele houding, opruimen, schoonmaken, telefoon opnemen, achter de balie staan, ruimtes voorbereiden, voorraden controleren en lunch klaar maken.

Het belangrijkste echter voor veel studenten was de taal. Er bestond onder de studenten veel ontevredenheid over hun huidige Nederlandse taalbeheersing. Studenten vonden dat ze de taal nog niet goed genoeg spraken en gaven aan dat het beter spreken en beheersen van de taal een belangrijk doel was. Voor de meesten was dit ook een van de belangrijkste motivaties om de opleiding te gaan volgen. Zo geeft Maryam aan: *“De eerste, de belangrijkste reden, om dit opleiding te volgen om mijn taal te verbeteren. Dat is de eerste reden, mijn taal te verbeteren.”* Naast dat het een motivatie is om de opleiding te gaan doen, onderschrijven ze allemaal hoe belangrijk het is om goed Nederlands te kunnen spreken om te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving. Latifa vertelde over haar begintijd in Nederland het volgende:

“Ja, kan geen taal. Als je gaat wonen op een plek en je hebt geen taal, dan ben je eh gaat depressief worden als je hebt geen taal. Je kan eigenlijk niet communiceren met andere mensen en dat is een groot probleem.”

Dit citaat onderstreept het belang wat zij toekent aan de taal. Naast de persoonlijke omstandigheden die het leven op dat moment zwaar maakten, geeft ze aan dat het niet spreken van de taal het nog een stuk lastiger maakt als je alleen naar Nederland bent gekomen. Ze miste de functionele geletterdheid om in Nederland te kunnen functioneren. Een ander voorbeeld dat heel helder illustreert hoe essentieel het leren van Nederlands is voor de studenten is Michael. Hij vertelt hoe hij liever eerst de taal wil leren, voordat hij gaat werken. Hij was bezig met zijn inburgering en vrijwilligerswerk en plaatste het beheersen van de taal voor een kans op werk, waarna hij aan de opleiding bij de Meevaart is

begonnen. De kans op werk is voor velen juist een van de belangrijkste redenen om de taal te verbeteren. Zo vertelt Zaynab: *“Als je niet hebt de taal, gaat niet werken. Dan heb je niks te doen.”*

Veel van de studenten waren onzeker over hun Nederlands, geregeld werd er aan mij gevraagd of ze wel het goede antwoord gaven op mijn vraag, hoe ze woorden moesten uitspreken en wat woorden betekenen in het Nederlands. Zo geeft Heart aan dat de taal de grootste uitdaging is op de opleiding: *“Het is lastig voor mij met de taal. Ik begrijp sommige woorden niet, ja als het in English was, denk ik dan gaat het misschien makkelijker voor mij, ja. Lastig voor mij is alleen de taal.”* Het niveau en wat ze leren op de opleiding kan ze naar eigen zeggen goed aan, maar het is de taal die het lastig maakt. Ook Maryam zegt dat ze sommige dingen gerelateerd aan taal nog spannend vindt. Voor haar stage staat ze soms achter de balie en moet ze de telefoon opnemen. Ze is bang dat ze mensen over de telefoon niet goed kan begrijpen omdat ze te snel praten en dat ze dan een fout antwoord of foute informatie geeft. Maryam geeft aan liever face-to-face contact te hebben. Dit illustreert hoe zij nog grote onzekerheid ervaart over haar taalniveau.

Nagenoeg alle studenten vinden dat er nog veel ruimte is voor verbetering van hun taal ook de studenten die de Nederlandse taal al redelijk goed beheersen. Iedereen wil ‘meer Nederlands’. Hoewel de studenten dus ook op de opleiding nog niet tevreden zijn over hun eigen taalbeheersing, wordt de opleiding wel genoemd als stap om beter te worden in de taal. Dit is duidelijk te zien bij Biritkti zij had een inburgeringscursus gedaan en kreeg toen twee kinderen. Hierover vertelt ze:

“Vroeger was alleen, blijft thuis met kinderen. Eh ja het is zwaar, moeilijk, eh niet goed. We hebben kwijt ook die taal. Vroeger gaan eh leren, dan als alleen blijft thuis is kwijt, is niet makkelijk.. Is ook moeilijk ook met telefoon, in telefoon stoppen, maar begrijpt niet. Dus dan deze les begint, dan deze jaar ook voor mij mijn kans begonnen.”

Ze geeft aan de taal te vergeten door alleen thuis te blijven zitten. Ze probeerde wel dingen op te zoeken op haar telefoon en die te vertalen, maar ook dat was niet helemaal duidelijk en haar taal werd daar ook niet beter op. Ze ziet de opleiding als een kans en lijkt heel blij te zijn om daarmee te kunnen zijn begonnen. Ook Michael bemerkt verbetering door de opleiding. Hij vertelt dat hij nu meer weet op het gebied van taal dan voor hij aan de opleiding begon. Als hij nu als boa beneden in de Meevaart staat weet hij hoe hij mensen kan begroeten. Ook zegt hij nu zelf zijn huisarts te kunnen bellen. Hij lijkt beter zijn weg te kunnen vinden, beter te weten wat hij moet doen en door de betere taalbeheersing ook meer zelfstandigheid verworven te hebben. Lulu geeft aan nu vooral ook meer Nederlands te durven spreken: *“Vroeger ik wil niet Nederlands praten. Nu altijd ik proberen en I provoke people to talk to me sometimes. That's the difference.”* Dus waar Lulu vroeger niet met andere mensen durfde te praten, zoekt ze nu steeds meer het gesprek op. Ze wil nu ook haar Nederlands oefenen met andere mensen. Een respondent vertelde ook dat ze door de opleiding nu ook het

interview met mij kon doen. Al met al overheerst het besef dat het van belang is eropuit te gaan om de taal te leren, zoals Shani heel treffend verwoordde: “*meer praten, meer Nederlands komen.*”

Kortom, de studenten leren veel verschillende kennis en vaardigheden op de opleiding, met name het leren en het beter begrijpen van de Nederlands is voor de studenten van EC-O van groot belang. Zij hechten veel waarde aan het verkrijgen van de taal en benadrukken het belang van de Nederlandse taal voor het functioneren in de samenleving voor zowel op persoonlijk vlak als op werkgebied. Er heerst onder de studenten nog steeds veel onzekerheid en ontevredenheid over hun eigen taalbeheersing, maar bij een groot deel komt ook duidelijk naar voren dat ze nu meer weten en misschien nog wel belangrijker, meer durven.

7. Uitdagingen, kritiek en tips

De uitdagingen, kritiek en tips die de student noemden in de interviews zullen in dit hoofdstuk besproken worden. Allereerst meen ik dat het van belang is om te benoemen dat de kritiek van de opleiding niet alleen opgevat kan worden als punten waarop de opleiding misschien te kort schiet of kan verbeteren, maar ook als een kracht van de studenten dat ze dit ‘durven’ te uiten. Het feit dat studenten kritisch zijn, impliceert dat zij bepaalde verwachtingen hebben van het onderwijs, bepaalde eisen en dat ze betrokken zijn bij de stof en het onderwijs dat ze krijgen. Het sluit aan bij wat Van Regenmortel (2009) omschrijft als de *power from within*: er is een bepaald zelfvertrouwen om die kritiek te uiten. Ook vanuit een bril van burgerschapsonderwijs is kritiek niet alleen als negatief te zien, maar ook als een teken van participatie en betrokkenheid bij onderwijs. In de volgende paragrafen zullen de uitdagingen, kritiek en tips en wensen die studenten hebben voor de opleiding besproken worden.

Uitdagingen

De grootste uitdaging die studenten aangaven, was de combinatie tussen studeren en het gezinsleven. Voor sommigen was zwanger zijn of het hebben van jonge kinderen ook een reden om te stoppen of niet te beginnen aan een opleiding of traject. Meerdere studenten gaven aan dat het soms best wel een puzzel was om de eigen agenda's met die van de kinderen en hun activiteiten te combineren. Voor Lulu is het soms vermoeiend om school te combineren met het huishouden en opvoeden van haar kinderen. Als ze moe thuiskomt van een lange dag wil haar dochter ook haar tijd en aandacht en dat vindt ze niet makkelijk. Dakarai benoemde ook dat het hebben van een kind ook lastig was met onlineonderwijs. Haar zoontje vroeg tijdens de online lessen herhaaldelijk om aandacht, waardoor ze soms stukken van de uitleg miste. Omdat het online was vond ze het ook lastiger te vragen om het nog eens te herhalen. Verder werd het onlineonderwijs nauwelijks besproken door de geïnterviewde studenten. Net als Lulu en Dakarai vindt ook Niyat de combinatie tussen school en thuis lastig:

“Soms ik moeilijk, voor kinderen zorgen, activiteit en dan alles hoofd en dan vol en dan soms ook vol, stage en dan opleiding en dan huiswerk en dan voor jou ook voor kinderen zorgen huiswerk eh ja echt soms is vol.[...]. Hij zwemles, hij voetbal en dan hij dat en soms echt ik voel mijn hoofd.”

