



Hoogopgeleide migranten in het volwassenenonderwijs in
Vlaanderen en hun inburgeringsproces

Emel Kilic

Academiejaar 2015-2016

Promotor en begeleider: Prof. Dr. Tom Vanwing

Organisatie: Minderheden Forum





SAMENVATTING MASTERPROEF

(na het titelblad inbinden in de masterproef + 1 keer een afzonderlijk A4-blad)

Naam en voornaam: Emel Kilic

Rolnr.: 0506703

KLIN	<input type="checkbox"/>
AO	<input type="checkbox"/>
ONKU	<input type="checkbox"/>
AGOG	<input checked="" type="checkbox"/>

Titel van de Masterproef: Hoogopgeleide migranten in het volwassenenonderwijs in Vlaanderen en hun inburgeringsproces

Promotor en begeleider: Prof. Dr. Tom Vanwing

Samenvatting: Dit onderzoek handelt over migratie- en inburgeringsprocessen bij hoogopgeleide migranten. Er wordt daarbij gekeken naar het taalverwervingsproces van het Nederlands bij hoogopgeleiden met een migratieachtergrond die ten minste een bachelordiploma hebben behaald, hun positie en hun slaagkansen in het volwassenenonderwijs en naar het verloop van hun inburgeringsproces. Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond kunnen in deze interviews en focusgroepen hun problemen, ideeën en wensen in hun inburgerings- en integratieproces aankaarten.

De analyse van interviews en focusgroepen wordt vooraf gegaan door een literatuurstudie. Deze bekijkt integratie vanuit een functionele, sociale en persoonlijke dimensie(Engbergsen, 1995). Eerst wordt het pedagogische en psychologische aspect van hoogopgeleide migranten in het volwassenenonderwijs behandeld. Daarna wordt het sociologische aspect van migratie in kaart gebracht. De nadruk ligt echter op het derde aspect, namelijk integratie vanuit een agogisch standpunt.

De populatie van het onderzoek bestaat uit 24 vrouwen en 17 mannen. In totaal hebben er 41 respondenten met 25 verschillende nationaliteiten deelgenomen. Er werden zeven focusgroepen samengesteld waaraan in totaal dertig personen deelnamen. Naast zeven focusgesprekken werden er ook interviews afgenomen om het onderwerp verder uit te diepen.

De resultaten tonen dat de volgende aspecten belangrijk zijn voor hoogopgeleide migranten in het integratieproces: juiste informatie, goede netwerken, eerlijke kansen op de arbeidsmarkt, meer flexibiliteit in het diploma-erkenningsproces en kortere opleidingen in het volwassenenonderwijs. De betrokken instanties kunnen mogelijk kortere opleidingen aanbieden aan hoogopgeleide migranten en ondersteuning bieden om de classificatie van de arbeidsmarkt tegen te gaan. De verschillende betrokken instanties zouden een politieke en publieke samenwerking op een duurzame manier moeten stimuleren (Spierts, 2005).

DANKWOORD

Als allereerste, aan mijn promotor en begeleider Prof. Dr. Tom Vanwing ...

U vertrouwdde mij in het begin van dit onderzoek en u gaf mij de kans om mezelf te ontplooien. Hartelijk bedankt voor uw flexibiliteit, tolerantie, open geest en ook uw fijne menselijke aanpak.

Aan mijn organisatie en de wetenschapswinkel...

Jullie lieten me vrij om mijn onderzoek te voeren. Lieve Sanghmitra en Jozephine: bedankt voor jullie steun.

Aan mijn respondenten...

Dit onderzoek kon enkel geschieden mits participatie van mijn respondenten. Hartelijk bedankt voor jullie medewerking en bereidwilligheid. 41 maal bedankt!

Ik wil ook de organisaties bedanken die mij een lokaal lieten gebruiken of die me informatie hebben aangereikt: ATLAS (Ünsal), Het Huis van het Nederlands, UCT, ILT ,D8 ,pro-talent ,Linguapolis (iedereen met een speciale vermelding voor Machteld), CVO-Brussel, en ook Ugur en Esra.

Dank aan alle VUB Agogiek-docenten, in het bijzonder onze Prof. Dr. Willem Elias, die als een vaderfiguur over zijn studenten waakt, en ons motiveert met allerlei culturele activiteiten, onze prof. Nico De Witte, die me met de uitleg over onderzoeksmethoden op de juiste weg heeft geholpen, voor Prof. Dr. Liesbeth De Donder om haar eerlijke en juiste feedback en boeiende leertechnieken, professor Johan Verheyden, om mij in mijn onderzoek te steunen. Aan Celine(voor de laatste feedback voor mijn thesis) en Liselotte(voor maxQda)... Ook mijn vriendelijke lieve tutor Sophie en de taaldocenten, mijn klasgenoten en rustige kotgenoten...

Mijn Familie...

Mijn post-moderne familie, als iets goed loopt, is dit ook dankzij jullie... Canim aileme tesekkürle...

Jullie vertrouwen mij altijd en steunen mijn dromen. Jullie gaven mij zelf de verantwoordelijkheid voor mijn eigen beslissingen. Mijn lieve vader, je bent nu inmiddels een deel van het universum en altijd in mijn hart... Aan mijn sterke moeder: Zeynep, sultanım, sana hediye ediyorum bu çalismayı.

Aan mijn vriend: bedankt om mijn leven structuur te geven...

Voor mezelf... Het was een wereldreis door andere culturen in België. Ik heb het gedurfd om aan hun deur te kloppen en hun naar hun dromen en realiteiten te bevragen.

Ik dank ook de zonnestrallen van de zon die door de gordijnen van mijn studentenkamer schenen en het rustgevende geluid van de treinen die Etterbeek passeerden en die mij wakker maakten om te leven!

Natuurlijk ook mijn thee, hij is altijd mijn vriend, in harde en goede dagen...

Ik ga nu verder andere culturen verkennen...

Nieuwe gezichten, nieuwe verhalen van mensen, die mij altijd verbazen en altijd iets nieuw leren...

Hartelijke groeten,

Selamlar, sevgilerle...

Emel

Nieuwelaan, 08.05.2016

Ondertussen ik wil ook even reclame maken over mijn project over hoogopgeleide migranten, ik kan nooit stoppen, echt niet, wil niet... :

www.hiqlyfive.com

https://www.youtube.com/playlist?list=PLFP-Q_xAee5Da1yv4utoRFAu3-OEvm1iq

Inhoud

Inleiding.....	4
Probleemstelling.....	4
DEEL 1. Literatuurstudie	6
1. Het volwassenenonderwijs	6
1.1 Formele, non formele en informele educatie	7
1.2 Het volwassenenonderwijs in Vlaanderen	8
1.3 Onderwijsmethodes in het volwassenenonderwijs	8
1.4 Rol van de docenten in het volwassenenonderwijs.....	10
1.5 Migranten in het volwassenenonderwijs en hun leermethodes	10
2. Maatschappelijke evoluties, migratietheorieën en hoogopgeleide migranten.....	12
2.1 Algemene migratietheorieën	13
2.2 Integratie en interculturalisme.....	13
3. Agogen en integratie	15
3.1 Rol van de agogen	16
4. Conclusie literatuurstudie	18
5. Onderzoeksvragen en het conceptuele model	19
5.1 Onderzoeksvragen.....	19
5.2 Het conceptuele model	20
DEEL 2. Data en methode	21
1. Deelnemers	21
2. Algemene onderzoeksopzet	24
3. Materiaal	24
4. Analyseprocedure	25
Deel 3: Resultaten.....	29
1. Vragenlijst.....	30
1.1 Persoonlijke informatie.....	31
1.2 Verplichtingen	31
1.3 Talenkennis.....	31
1.4 Studieduur	32
1.5 Migratie	33
1.6 Het inburgeringsproces	33
1.7 Het volwassenenonderwijs	34
1.8 De ideale docent.....	35

1.9	Gevoelens	36
1.9.1	Verleden	36
1.9.2	Hun verwachting	37
1.9.3	Hun wensen.....	38
2.	Focusgroepen en interviews	39
1.	Het volwassenenonderwijs en inburgeringsproces	41
1.1	Nederlands leren	41
1.1.1	Verband met moedertaal	41
1.1.2	Verwachtingen van cursisten	41
1.1.3	Leermethoden van respondenten om taal te leren	42
1.2	Beroepsopleiding.....	43
1.2.1	Job mogelijkheden.....	44
1.2.2	Hun wensen.....	44
1.3	Deelname aan de inburgeringscursus	45
1.4	Informeel leren in het volwassenenonderwijs	47
1.4.1	Informeel leren en het uitbouwen van sociale netwerken	48
1.4.2	Informeel leren en sociale participatie in de maatschappij	49
2.	Feedback van respondenten over de integratie	52
2.1	Feedback van het inburgeringsproces.....	52
2.2	Feedback van diploma-erkenningsproces.....	53
3.	De functie van de arbeidsmarkt in het inburgeringsproces	55
3.1	Mogelijkheden.....	55
3.2	Discriminatie op de arbeidsmarkt:	56
3.2.1	Belang van het curriculum vitae(C.V)	56
3.2.2	Extra opleidingen.....	58
3.2.3	Minder subsidies voor kunst	58
3.2.4	Tips voor de arbeidsmarkt.....	59
4.	Conclusie interviews en focusgroepen.....	59
3.	Videobeelden	61
DEEL 4.	Discussie en conclusie.....	64
1.	Discussie	64
2.	Bespreking	68
3.	Beperkingen eigen onderzoek.....	68
4.	Aanbevelingen voor verder onderzoek	68
5.	Praktische- en beleidsaanbevelingen	69

4. Conclusie	69
Deel 5. Referentielijst	71
Deel 6. Bijlagen	75
1. Groepsindeling respondenten en land van herkomst.....	75
2. Vragenlijst voor focusgroepen	77
3. Leidraad voor focusgroepen.....	79
4. Na focusgroepvragen	80

Inleiding

Dit onderzoek handelt over migratie- en inburgeringsprocessen. Er wordt daarbij gekeken naar het taalverwervingsproces van het Nederlands bij hoogopgeleiden met een migratieachtergrond die ten minste een bachelordiploma hebben behaald, hun positie en hun slaagkansen in het volwassenenonderwijs. Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond worden bevraagd over hun situatie voordat zij naar België kwamen, hun huidige situatie in België en hun toekomstvisie. Hoe kunnen ze hun sociale, culturele en andere kapitaalvormen gebruiken en integreren in de nieuwe cultuur van hun nieuwe land? Hoe kunnen zij hun verleden en hun toekomst met elkaar in harmonie brengen? Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond kunnen in deze interviews en focusgroepen hun problemen, ideeën, wensen en oplossingen in hun inburgerings- en integratieproces aankaarten.

De analyse van interviews en focusgroepen wordt vooraf gegaan door een literatuurstudie. Deze bekijkt integratie vanuit een functionele, sociale en persoonlijke dimensie. Eerst wordt het pedagogische en psychologische aspect van hoogopgeleide migranten in het volwassenenonderwijs behandeld. Daarna wordt het sociologische aspect van migratie in kaart gebracht. De nadruk ligt echter op het derde aspect, namelijk integratie vanuit een agogisch standpunt.

Probleemstelling

Volgens cijfers van het Federaal Migratiecentrum (2013) immigreerden er in 2011, 138.071 vreemdelingen naar België. In 2010 waren dat er nog 140.375. In datzelfde jaar emigreerden ook 65.951 vreemdelingen uit België (Federaal Migratiecentrum, 2013). Migranten komen naar Vlaanderen om verschillende redenen. Deze kunnen van familiale, economische of politieke aard zijn (Vanduynslager, Wets, Noppe, & Doyen, 2013).

Het jaarverslag van het Huis van het Nederlands (2011-2013) toont dat meer dan 18 procent van de migranten die les volgen bij hen, hoogopgeleid zijn. Dit betekent dat zij minstens over een bachelordiploma beschikken. Om hun inburgeringsproces met succes af te ronden en dus meer kansen te krijgen op de arbeidsmarkt, kan een korte periode in het volwassenenonderwijs (bijvoorbeeld taal- en beroepsopleiding) nuttig zijn (Vanduynslager et al., 2013).

Naast de economische integratie is ook de socio-culturele integratie van deze hoogopgeleide migranten belangrijk (Babb et al., 2014). Volgens Hooghe (2006) is het noodzakelijk voor migranten om al hun omgevingsfactoren en netwerken in de nieuwe samenleving in acht te nemen. De Isphording (2013) wijst ook op taalafstand. De inspanning om de taal van hun nieuwe land te leren, heeft vooral

te maken met de taal van de herkomst en de verschillen tussen beiden (Isphording, 2013). Bijvoorbeeld, als de moedertaal van iemand met een migratieachtergrond een Germaanse taal is, dan is het gemakkelijker om Nederlands te leren en dus ook om te integreren.

Ook wanneer het diploma door het Ministerie van Onderwijs van Vlaanderen wordt erkend, heeft die persoon de mogelijkheid om een verkort traject in het volwassenenonderwijs te volgen en heeft die bijgevolg ook meer kansen op de arbeidsmarkt. In Vlaanderen leren hoog- of laagopgeleide volwassenen eerst Nederlands, daarna kiezen zij een beroepsopleiding (Pulinx & De Cuyper, 2014). De filosofie hierachter is dat men best eerst Nederlands kan leren, daarna kan men integreren en pas dan kan men participeren aan de samenleving. Er zijn echter taalkundigen die zeggen dat het juist door participatie (bv. werk) is dat mensen een taal (beter) kunnen leren (Het jaarverslag van het Nederlands, 2011). Dit zag men eerder al bij arbeidsmigranten. Zij leerden Nederlands door te spreken met hun collega's op de werkvloer (Het jaarverslag van het Nederlands, 2011).

Ondanks intensief onderzoek naar hoogopgeleiden met een migratieachtergrond zijn er toch verschillende tekortkomingen in het volwassenonderwijs. Hooghe (2006) focust op 'infrastructuur' in zijn onderzoek. Daarmee wordt het sociaal kapitaal bedoeld. Volgens hem is 'infrastructuur' een belangrijk element opdat mensen elkaar kunnen ontmoeten en zichzelf ontplooien.

In zijn onderzoek 'niet formeel maar wel professioneel' licht Vanwing (2006) het belang van informele educatie toe. Een gebrek daaraan kan als een tweede tekortkoming opgelijst worden. Informeel onderwijs is niet alleen belangrijk voor de slaagkansen van hoogopgeleide immigranten in het volwassenenonderwijs, maar ook voor hun sociaal kapitaal en de mogelijkheden om met dat sociaal kapitaal hun netwerken te vergroten. Het 'Etgace' onderzoek (*Education and Training in Governance and Active Citizenship in Europe*) beveelt aan dat sociale en civiele organisaties steun voor informeel onderwijs kunnen bieden (Vanwing, Meurs, Buffel, Lombaerts, & De Pauw, 2008).

Aan bovengenoemde tekortkomingen wordt in dit onderzoek aandacht besteed, zowel in een literatuurstudie als in een empirisch onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om de problemen die hoogopgeleide migranten ondervinden tijdens hun opleiding in kaart te brengen. Op die manier kunnen we weergeven hoe een integratieproces in de realiteit verloopt. Daarbij wordt gevraagd hoe hoogopgeleiden met een migratieachtergrond een ideaal integratieproces beschrijven. Vanuit dat ideaalbeeld worden suggesties voor het verbeteren van het integratieproces gegeven. De nadruk ligt op de ondersteuning die het volwassenonderwijs kan en zou moeten bieden.

Eerst worden theorieën en concepten uit de literatuur besproken opdat er oplossingen en voorstellen aangereikt kunnen worden na het empirisch onderzoek. Om af te sluiten zullen er concrete beleidsaanbevelingen geformuleerd worden.

DEEL 1. Literatuurstudie

1. Het volwassenenonderwijs

Volwassenenonderwijs is een belangrijk instrument om een maatschappij te veranderen (Jarvis, 2011). Hierover bestaan verschillende visies. Thurman (2006) benadrukt het belang om naar de 'hele persoon' te kijken in zijn agogische ontwikkeling. Als men mensen op een holistische manier wil bekijken, dan moet men met 'het individu' en al zijn behoeften rekening houden (Van Zichem, 2013). Ryan & Deci (2000) verwoorden enkele mogelijke behoeftes in hun 'Self-Determination Theory'. Volgens deze theorie spelen psychologische processen een belangrijke rol om volwassenen optimaal te laten functioneren in het onderwijs. Zij sommen acht processen op: "Research related to social contexts, motivational orientations, goal contents, healthy development, high-quality performance, maintained behaviour change, and mental health". Ook Flora, Flora en Fey (2004) duiden op het belang van mentale gezondheid, of zoals zij het noemen 'social well being'. Volgens het *Community Assets Model* (Flora, Flora en Fey, 2004) bestaan er zeven waarden die belangrijk zijn voor het 'healthy ecosystem' en 'social well being'. Deze zijn "Built Capital, Natural Capital, Cultural Capital, Financial Capital, Political Capital, Social Capital, Human Kapital". Deze verschillende vormen van kapitaal spelen een belangrijke rol in het inburgeringsproces en slaagkansen in het volwassenenonderwijs.

Darkenwald & Merriam (1982) stellen dat het volwassenenonderwijs niet bedoeld is om mensen voor te bereiden op het leven, maar eerder om mensen te helpen om succesvoller te zijn in het leven. Het is bedoeld om mensen bepaalde competenties te helpen ontwikkelen om hun sociale status te verbeteren, om hun leven zinvoller te maken, of om hen te helpen om persoonlijke of sociale problemen op te lossen. Om dit te bereiken is het belangrijk dat de klas goed gemanaged wordt (Stigniss, 2002). Leerkrachten kunnen de studenten motiveren met verschillende taken en methoden. Dit is ook belangrijk voor mensen met een migratieachtergrond. Deze mensen hebben vaak geen hoge taalvaardigheid in de nieuwe taal en daarom proberen de docenten de les eerder 'concreet' en dus efficiënter te maken (Dewey, 1915). De 'Taxonomy van Bloom' (1956) is ook een ander model om volwassen immigranten te begeleiden. De zes vaardigheden van Blooms taxonomie zijn: "Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate, Create". Deze stappen zijn belangrijk voor immigranten in het volwassenenonderwijs. Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond doorlopen de volgende evolutie: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Het volwassenenonderwijs dient bijgevolg te worden geconcipeerd uitgaande van deze evolutie.



Tabel 1: de taxonomie van Bloom

Säljö (1979) bevroeg 90 mensen over de betekenis van 'leren'. Hij kwam tot de volgende indeling die sterk aanleunt bij de taxonomie van Bloom: “(1) Learning as the increase of knowledge (2) Learning as memorising (3) Learning as the acquisition of facts or procedures (understand) (4) Learning as the abstraction of meaning (5) Learning as an interpretative process aimed at the understanding of reality.” (Säljö, 1979, in Krathwohl, 2002, pp. 213–217).

1.1 Formele, non formele en informele educatie

Dewey en Dewey (1915) benadrukken het belang van informeel leren, de rol van emoties en samenwerking tijdens het leerproces. De kennis die men opdoet in het formeel onderwijs is slechts een klein onderdeel van onze gehele kennis. In het dagelijks leven leren wij immers veel op een minder bewuste manier. Een groot deel van ons leven bestaat dus uit informeel leren. Dewey en Dewey (1915) stellen dat emotie en motivatie onze beste docenten zijn. “Learning by doing” is een slogan die leerkrachten wil aanzetten tot het creëren van nieuwe ervaringen voor hun leerlingen. Het is namelijk door iets te doen dat men iets leert. Ook samenwerking is een belangrijk mechanisme in een leerproces. Dewey en Dewey (1915) noemen dit cooperation en geven het volgende voorbeeld: “The older children learn responsibility and “*cooperation*” from having to look out for the little people, and the latter learn an astonishing amount about the subject from waiting on, watching and asking questions of the older pupils.” (Dewey & Dewey, 1915, p. 195). Deze situatie kan ook toegepast worden op het inburgeringsproces. Nieuwkomers kunnen bijvoorbeeld leren van migranten die al langer in het land verblijven en omgekeerd.

Naast formeel onderwijs onderscheidt Vanwing (2002) nog twee vormen van volwasseneducatie: formeel en non-formeel. Formeel volwasseneducatie is diplomagericht. Het doel is om zich voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Bijvoorbeeld: beroepsopleidingen en herscholingsprojecten. Een tweede vorm, informeel volwasseneducatie omschrijft hij als volgt: “Letterlijk alle vormen van leren

die plaatsvinden in het dagelijkse leven” (Jeffs & Smith, 1996 in Vanwing, 2002). Gesprek, ervaringen en setting zijn belangrijk in het informele leerproces. Non formeel volwasseneducatie ten slotte zijn alle sociale en culturele activiteiten die georganiseerd worden buiten de formele educatieve systemen. Enkele voorbeelden zijn niet gouvernementele organisaties, volkshogescholen, enz. (Vanwing, 2002, pp. 161–163).

1.2 Het volwassenenonderwijs in Vlaanderen

De Vlaamse kwalificatiestructuur (2015) onderscheidt 8 niveaus in onderwijs. HBO5, kort voor Hoger beroepsonderwijs 5, verwijst naar het vijfde niveau. Binnen de HBO5-opleidingen biedt men 5 studiegebieden aan: biotechniek, gezondheidszorg, handelswetenschappen en bedrijfskunde, industriële wetenschappen en technologie en sociaal-agogisch werk. Onderwijs Vlaanderen (2015) biedt eveneens opleidingen aan in het secundair volwassenenonderwijs, waaronder beroepsgerichte opleidingen, ICT-opleidingen en taalopleidingen. Binnen de taalopleidingen worden zowel Nederlands als tweede taal (NT2), als verschillende niveaus voor andere talen aangeboden. Buiten het volwassenonderwijs kan men ook opleidingen Woord, Muziek of Dans volgen aan het deeltijds kunstonderwijs. Vervolgens kan men een onderscheid maken tussen een CVO, een centrum voor volwassenonderwijs, en een CBE, een centrum voor basiseducatie. Aan een CVO kan men niet alleen beroeps-, ICT-, en taalopleidingen volgen, men kan er ook een diploma secundair onderwijs halen als ook een diploma van de specifieke lerarenopleiding.

