UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)

Wolff, R.P.

Publication date
2013
Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)
Download date:18 Jan 2026

Presteren op vreemde bodem

Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)

Rick Wolff

Presteren op vreemde bodem

Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs
(1997-2010)

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor

aan de Universiteit van Amsterdam

op gezag van de Rector Magnificus

prof. dr. D.C. van den Boom

ten overstaan van een door het college van promoties ingestelde

commissie, in het openbaar te verdedigen in de Aula der Universiteit

op vrijdag 8 november 2013, te 11.00 uur

door Ricky Peter Wolff

geboren te Amsterdam

Promotor:	Prof. dr. M.J.A. Penninx
Copromotor:	Prof. dr. M.R.J. Crul
Overige leden:	Dr. H. Broekkamp
	Prof. dr. H. Ghorashi
	Prof. dr. W.H.A. Hofman
	Dr. M.G.M. Meerman
	Prof. dr. H. Vermeulen

Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen

‘In elk tijdperk, in elke samenleving is het in wezen hetzelfde: als je aan de kant van de meerderheid staat, hoef je niet over allerlei vervelende dingen na te denken.’

Haruki Murakami (2010) *1q84, Boek Een*, Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas, blz. 110

Voor Pa

Dit proefschrift is gebaseerd op studies die zijn uitgevoerd in opdracht van:
ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid
SBO, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt
Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Omslagontwerp: Irene Wolff-Kinneging
Druk: Ipskamp Drukkers BV, Enschede

ISBN: 978-94-6191-907-6

Inhoudsopgave

DANKWOORD **I**

1 INLEIDING **1**

1.1 KLEUR IN HET ONDERWIJS: GEBONDEN AAN TRAJECT EN LOCATIE 1

1.2 DE WEG NAAR HET HOGER ONDERWIJS: GELIJKE KANSEN? 2

1.3 ONDERZOEK NAAR NIET-WESTERSE ALLOCHTONE STUDENTEN EN DE CENTRALE VRAAGSTELLING 4

1.4 DE OPBOUW VAN DIT PROEFSCHRIFT 8

2 INSTROOM, UITVAL EN RENDEMENT 1997/98-2009/10: EEN EERSTE VERKENNING **13**

2.1 INLEIDING 13

2.2 HET HOGER ONDERWIJS AAN DE POORT: GROEI, EVENREDIGHEID EN VERDELING NAAR HOGER ONDERWIJSSOORT 14

2.3 HET HOGER BEROEPSONDERWIJS 18

2.3.1 Instroom 18

2.3.2 Uitval 22

2.3.3 Rendement 24

2.3.4 Studieduur 26

2.4 HET WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS 26

2.4.1 Instroom 26

2.4.2 Uitval 30

2.4.3 Rendement 32

2.4.4 Studieduur 34

2.5 CONCLUSIES 35

2.5.1 Het voortraject en instroomkenmerken van de Nederlandse studentenpopulatie naar etnische herkomst 36

2.5.2 Algemene patronen van instroomkenmerken en studiesucces 37

2.5.3 Groep-specifieke patronen van instroomkenmerken en studiesucces 38

2.5.4 Autochtone en niet-westerse allochtone studenten vergeleken naar instroom en studiesucces 41

2.5.5 CBS/StatLine-gegevens: wat heeft het opgeleverd? 42

3 STUDIEBEHOUD EN AFSTUDEREN: EEN VERKENNING AAN DE HAND VAN STUDENTKENMERKEN **47**

3.1 INLEIDING 47

3.2 STUDENTKENMERKEN EN STUDIESUCCES 48

3.3 ANALYSEMODELLEN VOOR STUDIEBEHOUD EN AFSTUDEREN, DE ONDERZOEKSPOPULATIE EN DE METHODE VAN ANALYSE 53

3.4 RESULTATEN VOOR HET HOGER BEROEPSONDERWIJS 55

3.4.1 De kans op studiebehoud na twee jaar 56

3.4.2 De kans op afstuderen na zes jaar *59*
3.5 Resultaten voor het wetenschappelijk onderwijs 64
3.5.1 De kans op studiebehoud na twee jaar *64*
3.5.2 De kans op afstuderen na zeven jaar *68*
3.6 Conclusies 72

4 SOCIALE HULPBRONNEN EN STUDIESUCCES: EEN THEORETISCHE BENADERING 79
4.1 Inleiding 79
4.2 Sociale en academische integratie 79
4.3 Cultureel, sociaal en economisch kapitaal 83
4.3.1 Cultureel kapitaal *84*
4.3.2 Sociaal Kapitaal *89*
4.3.3 Economisch kapitaal *92*
4.4 De leeromgeving als 'veld': institutionele habitus 93
4.5 De verbinding tussen kapitaal, integratie en studiesucces 95

5 SOCIALE HULPBRONNEN TIJDENS HET STUDIEKEUZE- EN STUDIEPROCES 101
5.1 Inleiding 101
5.2 Een toelichting op de twee gebruikte studies 102
5.3 Specifieke achtergrondfactoren 103
5.4 Sociale hulpbronnen in het studiekeuzeproces 106
5.4.1 Gebruikte informatiekanalen en kwaliteit van het sociale netwerk *106*
5.4.2 De invloed van het sociale netwerk *108*
5.4.3 Studiekeuzemotieven *109*
5.5 Docenten als sociale hulpbron 110
5.6 Studentbegeleiders als sociale hulpbron 114
5.7 Studiegenoten als sociale hulpbron 117
5.8 Personen van buiten de hogeschool of universiteit als sociale hulpbron 122
5.9 Conclusies 124

6 DE LEEROMGEVING EN HET STUDIESUCCES VAN NIET-WESTERSE ALLOCHTONE STUDENTEN 129
6.1 Inleiding 129
6.2 De leeromgeving van drie wo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces 131
6.2.1 De opzet en praktijk van het eerste jaar *133*
6.2.2 Interpretatie wo-cases *141*
6.3 De leeromgeving van drie hbo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces 142
6.3.1 De opzet en praktijk van het eerste jaar *144*
6.3.2 Interpretatie hbo-cases *154*

6.4 De leeromgeving van drie pabo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces 156
6.4.1 De opzet en praktijk van de eerste twee studiejaren 157
6.4.2 Interpretatie pabo-cases 166
6.5 Conclusies 167

7 BEVINDINGEN EN CONCLUSIES 171
7.1 Inleiding 171
7.2 Analyse studiesucces op basis van landelijke bestanden 172
7.3 Theoretische uitgangspunten 176
7.4 Sociaal kapitaal en verschillen in studiesucces 178
7.5 Etnische herkomst en sociaal en cultureel kapitaal 179
7.6 Etnische herkomst, de leeromgeving en gelijkheid van kansen op studiesucces 182

BIJLAGE 1 CBS-CIJFERS INSTROOM, UITVAL EN RENDEMENT 186

BIJLAGE 2 TOELICHTING SELECTIE CASESTUDIES HOOFDSTUK 6 212

LITERATUUR 218

SAMENVATTING 228

ENGLISH SUMMARY 238

Dankwoord

Eén van de belangrijkste bevindingen in dit proefschrift is dat je mensen om je heen nodig hebt om verder te komen.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar mijn promotor Rinus Penninx en mijn copromotor Maurice Crul. Zij hebben mij op het spoor gezet van het thema 'studiesucces van niet-westerse allochtone studenten'. Dit bleek een schot in de roos voor iemand die twijfelde of er ooit een onderwerp lang genoeg zou boeien om een promotietraject te doorlopen. Zonder jullie niet aflatende betrokkenheid, interesse en enthousiasme had ik dit project nooit kunnen voltooien. Jullie kritische en deskundige blik heeft ervoor gezorgd dat troebele formuleringen en redeneringen in de vele versies van de hoofdstukken die de revue zijn gepasseerd – aanvankelijk alleen in Amsterdam, later ook in Rotterdam en een enkele keer in Den Haag – steeds meer helderheid kregen. Het is ons gedrieën gelukt om dit proefschrift te smeden.

In de tweede plaats wil ik Mary Tupan en Sabine Severiens bedanken. Mary heeft als directeur van ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid, een grote rol gespeeld in mijn onderzoek. Zij heeft een aantal studies waarop mijn proefschrift is gebaseerd mogelijk gemaakt, en haar missie om studie-ervaringen van niet-westerse allochtone studenten tot een succes te maken is een grote inspiratiebron voor mij geweest. Net zoals velen heb ook ik profijt gehad van haar natuurlijke talent tot netwerken. Jij hebt mij in contact gebracht met onderzoekers van over de hele wereld, waaronder Vincent Tinto. Maar je beste zet was dat je mij bij ECHO een kamer liet delen met 'The One'.

Sabine Severiens heeft mij eerst als collega, later als baas, verder meegenomen in het verhaal dat achter het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten ligt. Door mij te betrekken bij onderzoek naar diversiteit in leergemeenschappen heeft zij mij (samen met Mary) de gelegenheid geboden om de invloed van de leeromgeving op prestaties van studenten te bestuderen. Tijdens onze jaren van samenwerking heeft zij mij de mores van de wetenschap bijgebracht met haar openheid, analytische geest en zoektocht naar steeds weer nieuwe, originele invalshoeken om onderwerpen te bestuderen. Wij blijven dansen.

Voor de kwantitatieve analyses in het proefschrift heb ik de nodige ondersteuning gehad. Ten eerste gaat mijn dank uit naar Craig Dougherty. Hij heeft de complexe taak op zich genomen om het IBG-bestand analyseklaar te maken. Zijn vragen doordrongen mij ervan hoe ingewikkeld studieloopbanen eigenlijk kunnen zijn, en hoe relatief een term als bijvoorbeeld uitval is. Ook heeft hij als native speaker mijn Engelse vertaling van de samenvatting onder handen genomen. Craig: dank voor de inzet van je multitalent. Sjef van Stiphout dank ik voor zijn hulp bij het opstarten van de analyses. Verder wil ik Marieke Meeuwisse en Aslan Zorlu bedanken. Zij hebben samen met Sabine hoofdstuk 3

van het nodige commentaar voorzien. Aan hun adviezen en inzichten heb ik veel gehad. Marieke bedank ik daarnaast voor het verbond dat wij samen hadden, als promovendi op het onderwerp studiesucces van allochtone studenten. Samen sterker dan alleen. Sara Rezai dank ik voor haar samenwerking bij de onderzoeken waarop dit proefschrift is gebaseerd ('altijd lachen'). Je was meer dan wie ook getuige van de groei aan kwalitatief onderzoeksmateriaal (en hebt daar zelf ook de nodige stenen aan bijgedragen).

Mijn dank gaat verder uit naar mijn Amsterdamse ex-collega's van het IMES/UvA en mijn Rotterdamse collega's van Risbo/EUR. Jullie hebben gezorgd voor een werkomgeving waarin het voor mij goed toeven is, met veel belangstelling voor de vorderingen van mijn proefschrift.

Verder wil ik alle studenten en medewerkers van hogescholen en universiteiten bedanken die als respondent of informant aan de onderzoeken uit dit proefschrift hebben meegewerkt. Jullie verhalen en ervaringen hebben gezorgd voor vlees op de botten der theorie.

Naast het professionele netwerk, was er ook het persoonlijke netwerk van familie en vrienden, bij wie ik de zinnen kon verzetten en de batterij kon opladen. Grote dank voor mijn 'buddies' Jean 'Les Paul' Tillie en Ramon Verwijst (die mijn proefschrift heeft geredigeerd). Ik dank ze voor hun humor, eigenzinnige en originele kijk op het leven en steun door dik en dun. De gezamenlijk middagen en avonden in ons aller vak 421 (en daarbuiten) zijn mij zeer dierbaar. Judith Roosblad wil ik bedanken voor haar positieve instelling. Nooit gedacht dat wij als Pascallers het ooit zouden schoppen tot elkaars paranimfen. Karen Kraal dank ik voor de Amsterdamse jaren en de gedeelde liefde voor de Spannende Film. Nu het proefschrift klaar is, hebben we heel wat in te halen. Ook dank aan Nova Zembla en Kansloos (Jean, Martijn, Mike, Marc, Jan-Hein, Ruud en Judith). De oefenruimte verliet ik altijd weer vol energie. En dan natuurlijk mijn familie. Mijn moeder, Hedwig (Happy) Wolff, wiens doorzettingsvermogen een voorbeeld voor mij is. Mijn broers Ferdie, Arthur, Reggie, Michel (en hun partners Afke, Maartje, Marjolein en Helen), mijn zussen Sanny, Trudie en Lita (en hun partners Cor, Joseph en Walter) en de schoonfamilie (Jan, Ankie, Rachel en Martijn) dank ik voor hun steun en enthousiasme voor mijn wetenschappelijke inspanningen.

Een proefschrift dat grotendeels in eigen tijd is geschreven vraagt veel van het thuisfront. Irene, Tobias en Olivia: mijn grootste dank is voor jullie. Om ruimte, geduld en begrip hoefde ik nooit te vragen, dat hebben jullie mij altijd onvoorwaardelijk aangereikt. Ik verheug me op de zeeën van tijd die voor ons liggen.

Dit proefschrift draag ik op aan mijn vader, Wim Wolff, die de kunst verstond om een ieder in zijn waarde te laten.

Utrecht/Amsterdam
November 2013

1 Inleiding

Succes in het onderwijs is voor niet-westerse allochtone gemeenschappen een belangrijke sleutel tot succes in het integratieproces. Onderwijs is hét terrein bij uitstek om jongeren uit deze gemeenschappen de mogelijkheid te bieden zich te ontwikkelen tot burgers die volwaardig kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. Het behalen van een diploma draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling, vergroot de kansen op werk en inkomen en de kansen om mee te doen op allerlei terreinen.

Het hoger onderwijs neemt hierbij een bijzondere positie in. In de eerste plaats voor niet-westerse allochtone jongeren zelf. Wat in het algemeen geldt, geldt ook voor specifieke groepen: de kansen op de arbeidsmarkt zijn het grootst met een hoger onderwijsdiploma op zak. De werkloosheid onder niet-westerse allochtonen met een hbo/wo-opleiding is momenteel negen procent, voor niet-westerse allochtonen die alleen basisonderwijs of een vbo/mavo-opleiding hebben gevolgd is dit met 16 procent bijna tweemaal zo hoog (SCP, 2012). In de tweede plaats is het hoger onderwijs van invloed op de gemeenschappen waaruit deze jongeren afkomstig zijn. Deze jongeren hebben het in zich om vanwege hun studiesucces uit te groeien tot de trots van de familie, tot rolmodellen en boegbeelden van hun gemeenschap en hebben de potentie om door te groeien naar voorname posities, waar zij hun stempel kunnen drukken op belangrijke maatschappelijke domeinen. In de derde plaats speelt het hoger onderwijs een bijzondere rol omdat het te beschouwen is als een 'testcase' voor het Nederlandse onderwijssysteem. Is dit systeem toegerust om jongeren van niet-westerse en autochtone herkomst dezelfde kansen te bieden om zich toegang te verschaffen tot hogeschool of universiteit en succesvol te zijn op dit hoogste onderwijspodium?

In dit proefschrift richt ik mij op het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs in de periode 1997 tot en met 2010. Daarbij ga ik specifiek in op interacties van deze studenten met hun omgeving (ouders, studiegenoten, docenten en studentbegeleiders) en de rol van deze interacties bij het behalen van studiesucces.

1.1 Kleur in het onderwijs: gebonden aan traject en locatie

Het Nederlandse onderwijs heeft de afgelopen decennia een ware metamorfose ondergaan. Klassen in het basis-, voortgezet en middelbaar onderwijs kregen steeds meer kleur, eerst door de komst van verschillende groepen migranten en hun kinderen uit de (voormalige) koloniën, later als gevolg van arbeidsmigratie uit Zuid-Europa, Noord-Afrika en Turkije. Veel arbeidsmigranten lieten aan het eind van de jaren zeventig en begin jaren tachtig hun gezinnen naar Nederland overkomen. Ook kinderen uit de verschillende (politieke) vluchtelingengemeen-

schappen deden hun intrede. Het fenomeen dat sinds het eind van de jaren tachtig het meest in het oog springt, is de opkomst van de tweede generatie: het groeiend aantal in Nederland geboren kinderen van migrantenouders. Recent is de instroom van kinderen van Oost-Europese herkomst. Deze ontwikkelingen hebben zich nadrukkelijk gemanifesteerd in de grote steden. Ter illustratie: Amsterdam is de 21e eeuw ingegaan met een leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs die voor ongeveer de helft bestaat uit leerlingen van niet-westerse herkomst (O+S, 2002; Bureau Onderzoek en Statistiek, 2010). In Amsterdam zijn leerlingen van autochtone herkomst in de minderheid.

De schoolloopbanen van autochtone en niet-westerse allochtone jongeren verschillen sterk. Allochtone kinderen krijgen veel minder vaak een havo(-plus) advies en stromen derhalve minder vaak door naar een havo- of vwo-school. In jaar drie (cohort 2004/2005) zit ruim de helft van de autochtone leerlingen op havo/vwo. Ditzelfde geldt voor een kwart van de Antilliaanse en Surinaamse leerlingen, en voor een op de vijf Marokkaanse en Turkse leerlingen. Wel is het zo dat de tweedegeneratie Surinaamse, Marokkaanse en Turkse leerlingen vaker dan de eerste-generatie doorstroomt naar havo of vwo (SCP, 2005). Niet-westerse allochtone jongeren volgen vaker onderwijs in de beroepskolom en zijn vaker dan autochtonen te vinden in (de lagere regionen van) het vmbo en mbo. Dit geldt vooral voor jongeren van Turkse en Marokkaans herkomst (Van Esch, 2010).

De combinatie van buurt, regio (grootstedelijk) en schooltype (beroepsonderwijs) maakt dat niet-westerse allochtone leerlingen vaker met andere niet-westerse allochtone leerlingen in de klas zitten, terwijl autochtone leerlingen meer autochtone klasgenoten hebben. De leerlingenpopulatie in Nederland is etnisch meer divers geworden en het is duidelijk dat aan het eind van het basisonderwijs er – zwart/wit gesteld – een scheiding plaatsvindt: havo en vwo worden voornamelijk bevolkt door autochtone leerlingen, het beroepsonderwijs door niet-westerse allochtone leerlingen. Niet-westerse allochtone jongeren bereiken het hoger onderwijs vaker via het mbo dan autochtone jongeren. Ook bereiken zij de universiteit vaker via het hoger beroepsonderwijs.

1.2 De weg naar het hoger onderwijs: gelijke kansen?

Niet-westerse allochtone leerlingen komen op weg naar het hoger onderwijs meer obstakels tegen dan menig autochtone leerling. De eerste obstakels doen zich voor bij aanvang van het basisonderwijs in de vorm van taal- en rekenachterstanden. Deze achterstanden worden tijdens de basisschoolperiode weliswaar deels ingelopen – met name rekenachterstanden – maar blijven toch bestaan op de drempel naar het voortgezet onderwijs (SCP, 2009). Vervolgens

komen niet-westerse allochtone leerlingen vaker terecht in (de lagere regionen) van het beroepsonderwijs, waardoor zij op de lange route richting het hoger onderwijs worden gezet. De niet-westerse allochtone leerlingen die op de havo of het vwo terechtkomen, en daarmee de snelweg richting het hoger onderwijs nemen, lopen vaker vertraging op dan hun autochtone klasgenoten omdat zij vaker blijven zitten. Het Nederlandse onderwijssysteem is weliswaar dusdanig ingericht dat er meerdere wegen naar het hoger onderwijs leiden, maar voor niet-westerse allochtone leerlingen hangt daar vaak een prijskaartje aan: zij doorlopen veel vaker dan autochtone leerlingen trajecten die extra tijd kosten en extra inspanning, motivatie, doorzettingsvermogen en ambitie vereisen om de poorten van het hoger onderwijs door te mogen.

Er zijn diverse factoren op verschillende niveaus die ervoor zorgen dat minder niet-westerse allochtone dan autochtone jongeren het hoger onderwijs halen, of dit wel bereiken, maar hiervoor een langere weg moeten afleggen. Een aantal van deze factoren heeft betrekking op het milieu waaruit leerlingen afkomstig zijn, zoals de taalvaardigheid thuis (SCP, 2009), het ambitieniveau van ouders ten aanzien van de (school)loopbaan (Van der Veen, 2001) en de ondersteuning door oudere broers en/of zussen (Crul, 2000). Andere factoren hebben te maken met school, zoals de manier waarop leerlingen worden begeleid, de houding ten aanzien van ouderenbetrokkenheid, verwachtingen van docenten ten aanzien van leerlingen (Hofman, 1993) en de manier waarop docenten omgaan met een etnisch diverse samengestelde klas (Radstake, 2009). Tenslotte heeft een aantal factoren betrekking op het onderwijssysteem als geheel. Baanbrekend onderzoek op dit terrein is verricht onder leiding van Crul, waarbij de positie van tweedegeneratie migrantenjongeren op een aantal maatschappelijke terreinen in een aantal Europese landen met elkaar is vergeleken (Crul, Schneider & Lelie, 2013; Crul, Pasztor, Lelie, Mijs & Schnell, 2009). Turkse tweedegeneratie jongeren met lager-opgeleide ouders blijken in Nederland veel minder vaak door te stromen naar een academische vooropleiding dan in Zweden en Frankrijk. Een van de verklaringen is dat Franse migrantenkinderen op hun tweede of derde levensjaar naar de kleuterschool gaan, terwijl dit in Nederland gebeurt als zij vier zijn. Migrantenkinderen in Frankrijk leren dus al eerder Frans dan dat migrantenkinderen in Nederland Nederlands leren. Een andere verklaring is dat Nederland leerlingen vroeger selecteert voor het voorgezet onderwijs dan in Frankrijk en Zweden, waardoor er in Nederland minder tijd is voor talent om zich te ontwikkelen voor de pre-hoger-onderwijs routes dan in Frankrijk en Zweden. Dat uiteindelijk toch een relatief groot deel van de tweede generatie het hoger onderwijs bereikt komt door de stapelmogelijkheden die het Nederlandse onderwijssysteem biedt. Dit heeft uiteindelijk wel tot gevolg dat studenten die via stapelen het hoger onderwijs bereiken, tot drie jaar later binnenkomen dan wanneer zij een vijfjarig havo- of zesjarig vwo-traject hadden gevolgd. Deze omweg is – zoals eerder geconstateerd – ‘een route waarvoor veel doorzettingsvermogen en ambitie nodig is’ (Crul e.a., 2013, p.49).

Factoren van verschillende analyseniveaus kunnen met elkaar in verbinding staan. Zo toont Schnell (2012) in een internationaal vergelijkend onderzoek naar sociale mobiliteit onder de Turkse tweede generatie dat de verantwoordelijkheid voor het leren in Oostenrijk, vanwege het halfdaagse schoolsysteem tijdens de gehele leerplichtige periode, veel meer wordt gelegd bij het thuismilieu dan in Zweden, dat vanaf de voorschool een voldaags systeem kent. Gecombineerd met de bevinding dat Turkse tweedegeneratie jongeren in Oostenrijk veel minder vaak in het hoger onderwijs terechtkomen dan in Zweden, luidt zijn conclusie dat 'onderwijssystemen (…) die de sociale mobiliteit van de tweedegeneratie Turken minder afhankelijk maken van factoren en hulpbronnen op individueel niveau (zoals de ondersteuning van ouders, RW), tot betere onderwijsprestaties leiden' (p.263).

De genoemde factoren lijken eerder een belemmerende en vertragende werking op schoolloopbanen van niet-westerse allochtone leerlingen te hebben, dan dat zij het 'verborgen talent' van deze leerlingen ontdekken en benutten. Leerlingen en hun thuismilieu, met als belangrijkste actoren de ouders en/of andere opvoeders, zijn weliswaar voor een groot deel zelf verantwoordelijk voor prestaties op school, maar men kan zich ook afvragen of het Nederlands onderwijs wel zo is ingericht dat het zorgt voor gelijke kansen en uitkomsten voor leerlingen van autochtone en niet-westerse herkomst. Eerder lijken er mechanismen in het onderwijs te zijn die verschillen doen ontstaan (en doen blijven voortbestaan), met als gevolg dat niet-westerse allochtone jongeren minder kans hebben, of er langer over doen, om het hoger onderwijs te bereiken. Daarenboven zijn vele niet-westerse allochtone jongeren afkomstig uit (grootstedelijke) aandachtwijken en behoren zij tot bevolkingsgroepen met een gemiddeld lager opleidingsniveau en een minder gunstige arbeidsmarktpositie dan die van autochtonen (SCP, 2005; SCP 2012). Al met al is het duidelijk dat zij vanuit een geheel andere context het hoger onderwijs betreden dan vele autochtone jongeren. Voor veel niet-westerse allochtone jongeren die gaan studeren, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren (de tweede generatie), is het Nederlandse hoger onderwijs 'vreemde bodem'.

1.3 Onderzoek naar niet-westerse allochtone studenten en de centrale vraagstelling

De sterke groei van het aantal hbo- en wo-studenten van niet-westerse allochtone herkomst in de afgelopen 15 jaar is niet onopgemerkt gebleven (Inspectie van het Onderwijs 2007; Inspectie van het Onderwijs 2009). Vooral de grootstedelijke universiteiten en hogescholen zagen de etnische samenstelling van hun studentenpopulatie in rap tempo steeds meer divers worden. Deze ontwikkeling is ook aan onderzoekers niet voorbij gegaan, en in de loop der

jaren zijn er verschillende studies verschenen die geheel, of ten dele, aandacht besteedden aan deze nieuwe groep studenten in het hoger onderwijs. De meeste onderzoeken hebben betrekking op studiesucces. In ander onderzoek staan andere thema's centraal, zoals in de studie van De Jong (2012) naar de identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten.

In onderzoeken naar studiesucces, waarbij verschillende indicatoren te onderscheiden zijn als studie-uitval, -voortgang en -rendement, wordt veelal een vergelijking gemaakt tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. Er zijn studies die betrekking hebben op zowel het hbo als wo (Beekhoven, 2002; Wolff en Crul, 2002; Wolff, 2007; Ooijevaar, 2010; Meeuwisse, 2012), andere studies richten zich op alleen het hbo (Van Onzenoort, 2010) of het wo (Van den Berg, 2002). Er zijn onderzoeken waarbij een specifieke sector of opleiding centraal staat (Severiens & Joukes, 2001; Groenendijk & Hahn, 2006; Herfs, 2009; Stegers-Jager, 2012) en studies die zich richten op het studiesucces van specifieke niet-westerse allochtone groepen (Groenendijk & Hahn, 2006; Nanhoe 2012). Het algemene patroon uit deze studies is dat niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces behalen dan autochtone studenten, en ook dat er verschillen zijn tussen allochtone groepen.

Uitkomsten worden regelmatig in verband gebracht met factoren die te maken hebben met de voorgeschiedenis van niet-westerse allochtone studenten, zoals de beheersing van de Nederlandse taal, die voor de meeste groepen allochtone studenten niet de thuistaal is (Boogaard 1997; Choenni 1997; Herfs, 2009), of de rol van economisch, cultureel en sociaal kapitaal bij onderwijsmobiliteit, zoals Nanhoe (2012) laat zien in onderzoek naar academici uit lagere sociaaleconomische milieus met diverse etnische achtergronden. Ook wordt aandacht besteed aan het lange voortraject dat veel allochtone studenten hebben afgelegd, waardoor zij met vertraging het hoger onderwijs zijn ingestroomd. Met vertraging het hoger onderwijs instromen blijkt – in algemene zin – door te werken tijdens de studie en de kans op studievertraging te vergroten (Van den Berg, 2002; Wolff, 2007). Verder zijn er studies die studiekeuzeprocessen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten met elkaar vergelijken (Van Dijk 2008; Wolff & Severiens, 2011). Specifiek voor studenten met een buitenlands voortraject kan gelden dat zij een andere onderwijscultuur gewend zijn dan de Nederlandse. Dit kan tot gevolg hebben dat de aangeleerde leerstijl in het land van herkomst (zoals het reproduceren van leerstof) niet blijkt aan te sluiten bij wat in Nederland vaak van studenten wordt verwacht (zoals het zelfstandig toepassen van de leerstof), waardoor de kansen op studiesucces kleiner worden (Boogaard, 1997; Severiens & Joukes, 2001; Herfs, 2009). Daarnaast kunnen persoonlijke omstandigheden belemmerend werken, zoals – vooral in het geval van vluchtelingstudenten – zorgen over de politieke situatie in het land van herkomst, heimwee, eenzaamheid, psychische problemen en trauma's (Boogaard 1997; Herfs, 2009). Groenendijk en Hahn (2006) constateren in hun onderzoek naar onderwijsloopbanen van Turkse en

Marokkaanse juristen dat zij in hun rechtenstudie werden geconfronteerd met een 'dubbele milieumigratie'. Zowel in sociaaleconomisch als etnisch-cultureel opzicht kwamen zij bij binnenkomst op de universiteit terecht in een voor hen nieuwe omgeving.

Naast factoren met betrekking tot de voorgeschiedenis, worden er ook factoren genoemd die spelen tijdens de studie zelf. Een aantal daarvan heeft te maken met de rol van de thuisomgeving. Voorbeelden zijn de druk die wordt uitgeoefend om te presteren, niet alleen door ouders, maar ook door de gemeenschap, of het moeten voldoen aan allerlei sociale verplichtingen (Choenni 1997). Meeuwisse (2012) treft aan dat niet-westerse allochtone studenten vaker deelnemen aan familieactiviteiten en minder voor studievoortgang effectieve steun van de familie ontvangen dan autochtone studenten. Een aantal factoren heeft van doen met (door studenten ervaren) interacties binnen de leeromgeving. Hier draait het om de relatie tussen zich thuis voelen op de opleiding en sociale en academische integratie enerzijds en studiesucces anderzijds (Beekhoven, 2002; Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Severiens, Wolff, Meeuwisse, Rezai & De Vos, 2008; Severiens & Wolff, 2008; Meeuwisse, 2012). De kwantitatieve uitkomsten uit deze onderzoeken laten een gevarieerd beeld zien. Zo blijkt uit onderzoek van Beekhoven (2002) dat allochtone hbo-studenten die zichzelf definiëren als behorend tot een allochtone groep, zich minder geïntegreerd voelen en minder studievoortgang boeken dan allochtone hbo-studenten die zichzelf beschouwen als Nederlands én behorend tot een allochtone groep. Beekhoven ziet dit als aanwijzing dat allochtone studenten met een dubbele etnische oriëntatie meer studievoortgang boeken omdat zij het leven in twee culturen weten te combineren en toegang hebben tot twee netwerken. Severiens en Wolff (2008) treffen aan dat niet-westerse allochtone en autochtone studenten in dezelfde mate geïntegreerd zijn in hun leeromgeving, maar dat er wel verschillen zijn als het gaat om het verband tussen formele academische integratie (interacties met docenten in formele lessituaties) en studievoortgang: voor niet-westerse allochtone studenten wordt er geen verband gevonden, maar voor autochtone studenten wel (betere integratie, meer studievoortgang). Meeuwisse (2012) constateert dat niet-westerse allochtone studenten zich meer op de opleiding thuis voelen bij goede formele (dat wil zeggen: studiegerelateerde) contacten, terwijl dit voor autochtone studenten juist het geval is bij goede informele contacten. Uit deze studie van Meeuwisse blijkt verder dat het zich thuis voelen op de opleiding voor niet-westerse allochtone studenten niet, maar voor autochtone studenten wél samenhangt met studievoortgang.

Uit bovengenoemde onderzoeksbevindingen met betrekking tot (sociale en academische) integratie en zich thuis voelen op de opleiding, is op te maken dat de interactie tussen studenten en hun leeromgeving van invloed kan zijn op studiesucces, maar dat dit ook afhangt van het soort interacties en dat uitkomsten per groep kunnen verschillen.

Veel Nederlands onderzoek naar studiesucces van niet-westerse allochtone studenten is gebaseerd op materiaal dat is verzameld onder studenten. Dit onderzoek blijft hierdoor beperkt tot percepties van studenten. Andere invalshoeken blijven onderbelicht. Zo is er weinig aandacht voor hoe vanuit opleidingen wordt aangekeken tegen het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten (in relatie tot dat van autochtone studenten), laat staan dat het student- en opleidingsperspectief in een en dezelfde studie naast elkaar worden gelegd.

In de periode 2002 tot en met 2010 heb ik een aantal studies uitgevoerd (of meegewerkt aan studies) naar studiesucces van niet-westerse allochtone studenten. In veel van deze onderzoeken heb ik interacties bestudeerd van studenten met actoren die een rol hebben gespeeld in hun studiekeuzeproces en met actoren uit hun leeromgeving. In dit proefschrift breng ik het onderzoeksmateriaal uit deze studies bij elkaar om deze systematisch met elkaar te verbinden.

De meerwaarde van mijn proefschrift is dat het beschikbare materiaal het mogelijk maakt om studiesucces van niet-westerse allochtone studenten vanuit een bredere kijk dan alleen het studentperspectief te bestuderen. Naast materiaal dat afkomstig is van niet-westerse allochtone studenten (én autochtone studenten, zodat deze groepen met elkaar kunnen worden vergeleken), heb ik ook materiaal verzameld over de opzet van een aantal hbo- en wo-opleidingen (het curriculum op papier) en over de praktijk van het opleiden van een etnisch diverse groep studenten zoals ervaren door opleidingsmanagement, docenten en studentbegeleiders (studieadviseurs, mentoren en studieloopbaancoaches/-begeleiders). Door gebruik te maken van verschillende bronnen, kan ik een bredere kijk ontwikkelen op de totstandkoming van het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten dan mogelijk is met materiaal dat is gebaseerd op ervaringen van deze studenten alleen. Studiesucces wordt in dit proefschrift dus niet alleen in verband gebracht met kenmerken en ervaringen van studenten, maar ook met kenmerken van en ervaringen vanuit opleidingen, en er wordt bestudeerd hoe het student- en opleidingsperspectief op elkaar inwerken.

In dit proefschrift stel ik de volgende vragen centraal:

1. *Hoe hebben studie-uitval en –rendement van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs zich ontwikkeld in de periode 1997-2010 in vergelijking met die van autochtone studenten?*

2. *Zijn verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten te relateren aan achtergrondkenmerken van studenten (bijvoorbeeld etnische herkomst of vooropleiding)?*

3. *Welke rol spelen sociale hulpbronnen in het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten?*

Onder sociale hulpbronnen versta ik personen in de thuis- en leeromgeving van studenten die hen kunnen ondersteunen in het behalen van studiesucces. Personen in het thuismilieu zijn bijvoorbeeld ouders en broers of zussen. Personen in de leeromgeving zijn bijvoorbeeld studiegenoten, docenten en studentbegeleiders.

1.4 De opbouw van dit proefschrift

Ik begin dit proefschrift met een eerste verkenning van het studiesucces van studenten van niet-westerse herkomst (Antillianen/Arubanen, Surinamers, Turken, Marokkanen en de groep 'Overig niet-westers') in het Nederlandse hoger onderwijs (hbo en wo) aan de hand van landelijke gegevens. In hoofdstuk 2 analyseer ik gegevens die afkomstig zijn uit StatLine, de openbare databank van het Centraal Bureau voor de Statistiek. StatLine bevat gegevens op groepsniveau. In de eerste plaats kijk ik in hoeverre de samenstelling van de hbo- en wo-instroom is veranderd in de periode 1997 tot en met 2010. Het aantal studenten van niet-westerse herkomst is in deze periode toegenomen, maar om hoeveel studenten gaat het nu eigenlijk en welke gevolgen heeft dit gehad voor de samenstelling van de studentenpopulatie in Nederland? Zijn niet-westerse allochtone studentengroepen anders samengesteld dan de groep autochtone studenten naar geslacht, vooropleiding en studiesector en is de samenstelling van niet-westerse allochtone studentengroepen in de bestudeerde periode zelf ook veranderd, bijvoorbeeld als het gaat om het aandeel niet-westerse allochtone studenten van de tweede generatie (in Nederland geborenen)? Vervolgens richt ik mijn aandacht op het studiesucces van deze studenten door na te gaan hoe studie-uitval en -rendement zich hebben ontwikkeld en stel ik de belangrijke vraag hoe hun studiesucces zich verhoudt tot dat van autochtone studenten. Vallen niet-westerse allochtone studenten vaker uit dan autochtone studenten? Behalen niet-westerse allochtone groepen en de autochtone groep dezelfde rendementen: is na zes jaar studeren in het hbo of zeven jaar studeren in het wo eenzelfde percentage niet-westerse allochtone als autochtone studenten afgestudeerd? En ook: behalen de verschillende niet-westerse allochtone groepen eenzelfde mate van studiesucces of presteert de ene groep beter dan de andere? En een andere belangrijke vraag: worden verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten door de jaren heen kleiner, blijven deze verschillen gelijk, of worden zij juist groter?

In hoofdstuk 3 ga ik na in hoeverre verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten te verklaren zijn aan de hand van een aantal studentkenmerken. De data zijn afkomstig van een bestand van de Informatie Beheer Groep (IBG, sinds enige jaren opgegaan in de Dienst Uitvoering Onderwijs) dat gegevens bevat op het individuele niveau. Hierdoor

wordt het mogelijk om in de analyses te controleren voor kenmerken. De volgende kenmerken worden in de analyses betrokken: etnische herkomst, geboorteland, vooropleiding, geslacht, studiesector, instroommoment (is een student met vertraging het hoger onderwijs binnengekomen?) en omzwaai (is een student geswitcht van opleiding?). De indicatoren voor studiesucces zijn studiebehoud (het tegenovergestelde van studie-uitval) en afstuderen. De gehanteerde analysemethode is logistische regressieanalyse. Ik stel mijzelf in dit hoofdstuk de volgende vragen: hangt de kans op studiebehoud en afstuderen samen met etnische herkomst, controlerend voor andere kenmerken? Is er een verband tussen de kans op studiebehoud en afstuderen enerzijds en algemene kenmerken zoals geslacht, vooropleiding, instroommoment en omzwaai anderzijds? En als dit het geval is: zijn verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten dan te verklaren doordat zich onder studenten van niet-westerse herkomst een grotere groep 'risico'-studenten bevindt, bijvoorbeeld omdat er een relatief grote groep niet-westerse allochtone studenten met vertraging het hoger onderwijs binnenkomt? En ten slotte: hangt het studiesucces van niet-westerse allochtone en autochtone studenten samen met dezelfde factoren, of zijn er indicaties dat het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten op een andere manier tot stand komt dan het studiesucces van autochtone studenten?

De analyses uit hoofdstukken 2 en 3 leveren antwoorden op, maar roepen tegelijkertijd ook een aantal vragen op. Bijvoorbeeld hoe het komt dat de ene niet-westerse allochtone studentengroep beter presteert dan de andere, welke rol het thuismilieu, in termen van sociale klasse, speelt bij studiesucces (sociale klasse, of een proxy daarvan, is niet opgenomen in de door mij gebruikte landelijke administratieve bestanden) en hoe het komt dat het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten door andere factoren lijkt te worden bepaald dan het studiesucces van autochtone studenten. Om op deze vragen te reflecteren vervolg ik het proefschrift in hoofdstuk 4 met een theoretisch intermezzo. Als uitgangspunt neem ik de interactionele uitvaltheorie van Tinto (1975, 1993), waarin de concepten sociale en academische integratie centraal staan. Het basisidee in Tinto's theorie is dat hoe beter interacties van studenten verlopen met medestudenten, docenten en studentbegeleiders, des te beter zij geïntegreerd zijn in de sociale en academische systemen van de leeromgeving en hoe kleiner de kans is dat zij zullen uitvallen. Hoewel zeer bruikbaar als startpunt, laat Tinto's theorie de volgende vraag onbeantwoord: hoe komt het dat de ene student (of de ene groep studenten) beter sociaal en academisch geïntegreerd is dan de andere student (of de andere groep studenten)? Om deze vraag te beantwoorden is het niet voldoende om alleen te kijken naar wat er op opleidingen gebeurt, maar moet in de analyse ook worden betrokken welke invloed de voorgeschiedenis van studenten heeft op hun latere succes in het hoger onderwijs. Massey, Charles, Lundy, & Fischer (2002) bieden een aanknopingspunt door de kapitaalbenadering als invalshoek naar voren te

brengen. Het uitgangspunt daarbij is dat de (witte) meerderheidsgroep betere studieprestaties in het hoger onderwijs levert dan een aantal (etnische) minderheidsgroepen omdat deze, mede vanuit hun achtergrond, makkelijker toegang heeft tot verschillende kapitaalsoorten (zoals cultureel, sociaal en economisch kapitaal) die relevant zijn voor het behalen van studiesucces. De concepten cultureel en economisch kapitaal worden uitgediept aan de hand van inzichten van Bourdieu (1997). Cultureel kapitaal blijkt een geschikt concept voor de bestudering van de invloed van het thuismilieu op de vorming van studenten in het voortraject en de echo die daarvan doorklinkt tijdens het studieproces. Het concept sociaal kapitaal wordt uitgewerkt aan de hand van werk van Putnam (2000) en Coleman (1988). Sociaal kapitaal blijkt een bruikbaar concept bij het bestuderen van studiekeuzeprocessen en de interacties van studenten met andere actoren binnen hun leeromgeving.

Na deze theoretische uiteenzetting komt in de hoofdstukken 5 en 6 de empirie aan bod. Het onderzoeksmateriaal dat voor deze hoofdstukken is verzameld, is kwalitatief van aard. De nadruk in dit materiaal ligt op sociale contacten van studenten bij het studiekeuzeproces en binnen hun leeromgeving, en op de vraag in hoeverre deze contacten als sociale hulpbron dienen bij het behalen van studiesucces. In hoofdstuk 5 staat het studentperspectief centraal en kijk ik aan de hand van materiaal dat verzameld is onder studenten van niet-westerse en autochtone herkomst, in hoeverre studiekeuzeprocessen en studie-ervaringen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten van elkaar verschillen en waarom niet-westerse allochtone studenten uitvallen of blijven doorstuderen. Welke rol spelen ouders in de ogen van studenten bijvoorbeeld bij de studiekeuze en welke ondersteuning bieden zij tijdens het studeren? Wat is de bijdrage van overige familie en vrienden? Hoe verlopen de interacties met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders? En komt de etnische herkomst van studenten als issue naar voren in deze interacties?

In hoofdstuk 6 staat de leeromgeving van wo- en hbo-opleidingen centraal. Uit een vergelijking van studieprestaties van niet-westerse allochtone en autochtone studenten op een aantal opleidingen komt naar voren dat er, zoals verwacht, opleidingen zijn waar niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces behalen dan autochtone studenten. Echter, er zijn ook opleidingen waar er nauwelijks verschillen in studiesucces worden gevonden. De belangrijkste vraag in dit hoofdstuk is dan ook waarin opleidingen waar de verschillen klein of niet aanwezig zijn zich onderscheiden van opleidingen waar de verschillen groot zijn. Deze vraag wordt beantwoord met behulp van interviews met studenten van niet-westerse en autochtone herkomst, het opleidingsmanagement, docenten en studentbegeleiders van drie wo- en zes hbo-opleidingen. Ieder van deze opleidingen wordt dus vanuit verschillende perspectieven beschouwd. Uit de analyses blijkt dat er elementen in de leeromgeving van opleidingen zijn die

samenhangen met de gelijkheid van kansen op studiesucces voor studenten uit diverse etnische groepen.

In slothoofdstuk 7 presenteer ik de bevindingen uit de voorgaande hoofdstukken en worden de uitkomsten uit de analyses van de landelijke bestanden, de inzichten vanuit de theorie, en de resultaten uit de bestudering van het empirische onderzoeksmateriaal met elkaar verbonden.

2 Instroom, uitval en rendement 1997/98-2009/10: een eerste verkenning

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is een eerste verkenning naar de positie van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs. Voor deze verkenning wordt gebruik gemaakt van hoger onderwijs gegevens die door het Centraal Bureau voor de Statistiek (het CBS) beschikbaar zijn gesteld in de openbare databank StatLine. StatLine bevat instroom-, uitval- en rendementsgegevens van groepen studenten. Deze gegevens zijn gekoppeld met gegevens uit de gemeentelijke basisadministratie (GBA), waardoor studentengroepen kunnen worden onderscheiden naar etnische herkomst. Onder niet-westerse allochtonen verstaat het CBS personen van wie tenminste één ouder in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (met uitzondering van Indonesië en Japan) of Turkije is geboren.

De vragen die in dit hoofdstuk centraal staan zijn:

1. Levert een analyse van door het CBS beschikbaar gestelde gegevens in de openbare databank StatLine aanwijzingen op dat niet-westers allochtone studenten en autochtone studenten van elkaar verschillen wat betreft a) samenstelling van de instroom, b) studie-uitval en c) afstudeerrendement?

2. Welke indicaties zijn er dat instroomkenmerken van diverse etnische groepen samenhangen met verschillen in studie-uitval en rendement?

In tabel 2.1 staan de gegevens weergegeven die in StatLine beschikbaar zijn gesteld met betrekking tot herkomstgroeperingen in het hoger onderwijs. Er kan bijvoorbeeld worden nagegaan hoe een bepaalde etnische groep (bijvoorbeeld 'studenten van Surinaamse herkomst') is samengesteld naar geslacht en wat voor deze groep de uitval en rendementen van mannen zijn in vergelijking met die van vrouwen.

Dit hoofdstuk heeft betrekking op de instroomcohorten 1997/98 tot en met 2009/10, dus in totaal 13 cohorten (instroomcohort 2009/10 was het meest recente instroomcohort op het moment dat de gegevens zijn verzameld). Aangezien in de analyses ook een onderscheid is gemaakt naar zeven etnische herkomstgroepen (autochtonen, niet-westerse allochtonen, Turken, Marokkanen Surinamers, Antillianen/Arubanen), worden omwille van de leesbaarheid alleen de hoofdontwikkelingen geschetst. Gedetailleerde gegevens zijn terug te vinden in bijlage 1. Vanwege diezelfde leesbaarheid is de bestudeerde periode in drie tijdvakken ingedeeld: a) de periode voor de invoering van het bachelor-master

systeem (cohorten 1997/98 tot en met 2001/02), b) de beginperiode van het BAMA-stelsel en c) de jaren daaropvolgend.

Tabel 2.1 Beschikbare gegevens in CBS-StatLine met betrekking tot herkomstgroeperingen*

	Instroom	Uitval	Rendement
Algemeen	x	x	x
Generatie	x	-	-
Sekse	x	x	x
Studierichting	x	x	x
Vooropleiding	x	x	x

*autochtonen, niet-westerse allochtonen, Turken, Marokkanen Surinamers, Antillianen/Arubanen, overig niet-westerse allochtonen

In de volgende paragraaf wordt gekeken of de verschillende etnische groepen evenredig vertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs en of instromers uit deze groepen zich in dezelfde mate hebben verspreid over het hoger beroeps- en universitaire onderwijs. Paragraaf 2.3 heeft betrekking op instroom, uitval en rendementen in het hoger beroepsonderwijs, paragraaf 2.4 op het universitaire onderwijs. In paragraaf 2.5 worden de conclusies geformuleerd.

2.2 Het hoger onderwijs aan de poort: groei, evenredigheid en verdeling naar hoger onderwijssoort

Een grote meerderheid van de studenten heeft zich toegang verschaft tot het Nederlandse hoger onderwijs met een mbo-, havo- of vwo-diploma. Is er een verschil tussen autochtonen en niet-westerse allochtonen in de doorstroom vanuit het middelbaar naar het hoger onderwijs? Een indicatie hiervoor zijn de gegevens over de directe doorstroom van geslaagde leerlingen van verschillende etnische groepen naar het hoger onderwijs (gegevens over de indirecte doorstroom – bijvoorbeeld vo/mbo geslaagden die een gap year nemen – ontbreken). Uit tabel 2.2 blijkt dat niet-westerse allochtone leerlingen vaker dan autochtone leerlingen vanuit middelbaar onderwijs doorstromen naar het hoger onderwijs. Vooral het verschil in doorstroom op het mbo-niveau springt in het oog. Het aandeel gediplomeerde niet-westerse allochtone mbo-leerlingen dat doorstudeert is over de periode 2005-2010 gemiddeld 15 procentpunten hoger dan onder gediplomeerde autochtone mbo-leerlingen.

Deze doorstroomverschillen vanuit het mbo kunnen verschillende achtergronden hebben. Eén mogelijkheid is dat de groep niet-westerse allochtone geslaagden uit een meer selecte groep leerlingen bestaat dan de groep autochtone geslaagden. Volgens deze veronderstelling vindt selectie onder niet-westerse allochtone jongeren in een eerder stadium en meer ingrijpend plaats en kan de grotere doorstroom van niet-westerse allochtone mbo'ers verklaard worden

doordat voor veel niet-westerse allochtone jongeren het mbo de weg is om het hoger onderwijs binnen te komen. Bij deze groep is 'hun talent niet herkend op de basisschool' (Crul, Pasztor & Lelie, 2008, p.7). Zij zitten daarom vaker dan hun autochtone klasgenoten op het mbo met een hogeronderwijsambitie. Ook de arbeidsmarktpositie kan een rol spelen. CBS-cijfers laten zien dat onder 20–23-jarige mbo-niveau 4 gediplomeerden die in de periode 2005-2008 de arbeidsmarkt op zijn gegaan, autochtonen vaker werk hebben dan niet-westerse allochtonen (87 versus 75 procent). Het is voorstelbaar dat gezien dit gegeven niet-westerse allochtone mbo'ers eerder kiezen voor een hbo-opleiding dan voor de arbeidsmarkt.

Tabel 2.2 Directe doorstroom van geslaagde niet-westerse allochtone en autochtone leerlingen naar het hoger onderwijs (gemiddelde periode 2005-2010)

Doorstroom van leerlingen vanuit:	Niet-westerse allochtone leerlingen	Autochtone leerlingen
Mbo	54%	39%
Havo	83%	78%
Vwo	87%	85%

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Het Nederlandse hoger onderwijs heeft de afgelopen dertien jaar een groei doorgemaakt: het aantal studenten dat jaarlijks instroomt op hogescholen en universiteiten is in deze periode toegenomen (zie tabel 2.3). Het aantal autochtone instromers is met 30 procent toegenomen, van 71.000 in het studiejaar 1997/98 tot bijna 93.000 in het jaar 2009/10. Het aantal instromers van niet-westerse afkomst is in relatieve zin sneller gegroeid: van een kleine 7.200 studenten in 1997 tot meer dan 20.000 in 2009. Dit is bijna een verdrievoudiging van het aantal studenten. Procentueel is het aandeel niet-westerse allochtone studenten in de totale instroom bijna twee keer zo groot geworden (van acht naar 15 procent).

Wanneer instroomaantallen als aandeel worden beschouwd van de totale bevolking in de leeftijdsgroep van 17 tot 25 jaar, een grens om ook studenten mee te nemen die via een omweg in het hoger onderwijs terechtkomen, dan blijken de groepen niet-westerse allochtone en autochtone eerstejaars vrijwel evenredig vertegenwoordigd (tabel 2.4).[1]

Tabel 2.4 toont tevens dat er bij de groep 17–25-jarigen in relatieve zin een toename is van het aandeel personen dat aan een hogeronderwijsopleiding begint. Deze toename is het grootst bij de groep niet-westerse allochtonen. Het

[1] StatLine bevat geen leeftijdsgegevens van HO-instromers. Om toch een indicatie te krijgen van de mate van doorstroom is per etnische groep het aantal instromers gedeeld door het aantal personen in de leeftijdscategorie 17-25 jarigen.

aandeel eerstejaars is in de periode 1997-2009 meer dan verdubbeld van drie naar zeven procent.

Tabel 2.3 HO-instroom naar herkomstgroepering cohorten 1997-2006 (absolute aantallen, aandeel van de totale instroom en groeipercentages van cohort 2009/10 t.o.v. cohort 1997/98)

	Autochtonen		NW-allochtonen	
	Abs.	% van totale instroom	Abs.	% van totale instroom
1997/98	71 206	77%	7 127	8%
1998/99	73 292	75%	8 095	8%
1999/00	77 277	74%	9 221	9%
2000/01	76 854	73%	10 178	10%
2001/02	76 502	72%	11 503	11%
2002/03	74 349	72%	12 900	13%
2003/04	80 339	73%	14 197	13%
2004/05	82 152	73%	14 955	13%
2005/06	83 239	73%	15 075	13%
2006/07	84 065	71%	16 172	14%
2007/08	85 728	70%	17 506	14%
2008/09	87 816	70%	18 430	15%
2009/10*	92 703	69%	20 016	15%
Groei-% 97-09	*30 procent*		*181 procent*	

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

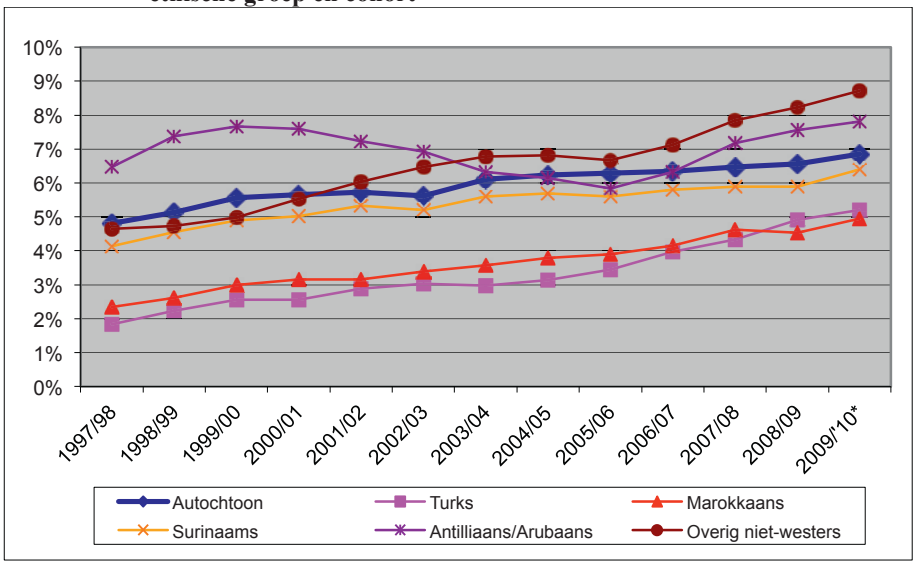
Tabel 2.4 Instroom hoger onderwijs als percentage van de totale 17-25 jarige bevolking naar herkomstgroepering en cohort

Cohort	Autochtonen	NW-allochtonen
1997/98	5%	3%
1998/99	5%	4%
1999/00	6%	4%
2000/01	6%	4%
2001/02	6%	5%
2002/03	6%	5%
2003/04	6%	5%
2004/05	6%	5%
2005/06	6%	5%
2006/07	6%	6%
2007/08	6%	6%
2008/09	7%	6%
2009/10*	7%	7%

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

De uitkomsten liggen anders als de groep niet-westerse allochtonen wordt uitgesplitst naar specifieke etnische groepen. In figuur 2.1 is te zien dat er meer personen van Antilliaanse/Arubaanse afkomst en uit de groep 'Overig niet-westers' het hoger onderwijs instromen dan uit de groep 'Autochtonen' (met uitzondering van cohort 2005/06, waarin de instroom van autochtone studenten hoger is dan van studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst). Studenten van Surinaamse herkomst zijn licht ondervertegenwoordigd in vergelijking met de autochtonen. HO-instromers zijn daarentegen sterk ondervertegenwoordigd onder jongeren van Turkse en Marokkaanse herkomst.

Figuur 2.1 Instroom als percentage van de totale 17-25 jarige bevolking naar etnische groep en cohort



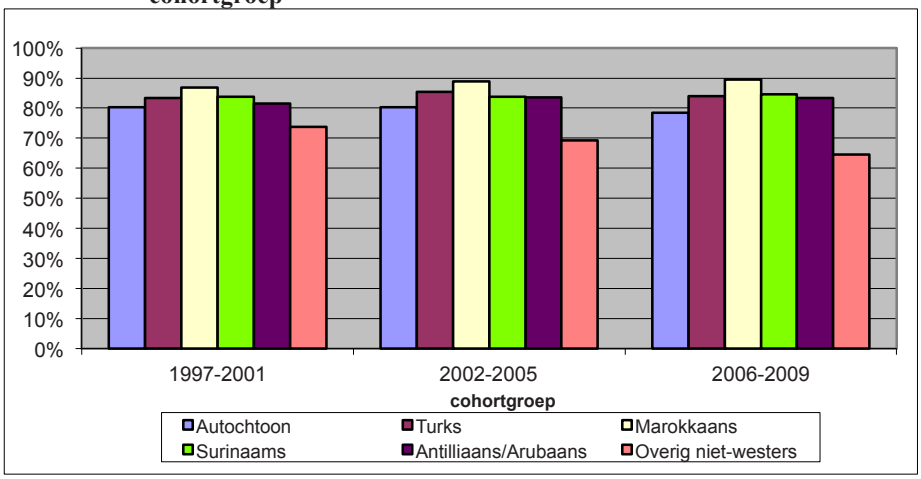
*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Bovenstaande gegevens hebben betrekking op het hoger onderwijs als geheel. Het Nederlandse hogeronderwijssysteem bestaat echter uit het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijke (of universitaire) onderwijs. In figuur 2.2 wordt per etnische groep getoond hoeveel procent van de hogeronderwijsinstromers voor het hbo kiest.

In de eerste plaats wordt duidelijk dat een overgrote meerderheid van de studenten naar het hbo gaat. In de tweede plaats blijkt de verdeling van eerstejaars over het hbo en wo per etnische groep te verschillen. Ongeveer 80 procent van de autochtone instroom is een hbo-inschrijving. Het percentage instromers van Marokkaanse afkomst ligt daar ruim boven. Zij gaan van alle getoonde etnische groepen het vaakst – en steeds vaker – naar het hbo. Studenten uit de groep 'Overig niet-westers' kiezen het minst vaak voor een hbo-studie en dat percentage neemt bovendien af: van gemiddeld 74 procent in

het tijdvak 1997-2001 naar gemiddeld 64 procent in het tijdvak 2006-2009. Van alle etnische groepen starten zij dus het vaakst op een universiteit en door de jaren heen zijn zij dat in toenemende mate gaan doen.

Figuur 2.2 Aandeel hbo-instroom van totale HO-instroom naar etnische groep en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

2.3 Het hoger beroepsonderwijs

In deze paragraaf staan ontwikkelingen in het hoger beroepsonderwijs centraal op het gebied van instroom, uitval en rendementen. Deze ontwikkelingen worden specifiek bekeken per groep en er wordt een verder onderscheid gemaakt naar de kenmerken generatie, sekse, studierichting en vooropleiding.

2.3.1 Instroom

In tabel 2.5 worden de jaarlijkse absolute instroomaantallen voor de verschillende herkomstgroeperingen getoond. Onderaan staat per groepering de groei aangegeven die heeft plaatsgehad van studiejaar 1997/98 tot en met studiejaar 2009/10. De aantallen eerstejaars zijn veel groter voor de autochtonen dan voor de niet-westerse allochtonen, maar het aantal niet-westerse allochtone studenten neemt veel sneller toe. Het aantal autochtone eerstejaars is van 1997 tot 2009 met 27 procent gegroeid (van 57.000 naar 72.000 studenten). Het aantal niet-westerse allochtone eerstejaars is in deze periode met bijna 170 procent toegenomen (van 5.600 naar 15.200 studenten), een groei die ruim zes maal sneller is gegaan dan bij de autochtone instroom.

Tabel 2.5 Hbo-instroom naar herkomstgroepering cohorten 1997-2009 (absolute aantallen) en groeipercentages van cohort 2009/10 t.o.v. cohort 1997/98

	Autochtoon	NW allochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans/ Arubaans	Overig NW
1997/98	56783	5635	762	875	1542	848	1608
1998/99	58374	6446	976	1030	1684	998	1758
1999/00	62331	7495	1138	1241	1834	1163	2119
2000/01	62308	8353	1169	1309	1908	1290	2677
2001/02	61379	9293	1293	1371	2013	1338	3278
2002/03	59944	10391	1444	1540	2079	1411	3917
2003/04	65234	11075	1447	1656	2271	1356	4345
2004/05	65721	11605	1561	1817	2393	1281	4553
2005/06	66284	11621	1665	1862	2460	1252	4382
2006/07	66750	12533	1991	2008	2596	1336	4602
2007/08	67637	13301	2101	2211	2646	1433	4910
2008/09	68485	13935	2407	2173	2582	1588	5185
2009/10*	72035	15165	2588	2302	2884	1695	5696
Groei-% 97-09	*27%*	*169%*	*240%*	*163%*	*87%*	*100%*	*254%*

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, , bewerking: RW

De snelste groei vindt plaats in de groep 'Overig niet-westers' die met ruim 250 procent is toegenomen. Ook het aantal studenten van Turkse afkomst is met 240 procent sterk gegroeid. Het aantal studenten van Marokkaanse studenten is met 163 procent toegenomen. Het aantal studenten van Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse herkomst is in de periode 1997-20009 verdubbeld. De instroomgroei onder studenten afkomstig uit de arbeidsmigrantengemeenschappen voltrekt zich dus in een veel sneller tempo dan onder studenten uit de (post-)koloniale gemeenschappen.

Behalve in absolute zin, is de groep niet-westerse allochtone studenten ook in relatieve zin groter geworden. Uit tabel 2.6 blijkt dat het aandeel studenten van niet-westerse allochtone afkomst zich van 1997 tot 2009 bijna heeft verdubbeld van acht naar 15 procent. Hiermee wordt duidelijk dat de hbo-studentenpopulatie sinds het einde van de 20ste eeuw in etnisch opzicht steeds diverser is geworden.[2]

[2] De percentages voor de groepen 'Westerse allochtonen' en 'Etnisch onbekend' hebben wij in de tabel achterwege gelaten. Daarom telt het aandeel autochtone en niet-westerse

Tabel 2.6 Hbo-instroom 1997-2009, aandeel autochtone en niet-westerse allochtone studenten in de totale hbo-instroom

Cohort	Autochtonen	NW-allochtonen
1997/98	78%	8%
1998/99	76%	8%
1999/00	74%	9%
2000/01	73%	10%
2001/02	72%	11%
2002/03	73%	13%
2003/04	74%	13%
2004/05	74%	13%
2005/06	75%	13%
2006/07	73%	14%
2007/08	73%	14%
2008/09	72%	15%
2009/10*	72%	15%

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

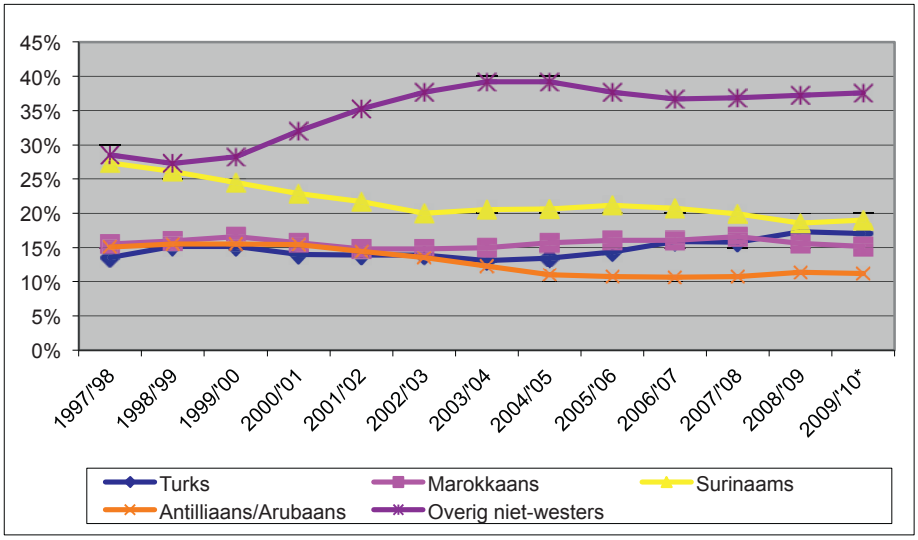
Binnen de groep niet-westerse allochtone eerstejaars hebben eveneens verschuivingen plaatsgevonden. In figuur 2.3 is te zien hoe groot het aandeel van de verschillende niet-westers allochtone groepen is in de totale niet-westerse allochtone instroom.

De groep niet-westerse allochtone studenten bestaat sinds 2001/02 voor 35 tot 40 procent uit studenten met als herkomst 'Overig niet-westers', waarmee dit de grootste niet-westerse allochtone groep is. Binnen de groep overig niet-westerse studenten wordt de grootste groep gevormd door studenten van Iraanse afkomst, gevolgd door studenten met als herkomst China, Afghanistan, Hongkong, Irak of Vietnam. Deze zes groepen maken gezamenlijk 40 procent uit van de totale groep 'Overig niet-westers', die uit meer dan 150 verschillende herkomstlanden bestaat.

---

allochtone studenten niet gezamenlijk op tot 100 procent. Het aandeel 'Etnisch onbekend' is in de periode 1997-2009 gedaald van zeven naar vier procent.

Figuur 2.3 Aandeel afzonderlijke niet-westerse allochtone herkomstgroepen in de totale niet-westerse allochtone hbo-instroom 1997-2009



*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

De geschetste ontwikkelingen geven een beeld van groepen als geheel. De samenstelling van deze groepen is door de jaren heen veranderd wat betreft generatie, sekse en vooropleiding.[3]

De Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studentgroepen laten een sterke groei zien van het aandeel tweede generatie (in Nederland geboren), dat inmiddels ook een (zeer) ruime meerderheid binnen de totale instroom vormt (rond de 80 procent). Onder Antilliaanse/Arubaanse studenten uit de groep 'Overig niet-westers' bestaat de meerderheid uit de eerste-generatie.

De studentgroepen van Turkse, Marokkaanse en overig niet-westerse herkomst bestond aan het eind van de jaren negentig nog voor een minderheid uit vrouwen. Inmiddels is het aandeel vrouwen binnen de Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse studentgroepen groter dan in de groep autochtonen (vrouwen vormen in alle etnische groepen momenteel de meerderheid).

Kijkend naar vooropleiding wordt onder autochtonen de grootste groep gevormd door havisten. Binnen de groep Surinaamse, Marokkaanse en Turkse instromers bevinden zich steeds meer mbo'ers: daar vormen zij inmiddels de meerderheid. Onder Antilliaanse/Arubaanse eerstejaars waren havisten de

[3] Zie voor instroomgegevens bijlage 1: Figuren a.1 t/m a.10 en Tabel a.1.

grootste groep, maar momenteel is het aandeel mbo'ers groter dan het aandeel havisten. In de groep 'Overig niet-westers' bestaat de grootste groep uit 'Overige vooropleidingen', hieronder bevinden zich studenten met een buitenlandse vooropleiding, terwijl het aandeel mbo'ers het kleinst is vergeleken met de andere etnische herkomstgroepen.

Onder niet-westerse allochtonen is de richting Bedrijfskunde/administratie het meest populair, gevolgd door Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs. Ook bij de afzonderlijke niet-westerse allochtone instroomgroepen zijn deze drie afstudeerrichtingen het meest in trek. Uitzondering is de groep 'Overig niet-westers'. Ook hier is Bedrijfskunde/administratie 'marktleider', maar is de instroom relatief laag bij Onderwijs en Gezondheidszorg/welzijn en relatief hoog bij Persoonlijke dienstverlening, Vervoer. De groep autochtone instromers is meer dan de groep niet-westerse allochtone instromers over de diverse studierichtingen verspreid.

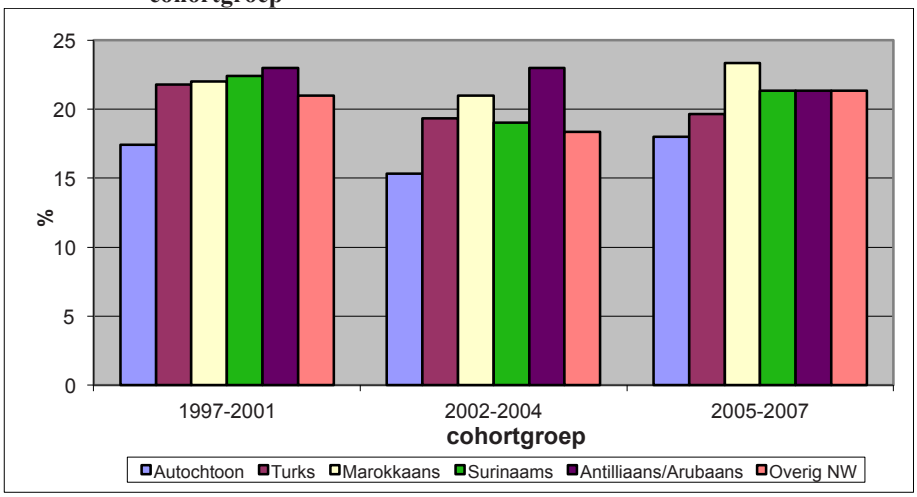
2.3.2 Uitval

In deze paragraaf worden gegevens gepresenteerd over de hbo-uitval na twee jaar. Er wordt gekeken naar de eerste twee jaar omdat in deze periode de meeste studenten stoppen (Wolff, 2007). Een persoon wordt als uitvaller beschouwd als hij/zij het hoger onderwijs heeft verlaten. Omzwaai (wisseling van opleiding) wordt niet als uitval gerekend. Er worden alleen cijfers gepresenteerd met betrekking tot de groep voltijdstudenten omdat dit de grootste groep studenten is en omdat het aantal deeltijdstudenten uit bepaalde niet-westerse allochtone groepen dusdanig klein is dat het CBS uitvalpercentages bij een verdere uitsplitsing (bijvoorbeeld naar sekse of vooropleiding) niet heeft vermeld.

In figuur 2.4 staat per etnische groep het uitvalpercentage na twee jaar vermeld voor drie cohortgroepen: 1997-2001 (de pre-BAMA periode), 2002-2004 (de beginjaren van het BAMA-stelsel) en 2005-2007. De figuur toont dat de uitval onder autochtone studenten structureel lager is dan onder studenten uit de vijf niet-westerse allochtone herkomstgroepen. Er zijn geen trends te onderscheiden in de zin dat uitval over de bestudeerde periode structureel daalt of stijgt. Het is opvallend dat bij alle etnische groepen, met uitzondering van de groep Antillianen/Arubanen, de uitvalpercentages dalen in cohortgroep 2002-2004 om daarna weer te stijgen. Wellicht heeft deze ontwikkeling te maken met de invoering van het BAMA-stelsel.

Hoewel er uitvalverschillen zijn tussen de diverse niet-westerse allochtone groepen, is moeilijk te zeggen of de ene groep het beter doet dan de andere. Over de gehele linie vallen Antilliaanse/Arubaanse en Marokkaanse studenten vaker uit, en studenten van Turkse herkomst en uit de groep 'Overig niet-westers' minder vaak. Het gaat echter om kleine verschillen.

Figuur 2.4 Uitval-% na twee jaar, hbo-voltijdstudenten naar herkomst- en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Hoe verhouden de diverse groepen zich tot elkaar wat betreft uitval naar sekse, vooropleiding en studierichting?[4]

Vrouwen vallen in alle etnische groepen minder uit dan mannen. Autochtone vrouwen hebben de laagste, niet-westerse allochtone mannen de hoogste uitvalpercentages. Autochtone mannen en niet-westerse allochtone vrouwen vormen een middengroep. Onder niet-westerse allochtone mannen is de uitval laag bij de groep 'Overig niet-westers' en studenten van Turkse afkomst en hoog bij studenten van Marokkaanse afkomst. Bij niet-westerse allochtone vrouwen is de uitval structureel het laagst bij de groep studenten van Turkse afkomst. De uitval onder Antilliaanse/Arubaanse en Marokkaanse vrouwen is relatief hoog.

Naar vooropleiding blijkt dat havisten minder vaak uitvallen dan mbo'ers en studenten uit de categorie 'Overig'. Onder havisten vallen Turkse studenten het minste uit, bij mbo'ers zijn dat de autochtone studenten en bij de vooropleidingcategorie 'Overig' zijn het de studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. Bij de havisten is de uitval relatief hoog onder Antilliaanse/Arubaanse en autochtone studenten, bij mbo'ers is dat onder de Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse studenten en bij de vooropleidingcategorie 'Overig' geldt dit voor studenten van Turkse en Marokkaanse herkomst.

Bij de drie voor niet-westerse allochtone studenten belangrijkste studierichtingen (Bedrijfskunde/administratie, Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs) vallen niet-westerse allochtone studenten vaker uit dan autochtone

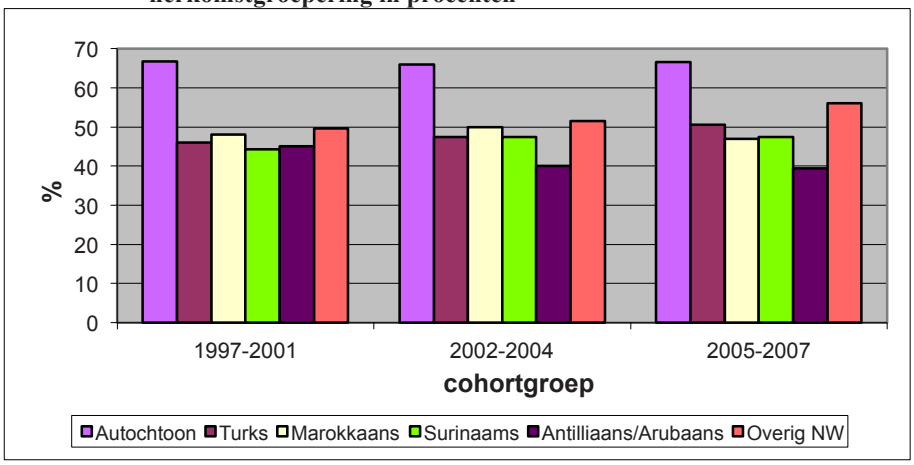
[4] Zie voor de uitvalcijfers bijlage 1: Figuren a.11 t/m a.13 en Tabellen a.2 t/m a.9.

studenten. Het verschil is vooral groot in de sector Onderwijs (25 à 30 procent versus 16 à 20 procent uitval), waarbij tevens opvalt dat in deze sector de uitval onder niet-westerse allochtonen structureel is toegenomen. Er zijn ook verschillen tussen niet-westerse allochtone groepen. Bij de studierichting Bedrijfskunde/administratie hangt het van de periode af welke niet-westerse allochtone groep het minst of meest uitvalt. In de sector Gezondheidszorg/welzijn vallen Turkse studenten relatief weinig uit over de bestudeerde periode. De hoogste uitval was er tot cohort 2005 onder Antilliaanse/Arubaanse studenten, maar vanaf 2005 geldt dit voor de Marokkaanse groep. Van de niet-westerse allochtone studenten Onderwijs is de uitval het laagst onder studenten van Turkse afkomst.

2.3.3 Rendement

In deze paragraaf wordt gekeken naar hbo-rendementen na zes jaar. Deze grens wordt gehanteerd omdat binnen vier tot zes jaar de grootste groep studenten een diploma behaalt. De gegevens betreffen de groep voltijdstudenten omdat dit de grootste groep studenten is en omdat het aantal deeltijdstudenten uit bepaalde niet-westerse allochtone groepen dusdanig klein is dat het CBS bij een verdere uitsplitsing geen rendementspercentages vermeldt. De cohorten zijn voor de overzichtelijkheid opgedeeld in twee pre-BAMA cohortgroepen (1997/98-1999/00 en 2000/01-2001/02) en een BAMA-cohortgroep (2002/03-2003/04).

Figuur 2.5 Studierendement na 6 jaar, hbo-voltijdstudenten naar cohort en herkomstgroepering in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Uit figuur 2.5 blijkt dat autochtone studenten veel hogere rendementen behalen dan de niet-westerse allochtone studenten. De verschillen liggen rond de 15 procent of meer.

Het rendement van autochtone studenten is zeer stabiel: over alle drie de cohortgroepen is het aandeel geslaagden na zes jaar gemiddeld 66 à 67 procent. De groep 'Overig niet-westers' behaalt de hoogste rendementen van alle niet-westerse allochtone groepen en zij presteren steeds beter: hun rendementen nemen structureel toe. Antilliaanse/Arubaanse studenten behalen de laagste rendementen. Bovendien is hun rendement afgenomen van 45 procent in cohortgroep 1997-1999 naar 40 procent in cohortgroep 2002-2003, zo'n 25 procentpunten lager dan onder autochtone studenten.

Hoe verhouden de diverse groepen zich tot elkaar wat betreft rendement naar sekse, vooropleiding en studierichting?[5]

Naar sekse behalen in alle groepen de vrouwen hogere rendementen dan de mannen. Zowel bij mannen als vrouwen behalen autochtonen veel hogere rendementen dan studenten uit de niet-westerse allochtone groepen. Antilliaanse/Arubaanse mannen en vrouwen en Surinaamse mannen scoren lage rendementen. Marokkaanse mannen doen steeds minder goed. Onder niet-westerse allochtone mannelijke en vrouwelijke studenten zijn de rendementen het hoogst bij de groep overig niet-westerse studenten.