Ze vertelt dat het uiteindelijk wel lukt, maar dat ze soms ontzettend moe is. Niyat geeft aan dat het soms lastig en druk is met haar kinderen en hun activiteiten in combinatie met de dingen die ze moet doen voor de opleiding. Ze heeft er ook over nagedacht om te stoppen met de opleiding en te gaan werken als haar kinderen groot zijn. Niyat ervaart nu veel stress en geen tijd voor zichzelf. Ook Heart heeft een vergelijkbaar verhaal. Ze vertelt over dat ze geen vrije tijd heeft en te veel huiswerk moet maken en weinig slaapt. Ze moet lessen voorbereiden voor school, stage lopen en de kinderen brengen en halen naar school. Ook zij overwoog om te stoppen als ze een baan zou kunnen krijgen:

“Ja is zwaar voor mij, is zwaar. Ik eh wilde ook eh stoppen met de studeren en alleen misschien werk vinden en oppassen voor mijn kinderen. Ja ik ga kijken of ik kan studeren of ik moet stoppen met studeren en dan meteen gaan naar werk.”

Gelukkig lukt het de meeste studenten uiteindelijk wel om een balans te vinden tussen school en thuis. Mensen in hun omgeving, de familie of partner helpen met de zorgtaken voor de kinderen of de kinderen kunnen naar de opvang. Dit neemt echter niet weg dat veel studenten het wel noemden als een uitdaging en het soms wel als zwaar ervaarden.

Kritiek

Naast de uitdagingen die studenten ervaren, zijn er ook wat kritische kanttekeningen die studenten plaatsen. Voor sommigen sloot de opleiding in eerste instantie niet gelijk aan bij hun verwachtingen of wensen. Zo had Shani een passie voor zorg en wilde daarover ook heel graag leren op de opleiding. Wegens haar taalniveau begon ze op mbo 1. Hier leerde ze echter niet wat ze hoopte te leren. Nu ze is doorgestroomd naar mbo 2 sluit het beter aan bij haar wensen, maar over het eerste jaar zegt ze: *“deze opleiding echt niet wil ik doen.”* Nu is ze zeer tevreden en leert ze bij de opleiding wat ze wil leren, wel kaart ze aan dat ze nu soms dezelfde examens maakt als vorig jaar.

Een ander punt van kritiek dat wordt genoemd is dat het niveau van de opleiding soms niet goed aansluit bij het niveau van de studenten. Anne vertelt:

“Ja het bevalt wel. Dus ja het niveau is voor mij is eigenlijk te laag. Dus ja dan voelt het eigenlijk een beetje als marteling, maar eh ja [...] soms ja is het gewoon echt heel makkelijk de stof, niet complex”

Anne vindt de opleiding prima, maar geeft aan dat het niet aansluit bij het niveau en noemt het zelfs een marteling. Zo zijn er en aantal studenten die qua niveau bij het EC-O niet helemaal op de juiste plek lijken te zitten. Om het volgend jaar anders aan te pakken pleit de initiatiefnemer Forozesh volgende jaar voor een integrale aanpak, waarbij met elke student van tevoren wordt besproken wat de ambities zijn, welke ondersteuning nodig is en wat voor opleiding daarbij past. Ze hoopt dat er op deze manier een betere aansluiting is van de opleiding en wat de studenten daadwerkelijk nodig hebben en te zorgen dat studenten op de juiste plek terecht komen.

Voor sommige studenten was de opleiding niet helemaal wat ze verwachtten of sloot het niveau niet aan bij de competenties van de studenten, maar verreweg de meeste kritiek werd geuit op de stages die de studenten liepen bij de Meevaart. Ze vonden dat ze te weinig te doen hadden. Jamila vertelt:

“Soms ik bleef beneden zitten, niks te doen. Ja ik loop stage, maar niks te doen. Soms, niet altijd, maar soms. Weet je waarom? Door de corona geen mensen, geen klanten, geen. Het is rustig.”

Ze misten een nuttig invulling en besteding van hun stage. Er is te weinig werk en ook als er wat te doen is, is niet iedereen daarover te spreken. Yasmina, die veel moet schoonmaken bij de Meevaart zegt dat ze liever ergens anders stage zou willen lopen, bijvoorbeeld in een ziekenhuis of bij een receptie op school. Ze zegt dat ze hier weinig leert, want: *“iedereen weet schoonmaken”* en denkt meer op te kunnen steken als ze buiten de Meevaart stage zou lopen. Ook Latifa is niet te spreken over de stages. Ze zegt dat ze wordt gevraagd voor taken die niet bij haar opleidingsrichting passen en geeft aan die dan ook niet te willen doen. Ze zegt:

“Als je hebt geen echte goede stageplek of kan je niet eh, kan niets doen. Ik kan niets doen. Eerlijk gezegd eigenlijk, ik leer bijna niets. Documenten scannen dat kan ik al. Thuis doe ik zelf al voor mezelf. Wat kan ik dan leren?”

Latifa geeft aan te weinig te leren en vertelde dat ze nu voornamelijk nog de opleiding volgt voor de taalles. Ook Heart geeft aan dat ze niet krijgt wat ze verwacht van de stage. Ze wil ervaring op doen in de administratie, maar geeft aan dat ze dit nu niet krijgt. Ze vertelt dat het door corona lastig is om een externe stage te vinden, maar ze nu vreest dat ze aan het eind van de opleiding niet genoeg vaardigheden en ervaring heeft om in het werkveld aan de slag te gaan. Vanuit de studenten is er dus veel kritiek op de stages, maar ook de initiatiefnemer ziet het liever anders volgend jaar. Ze wil meer stages regelen bij verschillende bedrijven. Ze vertelt: *“Mbo2 eerstejaars studenten die moeten gewoon naar een andere stageplek en mbo1 studenten moet ik ook voor zorgen dat zij wel iets anders hebben.”* Ook wat haar betreft gaat volgend jaar het roer om voor de stages.

Tips en wensen

De studenten hadden ook nog een aantal tips, verbeterpunten en wensen voor de opleiding, die naar voren kwamen toen hen werd gevraagd wat ze zouden veranderen als zij de baas van de opleiding zouden zijn. Ten eerste gaven een aantal studenten aan dat ze graag zouden willen dat er nog meer niveaus waren bij de opleiding. Ze zouden graag na hun mbo2 opleiding willen doorstuderen en doorstromen naar mbo3 of mbo4. Verder waren er nog een paar andere punten die studenten zouden veranderen. De een zou graag een stagevergoeding willen voor de gewerkte uren bij stages, een ander gaf aan het vervelend te vinden om naar Zaandam te moeten reizen voor examens, dit ook best spannend te vinden en liever de examens op de opleidingslocatie te willen maken en nog een ander gaf aan het belangrijk te vinden dat er flexibel werd omgegaan met ziekte van studenten.

Aan de studenten werd gevraagd wat ze zouden doen als ze de baas zouden zijn van de opleiding. Als Zaynab de baas zou zijn gaf ze aan dat ze beter zou luisteren naar de studenten. Ze zou hen de tijd geven en als ze uitleg niet begrijpen het herhalen. Ze zou duidelijk en langzaam spreken en moeilijke woorden opschrijven op het bord, omdat ze zegt dat sommige mensen dat niet durven te vragen. Hierin is te lezen dat dit elementen zijn die ze nu mist. Ze geeft aan dat er niet altijd tijd voor haar wordt genomen en als ik vraag om een voorbeeld zegt ze het volgende:

“Bijvoorbeeld ik heb een vraag voor jou. Dus ja ik mag dat jou vragen: kan jij deze uitleggen ofzo? Jij zegt: ja kan niet, ik heb nu geen tijd. Nee, dan ik voel het heel pijn. Maar als iemand vraag mij, ik kan niet wat jij hebt gedaan herhalen tegen hem. Ik ga goede dingen doen.”

