

Hij als voorbeeldfiguur?

**Verhalen van geslaagde mannen met een migratieachtergrond in
het hoger onderwijs**

November 2017

Masterthesis Humanistiek UvH, Utrecht

Winnie Roseval

90103

w_roseval@hotmail.com

Begeleider: Dr. Yvonne Leeman

Meelezer: Dr. Martien Schreurs

Coördinator: Dr. Wander van der Vaart

*

Deze generatie is hier geboren en getogen, zij zien hier hun toekomst. Dat is een andere houding dan die van hun ouders. [...] Nu is er een generatie die zich hier vestigt als goede burgers. Ze eisen hun plek op.

- Watson

*

Voorwoord

In de afgelopen jaren heb ik mede door mijn studie Humanistiek een zodanig bewustzijn ontwikkeld dat ik meer verantwoordelijkheid voel richting de samenleving. Ik heb die samenleving in die jaren zien verhard en (nog) individualistischer zien worden. De gerichtheid op het zelf lijkt in grote mate voor een gebrek aan contact en verbinding te zorgen, terwijl ik ervan overtuigd ben dat we in de kern allemaal gezien en erkend willen worden: *belongen*. Dat gevoel van erbij horen is iets wat voor mij persoonlijk in zekere zin een zoektocht is geweest. De dubbele etniciteit die ik dankzij mijn witte Nederlandse vader en mijn zwarte Surinaamse moeder heb, heeft ervoor gezorgd dat ik mij van kinds af aan tot verschillende culturen heb moeten verhouden. Ik was niet helemaal Nederlands en ook niet echt Surinaams. Ik groeide daarnaast op in Rotterdam waar ik nog meer in contact kwam met andere etnische culturen. Tegelijkertijd zat ik op een witte basis- en middelbare school en universiteit, waar ik de uitzondering was: *anders*.

Mijn bewustzijn en de daarbij horende verantwoordelijkheid groeide door mijn persoonlijke ontwikkeling. Ik groei(de) als mens en in relaties en daarin kon ik steeds meer mijn ‘anderszijn’ (h)erkennen. Ik begon te waarderen, dat in mij twee culturen verenigd zijn, die in onze samenleving nog zo onverenigbaar lijken. Het werd mijn missie bij te dragen aan het overbruggen van die kloof door te verbinden. Dit afstudeeronderzoek is een bijdrage aan het overbruggen van een kloof geworden. De kloof tussen de mannelijke studenten met een migratieachtergrond en hoger onderwijsinstellingen. Waarbij het contact in de vorm van positieve relaties en verbinding tussen mensen een cruciale rol speelt.

Zelf heb ik tijdens het onderzoeksproces ook continu een kloof moeten overbruggen. Met één been al in het werkende leven en ergens nog even willen afstuderen was het extra lastig om de beweging te blijven maken om dit product af te krijgen. Gelukkig waren er mensen om me heen die me daarbij ondersteunden. Mijn vrienden, familie en vriend die me bij hebben gestaan en hebben gemotiveerd om door te gaan als ik het op wilde geven wil ik daarvoor bedanken. Yvonne Leeman, die mij begeleidde gedurende dit proces, wil ik enorm bedanken voor haar geduld, waardevolle feedback en gesprekken.

Voor een workshop op het congres *Next higher education* schreef ik in aanloop naar dit congres een blog die ingaat op de kenmerken van mannelijke studenten met een

migratieachtergrond die binnen vijf jaar afstuderen. De blog is op dit afstudeeronderzoek gebaseerd en met deze blog overbrugde ik de kloof tussen werken en afstuderen.

Samenvatting

Mannen met een migratieachtergrond zijn het minst succesvol in het hoger onderwijs, aldus tonen cijfers van de Vereniging voor Hogescholen (2015) aan. Dit onderzoek richt zich op de profielen van afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond, die hun studie in tegenstelling tot de verwachtingen gezien hun geslacht, etniciteit en veelal sociaaleconomisch lage status, wél hebben afgerond. Het afronden van een studie binnen vijf jaar is het criterium waaraan studiesucces veelal wordt gemeten. Wat deden deze studenten, zodat zij hun studie binnen vijf jaar doorliepen? Welke ondersteuning hebben zij van hun sociale context ontvangen en hebben voorbeeldfiguren daar wellicht een rol in gespeeld?

De tien respondenten die uiteenlopende opleidingen op Hogeschool Rotterdam hebben afgerond zijn de uitzonderingen op de regel(s) gebleken. Zij behoren tot de 13,2% havo instromers en 16,4% mbo instromers die hun studie binnen vijf jaar hebben afgerond. Zij zijn ook uitzonderingen, omdat zij wel emotionele en faciliterende ondersteuning hebben gekregen van hun ouder(s) en anderen in hun sociale context. Intellectuele ondersteuning vonden de geslaagde mannen met migratieachtergrond opvallend vaak bij een academisch geschoolde partner. Dit is een onverwacht resultaat van dit onderzoek. Ondersteuning zou, gezien de literatuur en eerdere studies bij groepen met een andere dan de Nederlandse etniciteit en met een sociaaleconomisch lage status, weinig voorkomen. De respondenten hebben zich daarnaast, gedurende hun opleiding, ondersteund gevoeld door medestudenten. Hier zijn ze positieve relaties mee aangegaan, die na hun studie voortduren. Deze vorm van binding, die zo belangrijk is voor studiesucces, hebben de respondenten niet met docenten ervaren. Dat is opvallend.

Een andere vorm van ondersteuning (binding) die de mannen laten zien is hun ambitie om sociale mobiliteit te bewerkstelligen. Hun ouders hebben hard gewerkt om hun sociaaleconomische positie te ontstijgen en zij willen dat proces voortzetten. De identificatie met hun werk is groot.

Een laatste vorm van ondersteuning zijn de relaties die afgestudeerde mannen met voorbeeldfiguren zijn aangegaan. Dit deden zij op de volgende twee manieren:

- 1) op afstand, waarbij de voorbeeldfiguur iets representeert wat zij zelf zouden willen kunnen;

- 2) door het aangaan van een positieve en persoonlijke relatie met een voorbeeldfiguur. Opvallend vaak was dat een sportleraar.

Waar de geslaagde mannen de uitzonderingen zijn, is het juist hun wens dat het gewoon en normaal is dat jongens/mannen met hun achtergrond zichtbaar zijn op 'succesvolle' posities in de maatschappij. Zij zouden voor hogescholen en daarmee voor andere studenten een dergelijke zichtbare positie in willen nemen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	6
Inhoudsopgave	8
Hoofdstuk 1 Inleiding en probleemstelling	10
1.1 Inleiding	10
1.2 Aanleiding	11
1.3 Studierendement	12
1.4 Studierendement van verschillende groepen	14
1.5 Gewoon goed	15
1.6 Probleemstelling	16
1.7 Onderzoeksopzet	18
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	19
2.1 Studiesucces	19
2.1.1 Kenmerken studiesucces	19
2.1.2 Factoren van invloed op studiesucces	21
2.1.3 Acht factoren samengevat	24
2.2 Binding	26
2.2.1 Erbij horen	26
2.2.2 Eenzijdige binding	29
2.3 Voorbeeldfiguur	29
2.3.1 Aantrekkelijke mogelijkheden door een voorbeeldfiguur	30
2.3.2 Voorbeeldfiguur bij migratiegroepen	33
2.3.3 Aantrekkelijke mogelijkheden door een voorbeeldfiguur met migratieachtergrond	33
2.4 Voorbeeldfiguren die bijdragen aan studiesucces door binding	34
Hoofdstuk 3 Methode	38
3.1 Onderzoeksdesign	38
3.2 Onderzoekseenheden	39
3.3 Onderzoeksetting	40
3.4 Dataverzameling en dataverwerking	40
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	41
Hoofdstuk 4 Resultaten	43
4.1 De respondenten	43

4.1.1 Kenmerken studenten	44
4.1.2 Kenmerken studieloopbaan	46
4.1.3 Relatie met docenten	51
4.1.4 Relatie met medestudenten	54
4.1.5 Conclusie	58
4.2 De (sociale) context van de respondenten	60
4.2.1 Ondersteuning?	62
4.2.2 Partner	64
4.2.3 Vrienden	65
4.2.4 Normen en waarden	68
4.3 Inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren van de respondenten	70
4.3.1 Familie als inspiratie	70
4.3.2 Voorbeeldfiguren	71
4.3.3 Conclusie	74
4.4 Inspiratie van leeftijdsgenoten?	75
4.4.1 Inspiratie door klasgenoten, partner en vrienden	76
4.4.2 Zelf als voorbeeldfiguur voor leeftijdsgenoten	77
Hoofdstuk 5 Conclusie	79
5.1 De verborgen realiteit in de kleine verhalen	79
5.2 Humanistische relevantie	81
Hoofdstuk 6 Discussie	83
Literatuur	86
Bijlagen	91
Bijlage 1	91
<i>Interviewleidraad</i>	91
<i>Probing cues</i>	93
Bijlage 2	95
<i>Codeerschema</i>	96

Hoofdstuk 1 Inleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Voor Hogeschool Rotterdam deed ik in 2016 onderzoek naar redenen van uitval onder mbo instromers. Dit resulteerde in het essay *Onze studenten* (Poulussen & Roseval, 2016). De cijfers die onder andere de aanleiding waren voor dat onderzoek en essay vond ik schokkend, waarbij het vooral opviel dat jongens met een migratieachtergrond het minst vaak binnen vijf jaar afstuderen. Om precies te zijn studeert slechts 13,2% van de jongens met een migratieachtergrond die instromen met een havo diploma binnen vijf jaar af aan Hogeschool Rotterdam. Bij jongens met een migratieachtergrond die instromen met een mbo diploma ligt dat percentage op 16,4% (Hogeschool Rotterdam, 2015).

Om het studierendement van (alle) studenten te laten toenemen, worden landelijk onderzoeken en interventies bedacht en uitgevoerd. Er wordt onderzocht waarom de studenten uitvallen en wat er gedaan kan worden om ze bij een opleiding te houden en te laten afstuderen. Er wordt daarbij veelal ingezet op *binding*. Onderwijsonderzoek laat zien dat er veel factoren zijn die van invloed kunnen zijn op het slagen van studenten. De hoeveelheid aan factoren maakt dat onderwijsonderzoek een zeer complex gebeuren is en dat van interventies (nog) niet altijd de werking eenduidig is aangetoond. Het doorsnee onderzoek is probleemgericht, waarbij de nadruk op studie uitval ligt.

Wat mijns inziens mist in de onderzoeken die worden uitgevoerd, zijn empirische studies die zich richten op de ervaringen van ‘succes’. Succesverhalen van studenten die, ondanks dat zij volgens de theorie tot een risicogroep behoren, wél zijn geslaagd. Waaruit bestaan hun verhalen en kunnen we misschien iets leren van deze positieve verhalen in plaats van dat we ons richten op wat niet lukt? Om die reden heeft mijn afstudeeronderzoek voor de Universiteit voor Humanistiek zich gericht op de kleine verhalen van een dergelijke risicogroep, namelijk: mannelijke studenten met een migratieachtergrond die binnen vijf jaar een studie aan Hogeschool Rotterdam hebben afgerond. Kunnen deze mannelijke studenten met een migratieachtergrond, als we weten wat zij hebben gedaan, wellicht als mogelijke *voorbeeldfiguren* ingezet worden, zodat zij op hun beurt andere studenten kunnen inspireren?

Voordat mannelijke studenten met een migratieachtergrond, die binnen vijf jaar zijn afgestudeerd, mogelijk praktisch kunnen gaan bijdragen aan het studiesucces van andere

studenten, dient eerst onderzocht te worden wat er bij hen toe heeft geleid dat zij hun studie hebben afgerond. Wie zijn die studenten? Uit wat voor gezinnen komen ze? Wat voor vrienden hebben ze? Welke vooropleiding(en) hebben zij genoten? Zijn zij relaties met docenten en medestudenten aangegaan? Hoe zagen die relaties eruit? Hebben zij zich kunnen optrekken aan voorbeeldfiguren? Wat zijn hun inspiratiebronnen? Spelen voorbeeldfiguren en inspiratiebronnen überhaupt een rol in de studieloopbaan van de mannelijke studenten met een migratieachtergrond? Kortom een studie die een rijke analyse geeft bij het grotere verhaal en de cijfers, gericht op de vraag: *Wat zijn de profielen van aan een hogeschool afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond?*

1.2 Aanleiding

Nederland is door globalisering en daarmee samenhangende migratie cultureel steeds diverser geworden. Sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog vestigden zich nieuwe mensen in Nederland. Voor de wederopbouw had Nederland meer laagopgeleide arbeidskrachten nodig, waardoor de eerste arbeidsmigranten hun weg naar Nederland vonden. Zij werden geworven in landen rondom de Middellandse Zee, waar Nederland wervingsverdragen sloot met respectievelijk; Italië (1960), Spanje (1961), Portugal (1963), Turkije (1964), Griekenland (1966), Marokko (1969), Joegoslavië (1970) en Tunesië (1971) (Jennissen, 2013, p.9). Het zijn voornamelijk de gastarbeiders uit Turkije en Marokko die in de loop der tijd hun partner en kinderen laten overkomen naar Nederland. Naast de arbeids- en gezinsvormingsmigratie zorgen processen van dekolonisatie in Nederlands-Indië, de onafhankelijkheid van Suriname en ongunstige economische ontwikkelingen op Curaçao voor postkoloniale migratie naar Nederland (Jennissen, 2013). Politieke onrust in Oost-Europa, Azië en Afrika zorgen daarbij in de tweede helft van de jaren tachtig voor asielmigratie. Kinderen van migranten die sinds het eind van de vorige eeuw in Nederland zijn geboren vinden vandaag de dag steeds meer hun weg naar het hoger onderwijs. De diversiteit die door migratiestromen de samenleving heeft gekleurd, is dan ook binnen Nederlandse (hoger) onderwijsinstellingen terug te zien.

Het in Lissabon (maart 2000) opgestelde Europese beleid om het aantal hogeropgeleiden te laten toenemen heeft ervoor gezorgd dat ook in Nederland, het hoger onderwijs toegankelijker is geworden voor studenten uit lagere sociaaleconomische milieus, en voor vrouwen en immigranten (De Jong, 2014). Van de 93.918 studenten die in 2015 een

opleiding startten aan een Nederlandse hogeschool is 52,3% vrouw, stroomt 33% in met een mbo diploma en is 15,7% ‘niet-westers allochtoon’¹ (Vereniging Hogescholen, 2016). Die toegankelijkheid maakt de studentpopulatie divers. Met de grotere diversiteit is tegelijkertijd landelijk een duidelijke trend van studie-uitval zichtbaar. Het studierendement van zowel mannelijke als vrouwelijke studenten die instromen vanuit het mbo of de havo neemt af.

1.3 Studierendement

Het studierendement² daalde landelijk van 57,1% in 2004 naar 51,8% in 2008. In 2008 tekende de minister van OCW daarom samen met de HBO-raad en het VSNU een akkoord, waarin werd benadrukt dat hogescholen en universiteiten moeten streven naar hogere studierendementen. Volgens dit akkoord moet meer nadruk komen te liggen op binding en matching, zodat voor studenten sneller duidelijk wordt of zij bij de juiste opleiding studeren (Warps et al., 2017). Het studiekeuzeprocess lijkt echter alleen uitleg te geven van matching en niet zoveel te zeggen over binding. In het door Warps et al. uitgevoerde onderzoek wordt matching omschreven als ‘alle activiteiten die na aanmelding door de instellingen aan de aankomende studenten worden aangeboden’ (Warps et al., 2017, p.14). En wordt de *ervaren match* gelijkgesteld aan *sterke binding* (Warps et al., 2017, p.90). Binding zien zij als de interactie tussen de student en de instelling. Als de wensen en verwachtingen van de student overeenkomen met wat de instelling te bieden heeft is er sprake van een match en kan volgens hen binding ontstaan.

Om het studierendement te vergroten zijn landelijk projecten gestart die de matching van studenten met hun opleiding moeten doen toenemen. Volgens Warps et al. (2017) geeft meer dan de helft van de studenten die voortijdig hun studie staakten namelijk aan dat zij een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Voorbeelden van interventies om de doelstellingen van hogere studierendementen en meer nadruk op binding en matching te behalen zijn een

¹ Met niet-westerse (allochtoon) worden, in Nederlandse overheidspublicaties, studenten bedoeld waarbij de herkomst van één van beide ouders in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije ligt.

² De definitie van studierendement van instanties die over (de kwaliteit van) opleidingen oordelen (de onderwijsinspectie, het ministerie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie): ‘Het rendement is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit’ (Berkel, 2012, p.12).

vervroeging van de aanmelddatum en het invoeren van studiekeuze-gesprekken. Het onderzoek van Warps et al. (2017) naar verbanden tussen de studiekeuzecheck en studiesucces, toont aan dat de studiekeuzecheck verschillende opbrengsten kan hebben; ‘een lagere uitval, sterkere binding van studenten met hun opleiding, minder twijfel over de studiekeuze, betere studiehouding van studenten en betere, eerdere sociale en academische integratie’ (Warps et al., 2017, p.95). Deze uitkomsten hoeven niet altijd de opbrengst te zijn. De case studies en surveys die zij zowel voor hun kwantitatieve als kwalitatieve studie uitvoerden, toonden namelijk een significant verband aan tussen deelname aan de studiekeuzecheck en minder uitval in het wo, maar niet in het hbo.

