

Presteren op vreemde bodem: studiesucces van niet-westerse allochtone studenten

Rick Wolff*

Het Nederlandse hoger onderwijs is kleurrijker geworden: het aandeel niet-westerse allochtone instromers is sterk gegroeid. Velen van hen betreden het hoger onderwijs vanuit een geheel andere achtergrond dan de meeste autochtone jongeren. Hoe presteert deze groep 'nieuwkomers'? Niet-westerse allochtone studenten hebben minder studiesucces dan autochtone studenten: zij vallen vaker uit en halen lagere rendementen. In zijn proefschrift 'Presteren op vreemde bodem' heeft Rick Wolff bestudeerd in hoeverre de leeromgeving en de beschikking over sociale hulpbronnen verklaringen bieden voor dit verschil in studiesucces. Bij een vergelijking tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers blijkt er een positief verband tussen sociaal kapitaal en academische en sociale integratie, die op hun beurt weer positief samenhangen met studiesucces. Verder zijn er verscheidene vormen van thuisondersteuning te onderscheiden, waarin niet-westerse allochtone en autochtone informanten van elkaar verschillen. Hbo- en wo-opleidingen waar niet-westerse allochtone en autochtone studenten even goed presteren, bieden een leeromgeving die het verwerven en gebruiken van sociaal kapitaal voor alle studenten faciliteert. Een belangrijke beleidsimplicatie is dat voor het verkleinen van studiesuccesverschillen tussen etnische 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.

Inleiding

Het Nederlandse hoger onderwijs is in de afgelopen jaren steeds kleurrijker geworden. CBS-cijfers tonen dat in de periode 1997-2010 het aantal instromers van niet-westerse allochtone afkomst (studenten – in Nederland of in het buitenland geboren – van wie ten minste één ouder in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (met uitzondering van Indonesië en Japan) of Turkije is geboren) is gegroeid van een kleine 7.200 tot meer dan 20.000 studenten. Hun aandeel in de totale instroom is in deze jaren toegenomen van acht procent naar veertien à vijftien 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.

* Dr. R. Wolff (wolff@risbo.eur.nl) is werkzaam bij Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam.

Deze ontwikkelingen maken nieuwsgierig naar het studiesucces van deze groep 'nieuwkomers' in het Nederlandse hoger onderwijs, temeer daar het hoger onderwijs om verschillende redenen een bijzondere positie inneemt. Ten eerste voor niet-westerse allochtone jongeren zelf: de kansen op de arbeidsmarkt zijn het grootst met een hoger onderwijsdiploma op zak (SCP, 2012). Ten tweede voor de gemeenschappen waaruit deze jongeren afkomstig zijn: vanwege hun studiesucces kunnen deze jongeren uitgroeien tot rolmodellen van hun gemeenschap en door-groeien naar voorname maatschappelijke posities. Ten derde is het hoger onderwijs te beschouwen als '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?

Vele niet-westerse allochtone jongeren betreden het hoger onderwijs vanuit een geheel andere context dan de meeste autochtone jongeren. Dit geldt niet alleen voor de groep internationale studenten, maar bijvoorbeeld ook voor de in Nederland geboren groep niet-westerse allochtone studenten (de tweede generatie). Vaker dan autochtone leerlingen komen zij na het basisonderwijs terecht in het vmbo en niet-westerse allochtone havo- en vwo-leerlingen lopen vaker vertraging op dan hun autochtone klasgenoten. 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 motivatie, doorzettingsvermogen en ambitie vereisen om het hoger onderwijs te bereiken (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Daarenboven zijn niet-westerse allochtone studenten van de tweede generatie vaker geboren en getogen in (grootstedelijke) aandachtswijken en afkomstig van scholen waar de meerderheid van de leerlingen van allochtone herkomst is. Ter illustratie van dit laatste punt: Amsterdamse leerlingen zijn inmiddels in minderheid van autochtone herkomst (O+S, 2002; Bureau Onderzoek en Statistiek, 2010). En niet-westerse allochtone jongeren behoren tot bevolkingsgroepen met een gemiddeld lager opleidingsniveau en een minder gunstige arbeidsmarktpositie (SCP, 2005; SCP 2012). Het geheel overziend is het aannemelijk dat veel niet-westerse allochtone jongeren over weinig hogeronderwijservaring beschikken in de directe omgeving. Voor hen is het Nederlandse hoger onderwijs 'vreemde bodem'.