Ze geeft aan dat het haar pijn doet als ze niet wordt geholpen als ze aan iemand iets vraagt en dat voor haar een belangrijke reden zou zijn om altijd de tijd te nemen voor studenten als ze dat nodig hebben. Zij lijkt zich dus niet altijd gehoord en gezien te hebben gevoeld tijdens de opleiding. Wat Heart zou doen als ze de baas was van het EC-O ligt in het verlengde hiervan. Ook zou zij meer betrokken zijn en beter luisteren naar studenten wat ze nodig hebben, zodat ze zeker weet dat ze krijgen waarvoor ze deze opleiding zijn begonnen. In deze voorbeelden is dus tussen de regels door te lezen wat de studenten graag zouden willen en wat er beter kan.

Samenvattend geven de meeste studenten aan soms grote uitdagingen te ervaren, waarbij met name de balans tussen school en thuis lastig kan zijn om te vinden. Daarnaast denken veel studenten ook kritisch na over de opleiding, waarbij als belangrijkste kritiekpunten het niveau en de kwaliteit van de stage werden genoemd. Als de studenten wat konden veranderen aan de opleiding dan zouden ze het liefst nog meer niveaus willen volgen en nog beter luisteren naar de studenten zelf.

8. De kracht van ‘iets doen’

In dit hoofdstuk zal worden ingezoomd op de rol van de opleiding in relatie tot het sociale welbevinden van studenten. Alle respondenten met wie ik heb gesproken hadden stuk voor stuk complexe levensverhalen waarin ingrijpende gebeurtenissen hadden plaats gevonden. Ze hadden allemaal hun eigen verhaal met hun eigen uitdagingen. Wat opvallend was is dat in bijna elk interview, op het eerste oog misschien een onbelangrijk element terugkwam, namelijk ‘iets doen’. Nagenoeg elke respondent gaf aan dat de opleiding zorgde voor ‘iets te doen’. Zo vertelde Shani over het verschil tussen een week vroeger en week nu:

“Ja ik had veel tijd, maar voor niets, tijd voor niets. Voor gewoon televisie kijken, voor internet altijd, ja, misschien op bezoek bij vriend of vriendin, zoiets, maar nu ik heb geen tijd ik ben bezig. Ik ben bezig en eh ja ik voel goed, want als je bent bezig met iets, is beter dan niks.”

Shani geeft aan minder vrije tijd te hebben, maar dat prima te vinden omdat ze nu bezig. Ze voelt zich goed en voelt zich belangrijk. Ook Dakarai vindt het fijn dat ze door de opleiding iets te doen heeft, want ze houdt niet van “*thuisvrouw zijn*” en vindt het niet leuk om thuis te zitten. Het onderwijs geeft hen in die zin zingeving en nuttige en waardevolle invulling van de dag. De studenten hebben het weliswaar drukker, maar de meesten vinden dit niet erg. Ook Jamila zegt: “*Ik heb geen tijd voor zitten voor niks. Ik doe gewoon iets. Ja, dat is veranderd.*” Het onderwijs vervult voor hen, in lijn met wat Hammond (2004) omschrijft, een belangrijke rol wat betreft zingeving. Een deel van de studenten lijkt door het bezig zijn ook meer grip op hun eigen leven te krijgen, daarmee meer in controle te zijn en zien zichzelf meer als iemand die ertoe doet. Voor Anne heeft het ‘iets doen’ en iets andere insteek. De opleiding is vooral een manier om iets te doen te hebben. Eigenlijk wilde ze liever een hbo of mbo4 opleiding doen, maar ze gaf aan dat ze dat niet financieel niet voor elkaar zou krijgen en toen deze opleiding is gaan doen. Voor haar lijkt de opleiding meer een tussenstation om bezig te blijven dan een middel om te bereiken wat ze wil.

Bij verschillende studenten krijgt het iets doen een andere invulling, waaraan betekenis kan worden gegeven binnen het raamwerk van empowerment. Volgens Van Regenmortel (2009) is belangrijk aspect van empowerment haar procesmatig aard. Het ‘iets doen’ zou opgevat kunnen worden als een stap in dat proces. Door de opleiding kunnen studenten ergens bij horen en meedoen, wat eveneens volgens Van Regenmortel belangrijke onderdelen zijn voor empowerment

Wat verder opvalt en wat dit ook enigszins staft, is dat veel studenten tot op zekere hoogte al participeerden of hadden geparticipeerd. Een aantal respondenten had vrijwilligerswerk gedaan of een baantje gedaan in Nederland voordat ze aan de opleiding begonnen, (de meesten hadden ook gewerkt of gestudeerd in hun herkomstland) of taallessen gevolgd in een buurthuis. De groep die op de opleiding af komt, staat al niet helemaal meer aan het begin van het proces. Voor velen is het maken

van de keuze om de opleiding te doen op zich een keuze voor zichzelf om betere mogelijkheden te creëren voor een kansrijkere toekomst. Uit onderstaand citaat van Yasmina blijkt ook dat sommigen ook al bewust zijn van hun eigen kracht, of in de termen van Regenmortel *power from within*:

“Ik ben echt sterk. Ik dacht niet zo ik kan alles, alleen alles. Alles ik doe alles, ik doe alles alleen. Ik weet het zelf niet zo ik ben. Ik dacht ik moet naar ander land, ik weet het niet de taal. De taal is moeilijk. Hoe kan wonen zonder familie hoe? Hoe? Hoe kan zonder familie, heeft een kind in ander land. Ja maar, maar ik doe dat.”

Dit laat duidelijk de kracht van Yasmina zien, waarvan ze al op de hoogte is voordat ze aan haar opleiding begint. Ook voor haar helpt de opleiding om invulling en nut te geven aan haar leven. Aansluitend op het element van *power from within* weten de studenten allemaal eigenschappen te noemen waar ze blij mee zijn zoals sterk zijn, maar ook sociaal, zelfstandig en doorzettingsvermogen komen naar voren als kwaliteiten die veel studenten aan zichzelf toeschrijven. Ze zijn zich tot op zekere hoogte bewust van hun eigenschappen. Sommigen geven daarbij ook aan dat ze zich door de opleiding ontwikkeld hebben. Ze geven Jamila en Lulu aan nu beter voor zichzelf op te kunnen komen.

Een ander element van kracht dat Van Regenmortel (2009) omschrijft is *power with* wat gaat over de krachtbronnen in de eigen omgeving. Ook dit aspect komt naar voren in de interviews met de respondenten. Zo vertelt Zaynab over dat ze twijfelde om aan de opleiding te beginnen en haar dochter haar aanmoedigde om het toch te doen:

“Ja echt waar, ja, misschien ik niet doen misschien is examen moeilijk, misschien ja wat is vragen gaan doen. Je ben 40 jaar, je gaat nog een keer leren. Deze vragen komt bij mijn hoofd, maar ook mijn dochter zegt: ga maar mama.”

Haar dochter moedigt haar aan om de opleiding te gaan doen en voor Zaynab heeft dat ook geholpen om toch voor de opleiding te kiezen. Jamila vertelt ook trots over het moment dat ze aan haar man vertelde dat ze mbo2 mocht doen en die haar aanmoedigde om ervoor te gaan. De omgeving kan een grote steun bieden. Niet voor elke student was de omgeving zo ondersteunend. Voor een aantal was het in eerste instantie lastig om te kiezen voor de opleiding omdat ze geen steun kregen voor de zorg voor hun kinderen.

Het laatste element wat ik nog wil bespreken is empowerment in relatie tot interactie met de omgeving. De studenten hebben een kracht in zichzelf en krijgen in meerdere of mindere mate steun van hun omgeving, maar de omgeving kan ook dienen als motivatie. Sommige studenten geven aan een voorbeeld te willen zijn voor hun omgeving, waaronder Elisa die zegt:

“Kijk, ik ben 42, ik ben studeren. Jullie zijn jong. Jullie alles kan doen van studeren nu. Niet wachten op mijn leeftijd, ja en daarom ik wil alle twee neven van mij en nichtje van mij ook zeggen: tante jij bent motiveren voor ons.”

Door op latere leeftijd te alsnog te gaan studeren wil zij een motivatie zijn voor haar neefjes en nichtjes. Ook Shani geeft aan dat ze een goed voorbeeld wil zijn voor haar kinderen, omdat ze zegt “*Whatever I do my children will follow.*” Dit is voor haar een belangrijke motivatie om goed haar best te doen en ver te komen, zodat haar kinderen haar daarin kunnen volgen.