De laatste jaren is onderzoek gedaan naar studiesucces van studenten in het hoger onderwijs. Er is zowel literatuuronderzoek als empirisch onderzoek verricht. De vele studies tonen aan dat er een enorme hoeveelheid aan factoren aan te wijzen is, die van invloed kunnen zijn op studiesucces. In het onderzoek van Warps et al. (2017) is gekeken naar de invloed van de studiekeuzecheck op studiesucces. Dit is één van de factoren waar een onderwijsinstelling van invloed kan zijn op het rendement van studenten. Er zijn echter meer factoren, waarvan theoretisch en in mindere mate empirisch is getoetst dat deze van invloed zijn.

Onderwijsonderzoek naar oplossingen om voortijdige studiebeëindiging en vertraging in Nederland tegen te gaan, laat zien dat er talloze factoren aan te wijzen zijn die van invloed zijn op studievoortgang. Deze factoren komen in meer of mindere mate overeen met factoren die internationaal ook als invloedrijk op studiesucces worden gezien. Dit zijn factoren betreffende karakteristieken van studenten (leeftijd, vooropleiding, ouderlijk milieu, geslacht, etniciteit enzovoort) (Berkel, 2012; De Jong, 2014; Onderwijsinspectie, 2016), zoals kwesties als de sociaaleconomische status (Kamphorst, 2013) en (praktische) ondersteuning vanuit de eigen omgeving (Elffers, 2016). Dit zijn ook factoren betreffende opleidingen (programmering, examensysteem, actieve leervormen, mate van begeleiding enzovoort) (Berkel, 2012, p.16), zoals de rol én de kwaliteit van docenten en binding met de opleiding, welke essentiële factoren blijken te zijn voor het studiesucces. En dit zijn tot slot factoren betreffende het overheidsbeleid (beurzenstelsel, aansluiting diverse onderwijssystemen enzovoort)’ (Berkel, 2012, p.16), zoals segregatie door/ van het onderwijs (Walraven, 2013; Cohen, 2016). In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) wordt verder ingegaan op factoren die

invloed hebben op studiesucces en wordt bepaald welke factoren het meest van invloed lijken bij de onderzoeksgroep.

1.4 Studierendement van verschillende groepen

Als we meer specifiek inzoomen op het studierendement van verschillende groepen studenten zien we dat van de niet-westerse allochtone³ studenten, die in 2008 aan een Nederlandse Hogeschool zijn gestart, slechts 34,7% na vijf jaar een diploma heeft. Als we dit studierendement vergelijken met autochtone medestudenten, waarvan 55,2% na vijf jaar met een diploma op zak de deur uitloopt, zien we een groot verschil (Vereniging Hogescholen, 2015). Als we naast etnische achtergrond, gender en vooropleiding mee laten tellen, wordt zichtbaar dat studenten die instromen met een mbo-opleiding en niet-westerse allochtone jongens het minst presteren (Vereniging Hogescholen, 2015).

Wat maakt dat het studierendement van jongens met een migratieachtergrond achterblijft op meisjes? Belfi et al. (2015) deden een uitgebreide overzichtsstudie naar genderverschillen. De zes deelstudies, die voor het overzicht zijn uitgevoerd, richtten zich onder andere op neuropsychologisch onderzoek, een literatuurstudie naar genderverschillen, empirisch onderzoek naar kernvaardigheden aan de hand van OECD data en case studies bij onderwijsinstellingen gericht op de vraag of zij zich bewust zijn van genderverschillen. Zij gaan uit van neuropsychologische verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes hebben gemiddeld een voorsprong in non-cognitieve functies als zelfinzicht, zelfregulatie, motivatie, doelgerichtheid en plannend vermogen. Deze non-cognitieve functies blijken een belangrijke voorspeller voor studiesucces. Het hbo bestaat namelijk uit een studentgerichte leeromgeving waar beroep wordt gedaan op non-cognitieve functies. Naast biologische factoren zijn sociaalpsychologische en culturele factoren van invloed op de neuropsychologische rijping.

Bij het inzoomen op het studierendement binnen de jongensgroep kunnen we zien dat er een groot verschil zit tussen witte Nederlandse jongens en jongens met een migratieachtergrond. In een uitgebreide studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2015)

³ De begrippen autochtoon en westers en niet-westers allochtoon, die door de Vereniging Hogescholen (nog) worden gebruikt in de statistieken, worden niet onderschreven in dit onderzoek. 'Autochtoon' en 'allochtoon' zijn achterhaalde concepten met een negatieve connotatie die het hokjesdenken bevorderen. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) en het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) maken niet langer gebruik van deze termen. Binnen dit onderzoek zullen deze termen dan ook worden gemedend, met uitzondering van directe citaten of parafrasering.

is op zowel kwantitatieve als kwalitatieve wijze onderzocht hoe migranten zich sociaal, emotioneel en cultureel verhouden tot autochtone Nederlanders en Nederland. De uitkomsten laten zien dat er een afstand/ kloof ervaren wordt tussen migranten en autochtone Nederlanders. De sociaaleconomisch zwakke positie van gezinnen met een migratieachtergrond en de afstand die zij ervaren tot de Nederlandse samenleving door bijvoorbeeld botsende waarden die vaak religieus van aard zijn, worden veelvuldig als verklaringen voor die afstand gegeven. De aan hogescholen studerende jongens met een migratieachtergrond hebben vanuit dat perspectief een dubbele 'benadeelde' positie. Gender (man) en etniciteit zijn kenmerken van risicogroepen, wat betekent dat de kans op uitval bij mannen met een migratieachtergrond groter is. De non-cognitieve inrichting van het onderwijs sluit beter aan bij vrouwen en generaliserend gaat men ervan uit dat de migratieachtergrond zorgt voor een kloof tussen studenten en hun instituut (opleiding, docenten, medestudenten).

Het studierendement van mannelijke studenten met een migratieachtergrond is zorgwekkend. Aan de andere kant is er een (klein) percentage mannelijke studenten met een migratieachtergrond die hun studietraject gewoon doorlopen. Wie zijn deze 'gewone studenten' en kunnen zij ons iets leren?

1.5 Gewoon goed

Naast dat er uitvoerig onderzoek wordt gedaan om het afnemende studierendement te verklaren en waar mogelijk positief te veranderen, zijn op hogescholen programma's (ontwikkeld) die zich richten op de excellente studenten in de vorm van Honoursprogramma's en wordt er landelijk jaarlijks de ECHO Award uitgereikt aan studenten met een migratieachtergrond die zich onderscheiden vanwege hun bovenmatige studieprestaties, bruggenbouwkwaliteiten, actieve maatschappelijke betrokkenheid en leiderschapskwaliteiten. De studenten die gemiddeld en 'normaal' hun studie doorlopen krijgen in dat licht minder aandacht.

Door de focus te leggen op de uitstromende studiestaker en de excellente student, wordt er geen gebruik gemaakt van de ervaring en het 'succes' van mannelijke studenten met een migratieachtergrond die het 'gewoon' goed doen. De bestaande literatuur en studies richten zich echter niet specifiek inhoudelijk op deze groep mannen met een

migratieachtergrond. Terwijl er juist kostbare informatie lijkt te zitten bij de groep van mannelijke studenten met een migratieachtergrond die binnen vijf jaar afstuderen. Informatie die wellicht ingezet kan worden om het studiesucces van andere (mannelijke) studenten (met een migratieachtergrond) te laten toenemen. Wat is de context van deze ‘voorbeeldige’ studenten? Hoe hebben zij hun studie doorlopen? Hoe studeren deze studenten en wat maakt hun studie redelijk succesvol? Zouden deze studenten door hun ervaring wellicht als voorbeeldfiguren kunnen fungeren voor medestudenten met een vergelijkbare migratiegeschiedenis en/of positie in de Nederlandse samenleving?

Voor het begrip van een voorbeeldfiguur wordt in dit onderzoek het idee van Joachim Duyndam gebruikt. Duyndam (2012) baseert het concept van een voorbeeldfiguur op de mimetische theorie van Girard, waarbij men iets van de ander gaat nabootsen omdat men het verlangt en ook wil hebben, maar voegt hier een hermeneutische *applicatio* aan toe. Het imiteren van de ander verandert hierdoor in een geïnspireerd raken door de ander en dit zodanig aanpassen dat het bruikbaar wordt voor het zelf. Door de applicatie ontstaat er een mogelijkheid een eigen interpretatie te geven. Deze hermeneutische beschouwing die de inspiratie van een voorbeeldfiguur teweeg kan brengen is een interessant aspect dat binnen het onderwijs aandacht zou kunnen krijgen. Door de (imaginaire) dialogen die plaatsvinden tussen het zelf en het voorbeeldfiguur kan ruimte ontstaan voor het reflecteren op de werkelijkheid (Watkins, 2000). In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) wordt het concept van een voorbeeldfiguur verder beschreven.

1.6 Probleemstelling

Dat problemen rondom studierendement van mannelijke studenten met een migratieachtergrond aan hogescholen een trend is, is in het voorgaande geschetst. De bevindingen en analyses van dit onderwerp worden echter zodanig gepresenteerd, dat hierin geen ruimte overblijft voor de stem van de ‘gewone’ studenten die het minste aandacht en zorg nodig zou hebben.

Hogescholen in Nederland zijn veel bezig met analyses en aanbevelingen om het studiesucces/ studierendement te vergroten. Hierin verdwijnen echter de verhalen die de analyses rijk kunnen maken. Daarnaast is benoemd dat deze onderzoeken zich richten op de uitersten van het palet. Enerzijds is er de risicogroep, waar mannelijke studenten met een

migratieachtergrond onder vallen, die hun studie niet afronden. Anderzijds zijn er excellente studenten waar aandacht in gestoken wordt en op meerdere vlakken in wordt geïnvesteerd. De minderheid, die bestaat uit doorsnee mannelijke studenten met een migratieachtergrond die nominaal afstuderen, komt weinig tot niet aan bod. De mannelijke studenten met een migratieachtergrond die nominaal zijn afgestudeerd worden daarmee een interessante onderzoeksgroep. Zij behoren in theorie tot de risicogroep, maar hebben in de praktijk bewezen bij het percentage te horen die wel zijn geslaagd. Dit onderzoek richt zich daarom op de (kleine) verhalen van nominaal afgestudeerde mannelijke studenten met een migratieachtergrond, die de bestaande literatuur kunnen ondersteunen en waar mogelijk aanvullen. Daarbij richt dit onderzoek zich op de vraag of ‘gewoon geslaagde’ mannelijke studenten met een migratieachtergrond voorbeeldfiguren hebben en op de vraag of hun verhalen een voorbeeld voor andere studenten kunnen zijn. Kunnen ‘doorsnee’ mannelijke studenten met een migratieachtergrond een bron van inspiratie zijn voor andere studenten (met een migratieachtergrond)? De centrale vraag van dit onderzoek luidt dan ook:

Wat zijn de profielen van aan een hogeschool afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden en om de haalbaarheid van dit onderzoek te waarborgen, wordt Hogeschool Rotterdam als casus genomen. De instroomcijfers van 1999 en 2014 van de Vereniging Hogescholen (2015) laten zien dat op Hogeschool Rotterdam de instroom van mbo'ers en niet-westerse allochtonen hoger ligt dan het landelijk gemiddelde, maar laten tegelijkertijd zien dat deze groepen studenten frequent uitvallen op diezelfde hogeschool. Hogeschool Rotterdam is daarom bij de instroom heterogeen, terwijl bij de uitstroom van die heterogeniteit weinig meer over is. Ter illustratie studeert 13,2% van de niet-westerse allochtone jongens, die binnen komen met een havo diploma, binnen vijf jaar af ten opzichte van 31,7% van de autochtone jongens die binnen komen met een havo diploma. 16,4% van de niet-westerse allochtone jongens die instromen met een mbo diploma studeert binnen vijf jaar af ten opzichte van 44,9% van de autochtone jongens die instromen met een mbo diploma.

De deelvragen die zijn geformuleerd om een antwoord te krijgen op de centrale vraag luiden:

1. *Wat zijn de kenmerken van de studieloopbaan van de doorsnee jongens met een migratieachtergrond aan Hogeschool Rotterdam? Speelt binding (met docenten en medestudenten) daarin een belangrijke rol?*
2. *Hebben doorsnee jongens met een migratieachtergrond aan Hogeschool Rotterdam zich door voorbeelden laten inspireren?*
3. *Door welke voorbeelden hebben zij zich laten inspireren en hoe zijn ze daarmee in aanraking gekomen?*
4. *Welke inspiratie van leeftijdsgenoten bleek belangrijk voor hen?*

1.7 Onderzoeksopzet

De hoofdvraag van dit onderzoek zal worden beantwoord door dataverzameling met interviews en aan de hand van een analyse van de empirische data. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) zal worden gekeken naar de betekenis van studiesucces, binding en de voorbeeldfiguur en wordt onderzocht hoe deze zich conceptueel tot elkaar verhouden. Deze concepten dienen als fundament voor het empirische onderzoek. In de tien interviews met mannelijke studenten met een migratieachtergrond zijn deze conceptuele bevindingen meegenomen en is gevraagd naar hun ervaringen omtrent studiesucces, relaties die zij zijn aangegaan en of zij zich hebben laten inspireren. In hoofdstuk 3 zal worden uitgelegd met behulp van welke methode de data zijn geanalyseerd. In hoofdstuk 4 worden aan de hand van de resultaten de deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 5 zal de conclusie worden besproken. Het onderzoek wordt afgesloten met een discussie in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In de inleiding zijn kort de concepten studiesucces, binding en voorbeeldfiguur aan bod gekomen. In dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op de betekenis van deze drie concepten en wordt gekeken naar een conceptuele verbinding.

2.1 Studiesucces

Studiesucces heeft in de literatuur een wisselende definitie die enerzijds gericht is op kenmerken waaruit dat succes bestaat en anderzijds afhangt van factoren die het succes beïnvloeden. In de inleiding zijn een aantal van die kenmerken en factoren genoemd. In de volgende paragrafen wordt dit verder uiteengezet.

2.1.1 Kenmerken studiesucces

Het meest gangbare gebruik van studiesucces is waarbij studiesucces gelijk wordt gesteld aan *studierendement*. Studiesucces krijgt dankzij die definitie van rendement een getalsmatige inhoud, die over het tijdsbestek waarin het onderwijstraject wordt voltooid, gaat. Studiesucces wordt op deze wijze gemeten aan het percentage studenten dat de propodeusefase binnen twee jaar afrondt en het percentage studenten dat een diploma behaalt binnen vijf jaar (CBS, 2016). De nadruk ligt op het zo snel mogelijk afstuderen. Succes dat niet te meten is aan de hoeveelheid tijd die men nodig heeft om een opleiding af te ronden, speelt volgens deze definitie geen rol binnen de huidige metingen naar studiesucces. De nauwe definitie van studiesucces heeft enkel betrekking op kwantitatieve gegevens en wordt veelal bekritiseerd door studenten (Klatter, 2017, p.9). Het studiesucces van de individuele student wordt namelijk vervangen door het succes van de instelling; studierendement (LKvV, ISO & LSVb., 2014, p.6). Klatter (2017) stelt deze nauwe definitie aan de orde en pleit ervoor om studiesucces niet enkel als diplomarendement te zien, waarbij men zich op *kwalificering*, slechts één van de drie doelstellingen van het hoger onderwijs richt. Studiesucces kan volgens Klatter meer zijn. De achterliggende drijfveren van betrokken docenten en het engagement van studenten kunnen, naast het diplomarendement, centraal komen te staan. Op die manier

krijgen ook de andere twee doelstellingen van onderwijs, gebaseerd op Biesta; *socialisering* en *subjectivering* een plek in het resultaatgebied.

De mate van *uitval* is een ander kenmerk waaraan studiesucces in de nauwe definitie (omgekeerd) gemeten kan worden. Minder uitval betekent simpel gezegd dat meer studenten hun studie doorlopen en afmaken. In paragraaf 1.3 is het belang van het ministerie OCW om de uitvalcijfers van studenten in het hoger onderwijs te monitoren aan bod gekomen. De rendementscijfers daalden in 2008 en hebben in de jaren erna geleid tot interventies gericht op het naar voren halen van de aanmelddatum en begeleiding vanuit hogescholen bij de studiekeuze van studenten (Warps et al., 2017). Onderwijsinstellingen willen met de kennis over redenen van uitval, interventies doen die het studierendement doen toenemen. Als de onderwijsinstelling weet waarom studenten hun studie staken, kunnen zij op die punten onder andere selectiecriteria toevoegen of extra begeleiding inzetten. Op Hogeschool Rotterdam vindt onder andere een systematische monitoring van maatregelen op het gebied van studiesucces plaats en een uitvoerige analyse van resultaten. Op basis daarvan worden er nieuwe initiatieven ontwikkeld om de negatieve trend te keren (Vught, 2016).