In mijn proefschrift heb ik gezocht naar factoren die mogelijk een rol spelen in het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten. Veel onderzoek naar studiesucces is gebaseerd op studentpercepties en -kenmerken. In mijn proefschrift is studiesucces ook in verband gebracht met kenmerken van en ervaringen uit opleidingen, en is bestudeerd hoe het student- en opleidingsperspectief op elkaar inwerken. Ik heb mij gericht 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?

Ten eerste heb ik uitval- en rendementscijfers van niet-westerse allochtone en autochtone studenten vergeleken met populatiegegevens uit landelijke bestanden. 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 studentengroepen. Daarna is met kwalitatief empirisch onderzoeksmateriaal gekeken a) waarom niet-westerse allochtone studenten uitvallen of doorstuderen, b) in hoeverre studiekeuzeprocessen en studie-ervaringen van niet-westerse allochtone en autochtone studenten van elkaar verschillen en c) welke factoren binnen een leeromgeving van invloed kunnen zijn op verschillen in studiesucces (in termen van studie-uitval en behaalde studiepunten in het eerste jaar) tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten. Hiervoor is materiaal verzameld over de opzet van een aantal hbo- en wo-opleidingen (het curriculum op papier). Het kwalitatieve materiaal is verzameld via interviews met 83 niet-westerse allochtone studenten, 23 autochtone studenten en 57 opleidingsmedewerkers (directie/management, docenten, studentbegeleiders en stagecoördinatoren). De nadruk in dit materiaal lag 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 hebben van studiesucces.

Analyses op basis van landelijke bestanden: een verkenning

Het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten op het landelijke niveau is met twee administratieve bestanden geanalyseerd. In de eerste plaats zijn hogeronderwijsgegevens geraadpleegd die door het CBS beschikbaar zijn gesteld in de openbare databank StatLine. Dit bestand bevat gegevens op groepsniveau. Het tweede bestand is afkomstig van de voormalige Informatie Beheer Groep (IBG: opgegaan in de Dienst Uitvoering Onderwijs). Dit bestand bevat gegevens op het individuele studentniveau, waardoor het verband tussen etnische afkomst en studiesucces kon worden nagegaan, controlerend voor andere kenmerken in het bestand. Voor de analyse van het IBG-bestand is gebruik gemaakt van logistische regressie (bestudeerd zijn de hbo-cohorten 1997/98-1999/00 en de wo-cohorten 1997/98-1998/99). In tabel 1 is aangegeven welke gegevens in het CBS/StatLine- en IBG-bestand beschikbaar waren om te relateren aan indicatoren van studiesucces (studie-uitval/-behoud en rendement).

Uit het overzicht blijkt dat in beide bestanden het kenmerk sociaal-economische achtergrond ontbreekt. Hierdoor kon niet worden achterhaald of het mindere studiesucces van de groep niet-westerse allochtone studenten samenhangt met een oververtegenwoordiging binnen deze groep van studenten afkomstig uit

Tabel 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 (eerste of tweede generatie)	-	x
Instroommoment (wel/niet met vertraging het ho ingestroomd)	-	x
Omzwaai	-	x

lagere sociaal-economische milieus. Een verrijking van landelijke hogeronderwijsbestanden met indicatoren van sociaal-economische achtergrond, zoals het opleidings- en/of inkomensniveau van ouders, zal inzicht kunnen geven in de verhouding tussen sociaal-economische achtergrond en etnische herkomst in relatie tot studiesucces.

Resultaten uit de analyses van de landelijke bestanden

Uit analyses van het CBS/StatLine-bestand blijkt dat autochtone studenten meer studiesucces boeken dan niet-westerse allochtone studenten. Structureel vallen zij in het doctoraal- of (wo/hbo) bacheloronderwijs minder vaak uit na twee jaar en behalen zij hogere hoofdfaserendementen. De uitvalverschillen bedragen over het algemeen enkele procentpunten. De rendementsverschillen zijn na zes (hbo) of zeven jaar (wo) veel groter, soms oplopend tot 20 procentpunten of meer. Van de niet-westerse allochtone studenten is de groep 'Overig niet-westers' het meest succesvol. Zij vallen het minste uit en behalen de hoogste niet-westerse allochtone rendementen. Antilliaanse studenten zijn het minst succesvol.