Het ‘iets doen’ wat de opleiding biedt, speelt voor veel studenten een belangrijke rol. Het geeft een waardevolle invulling van de dag en zorgt dat ze bezig zijn met iets dat door veel studenten als nuttig wordt ervaren. Door het ‘iets doen’ zijn ze bezig met vooruitgaan en betere kansen en mogelijkheden voor zichzelf te creëren. Hierbij gingen ze uit van hun *power from within* en putten sommigen veel steun uit hun omgeving, die hen motiveerde en voor wie ze een voorbeeld willen zijn.

9. Ambities en toekomstperspectief

In dit laatste resultatenhoofdstuk zullen de wensen en dromen van de studenten voor de toekomst besproken en inzicht gegeven in wat de rol van de opleiding hierbinnen is. Door alle studenten wordt de opleiding gezien als belangrijke stap om dichterbij een baan te komen. Nagenoeg alle studenten gaven aan dat het verkrijgen van een baan een belangrijk doel was om te bereiken in hun leven. Een diploma is hierbij ontzettend belangrijk voor de studenten. Daniel:

“Kijk eh iedereen wil goede leven en goede toekomst. En dat wil ik voor mijzelf ik wil hier niet werken zonder diploma of certificaat of iets. Dat is niet zo goed voor mij. Daarom ik wil diploma. In mijn land ik heb wel ook gestudeerd, maar hier is anders. Ik moet naar begin en dan stap voor stap. Als ik wil als ik goede baan krijg moet eh diploma hebt. Daarom ik doe deze opleiding.”

Daniel ziet het behalen van een diploma als een belangrijke stap richting werk en daarmee ook richting een goed leven en goede toekomst. Verschillende studenten geven aan dat het verkrijgen van zelfstandigheid hierbij een belangrijk is voor hen. Volgens Adia is een baan de stap naar zelfstandigheid. Ook Birikti zegt dat zelfstandigheid voor haar heel belangrijk is: *“Ik ben jong. Ik moet werken, zonder diploma gaan niet werken. Ik moet werken daarom ik wil diploma hebben, ja.”* De meeste studenten redeneren hierin heel stapsgewijs en doelmatig: als eerste moet de taal verbeterd worden, daarna moet ik een diploma halen en dan kan ik werken. Dit is het grove stappenplan wat de meeste studenten voor zichzelf hebben uitgetekend. Naast deze focus op een baan, wordt door een enkeling ook zelfvertrouwen benoemd als doel.

Het bereiken van zelfstandigheid en onafhankelijkheid is voor veel studenten belangrijk. De meerderheid wil graag zijn eigen geld verdienen. De hoogte van het salaris is niet voor iedereen enorm belangrijk. Yasmina wil bijvoorbeeld voornamelijk graag doen wat ze leuk vindt. Ze wil gewoon goed leven en werk waar ze blij van wordt. Ook Dakarai vindt dit belangrijk en vertelt:

“Ik hou van mensen helpen. Ik vind heel leuk en ik wil ook meedoen aan de Nederlandse maatschappij. Niet alleen maar werken. Werken kan overal werken. Ik kan ook werken, zwart werken om geld te verdienen, maakt niet uit, maar om mee te doen aan die maatschappij. Dat vind ik leuk. Om belasting te kunnen betalen.”

Voor haar is het ook heel belangrijk om een bijdrage te leveren aan de samenleving. Ze wil niet alleen werken maar ook meedoen en bijdragen. Dit citaat beschrijft voor haar ook een belangrijke motivatie om de opleiding te gaan doen. Ze wil met een diploma goed legaal werk krijgen waarmee ze anderen kan helpen. Ook voor Shani is het helpen van anderen belangrijk. Ze vertelt dat ze weliswaar niet ‘haar mensen’ in Afrika kan helpen, maar dat ze op zijn minst hier in Nederland mensen kan helpen. Dat maakt haar blij en dat voelt goed.

De ambities van de studenten zijn uiteenlopend. De een heeft echt een duidelijke passie en vakgebied waarin ze een baan willen vinden, zoals we konden lezen bij Shani die graag in de zorg wilde werken om mensen te helpen. De ander wil vooral graag snel een goede baan vinden passend bij zijn richting. Voor Elisa is haar grote passie administratie en daar wil ze dolgraag een baan in vinden. Wat verder opmerkelijk is bij Elisa is dat zij meer ‘economisch’ georiënteerd is dan haar meeste medestudenten. Zij is twee jaar geleden van Spanje naar familie die al in Nederlands woonde gegaan omdat de kansen op banen hier groter waren en haar man hier snel aan de slag kon in de bouw. Zij heeft haar hele leven al gewerkt en doet hier de opleiding vooral om papieren in Nederland te halen en een betere baan hier te kunnen vinden met een beter salaris.

De meeste studenten willen doorstuderen. Anne en Maryam hebben hierbij de hoogste ambities. Anne wil een opleiding filosofie studeren en voor haar zou filosoof ook haar droombaan zijn. Maryam heeft zichzelf als doel gesteld om op het hbo geografie of Midden-Oosten studies te doen. Voor haar is dat de stip op de horizon. Anderen zouden graag nog mbo3 of mbo4 doen zodat ze hoger positie in de zorg, administratie of in de peuterspeelzaal terecht kunnen komen. Slechts een klein deel geeft aan direct na de opleiding direct aan het werk te willen gaan. Darakarai zou graag iets willen doen als facilitair medewerker ook voor Michael zou dit een goede optie zijn, maar liever nog wil hij iets doen met repareren en dingen maken. Heart wil liever vandaag dan morgen aan het werk. Ze wil het liefst zo snel mogelijk aan de slag, zodat ze na werk meer tijd heeft voor de kinderen. Ze zou graag gaan werken in de richting van administratie en uiteindelijk met een eigen uitzendbureau aan de slag gaan.

Over het algemeen is te zien dat het belangrijkste doel van de opleiding het behalen van het diploma is om te kunnen werken. Dit geven de studenten die willen doorleren na hun opleiding ook aan: ze willen doorleren om kans te maken op een betere baan, die goed bij hen past. De grote droom is vooral een baan. Dakarai verwoordt dit heel treffend: *“Ja dat is mijn eerste droom die ik heb om mijn diploma te halen. Daarna kwam de baan, als ik baan dan ook heb, dan mijn droom is helemaal uitgekomen.”* Daarnaast wordt het doel, het werk, gezien als een mogelijkheid om een bijdrage te leveren en nuttig te voelen. Hierbij zijn ook toenemende zelfstandigheid en zelfvertrouwen belangrijke doelen.

10. Effecten van onderwijs en ‘shared foreignness’

In dit hoofdstuk ga ik dieper in op zal ik de resultaten van de voorgaande hoofdstukken met elkaar verbinden. Ik zal hierbij nog meer inzoomen op de verhalen van studenten en hun ervaringen en zal ik de theorie van Schuller et al. (2004) over de invloed van onderwijs toepassen en uitdiepen. Ook zal ik een nieuw concept van Thissen (2018) introduceren dat inzicht biedt op de verbondenheid van studenten.

De invloed die het volwassenonderwijs heeft op de studenten is divers. Dit is te benaderen als een *spectrum van invloed* waarop de studenten zich bewegen. Voor de uitersten van dit spectrum is gebruik gemaakt van de concepten van Schuller et al. (2004) die spreken over het transformatieve en behoudende effect van onderwijs. Met het transformatieve effect van onderwijs wordt bedoeld op een drastische verandering in het leven van studenten. Er vindt dan als het ware een transformatie plaats in hoe het leven eruitziet en hoe er bijvoorbeeld wordt gekeken naar de toekomst. De ontwikkeling van Shani is op te vatten als een personificatie van dit effect. In het interview vertelde Shani dat ze op de opleiding had geleerd om gelukkig te zijn en dat ze zichzelf nu ziet als belangrijk. Dit is een verschil van dag en nacht met toen ze net in Nederland kwam. Ze beschreef zichzelf als een donkaard met een kort lontje. Sinds haar kinderen weer met haar in Nederland herenigd zijn gaat het beter. De opleiding heeft enorme veranderingen bij haar teweeggebracht. Ze wil een voorbeeld zijn voor haar kinderen en zet stappen om verder te komen. Shani heeft een enorme motivatie om te leren en om anderen te helpen en inspireren. Ze ziet zichzelf nu als een nieuw, belangrijk persoon.

In net iets mindere mate is dit transformatieve effect ook bij Dakarai en Zaynab terug te zien. Ze zijn beide enthousiast over hun opleiding en blij hun hersenen aan het werk worden gezet. Het is voor hen soms uitdagend om een goede balans te vinden voor de kinderen, maar ze krijgen support van hun familie. Daarnaast zijn ze vriendinnen op de opleiding en leren ze veel van elkaar. De taal is soms lastig, maar ze zien verbetering bij zichzelf. Ze zijn leergierig en ontwikkelen zich. Door de opleiding komen ze dichterbij hun doel van een diploma en werk.