1.3 Onderwijsmethodes in het volwassenenonderwijs

Dewey (1938) betoogt dat de ervaring een sleutelcomponent is voor kwaliteitsvol onderwijs. Stenberg-Zhang (2001) onderschrijft dit, maar duidt eveneens op de verscheidenheid van leerprocessen en citeert Kolb (1999). Kolb's 'learningcycle' bevat *diverging*, *assimilating*, *converging* en *accomodating*. Leerders die meer aansluiten bij het model van *diverging*, leren gemakkelijker door informele situaties. Lerenden die zich identificeren met *assimilating* leren van abstracte concepten en leerders die meer aanleunen bij *converging*, leren probleemgericht. Leerders die aansluiten bij *accomodating* ten slotte, leren door concrete ervaringen. In het volwassenenonderwijs kan men beginnen met het gebruik van concrete elementen, daarna kunnen deze worden ingeoeffend om vervolgens hierover abstract na te denken. Het abstract nadenken moet echter niet altijd de laatste fase zijn, want zoals Kolb (1999) schreef, leert iedereen op een andere manier. Hoewel iedereen op een andere manier leert, kan men wel enkele stappen in het leerproces onderscheiden. Biggs & Collis

(1982) noemen vijf opeenvolgende niveau's in SOLO, kort voor 'Structure of the Observed Learning Outcome':

1. Prestructural: de kern van de zaak wordt niet begrepen
2. Unistructural: een of meerdere aspecten worden begrepen.
3. Multistructural: meerdere aspecten van de taak worden begrepen.
4. Relational: de onderlinge verbanden van de verschillende aspecten worden ook begrepen
5. Extended abstract: hoger niveau van abstractie, die het toelaat om door middel van metacognitie het onderwerp mee te verbeteren (Biggs & Collis, 1982 in Pilot, 2014).

Docenten die in het volwassenenonderwijs met mensen met een migratieachtergrond werken, moeten aandacht hebben voor deze niveaus. Deze vijf niveaus zijn niet alleen belangrijk in het leerproces van mensen met een migratieachtergrond, ze moeten immers ook gerespecteerd worden in elk leerproces.

Zoals Stiggins (2002) heeft aangetoond, is motivatie een heel belangrijke eigenschap om te leren. Dit is niet anders voor mensen met een migratieachtergrond. Hattie & Timperley (2007) poneren dat hun motivatie zal toenemen door hen feedback te geven. Feedback geven is één van de opdrachten van de docenten. Zij kunnen zeggen wat goed is en wat beter kan en op die manier kan de lerende zijn leerproces vervolgen. Les volgen in een grote zaal, zonder feedback te krijgen, zal de volwassene 'kwetsbaar' maken. Hattie & Timperley (2007, pp. 81-112) hebben een goede manier om feedback te geven op deze manier samengevat:

1. what good performance is (goals, criteria, expected standards);
2. development of self-assessment (reflection) in learning;
3. high quality information to students about their learning;
4. encourages teacher and peer dialogue around learning;
5. encourages positive motivational beliefs and self- esteem;
6. provides opportunities to close the gap between current and desired performance;
7. provides information to teachers that can be used to help shape teaching.

Bij het geven van concrete feedback moet men er ook rekening mee houden dat in 'holistic education' iemands intelligentie en bekwaamheden veel complexer zijn dan de scores bij standaardtesten doen lijken (Van Zichem, 2013).

1.4 Rol van de docenten in het volwassenenonderwijs

Een leerkracht die les geeft aan migranten in het volwassenenonderwijs heeft verschillende rollen. De speelt een belangrijke rol bij het bespreken van socio-culturele aspecten. Om de socio-culturele informatie uit het lesmateriaal te kunnen extraheren, wordt aangeraden om de lerende zo veel mogelijk authentiek materiaal aan te bieden. Teksten speciaal geschreven om bepaalde woordenschat aan te bieden, hebben in het kader van de socio-culturele informatie nauwelijks iets te bieden (Staatsen et al, 1994).

Er zijn voor de docent verschillende benaderingen mogelijk om dit te verwezenlijken. Wanneer de leerkracht verwijst naar het dagelijks leven, gebruikt hij of zij een instrumentele benadering. Informatieve ondersteuning houdt in dat de leerkracht advies geeft over wat je in het dagelijks leven hebt geleerd. Beoordelingsondersteuning wil zeggen dat de leerkracht de dagelijkse ontwikkeling van een leerling in het gewone dagelijkse leven beoordeelt. Emotionele ondersteuning verwijst naar het gedrag van de leerkracht door bijvoorbeeld te laten blijken dat de leerling steeds op hem/haar kan rekenen als de leerling problemen ondervindt (De Greef, Verte, & Segers, 2014).

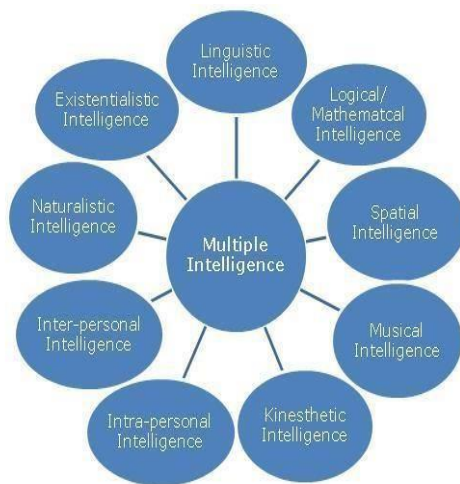
1.5 Migranten in het volwassenenonderwijs en hun leermethodes

Jarvis (2004) stelt dat leren een mensenrecht is. Hoewel hoogopgeleide volwassenen met een migratieachtergrond moeilijkheden hebben met taal, hebben zij het recht om te leren. Leren is een motivatie als er 'disharmonie' is tussen een individuele ervaring en de perceptie van de wereld. Jarvis (2004) stelde vast dat volwassenen participatie in het leerproces belangrijk vinden. Zij brengen hun eigen leersituatie mee en dat zorgt voor zelfvertrouwen en zelfrespect. In deze situatie zijn de leertechnieken en de leerkrachten essentieel om te leren (Jarvis, 2004, pp. 144–145). Om aan dat leerproces toe te komen, moeten er echter primaire biologische behoeften voldaan zijn. Dat schrijven zowel Maslow (1968) als Jarvis (2002)

In de behoeftehiërarchie van Maslow (1968) zijn volgende stappen belangrijk om zichzelf te ontplooien: primaire biologische behoeften, bestaanszekerheid, sociale behoeften en erkenning en zelfontwikkeling. Ook Jarvis (2002) stelde een taxonomie van menselijke behoeften samen: de eerste belangrijke stap is voldoen aan de biologische behoeften. De tweede is bestaanszekerheid en de derde is voldoen aan sociale behoeften. Na deze drie processen kunnen mensen leren en daarna kunnen ze zichzelf ontwikkelen. "It might be objected that if human beings have a basic need to learn, there is no need to provide education since they will seek to satisfy their learning needs in any case" (Jarvis, 2004, p. 37).

Net zoals Maslow en Jarvis benadrukt Hooghe (2006) menselijke noden om individueel te evolueren. Hooghe (2006) heeft het over de 'normatieve consensus' in het sociaal kapitaal, waardoor gemeenschappen succesvol kunnen functioneren. Hij bedoelt daarmee dat er over de basiswaarden van de samenleving eigenlijk niet hoeft gediscussieerd te worden, maar dat die door iedereen gedeeld worden en dat die voor iedereen en vanzelfsprekend aanwezig moeten zijn.

Gardner (1983) stelt in zijn 'Intelligency Theory' dat studenten beschikken over verschillende talenten en vaardigheden. Migranten vormen daar geen uitzondering op en dus is het aangewezen dat docenten rekening houden met de intelligentietheorie van Gardner.



Tabel 2: Garder's Intelligency Theory (1984)

Holistisch onderwijs is gebaseerd op de identiteit en levensdoelen van iedere persoon. De holistische onderwijsmethode vindt zijn oorsprong in het feit dat elk individu op een andere manier leert (Van Zichem, 2013). Het vertrekt vanuit de plaats die elk individu heeft in de gemeenschap, de natuur en zijn sociale en spirituele omgeving. Er is geen methodiek die perfect te volgen is en elke aanpak zou moeten verschillen van persoon tot persoon. Wat stimulerend werkt bij de ene persoon, werkt soms, afhankelijk van de historische of sociale context, helemaal anders bij een andere persoon (Van Zichem, 2013).

2 Maatschappelijke evoluties, migratietheorieën en hoogopgeleide migranten

In dit tweede hoofdstuk komt het sociologische aspect van inburgering aan bod. Nohl (2008) heeft onderzoek gedaan naar hoogopgeleide migranten in Duitsland: 'The Migration of Cultural Capital: Opportunities and Restrictions for Migrants with Foreign Academic Titles on the German Labour Market'. Als socioloog legt hij de problemen van hoogopgeleide migranten in het inburgeringsproces bloot. Migranten kunnen immers de ervaringen, waarden en talenten van hun thuisland niet integraal meenemen naar het nieuwe land. Eén van de problemen die Nohl (2008) aanhaalt, heeft betrekking tot het erkennen van diploma's. Nohl (2008) beklemtoont ook het 'Culturele Kapitaal' van Bourdieu (1986). Een ander probleem dat Nohl (2008) bespreekt, is het feit dat de nieuwkomers niet altijd welkom zijn in het nieuwe land. Hier zijn verschillende redenen voor.

Furedi (2006) benoemt een 'Cultuur van angst' als oorzaak van het feit dat migranten zich niet welkom kunnen voelen. Volgens hem is angst één van de dominante karakteristieken van de 21ste eeuw. Door migratie willen andere culturen zich integreren in een maatschappij en dat kan angst veroorzaken. Mensen kunnen zich dus wantrouwig voelen ten opzichte van nieuwkomers. Furedi (2006) schrijft over irrationele angsten: "Our culture of fear discourages people from taking risks. It is a culture that continually promotes precaution as a virtue and fosters a climate where risk-taking is equated with irresponsible behaviour." (Furedi, 2006, p. 9).

Bauman (2000) legt een verband tussen onzekerheid en xenofobie. De Online Van Dale (2015) verklaart xenofobie als volgt: "vrees voor, afkeer jegens alles wat vreemd is". In de 21ste eeuw leven we in "liquid modernity", waarbij de samenleving versplintert en xenofobie een manier is om onzekerheid te ontlopen (Bauman, 2000). Hoogopgeleide migranten kunnen een oorzaak van angst zijn, wegens xenofobische gevoelens in de maatschappij. Deze xenofobische gevoelens zorgen er volgens Nohl (2008) voor dat migranten onder het wiel kunnen worden verpletterd. Andere migranten daarentegen slagen er wel in om actief deel te nemen aan de maatschappij. Het cultureel kapitaal speelt daarin volgens hem een belangrijke rol.

Een voordeel van globalisering is dat hoogopgeleiden een job kunnen uitoefenen in een ander land. Er zijn echter ook nadelen verbonden aan globalisering. Hake (2000 in Beck, 1986) voorzag mogelijke risico's voor globalisering: "Globalisering leidt onherroepelijk tot een herijking van verhoudingen, mogelijkheden en risico's". Hij wijst daarbij op het constant overschrijden van grenzen tussen het bekende en het onbekende.

Hake (2000 in Hake, 1998) legt de nadruk op de paradoxale samenleving in de globaliserende maatschappij. Hij haalt paradoxen aan als vrijheid naast afhankelijkheid, moed naast angst, insluiting naast uitsluiting. Hake (2000) beargumenteert wel dat deze paradoxen niet verlamdend moeten zijn. Hij schrijft dat individuen en maatschappijen 'een leven lang leren'. De laatste moderne samenleving is een lerende samenleving, waarbij het individu zich herpositioneert en een permanent lerend subject blijft.

2.1 Algemene migratietheorieën

Er zijn twee grote stromingen binnen de migratietheorieën. Er is de functionalistische en de historisch-structurele theorie. De functionalistische theorie vond zijn ingang in de jaren 60 en 70. Deze theorie beschouwt de samenleving als een verzameling van onderling afhankelijke delen. Binnen deze theorie wordt migratie als een positief fenomeen bestempeld. Migratie wordt voornamelijk als vrijwillig opgevat in deze stroming, in tegenstelling tot de historisch-structurele theorie. Deze laatste theorie vond zijn ingang in de jaren 70 en 80 en bekeek migratie vooral op grote schaal in het licht van werk. (Castles et al., 2013 in Flussie, 2015). Een voorbeeld van een functionalistische theorie is het push-pull model. Volgens deze theorie zijn er twee factoren die een evenwicht moeten bewaren: de pushfactoren en de pullfactoren. Pushfactoren zijn onder andere bevolkingsgroei, weinig kansen op de arbeidsmarkt, politieke instabiliteit, enz. Pullfactoren kunnen politieke vrijheid en economische mogelijkheden zijn (Castles et al., 2013 in Flussie, 2015).

2.2 Integratie en interculturalisme

Notten (2002) verklaart multiculturalisme als de verandering van een 'homogene' samenleving, naar "één van een etnisch meer gevarieerde samenstelling." (2002, p.42). Een tweede betekenis van multiculturalisme is dat men kan en moet samenleven en integreren met verschillende culturele en etnische achtergronden. Dit noemt men ook interculturalisme. Volgens Notten(2002) wordt integratie steeds meer een functioneel-integratiebeleid. We onderscheiden drie soorten integratie: functionele integratie, morele en expressieve integratie.

	Functionele integratie	Morele integratie	Expressieve integratie
Wat wil men ermee?	Zakelijke, politiek en strategische coördinatie van handelingen	Het tot stand brengen van verdelende rechtvaardigheid, bescherming van de persoonlijke integriteit.	Bevrediging van individuele en groepsbehoeften, het verwekelijken van individuele en collectieve identiteit.
Sferen van integratie(Engbersen&Gabriëls,1995)	1.onderwijs 2.huisvesting 3.arbeid	4.politiek 5.recht	6.godsdienst 7.cultuur
Wat gebeurt van integratiepoging faalt? (Peter, 1993)	Desorganisatie van het systeem	Anomie, desintegratie van systeem en leefwereld	Vervreemding, identiteitscrisis in de leefwereld.
Criteria aan de treatment-kant	Bereiken van technische of zakelijke doelen.	Solidariteit, erkenning van morele aanspraken	Geluk, stabiele identiteit, zingeving
Criteria aan de adaptation-kant (Nauta,1995; Lucassen&Penninx,1994;Swyngedouw et al.,1999)	Weerbaarheid op basis van de positie op de (arbeids-)markt	Identificatievermogen, aanspreekbaarheid, representatievermogen.	Identificatievermogen, weerbaarheid.

Tabel 3: Aspecten van integratie (Notten, 2002, p.51)

3 Agogen en integratie

In het eerste hoofdstuk werd integratie vanuit een pedagogisch en psychologisch aspect besproken. Vervolgens kwam de sociaal-maatschappelijk invalshoek aan bod. In dit derde hoofdstuk zal de agogische visie besproken worden.

Notten (2000) praat over drie functies van agogen: begeleiding, beheer en beleid. Deze drie functies, onder agogen ook wel de 3 B's genoemd, worden vaak uitgevoerd door één en dezelfde persoon. Deze drie vragen zijn belangrijk om problemen op een agogische manier te benaderen: "Hoe moet ik het doen?", 'Hoe moet ik het organiseren?', 'Hoe moet ik het plannen?' (Notten in Beukema, Boog, & Slagter, 2000, pp. 71–82).

Hoewel individuele talenten van de agogen belangrijk zijn in problematische situaties, kunnen zij niet alleen het probleem oplossen. Bij de vraag 'Hoe moet ik het doen?' mag de relatie met de overheid, markt en manager niet buiten beschouwing gelaten worden. Volgens Spierts (2005) moeten overheid, markt en manager elkaar steunen. Politieke en publieke consensus zijn daarbij noodzakelijk. Dit geldt ook voor organisaties en projecten voor hoogopgeleide migranten.

Bij de vraag "Hoe kunnen wij het organiseren?" zijn sociale netwerken en 'lerende samenleving' sleutelcomponenten. Volgens Baart & Steketee (2003) kunnen sociale netwerken van mensen die willen inburgeren opgebouwd worden indien buurtbewoners, vrijwilligers en welzijnswerkers zich inzetten om een beeld te krijgen van migratiegezinnen. Enkel indien signalen van migranten serieus genomen worden, kunnen deze nieuwkomers geholpen worden. Ook de bezorgdheden van bijvoorbeeld een buurvrouw, leerkracht of buurthuiswerker moeten gehoord worden. Wanneer een migrant een signaal uitzendt, maar dit niet geregistreerd wordt door bijvoorbeeld een buurtbewoner, dan kunnen we spreken van 'mismatches'. De migrant is dan maatschappelijk kwetsbaar. Het is dus belangrijk om signalen te zien, ze goed te interpreteren en het probleem op te lossen (Baart & Steketee, 2003).

Voor Hake (2000) is 'lerende samenleving' belangrijk. Hij benadrukt 'levenslang leren' en leren van de maatschappij: "Het huidige pleidooi voor een leven lang leren vindt plaats in een samenleving waar leren ten behoeve van deelname aan het arbeidsproces wordt opgevat als een zaligmakende voorwaarde van maatschappelijke integratie voor iedereen. Van laagopgeleide werknemers, werklozen, ethische minderheden, bijstandsmoeders, herintredende vrouwen en nu oudere werknemers wordt verwacht dat zij aan hun inzetbaarheid op de arbeidsmarkt blijven werken." (Hake in Beukema et al., 2000, p. 93)

Hake (2000) schrijft ook over hoogopgeleide werknemers. Zij kunnen niet langer rekenen op een ononderbroken loopbaan. Daarom moeten ook zij levenslang leren om hun 'employability' (inzetbaarheid op de arbeidsmarkt) te waarborgen. Volgens Hake (2000), zijn moeilijkheden, kansen en risico's, individuele uitdagingen die men zelf dient op te lossen.

Om de derde vraag van Notten (2000), "Hoe kunnen wij het plannen?" te analyseren, doen wij beroep op Senge (1990). Hij stelt dat een lerende organisatie zich kenmerkt doordat er continu, bewust en op alle niveaus aan vijf inzichten gewerkt wordt. Deze vijf inzichten zijn persoonlijke ontwikkeling, gezamenlijke visie, leren van en met elkaar, onderliggende systemen en onbewust gedrag. Persoonlijke ontwikkeling beschrijft Senge (1990) als de gekregen mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen. Het is belangrijk dat wanneer we plannen, we ernaar streven om een stabiele en leerrijke organisatie te worden met een evenwicht tussen deze vijf pijlers.

Van Der Laan (2000) onderscheidt verschillende punten die belangrijk kunnen zijn voor agogen die werken met hoogopgeleide migranten:

- *Een klantgerichte en niet-bevoogdende benadering*
- *Het dialogische karakter van de hulpverlening*
- *Communicatief handelen*
- *Een niet-bevoogdend, maar wel gelaagd model van werken*
- *Flexibiliteit van het handelingsverloop*
- *Een combinatie van materiele en immateriële hulpverlening*
- *Een open en brede benadering van maatschappelijk werk*
- *Een bottom-up benadering van meer casus geleid redeneren."* (Van Der Laan, 2000, p. 168)

Notten (2000) schrijft dat integratiebeleid en sferen van integratie plaats vinden in zeven sferen: onderwijs, arbeid, huisvesting, politiek, recht, godsdienst en cultuur, en in meer of minder legale bastaardsferen van de informele economie (Engbersen & Gabriëls, 1995, in Notten, 2000, p.23).

3.1 Rol van de agogen

Van Der Laan (2000) vindt volgende punten belangrijk voor agogen, docenten en hulpverleners: Docenten moeten zich ervan bewust zijn dat lerenden ook buiten het handboek kunnen leren. Dit past ook in de idee van Dewey (1976). Dewey (1976) verklaart in zijn boek 'Experience & Education' dat ervaringen belangrijk zijn om te leren maar niet alle ervaringen zijn gelijkwaardig educatieve ervaringen: "The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative" (Dewey, 1976, p. 25).

Een ander punt waar Van der Laan (2000) belang aan hecht is dat hulpverleners emotioneel contact hebben met migranten. Emotionele (intuïtieve) aspecten zijn immers belangrijk. Medewerkers moeten migranten kunnen motiveren. Van der Laan (2000) geeft de relatie tussen cliënt en hulpverlener weer als danspartners. Danspartners moeten samen een dans leren. Non verbaal contact is daarbij belangrijk. Hulpverleners en migranten leren dus van elkaar.

Naast deze punten schrijft Van der Laan (2000) ook over de instapmethode waarbij docenten migranten intensief en persoonlijk helpen. Individuele steun en motivatie zijn belangrijk voor mensen die in een problematische situatie zitten. Een goed contact met een docent kan een migrant hoop geven. Verween & Abts (2015) stellen dat 'hoop' belangrijk is: "Hoop is het kloppend hart van herstel is hoop een gevoel, of een positieve emotie die ons in staat stelt om te geloven dat er in de toekomst goede dingen kunnen gebeuren. Hoop hebben betekent dat we ergens naar verlangen, naar uitkijken, en dat wij redelijke verwachtingen hebben dat ons verlangen ook werkelijkheid wordt." (Abts & Verween, 2015, p. 45).

De 'Instap methode' kan ook toegepast worden voor problematische situaties met hoogopgeleide migranten. Van der Laan (2000) geeft volgende suggesties voor agogen, docenten en hulpverleners. Ten eerste moeten agogen migranten helpen in hun eigen omgeving (vindplaatsgericht). Hij raadt een diepgaande omgevingsanalyse aan en omschrijft dit als "een manier van zoeken hoe iemands leven in elkaar zit" (Van der Laan, 2000, p.5). Ten tweede merkt hij op dat beide partijen gelijkwaardig moeten zijn. Dit zou eventuele angst ook moeten voorkomen. Het is immers belangrijk dat migranten zich veilig kunnen voelen in de organisatie. Ten derde moet hulp concreet en handelingsgericht zijn. Bureaucratie moet dus vermeden worden en beide partijen kunnen beroep doen op hun netwerk. Ten slotte moet de agoog positief labelen om de motivatie van migranten te verhogen.

Spierts (2005) benadrukt het belang van emancipatie en participatie voor docenten, opbouwwerkers, sociaal-cultureel werkers, jongerenwerkers en educatieve werkers. Volgens Spierts (2005) hebben deze beroepen als doel een actief burgerschap te vormen door emancipatie en participatie te bevorderen. Bovendien moeten migranten hun competenties verder kunnen ontwikkelen om te voorkomen dat zij kwetsbare burgers worden. Voor agogen is liefde voor het werk een eerste belangrijke voorwaarde (Spierts, 2005).