De achterstand in studiesucces van niet-westerse allochtone studentengroepen wordt in de bestudeerde periode over het algemeen nauwelijks ingelopen. In het hbo blijven uitvalverschillen tussen de niet-westerse allochtone groepen en de autochtonen ongeveer even groot. Het rendement van de groep autochtone hbo-studenten is zeer stabiel: na zes jaar is ongeveer 66 procent afgestudeerd. Bij Antilliaanse/Arubaanse studenten is het rendement gedaald, waardoor het verschil met autochtonen dus groter is geworden, terwijl voor de groep 'Overig niet-westers' en studenten van Turkse herkomst het rendement is gestegen, waardoor het verschil met autochtone studenten dus is verkleind. In het wo is de uitval onder studenten van Antilliaanse/Arubaanse herkomst relatief hoog en vallen Marokkaanse en Surinaamse studenten steeds vaker uit, met als gevolg een groter uitvalverschil met autochtone studenten. De wo-rendementen zijn voor alle etnische groepen toegenomen, waardoor verschillen tussen de autochtone en niet-westerse allochtone herkomstsgroepen nauwelijks zijn veranderd. Uitzondering is de groep 'Overig niet-westers' die wat betreft wo-rendementen inloopt op de autochtonen.

Analyses op het IBG-bestand, waarbij de kans op studiebehoud na twee jaar en de kans op afstuderen na zes jaar (hbo) of zeven jaar (wo) als studiesuccesindicatoren zijn genomen, tonen dat het geringere succes van niet-westerse allochtone studenten deels kan worden toegeschreven aan een groter aandeel 'risicostudenten' binnen deze groep. 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 veranderen. En juist binnen de niet-westerse allochtone groepen komt vertraagde instroom en (in het hbo) omzwaai vaker voor dan onder autochtone studenten. Er blijkt ook een verband te zijn tussen etnische herkomst en de kans op studiebehoud en slagen: autochtonen hebben een grotere kans op het hebben van studiesucces dan niet-westerse allochtone studenten, controlerend voor de andere kenmerken in het bestand.

Opmerkelijk zijn uitkomsten met betrekking tot vooropleiding en studiesector. Deze hangen bij autochtone studenten veel meer samen met de kans op studiebehoud en afstuderen dan bij niet-westerse allochtone groepen. Dit roept de vraag op of studiesucces bij niet-westerse allochtone studenten van andere factoren afhankelijk is dan bij autochtone studenten. Vooropleiding en studiesector worden beschouwd als studentkenmerken, maar kunnen ook geïnterpreteerd worden als aan het onderwijs gerelateerde kenmerken. Vertoont de vooropleiding bij niet-westerse allochtone studenten bijvoorbeeld minder samenhang met kansen op studiesucces dan bij autochtone studenten vanwege (weinig variantie in) de kwaliteit van toelidende scholen (de ene mbo-, havo- of vwo-opleiding is de andere niet)? Wat betreft studiesector kan de vraag worden gesteld of hoger-onderwijservaringen van niet-westerse allochtone studenten uit verschillende sectoren wellicht met elkaar vergelijkbaar zijn, waardoor het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten uit verschillende sectoren meer gelijk is dan bij autochtone studenten.

Verschillen in studiesucces: mogelijke verklaringen vanuit de theorie

Hoe zijn vanuit de theorie studiesuccesverschillen tussen diverse herkomstgroepen te verklaren? Het begrippenpaar academische en sociale integratie, afkomstig uit het interactionele uitvalmodel van Tinto (1993), vormt een goed startpunt om dit te bestuderen. Tinto stelt dat naarmate studenten betere contacten hebben met studiegenoten, docenten en studentbegeleiders, zowel binnen als buiten formele lessituaties, zij meer integreren in de sociale en academische systemen van hun leeromgeving, en hoe groter de kans op succes wordt.