Kijkend naar vooropleiding zijn er diverse verschillen tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten te onderscheiden. Ten eerste behalen onder autochtonen mbo'ers iets hogere rendementen dan havisten en zijn de laagste rendementen voor de groep 'Overige vooropleidingen', terwijl onder niet-westerse allochtonen de rendementen van mbo'ers en havisten vergelijkbaar zijn en studenten uit de groep 'Overige vooropleidingen' aanvankelijk de laagste rendementen behalen maar in cohortgroep 2002-2003 uitkomen boven het niveau van mbo'ers en havisten. Ten tweede behaalt onder mbo'ers en havisten de autochtone studentengroep hogere rendementen dan alle afzonderlijke niet-westerse allochtone studentgroepen. De rendementen zijn hier vooral laag bij de Antilliaanse/Arubaanse studenten. Studenten van Marokkaanse herkomst behalen over de gehele linie de hoogste rendementen van de niet-westerse allochtone mbo'ers. Bij havisten zijn dit studenten van Turkse herkomst. Bij de vooropleidingcategorie 'Overig' worden relatief hoge rendementen behaald door de groep 'Overig niet-westers' (van 46 naar 61 procent), en (zeer) lage rendementen door Antilliaanse/Arubaanse studenten (van 33 naar 28 procent).

Naar studierichting presteren autochtone studenten het beste; de laagste rendementen komen voor onder Antilliaanse/Arubaanse studenten. Het varieert per studierichting welke van de niet-westerse allochtone groepen de hoogste rendementen behaalt. Bij Onderwijs zijn het studenten van Turkse herkomst, bij

---

[5] Zie voor de rendementcijfers bijlage 1: Figuren a.14 t/m a.16 en Tabellen a.10 t/m a.17.

Bedrijfskunde/administratie de groep 'Overig niet-westers' en bij Gezondheidszorg/welzijn de Marokkaanse studenten.

2.3.4 Studieduur

In deze paragraaf wordt gekeken hoelang afgestudeerden erover hebben gedaan om hun diploma te behalen. Het CBS berekent hoelang studenten die in een bepaald collegejaar afstuderen, over hun studie hebben gedaan. Daarbij zijn alleen de maanden meegerekend die een student stond ingeschreven.

De groep 'Overig niet-westers' doet van alle groepen het kortst over een hbo-studie (gemiddeld 50 maanden), gevolgd door autochtone studenten (tabel 2.7). Langstudeerders zijn Antilliaanse/Arubaanse studenten. Sinds 2002 doen zij er rond de 10 maanden langer over voordat zij hun hbo-diploma behalen dan studenten uit de groep 'Overig niet-westers'.

Tabel 2.7 Studieduur in aantal maanden van voltijd hbo-geslaagden, naar herkomstgroepering en collegejaargroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans/ Arubaans	Overig NW
1997-2001	52,0	54,2	51,8	54,8	55,6	52,0
2002-2005	52,0	53,8	53,3	56,3	58,5	47,0
2006-2008	53,3	56,3	55,3	57,3	60,7	51,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

2.4 Het wetenschappelijk onderwijs

In deze paragraaf is de aandacht gericht op het wetenschappelijk onderwijs. Er wordt een beeld geschetst van de instroom-, uitval- en rendementsontwikkelingen van de diverse etnische groepen. Deze ontwikkelingen worden nader beschouwd door per groep een verder onderscheid te maken naar de kenmerken generatie, geslacht, studierichting en vooropleiding.

2.4.1 Instroom

In tabel 2.8 worden de jaarlijkse absolute instroomaantallen voor de verschillende herkomstgroeperingen getoond. Onderaan staat per groepering de groei weergegeven die heeft plaatsgevonden van studiejaar 1997/98 tot en met studiejaar 2009/10. De aantallen eerstejaars zijn groter voor de autochtonen dan voor de niet-westerse allochtonen, maar de aantallen niet-westerse allochtone

studenten nemen sneller toe. Het aantal autochtone eerstejaars is van 1997 tot 2009 met 46 procent gegroeid (van 23.800 naar 34.800 studenten). Het aantal niet-westerse allochtone eerstejaars is in deze periode met 220 procent gestegen (van bijna 2.300 naar 7.350 studenten).

Tabel 2.8 Wo-instroom naar herkomstgroepering cohorten 1997-2009 (absolute aantallen) en groeipercentages van cohort 2009/10 t.o.v. cohort 1997/98

	Autochtoon	NW allochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans/ Arubaans	Overig NW
1997/98	23763	2294	297	242	593	340	822
1998/99	24772	2477	298	243	603	379	954
1999/00	25886	2733	342	282	621	437	1051
2000/01	25532	2976	319	364	677	426	1190
2001/02	26909	3594	448	390	781	502	1473
2002/03	27257	4143	435	424	795	501	1988
2003/04	28395	4945	476	470	854	539	2606
2004/05	29462	5398	518	484	918	580	2898
2005/06	30253	5384	580	474	874	508	2948
2006/07	30259	5775	611	468	939	541	3216
2007/08	30949	6306	682	543	920	634	3527
2008/09	31978	6601	754	503	1018	585	3741
2009/10*	34751	7350	853	638	1036	587	4236
Groei-% 97-09	*46%*	*220%*	*187%*	*164%*	*75%*	*73%*	*415%*

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

De toename van het aantal studenten van niet-westerse allochtone afkomst is niet gelijk verlopen over de verschillende groepen. Het aantal instromers uit de groep 'Overig niet-westers' is explosief gestegen: hun aantal is in de periode 1997-2009 vervijfvoudigd. Ook het aantal instromende studenten van Turkse en Marokkaanse afkomst is sterk gegroeid. De groep studenten van Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse herkomst is in de periode 97-09 eveneens groter geworden, maar deze toename blijft achter ten opzichte van de andere niet-westerse allochtone groepen. De instroomgroei onder studenten afkomstig uit de arbeidsmigrantengemeenschappen blijkt zich in een veel sneller tempo te voltrekken dan onder studenten uit de (post-)koloniale gemeenschappen.

Behalve in absolute zin, is de groep niet-westerse allochtone studenten ook in relatieve zin groter geworden (zie tabel 2.9). Het aandeel studenten van niet-

westerse allochtone afkomst in de totale instroom is van 1997 tot 2009 toegenomen van acht naar 14 procent. Het percentage autochtone studenten is in deze periode met 12 procentpunten afgenomen van 78 naar 66 procent.[6] De wo-instroom blijft, ondanks deze daling, voor een meerderheid bestaan uit autochtone studenten. Maar het is duidelijk dat de wo-studentenpopulatie sinds het einde van de 20ste eeuw steeds etnisch diverser is geworden.

Tabel 2.9 Wo-instroom 1997-2009, aandeel autochtone en niet-westerse allochtone studenten in de totale wo-instroom

Cohort	Autochtonen	NW-allochtonen
1997/98	78%	8%
1998/99	77%	8%
1999/00	78%	8%
2000/01	78%	9%
2001/02	76%	10%
2002/03	75%	11%
2003/04	74%	13%
2004/05	72%	13%
2005/06	72%	13%
2006/07	70%	13%
2007/08	68%	14%
2008/09	67%	14%
2009/10*	66%	14%

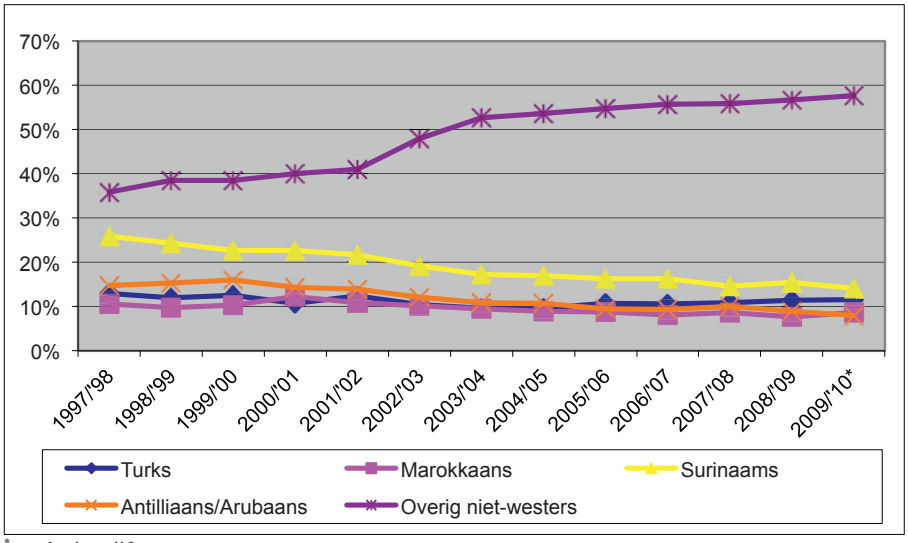
*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Binnen de groep niet-westerse allochtone eerstejaars hebben eveneens verschuivingen plaatsgevonden. In figuur 2.6 is te zien hoe groot het aandeel van de verschillende niet-westerse allochtone groepen is in de totale niet-westerse allochtone instroom. Uit de figuur blijkt dat studenten met herkomst 'Overig niet-westers' de grootste niet-westerse allochtone groep studenten vormen en dat hun aandeel sinds de invoering van het BAMA-stelsel snel groter is geworden. In 1997 behoorde ongeveer 35 procent van alle niet-westerse allochtone studenten tot deze groep. Sinds 2003 geldt dit voor een meerderheid van de niet-westerse allochtone instromers en het aandeel 'Overig niet-westers' gaat inmiddels richting de 60 procent. Studenten van Chinese afkomst vormen

[6] De percentages voor de groepen 'Westerse allochtoon' en 'Etnisch onbekend' hebben wij in de tabel achterwege gelaten. Hierdoor telt het aandeel autochtone en niet-westerse allochtone studenten gezamenlijk niet tot 100 procent op. Het aandeel 'Etnisch onbekend' is in de periode 1997-2009 gedaald van vijf naar drie procent.

de grootste groep binnen de groep 'Overig niet-westers', gevolgd door studenten met als herkomst Iran, Hongkong, Afghanistan, Zuid-Afrika en Irak. Deze zes groepen maken gezamenlijk bijna 45 procent uit van de totale groep 'Overig niet-westers', die uit meer dan 150 verschillende herkomstlanden bestaat.

Figuur 2.6 Aandeel afzonderlijke niet-westerse allochtone herkomstgroepen in de totale niet-westerse allochtone wo-instroom 1997-2009



*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

De geschetste ontwikkelingen geven een beeld van groepen als geheel. Hoe is de samenstelling binnen deze groepen naar generatie, sekse, vooropleiding en studierichting?[7]

Onder wo-instromers van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse komaf bestaat een grote meerderheid uit in Nederland geborenen (de tweede generatie). Een meerderheid van de Antilliaanse/Arubaanse instromers en instromers uit de groep 'Overig niet-westers' behoort tot de eerste-generatie migranten.

Over het algemeen bestaat de wo-instroom voor een meerderheid uit vrouwelijke studenten. De grootste verschuivingen vinden plaats bij de groep studenten van Turkse en Marokkaanse herkomst: vrouwen gaan een (steeds ruimere) meerderheid vormen binnen deze groepen.

Bijna 80 procent van de autochtone eerstejaars is afkomstig van het vwo, bij alle niet-westerse allochtone groepen ligt dit tussen de 50 en 60

[7] Zie voor de instroomcijfers bijlage 1: Figuren b.1 t/m b.10 en Tabel b.1.

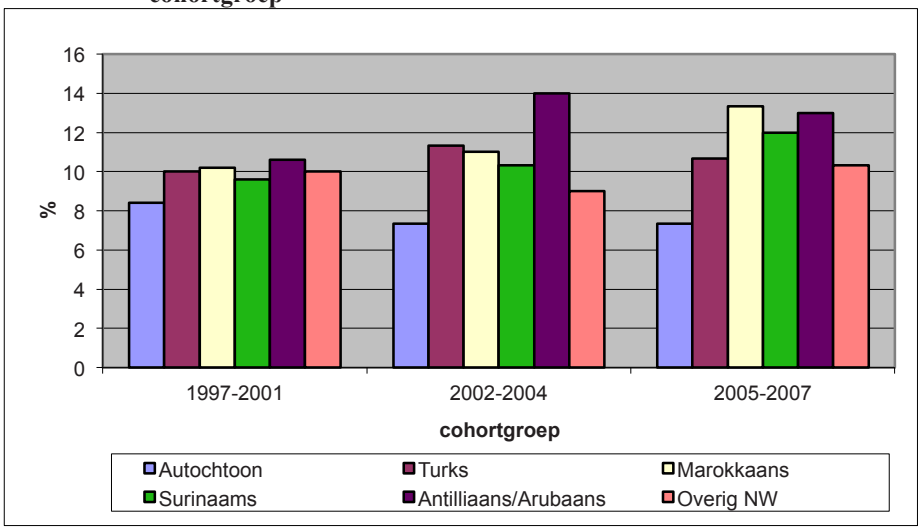
procent. De groep 'Overig niet-westers' onderscheidt zich van de andere groepen in het relatief grote aandeel (tussen de 30 en 40 procent) 'Overige vooropleidingen' (buitenlandse vooropleiding, hbo-propedeuse of toelatingsexamen wo). Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse studenten bereiken vaker dan autochtonen het wo via het hbo.

Bij eerstejaarsstudenten van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst zijn Bedrijfskunde/administratie, Rechten en Sociale Wetenschappen de belangrijkste studierichtingen. Bij eerstejaarsstudenten uit de groep 'Overig niet-westers' zijn dit Bedrijfskunde/administratie, Techniek, Industrie & Bouwkunde en Sociale Wetenschappen.

2.4.2 Uitval

In deze paragraaf wordt gekeken naar wo-uitval na twee jaar, de periode waarin de meeste studenten uitvallen (Wolff, 2007). Een persoon wordt als uitvaller beschouwd als hij/zij het hoger onderwijs heeft verlaten. Omzwaai (wisseling van opleiding) wordt niet als uitval gerekend. Er worden alleen cijfers gepresenteerd met betrekking tot de groep voltijdstudenten omdat dit de grootste groep studenten is, maar ook omdat het aantal deeltijdstudenten uit bepaalde niet-westerse allochtone groepen dusdanig klein is dat het CBS uitvalpercentages bij een verdere uitsplitsing (bijvoorbeeld naar sekse of vooropleiding) niet heeft vermeld.

Figuur 2.7 Uitval-% na twee jaar, wo-voltijdstudenten naar herkomst- en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

In figuur 2.7 staat per etnische groep het uitvalpercentage na twee jaar vermeld voor drie cohortgroepen: 1997-2001 (de pre-BAMA periode), 2002-2004 (de beginjaren van het BAMA-stelsel) en 2005-2007. De figuur toont dat uitval onder autochtone studenten structureel lager is dan onder studenten uit de vijf niet-westerse allochtone herkomstgroepen. Tot 2005 vallen studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst het vaakst uit, in de cohortgroep 2005-2007 zijn dat studenten van Marokkaanse herkomst, maar de Antilliaanse/Arubaanse groep volgt op de voet. Van de niet-westerse allochtonen vallen studenten uit de groep 'Overig niet-westers' het minst vaak uit. Trends zijn alleen waar te nemen bij Marokkaanse en Surinaamse studenten waar de uitval in de gegeven periode structureel is toegenomen.

Hoe verhouden zich de diverse groepen tot elkaar wat betreft uitval naar sekse, vooropleiding en studierichting?[8]

Naar sekse vallen vrouwen minder uit dan mannen en onder mannen en vrouwen vallen autochtonen het minst vaak uit. Autochtone vrouwen hebben de laagste, niet-westerse allochtone mannen de hoogste uitvalpercentages. Van de niet-westerse allochtone mannelijke en vrouwelijke studenten is de uitval het laagst bij de groep 'Overig niet-westers'. Welke niet-westerse allochtone groep het vaakst uitvalt, hangt bij de mannen af van de cohortgroep, terwijl bij de vrouwen de uitval onder Antilliaanse/Arubaanse studenten het hoogst is.

Zowel binnen de groep autochtonen als de groep niet-westerse allochtonen komt de laagste uitval voor onder vwo'ers (vier à vijf procent), de uitval in de vooropleidinggroep 'Overig' is ruim tweemaal zo hoog (tien procent of iets daarboven). Verreweg de hoogste uitval doet zich voor onder studenten die afkomstig zijn van het hbo (rond de 20 procent voor autochtonen, rond de 30 procent voor niet-westerse allochtonen). Op het niveau van afzonderlijke etnische groepen springt bij bijna geen enkele vooropleiding één groep eruit waarbij de uitval over de gehele periode opvallend hoog of laag is. De enige uitzondering is de categorie hbo'ers, waar autochtone studenten structureel minder uitvallen dan studenten uit de vijf niet-westerse allochtone groepen.

In de bestudeerde studierichtingen vallen niet-westerse allochtone studenten vaker uit dan autochtone studenten en het uitvalverschil neemt toe. Het verschil is relatief groot in de richtingen Sociale Wetenschappen en Bedrijfskunde/administratie, bij Rechten relatief klein. Van de niet-westerse allochtone groepen blijkt bij de bestudeerde studierichtingen de uitval over het algemeen laag te zijn bij de groep 'Overig niet-westers'. Antilliaanse/Arubaanse studenten vallen in vergelijking tot de andere niet-westerse allochtone groepen vaak uit in de richtingen Sociale Wetenschappen en Bedrijfskunde/administratie.

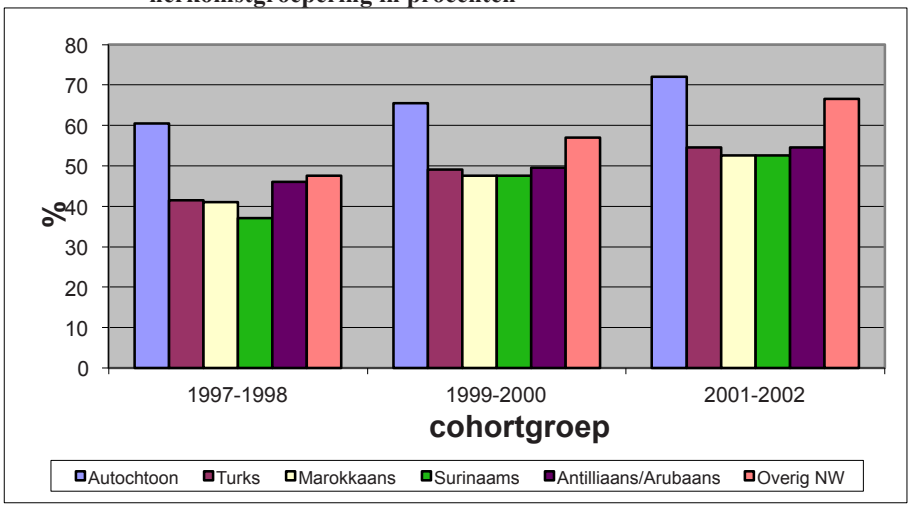
---

[8] Zie voor de uitvalcijfers bijlage 1: Figuren b.11 t/m b.13 en Tabel b.2 t/m b.10.

2.4.3 Rendement[9]

In deze paragraaf wordt ingegaan op wo-rendementen na zeven jaar. De wo-rendementsgrens is een jaar verder gelegd dan in het hbo omdat een aantal wo-studies minstens vijf jaar duren (bepaalde opleidingen in de sectoren gezondheidszorg en techniek). Analyses zijn beperkt tot de groep voltijdstudenten omdat het aantal deeltijdstudenten uit bepaalde niet-westerse allochtone groepen dusdanig klein is dat het CBS bij een verdere uitsplitsing geen rendementspercentages vermeldt. De cohorten zijn voor de overzichtelijkheid opgedeeld in drie cohortgroepen: 1997/98-1998/99, 1999/00-2000/01 en 2001/02-2002/03.

Figuur 2.8 Studierendement na 7 jaar, wo-voltijdstudenten naar cohort en herkomstgroepering in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Uit figuur 2.8 blijkt dat de autochtone studenten veel hogere rendementen behalen dan niet-westerse allochtone studenten. De niet-westerse allochtone groep met de hoogste rendementen zijn studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. Met name in cohortgroep 2001-2002 steken zij ver boven de andere niet-westerse allochtone groepen uit. Het is ook de enige niet-westerse

[9] Het CBS vermeldt dat het bij wo-afgestudeerden in meerderheid gaat om afgestudeerden voor een doctoraal- of bacheloropleiding en incidenteel om afgestudeerden voor een masterdiploma.

allochtone groep waar de rendementsverschillen met autochtonen in de loop der tijd kleiner worden. Voor de andere niet-westerse allochtone groepen blijven de rendementsverschillen met autochtonen vrijwel hetzelfde, hoewel voor alle groepen de rendementen toenemen. Zo blijft het rendementsverschil tussen autochtone studenten enerzijds en Marokkaanse en Surinaamse studenten anderzijds tussen de 18 en 20 procentpunten hangen.

Hoe verhouden de diverse groepen zich tot elkaar wat betreft rendement naar sekse, vooropleiding en studierichting?[10]

Vrouwen behalen hogere rendementen dan mannen en onder zowel vrouwen als mannen behalen autochtonen hogere rendementen dan niet-westerse allochtonen. Bij de mannen benaderen studenten uit de groep 'Overig niet-westers' het rendement van autochtone studenten. De laagste rendementen worden behaald door mannen van Surinaamse herkomst. Bij de vrouwen doen zich vergelijkbare patronen voor met als verschil dat Marokkaanse vrouwen samen met de Surinaamse vrouwen de laagste rendementen behalen.

Kijkend naar vooropleiding worden bij de autochtonen de hoogste rendementen behaald door vwo'ers en hbo'ers. Bij de niet-westerse allochtonen zijn dat de vwo'ers. Onder vwo'ers behaalt de autochtone studentengroep hogere rendementen dan alle afzonderlijke niet-westerse allochtone studentgroepen. Onder niet-westerse allochtone vwo'ers worden de hoogste rendementen behaald door de groep 'Overig niet-westers' en de laagste door Surinaamse studenten. Bij de vooropleidingcategorie 'Overig' behalen studenten uit de groep 'Overig niet-westers' hogere rendementen dan alle andere groepen, met uitzondering van cohortgroep 1999-2000 waar de autochtonen de hoogste rendementen halen. Surinaamse studenten behalen in deze vooropleidingcategorie de laagste rendementen.[11]

In vrijwel alle vier bestudeerde studierichtingen (Bedrijfskunde/administratie, Rechten, Sociale Wetenschappen en Techniek, Industrie & Bouwkunde) is een groter aandeel autochtonen dan niet-westerse allochtonen binnen zeven jaar klaar. Het rendementsverschil is het grootste bij Rechten en wordt groter. Bij de andere studierichtingen worden de rendementsverschillen kleiner. De groep 'Overig niet-westers' behaalt van de niet-westerse allochtone groepen de hoogste rendementen, bij de recente cohorten Techniek, Industrie & Bouwkunde gemiddeld zelfs hoger dan bij de autochtonen. Opvallend is dat Surinaamse studenten in de richtingen

---

[10] Zie voor de rendementcijfers bijlage 1: Figuren b.14 t/m b.16 en Tabel b.11 t/m b.18.
[11] Uitspraken over rendementen van studenten met een hbo-vooropleiding zijn achterwege gelaten omdat deze gegevens in StatLine alleen beschikbaar zijn voor autochtone en Surinaamse studenten.

Bedrijfskunde/administratie, Rechten en Sociale Wetenschappen in de periode 1997-1998 veruit de laagste rendementen behaalden (onder de 40 procent), maar dat deze inmiddels zijn opgetrokken tot een vergelijkbaar niveau met dat van studenten van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse herkomst.

2.4.4 Studieduur

In deze paragraaf wordt gekeken hoelang studenten hebben gestudeerd voordat zij hun diploma behalen.

Het CBS heeft berekend hoelang studenten die in een bepaald collegejaar afstuderen over hun studie hebben gedaan, waarbij alleen de maanden zijn meegerekend die een student stond ingeschreven bij een instelling. Het CBS maakt daarbij een onderscheid tussen diploma's die zijn gehaald a) voor een doctoraal of masteropleiding en b) voor een bacheloropleiding.

Analyses zijn beperkt tot de studieduur van de studenten met een vwo- of een afgeronde hbo-opleiding als vooropleiding omdat dit tot de weinige informatie in StatLine behoort met betrekking tot studieduur in het wo. De geanalyseerde collegejaren (1997-2008) zijn opgedeeld in drie collegejarengroepen, die ieder het gemiddeld aantal studiemaanden voor een periode aangeven.

Bij de studieduur voor het behalen van een doctoraal- of masterdiploma doen onder vwo'ers van niet-westerse allochtone afkomst de groep Marokkaanse studenten relatief kort over hun studie, hooguit een maand langer en soms zelfs korter dan autochtonen. Studenten van Surinaamse afkomst hebben de meeste tijd nodig om een doctoraal-/masterdiploma te halen (tabel 2.10). Onder hbo'ers doen autochtonen korter over hun doctoraal- of masterstudie dan niet-westerse allochtonen. Het verschil is sinds collegejaar 2002 echter klein geworden (tabel 2.11) .

Tabel 2.10 Studieduur in aantal maanden, geslaagde voltijd doctoraal en masterstudenten met een vwo-vooropleiding naar herkomstgroepering en collegejaargroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans/ Arubaans	Overig NW
1997/98-2001/02	71,0	70,4	71,5	79,6	76,6	73,0
2002/03-2005/06	72,8	73,3	70,5	77,3	74,3	74,5
2006/07-2008/09	74,7	78,0	75,7	80,0	78,0	76,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel 2.11 Studieduur in aantal maanden, geslaagde voltijd doctoraal en masterstudenten met een afgeronde hbo-vooropleiding naar herkomstgroepering en collegejaargroep[12]

	Autochtoon	NW allochtoon
1997/98-2001/02	40,2	48,8
2002/03-2005/06	37,5	39,0
2006/07-2008/09	39,0	41,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Bij de studieduur voor een bachelordiploma doen onder vwo'ers autochtonen gemiddeld korter over hun bacheloropleiding dan de meeste niet-westerse allochtone studenten (tabel 2.12). De groep Overig niet-westers en studenten van Marokkaanse herkomst hebben van de niet-westerse allochtone groepen het minst aantal maanden nodig om het bachelordiploma te halen. Surinaamse, Turkse en Antilliaanse/Arubaanse studenten doen langer over het afronden van de bacheloropleiding.

Tabel 2.12 Studieduur in aantal maanden voor een bachelordiploma, geslaagde voltijd studenten met een vwo-vooropleiding naar herkomstgroepering en collegejaargroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans/ Arubaans	Overig NW
2004/05-2006/07	52,3	56,0	51,0	55,3	58,0	54,0
2007/08-2008/09	53,5	60,5	57,5	61,0	59,0	55,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

2.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is gekeken naar de positie van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs aan de hand van gegevens die door het CBS beschikbaar zijn gesteld in de openbare database StatLine. Deze database bevat gegevens met betrekking tot instroom, uitval en rendement in het hbo en wo, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden naar etnische afkomst, generatie, sekse, vooropleiding en studierichting. Het onderscheid naar etnische afkomst maakt het mogelijk om het studiesucces (in termen van uitval en rendement) van niet-westerse allochtone studenten te vergelijken met dat van de

[12] Een verdere uitsplitsing naar studenten van Turkse, Marokkaanse, Antilliaanse/Arubaanse, Surinaamse en Overig niet-westerse herkomst is niet mogelijk, omdat het CBS de gegevens voor deze groepen niet vrijgeeft vanwege geheimhoudingsredenen.

groep autochtone studenten. Op het moment dat de gegevens voor dit hoofdstuk werden verzameld, waren data beschikbaar tot en met het collegejaar 2009/10.

2.5.1 Het voortraject en instroomkenmerken van de Nederlandse studentenpopulatie naar etnische herkomst

De etnische diversiteit van de studentenpopulatie in Nederland is in de afgelopen dertien jaar sterk toegenomen. Het aantal instromers van niet-westerse allochtone afkomst is gegroeid van een kleine 7.200 studenten in 1997/98 tot meer dan 20.000 in 2009/10. Het aandeel niet-westerse allochtone eerstejaars in de totale instroom heeft zich in deze periode voor beide hoger onderwijssoorten vergelijkbaar ontwikkeld: van acht procent naar vijftien procent in het hbo en van acht naar veertien procent in het wo. De studentenpopulatie in het Nederlandse hoger onderwijs is met andere woorden sinds het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw in etnisch opzicht steeds diverser geworden.

Deze groei wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt door een sterke toename van studenten uit de groep 'Overig niet-westers', waarbinnen studenten van Iraanse, Chinese, Afghaanse, Iraakse, en Vietnamese herkomst en studenten met een achtergrond in Hongkong tot de grootste groepen behoren, en doet zich vooral in het wetenschappelijk onderwijs. Maar ook de andere niet-westerse allochtone groepen zijn in deze periode groter geworden: het aantal Turkse en Marokkaanse eerstejaars in sterkere mate dan de Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse eerstejaars.

Wat betreft de doorstroom uit het Nederlandse middelbaar onderwijs blijkt dat niet-westerse allochtone leerlingen vaker rechtstreeks doorstromen vanuit vwo, havo en - met name - mbo dan autochtone leerlingen. Jong-volwassenen van Antilliaanse/Arubaanse herkomst en uit de groep 'Overig niet-westers' gaan het meest frequent het hoger onderwijs in, zelfs vaker dan de autochtonen. De andere niet-westerse allochtone groepen, met name jongeren van Turkse en Marokkaanse herkomst, zijn ondervertegenwoordigd: zij stromen het minst vaak het hoger onderwijs in.

De overgrote meerderheid van de studenten gaat naar het hbo. Van alle etnische groepen starten instromers uit de groep 'Overig niet-westers' het vaakst op een universiteit (35 procent). Autochtonen kiezen vaker dan studenten van Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse herkomst voor een wo-opleiding. Instromers van Marokkaanse afkomst gaan van alle etnische groepen het vaakst naar het hbo (rond de 90 procent).

In het hbo bestaat de groep studenten van niet-westerse herkomst de laatste jaren voor 35 à 40 procent uit studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. De Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studentgroepen maken elk 15-20 procent uit en de Antilliaanse/Arubaanse studentengroep maakt ruim 10

procent uit van de groep niet-westerse hbo-eerstejaars. Bijna 60 procent van de niet-westerse allochtone wo-eerstejaars behoort tot de groep 'Overig niet-westers'. Het aandeel van de Surinaamse groep ligt rond de 15 procent, terwijl Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse studenten elk rond de 10 procent uitmaken van de groep niet-westerse allochtone wo-eerstejaars.

2.5.2 Algemene patronen van instroomkenmerken en studiesucces

Een aantal patronen van instroom, uitval en rendement zijn algemeen van aard. Deze zijn bij alle etnische groepen terug te zien.

Zowel in het hbo als het wo vormen vrouwen een meerderheid van de eerstejaarsstudenten. In het wo vormen de vwo'ers een meerderheid. In het hbo trekt de studierichting Bedrijfskunde/administratie de meeste studenten, gevolgd door Gezondheidszorg en Onderwijs. Ook in het wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie bij alle etnische groepen de studierichting met de meeste instromers.

Uitval in het hbo blijkt voor alle etnische groepen hoger dan in het wo. Zowel in het hbo als het wo scoren vrouwen beter dan mannen: zij vallen minder uit en halen hogere rendementen. Naar vooropleiding zijn vwo'ers de meest succesvolle groep. Van alle vooropleidingcategorieën behalen zij de laagste uitvalpercentages en de hoogste rendementen. Bij de andere vooropleidingcategorieën is een interessant patroon waar te nemen: vooropleidinggroepen met de hoogste uitval (zogenaamde risicogroepen voor uitval, zoals mbo'ers in het hbo en hbo'ers in het wo) kunnen uiteindelijk hogere rendementen behalen dan andere vooropleidinggroepen (bijvoorbeeld mbo'ers vergeleken met havisten in het hbo). Dit duidt op een sterk selectiemechanisme: onder studenten uit 'risicovolle' vooropleidingen blijft een groep over die zich kan meten met studenten uit andere vooropleidinggroepen. In feite behalen overblijvers uit de risicogroepen meer studiesucces dan de overblijvers uit andere vooropleidinggroepen. Er blijven na twee jaar immers relatief minder studenten uit de risicovolle groepen over, die er vervolgens samen voor zorgen dat de rendementen voor hun groep gelijk worden getrokken met dat van andere groepen. Blijkbaar bestaat er binnen risicovolle vooropleidinggroepen een tweedeling van een groep snelle afhakers en een groep zeer succesvolle studenten.

De verschillen in studiesucces tussen studierichtingen waar veel niet-westerse allochtone studenten voor kiezen, zijn over het algemeen niet groot, met uitzondering van de hbo-sector Onderwijs waar niet-westerse allochtone studenten opvallend vaak uitvallen. In het wo doet zich het opmerkelijke verschijnsel voor dat zowel uitval als rendement relatief laag is onder

rechtenstudenten. Hoewel zij dus minder snel stoppen dan studenten uit andere studierichtingen, halen zij ook minder snel hun diploma.

Rendementen in het wo zijn in de loop der jaren toegenomen. Studentgroepen die instroomden in de jaren 2001-2002 halen gemiddeld hogere rendementen dan studenten die in de jaren 1997-1998 zijn begonnen. In het hbo komt dit patroon niet voor.

2.5.3 Groep-specifieke patronen van instroomkenmerken en studiesucces

Uit de instroomanalyses en analyses met betrekking tot uitval en rendement komen dusdanige verschillen tussen de vijf niet-westerse allochtone groepen voor dat uitkomsten voor de totale groep niet-westerse allochtonen niet als representatief gezien mogen worden voor al deze groepen afzonderlijk. Daarom wordt in het onderstaande gerapporteerd op het niveau van de afzonderlijke vijf niet-westerse allochtone groepen.

Studenten van overig niet-westerse herkomst
Een meerderheid van de studenten van overig niet-westerse herkomst is in het buitenland geboren. Vergeleken met de andere groepen heeft deze groep het grootste aandeel studenten in de vooropleidingcategorie 'Overig', waar studenten met een buitenlandse vooropleiding onder vallen. De verdeling mannen/vrouwen is ongeveer fifty-fifty. In zowel het hbo als wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie het meest in trek, in sterkere mate dan onder autochtonen. In vergelijking met andere niet-westerse allochtone groepen stroomt de groep 'Overig niet-westers' in het hbo vaker in bij Persoonlijke Dienstverlening, Vervoer en in het wo vaker bij Techniek, Industrie & Bouwkunde.

De groep 'Overig niet-westers' is de meest succesvolle niet-westerse allochtone groep studenten. Zij vallen het minst uit. Ook behalen zij de hoogste rendementen, die bovendien het snelst stijgen in zowel het hbo als het wo. In het hbo hangt het succes samen met verhoudingsgewijs lage uitval en hoge rendementen onder studenten uit de vooropleidinggroep 'Overig' en mannen, en met hoge rendementen onder vrouwen en in de studierichting Bedrijfskunde/administratie. Daarnaast is de groep 'Overig niet-westers' de snelst afstuderende groep in het hbo. In het wo is de uitval relatief laag en het rendement relatief hoog onder zowel mannen als vrouwen in alle bestudeerde studierichtingen. Er zijn verhoudingsgewijs hoge rendementen onder vwo'ers en in de vooropleidingcategorie 'Overig'. Studenten uit de groep 'Overig niet-westers' behoren tot de snelle wo-afstudeerders.

Studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst
Studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst zijn voor de meerderheid niet in het Europese deel van Nederland geboren. Onder wo-instromers zijn studenten met een hbo-vooropleiding oververtegenwoordigd ten opzichte van de autochtone groep. Vrouwen zijn sterk vertegenwoordigd en vormen een grotere meerderheid onder eerstejaars dan bij andere groepen. In zowel het hbo als het wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie het meest in trek, in sterkere mate dan onder autochtonen. Verder zijn in het hbo Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs, en in het wo Rechten en Sociale Wetenschappen populaire richtingen.

Antillianen/Arubanen boeken over het algemeen relatief weinig studiesucces. De hbo- en wo-uitval is hoog. Bij hbo'ers komt dit naar voren onder havisten, mbo'ers en mannen, bij wo-studenten onder vrouwen en bij alle bestudeerde studierichtingen. Daarnaast scoren Antilliaanse/Arubaanse studenten de laagste rendementen in het hbo. Dit is te zien bij mannen en bij alle vooropleidingcategorieën (vooral bij de categorie 'Overig') en alle bestudeerde studierichtingen. Bovendien doen Antilliaanse/Arubaanse studenten het langst over het behalen van hun hbo-diploma. Verder is opvallend dat in de loop der tijd de hbo-rendementen afnemen, terwijl de wo-rendementen juist een stijgende lijn laten zien. De positie van Antilliaanse studenten is dus niet over de gehele linie weinig succesvol te noemen.

Studenten van Surinaamse herkomst
Surinaamse eerstejaarsgroepen laten een sterke stijging zien van het aandeel studenten dat in Nederland is geboren (de tweede generatie). Zowel in het hbo als het wo behoort een ruime meerderheid tot deze groep. Onder hbo-instromers van Surinaamse herkomst zijn mbo'ers inmiddels (zeer) sterk oververtegenwoordigd ten opzichte van de autochtone groep, terwijl onder wo-instromers relatief veel studenten afkomstig zijn van het hbo. Vrouwen zijn sterk vertegenwoordigd in de instroom en vormen een grotere meerderheid dan bij andere groepen. In zowel het hbo als wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie het meest in trek, in sterkere mate dan onder autochtonen. Verder zijn in het hbo Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs, en in het wo Rechten en Sociale Wetenschappen populaire richtingen.

Studenten van Surinaamse afkomst nemen een tussenpositie in als het gaat om studiesucces van niet-westerse allochtone groepen. Zowel wat betreft hbo- en wo-uitval als hbo-rendement springen zij er in positieve noch negatieve zin uit. Wel halen zij in het wo, samen met studenten van Marokkaanse herkomst, de laagste rendementen, maar de verschillen met de Turkse en Antilliaanse/Arubaanse groepen zijn niet groot.

Studenten van Turkse herkomst
Turkse eerstejaarsgroepen laten een sterke stijging zien van het aandeel studenten dat in Nederland is geboren (de tweede generatie). Zowel in het hbo

als het wo behoort een ruime meerderheid tot deze groep. Onder hbo-instromers van Turkse herkomst zijn mbo'ers inmiddels (zeer) sterk oververtegenwoordigd ten opzichte van de autochtone groep. Het aandeel vrouwen onder eerstejaars is in de loop der tijd van een minderheid naar een meerderheid gegaan. In zowel het hbo als wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie het meest in trek, in sterkere mate dan onder autochtonen. Verder zijn in het hbo Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs en in het wo Rechten en Sociale Wetenschappen populaire richtingen.

Het studiesucces onder studenten van Turkse herkomst verschilt tussen het hbo en het wo. In het hbo behoren zij tot de succesvollere niet-westerse allochtone groepen. Zo vallen havisten van Turkse herkomst het minste uit van alle etnische groepen (ook vergeleken met autochtonen) en is de uitval onder Turkse vrouwen en mannen, en studenten in de studierichtingen Gezondheidszorg en Onderwijs lager dan bij de andere niet-westerse allochtone vergelijkingsgroepen. Verder nemen de hbo-rendementen gestaag toe – in tegenstelling tot de ontwikkelingen bij de Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse groep – en halen zij de hoogste rendementen onder niet-westerse allochtone studenten met een havo-vooropleiding en in de sector Onderwijs. In het wo nemen studenten van Turkse herkomst een tussenpositie in. Zij springen er in positieve noch in negatieve zin uit in vergelijking met de andere niet-westerse allochtone groepen.

Studenten van Marokkaanse herkomst

Marokkaanse eerstejaarsgroepen laten een sterke stijging zien van het aandeel studenten dat in Nederland is geboren (de tweede generatie). Zowel in het hbo als het wo behoort een ruime meerderheid tot deze groep. Onder hbo-instromers van Marokkaanse herkomst zijn mbo'ers inmiddels (zeer) sterk oververtegenwoordigd ten opzichte van de autochtone groep, terwijl onder wo-instromers relatief veel studenten afkomstig zijn van het hbo. Het aandeel vrouwen onder eerstejaars is in de loop der tijd van een minderheid naar een meerderheid gegaan. In zowel het hbo als het wo is de studierichting Bedrijfskunde/administratie het meest in trek, in sterkere mate dan onder autochtonen. Verder zijn in het hbo Gezondheidszorg/welzijn en Onderwijs en in het wo Rechten en Sociale Wetenschappen populaire richtingen.

Studenten van Marokkaanse herkomst boeken minder studiesucces dan de meeste andere groepen. De hbo- en wo-uitval is relatief hoog en neemt over de bestudeerde periode toe. Daarnaast scoren Marokkaanse studenten lagere wo-rendementen dan de meeste andere groepen. Daarentegen behalen Marokkaanse studenten in het hbo de hoogste rendementen van alle groepen niet-westerse allochtone mbo'ers. Hetzelfde geldt voor de sector Gezondheidszorg/Welzijn. Opvallend is dat Marokkaanse wo-afstudeerders kort over hun studie doen, soms zelfs korter dan de autochtonen. Dit wijst op een tweedeling binnen de groep Marokkaanse wo-studenten: een deel is zeer succesvol en heeft snel een wo-diploma binnen, een ander deel valt uit of loopt grote studievertraging op.

2.5.4 Autochtone en niet-westerse allochtone studenten vergeleken naar instroom en studiesucces

Wanneer niet-westerse allochtone groepen worden vergeleken met de groep autochtone studenten dan blijkt dat etnische groepen tot op zekere hoogte een eigen specifiek onderwijstraject bewandelen om zichzelf toegang te verschaffen tot het hoger onderwijs. Zo komen Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studenten veel vaker dan autochtonen het hbo binnen met een mbo-vooropleiding en komen Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse studenten vaker het wo binnen met een hbo-vooropleiding. De groep 'Overig niet-westers' onderscheidt zich door een groot aandeel 'Overige vooropleidingen'. Verder zijn steeds meer niet-westerse allochtone vrouwen ingestroomd met als gevolg dat het aandeel vrouwen in de meeste niet-westerse allochtone groepen sinds enige tijd groter is dan bij de autochtonen. Ook op het gebied van studiekeuze zijn er verschillen. Niet-westerse allochtone groepen kiezen bijvoorbeeld vaker Bedrijfskunde/administratie en Rechten dan autochtone studenten.

Van alle etnische groepen zijn autochtone studenten het meest succesvol. Zij zijn na twee jaar minder vaak uitgevallen en halen na zes (hbo) of zeven (wo) studiejaren hogere rendementen dan de vijf allochtone groepen. Enkele zaken vallen op. Ten eerste zijn de uitvalverschillen tussen de groep autochtonen en de vijf allochtone groepen klein (enkele procenten), maar kunnen de verschillen in rendement aanzienlijk zijn, oplopend tot 20 procentpunten of meer. Dit roept de vraag op wat er na de eerste twee studiejaren gebeurt waardoor verschillen in rendement zo groot worden. Is de uitval onder de vijf allochtone groepen ook in de hoofdfase groot, lopen zij meer studievertraging op of is het een combinatie van beide? En wat zijn hiervan de oorzaken?

Ten tweede boeken niet-westerse allochtone studenten minder succes dan autochtone studenten in vergelijkbare (sub)groepen. Zo behalen autochtone vrouwen, mannen, vwo'ers, havisten en mbo'ers beduidend hogere rendementen dan niet-westerse allochtone vrouwen, mannen, vwo'ers, havisten en mbo'ers. Hetzelfde is het geval naar studierichting. Verschillen in studiesucces tussen etnische groepen vallen dus niet weg wanneer niet-westerse allochtone en autochtone studenten met eenzelfde (achtergrond)kenmerk met elkaar worden vergeleken.

Ten derde doen zich naar vooropleiding enkele verrassende patronen voor. Gedacht vanuit het onderwijssysteem mag verondersteld worden dat een gelijke vooropleiding ook vergelijkbare kansen biedt op het behalen van studiesucces. Bij een vergelijking tussen etnische herkomst naar vooropleiding blijkt dit echter niet het geval. Zo vallen in het hbo Turkse havisten minder uit dan autochtone havisten. Op basis hiervan zou men verwachten dat Turkse havisten uiteindelijk ook op de langere termijn meer studiesucces boeken, maar de rendementen van autochtonen zijn uiteindelijk toch hoger dan die van

studenten van Turkse herkomst. In het wo springt er geen enkele etnische groep vwo'ers of 'Overige vooropleidingen' uit wat betreft hoge of lage uitval. Men zou op basis van dit gegeven dan ook verwachten dat de wo-rendementen van verschillende groepen elkaar ook niet veel zullen ontlopen. Onder vwo'ers scoren autochtonen echter de hoogste rendementen van alle etnische groepen en bij de categorie 'Overige vooropleidingen' zijn dit de autochtonen samen met studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. Ook deze ontwikkelingen roepen de vraag op wat zich afspeelt in de hoofdfase waardoor deze (grote) verschillen kunnen ontstaan.

2.5.5 CBS/StatLine-gegevens: wat heeft het opgeleverd?

Dit hoofdstuk werd geopend met een tweetal vragen die nu beantwoord worden. Daarbij komt ook naar voren wat de analyse van de CBS/StatLine gegevens heeft opgeleverd.

1. Levert een analyse van door het CBS beschikbaar gestelde gegevens in de openbare databank StatLine aanwijzingen op dat niet-westerse allochtone studenten en autochtone studenten van elkaar verschillen wat betreft a) samenstelling van de instroom, b) studie-uitval en c) afstudeerrendement?

De CBS/StatLine-gegevens laten inderdaad verschillen zien: de samenstelling van de niet-westerse allochtone studenten verschilt van die van de autochtone groep en niet-westerse allochtone studenten boeken structureel minder studiesucces: zij vallen vaker uit en behalen lagere rendementen. De analyses maken ook duidelijk dat er binnen de groep niet-westerse allochtone studenten verschillen zijn. De samenstelling van de vijf onderscheiden allochtone groepen verschilt van elkaar en de ene groep niet-westerse allochtone studenten boekt structureel meer studiesucces dan de andere.

Bovenstaande vraag blijkt te algemeen geformuleerd en een analyse op het niveau van afzonderlijke groepen doet meer recht aan de hogeronderwijspositie en ontwikkelingen van deze groepen, dan een analyse waarbij alleen onderscheid wordt gemaakt tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten.

2. Welke indicaties zijn er dat instroomkenmerken van diverse etnische groepen samenhangen met verschillen in studie-uitval en rendement?

Deze vraag is met behulp van de CBS/StatLine-gegevens in beperkte mate te beantwoorden. Het mindere studiesucces van de verschillende niet-westerse allochtone groepen en verschillen tussen deze groepen zouden deels te verklaren zijn door een groter aandeel 'risico'-studenten (bij uitval bijvoorbeeld het

aandeel mbo'ers onder hbo-studenten en het aandeel hbo'ers onder wo-studenten). Echter: verschillen in studiesucces vallen niet weg wanneer risicogroepen worden geïsoleerd. Autochtone mbo'ers in het hbo en autochtone hbo'ers in het wo vallen bijvoorbeeld minder uit en behalen hogere rendementen dan de niet-westerse allochtone studenten met dezelfde vooropleiding. Algemene risicogroepen blijken met andere woorden risicovoller binnen niet-westerse allochtone groepen dan onder autochtonen.

Dit maakt duidelijk dat verschillen in studiesucces niet alleen worden bepaald door de kenmerken die in StatLine voorkomen. Aanvullende informatie is nodig om het verband tussen etnische afkomst en studiesucces te interpreteren. Zo hangt het succes van de groep 'Overig niet-westers' mogelijk samen met een relatief groot deel studenten dat afkomstig is uit hoger opgeleide milieus. Een eerste aanwijzing zijn secundaire analyses van Wolff, Rezai & Severiens (2010) die uitwijzen dat deze studenten veel vaker ouders met hogeronderwijservaring hebben dan studenten van Turkse, Surinaamse of Marokkaanse herkomst. Een tweede aanwijzing is de grote groep studenten 'Overig niet-westers' die in het buitenland is geboren. Een deel van deze studenten behoort tot vluchtelinggemeenschappen. Deze bestaan in veel gevallen uit migranten die tot de intellectuele elite in het land van herkomst behoorden en hun land om politieke redenen zijn ontvlucht. Het SCP (2011) constateert dat het aandeel hoger opgeleiden binnen bijvoorbeeld de Iraanse, Iraakse en Afghaanse vluchtelinggemeenschappen in Nederland hoog tot zeer hoog is. Het aandeel personen met een diploma op hbo/wo niveau is onder Irakezen en Afghanen op een vergelijkbaar niveau als onder autochtonen, bij migranten uit Iran is dit aandeel zelfs significant hoger. Een ander deel van de eerste-generatie 'Overig niet-westers' komt voor studiedoeleinden naar Nederland (internationale studenten). Aangezien deze studenten afkomstig zijn uit minder welvarende delen van de wereld, maar blijkbaar toch over de middelen beschikken om in Nederland te studeren, is het aannemelijk dat een groot deel van hen afkomstig is uit de bovenlagen van de samenleving van herkomst.

De genoemde migratieachtergronden van de groep 'Overig niet-westers' zijn heel anders dan die van arbeidsmigranten vanuit Marokko en Turkije, die grotendeels lager opgeleid waren. Dit blijkt consequenties te hebben op de langere termijn voor het opleidingsniveau van de Turkse en Marokkaanse bevolking in Nederland. In de verschillende leeftijdscategorieën tussen de 25 en 64 jaar is dit veel lager dan onder autochtonen, maar ook lager dan onder Surinamers en Antillianen/Arubanen (SCP, 2010). Het aandeel studenten uit gezinnen met lager opgeleide ouders is hierdoor hoogstwaarschijnlijk ook groter in de studentenpopulaties van Turkse en Marokkaanse herkomst, en dit zou deels kunnen verklaren waarom zij minder studiesucces boeken dan studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. Bij deze groepen zou tevens het vooropleidingtraject een rol kunnen spelen. Zij komen relatief vaak via een

omweg het hoger onderwijs binnen (met name studenten van Marokkaanse herkomst), hetgeen een groter risico op bijvoorbeeld uitval met zich meebrengt.

De mindere prestaties van Antilliaanse/Arubaanse studenten in het hbo hangen waarschijnlijk samen met de migratieachtergrond. Uit de StatLine-gegevens komt naar voren dat de groep Antilliaanse/Arubaanse hbo-studenten voor een groter deel bestaat uit de eerste-generatie dan de Marokkaanse, Turkse en Surinaamse groep. Uit onderzoek van Wolff (2007) blijkt dat in het hbo het rendement onder Antilliaanse/Arubaanse studenten veel lager is voor de eerste dan de tweede generatie en het rendement van de eerste-generatie Antillianen/Arubanen is het laagste van alle niet-westerse allochtone eerste- en tweedegeneratie groepen. Het is aannemelijk dat onder hbo'ers eerste-generatie Antilliaanse/Arubaanse studenten meer dan de eerste-generatie uit andere allochtone groepen moeite hebben met een combinatie van a) maatschappelijke transities als gevolg van migratie, en b) transities van een middelbare naar een hogere onderwijsomgeving, waarbij ook kan meespelen dat het middelbaar onderwijs op de Antillen/Aruba is genoten. Deze factoren spelen wellicht ook een rol bij de relatief hoge uitval in het wo. Dat Antilliaanse/Arubaanse wo-studenten betere rendementen scoren dan de meeste andere niet-westerse allochtone studentgroepen is mogelijk te verklaren door een sterker selectiemechanisme in deze groep: de niet uitgevallen groep Antilliaanse/Arubaanse studenten presteert relatief sterk.

Met de CBS/StatLine-gegevens zijn verschillen in instroom, uitval en rendement voornamelijk bekeken aan de hand van studentkenmerken. Verschillen in studiesucces kunnen echter ook een achtergrond hebben in het (Nederlandse hoger) onderwijssysteem. Observaties op het nationale niveau maken bijvoorbeeld duidelijk dat er tussen het hbo en wo verschillen zijn in instroomkenmerken (bijvoorbeeld naar vooropleiding en tussen niet-westerse allochtone groepen), in mate van uitval, hoogte van rendementen en verschil in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Blijkbaar gaat het hier om twee eigenstandige onderwijssystemen met ieder hun eigen dynamiek. Het is aannemelijk dat binnen deze systemen ook institutionele kenmerken op het instelling- en opleidingsniveau een rol spelen bij verschillen in studiesucces. In hoofdstuk 6 wordt hier op teruggekomen.

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met enkele methodologische opmerkingen ten aanzien van de CBS/StatLine-gegevens. Uitspraken op basis van StatLine-gegevens kunnen niet verder gaan dan het niveau van (voorzichtige) indicaties voor verklaringen van verschillen in studiesucces. De gegevens zijn geschikt voor exploratieve doeleinden, om een eerste indruk te krijgen van de positie van niet-westerse allochtone studenten en van studentkenmerken die waarschijnlijk een rol spelen in de mate van studiesucces. Er zijn echter beperkingen. Ten eerste is het bestand een gegeven: er kunnen geen variabelen van buitenaf aan worden toegevoegd, waardoor er geen verdieping mogelijk is om bepaalde

vragen te beantwoorden (bijvoorbeeld waarom vrouwen of vwo'ers de laagste uitval en de hoogste rendementen behalen). Ten tweede kan niet gecontroleerd worden voor variabelen op het individuele niveau omdat het bestand gegevens bevat op groepsniveau. De vraag in hoeverre de variabele etnische afkomst bijdraagt aan de resultaten, bij gelijkhouding van andere variabelen, blijft daarom onbeantwoord. Een meer geëigende manier om de 'geïsoleerde' samenhang tussen etnische afkomst en studiesucces te onderzoeken is door gebruikmaking van een bestand dat gegevens bevat op het niveau van individuele studenten. In het volgende hoofdstuk zal een dergelijke analyse uitgevoerd worden, waarbij gebruik gemaakt zal worden van een door de voormalige Informatie Beheer Groep (thans Dienst Uitvoering Onderwijs) aangemaakt bestand.

3 Studiebehoud en afstuderen: een verkenning aan de hand van studentkenmerken

3.1 Inleiding

Uit het vorige hoofdstuk bleek dat studenten uit de verschillende niet-westerse allochtone groepen minder studiesucces behalen dan autochtone studenten. Zij vallen vaker uit en behalen lagere rendementen. Dit verband tussen etnische afkomst en studiesucces kan verschillende gronden hebben. Het mindere studiesucces van niet-westerse allochtone studenten kan samenhangen met etnische afkomst: een autochtone achtergrond biedt een grotere kans op studiesucces dan een niet-westerse achtergrond. Het kan ook zijn dat het mindere studiesucces van niet-westerse allochtone studenten te maken heeft met algemene risicofactoren die vaker voorkomen binnen allochtone studentgroepen, zoals het starten met een studie op een wat latere leeftijd, het hebben gevolgd van een bepaalde vooropleiding (Crul en Wolff, 2002; Wolff, 2007) of het afkomstig zijn uit een gezin met lager opgeleide ouders (Ministerie OCW, 2009). Het is ook mogelijk dat het studiesucces van niet-westerse allochtone studentgroepen door andere factoren wordt bepaald dan voor autochtone studenten (zie bijvoorbeeld: Meeuwisse, 2012, Ooijevaar, 2010).

Het doel van dit hoofdstuk is om via een verkenning van een door de voormalige Informatie Beheergroep (IBG) aangemaakt bestand[13] meer te weten te komen over mogelijke verklaringen voor verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Het bestand bevat gegevens op het niveau van individuele studenten, waardoor het mogelijk is om te controleren voor variabelen (dit was niet mogelijk in het vorige hoofdstuk omdat de daar gebruikte (CBS/StatLine-)gegevens alleen op groepsniveau geanalyseerd kunnen worden). Op deze manier kan de samenhang tussen studiesucces en een specifiek kenmerk bestudeerd worden. Is er bijvoorbeeld verschil in studiesucces tussen een autochtone en een niet-westerse allochtone student wanneer zij wat betreft andere kenmerken (vooropleiding, geslacht, etc.) overeenkomen?

Studiesucces wordt bestudeerd door te kijken naar de kans op behoud voor het hoger onderwijs (het tegenovergestelde van uitval) en de kans van slagen. Heeft

[13] Dit IBG-bestand is aangemaakt voor ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid, dat de onderzoeker opdracht heeft gegeven cijfers te genereren omtrent de in-, door- en uitstroom van niet-westerse allochtone studenten. De IBG is inmiddels opgegaan in de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).

een niet-westerse allochtone student dezelfde kans als een autochtone student om na twee jaar nog studerende te zijn en om af te studeren na zes jaar hbo of zeven jaar wo?[14]

De vragen die centraal staan zijn:

1. Speelt etnische afkomst een rol bij de mindere mate van studiebehoud en de lagere rendementen van niet-westerse allochtone studenten vergeleken bij die van autochtone studenten?
2. Hangen studiebehoud en rendement van studenten uit niet-westerse allochtone groepen met dezelfde kenmerken samen als voor autochtone studenten?

3.2 Studentkenmerken en studiesucces

Het IBG-bestand maakt het mogelijk om de volgende kenmerken in verband te brengen met de kans op studiebehoud na twee jaar en op afstuderen na zes of zeven jaar:

- Etnische afkomst
- Geboorteland (Nederland of buitenland)
- Geslacht
- Vooropleiding
- Instroommoment (komt een student met vertraging vanuit het voortraject het hoger onderwijs binnen?)
- Studiesector (eerste studie in het hoger onderwijs)
- Omzwaai (tijdens de studieloopbaan wel of niet van studie gewisseld)

De reden om deze kenmerken in de analyses te betrekken, is een pragmatische: deze gegevens zijn beschikbaar in het IBG-bestand. Dit maakt de analyses verkennend van aard. Omdat het bestand een gegeven is (het is niet mogelijk om zelf kenmerken toe te voegen) is het aantal studentkenmerken dat in de analyses is betrokken beperkt. Zo ontbreekt het kenmerk 'sociaaleconomische milieu' waaruit een student afkomstig is. Hieronder wordt toegelicht welke samenhangen worden verondersteld tussen de kenmerken in het IBG-bestand en de kansen op studiebehoud of afstuderen.

---

[14] Voor het wo wordt een rendementsperiode gehanteerd van zeven jaar omdat bepaalde wo-studies (zoals geneeskunde en een aantal technische opleidingen) in het bestudeerde tijdvak een nominale studieduur hadden van meer dan, zoals gebruikelijk is in het hbo, vier jaar.

Etnische afkomst en de kans op studiesucces

Niet-westerse allochtone studenten boeken minder studiesucces dan autochtone studenten. Regelmatig wordt bevestigd dat niet-westerse allochtone studenten vaker uitvallen, minder studievoortgang boeken en lagere rendementen behalen (Beekhoven, 2002; Hofman en Van den Berg, 2003; Wolff, 2007; Ooijevaar en Zorlu, 2008; Wolff, 2008; Meeuwisse, 2012; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2012). Uit het vorige hoofdstuk bleek ook dat er verschillen in studiesucces zijn tussen de diverse niet-westerse allochtone groepen (zie ook: Stegers-Jager, 2012). Uitgaande van deze uitkomsten worden de volgende hypothesen geformuleerd:[15]

1. Niet-westerse allochtone studenten hebben zowel in het hbo als in het wo een kleinere kans op studiebehoud na twee jaar dan autochtone studenten.
2. Niet-westerse allochtone studenten hebben een kleinere kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) dan autochtone studenten.
3. Ten opzichte van de autochtone studentgroep is de kans op studiebehoud na twee jaar niet gelijk voor de verschillende niet-westerse allochtone studentgroepen.
4. Ten opzichte van de autochtone studentgroep is de kans op afstuderen binnen zes (hbo) of zeven jaar (wo) niet gelijk voor de verschillende niet-westerse allochtone studentgroepen.

In de analyses wordt een zestal etnische afkomstgroepen onderscheiden: autochtonen, Marokkanen, Turken, Surinamers, Antillianen/Arubanen en de groep 'Overig niet-westers'.

Geboorteland en de kans op studiesucces

Studenten, die behoren tot de groep eerste-generatie migranten, zullen waarschijnlijk op verschillende gebieden meer moeite hebben bij de overgang naar het hoger onderwijs dan studenten die in Nederland geboren zijn. Severiens & Joukes (2001) wijzen bijvoorbeeld op de specifieke Nederlandse

[15] Etnische afkomst van niet-westerse allochtone studenten is hier gedefinieerd conform de CBS-definitie: niet-westerse allochtonen zijn personen van wie ten minste één ouder in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (met uitzondering van Indonesië en Japan) of Turkije is geboren. Het CBS definieert autochtonen als personen van wie beide ouders in Nederland zijn geboren, ongeacht waar de persoon zelf is geboren.

onderwijscultuur die te typeren is als een klimaat waarin van studenten wordt verwacht dat zij assertief en actief zijn, zelfstandig werken en waarin studenten gewend zijn aan een gelijkwaardige omgang met docenten. Voor allochtone of buitenlandse studenten die een andere onderwijscultuur gewend zijn, kan dit tot gevolg hebben dat zij meer moeite hebben met de overgang naar het Nederlandse hoger onderwijs en hierdoor minder studiesucces zullen behalen. Daarnaast hebben deze studenten te maken met een grotere verandering in hun dagelijks leven dan autochtone studenten en kunnen persoonlijke omstandigheden belemmerend werken, zoals – vooral in het geval van vluchtelingstudenten – zorgen over de politieke situatie in het land van herkomst, heimwee, eenzaamheid, psychische problemen en trauma's (Boogaard 1997; Crul & Wolff, 2002; Herfs 2009).

Uitgaande van deze bevindingen worden de volgende hypothesen geformuleerd:

5. In het buitenland (of op de Nederlandse Antillen/Aruba) geboren studenten hebben zowel in het hbo als in het wo een kleinere kans op studiebehoud na twee jaar dan in Nederland geboren studenten.
6. In het buitenland (of op de Nederlandse Antillen/Aruba) geboren studenten hebben een kleinere kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) dan in Nederland geboren studenten.

De geboortelandhypothesen worden alleen toegepast op de analyses met betrekking tot de aparte etnische groepen (zie paragraaf 3.3 voor een toelichting op de gehanteerde analysemodellen).

Geslacht en de kans op studiesucces

Vrouwen boeken meer studiesucces dan mannen. Zij blijven vaker voor het hoger onderwijs behouden en behalen hogere rendementen (Van den Berg, 2002; Wolff, 2007). Severiens en Ten Dam (2011) onderscheiden enkele verklaringsniveaus voor deze verschillen in studiesucces. Over het algemeen blijken vrouwen een betere studiemotivatie te hebben, meer gedisciplineerd te werken en beter hun tijd te kunnen managen. Een tweede groep factoren is extern van aard, bijvoorbeeld de arbeidsmarktsituatie: bij een grote vraag naar arbeid zoeken en vinden mannen eerder een baan zonder hoger onderwijsdiploma dan vrouwen en zullen zij als gevolg hiervan vaker uitvallen dan vrouwen. Een derde groep factoren bevindt zich op het institutionele niveau: vrouwen zijn vaker tevreden en voelen zich meer thuis op hun opleiding en instelling dan mannen.

Uitgaande van deze uitkomsten worden de volgende hypothesen geformuleerd:

7. Vrouwelijke studenten hebben zowel in het hbo als het wo een grotere kans op studiebehoud na twee jaar dan mannelijke studenten.
8. Vrouwelijke studenten hebben een grotere kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) dan mannelijke studenten.

Vooropleiding en de kans op studiesucces

Verschillen in studiesucces kunnen samenhangen met de gevolgde vooropleiding. Zo boeken vwo'ers over het algemeen betere studieresultaten dan studenten met andere vooropleidingen. De Onderwijsraad (2009) noemt voor het hbo als oorzaken hiervoor de betere taal- en rekenvaardigheden van vwo'ers in vergelijking met mbo'ers en havisten, en een opvang-/ontvangstcultuur door hogescholen die met name in het nadeel van mbo'ers uitwerkt. Het is ook voorstelbaar dat studenten met een buitenlandse vooropleiding minder succes boeken omdat zij meer overgangsproblemen ervaren dan studenten met een in Nederland gevolgde vooropleiding. Eerder is gewezen op de specifieke Nederlandse onderwijscultuur die anders is dan die waaruit studenten met een buitenlandse vooropleiding afkomstig zijn.

De volgende hypothesen worden geformuleerd:

9. Studenten met een vwo-vooropleiding hebben zowel in het hbo als het wo een grotere kans op studiebehoud na twee jaar dan studenten met een andere vooropleiding.
10. Studenten met een vwo-vooropleiding hebben een grotere kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) dan studenten met een andere vooropleiding.
11. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben een kleinere kans op studiebehoud na twee jaar dan studenten met een mbo-, havo- of vwo-vooropleiding.
12. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben een kleinere kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) dan studenten met een mbo-, havo- of vwo-vooropleiding.

Instroommoment en de kans op studiesucces

Uit verschillende studies komt een negatief verband naar voren tussen de leeftijd waarop studenten aan een studie beginnen en studiesucces (Ooijevaar, 2010; Stegers-Jager, 2012). Hoe hoger deze leeftijd, hoe kleiner de kansen op studiesucces worden. Crul en Wolff (2002) wijzen er op dat studenten die met vertraging instromen (omdat zij bijvoorbeeld hebben gestapeld of een of meerdere jaren hebben gedoubleerd) in een andere levensfase zitten dan jongere

instromers. Zij hebben veelal andere verplichtingen naast de studie (zorg, werk, huishouden), waardoor de kansen op studie-uitval en studievertraging ook groter worden (zie ook: Hulsker 2001; VSU 1996).

In de analyses wordt aanvangsleeftijd verbonden met vooropleiding zodat een onderscheid gemaakt kan worden naar instroommoment, namelijk tussen studenten die zonder en studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen. De leeftijd waarop studenten worden aangemerkt als niet-vertraagde instromers is afhankelijk van de vooropleiding. Zo is voor havisten, vwo'ers en mbo'ers de leeftijdsgrens gesteld op respectievelijk 17, 18 en 20 jaar. Studenten die boven deze leeftijdsgrenzen het hoger onderwijs inkomen worden aangemerkt als studenten die met vertraging het hoger onderwijs zijn ingestroomd. Bij deze groep vertraagden is een verder onderscheid gemaakt tussen studenten met een bescheiden vertraging (een à twee jaar) en studenten die grotere vertraging hebben opgelopen.

De volgende hypothesen worden geformuleerd:

13. Studenten die zonder vertraging het hoger onderwijs instromen, hebben een grotere kans op studiebehoud na twee jaar dan studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen.
14. Studenten die zonder vertraging het hoger onderwijs instromen, hebben een grotere kans op afstuderen in zes jaar (hbo) of zeven jaar (wo) dan studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen.

Studiesector en de kans op studiesucces

Uit onderzoek van Ooijevaar (2010) komt een verband naar voren tussen studierichting en studiesucces. Studenten in de richting 'Zorg en dienstverlening' en de alfa-sector hebben meer kans van slagen dan studenten van bèta- en gamma-opleidingen. Ook in het vorige hoofdstuk zijn er verschillen in studiesucces tussen de diverse studiesectoren gevonden. In het hbo behalen onder autochtonen studenten Gezondheidszorg hogere rendementen dan studenten in de sector Bedrijfskunde en behalen onder niet-westerse allochtonen studenten Gezondheidszorg hogere rendementen dan studenten in de sector Onderwijs (bijlage 1, figuur a.16). In het wo zijn de rendementen van studenten Rechten ondergemiddeld en van studenten Bedrijfskunde/administratie bovengemiddeld (bijlage 1, figuur b.15). Op basis van deze uitkomsten kan niet worden gezegd in welke studiesector het meeste (of minste) studiesucces wordt behaald. Wél kunnen de volgende hypothesen worden geformuleerd:

15. Zowel in het hbo als het wo zal de kans op studiebehoud na twee jaar verschillen tussen sectoren.
16. De kans op afstuderen in zes (hbo) of zeven jaar (wo) zal verschillen tussen sectoren.

Omzwaai en de kans op studiesucces

Uit onderzoek van Van den Berg (2002) komt naar voren dat studenten die zijn omgezwaaid binnen het hoger onderwijs een bovengemiddelde studievoortgang behalen. Deze uitkomst suggereert dat omgezwaaide studenten minder snel uitvallen en ook sneller afstuderen dan studenten die niet zijn omgezwaaid. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat studenten die van opleiding zijn gewisseld meer overwogen voor hun tweede dan voor hun oorspronkelijke studie hebben gekozen, waardoor zij voor hun tweede studie meer gemotiveerd en gefocust zijn.

De instroomcohorten in de analyses zijn gedefinieerd als groepen studenten die het hoger onderwijs instromen zonder hoger onderwijservaring. Instroomcohort 1997 bestaat bijvoorbeeld uit studenten die in 1997 voor het eerst van hun leven met een hoger onderwijsopleiding zijn gestart. Wanneer studenten in hetzelfde studiejaar starten (tot hetzelfde instroomcohort behoren), en een aantal van deze studenten daarna omzwaait, dan zullen de omzwaaiers aanvankelijk vertraging oplopen ten opzichte van de niet-omzwaaiers. Immers, als omzwaaiers eerstejaars zijn in hun tweede studie, dan zijn hun niet-omgezwaaide instroomcohortgenoten tweede of ouderejaars. De veronderstelling is nu dat omzwaaiers door de meer bewuste keuze voor hun tweede studie, deze vertraging ten opzichte van de niet-omzwaaiers in de loop van hun tweede studie weer inlopen.

De volgende hypothese wordt geformuleerd:

17. Omzwaai en de kans op afstuderen hangen niet met elkaar samen: omgezwaaide studenten maken evenveel kans om binnen zes (hbo) of zeven jaar (wo) af te studeren als niet-omgezwaaide studenten die in hetzelfde jaar als de omgezwaaide studenten voor het eerst het hoger onderwijs instroomden.

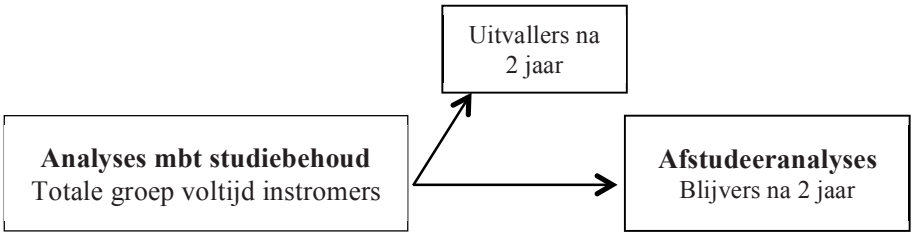
Omzwaai wordt alleen betrokken in de afstudeeranalyses. Van de groep studenten die na twee jaar niet is uitgevallen, is uit het analysebestand wel te halen of zij binnen zes (hbo) of zeven (wo) jaar zijn omgezwaaid, maar niet in welk studiejaar dat is gebeurd. Het is dus niet bekend of zij in hun eerste twee studiejaren (de in de analyses gehanteerde termijn van studiebehoud) van studie zijn gewisseld.

3.3 Analysemodellen voor studiebehoud en afstuderen, de onderzoekspopulatie en de methode van analyse

De samenhang tussen etnische afkomst en studiesucces wordt in dit hoofdstuk via vier modellen bestudeerd. De eerste drie van deze vier modellen hebben

betrekking op de totale groep studenten, met etnische herkomst als (een van de) onafhankelijke variabele(n). De eerste van deze modellen, model 1, fungeert als basismodel waarbij de kans op studiebehoud en de afstudeerkans alleen met etnische afkomst in verband worden gebracht. Op deze manier wordt nagegaan in hoeverre etnische afkomst als afzonderlijke factor een rol speelt bij het behalen van studiesucces. In model 2 worden de kans op studiebehoud en de afstudeerkans in verband gebracht met etnische afkomst, geslacht, studiesector, vooropleiding en instroommoment. Het doel van model 2 is om na te gaan a) welke algemene kenmerken samenhangen met studiesucces en b) of de (eventuele) samenhang tussen etnische afkomst en studiesucces in stand blijft na toevoeging van de overige kenmerken. Dit is ook het doel van model 3, waarbij model 2 is aangevuld met het kenmerk 'omzwaai'. Omzwaai wordt als aparte variabele toegevoegd omdat deze anders van aard is dan de andere onafhankelijke variabelen. Deze andere variabelen geven informatie over studenten op het moment dat zij het hoger onderwijs instromen, en zij zijn te beschouwen als instroomkenmerken. Omzwaai geeft daarentegen informatie over wat er na instroom gebeurt, namelijk informatie over de loopbaan van studenten in het hoger onderwijs. Model 3 is met andere woorden bedoeld om, gegeven kenmerken van instroom, na te gaan in hoeverre het verloop van de studieloopbaan in het hoger onderwijs verband houdt met studiesucces. Model 3 wordt alleen uitgevoerd voor de afstudeeranalyses. Bij het vierde analysemodel wordt voor afzonderlijke etnische groepen bekeken wat de samenhang is tussen studiesucces enerzijds en geboorteland, geslacht, studiesector, vooropleiding en instroommoment en (in het geval van afstuderen) omzwaai, anderzijds. Deze analyses worden uitgevoerd om erachter te komen of de kans op studiebehoud en de afstudeerkans van niet-westerse allochtone studenten met dezelfde factoren in verband staan als bij autochtone studenten.

De analyses zijn gedaan op de groep voltijdstudenten die het hoger onderwijs voor het eerst instromen en nog geen hoger onderwijservaring hebben. Zij debuteren dus in het hoger onderwijs. Voor het hbo gaat het om de instroomcohorten 1997/98 tot en met 1999/00. Voor het wo zijn dit de instroomcohorten 1997/98 en 1998/99. Van deze studenten is bekend of zij na twee jaar zijn gebleven (nog studeren) of zijn uitgevallen, en of zij na zes (hbo) of zeven (wo) jaar zijn afgestudeerd. De analyses met betrekking tot studiebehoud zijn verricht op de totale groep voltijdinstromers. De afstudeeranalyses zijn uitgevoerd op de groep blijvers uit de instroomcohorten. Dit zijn de studenten die na twee studiejaren nog behouden zijn voor het hoger onderwijssysteem. De populatie met betrekking tot afstudeeranalyses is met andere woorden een deelverzameling van de populatie waarop de analyses met betrekking tot studiebehoud zijn uitgevoerd. In onderstaand schema wordt geïllustreerd op welke populaties de analyses betrekking hebben.



De afhankelijke variabelen in de modellen zijn dichotoom (nog studerend of uitgevallen; wel of niet afgestudeerd). Dit maakt de modellen geschikt om te analyseren met behulp van logistische regressie (Field, 2006; Menard, 2002). Deze methode is zowel in Nederland (Ooijevaar, 2010) als in het buitenland (Richardson, 2008) toegepast op landelijke administratieve bestanden om het verband tussen etnische afkomst en studiesucces te bestuderen.

De resultaten van logistische regressieanalyse worden veelal weergegeven in odds ratios. Bij odds ratios worden kans-verhoudingen met elkaar vergeleken. Als voorbeeld nemen we de vergelijking tussen studiebehoud van groep A en groep B. Wanneer bij groep A de kans op studiebehoud na twee jaar 60 procent is, dan is de kans op uitval voor deze groep 40 procent (=100−60 procent). De verhouding tussen de kans op studiebehoud en de kans op studie-uitval na 2 jaar is voor groep A 60/40=1,5. Wanneer bij groep B de kans op studiebehoud 70 procent is, dan is de kans op uitval voor deze groep 30 procent (=100−30 procent). De verhouding tussen de kans op studiebehoud en de kans op studie-uitval na twee jaar is voor groep B 70/30=2,33. De vergelijking tussen deze twee kans-verhoudingen levert een odds ratio op van 1,5/2,33= 0,64. Dit betekent dat de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval voor groep A 0,64 maal de kans-verhouding is tussen studiebehoud en studie-uitval voor groep B. Met andere woorden: de kans op studiebehoud na twee jaar is voor groep A kleiner dan voor groep B.[16]

3.4 Resultaten voor het hoger beroepsonderwijs

De populatie met betrekking tot de analyses in het hbo bestaat uit de voltijd instroomcohorten 1997/98 tot en met 1999/00. Deze instroomcohorten bestaan uit studenten die nog geen hoger onderwijservaring in Nederland hebben.

[16] Dit voorbeeld is gebaseerd op Richardson (2008, p.37).