Naast de rendementscijfers zouden, volgens Klatter (2017), het *leerproces*, *maatschappelijke betrokkenheid* en de *persoonlijke ontwikkeling* van de student bij studiesucces betrokken moeten worden. Door de tijdsdruk die wordt opgevoerd door bindende maatregelen (zoals kortere geldigheid van tentamens en bindend advies in latere jaren) blijft er weinig ruimte over voor studenten om zich op deze andere doelen te focussen (LKvV, ISO & LSVb., 2014). Het studierendement is een makkelijk meetbaar resultaat, waar dit voor de persoonlijke ontwikkeling van een student veel complexer is. Klatter (2017) stelt dat hoewel het lastig is de subjectivering of persoonsvorming in meetbare resultaten om te zetten, onderwijsinstellingen en beoordelende instanties verplicht zijn om die vormings- of burgerschapsdoelen te betrekken in het oordeel. Zij doet hiervoor het voorstel om van rendement naar engagement te bewegen. ‘Juist het inzetten op persoonlijk contact en engagement van de student verleidt tot inzet en prestatie, en dus tot rendement’ (Klatter, 2017, p.65).

2.1.2 Factoren van invloed op studiesucces

Dat er veel factoren van invloed (kunnen) zijn op studiesucces is in de inleiding kort naar voren gekomen. In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de meest voorkomende factoren onderverdeeld volgens Berkel (2012) in: 1) *karakteristieken van de student* (persoonlijke factoren), 2) *opleidingsfactoren* en 3) *overheidsfactoren*.

1) Karakteristieken van de student

Dat *geslacht* een factor van invloed is, wordt om te beginnen duidelijk als we kijken naar de rendementcijfers (Vereniging Hogescholen, 2015; CBS, 2016). Mannen studeren minder snel en minder vaak af vergeleken bij vrouwen. In onder andere de zes deelstudies die door Belfi et al (Red., 2015) zijn uitgevoerd, komt naar voren dat de non-cognitieve vaardigheden daar een belangrijke rol in spelen. De studentgerichte leeromgeving van het hoger onderwijs doet in grote mate een beroep op die vaardigheden. Bij vrouwen zijn neuropsychologisch gezien de non-cognitieve vaardigheden gemiddeld verder ontwikkeld dan bij mannen, wat een verklaring kan zijn voor het hogere studierendement van vrouwen in het hbo.

Een volgende en in de literatuur veelvoorkomende factor is de *etniciteit* van studenten. Etniciteit wordt vaak samengenomen met andere factoren die van invloed zijn. In veel gevallen wordt etniciteit zelfs in eenzelfde adem genoemd met sociaaleconomische status of gaat men automatisch uit van een correlatie tussen beiden. Volgens Sneyers en Witte (2016) speelt etniciteit geen rol bij studiesucces, aangezien ‘allochtonen proportioneel niet vaker uitvallen dan autochtonen’ (p.15). Op welke gegevens zij deze bevinding baseren wordt in hun verslaglegging niet duidelijk en wordt bovendien door andere onderzoeken tegengesproken. Vervolgens baseren zij zich op Gleaser (2006) en Johnes en McNabb (2004) als zij zeggen dat dat bij de bevinding dat niet-westerse allochtonen uitvallen, de vraag gesteld moet worden hoelang zij geëmigreerd zijn en uit welk gebied zij komen (In Sneyers & Witte, 2016, p.16).

Etniciteit heeft een behoorlijke variëteit als we kijken naar de hoeveelheid etnische achtergronden in de Nederlandse samenleving. In de literatuur zijn dan ook verschillende studies terug te vinden die zich meer specifiek richten op (studie)succes binnen één etnische

groep. Zo deden Maliepaard en Gijsbrechts (2015) literatuuronderzoek naar etnische groepen in de Nederlandse samenleving die op afstand staan. Uit twintig interviews met Nederlandse Somaliërs kwam naar voren dat zij een enorme kloof ervaren door botsende waarden die sterk religieus gekleurd zijn (Moors et al., 2010). De Somalische gemeenschap kent een opeenstapeling van problemen door de traumatiserende ervaringen die zij in Somalië hebben meegemaakt, de grote culturele afstand tot de Nederlandse cultuur, de oververtegenwoordiging in de criminaliteit en de zeer zwakke economische positie (Klaver et al., 2010). El Hadioui (2008) toonde aan de hand van de pedagogische driehoek de mismatch aan tussen de drie culturen waarin Marokkaanse jongeren zich begeven; thuiscultuur (traditioneel of volks), schoolcultuur (feminien) en straatcultuur (masculien). Etniciteit als op zich staande factor van invloed nemen lijkt door de diversiteit tussen de verschillende etnische groepen zeer ingewikkeld. Dit kan een verklaring zijn dat etniciteit vaak in relatie met andere factoren van invloed op studiesucces genoemd wordt.

De *sociaaleconomische status* is, zoals in voorgaande benoemd, een factor die vaak gelijk gesteld wordt aan etniciteit. Onder sociaaleconomische status of kapitaal wordt echter de positie op de maatschappelijke ladder verstaan, die wordt bepaald door materiele omstandigheden, vaardigheden, kennis, capaciteiten en het sociale netwerk. Dit staat kortom niet gelijk aan etniciteit. Dat de sociaaleconomische status van invloed is op studiesucces, blijkt uit verschillende studies. Simpel gezegd zijn gezinnen met een lagere sociaaleconomische status niet altijd in staat studenten te ondersteunen. Dit gaat om ondersteuning op zowel moreel en intellectueel vlak, als op het gebied van faciliteren (Ranitz & de Jong, 2017, p.14). Aan het begin van hun onderwijsloopbaan krijgen studenten een startkapitaal (financiële middelen, sociale vaardigheden, culturele ervaringen en verwachtingen) mee van hun ouders en omgeving. In de loop van hun opleiding(en) breiden zij dit kapitaal zelf uit. Studenten die in hun thuisomgeving mensen kennen met wie zij kunnen praten over hun onderwijservaringen en die kunnen meedenken en adviseren waar nodig hebben een grotere kans hun opleiding af te ronden. Studenten met laagopgeleide ouders of een migrantenachtergrond geven aan die ondersteuning minder te ervaren (Elffers, 2016, p.103).

Het *voortraject* is de laatste factor van de studentkenmerken die hier kort wordt besproken. Studenten die instromen met een havo of vwo diploma doen het beter in het hoger

onderwijs dan studenten die instromen met een mbo diploma. Verklaringen waarom deze ‘risicogroep’ frequent uitvalt worden veelvuldig onderzocht. Volgens Mulder (2016) voelen deze studenten zich minder thuis op het hbo. Het stapelen van opleidingen zorgt dat er steeds een overgang gemaakt moet worden naar een nieuwe onderwijsomgeving. De begeleiding bij de overgangen zou intensiever mogen om de studenten van het mbo zich meer thuis te laten voelen (Elffers, 2016, p.106). Poulussen en Roseval (2016) gaven op basis van 23 interviews inzicht in de ervaringen van studenten uit het mbo die hun opleiding aan Hogeschool Rotterdam niet hebben afgerond. Eén van de verklaringen op basis van de studentervaringen is dat het theoriegerichte onderwijs niet aansluit bij de praktijk georiënteerde mbo’ers.

2) Opleidingsfactoren

Selectie lijkt steeds meer een belangrijke factor te zijn voor opleidingen om het studierendement te vergroten. Des te selectiever een onderwijsinstelling is, des te hoger de kans op studiesucces namelijk blijkt te zijn (Titus, 2004). Met het naar voren halen van de aanmelddatum en het invoeren van de studiekeuzecheck probeert het ministerie OCW het studierendement te laten stijgen. De opleidingen die als casestudies hebben opgetreden in het onderzoek van Warps et al (2017) geven aan dat zoals zij invulling geven aan de studiekeuzecheck het hen niet zozeer te doen is om selectie, maar eerder om het contact met de studenten.

De *docentkwaliteit* is een essentiële factor die van invloed is op studiesucces. Het metaonderzoek van Hattie en Yates (2014) toont aan dat de docent ertoe doet. In de dagelijkse omgang met studenten zijn docenten naast het overdragen van kennis (mede) verantwoordelijk voor het opvoeden (socialiseren) van hun studenten (Klatter, 2017, p.15). In relatie met studenten hebben docenten dus een morele voorbeeldfunctie. De docent neemt zichzelf altijd mee de klas in en handelt daar vanuit een normatief kader, waarbij het gedrag waardegeladen is. De docenten die worden waargenomen door hun leerlingen of studenten dragen door hun voorbeeldfunctie bij aan hun persoonlijke ontwikkeling en morele identiteit (Klaassen, 2012, p.14). Aandacht voor studenten helpt de betrokkenheid en het engagement van die studenten te laten toenemen (Klatter, 2017, p.34). Studenten die zich gezien en gehoord voelen (door docenten) gaan vaker een vorm van binding aan, waardoor zij meer succesvol zijn in hun studie (Ranitz & De Jong, 2017; Poulussen & Roseval, 2016). In

gesprekken komen relaties en binding, oftewel engagement tot stand. Onderling contact is daarom een wezenlijke factor (Tinto, 2015). Docenten hebben kortom een sleutelrol, waardoor zij met name bij risicogroepen het verschil kunnen maken.

3) Overheidsfactoren

Op de invoering van het *leenstelsel* is vanuit verschillende hoeken commentaar gekomen. Het afschaffen van de basisbeurs maakt namelijk dat de (financiële) last volledig bij de student is komen te liggen (LKvV, ISO & LSVb., 2014). Studenten die voorheen voor extra curriculaire activiteiten kozen, zien daar nu vanaf en worden volgens LKvV, ISO en LSVb het hardst geraakt. Deze activiteiten zorgen er juist voor dat studenten zich op een andere manier kunnen ontwikkelen en geven ze een voorsprong op de arbeidsmarkt (Kaiser & Kolster, 2015; LKvV, ISO & LSVb, 2014). Het zijn ‘de studenten die uitgroeien tot de meest gewaardeerde afgestudeerden door het bedrijfsleven’ (LKvV, ISO & LSVb, 2014, p.3). De invoering van het leenstelsel beperkt de studenten zich op persoonlijk vlak te ontwikkelen en maatschappelijk betrokken te zijn.

Verwachtingen van studenten die zich richten op de *aansluiting op de arbeidsmarkt* zijn van invloed op het studiesucces. In hoeverre zij een baan vinden hangt af van cognitieve en non-cognitieve vaardigheden en werkervaring, waartoe in een ruime invulling van dat begrip ook extra curriculaire activiteiten behoren. In de praktijk wordt zichtbaar dat ongelijke kansen op de arbeidsmarkt zich al tijdens een stage voor kunnen doen, waardoor studenten afhaken (Poulussen & Roseval, 2016). Dus waar de (non)cognitieve vaardigheden bij de studentenkenmerken horen, heeft de overheid een rol in het faciliteren van werkervaring in de vorm van extra curriculaire activiteiten en stageplekken.

2.1.3 Acht factoren samengevat

In de literatuur zijn een groot aantal factoren terug te vinden die van invloed zijn op studiesucces. De beperktheid van dit onderzoek maakt dat niet alle factoren hier besproken kunnen worden. De mate van invloed op studiesucces van al die factoren is daarnaast ook verschillend en niet altijd empirisch getoetst, waardoor sommige factoren voor deze studie minder relevant lijken. In de voorgaande paragrafen is daarom gekozen om die factoren te benoemen die wel relevant lijken voor de mannelijke studenten met een migratieachtergrond.

Om te beginnen hebben we kunnen zien dat de inrichting van het hoger onderwijs, sterk gericht op non-cognitieve vaardigheden, minder goed aansluit bij het mannelijke geslacht. Ten tweede lijkt etniciteit als op zich staande factor niet zodanig van invloed dat dit studiesucces in de weg staat, maar wordt het in meerdere studies, in relatie met andere factoren, veelvuldig genoemd als voorspeller van studiesucces. De aansluiting op de arbeidsmarkt voor studenten met een andere etniciteit wordt moeilijker bevonden, wat weer impliceert dat etniciteit wel degelijk een belemmering is voor (studie)succes. De sociaaleconomische status van studenten wordt ten vierde gezien als een factor die bepalend is voor studiesucces. Studenten met een lage sociaaleconomische status hebben minder financiële middelen, kennis, vaardigheden en een kleiner sociaal netwerk dan studenten met een hogere sociaaleconomische status. Zonder die middelen en ondersteuning is de kans op studiesucces kleiner. Studenten zijn dan op zichzelf teruggeworpen. Als vijfde blijkt het voortraject een belangrijke factor te zijn en slagen studenten die met een mbo diploma doorstromen naar het hbo minder vaak dan studenten die instromen met een havodiploma. Selectie aan de voorkant van opleidingen en de invoering van het leenstelsel zijn twee andere factoren die een rol spelen bij het studiesucces van mannelijke studenten met een migratieachtergrond. De kans is groot dat de taalvaardigheid van studenten met een lage sociaaleconomische status of een migratieachtergrond lager is, waardoor de kans ook groter is dat zij bij een selectie niet toegelaten worden tot een opleiding. Daarnaast hebben studenten met een lage sociaaleconomische status eerder financiële ondersteuning van de overheid nodig om een studie te kunnen doorlopen. Tot slot heeft een opleiding volgens literatuur- en empirische studies de verantwoordelijkheid om docenten in dienst te hebben die kwaliteit leveren en studenten kunnen ondersteunen bij hun ontwikkeling. Docenten kunnen, volgens verschillende studies, een cruciale rol spelen bij het studiesucces van studenten.

Zoals gezegd zijn dit acht factoren die veelvuldig in literatuur- en empirische studies worden genoemd. De invloed van deze factoren lijkt relevant voor het studiesucces van mannelijke studenten met een migratieachtergrond. Dit is echter in deze hoedanigheid (nog) niet empirisch getoetst. Om die reden wordt van de invloed van deze acht factoren bekeken of zij een rol spelen in de verhalen van de respondenten. Deze resultaten worden besproken in hoofdstuk 4.

Een andere factor die van invloed is op studiesucces is binding. Dit concept wordt, door zijn complexiteit, apart besproken in de volgende paragraaf.

2.2 Binding

Binding is evenals studiesucces een begrip dat in de literatuur over studeren veelvuldig voorkomt. We hebben allemaal een beeld bij wat binding ongeveer inhoudt. Uit de verschillende definities en benaderingen van binding die gedurende dit onderzoek zijn gevonden, blijkt dat er niet eenduidigheid is over de betekenis. Binding wordt onder andere omschreven als: ‘Een woord dat de relatie tussen docenten, studenten en overige begeleiders weergeeft’ (Klatter, 2017, p.8), als; ‘Ervaren match: de eigen overtuiging dat opleiding en beroep passen bij iemands interesses en talenten’ (Warps et al., 2017, p.98) als; ‘De mate waarin een student zich gezien en gehoord, zich welkom en veilig voelt’ (Fontys Hogeschool in Warps et al., 2017, p.57) en; ‘Binding is de mate waarin de student zich thuis en welkom voelt’ (Saxion in Warps et al., 2017, p.68). Andere begrippen, zoals (sense of) *belonging*, (social) *integration*, (student) *engagement* die hetzelfde lijken te impliceren als binding, zijn in deze definities (nog) niet eens meegenomen. De overeenkomst van binding in deze verschillende definities is dat het wordt gezien als belangrijke voorspeller dat studenten hun opleiding afmaken. Voor de doelgroep die in dit onderzoek bestudeerd wordt en die als risicogroep bestempeld wordt, is het interessant te kijken naar het concept binding en wat dit voor deze mannelijke studenten met een migratieachtergrond kan betekenen. Met behulp van *belonging*, *integration* en *engagement* wordt het concept binding nader onderzocht.

2.2.1 Erbij horen

Volgens de piramide van Maslow hebben mensen na eerste lichamelijke behoeften en een gevoel van veiligheid de *need to belong*. Deze behoefte wordt bevredigd door verbinding met anderen en (ver)binding is dan ook waar wij als mensen naar verlangen. De theorie van Baumeister en Leary (1995) gaat uit van een behoefte om ‘erbij te horen’ die gedreven wordt door het verlangen naar blijvende, positieve en interpersoonlijke relaties. Zij zien *belonging* daarom als een fundament van menselijke motivatie. De mens, als sociale identiteit, vormt de eigen identiteit en geeft hier betekenis aan in sociale interacties. De (ver)binding aangaan met

een ander vergt moed, want vraagt van ons om in contact met anderen gevoelens en wensen te erkennen en daar verantwoordelijkheid voor te nemen (Van der Est, 2012, p.18). In ons dagelijks bestaan interacteren wij continu met medemensen en dat sociale contact leidt steeds tot contact met de cultuur die de ander uitdraagt (Kuijpers, 2007, p.110). Tot die andere culturen/ sociale identiteiten moeten wij ons zien te verhouden. Wat betekent dit voor studenten in een onderwijssetting?