Baart & Steketee (2003) schrijven dat hulpverleners en docenten aandachtig moeten zijn voor signalen van lerenden of migranten in problematische situaties. Baart (2003) stelt dat wanneer mensen duidelijke signalen uitzenden, hulpverleners hulp zouden kunnen geven. Het gebeurt echter dat docenten of algemene hulpverleners de signalen niet of fout interpreteren. In dat geval gebeurt de

hulp niet op een correcte manier. Signalen moeten opgevangen, verwerkt en begrepen worden. Volgens Baart & Steketee (2003) zijn de meeste kwetsbare gezinnen multiprobleemgezinnen.

Volgens Baart & Steketee (2003) kunnen docenten en hulpverleners ook hoogopgeleide migranten of studenten met een migratieachtergrond door zo'n bril bekijken. Volgens hem zijn er objectieve en subjectieve indicatoren voor problematische situaties. Objectieve indicatoren zijn bijvoorbeeld werkloosheid en sociaal isolement. Voorbeelden van subjectieve indicatoren zijn equivalentie, respect en waardering, zelfwaardering, vertrouwen, gebrek aan controle, enz.

Volgens Kessels & Poell (2004) zijn volgende punten belangrijk tussen migranten en docenten. Migrant leren in een sociale context, ze leren ook van hun fouten. In dit concept is kritisch denken en een eigen mening vormen eveneens belangrijk. De lerenden moeten in groep uitgedaagd worden en feedback krijgen is daarvan een onontbeerlijk aspect. Lerenden kunnen hun kennis delen, eventueel met gecreëerde leerervaringen. Ten slotte is bewustwording van hun loopbaan een belangrijk aspect binnen deze theorie. De mening van de agog kan het leven van een migrant een nieuwe richting geven.

Uit het adviesrapport blijkt dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich moeilijk kan definiëren in de maatschappij. De sector is heel verscheiden, creatief en veelzijdig. Er worden dus verschillende praktijken, werkwijzen, visies gehanteerd die mensen samen kunnen brengen. Een agog staat dus niet alleen in het begeleiden van een migrant. Er zijn meerdere sectoren betrokken, zoals onder andere het politieke landschap (Vanwing et al., 2008).

4 Conclusie literatuurstudie

In deze literatuurstudie werd integratie vanuit een functionele, sociale en persoonlijke dimensie geschetst. Ten eerste werd het volwassenonderwijs en de rol van de docent besproken. Er was daarbij aandacht voor het pedagogische en psychologische aspect in de omgang met hoogopgeleide migranten. Vanuit pedagogische hoek is het belangrijk dat docenten rekening houden met individuele verschillen (Gardner, 1984) tussen lerenden. Informeel leren (Vanwing, 2002) met authentiek materiaal zou een belangrijke plaats moeten innemen in het leerproces. Vanuit een psychologisch standpunt, kan men stellen dat emotionele betrokkenheid van de docenten (De Greef, Verte & Segers, 2014) met de persoonlijke situatie van de migrant uiterst belangrijk is. Een oprechte betrokkenheid heeft immers een positief effect op de motivatie van de migrant.

Ten tweede werd het sociologische aspect van migratie onderzocht. Maatschappelijke evoluties wat betreft migratie, xenofobie en de cultuur van angst, zoals Furedi (2006) die omschreef, zorgen ervoor

dat de integratie van hoogopgeleide migranten bemoeilijkt kan worden. Sociale netwerken uitbreiden is erg belangrijk voor hoogopgeleide migranten (Hooghe, 2006; Bourdieu, 1979). Via netwerken hebben hoogopgeleide migranten immers toegang tot de juiste informatie. In die context, kwam het voordeel van een heterogene gemeenschap ook aan bod (Notten, 2002).

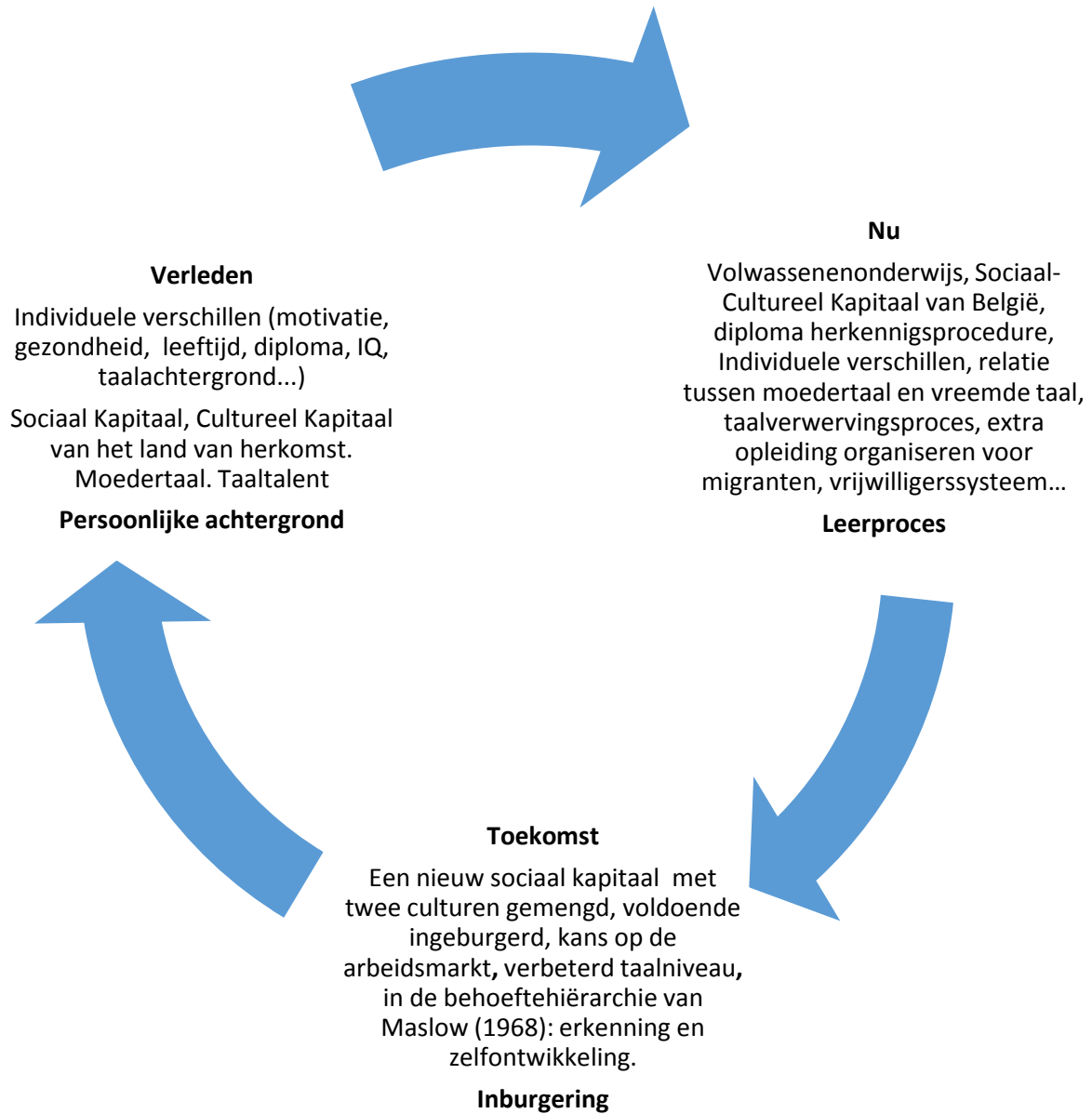
Ten derde kwam het agogisch aspect van het onderzoek aan bod. Hier lag overigens de nadruk op. Notten (2002) onderscheidt drie aspecten van integratie: functionele, morele en expressieve integratie. Een problematische situatie kan dus vanuit deze drie invalshoeken geanalyseerd worden. Senge (1990) benadrukt het concept van de lerende samenleving. De hoogopgeleide migranten leren immers niet alleen van de maatschappij, de maatschappij leert ook van de nieuwkomers. Het concept levenslang leren leunt hier dicht bij aan. Verder werden er enkele tips geformuleerd voor agogen om de communicatie met hoogopgeleide migranten vlot te laten verlopen.

5 Onderzoeksvragen en het conceptuele model

5.1 Onderzoeksvragen

- Wat verstaan hoogopgeleide migranten onder integratie?
- Welke problemen ervaren hoogopgeleide migranten tijdens hun inburgeringsproces?
Hoe verloopt integratie in de realiteit?
- Wat is het ideale integratieproces voor hoogopgeleide migranten?
- Welke suggesties hebben hoogopgeleide migranten voor het verbeteren van het integratieproces?
- Wat is de rol van volwassenenonderwijs in het integratieproces?
- Hoe kan het integratieproces ondersteund worden binnen het volwassenenonderwijs?
- Welke rol kan het volwassenenonderwijs binnen het inburgeringsproces hebben in de toekomst?
- Welke verwachtingen hebben hoogopgeleiden met een migratieachtergrond van hun integratie en inburgeringsproces?

5.2 Het conceptuele model



DEEL 2. Data en methode

In dit tweede deel van de thesis worden de data en de gebruikte methode besproken. Eerst wordt er een beeld van de deelnemers geschetst. Daarna wordt de algemene onderzoeksopzet uitgelegd om af te sluiten met een gedetailleerde weergave van de analyseprocedure.

1. Deelnemers

De onderzoekspopulatie bestaat uit hoogopgeleide migranten. Dit betekent dat zij minstens een bachelordiploma behaald hebben in hun land van herkomst. De landen van herkomst werden in *Tabel 11: groepsindeling respondenten en land van herkomst* in bijlagen opgenomen.

De focusgesprekken en de interviews vonden plaats in Brussel en in Antwerpen tussen juli en december 2015. Alle participanten beheersen het Nederlands op niveau vijf, wat inhoudt dat zij academisch taalgebruik beheersen. De semi-gestructureerde focusgesprekken werden dan ook in het Nederlands gevoerd. In de open focusgesprekken werd in een andere taal gesproken. In de vijfde focusgroep verliep de communicatie in het Turks en in focusgroep zes en zeven sprak men Engels.

De populatie van het onderzoek bestaat uit 24 vrouwen en 17 mannen. In totaal hebben er 41 respondenten met 25 verschillende nationaliteiten deelgenomen. Dertig daarvan namen deel aan zeven focusgesprekken en elf respondenten namen deel aan de interviews.

7 focusgroepen	30 respondenten
10 interviews	11 respondenten

Tabel 4: focusgroepen en interviews

Van de zeven focusgesprekken waren er vier semi-gestructureerd en drie open. Het aantal deelnemers per focusgesprek wordt weergegeven in *Tabel 5: focusgroepen*.

Focusgroep 1 (semi-gestructureerd)	4
Focusgroep 2 (semi-gestructureerd)	5
Focusgroep 3 (semi-gestructureerd)	5
Focusgroep 4 (semi-gestructureerd)	5
Focusgroep 5 (open)	3
Focusgroep 6 (open)	4
Focusgroep 7 (open)	4

Tabel 5: focusgroepen

De eerste vier focusgroepen waren heterogeen samengesteld. De deelnemers hadden verschillende nationaliteiten. Binnen de focusgroepen één tot vier kunnen drie types deelnemers onderscheiden worden. Er waren deelnemers die zowel HBO5(Hoger beroepsonderwijs) als een inburgeringscursus en een taalcursus hebben gevolgd. Vervolgens waren er deelnemers die een inburgeringscursus en een taalcursus hebben gevolgd. Het derde type participant is iemand die enkel een cursus Nederlands volgt. Deze laatste groep waren Europeanen wiens diploma erkend wordt en die niet verplicht zijn om een inburgeringscursus te volgen.

Focusgroep vijf was een homogene groep. De deelnemers waren allen afkomstig van Turkije en zijn nieuwkomers. Alle deelnemers volgden zowel een inburgeringscursus als een cursus Nederlands in ATLAS. De focusgroep verliep in het Turks.

Focusgroepen zes en zeven waren heterogene groepen. Zoals in Tabel 11: *groepsindeling respondenten en land van herkomst* wordt weergegeven, hebben de deelnemers verschillende nationaliteiten. Deelnemers aan deze focusgroepen waren zowel ingeburgerde migranten als nieuwkomers. De migranten die het D8-project gevolgd hebben, en een job gevonden hebben, geven in dit project advies aan nieuwkomers. In deze open focusgroepen werd het Engels als voertaal gebruikt.

Naast zeven focusgesprekken werden er ook tien interviews afgenomen om het onderwerp verder uit te diepen. Negen personen werden individueel geïnterviewd en twee personen werden samen geïnterviewd. In totaal werden er dus tien interviews afgenomen van elf mensen. De deelnemers aan het interview maakten geen deel uit van de focusgesprekken.

De geïnterviewden zijn succesvol ingeburgerd. Dit betekent dat zij één of meerdere officiële landstalen beheersen en een job gevonden hebben. Er kunnen twee groepen onderscheiden worden, zoals ook in *Tabel: interviews* zichtbaar is. Aan de ene kant waren er hoogopgeleide migranten die succesvol ingeburgerd zijn en aan de andere kant zijn er mensen die professioneel bezig zijn met migratie en inburgering. Een voorbeeld van die laatste groep waren trajectbegeleiders. Er werden drie trajectbegeleiders geïnterviewd: een trajectbegeleider voor werkzoekenden, een trajectbegeleider van de Inburgeringscursus van de provincie Antwerpen en een trajectbegeleider van-ATLAS. Ook werd er een docent van de Vrije Universiteit Brussel als ervaringsdeskundige geïnterviewd. Een professor van Universiteit Antwerpen die succesvol ingeburgerd is, alsook amateur- en professionele kunstenaars met een migratieachtergrond werden geïnterviewd. In totaal werden er zeven interviews afgenomen van ervaringsdeskundigen. Tenslotte werden voormalige C.V.O- en inburgeringsstudenten bevroegd. Er werden twee interviews afgenomen van deskundigen.

Open interview met ervaringsdeskundigen	Eerste 1-7
Open interview met deskundigen	Eerste 8-10

Tabel 6: interviews

2. Algemene onderzoeksopzet

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen, werden er focusgroepen georganiseerd en interviews afgenomen. Er werd gevraagd naar hoe hoogopgeleide migranten naar migratie kijken en welke problemen zij ervaren of hebben ervaren tijdens hun inburgeringsproces. Er werd gevraagd hoe zij het ideale inburgeringsproces omschrijven, hoe dit in de realiteit verloopt en welke suggesties zij kunnen geven voor het verbeteren van het integratieproces. Er werd eveneens gevraagd naar de rol van het volwassenonderwijs in het integratieproces.

Door middel van focusgroepen en interviews zullen we het 'verleden, heden en toekomst van hoogopgeleide mensen met een migratieachtergrond' verkennen. Er kwamen daarbij drie groepen aan bod: mensen die een taalopleiding volgen, mensen die een cursus in het volwassenonderwijs volgen en mensen die reeds ingeburgerd zijn.

3 Materiaal

De vragen in de interviews en de focusgroepen werden semi-gestructureerd gesteld. Soms werden aan de respondenten 'think back'-vragen gesteld over hun ervaringen. De bedoeling was om een globaal beeld te ontwikkelen om er later dieper op in te gaan tijdens de interviews. Van de interpretatieve stroming hebben wij de narratieve benadering, fenomenologie (eigen ervaring) en hermeneutiek (Baarda et al, 2012, p. 57) gebruikt voor focusgroepen en interviews.

Er is voor focusgroepen gekozen omdat de onderzoeker dan een bescheiden rol heeft in het onderzoek en objectiviteit gegarandeerd kan worden. De focusgroepen en de interviews werden verdergezet tot er een saturatiepunt bereikt werd (Baarda et al, 2012).

Om de focusgroepen en interviews te organiseren werd contact opgenomen met volgende organisaties: D8-project, Linguapolis, ATLAS... Deze werden gecontacteerd via e-mail en per telefoon om een datum voor een kennismaking vast te leggen. Na een verkennend bezoek aan de organisatie werden de focusgroepen en interviews georganiseerd. Vooraleer deze afgenomen werden, werd er een pilotinterview georganiseerd op 15 maart 2015 in Antwerpen. Dit interview verliep zoals gepland en werd ook opgenomen in de data en geanalyseerd.

De interviews en focusgroepen werden opgenomen met een audiorecorder. Voor de focusgroepen één, twee, drie en vier werd aanvullend ook een video-opname gemaakt. De respondenten gaven steeds toelating voor de opnames en deelden hun telefoonnummers en e-mailadres met de

onderzoeker. Op die manier kunnen de resultaten van dit onderzoek naar hen gecommuniceerd worden.

Er zijn drie soorten vragenlijsten gebruikt voor de semi-gestructureerde focusgroepen (focusgroepen één, twee, drie en vier). De eerste vragenlijst van de focusgroepen bestaat uit algemene info over de respondenten. Geslacht, leeftijd, talenkennis, opleiding, beroep, het land van herkomst enz. De tweede vragenlijst fungeerde als een basis voor de onderzoeker om het focusgesprek te leiden. De vragen werden toegelicht opdat de respondenten de inhoud begrepen. Na de focusgroep werd een derde vragenlijst ingevuld. Hierbij kregen respondenten de kans om een zin te vervolledigen. Bijvoorbeeld: ik versta onder immigratie...., Het volwassenonderwijs is voor mij... De onderwerpen in deze vragenlijst kwamen ook aan bod in het focusgesprek. Tenslotte werd er een navraag gedaan over de dromen van de migranten, hun realiteit en hoe ze hun dromen kunnen realiseren. De respondenten mochten eerst hun ideeën noteren op een post-it, om daarna mondeling te antwoorden. Deze navraag werd opgenomen met een videorecorder.

Focusgroepen één, twee, drie, en vier waren semi-gestructureerd. Focusgroepen vijf, zes en zeven waren open. Het onderwerp van het focusgesprek in groep vijf was het inburgeringsproces. Focusgroepen zes en zeven spraken over nieuwkomers op de arbeidsmarkt. Deze gesprekken werd opgenomen met een audiorecorder.

De onderwerpen van de interviews komen overeen met die van de focusgesprekken. De vragen werden echter aangepast aan de ervaringen van de respondenten. De interviews waren open waardoor de onderzoeker vrij was om bijvragen te stellen en zo de topics dieper uit te werken.

Zowel de vragenlijsten als de leidraden voor de focusgesprekken werden in bijlagen opgenomen.

4 Analyseprocedure

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen werd gezocht naar zo veel mogelijk inzichten, argumenten en ervaringen. Om deze te verzamelen werd een brede waaier aan respondenten op verschillende manieren bevraagd.

De onderzoekseenheid was homogeen. De doelgroep was immers hoogopgeleide migranten. Binnen deze homogene groep werd echter maximale heterogeniteit nagestreefd door zowel deskundigen als ervaringsdeskundigen te bevragen. Er werden verschillende materialen gebruikt: half gestructureerde en open focusgroepen en open interviews, alsook vragenlijsten en videobeelden.

Er werden focusgroepen, interviews en vragenlijsten gebruikt om te peilen naar “de wereld zoals de respondenten deze zien en beleven”(Baarda, 2013, p. 56). Een objectieve waarheid bestaat volgens de narratieve benadering niet (Baarda, 2013). Baarda (2013) onderstreept de waarde van de fenomenologie. Ze legt immers de nadruk op de eigen ervaring van mensen. De ‘geleefde ervaring’ en de manier waarop de mensen zichzelf zien staan centraal. Deze kwalitatieve wetenschapsopvatting ligt aan de basis van dit onderzoek.

Om een analyse te kunnen uitvoeren moest het verzameld materiaal eerst getranscribeerd worden. Er is een totaal van 12 uur, welbepaald 718 minuten aan luistermateriaal van focusgroepen en interviews verzameld. De opnames werden beluisterd met MediaPlayer en in eerste instantie in Microsoft Word getranscribeerd. Deze transcriptie werd nagelezen en waar nodig vertaald door native speakers.

Vervolgens werden de transcripties ingebracht in het softwareprogramma MaxQDA 12. Om het overzicht te bewaren, werden de subjecten ingedeeld in zeven groepen. Ieder groep heeft immers een eigen karakter. Focusgesprekken één tot en met vier waren semi-gestructureerd en werden aangeduid in de analyse als groep A. Focusgroep vijf was een open focusgesprek in het Turks en werd groep B genoemd. Open focusgroepen zes tot zeven vormen groep C.

De interviews werden opgedeeld in twee groepen. De interviews met ervaringsdeskundigen werden groep D genoemd en de tweede groep interviews zijn de interviews met deskundigen. Deze werd aangeduid met groep E. Groep F verwijst naar de vragenlijst en groep G naar videobeelden.

Materiaal	Nummer	Groep
Semi-gestructureerde focusgroep	1 – 4	Groep A
Open focusgroep	5	Groep B
Open focusgroep	6-7	Groep C
Interviews met ervaringsdeskundigen	1-7	Groep D
Interviews met deskundigen	8-10	Groep E
Vragenlijst	1-30	Groep F
Videobeelden	27	Groep G

Tabel 7: Materiaal

In MaxQDA 12 werden er labels en sublabels toegekend aan passages. De transcripties met labels en sublabels werden exporteerd naar een excelbestand. Aan de hand daarvan kon er een analyse gemaakt worden om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Er werden drie aparte analyses in MaxQDA gemaakt: een analyse van de vragenlijst, een analyse van de focusgroepen en interviews en tenslotte een analyse van de videobeelden.

De vragenlijst werd geanalyseerd aan de hand van sublabels. Deze zijn: persoonlijke informatie, hun verplichtingen, taalkennis, studieduur, betekenis van migratie, het inburgeringsproces, het volwassenenonderwijs, het ideale beeld van docenten, gevoelens, verleden, hun verwachting, hun wensen en inburgering.

Vervolgens werd in een tweede analyse de focusgesprekken en interviews gelabeld. Er werden 3 labels gebruikt: het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces, feedback van migranten en arbeidsmarkt. Feedback van migranten had twee su

blabels: voordelen en nadelen. Het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces telt vier sublabels: Nederlands leren, beroepsopleiding, inburgeringscursus en informeel leren. Er zijn ook subsublabels voor Nederlands leren: verband met moedertaal, onderwijsmethoden, informeel leren, verwachtingen van cursisten. De subsublabels van beroepsopleiding zijn jobmogelijkheden en wensen. Onder inburgeringscursus staan drie sublabels: wensen, feedback, informeel leren. Het laatste label, arbeidsmarkt, werd onderverdeeld in tips, mogelijkheden en discriminatie.