Aan de andere kant van het spectrum staat het behoudende effect, wat inhoudt dat de invloed van onderwijs voornamelijk dient om het niveau van fysieke en mentale welzijn te onderhouden. Aan deze kant staat Anne. Ze geeft wel aan dingen te halen uit de opleiding. Ze leert van haar medestudenten over andere culturen en geeft aan meer doelgericht te zijn door de opleiding. Ze wordt echter niet door de opleiding naar een hoger niveau getild. Anne geeft aan dat de lesstof veel te makkelijk is voor haar. Het onderwijs op het EC-O lijkt voor haar met name een goede manier om haar dag te spenderen en bezig te zijn. Het onderwijs lijkt voor haar in die zin te zorgen voor een behoud en onderhoud van mentaal en fysiek welzijn.

Latifa is eveneens aan deze kant van het spectrum te plaatsen. Ze geeft aan dat ze te weinig leert op stage en het niveau voor haar soms te makkelijk is. Ze is bijzonder kritisch. Taal is voor haar de belangrijkste motivatie om te blijven. Ze kan niet zeggen dat ze niets leert, omdat ze leert van

andere mensen. Dat is op dit moment voor haar de belangrijkste toegevoegde waarde. Bij haar is de invloed van onderwijs voornamelijk behoudend, ze houdt er wel wat aan over en leert wat, maar ze geeft aan er niet enorm op vooruit te gaan.

Heart lijkt ook aan deze kant van het spectrum te zitten, maar is wat moeilijk te plaatsen. Ze geeft aan het als alleenstaande moeder zeer lastig te vinden om de zorg van kinderen te combineren met school. Kinderopvang zou helpen, maar kost veel geld geeft ze aan. Ze overweegt om te stoppen om te gaan werken, maar is bang dat ze dan geen goede baan zou kunnen vinden. Thuiszitten en wachten tot haar kinderen ouder zijn, is ook geen optie voor haar. Ze wil wat doen. In dat opzicht beidt de opleiding haar ook wat, maar verder is ze kritisch. Ze vindt dat ze te weinig leert op de opleiding met name op stage. Toch is er niet alleen maar kritiek. Heart zegt dat de opleiding haar wel motiveert en ervoor zorgt dat ze niet alleen maar over de toekomst denkt, maar er nu ook aan werkt.

Tot nu toe is er voornamelijk gesproken over de uitersten van het spectrum maar de meerderheid van de studenten begeeft zich in het middengedeelte. Hiervoor hanteer ik de term versterking. Er wordt namelijk iets toegevoegd en iets geleerd, waarbij het dus verder gaat dan behoudend, maar er is geen sprake van een drastische verandering, waardoor het niet als transformatief te categoriseren is. De studenten in deze groep geven aan voortuitgang te zien bij zichzelf, bijvoorbeeld op het gebied van taal. Dit vormt nog steeds een uitdaging, maar de studenten bemerken verbetering. Verder geven bijvoorbeeld Lulu en Jamila aan dat ze nu door de opleiding meer voor zichzelf durven en kunnen opkomen. De geïnterviewde studenten zijn bezig en zetten met de opleiding een stap waarmee ze zichzelf en hun omgeving kunnen versterken, ofwel empoweren.

De rol van familie en de support die studenten daaruit kunnen halen, kunnen bijdragen aan een soepeler verloop van empowerment. In het theoretisch kader was te lezen hoe Van Regenmortel (2009) hoe *power with* omschreef als de kracht in de omgeving. Voor een deel van de studenten is de omgeving ook zeker een kracht. Sommige partners en of kinderen moedigen hun moeder aan. Zo helpen de volwassen zonen van Maryam haar soms met opdrachten en controleren haar verslagen in het Nederlands. Voor sommige studenten is familie ook een motivatie om aan hen het goede voorbeeld te kunnen geven. Echter wordt de school-thuis balans ook door een deel van de studenten als lastig ervaren. De zorg voor de kinderen neemt veel tijd in beslag en de studie is soms lastig te combineren met alle activiteiten voor de kinderen. Het zwanger zijn of krijgen van kinderen werd door een aantal ook genoemd als reden om later pas te gaan studeren. sommige waren bezig met een inburgering of wilden gaan studeren en zijn dit toen niet gaan doen omdat ze zwanger waren of voor hun jonge kinderen moesten zorgen. Ook wordt hierin voornamelijk door de alleenstaande moeders de steun van familie gemist (die niet in Nederland wonen). Op deze manier vormt de familie en omgeving voor sommigen een steunpilaar en voor anderen een extra uitdaging.

Op basis van de resultaten kan het samen leren als vitaal worden bestempeld. Hierin lijkt een grote meerwaarde in te zitten voor het gros van de studenten. Het in contact komen met docenten, leermeesters en studenten wordt als waardevol en leerzaam gezien. Het wordt ook meerdere keren

benoemd door de geïnterviewde studenten dat contact met anderen nodig is om verder te komen. De community of practice waarbij door betrokkenheid kennis wordt uitgewisseld, zou zich nog meer kunnen ontpoppen tot kernonderdeel van het empowermentproces. In deze ontwikkelende community lijkt er een bepaalde verbondenheid te bestaan op basis van het gedeelde 'ergens anders vandaan komen'. Thissen (2018) heeft hiervoor het begrip *shared foreignness* opgesteld. Dit houdt in dat er een gevoel is van ingebeeelde collectiviteit op basis van het 'er niet bij horen'. Dit gevoel van *shared foreignness* lijkt in ieder geval voor een aantal studenten het gevoel van verbondenheid met de opleiding te versterken. Het is wel belangrijk hier een kanttekening bij de plaatsen, niet alle studenten voelden namelijk een sterke verbondenheid met hun medestudenten en binnen de opleiding ontstond er ook groepsvorming, onder ander op basis van gesproken taal. Wel meen ik dat dit element van *shared foreignness* in de basis aanwezig lijkt te zijn en dit bijdraagt aan de onderlinge binding.

Deze *shared foreignness* zou dus kunnen dienen als een soort sociale lijm, die in het begin van de opleiding kan bijdragen aan een lagere drempel en tijdens de opleiding als de basis voor verbinding. Daarnaast vormen het gegeven dat de opleiding gratis is en met behoud van uitkering doorlopen belangrijke elementen van de kracht van de opleiding. De interactie tussen de student en de sociale omgeving bepaalt op een belangrijke manier het effect dat de opleiding heeft op de student. Op basis van de verhalen van de studenten zijn er een aantal elementen te abstraheren die een positieve invloed lijken te hebben op het effect van onderwijs. Bij de studenten voor wie onderwijs versterkend of transformatief lijkt te zijn, zijn vaker meerdere van de volgende elementen aanwezig: steun vanuit de familie en omgeving, het niveau dat goed aansluit; de opleidingsrichting die overeenkomt met het interessegebied en betrokkenheid en verbondenheid met de community of practice. Deze elementen lijken bij te dragen aan een soepeler en positiever verloop van de opleiding.

11. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk zal ik de belangrijkste conclusies presenteren die aan de hand van dit onderzoek naar de invloed van de CoP binnen het EC-O op het alledaagse leven van studenten zijn gevonden. Ik zal dit doen door de belangrijkste conclusies van de verschillende deelvragen op een rij te zetten en daarmee stap voor stap antwoord te geven op de hoofdvraag. Ik sluit dit hoofdstuk af met een discussie waarin de beperkingen, aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek worden besproken.

Welke rol speelt de community of practice binnen het onderwijs op het EC-O?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik eerst gekeken naar hoe de community of practice eruit zit binnen het EC-O. Wenger (1998; 2010) beschrijft dat gedeelde activiteit, wederzijdse betrokkenheid en gezamenlijke repertoires belangrijke onderdelen zijn van een CoP. Deze zijn terug te zien bij het EC-O. De studenten leren samen, volgen samen de lessen en doen samen stage. Ze zijn onderling betrokken met elkaar, doordat ze elkaar op verschillende manieren helpen en ze hebben gedeelde repertoires en routines. In deze community wordt kennis door de studenten onderling gecreëerd, verzameld en verspreid. Bij dit samen denken vindt er zowel een uitwisseling plaats van praktische kennis, zoals de studenten die elkaar helpen en uitleg geven over het maken van soep of opdrachten op computers en wordt er advies gegeven over goede scholen voor kinderen, als een uitwisseling van kennis over verschillende culturen.