In de literatuur wordt zichtbaar dat een hogere mate van (*student*) *belonging* positief van invloed is op studieresultaten. De interpersoonlijke relatie met de docent wordt in die onderzoeken aangegeven als de meest invloedrijke relatie die het gevoel van *belonging* versterkt (Johnson, 2009, pp.100-101). Het integratiemodel van Tinto wordt door meerdere studies gezien als model dat het meest effectief is voor het vergroten van studiesucces. De interpersoonlijke relatie (met docenten) is binnen dit model slechts één van de aspecten. Het model van Tinto is namelijk gebaseerd op academische en sociale integratie. De academische integratie richt zich op academische prestaties (*formal academic integration*) en interactie met de onderwijsinstelling (*informal academic integration*). De sociale integratie bestaat uit extra curriculaire activiteiten (*formal social integration*) en contact met peers of interactie met gelijkgestemden, studiegenoten en docenten (*informal social integration*) (Meeuwisse, 2010; Maliepaard & Gijsberts, 2015). Sociale en academische integratie is nodig voor studenten om hun studie succesvol te doorlopen (Tinto, 1993). ‘Hoe meer een student in de academische en sociale gemeenschap is opgenomen, hoe kleiner de kans dat hij of zij vroegtijdig de opleiding of instelling verlaat. *Betrokkenheid* (bij de eigen doelstellingen en bij de doelstellingen van de instelling) zorgt voor meer integratie en vice versa’ (Maliepaard & Gijsberts, 2015, p.10). Als alle andere factoren van invloed op studiesucces gelijk zijn/blijven, is de mate van sociale en academische integratie, volgens dit model, bepalend of een student volhoudt.

Betrokkenheid of *engagement* komt als begrip ook veelvuldig terug in de literatuur en heeft een overlap met Tinto’s theorie. (Student) *engagement* is een construct dat zich door de jaren heen in betekenis heeft ontwikkeld. In de jaren ‘80 toonde Pace aan dat studenten meer uit hun studie en studie gerelateerde activiteiten haalden als zij er meer tijd en energie in staken in de vorm van: studeren, interacteren met medestudenten en docenten en als zij wat ze leerden direct konden toepassen in concrete situaties (Kuh, 2009b, p.6). Pace noemde dit de *quality of effort*. Astin (1984) voegde aan het idee van Pace de *theory of involvement* toe, wat

de fysieke en mentale inspanning die studenten leveren inhoudt. Later noemde Astin dit *engagement*. Na de introductie bij Astin werd *engagement* een gangbare term voor de kwaliteit van inspanning van studenten en hun betrokkenheid bij leeractiviteiten (Kuh, 2009b, p.6). Volgens Krause (2011) en Kuh (2009a) houdt *student engagement* daarom zowel de tijd en inspanning die studenten stoppen in activiteiten gelinkt aan hun opleiding in, als datgene wat de instituten doen om de studenten te bewegen mee te doen aan deze activiteiten, zodat het aansluit bij de doelen van de instituten.

Fredriks et al (2004) rafelen het concept van engagement verder in drieën uiteen. *Behavioral engagement* (1) houdt in dat de student in het gedrag laat zien betrokken te zijn bij het onderwijs en de instelling door de lessen te volgen, opdrachten te maken en deel te nemen aan school gerelateerde activiteiten. *Emotional engagement* (2) betekent een mate van betrokkenheid bij het onderwijs, de klas en de onderwijsinstelling en het thuis voelen van de student. *Cognitive engagement* (3) betekent dat de student investeert in leren en dat er sprake is van een duidelijke intrinsieke motivatie (Maliapaard & Gijsberts, 2015, p.11). Engagement is daarmee een belangrijke voorspeller geworden van persoonlijke- en leerontwikkelingen.

Students who are involved in educationally productive activities in college are developing habits of the mind and heart that enlarge their capacity for continuous learning and personal development (Shulman, 2002 in Kuh, 2006, p.2).

Voor studenten met een migratieachtergrond zouden interventies die het gevoel van belonging, integration (betrokkenheid) en engagement oftewel binding versterken een uitkomst kunnen bieden. Maar hoe ziet dat eruit voor deze ‘risicogroep’? Een studie van Read et al (2003) naar etnische minderheden in een academische context toont aan dat de aanwezigheid van studenten met dezelfde leeftijd, klasse, geslacht of etniciteit niet voldoende is om studenten die tot een etnische minderheid behoren het gevoel van ‘erbij horen’ te geven (Meeuwisse et al., 2010, p.531). Gelijkgestemden inzetten is volgens deze studie dus niet van toegevoegde waarde. Tegelijkertijd worden rolmodellen uit een bepaalde etnische groep in het onderwijs ingezet om onderwijsprestaties van studenten met diezelfde etnische achtergrond te verbeteren of het imago van een bepaalde beroepspraktijk te verbeteren (Terwijn, 2008; De Koning et al., 2010; Crul & Kraal, 2004). Er wordt dan juist ingezet op herkenning, omdat men denkt dat het werkt. Wanneer studenten gelijkgestemden zien op maatschappelijke

posities waar zij geïnspireerd door raken en naar kunnen streven, biedt dat mogelijkheden op te klimmen op de maatschappelijke ladder. Geïnspireerd raken kan met behulp van voorbeeldfiguren. Om die reden wordt in paragraaf 2.3 ingegaan op het concept van een voorbeeldfiguur.

2.2.2 Eenzijdige binding

De wijze waarop in literatuurstudies tegen binding aan wordt gekeken is in voorgaande paragraaf beschreven. Belonging, integration en engagement zijn drie verschillende benaderingen die de binding van een student met hun opleiding kunnen bevorderen. Opvallend binnen deze benaderingen is dat veel van de binding wordt 'gemeten' aan de hand van de inspanning van studenten door te kijken naar: hun academische prestaties, extra curriculaire activiteiten waar zij aan deelnemen, betrokkenheid bij doelstellingen van de instelling, intrinsieke motivatie, tijd en energie die studenten in hun studie steken en de fysieke en mentale inspanning van studenten door betrokkenheid in de lessen en het maken van opdrachten. In veel mindere mate worden de rol van een instelling en diens docenten zichtbaar betrokken in de manier waarop tegen binding aangekeken wordt. De relatie die studenten aangaan met gelijkgestemden en medestudenten hebben in de ideeën over binding nauwelijks een plek. De interactie met de opleiding, docenten en medestudenten is van belang, maar lijkt op het eerste gezicht op een beweging die vanuit de student bepaald wordt. Krause (2011) en Kuh (2009a) geven (als enige) aan dat de instituten ook een aandeel hebben in het binden van studenten. Naast de betrokkenheid van studenten bij (de activiteiten van) hun opleiding, docenten en medestudenten wordt daarom in dit onderzoek gekeken naar de betrokkenheid van docenten richting de studenten die de respondenten hebben ervaren tijdens hun studie en de relatie die zij zijn aangegaan met medestudenten.

2.3 Voorbeeldfiguur

In deze paragraaf wordt gekeken naar het concept voorbeeldfiguur. Via het begrip rolmodel wordt een overstap gemaakt naar een filosofische beschouwing van de voorbeeldfiguur.

2.3.1 *Aantrekkelijke mogelijkheden door een voorbeeldfiguur*

In 2008 maakte Terwijn de vergelijking van de werking van rolmodellen bij Amerikaanse en Nederlandse studenten om een theoretisch begrippenkader te ontwikkelen waaruit het functioneren van rolmodellen begrepen kan worden. Rolmodellen zijn cruciaal voor identiteitsontwikkeling. Psychologische theorieën over identiteitsontwikkeling beschrijven dat identificaties met voorbeeldfiguren (rolmodellen) de bouwstenen zijn voor identiteit (Terwijn, 2008, p.240). De *identificatietheorie* van Erikson (1968) is daar een voorbeeld van. Deze theorie gaat uit van een bepaalde gelijkenis die een individu met een rolmodel moet hebben. Als iemand zich identificeert met een rolmodel kan dit leiden tot imitatie van (gedrag van) dit rolmodel.

Dit idee is terug te herleiden naar Confucius en Griekse filosofen zoals Socrates en Aristoteles. Volgens Aristoteles kunnen deugden geleerd worden door gedrag van anderen te observeren. Men leert van anderen door het goede voorbeeld te volgen. Deugden of deugdelijk gedrag zijn die kwaliteiten van een ‘goed’ karakter die op een zodanige manier inspirerend werken dat anderen dit gedrag willen kopiëren. Kinderen ontwikkelen op jonge leeftijd al een beeld van wat goed of slecht is en creëren op die manier hun persoonlijke zingevingskader; wat is het juiste handelen? Welke waarden liggen daaraan ten grondslag? Dit zingevingskader ontwikkelt zich door zich te meten aan anderen. Vanuit het oogpunt van de ontwikkelingspsychologie staat het vast dat ouders en anderen uit de nabije omgeving een rolmodel zijn. Waarden worden (als alles goed gaat) thuis geleerd.

De Amerikaanse studenten in het onderzoek van Terwijn (2008) weten meer dan de Nederlandse studenten de waarden te benoemen die voor hen belangrijk zijn en hoe deze een rol hebben gekregen tijdens hun socialisatie. Zij geven aan dat onder andere hun (groot)ouders daar een belangrijke rol in hebben gehad (Terwijn, 2008, p.239). De studie van Terwijn (2008) laat zien dat Nederlandse studenten zich veel minder bewust zijn van het feit dat zij zich ontwikkelen aan de hand van rolmodellen dan Amerikaanse studenten. Tussen de betekenis die de studenten van beide landen geven aan het begrip rolmodel zit weer nauwelijks verschil: ‘iemand naar wie men zich wil modelleren, in de betekenis van *zich eraan optrekken*’ (Terwijn, 2008, p.235). De Nederlandse studenten geven aan dat zij slechts (goede) delen van anderen willen nastreven en nooit de ander kunnen zijn. Amerikaanse studenten zien dat praktisch hetzelfde, maar kunnen toch eerder en gemakkelijker (een)

rolmodel(len) benoemen. Zij vinden die mensen navolgenswaardig en nemen eigenschappen van hen over (Terwijn, 2008, p.240). De Nederlandse studenten modelleren om hun zwaktes te benoemen en niet om boven zichzelf uit te stijgen (Terwijn, 2008, p.246).

Abdallah et al (2013) ontwikkelden een theorie gebaseerd op bestaande theorieën en praktijkervaring, waarbij naast de herkenning en imitatie stappen van modelleren, internaliseren en uiteindelijk zelf als rolmodel fungeren zijn toegevoegd. In deze benadering is de *sociaal cognitieve theorie* van Bandura (1986) terug te zien. Bij dit *leerproces* is sprake van meer interactie tussen de observerende persoon en het rolmodel, omdat het model wordt geobserveerd, waardoor het gedrag wordt gestimuleerd en vervolgens de mogelijkheid ontstaat om het zelf uit te voeren. Het implementeren van voorbeeldgedrag is een manier van voorbeeldfiguren ‘gebruiken’ die overeenkomt met Duyndams idee van een voorbeeldfiguur.

Duyndam (2012) volgt een filosofische lijn om tot het begrip van een voorbeeldfiguur te komen. Zijn beschouwing start bij de mimetische theorie van Girard (2008) waarin de ander als model voor de hebzucht van een individu functioneert. Het model/ de ander heeft iets waar het individu naar verlangt. Door dit verlangen wordt het model geïmiteerd om zo te krijgen wat het individu wil. Er is hierin sprake van een nauwe relatie tussen de behoefte, welke alleen door het model/ de ander zichtbaar gemaakt kan worden, en hetgeen dat begeerd wordt. In deze relatie draait het om het nabootsen of imiteren van een ander. Duyndam is van mening dat het bij een voorbeeldfiguur om meer gaat dan enkel imitatie. Hiervoor laat hij zich inspireren door de hermeneutische theorie van Gadamer (1989). De hermeneutische theorie gaat uit van een beweging waarin deel en geheel continu met elkaar in beweging zijn. Door te kijken naar een deel verandert het geheel. Als sociale wezens interacteren wij als deel (een individu) met het geheel (anderen, gemeenschap). In dat contact met anderen zijn we volgens Gadamer onafgebroken aan het zoeken naar boodschappen die we vervolgens uitleggen om eigen standpunten te ontwikkelen (Kuipers, 2007, p.214). Contact dwingt ons om open te staan voor andermans uitingen en die uitingen te overdenken en ons ertoe te positioneren. *Existeren* is volgens Gadamer kortom onlosmakelijk verbonden met *interpreteren* (Kuipers, 2007, p.214). Als we deze hermeneutiek vergelijken met een voorbeeldfiguur zien we dat een dergelijke beweging plaatsvindt. Een voorbeeldfiguur toont om te beginnen bepaald gedrag dat inspirerend werkt voor een specifiek persoon. (Het gedrag van) de ander nodigt het individu uit om dit te vertalen en in te zetten in de eigen context.

What it is now important to remember about the hermeneutic relation to an exemplary figure, is that I, as the person being inspired, do not imitate the way the exemplary figure applies a principle, instead, I apply the principle in question myself or concretize it in my own context. Thus performing my own application of the value that I have learnt, and in which I am inspired by its application demonstrated by the exemplary figure (Duyndam, 2012, p.8).

Door de hermeneutische benadering ontstaat de mogelijkheid een eigen interpretatie aan het gedrag te geven en dat maakt een dynamisch en veranderlijk proces mogelijk. Een voorbeeldfiguur laat een aantrekkelijke mogelijkheid zien, die men wil nastreven en waar, door een *application of value* aan toe te voegen, een transformatie kan plaatsvinden. De *applicatio* of *application of value* is de vertaling van de ene context naar de andere die nodig is om het voorbeeld van het voorbeeldfiguur te concretiseren (Duyndam, 2012, p.8).

A hermeneutic approach begins with the recognition that you yourself are also exposed to mimetic contagiousness, to trends and to group pressure. Therein you can try to achieve relative hermeneutic freedom: given the opportunity to make your own interpretation, your own application. Doing this is achieving resilience (Duyndam, 2012, p.9).

In de zoektocht naar het begrip van een voorbeeldfiguur zijn verschillende ideeën en theorieën aan bod gekomen. Deze gaan allen uit van een model/ figuur buiten het zelf die iets raakt in het zelf. Dit zelf wordt vervolgens uitgenodigd om het te imiteren of ernaar te handelen op basis van een eigen afweging. Voorbeeldfiguren lijken daarom van belang bij het ontwikkelen van een eigen identiteit en kunnen hierin zowel een positieve als negatieve invloed hebben. Bij een positieve invloed is er sprake van gedrag dat men wil transformeren naar de eigen context. Bij een negatieve invloed worden eigenschappen van een voorbeeldfiguur zoveel mogelijk vermeden en niet nagevolgd.

Uit het kleine literatuuronderzoek naar voorbeeldfiguren komt naar voren dat de begrippen voorbeeldfiguur, voorbeeldfunctie en rolmodel worden gebruikt als elkaars equivalent, waarbij de term rolmodel de meest gangbare is. De drie begrippen worden in de literatuur steeds vanuit een andere invalshoek aangevlogen, maar lijken in de kern op hetzelfde neer te komen. Zowel in de praktijk (Terwijn, 2008) als in de theorie (Bandura, 1987; Duyndam, 2012) komt naar voren dat een voorbeeldfiguur/ rolmodel iemand is naar wie men zich wil modelleren, door de uitingen en (aantrekkelijke) mogelijkheden die dat

model laat zien. De uitingen worden iets nastrevenswaardigs en iets dat we vertalen naar onze eigen context.

2.3.2 Voorbeeldfiguur bij migratiegroepen

Als we kijken naar de focusgroep van dit onderzoek is het interessant om te verkennen wat er bekend is over de werking van een voorbeeldfiguur bij minderheidsgroepen.

Hurd et al (2010) deden onderzoek naar rolmodellen van Afro-Amerikaanse jongeren en ontdekten dat er bij jongeren vaak sprake is van rolmodellen uit de directe omgeving. In veel van de gevallen vindt een jongere een voorbeeldfiguur in een persoon van hetzelfde geslacht, met dezelfde etnische achtergrond uit de directe omgeving. Dit blijkt ook uit onderzoek van Yancey et al (2002). In hun onderzoek naar de invloed van rolmodellen op adolescenten van diverse etniciteit bleek dat degene met een rolmodel uit de nabije sociale omgeving, hogere cijfers haalden, meer zelfvertrouwen en een sterkere etnische identiteit hadden dan leeftijdsgenoten zonder rolmodel. Azghari (2017) voerde tientallen interviews met jonge Marokkaanse Nederlanders en ontdekte dat deze jongeren een lager zelfbeeld hebben, gebrek aan zelfvertrouwen, zich als slachtoffer opstellen vanwege negatieve beeldvorming, uitsluiting of slechte opvoeding. Daarnaast zitten zij ook in de knoop met hun dubbele culturele oriëntatie. De jongeren geven aan behoefte te hebben aan meer rolmodellen, een breder sociaal netwerk en meer motivatie van docenten om ze in hun kracht te zetten en ze weerbaarder te maken bij verleidingen en tegenslag (Azghari, 2017, p.46). De behoefte van deze Marokkaans Nederlandse jongeren impliceert dat rolmodellen niet voldoende aanwezig zijn in hun (directe) omgeving, dat hun sociale netwerk niet toereikend genoeg is en dat ze niet de inspiratie van docenten krijgen waar ze naar verlangen. In tegenstelling tot Hurd et al en Yancey worden in het onderzoek van Azghari geen uitspraken gedaan over de (etnische) achtergrond van mogelijke rolmodellen en docenten.