De videobeelden werden opgevat als supplementair materiaal. De videobeelden waren kort waardoor er maar een label nodig was om dat materiaal te analyseren. Het label "Hun dromen, realiteit en hoe kunnen zij realiseren" werd gebruikt. Een overzicht van de labels wordt weergegeven in Tabel 8: *Overzicht van de labels, sublabels en subsublabels van de analyse.*

<ul style="list-style-type: none">• <u>Vragenlijst</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Persoonlijke informatie</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun verplichtingen</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Taalkennis</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Studieuur</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Betekenis van migratie</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het inburgeringsproces</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het volwassenenonderwijs</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het ideale beeld van docenten</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Gevoelens</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Verleden</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun verwachting</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun wensen</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Inburgering</u>

• <u>Focusgroepen interviews</u>
○ <u>Het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces</u>
▪ <i>Nederlands leren</i>
• Verband met moedertaal
• onderwijsmethoden
• informeel leren
• verwachtingen van cursisten
▪ <i>Beroepsopleiding</i>
• jobmogelijkheden
• wensen
▪ <i>Inburgeringscursus</i>
• wensen
• feedback
• informeel leren
▪ <i>Informeel leren</i>
○ <u>Feedback van migranten</u>
▪ <i>voordelen</i>
▪ <i>nadelen</i>
○ <u>Arbeidsmarkt</u>
▪ <i>tips</i>
▪ <i>mogelijkheden</i>
▪ <i>discriminatie</i>
• <u>Videobeelden</u>
○ <u>hun dromen, realiteit en hoe kunnen zij realiseren.</u>

Tabel 8: overzicht van de labels, sublabels en subsublabels van de analyse)

Deel 3: Resultaten

In dit luik worden de resultaten van het onderzoek besproken. In het eerste hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten weergegeven. In het tweede hoofdstuk komen de resultaten van de focusgesprekken en de interviews aan bod. In het derde en laatste hoofdstuk van dit luik worden de resultaten van de videobeelden weergegeven.

Om de resultaten overzichtelijk weer te geven, werden de respondenten in zeven groepen ingedeeld. De respondenten in groep A namen deel aan semi-gestructureerde focusgroepen, de respondenten in groep B vormden een homogene open focusgroep in het Turks, groep C betrof open focusgroepen in het Engels, groep D bestond uit ervaringsdeskundigen en groep E, ten slotte, waren deskundigen. Groep F vulde een vragenlijst in en groep G werd gefilmd.

Er werden drie aparte analyses in MaxQDA gemaakt: een analyse van de vragenlijst, een analyse van de focusgroepen en interviews en tenslotte een analyse van videobeelden. In het eerste hoofdstuk komt de analyse van de vragenlijst aan bod.

1. Vragenlijst

Groep F was de groep die een vragenlijst invulde en eveneens deelnam aan semi-gestructureerde focusgroepen. De resultaten van deze vragenlijsten worden hieronder besproken. Naast de respondenten die deelnamen aan de semi-gestructureerde focusgesprekken, vulden ook de respondenten die geïnterviewd werden de vragenlijst in. De vragenlijst werd ingevuld door 22 respondenten van focusgroepen, en door 9 respondenten van interviews. In dit onderzoek zullen de respondenten een nummer toegewezen krijgen. In de resultaten zijn de respondenten met nummers van 1 tot 22 mensen die deelnamen aan focusgroepen, en de respondenten met nummers 23 tot 31 werden geïnterviewd.

Het eerste luik van de vragenlijst bestond uit het bevragen van persoonlijke informatie. Leeftijd, geslacht, beroep, familiale status en de reden van hun migratie werden onderandere bevroegd. Na persoonlijke informatie komen de volgende labels aan bod: hun verplichtingen, taalkennis, studieuur, betekenis van migratie, het inburgeringsproces, het volwassenenonderwijs, het ideale beeld van docenten, gevoelens, verleden, hun verwachting, hun wensen, inburgering. Er werden geen sublabels opgenomen. Een tabel 9 biedt een overzicht.

<ul style="list-style-type: none">• <u>Vragenlijst</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Persoonlijke informatie</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun verplichtingen</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Taalkennis</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Studieuur</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Betekenis van migratie</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het inburgeringsproces</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het volwassenenonderwijs</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Het ideale beeld van docenten</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Gevoelens</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Verleden</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun verwachting</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Hun wensen</u>
<ul style="list-style-type: none">○ <u>Inburgering</u>

Tabel 9: vragenlijst(labels)

1.1 Persoonlijke informatie

Het eerste deel van de vragenlijst peilde naar persoonlijke gegevens zoals leeftijd, geslacht, beroep, familiale status en de reden van hun migratie. De leeftijd van de respondenten schommelde tussen 20 en 48 jaar en zij hebben verschillende beroepen (gehad). Deze waren heel erg uiteenlopend: regisseur, docent, barman, therapeut, fabrieksarbeider, poetsvrouw, kleuterjuf, kunstenaar, inburgeringsdocent, maatschappelijk medewerker, professor, enz. Ook in hun familiale situatie waren er veel verschillen. Sommige respondenten waren getrouwd, samenwonend of in relatie, anderen waren wettelijk of feitelijk samenwonend, getrouwd met kind of alleenstaand.

De migranten bevonden zich in verschillende fasen van het inburgerings- en integratieproces. Er was een respondent die slechts 2 maanden eerder in België was aangekomen, en er was een andere respondent die al bijna 27 jaar in België woonde. De verblijfsduur in België van de andere respondenten lag tussen hier tussen.

De redenen die de migranten opgaven om naar België te komen waren uiteenlopend: om te trouwen, eerst voor vakantie en daarna om te werken, vluchteling, werkzoekend, wegens partner, oorlog, asielzoeker en vanwege de liefde.

1.2 Verplichtingen

Er werd de respondenten gevraagd of zij het gevoel hadden dat ze tijdens hun studie andere verantwoordelijkheden of verplichtingen hadden. De resultaten hebben getoond dat verplichtingen buiten de studie sterk afhankelijk waren van de gezinssituatie. Respondenten 1 tot 31 hebben verschillende antwoorden gegeven. Bv. huishoudelijke taken, werken, werk moeten zoeken, sociaal leven, familie, kinderen...

1.3 Talenkennis

Er werd gevraagd welke talen de respondenten beheersen. Alle respondenten praten minstens drie talen en ongeveer de helft van de respondenten praat zelfs vijf of zes talen. Er waren ook enkele respondenten die meer dan zes talen kunnen spreken.

Respondenten 1 tot 31 praten hun moedertaal, aangevuld met onderandere Nederlands, Engels, Duits, Frans, Italiaans, Spaans, Pools, en vele andere talen.

Vervolgens werd ook gevraagd welke invloed hun moedertaal heeft op het leren van het Nederlands. Die vraag luidde als volgt: “Welke invloed heeft uw moedertaal op het aanleren van het Nederlands?”

Respondenten 1 tot 31 verklaarden dat hun moedertaal een invloed heeft op het leren van het Nederlands. Sommige respondenten merken een positieve link met het Nederlands. Deze respondenten komen onder andere uit Duitsland, Malta, Roemenië... Andere respondenten vinden dat er een negatieve link is. Dit waren respondenten uit Spanje, Irak, Iran en Turkije... De resultaten tonen dat hoe meer talen een respondent spreekt, hoe minder problemen hij of zij ondervindt om een taal te leren.

Een derde groep respondenten geeft aan dat ze geen invloed van hun moedertaal op het leren van het Nederlands ondervinden. In hun antwoorden gaven de respondenten aan dat hun moedertaal soms een positieve invloed had op het leerproces, omdat de grammatica of woordenschat op elkaar gelijken:

Volgende antwoorden werden genoteerd, waarvan sommigen meer dan één maal terug keerden:

- *Positief, ik leer graag talen, ik maak connecties met de andere talen die ik spreek.*
- *Negatief, de twee talen zijn heel verschillend.*
- *Negatief, mijn moedertaal is Arabisch*
- *Negatief, Spaans komt voort uit het Latijn en heeft dus geen gedeelde basis (grammatica, zinstructuur)*
- *Negatief, ik gebruik soms slechte zinsconstructies*
- *Geen invloed. Mijn moedertaal is Arabisch en het heeft geen verband met het Nederlands, maar ik kan Engels spreken en het helpt me.*
- *Geen invloed. Mijn moedertaal heeft geen invloed op mijn aanleren, maar Engels is mijn tweede taal en het helpt me omdat er sommige woorden en grammatica overeen komen.*
- *Positief, maar gevaar van verwarring.*
- *Positief, ik kan veel woorden herkennen door het Duits, en ook de grammatica is gelijkend, maar soms is het toch moeilijk om de verschillen te begrijpen.*
- *Kennis van de grammatica van eigen taal vergemakkelijkt het leren van een nieuwe taal.*

1.4 Studieduur

Eén van de items in de vragenlijst was het aantal uren dat de respondenten spenderen aan hun studie. De resultaten tonen aan dat respondenten die meer talen beheersen, minder tijd besteden aan hun studie. Ook de relatie tussen de moedertaal en het Nederlands is hierbij van belang. Sommige cursisten studeren weinig (0 tot 30 minuten per dag) terwijl anderen voltijds studeren of na de cursus nog 5 uur studeren, en in het weekend tot zes uur. Cursisten die niet tot weinig studeren na de contacturen zijn meestal West-Europese migranten. Cursisten die voltijds studeren, volgen les van negen uur 's

ochtends tot vier uur in de namiddag. Cursisten die vele uren besteden aan hun studie, zijn meestal niet-Europese migranten, die geen of beperkte kennis hebben van een Germaanse taal.

1.5 Migratie

Bovenstaande resultaten kwamen uit een vragenlijst die werd afgenomen voor een focusgroep. De resultaten die hieronder besproken worden, kwamen van een tweede vragenlijst die werd afgenomen na een focusgroep. Het onderwerp van deze vragenlijst is migratie.

De vragen bestaan uit onvolledige zinnen die de respondenten moeten aanvullen. De eerste vraag is: “Ik versta onder migratie...”. De antwoorden van respondenten 1 tot 31 in groep F zijn de volgende (sommige resultaten komen meerdere malen voor):

- *de moeilijkheid om zich te integreren.*
- *een fenomeen dat zo oud is als de mens*
- *een natuurlijk fenomeen*
- *dat iemand van een bepaald land of cultuur, naar een ander land of een andere cultuur vertrekt, om in een ander land te wonen of veiliger wonen.*
- *de behoefte van mensen op een beter leven*
- *niets bijzonder, volgens mij is iedereen wereldburger*
- *een leven opbouwen, de plaats is niet belangrijk.*
- *dat de migranten hun land verplicht moeten verlaten.*
- *zich verplaatsen en willen integreren.*
- *ergens aankomen en de mogelijkheid hebben tot zelfontplooiing*
- *iets wat voor mij niet zo belangrijk is.*
- *hoe je in België moet leven, werken en studeren.*
- *zichzelf verbeteren*
- *uit het buitenland komen*
- *kansen en risico's.*
- *het verplaatsen van mensen naar een ander land.*
- *een tocht dat de mensen doen om hun geluk te vinden*
- *mensen die naar een ander land verhuizen en een nieuw leven opbouwen*
- *een sterke aanpassing.*

1.6 Het inburgeringsproces

Dezelfde structuur werd aangehouden om te peilen naar hun beeld over het inburgeringsproces. De zin die de respondenten moesten aanvullen was: “Het inburgeringsproces is voor mij...”. Respondenten 1 tot 31 in groep F antwoordden het volgende (sommige resultaten komen meerdere malen voor):

Het inburgeringsproces is voor mij...

- *heel goed*
- *een hulp om te integreren*
- *belangrijk (helpt buitenlanders)*
- *heel belangrijk*
- *niet sociaal genoeg*
- *niet altijd nodig*
- *niet specifiek genoeg.*
- *goed geweest. Ik kreeg veel ondersteuning bij het leren van de taal, en nadien is alles gemakkelijker.*
- *al afgelopen.*
- *een nodig proces voor alle anderstaligen.*
- *de tradities en de manier van denken van de Belgen leren kennen, en dat respecteren terwijl ik mijn eigen cultuur kan houden.*
- *iets waar ik informatie over België kon krijgen.*
- *niet gemakkelijk, moeilijke administratie die moeilijk verstaanbaar is en dat is frustrerend*
- *goed voor de migranten.*
- *nodig en zeer interessant*
- *noodzakelijk voor buitenlanders*
- *hoofdpijn*
- *een belangrijke investering. Zonder kan je niks bereiken.*

1.7 Het volwassenenonderwijs

Hoogopgeleide migranten werden gevraagd naar hun mening over het volwassenenonderwijs. De zin die de respondenten moesten aanvullen was: "Het volwassenenonderwijs is...."

Respondenten 1 tot 31 in groep F antwoordden het volgende (sommige resultaten komen meerdere malen voor):

Het volwassenenonderwijs is....

- *heel goed in Vlaanderen, en heel nuttig. Docenten zijn heel goed.*
- *een goede kans om altijd iets bij te leren*
- *goede hulp voor mensen die tot een bepaalde leeftijd niets konden bereiken in hun leven. Het is heel nuttig /actueel en modern. Het biedt een antwoord aan mensen die uit het buitenland komen en geen opleiding hebben.*
- *om steun te bieden*
- *een instituut waar iemand taal of opleiding volgt.*
- *een goede kans om studie en werk te combineren*
- *biedt veel mogelijkheden aan mensen die leergierig zijn*
- *nooit te laat, never give up !*

- *moet altijd blijven*
- *de beste optie om te studeren en te werken.*
- *niet heel bekend.*
- *een heel goede plaats om Nederlands te leren.*
- *goed voor migranten om te communiceren.*
- *een goede ervaring en van een hoog niveau voor talen.*
- *heel breed met veel cursussen en een groot aanbod voor iedereen, je kan alles volgen als je dat wil.*
- *zeer interessant.*
- *Noodzakelijk.*
- *de tweede optie.*
- *een tweede kans voor de mensen die willen studeren 's avonds.*
- *ok*
- *een hulp met het Nederlands*
- *heel belangrijk.*
- *heb ik nog niet gevolgd*
- *een belangrijk instrument voor integratie in de maatschappij.*
- *iets wat veel tijd in mijn toekomst zal krijgen.*
- *te verbeteren voor buitenlanders.*
- *moeilijk, maar een grote kans om iets te leren, iets te veranderen en nieuwe mensen te leren kennen*
- *een middel om een goede job te vinden.*
- *een kans op een betere toekomst goed.*
- *helpt migranten iets in het leven te bereiken*
- *helpt mensen een beter leven voor zich te hebben*
- *heel goed in België*
- *iets nieuw leren, een andere taal leren bv.*
- *voor mensen die zich verder willen ontwikkelen.*

1.8 De ideale docent

De respondenten in groep F beschreven hun ideale docent op verschillende manieren. Sommigen willen docenten die open, positief en creatief zijn, maar anderen willen docenten die hen motiveren. Sommige resultaten komen meerdere malen voor. Hier zijn een paar voorbeelden van hun ideeën over de ideale docent:

Docenten kunnen/moeten...

- *je helpen om je Nederlands te verbeteren, kunnen je helpen met ontwikkelen en helpen je nieuwe horizons te ontdekken.*
- *meer open zijn.*

- *positief, energiek en sociaal.*
- *jou motiveren*
- *als een vriend of begeleider zijn*
- *meer praktische methoden kunnen gebruiken.*
- *hier in België goede methoden gebruiken.*
- *zich aan mijn docent spiegelen. Zij is een voorbeeld.*
- *creatief zijn.*
- *strenger worden in het CVO onderwijs.*
- *goede uitleg geven*
- *ons helpen om zowel het Nederlands als onze persoonlijkheid te versterken.*
- *motiveren of demotiveren.*
- *ons helpen om ons leven meer voor te bereiden.*
- *meer tijd nemen voor individuele behoeften*
- *meer oefeningen geven.*
- *alles*
- *meer aandacht geven aan hun leerlingen*
- *moeten vriendelijker, sympathiek, heel interessant en slim zijn*

1.9 Gevoelens

De gevoelens van migranten tijdens hun inburgeringsproces zijn uiteenlopend. Sommigen hebben een balans gevonden in hun leven, maar anderen hebben ups en downs. Enkelen waren gewoon gelukkig met het verloop en anderen zijn gevoeliger.

De meeste West-Europese migranten hebben een balans in hun gevoelens, en de meeste migranten hebben een positief toekomstbeeld. Sommige migranten hebben een onzeker gevoel of zijn nieuwsgierig, zij hebben twijfels maar ook zij willen gelukkig zijn in de toekomst. Anderen hadden gemengde gevoelens toen ze naar België kwamen zoals: onzeker zijn, onstabiel gevoel... Momenteel voelen er een aantal zich ook nog een beetje gefrustreerd, maar ook gelukkig en zelfzeker. Er waren verschillende individuele gevoelens tussen migranten.

1.9.1 Verleden

Respondenten van Groep F werden bevestigd over hun verleden door de aanvulzin 'Vijf jaar geleden was ik...'. Uit de resultaten blijkt dat vele respondenten vijf jaar geleden met andere dingen bezig waren dan nu.

Vijf jaar geleden was ik...

een student CVO, hard werkend en dromend

- *een dromer*
- *positiever en meer tevreden dan nu.*
- *studente*
- *25 jaar oud, nu 30 !*
- *te veel aan het werken zonder vrije tijd om iets anders te doen.*
- *nog in mijn land*
- *net in België gearriveerd.*
- *zat ik op een heel ander punt in mijn leven.*
- *onervaren.*
- *helemaal in de war om wat ik moest doen of volgen.*
- *aan het studeren in Italië*
- *was ik kwaad maar goed.*
- *veel op reis (verschillende landen en ervaringen)*
- *zenuwachtig.*
- *onzeker en lomp*
- *in de war*
- *15 jaar oud en had ik nooit gedacht dat ik in België zou zijn*

1.9.2 Hun verwachting

Respondenten van Groep F werden bevraagd over hun verwachting door de aanvalzin “Binnen vijf jaar verwacht ik...” Sommige antwoorden waren hoopvol, anderen uitten eerder bezorgdheden.

Binnen vijf jaar verwacht ik...

- *een gelukkig leven in België (een job, een familie).*
- *een betere job, de taal onder de knie krijgen (vlot spreken) en veranderen van mijn eetpatroon*
- *dat ik nog in de kunstwereld werk*
- *dat het hier heel moeilijk zal zijn om werk te vinden.*
- *Nederlands bijna perfect te spreken*
- *de helft van mijn dromen te verwezenlijken*
- *een goede balans tussen werk en vrije tijd.*
- *dat ik mijn diploma zal behalen.*
- *geluk met mijn familie, met mijn man en kinderen, en een heel goede job.*
- *dat ik mijn beroep en familie goed kan combineren, en ik in mijn beroep zo kan werken dat ik ermee tevreden ben en voldoende geld verdient.*
- *dat ik terug naar mijn land keer.*
- *zelf een bedrijf te hebben*
- *chaos.*
- *dat mijn Nederlands perfect is, en ik een goede job kan vinden.*

- *een goede job te hebben en een gezin met kinderen*
- *dat de NVA niet aan de macht is*
- *een stabiel en gelukkig leven te hebben*
- *dat ik geneeskunde zal studeren.*

1.9.3 Hun wensen

Respondenten van Groep F werden bevroegd over hun wensen door de aanvulzin “Als ik iets zou willen veranderen in mijn leven, zou ik...”. Taal leren is een aspect dat vaak terugkwam in de resultaten.

Sommige antwoorden komen meerdere keren voor:

- *talent hebben om snel talen te leren*
- *niets veranderen*
- *mijn leven in de secundaire school veranderen*
- *meertalig zijn.*
- *mijn stress willen verminderen.*
- *Frans en Engels zoals een native speaker leren spreken.*
- *graag de taal al perfect kunnen spreken.*
- *naar mijn land terug willen kunnen gaan.*
- *vroeger Nederlands beginnen te studeren*
- *aan mijzelf werken. Zelfzekerder zijn en durven om te zeggen wat ik wil.*
- *meer talen willen studeren*
- *muzikant worden*
- *rustiger zijn, een familie hebben of reizen maken.*
- *meer moeite doen om Nederlands te studeren.*
- *een goede job vinden, iets wat ik graag doe en wat me ook financiële stabiliteit geeft*
- *willen geboren zijn in België.*
- *naar Amerika verhuizen*
- *(ik heb de vraag niet begrepen)*
- *opnieuw willen studeren (Master opleiding)*

2. Focusgroepen en interviews

Na de analyse van de vragenlijst, werden de focusgesprekken en de interviews gelabeld. De resultaten van de focusgesprekken en de interviews vormen het grootste deel van de verzamelde data. Er werden 3 labels gebruikt bij het analyseren van de focusgesprekken en interviews: het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces, feedback van migranten en arbeidsmarkt. Feedback van migranten en had twee sublabels: voordelen en nadelen. Het volwassenenonderwijs telt vier sublabels: Nederlands leren, beroepsopleiding, inburgeringscursus en informeel leren. Er zijn ook subsublabels voor Nederlands leren: verband met moedertaal, onderwijsmethoden, informeel leren, verwachtingen van cursisten. De subsublabels van beroepsopleiding zijn jobmogelijkheden en wensen. Onder inburgeringscursus staan drie sublabels: wensen, feedback, informeel leren. Het vierde label, het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces telt vijf sublabels: dromen, huidige situatie, praktijk, advies voor integratie en buitenschoolse verantwoordelijkheden. Het laatste label, arbeidsmarkt, werd onderverdeeld in tips, mogelijkheden en discriminatie. Tabel 6: *Overzicht van de labels, sublabels en subsublabels van de analyse* geeft een overzicht van de labels, sublabels en subsublabels die werden gebruikt voor de analyse van de interview en focusgesprekken.

In totaal namen 41 respondenten deel aan de focusgroepen en interviews. Elke respondent kreeg een nummer toegewezen. De respondenten werden bovendien in verschillende groepen ingedeeld. Respondenten in groep A namen deel aan semi-gestructureerde focusgroepen, groep B betrof open en homogene focusgroepen, groep C open focusgroepen, groep D ervaringsdeskundigen en groep E tenslotte waren deskundigen.

De resultaten van de focusgroepen en interviews worden hieronder besproken. In dit hoofdstuk komen zowel het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces, de arbeidsmarkt als informeel leren aan bod. Bij de bespreking van het volwassenenonderwijs is er aandacht voor de inburgeringscursus, het aanleren van een taal, het beroepsonderwijs, informeel leren en de relatie tussen het inburgeringsproces en de arbeidsmarkt.