3.4.1 De kans op studiebehoud na twee jaar

Samenstelling van de populatie

In tabel 3.1 is te zien dat studenten uit de vijf niet-westerse allochtone groepen na twee jaar minder vaak nog studerend zijn dan autochtone studenten. Er zijn ook verschillen tussen de niet-westerse allochtone groepen. De groep 'Overig niet-westers' heeft het hoogste percentage studiebehoud (83 procent). De percentages studiebehoud van studenten van de andere groepen liggen daar net onder.

Etnische groepen zijn op een aantal kenmerken anders samengesteld. Autochtone studenten stromen in vergelijking met niet-westerse allochtone studenten vaker in met een vwo-diploma, komen het hbo veel vaker binnen zonder vertraging in het voortraject (bijna 50 procent komt niet vertraagd binnen, terwijl dit bij de niet-westerse allochtone groepen hooguit 36 procent is), en kiezen minder vaak voor een Economiestudie. De groep Antilliaanse/Arubaanse studenten bestaat voor een relatief groot deel uit eerste-generatie migranten (in het buitenland geboren) en uit studenten die sterk vertraagd het hbo instromen (bijna 60 procent). De groep 'Overig niet-westers' onderscheidt zich door een groot aandeel eerste-generatie migranten, relatief veel studenten met een buitenlandse en relatief weinig met een mbo-vooropleiding, en veel starters in de sector Economie. Bij Surinaamse en Turkse studenten is de groep tweede generatie (in Nederland geborenen) het grootst van alle niet-westerse allochtone groepen. Evenals Marokkaanse studenten betreden zij het hbo relatief vaak met een mbo-vooropleiding en starten vaker dan autochtonen met een economieopleiding. Het aandeel vrouwen is bij autochtonen, Surinamers en Antillianen/Arubanen groter dan bij Turken, Marokkanen en de groep 'Overig niet-westers'.

Resultaten

In tabel 3.2 worden de resultaten getoond van de logistische regressie voor de kans op studiebehoud na twee jaar voor model 1, model 2 en de analyses voor de aparte etnische groepen. Een odds ratio kleiner dan 1 betekent dat de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval na twee jaar voor een groep kleiner is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op studiebehoud kleiner is. Een odds ratio groter dan 1 betekent dat deze kans-verhouding groter is dan voor de referentiegroep, en daarmee ook dat de kans op studiebehoud groter is (zie ook paragraaf 3.3).

Tabel 3.1 Etnische herkomstgroepen in het hbo naar onderzoekkenmerken (voltijd instroomcohorten 1997-1999)

		Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil./Arub	Overig NW
Nog studerend na twee jaar	Nee	12%	20%	20%	18%	19%	17%
	Ja	88%	80%	80%	82%	81%	83%
Geboorteland	Buitenland	2%	47%	30%	36%	69%	51%
	Nederland	98%	53%	70%	64%	31%	49%
Geslacht	Vrouw	53%	48%	47%	55%	56%	49%
	Man	47%	52%	53%	45%	44%	51%
Vooropleiding	buitenlands	1%	5%	6%	1%	4%	15%
	mbo	28%	36%	32%	32%	25%	19%
	overig	2%	4%	5%	4%	4%	3%
	vwo	15%	5%	4%	9%	11%	9%
	havo	55%	51%	53%	54%	57%	53%
Instroom-moment	Niet vertraagd	49%	30%	32%	36%	19%	31%
	Vertraagd	30%	28%	30%	28%	23%	31%
	Sterk vertraagd	20%	42%	39%	36%	58%	39%
Studiesector	Gedrag en Maatschappij	15%	19%	16%	19%	14%	9%
	Gezondheidszorg	10%	4%	3%	5%	6%	5%
	Onderwijs	19%	12%	14%	10%	16%	7%
	Techniek	22%	19%	19%	19%	25%	24%
	Economie	35%	45%	48%	47%	38%	56%
	n=100%	130823	2519	2337	3359	2376	3684

Model 1 levert als resultaat op dat niet-westerse allochtone studenten een significant kleinere kans op studiebehoud na twee jaar hebben dan autochtone studenten (de referentiegroep). Zo bedraagt de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval voor studenten van Marokkaanse en Turkse herkomst rond 0,58 maal deze kans-verhouding onder autochtone studenten.

Tabel 3.2 Kans op studiebehoud na twee jaar (odds ratio's), hbo-voltijd instroomcohorten 1997-1999

	Model 1	Model 2	Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Herkomst (ref.=autochtoon)								
Marokkaans	,577**	,794**						
Turks	,581**	,795**						
Surinaams	,651**	,793**						
Antillaans/Arubaans	,605**	,781**						
Overig NW	,704**	,904*						
Geboorteland (ref.=buitenland)			1,140*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geslacht (ref.= vrouw)		,661**	,673**	,742*	,485**	,500**	,611**	,661**
Sector (ref.=Economie)								
Gedrag en Maatschappij		1,109**	1,085**	1,397*	n.s.	1,548**	n.s.	n.s.
Gezondheidszorg		1,256**	1,249**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Onderwijs		1,169**	1,172**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,695*
Techniek		1,636**	1,603**	1,754**	2,287**	1,508**	n.s.	2,531**
Vooropleiding (ref.=havo)								
buitenlands		,639**	,757*	n.s.	n.s.	n.s.	,542*	,463**
mbo		,621**	,630**	,574**	,617**	,513**	,651**	,506**
overig		,445**	,455**	,415**	,519**	,449**	,339**	,359**
vwo		2,440**	2,493**	n.s.	n.s.	1,784**	2,608**	2,419**
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)		,704**	,704**	,694**	,726**	,727**	,712**	,694**
N	145098	145098	130823	2519	2337	3359	2376	3684
Nagelkerke pseudo R^2	,005	,061	,055	,049	,067	,082	,073	,098

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

In model 2 worden de variabelen geslacht, sector, vooropleiding en instroommoment aan model 1 toegevoegd. De toevoeging van variabelen gaat samen met kleiner-wordende verschillen in studiebehoud tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Zo is de kans-verhouding tussen studiebehoud en -uitval voor Marokkaanse studenten 0,794 maal deze kans-verhouding onder autochtone studenten, terwijl dit in model 1 nog 0,577 was. Door de toevoeging van variabelen wordt de samenhang tussen studiebehoud en etnische herkomst niet wegverklaard: studenten uit niet-westerse allochtone groepen blijven een significant kleinere kans op studiebehoud na twee jaar

houden dan autochtone studenten. Ten opzichte van de autochtonen heeft de groep 'Overig niet-westers' van alle niet-westerse allochtone groepen de meeste kans op studiebehoud. Verder hebben vrouwen meer kans op studiebehoud dan mannen. Naar sector maken economiestudenten de kleinste kans op studiebehoud en techniekstudenten de grootste kans. Kijkend naar vooropleiding hebben havisten een kleinere kans op studiebehoud dan vwo'ers en een grotere kans op studiebehoud dan mbo'ers en studenten met een buitenlandse vooropleiding. Ten slotte blijkt de kans op studiebehoud kleiner te worden naarmate men met meer vertraging het hbo instroomt.

Als per etnische groep de kans op studiebehoud in verband wordt gebracht met geboorteland, geslacht, sector, vooropleiding en instroommoment, en als etnische groepen vervolgens met elkaar worden vergeleken, dan zijn zowel overeenkomsten als verschillen te zien. Bij alle groepen hebben vrouwen een grotere kans op studiebehoud dan mannen, hebben mbo'ers een kleinere kans op studiebehoud dan havisten en neemt de kans op studiebehoud af naarmate men met meer vertraging het hbo betreedt. Wat betreft verschillen valt ten eerste op dat een aantal verbanden die wél voorkomen onder autochtone studenten, bij (een aantal) niet westerse allochtone groepen achterwege blijft. Zo hebben autochtone studenten die in het buitenland zijn geboren een kleinere kans op studiebehoud dan autochtone studenten die in Nederland zijn geboren, maar ontbreekt dit verband bij de niet-westerse allochtone studenten. Onder autochtonen hebben economiestudenten de kleinste kans op studiebehoud ten opzichte van studenten uit andere studiesectoren, maar dit resultaat wordt bij niet-westerse allochtone groepen niet gevonden. Onder Antillianen/Arubanen speelt studiesector zelfs helemaal geen rol bij de kans op studiebehoud. Opmerkelijk is dat bij studenten van Marokkaanse, Turkse en Surinaamse afkomst vwo'ers een even grote kans op studiebehoud hebben als havisten, terwijl bij de andere groepen – zoals verwacht – vwo'ers veel meer kans maken op studiebehoud dan havisten. Een ander verschil is dat in die gevallen waar de richting van verbanden hetzelfde is, de sterkte van deze verbanden varieert. Zo is het verschil in kans op studiebehoud tussen vrouwen en mannen onder Turkse studenten, en het verschil in kans op studiebehoud tussen mbo'ers en havisten bij de groep 'Overig niet-westers' groter dan bij de andere groepen.

3.4.2 De kans op afstuderen na zes jaar

Samenstelling van de populatie

In tabel 3.3 is de samenstelling te zien van de groep studenten die na twee jaar in het hoger onderwijs is gebleven (en dus niet is uitgevallen). Autochtone blijvers zijn na zes jaar vaker afgestudeerd (78 procent) dan studenten uit de vijf niet-westerse allochtone groepen. Er zijn ook verschillen tussen de niet-westerse

allochtone groepen. Marokkaanse en Turkse blijvers en blijvers uit de groep 'Overig niet-westers' behalen hogere rendementen dan Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse blijvers.

Tabel 3.3 Samenstelling van de groep hbo-blijvers naar onderzoekkenmerken (voltijd instroomcohorten 1997-1999)

		Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Afgestudeerd na zes jaar	Nee	22%	37%	39%	44%	43%	38%
	Ja	78%	63%	61%	56%	57%	62%
Geboorteland	Buitenland	2%	46%	30%	35%	68%	49%
	Nederland	98%	54%	70%	65%	32%	51%
Geslacht	Vrouw	55%	51%	49%	58%	58%	50%
	Man	45%	49%	51%	42%	42%	50%
Vooropleiding	buitenlands	1%	5%	6%	1%	3%	13%
	mbo	27%	35%	32%	30%	23%	19%
	overig	1%	3%	4%	3%	3%	3%
	vwo	17%	5%	4%	10%	12%	10%
	havo	55%	52%	54%	55%	58%	55%
Instroom-moment	Niet vertraagd	51%	32%	32%	38%	21%	32%
	Vertraagd	30%	28%	31%	28%	24%	32%
	Sterk vertraagd	19%	40%	37%	34%	55%	36%
Studiesector	Gedrag en Maatschappij	15%	20%	16%	21%	15%	9%
	Gezondheidszorg	10%	5%	3%	5%	7%	5%
	Onderwijs	19%	12%	14%	10%	17%	7%
	Techniek	22%	20%	21%	19%	25%	26%
	Economie	34%	44%	46%	46%	37%	54%
Omgezwaaid	Nee	76%	66%	65%	63%	59%	63%
	Ja	24%	34%	35%	37%	41%	37%
	n=100%	114510	2020	1877	2756	1923	3064

De samenstelling van de groepen blijvers komt in grote lijnen overeen met de samenstelling van de groepen instromers. Autochtone blijvers zijn veel vaker

dan niet-westerse allochtone blijvers zonder vertraging in het voortraject aan een hbo-opleiding begonnen, zijn vaker ingestroomd met een vwo-diploma en hebben minder vaak gekozen voor een Economiestudie. Verder zijn autochtone studenten veel minder vaak omgezwaaid van opleiding. De groep Antilliaanse/Arubaanse blijvers bestaat voor een groot deel uit eerste-generatie migranten, uit studenten die met vertraging het hbo zijn binnengekomen en uit studenten die zijn omgezwaaid. De groep 'Overig niet-westers' onderscheidt zich door een relatief groot aandeel eerste-generatie migranten, studenten met een buitenlandse vooropleiding, veel starters in de sector Economie, en weinig studenten met een mbo-achtergrond. Bij Surinaamse en Turkse blijvers is de groep tweede generatie (in Nederland geborenen) het grootst van alle niet-westerse allochtone groepen. Evenals Marokkaanse studenten betreden zij het hbo relatief vaak met een mbo-vooropleiding en starten vaker dan autochtonen met een economieopleiding. Het aandeel vrouwen is bij autochtonen, Surinamers en Antillianen/Arubanen groter dan bij Turkse en Marokkaanse studenten en de groep 'Overig niet-westers'.

Resultaten

In tabel 3.4 worden de resultaten getoond van de logistische regressie voor de afstudeerkans na zes jaar voor de modellen 1 tot en met 3. Een odds ratio groter dan 1 betekent dat voor een groep de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn na zes jaar groter is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op slagen voor deze groep groter is dan voor de referentiegroep. Een odds ratio kleiner dan 1 betekent dat voor een groep de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn na zes jaar kleiner is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op slagen voor deze groep kleiner is dan voor de referentiegroep.

Model 1 levert als resultaat op dat niet-westerse allochtone studenten een kleinere kans hebben op afstuderen binnen zes jaar dan autochtone studenten (de referentiegroep). Zo is de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn voor Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse herkomst in model 1 0,36 maal deze kans-verhouding onder autochtone studenten.

In model 2 worden de variabelen geslacht, sector, vooropleiding, en instroommoment aan model 1 toegevoegd. Het verband tussen etnische herkomst en afstudeerkans blijft significant. Ten opzichte van model 2 worden de verschillen kleiner. Zo bedraagt de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn voor Antillianen/Arubanen 0,428 maal deze kans-verhouding onder autochtone studenten, terwijl dit in model 1 nog 0,367 maal was.

Tabel 3.4 Afstudeerkans na zes jaar (odds ratio's), hbo-blijvers (voltijd instroomcohorten 1997-1999)

	Model 1	Model 2	Model 3
Herkomst (ref.=autochtoon)			
Marokkaans	,473**	,576**	,645**
Turks	,431**	,524**	,584**
Surinaams	,360**	,387**	,431**
Antillaans/Arubaans	,367**	,428**	,527**
Overig NW	,457**	,542**	,620**
Geslacht (ref.= vrouw)		,481**	,519**
Sector (ref.=Economie)			
Gedrag en Maatschappij		,895**	,877**
Gezondheidszorg		1,205**	n.s.
Onderwijs		n.s.	,955*
Techniek		1,439**	1,280**
Vooropleiding (ref.=havo)			
buitenlands		,836**	,843*
mbo		1,228**	,871**
overig		,823**	,569**
vwo		1,750**	1,678**
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)		,750**	,732**
Omzwaai (ref.= niet omgezwaaid)			,159**
N	126150	126150	126150
Nagelkerke pseudo R^2	,022	.082	,238

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

In model 3 wordt de variabele 'omzwaai' in de berekeningen meegenomen. Het effect van omzwaai is groot: de kans-verhouding tussen wel of niet geslaagd zijn na zes jaar is voor omgezwaaide hbo-studenten 0,15 maal deze kans-verhouding onder niet omgezwaaide hbo-studenten. Etnische herkomst blijft ook in model 3 een onderscheidende factor: autochtone studenten hebben significant meer kans om na zes jaar te zijn afgestudeerd dan niet-westerse allochtone studenten. De best presterende niet-westerse allochtone groepen ten opzichte van de autochtonen zijn Marokkaanse studenten en de 'groep Overig niet-westers'. Surinaamse studenten presteren het minst goed: de kans-verhouding tussen wel of niet geslaagd zijn na zes jaar is ten opzichte van deze kans-verhouding onder autochtone het kleinst. Uit de resultaten van model 3 blijkt verder dat hoe groter de vertraging is waarmee men het hbo instroomt, hoe kleiner de kans wordt op afstuderen binnen zes jaar. Vrouwen hebben een grotere afstudeerkans dan mannen. Naar vooropleiding hebben havisten een kleinere kans dan vwo'ers en

een grotere kans dan mbo'ers en dan studenten met een buitenlandse vooropleiding om binnen zes jaar een diploma te behalen. Naar sector hebben, ten opzichte van economiestudenten, techniekstudenten de grootste kans en studenten uit de sector Gedrag en Maatschappij de kleinste kans op afstuderen binnen zes jaar.

Tabel 3.5 Afstudeerkans na zes jaar (odds ratio's), hbo-blijvers naar etnische herkomstgroep (voltijd instroomcohorten 1997-1999)

	Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Geboorteland (ref.=buitenland)	1,419**	,730**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geslacht (ref.= vrouw)	,503**	,659**	,565**	,520**	,608**	,744**
Sector (ref.=Economie)						
Gedrag en Maatschappij	,849**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gezondheidszorg	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,564**	n.s.
Onderwijs	,948**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,689*
Techniek	1,294**	1,673**	1,403*	1,335*	n.s.	n.s.
Vooropleiding (ref.=havo)						
buitenlands	,741**	n.s.	,561**	n.s.	n.s.	n.s.
mbo	,881**	n.s.	,657**	,681**	n.s.	n.s.
overig	,611**	,463**	,324**	,362**	,404**	n.s.
vwo	1,695**	n.s.	n.s.	1,400*	n.s.	1,975**
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)	,730**	,712**	,851*	,695**	,814**	,745**
Omzwaai (ref.= niet omgezwaaid)	,157**	,209**	,205**	,159**	,148**	,203**
N	114510	2020	1877	2756	1923	3064
Nagelkerke pseudo R^2	,223	,205	,199	,263	,268	,206

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

In tabel 3.5 worden etnische groepen met elkaar vergeleken wat betreft het verband tussen afstudeerkans binnen zes jaar enerzijds en geboorteland, geslacht, sector, vooropleiding, instroommoment en omzwaai anderzijds. Er zijn zowel overeenkomsten als verschillen te zien. Overeenkomsten zijn dat bij alle groepen vrouwen een grotere kans dan mannen hebben om binnen zes jaar klaar te zijn, dat de kans op afstuderen afneemt naarmate de vertraging waarmee het hbo wordt ingestroomd groter wordt en dat studenten die niet zijn omgezwaaid een veel grotere kans hebben om binnen zes jaar af te studeren dan studenten die in deze periode wel zijn omgezwaaid. Er zijn opvallende verschillen als het gaat om de rol van sector en vooropleiding. Onder autochtone studenten maakt het

voor de afstudeerkans veel meer verschil aan welke studiesector men is begonnen dan bij de niet-westerse allochtone groepen. Bij deze groepen maakt de studiesector nauwelijks iets uit voor de kans op afstuderen: het enige herkenbare patroon is dat techniekstudenten bij de meeste groepen sneller afstuderen dan studenten uit de andere sectoren. Wat betreft vooropleiding wordt voor iedere etnische groep een andere uitkomst gevonden. Onder autochtonen hebben havisten een kleinere slaagkans dan vwo'ers en een grotere slaagkans dan mbo'ers en studenten met een buitenlandse vooropleiding. Van de niet-westerse allochtone groepen wordt dit patroon nog het dichtst benaderd door studenten van Turkse en van Surinaamse herkomst, met dit verschil dat in de Turkse groep havisten eenzelfde kans op afstuderen hebben als vwo'ers en in de Surinaamse groep studenten met een havo-diploma een even grote afstudeerkans hebben als studenten met een buitenlandse vooropleiding. Onder Marokkanen en Antillianen/Arubanen maakt de vooropleiding weinig uit voor de afstudeerkans: havisten, mbo'ers, vwo'ers en studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben een gelijke kans op afstuderen. En in de groep 'Overig niet-westers' geeft alleen een vwo-diploma een significant grotere kans op afstuderen dan een havo-diploma; voor studenten met een andere vooropleiding is deze kans even groot. Een ander verschil is dat het geboorteland er alleen toe doet bij autochtone en Marokkaanse studenten, waar in het buitenland geborenen een kleinere kans hebben op afstuderen. Ten slotte blijkt dat in die gevallen waar de richting van verbanden hetzelfde is, de sterkte van deze verbanden varieert. Zo is het verschil in afstudeerkans tussen vrouwen en mannen het grootst onder autochtone studenten en het kleinst in de groep 'Overig niet-westers', en hangen afstudeerkans en instroommoment het sterkst samen bij Surinaamse studenten en het minst sterk bij Turkse studenten.

3.5 Resultaten voor het wetenschappelijk onderwijs

De populatie met betrekking tot de afstudeeranalyses in het wo bestaat uit de voltijd instroomcohorten 1997/98 en 1998/99. Deze instroomcohorten bestaan uit studenten die nog geen hoger onderwijservaring in Nederland hebben. Studenten met bijvoorbeeld een hbo-vooropleiding maken dus geen deel uit van de analyses.

3.5.1 De kans op studiebehoud na twee jaar

Samenstelling van de populatie

In tabel 3.6 is te zien dat vrijwel alle studenten na twee jaar nog studerende zijn. De uitval onder autochtone studenten is minimaal (één procent). Turkse studenten vallen met vier procent het meeste uit.

Tabel 3.6 Etnische herkomstgroepen in het wo naar onderzoekkenmerken (voltijd instroomcohorten 1997-1998)

		Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Nog studerend na twee jaar	Nee	1%	2%	4%	2%	2%	2%
	Ja	99%	98%	96%	98%	98%	98%
Geboorteland	Buitenland	3%	47%	34%	36%	52%	48%
	Nederland	97%	53%	66%	64%	48%	52%
Geslacht	Vrouw	47%	47%	45%	54%	50%	51%
	Man	53%	53%	55%	46%	50%	49%
Vooropleiding	buitenlands	1%	11%	6%	5%	3%	13%
	overig	1%	4%	6%	3%	5%	4%
	vwo	97%	85%	88%	92%	92%	83%
Instroom-moment	Niet vertraagd	63%	32%	34%	52%	51%	49%
	Vertraagd	26%	27%	33%	27%	28%	28%
	Sterk vertraagd	11%	41%	34%	21%	21%	23%
Studiesector	Gedrag en Maatschappij	18%	10%	12%	15%	15%	12%
	Gezondheidszorg	11%	11%	10%	9%	13%	12%
	Natuur	12%	18%	10%	16%	10%	14%
	Recht	13%	24%	30%	22%	20%	15%
	Taal en Cultuur	11%	7%	5%	4%	6%	8%
	Techniek	19%	12%	13%	14%	17%	17%
	Economie	17%	17%	22%	20%	19%	23%
	n=100%	31423	298	399	735	476	1230

De samenstelling van de etnische groepen verschilt op een aantal kenmerken. Autochtone studenten zijn in vergelijking met niet-westerse allochtone studenten vaker zonder vertraging het wo ingestroomd, zij hebben vaker een vwo-diploma, en kiezen in vergelijking met niet-westerse allochtone studenten minder vaak voor een rechtenstudie. De groep Antilliaanse/Arubaanse studenten bestaat voor een relatief groot deel uit eerste-generatie migranten. Bij Surinaamse studenten is de groep tweede generatie (in Nederland geborenen) en het aandeel vrouwen groot. De groep 'Overig niet-westers' onderscheidt zich door het grootste

aandeel studenten met een buitenlandse vooropleiding en het kleinste aandeel vwo'ers. Onder Marokkaanse studenten zit een relatief grote groep studenten met een buitenlandse vooropleiding. Turkse studenten zijn van de niet-westerse allochtone studenten het vaakst in Nederland geboren, kiezen het vaakst voor een rechtenstudie en kennen het hoogste percentage mannen. Twee op de drie Turkse en Marokkaanse studenten bereiken het wo met vertraging. Dit is het hoogste aandeel van alle etnische groepen.

Resultaten

In tabel 3.7 worden de resultaten getoond van de logistische regressieanalyse voor model 1, model 2 en de analyses voor de aparte etnische groepen. Een odds ratio kleiner dan 1 betekent dat de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval na twee jaar voor een groep kleiner is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op studiebehoud kleiner is. Een odds ratio groter dan 1 betekent dat deze kans-verhouding groter is dan voor de referentiegroep, en daarmee ook dat de kans op studiebehoud groter is (zie ook paragraaf 3.3.).

Model 1 geeft als resultaat dat studenten van Turkse en Surinaamse herkomst een significant kleinere kans op studiebehoud na twee jaar hebben dan studenten uit de andere etnische groepen. De kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval is voor Turkse studenten 0,352 maal deze kans-verhouding voor autochtone studenten. Voor studenten van Surinaamse herkomst is de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval 0,510 maal de kans-verhouding voor autochtone studenten. Autochtonen, Marokkanen, Antillianen/Arubanen en de groep 'Overig niet-westers' hebben een even grote kans op studiebehoud.

In model 2 worden de variabelen geslacht, sector, vooropleiding en instroommoment toegevoegd. De verschillen in de kans op studiebehoud tussen de diverse etnische groepen blijven in grote lijnen hetzelfde als in model 1. Autochtonen, Marokkanen, Antillianen/Arubanen en de groep 'Overig niet-westers' hebben een even grote kans op studiebehoud na twee jaar en de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval is voor studenten van Surinaamse herkomst 0,542 maal de kans-verhouding onder autochtone studenten. De grootste verandering is te zien bij de groep Turkse studenten. In model 1 was de kans-verhouding tussen studiebehoud en studie-uitval nog 0,352 maal de kans-verhouding voor autochtone studenten, in model 2 is dit afgenomen tot 0,585. Het verschil is dus kleiner geworden. Wat betreft de overige variabelen blijkt dat vrouwen meer kans op studiebehoud hebben dan mannen, dat studenten in de sectoren Recht, Gedrag en Maatschappij en vooral Gezondheidszorg meer kans op studiebehoud hebben dan studenten uit andere sectoren, dat studenten met een buitenlandse vooropleiding een kleinere kans op studiebehoud hebben dan vwo'ers en dat de kans op studiebehoud afneemt naarmate men met meer vertraging het wo instroomt.

Tabel 3.7 Kans op studiebehoud na 2 jaar (odds ratio's), wo-voltijd instroomcohorten 1997-1998

	Model 1	Model 2	Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Herkomst (ref.=autochtoon)								
Marokkaans	n.s.	n.s.						
Turks	,352**	,585*						
Surinaams	,510**	,542*						
Antillaans/Arubaans	n.s.	n.s.						
Overig NW	n.s.	n.s.						
Geboorteland (ref.=buitenland)			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geslacht (ref.= vrouw)		,456**	,469**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sector (ref.=Economie)								
Gedrag en Maatschappij		1,421*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gezondheidszorg		3,873**	3,063**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Natuur		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Recht		1,406*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Taal en Cultuur		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Techniek		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Vooropleiding (ref.=vwo)								
buitenlands		,409**	,378**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
overig		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)		,461**	,434**					
N	34561	34561	31423	298	399	735	476	1230
Nagelkerke pseudo R^2	,004	,070	,067	-	-	-	-	-

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

Als etnische groepen worden vergeleken op de samenhang tussen de kans op studiebehoud enerzijds en geboorteland, geslacht, sector, vooropleiding en instroommoment anderzijds, dan blijkt bij alle niet-westerse allochtone groepen dat geen van de onafhankelijke variabelen een significant verband oplevert met de kans op studiebehoud. Bij autochtone studenten worden wel enkele samenhangen gevonden: vrouwen, studenten Gezondheidszorg, vwo'ers en

studenten die zonder vertraging het wo zijn ingestroomd, hebben een grotere kans op studiebehoud na twee jaar.

3.5.2 De kans op afstuderen na zeven jaar

Samenstelling van de populatie

In tabel 3.8 is te zien dat van de groep studenten die na twee jaar niet is uitgevallen, autochtonen na zeven jaar vaker zijn afgestudeerd (72 procent) dan studenten uit de vijf niet-westerse allochtone groepen (waarvan de rendementen de 60 procent niet overstijgen). De Antilliaanse/Arubaanse studenten en de groep 'Overig niet-westers' behalen de hoogste rendementen van de niet-westerse allochtone groepen (tegen de 60 procent). De rendementen van de Surinaamse en Marokkaanse studenten zijn het laagst (rond de 50 procent).

Omdat de uitval na twee jaar zeer laag is, is de samenstelling van de etnische studentgroepen blijvers (studenten die niet zijn uitgevallen na twee jaar) vrijwel identiek aan die van de instromers (zie tabel 3.6). Voor een beschrijving van de populatiesamenstelling wordt daarom verwezen naar paragraaf 3.5.1. In de afstudeeranalyses wordt de omzwaai in de berekeningen meegenomen. Surinaamse blijvers blijken het vaakst van studie te zijn gewisseld (meer dan de helft). De verschillen tussen de andere etnische groepen, inclusief de autochtone groep, zijn minimaal.

Resultaten

In tabel 3.9 worden de resultaten getoond van de logistische regressieanalyse voor model 1, model 2 en de analyses voor de aparte etnische groepen. Een odds ratio groter dan 1 betekent dat voor een groep de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn na zeven jaar groter is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op slagen voor deze groep groter is dan voor de referentiegroep. Een odds ratio kleiner dan 1 betekent dat voor een groep de kans-verhouding tussen wel en niet geslaagd zijn na zes jaar kleiner is dan voor de referentiegroep, en daarmee dat de kans op slagen voor deze groep kleiner is dan voor de referentiegroep.

Model 1, waarbij alleen is gekeken naar de samenhang tussen etnische herkomst en afstudeerkans, levert op dat niet-westerse allochtone studenten een kleinere kans hebben op afstuderen dan autochtone studenten (de referentiegroep). De kans-verhouding tussen wel of niet slagen onder Surinaamse studenten is bijvoorbeeld 0,371 maal de kans-verhouding onder autochtone studenten.

Tabel 3.8 Samenstelling van de groep wo-blijvers na zeven jaar naar onderzoekkenmerken (instroomcohorten 1997-1998)

		Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil./Arub	Overig NW
Afgestudeerd na 7 jaar	Nee	28%	49%	45%	51%	41%	43%
	Ja	72%	51%	55%	49%	59%	57%
Geboorteland	Buitenland	3%	47%	33%	36%	52%	48%
	Nederland	97%	53%	67%	64%	48%	52%
Geslacht	Vrouw	47%	48%	46%	55%	51%	51%
	Man	53%	52%	54%	45%	49%	49%
Vooropleiding	buitenlands	1%	10%	5%	5%	3%	13%
	overig	1%	4%	6%	3%	6%	4%
	vwo	97%	85%	89%	92%	91%	83%
Instroom-moment	Niet vertraagd	63%	32%	35%	53%	51%	50%
	Vertraagd	26%	27%	32%	26%	28%	27%
	Sterk vertraagd	11%	41%	34%	21%	21%	23%
Studiesector	Gedrag en Maatschappij	18%	10%	12%	15%	15%	12%
	Gezondheidszorg	11%	12%	11%	9%	13%	12%
	Natuur	12%	18%	9%	15%	10%	14%
	Recht	13%	25%	31%	22%	21%	15%
	Taal en Cultuur	11%	7%	4%	4%	6%	8%
	Techniek	19%	12%	12%	14%	17%	17%
	Economie	17%	16%	21%	20%	20%	23%
Omgezwaaid	Nee	57%	57%	57%	49%	53%	56%
	Ja	43%	43%	43%	51%	47%	44%
	n=100%	31026	292	385	717	466	1210

In model 2 wordt de afstudeerkans verbonden met etnische herkomst, geslacht, sector, vooropleiding, en instroommoment. Autochtone studenten hebben ook in model 2 een significant grotere kans om binnen zeven jaar af te studeren dan niet-westerse allochtone studenten.

Tabel 3.9 Afstudeerkans na zeven jaar (odds ratio's), wo-blijvers (voltijd instroomcohorten 1997-1998)

	Model 1	Model 2	Model 3
Herkomst (ref.=autochtoon)			
Marokkaans	,400**	,506**	,490**
Turks	,467**	,585**	,574**
Surinaams	,371**	,357**	,368**
Antillaans/Arubaans	,565**	,588**	,606**
Overig NW	,521**	,548**	,538**
Geslacht (ref.= vrouw)		,431**	,439**
Sector (ref.=Economie)			
Gedrag en Maatschappij		n.s.	,819**
Gezondheidszorg		1,924**	1,530**
Natuur		n.s.	n.s.
Recht		,778**	,717**
Taal en Cultuur		,600**	,640**
Techniek		,877**	,805**
Vooropleiding (ref.=vwo)			
buitenlands		,829*	,771**
overig		,460**	,388**
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)		,628**	,632**
Omzwaai (ref.= niet omgezwaaid)			,406**
N	34096	34096	34096
Nagelkerke pseudo R^2	,016	,114	,161

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

In model 3, dat een uitbreiding van model 2 is met de variabele 'omzwaai', hebben autochtone studenten wederom significant meer kans om binnen zeven jaar af te studeren dan niet-westerse allochtone studenten. Ten opzichte van de autochtonen hebben van de niet-westerse allochtone groepen de Antilliaanse studenten de meeste kans op afstuderen. In model 3 is de kans-verhouding tussen wel en niet afstuderen 0,606 maal de kans-verhouding onder autochtone studenten. Voor Surinaamse studenten is deze kans het kleinst: de kans-verhouding tussen wel of niet afstuderen binnen zes jaar is 0,368 maal de kans verhouding onder autochtone studenten. Model 3 levert verder als resultaat op dat vrouwen een grotere kans hebben om binnen zeven jaar af te studeren dan mannen. Studenten die binnen zeven jaar zijn omgezwaaid, hebben minder kans om af te studeren dan studenten die niet zijn omgezwaaid. Studenten die zonder vertraging vanuit hun vooropleiding het wo binnenkomen, hebben een grotere kans om af te studeren dan studenten die met vertraging zijn begonnen. Naar

vooropleiding is de afstudeerkans binnen zeven jaar het grootst voor vwo'ers. Naar sector hebben, vergeleken met economiestudenten, alleen studenten Gezondheidszorg meer kans om binnen zeven jaar een einddiploma te behalen, studenten in de sector Natuur hebben een gelijke afstudeerkans. Studenten uit andere sectoren hebben ten opzichte van economiestudenten een kleinere kans om af te studeren.

Tabel 3.10 Afstudeerkans na zeven jaar (odds ratio's), wo-blijvers (voltijd instroomcohorten 1997-1998)

	Autochtoon	Marokkaans	Turks	Surinaams	Antil/Arub	Overig NW
Geboorteland (ref.=buitenland)	1,298**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Geslacht (ref.= vrouw)	,422**	,490**	,517**	,604**	,496**	,538**
Sector (ref.=Economie)						
Gedrag en Maatschappij	,774**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gezondheidszorg	1,403**	n.s.	3,827**	3,500**	2,669*	1,962**
Natuur	n.s.	n.s.	n.s.	1,789*	n.s.	1,587*
Recht	,709**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Taal en Cultuur	,623**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,429**
Techniek	,754**	n.s.	n.s.	2,635**	n.s.	n.s.
Vooropleiding (ref.=vwo)						
buitenlands	,792*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
overig	,345**	n.s.	,340*	n.s.	n.s.	n.s.
Instroommoment (ref.= niet vertraagd)	,624**	,694*	,730*	,617**	n.s.	,655**
Omzwaai (ref.= niet omgezwaaid)	,413**	,228**	,462**	,443**	,457*	,281**
N	31026	292	385	717	466	1210
Nagelkerke pseudo R^2	,148	,274	,176	.187	,151	,203

*(p<.05)
**(p<.01)
n.s.= niet significant (p<.05)

In tabel 3.10 worden autochtone en niet-westerse allochtone studenten met elkaar vergeleken op de samenhang tussen geboorteland, geslacht, sector, vooropleiding, instroommoment en omzwaai enerzijds en afstudeerkans anderzijds. Er is zowel een aantal overeenkomsten als verschillen te onderscheiden. Overeenkomsten zijn dat bij (vrijwel) alle groepen vrouwen, niet-omzwaaiers en studenten die zonder vertraging het wo zijn ingestroomd, meer kans maken om binnen zeven jaar af te studeren dan mannen, omzwaaiers en vertraagde instromers. Verder studeren studenten Gezondheidszorg bij bijna alle etnische groepen vaker af binnen zeven jaar dan studenten uit andere sectoren. Er zijn ook verschillen. Onder autochtone studenten maakt het voor de

kans op afstuderen uit welke vooropleiding men heeft gevolgd (vwo'ers maken de meeste kans) en bij welke sector men is begonnen met studeren. Onder niet-westerse allochtone studenten is dit veel minder het geval. De vooropleiding en sector (met uitzondering van Gezondheidszorg) hangen bij deze studenten niet tot nauwelijks samen met de afstudeerkans. Ook zijn er verschillen in sterkte van verbanden. Het verschil in afstudeerkans tussen omzwaaiers en niet-omzwaaiers is bijvoorbeeld groter bij Marokkaanse studenten en de groep 'Overig niet-westers' dan bij de andere etnische groepen. Verder valt op dat bij de niet-westerse allochtone studenten er geen verband wordt gevonden tussen het wel of niet in Nederland geboren zijn en de kans op afstuderen. Dit verband is er wel bij autochtone studenten.

3.6 Conclusies

In dit hoofdstuk is gekeken naar de samenhang tussen studiesucces, met als indicatoren studiebehoud na twee jaar en slagen na zes (hbo) of zeven jaar (wo), en een aantal studentkenmerken, waarvan etnische herkomst de voor mij meest belangrijke was. Om deze samenhang te bestuderen is een door de IBG aangemaakt landelijk administratief bestand geanalyseerd van hbo-studenten uit de instroomcohorten 1997/98 tot en met 1999/00 en van wo-studenten uit de instroomcohorten 1997/98 en 1998/99. Voor de interpretatie van de uitkomsten is een aantal hypothesen opgesteld. Tabel 3.11 toont een overzicht van deze hypothesen met daarbij vermeld of deze hypothesen al dan niet worden bevestigd. De uitkomsten hebben betrekking op studiebehoudmodel 2 en afstudeerkansmodel 3. Dit zijn de meest uitgebreide analysemodellen waarbij voor de totale groep studenten het verband is nagegaan tussen de kans op studiebehoud en de kans op afstuderen enerzijds en etnische herkomst, geslacht, sector, vooropleiding, instroommoment en (voor afstudeerkans) omzwaai anderzijds.

In dit hoofdstuk stonden twee hoofdvragen centraal:

1. Speelt etnische afkomst een rol bij de mindere mate van studiebehoud en de lagere rendementen van niet-westerse allochtone studenten vergeleken bij die van autochtone studenten?

Op basis van mijn bevindingen kan vraag 1 met 'ja' worden beantwoord. De hypothesen met betrekking tot etnische afkomst en de kans op studiebehoud en afstudeerkans (hypothesen 1 en 9) worden bevestigd. Het mindere studiesucces

Tabel 3.11 Bevindingen met betrekking tot de hypothesen (studiebehoudmodel 2 en afstudeermodel 3) naar hoger onderwijssoort

	hbo	wo
De kans op studiebehoud na twee jaar		
1. Niet-westerse allochtone studenten hebben minder kans op studiebehoud dan autochtone studenten.	0	0
2. Ten opzichte van de autochtone studentgroep zijn de kansen op studiebehoud niet gelijk voor de verschillende niet-westerse allochtone studentgroepen.	0	0
3. Vrouwelijke studenten hebben meer kans op studiebehoud dan mannelijke studenten.	0	0
4. Studenten met een vwo-vooropleiding hebben meer kans op studiebehoud dan studenten met een andere vooropleiding.	0	x
5. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben minder kans op studiebehoud dan studenten met een mbo-, havo- of vwo-vooropleiding (geformuleerd voor het hbo).	x	-
6. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben minder kans op studiebehoud dan studenten met een vwo-vooropleiding (geformuleerd voor het wo).	-	0
7. Studenten die zonder vertraging het hoger onderwijs instromen, hebben meer kans op studiebehoud dan studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen.	0	0
8. De kans op studiebehoud verschilt tussen sectoren	0	0
Afstudeerkans (na zes jaar hbo/na zeven jaar wo)		
9. Niet-westerse allochtone studenten hebben minder kans op afstuderen dan autochtone studenten.	0	0
10. Ten opzichte van de autochtone studentgroep zijn de afstudeerkansen niet gelijk voor de verschillende niet-westerse allochtone studentgroepen.	0	0
11. Vrouwelijke studenten hebben meer kans op afstuderen dan mannelijke studenten.	0	0
12. Studenten met een vwo-vooropleiding hebben meer kans om af te studeren dan studenten met een andere vooropleiding.	0	0
13. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben een kleinere kans op afstuderen dan studenten met een mbo-, havo- of vwo-vooropleiding (geformuleerd voor het hbo).	0	-
14. Studenten met een buitenlandse vooropleiding hebben een kleinere kans op afstuderen dan studenten een vwo-vooropleiding (geformuleerd voor het wo).	-	0
15. Studenten die zonder vertraging het hoger onderwijs instromen, hebben meer kans op afstuderen dan studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen.	0	0
16. De kans op afstuderen zal verschillen tussen sectoren.	0	0
17. Omzwaai en de kans op afstuderen hangen niet met elkaar samen: omgezwaaide studenten maken evenveel kans om af te studeren als niet-omgezwaaide studenten die in hetzelfde jaar als de omgezwaaide studenten voor het eerst het hoger onderwijs instroomden.	x	x

0= hypothese bevestigd
x=hypothese niet bevestigd

van niet-westerse allochtone groepen blijkt deels samen te hangen met etnische herkomst.[17]

De analyses wijzen verder uit dat etnische herkomst ook een rol speelt bij verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone groepen (hypothesen 2 en 10). Ten opzichte van autochtonen is in het hbo de kans op studiebehoud het hoogst voor de groep 'Overig niet-westers'. Studenten uit de groep 'Overig niet-westers' en studenten van Marokkaanse herkomst hebben de grootste kans op afstuderen. Surinaamse studenten hebben de kleinste kans op afstuderen. In het wo hebben Turkse en Surinaamse minder kans op studiebehoud dan studenten uit de andere etnische groepen en hebben Surinaamse studenten van de niet-westerse allochtone groepen de kleinste kans om af te studeren. Antilliaanse/Arubaanse studenten hebben daarentegen de grootste afstudeerkans van alle niet-westerse allochtone groepen.

2. Hangen studiebehoud en rendement van studenten uit niet-westerse allochtone groepen met dezelfde kenmerken samen als voor autochtone studenten?

Vraag 2 kan ten dele met 'ja' beantwoord worden. Een aantal kenmerken houdt voor zowel niet-westerse allochtone en autochtone studenten verband met studiebehoud en de kans op afstuderen. Het is zelfs zo dat deze kenmerken het mindere succes van niet-westerse allochtone groepen voor een deel kunnen verklaren. Dit mindere studiesucces hangt namelijk samen met een oververtegenwoordiging van algemene risicogroepen binnen niet-westerse allochtone studentgroepen, zoals studenten die vertraging hebben opgelopen in het voortraject en studenten met een mbo- of buitenlandse vooropleiding. Dit geldt eveneens voor omzwaai in het hbo, waar niet-westerse allochtone studenten veel vaker omzwaaien dan autochtone studenten. De variabele omzwaai, die aangeeft of studenten in een periode van zes (hbo) of zeven (wo) jaar van opleiding zijn gewisseld, blijkt een sterke samenhang te vertonen met de afstudeerkans. Interessant is dat omzwaai zowel iets zegt over het studiekeuzeproces (omzwaai duidt op een minder goed verlopen keuzeproces voor de initiële opleiding) als over de studieloopbaan en studie-ervaringen in het hoger onderwijs. De resultaten vormen een indicatie dat, in ieder geval in het hbo, niet-westerse allochtone studenten vaker geconfronteerd worden met een

[17] Hoewel de variantie die door etnische herkomst wordt verklaard niet groot is, blijft etnische herkomst een onderscheidende factor als gecontroleerd wordt voor andere variabelen. Bovendien zijn de procentuele verschillen in studiebehoud (in het hbo) en rendementen (in zowel het hbo als het wo) groot en daarmee relevant om verder op zoek te gaan naar factoren die deze verschillen tussen groepen kunnen verklaren.

studiekeuzeproces en met ervaringen op hogescholen die omzwaai tot gevolg hebben, en daardoor een studieloopbaan bewandelen die aan meer verandering onderhevig is dan bij autochtone studenten.

Het antwoord op vraag 2 is deels ook 'nee'. Analyseresultaten wijzen namelijk uit dat factoren die samenhangen met studiesucces verschillen van groep tot groep, een bevinding die ook wordt gedaan door Meeuwisse (2012) en Ooijevaar (2010). Een opvallend resultaat is dat vooropleiding en studiesector voor autochtone studenten een andere samenhang met studiesucces vertonen dan voor niet-westerse allochtone studenten. Het soort vooropleiding is voor niet-westerse allochtone groepen van veel minder belang voor het behalen van studiesucces dan voor autochtone studenten, met name als het gaat om de kans op afstuderen. Onder autochtonen heeft een hbo-student met een havo-vooropleiding bijvoorbeeld meer kans op studiesucces dan een hbo-student met een mbo-vooropleiding, maar dit is niet het geval bij studenten van Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse herkomst en bij studenten uit de groep 'Overig niet-westers'. De vraag rijst of verschillen in studiesucces mogelijk veroorzaakt worden door factoren die te maken hebben met het onderwijs in het voortraject. Ligt dit wellicht aan de kwaliteit van de toeleidende scholen (de ene mbo- of havo-school is de andere niet) of aan kwaliteitsverschillen tussen groepen leerlingen (verschillen de havisten meer van de mbo'ers onder autochtonen dan onder niet-westerse allochtonen?)? Deze vragen zullen in dit proefschrift verder niet worden belicht, maar het zijn belangrijke vragen die op een andere plaats nadere aandacht verdienen. Wat betreft studiesector blijkt dat de sector waarin men het hoger onderwijs is ingestroomd bij autochtone studenten veel meer samenhangt met de kansen op studiesucces dan bij niet-westerse allochtone studenten. Voor niet-westerse allochtone studenten maakt het voor de kansen op studiesucces minder uit in welke studiesector men in het hoger onderwijs is begonnen. De vraag is nu hoe dit verschil verklaard kan worden. Op deze vraag wordt in het vervolg nader ingegaan.

Samengevat kan op basis van de uitkomsten uit dit hoofdstuk gesteld worden dat het mindere studiesucces van niet-westerse allochtone studenten in vergelijking met dat van autochtone studenten op drie manieren verklaard kan worden. Ten eerste speelt etnische herkomst een rol, ten tweede bestaat de groep niet-westerse allochtone studenten voor een groter deel uit algemene 'risico'-studenten, en ten derde lijkt het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten door andere factoren bepaald te worden dan voor autochtone studenten.

In de hiernavolgende hoofdstukken wordt ingegaan op de vraag op welke manier etnische herkomst een rol speelt in het behalen van studiesucces en in hoeverre het studiesucces voor niet-westerse allochtone studenten anders tot stand komt dan voor autochtone studenten. Daarbij staan interacties van studenten centraal, zowel tijdens het studiekeuze- als het studieproces, en zowel binnen als buiten de door opleidingen aangeboden leeromgevingen.

Tot slot van dit hoofdstuk wil ik ingaan op twee discussiepunten. In de eerste plaats ben ik voor de analyses afhankelijk geweest van de beschikbare variabelen in het IBG-bestand. Mogelijk zijn er ook andere, in dit bestand ontbrekende, variabelen die bijdragen aan het verklaren van studiesucces en aan het verklaren van verschillen in studiesucces tussen etnische groepen. Een van deze factoren is sociaaleconomische achtergrond. Het is te beargumenteren dat studenten met welvarende, hoger opgeleide ouders meer studiesucces boeken dan studenten van lagere sociaaleconomische herkomst, onder meer omdat zij door het milieu waarin zij opgroeien beter voorbereid worden op het hoger onderwijs. Aan de andere kant wordt verondersteld dat de groep studenten met een lagere sociaaleconomische achtergrond, een selecte, goed presterende groep is, waardoor de sociaaleconomische achtergrond een minder grote rol speelt in het behalen van studiesucces in het hoger onderwijs dan in het voortraject (zie bijvoorbeeld Van den Berg (2002) en Werfhorst en Van Tubergen (2007)).

Uit buitenlandse studies blijkt de samenhang tussen etnische achtergrond en studiesucces niet weg te worden verklaard als sociaaleconomische achtergrond in de analyses wordt meegenomen. In de VS constateren Bowen en Bok (1998) dat rendementsverschillen tussen etnische minderheids- en blanke meerderheidsstudenten aanwezig blijven, zelfs als gecontroleerd wordt voor sociaaleconomische status van de ouders. Carter (2006) laat zien dat het verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en studiesucces per etnische herkomstgroep kan verschillen. Zo boekt onder blanke studenten de groep waarvan de ouders niet hebben gestudeerd minder studiesucces dan de groep met hoger opgeleide ouders. Bij African-American en Latino-studenten ontbreekt dit verband echter. In het Verenigd Koninkrijk blijkt uit onderzoek van Naylor & Smith (2004) dat bij gelijkhouding van sociale klasse, geslacht en vooropleidingprestaties, blanke studenten meer studiesucces boeken dan studenten uit etnische minderheidsgroepen, en dat er verschillen tussen etnische minderheidsgroepen zijn. Ook uitkomsten uit Nederlands onderzoek wijzen in de richting dat wanneer gecontroleerd wordt voor sociaaleconomische achtergrond (met veelal het opleidingsniveau van ouders als proxy) het verband tussen etnische herkomst en studiesucces blijft bestaan (Ooijevaar 2010; Ooijevaar en Zorlu, 2008; Wolff, 2007, Wolff, Rezai en Severiens, 2010). De bevindingen van deze studies wijzen in de richting dat niet-westerse allochtone studenten minder kans maken op studiesucces dan autochtone studenten met eenzelfde sociaaleconomische achtergrond. En daarmee dat de hoger onderwijservaringen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten uit hetzelfde soort sociaaleconomische thuismilieu van elkaar verschillen.

Ten tweede zijn de uitkomsten in dit hoofdstuk gebaseerd op gegevens van de hbo-instroomcohorten 1997/98-1999/00 en de wo-instroomcohorten 1997/98-1998/99. Uit het vorige hoofdstuk bleek dat in de periode 1997-2010 de samenstelling van de groepen niet-westerse allochtone instromers op een aantal

punten sterk is veranderd, zoals een groter wordend aandeel in Nederland geboren studenten (tweede generatie), een stijgend aandeel studenten met een mbo-vooropleiding en een groeiend aandeel vrouwelijke studenten. Dergelijke veranderingen kunnen doorwerken in de mate van studiesucces en het is daarom de vraag in hoeverre uitkomsten van de in dit hoofdstuk geanalyseerde cohorten gelden voor de meer recente cohorten. Bestudering van de periode 1997-2010 heeft echter laten zien dat verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten maar weinig zijn veranderd, ondanks de veranderde samenstelling van de niet-westerse allochtone groepen instromers. Het is daarom niet uitgesloten dat de analyseresultaten voor de hbo-instroomcohorten 1997/98-1999/00 en de wo-cohorten 1997/98-1998/99 ook van toepassing zijn op cohorten daarna en een structurele rol spelen in verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten.

4 Sociale hulpbronnen en studiesucces: een theoretische benadering

4.1 Inleiding

De uitkomsten uit de vorige hoofdstukken roepen de vraag op wat er schuilgaat achter de verschillen in instroomprofiel, uitvalcijfers en rendementen tussen studentgroepen van diverse etnische herkomst. Hoe komt het dat niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces boeken dan autochtone studenten? In dit hoofdstuk wordt een theoretisch raamwerk geconstrueerd waarmee deze vraag wordt benaderd vanuit de invalshoek van de interactie van studenten met hun omgeving, zoals familie, vrienden, studiegenoten, docenten, studieadviseurs en studieloopbaanbegeleiders. Daarbij wordt gekeken welke rol interacties spelen bij studiekeuzeprocessen en processen die leiden tot studie-uitval of -succes.

Een model waarin de interactie tussen studenten en hun omgeving centraal staat, is het uitvalmodel van Tinto (1993). Dit model draait om de concepten sociale en academische integratie. Studenten die zowel in sociale als academische zin beter geïntegreerd zijn in het door hun opleiding aangeboden leersysteem, zullen een kleinere kans op uitval hebben. Deze lijn kan doorgetrokken worden naar afstuderen. Des te meer studenten zich deel voelen uitmaken van de gemeenschap waarbinnen zij studeren, des te groter de kansen op afstuderen zijn. Studenten die zich daarentegen meer in de periferie van een leergemeenschap bevinden, zijn minder goed geïntegreerd binnen deze gemeenschap, studeren meer geïsoleerd en hebben een grotere kans om uit te vallen en – indien zij doorgaan met studeren – hebben een grotere kans om studievertraging op te lopen.

4.2 Sociale en academische integratie

Het begrippenpaar sociale en academische integratie is geïntroduceerd door Vincent Tinto (1975, 1993) in zijn verklaringsmodel voor uitval in het Amerikaanse hoger onderwijs. In dit model wordt het proces gevolgd dat een student doorloopt vanaf de intrede in het hoger onderwijs tot de beslissing om te stoppen met een studie. Studenten komen het hoger onderwijs binnen vanuit een bepaalde familieachtergrond, met een set aan vaardigheden en capaciteiten en vanuit een bepaald voortraject (de vooropleiding). Zij beginnen hun studie met bepaalde doelstellingen (zoals het behalen van een diploma binnen een bepaalde tijd), en om de opleiding goed te doorlopen is het belangrijk dat studenten verbondenheid en betrokkenheid ontwikkelen met hun vak, hun studiegenoten

en docenten; kortom met de meest nabije en belangrijkste onderdelen en personen binnen hun leeromgeving.

Tijdens hun opleiding bewegen studenten zich in twee soorten systemen. Het ene systeem is het academische systeem. Hierbinnen worden studenten geschoold, getest en beoordeeld en leveren zij hun academische prestaties. De interactie tussen student en docent is doorgaans de belangrijkste interactiesoort in het academische systeem. Het tweede systeem is het sociale systeem, waar contacten plaatsvinden die buiten het curriculum vallen. De interactie tussen studenten onderling is hier de belangrijkste interactiesoort.

Studenten krijgen door hun ervaringen in het academische systeem een beeld in hoeverre zij binnen hun vakgebied of discipline passen, dus in hoeverre zij zich geïntegreerd voelen binnen het academische systeem. Deze *academische integratie* verwijst naar het vakinhoudelijke leerproces. Er is sprake van deze vorm van integratie wanneer studenten zich betrokken voelen bij hun studie en leergierig en gemotiveerd zijn om zich steeds verder in hun vakgebied te bekwamen. Het docerend en studentbegeleidend personeel kan de academische integratie van studenten bevorderen door ervoor te zorgen dat studenten zich verbonden voelen met de opleiding. Dit kan door studenten te motiveren en door zich laagdrempelig op te stellen om tekst en uitleg over de leerstof te geven en studenten van adviezen te voorzien, waardoor deze zich een volwaardig lid voelen van de opleidingsgemeenschap.

Door ervaringen in het sociale systeem krijgen studenten een beeld in hoeverre zij in sociaal opzicht passen binnen de opleiding. *Sociale integratie* refereert aan het proces van 'vrienden maken'. Het gaat hier om contacten die niet vakinhoudelijk van aard zijn. Een voorbeeld zijn studiegenoten die samen hun vrije tijd doorbrengen. Hoe meer het een student lukt om op vriendschappelijke basis te verkeren met anderen op de opleiding des te meer zal een student sociaal geïntegreerd zijn.

Beide integratievormen kennen zowel een formele als informele context. Het vakinhoudelijke leerproces (academische integratie) speelt zich in de eerste plaats af binnen de formele setting van hoorcolleges, practica of werkgroepen. Maar ook daarbuiten kan het leerproces plaatsvinden, bijvoorbeeld door na een college na te praten over de betekenis van wat er tijdens het college gezegd is.

Het maken van vrienden (sociale integratie) en het onderhouden van vriendschappen gebeurt doorgaans op informele, spontane basis, bijvoorbeeld tijdens lunchpauzes, tussenuren, op feestjes of in het uitgaansleven. Maar vriendschappelijke banden tussen studenten kunnen ook ontstaan en versterkt worden in een formele setting, zoals tijdens een studiemiddag van een studievereniging of een sporttoernooi voor studenten.

Hoewel academische integratie zich voornamelijk ontwikkelt tijdens de interactie tussen student en docent en sociale integratie tijdens de interactie tussen studenten onderling, is niet gezegd dat academische integratie exclusief is weggelegd voor het contact tussen studenten en docenten en sociale integratie exclusief is weggelegd voor het contact tussen studenten onderling. Zo kan de

academische integratie bevorderd worden doordat studenten met elkaar over de leerstof praten en elkaar betrekken in het eigen leerproces, bijvoorbeeld binnen een informele context zoals in de kantine, in een café of bij elkaar thuis, of in formele situaties, bijvoorbeeld tijdens werkgroepen of practica. Studenten kunnen ook sociaal meer geïntegreerd raken door op vriendschappelijke voet te staan met docenten. Gesprekken met docenten hoeven immers niet alleen te gaan over de vakinhoud, maar kunnen ook betrekking hebben op zaken die daarbuiten liggen.

Tinto's centrale hypothese komt erop neer dat hoe meer een student ervaart dat hij/zij geïntegreerd is in zowel het academische als het sociale systeem van de opleiding, hoe beter hij/zij zich in academisch en sociaal opzicht manifesteert en des te kleiner de kans op uitval zal zijn. Studenten die zowel academisch als sociaal niet of nauwelijks zijn geïntegreerd, hebben een grote kans om uit te vallen.

In Tinto's opvatting is de overgang ('transition') van studenten van het middelbaar naar het hoger onderwijs cruciaal voor de uitkomst of studenten doorstuderen of uitvallen. De cijfers wijzen namelijk uit dat uitval in de eerste twee studiejaren het hoogst is (zo ook in de Nederlandse situatie). Blijkbaar doen zich in deze beginperiode allerlei ontwikkelingen voor die erop duiden dat de toerusting van een aantal studenten (sociale achtergrond, vooropleiding, vaardigheden) ontoereikend is om zich de mores van de opleiding of studie eigen te maken. Dit kan ertoe leiden dat zij zich niet op hun plek voelen, met studie-uitval als uiteindelijk gevolg.

Tinto's model heeft op verschillende punten kritiek gekregen. Een methodologische kritiek is dat de begrippen academische en sociale integratie weliswaar een sterke conceptuele aantrekkingskracht hebben – zij geven op een heldere en gestructureerde manier weer welke ervaringen van studenten van belang zijn voor het wel of niet uitvallen – maar dat Tinto nalaat om deze begrippen te operationaliseren naar valide en betrouwbare variabelen. Dit heeft tot gevolg dat er geen eenduidigheid bestaat over de vraag hoe deze begrippen empirisch toegepast en gemeten dienen te worden. Bovendien correleren de variabelen academische en sociale integratie sterk met elkaar, hetgeen het moeilijk maakt om deze twee begrippen operationeel van elkaar te scheiden en aan te geven welk gewicht ieder van de twee integratiegebieden toegekend kan worden bij de uiteindelijke uitvalbeslissing (Beekhoven, 2002). Verder is er geen eenduidigheid in onderzoeksresultaten: zo laat het ene onderzoek zien dat de sociale en academische integratie van autochtone en etnische minderheidsgroepen verschilt, terwijl er in ander onderzoek geen verband wordt gevonden tussen sociale en academische integratie enerzijds en etnisch herkomstgroep anderzijds (zie voor een overzicht: Severiens, Wolff & Rezai, 2006).

Andere kritiek is gericht op de vermeende eenzijdigheid van het model. Door de nadruk te leggen op de sociale en academische integratie *van studenten* wordt de indruk gewekt dat falen of slagen vooral de verantwoordelijkheid is van studenten zelf. Als studenten het niet redden komt dit vooral omdat zij zich onvoldoende hebben aangepast aan, of zelfs geassimileerd zijn met, de sociale en academische systemen van de leeromgeving. Opleidingen of instellingen lijken in het model part noch deel te hebben aan processen die uiteindelijk leiden tot uitval van studenten (Tanaka, 2002).

Een derde vraag die gesteld kan worden bij Tinto's model is in hoeverre het algemeen toepasbaar is. Is het niet teveel geënt op de situatie in het Amerikaanse hoger onderwijs, waar veel studenten op vrijwel dezelfde locatie wonen en studeren (campus life), terwijl het in andere landen meer regulier is dat studenten forensen tussen instelling en thuis? In een campus-achtige setting zal de sociale integratie tussen studenten bijvoorbeeld groter zijn en een andere invloed hebben op academische integratie dan in een situatie waarbij studenten (ver) moeten reizen om bij de instelling te komen.

In reactie op de methodologische bezwaren en de kritiek met betrekking tot de reikwijdte van zijn model wijst Tinto (1993) op de contextgebondenheid van zijn theorie. Binnen de ene context zullen sociale en academische integratie een andere betekenis en inhoud hebben dan binnen een andere context. Zo vraagt Tinto zich af in hoeverre processen van sociale en academische integratie van jonge studenten die net uit het middelbaar onderwijs gekomen zijn, vergelijkbaar zijn met die van oudere studenten die naast hun studieverplichtingen bijvoorbeeld ook een gezin en een baan kunnen hebben (p. 135).

Wat betreft de kritiek dat zijn model eenzijdig is geformuleerd (studenten moeten zich aanpassen aan het systeem), stelt Tinto (1993) dat studie-uitval in zijn model weliswaar vanuit het studentperspectief benaderd wordt, maar dat dit niet betekent dat alle verantwoordelijkheid voor studie-uitval bij studenten zelf ligt. Studie-uitval is namelijk ook een weerspiegeling van de manier waarop een leergemeenschap, en daarmee de instelling zelf, omgaat met studenten (p. 136). Tinto verwijst naar het belang van de leergemeenschap. Opleidingen en instellingen kunnen de sociale en academische integratie van hun studenten bevorderen door een gemeenschap te creëren waar intensief wordt samengewerkt tussen studenten, tussen studenten en docenten, tussen docenten onderling (van diverse disciplines) en tussen docenten en studentondersteunend personeel (Tinto, 2002). Verder benadrukt Tinto dat in zijn model de perceptie van studenten een belangrijke rol vervult ('…that what one thinks is real, has real consequences') en dat pogingen van instellingen om uitval terug te dringen weinig zinvol zijn als voorbij wordt gegaan aan ervaringen van studenten (Tinto 1993, p. 136).

4.3 Cultureel, sociaal en economisch kapitaal

Tinto's interactiemodel is gebaseerd op het idee dat studenten die beter passen in het door de opleiding of instelling aangeboden systeem en beter overweg kunnen met hun studiegenoten, ook succesvollere studenten zijn. Zoals gezegd is Tinto's model bekritiseerd omdat het te eenzijdig is geformuleerd. De integratiebenadering zou als boodschap hebben dat vooral studenten zich moeten aanpassen aan de opleiding en/of instelling. Opleidingen en instellingen zelf zouden buiten schot blijven en niet verantwoordelijk worden gehouden voor de mindere prestaties van bepaalde groepen studenten. Los van de vraag hoe terecht dit kritiekpunt is, dwingt het wel tot een verdere explicitering van de integratiebenadering. Hoe komt het dat bepaalde (groepen) studenten beter geïntegreerd zijn dan andere en (waarschijnlijk daardoor) meer succes behalen?

De eerder geconstateerde verschillen in instroom, uitval en afstuderen tussen studenten van niet-westerse allochtone en autochtone herkomst, en tussen studenten uit de separate niet-westerse allochtone herkomstgroepen, leiden naar de gedachte dat iedere student het hoger onderwijs betreedt met een eigen achtergrond en een eigen dosis ervaringen, kennis en vaardigheden en dat iedere student uit een combinatie van bronnen put om in het hoger onderwijs te slagen.[18] De toerusting van studenten om hun studietijd door te komen is deels algemeen (opgaand voor alle studenten), deels specifiek (geldend voor bepaalde groepen, bijvoorbeeld etnische herkomstgroepen) en deels uniek van aard (betrekking hebbend op een individuele student). Deze toerusting is in het ene geval dusdanig samengesteld dat de kans op uitval klein en de kans op het behalen van een diploma groot is. In een ander geval ligt dit anders: de 'bagage' die een student met zich meedraagt kan de verkeerde inhoud hebben om het hoger onderwijs te 'overleven'.[19] De kans op uitval is groter, terwijl de kans op het behalen van een diploma kleiner is.

In een overzicht van theoretische perspectieven die trachten de verschillen in studieprestaties van diverse etnische groepen (African Americans, Latino's, Asians en Whites) te verklaren, brengen Massey, Charles, Lundy en Fischer (2002) de kapitaalbenadering als invalshoek naar voren. Het uitgangspunt daarbij is dat de (witte) meerderheidsgroep betere studieprestaties in het hoger onderwijs levert dan een aantal (etnische) minderheidsgroepen, omdat deze makkelijker toegang heeft tot verschillende kapitaalsoorten (zoals cultureel, sociaal en economisch kapitaal) en als gevolg daarvan ook over meer kapitaal

---

[18] Ook Tinto wijst hierop. Hij geeft hiermee aan dat ieder proces dat tot uitval leidt een eigen dynamiek kent van in elkaar grijpende factoren (Tinto, 1993, p. 115).
[19] Tinto trekt een analogie tussen studie-uitval en de achtergrond van zelfmoord in de opvatting van Durkheim.

beschikt. Hiermee hebben studenten uit de meerderheidsgroep minder kans om uit te vallen en nemen hun slaagkansen toe.

In de door Massey e.a. aangehaalde kapitaalbenadering speelt, evenals in de integratiebenadering, interactie een sleutelrol. Hoe meer het door een student vooraf meegebrachte en tijdens de opleiding verworven kapitaal binnen een opleiding of instelling *als geschikt kapitaal (h)erkend wordt*, hoe groter de slaagkans zal zijn. Deze kapitaalbenadering is hiermee op te vatten als een explicitering van de integratiebenadering. Daar waar het door Tinto ontwikkelde model een kader aangeeft om studie-uitval te bestuderen, biedt de kapitaalbenadering de mogelijkheid om dit kader verder in te vullen. Daarnaast is er in de kapitaalbenadering ruimte om de positie van groepen studenten in een sociaal-historische context te plaatsen. Het hebben van kapitaal wordt voorafgegaan door het verwerven van kapitaal. Het is niet alleen relevant om te kijken met welk en met hoeveel kapitaal een student 'door de poort' is gegaan, maar het is ook van belang om na te gaan hoe en binnen welke (historische) context studenten aan dit kapitaal zijn gekomen (of hiervan verstoken blijven/zijn gebleven).

Massey e.a. formuleren de kapitaalbenadering vanuit het perspectief van minderheidsgroepen en presenteren deze als een 'theorie van kapitaaldeficiëntie (p. 5). Er kan echter ook voor een meer neutrale invalshoek worden gekozen. In theorie kan immers evengoed gesteld worden dat studenten uit minderheidsgroepen specifieke kennis en vaardigheden meebrengen die hen tijdens de studie tot voordeel kunnen strekken. Deze invalshoek heeft als aanname dat nieuwe groepen een verrijking kunnen zijn voor de traditionele gevestigde groep omdat nieuwkomers voor de gevestigde groep originele, creatieve en innovatieve ideeën en opvattingen kunnen meebrengen.

4.3.1 Cultureel kapitaal

Cultureel kapitaal is een concept dat wordt gebruikt om een verband te leggen tussen de in elitaire of hoger opgeleide kringen heersende codes met betrekking tot omgangsvormen en normen omtrent wat gepast, 'in', mooi of belangrijk is, en de toegang tot deze codes. Zo verwijst cultureel kapitaal volgens Massey e.a. (2002) naar kennis over normen, stijlen, conventies en 'gevoel voor smaak' die in hogere kringen gewaardeerd worden en die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn. In DiMaggio's (1991) optiek heeft cultureel kapitaal betrekking op de vaardigheid om culturele goederen die prestige of status hebben (bijvoorbeeld uitingen van 'hoge' cultuur zoals literatuur, klassieke muziek, beeldende kunst) te 'consumeren' en over deze goederen te kunnen meepraten. Culturele goederen worden als prestigieus beschouwd na geïnstitutionaliseerde 'screening' en waardevaststelling (p.134).

Het denken over de rol van cultureel kapitaal op studiesucces is sterk beïnvloed door Bourdieu. In zijn visie wordt de mate van studiesucces niet zozeer bepaald door het (on)vermogen van het individu, maar veeleer doordat cultureel kapitaal verschillend verdeeld is over de diverse sociale klassen en fracties daarbinnen (Bourdieu, 1997, p. 47). Cultureel kapitaal wordt opgebouwd en doorgegeven via een proces van *sociale reproductie* waarbij kapitaal van de ene op de andere generatie wordt overgedragen. Dit reproductieproces voltrekt zich veelal buiten het openbare gezichtsveld, bijvoorbeeld binnen de beslotenheid van de familie. In Bourdieu's opvatting maakt dit de toegankelijkheid tot cultureel kapitaal, en de daarmee gepaard gaande voordelen en voorrechten, zeer selectief. Dit sociale reproductieproces is voor hem een cruciaal inzicht, gezien zijn conclusie dat talent in zijn ogen niet zozeer een gave is, maar 'een product van tijdsinvestering in cultureel kapitaal'. (p. 48).

Bourdieu onderscheidt drie vormen van cultureel kapitaal. Ten eerste is er de geïnternaliseerde vorm (embodied state). Deze verwijst naar het vermogen om culturele goederen (zoals diverse kunstuitingen) te herkennen en te waarderen. Geïnternaliseerd cultureel kapitaal kost tijd om te verwerven en is persoonsgebonden (verbonden met 'lichaam en geest', Bourdieu, 1997, p. 47). Mensen die bijvoorbeeld zijn geboren in een familie met veel cultureel kapitaal, zijn in het voordeel. Zij krijgen normen en waarden, die toegang verschaffen tot hogere kringen en hen in staat stelt om culturele goederen op passende manier te 'consumeren', met de paplepel ingegoten. Bovendien hebben zij ook de luxe van tijd om het tot zich te nemen. Hoe meer economisch kapitaal en hoe meer geïnternaliseerd cultureel kapitaal aanwezig zijn binnen een familie, hoe minder een opgroeiende telg uit deze familie zich zorgen hoeft te maken om geld, des te meer tijd hij/zij en zijn/haar familie kan uittrekken om te investeren in het overbrengen van het cultureel (familie)kapitaal en in scholing.

Ten tweede zijn er de objecten waar cultureel kapitaal op gericht is (objectified state), bijvoorbeeld kunstuitingen als literatuur, muziek en beeldende kunst. De objecten op zich hebben geen waarde, maar krijgen deze pas via een sociaal proces, waarbij zij die over geïnternaliseerd cultureel kapitaal beschikken, overeenkomen wat van waarde is en wat niet.

Een derde kapitaalvorm is de geïnstitutionaliseerde variant (institutionalized state). Voor Bourdieu is dit een bijzondere vorm van geobjectiveerd cultureel kapitaal. Als voorbeeld noemt hij onderwijskwalificaties. In formele zin staan zij symbool voor de erkenning van individuele kwaliteiten door een 'neutraal' en meritocratisch onderwijssysteem waarin personen beloond worden voor hun eigen prestaties en niet omdat zij bijvoorbeeld van goede huize komen en ingeboren zijn in een familie van stand. In Bourdieu's opvattingen staan onderwijskwalificaties echter symbool voor wat een elite als kwaliteit ziet en wat door deze elite is verheven tot een geïnstitutionaliseerde kwalificatie.

De geïnternaliseerde en geïnstitutionaliseerde vormen van cultureel kapitaal zijn relevant voor de bestudering van het verschil in studiesucces tussen groepen in het hoger onderwijs, zoals Bourdieu en Passeron (1979) laten zien in een studie naar de relatie tussen culturele voorkeuren en studiesucces onder Franse studenten. De auteurs stellen zich de vraag waarom studenten wiens ouders tot de elite gerekend kunnen worden (zoals zonen van advocaten uit Parijs) een veel grotere kans op studiesucces hebben dan studenten, wiens ouders buiten de elite vallen (zoals dochters van boeren uit de provincie). Zij verklaren dit verschil doordat de advocatenzonen over meer cultureel kapitaal beschikken dan de boerendochters. De advocatenzonen hebben meer kennis over de heersende mores in het hoger onderwijs, zijn 'van nature' bekender met de hoger onderwijscultuur en voelen zich daardoor beter thuis op de opleiding of studie. Dit onderscheid ontstaat 'van huis uit': kinderen van hoger opgeleide ouders groeien doorgaans op in een thuismilieu waar studeren 'normaal' is. Binnen een dergelijk thuismilieu kan studeren als zo vanzelfsprekend beschouwd worden, dat het belang van een goede opleiding nog nauwelijks benadrukt wordt. Berger (2000) en McDonough (1997) refereren in dit geval aan de term 'entitled'. Voor studenten uit hogere sociale klassen is studeren de norm, niet-studeren de afwijking. Omdat zij de (ongeschreven) spelregels van het hoger onderwijs, bewust dan wel onbewust, hebben meekregen tijdens hun opvoeding, weten zij beter dan studenten uit lager opgeleide milieus wat zij in hun nieuwe leeromgeving kunnen aantreffen, wat er van hen verwacht wordt en hoe zij zich daarbinnen moeten bewegen om succesvol te zijn. Bourdieu en Wacquant (1992) gebruiken hier de 'vis'-metafoor: studenten met hoger opgeleide ouders voelen zich vanuit hun achtergrond vaker als 'een vis in het water' binnen het hoger onderwijs. Omdat zij zich hier zo thuis voelen maken zij ook een grotere kans om te blijven studeren en uiteindelijk een studie af te ronden. Dit in tegenstelling tot studenten die niet zijn opgegroeid in een hoger opgeleid milieu. Zij zijn bij aanvang van de studie onbekend met de hogeschool- of universitaire omgeving en moeten veel meer moeite doen om hun weg te vinden (Thomas & Quinn, 2007). Zij zijn de 'vissen uit het water'.

Op dit punt is het concept 'habitus' relevant omdat het aangeeft hoe een individu zich verhoudt tot zijn of haar omgeving. Habitus is op te vatten als een systeem, voortkomend uit het totaal van iemands ervaringen en achtergrond, dat als een matrix of kompas dient voor iemands percepties, voorkeuren en handelen. Habitus zorgt ervoor dat mensen de wereld op een dusdanig vanzelfsprekende manier zien, duiden en daarin handelen dat iemand zich hier nauwelijks meer van bewust is. Volgens Bourdieu (1971) delen personen met overeenkomstig cultureel kapitaal een gezamenlijke habitus. Zij hebben een vergelijkbare levensstijl en eenzelfde visie op de wereld. Habitus in het (hoger) onderwijs kan in verband worden gebracht met 'the fit between a student's values and belief system and his or her academic environment.' (Nora, 2004, p. 182). Hoe meer het waardenstelsel van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, hoe zekerder en makkelijker hij

of zij zich op de opleiding beweegt, des te groter de kans op doorstuderen (Nora, 2004). Het surplus aan kapitaal betaalt zich tenslotte uit in een hogere slaagkans.

Uit de studies van Bourdieu en Passeron en van Nora is af te leiden dat studiesucces in het hoger onderwijs niet alleen wordt bepaald door intellectuele capaciteiten. Ook – of misschien juist – de manier waarop een student zich in termen van cultureel kapitaal verhoudt tot de hoger onderwijsomgeving speelt hierin een belangrijke rol. Wellicht dat Bourdieu (1973) cultureel kapitaal daarom beschouwt als een niet te onderschatten factor voor studiesucces: 'Academic success is directly depended upon cultural capital…' (p. 96).

Cultureel kapitaal is tot nu toe besproken met het opleidingsniveau van ouders als voornaamste 'marker' van het thuismilieu. Zouden etnisch-culturele elementen in het thuismilieu als een soortgelijke 'marker' kunnen dienen? Is etnische afkomst met ander woorden te verbinden met cultureel kapitaal en kan het in die hoedanigheid een rol spelen in het mobiliseren van sociale hulpbronnen?[20]

Een indeling van personen naar etnische afkomst betekent dat personen tot een bepaalde etnische groep of gemeenschap gerekend worden. Het suggereert dat personen op basis van hun afkomst, bijvoorbeeld hun geboorteland, een bepaalde etniciteit delen. Lucassen & Penninx (1994) omschrijven het begrip etniciteit als: 'een gevoel van eenheid en verbondenheid op grond van een gemeenschappelijke cultuur of geschiedenis' (p. 110). Dit gevoel van eenheid op basis van gemeenschappelijke cultuur of geschiedenis kan van huis uit worden meegegeven. In de opvoeding kunnen kinderen – impliciet of expliciet – de boodschap meekrijgen dat zij tot een bepaalde etnische groep behoren, en zich volgens bepaalde groepsnormen en -waarden behoren te gedragen.