2.3.3 Aantrekkelijke mogelijkheden door een voorbeeldfiguur met migratieachtergrond

In de in de vorige paragraaf beschreven studies is aangetoond dat voorbeeldfiguren eerder in de nabije omgeving worden gekozen en dat een zekere mate van herkenning in de ander van belang is. Daarbij wordt persoonlijk contact met een voorbeeldfiguur als prettig ervaren

(Terwijn, 2008, p.236). Figuren met een specifieke etniciteit die een positieve positie op de maatschappelijke ladder innemen worden daarnaast veelvuldig ingezet (in het onderwijs) om als rolmodel/ voorbeeldfiguur te fungeren. Het lijkt er kortom op dat voorbeeldfiguren een rol kunnen hebben in het vergroten van de socialisering en subjectivering van studenten. Er is door de relatie of wisselwerking met een voorbeeldfiguur sprake van contact en de student wordt uitgelokt om persoonlijk te groeien. Op deze manier kunnen onderwijsprestaties verbeteren.

2.4 Voorbeeldfiguren die bijdragen aan studiesucces door binding

Wat heeft de zoektocht naar een breder begrip van de concepten studiesucces, binding en voorbeeldfiguur ons voor inzicht gegeven? Om te beginnen gaat onderzoek in Nederland uit van een smalle definitie van het begrip studiesucces. Er wordt ingezet op rendement, terwijl het leerproces, maatschappelijke betrokkenheid en persoonlijke ontwikkeling belangrijke factoren zijn die succes van studenten weergeven. Socialisering en subjectivering behoren naast kwalificering tot de doelstellingen van het hoger onderwijs. Door het leerproces, maatschappelijke betrokkenheid en persoonlijke ontwikkeling niet mee te nemen in de beoordeling van studiesucces, voldoen onderwijsinstellingen niet aan alle drie de doelen van het hoger onderwijs.

Bij onderzoek naar studiesucces hebben instituten vaak de aanname dat weten wat de redenen van uitval zijn, betekent dat een onderwijsinstelling weet hoe zij studenten kan laten slagen (Tinto & Pusser, 2006, p.4). Om die reden worden onderzoeken verricht naar redenen van uitval en worden interventies gedaan om de uitval tegen te gaan. Het is niet per definitie het geval dat weten waarom studenten vertrekken, direct te vertalen is naar wat studenten helpt om te blijven op een opleiding.

Er zijn heel veel factoren die van invloed zijn op het wel of niet slagen van studenten, zoals in hoofdstuk 2.1.2 is beschreven. Voor de onderzoeksgroep van deze studie lijken etniciteit, sociaaleconomische status, de rol van de docent en aansluiting op de arbeidsmarkt de meest relevante factoren te zijn. Door onderzoek te doen naar jongens met een migratieachtergrond is er namelijk altijd sprake van een andere etniciteit dan de Nederlandse. Een lage sociaaleconomische status betekent een klein sociaal netwerk, een smal beeld van alle arbeids- en opleidingsmogelijkheden en het missen van (morele, intellectuele, facilitaire)

ondersteuning. Zonder dit gelijk te willen stellen met een migratieachtergrond of degene zonder migratieachtergrond buiten te willen sluiten, komt het in de praktijk veelvuldig voor dat de gezinnen van studenten met een migratieachtergrond een sociaaleconomisch lage status hebben. Studenten met een migratieachtergrond hebben daarnaast vaak een lager zelfbeeld, zien zichzelf als slachtoffer door negatieve beeldvorming, voelen zich buitengesloten en hebben niet het gevoel ergens bij te horen. Ze voelen zich niet gezien en gehoord. Discriminatie bemoeilijkt daarbij de aansluiting op de arbeidsmarkt, waardoor de kansen voor studenten met een migratieachtergrond niet gelijk zijn aan de studenten zonder die achtergrond. Hun zelfbeeld wordt op die manier bevestigd door de praktijk en dit werkt demotiverend. Van docenten wordt verlangd dat zij een voorbeeldfunctie vervullen en wordt gesteld dat zij mede verantwoordelijk zijn voor de socialisatie van studenten. Meerdere studies hebben aangetoond dat docenten het verschil kunnen maken bij studenten (met een migratieachtergrond).

De invloedrijke rol van docenten kan te maken hebben met behoefte aan contact met anderen. Er zijn verschillende vormen van 'bewijs' gegeven in de paragrafen 2.2 en 2.3 dat interpersoonlijke relaties en (ver)binding van belang zijn. Verbinding met anderen is onder andere noodzakelijk, omdat het behoort tot de levensbehoeftes van de mens. We hebben anderen nodig om onze eigen identiteit te ontwikkelen. Naast medestudenten zijn docenten degenen waar studenten in een onderwijssetting voornamelijk mee te maken hebben. In de hiërarchie heeft de docent een positie waar studenten naar op kunnen kijken, waardoor het belangrijk is wat de docent van de student vindt en hoe de docent zich gedraagt. Voor studenten die gevoeliger zijn voor hiërarchie, omdat hiërarchie in hun cultuur een belangrijke plek heeft, is de impact van (uitingen van) docenten groter.

In de zoektocht naar de betekenis van de verschillende concepten is ook naar voren gekomen dat we het snelst contact maken met een ander met wie we een bepaalde gelijkenis hebben (identificatietheorie). Mensen identificeren zich met bepaalde groepen en rekenen zich ertoe (El Hadioui, 2008). Als er voor studenten met een migratieachtergrond weinig tot geen anderen, bijvoorbeeld in de vorm van docenten, zijn die iets raken in het zelf door (h)erkenning kunnen zij zich, heel simpel gezegd, moeilijker binden aan een onderwijsinstelling. Daarbij lijkt wat onderwijsinstellingen, gezien de literatuur, van hun studenten vragen voornamelijk op eenzijdige binding.

Studenten met een migratieachtergrond hebben, het voorgaande in acht genomen, gechargeerd gezegd; te maken met een beperkt sociaal netwerk, ervaren niet de mentale, intellectuele en faciliterende ondersteuning die ze nodig hebben, voelen zich gediscrimineerd op de arbeidsmarkt en hebben weinig tot geen (ontsloten) voorbeeldfiguren. Door de afwezigheid van voorbeeldfiguren, en de beperkte mate waarin ouders jongeren kunnen helpen hun weg te vinden in de Nederlandse samenleving, gaan jongeren zelf op zoek. Moors et al. (2010) stellen dat de behoefte van jongeren om ergens bij te horen ('identiteitsbehoefte') in dergelijke gevallen vaak religieus wordt ingevuld.

Als we op zoek gaan naar voorbeeldfiguren zoeken we anderen met wie we gelijkenissen mee hebben of anders gezegd die iets raken in het zelf door (h)erkenning. Door rolmodellen c.q. voorbeeldfiguren te presenteren aan die groep waar het deze binnen het huidige onderwijssysteem aan ontbreekt, kan een winst behaald worden. De doorsnee, mannelijke studenten met een migratieachtergrond inzetten als mogelijke voorbeeldfiguren kunnen de binding van studenten met instituten laten toenemen en daardoor studiesucces van studenten vergroten en het studierendement van instituten laten toenemen. Daarvoor dient eerst te worden onderzocht welke voorbeeldfiguren de mannen zelf hebben gehad en of zij gezien hun context als voorbeeldfiguur zouden kunnen optreden.

Om te achterhalen in welke mate factoren van studiesucces, binding en voorbeeldfiguren bij de respondenten een rol hebben gespeeld, zijn vragen die zich daarop richten in de interviewleidraad opgenomen. Vragen naar de context van de respondent geven inzicht in hun sociaaleconomische status. Hiervoor zijn vragen opgesteld die zich richten op de ondersteuning die zij hebben ervaren, is gevraagd naar hun netwerk en wat zij van huis uit hebben meegekregen. Om de aansluiting naar de arbeidsmarkt en het voortraject in kaart te brengen zijn vragen opgenomen over de (studie)loopbaan. Binding is het thema waar door hogescholen fanatiek op ingezet wordt. Om dit enigszins in kaart te brengen zijn in de interviewleidraad vragen opgenomen gericht op de 'gewone' ervaringen en wordt gekeken in hoeverre de respondenten relaties zijn aangegaan met medestudenten en docenten. Het idee dat mannelijke studenten met een migratieachtergrond zich zouden hebben geïdentificeerd met voorbeeldfiguren komt in de interviewleidraad ook naar voren. Directe vragen naar inspiratiebronnen, voorbeelden en voorbeeldfiguren moeten daar antwoord op geven. Extra vragen in de interviewleidraad die zich richten op hun eigen identificatie moeten duidelijk

maken in hoeverre de respondenten zelf als voorbeeld kunnen fungeren. Tot slot is bij vragen die gaan over het netwerk (vrienden, medestudenten) continu de context van die peers belangrijk gemaakt door te vragen naar hun (etnische) achtergrond.

Hoofdstuk 3 Methode

In dit hoofdstuk wordt de methodologie beschreven die is gehanteerd gedurende dit sociaal-empirische en kwalitatieve onderzoek om inzichtelijk te maken welke stappen zijn genomen. Achtereenvolgens worden het onderzoeksdesign, de onderzoekseenheden, de onderzoeksetting, de dataverzameling en verwerking en de betrouwbaarheid en validiteit besproken.

3.1 Onderzoeksdesign

Voor het onderzoeksdesign is gebruik gemaakt van de door Putnam (2015) gebruikte methode om individuele verhalen te koppelen aan algemene bevindingen en analyses. Kwantitatieve generaliserende data vertellen ons namelijk wat er gebeurt en waarom we ons zorgen moeten maken, maar vertellen ons niets over hoe de ervaringen door betrokkenen beleefd zijn (Putnam, 2015, p. 262). Er is voor deze methode gekozen om de bestaande analyses van studiesucces op hogescholen aan te vullen met rijke beschrijvingen in de vorm van kleine verhalen. Deze interpretatieve onderzoeksmethode geeft ruimte om te kijken naar de beleving van de studenten.

De kleine verhalen van afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs worden gebruikt om met rijke beschrijvingen de kwantitatieve kennis aan te vullen. Op die manier is er sprake van een *mixed method* waarbij verschillende designs worden samengebracht om zo een beter/groter begrip te krijgen van een sociaal fenomeen (Greene, 2007, p.20). Enerzijds wordt er kortom gebruik gemaakt van de resultaten van reeds uitgevoerde (kwantitatieve) onderzoeken en anderzijds is er sprake van nieuw empirisch onderzoek door interviews uit te voeren met afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond.

De kwalitatieve aard van het onderzoek vraagt om een informatieverzamelingsmethode die open en flexibel is, waardoor is gekozen voor het semigestructureerde interview (Maso & Smaling, 2004). Aan de hand van het theoretisch kader zijn *probing cues* opgesteld. Op basis van de *probing cues* is een interviewleidraad gemaakt, welke de interviewer handvatten moet bieden de vooraf bepaalde thema's aan bod te laten komen. Het semigestructureerde interview laat tevens ruimte voor thema's die bij de respondenten zelf

naar boven komen. De interviewleidraad gaat in op de sociale context van de respondenten, de mate waarin zij binding hebben ervaren met hun opleiding, docenten en medestudenten, waarbij specifiek op zoek gegaan wordt naar concrete ervaringen en er wordt ingegaan op de inspiratiebronnen van deze studenten. Welke waarden, drijfveren, (ontsloten) voorbeeldfiguren liggen daaraan ten grondslag? Er is bewust gekozen om bij de respondenten niet expliciet te benoemen dat zij vanwege hun migratieachtergrond zijn geselecteerd. De interviewleidraad is terug te vinden in bijlage 1.

3.2 Onderzoekseenheden

Door middel van een doelgerichte steekproef zijn de respondenten geselecteerd uit de populatie van Hogeschool Rotterdam op basis van vooraf bepaalde kenmerken (Boeije, 2012). Er is gekozen voor specifieke selectiecriteria waar de theoretische populatie aan moet voldoen. De onderzoekseenheden moeten 1) man zijn, 2) een migratieachtergrond hebben, 3) nominaal zijn afgestudeerd (in diverse studierichtingen aan Hogeschool Rotterdam) en 4) niet hebben deelgenomen aan een excellentie- of honoursprogramma. Er is gekozen voor 10 interviews, omdat dit haalbaar is binnen het aantal gestelde uren voor dit onderzoek. Van de benaderde mogelijke respondenten hebben drie onderzoekseenheden geweigerd mee te werken.

Tabel 3.1 Personalialia respondenten

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Opleiding
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	Fysiotherapie
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	Sociaal Pedagogische Hulpverlening
3. Fahd	35	Marokkaans	Culturele en Maatschappelijk Vorming
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Communicatie (& Omgangskunde in Leiden)
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Bouwkunde
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Bedrijfskunde MER
7. Hanan	26	Somalisch	Human Resource Management
8. Rivelhino	25	Antilliaans	International Business Management Studies
9. Kevin	31	Surinaams	Accountancy

10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Maatschappelijk Werk en Dienstverlening
-----------------	----	--------------------------------------	---

3.3 Onderzoeksetting

Er is voor dit onderzoek gekozen om mannelijke studenten met een migratieachtergrond te interviewen die aan Hogeschool Rotterdam hebben gestudeerd. In paragraaf 1.6 is benoemd dat Hogeschool Rotterdam hogere instroomcijfers heeft van studenten met een migratieachtergrond dan het landelijk gemiddelde (Vereniging Hogescholen, 2015). Van de jongens met een migratieachtergrond die in 2009 zijn ingestroomd met een havo diploma is 13,2% nominaal afgestudeerd. Van de jongens met een migratieachtergrond die in datzelfde jaar zijn ingestroomd met een mbo diploma is 16,4% nominaal afgestudeerd. De heterogeniteit bij binnenkomst is bij de diploma uitreikingen niet meer zichtbaar. Dat is opmerkelijk. Er is daarom gekozen Hogeschool Rotterdam als casus te nemen gedurende dit onderzoek.

Hogeschool Rotterdam heeft een breed opleidingsassortiment. Het onderwijs is georganiseerd in 11 instituten en wordt op vijftien onderwijslocaties aangeboden. Aan Hogeschool Rotterdam studeren ruim 35.000 studenten. Inzicht in cijfers naar diversiteit (man-vrouw, etniciteit, leeftijd, etc.) zijn wegens de nieuwe privacywetgeving niet beschikbaar gesteld.

3.4 Dataverzameling en dataverwerking

Voor de interviews is 1 uur gepland om de diepte in te kunnen gaan met de respondenten. De interviews hebben uiteindelijk tussen de 0,5 en 0,75 uur geduurd. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Voorafgaand is met de respondenten afgesproken dat de interviews worden geanonimiseerd. De naam van de respondenten is in dat kader vervangen voor een gefingeerde naam bij het bespreken van de resultaten. De interviews zijn op verschillende locaties afgenomen, afhankelijk van wat praktisch gezien het beste uitkwam voor de respondent; op het kantoor van de onderzoeker, op Hogeschool Rotterdam en op het werk van de respondent. In alle gevallen was er sprake van een rustige omgeving die geschikt was om te interviewen.

De transcripten zijn met behulp van het data-analyseprogramma Atlas.ti geanalyseerd en gecodeerd. Door bepaalde citaten uit de transcripten te selecteren en te koppelen aan een code, kunnen deze uitspraken worden gegroepeerd en met elkaar worden vergeleken (Boeije, 2012). Er is in de analyse zowel deductief als inductief gecodeerd. Een deel van de codes is gebaseerd op het literatuuronderzoek voorafgaand aan het empirische onderzoek. Deze codes zijn opgenomen in de interviewleidraad en gekoppeld aan probing cues (zie bijlage 1). Het andere deel van de codes komt direct uit de interviews naar voren. Vervolgens zijn de codes door axiaal te coderen geordend. Van op elkaar lijkende codes is het meest geschikte synoniem gebruikt. Hierdoor is de omvang van het aantal codes gereduceerd en konden de belangrijke en minder belangrijke elementen bepaald worden. In de laatste fase zijn verbanden gelegd tussen de verschillende codes en categorieën; selectief coderen (Boeije, 2012)

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek hangt af van de herhaalbaarheid. Er is met behulp van de interviewhulp zoveel mogelijk geprobeerd de herhaalbaarheid te waarborgen. Door de interviewhulp zijn steeds dezelfde thema's aangesneden bij de respondenten. De onderzoeker is in de interviews verschillend ingegaan op thema's die buiten de probing cues om aan bod zijn gekomen. Het semigestructureerde karakter van de interviews maakt daarom dat het onderzoek niet volledig herhaalbaar is, omdat een andere onderzoeker wellicht anders op de thema's was ingegaan. De afwegingen die de onderzoeker heeft gemaakt tijdens het axiaal coderen zijn ook niet volledig herhaalbaar. Hier geldt wederom dat een andere onderzoeker andere keuzes had kunnen maken. De onderzoeker heeft het onderzoek daarom herhaald zonder Atlas.ti te gebruiken. De transcripten zijn geprint en door middel van kleurcodes opnieuw gecodeerd. De codes zijn vergeleken met de eerdere codes en wederom axiaal gecodeerd. Door te transcriberen en te coderen is getracht de gemaakte keuzes inzichtelijk te maken wat de betrouwbaarheid weer moet doen vergroten. Het codeerschema is in de bijlage toegevoegd.