Tinto's theorie is te generiek geformuleerd en onvoldoende uitgewerkt om verschillen in academische en sociale integratieprocessen (en daarmee studiesucces) tussen groepen te kunnen verklaren. Nora (2004) biedt een aanknopingspunt voor verdere concretisering door erop te wijzen dat hoe meer het waardenstelsel

van een student overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, hoe meer hij/zij zich thuis en gewaardeerd voelt en hoe meer studieresultaat wordt geboekt. De vraag wordt vervolgens hoe het komt dat de ene student beter past in 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 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 hebben van studieresultaat. Economisch kapitaal heeft betrekking op materiële middelen die het studeren faciliteren.

Cultureel en sociaal kapitaal kunnen een rol spelen in het studieresultaatproces. Omdat hogeropgeleide ouders zelf hogeronderwijservaring hebben, kunnen zij hun kinderen beter voorbereiden op het studeren – meer cultureel kapitaal overdragen – dan ouders zonder deze ervaring. Verder kunnen aankomende studenten met een sociaal netwerk dat hen kan ondersteunen in het studieresultaatproces, bijvoorbeeld omdat binnen dit netwerk veel hogeronderwijservaring aanwezig is, waarschijnlijk tot een meer passende studieresultaat komen dan aankomende studenten zonder dergelijk sociaal kapitaal.

Wat betreft het studieresultaatproces 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 binnen hun leergemeenschap dan studenten waarbij deze (h)erkenning en waardering ontbreekt. Hierdoor kunnen zij ook meer voor studieresultaat relevant sociaal kapitaal opbouwen en beter integreren in de academische en sociale opleidingssystemen. Dit proces zal extra gefaciliteerd worden wanneer zij over voldoende economisch kapitaal beschikken omdat zij zich weinig zorgen hoeven te maken over hun levensonderhoud. Voor deze studenten worden de kansen op studieresultaat kleiner en nemen de kansen op studieresultaat toe.

Voor Bourdieu speelt sociale klasse de belangrijkste rol in de hierboven omschreven processen. Deze processen kunnen echter ook betrekking hebben op etnische herkomst. De veronderstelling wordt dan dat autochtone studenten zich meer identificeren met (autochtone) docenten en studentbegeleiders dan niet-westerse allochtone studenten (en vice versa). Dit heeft gevolgen voor interacties in de opleiding, de beschikbaarheid van sociale hulpbronnen, processen van sociale en academische integratie en uiteindelijk de mate van studieresultaat.

Verschillen studiesucces: bevindingen uit de empirie

Het geanalyseerde empirische onderzoeksmateriaal heeft vooral betrekking op interacties van studenten en op sociale hulpbronnen die ter beschikking staan tijdens het studiekeuze- en studieproces. Verklaringen voor verschillen in studiesucces zijn hiermee primair gericht op mechanismen waarin sociaal kapitaal een rol speelt. Het aan cultureel kapitaal te verbinden empirisch materiaal is beperkt. Het verschaft enige 'doorkijkjes' in de academische voorbereiding en ondersteuning vanuit het thuismilieu. Het materiaal biedt de mogelijkheid om de groep niet-westerse allochtonen als geheel (dus niet afzonderlijke groepen daarbinnen) te vergelijken met autochtone studenten.

Sociaal kapitaal en verschillen in studiesucces

In Tinto's model speelt de interactie van studenten met de (leer)omgeving een cruciale rol: zonder interactie is integratie onmogelijk. Wanneer deze interacties bijdragen aan studiesucces, dan kunnen we spreken van voor studiesucces relevant sociaal kapitaal.

Het belang van sociaal kapitaal blijkt uit de vergelijking van blijvers en uitvallers van niet-westerse afkomst. Blijvers betrekken ouders, overige familie, (school)vrienden en schooldecanen vaker bij hun studiekeuzeproces dan uitvallers, voor wie de studiekeuze veelal een solitaire bezigheid is. 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. Echter, blijvers blijken vaardiger in het opbouwen van een netwerk van medestudenten 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. Zij voelen zich ook meer thuis in hun opleiding. Deze uitkomsten vormen een bevestiging van de hiervoor geformuleerde hypothese 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 bevindingen zijn gebaseerd op het studentenperspectief. 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 studiejaar. 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 even goed als autochtone studenten. Deze drie opleidingen onderscheiden zich vanwege:

- veel aandacht voor sturing van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, een 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 die belangstelling hebben 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/disciplines.