Uit een vergelijkende studie van Pels (2000) onder gezinnen van verschillende allochtone herkomst (Chinees, Turks, Marokkaans en Creools) naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school, komt naar voren dat binnen allochtone gezinnen een dubbele etnische oriëntatie aanwezig kan zijn. Deels is deze gericht op het openstaan voor de nieuwe dominante autochtone groep om beter mee te kunnen doen in de samenleving, deels is deze gericht op het behoud van normen, waarden en omgangsvormen binnen de eigen etnische groep (zo vindt een aantal allochtone moeders dat

---

[20] Bourdieu heeft zelf nauwelijks aandacht besteed aan cultureel kapitaal in etnische zin (Nanhoe, 2012). Hij geeft de voorkeur aan een analyse van verschillen en ongelijkheid op basis van sociale klasse (waar opleidingsniveau een belangrijk onderdeel van is) omdat sociale klasse in zijn ogen een meer robuuste grootheid is en zorgt voor een langer termijn effect dan etniciteit, dat veel sneller aan veranderingen onderhevig is (Bourdieu, 1985).

autochtone kinderen te vrij worden opgevoed en op school te veel als gelijken worden behandeld). De van huis uit meegegeven oriëntatie op de eigen etnische groep, zal bijdragen aan de etnisch-culturele identiteitsvorming van jongeren. In dit licht kunnen de resultaten uit verschillende onderzoeken naar etnische identificatie van jongeren in Amsterdam en Rotterdam beschouwd worden. Deze tonen dat veel niet-westerse allochtone jongeren zich met een andere etnische groep of (een mix van) groepen identificeren dan autochtone jongeren. Autochtone jongeren voelen zich veel vaker verbonden met het Nederlander zijn dan jongeren van niet-westerse allochtone afkomst, zoals tweedegeneratie Marokkanen en Turken (Groenewold, 2008; Van der Welle & Mamadouh, 2008).

Als sociale klasse via cultureel kapitaal een rol speelt in de contacten tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten/studentbegeleiders, dan zou eenzelfde redenering kunnen opgaan voor etnische afkomst. Net zoals studenten uit hoger opgeleide milieus zich meer dan studenten uit lager opgeleide milieus identificeren met het hoger onderwijs, zo zullen autochtone studenten zich mogelijk ook meer dan niet-westerse allochtone studenten identificeren met docenten, studentbegeleiders en studiegenoten op opleidingen waar autochtonen de meerderheid vormen. Nora (2004) stelt dat hoe meer het waardenstelsel van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, hoe zekerder en makkelijker hij of zij zich op de opleiding beweegt, en hoe meer studiesucces bereikt wordt. De vraag wordt dan in hoeverre groepen die zichzelf als etnische minderheidsgroep definiëren – of zo gedefinieerd worden – over meer of minder cultureel kapitaal beschikken dat succes oplevert in het hoger onderwijs.

Overigens is het niet zo dat studenten uit etnische minderheidsgroepen die zich in een voornamelijk autochtone leeromgeving met hun eigen etnische groep identificeren, ook automatisch minder goed presteren. Studenten uit minderheidsgroepen die trots zijn op de eigen etnische identiteit en/of actief participeren binnen de eigen gemeenschap, blijken in een aantal gevallen beter te integreren in de leeromgeving (ook met studenten van andere etnische groepen), met een positief effect op studiesucces (Johnson, Alvarez, Longerbeam, Soldner, Inkelas, Leonard & Rowan-Kenyon, 2007; Hurtado & Carter, 1997). Phalet en Andriessen (2003) zien als mogelijke verklaring voor deze samenhang dat behoud van cultuur als een psychologische buffer werkt: het heeft een beschermende werking, waardoor prestaties beter zijn. Ook Rhamie en Hallam (2002) komen met een psychologische verklaring in het geval van succesvolle African Carribeans in het Verenigd Koninkrijk: door positieve feedback vanuit de eigen gemeenschap (ouders, organisaties) hebben zij een sterke individuele basis gekregen en hebben zij geleerd welke houding en welk gedrag succes genereren.

4.3.2 Sociaal Kapitaal

Het concept sociaal kapitaal wordt besproken aan de hand van het werk van Coleman (1988) en Putnam (2000). Coleman heeft zijn ideeën over het concept sociaal kapitaal toegepast op schooluitval op enkele Amerikaanse middelbare scholen om te illustreren welke rol sociaal kapitaal kan hebben op het bereiken van een bepaald opleidingsniveau. Putnam heeft sociaal kapitaal bestudeerd voor de kwaliteit van de Amerikaanse samenleving op publieke en private terreinen (de politiek, de werkplek, het onderwijs, het verenigingsleven, religie), in formele en informele sferen en op verschillende analyseniveaus.

Sociaal kapitaal komt voor op zowel het individuele niveau (contacten tussen personen) als het groepsniveau (bijvoorbeeld samenwerkende organisaties), en kan niveau-overschrijdend zijn door individuen en groepen met elkaar te verbinden (zoals bij het lidmaatschap van een vereniging).

Het vertrekpunt van de sociaal kapitaal theorie is dat sociale contacten, verbanden en netwerken tussen actoren (personen of (on)georganiseerde groepen) *er toe doen*. Het louter bestaan van contacten, verbanden en netwerken is weinig informatief. De constatering dat A en B elkaar kennen zegt nog niks over de inhoud en kwaliteit van deze relatie. Sociale contacten, verbanden en netwerken krijgen pas betekenis door de *waarde* die actoren aan deze contacten, verbanden en netwerken verbinden (Putnam, 2000, p. 18/19). Deze waarde kan opgevat worden als sociaal kapitaal. Een waardevolle sociale structuur kan actoren tot voordeel strekken, bijvoorbeeld via het mobiliseren van familie, vrienden en bekenden om dingen gedaan te krijgen.

Enkele aspecten van sociaal kapitaal zijn het vermogen om informatie te geven of te krijgen op basis van wederkerigheid en vertrouwen. Putnam omschrijft sociaal kapitaal als 'sociale netwerken en de daaraan verbonden normen ten aanzien van wederkerigheid' (p.21). Coleman (1988) voegt hieraan toe dat verplichtingen en verwachtingen, die gekoppeld zijn aan wederkerigheid en vertrouwen, een sterkere rol spelen binnen een sociale structuur naarmate mensen binnen deze structuur meer op elkaar zijn aangewezen. Hij ziet een verband tussen de werking van sociaal kapitaal – en de actie die op basis daarvan ondernomen kan worden – en de mate van geslotenheid van een sociale structuur ('*closure*'). Putnam bouwt het begrip closure verder uit. Sociaal kapitaal kan gericht zijn op *binding* binnen een groep (buitenstaanders uitsluitend) maar ook op het aanbrengen van een *verbinding* tussen verschillende groepen (buitenstaanders insluitend). Binding versterkt het intern gerichte sociaal kapitaal. Daarentegen verruimt verbinding de reikwijdte van het sociaal kapitaal en kunnen er daardoor nieuwe, wellicht onverwacht waardevolle, bronnen worden aangeboord. Putnam verwijst op dit punt naar de door Granovetter gehanteerde indeling van strong en weak ties. Het zijn de weak ties (mensen die je minder goed kent) die je verder kunnen helpen wanneer je met je eigen netwerk (strong ties) niet meer verder komt. Een voorbeeld is een

teamgenoot uit je voetbalelftal die je bij het zoeken naar een nieuwe baan onverwacht en sneller aan een baan kan helpen dan een naaste collega waarmee je dagelijks optrekt. Volgens Putnam is de bindende functie vooral gericht op ondersteuning ('getting by') en de verbindende functie op vooruit komen ('getting ahead'). Putnam wijst er ook op dat hetzelfde sociaal kapitaal zowel bindend als verbindend kan zijn. Als voorbeeld noemt hij de Rotary, waarvan de leden niet alleen elkaar tot voordeel kunnen strekken (binding) maar hun sociaal kapitaal ook inzetten voor maatschappelijke doelen (verbinding).

Zowel Coleman als Putnam hebben hun inzichten met betrekking tot sociaal kapitaal toegepast op het onderwijs. Zij zien een sterke samenhang tussen de betrokkenheid van scholieren en ouders bij het onderwijs, de sociale infrastructuur en onderwijssucces. Als ouders zich betrokken voelen bij de schoolprestaties van hun kind(eren) en er een infrastructuur aanwezig is die sociaal kapitaal mogelijk maakt (sterke banden tussen ouders en kinderen, tussen ouders van school- en klasgenoten, en tussen ouders en school), dan is de kans groter dat deze kinderen het leren/studeren als norm zien en betere schoolresultaten behalen. Vergelijkend onderzoek van Coleman tussen leerlingen van private high schools op religieuze en niet-religieuze basis en publieke high schools toont aan dat uitval het laagst is op de katholieke private high schools. Deze resultaten wijzen op een algemeen proces: de combinatie van closure en een multifunctionele sociale structuur (er zijn hechte banden tussen ouders: zij zien elkaar zowel binnen als buiten de school, bijvoorbeeld in de kerk) heeft effect op sociaal kapitaal, bijvoorbeeld wat betreft de overdacht van normen ten aanzien van leren en studeren. Dit heeft weer invloed op onderwijssucces.

Putnam betoogt op basis van Colemans onderzoek dat schoolprestaties niet alleen samenhangen met wat zich in school en binnen het gezin afspeelt, maar ook met de sociale netwerken van een school en haar directe omgeving en de overeenstemming in normen en onderling vertrouwen tussen school en gemeenschap. Goede scholen lijken niet zozeer beter dan andere scholen omdat zij betere leerkrachten en leerlingen hebben, maar meer vanwege het aanwezige sociale netwerk dat wordt gekenmerkt door onderling vertrouwen. Putnam kijkt ook naar een hoger aggregatieniveau en is geboeid door het sterke verband tussen het aanwezige sociale kapitaal in een Amerikaanse staat (gemeten naar zaken als lidmaatschappen van (vrijwilligers)organisaties, opkomstgedrag bij verkiezingen, vertrouwen in anderen, tijd doorbrengen met vrienden) en onderwijssucces. Kinderen uit staten met veel sociaal kapitaal boeken meer onderwijssucces (hogere testscores, minder uitval) dan kinderen uit staten met weinig sociaal kapitaal, ook als wordt gecontroleerd voor factoren zoals de etnische samenstelling, de mate van welvaart, het opleidingsniveau van volwassenen, onderwijsuitgaven (lerarensalarissen, klassengrootte) en gezinssamenstelling. Verder blijkt uit Putnams onderzoek dat er een sterker verband bestaat tussen onderwijssucces en informeel sociaal kapitaal dan tussen

onderwijssucces en formeel sociaal kapitaal. Volgens Putnam betekent dit dat in staten waar de contacten tussen mensen geïnstitutionaliseerd en geregeld verlopen, deze institutionalisering weinig oplevert als mensen zich niet met elkaar verbonden voelen.

Hoe kan het sociaal kapitaal concept, zoals uiteengezet door Coleman en Putnam, toegepast worden op het hoger onderwijs en bijdragen aan meer inzicht in de achtergronden van de geconstateerde verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten? Beide auteurs richten zich voornamelijk op het primaire en secundaire onderwijs, en schenken weinig tot geen aandacht aan het hoger onderwijs. Desalniettemin kunnen inzichten uit de door hen geformuleerde sociaal kapitaaltheorie ook gebruikt worden om hoger onderwijsprocessen te bestuderen die te maken hebben met studiekeuze, -uitval of -succes. Hiertoe wordt een aantal vragen geformuleerd.

Een eerste vraag heeft te maken met het ontstaan van sociale netwerken en de rol die etnische afkomst hierbij speelt. Onderzoek van Ter Bekke en Heering (2008) naar vriendenkringen van jongeren in Amsterdam en Rotterdam wijst uit dat weliswaar een meerderheid van de jongeren voornamelijk vrienden met dezelfde etnische achtergrond heeft, maar dat dit veruit het meeste voorkomt onder autochtone jongeren. Zij hebben minder vaak een etnisch heterogene vriendenkring dan tweedegeneratie allochtone jongeren. Zo heeft een derde van de Marokkaanse jongeren een etnisch diverse vriendenkring, terwijl ditzelfde geldt voor één op de tien autochtonen. Volgens de onderzoekers komt dit doordat veel autochtone jongeren niet uit Amsterdam en Rotterdam komen, maar naar deze steden zijn gekomen vanwege studie of werk. Crul (2008) noemt deze jongeren de 'autochtone nieuwkomers'.

Dergelijk processen van etnische identificatie en groepsvorming kunnen zich ook voordoen in het hoger onderwijs. Wanneer bijvoorbeeld autochtone jongeren terechtkomen op een hoger onderwijsopleiding of -instelling waar de academische staf overwegend van autochtone herkomst is, dan is het waarschijnlijk dat zij zich meer dan niet-westerse allochtone studenten in hun docenten, studentbegeleiders en studiegenoten herkennen en zich met hen verbonden voelen. Wanneer autochtone studenten daarbij ook nog een 'gesloten' groep vormen – zoals naar voren komt uit onderzoek van Ter Bekke en Heering (2008) en Crul (2008), en een fenomeen dat ook onder 'white students' in de Verenigde Staten wordt gesignaleerd (Sidanius, Van Laar, Levin & Sinclair, 2004) – dan zal het verwerven van sociaal kapitaal op deze opleiding voor niet-westerse allochtone studenten minder goed verlopen. Zij zullen zich in sociaal opzicht minder verbonden voelen met hun docenten, studentbegeleiders en studiegenoten en zich minder deel voelen uitmaken van de leeromgeving. Het zal deze studenten meer moeite kosten om de gewoonten en gebruiken op de opleiding (de opleidingscultuur) te doorzien en hiermee om te gaan. De extra inspanning die dit vereist kan een negatieve invloed hebben op studiesucces.

Een tweede vraag is hoe waardevol netwerken zijn voor een succesvolle studieloopbaan. Is er binnen het netwerk deskundigheid aanwezig op het gebied van studievaardigheden en kennis (plannen van de studie, het lezen van stukken, het schrijven van werkstukken en scripties, het voorbereiden op presentaties, weten wat belangrijk is voor een toets of assessment)? Is er vertrouwen dat het netwerk kwalitatief goede ondersteuning kan bieden?

Een derde vraag is of en hoe netwerken met elkaar zijn verweven en hoe deze elkaar versterken in het stimuleren van studiesucces. Als er binnen de verschillende netwerken (medestudenten, familie, vrienden van buiten de opleiding, etc.) veel waarde wordt gehecht aan een goede opleiding en veel kennis aanwezig is omtrent succesvol studeren, dan zal het aanwezige sociale kapitaal uit de verschillende netwerken elkaar versterken en de kans vergroten om studiesucces te behalen. Bij studenten die in netwerken zitten die hen minder goed vooruit kunnen helpen in de studie, bijvoorbeeld omdat er weinig kennis aanwezig is ten aanzien van succesvol studeren, kan het van belang zijn om een brug te slaan naar andere netwerken waar deze kennis en vaardigheden wel aanwezig zijn.

4.3.3 Economisch kapitaal

Economisch kapitaal verwijst naar de meest alledaagse vorm van kapitaal, namelijk financieel kapitaal. Specifiek gaat het om middelen die een student faciliteren in het studeren. Het kan gaan om eigen middelen, maar ook om middelen die door anderen ter beschikking worden gesteld, bijvoorbeeld door ouders (familiekapitaal) of de overheid (het stelsel van studiefinanciering). Bourdieu stelt dat studenten uit welgestelde milieus veel vaker in de omstandigheid verkeren dat zij zich puur op het studeren kunnen concentreren omdat in allerlei materiële zaken is voorzien en aan financiële verplichtingen is voldaan. Dit kapitaal wordt bijvoorbeeld aangewend om in het levensonderhoud te voorzien en om in te zetten voor primaire studiedoeleinden zoals collegegeld en boeken. Massey e.a. (2002) voegen hieraan toe dat studenten met rijke ouders ook bevoorrecht zijn omdat hun ouders meer middelen hebben voor specialistische ondersteuning (tutoring, bijlessen, etc.). Thomas (2002) wijst er verder op dat studenten uit meer welgestelde milieus meer tijd kunnen besteden aan contacten met docenten en hun academische netwerk kunnen versterken (omdat zij zich doorgaans minder druk hoeven te maken om materiële zaken) dan studenten die minder vaak op de opleiding kunnen zijn omdat zij genoodzaakt zijn om te werken. Studenten die kunnen beschikken over voldoende economisch kapitaal kunnen met andere woorden een voor hun zo geschikt mogelijke leeromgeving inrichten.

Studenten met een lagere sociaaleconomische achtergrond zijn eerder genoodzaakt zelf voor een inkomen te zorgen om hun studie te bekostigen, bijvoorbeeld via een bijbaan of het aangaan van een lening. Deze wegen om aan

geld te komen, kunnen een negatief effect hebben op het studeren (of mogelijke studenten er zelfs van weerhouden om te gaan studeren). De tijd die gaat zitten in het verdienen van geld gaat ten koste van de tijd om te studeren. Ter illustratie kan verwezen worden naar de groep deeltijdstudenten. Dit zijn veelal studenten die in hun eigen levensonderhoud moeten voorzien. Een deel van hen wil een diploma halen om de eigen carrière- en arbeidsmarktkansen te vergroten. Voor deze studenten is het noodzaak om via werk de studie te bekostigen, maar zij zien studeren evengoed als noodzaak om het beter te krijgen. De druk om succes te behalen is voor deze studenten relatief hoog. Meer dan bij andere groepen moeten zij hun studie combineren met andere verplichtingen (werk, huishouden, gezin, andere zorgtaken). Studenten met minder geld, en met name deeltijdstudenten, hebben minder economisch kapitaal om studietijd te 'kopen'. Juist in deze groep, waar ook nog eens in de directe omgeving doorgaans minder hoger onderwijservaring aanwezig is en dus ook minder ondersteuningsmogelijkheden, is er minder tijd beschikbaar om te studeren en tijd door te brengen met studiegenoten en docenten. Het studeren vergt dus extra motivatie, doorzettingsvermogen, discipline en organisatietalent.

4.4 De leeromgeving als 'veld': institutionele habitus

In het voorgaande stond het perspectief van studenten centraal en is kapitaal beschouwd als een goed van individuele studenten dat hen studiesucces kan bezorgen. Een deel van dit kapitaal bestaat uit interacties met docenten (en studentbegeleiders). Zij maken studenten mee 'tijdens de rit' en beoordelen of studenten voldoen aan de eindtermen die recht geven op het einddiploma. Deze professionals spelen daarom een cruciale rol in het behalen van studiesucces (Severiens & Verstegen, 2007; Payne, 2008; Severiens, 2010; Nanhoe 2012). Daarnaast kunnen docenten een belangrijke rol spelen in de sfeer in de klas: hoe sensitiever zij bijvoorbeeld zijn voor de diversiteit aan achtergronden in hun klas, des te positiever het klimaat in de klas (Radstake, 2009).

Professionals opereren binnen de leeromgeving van de opleiding. In Bourdieu's terminologie (1990, 1992) kan deze leeromgeving worden opgevat als een 'veld', waarbinnen eigen spelregels gelden en waarbinnen een machtsstrijd gaande is tussen diverse groepen. Eerder kwam naar voren dat volgens Bourdieu personen met overeenkomstig cultureel kapitaal een gezamenlijke habitus delen. Thomas (2002) trekt deze lijn door: binnen een leeromgeving is er sprake van een 'institutionele habitus'. Zij is geïnspireerd door het werk van Reay, David en Ball (2001), die 'institutionele habitus' omschrijven als 'de invloed van een culturele groep of sociale klasse op het gedrag van individuen, zoals deze plaatsvindt via een organisatie' (zie Thomas 2002: p. 430, vertaling RW). Anders geformuleerd: een organisatie (opleiding, instelling) bestaat uit een bepaalde groep personen (docenten, studentbegeleiders, management) die met elkaar overeenstemming hebben over

wat als 'goed' gezien wordt en daarmee invloed uitoefent op het gedrag van individuen (studenten).

De verwijzing naar 'culturele groep of sociale klasse' in de omschrijving van Reay, Ball en David is van belang. In het geval van een hoger onderwijsopleiding of -instelling bestaat deze groep uit een team van hoger opgeleide professionals. In Thomas' visie zullen bijvoorbeeld docenten – die hoger opgeleid zijn – het cultureel kapitaal van studenten met hoger opgeleide ouders eerder herkennen en positief waarderen dan datgene wat studenten met lager opgeleide ouders te bieden hebben. Hierdoor zal er minder binding (sociaal kapitaal) zijn tussen docenten en deze studenten uit lager opgeleide milieus, en maken deze studenten ook minder kans op het behalen van studiesucces (zie ook Gay, 2010).

Het onderzoek van Thomas, dat plaatsvond onder Britse hoger onderwijsinstellingen met een groot aandeel studenten uit niet-traditionele groepen (studenten uit etnische minderheidsgroepen, studenten uit lagere sociaaleconomische milieus), wijst in de richting dat lage uitval bij een aantal van deze instellingen deels kan worden toegeschreven aan de houding van docenten en studentbegeleidende staf, die zich bewust zijn van de diverse culturele, sociale en (voor)opleidingsachtergronden van hun studenten en deze kennis incorporeren in de manier waarop zij lesgeven en hun studenten beoordelen. Op deze instellingen speelt in de contacten en vriendschappen tussen studenten hun thuismilieu en persoonlijke achtergrond ook minder een rol. Thomas concludeert op basis van deze bevindingen dat studenten uit niet-traditionele groepen meer kans van slagen hebben binnen een institutionele habitus waar diversiteit en verschil als verrijking worden gezien en op waarde worden geschat. Een multicultureel samengesteld team van docenten kan hieraan bijdragen. Zo wijzen Meerman en Van Putten (2006) erop dat een dergelijk team op twee manieren een meerwaarde heeft. In de eerste plaats zal dit 'waardevol zijn voor de inrichting van het onderwijs en de samenstelling van het curriculum' (p. 4). In de tweede plaats kunnen docenten van niet-westerse herkomst door niet-westerse allochtone studenten als rolmodel gezien worden en een positieve invloed hebben op de binding van deze studenten met de opleiding, zoals blijkt uit ervaringen van niet-westerse allochtone docenten in het hbo (Ballafkih & Meerman, 2008).

In de Verenigde Staten is specifiek gekeken naar de samenhang tussen instellings- en opleidingscultuur en etnische herkomst van studenten. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat studenten uit etnische minderheidsgroepen zoals African Americans, Asian Pacific of Latino-studenten zich minder thuis voelen op hun hoger onderwijsinstelling dan hun blanke studiegenoten. (Hurtado & Carter, 1997; Johnson, Alvarez, Longerbeam, Soldner, Inkelas, Leonard & Rowan-Kenyon, 2007). Het zich niet verbonden voelen met de leeromgeving ('not fitting in') blijkt met name voor studenten uit etnische minderheidsgroepen een belangrijke uitvalreden te zijn (Zea, Reisen

Beil & Caplan, 1997; Just 1999, Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen & Allen, 1999; Swail, Redd & Perna, 2003; Nora & Cabrera, 1996).

Onderzoek onder African American studenten wijst uit dat studenten die op 'Historically Black colleges and universities' (HBCU's) studeren, meer sociale en psychologische ondersteuning ervaren, meer tevreden zijn, minder uitvallen en vaker afstuderen dan studenten van 'White' universities (Fleming, 2002; Hurtado et al., 1999). Swail et al. (2003) constateren dat op HBCU's een campusklimaat heerst dat het zelfvertrouwen van studenten doet groeien, hetgeen een positieve invloed heeft op zowel academisch als sociaal succes (p. 58). Het persoonlijke karakter van de verhouding tussen staf en studenten loopt daarbij als een rode draad door de historie van de HBCU's. Een dergelijke constatering wordt niet alleen bij African American studenten aangetroffen. Zo concluderen Van Laar en Levin (2008) in hun studie naar ervaringen van African American, Latino, South Asian en White American studenten dat een positief campusklimaat ten opzichte van etnische diversiteit een belangrijke rol kan vervullen voor het gevoel van welbevinden en studievoortgang van studenten uit etnische minderheidsgroepen. Volgens Rendon, Jalomo en Nora (2000) kunnen studenten uit minderheidsgroepen succesvol zijn in een voornamelijk autochtone omgeving, maar dit heeft een prijs: zij moeten niet alleen hun waarden en normen gebaseerd op hun culturele achtergrond laten varen, maar ook de waarden en normen van de nieuwe instelling incorporeren die gebaseerd zijn op de waarden en normen van de autochtone, 'dominante' cultuur.

Bovenstaande onderzoeksbevindingen suggereren dat voor studenten uit etnische minderheidsgroepen hun etnische herkomst een rol speelt in de mate waarin zij zich deel voelen uitmaken van hun leeromgeving, maar ook dat dit niet los gezien kan worden van de betrokkenheid van docenten en andere opleidingsstaf bij hun studenten en hun houding ten aanzien van (etnische) diversiteit.

4.5 De verbinding tussen kapitaal, integratie en studiesucces

Dit hoofdstuk is begonnen vanuit het idee dat een theoretisch model waarin de interacties tussen een student en zijn/haar (leer)omgeving centraal staat, inzicht kan geven in studiekeuzeprocessen en processen die leiden tot studie-uitval of studiesucces. Een geschikt startpunt is het uitvalmodel van Tinto, waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen sociale en academische integratie. Hij stelt dat naarmate studenten een betere overgangsperiode doorlopen en betere contacten hebben met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders in zowel een formele als informele context, zij ook beter zullen integreren in de sociale en academische systemen van hun leergemeenschap (de opleiding), waardoor de kans op studie-uitval kleiner en de kans op studiesucces groter wordt. Tinto

heeft zijn model generiek geformuleerd en laat in het midden onder welke concrete omstandigheden interacties tot meer sociale en academische integratie leiden. Dit doet hij bewust omdat de context waarbinnen integratieprocessen plaatsvinden in zijn ogen varieert. Het generiek geformuleerde model is echter ontoereikend om de vraag te beantwoorden waarom de ene (groep) student(en) beter geïntegreerd is dan de andere en daardoor meer studiesucces boekt.

Een aanknopingspunt om Tinto's model verder te concretiseren is te vinden in werk van Nora. Hij wijst erop dat hoe meer het waardenstelsel van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, met andere woorden: hoe beter de 'fit' is, hoe zekerder en makkelijker deze student zich op de opleiding beweegt, en hoe meer studiesucces wordt bereikt. De vraag wordt dan waarom de ene student beter past binnen een leeromgeving van een opleiding dan een andere student. Een antwoord ligt in de kapitaalbenadering, waarbinnen afzonderlijke kapitaalsoorten (cultureel, sociaal en economisch kapitaal) van elkaar kunnen worden onderscheiden.

Cultureel kapitaal kan worden opgevat als kennis over in hoger(e) (opgeleide) kringen gewaardeerde normen, stijlen, conventies en 'gevoel voor smaak' die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn (Massey e.a. (2002)). Bourdieu wijst op het tijdsaspect dat van belang is bij het verwerven van cultureel kapitaal. Het overdragen van cultureel kapitaal vindt plaats binnen het thuismilieu, en daarmee over de generaties heen. Bourdieu spreekt in dit verband van sociale reproductie. Studenten zijn binnen het formele onderwijssysteem weliswaar voorbereid op het hoger onderwijs, maar brengen ook een geschiedenis van buiten dit systeem mee die doorwerkt tijdens hun hoger onderwijstijd. Zo bevinden studenten met hoger opgeleide ouders zich in een bevoorrechte positie omdat zij cultureel kapitaal bij wijze van spreken 'met de paplepel ingegoten' krijgen. Voor deze studenten is studeren een vanzelfsprekend onderdeel van hun leven en van hun kijk op de wereld. In Bourdieus termen behoort studeren tot hun habitus. En het lijkt een kwestie van tijd dat zij een hoger onderwijsopleiding met succes zullen afronden. Deze vanzelfsprekendheden zijn veel minder of niet aanwezig voor studenten uit lager opgeleide milieus. Door hun gebrek aan relevant cultureel kapitaal zullen zij meer obstakels moeten overwinnen om studiesucces te behalen.

Sociaal kapitaal kan worden opgevat als sociale contacten, verbanden en netwerken tussen actoren (personen of groepen) die *er toe doen*. Sociale contacten, verbanden en netwerken krijgen pas betekenis door de waarde die actoren hieraan verbinden (Putnam, 2000, p.18/19). Wat betreft het hoger onderwijs is de vraag van belang in hoeverre en onder welke omstandigheden studenten in staat zijn netwerken op te bouwen (van studiegenoten, docenten, studentbegeleiders en andere relevante actoren (familie of vrienden)), die hen ondersteunen in het studiekeuzeproces en hen verder helpen in de studie. Volgens Nora zal dit laatste minder moeite kosten voor studenten die zich identificeren met de opleidings- of instellingscultuur. Vertaald naar Bourdieu zal

dit in sterkere mate gelden voor studenten met eenzelfde habitus als die van bijvoorbeeld docenten. Hoe meer deze van elkaar afwijken, hoe meer extra inspanningen het kost om een netwerk op te bouwen dat studiesucces genereert.

De beschikking over voldoende economisch kapitaal zal een positief effect hebben op studiesucces omdat er meer tijd besteed kan worden aan het studeren en het investeren in sociale hulpbronnen. Studenten met weinig economisch kapitaal moeten een belangrijk deel van hun tijd besteden aan het verdienen van geld, wat ten koste gaat van de studietijd en het investeren in sociaal kapitaal. In dit geval moet er meer een beroep worden gedaan op bepaalde eigenschappen – zoals organisatietalent en gedrevenheid, doorzettingsvermogen en discipline – om een studie tot een goed einde te brengen.

Een belangrijk inzicht van Tinto's model is dat er bij studiesucces sprake is van wederkerigheid. Studiesucces wordt niet alleen bepaald door de kwaliteiten van studenten, maar ook – en misschien nog wel meer – door de mogelijkheden en kansen die de leeromgeving biedt om studenten te laten floreren en door de geldende spelregels binnen het speelveld van de leeromgeving. Deze mogelijkheden, kansen en spelregels liggen volgens Thomas (2002) besloten in de 'institutionele habitus', de opvattingen binnen de opleiding over wat als 'goed' beoordeeld dient te worden, en dat als resultante kan worden beschouwd van het gezamenlijke culturele kapitaal van management, docenten en studentbegeleiders.

Het volgende verband tussen kapitaal, sociale en academische integratie en studiesucces kan worden gelegd. In de eerste plaats kan sociaal en cultureel kapitaal van belang zijn in het studiekeuzeproces. Aankomende studenten met veel hoger onderwijservaring in hun omgeving beschikken ook over veel cultureel en sociaal kapitaal dat hen kan ondersteunen in het maken van een passende studiekeuze. Dit kan weer effect hebben op studiesucces: een meer passende keuze leidt waarschijnlijk tot een kleinere kans op uitval en een grotere kans op afstuderen. In de tweede plaats kan kapitaal een rol spelen in het studieproces. Studenten waarvan het culturele kapitaal binnen een opleiding (h)erkend en positief gewaardeerd worden, zullen zich eerder geaccepteerd voelen als volwaardig lid van hun studiegemeenschap. Hierdoor zullen zij meer sociaal kapitaal genereren en gebruiken en beter integreren in de academische en sociale systemen van de opleiding. Dit proces zal extra gefaciliteerd worden wanneer zij over voldoende economische kapitaal beschikken, waardoor zij zich geen al te grote zorgen hoeven te maken over hun levensonderhoud. Voor deze studenten worden de kansen op studie-uitval kleiner en nemen de kansen op studiesucces toe.

Studenten met cultureel kapitaal dat minder gewaardeerd of gezien wordt op de opleiding, zullen zich minder deel voelen uitmaken van hun leeromgeving. Als gevolg hiervan zullen zij minder sociaal kapitaal opbouwen en inzetten dat relevant is voor studiesucces en dus minder academisch en

sociaal integreren op hun opleiding. Dit proces wordt nog eens versterkt wanneer zij over weinig economisch kapitaal beschikken en een deel van hun tijd moeten zorgen voor hun eigen inkomen. Voor deze studenten is de kans groter dat zij voortijdig met hun studie stoppen of minder snel afstuderen.

De hierboven genoemde mechanismen zijn beschreven in algemene termen. Voor Bourdieu speelt sociale klasse hierin de belangrijkste rol. Maar ook etnische herkomst kan een vergelijkbare rol spelen. Op opleidingen waar bijvoorbeeld de academische staf overwegend van autochtone herkomst is, zullen autochtone studenten zich vanwege hun etnische herkomst (het autochtone milieu waaruit zij afkomstig zijn) waarschijnlijk meer met hun docenten en studentbegeleiders identificeren dan niet-westerse allochtone studenten en een minder hoge drempel ervaren om hen te benaderen. Onderzoek naar vriendenkringen van jongeren wijst uit dat autochtone jongeren een meer 'gesloten' groep vormen dan allochtone jongeren. Als verondersteld wordt dat dit fenomeen zich eveneens voordoet onder studenten, dan zal ook het verwerven van sociaal kapitaal op deze 'autochtone' opleidingen voor niet-westerse allochtone studenten minder goed verlopen. Zij zullen minder interacteren met hun autochtone studiegenoten, het moeilijker vinden om autochtone docenten en studentbegeleiders te benaderen en zich minder deel voelen uitmaken van de leeromgeving. Het zal deze studenten meer moeite kosten om de gewoonten en gebruiken op de opleiding (de opleidingscultuur) te doorzien en hiermee om te gaan, wat een negatieve invloed heeft op de sociale en academische integratie, en daarmee op hun studiesucces.

Wanneer sociale klasse en etnische afkomst gecombineerd worden, dan zullen autochtone studenten uit hoger opgeleide milieus in sociaal en academisch opzicht waarschijnlijk het beste geïntegreerd zijn op Nederlandse opleidingen en het meeste succes boeken vanwege hun cultureel en economisch kapitaal en de voordelen die zij hiervan ondervinden bij het opbouwen van sociaal kapitaal. De minst succesvolle groep zal bestaan uit niet-westerse allochtone studenten uit lager opgeleide milieus. Zij hebben minder de beschikking over voor het hoger onderwijs relevant sociaal en cultureel kapitaal en zullen de meeste moeite hebben om zich in te passen in de sociale en academische systemen van opleidingen. Het studiesucces voor deze studenten zal voor een groot deel bepaald worden door de mate waarin opleidingen zijn ingesteld op het vergroten van studiesucces van alle studenten, inclusief studenten uit milieus waarvoor studeren in het Nederlandse hoger onderwijs niet gewoon is.

In de volgende twee hoofdstukken wordt aan de hand van kwalitatief empirisch onderzoeksmateriaal ingegaan op het verband tussen sociaal kapitaal enerzijds en academische en sociale integratie en studiesucces anderzijds. De reden dat vooral sociaal kapitaal centraal staat is dat de onderzoeken waaruit dit empirisch materiaal afkomstig is, betrekking hadden op de vraag in hoeverre het vinden en

inzetten van sociale hulpbronnen van belang zijn voor studiesucces. Er is gekeken welke interacties er toe doen bij het behalen van studiesucces en of dit voor niet-westerse allochtone studenten anders uitpakt dan voor autochtone studenten.

Hoofdstuk 5 is gericht op ervaringen van studenten met sociale hulpbronnen. In hoofdstuk 6 wordt gekeken in hoeverre er samenhang is tussen de manier waarop een opleiding in haar leeromgeving interacties tussen studenten onderling en tussen studenten en staf (docenten, studentbegeleiders) faciliteert en stimuleert, en de verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten.

5 Sociale hulpbronnen tijdens het studiekeuze- en studieproces

5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is op basis van verschillende theoretische inzichten gesteld dat sociale contacten van studenten met anderen binnen en buiten de opleiding een belangrijke rol vervullen bij studiesucces. Deze sociale contacten kunnen fungeren als sociale hulpbronnen door studenten te adviseren, motiveren, begeleiden en anderszins te ondersteunen bij het studiekeuze- en het studieproces. Eerder is geconstateerd dat niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces boeken: zij vallen vaker uit en lopen vaker studievertraging op.

In dit hoofdstuk wordt met behulp van empirisch materiaal nagegaan hoe het hebben (of ontbreken) van sociale hulpbronnen door kan werken op studiestudiesucces. De nadruk ligt op ervaringen en percepties van studenten. Met het beschikbare onderzoeksmateriaal, waarover later meer, wordt de vraag gesteld over welke sociale hulpbronnen studenten van niet-westerse allochtone afkomst beschikken, die hen ondersteunen bij het maken van een studiekeuze en tijdens het studieproces. In dit hoofdstuk staan vijf 'sociale hulpbron'-categorieën centraal:

- Sociale hulpbronnen in het studiekeuzeproces
- Docenten als sociale hulpbron
- Studentbegeleiders als sociale hulpbron
- Studiegenoten als sociale hulpbron
- Personen buiten de hogeschool of universiteit als sociale hulpbron

Het onderzoeksmateriaal voor dit hoofdstuk is kwalitatief van aard en afkomstig van twee studies (Wolff & Crul, 2003; Wolff, Rezai & Severiens, 2010). Het materiaal maakt het mogelijk om op drie vlakken een vergelijking te maken van de beschikbaarheid van sociale hulpbronnen:

1. Een vergelijking tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten.
2. Een vergelijking tussen niet-westerse allochtone studenten met lager en hoger opgeleide ouders. Studenten met lager opgeleide ouders zijn studenten waarvan geen van beide ouders hoger onderwijservaring heeft.
3. Een vergelijking tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers.

5.2 Een toelichting op de twee gebruikte studies

De navolgende paragrafen zijn gebaseerd op twee eerder uitgevoerde studies. In deze paragraaf volgt een korte toelichting op de onderzoeksvragen, -groepen en -onderwerpen die in de studies centraal stonden. Voor een meer uitgebreide (methodologische) toelichting verwijzen wij naar de onderzoeksrapporten van deze studies.

Het eerste onderzoek (Wolff & Crul, 2003), uitgevoerd in opdracht van ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid, is een kwalitatieve studie waarbij op zoek is gegaan naar processen die tot uitval leiden onder niet-westerse allochtone studenten. Hiervoor is gesproken met uitvallers en nog studerenden van niet-westerse allochtone herkomst. Zij zijn bevraagd over hun motivatie om te gaan studeren, hun studiekeuze, contacten met studiegenoten, docenten en studieadviseurs/-begeleiders (academische en sociale integratie) en hun thuissituatie. Verder is ingegaan op hun motivatie tijdens het studeren, hoe zij omgaan met problemen tijdens de studie en welke eventuele specifieke belemmeringen allochtone studenten ervaren op de hogeschool of universiteit. In totaal zijn 32 informanten geïnterviewd: 10 uitvallers (allen hbo'ers) en 22 blijvers (zowel hbo'ers als wo'ers).

In een tweede onderzoek (Wolff, Rezai & Severiens, 2010), uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW, is gekeken naar mogelijke verbanden tussen de etnische afkomst van studenten en het opleidingsniveau van ouders enerzijds en studiesucces anderzijds. Dit onderzoek bestond uit een kwalitatief en kwantitatief onderzoeksdeel. Voor dit hoofdstuk is het kwalitatieve materiaal gebruikt. Hiervoor zijn interviews gehouden met 28 informanten: 14 hbo- en 14 wo-studenten, onderverdeeld naar de kenmerken 'niet-westers allochtoon/autochtoon' en (één van de) 'ouders wel/geen hoger onderwijservaring'. In de interviews is de nadruk gelegd op de rol van het thuismilieu, in het bijzonder de rol van ouders, bij de onderwijsambitie van studenten, het studiekeuzeproces en de ondersteuning tijdens de studie. De geïnterviewden waren op het moment van ondervraging nog allemaal studerenden.

Hoewel de studies hun eigen vraagstelling hadden, komen in beide onderzoeken vergelijkbare onderwerpen naar voren, zoals het studiekeuzeproces, academische en sociale integratie en de invloed van de thuissituatie. De basis voor bevindingen kan hiermee versterkt worden, of er kan een genuanceerder beeld verkregen worden dan wanneer slechts één studie voorhanden zou zijn. De onderzoeken kunnen op een aantal punten opgevat worden als complementair aan elkaar. Zo is in het ECHO-onderzoek gesproken met uitvallers en blijvers van niet-westerse allochtone herkomst, maar niet met autochtone studenten, terwijl in het OCW-onderzoek met zowel autochtone als niet-westerse allochtone studenten is gesproken, maar niet met uitvallers.

5.3 Specifieke achtergrondfactoren

In dit hoofdstuk draait het primair om (het mobiliseren van) sociale hulpbronnen en de invloed die zij uitoefenen op studievoortgang. In de twee kwalitatieve studies komen echter factoren voor die hier niet direct mee te maken hebben, maar waarbij het wel voor de hand ligt om deze te betrekken in een analyse van studiesucces van niet-westerse allochtone studenten. Zij komen hier echter wel aan bod omdat zij aanknopingspunten kunnen bieden voor de beantwoording van de vraag waarom studenten wel of niet bepaalde sociale hulpbronnen kunnen mobiliseren.

Een eerste factor is taalbeheersing. Voor studenten van allochtone herkomst kan een onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal een probleem vormen, omdat mensen in hun directe omgeving niet in Nederland zijn geboren en/of niet of nauwelijks binnen een Nederlandstalige context zijn opgegroeid. Een onvoldoende taalbeheersing kan belemmerend werken op het begrijpen van de lesstof, het kunnen volgen van de les en/of het communiceren met studiegenoten en docenten. Niet-westerse allochtone informanten ondervinden over het algemeen weinig taalproblemen, maar enkelen hebben toch moeite met de Nederlandse taal. Bijvoorbeeld omdat zij relatief kort in Nederland zijn. Dit komt – wellicht onverwacht – ook terug bij Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse informanten van de eerste-generatie. Hun ervaringen laten zien dat het Nederlands in formele zin niet zozeer het probleem hoeft te zij. Het zijn de nuances en de subtiliteiten in de taal waar studenten tegenaan kunnen lopen:

> "Ik durfde nauwelijks vragen te stellen tijdens de lessen, en als mij iets werd gevraagd, zei ik dat ik het antwoord niet wist, bang om fouten te maken. Nederlandse studenten hebben alleen te maken met de vraag of ze het goede of het foute antwoord geven, maar ik dacht ook altijd, als mijn Nederlands maar niet fout is. En dat is eigenlijk altijd zo gebleven.'' (Antilliaanse hbo-studente Mondhygiëne)

Onzekerheid over taalbeheersing kan dus een onderliggende factor zijn waarom interacties achterwege blijven (geen vragen durven stellen) kan en belemmerend werken op het aanboren en mobiliseren van sociale hulpbronnen.

Een tweede factor is de migratieachtergrond van (ouders van) studenten. Veel migranten zijn naar Nederland gekomen voor een betere toekomst, niet in de laatste plaats voor hun kinderen. Dit kan een drijvende kracht zijn achter de reden om te studeren. Migrantenouders zien voor hun kinderen het onderwijs als poort naar deze betere toekomst. Ouders wijzen hun kinderen op de kansen die het Nederlandse onderwijssysteem biedt om talent optimaal te benutten. Zij

vergelijken de Nederlandse onderwijssituatie met die in het land van herkomst en zien dat het onderwijssysteem meer open is:

> "Mijn pa zegt vaak: Ik ben hier gekomen als arbeider en jullie moeten echt een stapje hoger gaan, jullie hebben de mogelijkheid om te gaan studeren. Alles is mogelijk hier, dus waarom zou je niet gaan studeren?" (Turkse wo-student Econometrie).

Voor lager opgeleide ouders speelt hier ook de vooruitgangswens een rol, zoals uit bovenstaand citaat blijkt. Zij willen dat hun kinderen het in maatschappelijke zin beter kunnen krijgen dan zijzelf, en onderwijs is daarvoor de weg omhoog. Deze komt voor bij zowel niet-westerse allochtone als autochtone informanten. Echter, bij niet-westerse allochtone informanten formuleren lager opgeleide ouders deze sociale mobiliteitsgedachte vanuit het migrantenperspectief (met een verwijzing naar de kansen binnen het Nederlandse onderwijssysteem). Bij een aantal niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders valt op dat zij het sterke (hoger) onderwijsethos benadrukken binnen de (migranten)gemeenschap waar zij uit afkomstig zijn. Deze beïnvloedt de manier waarop hun ouders tegenover studeren staan:

> "Studeren is bij ons in het gezin heel belangrijk. Het zit in de cultuur dat studie op nummer één staat voor de kinderen. Als ik mijn ouders en familie hoor praten, als ze het over de kinderen hebben. (…) Dat zit erin gegoten." (Vietnamese hbo-student Technische Bedrijfskunde)

Deze druk vanuit de gemeenschap is veel minder aanwezig voor autochtone studenten uit een hoger opgeleid thuismilieu. Hun ouders koppelen het belang van een goede opleiding koppelen meer aan het streven naar zelfontplooiing en onafhankelijkheid:

> "Het was meer van: als je gaat studeren, dat is beter voor jezelf, je ontwikkelt jezelf en je kan je zelfstandigheid daarmee waarborgen. Dat vonden mijn ouders belangrijk." (autochtone wo-student Psychologie)

De factor migratie kan nadelig uitpakken voor studenten die hun vooropleiding buiten Nederland hebben gevolgd, bijvoorbeeld bij Antilliaanse informanten, waarvan een deel aanpassingsproblemen ondervindt na overkomst. Zij moeten hun weg zien te vinden in zowel het dagelijkse leven, in een leefomgeving die op vrijwel alle fronten onbekend is, als op hun opleiding, binnen een leeromgeving waarvan voor hen niet altijd bekend is wat er van studenten wordt gevraagd en verwacht. De extra inspanningen die deze overgangen vergen kunnen de kans op studiesucces verkleinen.

Een derde factor is het extra doorzettingsvermogen en geloof in eigen kunnen dat in de ogen van een aantal niet-westerse allochtone informanten nodig is om te slagen in het hoger onderwijs. Nadat zij hebben aangetoond over veel doorzettingsvermogen te beschikken omdat zij via de lange onderwijsroute, en dus op relatief late leeftijd, de hogeschool (via het mbo) of universiteit (via het hbo) zijn ingestroomd, kunnen zij vervolgens tegen allerlei problemen oplopen tijdens de studie. Zij refereren bijvoorbeeld aan onbekendheid met Nederlandse omgangsvormen, onzekerheid of zij het niveau aankunnen en – zoals eerder is aangestipt – een beperkte taalbeheersing. Dit maakt dat een extra beroep gedaan moet worden op het doorzettingsvermogen en het vasthouden van het geloof in eigen kunnen om de eindstreep te halen. Zo vertellen deze studenten:

> "Nederlandse studenten hebben meer zelfvertrouwen. Die hebben iets van: Mijn vader heeft het ook gehaald. En bij ons is het toch van: Ja, mijn vader was gastarbeider. Ik had een paar Turkse studiegenoten. Die vonden het echt te moeilijk en zijn ook snel gestopt. Waarschijnlijk toch omdat ze het beeld hebben dat het voor hen te hoog gegrepen is." (Turkse hbo-student Commerciële Economie/International Management)

> "Allochtonen die het niet redden, missen het doorzettingsvermogen. Spreek mensen aan en ga achter leraren aan, dat heb ik ook gedaan." (Turkse hbo-student Sociaal-Pedagogische Hulpverlening)

Een vierde factor is geslacht. Onder niet-westerse allochtone informanten blijken mannen en vrouwen uit lager opgeleide milieus te verschillen in relatie tot hun ouders/verzorgers. Een deel van deze studenten heeft het gevoel het thuismilieu te ontgroeien omdat zij een sprong maken op de maatschappelijke ladder. Dit proces lijkt bij meisjes vaker meer ingrijpend te verlopen dan bij jongens, voor wie de relatie met ouders nauwelijks verandert wanneer zij eenmaal zijn gaan studeren. Een aantal vrouwelijke informanten vertelt dat zij niet alleen zijn gaan studeren vanuit de sociale mobiliteitsgedachte, maar ook om los te breken uit het traditionele patroon ten aanzien van de rol van man en vrouw. Zij combineren het streven naar sociale mobiliteit met de emancipatiegedachte:

> "Ik zag vriendinnen die een vriend kregen en verder niks meer deden, of een baantje gingen doen onder hun niveau of gingen trouwen en kinderen krijgen en daar voor gingen zorgen. Zo zag ik mezelf niet. Want er is meer in de wereld dan alleen kinderen opvoeden en er voor je man zijn. (…) Mijn ouders willen liever dat ik me gewoon ga settlen. Trouwen en kinderen. Daar word je lekker rustig van." (Marokkaanse hbo-studente psychologie).

Een aantal vrouwelijke islamitische allochtone informanten merkt op dat het voor meisjes en vrouwen in hun situatie niet eenvoudig is om te (blijven) studeren. Zij kennen gezinnen met traditionele opvattingen – en zitten soms zelf in de situatie – waar van vrouwen wordt verwacht dat zij meehelpen in het huishouden en zorgtaken op zich nemen. Er zijn daarentegen ook vrouwelijke informanten uit moslimgezinnen waarbinnen wordt geprobeerd een zo optimaal studieklimaat te creëren voor dochters of zussen. Het is dus niet zo dat niet-westerse allochtone moslimmeisjes per definitie in een thuissituatie zitten die het studeren belemmert. Een deel van de meisjes wordt door het thuismilieu juist op alle mogelijke manieren ondersteunt om studiesucces te behalen.

5.4 Sociale hulpbronnen in het studiekeuzeproces

De keuze voor een studie of opleiding kan van bepalende invloed zijn voor de verdere studieloopbaan en kan het verschil maken tussen succes of falen. Uit diverse onderzoeken naar studie-uitval in het Nederlands hoger onderwijs komt naar voren dat al sinds langere tijd een verkeerde studiekeuze een veel genoemde, zo niet de vaakst genoemde reden is waarom studenten een opleiding verlaten zonder een diploma te behalen (Verbeek, Lington & De Jong 1995; Roeleveld & De Jong 2000; ResearchNed, 2009).

Om meer te weten te komen over de studiekeuze, moeten achterliggende processen van studiekeuze achterhaald worden. Hoe komt een studiekeuze tot stand? Welke kanalen boren aankomende studenten aan om tot een studiekeuze te komen? Door wie worden aankomende studenten geholpen en wat hebben zij aan deze ondersteuning? Gebaseerd op het 'blijvers en uitvallers'-onderzoek van Wolff en Crul (2003) zijn de volgende dimensies te onderscheiden:

- De gebruikte informatiekanalen en de kwaliteit van het sociale netwerk
- De invloed van het sociale netwerk
- Motieven om voor een studie te kiezen

5.4.1 Gebruikte informatiekanalen en kwaliteit van het sociale netwerk

Een aantal studenten weet bij voorbaat wat zij willen studeren. Een keuze voor een bepaalde studie is in deze gevallen een uitgemaakte zaak en hulp bij het zoeken naar een geschikte studie is nauwelijks nodig. Voor de meesten is de situatie anders. Veel aankomende studenten moeten zich oriënteren om tot een bepaalde studiekeuze te komen. De daarvoor gebruikte informatiekanalen zijn voor de meeste informanten hetzelfde. Zo zijn er open dagen en beroepen- of opleidingsmarkten bezocht, is schriftelijke informatie opgevraagd of internet geraadpleegd. Soms is een studie- of beroepentest gedaan. Ook het sociale

netwerk wordt geconsulteerd. Informanten winnen tijdens het studiekeuzeproces advies in bij familie, vrienden, klasgenoten, schooldecanen en/of collega's.

Wanneer groepen met elkaar vergelijken worden dan zijn er alleen verschillen te zien tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers (en niet tussen de andere vergelijkingsgroepen: autochtoon/niet-westerse allochtoon, hoger/lager opgeleide ouders). Uitvallers hebben in het studiekeuzeproces beperkt gebruik gemaakt van het netwerk van familie en vrienden. Vrijwel alle geïnterviewde uitvallers hebben zelf uitgezocht welke mogelijkheden er waren, zonder noemenswaardig overleg met anderen:

> "Mijn broer heeft me in algemene zin gesteund, maar dat was maar heel kort. Hij heeft me bijvoorbeeld niet geholpen bij het vinden van een studie. Ik heb die zelf gekozen, zonder hulp van iemand." (Surinaamse hbo-student, Sociaal en Juridische Dienstverlening)

> "Toen ik moest kiezen voor mijn studie, had ik eigenlijk weinig back-up. Ik heb het allemaal zelf uitgezocht." (Surinaamse hbo-student, Hogere Laboratoriumschool)

Bij blijvers heeft de sociale omgeving een grotere rol gespeeld in het studiekeuzeproces, zoals deze informant illustreert:

> "Van ouderejaars uit mijn vriendenkring hoorde ik dat deze hogeschool een goede, praktijkgerichte opleiding bood, met goede begeleiding." (Turkse hbo-student, Informatica)

Het sociale netwerk is makkelijk toegankelijk en levert informatie op van (doorgaans) betrouwbare mensen. Maar wat steken studenten op van de mensen om zich heen? In het algemeen ontvangen informanten ondersteuning van ouders bij het vinden van een passende studie. Echter, het komt bij niet-westerse allochtone informanten met lager opgeleide ouders nauwelijks voor dat met ouders wordt gesproken over een concrete studiekeuze. De volgende student licht dit als volgt toe:

> "Met mijn ouders besprak ik mijn studiekeuze niet inhoudelijk. Ze weten dat studeren belangrijk is, maar ze hebben het nooit gedaan. Dus ze kunnen je ook niet vertellen wat de studie economie inhoudt bijvoorbeeld, of wat de studie natuurkunde inhoudt." (Marokkaanse wo-student Economie met lager opgeleide ouders)

Bij niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders en autochtone informanten zien we dat ouders wél inhoudelijk betrokken zijn bij de studiekeuze:

> "Ik nam mijn ouders overal mee naar toe. Alles overleggen van: wat denken jullie ervan? Als ik ergens over twijfelde kon ik dit wel altijd met mijn ouders bespreken." (Autochtone wo-student Bedrijfscommunicatie en Digitale Media met lager opgeleide ouders)

Wat betreft andere familieleden en vrienden laat het onderzoeksmateriaal weinig verschillen zien tussen groepen studenten. Vrijwel iedereen heeft wel broers of zussen, ooms of tantes, neven of nichten, of vrienden van school en/of uit de buurt die studeren of gestudeerd hebben. Deze personen zijn bekend met studiekeuzeprocessen en worden ook regelmatig geconsulteerd. Kennis en ervaring van vrienden en familieleden, anders dan de ouders, lijken vooral van belang voor studenten van niet-westerse allochtone afkomst uit lager opgeleide milieus om het gebrek aan een inhoudelijke informatie-uitwisseling met ouders te kunnen compenseren.

5.4.2 De invloed van het sociale netwerk

Naast de kwaliteit van het sociale netwerk kan de vraag gesteld worden in hoeverre dit netwerk van invloed is op de studiekeuze. Zijn de verhalen en raadgevingen vanuit het netwerk sterk sturend bij de studiekeuze, of zijn studenten van mening dat hun omgeving nauwelijks of niet van invloed is geweest op hun uiteindelijke studiekeuze?

Niet-westerse allochtone informanten geven vaker dan autochtone informanten te kennen dat het sociale netwerk invloed heeft op de studiekeuze. De manier waarop verschilt echter tussen studenten met hoger en lager opgeleide ouders. Eerder is bij niet-westerse allochtone studenten uit een hoger opgeleid milieu geconstateerd dat zij uit migrantengemeenschappen komen waar een hoog onderwijsethos heerst. Van kinderen wordt min of meer verwacht dat zij een zo hoog mogelijke, dus hoger onderwijsopleiding, volgen. Deze verwachting heeft niet zozeer betrekking op een keuze voor een concrete studie, maar speelt wel mee in het studiekeuzeproces.

Een concrete voorkeur voor een studie komt wel terug bij niet-westerse allochtone informanten met lager opgeleide ouders. Bij deze groep geven ouders vaak te kennen een sterke voorkeur te hebben voor opleidingen die leiden naar beroepen met status en/of een duidelijk beroepsperspectief. Voor studenten uit deze groep kan dit leiden tot een studiekeuze waar men uiteindelijk niet gelukkig van wordt. Een goed voorbeeld is de volgende student:

> "Ik doe Rechten, terwijl ik liever Japanse Taal- en Letterkunde was gaan studeren. Maar ik was bang voor de reacties om me heen, van mijn ouders, zussen. En Rechten is normaal om te studeren. Ik denk nu dat ik

> een verkeerde studiekeuze heb gemaakt, Rechten is helemaal niks voor mij." (Turkse student)

Autochtone informanten lijken een meer autonome studiekeuze te maken. Zij nemen de adviezen vanuit de omgeving weliswaar ter harte, maar geven te kennen zelf de regie te voeren over het keuzeproces. Zij voelen zich door ouders en anderen uit hun omgeving vrijgelaten in het maken van hun keuze. Zo vertelt deze student, afkomstig uit een hoger opgeleid milieu:

> "Het maakte niet zoveel uit wat ik ging studeren, als ik maar ging studeren. Als ik het maar leuk vond en er lol in had." (autochtone wo-student Sociologie)

Deze keuzevrijheid moet geplaatst worden binnen de context dat ouders van autochtone informanten weliswaar van belang vinden dat hun kind gaat studeren en zijn/haar best doet, maar dat zij vooral willen dat hun kind gelukkig is met wat het doet en zelf het beste weet wat goed voor hem/haar is:

> "Mijn moeder had denk ik wel liever dat ik studeerde. Maar ik denk dat ze ook zoiets had van: 'Als hij het niet wilt, dan wil hij het niet, je kunt wel gaan lopen pushen, maar je moet het zelf maar ontdekken en zelf maar uitvinden. Als jij iets wilt gaan doen waar je gelukkig mee denkt te zijn, best.'" (autochtone wo-student Criminologie met lager opgeleide ouders)

> "We hadden het thuis eigenlijk nooit over studeren. (…) Mijn ouders dachten: 'Als je weet wat je wilt, ja leuk.'" (autochtone student hbo-opleiding Theaterdocent met hoger opgeleide ouders)

5.4.3 Studiekeuzemotieven

Na een traject van overweging en consultering bepalen aankomende studenten hun uiteindelijke keuze. Is de keuze voor een studie gebaseerd op interesse of passie voor de studie zelf, waarbij studeren wordt gezien als middel om "jezelf te ontplooien" of "je honger naar kennis te stillen" (intrinsieke motieven), of gebaseerd op motieven die buiten de studie zelf liggen, zoals verhoging van de arbeidsmarktkansen, het te verwachten inkomen of de status van bepaalde beroepen (extrinsieke motieven)?

Niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders en autochtone informanten kiezen vaak uit intrinsieke motieven en het komt regelmatig voor dat informanten uit deze groepen enige tijd van te voren al wisten wat zij wilden doen. Dat de studiekeuze onder niet-westerse allochtone informanten met hoger

opgeleide ouders vaker intrinsiek van aard is, komt ook tot uiting in de opleidingen waar zij studeren. Een aantal van hen heeft een studie of opleiding gekozen die minder populair is binnen de totale groep niet-westerse allochtone studenten, zoals een kunst-gerelateerde opleiding of een sociaalwetenschappelijke studie als politicologie.

Niet-westerse allochtone informanten met lager opgeleide ouders wisten vaak niet goed wat zij wilden (of konden) studeren. Op de middelbare school waren zij hier niet heel bewust mee bezig, of hadden wel een idee wat zij wilden doen, maar wisten niet welke mogelijkheden er waren. In samenhang hiermee worden extrinsieke studiekeuzemotieven relatief vaak genoemd. Zo beargumenteert deze student zijn keuze voor Bedrijfseconomie als volgt:

> "Wat ben je zonder opleiding? Als je geen diploma hebt dan kom je ook niet verder. (…) Wat ik bedoel met 'het maken' is dat je later een goed leven hebt. Dat je een auto hebt, dan je een huis hebt, dat je alles op een rijtje hebt. Dat je een goede basis, een goed inkomen hebt." (Marokkaanse hbo-student)

Een vergelijkbaar verschil in studiekeuzemotieven komt ook voor tussen blijvers en uitvallers van niet-westerse allochtone herkomst. Blijvers blijken vaker dan uitvallers voor een opleiding te hebben gekozen om intrinsieke redenen. Sommigen praten met een zekere bevlogenheid over hun studie en beschouwen die min of meer als een 'roeping', bij andere blijvers is de keuze ingegeven door een inschatting van de eigen vaardigheden (bijvoorbeeld een aanleg voor een bepaald vak, goed met mensen kunnen omgaan, het hebben van organisatietalent). Onder uitvallers komt het daarentegen vaker voor dat een studie is gekozen om extrinsieke redenen, en komt het ook relatief vaak voor dat een keuze minder bewust, weinig overtuigend of vanuit pragmatisme is gemaakt, zoals in deze gevallen:

> "Het was een vervolgopleiding van mijn mbo-opleiding. En ik zag dat je het in drie jaar kon afmaken, lekker kort (…). En met een hbo-diploma heb je toch meer kans op werk." (Surinaamse hbo-student Sociaal en Juridische Hulpverlening)

> "Ik wilde eigenlijk piloot worden, maar die studie was te duur. Toen heb ik maar het rampenplan in werking gesteld en ben Informatica gaan doen." (Turkse hbo-student)

5.5 Docenten als sociale hulpbron

Vanaf het moment dat de studie van start gaat, krijgen studenten te maken met de docenten van hun opleiding. Deze zorgen voor overdracht van

vakinhoudelijke kennis, begeleiden bij het ontwikkelen van professionele vaardigheden en beoordelen of studenten aan eindtermen/-kwalificaties voldoen. Studenten en docenten zien elkaar binnen verschillende contexten. Zo zijn er formele settings, waarbij studenten en docenten elkaar treffen tijdens ingeroosterde contact- of lesuren. Studenten zien docenten hier in verschillende rollen, bijvoorbeeld als kennisoverdrager tijdens hoor- of werkcolleges of als begeleider tijdens het uitvoeren van individuele of groepsopdrachten. Contact kan er ook zijn in een meer informele setting. Een voorbeeld is een docent die in de wandelgangen een praatje maakt met een student. In deze paragraaf wordt gekeken hoe contacten tussen docenten en studenten verlopen en welke rol docenten spelen als sociale hulpbron om studiesucces te behalen.

Een aantal ervaringen is algemeen van aard en komt voor onder zowel autochtone als niet-westerse allochtone informanten. In de formele setting hebben informanten zowel goede als slechte contacten met docenten. Contacten in de klas worden als positief gezien wanneer docenten deskundig zijn, de tijd nemen om vragen te beantwoorden, toegankelijk les geven ("studenten mee kunnen nemen in het verhaal", "voorbeelden geven die aanspreken en/of direct aansluiten op de praktijk"), inlevingsvermogen hebben en begrip tonen voor studenten (bijvoorbeeld als deze wat moeite hebben met de Nederlandse taal), studenten uitdagen om zelf na te denken en een eigen mening te vormen en bondig kunnen weergeven wat belangrijk is. Ook eigenschappen als 'streng zijn' en 'duidelijk zijn tegenover studenten waar grenzen liggen' worden positief gewaardeerd. Studenten noemen ook slechte ervaringen, die een spiegel vormen van de goede contacten. Regelmatig wordt gewezen op docenten die niet in staat zijn om de leerstof op een boeiende manier over te brengen of om studenten bij de les te betrekken of die geen orde kunnen houden.

In een informele setting speelt het persoonlijke contact een belangrijke rol. Studenten benoemen de verhouding met een docent vooral als 'goed' wanneer deze hen kent en oog heeft voor persoonlijke ontwikkelingen van studenten. Het volgende citaat, afkomstig van een Antilliaanse P&O-studente in het hbo, is hiervan een voorbeeld:

> "Een docent die gespecialiseerd is in veranderingsprocessen trok op een gegeven moment bij mij aan de bel omdat hij merkte dat het emotioneel niet goed met me ging. Eens in de twee weken ging ik bij hem op kantoor langs, gewoon om over mezelf te praten, bijvoorbeeld over het feit dat ik heel erg aanliep tegen de kloof die er tussen mij en mijn omgeving viel omdat ik zo aan het veranderen was. Ik merkte dat ik me ook helemaal niet bewust was van mijn groei. En hij maakte me daar bewust van."

Slechte contacten in de informele situatie worden veelal geassocieerd met geen of nauwelijks interactie. In deze gevallen worden docenten bestempeld als 'afstandelijk' en 'onpersoonlijk'. Dit komt vooral voor in het wetenschappelijk

onderwijs. Veel geïnterviewde universitaire studenten hebben (aanvankelijk) nauwelijks persoonlijke contact met docenten. Een informant is na afronding van haar hbo-opleiding doorgestroomd naar een universitaire studie. Zij ziet het volgende verschil tussen hbo- en wo-docenten:

> "Ik weet zeker dat als ik nu een docent van het hbo opbel, dat die nog weet wie ik ben. De docenten op de universiteit weten nu niet eens wie ik ben. Het contact is heel anders, dus dat maakt het minder intiem. Je gaat naar een collegezaal, je maakt aantekeningen en je gaat weer weg en je ziet diegene nooit meer eigenlijk." (Iranese student Cultural Economics & Cultural Entrepeneurship)

De contacten van veel wo-studenten met hun docenten worden wel beter naarmate zij verder in de studie komen. De groepen worden kleiner en de banden met docenten hechter.

Een verschil tussen ervaringen van autochtone en niet-westerse allochtone informanten in hun interacties met docenten betreft etnische afkomst. In tegenstelling tot autochtone informanten hebben informanten van niet-westerse allochtone afkomst het vaak over hun etnische afkomst in hun contacten met docenten. Sommige informanten maken mee dat docenten op een positieve manier omgaan met etnische diversiteit door bijvoorbeeld aan de multiculturele samenleving gerelateerde thema's aan de orde stellen. Dit wordt als heel nuttig gezien omdat medestudenten hierdoor geconfronteerd worden met hun eigen vooroordelen. Het wordt eveneens gewaardeerd wanneer docenten belangstelling tonen voor de (etnische) achtergrond van studenten. Maar het komt vaker voor dat niet-westerse allochtone informanten zich negatief bejegend voelen door docenten, zoals de volgende situaties laten zien:

> "We hadden twee klassen met buitenlandse studenten. En in een van die klassen kwam ik op een gegeven moment terecht in een Antilliaans groepje. We kregen andere beoordelingen, de slechtste van allemaal. Bewust of onbewust, ons Antilliaanse groepje werd erbuiten gehouden, zwaar genegeerd ook. Dat weet ik, want ik zat eerst in een Nederlands groepje en toen kreeg ik wel aandacht. (…) En eigenlijk mag je er niets van zeggen, want discriminatie bestaat niet echt. Maar het bestaat wel degelijk." (Antilliaanse hbo-student)

> "Ik ben dyslectisch en kreeg extra tentamentijd, maar twee docenten brachten het in verband met mijn Marokkaanse achtergrond. Die hadden iets van: "we wonen in Nederland en we maken geen onderscheid". Dat is niet altijd even leuk om te horen." (Marokkaanse student hbo-psychologie)

Een factor die voor niet-westerse allochtone studenten van invloed kan zijn op de interactie met docenten is de etnische afkomst van docenten. Maakt het voor niet-westerse allochtone studenten uit of hun docent van niet-westerse allochtone afkomst is? Sommige informanten hebben ervaring met allochtone docenten en laten weten dat er een bepaalde vertrouwensband kan ontstaan. Allochtone docenten kunnen ook bijdragen aan een positief beeld van de opleiding en studenten meer zelfvertrouwen geven:

> "Hier op school hebben we zelfs twee docenten van Turkse afkomst. Pas afgestudeerd. Ik vind het leuk, ik vind het leuk. Kijk, als de school niet goed was, zou daar naar gekeken worden: oh hij is een Turk, hij mag geen docent zijn. De conclusie is dat er gekeken wordt naar zijn of haar kennis. Hij is docent, hij heeft ook een kamer net als de een of andere docent hier." (Turkse hbo-student Informatica en Informatietechniek)

> "We hebben een Marokkaanse docent, daar ben ik echt heel trots op (…) Er moeten gewoon meer allochtone docenten voor de klas staan." (Palestijns-Nederlandse hbo-studente Sociaal-pedagogische Hulpverlening)

Allochtone docenten kunnen ook een rolmodel zijn voor zowel allochtone studenten ("dat kunnen wij dus ook") als autochtone studenten ("dat kunnen zij dus ook").

Ook tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers zijn er ervaringsverschillen. Blijvers hebben zowel goede als slechte ervaringen met hun docenten en de indruk is dat blijvers een evenwicht ervaren tussen goede en slechte docenten (of dat de balans doorslaat naar goede docenten). Daarentegen zijn voor uitvallers positieve ervaringen veelal beperkt tot een enkele docent. Wanneer zij blijk geven van slechte ervaringen, spreken zij regelmatig over docenten 'in het algemeen'. Zo vertellen enkele uitvallers:

> "Het was veel zelfstudie. Het hele studiejaar hebben wij onze eigen opleiding gedaan. Want docenten waren er vaak niet. Of ze waren ziek, of ze waren er gewoon niet om je te steunen." (Antilliaanse hbo-student Hogere Informatica)

> "Ik klaagde veel over onze docenten, over hun niveau van lesgeven, maar ook over hun mate van betrokkenheid." (Antilliaanse hbo-student Facilitair Management)

5.6 Studentbegeleiders als sociale hulpbron

Naast contacten met docenten, hebben studenten ook te maken met studentbegeleiders. Studiebegeleiding kent verschillende vormen. In het hbo ligt het zwaartepunt van begeleiding bij studieloopbaanbegeleiders (SLB-er) of studieloopbaancoaches (SLC-er). In de regel zijn dit docenten die hun studenttaken combineren met die van SLC-er of SLB-er. In het wetenschappelijke onderwijs wordt studiebegeleiding veelal verzorgd door studieadviseurs, die studenten adviseren in het uitstippelen van hun studie en hun studievoortgang bijhouden. Daarnaast zijn er studentdecanen die studenten bijstaan bij praktische en persoonlijke zaken die te ver voeren voor SLC-ers, SLB-ers of studieadviseurs. Soms worden studentbegeleiders ook wel mentoren genoemd. Dit kunnen docenten zijn die dezelfde taken uitvoeren als bijvoorbeeld SLC-ers/SLB-ers. De term mentoren wordt ook wel gebruikt voor ouderejaarsstudenten die jongerejaars bijvoorbeeld wegwijs maken in het leven op de hogeschool of universiteit. In het vervolg wordt voor SLC-ers, SLB-er, studieadviseurs, studentdecanen en mentoren de overkoepelende term studentbegeleider gebruikt.

Het onderscheid tussen docenten en studentbegeleiders is van belang omdat zij een andere verhouding hebben ten opzichte van studenten. Studentbegeleiders monitoren meer dan docenten de totale studievoortgang van individuele studenten en plaatsen deze in een breder kader, door bijvoorbeeld te letten op de mogelijke invloed van factoren van buiten de studie op de studievoortgang. Studentbegeleiders richten zich tevens meer dan docenten op studievaardigheden van studenten en adviseren hen over bijvoorbeeld het plannen van studietaken. Of zij verwijzen studenten naar bijvoorbeeld studievaardigheidscursussen (schrijven, presenteren, taal- of rekencursussen e.d.). De verschillende taken van studentbegeleiders overziend, is studentbegeleiding het instrument bij uitstek waar persoonlijke aandacht en betrokkenheid vanuit de opleiding een rol speelt, terwijl voor docenten de professionele/vakinhoudelijke ontwikkeling van studenten prioriteit heeft.

Een aantal ervaringen is algemeen van aard en komen bij alle studentgroepen terug. Informanten hebben zowel goede als minder goede ervaringen met studentbegeleiders. Positieve voorbeelden zijn het geven van studie- en vaardigheidstips door verwijzing naar cursussen, hulp bij studieplanning, het voldoende tijd reserveren voor studenten, het hanteren van een persoonlijke aanpak, het tonen van betrokkenheid en inlevingsvermogen en het motiveren van studenten. Zo vertelt deze student:

> “Ik had heel weinig studiepunten gehaald in het eerste half jaar. Toen zei mijn mentor, “Kijk, je hebt de vooropleiding, dus je moet het in principe kunnen.” Ik was ook aan het zweven en zij bracht me weer terug op aarde door te zeggen, “Je kan het wel hoor, als je gewoon iets meer gas geeft

> dan moet het gewoon lukken." (Turkse hbo-student Commerciële Economie)

Slechte ervaringen zijn er ook. Zo stellen sommige informanten dat studentbegeleiders te afstandelijk, anoniem of weinig zichtbaar zijn, dat de begeleiding een te plichtmatig karakter heeft of dat begeleiders niet die beschermende of begripvolle rol vervullen die zij van hen verwachten.

Een verschil tussen niet-westerse allochtone en autochtone informanten betreft de rol die etnische achtergrond speelt in de contacten met studentbegeleiders. Een aantal niet-westerse allochtone informanten refereert hier aan, terwijl dit bij autochtone studenten geen rol speelt. Niet-westerse allochtone informanten waarderen het zeer wanneer studentbegeleiders inlevingsvermogen en begrip tonen voor zaken die in verband kunnen worden gebracht met hun etnische achtergrond, zoals in onderstaand voorbeeld naar voren komt:

> "We hadden een decaan die heel veel omgaat met Antilliaanse studenten. Zij is zelf Nederlandse, maar ze is altijd aanwezig op de beroepenmarkt op Curaçao. Ze kent de cultuur goed en kan daar heel goed mee omgaan. Ze was een hele grote steun." (Antilliaanse hbo-student Opleiding Leraar voor Lichamelijke Opvoeding)

Informanten maken echter ook mee dat studentbegeleiders geen begrip (lijken te) hebben voor de specifieke achtergrond en situatie van studenten. Waartoe een gebrek aan inlevingsvermogen kan leiden, illustreert het relaas van een Marokkaanse hbo-studente Lerarenopleiding Geschiedenis, die door privéproblemen een grote studieachterstand opliep en uiteindelijk met haar studie stopte:

> "Het ging niet goed met mijn studie. Ik had een achterstand opgelopen en voor een vak een drie gehaald. Ik schaamde me heel erg. Ik had ook buiten de opleiding problemen. Het zat me tot hier en ik was heel emotioneel. Ik had er heel veel moeite mee om naar mijn docentmentor toe te stappen, bang dat ik gelijk in huilen zou uitbarsten. Ik had zoiets van: stel dat hij me niet begrijpt? Ik had ook heel veel moeite gedaan om aangenomen te worden op die opleiding en een stap naar de mentor was voor mij een teken dat ik het niet zou redden. Uiteindelijk ben ik naar hem toegegaan, gewoon om uit te leggen waarom ik die onvoldoendes had gehaald. Ik vertelde hem dat ik problemen op mijn werk had, dat ik ziek was geweest en, het belangrijkste, dat ik voor mijn man, die in Marokko zat, een aanvraag had ingediend om naar Nederland te komen, maar dat ik steeds van het kastje naar de muur werd gestuurd en het ernaar uitzag dat mijn aanvraag zou worden afgekeurd. En toen zei hij, "O, dan weet je dus wel hoe het de volgende keer moet en hoe je volgend jaar een aanvraag

> moet indienen." En dat terwijl ik ontzettend mijn best had gedaan om het allemaal te regelen. Ik vond dat zo'n rotopmerking en dat deed een pijn. Als die mentor anders had gereageerd, dan had ik het gevoel gehad dat er mensen achter me staan, en dat ik iemand had om op terug te vallen. En dan was ik denk ik wel doorgegaan. Maar ja, op een gegeven moment is het draagvlak gewoon te zwak."