De studenten zijn samen een gemeenschap aan het ontwikkelen en lijken hierbij een bepaalde verbondenheid te ervaren. Het gegeven dat een groot deel van de studenten pas op latere leeftijd naar Nederland is gekomen, leek te zorgen voor een binding gebaseerd op het 'er niet bij horen', wat aansluit bij het concept *shared foreignness* van Thissen (2018). Deze binding gebaseerd op *foreignness* samen met het kleinschalige en lokale karakter van de opleiding schepte de voorwaarden voor een sterke community. Een gemeenschap waarin studenten elkaar, docenten en leermeesters makkelijk weten te vinden en elkaar kunnen helpen en van elkaar kunnen leren.

Het is wel van belang hier een kanttekening bij te plaatsen. Niet iedereen voelt een sterke verbondenheid met zijn of haar medestudent of geeft aan veel te leren van anderen. Ook was te zien dat er onderling groepjes ontstonden op basis van gesproken taal, die meer naar elkaar toe trokken. Desalniettemin meen ik dat de aanwezigheid gedeelde activiteit, de wederzijdse betrokkenheid, waarbij de studenten in contact staan met elkaar en gedeelde repertoires kunnen bijdragen aan een aangename en leerzame onderwijservaring.

Welke rol speelt het EC-O onderwijs bij het verwerven van kennis en vaardigheden van haar studenten?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gekeken naar wat de studenten aangaven te leren op de opleiding. De Nederlandse taal speelde hierbij een belangrijke rol. De studenten gaven aan dat de taal zowel een motivatie, uitdaging en een doel was. Een motivatie omdat het voor veel studenten een belangrijke reden was om aan de opleiding te beginnen. Een obstakel omdat veel studenten aangaven dat hun mindere taalbeheersing hen in de weg zat bij het volgen van de opleiding en een doel omdat ze aangaven dat een betere taalbeheersing wilden bereiken aan het eind van de opleiding.

Naast het leren van de Nederlandse taal noemden de studenten een veelvoud aan kennis en vaardigheden die ze geleerd hadden binnen de opleiding. Naast het leren van medestudenten, waren deze sterk gelieerd aan de kennis die ze opdeden in de lessen en de vaardigheden die ze leerden op hun stage. Er was ook veel kritiek vanuit de studenten. Zo was het niveau van de opleiding voor sommige te laag en waren de meesten ontevreden over hun stage. Hier wilden ze graag meer leren en meer vaardigheden op doen, zodat ze betere kansen zouden kunnen krijgen op de arbeidsmarkt.

Welke rol speelt het EC-O onderwijs met betrekking tot het (sociale) welbevinden van haar studenten?

In de resultaten is naar voren gekomen dat welbevinden sterk samenhangt met empowerment. Nagenoeg alle studenten gaven aan dat ze door de opleiding 'iets te doen' hebben en ' bezig zijn', wat als prettig werd ervaren. In lijn met Hammond (2004) bood de opleiding de studenten een waardevolle tijdsbesteding en zingeving. Ook kwamen zelfvertrouwen en het verkrijgen van zelfstandigheid naar boven als uitkomsten voor de studenten (cf. Field, 2009; Hammond, 2006; Schuller & Desjardins, 2010; Ananiadou et al., 2004). Gelet op de eigenschappen van de studenten, wisten de meesten een heel aantal positieve eigenschappen te benoemen van zichzelf, waaronder sterk zijn, sociaal zijn en doorzettingsvermogen veel voorkwamen. Deze eigenschappen bleken ook al aanwezig te zijn voordat ze aan de opleiding begonnen. Ook waren veel studenten al actief voordat ze aan de opleiding begonnen. Dit reeds aanwezige identiteitskapitaal is belangrijk om te kunnen beginnen aan de opleiding en voor jezelf te kiezen, maar is ook te zien als een uitkomst van het leerproces (cf. Schuller et al., 2004). Eigenschappen werden versterkt, verdiept en uitgebreid. Dit alles is te zien als onderdeel van het proces van empowerment waarbij de studenten in interactie met hun omgeving en uitgaand van hun eigen kracht hun positie verbeteren. De opleiding biedt in die zin de mogelijkheden voor studenten om zich te 'empoweren' en kan daarmee bijdragen aan het welbevinden van de studenten.

Welke rol speelt het onderwijs op het EC-O bij de (economische) toekomstperspectieven van de studenten?

De geïnterviewde studenten werd gevraagd om een pad te tekenen van hun leven met een einddoel. Dit einddoel bestond stevast uit werk. Het krijgen van een baan is voor studenten het belangrijkste einddoel en een diploma wordt hierbij noodzakelijk geacht om een goede baan in Nederland te kunnen

bemachtigen. De weg die ze voor zich zien om bij dit doel te komen verschilt. Grofweg de meeste studenten willen doorstuderen. Ze zouden na deze opleiding graag mbo3 of mbo4 willen doen om op een hoger niveau werk te kunnen doen in de richting die zij interessant vinden. De opleiding biedt voor hen het perspectief en de mogelijkheid om door te studeren. Een klein deel van de studenten geeft aan na hun studie zo snel mogelijk aan de slag te willen. Hierbij lijken ze vertrouwen te hebben in de mogelijkheden die een diploma hen biedt op een baan. Andere doelen die een deel van de studenten zichzelf stellen zijn onafhankelijkheid, zelfstandigheid en een bijdrage leveren aan de samenleving. Voor de studenten zijn deze onderdelen veelal onlosmakelijk verbonden met het hebben van een baan, waarvoor een diploma nodig is. Op die manier kan hun opleiding hun een stap dichterbij hun doelen brengen.

De invloed van het Educatief Centrum Oost

De invloed die het EC-O heeft op het alledaagse leven van de studenten is divers. Alle studenten hebben hun eigen verhalen en ervaringen die ze meenemen naar de opleiding. Die verhalen kunnen ook niet los worden gezien van de invloed die de opleiding heeft op individuele studenten. Wel kunnen deze verhalen en ervaringen van studenten op een *spectrum van invloed* geplaatst worden. Dit spectrum loopt in de terminologie van Schuller et al. (2014) van behoudend tot transformatief. Verreweg de meeste studenten zitten in het midden van het spectrum waarbij educatie hen versterkt en iets toevoegt aan hun leven. Het onderwijs draagt bij aan verbetering in hun leven. Aan de behoudende kant van het spectrum is het rustig. Hier zijn een paar studenten te plaatsen waarbij het onderwijs weinig of nauwelijks positieve invloed heeft op het leven van de studenten, maar voornamelijk een basisniveau van welzijn onderhoudt en zorgt voor bezigheid. Aan de andere kant is het transformatieve effect te vinden. Hier vallen de paar studenten onder voor wie de opleiding het leven enorm heeft getransformeerd en verbeterd. Aan dit uiteinde staat de student die aangeeft geleerd te hebben gelukkig te zijn.

Op basis van mijn analyse lijkt de interactie tussen de student en diens sociale omgeving een belangrijke rol te spelen in het effect wat de opleiding heeft op een student. Steun en support vanuit familie en sociale omgeving; een niveau en richting die goed aansluiten bij de interesses en capaciteiten van de student en verbondenheid en betrokkenheid bij de *community of practice*, leken hierbij belangrijke elementen die bijdragen aan het versterken of transformeren van het leven van de studenten. Op basis van de ervaringen en verhalen van de geïnterviewde studenten lijken deze elementen dus bij te dragen aan een leerzaam en positief verloop van de opleiding op het Educatief Centrum Oost.

Beperkingen

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen, die in de komende alinea's besproken zullen worden. Allereerst zijn er voor dit onderzoek alleen eerstejaarsstudenten geïnterviewd. Dit kwam voort uit praktische overwegingen vanuit het EC-O en diende om dubbele bevraging van studenten te voorkomen. De bevroegde studenten zaten dus nog in de relatieve beginfase van hun opleiding en hebben bovendien het overgrote deel van hun opleiding gevolgd met de beperkingen van de coronamaatregelen. Dit heeft invloed gehad op de manier waarop ze les konden volgen, namelijk tijdelijk online, en op de stages en de invulling daarvan. Ook hebben de eerstejaars studenten daarbij geen of weinig vergelijkingsmateriaal met hoe het 'normaal' ging voor de coronacrisis. Hoewel de studenten zelf weinig over corona in relatie tot het onderwijs begonnen, heeft naar alle waarschijnlijkheid wel invloed op de algehele schoolervaring van studenten. Als de studenten al over corona spraken, ging het met name over dat er nu weinig leuke dingen te doen waren. Slechts een enkeling noemde expliciet dat ze door corona minder te doen had op stage en dat thuisonderwijs met een kind lastig was.