Deze elementen 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. Het ontbreken van één of meerdere van deze elementen verstoort de balans en ver groot studiesuccesverschillen tussen groepen.

Etnische herkomst en sociaal kapitaal

Op welke manier is in het empirisch materiaal de relatie tussen etnische herkomst en sociaal kapitaal teruggekomen?

Voor autochtone informanten blijkt 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. Voor niet-westerse allochtone informanten is hun etnische afkomst wel van belang: regelmatig gebeurt het 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 en sommige studenten voelen zich buitengesloten door autochtone studiegenoten of ongelijk behandeld door docenten. Dit verklaart deels waarom veel niet-westerse allochtone informanten vooral omgaan met andere niet-westerse allochtone studiegenoten, waardoor toch een netwerk wordt opgebouwd. Dit netwerk wordt waardevol als daarbinnen relevante kennis met betrekking tot het behalen van studiesucces aanwezig is, maar het is onbekend of dergelijke netwerken altijd deze waarde bezitten. Wellicht is dit een reden waarom Severiens en Wolff (2008) 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. 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 blijkt dat onzekerheid over de taalbeheersing interacties kan blokkeren. Zo laten ervaringen van een aantal Antilliaanse/Arubaanse en Surinaamse informanten van de eerste generatie zien dat zij voor hun gevoel de nuances en de subtiliteiten die in de taal besloten liggen onvolledig beheersen, en hierdoor moeite hebben zich uit te spreken tegenover autochtone studiegenoten en docenten.

Etnische herkomst en cultureel kapitaal

Zoals ook gevonden door 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 verklaring is dat niet-westerse allochtone ouders veel minder bekend zijn met het fenomeen 'studeren in Nederland' dan autochtone ouders. De conclusie van Meeuwisse dat de steun van familie voor niet-westerse allochtone studenten minder effectief is dan voor autochtone studenten kan in dit licht worden gezien.

Ten tweede zijn er verschillen in mentale ondersteuning. 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 en -status, leidt dit veelal tot een extrinsieke studiekeuzemotivatie (wat tegen de eigen studievoorkeur kan indruisen). Dit kan verklaren waarom niet-westerse allochtone studenten vaker dan autochtone studenten instromen in bijvoorbeeld economisch of juridisch georiënteerde opleidingen. Autochtone informanten 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. 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" (Nanhoe, 2012, p. 255).

De ervaren (prestatie)druk onder niet-westerse allochtone informanten is voor een belangrijk deel te herleiden tot het ouderlijke migratieproject. Arbeidsmigranten zijn naar Nederland gekomen vanwege een betere toekomst, ook voor hun kinderen. Zij stimuleren hun kinderen om de sociale ladder tot een zo hoog mogelijk niveau te beklimmen, en benadrukken de kansen van het Nederlandse onderwijsstelsel. Het streven naar sociale mobiliteit wordt met andere woorden geformuleerd vanuit migratiemotieven. 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.

Binnen de groep niet-westerse allochtonen blijken er in thuisondersteuning ook andere aan het opleidingsniveau van ouders te relateren verschillen te zijn. Informanten met hoger opgeleide ouders komen uit thuismilieus waar studeren vanzelfsprekend is en zij hebben in hun directe omgeving voorbeelden dat studiesucces bereikbaar is. Informanten met lager opgeleide ouders vergelijken hun situatie regelmatig met die van 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 hogeronderwijservaring aanwezig, waardoor zij niet goed kunnen inschatten of zij het niveau aankunnen.

Wat betreft materiële ondersteuning (een vorm van economisch kapitaal), worden verschillen aangetroffen bij uitwonende studenten. Op zichzelf wonende niet-westerse allochtone informanten ontvangen weinig tot geen financiële hulp van ouders, terwijl ouders van uitwonende autochtone informanten hun kind vaker financieel bijstaan. Een verklaring hiervoor geeft Nanhoe (2012), die erop wijst dat studenten van Marokkaanse en Hindoestaanse herkomst het ouderlijke huis veelal (gedwongen) verlaten vanwege omstandigheden als conflicten of migratie zonder ouders, terwijl autochtone studenten doorgaans op zichzelf gaan wonen vanwege studeren als “way of life” (Nanhoe, 2012, p. 246).