De houding van deze informant ten aanzien van studentbegeleiding komt overeen met verhalen van andere niet-westerse allochtone informanten. Het is voor menig allochtone student moeilijk om advies te vragen. De volgende twee informanten lichten toe waar deze houding vandaan komt:

> "Ik heb via mijn Turkse achtergrond meegekregen dat je je niet zo snel openstelt en je zwakte toont." (Turkse hbo-student Informatica)

> "Ik zie in mijn omgeving dat allochtone studenten zelf dingen willen uitzoeken en het zelf willen uitdokteren, omdat ze denken: ik ga niet zo snel naar een vreemde toe om daar mijn problemen neer te leggen." (Surinaamse hbo-student Commerciële Economie)

Binnen de groep niet-westerse allochtone informanten is een verschil te zien tussen informanten met lager en hoger opgeleide ouders. In de eerste groep zijn studenten vaker tevreden over hun studentbegeleiders. Zo merkt een aantal informanten op dat studentbegeleiders niet alleen naar prestaties van studenten kijken, maar deze ook binnen een bredere context plaatsen. Bij niet-westerse allochtone studenten met hoger opgeleide ouders is er vaker twijfel over de toegevoegde waarde van studieloopbaanbegeleiding. Zo vertelt deze student:

> "Ik had een loopbaanbegeleider maar daar was ik één keer naartoe gegaan. Ik had niet het gevoel dat ze me echt had geholpen." (Marokkaanse wo-student Algemene Sociale Wetenschappen)

Wanneer niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers met elkaar worden vergeleken, dan blijkt de eerder geconstateerde gereserveerde houding ten aanzien van hulp vragen regelmatig terug te komen bij uitvallers. Zij trokken zelden op vrijwillige basis (en op tijd!) bij studentbegeleiders aan de bel, maar vonden tegelijkertijd ook de afstand tot de studentbegeleiders te groot. Onderstaande voorbeelden laten zien hoe het een op het ander kan ingrijpen:

> "Toen ik met het idee rondliep om te stoppen, heb ik dat niet aan mijn studentbegeleider gemeld, want die was er dan weer wel en dan weer niet. Dat was een loopbaanbegeleider die eigenlijk ook niets deed. Hij gaf Maatschappijleer, gewoon een beetje kletsen in de klas. Als het meezat

kon je vroeg naar huis." (Surinaamse hbo-student Media, Entertainment en Management)

"Toen ik op de middelbare school zat, overleed mijn vader. Daar kreeg ik echt honderd procent begeleiding, heel professioneel. Maar op de hogeschool is dat heel anders. Daar was mijn studentbegeleider niet eens op de hoogte van de problemen met mijn studie. In mijn ogen moet het een soort burgervader zijn die in het openbaar treedt, maar dat gebeurde dus niet, die zat gewoon in zijn kamer, hoog in een torentje. En daar moet je dan naar toe met je problemen. Dat kan ik dus niet, zo aankloppen bij een onbekend persoon en zeggen, "Meneer, ik heb een probleem," dat is te onpersoonlijk. Dat doe ik pas als ik iemand als vriend beschouw." (Turkse hbo-student Informatica)

Niet-westerse allochtone blijvers blijken wél om ondersteuning van studentbegeleiders te vragen en geven te kennen weinig moeite te hebben met het zoeken van contact met begeleiders wanneer zij in de problemen (dreigen) te komen:

"Toen ik dacht dat het echt niet goed ging met mijn studie, ben ik naar een studieadviseur gestapt. Gewoon praten, een beetje een planning maken en dat soort dingen." (Turkse wo-student Bedrijfskunde)

5.7 Studiegenoten als sociale hulpbron

Studenten hebben zowel in als buiten de formele lessituatie met elkaar contact. In deze paragraaf wordt geschetst hoe deze contacten tot stand komen, hoe studenten voor elkaar als sociale hulpbron kunnen dienen en welke rol etnische afkomst speelt in contacten tussen studenten.

Alle informanten hebben zowel goede als slechte ervaringen met studiegenoten. Bij goede ervaringen hebben informanten het over een goede sfeer en spreken zij over medestudenten "waarmee het klikt", "die eenzelfde studiehouding hebben" of "die volwassen en serieus bezig zijn met hun studie". Zij wisselen aantekeningen uit, werken samen, helpen elkaar met vertalen en verslagen corrigeren, motiveren elkaar en geven tips om bepaalde studievaardigheden te verbeteren. Uit de verhalen komt naar voren dat goede contacten met medestudenten van cruciaal belang zijn voor de studiemotivatie en -prestaties. Voor een aantal van hen geldt dat medestudenten op beslissende momenten een grote rol hebben gespeeld in het voorkomen van uitval:

"Ik heb me door het eerste jaar heen geworsteld dankzij mijn studievrienden. Want als ik mijn vrienden dat jaar niet had gehad, had ik

> het niet gehaald, dat weet ik zeker." (Turkse wo-student Gezondheidswetenschappen)

> "Na mijn basisjaar twijfelde ik er heel erg over of ik wel de juiste studiekeuze had gemaakt. Toen hoorde ik van ouderejaars dat de volgende studiefase veel leuker en makkelijker is. Dat gaf me weer hoop en iets om naar uit te kijken." (Marokkaanse wo-student Rechten)

Wanneer de contacten van autochtone en niet-westerse allochtone informanten met studiegenoten met elkaar worden vergeleken, dan is een verschil dat voor autochtone studenten de etnische diverse samenstelling van de studentenpopulatie op hun opleiding nauwelijks een issue is. Dit kan in een aantal gevallen te maken hebben met de (geringe) omvang van de groep allochtone studenten op de opleiding. Maar waar het hier vooral om gaat is dat autochtone informanten zich vrijwel niet bezighouden met hun eigen etnische herkomst en deze zeker niet problematiseren in relatie tot studiegenoten met een andere etnische achtergrond. De volgende autochtone informanten verwoorden deze houding als volgt :

> "Ik moet even denken, maar volgens mij zijn het allemaal toch wel vrij Hollandse studenten. (…) Ik weet het niet. Het valt me ook niet zo op." (autochtone hbo-student Communicatie en Multi-media Design)

> "Er zijn echt heel weinig allochtone studenten in mijn jaar. Daar heb ik ook niet heel bewust over nagedacht." (autochtone wo-student Ontwikkelingspsychologie)

Bij de meeste niet-westerse allochtone informanten blijkt etnische achtergrond wél een rol te spelen in hun contacten met studiegenoten. De contacten met autochtone studenten worden anders ervaren dan contacten met niet-westerse allochtone studenten. Dit komt deels voort uit bepaalde beelden die er over autochtone studenten zijn, zoals andere interesses, een andere belevingswereld en een andere achtergrond van autochtone studenten, waardoor er minder raakvlakken zijn.

Regelmatig wordt melding gemaakt van minder goede ervaringen met autochtone studiegenoten. Zo worden informanten geconfronteerd met negatieve beeldvorming over allochtonen bij autochtone studenten en krijgen informanten (soms impliciete, soms expliciete) signalen dat zij er 'eigenlijk' niet bij horen:

> "Ik ben uit mijn werkgroep gezet omdat ik twee belangrijke bijeenkomsten had gemist. Eén student manipuleerde de anderen, die meelopers waren. De eerste keer dat hij mij zag had hij het ook over 'bolletjesslikkers' en vroeg hij of ik cocaïne bij me had. Ik had het idee

dat hij gewoon iets aan het zoeken was om mij eruit te werken." (Antilliaanse hbo-student bedrijfskunde)

"Ik [Marokkaanse wo-studente] draag een hoofddoek en soms word je door medestudenten uitgelokt om je mening te geven, vaak bij discussies over mannen en vrouwen. Wordt er verwacht dat je een statement maakt. Daar heb ik dus geen zin in en denk ik, lezen jullie De Telegraaf maar."

"Er worden heel veel dingen gezegd over allochtonen. Heel veel negatieve dingen alleen maar eigenlijk zoals terrorisme, geweld, niet geïntegreerd. Dat is uiteindelijk wat ervoor gezorgd heeft dat ik me niet thuis ben gaan voelen op de universiteit. Mensen gingen echt praten over wat gaan we doen met de integratie, wat gaan we doen met die allochtonen. Echt vanuit een 'wij' positie, van: we praten vanuit de positie van de blanke Nederlanders. Ik heb me nog nooit zo allochtoon gevoeld als op de universiteit." (Surinaamse wo-studente Politicologie)

Velen ervaren een verschil in omgang met allochtone en autochtone studenten. Zo wordt verwezen naar een gedeeld gevoel voor humor onder allochtone studenten of een 'ander' gevoel voor humor onder autochtonen, en de meer sociale aard van niet-westerse allochtone studiegenoten:

"Onder ons, met alleen allochtonen, is het anders dan met autochtonen erbij. Wij snappen bepaalde grappensystemen." (Kaapverdiaanse hbo-student Small Business en Retail)

"Het is toch wel moeilijk om alleen met autochtone studenten om te gaan, ze zijn niet altijd behulpzaam (...) Als je bijvoorbeeld vraagt: "Mag ik je aantekeningen kopiëren?", dan is het van: "Had je maar moeten komen". Een allochtoon zou dat nooit zeggen, die zou het gelijk geven." (Iraanse wo-student Cultural Economics & Cultural Entrepeneurship).

De meeste niet-westerse allochtone informanten voelen zich meer op hun gemak bij andere allochtone studenten. Zij verkeren daardoor ook vaker in een groep van studiegenoten die bestaat uit (voornamelijk) allochtone studenten. Over dit proces van groepsvorming wordt veel verteld, zoals door de volgende twee studenten:

"Voor ik ging studeren had ik alleen maar Nederlandse vrienden. Geen enkele buitenlander. Ik zat op voetbal met alleen maar Nederlanders. Dus voor mij was het een impact van: wow! Alleen maar buitenlanders. Op het hbo trok ik meer naar de buitenlanders. Mensen met een andere culturele achtergrond, daar trok ik meer mee op. Ik weet niet hoe het komt. Maar het leek alsof mensen met een andere culturele achtergrond op de een of

andere manier stoerder waren…" (Vietnamese hbo-student Technische Bedrijfskunde)

"Op onze universiteit zitten een paar allochtonen van de Randstad en die zoeken elkaar op. Bij ons komen mensen van uit het hele land. En er is echt zo'n grote cultuurkloof met die andere studenten uit Brabant en Friesland. Je kunt zo weinig met elkaar doen. Dus zoek je elkaar op en met die allochtonen uit de Randstad klikt het ook meteen" (Marokkaanse wo-student Civiele Techniek).

Het laatste citaat geeft aan dat er verschillende factoren zijn die door elkaar heen kunnen lopen. Etniciteit kan er in combinatie met bijvoorbeeld een 'stadsmentaliteit' voor zorgen dat niet-westerse allochtone studenten naar elkaar toe trekken. Soms refereren informanten aan leeftijd. In dit geval worden medestudenten neergezet als 'weinig volwassen' of 'kinderachtig'. Dat dit voorkomt is niet toevallig: niet-westerse allochtone studenten komen vaker uit de Randstad en stromen gemiddeld genomen op latere leeftijd het hoger onderwijs in.

Als binnen de groep niet-westerse allochtone informanten een onderscheid wordt gemaakt naar het opleidingsniveau van de ouders, dan zijn twee verschillen te zien. Ten eerste zit een meerderheid van informanten met lager opgeleide ouders op een opleiding met een etnische diverse studentenpopulatie. Onder informanten met hoger opgeleide ouders heeft een deel studiegenoten uit verschillende etnische groepen, maar er is ook een deel dat vrijwel alleen autochtone studiegenoten heeft. Dit verschil wordt mogelijk veroorzaakt doordat een aantal van hen een studie of opleiding heeft gekozen die minder populair is onder niet-westerse allochtone studenten (zie ook par. 5.4.3). Een tweede verschil is dat informanten met lager opgeleide ouders meer ingebed lijken in hun studentengroep: zij hebben meer contact met andere studenten en maken deel uit van vriendengroepjes die met elkaar optrekken tijdens de opleiding. Daarentegen komt het onder informanten met hoger opgeleide ouders vaker voor dat zij weinig contact hebben met andere studenten:

"Ik kan het goed vinden met mijn studiegenoten. Een jongen van de middelbare school was al na een week gestopt met de opleiding. Maar ik had gelijk al vrienden gemaakt en daar ga ik nog steeds mee om." (Marokkaanse wo-student Economie met lager opgeleide ouders)

"Ik heb niet echt een studentenleven op de universiteit. Mijn leven speelt zich buiten de universiteit af." (Marokkaanse wo-student Algemene Sociale Wetenschappen met hoger opgeleide ouders)

Bij een vergelijking tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers blijkt dat blijvers veelal deel uitmaken van een studentengroepje dat elkaar zowel binnen als buiten de opleiding aantreft. Eerder kwam naar voeren dat contacten met studiegenoten van groot belang kunnen zijn voor de studievoortgang. Ook hier kan etnische herkomst een rol spelen. Wanneer niet-westerse allochtone studenten naar andere niet-westerse allochtone studenten toetrekken, en er wordt onderling waardevolle informatie uitgewisseld over de studie, dan kunnen deze contacten de studievoortgang positief beïnvloeden. Hoe dit werkt laat deze student zien:

> "Na mijn eerste halve jaar had ik nog heel weinig studiepunten gehaald. Ik was er eigenlijk van overtuigd, ik ga stoppen zo. Toen kwam ik toevallig een Turkse jongen uit het tweede jaar tegen, die vertelde dat de eerste twee periodes heel erg zwaar zijn en dat hij toen ook maar zes of zeven studiepunten had gehaald. Hij motiveerde me om toch door te gaan, zo van 'Je haalt het wel'. Hij was een grote motivator voor mij." (Turkse hbo-student Commerciële Economie/International Management)

Bij uitvallers zijn goede contacten met studiegenoten veelal beperkt tot enkele medestudenten. Negatieve ervaringen hebben de overhand. Dit uit zich het duidelijkst in werkgroepverband. De samenwerking met studiegenoten verloopt volgens hen moeizaam, afspraken worden niet nagekomen, en menigeen voelt zich onvoldoende geïnformeerd, buitengesloten of niet serieus genomen, zoals in de volgende twee voorbeelden:

> "We moesten als groep, om ervaring op te doen, een paar keer het café van deze hogeschool runnen. Meisjes van het derde jaar, die stage liepen, waren dan de manager. En elke keer moest ik dus de afwas doen, dat was niet leuk. En waarom, dat weet ik ook niet. Misschien omdat ik, toen ik een keer mocht bedienen, niet in één keer wist hoe het koffiezetapparaat werkte. Ze moesten het dus blijven uitleggen." (Antilliaanse hbo-student Facilitaire Dienstverlening)

> "Ik ben gewend om iemand te bellen als ik vragen heb. En als ik studiegenoten waarmee ik in een werkgroep zat belde en het schikte niet, dan was het van, "Ik heb nu geen tijd," klik. En ik verwacht in een werkgroep dat je samenwerkt, maar het gebeurde regelmatig dat er maar twee of drie studenten met elkaar samenwerkten en er samen wel uitkwamen. Zij steunden elkaar, maar ik had niemand om mij te steunen." (Antilliaanse hbo-student Hogere Informatica)

Naast de sfeer binnen werkgroepen typeren veel uitvallers ook de algemene sfeer tussen studenten onderling vaak als negatief, met als consequentie dat zij zich minder thuis voelden:

> "In de klas zaten hele mondige studenten, van wie er veel de opleiding ook als vooropleiding voor Rechten beschouwden. Er zaten veel van die grote ego's, die zichzelf al helemaal als advocaat zagen en vooral naar zichzelf luisterden." (Surinaamse hbo-student Sociale en Juridische Dienstverlening)

5.8 Personen van buiten de hogeschool of universiteit als sociale hulpbron

Naast contacten met docenten, studiebegeleiders en studiegenoten hebben studenten contacten met personen buiten de opleiding of instelling die hen kunnen ondersteunen in het studieproces. Uit de interviews met informanten zijn drie soorten van ondersteuning te halen:

1. Mentale ondersteuning. Familie en/of vrienden motiveren studenten om door te zetten als het even tegenzit en tonen zich betrokken door bijvoorbeeld te informeren naar de studievoortgang.
2. Studie-inhoudelijke ondersteuning. Hier draait het om ondersteuning en advisering met betrekking tot het studeren. Het kan gaan over vakinhoud, maar ook over studievaardigheden zoals het (leren) plannen, het verbeteren van de schrijfvaardigheden of het lezen en samenvatten van academische teksten.
3. Materiële ondersteuning. In dit geval gaat het om de vraag in hoeverre ouders, andere familieleden of vrienden het studeren faciliteren, bijvoorbeeld door financieel bij te springen of door een rustige werkplek te creëren.

Bij een vergelijking tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten komen bij elk soort ondersteuning verschillen naar voren. De rol van ouders is hierbij illustratief. Ten eerste: hoewel (vrijwel) alle ouders, ongeacht hun etnische achtergrond, hun kinderen mentaal ondersteunen, ervaren niet-westerse allochtone studenten vaker druk van ouders om te presteren. Eerder bleekt dat het voor autochtone ouders voornamelijk van belang is dat hun kind gelukkig is met wat het doet. Niet-westerse allochtone ouders willen vooral dat hun kind goed presteert, waarbij ook de reputatie van de familie kan meespelen:

> "Nederlandse ouders maken zich minder druk om wat de omgeving zal zeggen. Maar als ik een misstap maak op de universiteit, zullen mijn ouders zeggen, 'Wat zullen de mensen zeggen?'" (Turkse wo-student Bedrijfskunde)

In de tweede plaats is er een verschil in inhoudelijke ondersteuning. Autochtone informanten praten vaker met hun ouders over hun studie(voortgang), waarbij het niet uitmaakt of ouders wel of niet hoger opgeleid zijn. Bij niet-westerse allochtone informanten komt deze inhoudelijke ondersteuning –tot op zekere hoogte – alleen voor bij studenten met hoger opgeleide ouder, maar niet bij studenten met lager opgeleide ouders. Een autochtone en niet-westerse allochtone student, beiden met lager opgeleide ouders, vertellen hierover het volgende:

> "Er zijn ook heel vaak momenten geweest, als ik bijvoorbeeld niet wist hoe ik bepaalde projecten tijdens de studie moest aanpakken, dat je dan thuis geen hulp kan vragen. Dat zijn vaak momenten geweest waarop ik dacht van als het toch niet lukt, dan stop ik er wel mee. Die momenten heb ik wel gehad. Heel vaak zelfs." (Turkse wo-masterstudent Rechten)

> "Ik heb altijd heel veel met mijn ouders over de studie gepraat. Dan kwam ik thuis en dan vertelde ik waar ik mee zat. Als ik iets niet had gehaald of als iets niet lukte. Toen ik op het hbo zat, en nu nog steeds. (…) Ook wel dat ik ze om advies vraag van: 'wat kan ik nou het beste doen? Kan ik beter dit of dat laten schieten?'". (Autochtone wo-masterstudent Bedrijfscommunicatie en Digitale media)

Uit de interviews is op te maken dat niet-westerse allochtone ouders die zelf gestudeerd hebben, vaker inhoudelijke ondersteuning bieden dan niet-westerse allochtone lager opgeleide ouders. Dit gebeurt echter niet in alle gevallen. Deze studente met hoger opgeleide ouders licht dit toe:

> "Mijn ouders begrijpen het schoolsysteem niet goed. Zij hebben op een hele andere manier les gehad, ze kregen andere dingen op school, veel traditioneler. (…) Als ze in Nederland hadden gestudeerd, dan hadden ze kunnen lezen waar het over gaat en hadden ze kritisch kunnen kijken naar mijn opleiding." (Iranese wo-student Cultural Economics & Cultural Entrepreneurship)

In de derde plaats kan de materiële ondersteuning verschillen. Dit komt vooral naar voren bij de financiële ondersteuning van studenten die niet meer bij hun ouders wonen. Zo moeten niet-westerse allochtone informanten die op zichzelf zijn gaan wonen, hun leven en huishouden zelf runnen met weinig tot geen hulp van hun ouders. Ouders van autochtone studenten blijven hun kind daarentegen vaker financieel bijstaan, ook wanneer zij niet meer thuis wonen:

> "Mijn ouders hebben me ook in financiële zin gesteund. Ze hebben mijn huur betaald en in het begin ook mijn collegegeld. De laatste twee jaar betaal ik het zelf." (autochtone wo-bachelorstudent Sociologie)

Wanneer tenslotte niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers worden vergeleken, dan blijkt dat blijvers vaker ondersteuning ontvangen dan uitvallers. In de directe omgeving is er meestal wel iemand die hulp biedt. Vaak gaat het om mentale steun. Het komt ook voor dat studenten meerdere soorten van steun krijgen. Een voorbeeld is de volgende student, die door de vader van haar vriend zowel wordt aangemoedigd ('Er is nu iemand die zegt dat ik het kan.') als inhoudelijk wordt begeleid:

> "Hij is zelf hbo-docent en heeft me geleerd hoe ik de stof het beste kan opnemen. Daar had ik in het begin heel erg moeite mee. Ik wist niet waar ik moest beginnen, dus toen begon ik alles te lezen, alles. En dan kwam ik in tijdnood en kon ik het allemaal niet meer onthouden. En hij zei dat ik moest weten wat de hoofdzaken zijn." (Palestijns-Nederlandse hbo-student Sociaal Pedagogische Hulpverlening)

Uitvallers missen daarentegen vaak (een specifieke vorm van) ondersteuning. Dit komt bijvoorbeeld voor bij een aantal Antilliaanse/Arubaanse uitvallers die op de Antillen/Aruba zijn geboren. Zij zagen bij aanvang van hun studie vrijwel hun hele leven 'omgegooid' en lieten, zoals een van hen het formuleert, hun "warme eiland achter om terecht te komen in het koude Nederland". Zij moesten aan álles wennen (de omgeving, het klimaat) en tegelijkertijd leren omgaan met hun studie én op eigen benen staan, zonder de vertrouwde steun van ouders, familie en vrienden. Meer dan bij de andere uitvallers lijkt zich bij Antillianen een cumulatie van problemen voor te doen. Het gevoel er alleen voor te staan overheerst. Welk effect dit kan hebben, verwoordt een uitvaller als volgt:

> "Ik raakte in een depressie, maar in de cultuur waar ik vandaan kom past dat niet. Je moet er dus mee leren omgaan. En ik had niemand om het er over te hebben. Je houdt het dus voor je, en de spanning in jezelf bouwt zich op." (Antilliaanse hbo-student International Business Studies)

Uitgevallen informanten hebben vaak te maken met een thuissituatie die er voor zorgt dat er onvoldoende aandacht aan de studie besteed wordt. Zo kunnen er zorgtaken thuis zijn, problemen in de privésfeer, of een financiële situatie die werken noodzakelijk maakt, waardoor de studie uiteindelijk moest worden opgegeven.

5.9 Conclusies

In dit hoofdstuk is gekeken over welke sociale hulpbronnen studenten beschikken en welke rol deze spelen in studiekeuze- en studieprocessen. Daarbij is gelet op overeenkomsten en verschillen tussen niet-westerse allochtone en

autochtone studenten, tussen studenten met hoger en lager opgeleide ouders en tussen niet-westerse allochtone uitvallers en blijvers.

Wat betreft het studiekeuzeproces wordt bij een vergelijking tussen autochtone en niet-westerse allochtone informanten een aantal overeenkomsten geconstateerd. Zo maken veel informanten grotendeels gebruik van dezelfde informatiekanalen, en hebben zij een netwerk van familie en vrienden dat zij kunnen consulteren. Er zijn ook verschillen. De invloed van het sociale netwerk is bij niet-westerse allochtone informanten groter. Zij laten hun keuze sterker bepalen door hun omgeving. Een aantal verschillen gaat specifiek op voor niet-westerse allochtone informanten uit lager opgeleide milieus. Deze informanten kiezen vaker een studie uit extrinsieke motieven en praten tijdens het studiekeuzeproces minder vaak inhoudelijk met hun ouders/verzorgers over mogelijke studies.

Wat betreft het studieproces is een overeenkomst dat zowel autochtone als niet-westerse allochtone informanten te maken hebben met goede en slechte docenten en studentbegeleiders, en met studiegenoten met wie het wel of niet klikt. Een opvallend verschil is dat voor niet-westerse allochtone informanten de etnische afkomst vaak een rol speelt in contacten. Een meerderheid van de niet-westerse allochtone informanten vertelt over voorvallen met studiegenoten, docenten en studiebegeleiders van (vooral) autochtone afkomst waarbij zij geconfronteerd zijn met hun etnische 'anders-zijn'. In sommige gevallen gaat het om onschuldige zaken die verder geen consequenties hebben. Maar er is ook sprake van (bewuste of onbewuste) uitsluiting. Een aantal informanten heeft het idee niet serieus genomen te worden door autochtone studiegenoten of docenten. Niet-westerse allochtone informanten maken niet vaak mee dat hun allochtone afkomst een positieve bijdrage levert in contacten en deze wordt door opleidingen zelden als verrijking gezien. De etnische herkomst van allochtone studenten is met andere woorden bepaald geen factor die 'deuren opent' op weg naar studiesucces. Deze situatie blijkt belemmerend te werken in het leggen van contacten met docenten en studentbegeleiders, wat nog eens in verstrekte mate optreedt voor de groep niet-westerse allochtone informanten die aangeeft dat zij vanuit hun allochtone achtergrond gewend zijn problemen alleen voor te leggen aan personen met wie zij een vertrouwensband hebben opgebouwd.

Veel niet-westerse allochtone informanten geven aan dat zij zich meer op hun gemak voelen bij andere allochtone studenten (ook met een andere etnische herkomst), dan bij autochtone studenten. Dit komt bijvoorbeeld door meer onderling begrip vanwege een gedeelde migratieachtergrond, gedeelde interesses en een gedeeld gevoel voor humor. Verder worden niet-westerse allochtone studiegenoten als meer sociaal beschouwd en eerder bereid om kennis te delen, daar waar autochtone studiegenoten als meer afstandelijk, zakelijk en individualistisch worden gezien. Als gevolg hiervan zeggen niet-westerse allochtone informanten veelal toe te trekken naar allochtone studiegenoten. De aanwezigheid van deze studiegenoten biedt de mogelijkheid

om een netwerk op te bouwen. Het netwerk wordt waardevol als daarbinnen relevante kennis met betrekking tot het behalen van studiesucces aanwezig is en gedeeld wordt, zoals een aantal informanten heeft meegemaakt.

Autochtone informanten ervaren hun etnische afkomst en de multi-etnische samenstelling van de studentenpopulatie op de opleiding nauwelijks tot niet als een issue. Zij houden zich er niet mee bezig of zijn zich er niet van bewust dat studiegenoten een andere etnische achtergrond hebben. Zij voelen zich ook op geen enkele manier 'anders' of anders behandeld door studiegenoten, docenten of studentbegeleiders vanwege hun etnische afkomst.

Uit het bovenstaande komt naar voren dat niet-westerse allochtone en autochtone informanten op een aantal punten van elkaar verschillen als het gaat om het inschakelen van sociale hulpbronnen. Etnische afkomst speelt hierin een rol. Dit moet ook tegen het licht worden gehouden van de (historische) achtergrond die voor veel niet-westerse allochtone informanten anders is dan voor autochtone informanten. Een voorbeeld is de beheersing van de Nederlandse taal. Wanneer deze onvoldoende is, of wanneer studenten daar onzeker over zijn, kan deze het maken van contacten en de deelname aan het onderwijsproces, bijvoorbeeld bij groepswerk en presentaties, hinderen.

Een ander voorbeeld is de migratieachtergrond van studenten en hun ouders. Deze migratieachtergrond kan zorgen voor gedrevenheid en doorzettingsvermogen om studiesucces te behalen, vaak ingegeven door de kansen die het Nederlandse (hoger) onderwijs biedt, de sociale mobiliteitsgedachte (in het geval van studenten uit lager opgeleide milieus) en het streven naar emancipatie (wat bij een groep meisjes voorkomt). De migratieachtergrond kan echter ook belemmerend werken. Als relatieve nieuwkomers hebben niet-westerse allochtone studenten de indruk dat zij minder bekend zijn met Nederlandse omgangsvormen en minder zeker zijn of zij het opleidingsniveau aankunnen dan hun autochtone studiegenoten, die zij meer academisch zelfvertrouwen toedichten. Voor hen betekent dit dat zij een extra beroep moeten doen op hun doorzettingsvermogen om de eindstreep te halen. Informanten ervaren ook grote druk door ouders of vanuit de migrantengemeenschap om te presteren. Deze situatie doet zich bijvoorbeeld voor bij informanten uit gemeenschappen van politieke vluchtelingen (zoals bij studenten uit Vietnam en Iran) die vaak grotendeels bestaan uit hoger opgeleiden, maar komt ook voor onder informanten waarvan de ouders arbeidsmigranten zijn. Wat betreft de ondersteuning vanuit het 'thuisfront' blijkt dat niet-westerse allochtone informanten het minder vaak met ouders/verzorgers hebben over het studeren of inhoudelijke aspecten van de studie dan autochtone studenten. Dit komt niet alleen voor bij informanten uit lager opgeleide milieus, maar ook bij informanten met hoger opgeleide ouders ("Mijn ouders begrijpen het Nederlandse schoolsysteem niet goed."). En indien niet-westerse allochtone studenten op zichzelf wonen, dan ontvangen zij minder materiële steun dan uitwonende autochtone informanten en zijn zij vaker op zichzelf aangewezen.

Verder blijkt een aantal meisjes met een moslimachtergrond geconfronteerd te worden met een traditioneel rollenpatroon in het thuismilieu dat hen niet stimuleert en ondersteunt om studiesucces te behalen. Deze meisjes moeten dus meer op eigen kracht hun studieprestaties leveren dan de groep studenten – waartoe overigens ook een aantal vrouwelijke mosliminformanten behoort – die wél op alle mogelijke manieren van huis uit ondersteund worden.

De sterke invloed van de 'achterban' onder niet-westerse allochtone informanten wordt in veel mindere mate aangetroffen onder autochtone informanten. Zij refereren nauwelijks aan een traditioneel thuismilieu dat hun ontwikkeling frustreert of een gemeenschap die een prestatiedruk oplegt. Hun ouders/verzorgers stellen zich eerder adviserend dan dwingend op, vertrouwen erop dat hun kind zelf het beste weet wat goed is voor hem of haar, en vinden het vooral belangrijk dat hun kind gelukkig wordt.

Bij een vergelijking tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers is een aantal opvallende verschillen te onderscheiden met betrekking tot sociale hulpbronnen. Zo verschilt het studiekeuzeproces voor uitvallers en blijvers in de mate waarin ouders, overige familie, (school)vrienden en schooldecanen worden aangesproken om tot een weloverwogen studiekeuze te komen. Blijvers betrekken deze sociale hulpbronnen vaker bij deze beslissing en kiezen bewuster voor hun studie dan uitvallers, voor wie de studiekeuze veelal een solitaire bezigheid is. Uitvallers baseren hun studiekeuze meer op toevallige omstandigheden of vaag omlijnde ideeën.

Het kunnen aanboren van sociale hulpbronnen blijft ook tijdens de studie een verschil maken. Blijvers blijken beter in staat dan uitvallers om contacten te leggen binnen de opleiding. Zij bouwen een netwerk op van medestudenten waarbinnen zij elkaar helpen, ondersteunen en motiveren. Blijvers durven vragen te stellen aan docenten als zij iets niet begrijpen. En als zij problemen ondervinden of feedback nodig hebben, stappen zij makkelijker op studiebegeleiders en studentdecanen af. Zij voelen zich meer thuis op hun opleiding dan uitvallers en hebben vaker en betere contacten met studiegenoten, docenten en studiebegeleiders. Er zijn ook slechte ervaringen, maar in het algemeen slaat de balans bij blijvers door naar de positieve kant. Uitvallers hebben daarentegen minder (behoefte aan) contacten met studiegenoten en proberen studieproblemen doorgaans zelf op te lossen. Docenten worden als afstandelijk bestempeld en de studiebegeleiding is in de ogen van veel uitvallers onpersoonlijk en anoniem.

Geconcludeerd kan worden dat het beschikken over een netwerk van sociale hulpbronnen van groot belang is om uitval te voorkomen en studiesucces te behalen. Echter, in een aantal gevallen redden informanten het ook zonder een uitgebreid netwerk. Dit is te zien bij een aantal niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders. Zij zijn opgegroeid in een thuismilieu waar studeren vanzelfsprekend is en krijgen het academisch zelfvertrouwen mee dat zij het niveau aankunnen. De motivatie om voor een studie te kiezen is vaker

intrinsiek van aard is. Deze intrinsieke motivatie kan tegenwicht bieden aan de weinige contacten die een aantal van hen heeft met medestudenten, docenten en studentbegeleiders en kan voorkomen dat zij voortijdig met hun studie stoppen.

6 De leeromgeving en het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten

6.1 Inleiding

Uit de hoofdstukken 2 en 3 kwam naar voren dat op het landelijke niveau niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces boeken dan autochtone studenten. Dit is een algemeen beeld dat nuancering behoeft wanneer gekeken wordt op het niveau van opleidingen en naar de beginfase van de studie (eerste studiejaar of eerste twee studiejaren). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten variëren tussen opleiding. En op sommige opleidingen zijn deze verschillen niet of nauwelijks aanwezig (Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Severiens, Wolff, Meeuwisse, Rezai & De Vos, 2008; Wolff, Severiens & De Crom, 2008). Kennelijk lukt het de ene opleiding beter dan de andere om studenten van niet-westerse allochtone en autochtone afkomst in gelijke mate te laten presteren. Dit is een indicatie dat studiesucces van niet-westerse allochtone studenten mede wordt bepaald door wat zich binnen opleidingen afspeelt. De vraag is nu waarin opleidingen met kleine studievoortgangverschillen zich onderscheiden van opleidingen met grote verschillen.

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op sociale hulpbronnen en hun rol in studievoortgang en studiesucces. Dit is bestudeerd vanuit het perspectief van studenten. Zoals aangegeven door Tinto (1993) is er echter sprake van een wederkerige relatie tussen student en (leer)omgeving. Om een completer beeld van studiesucces te krijgen, dient dus ook de door opleidingen aangeboden leeromgeving in de analyse betrokken te worden.

Onder leeromgeving wordt hier verstaan het geheel aan de aan een opleiding gerelateerde a) (on)geschreven uitgangspunten met betrekking tot onderwijs en uitwerkingen daarvan (onderwijsvisie en -ontwerp, curriculum, docentkwaliteit, begeleidingsstructuur e.d.) en b) contacten van studenten met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders. Een leeromgeving kent met andere woorden een formeel-structurele en een sociaal-culturele kant. Deze staan niet los van elkaar, maar werken op elkaar in en zijn op die manier van invloed op studiesucces.

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal in hoeverre niet-westerse allochtone studenten binnen hun leeromgeving gestimuleerd en gefaciliteerd worden om contacten met studenten, docenten en studentbegeleiders aan te halen (hun sociale hulpbronnen te mobiliseren) en of dit hen vooruit helpt in de studie. De probleemstelling luidt:

Welke elementen in de leeromgeving van een hoger onderwijsopleiding die gerelateerd zijn aan het mobiliseren van sociale hulpbronnen, hangen samen

met verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten?

Om deze probleemstelling te beantwoorden is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoeksmateriaal van studies van Wolff, Severiens & De Crom (2008), Severiens, Wolff & Rezai (2006) en Severiens, Wolff, Meeuwisse, Rezai & De Vos (2008). Deze studies hadden dezelfde onderzoeksopzet. Eerst is bij een aantal opleidingen bekeken hoe niet-westerse allochtone studenten presteren ten opzichte van autochtone studenten. Vervolgens is een aantal 'goede' (minder grote verschillen) en 'minder goede' (grotere verschillen) opleidingen geselecteerd, drie in totaal, om als casestudie te fungeren. In deze casestudies is gekeken naar de opzet van het eerste (of de eerste twee) jaar en de manier waarop deze in de praktijk uitwerkt. Daarna zijn de casestudies met elkaar vergeleken en is nagegaan of aangetroffen studievoortgangverschillen tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten in verband gebracht konden worden met gevonden verschillen in de leeromgeving.[21]

In dit hoofdstuk zijn de drie studies samengebracht en zijn drie sets van elk drie opleidingen gemaakt (drie wo-, drie hbo- en drie pabo-opleidingen). Er is voor gekozen om eerst de wo-, vervolgens hbo- en tenslotte de pabo-cases te behandelen. De wo-opleidingen verschillen sterk van elkaar in opzet: van traditioneel massaal tot innovatief kleinschalig. De drie hbo-opleidingen zijn allemaal kleinschalig georganiseerd maar kennen een aantal accentverschillen. De opzet van de pabo-opleidingen vertonen, tot slot, de meeste overeenkomsten.

Op de geselecteerde opleidingen zijn diepte-interviews gehouden met vertegenwoordigers van het opleidingsmanagement, met docenten, studie(loopbaan)begeleiders en ouderejaarsstudenten. Ouderejaars kregen de voorkeur boven eerstejaars omdat zij reeds een wat langere studie-ervaring hadden en beter op hun opleiding konden reflecteren. De interviews bestonden uit open vragen waarin topics naar voren kwamen als sociale en academische

---

[21] De genoemde onderzoeken bevatten ook een kwantitatief deel. Op alle deelnemende opleidingen is een vragenlijst onder studenten uitgezet. Het aldus verzamelde materiaal is vervolgens gebruikt voor een kwantitatieve analyse, waarbij is gerapporteerd over de groep respondenten als geheel. Een kwantitatieve analyse op opleidingsniveau is achterwege gelaten vanwege de kleine aantallen respondenten per opleiding. Er is wel voor gekozen om op opleidingsniveau te kijken bij welke opleidingen verschillen in studiesucces (behaalde studiepunten of studie-uitval) tussen niet-westerse allochtone en autochtone respondenten relatief groot of klein zijn. Dit verschafte een aanknopingspunt om opleidingen te selecteren voor het casestudieonderzoek en hiermee een indicatie te krijgen welke elementen van de leeromgeving mogelijk gerelateerd zijn aan grote of kleine verschillen in studiesucces.

integratie, percepties van diversiteit en het karakter van de opleiding (traditioneel versus innovatief; studentgericht versus docentgericht; een typering van de studenten en docenten). Omdat er binnen opleidingen verschillende groepen actoren zijn geïnterviewd, was het mogelijk om een opleiding en leeromgeving vanuit verschillende perspectieven te bestuderen.

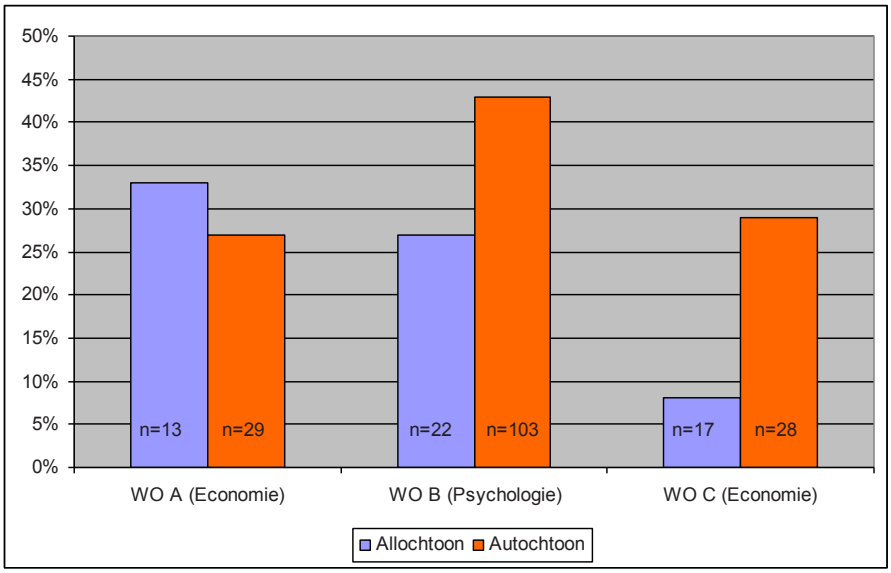
In de wo- en hbo-onderzoeken bestond de groep studentinformanten uit alleen studenten van niet-westerse allochtone afkomst. Dit, omdat er vanwege de beschikbare middelen een beperkt aantal studenten gesproken kon worden en informatie over ervaringen van niet-westerse allochtone studenten prioriteit had. In de eerste plaats omdat er ten tijde van de uitvoering van de studies weinig bekend was over de hoger onderwijservaringen van deze groep. Ten tweede, omdat deze keuze de gelegenheid bood om ervaringen van niet-westerse allochtone studenten in de ene en in de andere leeromgeving (lees: opleiding) met elkaar te vergelijken. In het pabo-onderzoek is gesproken met zowel niet-westerse allochtone als autochtone studenten. Hierdoor werd het mogelijk om ervaringen van niet-westerse allochtone en autochtone pabo-studenten van dezelfde opleiding met elkaar te vergelijken, maar ook om ervaringen van studenten van verschillende pabo-opleidingen naast elkaar te leggen.

6.2 De leeromgeving van drie wo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces

In de studie van Wolff, Severiens en De Crom (2008) is van een zestal wo-opleidingen het percentage niet-westerse allochtone en autochtone eerstejaarsstudenten van cohort 2003/04 dat na het eerste jaar 60 ECTS had behaald naast elkaar gezet (zie bijlage 2a). Uit deze zes zijn drie opleidingen geselecteerd als casestudie. In figuur 6.1 staan de resultaten voor de drie geselecteerde opleidingen. Opleiding wo A, een economieopleiding, leverde een uniek resultaat op: het aandeel nominaal studerenden bleek onder niet-westerse allochtone respondenten hoger te zijn dan onder autochtone respondenten. Bij wo B en wo C, een psychologie- en een economieopleiding, waren de verschillen relatief groot en waren er meer nominaal studerenden onder autochtone dan onder niet-westerse allochtone respondenten.

Bij deze drie opleidingen zijn vervolgens casestudies uitgevoerd. In tabel 6.1 staat een overzicht van geïnterviewde informanten. In totaal is met 36 personen gesproken. De interviews zijn afgenomen in de periode november 2004-februari 2005.

Figuur 6.1 Percentage respondenten met 60 ECTS na 1 jaar, per opleiding en etnische groep (cohort 2003/04)



Tabel 6.1 Overzicht van wo-informanten naar opleiding

Opleiding	Opleidingsmanagement	Docenten	Studiebe-geleiders	Aantal studenten, herkomst
Wo A: Economie (allochtone studenten meer voortgang dan autochtone studenten)	2 (vertegenwoordiging van de bachelorcommissie, waaronder het hoofd onderwijsbureau. De bachelorcommissie buigt zich over de samenhang en afstemming tussen de vakken in de bachelorfase)	4	2	3 Turks 1 Surinaams 1 Marokkaans
Wo B: Psychologie (gemiddeld verschil in studievoortgang)	4 (vertegenwoordiging van het opleidingsbestuur, waaronder de opleidingsvoorzitter en het student-lid. Geïnterviewd als focusgroep.)	4	1	2 Antil./Arub 1 Turks 1 Surinaams
Wo C: Economie (groot verschil in studievoortgang)	1 (vertegenwoordiger opleidingsdirectie)	3	2	2 Turks 1 Marokkaans 1 Surinaams

6.2.1 De opzet en praktijk van het eerste jaar

1. Opleiding wo A (opleiding met goed presterende allochtone studenten)

Wo A is een opleiding met 175 eerstejaars, waarvan naar schatting 45 van niet-westerse herkomst is. De opleiding onderscheidt zich van de andere twee wo-cases door een sterkere sturing van studenten. De opleiding wil helder zijn in wat zij van haar studenten verwacht. Het Hoofd onderwijsbureau is van mening dat de opleiding goed voor haar studenten zorgt, maar er wordt ook terugverwacht dat ze hard werken. Deze aanpak werkt volgens een student goed uit voor allochtone studenten:

> "Hier is wat meer sturing. Studenten worden wat nauwer betrokken bij de stof. (…) Dat sluit ook wel aan op de mentaliteit van allochtone mensen, dat ze een beetje gestuurd moeten worden." (Turkse student1, wo A)

Het contact tussen studenten en docenten
Op wo A probeert men de kwaliteit van het lesgeven, en dus de contacten tussen docenten en studenten, op twee manieren op peil te houden en te verbeteren. Ten eerste werken docenten van verschillende disciplines samen in het verzorgen van een blok. Deze interdisciplinaire blokken worden aangeboden om ervoor te zorgen dat studenten meer samenhang tussen de vakken zien. Een bijkomend positief effect van deze samenwerking tussen docenten is dat "het onderwijs meer is gaan leven bij docenten." (Hoofd onderwijsbureau, wo A)

Ten tweede is men streng in de bewaking van de docentkwaliteit. Nieuwe en slecht presterende docenten zijn verplicht een professionaliseringstraject van een jaar te volgen. Er is geen plek voor student-assistenten en 'onderwijs' heeft binnen de faculteit een gelijkwaardige plaats naast 'onderzoek'. Dat het streven naar een hoge onderwijskwaliteit niet alleen formeel (op papier) geregeld is, maar ook in praktijk scherp in de gaten wordt gehouden, blijkt uit de toelichting van deze docent:

> "Onderzoek is belangrijk maar aan de andere kant: je wordt voor 50% betaald voor het onderwijs. Dus kan je er maar beter iets van maken. We maken het steeds belangrijker. Zo zal van één docent het vak eruit worden gehaald, omdat het onderwijs daar niet goed is." (Docent wo A, lid bachelorcommissie)

Wat betreft het lesgeven aan een etnisch diverse studentengroep probeert een aantal docenten thema's aan te laten sluiten op de actualiteit en op dat wat onder studenten leeft, zoals de ongelijke inkomensverdeling, toetreding van Turkije tot de EU of segregatie ("Dat zijn onderwerpen die leven, zeker ook omdat hier veel allochtonen zijn", aldus een docent).

Studentinformanten ervaren hun docenten als behulpzaam en zakelijk. Docenten helpen hun studenten op weg en staan open om vragen te beantwoorden, maar contacten blijven beperkt tot de inhoud van de stof. Studentinformanten hebben de indruk dat docenten geen verschil maken tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Zo vertelt deze student:

> "Er zijn hier geen leraren die allochtone studenten anders behandelen." (Surinaamse student, wo A)

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders
Alle eerstejaars, zowel goed als slecht presterende studenten, worden op drie momenten in het jaar door de studieadviseurs opgeroepen. Tijdens deze gesprekken komt de studievoortgang aan de orde, maar wordt ook aandacht besteed aan de sociale kant van het studeren. De studieadviseurs besteden bewust aandacht aan de sociale achtergrond en het welbevinden van studenten, want "Als het sociale aspect er niet goed ziet uit, wordt het ook niet zoveel.", aldus één van de adviseurs. De aandacht die studieadviseurs aan hun studenten geven, zorgt ervoor dat studenten zich niet aan hun lot voelen overgelaten:

> "Ik vind het best wel goed dat je wordt opgeroepen, want je hebt dan toch het gevoel dat je geholpen wordt. Nu ging het met mij goed maar als ik slechte resultaten zou hebben dan heb je het gevoel dat er toch naar je wordt gekeken." (Marokkaanse student, wo A)

Studenten van wo A blijken een sterke binding te hebben met de opleiding: bij de voortgangsgesprekken met studieadviseurs (en ook bij niet-verplichte andere onderdelen als de activerende werkvormen) is de opkomst van studenten hoog.

Het contact tussen studenten
Het eerste jaar is opgedeeld in blokken van acht weken met als doel studenten zo snel mogelijk met de leerstof aan de gang te laten gaan en uitstelgedrag te voorkomen. In ieder blok worden studenten door de opleiding in een werkgroep ingedeeld van ongeveer 25 studenten, waarbij de samenstelling van de groep ieder blok verandert. Er wordt gebruik gemaakt van dit roulatiesysteem om ervoor te zorgen dat studenten binnen korte tijd veel medestudenten leren kennen. Wo A probeert ermee te bereiken dat "eerstejaars zich thuis voelen op de universiteit, dat ze binding krijgen met dit instituut." (Hoofd onderwijsbureau). Deze opzet lijkt te slagen. Zo vertelt een van de studentinformanten:

> "Je wordt hier wat socialer gemaakt tegenover mensen die je niet kent. Dat vind ik een goede zaak. Ik zou in het eerste jaar niet zo snel op iemand afstappen die ik niet kende, en nu wel." (Turkse student2, wo A)

Studenten uit een werkgroep volgen gezamenlijk de activerende werkvormen (AWV), waarin studenten de gelegenheid krijgen om de stof uit de hoorcolleges toe te passen. Studenten worden in de activerende werkvormen gestimuleerd om gezamenlijk hun leerproces vorm te geven. Studentinformanten laten weten dat men in de activerende werkvormen contacten heeft met studiegenoten en daarin ook wordt ondersteund: men vergelijkt en bespreekt eigen resultaten met die van andere studenten, en er wordt geleerd met elkaar te discussiëren, te presteren en een verdediging te voeren.

Het valt op dat de studentinformanten in hun contacten met studiegenoten een onderscheid maken tussen de situatie binnen en buiten de lessituatie. Buiten de lessituatie voelen zij zich meer verbonden met niet-westerse allochtone studenten. Maar dit heeft geen consequenties voor de contacten in de les. De volgende student verwoordt dit als volgt:

> "Je kunt twee kanten op: formeel of informeel. Formeel: je gaat professioneel te werk. Daar zit maar een heel erg klein verschil in. Je hebt dezelfde samenwerking met Nederlandse als buitenlandse studenten. Je neemt dezelfde stappen, procedures zijn hetzelfde. Je leert op dezelfde manier. Maar op het informele vlak kunnen er soms behoorlijke verschillen in zitten. Je gaat bijvoorbeeld na schooltijd naar een café of een bar. Daar heb je het over vakken, studie, school. Met Nederlandse studenten heb je dat ook wel, maar er is toch meer een afstand tussen een autochtone en een allochtone student." (Turkse student1, wo A)

2. Opleiding wo B (opleiding met gemiddelde studievoortgangverschillen)

Op wo B (ruim 500 eerstejaars, waarvan naar schatting ongeveer 100 van niet-westerse herkomst) wordt gewerkt volgens een trimestersysteem. Ervaringen van informanten met betrekking tot interacties tussen studenten, tussen studenten en docenten en tussen studenten en studiebegeleiders duiden erop dat wo B een opleiding is waar een groot beroep wordt gedaan op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid.

Het contact tussen studenten en docenten
Vergeleken met de andere twee opleidingen doet wo B het minste op het terrein van het onderhouden van de docentkwaliteit. Er zijn weinig gevolgen voor docenten die slecht geëvalueerd worden, docenten worden incidenteel bijgeschoold. Binnen de faculteit heeft onderwijs een lagere prioriteit in vergelijking met onderzoek. Dit komt de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede:

> "Universiteiten zijn waardeloos georganiseerd, onderwijs is een onderbedeeld kind. Bij intern promotiebeleid wordt er vaak alleen gekeken naar het aantal publicaties. (…) Dit werkt door tot het niveau van individuele medewerkers, zeker als er geen vaste aanstelling is. Leidt soms tot het bewust afraffelen van het onderwijs." (Docent 2, wo B)

Uit ervaringen van docentinformanten blijkt dat zij lang niet altijd tevreden zijn over de interactie met studenten:

> "De doorsnee student is niet heel ijverig.(…) Vaak wordt er een afspraak gemaakt en dan komt een student niet opdagen, zonder afmelding. Ook een interessant fenomeen dat bijdraagt aan de beeldvorming over studenten." (Docent 3, wo B)

Ervaringen van studentinformanten met docenten zijn divers en er is een onderscheid te maken tussen contacten met docenten in hoorcolleges en contacten met docenten in werkgroepen. Over het algemeen zijn studentinformanten tevreden met de hoorcolleges. Er zijn docenten die goed les kunnen geven, studenten meenemen in hun verhaal en duidelijk een link leggen met de leerstof. Er zijn ook punten van kritiek, bijvoorbeeld dat er in de hoorcolleges een grote afstand is tot docenten vanwege de massaliteit van het eerste jaar, en dat er docenten zijn die weinig kunnen boeien ("Maar dat kan ook aan het vak liggen, zoals wiskunde en statistiek.", Antilliaanse student, wo B).

In werkgroepen, die bedoeld zijn om studenten enthousiast te maken voor vakken, wordt lesgegeven door studentassistenten die enkele dagen worden voorbereid op hun onderwijstaken. Informanten hebben regelmatig het gevoel dat de studentassistenten niet klaar zijn om op adequate wijze te reageren op vragen van studenten, en ervaren de werkgroepen als weinig stimulerend.

Studentinformanten ervaren niet dat zij anders worden behandeld dan hun autochtone studiegenoten. Zij krijgen evenveel aandacht en zijn van mening dat ondersteuning gebaseerd is op geconstateerde problemen, niet op iemands etnische (lees: allochtone) afkomst. Een van de studentinformanten merkt in dit kader op:

> "Ik zou het wel een beetje beledigend vinden als ze me zouden willen helpen puur vanwege het feit dat ik Turks ben." (student, wo B)

Er zijn docenten die rekening houden met de achtergrond van studenten. Zo kent een aantal studentinformanten een hoogleraar die wat meer de tijd neemt voor studenten die nog niet zo lang in Nederland zijn.

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders
Studiebegeleiding wordt op meerdere manieren verzorgd. Begeleiding bij academische vaardigheden gebeurt via mentoren. Dit zijn docenten die een mentorgroep van ongeveer 12 studenten ondersteunen in het verbeteren van schrijf- en presentatievaardigheden en studenten trainen in het maken van een onderzoeksopzet. De ervaringen van studentinformanten met de mentoren zijn wisselend. De ene mentor is wat coulanter dan de andere (bijvoorbeeld als het gaat om inleveren van papers), de ene mentor heeft een meer persoonlijke aanpak dan de ander en mentoren kunnen verschillen in hoe actief zij zich opstellen naar hun studenten.

Studiebegeleiding wordt ook verzorgd door studieadviseurs. Zij hebben de mogelijkheid om studenten driemaal per jaar op te roepen. Het zijn vooral de slecht presterende studenten die worden uitgenodigd voor een gesprek. Eén van de docenten, zelf mentor, vraagt zich af in hoeverre deze studenten nog 'te redden' zijn:

> "Slecht presterende studenten hebben een gesprek met de studieadviseur. Adviezen over cursussen, goede manieren van studeren. Studenten zijn er echter meestal vrij luchtig over en bedenken uitvluchten voor slechte resultaten. (…) De meeste denken precies te weten waar het aan ligt en denken dat het allemaal goed gaat komen, maar toch zijn er vorig jaar uit mijn groep vrij veel studenten afgevallen." (Docent 4, wo B)

Ervaringen van studentinformanten met de studiebegeleidingsstructuur als geheel wekken de indruk dat van studenten een actieve houding wordt verwacht ("Je moet assertief zijn om hulp te zoeken. Als je dat niet doet, loop je al snel achter." (Surinaamse student, wo B). Dit kan voor niet-westerse allochtone studenten, die vaker onbekend zijn met het Nederlandse hoger onderwijs, extra nadelig uitpakken. Zo vertelt deze studentinformant:

> "Op de opleiding doen ze geen moeite om er achter te komen wat ze voor je kunnen doen. Je moet gewoon heel snel wennen aan hun systeem anders lukt het niet. Autochtone studenten weten alles al, hoe alles gaat en zo. Hoe alles in elkaar zit. Daar hebben allochtone studenten meer begeleiding in nodig. Voor autochtone studenten is alles normaal en gewoon een proces. Allochtone studenten moeten dat leren." (Arubaanse student, wo B)

Het contact tussen studenten
De nadruk op zelfstandigheid lijkt van invloed te zijn op de binding tussen studiegenoten. De indruk bestaat dat deze niet sterk is, mede vanwege de grootschaligheid van de opleiding:

> "In het eerste jaar word je ontzettend vrij gelaten en omdat er zoveel eerstejaars zijn, is het moeilijk om te integreren." (Autochtone student wo B, student-lid opleidingsbestuur)

Studenten worden ingedeeld in projectgroepen van vier à vijf studenten waarin gezamenlijk aan opdrachten wordt gewerkt. Hoewel de projectgroepen volgens zowel student- als docentinformanten een goede manier zijn om snel contacten te leggen met studiegenoten, gaat de samenwerking in deze projectgroepen niet altijd even goed. Studenten komen bijvoorbeeld hun afspraken niet na omdat "zij het te druk hebben met hun studentenvereniging" (Arubaanse student, wo B). Een dergelijke houding ten opzichte van de studie wordt ook geconstateerd door docentinformanten. Zij worden geconfronteerd met studenten die hun eigen gang gaan en zich weinig betrokken tonen bij hun studie en opleiding:

> "Het grootste probleem is dat studenten te weinig tijd aan hun studie besteden. Ze besteden veel aandacht aan de studentenvereniging, sportclub, werk, studentenhuis, gaan in het weekend naar huis." (Docent 1, wo B)

3. Opleiding wo C (opleiding met grote studievoortgangsverschillen)

Wo C (rond de 200 eerstejaars, waarvan naar schatting een vijfde van niet-westerse herkomst), werkt volgens een trimestersysteem. Het eerste jaar van wo C kenmerkt zich door sterke nadruk op reproductie. Volgens een van de leden van het opleidingsmanagement wordt dit niet altijd als uitdagend ervaren:

> "Het studentlid van de opleidingscommissie riep dat de algemene houding onder studenten is: als je het eerste jaar overleeft dan red je het wel. Oftewel, het eerste jaar sust je in slaap. (…) Zo'n jaar is niet leuk voor mensen die verbanden leggen, die op inzicht studeren, die later tot je beste studenten kunnen gaan behoren." (Lid opleidingsdirectie, wo C)

Het contact tussen studenten en docenten

De onderwijskwaliteit op wo C wordt op verschillende manieren in de gaten gehouden. Er wordt via trainingen gewerkt aan de professionalisering van docenten en bij niet aflatende slechte evaluaties kunnen docenten van vakken worden afgehaald. Hoewel dit de indruk wekt dat het geven van onderwijs als een serieuze zaak wordt opgevat, blijkt uit de praktijk dat onderzoek onder medewerkers meer status heeft dan onderwijs. Dit kan gevolgen hebben voor het contact tussen studenten en docenten:

> "Bij deze faculteit gaat het om onderzoek. Ze willen dat je 100% onderzoek doet. Iemand zal echter ook les moeten geven. De universiteit

> is ook een onderwijsinstituut. Sommige hoogleraren vinden het geven van alleen hoorcollege voldoende. Dan blijven er alleen geniale studenten over. (…) Goede onderzoekers zijn niet bij voorbaat goede docenten." (Docent 1, wo C)

Ervaringen van docentinformanten laten zien dat er sprake is van (incidentele) wrijvingen met studenten van niet-westerse herkomst, zoals deze citaten illustreren:

> "Ik heb wel eens moeilijkheden gehad met Marokkaanse studenten. Een jongen die ik eruit moest sturen en een andere jongen die me heeft uitgescholden. Superbrutaal. Lak aan alles." (Docent 2, wo C)

> "Bij allochtone studenten zijn er veel kleine groepjes die geen anderen erbij laten. Ik ben streng en haal ze uit elkaar. Laatst waren er 2 meisjes die niet met anderen wilden werken (…) Ik moest ook een Marokkaanse jongen streng toespreken omdat hij zich niet goed gedroeg. Dat doe ik altijd zonder een onderscheid te maken tussen studenten. Maar deze jongen reageerde hier boos op. Waarschijnlijk was het lastig om zo'n reactie van een vrouw te krijgen." (Docent 3, wo C)

De meeste studentinformanten hebben zelf niet meegemaakt dat zij door hun docenten anders worden behandeld vanwege hun etnische afkomst. Deze geluiden horen zij wel in hun omgeving ("Ik heb wel eens gehoord dat docenten racistisch zouden zijn." Surinaamse student, wo C). Een van de studentinformanten heeft er wel ervaringen mee, en dit blijkt van invloed op zijn kijk op de desbetreffende docent:

> "Een allochtone klasgenote van me was erg ongeduldig en wilde per se het antwoord weten. De docent snauwde een beetje en zei het later uit te leggen. Daarna kwam er een vraag van een Nederlandse jongen en toen werd het wel uitgelegd. (…) Ik had het niet van die docent verwacht. Het geeft wel een rare nasmaak. Als je het vak haalt, hoef je die docent niet meer terug te zien." (Marokkaanse student, wo C).

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders

De begeleidingsstructuur op wo C bestaat uit twee onderdelen. Ten eerste zijn er de mentorgroepen, waarin studenten in groepen van vijftien door een derdejaars wegwijs worden gemaakt op de opleiding. In het mentoraat wordt ook aandacht besteed aan studievaardigheden. Vanuit de studentinformanten bezien verlopen contacten met mentoren wisselend succesvol. Sommige mentoren besteden meer aandacht aan hun studenten dan andere. Ook mentorinformanten zien verschillen in de manier waarop mentoren vorm geven aan hun bijeenkomsten. Zo vertelt deze mentorinformant:

> "Er waren andere mentoren die na 20 minuten klaar waren en dan de groep weg lieten gaan. Ik wilde de volle drie kwartier voor een bijeenkomst graag nuttig invullen voor de studenten door iets extra's te doen." (Mentor 1, wo C)

Ervaringen van mentorinformanten met studenten zijn over het algemeen goed. De mentorinformanten hebben vrij rustige groepen en studenten zijn ook gemotiveerd. Een mentor merkt dat de contacten met niet-westerse allochtone studenten wisselend zijn, niet altijd naar wens verlopen en dat dit ook verschilt per etnische herkomstgroep:

> "Ik merk dat studenten die uit Curaçao komen meer gemotiveerd zijn om te studeren (…) Je merkt dat ze serieus zijn, en dat ze hun werkstukken op tijd inleveren. Ze voldoen aan de aanwezigheidsplicht. Ik had met andere allochtone studenten best wel problemen, zoals redelijk veel keer niet aanwezig, werk laat inleveren en hoe vaak ze met smoesjes kwamen. Vergeleken met de Nederlandse studenten in de groep was het erger." (Mentor 2, wo C)

Ten tweede zijn er studieadviseurs die studenten die na de eerste tentamenperiode onvoldoende studieresultaten hebben gehaald, uitnodigen voor een gesprek. Dit is het enige moment dat het initiatief voor een gesprek afkomstig is van de studieadviseurs. Studentinformanten vinden het prettig om bij studieadviseurs hun verhaal kwijt te kunnen, maar adviseurs mogen zich in de ogen van studenten wel wat actiever opstellen. Zo laat een student weten:

> "De studieadviseurs hebben niet snel genoeg door waarom studenten studievertraging oplopen want ze kijken puur naar de cijfers. Ik heb bijvoorbeeld niets meer gehoord van de studieadviseur ondanks dat ik steeds een half punt tekort kwam." (Turkse student, wo C)

Het contact tussen studenten

Wo C probeert op verschillende manieren de opleiding minder massaal te maken en de binding tussen studenten te vergroten. Ten eerste zijn er de practica, waar in groepen van 60 studenten de leerstof wordt toegepast. Voor deze practica moeten studenten zichzelf inschrijven en aangeven welke werkgroep hun voorkeur heeft (naar dag en tijdstip). Ten tweede zijn er de eerder genoemde mentorgroepen, die door de opleiding worden samengesteld.

De practicumgroepen worden door studentinformanten niet als kleinschalig beschouwd. 60 studenten wordt als een behoorlijk aantal ervaren. Binnen een practicumgroep worden projectgroepen gemaakt van vier à vijf studenten. Men leert elkaar hier wel wat beter kennen, maar al met al worden de

practicumgroepen niet gezien als een middel om contacten te leggen. Ervaringen van betrokkenen suggereren dat contact leggen beter lukt binnen de mentorgroepen, hoewel groepjes deels ook in de loop van het jaar uit elkaar vallen. Deze studentinformant beschrijft dit proces als volgt:

> "Met drie studenten van mijn mentorgroepje heb ik nog goed contact. Een aantal is gestopt met de studie en de anderen zie ik niet meer. Ik heb geen speciale band met ze." (Turkse student, wo C)

Buiten formele settings weten studentinformanten hun medestudenten te vinden. Zij studeren samen en maken samen opdrachten. Studentinformanten die ouderejaars kennen, worden regelmatig voorzien van studeertips.

Uit verhalen van de studentinformanten blijkt dat zij voornamelijk omgaan met andere niet-westerse allochtone studiegenoten. Zij noemen als reden meer te delen met allochtone dan met autochtone studiegenoten. Regelmatig verwijzen zij naar een verschil in interesses, een andere manier van vrijetijdsbesteding ("de ene gaat naar een Turkse bruiloft, de andere gaat naar een borrel en een discotheek", Marokkaanse student, wo C) en een ander 'ritme' waarin niet-westerse allochtone studenten zitten ("Mijn vrienden gaan weinig uit of naar andere soorten uitgaansplekken, we gaan samen voetballen", Turkse student, wo C) . Ook bemerken zij dat niet-westerse allochtone studenten anders met studiegenoten omgaan als het gaat om zaken die betrekking hebben op de studie. Zo vertelt deze studentinformant:

> "Allochtone studenten zijn makkelijker in bijvoorbeeld het geven van aantekeningen, zijn daar vrijer in. Nederlanders zijn terughoudender en delen minder kennis. Dat is mijn ervaring, maar dat hoor ik ook van anderen." (Surinaamse student, wo C)

6.2.2 Interpretatie wo-cases

Op basis van het voorafgaande zijn twee mogelijke verklaringen voor het kleine verschil in studievoortgang op wo A het bieden van kleinschalig onderwijs en een relatief sterke sturing van studenten. De ervaringen van informanten suggereren dat de sociale integratie binnen de studentenpopulatie wordt bevorderd door het indelen van studenten in relatief kleine groepen die na ieder blok van acht weken van samenstelling veranderen. Studenten wisselen dus snel en vaak van groep waardoor men binnen korte tijd met veel verschillende studiegenoten te maken heeft. In een dergelijke leeromgeving lijken studenten meer open te staan voor samenwerking met studenten uit andere etnische groepen. Waarschijnlijk leren zij daardoor meer met en van elkaar. De uitkomsten doen vermoeden dat het bevorderen van sociale integratie een impuls is voor 'horizontale' academische integratie (het leerproces tussen studenten

onderling). Er lijkt verder een verband te zijn tussen 'verticale' academische integratie (het leerproces van studenten via docenten) en een sterke nadruk op professionalisering en onderwijskwaliteit van het docententeam. Docenten worden didactisch geschoold en afgerekend op hun onderwijsprestaties, wat getuigt van structurele aandacht vanuit de opleiding voor de kwaliteit van het primaire proces (het contact tussen student en docent). Bij het maken van hun lessen houden docenten rekening met de samenstelling van hun groep studenten. Vanwege het thematische en interdisciplinaire karakter van het onderwijs – docenten van verschillende disciplines verzorgen samen een blok – is de samenhang tussen vakken ook duidelijker, zowel voor docenten als studenten. Daarnaast beschikt wo A over een studieadviesapparaat dat zich richt op alle eerstejaars en niet alleen op de slecht presterende. Ook dit geeft aan dat de opleiding sterk betrokken is bij de ontwikkeling van al haar studenten.

Het effect van kleinschalig onderwijs ligt dieper dan alleen het verkorten van de afstand tussen docent en student. Het kan een basis zijn voor een leeromgeving waarbinnen alle studenten zich verbonden en betrokken voelen bij hun opleiding (grote opkomst bij activerende werkgroepen en de studievoortganggesprekken).

Hoewel er bij de opleidingen wo B en wo C pogingen worden gedaan om het onderwijs kleinschalig aan te bieden, lijkt het minder goed te lukken om studenten aan elkaar en aan de opleiding te binden. Wo B blijkt een opleiding waar er veel wordt gevraagd van de zelfstandigheid van eerstejaars en waar eerstejaars veelal individualistisch opereren. De afstand tussen studenten onderling wordt hierdoor minder goed overbrugd. Wo C laat groepsvorming op basis van etnische achtergrond zien, die samengaat met problemen tussen docenten en allochtone studenten en met minder tevredenheid van studenten over de studentbegeleiding.

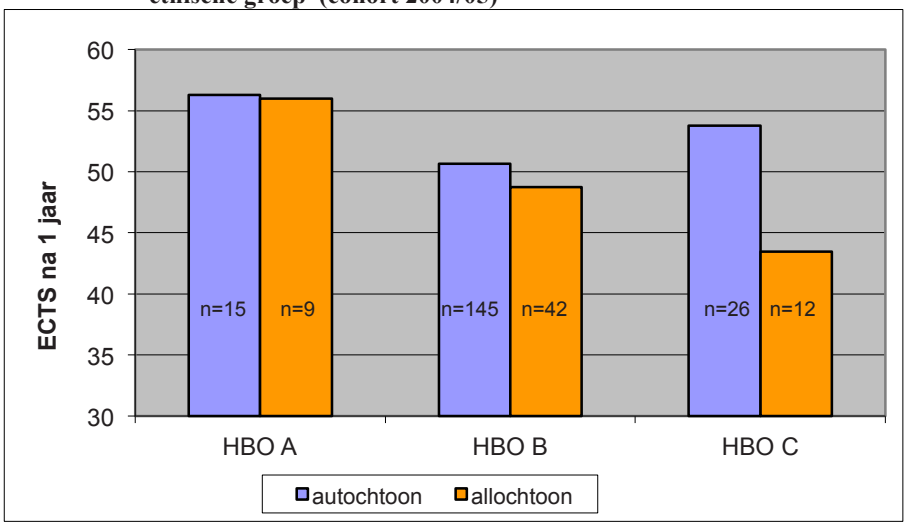
6.3 De leeromgeving van drie hbo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces

De vergelijking van drie hbo-opleidingen is gebaseerd op een studie van Severiens, Wolff en Rezai (2006) waarbij van een zevental hbo-opleidingen het aantal behaalde studiepunten van allochtone en autochtone eerstejaars studenten van cohort 2004/2005 naast elkaar is gezet. Hieruit bleek dat bij alle opleidingen autochtone eerstejaarsstudenten meer studievoortgang boeken dan niet-westerse allochtone eerstejaarsstudenten, maar tegelijkertijd is dit verschil bij de ene opleiding kleiner dan bij de andere opleiding (zie ook bijlage 2b).

Er zijn drie opleidingen geselecteerd als casestudies (figuur 6.2). Bij een opleiding Gedrag & Maatschappij (hbo A) bleek dit verschil met 0,25 ECTS minimaal. Bij een opleiding Commerciële Economie (hbo B) was dit verschil

wat groter: 2 ECTS. Bij een opleiding International Business and Languages (hbo C) was het studievoortgangsverschil met ruim 10 ECTS het grootst.

Figuur 6.2 Gemiddeld aantal behaalde studiepunten in het eerste jaar, per etnische groep (cohort 2004/05)



In tabel 6.2 staat een overzicht van de geïnterviewde personen (SLB-er staat voor studieloopbaanbegeleider):

Tabel 6.2 Overzicht van hbo-informanten naar opleiding

Opleiding	Opleidingsmanager	Docenten	Aantal studenten, herkomst
Hbo A: Oriënterende Propedeuse Gedrag en Maatschappij (0,25 ECTS verschil)	1	3 allen tevens SLB-er	3 Turks 1 Surinaams 1 Antilliaans
Hbo B: Commerciële Economie (2 ECTS verschil)	1	3 waarvan 2 tevens SLB-er	2 Surinaams 1 Pakistaans 1 Turks 1 Colombiaans
Hbo C: International Business and Languages (10 ECTS verschil)	1	3 waarvan 2 tevens SLB-er en tutor projectgroepen	2 Surinaams 1 Marokkaans 1 Kaapverdisch 1 Turks

In totaal is met 27 personen gesproken. De interviews zijn afgenomen in de periode november 2005-februari 2006.

6.3.1 De opzet en praktijk van het eerste jaar

De geselecteerde hbo-opleidingen hebben opvallend meer overeenkomsten dan de wo-opleidingen uit de vorige paragraaf wanneer je kijkt naar de georganiseerde contacten tussen staf en studenten en tussen studenten onderling. Een eerste overeenkomst is dat het eerste jaar van de opleidingen is opgedeeld in vier blokken van 10 weken, waarin zowel colleges, werkcolleges als projectgroepen verzorgd worden. Projectgroepen worden in de meeste gevallen ingedeeld door de opleiding. De opleidingen hanteren een roulatiesysteem waarbij studenten na één of twee kwartalen in een andere projectgroep komen te zitten. De doelen van het vormen van projectgroepen zijn: het leren samenwerken met anderen en het bekend raken met de verschillende rollen en verantwoordelijkheden binnen een team. Een projectgroep wordt begeleid door een tutor/docent die let op groepsprocessen. Er is een vakdocent voor vakinhoudelijke vragen.

Een tweede overeenkomst is dat alle opleidingen een centrale plaats ingeruimd voor studieloopbaanbegeleiding, een onderdeel dat zowel klassikaal als op individuele basis wordt aangeboden. Iedere student wordt gekoppeld aan een docent, die optreedt als studieloopbaanbegeleider. Deze overlegt met studenten over de studievoortgang en over de ontwikkeling van (beroeps)competenties. Ook komen meer oriënterende onderwerpen aan bod zoals studiekeuze, -specialisatie en beroepsmogelijkheden van de opleiding.

Tenslotte wordt de docentkwaliteit op vergelijkbare manieren bewaakt. (Aanstaande) docenten moeten minstens hbo geschoold zijn en mogen pas lesgeven als zij een didactische aantekening (lesbevoegdheid) hebben, of die binnen twee à drie jaar na aantreden behalen. Verder vindt er intervisie plaats tussen docenten (zowel in hun rol van docent als in die van tutor of studieloopbaanbegeleider) en zijn er studentevaluaties. Ook is er het instrumentarium gericht op professionalisering van zowel vakinhoudelijke als competentiegerichte (bijvoorbeeld studieloopbaanbegeleiding) trainingen en cursussen.

1. Opleiding hbo A (minimale verschillen in studievoortgang)

Hbo A (een gezamenlijke propedeuse van de opleidingen Culturele en Maatschappelijke Vorming, Pedagogie, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening) heeft tijdens de uitvoering van onze casestudy een eerstejaarsinstroom van ongeveer 140 studenten, waarvan naar schatting een kwart van niet-westerse afkomst is.

In het eerste jaar van hbo A ligt, zeker in het eerste deel, de nadruk op het keuzeproces voor het verdere verloop van de opleiding. Zowel een meerderheid van de docent- als van de studentinformanten ziet deze opzet duidelijk terug in praktijk.

Volgens de manager van hbo A wordt in de opleiding op verschillende manieren aandacht besteed aan de etnisch diverse samenstelling van de studentenpopulatie. Ten eerste via een studentgerichte, individuele aanpak, waarbij het uitgangspunt is dat iedere student met een eigen specifieke achtergrond de opleiding binnenkomt. Ten tweede krijgen studenten met een buitenlandse vooropleiding en Antilliaanse/Arubaanse studenten extra begeleiding en uitleg (bijvoorbeeld over hoe studieloopbaanbegeleiding werkt en waarom er veel moet worden samengewerkt). Ten derde is er taalondersteuning voor wie dat nodig heeft.

Het contact tussen studenten en docenten
De opleiding is directief in de formele contacten die studenten en docenten met elkaar hebben. Studenten moeten bij een groot aantal vakken minstens 80% van de projectgroepen present zijn. Ook moeten zij sommige vakken opnieuw volgen na afwezigheid bij drie of meer projectgroepsessies. Deze opzet ontlokt een docentinformant de uitspraak:

> "We zorgen goed voor onze studenten. Veel begeleiding en veel contacturen." (Docent 1, hbo A)

Docentinformanten van hbo A houden er in hun contacten met studenten op verschillende manieren rekening mee dat zij te maken hebben met een etnisch diverse, samengestelde groep. Zij laten materiaal aansluiten bij de belevingswereld van studenten en ze zijn zich bewust van de rol die communicatie speelt. Een aantal docentinformanten heeft als uitgangspunt dat studenten moeten kunnen communiceren zoals men dat 'in Nederland gewend is'. Sommige studenten van allochtone herkomst hebben dit volgens deze docenten onvoldoende onder de knie en moeten dit aangereikt krijgen. Docentinformanten begeleiden dit leerproces, waarbij zij rekening houden met 'de manier van communiceren van allochtone studenten' en ook 'de betrekkelijkheid inzien van de westerse manier van communiceren'. Docentinformanten bemerken bijvoorbeeld dat niet-westerse allochtone studenten vaker vragen stellen ("omdat ze denken dat jij alles weet", Docent 1, hbo A), dat vooral doen in een informele context, en meer schroom hebben om de docentenkamer binnen te lopen. Docenten proberen daarom zo bereikbaar mogelijk te zijn (een punt dat straks terugkomt bij het thema studiebegeleiding). Ook worden in cultureel heterogene projectgroepen grotere niveauverschillen gesignaleerd als het gaat om begripsvorming. Docentinformanten moeten hierdoor beter opletten of iedereen het nog kan volgen:

> "Ik had een cultureel homogene en een cultureel heterogene groep. Je merkt dat je als docent in een heterogene groep moet gaan differentiëren. Er rekening mee moet houden dat de een toch wel op een ander niveau zit

> dan de ander. (…) Je bent het proces meer aan het bewaken en moet het soms in stapjes breken, het niveau aanpassen." (Docent 2, hbo A)

Voor docentinformanten betekent rekening houden met niet-westerse allochtone studenten niet dat zij tornen aan de kwaliteit van de opleiding. Deze moet op peil blijven:

> "Het gaat erom dat je je bewust bent van hun situatie, waar die afwijkt. Als je dan ergens tegenaan loopt, daar dan ook voor openstaat en een oplossing biedt, maar wel respect blijft houden voor de cultuur. Zonder afbreuk te doen aan het niveau van de opleiding." (Docent 1, hbo A)

Studentinformanten van hbo A zijn tevreden over hun docenten. Ze typeren hen als 'goed' , 'benaderbaar', 'behulpzaam' en 'betrokken'. Er zijn docenten die de stof aantrekkelijk maken en creatief zijn in hun lessen (sommige worden daarentegen ervaren als 'laks', of als te eenzijdig in hun manier van lesgeven, bijvoorbeeld als zij naast hun docentschap ook elders in het veld werken, en het alleen maar over de praktijk hebben). Studentinformanten zijn ook tevreden over hun docenten vanwege hun persoonlijke benadering:

> "Docenten groeten je en ze maken altijd een babbeltje met je als je ze op de gang tegenkomt. Ze zijn erg sociaal. Ik kan ook met veel dingen naar ze toe, ze hebben begrip voor je situatie." (Turkse student 1, hbo A)

Studenteninformanten maken niet mee dat docenten niet-westerse allochtone en autochtone studenten verschillend behandelen. Een enkele student vindt dat in lessen waarin de multiculturele samenleving ter sprake komt, teveel nadruk wordt gelegd op problemen, met name als het gaat over de islam (onderdrukking van de vrouw, Theo van Gogh, hoe om te gaan met een cliënt die geen hoofddoekdragende hulpverlener wil).