• Focusgroepen interviews (Labels/Sub(sub)labels)
○ <u>Het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces</u>
▪ <i>Nederlands leren</i>
• Verband met moedertaal
• onderwijsmethoden
• informeel leren
• verwachtingen van cursisten
▪ <i>Beroepsopleiding</i>
• jobmogelijkheden
• wensen
▪ <i>Inburgeringscursus</i>
• wensen
• feedback
• informeel leren
▪ <i>Informeel leren</i>
○ <u>Feedback van migranten</u>
▪ <i>voordelen</i>
▪ <i>nadelen</i>
○ <u>Arbeidsmarkt</u>
▪ <i>tips</i>
▪ <i>mogelijkheden</i>
▪ <i>discriminatie</i>

Tabel 10: focusgroepen en interviews (Labels/Sub(sub)labels)

1. Het volwassenenonderwijs en inburgeringsproces

In deze paragraaf wordt de eerste hoofdlabel het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces, besproken aan de hand van Nederlands leren, beroepsopleiding, inburgeringscursus en informeel leren.

1.1 Nederlands leren

Het eerste item dat binnen de bespreking van het volwassenenonderwijs in het inburgeringsproces aan bod komt, is het sublabel Nederlands leren. Binnen dat label worden hier de subsublabels *‘Verband met moedertaal, verwachtingen van cursisten onderwijsmethoden’*, besproken.

1.1.1 Verband met moedertaal

De resultaten tonen een invloed van de moedertaal op het leerproces van het Nederlands. Respondent 2 (Duitsland), respondent 14 (Duitsland) en respondent 30 (Turkije), spreken bijvoorbeeld Duits. Dat heeft hen geholpen om het Nederlands onder de knie te krijgen. Respondent 2(Duitsland) uit groep A: *“De Duitse taal lijkt heel erg op het Nederlands en dat helpt absoluut.”* Respondent 30(Turkije) uit groep E: *“Toen ik hier aankwam kende ik eigenlijk dus al wat Duits, wat bij de Germaanse taal hoort, en erg op het Nederlands lijkt. Op één academiejaar was ik eigenlijk al klaar.”* Respondent 14(Duitsland) uit groep A: *“Ik kan alleen zeggen dat ik de laatste maanden heel veel Nederlands heb geleerd.”*

1.1.2 Verwachtingen van cursisten

Deze respondenten volgden een privé taalcursus in Antwerpen en gaven aan daar tevreden over te zijn. Respondent 39 (Italië) uit groep C volgde deze taalcursus ook. Hij vindt het een groot succes omdat hij snel Nederlands leert maar hij heeft het ook over het financiële aspect van een privé cursus: hij heeft 500 euro per maand betaald om Nederlands te leren bij Linguapolis: *“It’s about 500 euro for one month. But there are also courses for 3 months in the evening, so you can do the courses intensive, but you can also have them like 2 or 3 days a week in the evening. For example, if you have to work during the day...”*

Respondent 19 (Frankrijk/Vietnam) uit groep A volgde dezelfde cursus omdat zij niet tevreden was over haar vorige taalcursus. Zij is 39 jaar en woont reeds negen jaar in België. Ze gaf aan dat Nederlands kunnen spreken geen absolute voorwaarde was voor haar dagelijks leven maar dat ze het toch graag zou leren om te kunnen communiceren. Ze vertelde dat ze de cursus Nederlands in het C.V.O heeft ingeruild voor taallessen aan de Universiteit Antwerpen:

Respondent 19: *"Ik ben naar het C.V.O geweest. Ik had helemaal geen Nederlands nodig maar ik vond het noodzakelijk om te communiceren met de mensen uit Antwerpen. Ik heb dan een C.V.O cursus gevolgd, maar ik merkte dat dat niet snel genoeg ging, en heb dan cursussen aan de Universiteit Antwerpen gevolgd."*

1.1.3 Leermethoden van respondenten om taal te leren

Respondent 10 (Roemenië) uit groep A is 37 jaar en heeft één kind. In tegenstelling tot respondent 19, is respondent 10 positief over de taal cursus die het C.V.O aanbiedt. Zij had positieve ervaringen met het volwassenenonderwijs. Respondent 10: *"Ja, dat ervaart iedereen die naar België komt en naar een CVO cursus gaat, dat zij op een positieve manier anderen hun moeilijke taal laten leren. Je speelt eigenlijk en vergeet dat je iets moet leren. Het is een praktische en vrolijke manier om beter te leren."*

Aan de andere kant leerden sommige respondenten de taal op een andere manier, bijvoorbeeld door boeken te lezen en op zo'n manier zelfvertrouwen te krijgen om te praten. Respondent 30(Turkije) uit groep E is al 27 jaar in België. Hij werkt nu als trajectbegeleider en spreekt over zijn leerproces: *"Voor mij was het voornaamste probleem de taal. Ik had geen kennis van het Nederlands dus ik had in het begin altijd angst of het wel zou lukken. Ik had steeds veel vraagtekens maar toen ik de taal begon te leren, merkte ik dat het heel vlot ging. Ik begon snel boeken te lezen en ik kreeg meer zelfvertrouwen dat het wel zou lukken."*

Sommige respondenten twijfelden over het belang van het leren van de taal. Respondent 33 (Guatemala) uit groep C is een nieuwkomer. Zij vraagt zich af of het loont om een cursus Nederlands te volgen als je in Brussel wilt wonen en werken: *"I don't know if it's worth to speak Dutch, because in Brussel they mostly ask English or French..."*

Hoewel nieuwkomers soms twijfelen over het belang om Nederlands te leren, merken de meeste respondenten op dat Nederlands leren belangrijk is voor de integratie. Respondent 3 (Wallonië) uit groep A wijst op het sociale voordeel voor nieuwkomers om een cursus Nederlands te volgen: *"Ik ben ook heel blij met de taalopleidingen. Iedereen daar is nieuw in Vlaanderen, en ik heb nog veel contact met de anderen. Dat is leuk."* Ze vindt het leuk dat ze met andere migranten kan praten.

Uiteindelijk zijn er verschillende mogelijkheden voor respondenten om de taal te leren. Intensieve of wekelijkse cursussen en privé of publieke cursussen. Respondent 24(Bulgarije/Turkije) uit groep D zegt het volgende over de intensiteit in het aanbod aan cursussen Nederlands: *"Ik heb een intensieve cursus gevolgd en het was vier keer per week en duurde een halve dag. Ik vond het intensief genoeg voor mij. Er zijn andere dingen nodig dan taal te studeren. Er zijn alternatieven om meer intensief of minder intensief de cursus te volgen."*

De taal leren is belangrijk voor nieuwkomers en migranten die het inburgeringstraject willen volgen, maar hoogopgeleide migranten die dit proces al gedaan hebben, waren unaniem over het volgende: de omgeving is belangrijk om een taal te leren. Respondent 23 (Duitsland) uit groep D haalt het voordeel aan, dat je met mensen uit je omgeving kan praten. Hij benadrukt het belang om de taal te leren, en om de mogelijkheid te hebben om met mensen te praten: *“Bij de inburgering en integratie is er de mogelijkheid om interactie te hebben met de medemensen uit uw omgeving. Je moet het niet doen, maar het belangrijkste is volgens mij het beheersen van de taal, of minstens één taal met die omgeving te hebben om met de mensen te kunnen praten”*

1.2 Beroepsopleiding

Het tweede item dat binnen het volwassenonderwijs in het inburgeringsproces besproken wordt, is het sublabel beroepsonderwijs. Hierin worden de subsublabels ‘jobmogelijkheden’ en ‘wensen’ besproken. De respondenten hebben verschillende opleidingen gevolgd, waaronder administratieve opleidingen, informatica, logistiek, loodgieter, bibliotheekmedewerker, enz. Alle respondenten hebben eerst een taalopleiding gevolgd en vervolgens een beroepsopleiding aangevat. Respondent 24 (Bulgarije/Turkije) uit groep D heeft als ervaringskundige verschillende soorten cursussen in het volwassenonderwijs gevolgd. Dit zei zij over haar proces: *“Binnen deze zes jaar heb ik alles gedaan voor mijn inburgeringsproces. Ten eerste taalopleidingscursussen en de inburgeringscursus. Mijn man heeft mij dit geadviseerd. ‘s Namiddags werken wij samen, ik met mijn man, in onze winkel. Mijn dag was in deze periode helemaal vol. Binnen een jaar volgde ik de inburgeringscursus. Anderhalf jaar later stopten we met werken en ik begon direct met de VDAB-cursussen. Ik heb heel snel een antwoord gekregen van de VDAB. Ik heb die cursus gedurende 9 à 10 maanden gevolgd. Dan zocht ik een job, en wat later heb ik die gevonden en ik begon te werken.”*

Respondent 39 (Italië) uit groep C had ook positieve ervaringen met beroepsopleidingen, net zoals respondent 24. Hij heeft positieve ervaringen met het beroepsonderwijs. Hij heeft een VDAB-cursus gevolgd en stipt aan dat er in heel zijn klas slechts weinig anderstaligen waren. Hij vertelde hoe hij aan een job geraakte: *“I followed informatica and logistics, just for example to work for Volkswagen in the Port of Antwerp and so I found the information on the website of the VDAB. After the information I had to follow an internship. And after the internship I could stay at the company. Before I went to CVO, Evora in Kapellen. was from another country and I think we were with 3: one from Algeria, one from Turkey and me.”*

1.2.1 Job mogelijkheden

Respondent 40 (België) uit groep E heeft ervaring met migranten in het volwassenonderwijs en is eveneens docent aan de VUB. Hij zei dat de toegang tot vele beroepen sterk geëvalueerd is:

Respondent 40: *“De toegang tot bepaalde beroepen, heel veel beroepen, is zeer sterk geëvalueerd. Dat wil zeggen dat je, om dat beroep te doen, je heel specifiek dat diploma moet hebben. Ik geef een voorbeeld: om als kleuterleidster te werken op een school, moet je de opleiding kleuterleidster hebben, niet de opleiding leerkracht in het secundaire onderwijs of dokter in de pedagogische wetenschappen, neen... het moet kleuterleidster zijn. Nochtans zijn er heel veel mensen die als kleuterleidster zouden kunnen werken.”*

Respondent 41 was akkoord met respondent 40 over het belang van de beroepsopleiding. Respondent 41 (België/Turkije) uit groep E heeft met migranten van meer dan 100 verschillende nationaliteiten gewerkt. Ze spreekt bovendien ook over een onontbeerlijke factor om een job te vinden, namelijk motivatie. Zij verklaart het belang van het volwassenenonderwijs voor hoogopgeleide migranten als volgt: *“Als iemand een verpleegster was in haar thuisland, en haar diploma hier niet gelijk is, dan kan zij verder studeren, maar er is geen garantie voor een nieuwe job. Het is investeren in jezelf. Dat kan lang duren... Soms adviseer ik jobs als vrijwilliger. Natuurlijk moeten zij een job zoeken, maar zij kunnen ook als een vrijwilliger werken. Dat is goed voor de sociale netwerken. Er is een speciale procedure van de overheid: de tewerkstellingsmaatregelen. Dan kunnen zij de firma vragen om een kans te krijgen. Zij kunnen dit delen met werkgevers. Bijvoorbeeld: Project IB: de Individuele Beroeps Opleiding. Het is een betaalde stage. Er is een overeenkomst tussen de VDAB en de werkgever. Als jij een universiteitsdiploma hebt, en je bent bereid om te werken als schoonmaker, dan is het diploma niet belangrijk en dan is het beter om een VDAB opleiding voor schoonmaker te volgen.”*

1.2.2 Hun wensen

Respondent 20 (Turkije) uit groep B denkt daar anders over. Volgens haar was het volwassenenonderwijs niet belangrijk, en waren er niet al te veel mogelijkheden voor hoogopgeleiden. Zij wilde als hoogopgeleide niet voor lange tijd werken als schoonmaakster. Zij wilde de kans krijgen om een leuke job uit te oefenen:

Respondent 20: *“Misschien kan ik ook poetsen, maar niet mijn hele leven. Wij zeggen niet dat we direct een job verwachten. We weten dat het tijd vraagt maar het zou echt goed zijn. Na de taal te hebben geleerd, willen wij alle opleidingen volgen om onze eigen job te doen, maar de mensen moeten ons echt de mogelijkheid geven en wij moeten de kans krijgen om ons te bewijzen. Ik heb respect voor alle*

beroepen maar ik heb een andere opleiding gevolgd. Het gaat niet over 'ik vind dit beroep goed of slecht', maar mijn ervaringen zijn echt anders. Ik wil niet poetsen als beroep. Niemand kan mij dit verplichten te doen als beroep. Waarom ben ik in dit land als ik poetsvrouw moet worden? Het is onacceptabel en absurd met een universiteitsdiploma."

Respondenten 21 en 22 (beiden Turkije) uit groep B zijn het eens met respondent 20.

Respondent 22: *"Ik denk dat het echt normaal is, dat we willen werken waarvoor we opgeleid zijn. Er zijn mensen die geen beroepskennis hebben en het volwassenonderwijs is goed voor hen, om op een korte termijn een job te vinden."*

Respondent 21: *"Ik hou van mijn job. Ik ben goed geïnformeerd over het volwassenonderwijs, maar ik heb er niet over nagedacht. Ik denk dat mensen empathie moeten tonen. Denk maar aan mensen die docent zijn in Turkije, of sociale wetenschappen gestudeerd hebben. Zoals iemand van België in dezelfde situatie, maar na de taalcursus moeten wij deze optie toch nog overwegen om als alternatief auto's te repareren of te gaan poetsen? En wat zou een Belg hierover denken? Ik ben akkoord met mijn collega's maar ik heb dit ook al gezien in de inburgeringscursus. Het volwassenonderwijs is heel goed voor mensen die niet opgeleid zijn, huisvrouwen die nooit gewerkt hebben in hun leven of geen job hebben. Dit is de beste oplossing voor deze mensen maar mijn mening: het is niet voor ons."*

1.3 Deelname aan de inburgeringscursus

Het derde item dat binnen de bespreking van het volwassenonderwijs aan bod komt, is het sublabel inburgeringscursus.

Groepen A tot E gaven hun mening over de inburgeringscursus. Al deze respondenten kunnen in drie types ondergebracht worden. Eén groep bestaat uit cursisten die de inburgeringscursus verplicht moeten volgen. De andere twee groepen bestaan uit cursisten afkomstig uit Europa. Deze migranten waren niet verplicht om een inburgeringscursus te volgen. Een tweede groep bestaat daarom uit respondenten die de inburgeringscursus op vrijwillige basis volgden en een derde groep bestaat uit Europese cursisten die de inburgeringscursus niet volgden.

In groep A waren respondent 11 en respondent 13 verplicht om deel te nemen aan de inburgeringscursus. Zij komen respectievelijk uit Syrië en Polen en vallen onder het eerste type respondenten die hierboven beschreven werden. Respondent 11 en 13 vinden dat sociale netwerken, vrijwilligerswerk en andere informele netwerken belangrijk zijn voor het inburgeringsproces en de participatie aan de maatschappij.

Respondent 11: *"Ik heb vorig jaar de inburgeringscursus gevolgd en heb daar geleerd over het systeem in België, maar de sociale integratie heb ik zelf gedaan en ik heb een manier gevonden om te leren communiceren met andere mensen. Dat heb ik gedaan mits vrijwilligerswerk en groepsgesprekken. Dat is een erg goede manier om met Belgen in contact te komen."*

Het tweede type respondent, migranten die niet verplicht zijn de inburgeringscursus te volgen en deze ook niet volgden, vinden we in groep D. Respondent 24 is daar een voorbeeld van. Zij is reeds actief op de arbeidsmarkt, is getrouwd en heeft één kind. Ze heeft de inburgeringscursus niet gevolgd maar is er van overtuigd dat dat wel belangrijk is voor de integratie:

"Ik ben ook een Bulgaarse, dus was het voor mij geen verplichting. Mensen moeten een beetje verstand hebben om het te volgen. Er zijn heel veel Turks-Bulgaarse burgers (van Turkije) die geen inburgeringscursus volgen, maar de meeste mensen van Bulgarije volgen wel inburgeringscursus. Tenminste, in mijn omgeving is het zo."

Net zoals respondent 24 uit groep D is ook respondent 9 uit groep A niet verplicht om een inburgeringscursus te volgen. Respondent 9 volgde dan ook geen inburgeringscursus: *"Je kan het doen, maar het is niet verplicht. Toen ik hier 15 jaar geleden aankwam, heb ik enkel taallessen gekregen want toen bestond de inburgeringscursus nog niet."*

Respondent 23 uit groep D is een Europese burger en dus niet verplicht om een inburgeringscursus te volgen. De wiskunde professor geeft aan dat hij zo'n cursus niet nuttig vindt: *"Je moet niet goed in talen zijn om te integreren, en je kan goed in talen zijn en toch heel geïsoleerd raken. Dat is niet hetzelfde. Ook aan de universiteiten had ik geen probleem met integratie."*

Respondent 27 uit groep D is afkomstig uit Chili en was dus verplicht om een inburgeringscursus te volgen. Nu is hij doceert hij zelf inburgeringscursussen. Volgens hem was het belangrijk om aan de inburgeringscursus deel te nemen. Hij vindt de cursussen nu beter dan vroeger. De docenten krijgen nog steeds veel vrijheid:

Respondent 27: *"Weet je, ik geef les in de provincie Antwerpen maar ik weet dat je heel snel en efficiënt moet werken, terwijl we nog heel veel vrijheid hebben om onze cursus te geven. Ik waardeer dat wel enorm en ik vind het heel goed dat we nog zoveel vrijheid hebben. Dus de cursussen zijn voor mij wel goed, het is enkel de sector zelf dat ik moeilijker vind..."*

Inburgeringscursus, een eerste sublabel van het volwassenonderwijs werd hierboven besproken. Zowel migranten die verplicht werden om een inburgeringscursus te volgen als respondenten die dat niet waren geven uiteenlopende feedback. Sommigen vinden het een goed instrument om te integreren, anderen vinden van niet of oordelen dat ze dat niet nodig hebben.

1.4 Informeel leren in het volwassenenonderwijs

Het label volwassenonderwijs wordt onderverdeeld in drie sublabels: Nederlands leren, inburgeringscursus, beroepsopleiding en informeel leren. De sublabels Nederlands leren en inburgeringscursus hebben ook het subsublabel 'informeel leren' gemeenschappelijk. In deze paragraaf wordt informeel leren in het volwassenenonderwijs en in de inburgeringscursus besproken.

De respondenten van groepen A tot E geven aan hoe zij op een informele manier dagelijks bijleerden. Respondent 32 (Italië) uit groep C werkt bij Kind en Gezin, waardoor ze veel Nederlands heeft bijgeleerd. Ze vertelt ook over andere informele manieren waarop ze de taal geleerd heeft. Ze heeft een taalcursus gevolgd bij LBC en Linguapolis maar zegt dat zij ook veel Nederlands op de werkvloer leerde door haar job bij Kind en Gezin:

Respondent 32: "I work for Kind en Gezin now. And when I went there to do a test, in the meantime, my child she was like 5 years and she started to speak Nederlands with her dad, I speak Nederlands with my boyfriend. My Nederlands improved a lot."

Andere respondenten delen hun ervaringen in verband met informeel leren:

Respondent 27(Chili) uit groep E: "Zeker door te praten. Als je twee woordjes Nederlands spreekt, gebruik dan die twee woordjes om te durven praten met de mensen. Ga naar de plaatsen waar de mensen zijn. Ga eens naar een café een pintje drinken en probeer contacten te leggen. Naar buiten gaan eigenlijk, daar komt het op neer. Als je thuis blijft en de hele dag op Facebook zit, gaat er niet veel gebeuren. Ga naar buiten, op café, naar de bibliotheek, naar een cultureel centrum, naar activiteiten".

Respondent 30 (Turkije/België) uit groep E gaf ook tips uit eigen ervaringen om op een informele manier taal te leren. Voor hem was boeken lezen in het Nederlands een grote hulp.

Respondent 30: "Voor mij was het voornaamste probleem de taal. Ik had geen kennis van het Nederlands dus ik had altijd in het begin een angst van of het wel zou lukken. Ik had steeds veel vraagtekens maar toen ik de taal begon te leren, merkte ik dat het heel vlot ging. Ik begon snel boeken te lezen en ik kreeg meer zelfvertrouwen dat het wel zou lukken."

Respondent 24 (Bulgarije/Turkije) uit groep D deelt de volgende ervaring met informeel leren tijdens het inburgeringsproces:

Respondent 24: "In Atlas was er een project met vrijwilligers. De naam was 'Samen inburgeren'. In dit project werkten vrijwilligers en nieuwkomers samen en oefenden taal op een informele manier. Het

project duurde een jaar. In dit project had elke vrijwilliger een 'vriend/vriendin'. Dan konden wij afspreken op verschillende momenten. Wij waren vrij om te kiezen en wij konden verschillende activiteiten doen. Wij zien elkaar nog, het was een goed systeem. Sommigen zien elkaar vaker maar hij werkt nu en ik werk ook, dus kunnen wij elkaar niet vaak zien. Elke maand kunnen wij elkaar een keer zien, maar sommigen zien elkaar vaker en het is echt goed om de taal te leren."

Respondent 31 (Venezuela) uit groep E haalt het voordeel van gedeelde interesses aan om op een informele manier in te burgeren en de taal te leren:

Respondent 31: "Het voordeel was dat de Belgische vriend ook heel veel van muziek hield. We gingen dus allemaal samen naar concerten. We gingen heel vaak naar concerten. Je moet de trein nemen, je moet eten... Dat was een mooie kans om de kans de taal te oefenen. Wat ik leerde in de les, kon ik moeilijk toepassen op de straat. Ik probeerde Nederlands te spreken maar dat lukte eigenlijk niet. Op mijn werk spraken we Engels en op straat probeerde ik Nederlands te praten, maar de mensen antwoordden meteen in het Engels. Ik had dus geen omgeving waar de voertaal Nederlands was. Wat niet werkte omwille van de cursus of op de straat, begon wel te werken omdat ik vrienden had waarmee ik in het Nederlands kon communiceren. Moeilijk hé... dus zo van 'eten lekker', 'lelijk', 'mooi'... echt zo basis."

1.4.1 Informeel leren en het uitbouwen van sociale netwerken

Het uitbouwen van netwerken was belangrijk om te integreren voor de respondenten. De respondenten vertellen hoe zij via projecten op een informele manier geleerd hebben om sociale netwerken op te bouwen.