Etnische herkomst, de leeromgeving en gelijkheid van kansen op studiesucces

Als uitkomsten met betrekking tot etnische afkomst in relatie tot sociaal en cultureel kapitaal worden verbonden met uitkomsten met betrekking tot het faciliteren van sociaal kapitaal in de leeromgeving en verschillen in studiesucces, dan kom ik tot de volgende bevindingen.

Ten eerste is het studiesucces van autochtone en niet-westerse allochtone studenten meer gelijk in 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 het hoger onderwijs in meenemen, er weinig toe doen bij het boeken van studiesucces. Het verwerven en inzetten van voor studiesucces relevant sociaal kapitaal is hier niet of nauwelijks gerelateerd aan etnische herkomst. Etnische herkomst wordt hier als factor in sociale en academische integratieprocessen en in het behalen van studiesucces geneutraliseerd. Dit is een belangrijke bevinding gezien de eerdere constatering dat menig niet-westerse allochtone jongere vanuit een geheel andere context het hoger onderwijs betreedt dan vele autochtone jongeren, en voor wie het Nederlandse hoger onderwijs in meerdere opzichten ‘vreemde bodem’ kan zijn. Het lijkt mogelijk dat opleidingen deze ‘vreemde bodem’ voor deze studenten omvormen tot ‘vertrouwde grond’. 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 ook Severiens, Wolff, & Rezaï (2006) en Meeuwisse & Severiens (2012)).

Ten tweede laten opleidingen met weinig sturing bij aanvang, een grote afstand tussen docenten/studentbegeleiders en studenten, en een meer grootschalige opzet, een groot verschil zien in studiesucces tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Verschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten in ondersteuning vanuit het thuismilieu werken hier door in studievoortgangprocessen 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 studentenbegeleiders. Niet-westerse allochtone studenten krijgen daardoor minder dan hun autochtone studiegenoten de mogelijkheid om voor studiesucces relevant sociaal kapitaal te verwerven.

Ten derde zijn de gevonden leeromgevingselementen, die samengaan met studiesuccesverschillen tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten, algemeen van aard. Ze zijn te beschouwen als interventies die erop zijn gericht om alle studenten zo veel mogelijk een gelijke kans te bieden om sociaal kapitaal te verwerven, te integreren in de sociale en academische systemen en studiesucces te behalen. Het gaat, met andere woorden, om algemene maatregelen die goed uitpakken voor specifieke groepen, zoals 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. 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 goed uitgevoerd algemeen beleid dat erop is gericht alle studenten, ongeacht hun achtergrond, gelijke kansen op studiesucces te bieden.

Reflectie op het proefschrift

In mijn onderzoek ben ik op zoek gegaan naar verklaringen voor verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten via a) analyse van landelijke administratieve bestanden, b) het construeren van een theoretisch raamwerk en c) analyse van interviews met studenten, opleidingsmanagement, docenten, studentenbegeleiders met betrekking tot voor studiesucces relevante sociale hulpbronnen en bestudering van onderwijsopzetten van een aantal wo- en hbo-opleidingen. Door gebruik te maken van verschillende bronnen kon een brede kijk op de totstandkoming van het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten ontwikkeld worden. Studiesucces is in mijn proefschrift niet alleen in verband gebracht met kenmerken en ervaringen van studenten, maar ook met kenmerken van en ervaringen vanuit opleidingen, waardoor, in de geest van het interactionele uitvalmodel van Tinto, bestudeerd kon worden hoe het student- en opleidingsniveau op elkaar inwerken.

Het promotieonderzoek heeft enkele factoren zichtbaar gemaakt die een rol spelen in studiekeuzeprocessen en de totstandkoming van studiesucces van niet-wes-

terse allochtone studenten. Verder onderzoek op dit terrein blijft van belang. Er zijn verschillende mogelijkheden. Eerder is al gewezen op verrijking van landelijke administratieve studentbestanden met het kenmerk sociaal-economische achtergrond om de afzonderlijke verbanden van sociaal-economische achtergrond en etnische herkomst met studiesuccesindicatoren met elkaar te kunnen vergelijken.