Een aantal studentinformanten heeft een docent van Antilliaanse herkomst en/of een docent van Turkse herkomst. Deze informanten vinden het een goed signaal dat er ook allochtone docenten zijn. Zij vervullen een voorbeeldfunctie, zowel voor allochtone als autochtone studenten. Verder merken informanten nauwelijks verschil in de manier waarop docenten van allochtone of autochtone herkomst lesgeven.

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders

Op hbo A probeert men zo vroeg mogelijk studieloopbaanbegeleiding op maat te bieden door studenten in het eerste kwartaal de opdracht te geven een biografie en een brief aan hun SLB-er te schrijven. Hierin staat wat een SLB-er moet weten om een student zo goed mogelijk te begeleiden. Studieloopbaanbegeleiders hebben met individuele studenten twee gesprekken

per blok in het eerste en tweede kwartaal en daarna één gesprek per kwartaal. Er zijn twee à drie klassikale begeleidingssessies per kwartaal.

De manager van hbo A laat weten dat de opleiding in haar studiebegeleiding extra aandacht heeft voor allochtone studenten:

> "Omdat allochtone studenten zich wat meer op de achtergrond houden, moeten SLB-ers ervoor zorgen altijd bereikbaar te zijn, de drempel zo laag mogelijk te houden om naar ze toe te komen. En als SLB-er moet je ervoor zorgen dat allochtone studenten het idee hebben dat ze gezien worden en ook dat ze voor vol worden aangezien." (manager, hbo A)

Studieloopbaanbegeleiders willen zoveel mogelijk weten over de achtergrond van hun studenten, zodat zij hun studeren binnen een context kunnen plaatsen. Zo weten zij ook wat kwetsbare punten voor studenten zijn:

> "Ik wil graag weten hoe ze studeren, hebben ze er moeite mee, welke vooropleiding hebben ze gedaan, en verder alle belemmeringen voor hun studie." (Docent 3, hbo A)

> "Ik wil weten van welke school ze komen, de voorgeschiedenis van hun vooropleiding, met welke vakken ze moeite hadden, welke vrienden ze hebben, hoe de ouders tegenover hun studie staan, welk beeld ze hebben van hun toekomst." (Docent 2, hbo A)

Over de studieloopbaanbegeleiding zijn studentinformanten zeer tevreden. Studenten voelen zich door SLB-ers serieus genomen waardoor studenten op hun beurt open staan voor de wijze waarop zij gecoacht worden. SLB-ers besteden veel aandacht aan het (verder) ontwikkelen van competenties en confronteren studenten op een constructieve manier met hun tekortkomingen en treden ook sturend op, indien nodig. Deze twee studentinformanten vertellen:

> "Bij mij heeft mijn SLB-er mij gemotiveerd. Ze gaf me een schop onder mijn kont als ik iets moest inleveren. Zij heeft me ook een spiegel voorgehouden en me laten zien dat de motivatie in mijzelf zit." (Antilliaanse student, hbo A)

> "Ik heb wel een hele goede SLB-coach, dat is wel motiverend. Ze wil dat we nadenken over de opdrachten. En we moeten opdrachten inleveren. Als niemand me dwingt, dan doe ik het niet." (Turkse student 2, hbo A)

Het contact tussen studenten

Studentinformanten ervaren weinig problemen in de omgang met studiegenoten. De meeste voelen zich thuis, of zoals deze student het uitdrukt:

> "Mijn studiegenoten zijn niet alleen mijn klasgenoten, maar ze zijn meer vrienden" (Turkse student 3, hbo A).

Met betrekking tot het samenwerken in projectgroepen, die in omvang variëren van vier tot acht studenten, zijn informanten over het algemeen tevreden. Een student merkt op dat dit wel afhankelijk van de groep is: in de ene groep verloopt de samenwerking beter dan in de andere groep.

De manager en docentinformanten constateren een onderscheid naar etnische herkomst tussen de situatie binnen en buiten de klas. Binnen de klas werken studenten veelal in door de opleiding ingedeelde groepen samen waardoor de groepen etnisch heterogeen zijn. Buiten de klas is dat anders en zoeken niet-westerse allochtone en autochtone studenten elkaar weer op.

Hoewel een enkele studentinformant bovenstaand beeld bevestigt, ervaren de meeste studentinformanten dit anders. Zij merken weinig van groepsvorming. De meeste van hen trekken zowel binnen als buiten de lessituatie op met studiegenoten uit verschillende etnische groepen en de gesprekken gaan over van alles en nog wat:

> "Ik ga om met autochtone en allochtone studenten. We gaan uit eten, wat drinken, in een tussenuur buiten zitten, of met z'n allen naar een café. We praten over van 'hoe zit dat bij jullie? Waarom mag je dat dan niet eten?'. (…) En ze vragen je ook over vooroordelen uit de media enzo, dan kun je het uitleggen. Dat vind ik goed van hen. Maar we praten ook over de studie en over alledaagse dingen." (Turkse student 1, hbo A)

2. *Opleiding hbo B (opleiding met 2 ECTS verschil in studievoortgang)*

Hbo B heeft een instroom van rond de 300 eerstejaarsstudenten. Het aandeel niet-westerse allochtone studenten wordt geschat op ongeveer een vijfde. Hbo B richt zich in het eerste jaar sterk op het verwerven van (basis)kennis en selectie. Het streven is een groep tweedejaars over te houden die het niveau aankan en de juiste studiekeuze heeft gemaakt. Het management en de docenten hebben de indruk dat het eerste jaar te makkelijk is, waardoor het selectiemoment (uitval) uitgesteld wordt tot het tweede jaar. Regelmatig horen zij geluiden van studenten dat er te weinig uitdaging is of dat studenten er wel 'een tweede studie bij hadden kunnen doen'. Studentinformanten vinden de leerstof 'goed te doen'.

Op hbo B concentreert extra aandacht voor niet-westerse allochtone studenten zich rond taalondersteuning. Het management en docenten vinden dit afdoende omdat de opleiding individueel gericht is, waardoor specifieke noden van niet-westerse allochtone studenten vanzelf naar boven komen, bijvoorbeeld in gesprekken met de studieloopbaanbegeleider.

Het contact tussen studenten en docenten
De meeste docentinformanten van hbo B doen moeite om in hun lesgeven de student centraal te stellen. Zo lopen voor de ene docent de rollen van studieloopbaanbegeleider en docent door elkaar heen en differentieert een andere docent zijn benadering van individuele studenten ("Sommige studenten willen dat je achter hun broek aanzit, andere willen meer zelfstandig zijn.", docent 1, hbo B). Docentinformanten ervaren over het algemeen nauwelijks dat hun contacten met autochtone studenten anders zijn dan met niet-westerse allochtone studenten. Wel bemerken zij dat die laatste groep gemotiveerder, meer gevoelsmatig en spontaner is en vaker de discussie aangaat. Niet alleen binnen de klas, maar ook daarbuiten. De aanwezigheid van niet-westerse allochtone studenten wordt niet als problematisch gezien:

> "De toename van het aantal allochtone studenten is een welkome ontwikkeling waar we blij mee moeten zijn." (Docent 2, hbo B).

De manager van hbo B signaleert daarentegen wel omgangsproblemen tussen enkele docenten en allochtone studenten:

> "Sommige allochtone jongens gaan respectloos om met vrouwelijke docenten. Ze respecteren hun autoriteit niet." (opleidingsmanager, hbo B)

Studentinformanten beschrijven hun contacten met docenten als 'kil', 'stroef', in de beschrijving van een enkeling als 'wereldvreemd'. Regelmatig voelen studentinformanten zich ongelijk behandeld door docenten. Zo verhaalt een aantal studenten over moeizame pogingen om een hoger tentamencijfer te krijgen. Een voorbeeld:

> "Twee Nederlandse jongens kregen het in een kwartier voor elkaar en een Kaapverdische jongen heeft de hele dag erom moeten zeuren. Je wilt niet zeggen dat het racisme is, maar het lijkt er wel op." (Surinaamse student, hbo B)

Studenten voelen zich lang niet altijd serieus genomen door docenten en hebben het idee dat zij niet als volwaardig worden gezien. In de ogen van studenten reageren docenten ook niet adequaat op bepaalde situaties:

> "Laatst vertelde een docent in de klas dat hij een vrouw met een burka zag en dat hij daarvan schrok. Dan reageren studenten tegen mij van 'oh, moslimterrorist'. Ja, daar reageer ik gewoon niet op. Ze zien dat ik het niet leuk vind, want ik lach niet. De docent moet dan niet meelachen, maar ingrijpen." (Pakistaanse student, hbo B)

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders
Studieloopbaanbegeleiders hebben ieder blok één individueel gesprek per student en er zijn twee à drie klassikale begeleidingssessies per kwartaal.

Docentinformanten beschouwen studieloopbaanbegeleiding als een goede methode om de studievoortgang van studenten te bevorderen, onder meer omdat het hen de gelegenheid geeft om meer informatie over hun studenten te achterhalen.

> "Bij SLB vind ik het wel belangrijk dat een student me op de hoogte stelt van zaken die zijn studievoortgang kunnen beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld privé- of leerproblemen." (Docent 1, hbo B)

Studentinformanten ervaren dat SLB-ers beter te benaderen zijn dan docenten. Deze lage drempel geeft hen het gevoel dat de contacten meer op de persoon zijn gericht, waardoor studenten zich bij SLB-ers meer als 'student' dan als 'nummer' voelen behandeld. Er is wel enige kritiek van organisatorische aard omdat er te weinig tijd wordt ingepland voor de individuele SLB-gesprekken (ongeveer 10 minuten). Volgens een van de studentinformanten kan dit nadelig uitwerken voor allochtone studenten:

> "Dan heb je niet genoeg tijd om los te komen en je vrij te voelen, vooral wanneer de mentor autochtoon is." (Pakistaanse student, hbo B)

Het contact tussen studenten
Studenten van hbo B krijgen drie dagen in de week colleges en worden geacht één dag te besteden aan projecten. Deze projectgroepen bestaan uit vier à vijf studenten. Aanwezigheid is bij de groepsopdrachten verplicht, bij colleges niet.

Op hbo B wordt door de staf een sterke scheiding waargenomen tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten, zowel binnen als buiten de klas. Het valt de manager op dat vooral allochtone groepen sterk naar elkaar toe trekken. Het vormen van groepen lijkt voor geïnterviewde docenten niet echt een probleem omdat zij er geen last van ondervinden in de les. Studentinformanten ervaren eveneens een sterk groepsvormingsproces naar etnische afkomst. Tot op zekere hoogte heeft men contact met elkaar, maar de omgang tussen de groepen verloopt bij tijd en wijle stroef, zoals deze student vertelt:

> "Met autochtone studenten, als je zegt 'ja, ik ga dit en dat doen', dan zeggen ze 'oh, ga je zeker shoarma eten'. Een of twee keer is het grappig maar na een tijdje wordt het gewoon vervelend. (…) Vorig jaar zaten we met vier allochtonen in dezelfde groep en bij peer-assessments beoordeelden we elkaar goed en we kregen ook hetzelfde cijfer. Maar later zaten wij bij Hollanders in de groep en zij gaven ons slechte

> beoordelingen, terwijl wij meer hadden gedaan dan zij. Tegen jou doen ze normaal maar achter je rug om… Ik noem ze huichelaars. (…) Er zijn ook veel autochtonen die normaal doen en waar ik wel goed mee kan samenwerken. Maar de slechte ervaringen onthoud je makkelijker." (Surinaamse student, hbo B)

> "Ik ga anders met Nederlandse studiegenoten om. Ik ben wat voorzichtiger, ben bang dat ze me verkeerd begrijpen of dat ze zich beledigd voelen, als je een grap maakt over Nederlanders. Je kan niet alles tegen hun zeggen. Bij allochtonen voel ik me meer op mijn gemak." (Turkse student, hbo B)

3. Opleiding hbo C (opleiding met 10 ECTS verschil in studievoortgang)

Hbo C heeft ruim 100 eerstejaars. Rond de helft daarvan is van niet-westerse herkomst. Ongeveer 80 procent van de instroom bestaat uit vrouwen. Projectgroepen bestaan uit groepen van 6 tot 8 studenten.

De opzet van hbo C kenmerkt zich door een sterke nadruk op zelfstandigheid, zelfsturing en competentieontwikkeling (bijvoorbeeld 'samenwerken'). Dit is ook het didactische uitgangspunt van de opleiding. Dit concept wordt van meet af aan toegepast. Een aantal studenten heeft moeite met de omschakeling van leren op de middelbare school naar studeren op hbo C:

> "Ze zeggen wel dat als je naar de bovenbouw van de havo gaat het allemaal zelfstandiger wordt, maar je wordt toch beter begeleid dan op het hbo. Ik voelde me echt aan mijn lot overgelaten." (Surinaamse student, hbo C)

Met uitzondering van bijeenkomsten in het kader van studieloopbaanbegeleiding, is er voor de andere opleidingsonderdelen geen aanwezigheidsplicht. Bij projectgroepen wordt er bijvoorbeeld vanuit gegaan dat studenten hierin hun eigen verantwoordelijkheid nemen ("de aanwezigheidsplicht is impliciet", aldus de opleidingsmanager).

De aandacht voor diversiteit is volgens de opleidingsmanager van hbo C door het hele jaar verweven. Ten eerste omdat het een internationale opleiding betreft, die ook studenten vanuit het buitenland trekt, en ten tweede vanwege het grote aantal niet-westerse allochtone studenten op de opleiding. Concrete aandacht voor diversiteit is er in de vorm van extra taalondersteuning en in lessen over cultuurverschillen.

Het contact tussen studenten en docenten
Docenten kunnen zich in principe vinden in de nadruk die de opleiding legt op competentiegericht leren en het zelfsturend vermogen van studenten. Tegelijkertijd vindt een aantal van hen dat deze nadruk te sterk is aangezet. Docenten hebben te weinig mogelijkheden om studenten bij te sturen, zoals onderstaande docenten verwoorden:

> "Ik vind dat studenten meer kennis en instructie nodig hebben, terwijl het accent meer ligt op zelf doen en zelf zoeken. En ik zie dat daar vaak iets spaak loopt omdat ze niet zelfstandig genoeg zijn of omdat ze gewoon niet voldoende kennis hebben" (Docent 1, hbo C)

> "Ik vind dat je eerst een basis moet hebben om zelfstandig aan het werk te gaan. Dat wordt wel eens vergeten. Meteen in groepswerk, ga maar een marktanalyse doen, geen idee waar ze het vandaan moeten halen. Ze zijn de eerste weken nog zo aan het zoeken naar zichzelf en hoe het allemaal in elkaar zit." (Docent 2, hbo C)

Ook de opleidingsmanager is van mening dat wellicht teveel wordt gevraagd van de zelfstandigheid van studenten. Zo is de verhouding tussen reguliere lesuren en projectlessen (waarin studenten veel onderling moeten samenwerken) in haar ogen scheef komen te liggen:

> "In het eerste jaar is er heel veel zelfstudie. Docenten en studenten zouden meer contacturen moeten hebben." (Opleidingsmanager, hbo C)

Docentinformanten willen naast de formele contacten ook betrokken zijn bij de algehele ontwikkeling van hun studenten. In de ervaring van een aantal zijn niet-westerse allochtone studenten wat meer afwachtend, wat onzekerder en hebben zij meer behoefte aan feedback.

Studentinformanten van hbo C zijn wisselend tevreden over hun docenten. Een aantal wordt omschreven als 'betrokken', 'benaderbaar', 'inspirerend' en 'motiverend'. Dit wordt vooral gezegd over tutoren, de docenten die projectgroepen begeleiden. Studentinformanten hebben te maken met docenten die zij goed vinden en docenten die zij minder goed vinden. Zo vertelt deze studentinformant:

> "Er is een leraar die echt mijn favoriet is, hij is ook echt een goede leraar. Maar er zijn ook sommige leraren die hebben echt zoiets van: 'Als je niet luistert dan moet je dat zelf weten want dan haal je het niet.' (…) Docenten motiveren je niet echt, want ze zijn niet echt bezig met jou werk. Daar zijn teveel mensen voor, het is niet echt meer individueel. Er

> wordt niet echt op jou persoonlijk gelet." (Surinaams-Javaanse student, hbo C)

Studentinformanten hebben niet meegemaakt dat docenten niet-westerse allochtone studenten anders behandelen dan autochtone studenten. Docenten gaan met alle studenten hetzelfde om, ongeacht hun etnische afkomst.

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders
Studieloopbaanbegeleiders hebben in het eerste blok twee individuele gesprekken per student, in de overige blokken één. Daarnaast is er per blok zeven uur gereserveerd voor begeleiding van groepen, met daarbinnen aandacht voor individuele studenten. Docentinformanten wijzen erop dat niet-westerse allochtone studenten een ander soort begeleiding nodig hebben, zoals deze docentinformant verwoordt:

> "Ik geef allochtone studenten meer aandacht door ze uitgebreider te informeren over bestaande mogelijkheden. En ik vraag vaker na of ze inderdaad bij een decaan zijn geweest. Informeren hoe het staat met bepaalde opgaven." (docent 2, hbo C)

Studentinformanten van hbo C zijn tevreden over hun studieloopbaanbegeleiders. Zij ervaren dat zij geïnteresseerd zijn in de achtergrond van studenten. Zo kunnen zij studieprestaties van hun studenten ook in perspectief plaatsen zoals deze student heeft meegemaakt:

> "Je kunt bij je SBL-er terecht met dingen waar je mee zit, dingen die je hebt meegemaakt bijvoorbeeld in je familie. Vorig schooljaar was mijn opa overleden. Op dat moment had ik tentamens. Alles wat ik had geleerd kon ik niet meer plaatsen. Dat heb ik toen echt gemeld bij mijn studieloopbaanbegeleider, gesprekken gevoerd en dan merk je gewoon zelf dat het beter gaat." (Marokkaanse student, hbo C)

Studentinformanten hebben niet de indruk dat niet-westerse allochtone studenten door de studieloopbaanbegeleider anders worden benaderd of behandeld dan autochtone studenten.

Het contact tussen studenten
Onder de staf van hbo C bestaan diverse beelden over de omgang tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. Enkelen hebben de indruk dat er gemengde groepen zijn, anderen benadrukken dat niet-westerse allochtone en autochtone studenten meer naar elkaar toe trekken, zowel in als buiten de klassensituatie. Ook onder studenteninformanten zijn er diverse beelden. In hun ogen heeft dat te maken met de klas. In de ene klas trekken niet-westerse allochtone en autochtone studenten meer naar elkaar toe dan in de andere klas:

> "Bij mij in de klas hebben we sterke groepsvorming van allochtone en autochtone studenten. Ook tijdens pauzes gaat iedereen naar zijn groepje. Autochtone en allochtone studenten zitten dan in groepen. Het is niet zo dat we elkaar niet mogen of zo maar misschien is het een soort instinct." (Marokkaanse student, hbo C)

> "In mijn groepje zitten twee Turkse meiden, een Molukse, een Chinese, twee Nederlandse, een Antilliaanse, een Kaapverdisch/Surinaamse. We praten met elkaar over alles. We helpen elkaar ook met de studie. Je krijgt wel leuke inzichten in alle culturen, ook in de Nederlandse" (Turkse student, hbo C).

Groepsvorming wordt door studentinformanten over het algemeen niet als probleem ervaren met betrekking tot de studie. Zij hebben niet de indruk dat de samenstelling van de groep studenten waarmee zij samenwerken bijvoorbeeld van invloed is op hun studievoortgang.

6.3.2 Interpretatie hbo-cases

Op hbo A zijn de verschillen in studievoortgang tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten minimaal. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn de relatief sterke sturing (veel (verplichte) contacturen) en de sociale betrokkenheid binnen de opleiding. In contacten tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten staan persoonlijke benadering en aandacht centraal. Zo wordt de voorgeschiedenis, waaronder de vooropleiding, in relatie gebracht met huidige studievorderingen. Dit lijkt zowel de academische als sociale integratie ten goede te komen. Docenten zijn zich ervan bewust, zowel in hun rol van docent als van studieloopbaanbegeleider, dat studievoortgang geplaatst moet worden binnen de sociale context waarin studenten zich bevinden. Niet-westerse allochtone studenten ondervinden nauwelijks hinder van hun etnische afkomst in de interactie met docenten of studiegenoten. Zij gaan zowel binnen formele als informele settings om met allochtone en autochtone studiegenoten. Als er gesproken wordt over multiculturele onderwerpen, dan is de toonzetting informatief en de basishouding geïnteresseerd.

De aandacht voor diversiteit in de vorm van extra begeleiding voor studenten met een buitenlandse of een op de Antillen/Aruba gevolgde vooropleiding, kan geplaatst worden onder de noemer 'sociale betrokkenheid'. De opleiding realiseert zich blijkbaar dat studenten uit een andere onderwijstraditie opstartproblemen kunnen ondervinden. Door deze extra begeleiding maakt de opleiding zich mede verantwoordelijk voor een goede overgangsfase van vooropleiding naar opleiding.

Hbo C is de opleiding met de grootste studievoortgangverschillen, maar lijkt in een aantal opzichten sterk op hbo A, zoals de betrokkenheid van staf bij studenten en het belang dat wordt gehecht aan de achtergrond van studenten. Er is enigszins sprake van groepsvorming langs etnische lijnen, maar dit wordt door studentinformanten niet als probleem ervaren. De vraag is nu waarom, ondanks deze overeenkomsten, de verschillen op hbo C zo groot zijn. Een mogelijke oorzaak is de sterke nadruk op zelfsturing bij hbo C. Het is van de drie hbo-casestudies de opleiding met de minste aanwezigheidsplicht voor colleges en groepswerk. De studentinformanten kunnen goed overweg met studiegenoten, docenten en studieloopbaanbegeleiders, maar de cijfers tonen aan dat niet-westerse allochtone studenten in academisch opzicht minder goed presteren dan hun autochtone studiegenoten. De situatie op hbo C wijst in de richting dat een goede sociale integratie niet automatisch leidt tot een goede academische integratie. Als de onderwijsopzet zou werken als bedoeld, dan zouden studenten het leerproces oppakken, daar waar docenten hen handreikingen hebben gedaan. Maar waarschijnlijk gebeurt dit 'oppakken' bij niet-westerse allochtone studenten in mindere mate dan bij autochtone studenten.

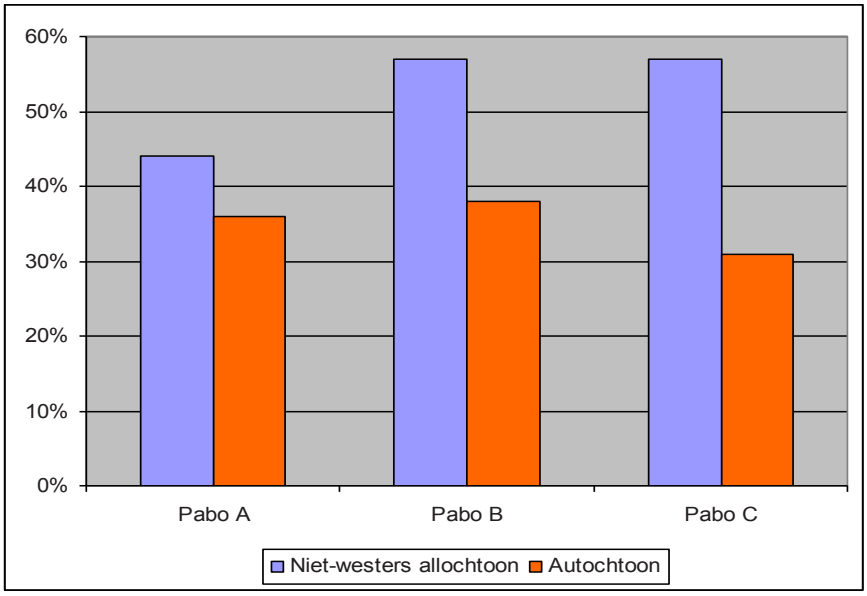
Op hbo B verlopen contacten van allochtone studentinformanten met docenten en autochtone studiegenoten relatief stroef. Niet-westerse allochtone studenten typeren hun docenten als afstandelijk. Enkele typeringen van docentinformanten over studenten ('praatjesmakers', 'extravert', 'oppervlakkig', 'mondig') wekken de indruk dat er op hbo B een meer competitieve dan coöperatieve sfeer heerst en studenten erg op zichzelf gericht zijn. De combinatie van afstandelijke docenten en competitieve medestudenten lijkt er toe bij te dragen dat studenten zowel binnen als buiten de klas eerder geneigd zijn zich naar het bekende, en dus naar studenten met eenzelfde achtergrond, toe te trekken. Mogelijk ontstaat er hierdoor ook een 'zone van onzekerheid' waarbinnen studenten de ruimte krijgen om een andere behandeling door docenten of studiegenoten te interpreteren als ongelijke behandeling.

Ondanks deze problematische sfeer zijn studievoortgangverschillen tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten kleiner op hbo B dan op hbo C. De vraag is wat hier de oorzaak van zou kunnen zijn. Het kleinere studievoortgangverschil op hbo B wordt wellicht veroorzaakt door a) de nadruk op kennisoverdracht in het eerste jaar waardoor het voor studenten duidelijk is wat zij moeten doen, b) door meer contacturen met docenten dan bij opleiding C en c) het volgens alle geïnterviewden relatief gemakkelijke niveau van het eerste jaar.

6.4 De leeromgeving van drie pabo-opleidingen in relatie tot verschillen in studiesucces

In een studie van Severiens, Wolff, Meeuwisse, Rezai en De Vos (2008) naar uitval onder niet-westerse allochtone pabo-studenten is een negental pabo-opleidingen met elkaar vergeleken op basis van uitval binnen drie jaar. Op alle opleidingen was de gemiddelde uitval binnen drie jaar over de cohorten 2000-2004 onder niet-westerse allochtone studenten hoger dan onder autochtone studenten, maar het uitvalverschil op de ene opleiding bleek kleiner dan op de andere opleiding (zie bijlage 2c). Uit deze opleidingen zijn drie pabo's geselecteerd voor de casestudies (figuur 6.3). Pabo A is geselecteerd omdat hier het uitvalverschil het kleinst was (acht procent), bij pabo B was het verschil gemiddeld (19 procent). Pabo C is uitgekozen omdat op deze opleiding het grootste uitvalverschil tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten werd aangetroffen (26 procentpunten). Opvallend is overigens ook dat de uitval van niet-westerse allochtone studenten op pabo A veel lager is dan bij de andere twee casestudies.

Figuur 6.3 Uitval binnen drie jaar naar pabo opleiding en etnische afkomst (gemiddelde cohorten 2000-2004)



Bron: Hbo-raad, bewerking: RW

In tabel 6.3 staat een overzicht van geïnterviewde personen. In totaal is gesproken met 30 informanten. De interviews zijn afgenomen in de periode maart – juni 2007.

Tabel 6.3 Overzicht van pabo-informanten naar opleiding

Opleiding	Opleidingsmanager	Docenten	Stage coördinator	Aantal studenten, herkomst
Pabo A (klein uitvalverschil)	1	2	1	1 Egypt/Indisch/Nederlands 1 Marokkaans 1 Surinaams 3 autochtoon
Pabo B (gemiddeld uitvalverschil)	1	2	1	1 Marokkaans 1 Indisch 1 Egyptisch/Nederlands 3 autochtoon
Pabo C (groot uitvalverschil)	1	2	1	2 Marokkaans 1 Turks 3 autochtoon

6.4.1 De opzet en praktijk van de eerste twee studiejaren

Ten tijde van het onderzoek vertoont de opleidingsopzet van de drie bestudeerde opleidingen veel overeenkomsten. Dit komt mede door landelijk gemaakte afspraken betreffende de gewenste startbekwaamheid van pas afgestudeerde pabo-studenten.

Op alle drie de opleidingen zijn de eerste twee studiejaren gericht op kennisoverdracht en oriëntatie. Studenten maken een start met de ontwikkeling van hun docentprofiel (wat voor leerkracht willen zij worden?) en moeten reflecteren op hun studie-inspanningen. Aan het begin van het eerste jaar worden zij getoetst op een aantal basisvaardigheden, waarvan taal en rekenen/wiskunde de belangrijkste zijn. Als zij de toets niet halen, moeten zij zich in de loop van het jaar deze vaardigheden voldoende eigen maken, waarna zij wederom worden getoetst. Bij goed gevolg mogen zij op de opleiding blijven.

Het studiejaar is ingedeeld in twee semesters (elk bestaande uit twee perioden van tien weken), met aan het eind van iedere periode een toets (tentamens, werkstukken, assessments, etc.). In het eerste jaar wordt ook begonnen met stages.

De opleidingen stellen de klassen samen waarin vakmodules of kennisvakken worden gegeven. Tevens verdelen zij studenten over kleinere groepen die wekelijks bij elkaar komen in het kader van studieloopbaanbegeleiding. Het indelen van groepen wordt dus niet aan de studenten overgelaten.

Studenten worden individueel begeleid door een studieloopbaan-begeleider. Deze houdt vorderingen en profielontwikkeling bij en beoordeelt ze via een portfolio en/of persoonlijk ontwikkelingsplan.

(Etnische) diversiteit wordt door management en docenten als een belangrijk thema gezien vanwege de grootstedelijke context waarbinnen de opleidingen zich bevinden. In alle drie de cases komt diversiteit dan ook op een of andere manier aan bod. Zo zijn er vakken als Intercultureel Onderwijs of Levensbeschouwing, waarin etnische, culturele en religieuze diversiteit centraal staan, zijn er themabijeenkomsten rond 'identiteit' en 'diversiteit' voor zowel studenten als docenten, en wordt benadrukt dat het voor studenten van belang is om op zoveel mogelijk verschillende scholen (zwart, wit, gemengd) stage te lopen.

De opleidingen deden op het moment van het veldonderzoek mee aan projecten om het beroep van leerkracht binnen allochtone gemeenschappen te promoten en leverden inspanningen om meer docenten van allochtone afkomst op de opleiding te krijgen (maar dit bleek weerbarstige materie, onder andere vanwege vacaturestops en/of problemen bij de werving).

De praktijk van de eerste twee studiejaren komt voor de drie pabo-opleidingen op een aantal punten overeen. In de eerste plaats worden door opleidingsinformanten (opleidingsmanagers en docenten) dezelfde achtergronden genoemd voor de hogere uitval onder allochtone studenten. Zo wordt verwezen naar een aantal algemene risicofactoren die volgens hen vaker onder allochtone studenten voorkomen. Voorbeelden zijn mbo'ers met onvoldoende basiskennis (taal en rekenen) en ontoereikende studievaardigheden (plannen en organiseren), of een thuissituatie die moeilijk is te combineren met de studie. Studenten op wie deze kenmerken betrekking hebben, zijn in de ogen van de opleidingsinformanten sterker vertegenwoordigd onder allochtone dan onder autochtone studenten. Opleidingsinformanten noemen ook uitvalfactoren die meer specifiek lijken op te gaan voor allochtone studenten, zoals een te weinig actieve en assertieve houding, terwijl juist een actieve en assertieve opstelling wordt verwacht, met name op stageplekken.

Ten tweede constateren zowel opleidings- als studentinformanten dat er onder studenten groepsvorming is op basis van etnische afkomst. Op de drie opleidingen is er niet geheel sprake van gescheiden werelden omdat studentgroepen mengen in een formele setting (bijvoorbeeld in werkgroepen of in de klas), maar uiteindelijk trekken autochtone en allochtone studenten meer naar elkaar toe en binnen de allochtone groep gebeurt dit weer onder bijvoorbeeld Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studenten. Deze tweedeling ontstaat al wanneer studenten op introductieweek gaan: de ervaring leert dat het vooral autochtone studenten zijn die hieraan deelnemen.

Ten derde voelen allochtone studentinformanten zich op alle opleidingen (aanvankelijk) minder thuis dan de autochtone studentinformanten. Autochtone studentinformanten zeggen vaker het naar de zin te hebben en de sfeer op de opleiding als prettig en leuk te ervaren.

Naast bovenstaande overeenkomsten, verschillen de opleidingen van elkaar op een aantal kenmerken. In het onderstaande overzicht wordt aangegeven waarin zij zich van elkaar onderscheiden.

1. Pabo A (opleiding met de kleinste uitvalverschillen)

Op pabo A wordt het leren ontwikkelen van en het oriënteren op een leerkrachtprofiel sterker benadrukt in het eerste studiejaar dan op de andere opleidingen. Studenten moeten aan het eind van het eerste jaar, tijdens het zogenaamde integrale beoordelingsmoment, aantonen klaar te zijn voor de hoofdfase van de opleiding. Bijspijker- en hulpprogramma's voor Taal en Rekenen worden binnen het curriculum aangeboden (binnen de vrijekeuzeruimte).

Wat betreft de stage onderscheidt pabo A zich op twee punten. Ten eerste geeft zij haar studenten de langste voorbereidingstijd op de eerste stage. Studenten van deze opleiding gaan in de tweede periode voor het eerst op stage, terwijl studenten van de andere twee opleidingen al in de eerste periode stage lopen. Ten tweede hebben stagedocenten een cursus gevolgd over omgaan met een etnisch diverse groep studenten.

Het contact tussen studenten en docenten

De groeiende instroom van allochtone eerstejaars wordt door docentinformanten in positieve termen geformuleerd: het wordt vooral gezien als verrijking. Studenten van allochtone afkomst kunnen vanuit hun achtergrond iets extra's toevoegen aan de opleiding. Door staf wordt wel een aantal knelpunten geconstateerd. Zo kunnen volgens een docente sommige conservatief islamitische studentes slecht met kritiek omgaan. De opleidingsdirecteur merkt dat aan de andere kant sommige docenten een moeilijk te overbruggen mentale afstand ervaren tussen hen en hun allochtone studenten.

> "Onze mensen houden zich bezig met diversiteit maar je merkt dat we nog een lange weg te gaan hebben. Je merkt soms nog wel de houding onder docenten van 'de hoofddoekjes'". (Opleidingsmanager, pabo A)

Allochtone en autochtone studentinformanten zien zelf geen verschil in de manier waarop hun docenten omgaan met allochtone of autochtone studenten. In algemene zin verlopen contacten tussen docenten en studenten regelmatig stroef. Studentinformanten vinden hun docenten weinig inspirerend en motiverend en ervaren met hen ook een afstand (in bijvoorbeeld leeftijd):

> "Ik vind het ook wel erg dat er heel veel docenten zijn die totaal niet meer weten hoe het in de praktijk gaat. Sommige docenten spreken helemaal

vanuit hun eigen beleving; hoe zij twintig jaar geleden voor de klas stonden." (Egyptisch-Indische student, pabo A)

"Sommigen zijn wel heel aardig, maar ze blijven allemaal een beetje op afstand. Die weten niet zo goed wat er binnen een klas speelt. (…) Ze zijn allemaal zo gericht op 'Ik wil nu dat je dit doet. Ik wil nu dat je dat doet.'. Er is helemaal geen band tussen docent en leerling." (autochtone student, pabo A)

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders

Op het gebied van studieloopbaanbegeleiding wijkt pabo A op twee punten af van de twee andere opleidingen. Ten eerste zijn de studieloopbaangroepen kleiner dan op de andere opleidingen (acht studenten op pabo A versus twaalf tot vijftien studenten bij pabo B en C). Ten tweede worden studieloopbaanbegeleiders geschoold op het terrein van interculturele communicatie.

De studieloopbaanbegeleiders richten zich tijdens hun begeleiding op een aantal zaken. Ten eerste proberen zij erachter te komen welke factoren voor een specifieke student een rol spelen bij hun studievoortgang om zo de voortgang – indien nodig – te verbeteren. Zo begint een van de docenten het SLB-gesprek standaard met de vraag of 'er dingen in de privé-situatie belangrijk zijn om te weten' om beter te begrijpen waarom studenten bepaalde keuzes maken. Studenten reageren volgens docentinformanten heel verschillend. Sommige zijn meer open dan anderen. Bovenstaande docent ervaart dat allochtone studenten wat meer gesloten zijn en ook relatief laat aan de bel trekken:

"Ze komen ook wel eens naar me toe als het echt niet meer gaat. Gelukkig wel, maar soms veel te laat. Dan denk ik 'Waarom ben je nou niet drie maanden eerder gekomen?' Dan had ik je misschien nog kunnen motiveren of helpen om wel je tentamens te halen en nu heb je een enorme achterstand opgelopen." (Docent 1, pabo A)

Ten tweede proberen SLB-ers de studievaardigheden te verbeteren door bijvoorbeeld te adviseren over het maken van samenvattingen en het plannen van de studie. Docentinformanten ervaren dat het voor studenten niet makkelijk is om deze adviezen in praktijk uit te voeren. Zo komt het vaak voor dat studenten vlak na een gesprek wat beter plannen, maar al snel terugvallen in hun oude studeergedrag. Ten derde laten SLB-ers hun studenten tijdens gesprekken reflecteren op hun studie om ze op deze manier ook zelf tot oplossingen voor problemen te laten komen. Studenten vinden dat niet altijd eenvoudig:

"Ze komen met een probleem en dan willen ze gelijk het antwoord van je weten. Maar ik probeer vragen te stellen, sturend, dat de studenten dan in gesprek met elkaar tot een oplossing komen of de student zelf in staat is

> om de vraag te beantwoorden. En dat zijn ze niet gewend." (Docent 2, pabo A)

SLB-ers laten tenslotte weten dat de begeleiding verbeterd zou kunnen worden als er meer structuur zou zijn en zij meer tijd aan hun studenten zouden kunnen besteden.

Niet-westerse allochtone studentinformanten zijn tevreden over de kwaliteit (betrokkenheid) van de studieloopbaanbegeleiders, met name dat tijdens gesprekken oog is voor de persoonlijke situatie en achtergrond van studenten. Zo vertelt deze student:

> "Ik heb veel problemen gehad op school. Ik heb zelf veel privéproblemen en ik heb één mentrix die altijd voor me klaar heeft gestaan." (Hindoestaans-Surinaamse student, pabo A)

Volgens de niet-westerse allochtone studentinformanten is er weliswaar aandacht voor studievaardigheden, maar gebeurt dit nog (veel te) weinig:

> "Ik zit te denken aan hoe we in het eerste jaar allemaal als een kip zonder kop door de gang liepen 'Oh, wat moeten we nou leren?', 'Hoe moeten we dat nou doen?'" (Egyptisch-Nederlandse student, pabo A)

De autochtone studentinformanten hebben weinig behoefte aan de begeleiding van SLB-ers omdat hun studievoortgang goed is en zij weinig problemen ondervinden tijdens de studie. Zij schatten in bij hun begeleider terecht te kunnen wanneer zij extra ondersteuning nodig mochten hebben.

Het contact tussen studenten

Studenten van pabo A zijn ondergebracht in een tijdelijk onderkomen. Zowel niet-westerse allochtone als autochtone studenten zijn na de lessen snel weg en besteden weinig tijd aan het 'socializen' op de opleiding. Dit zorgt er mede voor dat op de opleiding studenten weinig binding met elkaar ervaren. Zo vertelt een autochtone studentinformant dat docenten en medestudenten heel vriendelijk zijn, maar dat ze 'niet echt blijft hangen' op de opleiding, behalve om 'huiswerk te maken met studiegenoten'. Niet-westerse allochtone studentinformanten voelen zich minder thuis op de opleiding dan autochtone studenten. Dit komt volgens hen door de meer op zichzelf gerichte houding van studiegenoten:

> "Het is niet dat je je hier direct thuis voelt. Het is meer iedereen op zichzelf. Studenten zie je alleen als je voor opdrachten moet samenwerken, dan is het gewoon een 'must', omdat je moet samenwerken." (Marokkaanse student, pabo A)

De situatie buiten de opleiding is anders dan op de opleiding. Studentinformanten zien elkaar buiten schooltijd, ook studiegenoten van een andere etnische afkomst. Zij lijken voor elkaar open te staan, wat geïllustreerd wordt door een van de autochtone studentinformanten die uit interesse een dagje heeft 'geramadand' met een paar allochtone islamitische studiegenoten.

2. Pabo B (opleiding met gemiddelde uitvalverschillen)

Pabo B is ingericht met alleen klassikale vaklessen en bijeenkomsten in het kader van studieloopbaanbegeleiding (bij de andere opleidingen staan daartussen nog zogenaamde profilerings- of kerntaakgroepen, waarin studenten in groepen worden begeleid). Anders dan op de andere twee pabo's hoeft een student van pabo B niet alle stagestudiepunten uit het eerste jaar vergaard te hebben om een Bindend Afwijzend Studieadvies te ontlopen. Studenten lopen per periode een week stage. Op de andere pabo-opleidingen zijn studenten per periode één dag per week plus een gehele week op stage.

Pabo B is de enige van de drie opleidingen waar op het niveau van onderwijsvisie het thema diversiteit terugkomt als een van de aandachtspunten. Eén van de geïnterviewde docenten verwoordt deze visie als volgt:

> "Wij zijn een diversiteits-pabo, dat wil zeggen dat we het belangrijk vinden met diversiteit om te gaan en het ook belangrijk is in ons curriculum. Dat heeft te maken dat wij met name opleiden voor deze stad, een stad met een grote stadsproblematiek." (docent 1, pabo B)

Het contact tussen studenten en docenten

Vakdocenten op pabo B behoren volgens de opleidingsmanager coachende docenten te zijn en moeten studenten tijdens de klassikale lessen kunnen begeleiden. Docentinformanten bemerken dat niet-westerse allochtone studenten minder goed tegen commentaar kunnen. Een docent maakt bijvoorbeeld mee dat Marokkaanse studenten moeilijker tegen negatieve feedback kunnen en zich al snel persoonlijk aangevallen voelen. Volgens hem spelen in de contacten tussen docent en (allochtone) student etnische verhoudingen een rol:

> "Ik denk dat ik de allochtone studenten beter begrijp dan mijn collega's doen. Ik ben zelf Marokkaans en vind het prettiger om allochtone studenten te begeleiden dan autochtone studenten. (…) De studenten zijn zeer dankbaar voor de begeleiding, dat is minder bij autochtone studenten." (Docent 2, pabo B)

Autochtone studentinformanten merken er weinig van dat docenten allochtone studenten anders behandelen. Niet-westerse allochtone studentinformanten

vinden daarentegen dat een aantal docenten vooringenomen en bevooroordeeld is. Zo vertelt deze student:

> "Soms merk je wel dat docenten verschil maken. Met taal is dat heel erg. De docent vertelde een keer over de TAK-toets, een toets Taal-voor-Allochtone-Kinderen. Toen zei zij tegen ons *(de niet-westerse allochtone studenten, RW*): "Die zullen jullie wel kennen!". Alsof elke allochtoon die toets heeft moeten maken! Of bijvoorbeeld met spelling en grammatica, dan zegt ze dat we moeten opletten en dan zegt ze tegen mij "Vooral jij.". Alsof elke allochtoon moeite heeft met taal. En bij een ander vak had een docent een Turks Poppetje en zei ze tegen mij: "Die moet je wel kennen.". Ten eerste ben ik niet Turks, ten tweede ken ik het niet." (Egyptisch-Nederlandse student, pabo B)

Een Marokkaanse studentinformant heeft meegemaakt dat moslimstudentes zich buitengesloten voelden, ook in de klas, en daarom met de studie zijn gestopt, terwijl docenten geen oog hadden voor de situatie in de klas. Blijkbaar lukt het sommige docenten van pabo B niet om een klimaat in de klas te creëren waarbij alle studenten zich veilig voelen.

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders
Op pabo B treedt elke docent op als studieloopbaanbegeleider. Als medewerkers alleen studieloopbaanbegeleider zijn dan bestaat er volgens de opleidingsmanager het gevaar dat ´andere docenten op diegene neerkijken´. Docenten worden niet getraind voor het uitoefenen van taken in het kader van studieloopbaanbegeleiding. Er vinden per jaar vier individuele studieloopbaangesprekken plaats.

Hoewel een van de docentinformanten de indruk heeft dat studiebegeleiding wat meer gestructureerd kan worden aangeboden, zijn studentinformanten van pabo B in vergelijking met informanten van de andere opleidingen het meest te spreken over de begeleiding. Zij noemen docenten in hun rol als studieloopbaanbegeleiders als meest motiverende en toegankelijke persoon van de opleiding:

> "Ik zou naar mijn SLB-er gaan als ik een probleem zou hebben. Hij is heel erg geïnteresseerd en oprecht. Hij zegt dat hij er dag en nacht voor me is. Hij laat echt zien dat hij in je gelooft." (Marokkaanse student, pabo B)

> "Ik kan altijd terecht bij mijn studieloopbaanbegeleider en de beoordelaar van de stages. Zij hebben me toen ook gezien toen ik helemaal ingestort was omdat het niet ging en ze hebben me toch weer geholpen om nog verder te gaan." (Autochtone student 2, pabo B)

Het contact tussen studenten
Niet-westerse allochtone studentinformanten hebben andere ervaringen met studiegenoten dan autochtone studenten. Niet-westerse allochtone informanten voelen zich minder thuis op de opleiding. Voor een deel van hen komt dit doordat zij het gevoel hebben niet als gelijkwaardig te worden gezien door hun autochtone studiegenoten. De volgende citaten laten zien hoe anders de ervaringen zijn van informanten uit twee verschillende etnische groepen:

> "Ik vind het wel jammer dat er studenten stoppen, omdat ze zich weggepest voelen alleen omdat ze een hoofddoek dragen of Marokkaans zijn. Vaak waren er dingen aan de hand in de klas en ging de leerkracht gewoon door met de les." (Marokkaanse student, pabo B)

> "In de klas is het gezellig, we doen veel met elkaar. We gaan uit, wat eten, wat drinken, gewoon gezellig. Met de meeste uit de klas." (autochtone student 1, pabo B)

De autochtone student uit bovenstaand citaat merkt op dat er ook buiten de opleiding contacten zijn met medestudenten. Dit blijkt ook uit ervaringen van andere autochtone informanten. Bij de allochtone studentinformanten is dit veel minder het geval.

3. Pabo C (opleiding met de grootste uitvalverschillen)

Pabo C wordt gekenmerkt door een sterke nadruk op zelfstandigheid. Studenten worden ondersteund, maar veel wordt overgelaten aan het eigen initiatief van studenten. Dit komt onder meer tot uiting in het ontbreken van aanwezigheidsplicht. Formeel is deze er voor geen enkel onderdeel. Een ander voorbeeld is de tutorbegeleiding bij groepsopdrachten: een groep moet zelf aangeven wanneer zij begeleiding of ondersteuning nodig heeft.

Wat betreft stages onderscheidt pabo C zich in het werkplekleren, waarbij de verantwoordelijkheid voor de begeleiding en (voor een groot deel van) de beoordeling van stagiaires bij de stageschool ligt.

Het contact tussen studenten en docenten
Opleidingsinformanten ervaren de samenstelling van een klas als bepalend voor de dynamiek in de klas. De opleiding deelt de groepen in en is telkens op zoek naar een goede mix van kenmerken. Een groep met alleen mbo'ers bleek weinig succesvol:

> "Werkte helemaal niet! Dan krijg je een dynamiek waarin het mbo-gedrag zich voortzet. En met mbo-gedrag bedoel ik vluchtig, niet verdiepend,

> puur gericht op de praktijk, kortere concentratie. Dat wordt opgeheven als ze met anderen in de klas zitten." (docent 1, pabo C)

Docentinformanten merken verder dat de begeleiding van studenten bemoeilijkt wordt omdat studenten zomaar ineens 'verdwenen' kunnen zijn ondanks herhaalde pogingen om contact met ze te leggen. Deze docent vertelt:

> "Ik had een afspraak met een student over een scriptie en ze kwam niet. Heb al een jaar niks van haar gehoord. Na het tiende mailtje denk ik 'ik lijk wel gek'. Waar die student nou is? Niemand die het weet." (docent 2, pabo C)

Studentinformanten zijn over het algemeen tevreden over hun docenten. Zij karakteriseren de meeste van hun docenten als deskundig, enthousiast, behulpzaam en benaderbaar. Er zijn ook docenten waar studenten commentaar op hebben. Zo zijn er docenten die saai en langdradig lesgeven of die laat reageren op mails. Zowel autochtone als niet-westerse allochtone studentinformanten hebben niet de indruk dat docenten allochtone studenten anders behandelen dan autochtone studenten. Het is opvallend dat op pabo C de niet-westerse allochtone studentinformanten weten dat er allochtone docenten rondlopen, terwijl dit onder autochtone studentinformanten niet bekend is. Mogelijk zijn allochtone studenten hier meer gespitst op omdat het verschil tussen allochtoon en autochtoon voor deze studenten meer een issue is.

Het contact tussen studenten en studiebegeleiders

Studieloopbaanbegeleiding wordt in het eerste jaar iedere week in groepsvorm aangeboden, in het tweede jaar gebeurt dit om de twee à drie weken. Daarnaast zijn er individuele gesprekken. Studieloopbaanbegeleiders praten met hun studenten over hoe het met hun studie en studievoortgang gaat. Daarnaast coachen studieloopbaanbegeleiders hun studenten met het 'Leren leren'-concept, zodat studenten zelf sturing kunnen geven aan hun studie en weten welke richting zij op willen. Een van de studieloopbaanbegeleiders streeft ernaar dat eerstejaars aan het eind van de eerste periode (na 10 weken) af zijn van het niveau van 'iets met kinderen willen' en al beter kunnen aangeven waarom zij voor de pabo hebben gekozen.

Een enkele studentinformant is zonder meer positief over de studieloopbaanbegeleider en de gesprekken die worden gevoerd. Zo vertelt een van hen 'elke keer weer met een glimlach naar buiten te komen.' Het komt echter vaker voor dat studentinformanten minder tevreden zijn omdat zij wat meer begeleiding willen, of zouden willen dat studieloopbaanbegeleiders duidelijker laten merken dat zij er zijn om hun studenten te ondersteunen. De volgende informant vraagt zich af wat het nut van studieloopbaanbegeleiding is:

> "Ik had een Persoonlijk Ontwikkelingsplan op mijn portfolio gezet en die is de hele periode niet nagekeken, die is nu pas twee weken geleden nagekeken, terwijl ik al een nieuwe POP moest schrijven. Dat zijn allemaal van die dingen waarvan ik vind dat je die moet doen als je SLB-er bent." (Turkse student, pabo C)

Het contact tussen studenten
Niet-westerse allochtone studentinformanten voelen zich minder thuis op de opleiding. Zij ervaren een sterkere scheiding tussen de groep allochtone en autochtone studenten dan de autochtone studentinformanten en hebben het gevoel dat zij niet altijd niet serieus worden genomen door hun autochtone studiegenoten. Autochtone studentinformanten voelen zich meer op hun plek. De volgende citaten illustreren dit verschil:

> "Je wordt niet echt door hen (*autochtone studenten, RW*) geaccepteerd. Vorig jaar bijvoorbeeld had ik een presentatie die heel goed ging. Ikzelf zag het niet eens, maar een andere leerling merkte op dat de andere leerlingen een beetje rare gezichten zaten te trekken, omdat ze het niet konden hebben dat het zo goed ging. Het uit zich ergens. Bij het maken van groepjes weet je al vaak wie er over blijft." (Student van Marokkaanse afkomst, pabo C)

> "Iedereen kent hier elkaar zo'n beetje, zo'n gevoel. Een dorpsgevoel, eigenlijk."(autochtone student, pabo C)

Niet-westerse allochtone studentinformanten hebben buiten de opleiding nauwelijks contact met studiegenoten. Dit gebeurt wel bij autochtone studentinformanten, die buiten schooltijd studiegenoten ontmoeten.

Contacten tussen studenten kunnen een negatief effect hebben op studiebehoud. Opleidings- en studentinformanten zien de grotere uitval onder allochtone studenten als een gevolg van een domino-effect. In een aantal klassen is een sfeer ontstaan waarbij studenten elkaar aansteken met de beslissing om voortijdig de studie te verlaten. Dit effect lijkt zich volgens de informanten vooral voor te doen onder allochtone studenten.

6.4.2 Interpretatie pabo-cases

De opzet van de opleiding en een aantal praktijksituaties komen op een aantal punten overeen voor de drie pabo-cases. Deze punten kunnen op zich niet verklaren waarom uitvalverschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone op de ene opleiding groter zijn dan op de andere omdat zij op alle opleidingen voorkomen. Welke aanwijzingen zijn er dan wel die de verschillen in uitval kunnen verklaren?

Op pabo A, de opleiding met het kleinste uitvalverschil, heerst een open sfeer tussen studenten en deze sfeer is in etnisch opzicht het minst beladen. Er is weliswaar ontevredenheid over docenten en de organisatie, maar dit is een algemeen gedeelde mening onder autochtone en niet-westerse allochtone studenteninformanten. Deze ontevredenheid wordt niet benoemd in termen van etnische afkomst. Studenten zijn beter te spreken over de aandacht van studieloopbaanbegeleiders voor de persoonlijke achtergrond van studenten en welke rol deze kan spelen in de studie. Dit houdt mogelijk verband met de omvang van de studieloopbaanbegeleidingsgroepen, die kleiner is dan op de andere onderzochte pabo-opleidingen, en de cursus interculturele communicatie die studieloopbaanbegeleiders hebben gevolgd. Het is voorstelbaar dat deze twee zaken de afstand tussen studenten en studieloopbaanbegeleiders verkleinen.

De opleiding bevat ook een aantal elementen, die vanwege hun sterkere sturing lijken bij te dragen aan het relatief kleine uitvalverschil. Ten eerste zijn op pabo A bijspijkercursussen zoals Taal en Rekenen geïncorporeerd in het curriculum, wat niet het geval is op de andere opleidingen. Er wordt ook meer gestuurd op docentprofilering: studenten moeten aan het eind van het jaar al een docentprofiel hebben gekozen waar zij in het verdere verloop van de opleiding aan willen werken. Daarnaast is de stage-voorbereiding wat langer (en worden stage-coördinatoren getraind op het thema's omgaan met een etnisch diverse groep studenten).

Op pabo C, de opleiding met het grootste uitvalverschil, ligt de nadruk op zelfstandigheid, die erin lijkt te resulteren dat studenten relatief 'los' komen te staan van studiegenoten en docenten. Het is in dit licht kenmerkend dat docentinformanten aangeven soms weinig zicht te hebben op studenten (studenten zijn 'ineens' verdwenen). In de ogen van niet-westerse allochtone studentinformanten verlopen de contacten met autochtone studenten in een probleemachtige sfeer (andersom is dit niet zo: autochtone studentinformanten zijn zich er in ieder geval niet van bewust). Dit is ook het geval bij pabo B, maar hier zijn (allochtone én autochtone) studentinformanten meer tevreden over de studiebegeleiding. Wellicht dat dit als tegenwicht dient tegen de – in de ogen van niet-westerse allochtone studentinformanten – problematische sociale integratie, waardoor het uitvalverschil tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten minder groot is dan op pabo C.

6.5 Conclusies

Aan het begin van dit hoofdstuk bleek dat hoger onderwijsopleidingen van elkaar verschillen wanneer het studiesucces van autochtone en niet-westerse allochtone studenten van dezelfde opleiding met elkaar worden vergeleken. Er is op zoek gegaan naar verklaringen die verband kunnen houden met het

(faciliteren van) de aanwezigheid van beschikbare sociale hulpbronnen op de opleiding.

Uit de casestudies komt naar voren dat kleine verschillen in studievoortgang en -uitval tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten voorkomen op opleidingen waar aandacht is voor zowel de sociale als academische integratie van studenten, en waar de aandacht voor studenten een centrale plek inneemt. Er is op deze opleidingen relatief weinig groepsvorming: over het algemeen mengen groepen zich, wat meer binnen dan buiten de formele lessituatie, en studenten van verschillende herkomst kunnen goed met elkaar samenwerken.

Bij dergelijke opleidingen komen drie kenmerken boven die mogelijk een verklaring zijn voor het relatieve succes om gelijke uitkomsten voor autochtone en niet-westerse allochtone studenten te bewerkstelligen. Ten eerste zijn het opleidingen die op onderdelen *sturend* optreden. Voorbeelden zijn groepsindelingen die door de opleiding worden gemaakt, een snel roulatiesysteem bij de samenstelling van project- en werkgroepen zodat studenten in korte tijd veel studiegenoten leren kennen, aanwezigheidsplicht bij veel onderdelen en bijspijkerprogramma's (zoals taal- en rekenmodules) die geïntegreerd worden aangeboden binnen het reguliere curriculum.

Ten tweede zijn het opleidingen waar een *persoonlijke benadering en betrokkenheid* bij studenten als uitgangspunt dienen bij de begeleiding van de professionele ontwikkeling van alle (eerstejaars)studenten. Dit wordt geïllustreerd door een intensieve studie(loopbaan)begeleiding (in sommige gevallen voor specifieke groepen zoals eerste-generatie Antilliaanse studenten) en de belangstelling van docenten/studieloopbaanbegeleiders voor de achtergrond van studenten, zowel vanuit sociaal als didactisch oogpunt (zoals het rekening houden met de (etnische) samenstelling van de studentenpopulatie bij het bedenken van voorbeelden en opdrachten).

Ten derde zijn deze leeromgevingen te typeren als leergemeenschappen waar *kleinschaligheid* consequent is doorgevoerd, zoals in de grootte van de projectgroepen, in de integratie van vakken (en daarmee de samenwerking tussen docenten), in een relatief korte lengte van studieblokken en in de (verplichte en uitgebreide) professionalisering van docenten om studenten beter les te kunnen geven en te begeleiden.

Het is vooral de *combinatie van deze drie elementen* (sturing, persoonlijke benadering en betrokkenheid, kleinschaligheid) die ervoor lijkt te zorgen dat binnen een leeromgeving niet-westerse allochtone en autochtone studenten in vergelijkbare mate kunnen presteren. Het ontbreken van één of meerdere van deze elementen lijkt deze balans te verstoren en verschillen te vergroten. Dit is bijvoorbeeld terug te zien op het punt van sturing. Een aantal casestudieopleidingen is weliswaar kleinschalig ingericht, heeft studenten rondlopen die over het algemeen tevreden zijn over de persoonlijke benadering en betrokkenheid van docenten en/of studieloopbaanbegeleiders, maar biedt

weinig sturing aan studenten en doet een sterk beroep op zelfstandigheid en het zelfsturend vermogen van studenten. In dergelijke leeromgevingen is het verschil in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten relatief groot. Er kan ook gesteld worden: in een leeromgeving waar van studenten *van begin af aan* verwacht wordt dat zij zich zelfstandig opstellen en zelf hun weg kunnen vinden, lijken autochtone studenten beter te gedijen dan niet-westerse allochtone studenten. Mogelijk weten autochtone studenten beter wat er van hen verwacht wordt, en kunnen zij zich sneller voegen in het onderwijsregime op de opleiding, en mede hierdoor betere studieprestaties leveren. Het studiesucces van autochtone studenten lijkt door deze ´voorkennis van het studeren´ minder bepaald te worden door de leeromgeving dan bij niet-westerse allochtone studenten. Niet-westerse allochtone studenten lijken voor hun studiesucces meer afhankelijk van de opzet van de leeromgeving en de uitwerking daarvan in de praktijk (zie ook Severiens, Wolff & Rezai, 2006).

Naast bovenstaande bevindingen zijn er nog enkele aanvullende constateringen. Ten eerste komt uit het pabo-materiaal naar voren dat er grote verschillen kunnen zijn in de manier waarop niet-westerse allochtone en autochtone studentinformanten van dezelfde opleiding hun interacties met medestudenten (en docenten) percipiëren. Dit is een aanwijzing dat de hoger onderwijservaring van niet-westerse allochtone studenten heel anders kan zijn dan die van autochtone studenten.

Ten tweede loopt het belang van studiebegeleiding als een rode draad door de cases heen. Studiebegeleiding is voor menig student het ankerpunt in de opleiding. Opleidingsmanagers in het hbo onderstrepen de belangrijke rol van studieloopbaanbegeleiders voor de studievoortgang en studentinformanten ervaren de interactie met studieloopbaanbegeleiders als meest stimulerende contact met de opleiding. Het is vanuit dit perspectief niet verrassend dat studieloopbaanbegeleiding in het hbo een centrale plek binnen het curriculum inneemt. Dit lijkt nog eens extra van belang voor de groep niet-westerse allochtone studenten, waarvan een deel aangeeft zich bij aanvang niet thuis te voelen op de opleiding.

7 Bevindingen en conclusies

7.1 Inleiding

In dit proefschrift stond het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten centraal en ben ik op zoek gegaan naar antwoorden op de volgende vragen:

1. *Hoe hebben studie-uitval en –rendement van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs zich in de periode 1997-2010 ontwikkeld in vergelijking met die van autochtone studenten?*

2. *Zijn verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten te relateren aan achtergrondkenmerken van studenten (bijvoorbeeld etnische herkomst of vooropleiding)?*

3. *Welke rol spelen sociale hulpbronnen in het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten?*

Het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten heb ik vanuit verschillende invalshoeken bestudeerd. Ten eerste zijn aan de hand van landelijke administratieve bestanden uitval- en rendementscijfers van niet-westerse allochtone en autochtone studenten met elkaar vergeleken. Vervolgens zijn op basis van de concepten sociale en academische integratie en theoretische benaderingen met betrekking tot cultureel, sociaal en economisch kapitaal mogelijke verklaringen geformuleerd voor verschillen in studiesucces tussen groepen studenten. Daarna is met kwalitatief empirisch onderzoeksmateriaal gekeken a) in hoeverre studiekeuzeprocessen en studie-ervaringen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten van elkaar verschillen, b) waarom niet-westerse allochtone studenten uitvallen of blijven doorstuderen en c) welke factoren binnen een leeromgeving van een opleiding van invloed kunnen zijn op verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. De nadruk in dit empirische materiaal lag op sociale contacten van studenten bij het studiekeuzeproces en binnen hun leeromgeving, en bij de vraag in hoeverre deze contacten als sociale hulpbron dienen bij het behalen van studiesucces.

In dit slothoofdstuk presenteer en verbind ik de bevindingen uit deze verschillende invalshoeken. Hierin ligt ook de meerwaarde van dit proefschrift. Veel onderzoek naar studiesucces van niet-westerse allochtone studenten is gebaseerd op percepties en kenmerken van studenten. In dit proefschrift wordt studiesucces niet alleen in verband gebracht met kenmerken en ervaringen van studenten, maar ook met kenmerken van en ervaringen vanuit opleidingen, en is bestudeerd hoe het student- en opleidingsperspectief op elkaar inwerken.

Hierdoor is een bredere kijk mogelijk op de totstandkoming van het studiesucces, dan wanneer alleen gekeken zou worden vanuit het studentperspectief.

7.2 Analyse studiesucces op basis van landelijke bestanden

Het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten op het landelijke niveau is aan de hand van twee administratieve bestanden geanalyseerd. Het ene bestand bestaat uit hoger onderwijsgegevens die door het Centraal Bureau voor de Statistiek beschikbaar zijn gesteld in de openbare databank StatLine. Dit bestand bevat gegevens op groepsniveau. Het andere bestand is afkomstig van de voormalige Informatie Beheer Groep (IBG: thans opgegaan in de Dienst Uitvoering Onderwijs). Dit bestand bevat gegevens op het individuele studentniveau, waardoor het verband tussen etnische afkomst en studiesucces kan worden nagegaan, controlerend voor andere kenmerken in het bestand. In tabel 7.1 is aangegeven welke gegevens in het CBS/StatLine- en IBG-bestand beschikbaar waren om te relateren aan studiesucces.

Tabel 7.1 Aan studiesucces gerelateerde gegevens in het CBS/StatLine en IBG-bestand

	CBS/StatLine	IBG
Etnische afkomst	x	x
Geslacht	x	x
Vooropleiding	x	x
Studiesector	x	x
Geboorteland (1e of 2e generatie)	-	x
Instroommoment (wel/niet met vertraging het HO ingestroomd)	-	x
Omzwaai	-	x

De analyses van deze bestanden hebben de volgende bevindingen opgeleverd. De etnische diversiteit van de studentenpopulatie in Nederland is in de periode 1997/98 tot en met 2009/10 sterk toegenomen. Het aantal instromers van niet-westerse allochtone afkomst is in deze periode gegroeid van een kleine 7.200 tot meer dan 20.000 studenten. Het aandeel niet-westerse allochtone eerstejaars in de totale instroom heeft zich in deze periode voor beide hoger onderwijssoorten vergelijkbaar ontwikkeld van acht procent naar vijftien procent in het hbo en veertien procent in het wo. Deze groei komt door een sterke toename van studenten uit de groep 'Overig niet-westers' (met China/Hongkong, Iran, Irak, Afghanistan en Vietnam als grootste herkomstgroepen), vooral in het wetenschappelijk onderwijs. Maar ook de andere niet-westerse allochtone groepen zijn groter geworden, en in een sneller tempo dan de autochtone groep.

De instroomkenmerken van de diverse etnische studentgroepen verschillen op een aantal punten. Niet-westerse allochtone studenten lopen vaker vertraging op

in het voortraject en komen vaker via een omweg het hoger onderwijs binnen. Autochtone studenten betreden het hoger onderwijs bijvoorbeeld vaker met een havo- of vwo-diploma (de snelste route), terwijl niet-westerse allochtone studenten dit vaker doen met een mbo-diploma (vooral studenten van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse herkomst). Ook aan de leeftijd waarop studenten het hoger onderwijs binnenkomen, is te zien dat niet-westerse allochtone studenten vertraging hebben opgelopen in het voortraject: niet-westerse allochtone instromers zijn vaak ouder dan autochtone instromers met eenzelfde vooropleiding. Opvallend is dat niet-westerse allochtone leerlingen met een Nederlandse vooropleiding meer dan autochtone leerlingen direct na het behalen van een vwo, havo-, en – vooral – mbo-diploma doorstromen naar het hoger onderwijs. De Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studentgroepen bestaan de laatste jaren voor een overgrote meerderheid (70 à 80 procent) uit tweedegeneratie migranten. Studenten uit de groepen 'Overig niet-westers' en Antillianen/Arubanen behoren in meerderheid tot de eerste-generatie migranten. Ten slotte kiezen niet-westerse allochtone groepen vaker voor de studierichtingen Bedrijfskunde/administratie en Rechten dan autochtone studenten.

Autochtone studenten boeken meer studiesucces dan niet-westerse allochtone studenten. Zij vallen minder vaak uit en behalen hogere rendementen. De verschillen tussen autochtonen en niet-westerse allochtone groepen bedragen op het gebied van uitval over het algemeen enkele procentpunten. Verschillen zijn groter als het gaat om afstuderen. De rendementen voor autochtone studenten na zes (hbo) of zeven jaar (wo) zijn veel hoger dan voor niet-westerse allochtone studenten, soms tot verschillen van 20 procentpunten of meer. Verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten nemen dus toe naarmate de studie vordert. Niet-westerse allochtone groepen verschillen ook onderling van elkaar. De CBS/StatLine gegevens tonen aan dat de groep 'Overig niet-westers' het meest succesvol is. Studenten uit deze groep vallen het minste uit en behalen de hoogste niet-westerse allochtone rendementen. Studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst zijn het minst succesvol. Zij vallen het vaakst uit, zowel in het hbo als het wo, en in het hbo behalen zij de laagste rendementen. Bij studenten van Marokkaanse herkomst zit het grootste probleem bij uitval. Zowel in het hbo als het wo is deze de laatste jaren sterk gestegen. In het wo valt bij deze groep een tweedeling te bespeuren: een deel is zeer succesvol en haalt snel een diploma, een ander deel valt uit of loopt grote studievertraging op. Deze groep-specifieke uitkomsten laten het belang zien van analyses op het niveau van afzonderlijke etnische groepen. Dit meer genuanceerde beeld gaat verloren bij analyses waarbij alle niet-westerse allochtone studenten tot één groep worden gerekend.

Wanneer ontwikkelingen in het studiesucces van niet-westerse allochtone en autochtone studenten over de periode 1997-2010 met elkaar worden vergeleken,

dan blijkt de achterstand van niet-westerse allochtone studenten over het algemeen nauwelijks te worden ingelopen. In het hbo blijven uitvalverschillen tussen de niet-westerse allochtone groepen en de autochtone groep ongeveer even groot. Wat betreft rendementen nemen deze voor de groep 'Overig niet-westers' en voor studenten van Turkse herkomst toe, terwijl deze bij de groep autochtone studenten zeer stabiel is (na zes jaar 66 à 67 procent). Hierdoor zijn verschillen kleiner geworden. Bij Antilliaanse/Arubaanse studenten zijn de rendementen juist gedaald, waardoor het verschil met autochtonen is toegenomen. Bij de meest problematische groep wordt het verschil dus groter. Dit zou te maken kunnen hebben met ontwikkelingen in samenstelling van de groep Antilliaanse/Arubaanse instromers: de groep die aan het eind van jaren negentig aan een studie begon, is wellicht anders samengesteld (bijvoorbeeld qua sociaaleconomische achtergrond) dan de groepen die daarna zijn ingestroomd.

In het wo vallen Marokkaanse en Surinaamse studenten steeds vaker uit, waardoor er een groter verschil is ontstaan met de autochtone studenten. De uitval onder wo-studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst is relatief hoog. De rendementen zijn in de loop der jaren voor alle etnische groepen toegenomen met als resultaat dat de verschillen tussen de autochtone en niet-westerse allochtone herkomstgroepen nauwelijks veranderd zijn. Uitzondering vormt de groep 'Overig niet-westers' waar de rendementen sterker zijn gestegen dan bij de andere groepen en het verschil met autochtonen kleiner is geworden.

Analyses op het IBG-bestand, waarbij gecontroleerd wordt voor kenmerken (etnisch herkomst, geslacht, vooropleiding, instroommoment, studiesector en omzwaai) en waarbij de kans op studiebehoud (het tegenovergestelde van studie-uitval) na twee jaar en de kans op afstuderen na zes jaar (hbo) of zeven jaar (wo) als indicatoren voor studiesucces zijn genomen, tonen aan dat het geringere succes van niet-westerse allochtone studenten deels kan worden toegeschreven aan een groter aandeel 'risico'-studenten binnen niet-westerse allochtone groepen. Studenten die met vertraging het hoger onderwijs binnenkomen, hebben bijvoorbeeld minder kans om binnen zes (hbo) of zeven jaar (wo) hun diploma te halen dan studenten die zonder vertraging zijn ingestroomd. En de afstudeerkans binnen zes of zeven jaar neemt vooral af wanneer studenten tijdens hun studieloopbaan in het hoger onderwijs van opleiding omzwaaien. En juist binnen de niet-westerse allochtone groepen komt vertraagde instroom vaker voor en zijn (in het hbo) omzwaaiers sterker vertegenwoordigd dan onder autochtone studenten.

Er blijkt er een verband te zijn tussen etnische herkomst en de kans op studiebehoud en slagen: autochtonen hebben een grotere kans op het behalen van studiesucces dan niet-westerse allochtone studenten, ook na het constant houden van de andere (risico-)kenmerken in het bestand. In het hbo is de verhouding tussen de kans op studiebehoud en op studie-uitval na twee jaar voor Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse studenten rond

een vijfde lager, voor de groep 'Overig niet-westers' een tiende lager, dan voor autochtone studenten. Wat betreft hbo-rendementen behalen Surinaamse studenten de minst goede resultaten: de kans-verhouding tussen afstuderen en niet-afstuderen na zes jaar is hier meer dan de helft lager dan bij de autochtone studenten. Hbo-studenten van Marokkaanse herkomst en uit de groep 'Overig niet-westers' boeken de beste niet-westerse allochtone resultaten met een kans-verhouding die twee vijfde lager is dan bij autochtone studenten. In het wo is de kans-verhouding tussen studiebehoud en -uitval na twee jaar voor Turkse en Surinaamse studenten iets meer dan twee vijfde lager dan onder autochtone studenten. Bij de andere groepen zijn de verschillen met autochtone studenten niet significant. Wat betreft wo-rendementen behalen Surinaamse studenten de minst goede resultaten: de kans-verhouding tussen afstuderen en niet-afstuderen na zeven jaar is meer dan drie vijfde lager dan onder autochtone studenten. Wo-studenten van Antilliaanse herkomst boeken de beste niet-westerse allochtone resultaten: rond twee vijfde lager dan de kans-verhouding onder autochtone studenten.

Uitkomsten met betrekking tot vooropleiding en studiesector in relatie tot studiesucces zijn om verschillende redenen interessant. Ten eerste hangen vooropleiding en studiesector bij autochtone studenten veel meer samen met de kans op studiebehoud en afstuderen dan bij niet-westerse allochtone groepen, bij wie vooropleiding en sector in veel mindere mate met studiesucces samenhangen. Dit is een indicatie dat voor niet-westerse allochtone studenten studiesucces op een andere manier tot stand komt dan voor autochtone studenten. Ten tweede zijn de uitkomsten met betrekking tot vooropleiding en studiesector weliswaar gebaseerd op studentkenmerken, maar zij kunnen ook geïnterpreteerd worden als kenmerken die gerelateerd zijn aan het onderwijs. Hoe komt het bijvoorbeeld dat vooropleiding bij niet-westerse allochtone studenten minder samenhang vertoont met kansen op studiesucces dan bij autochtone studenten? Ligt dit aan verschillen tussen groepen leerlingen (is het kwaliteitsverschil tussen een havist en een mbo'er groter onder autochtonen dan onder niet-westerse allochtonen?) of aan de kwaliteit van toeleidende scholen (de ene mbo of havo is de andere niet)? Wat betreft de studiesector kan de vraag worden gesteld waarom dit kenmerk voor niet-westerse allochtone studenten veel minder samenhangt met studiesucces. Zijn hoger onderwijservaringen van niet-westerse allochtone studenten uit verschillende sectoren wellicht meer met elkaar vergelijkbaar, waardoor ook het studiesucces van niet-westerse allochtone uit verschillende sectoren meer gelijk is dan bij autochtone studenten? Ook uitkomsten met betrekking tot omzwaai roepen vragen op over het aangeboden onderwijs. Hoe komt het dat in het hbo niet-westerse allochtone studenten zoveel vaker omzwaaien dan autochtone studenten? Is dat te wijten aan verschillen in het studiekeuzeproces? Of komt dit wellicht doordat niet-westerse allochtone studenten andere ervaringen hebben op een opleiding, waardoor zij vaker naar een andere opleiding overstappen dan autochtone studenten?

In de analyses ben ik afhankelijk geweest van de beschikbare variabelen in het IBG-bestand. Mogelijk zijn er ook andere, in dit bestand ontbrekende, variabelen die bijdragen aan het verklaren van studiesucces en aan het verklaren van verschillen in studiesucces tussen etnische groepen. Een van deze kenmerken is sociaaleconomische achtergrond. Als dit kenmerk in het bestand zou zitten, dan zou de vraag beantwoord kunnen worden in hoeverre het mindere studiesucces van niet-westerse allochtone studenten verklaard kan worden door een oververtegenwoordiging van de groep studenten afkomstig uit lagere sociaaleconomische milieus. Uit verschillende studies komt echter naar voren dat de samenhang tussen etnische herkomst en studiesucces niet wegvalt als gecontroleerd wordt voor (indicatoren van) sociaaleconomische achtergrond. Ook blijkt sociaaleconomische achtergrond niet bij alle etnische groepen dezelfde rol te spelen in het behalen van studiesucces. Deze uitkomsten suggereren dat verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten met meer samenhangt dan met verschillen in sociaaleconomische achtergrond.

7.3 Theoretische uitgangspunten

Analyses van landelijke administratieve bestanden wijzen uit dat niet-westerse allochtone studenten minder studiesucces boeken dan autochtone studenten. Hoe zijn vanuit de theorie de verschillen in studiesucces tussen studenten van diverse etnische herkomstgroepen te verklaren? Het begrippenpaar academische en sociale integratie, afkomstig uit het interactionele uitvalmodel van Tinto (1993), vormt een goed startpunt om het studiesucces van studenten uit verschillende herkomstgroepen te bestuderen. Naarmate studenten betere contacten hebben met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders, zowel binnen als buiten formele lessituaties, des te meer zij integreren binnen de sociale en academische systemen van hun leeromgeving, hoe groter de kans op succes wordt. Tinto's theorie is echter generiek van aard en onvoldoende uitgewerkt om de vraag te beantwoorden hoe verschillen in academische en sociale integratieprocessen tussen groepen kunnen ontstaan.