Voor de validiteit is het belangrijk dat er gemeten wordt wat er gemeten moet worden. De interviewleidraad is daarom door twee pilotinterviews uit te voeren getest. Deze pilots zijn getranscribeerd en vervolgens beoordeeld door Yvonne Leeman, universitair docent aan de

Universiteit voor Humanistiek. Op basis van de beoordeling is de interviewleidraad aangepast. In beide pilotinterviews vielen de respondenten over de term succes en benoemden dat zij zich niet per se succesvol wilden noemen. Het woord succes is daarom uit de introductie gehaald en vragen naar succes zijn anders in de interviewleidraad gezet. Daarnaast zijn de vragen van de interviewleidraad anders gegroepeerd, omdat dit een betere volgorde was en zijn er meer directe en verdiepende vragen naar discriminatie en de etniciteit van de omgeving aan de interviewleidraad toegevoegd. Aan de hand van de aangepaste interviewleidraad zijn de andere acht interviews uitgevoerd.

De onderzoekspopulatie is niet groot genoeg om resultaten uit dit onderzoek te generaliseren.

De betekenislaag staat echter voorop, waardoor de externe validiteit minder van belang is.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten op basis van de interviews besproken om de vier deelvragen te kunnen beantwoorden. Er wordt achtereenvolgens gekeken naar de respondenten, hun (sociale) context, hun inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren en in hoeverre zij zich hebben laten inspireren door leeftijdsgenoten of deze zelf hebben geïnspireerd.

4.1 De respondenten

Op voorhand zouden de gegevens van studenten beschikbaar gesteld worden door Hogeschool Rotterdam. Hier was toestemming voor gegeven. Uiteindelijk is de aanvraag afgeketst wegens in 2016 aangescherpte privacywetgeving. De respondenten moesten daarom geworven worden via het eigen netwerk en via LinkedIn pagina's en fora. Aan de respondenten is gevraagd of zij anderen in hun netwerk kenden die aan de criteria voldoen (sneeuwbalmethode). Bij geen van de respondenten voldeden degene die zij aandroegen aan de criteria. Degene die de respondenten voorstelden waren of nog bezig met hun studie, studeerden aan een andere hogeschool dan Hogeschool Rotterdam, waren universitair geschoold of ze kenden helemaal geen andere mannelijke afgestudeerden met een migratieachtergrond. In geen van de gevallen konden de studenten een klasgenoot noemen die aan de criteria voldeed. Dit heeft het rondkrijgen van de operationele populatie bemoeilijkt.

De populatie voldoet uiteindelijk wel aan de vooraf gestelde criteria. Twee respondenten zijn geworven via het eigen netwerk, één respondent via het netwerk van familie, één respondent via het netwerk van vrienden, één respondent is via LinkedIn geworven, één respondent is benaderd omdat hij eerder respondent is geweest bij een ander onderzoek van de onderzoeker en tot slot zijn vier respondenten benaderd via (oud)collega's van Hogeschool Rotterdam.

In de komende paragrafen worden opvallende kenmerken van deze respondenten besproken. Er wordt gekeken naar hun studieloopbaan en tot slot wordt de mate van binding die zij hebben ervaren onderzocht door te kijken naar de relaties die zij zijn aangegaan met hun docenten en medestudenten. Deze resultaten zijn een eerste aanzet om deelvraag 1 *wat zijn de kenmerken van de studieloopbaan van de doorsnee jongens met een migratieachtergrond aan Hogeschool Rotterdam? Speelt binding (met docenten en*

medestudenten) daarin een belangrijke rol? te beantwoorden.

4.1.1 Kenmerken studenten

De tien respondenten zijn tot op zekere hoogte divers als we kijken naar hun etnische achtergrond. In tabel 3.1 hebben we kunnen zien dat de respondenten bestaan uit twee mannen met een Kaapverdiaanse achtergrond tussen, vier met een Surinaams (Hindoestaanse) achtergrond, twee met een Antilliaanse achtergrond, één met een Somalische achtergrond, één met een Marokkaanse en één met een Zuid-Afrikaanse achtergrond. Van de tien respondenten hebben drie een dubbele etniciteit, waarvan bij twee respondenten de tweede etniciteit Nederlands is. Van de tien respondenten zijn er drie niet in Nederland geboren, maar zijn zij op vroege leeftijd naar Nederland verhuisd. Ondanks de diverse etnische achtergronden van de respondenten wordt, als wij inzoomen op die achtergronden, duidelijk dat van diversiteit in mindere mate sprake is. Om te beginnen hebben zes respondenten een voormalig Nederlandse kolonie migratieachtergrond, waarbij de Surinaamse overheerst. Als tweede is de Kaapverdiaanse gemeenschap vertegenwoordigd bij de respondenten, maar is dit een groep die zich voornamelijk in Rotterdam bevindt, waardoor zij in deze selectie kunnen voorkomen. Tot slot is het opvallend dat van de grotere migrantengroepen in Nederland de Turkse studenten in dit beeld volledig ontbreken en de Marokkaanse minimaal vertegenwoordigd zijn.

De migratieachtergrond is niet wat bij de respondenten in eerste instantie een rol speelt. Geen van de respondenten identificeert zich direct met hun etnische achtergrond. Als de respondenten zich voorstellen is de etnische achtergrond niet datgene wat onmiddellijk benoemd wordt. De zelfbenoeming (zie de interviewleidraad in bijlage 1) van de meerderheid van de respondenten (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10) richt zich in eerste instantie op hun werk.

[...] ik ben Ramon, negenentwintig jaar, ehm op dit moment ben ik dus parttime docent in het speciaal onderwijs en ik heb een eigen praktijk voor psychosociale therapie (Ramon).

De respondenten beginnen bij hun introductie over het werk dat ze doen te praten en hoe ze bij hun baan terecht zijn gekomen. Pas nadat de onderzoeker expliciet vraagt naar hun

achtergrond laten zij zich er in meer of mindere mate over uit, waarbij het opvallend is dat de helft van de respondenten zich, naast hun etniciteit, identificeren met Rotterdam.

Uh, nou waar kom je vandaan, gaat natuurlijk over waar m'n ouders vandaan komen. Uh, dat ik gewoon opgegroeid ben ik Rotterdam, en echt een Rotterdams karakter ook heb. Uh, en dan komt het toch al een beetje gauw neer op wat voor werk je nu doet (Amresh).

Het werk van de respondenten blijft zelfs in tweede instantie een factor die zij noemen als zij zichzelf omschrijven. De respondenten identificeren zich enorm met hun werk, maar zijn tegelijkertijd redelijk bescheiden als het over hun successen gaat. Op Fahd na vinden alle respondenten dat ze geslaagd zijn, maar is succes een term waar zij zich minder mee kunnen identificeren. Ze zijn tevreden met het feit dat ze hun opleiding hebben afgerond en dat ze een baan hebben die ze leuk vinden ook al zijn ze niet altijd terecht gekomen bij een baan waar hun studie toe opleidt.

Ik zie mijzelf niet als een successtudent. Ik heb het gewoon afgerond volgens de reguliere, uh, er stond drie jaar voor en ik heb het ook in drie jaar gedaan. Ik ben wel een bijzonder traject ingegaan, dat wel. En dat onderscheidt me wel van de andere studenten. Ik heb ook een oud-klasgenoot die hier zit. En dat wordt ook wel intern hier door de directie zo gezien. In het werk salaris en alles zie je dat wel terugkomen (Amresh).

Fahd is de enige die zichzelf niet geslaagd vindt. Hij heeft een dochter en is voor een beter leven voor zijn gezin op latere leeftijd begonnen met zijn studie Cultureel Maatschappelijke Vorming en later Sociaal Pedagogisch Hulpverlener, in navolging op zijn broer. Tijdens zijn studie had hij een bijbaan als magazijnmedewerker en daar is hij blijven werken, omdat het zekerheid geeft en het vinden van een baan in de richting van zijn studie (nog) niet lukt.

Ehm, eerlijk gezegd, ik heb nog niks gedaan met het diploma wat ik heb. Nee. Heeft ook met privé-situatie te maken. Weinig tijd. Enne ik had een bijbaantje waar ik een vast contract heb en dat is stabiel. Eh ja (Fahd).

De respondenten hebben allemaal nog behoorlijk wat ambitie. Ze hebben doelen voor zichzelf gesteld die ze willen behalen en hebben dus nog niet alle 'successen' behaald die ze voor ogen hebben. Ze willen zich op verschillende vlakken verder ontwikkelen door bijvoorbeeld nog

een opleiding te volgen, zijn dit in sommige gevallen al aan het doen of hebben het al gedaan, ze willen een hogere (leidinggevende) functie of hun werkzaamheden naar het buitenland verplaatsen.

En op professioneel gebied hoop ik me te kunnen ontwikkelen, in eerste zin in de breedte van mijn vak. Door meer te leren en te professionaliseren. Begeleiden van mensen, behandelen van mensen in mijn vak. Mijn leidinggevendens hebben het plan mij op een leidinggevende functie in de toekomst te zien. Maar dat is misschien voor de toekomst, dus dat. Ik overweeg om een cursus te doen om psychosociale begeleiding te geven in de Oncologie (Imro).

Bij de meerderheid van de respondenten komen ook ambities naar voren die niet over werk-gerelateerde ontwikkelingen gaan, maar die zich richten op het maken van (wereld)reizen en genieten van leuke dingen met hun partner, familie en vrienden. De helft van de respondenten benoemt daarnaast expliciet dat het voor hen belangrijk is een gezin te stichten of hun huidige gezin uit te breiden. In sommige gevallen is dat een plan voor op de lange termijn, in de andere gevallen is het iets waar ze serieus mee bezig zijn.

Ja werk wil ik op orde hebben. Ik wil een kind .. dus eh ja. Ik heb geen eierstokken, maar als ik ze had dan stonden ze op springen (Sandro).

4.1.2 Kenmerken studieloopbaan

In deze paragraaf wordt de studieloopbaan van de respondenten bekeken. Om te beginnen wordt gekeken naar het voortraject dat zij hebben doorlopen. Dit is één van de factoren die van invloed is op studiesucces, zoals benoemd in paragraaf 2.1.2. Vervolgens wordt in deze paragraaf gekeken naar het traject dat de respondenten op Hogeschool Rotterdam hebben doorlopen.

Het stapelen van opleidingen zorgt voor steeds opnieuw een overgang, waardoor studenten zich aan moeten passen aan een nieuwe onderwijsomgeving. Deze verklaring wordt gegeven voor het feit dat studenten die instromen met een mbo diploma minder snel en vaak afstuderen in het hoger onderwijs dan studenten die instromen met een havo diploma. De studenten met een mbo diploma zouden zich daardoor minder thuis voelen op het hbo en het theoriegerichte onderwijs zou minder goed aansluiten bij de meer praktijk georiënteerde mbo'ers.

Van de helft van de respondenten is het bekend dat zij met een mbo diploma zijn ingestroomd op Hogeschool Rotterdam. Dit zijn voorbeelden van studenten die hun (voor)opleidingen hebben ‘gestapeld’. Deze vijf respondenten zijn tegelijkertijd een voorbeeld van studenten die wél nominaal zijn afgestudeerd en behoren daarmee tot de minderheidsgroep van geslaagde mbo-instromers. Het is in verband met deze ‘tegenstrijdigheid’ interessant te kijken in hoeverre deze studenten ‘zich thuis hebben gevoeld in hun onderwijsomgeving’ en in hoeverre zij ‘aansluitingsproblemen hebben ondervonden door het theoriegerichte onderwijs’. Het zich thuis voelen of een gevoel hebben erbij te horen heeft te maken met de mate van binding die studenten zijn aangegaan met medestudenten, docenten en de opleiding. Binding is voor hogescholen een belangrijk thema. In dit onderzoek worden om die reden de relaties die alle respondenten zijn aangegaan gedurende hun studietijd onderzocht om niet alleen de relaties van de mbo instromers. In paragraaf 4.1.5 komen deze relaties aan bod. De eventuele aansluitingsproblematiek van mbo instromers wordt hier wel besproken.

Uit eerder onderzoek naar redenen van uitval onder mbo instromers op Hogeschool Rotterdam kwam naar voren dat deze studenten een meer praktijkgericht leren en werken gewend zijn, terwijl binnen het hbo meer nadruk ligt op theorie en beleidsgericht werken (Poulussen & Roseval, 2016). Voor de respondenten in dit onderzoek heeft de overstap van het mbo naar het hbo hen niet in de weg gestaan om hun opleiding af te ronden. De respondenten hebben de theoriegerichte onderwijsomgeving van het hbo niet als belemmering ervaren, maar benoemen het theoretische aspect wel.

Nou weet je wat het is, ik vond het eerste jaar, tweede jaar heel veel theorie en dan kan je niet echt een beeld vormen en toen had ik zoiets van, ik weet niet of ik mijzelf dit zie doen. Dus dat voornamelijk. Maar ik heb het wel afgerond, omdat ik dacht, wat ga ik dán doen. Ik wilde sowieso wel een opleiding afronden. Omdat ik ook zag.. mijn moeder wilde het heel graag. En mijn broers hadden het dan bijvoorbeeld niet gedaan en ik voelde een beetje druk. En ja, ik heb het afgerond en ik dacht, met een hbo diploma heb je wel toegang tot... zoals bijvoorbeeld het traineeship wat ik nu volg is een andere richting, maar als ik geen hbo had gehad, had het niet eens gekund (Hanan).

In totaal wordt het verschil tussen het mbo en hbo zes keer genoemd door de respondenten. Het theoriegerichte aanbod wordt in enkele gevallen als prettiger ervaren. In aansluiting op

het eerdere onderzoek van Poulussen en Roseval (2016) naar uitval onder mbo instromers is het voornamelijk de verbinding tussen het theoretische en praktische wat de respondenten is bijgebleven.

Nou ik vond het wel fijn dat ze docenten hadden die uit het vakgebied kwamen. Dus dan had je inderdaad een dame die bij een Chipsfabriek had gewerkt en inderdaad het hele verhaal over de Flippo's weet. Dat je denkt, hoe bedenkt je zoiets!? Heel interessante informatie om te horen van iemand die dat echt heeft meegemaakt. En dat je het heel droog krijgt. Daar was ik vooral blij mee. Dat je vakdocenten kreeg met een achtergrond uit de sector (Ramon).

Van de respondenten die zijn ingestroomd op Hogeschool Rotterdam met een mbo diploma zijn Jailson, Imro en Ramon in eerste instantie begonnen op de havo, maar hebben zij dit door omstandigheden niet af kunnen maken.

Als ik helemaal terugkijk, ik ben vanaf de havo, die heb ik niet helemaal afgemaakt, ben ik uiteindelijk terecht gekomen op het mbo. Wegens omstandigheden. Toen heb ik mbo gedaan. Medewerker Maatschappelijke Zorg. Ik wilde altijd al of maatschappelijk werker of psycholoog of iets dergelijks worden om mensen te helpen, te begeleiden of behandelen. En toen ben ik doorgestroomd vanaf het mbo naar het hbo (Imro).

Zowel Jailson als Imro geven in hun interview aan dat zij uit een laag sociaaleconomisch milieu komen. Diverse studies hebben aangetoond dat de morele, intellectuele en faciliterende ondersteuning in dergelijke milieus minder is. Kinderen uit sociaaleconomisch lagere milieus gaan vaker naar scholen waar minder gepresteerd wordt en de ouders van die kinderen zijn minder betrokken bij het studiekeuze en oriëntatieproces (Gomes, 2016). In sociaaleconomisch hogere milieus wordt de schoolloopbaan van kinderen meer geregisseerd door bewuster en voor betere scholen te kiezen. Ouders zijn in sociaaleconomisch hogere milieus meer betrokken bij de begeleiding. Die betrokkenheid van ouders is van groot belang voor studiesucces (Lusse, 2013). Jailson en Imro geven aan dat zij deels ondersteuning hebben gehad van hun ouders, omdat de ouders wilden dat zij hun best deden op school.