Verder is het belangrijk te benoemen dat er in sommige gevallen een groot verschil in de kwaliteit en lengte van de interviews. Soms bleek het bij het terugluisteren erg lastig om de respondenten te verstaan en speelde de taalbarrière een rol. Met sommigen respondenten was het wegens de taalbarrière lastig om echt de diepte in te gaan. Daarnaast zaten er grote verschillen in de lengte van de interviews, die varieerden van een half uur tot 2 uur. Er waren twee interviews van een half uur, omdat de respondenten halverwege het interview naar de les moesten. Ook was er een interview waarbij er opeens twee studenten waren, waardoor ik moest improviseren met het indelen van de tijd en het stellen van de vragen. Dit in acht genomen heb ik uiteindelijk rijke data kunnen verzamelen door de interviews met de studenten. Als laatste denk ik dat het belangrijk is te benoemen dat alleen studenten geïnterviewd zijn die zin en tijd hadden om met mij in gesprek te gaan. Hierdoor zijn de verhalen, onderwijservaring en mogelijke uitdagingen van studenten die geen tijd of zin hadden om een interview te doen niet naar voren gekomen. Deze zouden kunnen verschillen van de studenten die er wel tijd en zin hadden voor een interview.

Verbeterpunten en aanbevelingen

Vanuit de studenten werden er verschillende punten aangekaart die verbeterd zouden kunnen aan de opleiding. Een eerste punt dat verbeterd zou kunnen worden is dat er nog beter geluisterd kan worden naar de studenten. Zo gaf een student aan dat ze als ze de baas zou zijn nog meer de tijd zou nemen om dingen uit te leggen en vragen van studenten te beantwoorden. Daarnaast gaven sommigen studenten aan niet uit de opleiding te halen wat ze hadden verwacht en wensten ze een betere afstemming van wat ze wilden leren en wat ze aangeboden kregen. Zo gaf een student aan dat de voornaamste reden was dat administratie deed, dat ze geen zorg wilde doen, omdat ze dan voor ouderen zou moeten zorgen. Ook het niveau was voor sommigen studenten niet passend. Op dit gebied is dus nog veel

ruimte voor verbetering voor het EC-O. De studenten zouden er baat bij hebben als er meer maatwerk wordt geboden.

Een oplossing die hierbij is voorgesteld door de initiatiefnemer is een integrale intake, waarbij er samen met de gemeente, WPI en andere buurtpartners voor het begin van de opleiding wordt gekeken naar de wensen van de toekomstige studenten en vervolgens wordt gekeken wat nodig is om dat bereiken. De meeste studenten weten voor aanvang al wat ze willen leren en bereiken. Indien er bij een intake goed en uitgebreid de tijd wordt genomen voor elke student en naar hen wordt geluisterd, zou dat kunnen bijdragen aan het meer passend vormgeven van een geschikt pad voor elke student, waardoor hopelijk meer studenten sneller op de plek terecht komen waar ze zouden willen.

Daarnaast vormde de stage een groot kritiekpunt van de studenten. Ze waren ontevreden over hun stageplek, de invulling van de stage, de aansluiting bij hun studierichting, het gebrek aan stagetaken en sommigen vreesden zelfs dat ze niet genoeg praktijk kennis op zouden doen om in de toekomst werk in studierichting goed te kunnen uitvoeren. Kortom, ze vonden dat ze niet genoeg leerden op hun stageplek bij de Meevaart. Ook hier lijkt het me belangrijk om goed te luisteren naar de wensen van de studenten en de stages daarop aan te passen. Dit beaamt de initiatiefnemer eveneens. Zij zag ook liever dat het anders zou gaan en had voor volgend schooljaar al contact met 28 bedrijven waar studenten mogelijk stage zouden lopen.

Vervolgonderzoek

In dit onderzoek is voornamelijk gefocust op de belangrijkste lijnen die in de ervaringen en verhalen van de studenten naar voren zijn gekomen. In de verzamelde data zitten echter nog meer verhalen die aandacht verdienen. Het zou interessant zijn om een narratieve analyse te doen van de verhalen van studenten: hoe vertellen ze over hun komst naar Nederland? Hoe beschrijven ze zichzelf en andere studenten binnen de opleiding? En op welke manier vertellen ze over de uitdagingen en successen? Dit zou meer inzicht kunnen geven in hoe groepen, die normaliter als kwetsbaar worden aangeduid, hun eigen positie proberen te versterken. Hier is in dit onderzoek wel enige aandacht aan besteed, maar het zou interessant zijn om dit verder uit te diepen in vervolgonderzoek.

Om de invloed van de opleiding goed in kaart te kunnen brengen, zou het van enorme toegevoegde waarde zijn om een vergelijkbaar onderzoek over twee of drie jaar nog een keer te doen. Het zou zeer interessant zijn om erachter te komen waar de studenten terecht zijn gekomen en hoe ze terugblikken op hun opleiding. Vaak is het achteraf makkelijker om te reflecteren en betekenis te geven aan ervaringen. Het zou dan ook heel interessant zijn om te kijken welke waarde ze achteraf toeschrijven aan hun opleiding en hoe ze terugkijken op hun periode bij EC-O. Achteraf zouden immers ook pas echt alle mogelijke effecten duidelijk kunnen worden.

Literatuurlijst

- Ananiadou, K., Jenkins, A., & Wolf, A. (2004). Basic skills and workplace learning: what do we actually know about their benefits? *Studies in Continuing Education*, 26(2), 289–308.
<https://doi.org/10.1080/158037042000225263>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4de editie). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (2de ed.). Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- CBS. (2020). *Personen met bijstand; persoonskenmerken* [Dataset]. Geraadpleegd van <https://opendata.cbs.nl/statline/#!/CBS/nl/dataset/82016NED/table?ts=1609966570169>
- CBS & SCP. (2020). *Emancipatiemonitor 2020*. Geraadpleegd van <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/>
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337–351
- Eijberts, M., & Ghorashi, H. (2017). Biographies and the doubleness of inclusion and exclusion. *Social Identities*, 23(2), 163-178.
- 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: CERI/OECD.
- Field, J. (2009). Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02601370902757034>
- FinALE. (2018). *Invest in adult learning*. Geraadpleegd van <https://eaea.org/project/financing-adult-learning-in-europe-finale/>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695–727). Sage Publications Ltd.
- Freire, P., & Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.

- Gemeente Amsterdam. (2019). *Amsterdamse Agenda armoede en schulden 2019–2022*. Geraadpleegd van <https://kinderarmoede.nl/wp-content/uploads/2019/11/Amsterdamse-Agenda-armoede-en-schulden.pdf>
- Ghorashi, H., & Van Tilburg, M. (2006). “When is my Dutch good enough?” Experiences of refugee women with Dutch labour organizations. *Journal of International Migration and Integration*, 7(1), 51–70. <https://doi.org/10.1007/s12134-006-1002-4>
- Greene, D. (2015). *Unfit to Be a Slave* (Vol. 3). Rotterdam, Nederland: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-935-7>
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551–568. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303008>
- Hopkins, N. (2013). *Citizenship and Democracy in Further and Adult Education*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7229-8>
- Jacobs, G., Braakman, M., & Houweling, J. (2005). *Op eigen kracht naar gezond leven*. Utrecht, Nederland: Universiteit voor Humanistiek.
- Kian, L., & Ghorashi, H. (2018). ‘Sometimes I Feel More Moroccan than Dutch’: Identity and Belonging in Second-Generation Iranian-Dutch Women. In K. Davis, H. Ghorasi, & P. Smets (Reds.), *Contested Belonging: Spaces, Practices, Biographies* (1ste editie, pp. 333–359). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-206-220181014>
- Kooiker, S. en A.M. Marangos (2020). Gezondheid. In: *De sociale staat van Nederland: 2020*. Geraadpleegd op 7 januari 2021 via <https://digitaal.scp.nl/ssn2020/gezondheid>
- Maslowski, R. (2020). Onderwijs. In: *De sociale staat van Nederland: 2020*. Geraadpleegd op 6 januari 2021 via <https://digitaal.scp.nl/ssn2020/onderwijs>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2020, 24 april). *Participatiewet*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2019, 18 februari). *CBS update fase II Participatie zonder Startkwalificatie*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van

<https://www.inspectieszw.nl/publicaties/publicaties/2019/02/18/cbs-update-fase-ii-participatie-zonder-startkwalificatie>

OECD. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Zaltbommel, Nederland: Van Haren Publishing.

Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2016). Thinking together: What makes Communities of Practice work? *Human Relations*, 70(4), 389–409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>

Preston, J., & Hammond, C. (2003). Practitioner Views on the Wider Benefits of Further Education. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 211–222. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065226>

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., & Ormston, R. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications. In: Inc.

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.

Thissen, L. C. S. (2018). *Talking in and out of place: ethnographic reflections on language, place, and (un)belonging in Limburg, the Netherlands*. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20180111lt>

Tracy, S. J. (2019). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (1ste ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Van Bunderen, G. (2012). Het secundair volwassenenonderwijs opstap naar meer? *Universiteit van Antwerpen*, 3–54. Geraadpleegd van <https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container1176/files/Wetenschapswinkel/Publicaties%202011-2012/Masterproef%20Gert%20Van%20Bunderen.pdf>

Van Regenmortel, T. (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(4), 22. <https://doi.org/10.18352/jsi.186>

- Van Regenmortel, T. (2002). Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede (pp. 71–84). In J. Vranken, K. de Boyser, D. Geldof & G. Van Menxel (Eds.), *Armoede en Sociale Uitsluiting*, Jaarboek 2002. Leuven/Leusden: Acco
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In: Blackmore, C., (ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Londen, Engeland: Springer & The Open University.
- Wolf, A., Aspin, L., Waite, E., & Ananiadou, K. (2010). The rise and fall of workplace basic skills programmes: lessons for policy and practice. *Oxford Review of Education*, 36(4), 385–405. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.494448>

Bijlagen

1. Stakeholderbijlage

Op 28 juni hield ik een online presentatie via Zoom om de resultaten van mijn onderzoek te presenteren aan de stakeholder, het EC-O, en andere geïnteresseerden. Bij deze presentatie was de initiatiefnemer Nooshi Forozesh aanwezig, daarnaast was een teammanager van het Regiocollege Zaandam, een kwartiermaker armoedebestrijding, een medewerker van het WPI van de gemeente Amsterdam, een betrokkene van Stichting Doen, die het EC-O had geholpen met het schrijven van hun bedrijfsplan en een vertrouwenspersoon van de opleiding. Aan deze diverse groep van geïnteresseerden vertelde ik over mijn onderzoek en mijn resultaten. Deze presentatie werd enthousiast ontvangen. Na de presentatie ontstond een gesprek waarbij er werd gesproken over de perspectieven van de studenten op werk en hoe deze perspectieven vorm krijgen. Door deze vragen realiseerde ik me dat dit een onderdeel was waar ik nog onvoldoende aandacht aan had besteed. Na aanleiding van dit gesprek ben ik daarom terug gegaan naar de data en heb nogmaals gekeken naar de toekomstperspectieven van de studenten. Hieruit bleek dat de studenten over het algemeen, in tegenstelling tot wat ik mij herinnerde, een duidelijk beeld hadden van wat voor soort werk ze in de toekomst zouden willen doen.

Naast het perspectief op werk, hebben we uitgebreid gesproken over de aanbevelingen om het onderwijs op het EC-O nog verder te verbeteren en hoe dit vorm zou kunnen krijgen in de praktijk. Vanuit de verschillende posities van de aanwezigen kwamen hierbij nuttige tips naar voren, die aan het eind van de bespreking werden samengevat in de volgende aanbevelingen: meer maatwerk en nog meer aandacht voor de studenten en hun persoonlijke situaties; nog beter kijken naar de eerdere competenties van studenten en hoe die eventueel gecertificeerd zouden kunnen worden en nog actiever opereren richting de arbeidsmarkt en gebruikmaken van kortere routes richting de arbeidsmarkt in combinatie met een opleiding. Dit zijn ook de punten die de aanwezigen aangeven mee te kunnen nemen in het verbeteren van het EC-O.

Naast deze presentatie aan de stakeholder heb ik mijn onderzoek en mijn resultaten op 22 juni 2021 ook voorgelegd aan het team van de Refugee Academy. Ook dit was voor mij een zeer waardevolle bijeenkomst. Tijdens deze bespreking werden er voornamelijk vragen gesteld over verhalen van de geïnterviewde studenten, de gemeenschap binnen het EC-O en wat daar de toegevoegde waarde van was. Er was dus een heel andere focus dan binnen de groep van de stakeholders. Er werd mij gevraagd of ik de verschillende elementen in de verhalen met de studenten met elkaar verbonden had en iets kon vertellen over de invloed daarvan op de onderwijservaring van de studenten. Ik merkte dat ik het lastig vond om daar iets over te zeggen, maar dat ik tijdens het verbeteren van mijn scriptie er wel achter kwam dat dit een punt was wat nog miste. Ik heb dan ook geprobeerd dit meer te implementeren. Een ander vertelde over het begrip 'shared foreignness' na aanleiding van mijn presentatie. Dit concept was mij nog onbekend, maar bleek onwijs goed aan te

sluiten op mijn bevindingen. Beide meetings hebben mij enorm geholpen om mijn bevindingen en ideeën hierover aan te scherpen en hebben hiermee een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn onderzoek.

2. Interviewgide studenten

Informed consent: Dit onderzoek wordt gebruikt voor mijn masterscriptie, dat is het eindonderzoek voor mijn studie sociologie die ik volg aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Het onderzoek gaat over het effect van het onderwijs van Educatief Centrum Oost op het leven van haar studenten. Hiervoor ben ik heel benieuwd naar je ervaringen, meningen en hoe je kijkt naar de opleiding. Omdat ik dit interview wil uittypen, zou ik het graag willen opnemen is dat oké? Verder wil ik je erop wijzen dat je geen antwoord hoeft te geven als je dat niet wil en dat je op elk moment met het interview mag stoppen. Ik zal proberen de antwoorden zoveel mogelijk anonimiseren, en dus bijvoorbeeld niet je eigen naam gebruiken, als je liever niet herkend wil worden. De transcripten worden gedeeld met de docenten van mijn opleiding, maar komen niet in het eindverslag. Het eindverslag zal gedeeld worden met docenten van mijn opleiding, maar ook met het EC-O.

1. Kan je iets over jezelf vertellen?
2. Hoe ben je bij de opleiding gekomen?
3. Zou je kunnen beschrijven hoe een schooldag er doorgaans uitziet?
4. Hoe zag een week eruit voordat je begon aan je opleiding?
5. Wat leer je op school?
6. Hoe is het contact met medestudenten?
7. Met welke woorden zou je jezelf omschrijven?
8. Als je terugkijkt naar jezelf voor de opleiding, hoe zou je jezelf dan omschrijven?
9. Ik zou je willen vragen om een pad te tekenen met een beginpunt en een eindpunt en je voor te stellen dat die lijn het pad is van je leven. Hoe ziet dat eruit?
10. Wanneer is de opleiding voor jou geslaagd?
11. Stel je voor het is 5 jaar later en je hebt je opleiding hier afgerond. Hoe ziet je leven er dan uit?
12. Als je terugkijkt naar het afgelopen jaar. Hoe denk je dat je opleiding je leven heeft beïnvloed?
13. Wat zou je adviseren aan iemand die nadenkt op de opleiding bij het Educatief Centrum Oost te gaan doen?
14. Stel je bent de baas van de opleiding? Wat zou je dan doen? Wat zou je veranderen? Wat zou je hetzelfde houden?
15. Ben ik nog iets vergeten te vragen wat belangrijk is?
16. Heb je nog vragen voor mij?

3. Interviewgide initiatiefnemer

1. Wat was je motivatie om deze opleiding aan te bieden?
2. Voor welke opleidingsrichtingen heb je gekozen en wat waren de redenen hiervoor?
3. Hoe heb je het EC-O opgezet?
4. Hoe gaat de werving en selectie voor de opleiding?
5. Wat zijn je toekomstplannen voor het Educatief Centrum Oost?
6. Wat is het belangrijkste dat je de studenten wil meegeven in hun opleiding? En hoe probeer je dat te waarborgen?
7. Hoe gaan jullie om met studenten die het niet lijken te redden?
8. In hoeverre hebben studenten inspraak in hun opleiding?
9. Kan je meenemen naar een moment waarop je heel trots was op wat je had bereikt met EC-O?
10. Kan je me vertellen over een moment waarop het heel moeilijk was?
11. Welke veranderingen zie jij bij de studenten?