Een aanknopingspunt om Tinto's model te concretiseren is het werk van Nora (2004). Hij wijst erop dat hoe meer het waardenstelsel van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, met andere woorden: hoe beter de 'fit' is, hoe zekerder en makkelijker deze zich op de opleiding beweegt, hoe meer hij/zij zich thuis en gewaardeerd voelt en hoe meer studiesucces wordt bereikt. De vraag wordt dan hoe het komt dat de ene student beter past binnen een leeromgeving dan een andere student.

Een antwoord is gezocht in de kapitaalbenadering, waarbinnen drie soorten kapitaal te onderscheiden zijn: cultureel, sociaal en economisch kapitaal. Cultureel kapitaal, zoals uiteengezet in het werk van Bourdieu (1997), kan worden opgevat als kennis over in hoger(e opgeleide) kringen gewaardeerde

normen, stijlen, conventies en 'gevoel voor smaak' die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn (zie: Massey, Charles, Lundy & Fischer, 2002, p.6). Sociaal kapitaal, gehanteerd volgens Putnam (2000) en Coleman (1988), verwijst in ons geval naar relaties en contacten die relevant zijn voor het behalen van studiesucces. Economisch kapitaal heeft betrekking op materiële middelen die het studeren faciliteren.

Voorafgaand aan het studeren kunnen cultureel en sociaal kapitaal een rol spelen in het studiekeuzeproces. Voor studenten met hoger opgeleide ouders is het bijvoorbeeld meer vanzelfsprekend om te studeren dan voor studenten uit lager opgeleide milieus, en omdat hoger opgeleide ouders zelf hoger onderwijservaring hebben, kunnen zij hun kinderen beter voorbereiden op het studeren – kunnen zij meer cultureel kapitaal overdragen – dan ouders die deze ervaring niet hebben gehad. Verder kunnen aankomende studenten met een sociaal netwerk dat hen kan ondersteunen in het studiekeuzeproces, bijvoorbeeld omdat er binnen dit netwerk veel hoger onderwijservaring aanwezig is, waarschijnlijk tot een meer gerichte en passende studiekeuze komen dan aankomende studenten die niet beschikken over dergelijk sociaal kapitaal.

Als het gaat om het studieproces, dan zullen studenten waarvan het culturele kapitaal binnen een opleiding (h)erkend en positief gewaardeerd wordt (past binnen de 'institutionele habitus', (zie Thomas, 2002)), zich eerder geaccepteerd voelen als volwaardig lid van hun leergemeenschap dan studenten waarbij deze (h)erkenning en waardering ontbreekt. Hierdoor zullen zij ook over meer sociaal kapitaal beschikken en beter integreren in de academische en sociale systemen van de opleiding. Dit proces zal extra gefaciliteerd worden wanneer zij over voldoende economisch kapitaal beschikken omdat zij zich dan geen al te grote zorgen hoeven te maken over hun levensonderhoud. Voor deze studenten worden de kansen op studie-uitval kleiner en nemen de kansen op studiesucces toe.

Studenten met minder voor studiesucces relevant cultureel kapitaal, zullen zich waarschijnlijk minder deel voelen uitmaken van hun leeromgeving, omdat dat wat zij meebrengen minder gewaardeerd of gezien wordt op de opleiding (omdat het niet past binnen de 'institutionele habitus'). Als gevolg hiervan zullen zij minder sociaal kapitaal opbouwen dat relevant is voor studiesucces en minder academisch en sociaal integreren op hun opleiding. Dit proces wordt nog eens versterkt wanneer zij over weinig economisch kapitaal beschikken en een deel van hun tijd moeten zorgen voor hun eigen inkomen. Voor deze studenten is de kans groter dat zij voortijdig met hun studie stoppen of minder snel afstuderen.

Voor Bourdieu speelt sociale klasse de belangrijkste rol in de hierboven omschreven processen. Deze processen kunnen echter ook betrekking hebben op andere kenmerken, zoals etnische afkomst. De veronderstelling is dan dat autochtone studenten zich meer identificeren met (autochtone) docenten en studentbegeleiders (en vice versa) dan niet-westerse allochtone studenten. Dit

heeft gevolgen voor interacties op de opleiding, de beschikbaarheid van sociale hulpbronnen, processen van sociale en academische integratie en uiteindelijk de mate van studiesucces.

7.4 Sociaal kapitaal en verschillen in studiesucces

Het verzamelde empirische onderzoeksmateriaal, dat kwalitatief van aard is, heeft vooral betrekking op interacties van studenten met hun omgeving en sociale hulpbronnen die hen ter beschikking staan bij het studiekeuzeproces en tijdens het studieproces. Verklaringen voor verschillen in studiesucces zijn hiermee primair gericht op mechanismen waarin sociaal kapitaal een rol speelt. Het materiaal biedt slechts de mogelijkheid om de groep niet-westerse allochtonen als geheel (dus helaas niet afzonderlijke groepen daarbinnen) te vergelijken met autochtone studenten.

In Tinto's model, dat het hart vormt van ons theoretische raamwerk, staan de begrippen sociale en academische integratie centraal. In dit model speelt de interactie van studenten met zijn/haar (leeromgeving) een cruciale rol: zonder interactie is integratie niet mogelijk. Wanneer deze interacties bijdragen aan studiesucces, dan kunnen we spreken van voor studiesucces relevant sociaal kapitaal.

Het belang van sociaal kapitaal wordt duidelijk bij een vergelijking tussen blijvers en uitvallers van niet-westerse afkomst. Tijdens het studiekeuzeproces betrekken blijvers sociale hulpbronnen (ouders, overige familie, (school)vrienden en schooldecanen) vaker bij deze beslissing dan uitvallers, voor wie de studiekeuze veelal een solitaire bezigheid is en vaker resulteert in een op extrinsieke motieven gebaseerde keuze voor een studie. Tijdens de studie hebben blijvers en uitvallers deels dezelfde ervaringen. Ze hebben te maken met goede en minder goede docenten en studentbegeleiders, met sommige studiegenoten klikt het beter dan met andere en in interacties speelt etnische afkomst regelmatig een negatieve rol. Blijvers blijken echter beter in staat om een netwerk van medestudenten op te bouwen dat hen ondersteunt bij studie-inhoudelijke kwesties of bij (motivatie)problemen en durven eerder vragen te stellen aan docenten of af te stappen op studentbegeleiders. Blijvers voelen zich meer thuis op hun opleiding dan uitvallers en hebben meer contacten met studiegenoten, docenten en studiebegeleiders. Uitvallers proberen problemen vaker zelf op te lossen. Deze uitkomsten vormen een bevestiging van de hiervoor geformuleerde hypothesen met betrekking tot sociaal kapitaal: er blijkt een positief verband tussen sociaal kapitaal en academische en sociale integratie, die op hun beurt weer positief samenhangen met studiesucces.

Voorgaande conclusies zijn getrokken door uit te gaan van het perspectief van studenten. Een andere invalshoek is om te kijken naar de manier waarop instituties zijn opgezet en hoe dit van invloed is op mogelijkheden voor studenten om sociaal kapitaal te verwerven en in te zetten. Dit perspectief is onderzocht via factoren die verband houden met de leeromgeving in het eerste jaar van de studie. In totaal zijn negen opleidingen bestudeerd waar is gesproken met studenten, docenten, studentbegeleiders en opleidingsdirecties (drie wo- en zes hbo-opleidingen, waarvan drie pabo-opleidingen). Op zes van deze opleidingen waren de prestaties van niet-westerse allochtone studenten minder goed dan van autochtone studenten. Op drie opleidingen deden niet-westerse allochtone studenten het minstens even goed als autochtone studenten. Deze drie opleidingen onderscheiden zich van de andere opleidingen vanwege:

- veel aandacht voor *sturing* van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, snel roulatiesysteem in de groepssamenstelling en aanwezigheidsplicht bij veel vakken.
- docenten en studentbegeleiders die hun studenten *persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen* via bijvoorbeeld intensieve studieloopbaanbegeleiding en belangstelling voor de achtergrond van studenten vanuit zowel sociaal als didactisch oogpunt.
- *kleinschaligheid* die *op alle niveaus* wordt toegepast, zoals het werken in kleine groepen, blokonderwijs, duidelijke samenhang tussen vakken en overleg tussen docenten van verschillende vakken.

Deze drie elementen in de leeromgeving faciliteren het verwerven en gebruiken van sociaal kapitaal. Zo zorgen sturing en kleinschaligheid ervoor dat studenten in relatief korte tijd veel studiegenoten leren kennen en wordt met de persoonlijke benadering en betrokkenheid van docenten en studentbegeleiders bereikt dat studenten een lage drempel ervaren om met hen in contact te treden. Dit maakt dat niet-westerse allochtone en autochtone groepen in vergelijkbare mate de gelegenheid krijgen om te integreren in de sociale en academische systemen van de opleiding. De kracht van een dergelijke leeromgeving zit vooral in de *combinatie van deze drie elementen.* Dit stelt niet-westerse allochtone en autochtone studenten in staat op een vergelijkbare wijze te presteren. Het ontbreken van één of meerdere van deze elementen verstoort de balans en vergroot verschillen in studiesucces tussen groepen.

7.5 Etnische herkomst en sociaal en cultureel kapitaal

In de theoretische uitgangspunten is verondersteld dat etnische herkomst verband houdt met beschikbaar sociaal en cultureel kapitaal, en dat deze via processen van academische en sociale integratie van invloed zijn op het behalen van studiesucces. Op welke manier is in het empirisch materiaal, dat grotendeels

is gebaseerd op percepties van studenten, de relatie tussen etnische herkomst en sociaal en cultureel kapitaal teruggekomen?

Wat betreft sociaal kapitaal blijkt voor autochtone informanten de eigen etnische herkomst geen rol te spelen in contacten binnen de leeromgeving. Zij voelen zich niet 'anders' of anders behandeld door studiegenoten, docenten of studentbegeleiders. Aangezien zij de meerderheidsgroep zijn op veel opleidingen was dit ook te verwachten. Naarmate meer allochtone studenten instromen in het hoger onderwijs zou dit echter kunnen veranderen. Informanten van niet-westerse allochtone afkomst zeggen dat hun etnische afkomst wel van belang is: regelmatig komt het voor dat zij in hun contacten met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders van (vooral) autochtone afkomst geconfronteerd worden met hun 'anders-zijn'. Een aantal heeft het idee niet serieus genomen te worden op de opleiding, en hun allochtone afkomst is zelden aanleiding voor een positieve benadering. In sommige gevallen voelen studenten zich buitengesloten door autochtone studiegenoten of ongelijk behandeld door docenten (zie ook De Jong (2012)). Dergelijke ervaringen verklaren deels waarom veel niet-westerse allochtone informanten vooral omgaan met andere niet-westerse allochtone studiegenoten (waarbij dit tevens een reactie kan zijn op de geslotenheid van de groep autochtone medestudenten). De aanwezigheid van deze studiegenoten biedt de mogelijkheid om een netwerk op te bouwen. Het netwerk wordt waardevol als daarbinnen relevante kennis met betrekking tot het behalen van studiesucces aanwezig is en gedeeld wordt, zoals een aantal informanten heeft meegemaakt, maar het is niet duidelijk of deze netwerken altijd deze waarde bezitten. Wellicht is dit een reden waarom Severiens en Wolff (2008) op basis van kwantitatief onderzoek geen verband vinden tussen sociale integratie en studievoortgang. Het is goed mogelijk dat sociale integratie pas gepaard gaat met studiesucces als contacten met studiegenoten je verder helpen in de studie. En dit hoeft niet altijd het geval te zijn. Een aantal niet-westerse allochtone informanten heeft ook vrijwel geen contact met (de overwegend autochtone) docenten en studentbegeleiders, omdat zij een hoge drempel ervaren om hen om ondersteuning te vragen. Een extra factor binnen deze context kan taalbeheersing zijn: een onvoldoende Nederlandse taalbeheersing kan het goed kunnen volgen van de les en/of het communiceren met studiegenoten, docenten en/of studentbegeleiders belemmeren. Uit het onderzoeksmateriaal komt naar voren dat onzekerheid over de taalbeheersing een blokkerende rol kan spelen in interacties. Zo laten ervaringen van een aantal eerste-generatie Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse informanten zien dat zij voor hun gevoel de nuances en de subtiliteiten die in de taal besloten liggen niet volledig beheersen, en het hierdoor moeilijk vinden om zich uit te spreken tegenover autochtone studiegenoten en docenten.

Het aan cultureel kapitaal te verbinden empirisch materiaal is beperkt. Het verschaft echter enige 'doorkijkjes' als het gaat om de academische

voorbereiding en ondersteuning vanuit het thuismilieu. Evenals bij Meeuwisse (2012) blijken zowel niet-westerse allochtone als autochtone informanten steun te ondervinden van thuis. Er zijn echter verscheidene vormen van thuisondersteuning te onderscheiden, waarin niet-westerse allochtone en autochtone informanten van elkaar verschillen.

Ten eerste ontvangen niet-westerse allochtone informanten vanuit thuis minder vaak inhoudelijk ondersteuning, zowel bij hun studiekeuze als tijdens hun studie. Een oorzaak voor dit verschil is dat niet-westerse allochtone ouders veel minder bekend zijn met het fenomeen 'studeren in Nederland' dan autochtone ouders en zich daardoor inhoudelijk terughoudend opstellen. De conclusie van Meeuwisse (2012) dat de steun van familie voor niet-westerse allochtone studenten minder effectief is dan voor autochtone studenten kan in dit licht worden bezien.

Ten tweede zijn er verschillen in mentale ondersteuning, in het motiveren van studenten om een goede studie te kiezen en een diploma te halen. Bij niet-westerse allochtone informanten uit de mentale ondersteuning zich vaker in druk om voor een bepaalde studie te kiezen en de druk om te presteren. Omdat binnen het netwerk van familie en bekenden veel waarde wordt gehecht aan beroepsperspectief, -profiel en -status, leidt dit veelal tot een extrinsieke motivatie voor de studiekeuze (wat tegen de eigen studievoorkeur kan indruisen). Dit kan een verklaring zijn waarom niet-westerse allochtone studenten vaker dan autochtone studenten instromen in bijvoorbeeld economisch of juridisch-georiënteerde opleidingen. Autochtone informanten zijn meer autonoom in hun studiekeuze en ervaren minder prestatiedruk vanuit het thuisfront. Zij benadrukken meer dan niet-westerse allochtone informanten dat hun ouders het vooral van belang vinden dat hun kind gelukkig is, en het is opvallend dat veel autochtone informanten niet refereren aan druk die op hen wordt uitgeoefend. Niet bij hun studiekeuze en niet in hun streven om studiesucces te behalen. Ook Nanhoe (2012) komt tot deze bevinding: autochtone ouders ondersteunen hun kinderen tijdens het studie(keuze)proces, terwijl niet-westerse allochtone ouders (evenals *siblings* en familienetwerken) in deze processen meer sturend optreden 'binnen de hen (beperkte) bekende mogelijkheden' (p. 255).

De ervaren (prestatie)druk onder niet-westerse allochtone informanten is voor een belangrijk deel te herleiden tot het migratieproject. Ouders die als arbeidsmigrant naar Nederland zijn gekomen, hebben dit mede gedaan vanwege een betere toekomst voor hun kinderen. Zij stimuleren hun kinderen om de sociale ladder tot een zo hoog mogelijk niveau te beklimmen, en zij benadrukken de kansen die het Nederlands onderwijs hiertoe biedt. Het streven naar sociale mobiliteit wordt met andere woorden geformuleerd vanuit de migratiemotieven van ouders. Bij niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders is de prestatiedruk vaak groot omdat het volgen en afronden van een studie de status van het gezin binnen de gemeenschap waarborgt.

Verder blijken er binnen de groep niet-westerse allochtonen verschillen te zijn in thuisondersteuning die verband houden met het opleidingsniveau van ouders. Niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders komen uit thuismilieus waar studeren vanzelfsprekend is en zij hebben in hun directe omgeving voorbeelden dat studiesucces bereikbaar is. Niet-westerse allochtone informanten met lager opgeleide ouders vergelijken hun situatie regelmatig met die van hun autochtone studiegenoten, die in hun ogen van huis uit meer zelfvertrouwen hebben meegekregen om een studie af te ronden. In hun eigen directe omgeving is er echter relatief weinig hoger onderwijservaring aanwezig (en daarmee rolmodellen), waardoor zij ook niet goed kunnen inschatten of zij het niveau aankunnen.

Met betrekking tot materiële ondersteuning, wat opgevat kan worden als een vorm van economisch kapitaal, worden vooral verschillen aangetroffen bij uitwonende studenten. Niet-westerse allochtone informanten die op zichzelf wonen, ontvangen weinig tot geen financiële hulp van hun ouders, terwijl ouders van autochtone studenten hun uitwonende kind daarentegen vaker financieel bijstaan. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden bij Nanhoe (2012), die erop wijst dat niet-westerse allochtone studenten (in Nanhoe's onderzoek studenten van Marokkaanse en Hindostaanse herkomst) het ouderlijk huis veelal verlaten vanwege omstandigheden als conflicten of migratie zonder ouders, terwijl autochtone studenten doorgaans op zichzelf gaan wonen vanwege studeren als 'a way of life' (p. 246). Hieruit kan worden afgeleid dat onder uitwonende studenten niet-westerse allochtonen meer op zichzelf aangewezen zijn dan autochtonen. Dit kan tot gevolg hebben dat er minder tijd aan de studie kan worden besteed. Nanhoe's allochtone informanten zagen echter ook een voordeel van het zelfstandig wonen: de verkregen mogelijkheid om rustig te studeren, in tegenstelling tot de situatie in het ouderlijk huis, werd als factor voor succes gezien.

7.6 Etnische herkomst, de leeromgeving en gelijkheid van kansen op studiesucces

Als een verbinding wordt gelegd tussen bevindingen met betrekking tot etnische afkomst in relatie tot sociaal en cultureel kapitaal aan de ene kant en bevindingen met betrekking tot het faciliteren van sociaal kapitaal in de leeromgeving en verschillen in studiesucces aan de andere kant, dan kom ik tot de volgende bevindingen:

1. Studiesucces van autochtone en niet-westerse allochtone studenten is meer gelijk binnen leeromgevingen die studenten bij aanvang sterk sturen, die kleinschalig opgezet zijn en die studenten via de betrokken houding van docenten en studentbegeleiders de gelegenheid bieden om sociaal kapitaal op te bouwen en in te zetten. Dergelijke leeromgevingen

zijn mogelijk dusdanig ingericht dat verschillen in 'bagage' die studenten vanuit het thuismilieu meenemen het hoger onderwijs in, er weinig toe doen bij het behalen van studiesucces. Dit is een belangrijke bevinding gezien de constatering in hoofdstuk 1 dat menig niet-westerse allochtone jongere vanuit een geheel andere context het hoger onderwijs betreedt dan vele autochtone jongeren. Voor veel niet-westerse allochtone jongeren die gaan studeren, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren (de tweede generatie), is het Nederlandse hoger onderwijs in meerdere opzichten 'vreemde bodem'. In een leeromgeving waar autochtone en niet-westerse allochtone studenten gelijke kansen hebben op het behalen van studiesucces, is het verwerven en inzetten van voor studiesucces relevant sociaal kapitaal niet of nauwelijks gerelateerd aan etnische herkomst. Etnische herkomst (in relatie tot cultureel en sociaal kapitaal) wordt hier als factor in sociale en academische integratieprocessen en in het behalen van studiesucces geneutraliseerd. Het is in dit kader van belang op te merken dat niet-westerse allochtone studenten voor hun studiesucces meer afhankelijk lijken van de leeromgeving dan autochtone studenten (zie bijvoorbeeld Severiens, Wolff & Rezai (2006) en Meeuwisse & Severiens (2012)). Daar kan de bevinding van Meeuwisse (2012) aan worden toegevoegd dat goede formele (dat wil zeggen: studiegerelateerde) contacten met docenten en studiegenoten vooral voor niet-westerse allochtone studenten belangrijk zijn om zich thuis te voelen op een opleiding. En juist deze interacties zijn van belang 'voor het behoud van niet-westerse allochtone studenten binnen het hoger onderwijs' (p.148).

2. Opleidingen met weinig sturing bij aanvang, een grote afstand tussen docenten/studentbegeleiders en studenten, en een meer grootschalige opzet, laten een groot verschil in studiesucces zien tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Verschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten in ondersteuning vanuit het thuismilieu werken hier door in processen van studie-uitval en studievoortgang, met als gevolg dat niet-westerse allochtone studenten vaker uitvallen en minder goede prestaties behalen. Dit zijn tevens opleidingen waar etnische herkomst vaker een negatieve rol speelt in interacties met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders. Niet-westerse allochtone studenten krijgen daardoor minder dan hun autochtone studiegenoten de mogelijkheid om voor studiesucces relevant sociaal kapitaal te verwerven.

3. De gevonden elementen in de leeromgeving die samengaan met verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten, zijn algemeen van aard. Sterke sturing bij aanvang en een consequente doorvoering van kleinschalig onderwijs

zijn maatregelen gericht op alle studenten, niet op specifieke doelgroepen. Jansen (2004) en Van den Berg en Hofman (2005) vinden bijvoorbeeld dat curricula die kleinschalig van opzet zijn, over het algemeen relatief weinig uitval en minder studievertraging kennen. De persoonlijke benadering en betrokkenheid bij studenten van docenten/studentbegeleiders kunnen beschouwd worden als een algemene houding ten opzichte van studenten. Deze hebben in de cases geen betrekking op inhoudelijke aspecten van diversiteit (bijvoorbeeld kennis over de migratie-, religieuze of sociaaleconomische achtergronden van studentgroepen), maar meer op de context waarop met diversiteit wordt omgegaan. Deze elementen zijn te beschouwen als interventies die erop zijn gericht om in het voortraject ontstane verschillen, zoals wat studenten vanuit het thuismilieu en de vooropleiding hebben meekregen in voorbereiding op het studeren, zoveel mogelijk te neutraliseren. Ze zijn bedoeld om alle studenten zoveel mogelijk een gelijke start te geven en een gelijke kans te bieden om sociaal kapitaal te verwerven, te integreren in de sociale en academische systemen en studiesucces te behalen. Het gaat hier met andere woorden om algemene maatregelen die goed uitpakken voor specifieke groepen, zoals bijvoorbeeld studenten van niet-westerse allochtone herkomst.

4. Een belangrijke beleidsimplicatie is dat voor het verkleinen van verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone groepen in ieder geval algemene maatregelen nodig lijken, die gericht zijn op het creëren van een context waar etnische herkomst geen rol speelt in het behalen van studiesucces. In een dergelijke context kan een stap worden gezet naar een klimaat waarin etnische herkomst een positieve rol kan spelen. In beleidstermen: diversiteitsbeleid haalt weinig uit als middel om de tekortkomingen van algemeen beleid te herstellen. Diversiteitsbeleid heeft pas zin bij een algemeen beleid dat erop is gericht alle studenten, ongeacht hun achtergrond, gelijke kansen te bieden op studiesucces.

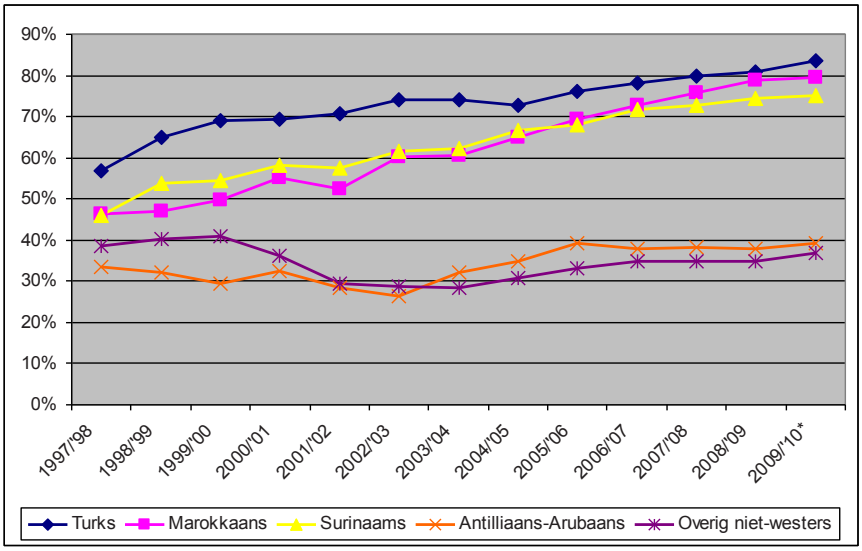
Bijlage 1 CBS-cijfers instroom, uitval en rendement

Het hoger beroepsonderwijs

Hbo instroom

Generatie

Figuur a.1 Aandeel 2e generatie binnen de hbo-instroom naar etnische groep en cohort



*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Sekse

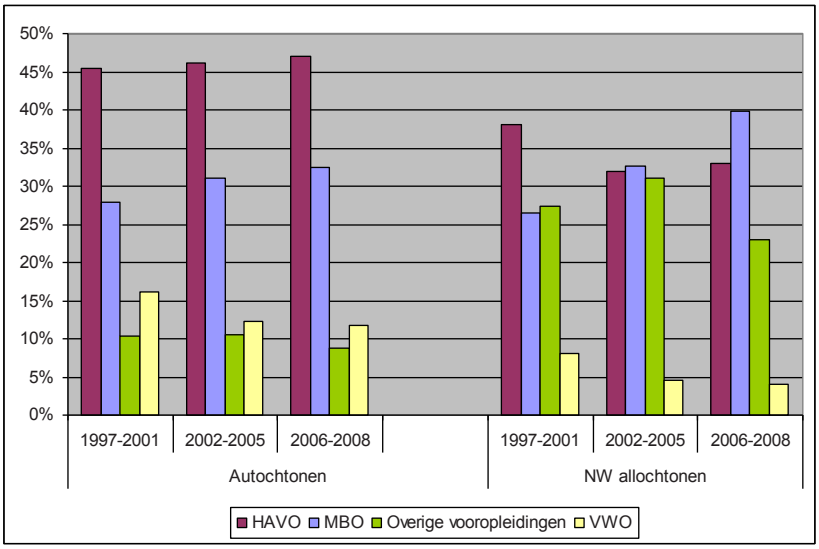
Tabel a.1 Aandeel vrouwen binnen de totale hbo-instroom naar etnische groep en cohort

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997/98	53%	45%	48%	53%	55%	45%
1998/99	53%	47%	48%	58%	56%	47%
1999/00	53%	49%	48%	57%	56%	48%
2000/01	53%	48%	51%	57%	55%	47%
2001/02	53%	49%	49%	61%	57%	49%
2002/03	52%	54%	52%	58%	58%	52%
2003/04	53%	53%	50%	59%	54%	50%
2004/05	53%	53%	52%	60%	57%	50%
2005/06	52%	52%	56%	59%	59%	49%
2006/07	53%	51%	55%	59%	56%	49%
2007/08	53%	54%	55%	58%	56%	50%
2008/09	53%	54%	54%	55%	57%	51%
2009/10*	52%	54%	55%	57%	57%	51%

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

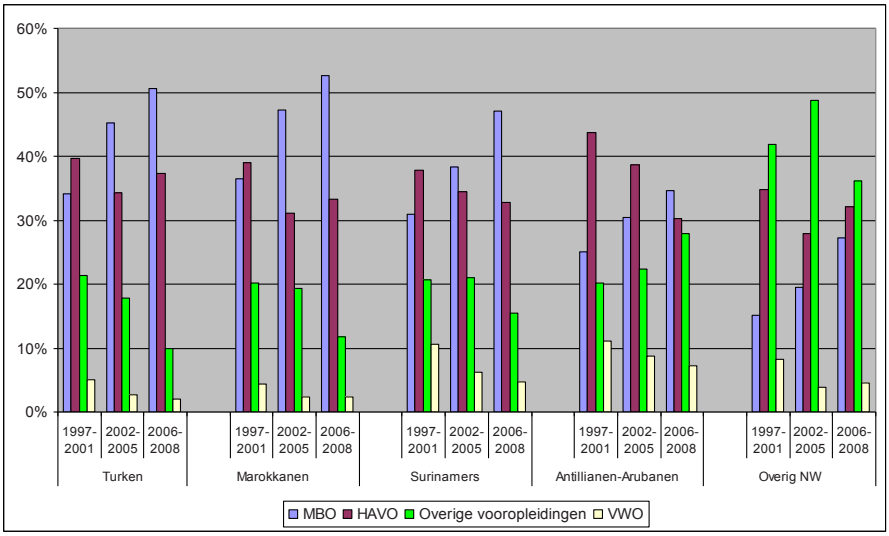
Vooropleiding

Figuur a.2 Hbo-instroom autochtone en niet-westerse allochtone studenten naar vooropleiding en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

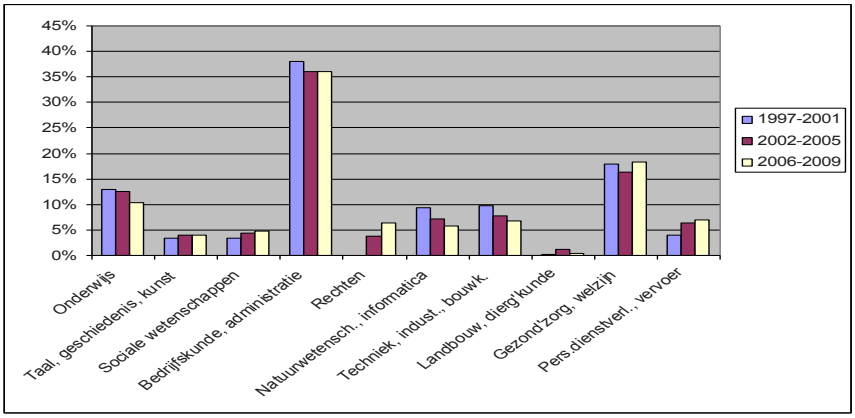
Figuur a.3 Hbo-instroom naar vooropleiding, niet-westerse allochtone groepen en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Studierichting[22]

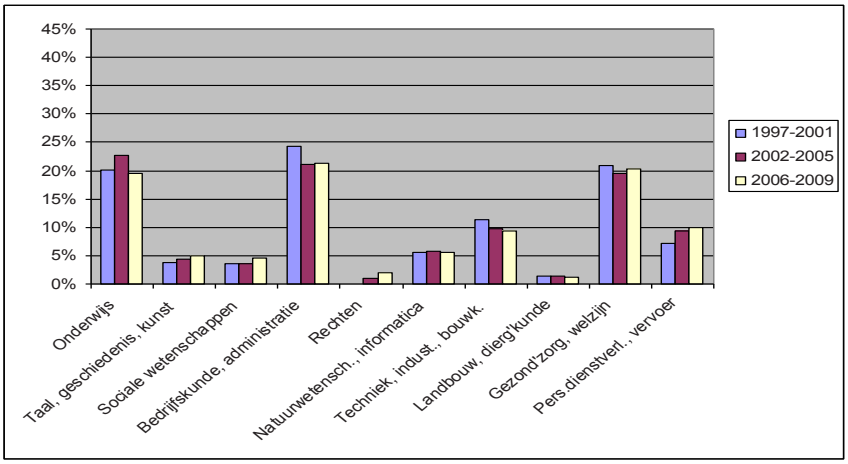
Figuur a.4 Hbo-instroom van niet-westerse allochtone studenten naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

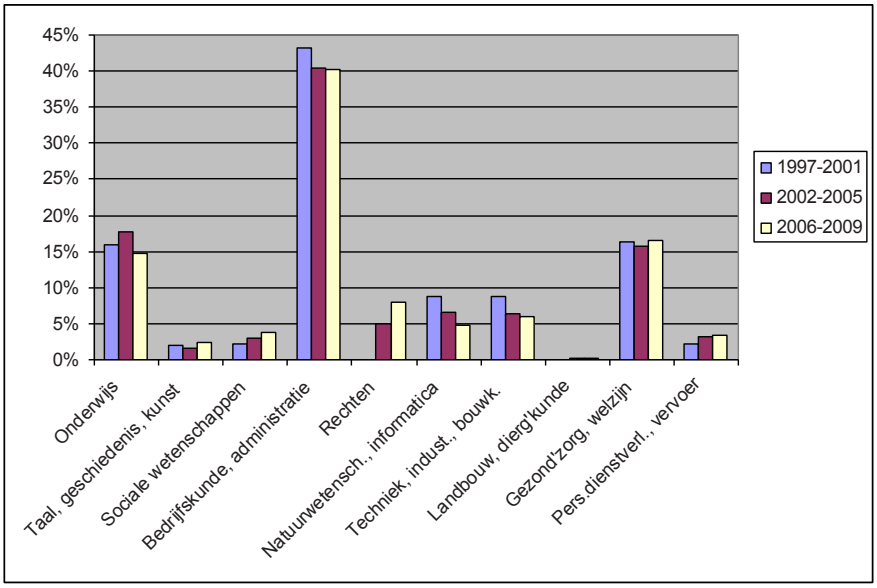
[22] Bij studierichting heeft het CBS de afzonderlijke studies gegroepeerd naar vakgebieden. Daarbij is gebruik gemaakt van een indeling van de Unesco, namelijk de International Standard Classification of Education (ISCED).

Figuur a.5 Hbo-instroom van autochtone studenten naar studierichting en cohortgroep



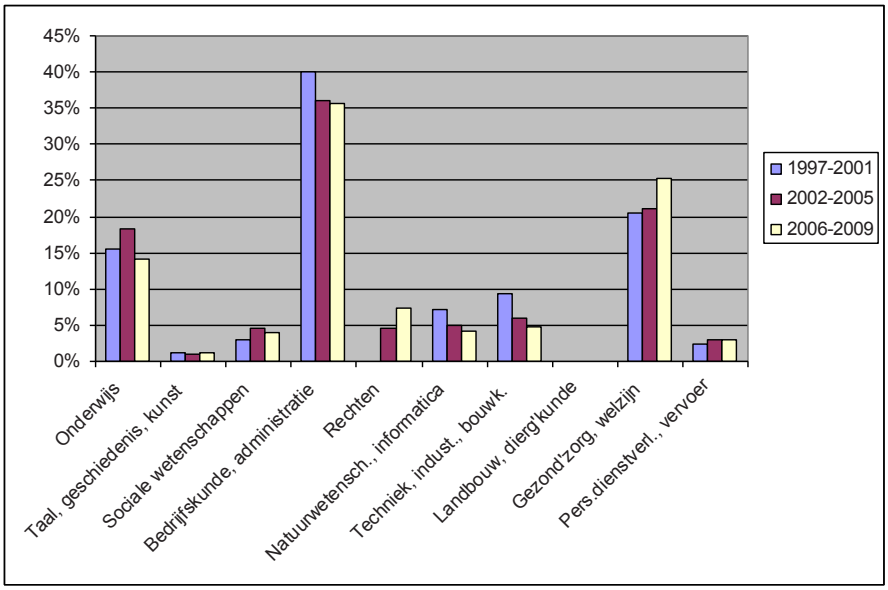
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Figuur a.6 Hbo-instroom van studenten van Turkse herkomst naar studierichting en cohortgroep



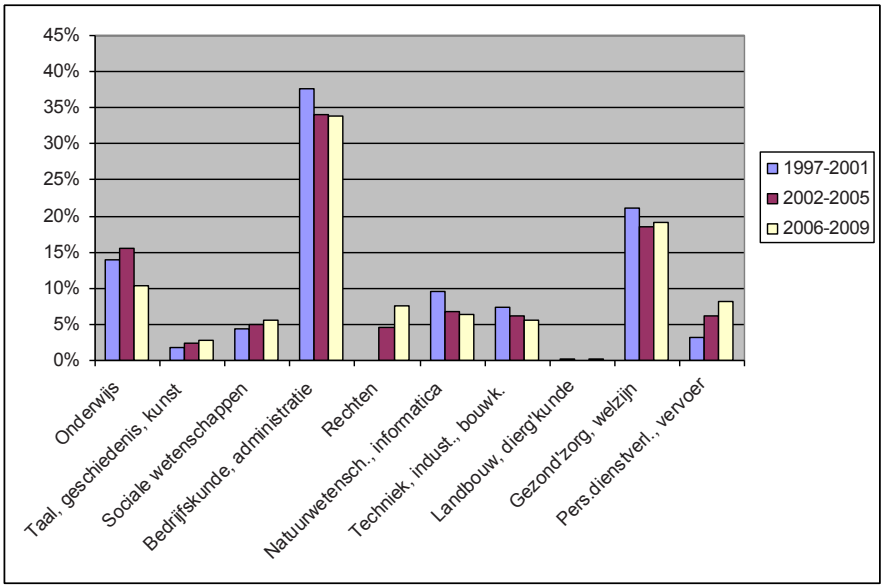
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur a.7 Hbo-instroom van studenten van Marokkaanse herkomst naar studierichting en cohortgroep



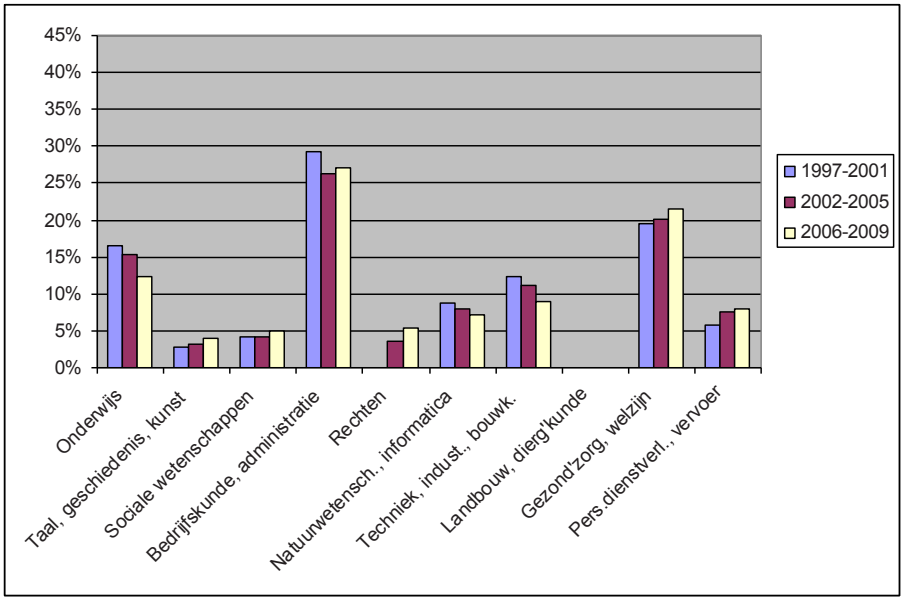
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur a.8 Hbo-instroom van studenten van Surinaamse herkomst naar studierichting en cohortgroep



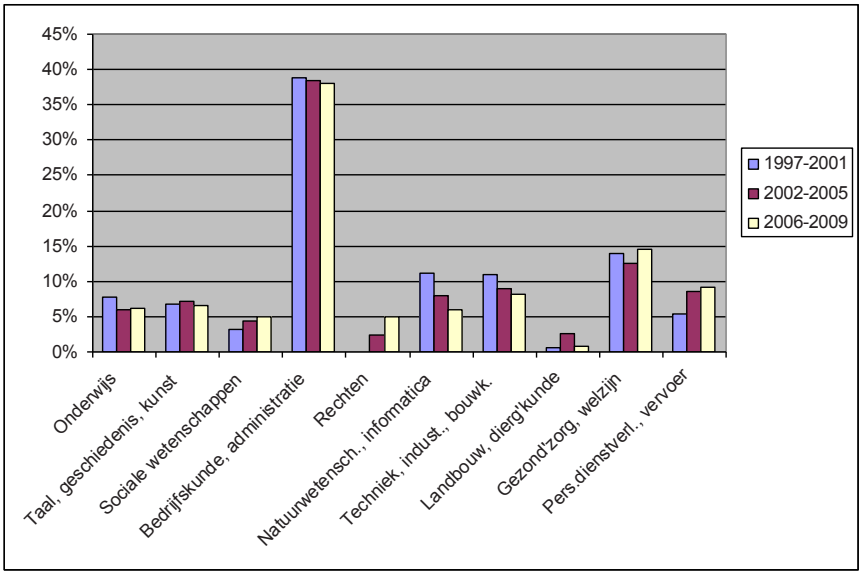
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur a.9 Hbo-instroom van studenten van Antilliaans/Arubaanse herkomst naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS, Bewerking: RW

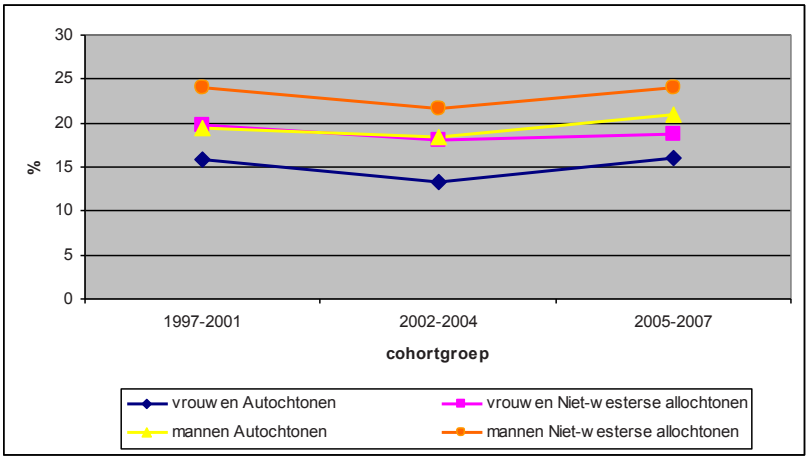
Figuur a.10 Hbo-instroom van studenten Overig niet-westerse naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS, Bewerking: RW

Sekse

Figuur a.11 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomstgroepering, sekse en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.2 Uitval-% na 2 jaar, voltijd mannelijke hbo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	19,4	24,6	24,0	25,2	25,2	22,4
2002-2004	18,3	23,7	24,0	21,3	23,3	19,7
2005-2007	21,0	21,7	26,3	24,3	23,3	24,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

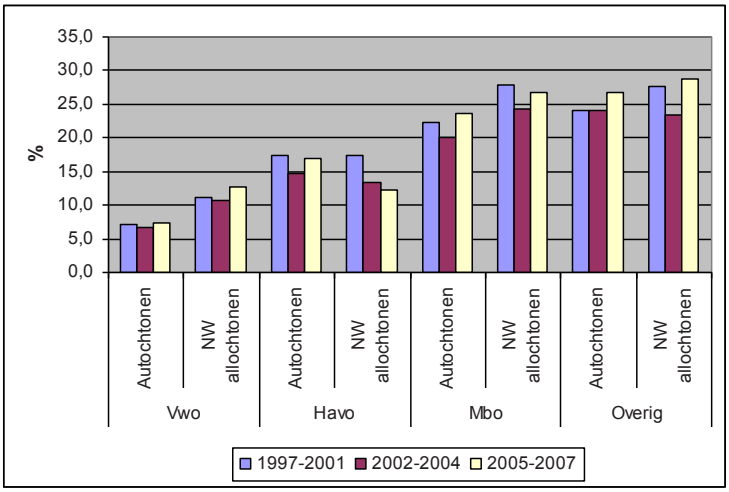
Tabel a.3 Uitval-% na 2 jaar, voltijd vrouwelijke hbo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	15,8	18,2	20,2	19,6	21,4	19,2
2002-2004	13,3	16,0	18,0	17,0	22,3	16,7
2005-2007	16,0	17,7	21,0	19,7	19,3	17,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Vooropleiding

Figuur a.12 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomstgroepering, vooropleiding en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.4 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten met havo-vooropleiding naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	17,4	15,2	16,4	19,2	20,6	16,4
2002-2004	14,7	9,3	10,3	13,3	19,3	14,0
2005-2007	17,0	9,0	11,0	13,3	15,0	13,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.5 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten met mbo-vooropleiding naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	22,4	26,0	26,8	29,4	27,4	28,2
2002-2004	20,0	24,3	24,3	23,7	27,3	23,0
2005-2007	23,7	25,7	29,0	25,7	27,3	25,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.6 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten met vooropleiding 'Overig' naar herkomst- en cohortgroep

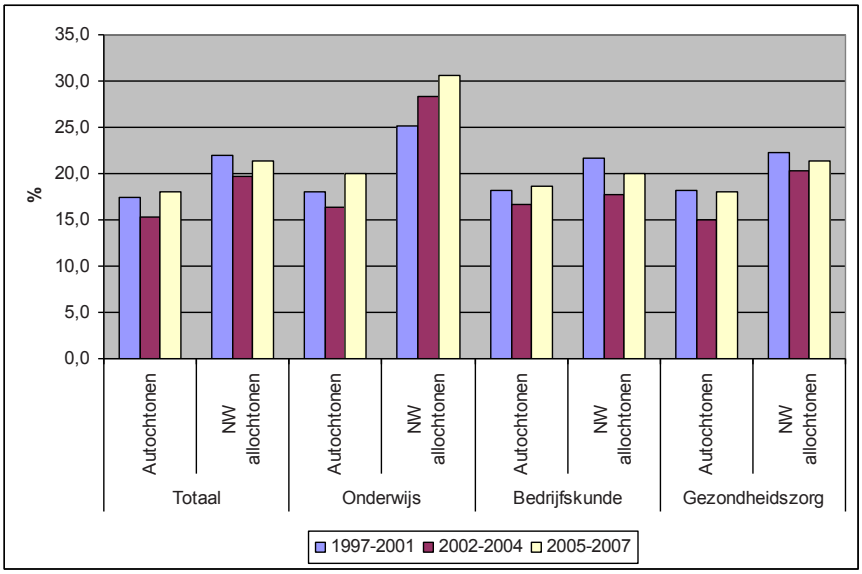
	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	24,0	32,6	29,0	25,6	32,0	26,0
2002-2004	24,0	33,3	35,3	26,0	29,3	20,3
2005-2007	26,7	34,3	39,7	33,7	25,7	26,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Een tabel voor uitval onder studenten met een vwo-vooropleiding is achterwege gelaten vanwege het kleine aandeel vwo'ers in de afzonderlijke niet-westerse allochtone groepen.

Studierichting

Figuur a.13 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomst-, cohortgroep en studierichting



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.7 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten studierichting Onderwijs naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	18,0	22,4	25,4	26,4	24,8	26,6
2002-2004	16,3	25,3	29,0	27,3	33,0	28,7
2005-2007	20,0	27,0	31,3	33,3	31,3	30,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.8 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten studierichting Bedrijfskunde/administratie naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	18,2	22,6	22,2	21,2	24,0	20,4
2002-2004	16,7	18,3	17,7	16,7	23,0	17,0
2005-2007	18,7	17,0	20,7	20,0	20,0	20,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.9 Uitval-% na 2 jaar, voltijd hbo-studenten studierichting Gezondheidszorg naar herkomst- en cohortgroep

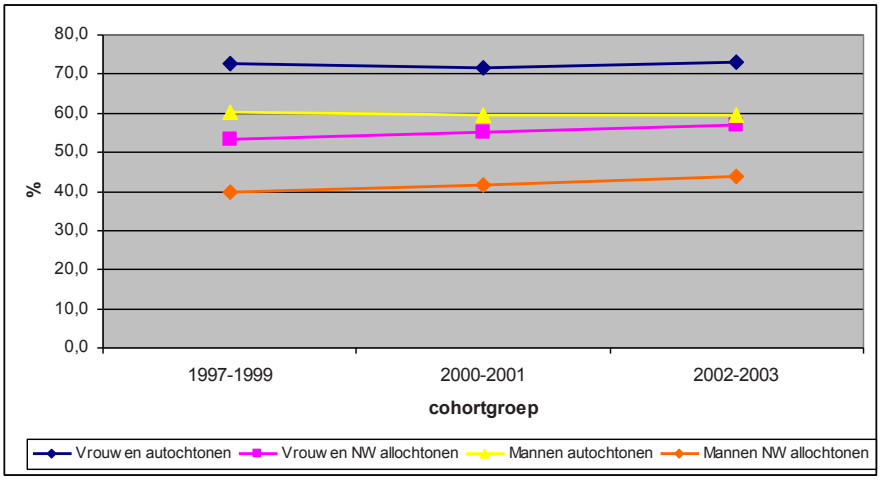
	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	18,2	21,0	22,4	22,8	23,2	21,2
2002-2004	15,0	19,0	20,3	20,3	22,0	20,3
2005-2007	18,0	20,3	23,7	21,0	19,0	21,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Hbo rendement

Sekse

Figuur a.14 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomstgroepering, sekse en cohort in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.10 Studierendement na 6 jaar, voltijd mannelijke hbo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	60,3	39,0	42,3	34,7	39,0	43,7
2000-2001	59,5	40,5	41,5	39,5	33,5	45,5
2002-2003	59,5	41,0	38,5	38,5	36,0	50,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

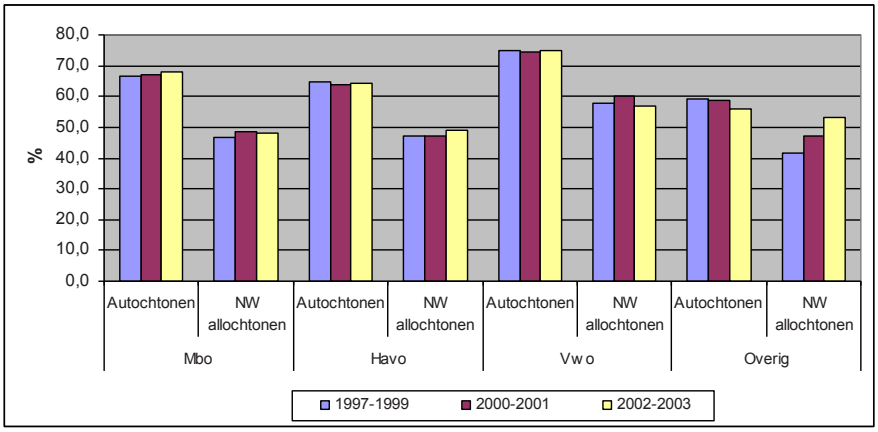
Tabel a.11 Studierendement na 6 jaar, voltijd vrouwelijke hbo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	72,7	54,3	54,3	52,7	49,7	56,0
2000-2001	71,5	55,0	58,0	53,5	46,0	57,5
2002-2003	73,0	59,5	55,5	55,0	42,5	62,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Vooropleiding

Figuur a.15 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomstgroepering, vooropleiding en cohortgroep in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.12 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten en mbo-vooropleiding naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	66,7	46,7	50,0	42,0	46,3	50,3
2000-2001	67,0	48,5	55,5	46,0	43,0	47,0
2002-2003	68,0	50,0	50,0	47,5	40,5	49,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.13 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten met een havo-vooropleiding naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	64,7	49,0	48,7	44,7	44,3	48,3
2000-2001	64,0	49,5	50,0	47,0	41,0	48,0
2002-2003	64,5	54,5	49,0	49,0	40,5	50,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.14 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten met een vooropleiding 'Overig' naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

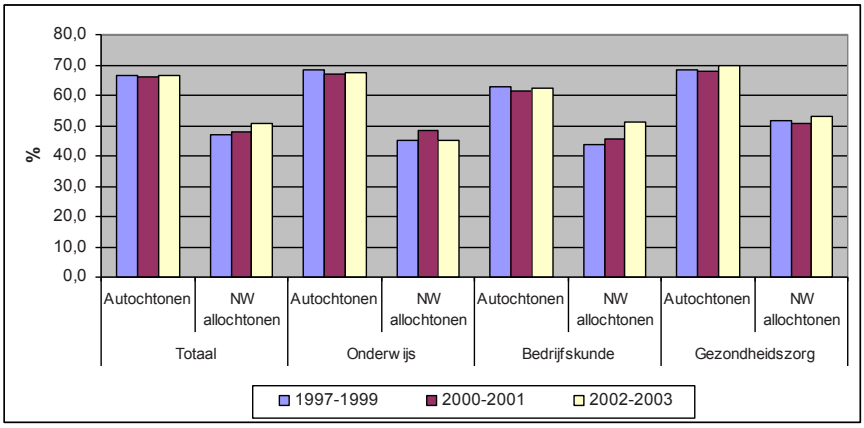
	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	59,0	34,7	39,0	42,7	33,0	46,0
2000-2001	58,5	36,0	38,5	44,5	27,5	54,0
2002-2003	56,0	40,0	34,0	40,5	28,0	61,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Een tabel voor rendementen onder studenten met een vwo-vooropleiding is achterwege gelaten vanwege het kleine aandeel vwo'ers in de afzonderlijke niet-westerse allochtone groepen.

Studierichting

Figuur a.16 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten naar herkomstgroepering, studierichting en cohortgroep in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.15 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten Onderwijs naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	68,3	47,7	47,0	45,3	43,3	41,7
2000-2001	67,0	57,0	50,0	43,5	42,0	46,0
2002-2003	67,5	55,5	46,5	44,0	32,5	45,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.16 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten Bedrijfskunde/administratie naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	63,0	42,7	45,0	38,7	42,7	49,0
2000-2001	61,5	41,5	46,5	45,5	35,0	49,5
2002-2003	62,5	48,0	44,5	47,5	39,0	58,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel a.17 Studierendement na 6 jaar, voltijd hbo-studenten Gezondheidszorg/welzijn naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1999	68,3	47,7	54,7	52,7	46,3	55,0
2000-2001	68,0	48,0	58,5	53,0	45,0	47,5
2002-2003	70,0	55,5	58,5	52,0	43,0	53,5

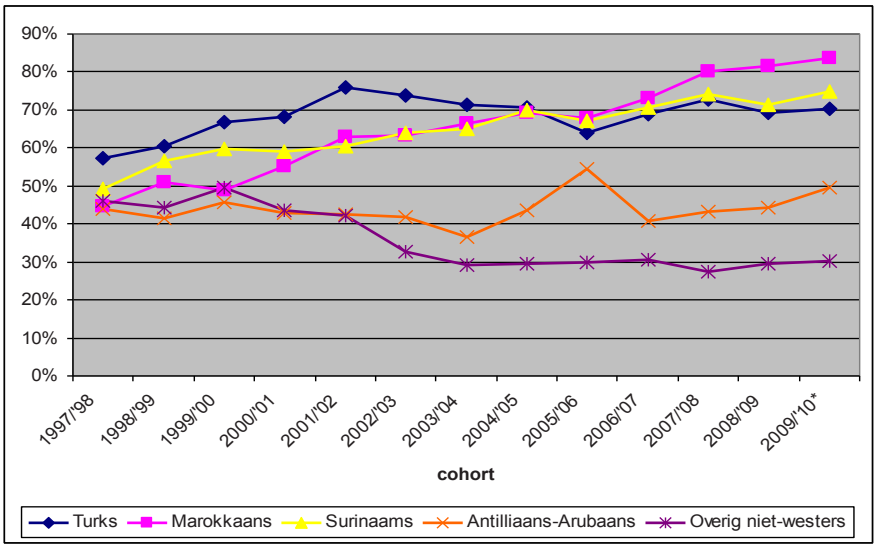
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Het wetenschappelijk onderwijs

Wo instroom

Generatie

Figuur b.1 Aandeel 2e generatie binnen de wo-instroom naar etnische groep en cohort



*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Sekse

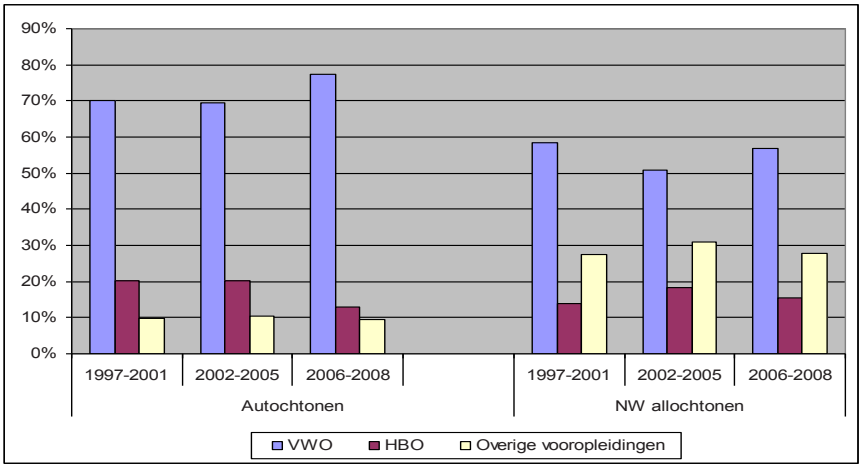
Tabel b.1 Aandeel vrouwen binnen de totale wo-instroom naar etnische groep en cohort

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997/98	48%	43%	45%	54%	52%	51%
1998/99	49%	50%	49%	57%	56%	48%
1999/00	50%	47%	45%	59%	61%	46%
2000/01	51%	48%	50%	61%	60%	47%
2001/02	51%	50%	48%	61%	58%	51%
2002/03	52%	49%	53%	57%	61%	50%
2003/04	51%	49%	48%	58%	65%	50%
2004/05	51%	53%	49%	59%	63%	51%
2005/06	51%	53%	47%	60%	62%	50%
2006/07	51%	53%	58%	60%	62%	51%
2007/08	52%	56%	59%	60%	61%	50%
2008/09	52%	55%	53%	59%	62%	51%
2009/10*	52%	56%	58%	60%	59%	52%

*voorlopige cijfers
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

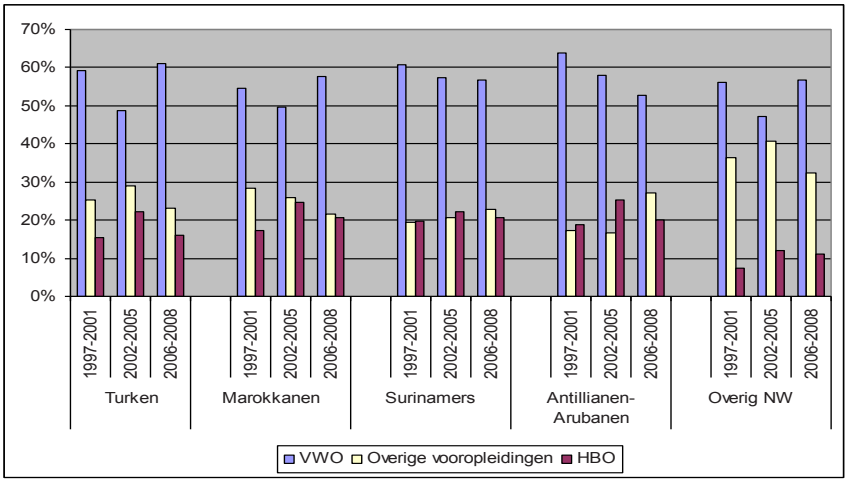
Vooropleiding[23]

Figuur b.2 Wo-instroom autochtone en niet-westerse allochtone studenten naar vooropleiding en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Figuur b.3 Wo-instroom naar vooropleiding, niet-westerse allochtone groepen en cohortgroep

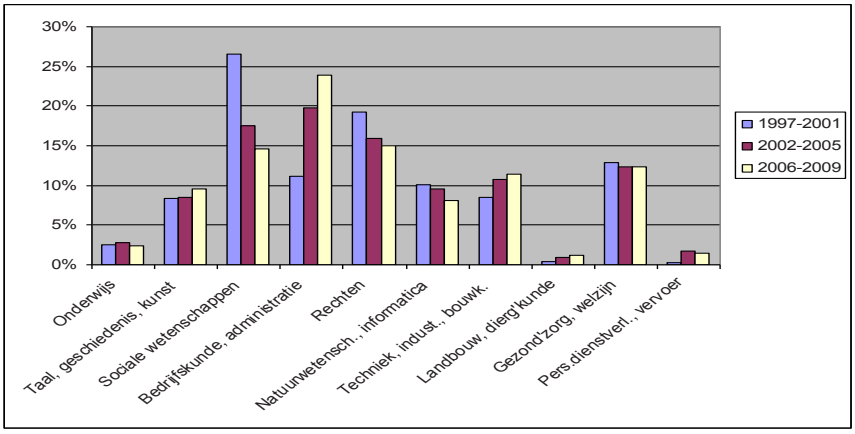


Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

[23] De meest recente cohortgroep loopt tot 2008. StatLine verschaft geen vooropleidinggegevens van het meest recente cohort (op het moment van schrijven cohort 2009/10).

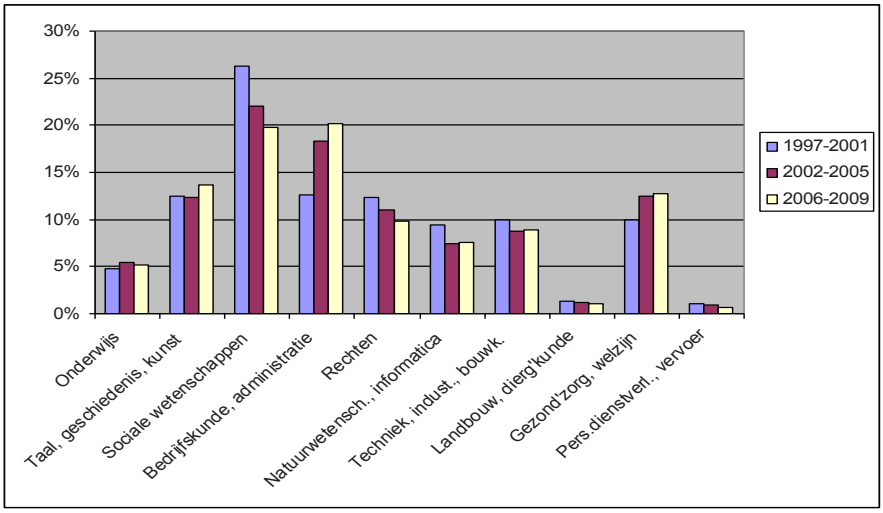
Studierichting[24]

Figuur b.4 Wo-instroom van niet-westerse allochtone studenten naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

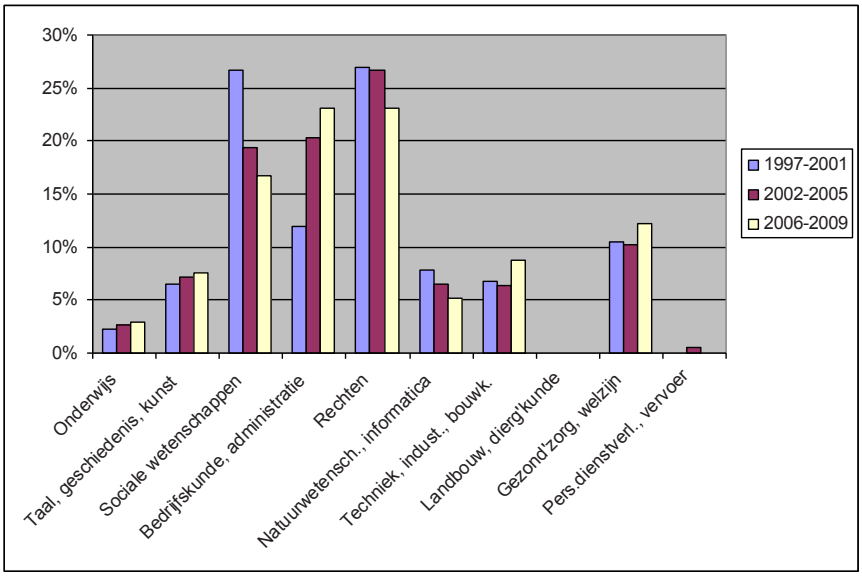
Figuur b.5 Wo-instroom van autochtone studenten naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

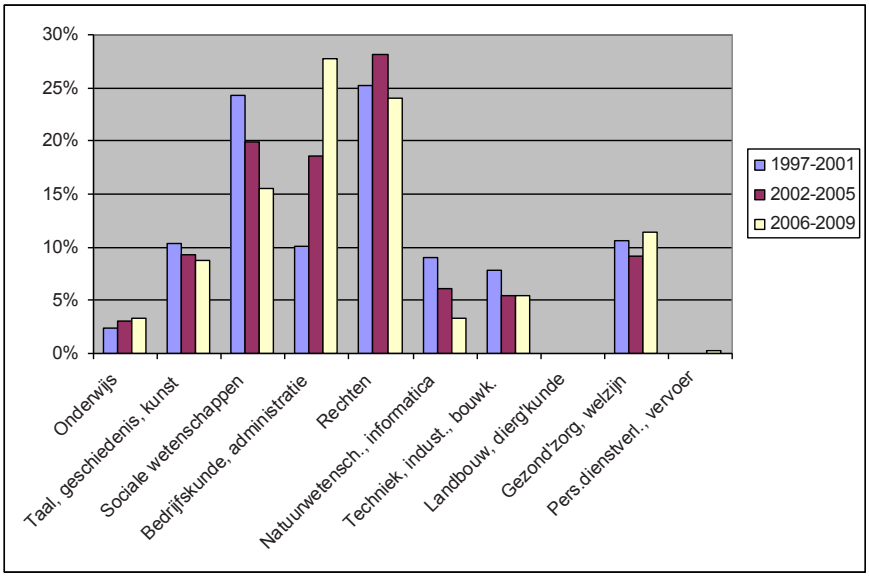
[24] Bij studierichting heeft het CBS de afzonderlijke studies gegroepeerd naar vakgebieden. Daarbij is gebruik gemaakt van een indeling van de Unesco, namelijk de International Standard Classification of Education (ISCED).

Figuur b.6 Wo-instroom van studenten van Turkse herkomst naar studierichting en cohortgroep



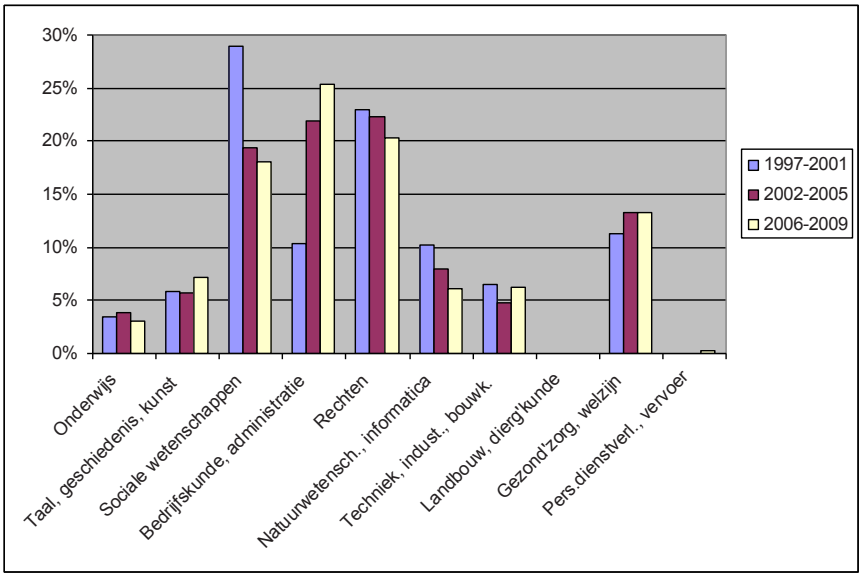
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur b.7 Wo-instroom van studenten van Marokkaanse herkomst naar studierichting en cohortgroep



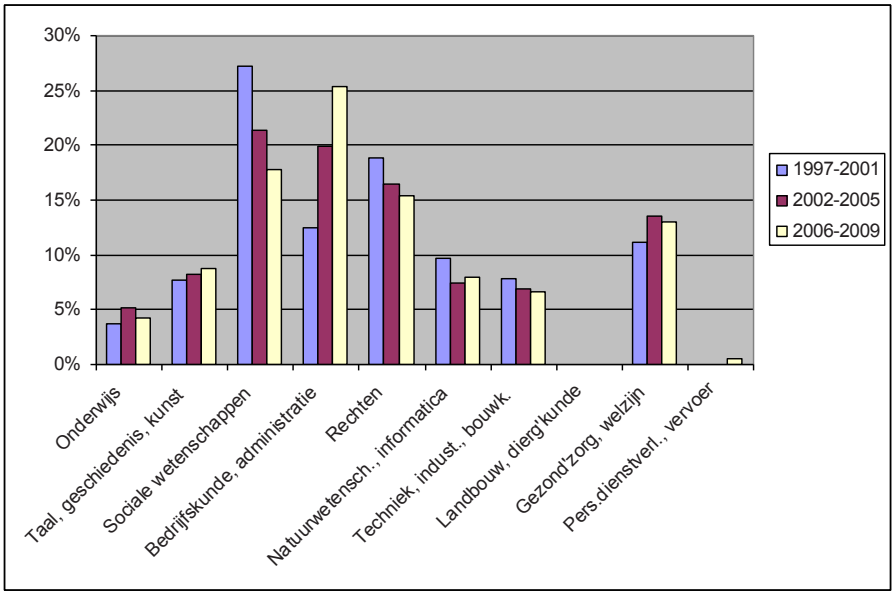
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur b.8 Wo-instroom van studenten van Surinaamse herkomst naar studierichting en cohortgroep



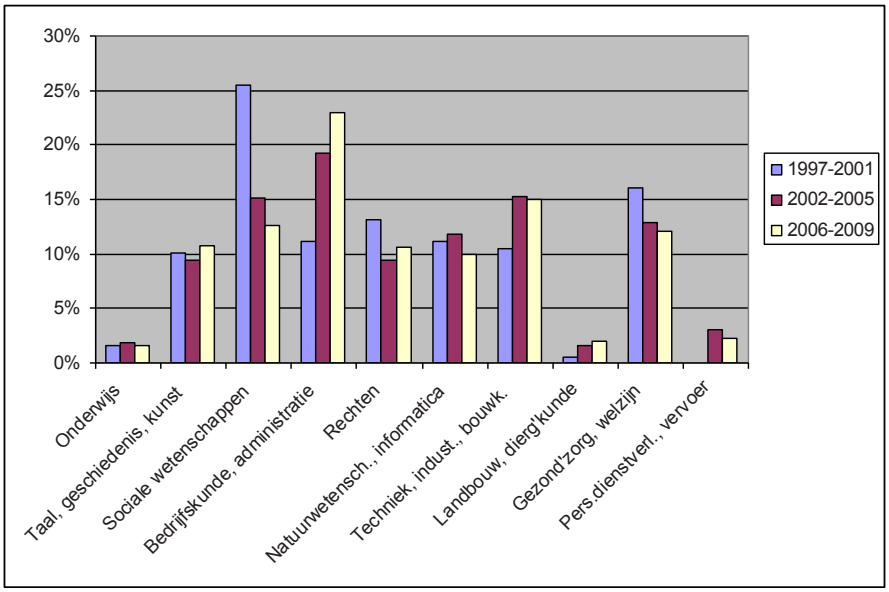
Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur b.9 Wo-instroom van studenten van Antilliaans/Arubaanse herkomst naar studierichting en cohortgroep



Bron: CBS, Bewerking: RW

Figuur b.10 Wo-instroom van studenten Overig niet-westerse naar studierichting en cohortgroep

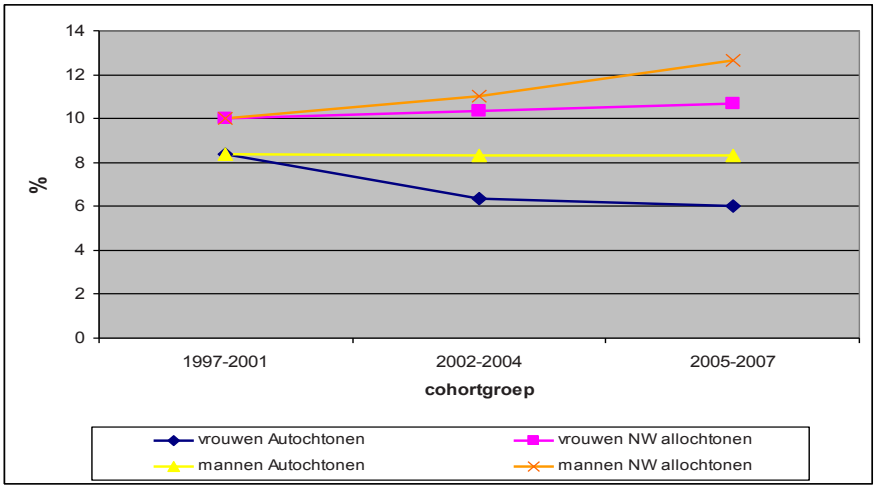


Bron: CBS, Bewerking: RW

Wo uitval

Sekse

Figuur b.11 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomstgroepering, sekse en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.2 Uitval-% na 2 jaar, voltijd mannelijke wo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	8,4	9,8	11,0	9,6	10,4	9,8
2002-2004	8,3	12,0	12,3	10,3	14,3	9,7
2005-2007	8,3	14,7	14,0	13,0	12,0	11,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

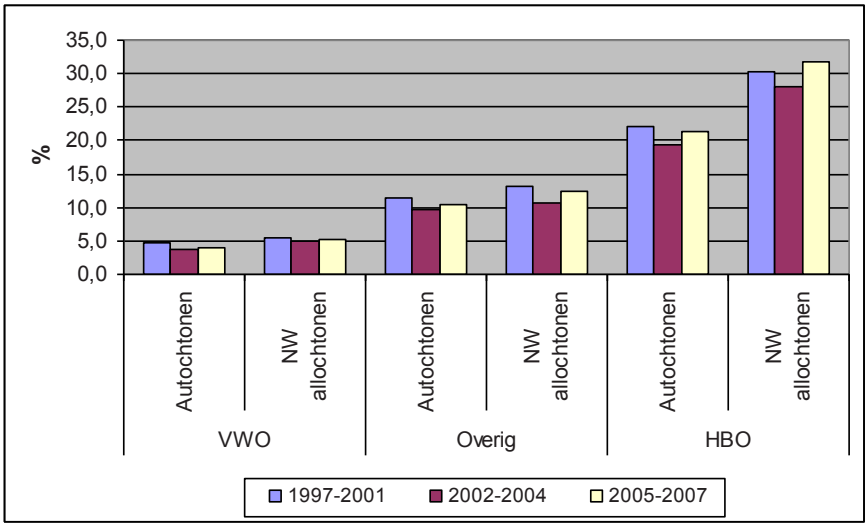
Tabel b.3 Uitval-% na 2 jaar, voltijd vrouwelijke wo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	8,4	9,6	9,8	9,4	11,0	9,8
2002-2004	6,3	10,7	10,0	10,0	13,7	9,0
2005-2007	6,0	8,7	12,7	11,7	13,7	9,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Vooropleiding

Figuur b.12 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomstgroepering, vooropleiding en cohortgroep



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.4 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten met vwo-vooropleiding naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	4,8	4,8	4,0	5,4	6,2	5,2
2002-2004	3,7	2,7	6,0	6,0	6,7	4,0
2005-2007	4,0	4,3	5,3	6,7	5,7	5,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.5 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten met vooropleiding 'Overig' naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	11,4	14,0	12,2	9,6	11,2	14,8
2002-2004	9,7	13,0	7,7	10,0	13,0	11,0
2005-2007	10,3	11,7	15,3	11,3	9,3	13,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

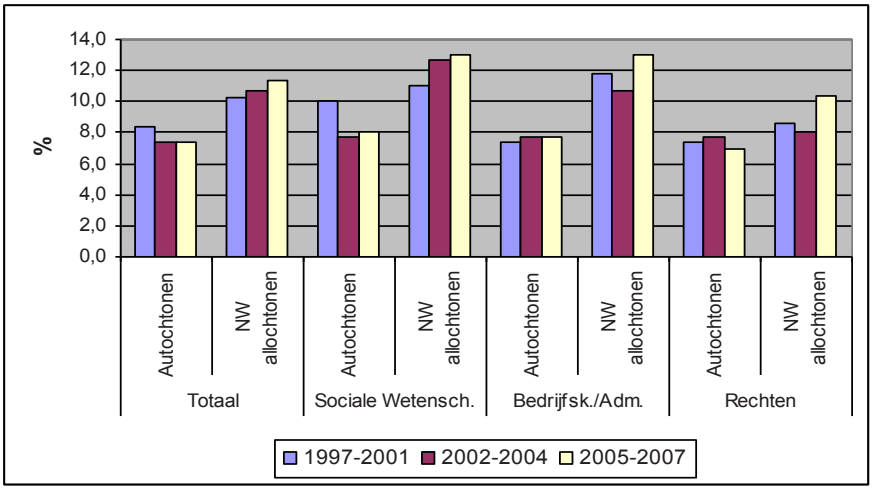
Tabel b.6 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten met hbo-vooropleiding (minus hbo-p) naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	17,2	20,0	28,5	32,2	28,3	26,0
2002-2004	19,3	28,0	28,3	26,0	34,0	26,0
2005-2007	21,3	36,3	35,0	29,0	35,7	28,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Studierichting

Figuur b.13 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomst-, cohortgroep en studierichting



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.7 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten studierichting Bedrijfskunde/administratie naar herkomst- en cohortgroep[25].