Wat mij daarin wel heeft geholpen is dat alles mocht, zolang het maar goed ging op school (Jailson).

Er zijn omstandigheden geweest die het slagen van de havo hebben belemmerd. Bij Jailson blijkt dat zijn ouders niet hoogopgeleid zijn, waardoor zij hem niet konden helpen als hij intellectuele ondersteuning nodig had. Imro geeft ook aan dat zijn ouders niet hoog zijn opgeleid, dat de financiële middelen niet overmatig aanwezig waren en dat er sprake was/ is van andere problematiek.

‘[...] ik wil niet zeggen huiselijk geweld, maar misschien een kader van verslaving en andere problemen die bij mij thuis speelden’ (Imro).

De ouders van Ramon zijn gescheiden toen hij jonger was en hebben allebei een eigen goedlopende kapperszaak. Het zijn echte ondernemers en hij bestempelt zijn ouders als middenklasse. Door de gemiddelde sociaaleconomische status van zijn gezin is bij Ramon altijd genoeg van alles geweest. Het niet halen van zijn havo diploma wijdt hij dan ook niet aan omstandigheden, maar puur aan zijn eigen gedrag.

Ik ben nog steeds van mening dat ik het zelf op de middelbare school heb verpest. Ik had gewoon havo advies en ben op mavo/havo begonnen en op een gegeven moment had ik vmbo kader. [...] op de middelbare school denk je, even stoer doen, mannetje spelen. En daarom zak je ook. Maar dan zie je opeens van die jongens die hun hele leven in een magazijn gaan werken en dan denk je ‘dat wil ik niet!’ Dus en.. ja en als je kijkt naar de studiegenoten van toen, die zijn allemaal metselaar, timmerman.. beetje de onderklasse banen. En ik ben in één keer doorgegaan en blijven gaan (Ramon).

Ook van de laatste twee respondenten die ingestroomd zijn met een mbo diploma is de sociaaleconomische status laag. De sociaaleconomische status is aangeduid in hoofdstuk 2 als invloedrijke factor van studiesucces. De sociaaleconomische status lijkt theoretisch gezien een voorspeller te zijn in welke mate kinderen ondersteund worden. Om die reden wordt de sociaaleconomische status van alle respondenten meer uitgebreid in een aparte paragraaf besproken.

Van de overige vijf respondenten, die niet zijn ingestroomd met een mbo diploma, is sprake van een onbekend of ander voortraject dan het mbo. Zo hebben Lebo, Sandro en Kevin de havo doorlopen en zijn zij vervolgens gestart in het hoger onderwijs. Van Lebo is bekend dat hij na zijn eerste jaar is geswitcht van opleiding. Bij de andere twee is dit niet het geval.

Lebo en Kevin zijn beiden opgegroeid in een hoog sociaaleconomisch milieu. In het geval van Lebo hebben beide ouders een universitaire studie afgerond, waren er voldoende financiële middelen en heeft hij op alle mogelijke manieren ondersteuning gehad. Bij Kevin is zijn vader belastingadviseur en zijn moeder docent, waardoor ook daar sprake is geweest van voldoende morele, intellectuele en faciliterende ondersteuning.

Tot slot is van Fahd en Rivelinho niet bekend welk voortraject zij hebben doorlopen. Door de onderzoeker is hier niet naar gevraagd en het is niet aan bod gekomen tijdens het interview. Fahd vertelt wel dat hij van opleiding is geswitcht na zijn tweede jaar, omdat de andere opleiding meer aansloot bij zijn stage.

Toen heb ik SPH gedaan, daar twee jaar over gedaan. Het paste niet bij mijn stageplek en toen ben ik geswitcht bij CMV (Fahd).

De opleiding die de respondenten uiteindelijk zijn gaan volgen aan Hogeschool Rotterdam staan in tabel 4.1 weergegeven, evenals het voortraject van de respondenten. Hierin wordt zichtbaar dat er qua opleiding bij de respondenten sprake is van een enorme diversiteit. Geen van de respondenten heeft dezelfde opleiding gevolgd.

Tabel 4.1 Voortraject respondenten

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Voortraject	Opleiding Hogeschool Rotterdam
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	VWO (2 jaar VO) Havo Geswitcht van opleiding	Fysiotherapie
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	Havo	Sociaal Pedagogische Hulpverlening
3. Fahd	35	Marokkaans	VO onbekend Geswitcht van opleiding	Culturele en Maatschappelijk Vorming
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Mavo/havo (niet afgerond) Mbo	Communicatie (& Omgangskunde in Leiden)
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Mbo	Bouwkunde
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Havo (niet afgerond) Mbo	Bedrijfskunde MER
7. Hanan	26	Somalisch	Mbo	Human Resource Management
8. Rivelinho	25	Antilliaans	VO onbekend	International Business Management Studies
9. Kevin	31	Surinaams	Havo	Accountancy

10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Havo (niet afgerond) Mbo	Maatschappelijk Werk en Dienstverlening
----------	----	---	-----------------------------	--

In paragraaf 4.1.1 is aan bod gekomen dat de respondenten zich graag door willen blijven ontwikkelen. Van Ramon en Kevin is bekend dat zij na hun opleiding nog een andere opleiding hebben gevolgd. Van Lebo, Fahd, Ramon, Amresh, Jailson en Imro is het bekend dat zij nog een opleiding zouden willen volgen in de (nabije) toekomst en van Hanan is het bekend dat hij na zijn opleiding een traineeship is gestart in een compleet andere richting dan zijn studie.

Ja want ik was dus aan het twijfelen [na mijn studie Human Resource Management], misschien moet ik maar even een jaartje HR doen en toen dacht ik nee, want tijdens mijn stage had ik zoiets van ‘nee’ en dat gaat ook niet zomaar veranderen. Dus toen heb ik mijn CV op Masterboard gezet. En ik had bij mijn vaardigheden programmeren gezet en dat ik bepaalde talen [o.a. Somalisch] ken. En toen werd ik gebeld. En ze zeiden: ‘Hé dit is wat wij aanbieden. Je hoeft niet perse achtergrond te hebben in de opleidingen bijvoorbeeld.’ En toen zei ik: ‘Oké, dat is goed, dit is wat ik kan’ en toen heb ik dat laten zien en naja toen bleek dat goed genoeg te zijn. En nu word ik opgeleid. Vooral om certificaten te behalen.

[...]

Ik moet eerst certificaten halen. Dus ik zit in een hotel in Zwolle met andere trainees en er zitten ook mensen die bijvoorbeeld biologie hebben gestudeerd en geschiedenis. Van alle kanten. Ja, we werken allemaal aan websites en testen de beveiliging van apps (Hanan).

4.1.3 Relatie met docenten

Dat de kwaliteit van docenten, waarin zij een voorbeeldfunctie hebben, een belangrijke factor is die een cruciale rol kan spelen bij het studiesucces van studenten is in paragraaf 2.1.2 benoemd. Vervolgens is in paragraaf 2.2.1 onder andere besproken dat relaties met docenten deel uitmaken van de *informal social integration* van studenten. Interpersoonlijke relaties die studenten aangaan (met docenten) zijn daarnaast van belang voor binding hebben we kunnen zien in paragraaf 2.4. In deze paragraaf wordt verder ingegaan op het voorgaande door te onderzoeken op wat voor manier de respondenten hun docenten hebben ervaren. Hierbij wordt gekeken in hoeverre de docenten een rol hebben gespeeld bij het slagen van de respondenten.

Om te beginnen geeft de meerderheid van de respondenten aan dat ‘respect’ voor hen een belangrijke waarde is die ze hebben meegekregen vanuit huis, waardoor het voor hen belangrijk is met respect behandeld te worden en anderen met respect te behandelen.

Ik heb op een Hindoestaanse school gezeten en moest dus altijd met twee woorden praten en ik merkte wel dat dat tijdens mijn studie een bepaald voordeel had. Ik sprak docenten niet bij hun voornaam en sprak altijd met meneer. Daardoor kregen docenten het gevoel dat ik naar ze opkeek en ik iets van ze wilde leren (Amresh).

De mate van respect die zij gaven, verlangden zij van docenten en hebben zij in hun ogen niet altijd gekregen. De eerste indruk die docenten van deze jongens hadden, maakte volgens de respondenten dat zij in eerste instantie niet hetzelfde zijn benaderd als de meisjes die vooraan in de klas zaten.

Ik geef eerlijk toe dat ik liever achterin de klas zat en ja, toch wel onderuitgezakt. Dan zag je gewoon in die ogen van de docent dat ie je wel.. Hoe mensen op straat ook.. die vrouwtjes die dan hun tas ineens vasthouden. Dat zag je ook bij docenten. En ja, die vragen van die meisjes ‘Ja maar, is het niet zo dat bla bla bla...’ zo ben ik niet. Is ook gewoon irritant, weet je (Jailson).

Ja, nou ja omdat ik altijd achterin zat en misschien ook wel onderuit gezakt, hebben zij toch al gauw het idee: ‘daar heb je weer zo’n buitenlander die’, vooroordeel misschien, maar ik denk dat het een beetje daaraan lag. Meestal waren het, en ik mag het niet zeggen, de Nederlandse studenten die vooraan zaten en ook altijd het vingertje opstaken: ‘maar meneer dit, maar meneer dat..’ En ik was niet zo en ook niet altijd heel aanwezig (Amresh).

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat zij het gevoel kregen te moeten opboksen tegen vooroordelen van sommige docenten. Naast de vooroordelen van docenten hebben vooroordelen van andere mensen een prominente rol in het leven van de respondenten. Lebo en Imro, die in eerste instantie de vooroordelen van docenten niet benoemen, geven net als de andere respondenten aan dat zij in hun dagelijkse bestaan wel te maken hebben met discriminatie. Volgens Leeman en Saharso (2013) komt het bij mensen met een migratieachtergrond veelvuldig voor dat zij door hun accent, naam of voorkomen worden uitgesloten. Door de vraag naar discriminatie, na de pilot, toe te voegen aan de interviewhulp worden er door de respondenten meerdere voorbeelden gegeven. Van vrouwen die hun tas

vasthouden bij het zien van de jongens, bepaalde opmerkingen die tegen hen worden gemaakt tot aan het niet kunnen krijgen van een stage door hun achternaam. Daarmee bevestigen de respondenten dat zij te maken hebben met 'the immigrant shadow' (Leeman & Saharso, 2013, p.16). De vooroordelen richting de jongens met een migratieachtergrond hebben er volgens de respondenten toe geleid dat zij door hun docenten zijn onderschat.

Iemand die altijd achterin zit en een beetje onderschat wordt. Dat heb ik ook van veel docenten terug gekregen. Dat ze dan zeiden van ik dacht dat je het niet snapte of er geen zin in had. En als ik mijn cijfer dan terug kreeg zeiden ze: 'oh je snapt het toch wel en heel goed ook' (Rivelhino).

In totaal laten de respondenten zich 34 keer negatief uit over de rol van hun docenten. De negatieve ervaringen met docenten richten zich op afgekraakt worden, eenrichtingsverkeer in het lesgeven van de docenten, competenties die de docenten misten om goed en begrijpelijk les te kunnen geven en tot slot geven de respondenten aan dat ze weinig contact hadden met docenten.

Ik ben ook meer op de achtergrond. Ja. Denk ik. Ja dat was zeg maar. Dat was een gemis. Misschien meer contact met de docenten. Ja meer contact van de docenten, van de docenten naar mij toe. Ik ben toch iemand die afwachtend is (Fahd).

De studenten voelden zich in bepaalde situaties niet gezien door de docenten, maar voelden zich eerder een studentnummer.

Gewoon, je voelt echt een afstand dat zeg maar meer. Je hebt gewoon het idee van ja, ze moeten lesgeven, het college is voorbij en ze verdwijnen (Kevin).

De ontevredenheid die de respondenten uitspreken over hun docenten lijkt echter niet altijd te maken hebben met hun etniciteit, maar eerder in de onderwijscultuur en -structuur te zitten. Er worden door de respondenten namelijk genoeg voorbeelden van een positieve ervaring met docenten gegeven. De positieve ervaringen met docenten die de respondenten benoemen gaan voornamelijk over de docenten die de studenten wel als individu zagen door contact met ze te maken en ze op verschillende manieren probeerden te ondersteunen. Die docenten die zagen

hoe ingewikkeld het af en toe was voor de studenten en ze extra hielpen. In enkele gevallen zelfs als dit gezien hun takenpakket, niet direct voor de hand lag.

Ja, toch een beetje persoonlijke begeleiding en dan voornamelijk in het laatste deel. Ik heb heel weinig contact gehad met docenten en ik weet dat er één docent was, die had in de gaten dat ik dat niet leuk vond en die deed het maar, in zijn eigen tijd riep hij mij en kon hij mij een beetje begeleiden met mijn afstuderen en dat soort dingen. Alleen hij had niet altijd de tijd ervoor, dus ja (Amresh).

4.1.4 *Relatie met medestudenten*

De *informal social integration* gaat naast de interpersoonlijk relaties met docenten ook over het contact met peers en/of medestudenten. In hoeverre en op wat voor manier hebben medestudenten een rol gespeeld bij het succes van deze respondenten? De vraag naar relaties met medestudenten is meegenomen in de interviews en de ervaringen van de respondenten zijn overwegend positief. Bij de meerderheid hebben medestudenten een positieve invloed gehad op de respondenten. Met een vaste club werkten zij gedurende hun studie, als het mogelijk was, samen.

Jazeker. Je gaat toch vaak in hetzelfde groepje samenwerken. Je weet dat er een goed klik is en dan kan je veel gemakkelijker al die rapporten uit je mouw schudden. Als je weet dat je goede teamleden hebt (Rivelhino).

De respondenten geven aan dat het samenwerken met (dezelfde) medestudenten heeft geholpen tijdens hun opleiding. Ze hielden elkaar scherp en bij de les. Ze hielpen elkaar, als iets niet duidelijk was, met de huiswerkopdrachten. Als iemand van hun (vaste) groep niet aanwezig was in een college of bij een werkgroep werd er contact opgenomen ‘*van hé, alles goed?*’ Binnen hun (vaste) club wist iedereen van elkaars situatie af. Op het moment dat iemand minder goed kon presteren, door (privé)omstandigheden of omdat het te ingewikkeld was, ving de anderen dat op.

In het begin wou ik bijvoorbeeld naar huis en dan zeiden zij van ‘Nee maar we moeten dit nog afmaken.’ En ik denk ook dat ik heel veel steun van hun heb gehad. Maar het was in het begin ook wel een beetje zoeken, zo van oké ik zit in een groep [...] Weet je, op het begin denk je

‘Hoe ga ik dit doen?’ maar dan doe je het met zijn vijven. En wat dan belangrijk is en wat ik mij heb gerealiseerd is van oké dit is misschien niet waar ik goed in ben, maar dan gaf ik aan van ‘Hé jullie hebben dit stuk aan mij gegeven, maar ik heb geen idee wat ik moet doen.’ En ik denk dat het ook belangrijk is. Kwetsbaar opstellen, beetje assertief zijn van oké, misschien kan ik iets anders doen of misschien samen (Jailson).

De meerderheid van de respondenten vond het belangrijk ervaringen te delen. In enkele gevallen organiseerden de respondenten op eigen initiatief een uitwisseling van stageplek. Zij gingen in die gevallen kijken hoe het er bij een medestudent op de stage aan toging en vice versa. Opvallend is dat Fahd als enige aangeeft dat hij meer contact had willen hebben met medestudenten.

Ja, ze, meesten waren toch op zichzelf gericht. Dat was wel een minpuntje. Ik had meer behoefte dat je elkaar ging steunen enzo. Dat gebeurde te weinig. Voor mijn gevoel (Fahd).

Fahd is de enige respondent die geen contact (meer) heeft met oud klasgenoten. Hij heeft dit, zoals door bovenstaande duidelijk wordt, tijdens zijn studie ook minder gehad dan de andere respondenten. Fahd is de enige respondent met een Marokkaanse achtergrond en hij was ouder toen hij begon met zijn hbo studie.

De medestudenten waar de overige respondenten gedurende hun opleiding op frequente basis mee hebben samengewerkt, zijn in alle gevallen vrienden geworden die zij in meer of mindere mate nog steeds zien.

Ja daar heb ik nog wel een goede band mee. Ik zie sommige nog steeds regelmatig. Hebben we nog steeds een clubje waarmee we borrelen en uiteten gaan. Dus ja, je leert wel mensen kennen voor het leven vaak (Lebo).

Intensief contact met medestudenten draagt bij aan het gevoel van verbondenheid met de opleiding. Naar aanleiding van het theoretisch kader is het interessant te kijken of het idee van herkenning in anderen maakt dat we relaties aangaan met gelijkgestemden terug te zien is bij de respondenten. Oftewel wat is de etnische achtergrond waar de respondenten een studiegroep mee zijn gestart? Bij de respondenten zien we terug dat Sandro, Ramon, Kevin en Imro overwegend met witte (mannelijke) klasgenoten zijn opgetrokken. Sandro, Ramon en

Kevin geven daarover aan dat er weinig jongens op hun opleiding zaten (met een andere etniciteit).