Respondent 41 (België/Turkije) uit groep E: *"Om een netwerk uit te bouwen zijn er verschillende organisaties. Ze kunnen langsgaan bij organisaties zoals Atlas bijvoorbeeld, waar zij informatie krijgen. Verenigingen van jouw landgenoten, een taal cursus of Alexander Calder. Je moet de mensen kunnen aanspreken. Anderzijds is ook de VDAB een netwerk, want alle organisaties komen ermee in contact. Ik sta altijd achter vrijwilligerswerk. Bv. Taal Carrousel, waar iemand altijd Nederlands praat, en waarna jij dan jouw eigen taal praat. Spaanse taalcarrousel, Duitse taalcarrousel... Het is ook een initiatief van de Stad Antwerpen waarbij je ook in contact komt met Nederlandstaligen, mensen uit je eigen land en die in dezelfde situatie zitten. Dan kan je elkaar ook ondersteunen. Er zijn verschillende websites. Zij kunnen ook via internet een job zoeken. De VDAB is slechts een eerste bron, maar zeker niet voldoende. Bv. 11.be, socious.be, er zijn heel veel databanken om een job te vinden. Ik kan ook een lijstje geven."*

Respondent 27 (Chili) uit Groep D gaat akkoord met respondent 41. Hij adviseert ook om de sociale netwerken sterker te maken en actief deel te nemen. Hij heeft zelf verschillende projecten met zijn

cursisten en ex-cursisten gedaan: *“Je hebt altijd mensen in een groep die gemotiveerd zijn en er zijn er die het niet willen doen. De cursisten die dat wel willen doen, dus mensen die gemotiveerd zijn, probeer ik te steunen met de beperkte middelen die ik heb, om samen activiteiten te doen. Als je dat buiten de les samen begint te doen met een (ex-) cursist, vraagt dat meer persoonlijke betrokkenheid. Ik probeer de cursisten in contact te brengen met ex-cursisten, die het proces al doorliepen. Netwerken zijn belangrijk en noodzakelijk. Zeker als de mensen pas in het land zijn aangekomen.”*

Waar respondent 27 cursisten en ex-cursisten bijeen bracht, probeerde respondent 31 hoogopgeleide migranten in contact te brengen met bedrijven. Respondent 31 (Venezuela) uit groep E: *“Ik denk vooral in die context... ik heb inderdaad samen gewerkt met Pro-talent en D8. Het was de bedoeling daar om mensen, hoogopgeleide anderstaligen, in contact te brengen met de arbeidsmarkt, dus met bedrijven en andere anderstaligen die al aan het werk waren geraakt. Maar ook sensibilisering: op welke manier kunnen wij mensen vertellen dat er onder de migranten veel hoogopgeleide mensen zijn, die hun capaciteiten onderbenut zien, en wat de effecten daar dan van zijn? “*

1.4.2 Informeel leren en sociale participatie in de maatschappij

Groepen A tot E gaven hun mening over het participeren binnen de maatschappij. Bij de bespreking van het participeren binnen de maatschappij was er aandacht voor sociale netwerken, vooroordelen vanwege de maatschappij, het inburgeringsproces, de zoektocht naar werk en het actief zijn in de arbeidsmarkt.

Respondent 31 (Venezuela) uit groep D praatte over hoe moeilijk het is om op een informele manier te participeren in de maatschappij en een sociaal netwerk op te bouwen. Hij geeft aan dat hij liever een sterker sociaal netwerk had gehad. Na de werkuren had hij niet veel contact met zijn collega's en denkt onder andere het volgende over zijn sociale omgeving:

Respondent 31: *“Ik denk dat het meer te maken heeft met het Vlaams gegeven van hoe Vlaanderen geordend is. Je hebt veel dorpjes en mini stadjes, waar de mensen wonen en ze komen dan werken naar de grote stad. Dus ik denk dat als ik ergens had gewerkt waar de mensen ook van de stad waren, ik ook meer met collega's contact had kunnen hebben buiten het werk.”*

Ook respondent 20 (Turkije) uit groep B geeft aan niet tevreden te zijn met haar sociaal netwerk. Het gebrek aan een job linkt zij aan haar kleine sociaal netwerk. Zij is ongeveer twee maanden geleden aangekomen in België en wilt actief deelnemen aan de maatschappij:

Respondent 20: *“Ik wil niet thuis blijven en gewoon voor de kinderen zorgen. Ik wil actief deelnemen in de maatschappij op een productieve manier. Ik wil ook een voorbeeld zijn voor toekomstige mensen.*

Soms ben ik teleurgesteld, soms heb ik hoop, mijn gevoelens zijn gemengd. Er is geen informatie die direct komt, jij moet alles opzoeken, jij moet er voor rond lopen. Ik geloof in levenslang onderwijs, mensen kunnen altijd iets leren. Voor inburgering moeten zij eerst informatie krijgen over klanten of migranten. Dan kunnen zij beter helpen. Mensen moeten hier niet met grote hoop aankomen, iedereen is anders, maar motiveren en zelfvertrouwen geven zijn belangrijk voor integratie. Zij kunnen ons deze mogelijkheden geven."

In tegenstelling tot respondent 20 die geen job had, had respondent 28 (Turkije) uit Groep D wel snel een job gevonden. Hij is een dertigjarige man wiens verhaal sterke gelijkenissen vertoont met respondent 31 (Venezuela) uit groep D. Respondent 28 haalt echter ook andere problemen aan. Hij sprak over vooroordelen die de maatschappij heeft jegens hem. Respondent 28 (Turkije) uit groep D heeft een universitaire opleiding met succes beëindigd in Turkije en werkt in België als een fabrieksarbeider. Hij heeft een inburgeringscursus en taalcursussen gevolgd. Hij heeft het gevoel dat mensen vooroordelen hebben over hem:

Respondent 28: "Het is simpel, maar omwille van het feit dat ik uit Turkije kom, denken de mensen automatisch dat ik moslim ben. Dat doet pijn. Ik ben niet gelovig, ik ben atheïst. Als ik in een nieuwe sfeer kom, en dan zeg dat ik uit Turkije kom, dan verandert automatisch het gezicht van de mensen. Soms maakt mij dat triest, het gebeurt niet altijd, maar soms dus wel, en ik zie dan dat gezicht van de mensen(...)Het zou goed zijn als de mensen minder vooroordelen zouden hebben over andere culturen."

Respondent 23 (Duitsland) uit groep D heeft een job als professor maar hij was niet tevreden met zijn sociale en culturele participatie in de maatschappij. Hij vond dat alle papierwerken en politiecontroles geen goede verwelkomingsmanier waren voor nieuwkomers: *"Ja, en nog één ding over het inburgeringsproces, er is één bepaald aspect echt belachelijk. Als je verhuist, moet eerst de politie langskomen om vast te stellen dat je er ook woont. Als je niet thuis bent, steekt de agent een papiertje in de bus dat zegt dat je naar kantoor moet komen en in de realiteit vertraagt dat het ganse proces ongeveer 6 weken. Ik zie het nut niet in van zulke bevestiging dat je er daadwerkelijk woont. De mensen van de politie zijn dan wel erg sympathiek en vriendelijk en ik vind het erg voor hen dat ze zo'n job hebben."*

Respondent 29 (Bosnië) uit groep D heeft ook een job, namelijk als een kleuterjuf, maar zij was niet tevreden over haar positie op de arbeidsmarkt omdat zij een hoger diploma had, en ook zij voelde zich niet welkom. Zij zei dat het belangrijk is om te participeren in de maatschappij, en dat alle cursussen en diploma's waardevol zouden moeten zijn en dat de maatschappij nieuwkomers zou moeten accepteren: *"I never felt accepted. Not professionally nor personally..."*

In deze paragraaf werd het volwassenonderwijs en de relatie met het inburgeringsproces besproken aan de hand van Nederlands leren, beroepsopleiding, inburgeringscursus en informeel leren. Het tweede hoofdlablet betreft feedback van migranten.

2. Feedback van respondenten over de integratie

De focusgesprekken en interviews worden geanalyseerd aan de hand van drie labels: het volwassenonderwijs in het inburgeringsproces, feedback en arbeidsmarkt. De eerste label, het volwassenonderwijs in het inburgeringsproces, werden reeds besproken. Hieronder volgt de bespreking van het label 'feedback' dat bestaat uit twee sublabels: voordelen en nadelen.

De resultaten voor het label feedback tonen dat respondenten van groepen A tot E op hun honger naar informatie blijven zitten, en dat de inburgeringscursus niet up-to-date is. Hieronder wordt de feedback van de respondenten over het inburgeringstraject en het diploma-erkenningproces gegeven.

2.1 Feedback van het inburgeringsproces

Alle respondenten vonden het snel verkrijgen van de juiste informatie belangrijk. Respondent 12 (Duitsland) uit groep A wilt goed integreren, en volgens haar is goede begeleiding belangrijk om de juiste informatie te bereiken: *“Ik vind het heel belangrijk voor een buitenlander om in eerste instantie een goede trajectbegeleider te hebben. Een andere kant van integratie is ook sociale integratie. Ik spreek over een bron van correcte informatie.”*

Respondent 8 (Irak) uit groep A is een vrouw die verder wil studeren. Zij vertelde eveneens dat zij niet gemakkelijk de juiste informatie kreeg: *“Ik wil me inschrijven op de universiteit maar die informatie wordt helemaal niet gegeven in de inburgeringscursus. In de inburgeringscursus zijn er veel algemene zaken over België. De inburgeringscursus moet meer gedetailleerd worden.”*

Respondent 10 (Roemenië) uit groep A was akkoord met respondent 8 en kritisch over een traject begeleider: *“Volgens mij kon ik goed integreren, zelfs al had ik geen goede trajectbegeleider. Ik heb zelf steeds gezocht naar mensen met wie ik kon praten en dat was nuttiger voor mij dan een goede begeleider.”*

Respondent 14 (Duitsland) uit groep A wil ook concrete antwoorden voor haar vragen: *“Ik was een keer bij de trajectbegeleider maar ik begreep haar rol niet goed. Ik zat met heel veel vragen maar ik kreeg geen concrete antwoorden. Zij vertelde me wel dat ik een inburgeringscursus kon volgen maar ze bood geen antwoorden op specifieke vragen. Nu duurt de inburgeringscursus 2 maanden en wordt er bv. over 10 onderwerpen gesproken, maar er is er misschien maar 1 echt heel interessant, en ik mis de mogelijkheid om specifiekere antwoorden op mijn vragen te krijgen. Zij verwijst me dan door naar de inburgeringscursus.”*

Respondent 21 (Turkije) uit groep B benadrukte dat mensen van hetzelfde onderwijsniveau in dezelfde klas moeten zitten. Hij vertelde over zijn inburgeringsklas en de lesmethoden van zijn leerkracht: *“Wij verwachten meer van de VDAB. Wij willen een job vinden. Het is niet goed dat mensen zonder een diploma samen zitten in de klas met mensen die wel een diploma hebben. De leraar van de inburgeringscursus vond ik niet zo goed. Hij gaf in de les het recept van ‘çigköfte’ (dat is een Turks gerecht) en hij vertelde over hoe hij zijn vrouw had ontmoet. De leerkracht vroeg dan bijvoorbeeld wat de mooiste plaats ter wereld is, en dan luisterde hij naar iedereen, en na tien minuten gaf hij zijn antwoord. Wat voor hem de mooiste plaats is ter wereld, is zijn eigen dorpje in zijn land van herkomst. Misschien vinden sommige mensen leuk om zo les te krijgen, maar op die manier leer ik niets bij. Ik werk in een hotel van 9u ’s avonds tot 3 uur ’s nachts en ik werk daar met een motivatie, maar die cursus vind ik niet nuttig. De idee is goed maar de praktijk niet.”*

Respondent 22 (Turkije) uit groep B ging akkoord met vorige respondenten. Hij kaartte aan dat de inburgeringscursus niet up-to-date is: *“Ik denk dat zij de oude versie gebruiken en het programma voor integratie of inburgering lange tijd niet hebben geupdate. Andere Europese landen veranderen dat elk jaar door de veranderingen in de maatschappij. Onderwijs moeten ze ook regelmatig hervormen en de inburgeringscursus heeft dat ook nodig. België is conservatief in het volgen van onderwijsmethoden.”*

Respondent 27 (Chili) uit groep E is zelf een inburgeringsdocent en vindt de inburgeringscursus, in tegenstelling tot vele andere respondenten, wel goed: *“Ik vind de cursus zoals hij nu is, wel goed. Vroeger, zoals ik de cursus heb gevolgd, was het niet zo interessant. Helemaal niet interessant, helemaal niet interactief. Nu is het veel interactiever geworden. Je moet er zelf veel in doen zoals bv. informatie zoeken. Ik vind het een goed instrument om mensen hun weg te laten vinden in dit land.”*

In de resultaten van het label ‘feedback’ komt vaak terug dat de inburgeringscursus niet up-to-date is. Dat valt onder het sublabel nadelen.

2.2 Feedback van diploma-erkenningsproces

Vele respondenten doorliepen de procedure om het diploma dat zij behaalden in hun land van herkomst gelijk te laten stellen in België. Voor sommige respondenten werd hun diploma gelijkgesteld, anderen hebben een gelijkstelling aangevraagd die werd afgekeurd. Hieronder enkele reacties.

Duitstalige respondent 2 werkt nu als psychotherapeute. Ze ondervond geen problemen met haar diploma, maar moet zich wel aanpassen aan de Belgische cultuur om haar job goed te kunnen uitoefenen.

Respondent 2: "Ik had geen problemen. Ik moet mijn werk aanpassen aan de cultuur. Dat is waarmee ik bezig ben."

Respondent 23 (Duitsland) uit groep D had ook geen probleem met dit proces. Hij geeft les aan de Universiteit Antwerpen als professor. Hij vertelt het volgende over de gelijkschakeling van zijn diploma en over de diploma-erkenning in academische kringen:

Respondent 23: "Ik heb een doctoraat en een Duitse habilitatie, wat niet bestaat in België, maar wat wel wordt aanvaard in België om te kunnen werken als professor. Die heb ik nu, dus op dat vlak heb ik geen extra opleiding nodig gehad. De universiteit nodigt wel niet-Vlamingen uit om korte extra opleidingen te volgen, bijvoorbeeld een snelcursus leerkracht, maar zulke extra opleiding heb ik nog niet gevolgd. Ik ken gevallen van doctoraatstudenten van buiten Europa die aan de Universiteit van Antwerpen willen komen studeren. Als een student geen Europees diploma heeft en hier wil doctoreren, moet hij eerst een aanvraag starten om zijn behaalde diploma te onderzoeken. Dat onderzoek kost dan geld en ik vind dat een arrogant spektakel vanwege de universiteiten en de Vlaamse overheid, die maatregelen nemen om bepaalde financiële drempels te creëren."

Respondent 22(Turkije) uit groep B heeft sociale wetenschappen gestudeerd in Turkije en zijn diploma is niet erkend. Hij zegt het volgende: *"Er zijn veel migranten en migratie heeft een slechte perceptie of imago bij de meerderheid. Zij denken dat alle migranten hetzelfde zijn, hun vaardigheden en andere categorieën als onderwijsniveau en leeftijd vinden zij niet zo belangrijk. Daarom beginnen alle migranten vanaf nul. Zij vallen allemaal onder dezelfde norm voor hen. Als jij een huis wil huren dan hebben mensen meteen hun vooroordelen."*

Kunstenaars lijken dan weer minder afhankelijk van een diploma-erkenning. Respondent 26 (Peru) uit groep D is kunstenaar en regisseur, en volgens hem is de kunstwereld meer open, in vergelijking met andere sectoren omdat het diploma-erkenningsproces niet nodig blijkt: *"Zowel in Peru, China als New York, je diploma is niet zo belangrijk."* Respondent 25 (Colombia) uit groep D ook kunstenaar en hij gaat akkoord met respondent 26.

De tweede hoofdlabel, feedback van migranten, werd zonet besproken. Hieronder volgt de bespreking van de arbeidsmarkt.

3. De functie van de arbeidsmarkt in het inburgeringsproces

De focusgesprekken en interviews worden geanalyseerd aan de hand van drie labels: het volwassenonderwijs in het inburgeringsproces, feedback en arbeidsmarkt. Het laatste label, arbeidsmarkt wordt hieronder besproken. De sublabels die worden gebruikt zijn mogelijkheden en discriminatie. Mogelijkheden

Uit de focusgesprekken en interviews met groepen van A tot E blijkt dat de mogelijkheden om een job te vinden sterk bepaald worden door de gelijkstelling van het diploma of het hebben van ervaring. Respondent 32 (Italië) uit groep C legt de nadruk op ervaring. Dankzij haar ervaring vond zij een job: *“Yes, but you need to have the diploma or from the experience.”* Respondent 27 (Chili) uit groep E vindt ervaring ook belangrijk: *“Ik vind ervaring belangrijk. Ik werk nu bijna vijf of zes jaar als docent en ik heb deze job niet gekregen door een diploma maar wel gewoon door het feit dat ik les kan geven. Ik doe dat al 20 jaar lang.”*

Respondent 41 (België/Turkije) uit groep E spreekt over de struikelblokken voor hoogopgeleide migranten op de arbeidsmarkt:

Respondent 41: *“Er is een heel kleine kans dat zij hun eigen job kunnen doen of een job vinden in hun eigen sector zoals ze die hadden in hun land van afkomst. Het is niet voor iedereen zo, maar het is wel de algemene vaststelling. In een korte periode kunnen zij het niet doen. Er is weinig kans op een diplomagelijkstelling. Als er een gelijkstelling van het diploma is, dan is het meestal van een lager niveau voor de meeste mensen of een universiteitsdiploma kan als een secundair diploma gelijk worden gesteld. Dan hebben zij geen kans als zij solliciteren voor hun eigen job. Zij kunnen dan wel hoogopgeleid zijn, maar het betekent niet dat zij perfect Nederlands praten. Daardoor hebben zij dezelfde norm als laagopgeleide migranten. Als iemand een universitair diploma heeft, dan tonen wij het secundair schooldiploma in de cv. Bv. een A2 diploma, werkgevers zijn bang van universitaire diploma's. Hoogopgeleiden kunnen gemakkelijk nee zeggen tegen bepaalde regels omdat zij de procedure kennen. Zij kennen hun sociale rechten. Daarom schrijven wij hun secundair school diploma van het buitenland. Dan kan de werkgever het accepteren: minder taal, maar mensen die weinig kennis hebben van hun rechten.”*

Respondent 30 (België/Turkije) uit groep E zag dan weer veel mogelijkheden en kent mensen met een succeservaring: *“Ik heb al veel mensen begeleid met een hoger diploma bij de dienst Inburgering. Ik heb heel veel ex-clënten die nu als leerkracht werken of als techniker of mensen die een eigen zaak hebben opgericht. Ik ken ook veel mensen die werken als Islamleerkracht. Die hadden allemaal diverse*

diploma's. Diploma's van basisonderwijs, of van diploma Turkse theologie en die mensen werken nu als leerkracht Islam."

Respondent 27 (Chili) uit groep E raadde aan om verschillende jobs te proberen. Hij had uiteindelijk zijn droomjob gevonden: *"Ik ben zelf dus een migrant, ik heb zelf inderdaad het integratieproces meegemaakt. Ik heb de cursus, die ik nu geef als docent, ook eerst moeten volgen toen ik naar hier kwam. Ik heb ook een tijdje gezocht naar een droomjob. Ik heb Nederlands moeten leren en heb verschillende jobs gedaan."*

Respondent 41 (België/Turkije) uit groep E heeft ondervonden dat er verschillende kanalen zijn om een job te vinden: *"Er zijn heel veel kanalen om een job te zoeken en soms gewoon eens Googlen naar vacatures voor schoonmakers, verpleegsters, enz. Op internet er zijn heel veel opties en je kan ook spontaan of via interim kantoren voor functies als bediende of arbeider solliciteren. Sommige interim-bureaus hebben ook specifieke diensten, voor bedienden of arbeiders in de bouw en met verschillende departementen... Dat kunnen zij ook zeker gebruiken, afhankelijk van hun eigen diploma."*

Respondent 29 (Bosnië) uit groep D kan hier in België niet werken op het niveau dat haar diploma zou veronderstellen: *"Yes, I work in a kindergarten since recently, since September. And then we come straight to the point of being a foreigner... You know, you are being valued as such and how objectively they really value you in your background, your experience as a foreigner. So actually I'm doing the job of a much much much much less educated person and I'm not in the position to put my real education, my real degree and actually my diploma itself as the master degree, but everything doesn't matter: my degree, my knowledge, my experience, my age, my enthusiasm."*

3.1 Discriminatie op de arbeidsmarkt

Naast de mogelijkheden voor hoogopgeleide migranten, kwam ook discriminatie van hoogopgeleide migranten op de arbeidsmarkt aan bod in de focusgesprekken en interviews. Het belang van het cv van een hoogopgeleide migrant wordt als eerste besproken. Vervolgens komen extra opleidingen voor hoogopgeleide migranten aan bod alsook het thema van subsidies voor kunstenaars. Tenslotte worden de tips die hoogopgeleide migranten geven om een job te vinden op een rijtje gezet.

3.1.1 Belang van het curriculum vitae(C.V)

Het C.V. van een hoogopgeleide migrant is vaak het belangrijkste element in de zoektocht naar werk. Respondenten uit groep A tot E delen hun ervaringen met werkloosheid, interimsbureau's en het aanpassen van een C.V. om toch maar een job te kunnen vinden.