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	7,4	-	-	13,6	-	9,0
2002-2004	7,7	9,7	9,0	11,0	15,7	10,3
2005-2007	7,7	14,0	14,7	13,3	12,0	12,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.8 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten studierichting Sociale Wetenschappen naar herkomst- en cohortgroep[26].

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	10,0	12,6	-	9,4	12,6	11,4
2002-2004	7,7	14,7	14,0	14,7	15,7	10,3
2005-2007	8,0	13,3	15,0	12,3	15,7	11,3

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.9 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten studierichting Rechten naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-2001	7,4	6,6	8,8	10,0	11,2	7,2
2002-2004	7,7	7,0	6,7	8,7	12,3	7,0
2005-2007	7,0	9,7	11,7	12,7	13,0	7,7

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.10 Uitval-% na 2 jaar, voltijd wo-studenten studierichting Techniek, Industrie en Bouwkunde naar herkomst- en cohortgroep

	Autochtoon	Overig NW
1997-2001	5,8	5,0
2002-2004	7,3	5,3
2005-2007	6,3	8,3

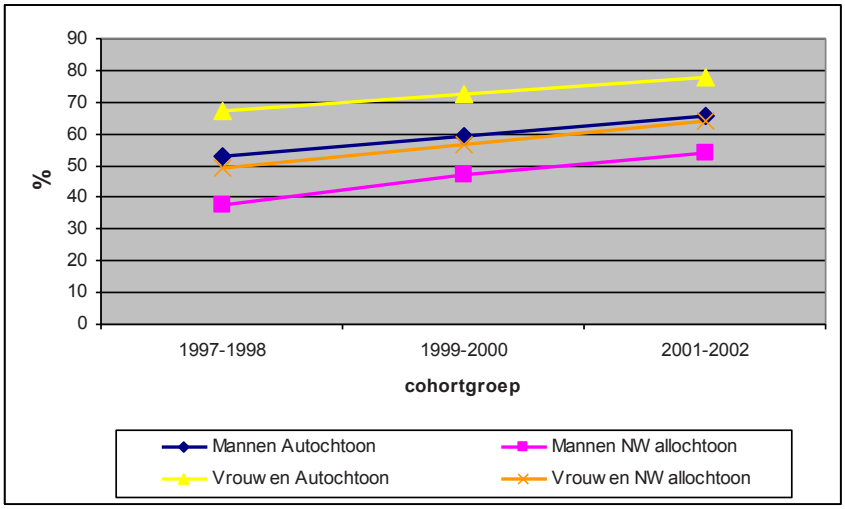
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

[25] Het CBS geeft geen uitvalpercentages van de Turkse, Marokkaanse en Antilliaans/Arubaanse groep voor een groot aantal cohorten in de periode 1997 t/m 2001

[26] Het CBS geeft geen uitvalpercentages van de Marokkaanse groep voor alle cohorten 1997 t/m 2001

Sekse

Figuur b.14 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomstgroepering, sekse en cohort in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.11 Studierendement na 7 jaar, voltijd mannelijke wo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	53,0	34,5	33,5	31,0	43,5	40,5
1999-2000	59,5	44,0	43,0	41,0	45,0	52,0
2001-2002	65,5	47,0	47,5	45,5	48,0	61,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

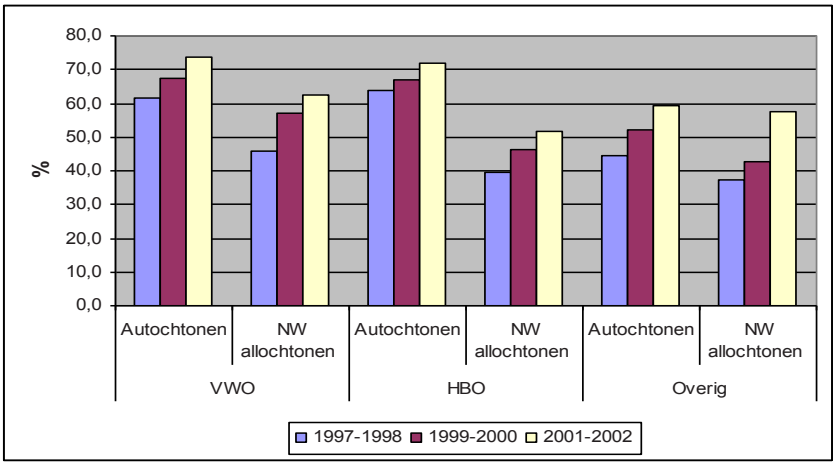
Tabel b.12 Studierendement na 7 jaar, voltijd vrouwelijke wo-studenten naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	67,5	49,5	49,5	41,0	48,0	55,0
1999-2000	72,5	54,0	52,0	52,0	52,5	63,0
2001-2002	78,0	61,5	57,5	57,5	58,5	72,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Vooropleiding[27]

Figuur b.15 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomstgroepering, vooropleiding en cohortgroep in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.13 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten en vwo-vooropleiding naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	61,5	45,0	49,0	39,5	48,5	49,5
1999-2000	67,5	54,5	54,0	53,5	54,5	61,5
2001-2002	73,5	63,5	60,0	58,5	58,5	67,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.14 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten met een vooropleiding 'Overig' naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten[28]

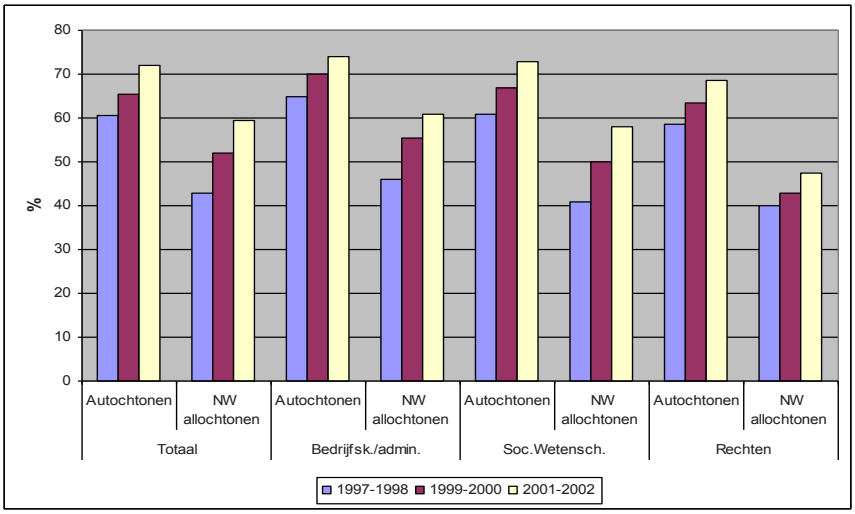
	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	44,5	30,0	27,5	27,0	37,0	45,5
1999-2000	52,0	35,0	34,5	29,0	33,0	50,5
2001-2002	59,5	42,0	40,5	38,5	45,5	67,5

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

[27] De rendementcijfers van hbo'ers zijn achterwege gelaten omdat deze alleen voor autochtone en Surinaamse studenten voor alle cohorten beschikbaar zijn in StatLine.
[28] Het gaat hier voor het CBS om studenten met een (onbekende) buitenlandse vooropleiding, studenten met een hbo-propedeuse of studenten die een toelatingsexamen (colloquium doctum) met goed gevolg hebben afgelegd.

Studierichting

Figuur b.16 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten naar herkomstgroepering, studierichting en cohortgroep in procenten



Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.15 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten Bedrijfskunde/administratie naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten[29]

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	65,0	-	-	37,0	-	52,5
1999-2000	70,0	-	-	49,5	57,0	59,0
2001-2002	74,0	55,0	57,0	55,0	53,5	68,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.16 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten Sociale Wetenschappen naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	61,0	41,5	39,0	33,5	42,5	47,0
1999-2000	67,0	48,5	48,5	43,0	48,5	56,5
2001-2002	73,0	53,5	52,5	53,0	52,0	66,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

[29] Het CBS geeft geen rendementcijfers van de Turkse, Marokkaanse en Antilliaans/Arubaanse groep voor een groot aantal cohorten in de periode 1997 t/m 2001

Tabel b.17 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten Rechten naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antil./Arub.	Overig NW
1997-1998	58,5	42,5	49,0	33,5	40,0	40,5
1999-2000	63,5	47,5	47,5	36,0	37,5	49,5
2001-2002	68,5	48,5	47,0	44,0	44,0	54,0

Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Tabel b.18 Studierendement na 7 jaar, voltijd wo-studenten Techniek, Industrie en Bouwkunde naar herkomstgroepering en cohortgroep in procenten

	Autochtoon	Overig NW
1997-1998	52,5	40
1999-2000	59,5	57
2001-2002	64	67,5

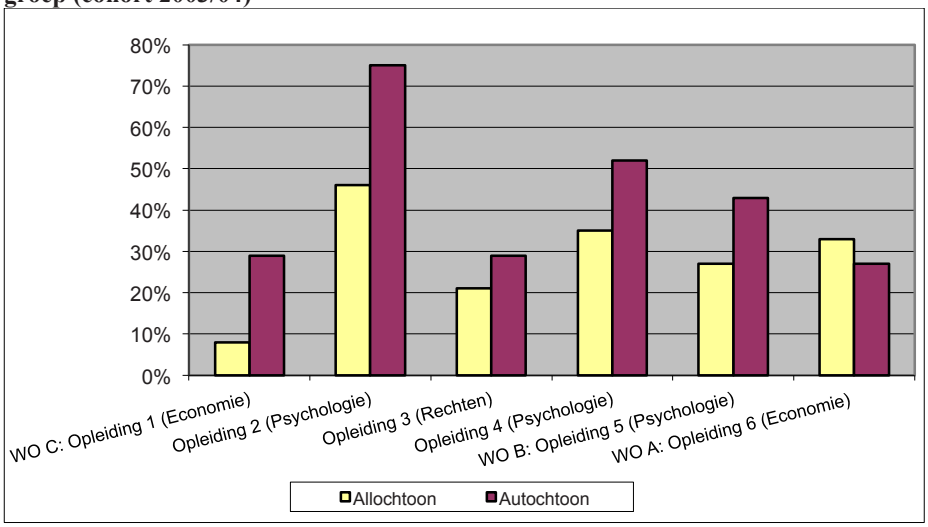
Bron: CBS-StatLine, bewerking: RW

Bijlage 2 Toelichting selectie casestudies hoofdstuk 6

Wolff, Severiens & De Crom (2008, p.45): verschillen in studievoortgang tussen wo-opleidingen

Onderstaande afbeelding geeft voor zes wo-opleidingen weer wat de verschillen in studievoortgang zijn tussen allochtone en autochtone studenten. Per opleiding is berekend hoeveel procent van de allochtone en autochtone studentengroepen na 1 jaar nominaal studeert (60 ECTS heeft behaald).

Figuur 1 Percentage studenten met 60 ECTS na 1 jaar, per opleiding en etnische groep (cohort 2003/04)



Bron: Wolff, Severiens & De Crom, 2008

Uit de figuur wordt duidelijk dat studievoortgangverschillen tussen allochtone en autochtone studenten variëren naar opleiding. Bij vrijwel alle opleidingen doen autochtone studenten het (veel) beter, met uitzondering van opleiding 6 – een economieopleiding- waar allochtone studenten vaker nominaal studeren dan autochtone studenten.

Drie van bovenstaande opleidingen zijn door Severiens, Wolff en Rezai (2006) nader bekeken. Hun onderzoek was erop gericht elementen binnen een leeromgeving te vinden die de studievoortgang van allochtone studenten stimuleren. De geselecteerde opleidingen zijn opleiding 6 (betere prestaties van allochtone respondenten) en opleiding 1 en 5 (sterk vertraagde studievoortgang van allochtone studenten).

Er is overwogen om opleiding 2 in het onderzoek mee te nemen omdat a) allochtone studenten het relatief goed doen in vergelijking tot allochtone

studenten van andere opleidingen en b) omdat er een groot verschil is met de veel beter presterende autochtone studenten. Echter, omdat deze opleiding volledig volgens het PGO-model werkt, zouden conclusies kunnen worden 'afgeschoven' op deze zeer specifieke leeromgeving. In het onderzoek draaide het erom kenmerken van opleidingen te vinden die herkenbaar zijn voor de andere opleidingen.

Tot slot wordt in Tabel 1 de respons voor de drie geselecteerde opleidingen gegeven. Alle eerstejaars is een mail gestuurd met het verzoek aan het onderzoek deel te nemen, waarbij is verzocht om aan de opleiding toestemming te geven het aantal behaalde ECTS na jaar 1 door te geven aan de onderzoekers. Op basis van informatie van de contactpersonen op de opleidingen is ervan uitgaan dat in totaal 75% van de studenten de e-mail oproep gezien heeft. In de laatste kolom staat de response per opleiding en etnische groep weergegeven.

Tabel 1 Respons in het wo naar opleiding en etnische afkomst

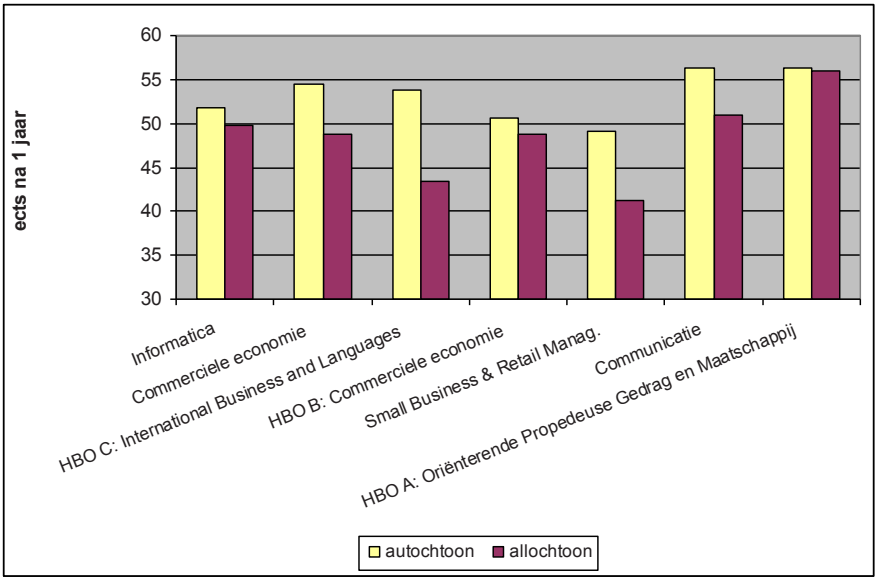
		Aantal respondenten	Totaal aantal 1e jrs. (schatting)	75% van Totaal	Respons van 75%
Wo A (Economie)	Allochtoon	13	45	34	39%
	Autochtoon	29	130	98	30%
Wo B (Psychologie)	Allochtoon	22	100	75	29%
	Autochtoon	103	400	300	34%
Wo C (Economie)	Allochtoon	17	40	30	57%
	Autochtoon	28	160	120	23%

Severiens, Wolff & Rezai (2006, p.128): verschillen in studievoortgang tussen hbo-opleidingen

In figuur 2 worden voor zeven hbo-opleidingen het gemiddeld aantal behaalde eerstejaarsstudiepunten gepresenteerd van de groepen autochtone en allochtone studenten. Bij alle opleidingen behaalt de groep autochtone studenten gemiddeld meer studiepunten dan de groep allochtone studenten. Bij de ene opleiding is het verschil echter kleiner dan bij de andere opleiding. Drie van de zeven opleidingen zijn geselecteerd voor verder onderzoek om erachter te komen welke elementen in de leeromgeving stimulerend zijn voor de studievoortgang van allochtone studenten. De opleiding Oriënterende Propedeuse Gedrag en Maatschappij (een gezamenlijke propedeuse van vier opleidingen) is geselecteerd omdat de hier kleinste studievoortgangverschillen tussen allochtone en autochtone studenten voorkomen. De opleiding International Business and Languages valt juist weer op vanwege de grote

verschillen. Een van de opleidingen Commerciële Economie is gekozen omdat hier de algemene trend wordt gevolgd dat allochtone studenten minder studievoortgang boeken dan autochtone studenten en het aantal respondenten groot was (142 autochtonen, 42 autochtonen).

Figuur 2 Gemiddeld aantal behaalde studiepunten in het eerste jaar, per etnische groep op zeven hbo-opleidingen (cohort 2004/05).



Bron: Severiens, Wolff & Rezai, 2006

Tot slot geven wordt in Tabel 2 de respons voor de drie geselecteerde opleidingen gegeven. Alle eerstejaars is een mail gestuurd met het verzoek aan het onderzoek deel te nemen, waarbij is verzocht om aan de opleiding toestemming te geven het aantal behaalde ECTS na jaar 1 door te geven aan de onderzoekers. De respons van autochtone studenten van hbo A en C is laag. Toch is besloten om bij deze opleidingen casestudies uit te voeren. Bij hbo A omdat de uitkomsten (nauwelijks verschil in aantal behaalde ECTS) te opvallend waren om deze te negeren. Bij hbo C omdat het verschil in behaalde ECTS het grootst en de respons van allochtone studenten hoog was.

Ter controle achteraf is met behulp van hbo-raad data gekeken wat het rendement na 5 jaar is voor de cohorten 2004/05 van de drie opleidingen voor voltijdstudenten met een in Nederland gevolgde vooropleiding (mbo-, havo- of vwo) (tabel 3).

Tabel 2 **Respons in het hbo naar opleiding en etnische afkomst**

		Aantal respondenten	Totaal aantal 1e jrs. (schatting)	Respons
Hbo A (OPGM)	Allochtoon	9	35	26%
	Autochtoon	15	105	14%
Hbo B (CE)	Allochtoon	42	60	70%
	Autochtoon	145	240	60%
Hbo C (IBL)	Allochtoon	26	54	48%
	Autochtoon	12	54	22%

Tabel 3 **Rendement na 5 jaar naar hbo opleiding en etnische afkomst, voltijdstudenten met een mbo-, havo- of vwo-vooropleiding (cohort 2004/05)**

	autochtoon	allochtoon	Rendementsverschil
Hbo A OPGM-opleidingen			
Sociaal Pedagogische Hulpverlening	70%	69%	**1%**
Culturele en Maatschappelijke Vorming	54%	50%	**4%**
Pedagogiek	71%	62%	**9%**
Maatsch.Werk en Dienstverlening	74%	59%	**15%**
Hbo B (CE)	60%	49%	**11%**
Hbo C (IBL)	59%	42%	**17%**

Bron: Hbo-raad

Voor deze opleidingen komt vrijwel dezelfde volgorde in studiesuccesverschillen terug als in figuur 2. Bij drie van de vier opleidingen waar eerstejaars hbo A-studenten uiteindelijk uit kunnen kiezen, zijn de rendementsverschillen tussen autochtone en allochtone studenten het kleinst. Vooral bij de opleidingen SPH en CMV zijn de verschillen minimaal, gevolgd door Pedagogiek (deze drie opleidingen omvatten samen 60 procent van de eerstejaarsinstroom van cohort 2004 van hbo A). Het rendementsverschil bij hbo B is daarbij vergeleken groter (11 procentpunten). Het grootste rendementsverschil vinden we met 17 procentpunten bij hbo C.

Deze uitkomsten tonen dat de 'ranking' van studievoortgangverschillen na 1 jaar, gebaseerd op de steekproef, een goede indicatie vormen voor rendementsverschillen na 5 jaar volgens de populatiegegevens van de hbo-raad.

Severiens, Wolff, Meeuwisse, Rezai en De Vos (2008, p.28): Verschillen in studie-uitval tussen pabo-opleidingen

In dit onderzoek is gezocht naar uitvalfactoren voor niet-westerse allochtone studenten op drie pabo-opleidingen. Om tot een selectie te komen van drie opleidingen is gebruik gemaakt van hbo-raad gegevens. Opleidingen zijn uitgekozen op basis van drie criteria:

1. Een substantiële gemiddelde instroom van niet-westerse allochtone pabo-studenten over de cohorten 2001-2005.
2. Uitval van niet-westerse allochtone studenten. Verschillen in uitval van niet-westerse allochtone studenten geven aan dat de ene opleiding deze studenten beter kan behouden dan de andere.
3. Uitvalverschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. Dit criterium is een aanwijzing voor de mate waarin niet-westerse allochtone studenten van een opleiding een gelijke kans op uitval (of behoud) hebben.

In de tabellen 1 tot en met 3 staan de resultaten voor deze drie criteria uitgesplitst naar pabo-opleiding. De opleidingen zijn geanonimiseerd omdat dit de opleidingen uit de casestudies is toegezegd. De drie opleidingen in deze casestudies zijn aangegeven met pabo A, pabo B en pabo C. De opleidingen die buiten het onderzoek zijn gelaten zijn aangegeven met x-en.

Uit de combinatie van de tabelgegevens komt naar voren dat opleiding A het meest succesvol is. Deze opleiding heeft de op een na laagste uitval van niet-westerse studenten en slaagt er dus relatief gezien goed in om allochtone studenten voor hun opleiding te behouden. Tevens blijkt dat de uitvalverschil tussen niet-westerse en autochtone studenten veruit het laagst is (acht procent) wat erop duidt dat op opleiding A de etnische achtergrond van studenten het minst een rol speelt in de kans op uitval. Een gemiddelde opleiding in dit opzicht is opleiding B (uitvalverschil 19 procent). De opleiding die op basis van de hbo-raad cijfers het minst gunstig naar voren komt is opleiding C. Samen met opleiding B is de uitval van allochtone studenten hier het hoogst (57 procent) maar op opleiding C is het verschil in uitvalpercentages tussen allochtone en autochtone studenten het grootst (26 procent).

Tabel 1 Gemiddelde absolute instroom van niet-westerse pabo-studenten over cohorten 2001-2005

Hogeschool	Gemid. abs. instroom cohorten ‘01-‘05
Pabo C	92
Pabo A	76
xxxx	54
Pabo B	51
xx	38
x	37
xxxxxx	25
xxxxx	23
xxx	21

Bron: Hbo-raad, Bewerking: Risbo

Tabel 2 Gemiddelde uitval binnen 3 jaar over cohorten 2000-2004, niet-westerse allochtone pabo-studenten

Hogeschool	Gemiddeld uitval-%
xxxxxx	43%
Pabo A	44%
xx	47%
xxxxx	50%
xxx	52%
xxxx	54%
X	56%
Pabo B	57%
Pabo C	57%

Bron: Hbo-raad, Bewerking: Risbo

Tabel 3 Gemiddeld uitvalverschil binnen 3 jaar tussen autochtone en niet-westerse allochtone pabo-studenten over cohorten 2000-2004

Hogeschool	Gemiddeld verschil uitval-%
Pabo A	8%
xxxxx	12%
xx	15%
xxxxxx	16%
Pabo B	19%
xxx	20%
xxxx	24%
x	24%
Pabo C	26%

Bron: Hbo-raad, Bewerking: Risbo

Literatuur

Ballafkih A.H. & M.G.M. Meerman (2008). De socialisatie van etnisch divers personeel, *Onderzoek van Onderwijs,* 37: 70-73.

Beekhoven, S. (2002). *A fair change of succeeding: study careers in Dutch Higher Education*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Beekmans S. (2006). *De jeugd van tegenwoordig. Een jaar in de zwarte klas*. Amsterdam: LJ Veen.

Bekke, S. ter & L. Heering (2008). Vriendschap en Vijandigheid. in: *DEMOS*, jr. 24 nr. 8, 10-11.

Berg, M.N. van den (2002). *Studeren? (g)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996-2000*. Amsterdam: Thela Thesis.

Berg, M. N. van den & W. H. A. Hofman (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50 (3), 413-446.

Berger, J.S. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence, in: Braxton, J.M (ed.). *Reworking the student departure puzzle.* 95-124. Nashville: Vanderbilt University Press.

Boogaard, M. (1997). *Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In: M.K.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, 189-20. London: Collier Macmillan.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in R. Brown (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education,* London: Tavistock, 71-112.

Bourdieu, P. & J. Passeron (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture,* Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14, 723-744.

Bourdieu P. (1990). *The Logic of Practice,* California: Stanford University Press

Bourdieu P. & L. Wacquant (1992a). *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago: Chicago University Press.

Bourdieu P. (1992). *Pierre Bourdieu: Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip.* Amsterdam: Van Gennep.

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Oxford: Polity Press.

Bourdieu P. (1997). The Forms of Capital, in A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown and A. Stuart Wells, *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford: Oxford University Press, 46-58.

Bowen, W.G. & D. Bok (1998). *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions.* Princeton: Princeton University Press.

Bureau voor Onderzoek en Statistiek (2010). *Amsterdam in Cijfers 2010*, Amsterdam: Bureau voor Onderzoek en Statistiek

Carter, D.F. (2006). Key issues in the persistence of underrepresented minority students, in *New Directions for Institutional Research*, 130, 33-46.

Choenni, C. (1997). *Allochtonen en Universiteiten. Een verkennend onderzoek naar de positie van allochtonen aan Nederlandse universiteiten*. Den Haag/Utrecht: B&A groep/ECHO.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology,* 94 (suppl): s95-120.

Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzen en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie.* Amsterdam: Het Spinhuis.

Crul, M. & R. Wolff (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild?* Utrecht: ECHO.

Crul, M. (2008). Tweede Generatie Yuppen en Kansarmen. Implicaties voor de grote stad van de toekomst. in: *DEMOS*, 24 (8) 14-16.

Crul, M, A. Pasztor & F. Lelie (2008). *De tweede generatie. Uitdagingen en kansen voor de stad.* Den Haag: Nicis Institute.

Crul, M., A. Pasztor, F. Lelie, J. Mijs & P. Schnell (2009). *Valkuilen en springplanken in het onderwijs,* Den Haag: NICIS Institute.

Crul, M., J. Schneider & F. Lelie (2013). *Superdiversiteit,* Amsterdam: VU University Press

Dijk, M. van (2008). *Black versus white university?*, Amsterdam: UvA (mastersthesis)

DiMaggio, P. (1991). Social structure, Institutions, and Cultural Goods: The Case of the United States, in: P. Bourdieu & J.S. Coleman (eds.), *Social Theory for a Changing Society,* Boulder & Oxford: Westview Press, 133-155

Esch, W. van (2010). *De kleur van het middelbaar beroepsonderwijs. Een overzichtsstudie naar allochtonen in het mbo.* 's-Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO.

Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: an example from Washington State (United States), in: OECD, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge,* Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.

Groenendijk, K., & A. Hahn (2006). *Met recht geslaagd. Nederlandse juristen van Marokkaanse en Turkse afkomst,* Den Haag: Uitgeverij Sdu

Groenewold, G. (2008). Mokumer èn Moslim. Amsterdammers en Rotterdammers van Marokkaanse of Turkse afkomst over Identiteit en Godsdienst., in: *DEMOS*, 24 (8) 7-9.

Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS (second edition),* Thousand Oaks, CA: Sage.

Fryer, R. (2006). *Acting white. The social price paid by the best and brightest minority students.* Education Next, 53-59.
Herfs, P. (2009). *Buitenlandse artsen in Nederland*, Utrecht: Utrecht University

Hofman, W.H.A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen,* Delft: Eburon.

Hofman, W.H.A., & M. N. van den Berg (2003). Ethnic specific achievements in Dutch higher education, *Higher Education in Europe*, 28 (3), 371-389.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Jansen, E.P.W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education* 47: 411–435, 2004.

Johnson, D.R., Alvarez, P., S. Longerbeam, M. Soldner, K.K. Inkelas, J.B. Leonard & H. Rowan-Kenyon (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups, *Journal of College Student Development,* 48 (5), 525-542.

Jong, M. de (2012). *Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten.* Amsterdam: VU University Press.

Just, H.D. (1999). Minority Retention in Predominantly White Universities and Colleges: The Importance of Creating a Good "Fit". ERIC Report E 439 641.

Hulsker, J. (2001). *Uitval is geen toeval. Een onderzoek naar de uitval onder vluchteling-studenten.* Utrecht: Stichting voor Vluchteling-studenten UAF.

Hurtado, S., & D. F. Carter (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino students' sense of belonging. *Sociology of Education, 70,* 324-345.

Hurtado, S., J. Milem, A. Clayton-Pedersen & W. Allen (1999). Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education. ASHE-ERIC Higher Education Report, 26 (8), 1-140.

Laar, van, C. & S. Levin (2008). Minority Ethnic Groups and the University Experience. In: Sidanius, J., Levin, S., Van Laar, C., & Sears, D. O. *The Diversity Challenge: Social identity and Intergroup Relations on the College Campus*. New York: Russell Sage Foundation. pp. 250-292

Lucassen, J. & R. Penninx (1994). *Nieuwkomers, Nakomelingen, Nederlanders; Immigranten in Nederland 1550-1993*, Amsterdam: Het Spinhuis.

Massey, D.S., C.Z. Charles, G.F. Lundy & M.J. Fischer (2002). *The Source of the River* Princeton: Princeton University Press.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.

Meerman, M. & L. van Putten (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving. Resultaten van een empirisch onderzoek naar multiculturalisering van het personeelsbeleid in het hbo,* Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo

Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough. The role of psychosocial factors in studysucces of ethnic minority and ethnic majority students.* Rotterdam: EUR/Risbo.

Meeuwisse, M. & S. E. Severiens (2012). Studiesucces en leeromgeving. Een studie naar thuisvoelen, inzet en tijdbesteding. *HO Management*, 4(1), 18-20.

Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis (second edition),* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministerie OCW (2009). *Kennis in Kaart,* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan. Onderwijs en de dynamische habitus, Succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindostaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaal-economische milieus in Nederland*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Naylor, R.A. & J. Smith (2004). Determinants of educational success in higher education. In: *International handbook on the economics of education,* G. Johnes and J. Johnes (eds.), 415–61. Cheltenham: Edward Elgar.

Nora, A. & A.F. Cabrera (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education, 67*(2), 119-148.

Nora, A. (2004). The Role of Habitus and Cultural Capital in Choosing a College, Transitioning From High School to Higher Education, and Persisting in College Among Minority and Nonminority Students, *Journal of Hispanic Higher Education*, Vol. 3, No. 2, 180-208.

O+S (2002). Amsterdam in Cijfers, Jaarboek 2002, Amsterdam: het Amsterdams Bureau voor Onderzoek en Statistiek

Onderwijsraad, de (2009). *De weg naar de hogeschool. Een betere aansluiting tussen mbo en hbo (Advies),* Den Haag: De Onderwijsraad.

Onzenoort, van, C.H. (2010). *Als uitval opvalt. Studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs.* Oisterwijk: Uitgeverij BOXpress

Ooijevaar, J. & A. Zorlu (2008). Studieprestaties van immigranten in het hoger onderwijs. In: M. Mol, H.J. Dirven en R. van der Bie, red.. *Dynamiek in de Sociale Statistiek. Nieuwe cijfers over de sociaal-economische levensloop* (175–190). Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Ooijvaar, J. (2010). Allochtonen en autochtonen in het hoger onderwijs, in: *Sociaaleconomische Trends CBS,* 2010 (1), 37-42.

Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An ethnographic comparison of two schools.* Amsterdam: Dutch University Press.

Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools.* Cambridge, MA, Harvard Education Press.

Pels, T. (ed.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school.* Assen: Van Gorcum.

Phalet, K. & I. Andriessen (2003). Acculturation, motivation and educational attainment: A contextual model of minority school achievement. In: L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh, (Eds), *Integrating immigrants in the Netherlands: Cultural versus socio-economic integration.* Aldershot: Ashgate UK.

Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het Wetenschappelijk Onderwijs. Studentenkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster: New York.

Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classrooms.* Antwerpen: Garant publishers.

Rhamie, J. & S. Hallam (2002). An Investigation into African-Caribbean Academic Success in the United Kingdom. *Race, Ethnicity and Education, 5*(2), 151-170.

ResearchNed (2009). Eerste resultaten uit de Startmonitor 2008-2009. Studie-uitval verklaard en voorspeld, Persbericht, Nijmegen: ResearchNed.

Reay, D., David, M. & S. Ball (2001). Making a difference? Institutional habituses and familial habituses and higher education choice. *Sociological Research Online, 5*, (4), 519-529.

Reay, D., M.E. David & S. Ball (2005). Degrees of Choice. Social class, race and gender in higher education, Trentham Books: Stafforshire.

Rendón, L., R.E. Jalomo, & A. Nora (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In J.M. Braxton, *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Richardson, J.T.E. (2008). The attainment of ethnic minority students in UK higher education. *Studies in Higher Education,* 33 (1), 33-48.

Roeleveld, J. & U. de Jong (2000). *Deelname aan Hoger Onderwijs. Deel 6: Uitval in het Hoger Onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

SCP (2005). *Jaarrapport Integratie 2005*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

SCP (2009). *Jaarrapport Integratie 2009*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

SCP (2012). *Jaarrapport Integratie 2011,* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Schnell, P. (2012). *Educational Mobility of second-generation Turks in cross-national perspective*, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Severiens, S. & G. Joukes, (2001). *Studenten in het hoger technisch onderwijs. Verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Delft: Stichting Axis.

Severiens, S. & D.M.L. Verstegen (2007). *Succes- en faalfactoren in het VMBO. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio. Resultaten van drie jaar onderzoek.* Rotterdam: Risbo.

Severiens, S., R. Wolff, & S. Rezai, (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen: Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.

Severiens, S. & R. Wolff, (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266.

Severiens, S., R. Wolff, M. Meeuwisse, S. Rezai, & W. De Vos (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de pabo? Samenvatting van vijf studies.* Den Haag: SBO.

Severiens, S. & R. Wolff (2009). Study success of ethnic minority students. In M. Tight, J. Huisman, K.H. Mok & C. Morphew (Eds.) (61- 72) *International Handbook of Higher Education.* New York: Routledge.

Severiens, S. (2010). *Divers talent in de klas.* Rotterdam: Risbo

Severiens, S. & G. ten Dam (2011). *Waarom stoppen mannen vaker dan vrouwen met hun hbo-opleiding?* Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 29(3), 149-166.

Sidanius, J., C. van Laar, S. Levin & S. Sinclair (2004). Ethnic Enclaves and the Dynamics of Social Identity on the College Campus: The Good, the Bad, and the Ugly, *Journal of Personal and Social Psychology,* (87, (1), 96-110.

Stegers-Jager, K. (2012). *At-Risk Medical Students. Characteristics and Possible Interventions*, Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Swail, W.S., K.E. Redd, & L.W. Perna, (2003). Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. *ASHE-ERIC Education Report, 30* (2), I-187.

Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

Thomas, L. & J. Quinn (2007). *First generation entry into higher education. An international study.* Maidenhaid Berkshire: Open University Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, (2nd edition) Chicago and London: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2002). *Establishing Conditions for Student Success: Lessons Learned in the United States*. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Monash University Prato, Italy, June 20, 2002.

Veen, I. van der (2001). *Successful Turkish and Moroccan Students in the Netherlands,* Leuven-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Verbeek, F., H. Lington & U. de Jong (1995). *Vertrokken maar niet verloren. Onderzoek naar uitvallers in het Hoger Onderwijs*. SCO-Rapport 407. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.

VSU (Vereniging Surinaamse Studenten Utrecht) (1996). *De Surinaamse student met de rug tegen de muur. Een verkennend onderzoek onder Surinaamse studenten in Utrecht naar de situatie waarin zij verkeren*. Utrecht: VSU.

Weerd, M. de & P. Krooneman (2007). *Basisvaardigheden rekenen en Nederlands in de opleiding onderwijsassistent*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Welle, I. van der & V. Mamadouh (2008). *Links & Labels. Identiteiten en identificatiestrategieën van Amsterdamse jongvolwassenen.* Amsterdam: Amidst, UvA.

Werfhorst, H.G. van de & F. Van Tubergen (2007). Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416-444.

Wolff, R & M. Crul (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild?,* Utrecht: ECHO.

Wolff, R & M. Crul (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*, Utrecht: ECHO.

Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan. Een analyse van instroom, uitval en rendementen van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997-2005,* Utrecht: ECHO.

Wolff, R., S. Severiens & R. de Crom (2008). Educational innovation: an unexpected diversity tool? In: G. Crosling, L. Thomas & M. Heagney (Eds.), *Improving Student Retention in Higher Education. The role of teaching and learning* (44-52). London / New York: Routledge.

Wolff, R. (2008). Met vallen en opstaan: studieprestaties van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 26*(1), 24-35.

Wolff, R., S. Rezai & S. Severiens (2010). *'Het is maar in wat voor gezin je geboren bent..'. Een onderzoek naar de effecten van onderwijsniveau van ouders en van etnische afkomst op studiesucces.* Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit.

Wolff, R. & S. Severiens (2011). De weg naar een keuze, een afslag naar succes? *THEMA, 2*, 16-21.

Zea, M.C., C.A. Reisen, C. Beil & R.D. Caplan (1997). Predicting Intention to Remain in College Among Ethnic Minority and Nonminority Students, *The Journal of Social Psychology* 137 (2), 149-160.

Samenvatting

Succes in het onderwijs is voor niet-westerse allochtone gemeenschappen een belangrijke sleutel tot succes in het integratieproces. Onderwijs is hét terrein bij uitstek om jongeren uit deze gemeenschappen de mogelijkheid te bieden zich te ontwikkelen tot burgers die volwaardig kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. Het hoger onderwijs neemt hierbij een bijzondere positie in. In de eerste plaats voor niet-westerse allochtone jongeren zelf: de kansen op de arbeidsmarkt zijn het grootst met een hoger onderwijsdiploma op zak. In de tweede plaats hebben deze jongeren het in zich om door te groeien naar voorname maatschappelijke posities en uit te groeien tot rolmodellen voor hun gemeenschap. In de derde plaats speelt het hoger onderwijs een bijzondere rol omdat het te beschouwen is als een 'testcase' voor het Nederlandse onderwijssysteem. Is dit systeem toegerust om jongeren van niet-westerse en autochtone herkomst dezelfde kansen te bieden om zich toegang te verschaffen tot hogeschool of universiteit en succesvol te zijn op dit hoogste onderwijspodium?

In dit proefschrift ben ik op zoek gegaan naar antwoorden op de volgende vragen:

1. *Hoe hebben studie-uitval en –rendement van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs zich in de periode 1997-2010 ontwikkeld in vergelijking met die van autochtone studenten?*

2. *Zijn verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten te relateren aan achtergrondkenmerken van studenten (bijvoorbeeld etnische herkomst of vooropleiding)?*

3. *Welke rol spelen sociale hulpbronnen in het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten?*

Het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten is vanuit verschillende invalshoeken bestudeerd. Ten eerste zijn aan de hand van landelijke administratieve bestanden (CBS/StatLine en een bestand van de Informatie Beheer Groep (IBG: thans opgegaan in de Dienst Uitvoering Onderwijs)) uitval- en rendementscijfers van niet-westerse allochtone en autochtone studenten met elkaar vergeleken. Vervolgens zijn op basis van de concepten sociale en academische integratie en theoretische benaderingen met betrekking tot cultureel, sociaal en economisch kapitaal mogelijke verklaringen geformuleerd voor verschillen in studiesucces tussen groepen studenten. Daarna is met kwalitatief empirisch onderzoeksmateriaal gekeken a) in hoeverre

studiekeuzeprocessen en studie-ervaringen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten van elkaar verschillen, b) waarom niet-westerse allochtone studenten uitvallen of blijven doorstuderen en c) welke factoren binnen een leeromgeving van een opleiding van invloed kunnen zijn op verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. In dit kwalitatieve materiaal lag de nadruk op sociale contacten van studenten bij het studiekeuzeproces en binnen hun leeromgeving, en bij de vraag in hoeverre deze contacten als sociale hulpbron dienen bij het behalen van studiesucces.

Door kenmerken en ervaringen van studenten in verband te brengen met kenmerken van en ervaringen vanuit opleidingen was een brede kijk mogelijk op de totstandkoming van het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten.

Het CBS/Statline-bestand bevat groepsgegevens met betrekking tot etnische afkomst, generatie (eerste of tweede generatie migrant), geslacht, studierichting en vooropleiding en levert de volgende resultaten op. Ten eerste is de etnische diversiteit van de studentenpopulatie in Nederland in de periode 1997/98 tot en met 2009/10 sterk toegenomen. Het aantal instromers van niet-westerse allochtone afkomst is in deze periode gegroeid van een kleine 7.200 tot meer dan 20.000 studenten. Het aandeel niet-westerse allochtone eerstejaars in de totale hoger onderwijsinstroom heeft zich in deze periode ontwikkeld van acht naar 14 à 15 procent. Deze groei komt door een sterke toename van studenten uit de groep 'Overig niet-westers' (met China/Hongkong, Iran, Irak, Afghanistan en Vietnam als grootste herkomstgroepen), vooral in het wetenschappelijk onderwijs. Maar ook de andere niet-westerse allochtone groepen zijn groter geworden, en in een sneller tempo dan de autochtone groep.

Ten tweede verschillen de instroomkenmerken van de autochtone en niet-westerse allochtone studentgroepen op een aantal punten. Niet-westerse allochtone instromers hebben vaker vertraging opgelopen in het voortraject, zijn op het moment van instroom vaak ouder dan autochtone instromers met eenzelfde vooropleiding, en komen vaker via een omweg het hoger onderwijs binnen. Autochtone studenten betreden het hoger onderwijs bijvoorbeeld vaker met een havo- of vwo-diploma (de snelste route), terwijl niet-westerse allochtone studenten dit vaker doen met een mbo-diploma (vooral studenten van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse herkomst). De Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studentgroepen bestaan de laatste jaren voor een overgrote meerderheid (70 à 80 procent) uit tweedegeneratie migranten. Studenten uit de groepen 'Overig niet-westers' en Antillianen/Arubanen behoren in meerderheid tot eerste-generatie migranten. Verder kiezen niet-westerse allochtone studenten vaker voor de studierichtingen Bedrijfskunde/administratie en Rechten dan autochtone studenten.

Ten derde boeken autochtone studenten meer studiesucces dan niet-westerse allochtone studenten. Zij vallen minder vaak uit en behalen hogere rendementen. De verschillen tussen autochtonen en niet-westerse allochtone groepen bedragen op het gebied van uitval over het algemeen enkele

procentpunten. Verschillen zijn groter als het gaat om rendementen, na zes (hbo) of zeven jaar (wo) soms tot verschillen van 20 procentpunten of meer.

Ten vierde verschillen niet-westerse allochtone groepen voor wat betreft studiesucces. De groep 'Overig niet-westers' is het meest succesvol. Studenten uit deze groep vallen het minste uit en behalen de hoogste niet-westerse allochtone rendementen. Studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst zijn het minst succesvol. Zij vallen het vaakst uit, zowel in het hbo als het wo, en in het hbo behalen zij de laagste rendementen. Bij studenten van Marokkaanse herkomst zit het grootste probleem bij uitval, zowel in het hbo als het wo. In het wo valt bij deze groep een tweedeling te bespeuren: een deel is zeer succesvol en haalt snel een diploma, een ander deel valt uit of loopt grote studievertraging op.

Ten vijfde blijkt de achterstand in studiesucces van niet-westerse allochtone studenten op autochtone studenten over het algemeen nauwelijks te worden ingelopen in de periode 1997-2010. In het hbo blijven uitvalverschillen tussen de niet-westerse allochtone groepen en de autochtone groep ongeveer even groot. Wat betreft hbo-rendementen nemen deze voor de groep 'Overig niet-westers' en voor studenten van Turkse herkomst toe, terwijl deze bij de groep autochtone studenten zeer stabiel is (na zes jaar 66 à 67 procent). Bij Antilliaanse/Arubaanse studenten zijn de rendementen gedaald. In het wo vallen Marokkaanse en Surinaamse studenten steeds vaker uit, waardoor er een groter verschil is ontstaan met de autochtone studenten. De uitval onder wo-studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst is relatief hoog. De wo-rendementen zijn in de loop der jaren voor alle etnische groepen toegenomen met als resultaat dat de verschillen tussen de autochtone en niet-westerse allochtone herkomstgroepen nauwelijks veranderd zijn. Uitzondering vormt de groep 'Overig niet-westers' waar de rendementen sterker zijn gestegen dan bij de andere groepen.

Analyses van het IBG-bestand, dat gegevens bevat op het individuele niveau met betrekking tot etnische afkomst, geboorteland, geslacht, vooropleiding, instroommoment (komt een student met vertraging vanuit het voortraject het hoger onderwijs binnen?), studiesector en omzwaai, tonen aan dat het geringere succes van niet-westerse allochtone studenten deels kan worden toegeschreven aan een groter aandeel 'risico'-studenten binnen niet-westerse allochtone groepen zoals studenten die met vertraging het hoger onderwijs binnenkomen en (in het hbo) studenten die omzwaaien. Verder blijken autochtonen een grotere kans te hebben op het behalen van studiesucces dan niet-westerse allochtone studenten, ook na het constant houden van de andere (risico-)kenmerken in het bestand. In het hbo is de verhouding tussen de kans op studiebehoud en op studie-uitval na twee jaar voor Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse studenten rond een vijfde lager, voor de groep 'Overig niet-westers' een tiende lager, dan voor autochtone studenten. Wat betreft hbo-rendementen behalen Surinaamse studenten de minst goede resultaten: de kans-

verhouding tussen afstuderen en niet-afstuderen na zes jaar is hier meer dan de helft lager dan bij de autochtone studenten. Hbo-studenten van Marokkaanse herkomst en uit de groep 'Overig niet-westers' boeken de beste niet-westerse allochtone resultaten met een kans-verhouding die twee vijfde lager is dan bij autochtone studenten. In het wo is de kans-verhouding tussen studiebehoud en -uitval na twee jaar voor Turkse en Surinaamse studenten iets meer dan twee vijfde lager dan onder autochtone studenten. Bij de andere groepen zijn de verschillen met autochtone studenten niet significant. Wat betreft wo-rendementen behalen Surinaamse studenten de minst goede resultaten: de kans-verhouding tussen afstuderen en niet-afstuderen na zeven jaar is meer dan drie vijfde lager dan onder autochtone studenten. Wo-studenten van Antilliaanse herkomst boeken de beste niet-westerse allochtone resultaten: rond twee vijfde lager dan de kans-verhouding onder autochtone studenten.

In de landelijke bestanden ontbrak het kenmerk sociaaleconomische achtergrond, waardoor de vraag niet beantwoord kon worden in hoeverre het mindere studiesucces van niet-westerse allochtone studenten is te verklaren door een oververtegenwoordiging van de groep studenten afkomstig uit lagere sociaaleconomische milieus. Uit verschillende studies weten we echter dat de samenhang tussen etnische herkomst en studiesucces niet wegvalt als gecontroleerd wordt voor (indicatoren van) sociaaleconomische achtergrond en dat sociaaleconomische achtergrond niet bij alle etnische groepen dezelfde rol speelt in het behalen van studiesucces.

Een interessante bevinding is dat vooropleiding en studiesector bij autochtone studenten veel meer samenhangen met de kans op studiebehoud en afstuderen dan bij niet-westerse allochtone groepen. Komt het studiesucces voor niet-westerse allochtone studenten studiesucces soms op een andere manier tot stand dan voor autochtone studenten? Zijn er factoren binnen het onderwijs die deze verschillen veroorzaken? Ook uitkomsten met betrekking tot omzwaai roepen vragen op over het aangeboden onderwijs. Hoe komt het dat in het hbo niet-westerse allochtone studenten zoveel vaker omzwaaien dan autochtone studenten? Is dat te wijten aan verschillen in het studiekeuzeproces? Of komt dit wellicht doordat niet-westerse allochtone studenten andere ervaringen hebben op een opleiding, waardoor zij vaker naar een andere opleiding overstappen dan autochtone studenten?

Hoe zijn vanuit de theorie verschillen in studiesucces tussen studenten van diverse etnische herkomstgroepen te verklaren? Het begrippenpaar academische en sociale integratie van Tinto (1993) vormt een goed startpunt. Tinto stelt dat naarmate studenten betere contacten hebben met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders, zowel binnen als buiten formele lessituaties, zij des te meer integreren binnen de sociale en academische systemen van hun leeromgeving waardoor de kansen op succes groter worden. Tinto's theorie is echter onvoldoende uitgewerkt om de vraag te beantwoorden hoe verschillen in academische en sociale integratieprocessen tussen groepen kunnen ontstaan.

Een aanknopingspunt om Tinto's model te concretiseren is het werk van Nora (2004). Hij wijst erop dat hoe meer het waardenstelsel van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, hoe zekerder en makkelijker deze zich op de opleiding beweegt, hoe meer hij/zij zich thuis en gewaardeerd voelt en hoe meer studiesucces wordt bereikt. De vraag wordt dan hoe het komt dat de ene student beter past binnen een leeromgeving dan een andere student.

Een antwoord is gezocht in de kapitaalbenadering, waarbinnen drie soorten kapitaal te onderscheiden zijn: cultureel, sociaal en economisch kapitaal. Cultureel kapitaal, zoals uiteengezet in het werk van Bourdieu (1997), kan worden opgevat als 'kennis over in hoger(e opgeleide) kringen gewaardeerde normen, stijlen, conventies en 'gevoel voor smaak' die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn' (zie: Massey, Charles, Lundy & Fischer, 2002, p.6). Sociaal kapitaal, gehanteerd volgens Putnam (2000) en Coleman (1988), verwijst in ons geval naar relaties en contacten die relevant zijn voor het behalen van studiesucces. Economisch kapitaal heeft betrekking op materiële middelen die het studeren faciliteren.

Voorafgaand aan het studeren kunnen cultureel en sociaal kapitaal een rol spelen in het studiekeuzeproces. Voor studenten met hoger opgeleide ouders is het bijvoorbeeld meer vanzelfsprekend om te studeren dan voor studenten uit lager opgeleide milieus en ouders met hoger onderwijservaring kunnen hun kinderen beter voorbereiden op het studeren – kunnen meer cultureel kapitaal overdragen – dan ouders die deze ervaring niet hebben gehad. Verder kunnen aankomende studenten met een sociaal netwerk dat hen kan ondersteunen in het studiekeuzeproces, bijvoorbeeld omdat er binnen dit netwerk veel hoger onderwijservaring aanwezig is, waarschijnlijk tot een meer gerichte en passende studiekeuze komen dan aankomende studenten die niet beschikken over dergelijk sociaal kapitaal.

Tijdens het studieproces zullen studenten waarvan het culturele kapitaal binnen een opleiding (h)erkend en positief gewaardeerd wordt (past binnen de 'institutionele habitus', (zie Thomas, 2002)), zich eerder geaccepteerd voelen als volwaardig lid van hun leergemeenschap dan studenten waarbij deze (h)erkenning en waardering ontbreekt. Hierdoor zullen zij ook over meer voor studiesucces relevant sociaal kapitaal beschikken en beter integreren in de academische en sociale systemen van de opleiding. Dit proces zal extra gefaciliteerd worden wanneer zij over voldoende economisch kapitaal beschikken omdat zij zich dan geen al te grote zorgen hoeven te maken over hun levensonderhoud.

Voor Bourdieu speelt sociale klasse de belangrijkste rol in de hierboven omschreven processen. Deze processen kunnen echter ook betrekking hebben op andere kenmerken, zoals etnische afkomst. De veronderstelling is dan dat autochtone studenten zich meer identificeren met (autochtone) docenten en studentbegeleiders (en vice versa) dan niet-westerse allochtone studenten. Dit heeft gevolgen voor interacties op de opleiding, de beschikbaarheid van sociale

hulpbronnen, processen van sociale en academische integratie en uiteindelijk de mate van studiesucces.

Uit het verzamelde empirische kwalitatieve onderzoeksmateriaal wordt het belang van sociaal kapitaal duidelijk bij een vergelijking tussen blijvers en uitvallers van niet-westerse afkomst. Tijdens het studiekeuzeproces betrekken blijvers sociale hulpbronnen (ouders, overige familie, (school)vrienden en schooldecanen) vaker bij deze beslissing dan uitvallers. Tijdens het studieproces blijken blijvers ook beter in staat om een netwerk van medestudenten op te bouwen dat hen ondersteunt bij studie-inhoudelijke kwesties of bij (motivatie)problemen en durven zij eerder vragen te stellen aan docenten of af te stappen op studentbegeleiders dan uitvallers. Blijvers voelen zich ook meer thuis op hun opleiding. Deze uitkomsten vormen een bevestiging van de hiervoor geformuleerde hypothesen met betrekking tot sociaal kapitaal: er blijkt een positief verband tussen sociaal kapitaal en academische en sociale integratie, die op hun beurt weer positief samenhangen met studiesucces.

Voorgaande conclusies zijn getrokken door uit te gaan van het perspectief van studenten. Een andere invalshoek is om te kijken naar de manier waarop instituties zijn opgezet en hoe dit van invloed is op mogelijkheden voor studenten om sociaal kapitaal te verwerven en in te zetten. Dit perspectief is onderzocht via factoren die verband houden met de leeromgeving in het eerste jaar van de studie. In totaal zijn negen opleidingen bestudeerd waar is gesproken met studenten, docenten, studentbegeleiders en opleidingsdirecties (drie wo- en zes hbo-opleidingen, waarvan drie pabo-opleidingen). Op zes van deze opleidingen waren de prestaties van niet-westerse allochtone studenten minder goed dan van autochtone studenten. Op drie opleidingen deden niet-westerse allochtone studenten het minstens even goed als autochtone studenten. Deze drie opleidingen onderscheiden zich van de andere opleidingen vanwege:

- veel aandacht voor *sturing* van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, snel roulatiesysteem in de groepssamenstelling en aanwezigheidsplicht bij veel vakken.
- docenten en studentbegeleiders die hun studenten *persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen* via bijvoorbeeld intensieve studieloopbaanbegeleiding en belangstelling voor de achtergrond van studenten vanuit zowel sociaal als didactisch oogpunt.
- *kleinschaligheid* die *op alle niveaus* wordt toegepast, zoals het werken in kleine groepen, blokonderwijs, duidelijke samenhang tussen vakken en overleg tussen docenten van verschillende vakken.

Deze drie elementen in de leeromgeving faciliteren het verwerven en gebruiken van sociaal kapitaal. De kracht van een dergelijke leeromgeving zit vooral in de *combinatie van deze drie elementen.* Het ontbreken van één of meerdere van

deze elementen verstoort de balans en vergroot verschillen in studiesucces tussen groepen.

Op welke manier is in het empirisch materiaal de relatie tussen etnische herkomst en sociaal en cultureel kapitaal teruggekomen? Wat betreft sociaal kapitaal blijkt voor autochtone informanten de eigen etnische herkomst geen rol te spelen in contacten binnen de leeromgeving. Informanten van niet-westerse allochtone afkomst zeggen dat hun etnische afkomst wel van belang is: regelmatig komt het voor dat zij in hun contacten met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders van (vooral) autochtone afkomst geconfronteerd worden met hun 'anders-zijn'. In sommige gevallen voelen studenten zich buitengesloten door autochtone studiegenoten of ongelijk behandeld door docenten. Dergelijke ervaringen verklaren deels waarom veel niet-westerse allochtone informanten vooral omgaan met andere niet-westerse allochtone studiegenoten (waarbij dit tevens een reactie kan zijn op de geslotenheid van de groep autochtone medestudenten). De aanwezigheid van deze studiegenoten biedt de mogelijkheid om een netwerk op te bouwen. Het netwerk wordt waardevol als daarbinnen relevante kennis met betrekking tot het behalen van studiesucces aanwezig is en gedeeld wordt, maar het is niet altijd duidelijk of deze netwerken deze waarde bezitten. Een aantal niet-westerse allochtone informanten heeft ook vrijwel geen contact met (de overwegend autochtone) docenten en studentbegeleiders, omdat zij een hoge drempel ervaren om hen om ondersteuning te vragen. Een extra factor binnen deze context kan taalbeheersing zijn: uit het onderzoeksmateriaal komt naar voren dat onzekerheid over de taalbeheersing een blokkerende rol kan spelen in interacties zoals ervaringen van een aantal eerste-generatie Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse informanten laten zien.

Het aan cultureel kapitaal te verbinden empirisch materiaal biedt enige 'doorkijkjes' als het gaat om de academische voorbereiding en ondersteuning vanuit het thuismilieu. Zowel niet-westerse allochtone als autochtone informanten ondervinden steun van thuis. Er zijn echter enkele verschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone informanten.

Ten eerste ontvangen niet-westerse allochtone informanten vanuit thuis minder vaak inhoudelijk ondersteuning, zowel bij hun studiekeuze als tijdens hun studie. Ten tweede uit de mentale thuisondersteuning zich bij niet-westerse allochtone informanten vaker in druk om voor een bepaalde studie te kiezen (dit kan een verklaring zijn waarom niet-westerse allochtone studenten vaker dan autochtone studenten instromen in bijvoorbeeld economisch of juridisch-georiënteerde opleidingen) en de druk om te presteren. Deze ervaren (prestatie)druk is voor een belangrijk te herleiden tot het migratieproject van de familie. Het streven naar sociale mobiliteit wordt in deze gevallen met andere woorden geformuleerd vanuit migratiemotieven van ouders. Bij niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders is de prestatiedruk vaak

groot omdat het volgen en afronden van een studie de status van het gezin binnen de gemeenschap waarborgt. Autochtone informanten zijn meer autonoom in hun studiekeuze, ervaren minder prestatiedruk vanuit het thuisfront en benadrukken meer dan niet-westerse allochtone informanten dat hun ouders het vooral van belang vinden dat hun kind gelukkig is.

Verder blijken er binnen de groep niet-westerse allochtonen verschillen te zijn in thuisondersteuning die verband houden met het opleidingsniveau van ouders. Niet-westerse allochtone informanten met hoger opgeleide ouders weten vanuit hun thuismilieu – waar studeren vanzelfsprekend is – dat studiesucces haalbaar is, terwijl niet-westerse allochtone informanten met lager opgeleide ouders minder goed kunnen inschatten of zij het niveau aankunnen en hun situatie regelmatig vergelijken met die van hun autochtone studiegenoten, die in hun ogen van huis uit meer zelfvertrouwen hebben meegekregen om een studie af te ronden.

Met betrekking tot materiële ondersteuning, wat opgevat kan worden als een vorm van economisch kapitaal, worden vooral verschillen aangetroffen bij uitwonende studenten: binnen deze groepen lijken niet-westerse allochtonen meer op zichzelf aangewezen dan autochtonen. Dit kan tot gevolg hebben dat er minder tijd aan de studie kan worden besteed.

Als bevindingen met betrekking tot etnische afkomst in relatie tot sociaal en cultureel kapitaal worden verbonden met bevindingen met betrekking tot het faciliteren van sociaal kapitaal in de leeromgeving en verschillen in studiesucces, dan kom ik tot de volgende bevindingen.

Het studiesucces van autochtone en niet-westerse allochtone studenten is meer gelijk binnen leeromgevingen die studenten bij aanvang sterk sturen, die kleinschalig opgezet zijn en die studenten via de betrokken houding van docenten en studentbegeleiders de gelegenheid bieden om sociaal kapitaal op te bouwen en in te zetten. Dergelijke leeromgevingen zijn mogelijk dusdanig ingericht dat verschillen in ‘bagage’ die studenten vanuit het thuismilieu meenemen (cultureel kapitaal) het hoger onderwijs in, er weinig toe doen bij het behalen van studiesucces. In een leeromgeving waar autochtone en niet-westerse allochtone studenten gelijke kansen hebben op het behalen van studiesucces is etnische herkomst als factor in sociale en academische integratieprocessen en in het behalen van studiesucces geneutraliseerd. Dit is een belangrijke bevinding omdat menig niet-westerse allochtone jongere vanuit een geheel andere context het hoger onderwijs betreedt dan vele autochtone jongeren. Voor veel niet-westerse allochtone jongeren die gaan studeren, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren (de tweede generatie), is het Nederlandse hoger onderwijs in meerdere opzichten ‘vreemde bodem’. Opleidingen met weinig sturing bij aanvang, een grote afstand tussen docenten/studentbegeleiders en studenten, en een meer grootschalige opzet, laten een groot verschil in studiesucces zien tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Dit zijn tevens opleidingen waar etnische herkomst vaker een negatieve rol speelt in interacties

van niet-westerse allochtone studenten met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders, wat negatieve gevolgen kan hebben voor het verwerven van voor studiesucces relevant sociaal kapitaal.

De gevonden elementen in de leeromgeving die samengaan met verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten, zijn algemeen van aard. Factoren die deze verschillen verkleinen zijn bedoeld om alle studenten zoveel mogelijk een gelijke start te geven en een gelijke kans te bieden om sociaal kapitaal te verwerven, te integreren in de sociale en academische systemen en studiesucces te behalen. Het gaat hier met andere woorden om algemene maatregelen die goed uitpakken voor specifieke groepen, zoals bijvoorbeeld studenten van niet-westerse allochtone herkomst. Een belangrijke beleidsimplicatie is dat voor het verkleinen van verschillen in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone groepen in ieder geval algemene maatregelen nodig lijken, die gericht zijn op het creëren van een context waar etnische herkomst geen rol speelt in het behalen van studiesucces.

English summary

Educational success is of key importance in the integration process for ethnic minority communities. Education is the pre-eminent domain for ethnic minority young people to develop as individuals who can participate in society as full-fledged citizens. Higher education has a special position in this process. Firstly, for ethnic minority young adults themselves: a higher education diploma offers the best opportunities on the labour market. Secondly, highly educated young people of ethnic minority descent have the potential to occupy important positions in society and to be roll models for their communities. Thirdly, higher education can be considered a test case for an education system as a whole. Is this system, for example the Dutch education system, well enough equipped to offer young adults of non-Western ethnic minority background[30] and of ethnic majority (Dutch White) background the same opportunities to reach and to participate in higher education and to be successful on this highest stage of education?

In this dissertation I have focused on finding answers to the following questions:

1. *How have dropout and completion rates of students of non-Western ethnic minority background developed compared to those of ethnic majority students in Dutch Higher Education during the period 1997-2010?*

2. *Are differences in study success between students of non-Western ethnic minority background and ethnic majority students related to background characteristics (for example ethnic background or preparatory schooling)?*

3. *What is the role of social resources in study success of students of non-Western ethnic minority background?*

The study success of ethnic minority students (students of non-Western ethnic minority background) was examined from different perspectives. Firstly, dropout and completion rates of both the ethnic minority and ethnic majority

[30] In the Netherlands people of Moroccan, Turkish, Surinamese, Antillean/Aruban or 'other non-Western' origin (roughly all countries in Latin America, Africa and Asia with the exception of Japan and Indonesia) are defined as non-Western ethnic minorities. A person belongs to a non-Western group when at least one of his/her parents is born in one of these countries (definition: Statistics Netherlands).

student groups were compared and analysed using national higher education databases (the public database of Statistics Netherlands (CBS) – Statline and a database of the "Informatie Beheer Groep" (who were recently incorporated into the Dienst Uitvoering Onderwijs in the Netherlands)). Secondly, I formulated possible explanations for differences in study success between groups, based on the theoretical concepts of social and academic integration and cultural, social and economic capital. Thirdly, I collected qualitative data to examine a) to what extent the process of study choice and higher education experiences of ethnic minority and ethnic majority students differ, b) why some ethnic minority students dropout, while others continue studying and c) which factors within learning environments influence differences in study success between the groups of ethnic minority and ethnic majority students. Further, qualitative data focused on the social contacts of students a) while choosing a study and b) within the learning environment and whether these contacts serve as social resources to be a successful student. By connecting characteristics and experiences of students with characteristics of the learning environment and experiences of teaching and student support staff, a broad analysis on study success of ethnic minority students was possible.

The Statistic Netherlands/StatLine database contains group level data on ethnic background, migrant generation, gender, discipline of study and preparatory schooling. These data generated the following findings. Firstly, the composition of educational cohorts has become more and more diverse within period studied. The number of first year students from ethnic minority backgrounds has grown from some 7.200 students in cohort 1997/98 to more than 20.000 in cohort 2009/10. This represents a growth in the share of ethnic minorities in the population of first year students from eight to over 14% per cent over the study period. This growth is mainly caused by the rising number of students in the group 'Other non-Western' (where the largest subgroups consist of students with ethnic backgrounds from China/Hong Kong, Iran, Iraq, Afghanistan or Vietnam), especially in university education[31]. The other non-Western student groups have also become larger, and at a faster pace than the group of ethnic majority students.

Second, the composition of the group of first year ethnic minority students differs from that of the group ethnic majority students on several points. On average, ethnic minority students take longer preparatory schooling tracks than ethnic majority students before entering higher education. As a result, they enter higher education with delay and at an older age than ethnic majority students. Ethnic majority students enter higher education more often through the

[31] Dutch higher education comprises higher professional education (HBO) and university education (WO).

senior general secondary education track (havo) and pre-university education track (vwo), which are the fastest routes to reach Dutch higher education, while ethnic minority students more often enter via secondary vocational education (mbo), especially students of Turkish, Moroccan and Surinamese background. A large majority of the Turkish, Moroccan and Surinamese students are second generation (70 to 80 per cent are born in the Netherlands). The majority of the Antillean/Aruban students and of students from 'Other non-Western' backgrounds are first generation migrants. Furthermore, ethnic minority students choose studies in the disciplines of economics and law more often than ethnic majority students.

Third, with lower dropout rates and higher completion rates, ethnic majority students have more study success than ethnic minority students. The difference in dropout rates is a few percentage points. Differences in completion rates however are much larger, in some cases up to 20 percentage points or more for both higher professional education (hbo) and university education (wo).

Fourth, there are clear differences in study success between ethnic minority groups. The student group 'Other non-Western' is most successful. Dropout rates are lowest and completion rates are highest compared to those of other ethnic minority groups. Students from Antillean/Aruban background perform least successful. Their dropout rates are highest and in university education their completion rates are lowest. The greatest problem for the Moroccan group concerns dropout behaviour. And in university education this group seems to split up in two: one group being very successful and graduating quickly, while another drops out or is confronted with significant study delays.

Fifth, in general, the gap in study success between ethnic majority and ethnic minority students does not close in the period 1997-2010. In hbo the differences in dropout rates remains the same. The gap in completion rates between the ethnic majority (very stable at some 66-67 per cent after six years of study) and the Turkish group and the group 'Other non-Western' is closing due to an increase of completion rates of the two ethnic minority groups. On the other hand, completion rates of the Antillean/Aruban group decreased in the period analysed. In university education, dropout rates of Moroccan and Surinamese students are increasing, resulting in a wider gap with the ethnic majority group. Dropout rates of Antillean/Aruban students are high compared to other groups. Completion rates in university education have increased for almost all ethnic groups. As a consequence, the gap in completion rates between ethnic minority groups and the ethnic majority group remains unchanged. An exception is the group 'Other non-Western' where completion rates have increased more compared to all other ethnic groups.

The IBG-data, that contains individual data on ethnic background, country of birth, gender, preparatory schooling, moment of entry (does a student enter higher education with delay in the preparatory track?), discipline of study and switch, show that the lower success rates of ethnic minority students is partly

due to an overrepresentation of 'at risk'-students in this group, such as students who reach higher education with delay and students who switch from course programs. Controlling for the other characteristics, there is also a relationship between ethnic background on the one hand and dropout and graduation on the other: ethnic majority students demonstrate a lower probability of dropout and higher chance of graduating compared to ethnic minority students. In higher professional education the odds of Moroccan, Turkish, Surinamese and Antillian/Aruban students still studying after two years are some 80% – for the group 'Other non-Western' 90% – of that of ethnic majority students. The odds of Surinamese students graduating after six years of study are less than half, of Moroccan students and the group 'Other non-Western' (the best performing ethnic minority groups) some 60% of that of majority students. In university education the odds of Turkish and Surinamese students still studying after two years are some 55% of that of majority students, while the odds for the other non-Western groups are not significant. The odds of Surinamese students graduating after seven years are 37%, of Antillean/Aruban students (the best performing majority group) some 60% of that of majority students.

The national databases used do not contain data on the social economic background of students. Consequently, analysis of these databases cannot answer the question to what extent the lesser study success of ethnic minority students is caused by an overrepresentation of students from lower social economic background. However, other studies show that ethnic background remains related to study success, controlling for (indicators of) social economic background and that the role of social economic background differs between ethnic groups.

An interesting finding is that preparatory schooling and discipline of study are more related to chances of dropout and graduation among ethnic majority students than ethnic minority students. Does study success for ethnic minority and ethnic majority students depend on different factors? Are there factors in the education offered that cause these differences? Results concerning study switch also raise questions. Why do ethnic minority hbo-students switch more frequently compared to ethnic majority hbo-students? Are there differences in the process of study choice? Or do ethnic minority students have different higher education experiences, resulting in a larger group of switch students?

How can differences in study success between different ethnic student groups be explained from a theoretical perspective? A good starting point is Tinto's theoretical concepts of social and academic integration (Tinto, 1993). Tinto poses that students with better formal and informal contacts with peer students, teaching staff and student support staff are more integrated into the social and academic systems of their learning environments, which increases the chances of success. However, Tinto's theory is too generic to explain why differences in

processes of academic and social integration are observed between groups of students.

Extending Tinto's theory to make the model more concrete, Nora (2004) states that the more the value system of a student fits within the institutional culture, the more confident this student is and the stronger his/her sense of belonging. This will have a positive effect on study success. The next question then becomes: why does one student 'fit' better within the institution than another?

An answer to this question is sought in the theory of capital – specifically: cultural, social and economic capital. Cultural capital, as elaborated by Bourdieu (1997), refers to 'knowledge of the norms, styles, conventions, and tastes that pervade specific social settings and allow individuals to navigate them in ways that increase their odds of success' (see: Massey, Charles, Lundy & Fischer, 2002, p.6). Social capital, according to Putnam (2000) and Coleman (1988), refers in our case to relations and contacts that are relevant to achieve study success. Economic capital refers to material means that facilitate the study process.

Cultural and social capital can play a role in the process of choosing a study. For example, young people with highly educated parents find it more natural to go into higher education than young people with lesser educated parents and highly educated parents are better equipped to prepare their children for higher education – can transfer more cultural capital – than lesser educated parents. Furthermore, future students with a social network that is able to support them in choosing a study, for example because this network contains a large amount of higher education experience, are more likely, through a more focused study choice process, to find a better fitting study than future students who lack such social capital.

During the study process, students whose cultural capital is recognized and positively valued within the institution (fits the 'institutional habitus' (see Thomas, 2002)) will feel more accepted as full-fledged members of their learning communities, compared to students who lack this recognition. As a consequence, these students will have more social capital relevant to their study success at their disposal, and will integrate better into the academic and social systems of their institution. This process will be further facilitated for students in possession of enough economic capital for their livelihood.

In Bourdieu's view social class plays the most important part in the above described processes. However, these processes can also be related to other characteristics, such as ethnic background. In this case, the assumption is that ethnic majority students identify to a greater extent with (ethnic majority) teaching and student support staff (and vice versa) than ethnic minority students. This has consequences for interactions within the learning environment, the availability of social resources, processes of social and academic integration and ultimately for the degree of success.

The qualitative research data show the importance of social capital when comparing dropout and retention among ethnic minority students. In the process of study choice, students often seek advice of social resources (parents, other family members, friends (from school) and advisors at their secondary school) more than dropout students. During the study process, these students are more able than dropout students to build up a social network of fellow-students that is supportive and motivating and find it easier to approach teachers, tutors and student support staff. They also feel more 'at home' at their institution compared to dropout students. These findings confirm the hypotheses relating to social capital: social capital is positively related to academic and social integration, which are positively related to study success.

The above findings are based on students' perceptions alone. Another approach is to look at the design of learning environments and the learning environment in practice and examine how these influence a student's opportunities to obtain and use social capital. For this purpose I studied the first year learning environments of nine course programs (three university course programs, and six higher professional education course programs, of which three teacher training programs for primary education). Within six of these programs ethnic minority students performed poorer than ethnic majority students. However, within three course programs ethnic minority students performed – at least – as well as ethnic majority students. These three course programs stand out on the following points:

- Emphasis on directing students, for example teaching staff or student administration who compose project groups (instead of students who compose these groups themselves), a system of swift rotation in which students study with different peers each period and obligatory presence for many parts of the program.
- A personal approach towards students of an engaged teaching and student support staff, for example via an intensive student support system, and interest for the student's background from both the social and the didactical viewpoint.
- A small-scale design applied to all levels of the program, such as small project groups, teaching blocks (e.g. modules of ten weeks), a clear connection between subjects from different sections, and teachers that work together on an interdisciplinary basis, promoting the collaboration between the different sections.

These three elements in a learning environment facilitate the acquisition and usage of social capital. The power of such an environment lies in the combined use of these three elements. When one of these elements is missing, balance seems lost and differences in study success between groups increase.

How did ethnic background relate to social and cultural capital according to the research data? Concerning social capital, ethnic majority respondents do not report any experiences where their ethnic background played some roll in their contacts with fellow-students, teachers or student support staff. In contrast, ethnic minority respondents report that their ethnic background matters: regularly they are confronted with their ethnic background in their contacts with peers, teachers and student support staff (of mainly ethnic majority background). In some cases, respondents feel excluded by ethnic majority peers and treated unequally by teachers. These experiences partly explain why ethnic minority respondents seek company of especially other ethnic minority peers. The presence of these peers offers the opportunity to build up a social network. This network is useful if it contains knowledge on achieving study success. However, it is not clear if these networks are always of use in this sense. A number of ethnic minority respondents hardly have any contacts with teachers and student support staff, because they find it hard to approach them. Within this context mastery of the Dutch language can be of extra hindrance: for example first generation Antillean/Aruban and Surinamese respondents experience their perceived deficiency of the Dutch language to obstruct interaction with teachers and student support staff.

The qualitative data on cultural capital offers a few additional insights into the relationship between cultural capital on one hand and academic preparation and support from the home environment on the other. Both ethnic minority and ethnic majority respondents receive this kind of support. However, there are some differences between these two groups.

Firstly, ethnic minority respondents receive content-based support to a lesser extent than ethnic majority respondents, both in the process of study choice and while studying. Secondly, for ethnic minority respondents the mental support from home is more often experienced as mental pressure to choose certain studies (this is a possible explanation of the large number of ethnic minority students in the disciplines of economics and law) and to perform. This perceived pressure (to perform) is for an important part rooted in the migration project of the family. Here, social mobility is formulated in terms of migration motives of parents. Among ethnic minority students with highly educated parents the pressure to perform is often strong because a higher education diploma confirms the family's status within their community. Ethnic majority respondents are more autonomous in choosing a study, experience less mental pressure from home and emphasize, more than ethnic minority respondents, that their parents mainly strive for their happiness.

Furthermore, within the ethnic minority group there are some differences in family support related to parental education. Ethnic minority respondents with highly educated parents know, because of their background, that study success is achievable. In contrast, ethnic minority respondents with lesser educated parents are more insecure about meeting the standards of higher

education. Regularly, they compare their situation with that of ethnic majority students whose parents – in their perception – give their children more confidence that graduation is possible.

Concerning material support, which can be seen as a form of economic capital, differences are found among respondents who live away from home: ethnic minority students seem self sufficient to a greater extent which can result in lesser time to study.

Connecting findings on the relationship between ethnic background and social and cultural capital on the one hand with findings on facilitating social capital in the learning environment and differences in study success on the other, I formulate the following conclusions.

Study success of ethnic majority and ethnic minority students is more equal within learning communities that offer students equal opportunities to acquire and use social capital by offering their students direction from the start of the course program, small-scale education and a (socially) engaged team of teaching and student support staff. These communities are designed in such a way that differences in 'background-luggage' (cultural capital) which students carry with them entering higher education is of minor influence on achieving study success. In learning environments that offer ethnic majority and ethnic minority students equal opportunities to achieve study success, the role of ethnic background in processes of academic and social integration is neutralised. This is an important finding because many ethnic minority students have reached higher education from a different socio-geographical, -economical and -cultural context than ethnic majority students. Higher education is 'foreign ground' for many ethnic minority students, even if they are born in the Netherlands (the second generation). Less directive and large-scale learning communities, with much distance between students and teaching and student support staff, show large differences in study success between ethnic majority and ethnic minority students. In these communities ethnic background can play a negative role in interactions between ethnic minority students and ethnic majority students, teachers and student support staff, which can have negative consequences in acquiring the forms of social capital relevant for study success.

Elements in the learning environment that are related to differences in study success between ethnic minority and ethnic majority are of a generic form. Factors that go together with closing gaps in study success between groups are meant to offer all students equal opportunities to acquire social capital from the start, to integrate within the social and academic institutional systems and to achieve study success. In other words, these are generic measures that are beneficial to specific groups, such as ethnic minority students. An important policy finding is that at least generic interventions are needed, focused on creating a context in which ethnic background is irrelevant for achieving study success, to close the gap in study success between ethnic minority and ethnic majority students.