Verder kan gedacht worden om de voor mijn promotieonderzoek gebruikte wijze van data verzamelen voor het bestuderen van verschillen in studiesucces tussen groepen studenten, uit te breiden naar andere contexten (andere hbo- en wo-opleidingen). Deze dataverzameling bestond ten eerste uit het achterhalen en vergelijken van studieresultaten van verschillende studentengroepen (bijvoorbeeld uitvalgegevens of (BSA)-rendementen), vervolgens uit het bestuderen van de onderwijsopzet en ten slotte uit het interviewen van studenten, opleidingsmanagement, docenten en studentbegeleiders om praktijkervaringen met de onderwijsopzet in beeld te krijgen. De aldus verkregen resultaten kunnen met elkaar worden verbonden en de daaruit voortvloeiende conclusies kunnen gebruikt worden als kritisch vergelijkingsmateriaal met betrekking tot bevindingen uit mijn proefschrift. Dit heeft niet alleen onderzoekswaarde, maar is ook van belang voor verdere beleidsontwikkeling op het gebied van gelijkheid van kansen op studiesucces voor verschillende groepen studenten. Het is in dit verband interessant om na te gaan wat de effecten zijn van de brede invoering van de 'Nominaal=Normaal'-regeling op de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR) in het academische jaar 2012-2013. In het kader van deze regeling heeft een aantal EUR-opleidingen, naast interventies zoals het halen van 60 ECTS in het eerste jaar om de opleiding te mogen vervolgen en het (onder voorwaarden) mogen compenseren van onvoldoendes, gekozen voor vormen van kleinschalig onderwijs. Baars, Wolff, Godor en Hermus (2013) hebben recentelijk mogelijke effecten van de 'Nominaal=Normaal'-regeling voor subgroepen in kwantitatieve zin onderzocht via analyses van studievoortganggegevens op opleidingsniveau. Uitkomsten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor verdiepend onderzoek naar de leeromgeving van verschillende EUR-opleidingen, bijvoorbeeld een vergelijkend onderzoek naar opleidingen met relatief grote en relatief kleine verschillen in BSA-rendementen tussen groepen.

Het theoretische raamwerk bleek bruikbaar om verschillen tussen niet-westerse allochtone blijvers en uitvallers en verschillen in studiesucces tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten te kunnen duiden. In mijn onderzoek heb ik ruim aandacht besteed aan sociaal kapitaal en sociale en academische integratie, maar minder aan de theoretische concepten cultureel kapitaal en *institutional habitus* (vrij vertaald: de opleidingscultuur). Deze concepten zouden in vervolgonderzoek empirisch meer uitgediept kunnen worden, vooral in hun relatie tot etnische herkomst, sociale en academische integratie en studiesucces. Naast studenten en opleidingsmedewerkers zou in dergelijk onderzoek plaats ingeruimd kunnen worden voor interviews met ouders over de ondersteuning die zij hun kinderen hebben geboden in de voorbereiding op het hoger onderwijs en tijdens het studieproces.

Referenties

- Baars, G., Wolff, R., Godor, B., & Hermus, P. (i.s.m. Werkgroep N=N) (2013). *Uitgebreide pilot 'Nominiaal = Normaal' aan de Erasmus Universiteit Rotterdam: Instroom en BSA-rendement voor en na invoering van N=N*. Rotterdam: Risbo BV/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. Stuart Wells (Red.), *Education: Culture, Economy, and Society* (p. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bureau voor Onderzoek en Statistiek (2010). *Amsterdam in Cijfers 2010*. Amsterdam: Bureau voor Onderzoek en Statistiek.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (suppl), s95-120.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: VU University Press.
- Massey, D.S., Charles, C.Z., Lundy, G.F., & Fischer, M.J. (2002). *The Source of the River*. Princeton: Princeton University Press.
- Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough. The role of psychosocial factors in study-succes 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.
- Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan. Onderwijs en de dynamische habitus, Succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindoestaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaal-economische milieus in Nederland*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- 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*, 3(2), 180-208.
- O+S (2002). *Amsterdam in Cijfers, Jaarboek 2002*. Amsterdam: het Amsterdams Bureau voor Onderzoek en Statistiek.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- SCP (2005). *Jaarrapport Integratie 2005*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SCP (2012). *Jaarrapport Integratie 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Severiens, S., Wolff, R., & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen: Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Severiens, S., & Wolff, R. (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.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, (2nd edition). Chicago and London: The University of Chicago Press.