Respondent 41 (België/Turkije) uit groep E wijst op de uiteenlopende oorzaken voor werkloosheid onder migranten: *“Migranten hebben meer problemen om een job te vinden of meer kans op werkloosheid maar de oorzaken zijn heel uiteenlopend. Migranten hebben meer taalproblemen, wat het vaak moeilijk maakt om een job te vinden. Belgen hebben die problemen meestal niet. Andere redenen voor migranten zijn vaak dat zij niet altijd een diplomagelijkstelling krijgen of hun ervaringen, betreffende hun job daar, hier niet mee tellen. Als een potentiële werkgever naar het CV kijkt, dan kunnen zij zeggen: jij werkt al wel veel jaren, ‘maar niet in België’. Zij bedoelen: migranten hebben hier geen werkervaring. Deze oorzaken spelen in het nadeel van migranten. Naar mijn observatie: mensen die uit Europa komen hebben het wat dat betreft makkelijker door de Europese Unie. Zij kunnen de taal sneller leren omdat veel talen gelijkaardig zijn. Maar het gaat ook over hun sector. Bv. Polen: zij werken veelal in de bouwsector en vaak als een seizoenarbeider en als de bouwfirma ook Pools is dan hebben zij weinig probleem met de taal. Maar ik weet niet of ik dit kan veralgemenen. Maar voor mensen van andere continenten: Azië of Afrika is het moeilijker. Het is ook van belang hoe mensen er uit zien. Oost-Europese mensen hebben vaak een voordeel wegens hun huidskleur, haarkleur of andere kenmerken. Het is een voordeel voor hen. Je kan niet meteen zien van welk land zij komen en de namen lijken ook wat op elkaar. De naam Maria is ook populair in Polen zoals in België. Ook al op basis van naam kan men al van discriminatie spreken. Dat is mijn mening.”*

Sommige respondenten hebben negatieve ervaringen met interim-bureaus, zoals ook respondent 32 (Italië) uit groep C: *“I had a lot of frustration because people always said ‘oh your skills are very nice’, ‘oh your diploma is so nice’ or ‘your experience is very nice’ ‘but your Nederlands is not good enough’. And the reality was that I was angry. I was thinking ‘this is not nice’ and ‘this is not fair’ . I don’t have a good experience with interim people, because my first challenge here was I wanted to work for an interim. Because I went to the interim and the only thing I took was a stupid psychological test, where you want to work and which language do you speak and when can you start working? That was the only thing. And what are your ‘pluspunten’ and your ‘minpunten’...”*

Respondent 41 (België/Turkije) uit Groep E ging akkoord met respondent 32 dat een job vinden niet gemakkelijk is. Zij vertelde ook dat werkgevers achterdochtig zijn als hoogopgeleiden de job aannemen van een laagopgeleide migrant:

Respondent 41: *“Dat is ook een probleem. Als jij hoogopgeleid bent, dan ken jij meer cognitieve waarde en de werkgever denkt dan dat die job demotiveert voor hoogopgeleiden, en zij stellen dan vragen zoals: ‘waarom wil jij deze job doen? Jij hebt een andere opleiding... Zie jij deze job als een langere termijn? ...’ De werkgever heeft angst omdat zij denken dat hoogopgeleiden snel een andere job zullen zoeken of vinden of dat zij niet zeker zijn dat zij talent hebben om met hun handen te werken, waar in*

de praktijk lager opgeleiden doorgaans beter in zijn. De ene is goed met de handen en anderen zijn beter met de hersenen... Als jij ervaring hebt op intellectueel niveau ben je misschien minder goed in de praktijk als huisvrouw. Deze factoren zijn belangrijk voor werkgevers. Hoewel er mogelijkheden voor lagere functies zijn, worden zij toch weinig aanvaard door de werkgever. Als iemand geen diploma heeft, dan is er kans om die job te krijgen.”

Uit de resultaten blijkt dat taal een groot struikelblok is voor hoogopgeleide migranten om een job te vinden. Vaak doen zij jobs waar ze eigenlijk overgekwalificeerd voor zijn, vooral als hun diploma niet gelijkgesteld werd. Ook dat kan voor problemen zorgen. Als een hoogopgeleide migrant immers solliciteert voor een job voor laagopgeleide, stelt de werkgever zich vragen bij de motivatie en de langetermijnplannen van deze sollicitant. Tenslotte is ervaring ook een belangrijke component in de zoektocht naar werk. Ervaring hebben in een sector speelt in je voordeel maar werkgevers maken vaak een onderscheid tussen ervaring in het buitenland en werkervaring in België.

3.1.2 Extra opleidingen

Respondent 23 (Duitsland) uit groep D laat zich negatief uit over de extra opleidingen die hoogopgeleide migranten moeten volgen om hun vak uit te oefenen in België: *“Ik weet dat er hier in België, in Vlaanderen, inderdaad problemen zijn met hoogopgeleide allochtonen die een diploma hebben die niet de juiste kleur of inhoud hebben. Mensen die jaren ervaring hebben in hun vak in bv. Duitsland, kunnen datzelfde vak hier niet uitoefenen zonder extra opleidingen die dan worden opgelegd, en dat is erg storend. Integratie heeft iets te maken met mentaliteit. In Vlaanderen ervaar ik het positief dat er, zoals in Frankrijk, met veel aandacht wordt aangemoedigd om Nederlands te leren. Er wordt een aanbod gecreëerd, wat je enerzijds kan verwachten maar anderzijds kan ook de Vlaamse bevolking worden aangemoedigd om andere talen te aan te leren, om zo meer open te staan voor buitenlanders. Zo kunnen ze begrijpen dat buitenlanders ook positieve dingen meebrengen en niet enkel problemen en lasten.”*

3.1.3 Minder subsidies voor kunst

Respondent 26 (Peru) uit groep D wees op een andere moeilijkheid. Hij voelde aan dat hij als buitenlandse kunstenaar minder kans heeft om subsidies te krijgen dan een Belgische kunstenaar. Hij legde dat als volgt uit: *“Een Belgische kunstenaar heeft meer kans om een subsidie te krijgen dan een buitenlandse, want ze kennen meer mensen of zijn vrienden. Het is een kleine maatschappij en wij zijn nieuw. “*

Respondent 25 (Colombia) uit groep D was ook kunstenaar en was het eens met respondent 26: *“Ja, respondent 26 weet het nog beter dan ik. Ik heb mijn eerste project en kunstwerk in juli gemaakt bij deze organisatie en hij heeft al meer ervaring dan ik en weet hoe een tentoonstelling moet zijn. Hij heeft ervaring met projecten”*

3.1.4 Tips voor de arbeidsmarkt

Het laatste item dat binnen het hoofdstuk van de arbeidsmarkt aan bod komt, zijn tips voor migranten om een job te vinden. Zoals hierboven besproken werd, raadde respondent 41 aan om het secundair diploma op een cv te schrijven, en niet het universitair diploma.

Respondent 35 (Zwitserland) en respondent 32 (Italië) waren het erover eens dat ervaring belangrijk is om een leuke job te vinden. Respondent 35: *“A sign of more experience.”*

Respondent 32 (Italië) uit groep D vertelde verder ook dat je jezelf moet verkopen bij potentiële werkgevers: *“So it sounds strange, but I started actually to sell my cv and to sell my competences, so people were not looking anymore at what I did, but people started to look at I can, and what I can not”.*

4. Conclusie interviews en focusgroepen

De resultaten van de focusgroepen en interviews werden hierboven besproken.

Darkenwald en Merriam (1982) stelden dat het volwassenenonderwijs eerder als doel heeft om mensen te helpen dan om succesvoller te zijn in het leven. De respondenten toonden dat zij inburgerings-, taal- en beroepscursussen wilden volgen om hun leven op te bouwen en een goede job te vinden. De link tussen de arbeidsmarkt en het volwassenenonderwijs was dus belangrijk voor de respondenten. Zij vertelden ook dat het versterken van hun sociale netwerken en sociale participatie in de maatschappij belangrijk zijn. Sommige respondenten deelden hun ervaringen met informeel leren. Ze geven aan dat dat een belangrijke factor is in hun taalverwervingsproces en hun inburgeringsproces, wat hen toelaat een job te vinden.

In het laatste label ‘arbeidsmarkt’ kwamen de resultaten van dit onderzoek overeen met die van het onderzoek van Nohl (2008) in Duitsland. Hij onderzocht eveneens hoogopgeleide migranten en besloot dat migranten de ervaringen, waarden en talenten van hun thuisland niet integraal meenemen naar het nieuwe land. In dit onderzoek gaven de respondenten aan dat werkervaring in het buitenland niet gelijkgesteld werd aan werkervaring in België. Eén van de problemen die Nohl(2008) aanhaalt, heeft betrekking tot het erkennen van diploma’s. Ook in dit onderzoeken blijkt de diplomagelijkstelling een struikelblok voor hoogopgeleide migranten. Nohl(2008) beklemtoont ook het ‘Culturele Kapitaal’ van

Bourdieu(1986), wat ook in dit onderzoek een belangrijke factor bleek. Een ander probleem dat Nohl (2008) bespreekt, is het feit dat de nieuwkomers niet altijd welkom zijn in het nieuwe land. In dit onderzoek spraken sommige migranten over discriminatie in de arbeidsmarkt waardoor zij zich niet altijd welkom voelen. Zelfs als hun diploma uit het land van herkomst niet gelijk werd gesteld, kunnen zij moeilijk werk vinden in een lagere functie.

3. Videobeelden

De videobeelden werden in dit onderzoek opgevat als supplementair materiaal. Het geeft de respondenten een open platform om over hun dromen te spreken. De videobeelden zijn kort waardoor er maar één label nodig was om dat materiaal te analyseren. Het label “Hun dromen, realiteit en hoe kunnen zij realiseren” werd gebruikt.

De videobeelden werden bijgevoegd op een CD in de bijlage. De respondenten vertellen over hun dromen om een job te vinden, Nederlands te leren en een balans te vinden tussen familie en werk. Zij willen goede netwerken uitbouwen om de juiste informatie te bereiken. Enkele voorbeelden:

Respondent 1(Spanje) uit groep A: *“Een droom die ik heb, is om een meer stabiele job te vinden in plaats van steeds van school te moeten veranderen, of meerdere scholen te combineren. Ik zou liever een vaste stabiele job op een hogeschool of universiteit willen vinden. Een probleem zou kunnen zijn om mijn uren dan te combineren met mijn familie, maar dat zal wel lukken denk ik... En ook hoop ik het juiste aantal uren te vinden, want soms zijn er wel uren om les te geven maar zijn die beperkt.”*

Respondent 2(Duitsland) uit groep A: *“Mijn droom voor mijn inburgeringsproces zou zijn dat als ik hier in België aankom, dat er een cursus is die meteen uitlegt hoe ik hier kan integreren, hoe ik hier kan werken, hoe het sociale systeem functioneert, hoe de mensen hier in elkaar steken. Een cursus waar ik meteen alle informatie, toegepast op mijn vorig land en mijn vorige opleiding, krijg. Zo, dat is mijn droom. De realiteit is dat ik alles zelf moet zoeken, van hier een beetje en van daar een beetje... (..)En hoe te ondersteunen? Ja, dat weet ik niet goed. Meer netwerken, meer opties bieden, om mensen te ontmoeten die dezelfde ervaringen hebben meegemaakt, en misschien ook met dezelfde achtergrond, land, of hetzelfde beroep... Dat zou ik heel goed vinden.”*

Respondent 3(Wallonië) uit groep A: *“Mijn droom is om hier een leuke job in Vlaanderen te vinden. Ik heb vijf jaar in Wallonië gewerkt en het is een beetje moeilijker om hier een job te vinden. Het is zeker niet erg maar het gaat een beetje trager, dus... De realiteit is dat bedrijven soms meer Vlamingen zoeken en dat dat de zoektocht wel moeilijker maakt als de moedertaal geen Nederlands is. Over het inburgeringsproces gaat het bij mij veelal over de taal, en was dat voornamelijk om beter Nederlands te leren praten. ”*

Respondent 5(Iran) uit groep A: *“Mijn droom is om goed Nederlands te kunnen spreken en schrijven om mijn doel te kunnen bereiken. De realiteit is dat ik heel veel moeite moet doen om goed Nederlands te kunnen leren en schrijven en dat ga ik ook doen. Wij moeten het volwassenenonderwijs meer structuur geven. Dat gaat helpen denk ik.”*

Respondent 7(Malta) uit groep A: *"Mijn droom natuurlijk is om goed Nederlands te praten, om dan goed te studeren aan de universiteit en daarna een goed werk hier in Vlaanderen te vinden of mijn eigen firma misschien en dan een goed contact met mijn klanten te hebben. De realiteit zal zeker moeilijker zijn met minder kansen om werk te vinden, omdat de bedrijven werknemers zoeken met Nederlandse moedertaal. Om het volwassenenonderwijs te verbeteren denk ik aan meer integratie van taalgebruik en ook specifieke woorden."*

Respondent 6(Burkina-Faso) uit groep A: *"Mijn droom is Nederlands beheersen. De realiteit is dat heel moeilijk zal zijn voor mij want ik ben een Franstalige en Frans en Nederlands zijn een moeilijke combinatie want Frans is een Latijnse taal en Nederlands is een Germaanse taal. Volgens mij moet het onderwijs meer steun krijgen door meer informatie te geven aan de mensen die willen studeren en hen te informeren over de mogelijkheden die ze krijgen door de extra cursussen."*

Respondent 9(Spanje) uit groep A: *"Mijn droom is om een balans te hebben tussen werk en privé, en dus meer vrije tijd te hebben om iets te studeren dat gerelateerd is aan mijn hobby's of mijn werk. De realiteit nu is dat ik mijn Nederlands moet verbeteren om een werk te vinden dat mij die vrije tijd geeft en toch geld genoeg geeft om mijn dromen realiteit te maken. En om het volwassenenonderwijs te verbeteren moeten we, denk ik, gecentraliseerde databank met alle beschikbare opleidingen aanmaken."*

Respondent 10 (Roemenië) uit groep A: *"Mijn droom is om een job te vinden in de sociale sector en daarvoor moet ik eerst een opleiding volgen van een hogeschool. Ik heb de school al gekozen en het is de Karel De Grote hogeschool. Het is heel belangrijk om een diploma Nederlands B2 te hebben om een cursus aan de hogeschool te kunnen volgen. Een sociaal agogische opleiding is mijn droom. Mijn doelstelling momenteel is om dat certificaat Nederlands te behalen. Wat blijft dan voor altijd, is het leren, sociale contacten hebben doelstellingen hebben en deze ook halen. "*

Respondent 11 (Syrië) uit groep A: *"Mijn dromen zijn om een hoger diploma te behalen. Ik heb architectuur gestudeerd in mijn land en zou dat graag verder zetten vanaf september in België als mijn Nederlands goed genoeg is. Ik wil dat echt graag, omdat als ik op een dag wil terug gaan naar mijn land en ik wil daar iets tonen door mijn kennis en diploma. De realiteit is moeilijk. Er zijn heel veel negatieve dingen die ons beïnvloeden maar het komt wel goed. "*

Respondent 13 (Polen) uit groep A: *"Ik droom om in de volgende jaren een evenwicht te vinden tussen een carrière en mijn persoonlijk leven en ook om veel te kunnen reizen."*

Respondent 14(Duitsland) uit groep A: *"Mijn droom is om een stabiele familie met kinderen te hebben. Ik wil een interessante en leuke job vinden en een leuk sociaal leven met goede vrienden hebben. Op*

dit moment ben ik daar nog een beetje ver af. Ik zoek een job en wil weten welke job ik juist wil doen. Ik moet mijn sociaal leven nog verbeteren. Ik voel dat mijn taal nog een groot probleem is om mij hier in België goed te integreren. Wat ik moet doen om er te komen, is meer informatie krijgen over welke organisaties er in België werken in mijn domein, meer met de mensen praten en contacten leggen in de professionelen en sociale wereld. En verder nog Nederlands leren.”

Respondent 4(Irak) uit groep A: *“Mijn droom is om hier in België mijn studie af te maken en een goede job te vinden. Ik weet dat dat niet gemakkelijk zal zijn, want mijn beroep is geen knelpuntberoep. Ik heb een probleem met de RVA omdat zij willen dat ik een knelpuntberoep leer.”*

Respondent 26(Peru) uit groep D: *“Ja, mijn droom is om een film te maken. Mijn realiteit is dat ik onderweg ben, denk ik. Hoe het systeem mij kan helpen? Ik moet verder werken om dit uit te bouwen.”*

De respondenten werd gevraagd wat hun droom is, hoe de realiteit is en hoe zij denken hun droom te realiseren. Taal leren is een antwoord dat vaak gegeven werd net als een goede job uitoefenen. Vele geven aan dat ze hun sociale netwerken nog verder willen uitbouwen.

DEEL 4. Discussie en conclusie

In dit luik komen een discussie van de resultaten en een conclusie van het onderzoek aan bod. In het eerste deel is een discussie van de onderzoeksresultaten opgenomen. In het tweede deel volgt een bespreking van het onderzoek. In het derde deel van dit luik worden de beperkingen van dit onderzoek besproken. In het vierde en vijfde deel worden respectievelijk aanbevelingen voor verder onderzoek en praktische- en beleidsaanbevelingen geformuleerd. Het laatste deel bevat een conclusie.

1 Discussie

Om de resultaten overzichtelijk weer te geven, werden de respondenten in zeven groepen ingedeeld. De respondenten in groep A namen deel aan semi-gestructureerde focusgroepen, de respondenten in groep B vormden een homogene focusgroep, groep C betrof open focusgroepen, groep D bestond uit ervaringsdeskundigen en groep E ten slotte, waren deskundigen. Groep F vulde een vragenlijst in en groep G werd bevraagd over hun dromen. Respondenten van groep G werden gefilmd wanneer ze hun antwoord gaven.

De eerste onderzoeksvraag was 'wat verstaan hoogopgeleide migranten onder integratie?'. Om een antwoord op deze onderzoeksvraag te vinden, werd een vragenlijst ingevuld door groep F. Daaruit blijkt dat hoogopgeleide migranten verschillende visies hebben over integratie. Sommigen omschrijven het integratieproces als nodig en zeer interessant, noodzakelijk en een investering, anderen vinden het niet zo belangrijk of uiten kritiek op de sociale integratie. Groepen A t.e.m E deelden ook hun visie over integratie in focusgroepen en interviews. De meerderheid benadrukte dat integreren niet enkel het leren van de taal of het volgen van beroepsonderwijs of een inburgeringscursus inhoudt. De sociale integratie kwam vaak aan bod als sleutel tot deelname aan de maatschappij en de arbeidsmarkt.

De tweede onderzoeksvraag was 'welke problemen ervaren hoogopgeleide migranten tijdens hun inburgeringsproces?'. Elementen die vaak voorkomen in de antwoorden zijn steeds terugkerende zorgen in verband met en beperkingen van het Belgisch systeem. Dat geldt voor respondenten van groepen A tot en met E. Het inburgeringsproces zelf, te intensieve zoektocht naar informatie, beperkte sociale netwerken of weinig mogelijkheden op de arbeidsmarkt zijn vaak genoemde problemen. Ook worden namen soms 'vervlaamst' op een cv om discriminatie te voorkomen. Soms worden migranten ook aangeraden om een lager diploma op hun cv te schrijven om alsnog een job te vinden. Dit kan gekoppeld worden aan culturele angst waarover Furedi (2006) schreef en aan xenofobie in de maatschappij zoals beschreven in Bauman (2000).

De taal leren is ook een belangrijk onderdeel van integratie. Dit leerproces wordt beïnvloed door de moedertaal van de migranten of het aantal talen dat ze reeds beheersen. Alle hoogopgeleide migranten in dit onderzoek geven aan minstens drie talen te beheersen. Respondenten uit het Germaanse taalgebied geven aan gemakkelijk Nederlands te kunnen leren. De studielast is voor iedere migrant anders, gezien de moedertaal en het aantal talen dat zij reeds beheersen.

Informeel leren heeft volgens de respondenten een groot belang in het integratieproces en de mogelijkheden om hun sociale netwerken uit te breiden. Hoogopgeleide migranten nemen graag deel aan verschillende projecten of vrijwilligerswerk. Zij vinden allemaal dat zelfontplooiing en levenslang leren belangrijk is.

Een ander probleem dat de respondenten aanhalen, is de inrichting van de inburgeringscursus. De respondenten volgden niet allemaal de inburgeringscursus omdat deze niet verplicht is voor Europese migranten. Diegenen die de inburgeringscursus wel volgden, zij het omdat ze verplicht werden of op vrijwillige basis, gaven aan dat de trajectbegeleider en inburgeringsdocent erg belangrijk zijn in het inburgeringsproces. Ook een goede begeleiding naar de juiste informatie wordt als noodzakelijk beschouwd door de respondenten om goed te kunnen integreren. Zij onderstrepen dat iedere migrant andere behoeftes heeft en dat zij meer individueel gerichte trajectbegeleiding wensen.

Naast het vinden van een job, en dus deelnemen aan de arbeidsmarkt, willen de respondenten ook socio-cultureel integreren. Babb et al (2014) kwamen tot dezelfde bevindingen in hun onderzoek. Van Hooghe (2006) wees eerder al op de invloed van omgevingsfactoren en infrastructuur voor een individu. Dit werd bevestigd in dit kwalitatief onderzoek. Hoogopgeleide migranten gaven immers aan dat bijvoorbeeld een goede trajectbegeleider hebben, meerdere talen kunnen spreken of vrienden hebben waarmee ze Nederlands kunnen praten, een positieve invloed heeft op hun inburgeringsproces.

In het laatste label 'arbeidsmarkt' kwamen de resultaten van dit onderzoek overeen met die van het onderzoek van Nohl (2008) in Duitsland. Hij onderzocht eveneens hoogopgeleide migranten en besloot dat migranten de ervaringen, waarden en talenten van hun thuisland niet integraal meenemen naar het nieuwe land. In dit onderzoek gaven de respondenten aan dat werkervaring in het buitenland niet gelijkgesteld werd aan werkervaring in België. Eén van de problemen die Nohl (2008) aanhaalt, heeft betrekking tot het erkennen van diploma's. Ook in dit onderzoek blijkt de diplomagelijkstelling een struikelblok voor hoogopgeleide migranten. Nohl (2008) beklemtoont ook het 'Culturele Kapitaal' van Bourdieu(1986), wat ook in dit onderzoek een belangrijke factor bleek. Een ander probleem dat Nohl (2008) bespreekt, is het feit dat de nieuwkomers niet altijd welkom zijn in het nieuwe land. In dit onderzoek spraken sommige migranten over discriminatie in de arbeidsmarkt waardoor zij zich niet

altijd welkom voelen. Zelfs als hun diploma uit het land van herkomst niet gelijk werd gesteld, kunnen zij moeilijk werk vinden in een lagere functie.

De Oost-Europese en niet-Europese respondenten die hebben deelgenomen aan de inburgeringscursus geven aan dat zij extra beroepsopleidingen wensen en zij wijzen op een gebrek aan informatie. Zij vinden dat trajectbegeleiders en inburgeringsdocenten een meer individueel gerichte aanpak zouden moeten hebben. Verder gaven deze respondenten aan dat zij liever niet met laagopgeleiden in dezelfde klas zitten, omdat dit hun leerproces vertraagt en omdat die mensen er, volgens hen, vaak met minder motivatie zitten.

De derde onderzoeksvraag was 'hoe verloopt de integratie in de realiteit?'

Sommige respondenten kwamen met grote dromen naar hun nieuwe land. Anderen gaven aan voorrang te geven aan economische aspecten, waarbij het soort beroep minder belangrijk is. De migranten hebben dan wel verschillende netwerken en achtergronden, toch delen zij enkele ervaringen in het integratieproces. De respondenten hebben allemaal een verschillend sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu, 1986). Hun verwachtingen, verleden en taalkennis zijn totaal anders. Bijgevolg hebben zij dus andere noden (Hooghe, 2006). Ook daardoor is hun motivatie en verloop van hun inburgeringsproces helemaal anders. De antwoorden van de respondenten tonen ook dat de levensdoelen en verwachtingen van iedere persoon anders zijn. (Van Zichem, 2013)

Hoogopgeleide migranten geven aan dat als hun diploma niet gelijkgesteld wordt, zij niet tevreden zijn over de opties die het volwassenonderwijs aanbiedt. Deze zouden noch talrijk noch specifiek genoeg zijn. Ook blijkt de toegang tot informatie moeilijk.

Ondanks de hoge motivatie die hoogopgeleide vrouwelijke migranten aan de dag leggen, geven zij aan dat het in de realiteit soms moeilijk is om volwassenenonderwijs te volgen. Vrouwelijke respondenten met kinderen vertellen dat zij vaak huishoudelijke taken op zich nemen en de combinatie van deze taken met lessen weegt soms zwaar voor hen. Bepaalde behoeften zijn belangrijk om te leren. De *self determination theory* (Ryan & Deci, 2000) beschrijft de psychologische behoeften. De piramide van Maslow (1968) neemt ook biologische en sociale behoeften in acht. Jarvis (2002) bevestigt dat aan primaire behoeften voldaan moet zijn vooraleer men zich kan concentreren op een leerproces in het volwassenonderwijs. Dit is ook bevestigd door Van Hooghe (2006) onder de noemer van normatieve consensus. Hooghe (2006) heeft over de normatieve consensus in het sociaal kapitaal gepraat, waardoor gemeenschappen succesvol kunnen functioneren. Hij bedoelt daarmee dat er over de basiswaarden van de samenleving eigenlijk niet hoeft gediscussieerd te worden, maar dat die door iedereen gedeeld worden en dat die voor iedereen en vanzelfsprekend duidelijk zijn.

De respondenten hebben allen als doel actief te zijn op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Zij vertelden dat ze eerst een Nederlandse taal cursus volgen en soms tegelijkertijd de inburgeringscursus. Sommige hoogopgeleide migranten kregen meteen een job aangeboden, anderen volgden eerst een beroepsopleiding in het volwassenonderwijs. Bovendien proberen zij mits vrijwilligersjobs of op andere informele manieren hun Nederlands te verbeteren. De respondenten gaven aan dat ze het belangrijk vinden om genoeg kansen te krijgen om de taal op een informele manier te leren. Bovendien breiden ze op die manier hun netwerken uit, en voelen ze dat ze deelnemen aan de maatschappij. Vanwing (2002) bevestigt dat informeel leren van groot belang is. Isphording (2013) duidt overigens ook op de relatie tussen de nieuwe taal en de moedertaal of andere talen die de migranten reeds beheeren. De taalafstand tussen de gekende taal en de nieuwe taal is een voorspellende factor voor de slaagkansen. Pulinx & De Cuyper (2014) schrijven dat migranten vaak eerst een taalopleiding volgen en pas nadien een beroepsopleiding kunnen aanvatten. Dit onderzoek bevestigt dat.

Uit de vragenlijst, interviews, videobeelden en focusgroepen blijkt dat de meeste hoogopgeleide migranten een positief toekomstbeeld hebben waarin zichzelf ontwikkelen een belangrijk punt is voor hen.

De vierde onderzoeksvraag was 'wat is het ideale integratieproces voor hoogopgeleide migranten?'. Een terugkerend element in de antwoorden op deze vraag, is het actief participeren in de maatschappij. Hoogopgeleide migranten willen het Nederlands goed beheersen. In een ideaal integratieproces is er flexibiliteit in het systeem. Sommige respondenten klagen aan dat de toegang tot bepaalde beroepen sterk geïnclassificeerd is en dat buitenlandse ervaring amper meetelt. In een ideaal integratieproces zouden er meer mogelijkheden zijn binnen het volwassenenonderwijs. Voorts geven zij aan hun sociaal netwerk te willen uitbreiden, de juiste informatie te bereiken en een goede balans tussen familie en werk te vinden.

Een volgende onderzoeksvraag was 'wat is de rol van het volwassenenonderwijs in het integratieproces?'. De respondenten vinden dat het volwassenenonderwijs belangrijk is en noemen het een goed instrument om te integreren in de maatschappij. Sommige benadrukten het verhogen van hun kansen op een job, anderen benadrukten persoonlijke ontplooiing en nog andere duiden op de sociale voordelen. Hake (2000) benadrukte in zijn werk wat deze respondenten als belangrijk aanduiden, namelijk levenslang leren. Ondanks het feit dat enkele respondenten aangaven dat er al veel mogelijkheden waren in het aanbod, vonden anderen dat er nog meer opties nodig zijn.

De laatste vraag was 'welke verwachtingen hebben hoogopgeleiden met een migratieachtergrond van hun integratie- en inburgeringsproces?'. Iedere respondent heeft andere verwachtingen maar enkele terugkerende elementen waren een leuke job, het beheersen van het Nederlands en een goede balans tussen familie en werk. Slechts enkele respondenten gaven aan terug te willen keren naar hun vaderland.

2 Bespreking

Dit onderzoek begon met een grondige algemene literatuurstudie. Er werd contact opgenomen met verschillende organisaties die betrokken zijn bij de integratie van hoogopgeleiden: het huis van het Nederlands, UCT, CVO-Brussel, ILT, Linguapolis en Vormingsplus. Deze organisaties hielpen om respondenten te selecteren. Eerst werd er een pilootinterview afgenomen. Na een evaluatie van het pilootinterview, werden andere interviews en focusgroepen gepland. Het pilootinterview was van voldoende kwaliteit om opgenomen te worden in de resultaten.

De respondenten gaven vrijwillig hun contactgegevens en namen deel op vrijwillige basis. De locatie waar de interviews en focusgesprekken plaats vonden werd telefonisch of per mail overeengekomen. Soms was het een café, bij de respondenten thuis of soms was het een lokaal van een taal- of inburgeringscursus. De interviews en focusgroepen werden altijd georganiseerd zoals overeengekomen. Native speakers corrigeerden enkele transcripties om taalfouten te voorkomen.

3 Beperkingen eigen onderzoek

Niet alle hoogopgeleide migranten die deel namen konden zich in het Nederlands uitdrukken. Daarom werden de focusgroepen onderverdeeld in twee groepen. Eén groep praatte geen of weinig Nederlands en de andere groep heeft minstens taalniveau 3.2 volgens het Huis van Het Nederlands of Niveau 4 volgens het academische taalniveau. Eén groep werd geïnterviewd in hun moedertaal het Turks of Engels en kon zich dus goed uitdrukken. De andere groep daarentegen, antwoordde in het Nederlands, een vreemde taal, waardoor zij zich misschien minder vlot konden uitdrukken.

4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit onderzoek belichtte slechts een klein deel van het ingewikkelde en veelzijdige integratieproces voor hoogopgeleide migranten. Verder onderzoek kan andere aspecten belichten. Er kan daarbij gekeken worden naar de taalafstand (De Isphording, 2013) die cursisten hebben in de taalcursussen en hoe deze cursussen daar best op afgestemd kunnen worden.

De onderzoekspopulatie stelde zich open op tijdens het onderzoek en toonde zich geëngageerd om zich te integreren en te participeren in de maatschappij. Andere hoogopgeleiden die zich gesloten opstellen en de landstaal niet willen leren, kunnen een andere onderzoekspopulatie zijn voor verder onderzoek.

Een andere mogelijkheid is om de participanten een aantal jaren later opnieuw te ondervragen. Een longitudinaal onderzoek kan hun evolutie in kaart brengen. Voor verder onderzoek zou ook een trendonderzoek overwogen kunnen worden. Dat kan zowel kwalitatief als kwantitatief zijn.

Om een algemeen beeld te krijgen van het integratieproces van hoogopgeleide migranten zou dit kwalitatief onderzoek aangevuld kunnen worden met kwantitatief onderzoek.

5 Praktische- en beleidsaanbevelingen

Volgens Notten (2000) hebben agogen drie functies: begeleiding, beheer en beleid. Dit noemt men de drie B's. Deze moet men in gedachten houden wanneer men hoogopgeleiden wilt begeleiden. Hieronder volgen enkele aanbevelingen, voortgekomen uit dit onderzoek, die van nut kunnen zijn bij het begeleiden van hoogopgeleide migranten in het inburgeringsproces.

- Migranten zijn erbij gebaat om hun sociale netwerken uit te bouwen.
- De overheden zouden werkgevers moeten stimuleren om hoogopgeleiden met een migratieachtergrond aan het werk te krijgen. Hun ervaringen en talenten kunnen waarde toevoegen aan de arbeidsmarkt. De overheid kan werkgevers stimuleren om flexibel te zijn omtrent hun taalniveau voor hun eerste jaren op de arbeidsmarkt in België.
- Verkorte opleidingen zouden mogelijk moeten zijn voor hoogopgeleiden, wiens diploma niet gelijkgesteld werd of voor hoogopgeleide migranten die de nodige (buitenlandse) werkervaring kunnen voorleggen.
- Nu volgen migranten vaak eerst een taal cursus en nadien kunnen ze pas een job uitoefenen. Met het idee dat het taalleerproces versnelt als men de taal in het dagelijks leven kan gebruiken, zou men kunnen pleiten om meer flexibiliteit toe te staan met betrekking tot de toegang tot job- of universitaire opleidingen.
- De inburgeringscursus zou up-to-date gebracht moeten worden.
- Lesgroepen zou men moeten kunnen scheiden naargelang de leerstijl en motivatie.

6. Conclusie

In dit kwalitatief onderzoek werd het inburgeringsproces onder de loep genomen met aandacht voor taalonderwijs, beroepsonderwijs, de inburgeringscursus en de arbeidsmarkt voor hoogopgeleide migranten. Dit werd gedaan aan de hand van vragenlijsten, interviews en focusgroepen en videobeelden.

De resultaten tonen dat de volgende aspecten belangrijk zijn voor hoogopgeleide migranten in het integratieproces: juiste informatie, goede netwerken, eerlijke kansen op de arbeidsmarkt, korte opleidingen in het volwassenenonderwijs en meer flexibiliteit in het diploma-erkenningsproces in het volwassenenonderwijs. De verschillende vormen van kapitaal (Flora, Flora&Fey, 2004) spelen

overigens een belangrijke rol in het inburgeringsproces en slaagkansen in het volwassenenonderwijs. Volgens het *Community Assets Model* (Flora, Flora&Fey, 2004) bestaan er zeven waarden die belangrijk zijn voor het 'healthy ecosystem' en 'social well being'. Deze zijn 'Built Capital, Natural Capital, Cultural Capital, Financial Capital, Political Capital, Social Capital' en 'Human Kapital'.

De respondenten geven aan dat de inburgeringscursus up-to-date gebracht moet worden, dat begeleiding meer op maat moet zijn en dat intensieve taal- en beroeps cursussen hen toelaten snel te integreren. Op die manier kunnen zij participeren aan de maatschappij en hun sociale netwerken uitbouwen (Bart & Steketee, 2003).

Na de resultaten en discussie volgden enkele praktische- en beleidsaanbevelingen. De betrokken instanties kunnen mogelijk korte opleidingen aanbieden aan hoogopgeleide migranten en ondersteuning bieden om de classificatie van de arbeidsmarkt tegen te gaan. Darkenwald en Merriam(1982) stellen dat het volwassenenonderwijs eerder als doel heeft om mensen te helpen dan om hen succesvoller te maken in het leven. De verschillende betrokken instanties zouden een politieke en publieke samenwerking op een duurzame manier moeten stimuleren (Spierts, 2005). Dit geldt ook voor organisaties en projecten voor hoogopgeleide migranten.

Deel 5. Referentielijst

- Abts, F., & Verween, G. (2015). Samen werken aan herstel, gids voor cliënten en hulpverleners. Leuven: ACCO.
- Baarda et al. (2012). Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Retrieved May 12, 2015, from <http://ho.noordhoff.nl/boek/basisboek-kwalitatief-onderzoek>
- Baart, A., & Steketee, M. (2003). Wat aandachtige nabijheid vermag Over professionaliteit en present-zijn in complexe situaties.
- Babb, G., Barron, C., Blanchard, G., Dwarka, sing P., Getrouwe, de U., & Sloote, B. (2014). Sociaal Kapitaal, Gotong Royong als potentie voor duurzame ontwikkeling in de Surinaamse samenleving.
- Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. UK: Cambridge.
- Beukema, H., Boog, B., & Slagter, M. (2000). Kwaliteit van agogisch handelen. Nederland: Noordhoff.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Retrieved from <http://www.citeulike.org/group/890/article/633464>
- Bowen, J. (1986). On the Political Construction of Tradition - Gotong-Royong in Indonesia. *Journal of Asian Studies*, 45(3), 545–561. <http://doi.org/10.2307/2056530>
- Darkenwald, & Meriam. (1982). *Adult Education. Foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Data Onderwijs Vlaanderen. (2015). Retrieved from <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/structuur.aspx?hs=417&s=S>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.
- Dekeyser, L. (1996). *Sociaal-Agogische Organisatieleer (Vol. Leren kijken naar organisatie)*. Leuven-Appeldom: Garant.
- Dewey, J. (1925). *Logic: The theory of inquiry (1938)*. The Later Works, 1953, 1–549. Retrieved from <http://www.unitus.org/FULL/DewLog38.pdf>
- Dewey, J. (1976). *The need of a theory of experience*. Newyork.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *School of Tomorrow*. Newyork: Duppon en company.

De Donder, L. (2015). Agogisch Onderzoekspracticum les notities. VUB.

Gardner, W. R., & Gardner, H. R. (1983). Principles of water management under drought conditions. *Agricultural Water Management*, 7(1), 143–155. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0378377483900793>

De Greef, M., Verte, D., & Segers, S. (2014). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion, 9. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.967346>

Elias, W., & Vanwing, T. (2002). *Vizier op agogiek*. Leuven-Appeldom: Garant.

Flussie, L. (2015). There's more than meets the eye: life stories of Latin American sex workers in Paramaribo.

Furedi, F. (2006). *Culture of Fear Revisited, Risk-taking and the Moramity of Low expectation*. London-Newyork.

Godding, R. (1988). *Tweede taal-vaardig, tweede-taalverving in de basis school*. Tilburg.

Hall, D. T., & Nougaim, K. E. (1968). An examination of Maslow's need hierarchy in an organizational setting. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(1), 12–35. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736890024X>

Hattie, J., & Timberley, H. (2007). *The power of feedback*.

Het jaarverslag van federaal immigratie centrum. (2013).

Het jaarverslag van het van Nederlands. (2011–2013).

Hoe meer taalverschil bij immigranten hoe meer taalproblemen. (2015). Retrieved from <https://onzetaal.nl/nieuws/hoe-meer-taalverschil-bij-immigranten-hoe-meer-taalproblemen>

Hooghe, M. (2006). *Gemeenschapsvorming en sociale cohesie: een sociologische analyse*. Brussel: Socius.

<https://www.uantwerpen.be/nl/steunpunten/steunpunt-inburgering-integratie/>. (2015).

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.

Kessels, J. W. M., & Poell, R. F. (2004). *Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development*.

Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*.

Nicol, D. J., & Debra Macfarlane, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice.

Pilot, A. (2014). Toetsen van academische vaardigheden. In H. van Berkel, A. Bax, & D. J. Brinke (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 251–261). Bohn Stafleu van Loghum. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-368-0239-0_22

Pulinx, R., & De Cuyper, P. (2014). *Vormen van Nederlands leren door volwassenen in Vlaanderen Een explorerend onderzoek naar aanbod en samenwerking. Steunpunt Inburgering en Integratie.*

Spier, M. (2005). Een “derde weg” voor de sociaal culturele professies.

Staatsen et al. (1994). *Moderne vreemde talen in de basisvorming, kerndoelen in de praktijk.* Countinho, Bussum.

Stiggins, R. (2002). *Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning.*

The Atlantic International Archive. (2015). Retrieved from <http://www.theatlantic.com/international/archive/2013/05/language-distance-the-reason-immigrants-have-trouble-assimilating/275561/>

UCT(GENT) NT2 cijfers. (2002–2014).

Van Der Laan, G. (2000). *Hulpverlening in de marge Enige werkzame bestanddelen van methodisch handelen.*

Van Haute, K. (2014). *Sociaal Kapitaal Gotong Royong als potentie voor duurzame ontwikkeling in de Surinaamse samenleving.*

Van Zichem, R. P. (2013). *Bijdrage van psychofysiek systemen aan agogiek over zelfcultivatatie Een case study naar Cimande, een Indonesische martiale kunst.*

Vanwing, T., Vermeersch, L., Verschelden, G., Machiels, R., & Vandenbroucke, A. (2008). *Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie.* VUB/HIVA-K.U.Leuven/Hogeschool Gent. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/224384>

Vanwing, T. (2015). *Lesnotities, VUB-Agologie.*

Vanwing, T., Meurs, P., Buffel, T., Lombaerts, K., & De Pauw, W. (2008, January). *Adviesrapport: Eigenschappen en positie van niet formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.* VUB. Retrieved from http://www.sociaalcultureel.be/doc/Doc/wetensch_onderzoek_1.pdf

Vanwing, T., Vermeersch, L., Verschelden, G., Machiels, R., & Vandenbroucke, A. (2008). Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie. VUB/HIVA-K.U.Leuven/Hogeschool Gent. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/224384>

Vormingsplus. (2014–2015).

Vlaamse kwalificatie structuur. (2015). Retrieved from <http://vlaamsekwalificatiestructuur.be/>

Wolkowitz, C. (1994). Cultures of Unemployment - a Comparative Look at Long-Term Unemployment and Urban Poverty - Engbersen, g. *Work Employment and Society*, 8(3), 439–452.

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, 215–234.

Deel 6. Bijlagen

1. Groepsindeling respondenten en land van herkomst

<u>Respondent</u>	<u>Groep</u>	<u>Land</u>
1.	Groep A	Peru
2.	Groep A	Duitsland
3.	Groep A	België
4.	Groep A	Irak
5.	Groep A	Iran
6.	Groep A	Burkina Faso
7.	Groep A	Malta
8.	Groep A	Irak
9.	Groep A	Spanje
10.	Groep A	Roemenië
11.	Groep A	Syrië
12.	Groep A	Roemenië
13.	Groep A	Polen
14.	Groep A	Duitsland
15.	Groep A	Belg (in andere landen opgegroeid)
16.	Groep A	Italië
17.	Groep A	Wit-Rusland
18.	Groep A	Rusland
19.	Groep A	Vietnam/Frankrijk
20.	Groep B	Turkije
21.	Groep B	Turkije
22.	Groep B	Turkije

23.	Groep D	Duitsland
24.	Groep D	Bulgarije/Turkije
25.	Groep D	Colombia
26.	Groep D	Peru
27.	Groep E	Chili
28.	Groep D	Turkije
29.	Groep D	Bosnië
30.	Groep E	Turkije
31.	Groep D	Venezuela
32.	Groep C	Italië
33.	Groep C	Guatemala
34.	Groep C	Brazilië
35.	Groep C	Zwitserland
36.	Groep C	Spanje
37.	Groep C	Kosovo
38.	Groep C	Roemenië
39.	Groep C	Italië
40.	Groep E	België
41.	Groep E	Turkije/België

Tabel 11: groepsindeling respondenten en land van herkomst

2. Vragenlijst voor focusgroepen

Ik ben een masterstudente agogische wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van mijn thesisvoorstel wens ik onderzoek te doen naar allochtonen in het volwassenenonderwijs in verschillende leeftijdscategorieën. Via deze interviews proberen wij een beter beeld te krijgen van het begrip 'Hoogopgeleide cursisten met een migratieachtergrond in het volwassenenonderwijs'. De resultaten zullen enkel binnen de VUB gebruikt worden. Stemt u ermee in dat wij het interview opnemen? Heeft u, voor we starten, nog vragen over dit onderzoek? Om te starten, willen wij graag weten wie u bent.

EERSTE DEEL: ALGEMENE VRAGENLIJST

Naam:

Voornaam:

Geslacht:

Leeftijd:

Opleiding:

Beroep:

Aantal werkuren/week:

Familiale situatie:

Taalcursus niveau:

Diploma:

Thuistaal:

Kennis van andere talen:

Basis/goed/zeer goed

Het land van herkomst:

1. Hoe lang bent u in België?
2. Om welke reden kwam u naar België? Bijvoorbeeld: asielzoeker / vluchteling, trouwen / familie, werk, avontuur, andere namelijk.....)
3. Hoe belangrijk is een diploma voor u?

4. Hoeveel uur spendeert u aan uw studie?

5. Heeft u het gevoel dat u tijdens uw studie andere verantwoordelijkheden of verplichtingen heeft? Zoja, welke?

6. Welke invloed heeft uw moedertaal op het aanleren van Nederlands?

3. Leidraad voor focusgroepen

Na de algemene vragen...

1. Welke ervaringen bracht u mee uit uw land betreffende het onderwijssysteem?

Laat ons samen kijken naar wat we allemaal meebrachten.

2. Hoe kunnen we volgens u uw ervaringen integreren in het Belgische systeem?

- Wat zijn de belangrijkste dingen voor jou?

(Wat zouden we aan het inburgeringproces kunnen verbeteren?)

3. Wat heeft u geleerd betreffende het volwassenenonderwijssysteem (taal, beroep, inburgeringcursus...) in België?

4. Welke rol kan, volgens u, het volwassenenonderwijs spelen in het inburgeringproces...?

- Wat zijn uw dromen? (Op het bord of op post-it...)-(iemand kan opschrijven)
- Wat is de realiteit?
- Hoe kunnen we het volwassenenonderwijs ondersteunen?

5. Hoe hoop jij dat jouw toekomst eruit zal zien?

4. Na focusgroepvragen

RESPONDENT.....

DATUM.....

PERSOONLIJKE TIJDLIJN

Verklaar met één woord uw gevoelens tijdens de volgende periodes (bv. Gelukkig, angstig...)

Vroeger

Bij aankomst in België

Nu

Verwachting toekomst

Ik versta onder immigratie.....

Binnen vijf jaar verwacht ik.....

Vijf jaar geleden was ik.....

Als ik iets zou willen veranderen in mijn leven zou ik

.....

Het volwassenenonderwijs is voor mij.....

Docenten kunnen.....

Het inburgeringsproces is voor mij.....

Het volwassenenonderwijs.....