Ehm, het waren voornamelijk vrouwen. We hadden wat kleur in de klas, maar het was niet heel veel. Ja.. vier vijf studenten, en daarvan was ik er één (Ramon).

De verklaring van Imro komt deels overeen met dat van de andere drie en deels geeft hij een andere verklaring:

Ook nu nog met name jongens. Want je bent toch in de minderheid op de opleiding dus je trekt naar elkaar toe van 'hé wij zijn jongens' eh heb ik nu nog een groepje met vier andere mannen waar ik nog wel eens iets mee ga drinken of uiteten gaan of iets doen. Dus dat is wel leuk.

[...]

Even kijken, het zijn allemaal Nederlanders. Ja het zijn allemaal Nederlandse jongens. Haha.

[...]

De verbinding die ik heb gevoeld in de opleiding met jongens van een andere komaf is eigenlijk minder dan met jongens van Nederlandse komaf. Dus dat is eigenlijk wel opvallend nu je dat zegt. Dat valt me eigenlijk nu pas op. Waar het aan ligt weet ik niet. Misschien dat het toch te maken heeft met een verschil van bepaalde normen en waarden die je hebt waarvan binnen de opleiding wel ruimte is voor andere normen en waarden, maar waarbij de Nederlandse normen en waarden toch wel de boventoon hebben (Imro).

Bij Lebo, Amresh, Jailson, Hanan en Rivelhino is er sprake van een meer gemêleerde groep waar zij vanaf het begin van de opleiding mee zijn opgetrokken. De diversiteit van de studiegroep nam naarmate de studie vorderde bij Lebo en Hanan echter af. In het geval van Lebo, omdat de twee klasgenoten met een andere etniciteit dan Nederlands in het eerste en tweede jaar afhaakten. Lebo bleef in zijn club over met drie mannelijke medestudenten zonder migratieachtergrond. Met zijn vieren hebben zij de opleiding afgemaakt. Hanan startte zijn opleiding in een club met drie meisjes en twee andere jongens. Uiteindelijk hebben de jongens in zijn studiegroep en de enige andere jongen op de opleiding hun studie niet afgemaakt en is hij de enige.

Nou we hadden twee jongens, nee drie jongens.. en de rest waren allemaal meisjes van buitenlandse afkomst. Dus je ziet ook, ja want ik zie op school dat er veel meer buitenlandse

meisjes zijn dan jongens. Echt veel meer. En die twee jongens zijn ook afgehaakt. Dus ik was de enige.. (Hanan).

Met de meisjes, die alle drie een migratieachtergrond hebben, is hij nog steeds vrienden. Het klikte aan het begin van hun opleiding en samen hebben ze alles doorlopen. Opvallend is dat Hanan als enige van de respondenten uit zichzelf begint over de diversiteit in zijn klas en de indeling van de klas naar aanleiding van die diversiteit.

Ehm nouja ik kwam dus binnen, ik kende helemaal niemand van mijn klas en dus was ik... de eerste week had ik gemist. En je had al groepjes bijvoorbeeld. Ik was nog een beetje aan het rondkijken. Ja heel grappig ook, want je had dus een groepje.. nee naja, je had een Nederlandse groep en een buitenlandse groep en die zaten ineens.. ik weet niet eens of dat bewust was of niet. Maar ja, ik ga natuurlijk dan [naar het buitenlandse groepje].. en naja het gebeurde heel snel en het klikte met een aantal studenten en gelukkig mocht ik ook met hun in een projectgroepje zitten. En vanaf dat moment hebben wij eigenlijk die studie helemaal samen afgerond (Hanan).

Bij de overige respondenten is het iets waar, net als bij hun zelfbenoeming, specifiek naar gevraagd moet worden. In het geval van Imro wordt duidelijk dat hij zich door de vraag voor het eerst realiseert wat de etnische samenstelling van zijn studievriendengroep is. Negatieve ervaringen met medestudenten worden nauwelijks benoemd. Fahd is de uitzondering die meer contact had willen hebben met medestudenten en peers. Jailson en Hanan benoemen daarnaast als enige nog een verschil tussen studenten met een migratieachtergrond en diegene zonder. Zij uiten daarin beiden hun voorkeur voor meer diversiteit in de groep, omdat daar soepeler omgegaan wordt met afspraken.

Misschien helpt het ook als je in een groep, waar je eh, niet flexibel is, wat divers is. Misschien.. ik heb ook een groep gehad waar ik met alleen Nederlandse studenten zat en dan is het 'Jij doet dit, jij doet zo' en dat is dan echt, als je dan een zin te kort hebt dan is het heel erg en als je vijf minuten te laat bent dat is heel erg. En ik merkte in die andere groep, zo van 'Ja vandaag kan ik niet, maar kunnen het morgen doen. En dan was het van 'Oké is niet erg, is niet erg' of van 'Kom wanneer je kan' (Jailson).

Dat medestudenten een belangrijke rol spelen bij het studiesucces wordt door Hanan opgemerkt door te benoemen wat er in zijn ogen bij andere studenten is gebeurd, waardoor zij de opleiding niet hebben kunnen afronden.

Misschien spreek ik voor anderen, maar dat ze een beetje terughoudend waren en niet echt verbinding zochten met de klasgenoten. En dan zie je dat ze afhaken. En zoals het theorie examen dat doe je voor jezelf. Dat leer je en dan ga je de toets maken. Maar in de groep samenwerken, dan moet je het samen doen en dan zie je bij projectbijeenkomsten dat ze niet komen en dan wordt het lastig (Hanan).

4.1.5 Conclusie

In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op deelvraag 1) *wat zijn de kenmerken van de studieloopbaan van de doorsnee jongens met een migratieachtergrond aan Hogeschool Rotterdam? Speelt binding (met docenten en medestudenten) daarin een belangrijke rol?* Daarvoor is gekeken naar de kenmerken van de respondenten, naar de studieloopbaan van de respondenten en zijn de relaties die de respondenten met docenten en medestudenten zijn aangegaan in kaart gebracht.

De respondenten identificeren zich niet direct met hun etniciteit. Zij zijn zich bewust van hun migratieachtergrond en worden er in hun dagelijkse bestaan mee geconfronteerd, maar het is niet hetgeen wat zij zelf in eerste instantie benoemen. De meerderheid ziet zichzelf als Rotterdammer. De respondenten herkennen zich ook niet direct als ‘succesvol’. Zij hebben met die term in veel gevallen moeite. Op één enkele respondent na vinden zij zichzelf geslaagd, maar bestempelen zij zichzelf niet als succesvol. Alle respondenten zijn daarnaast ambitieus en zijn zich van plan verder te ontwikkelen op zowel zakelijk als persoonlijk vlak.

Voor de kenmerken van de studieloopbaan van de respondenten is om te beginnen gekeken naar het voortraject dat zij hebben gelopen. De helft van de respondenten is ingestroomd met een mbo diploma. Zij behoren met hun nominale afstuderen tot de in verhouding kleine groep mbo’ers die daarin slaagt op het hbo. Bij studenten die in het hbo instromen met een mbo diploma zou namelijk sprake zijn van aansluitingsproblematiek. Ouders kunnen een belangrijke rol spelen in het begeleiden bij die overgang door morele, intellectuele en faciliterende ondersteuning. Ouders die eenzelfde traject hebben doorlopen

kunnen de studenten daarnaast, vanwege hun ervaring, adviseren. De ondersteuning van ouders hangt volgens verschillende studies samen met de sociaaleconomische status van de gezinnen van de respondenten. In een laag sociaaleconomisch milieu is er sprake van minder ondersteuning. De lage sociaaleconomische status van vier van de respondenten, die zijn ingestroomd met een mbo diploma, heeft hen in tegenstelling tot de verwachtingen niet belemmerd af te studeren. Zij waren zodanig zelfstandig dat ze minder ondersteuning nodig hadden en kregen voornamelijk op moreel en faciliterend vlak volgens eigen zeggen voldoende ondersteuning. Als tweede hebben de respondenten ontkracht dat het meer theoriegerichte onderwijs van het hbo, als onderdeel van de aansluitingsproblematiek, van invloed is geweest op hun slagen.

Het diplomapercentage van mannelijke studenten met een migratieachtergrond die instromen met een havo diploma ligt lager dan de mannelijke studenten met een migratieachtergrond die instromen met een mbo diploma. (Onderwijs)onderzoeken richten zich echter niet op deze groep havo instromers. Een niet onderzochte verklaring die daarvoor gegeven kan worden, is omdat instromende havisten het over het algemeen genomen beter doen dan mbo'ers in het hoger onderwijs. De respondenten die zijn ingestroomd met een havo diploma zijn ook de uitzondering op de regel, omdat zij tot het kleine percentage mannelijke studenten met een migratieachtergrond behoren die binnen vijf jaar afstudeert. De ervaringen van de respondenten die zijn ingestroomd met een havodiploma kunnen in mindere mate afgezet worden tegen een (theoretisch) kader, omdat (onderwijs)onderzoek zich niet richt op deze groep.

Een tweede verklaring die wordt gegeven waarom studenten die instromen met een mbo diploma niet afstuderen, is het feit dat zij zich niet thuis voelen in (weer) een nieuwe onderwijssetting. Door hun opleidingen te stapelen, moeten zij zich namelijk steeds opnieuw aanpassen. Het 'niet thuis voelen' is ook een verklaring voor het feit dat het mannelijke studenten met een migratieachtergrond (zowel mbo als havo) niet lukt om af te studeren aan hogescholen. Het aangaan van blijvende, positieve en interpersoonlijke relaties is van belang om een gevoel van erbij horen te ervaren volgens Baumeister en Leary (1995). Om dat te bepalen voor alle respondenten binnen dit onderzoek is gekeken naar de relaties die zij zijn aangegaan met docenten en medestudenten.

Medestudenten hebben in de studieloopbaan van de respondenten een belangrijke, misschien wel cruciale, rol gespeeld. Op één respondent na hebben zij met een groepje medestudenten de opleiding doorlopen. Zij hielden elkaar daarin scherp en ondersteunden elkaar waar nodig. Over de docenten laten de respondenten zich veel minder positief uit. Een enkele docent heeft de respondenten geholpen, maar veelal overheerst het verhaal van desinteresse van de docenten.

Het contact met medestudenten lijkt daarom, in het geval van deze respondenten, meer van belang te zijn dan binding met docenten. De uitzondering in het verhaal heeft echter met zowel docenten als medestudenten weinig binding ervaren en alsnog zijn opleiding afgerond. Wellicht heeft het feit dat zijn broer dezelfde opleiding heeft gevolgd, bijgedragen aan zijn studiesucces.

4.2 De (sociale) context van de respondenten

In deze paragraaf wordt de context van de respondenten zoveel mogelijk bepaald. Om die context in kaart te brengen wordt om te beginnen gekeken naar de sociaaleconomische status van de respondenten. In paragraaf 4.1.2 is van een aantal respondenten hun sociaaleconomische status al aan bod gekomen. In paragraaf 4.2.1 zal de sociaaleconomische status van de respondenten, waar mogelijk, meer uitgebreid besproken worden. In de interviews is in sommige gevallen meer aan de orde gekomen hoe de respondenten zijn gesocialiseerd. In andere gevallen was dit minder duidelijk en heeft de onderzoeker op basis van de gegevens die wel aan bod zijn gekomen bepaald of er sprake is van een laag, midden of hoog sociaaleconomisch milieu. Deze gegevens zijn in tabel 4.2 verwerkt.

Na de sociaaleconomische status en de mate van ondersteuning die de respondenten hebben ervaren binnen hun (gezins)milieu, wordt in paragraaf 4.2.2 de invloed van een eventuele partner bepaald. Het hebben van een partner gedurende (een deel van) de opleiding en het opleidingsniveau van de eventuele partner zijn ook in tabel 4.2 opgenomen.

Vervolgens wordt gekeken naar de vriendengroep(en) van de respondenten. In de vorige paragraaf is zichtbaar geworden dat, op één respondent na, alle respondenten vriendschappen hebben gesloten met hun medestudenten/ klasgenoten. Deze studievriendengroep blijkt in de meeste gevallen niet de enige club te zijn waar zij onderdeel van uitmaken. In paragraaf 4.2.3

wordt daarom gekeken naar de samenstelling van de vriendengroep en wat voor relaties de respondenten met hun vrienden hebben.

Tot slot wordt in paragraaf 4.2.4 kort ingegaan op de normen en waarden van de respondent. De ondersteuning binnen de sociaaleconomische milieus van de respondenten, de partner, de vriendengroep en de normen en waarden die voor hen belangrijk zijn, hebben alle vier een rol bij de mate van inspiratie door voorbeelden. In paragraaf 4.3 worden de voorbeeldfiguren van de respondenten en hoe zij daarmee in aanraking zijn gekomen behandeld. Om die reden wordt deelvraag 2: *Hebben doorsnee jongens zich door voorbeelden laten inspireren?* samen met deelvraag 3 in paragraaf 4.3.3 beantwoord.

Tabel 4.2 Sociaaleconomische status respondenten en eventuele partner

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Sociaaleconomische status	Partner + opleidingsniveau
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	Hoog: universitair geschoolde ouders, 2 kinderen	Ja, wo
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	<i>Onbekend</i>	Ja, wo
3. Fahd	35	Marokkaans	Laag: laagopgeleide ouders, gezin met 11 kinderen	Ja, mbo
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Midden: gescheiden ouders met eigen onderneming, niet academisch geschoold	Nee
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Midden: ouders uit laag SES, opgeklommen, vader eigen onderneming	Ja, wo
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Laag: laagopgeleide ouders, weinig financiële middelen	Ja, wo
7. Hanan	26	Somalisch	Laag: gescheiden ouders, laagopgeleid, 4 kinderen	Nee
8. Rivelhino	25	Antilliaans	Laag: opleidingsniveau ouders onbekend, weinig financiële en intellectuele ondersteuning	Ja, hbo
9. Kevin	31	Surinaams	Hoog: hoger opgeleide ouders, voldoende financiële middelen	Ja, wo
10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Laag: laagopgeleide ouders, minder financiële middelen, vader met verslaving	Ja, wo

4.2.1 Ondersteuning?

De sociaaleconomische status wordt gezien als een belangrijke voorspeller of leerlingen/studenten worden gesteund tijdens hun studieloopbaan. In een hoog sociaaleconomisch milieu zijn ouders meer betrokken bij de keuzes die hun kinderen moeten maken, zijn de materiële omstandigheden voldoende, bezitten de ouders kennis en vaardigheden die hun kinderen kunnen gebruiken tijdens hun studie en hebben zij een sociaal netwerk waar gebruik van gemaakt kan worden voor bijvoorbeeld het vinden van een stageplek. In een laag sociaaleconomisch milieu is hier in mindere mate sprake van.

Zoals gezegd is in een aantal van de gesprekken meer naar voren gekomen hoe de sociaaleconomische status van de respondenten eruitziet. Bij de respondenten waarbij dit minder aan bod is gekomen, heeft de onderzoeker op basis van gegevens die wel bekend zijn bepaald uit welk milieu de respondenten komen.

Tabel 4.2 laat zien dat Lebo en Kevin zijn opgegroeid in een hoog sociaaleconomisch milieu. Eerder is benoemd dat bij hen de financiële middelen aanwezig waren en dat zij moreel en intellectueel zijn ondersteund door hun ouder(s). In het geval van Lebo is hij de enige binnen zijn gezin zonder universitaire opleiding. Hij heeft de ambitie in de toekomst alsnog een wo studie af te ronden.

Kijk, mijn zusje heeft ook, ja toch wel aan de universiteit gestudeerd. Nu ben ik de enige die.. Het is niet dat het een rol speelt ofzo thuis, maar.. ik heb wel plannen nog een andere studie te doen. En dan, ja.. ik weet nog niet wat.. het lijkt me wel wat. Andere uitdaging ook.. Ik ben denk ik ook meer.. toch wel theoretisch (Lebo).

De sociaaleconomische status van Ramon en Amresh zit in het midden. Zij hebben beiden ouders met een eigen onderneming die voor hun kinderen een betere omgeving hebben weten te creëren dan dat zij zelf hebben gehad. De ouders hebben zich verder ontwikkeld en zijn hun eigen sociaaleconomische milieu ontstegen. Enerzijds werkt dat motiverend, anderzijds ervaren zij een lichte druk om het ‘goed’ te doen.

Ik denk dat het vanuit mijn ouders is dat ik dit heb bereikt. Mijn ouders zijn uit Suriname gekomen. Mijn moeder op haar 14^e en die vertellen weleens dat het vroeger zo was en dat ze het niet heel breed hadden. Mijn vader heeft zich toch wel, voor zijn doen, heel erg goed ontwikkeld. En dat is voor mij wel een motivatie. Als mijn ouders dat hebben bereikt, dan

moet ik minimaal twee keer zoveel. Want ik had al een betere startpositie en dat hebben mijn ouders ook altijd zo wel meegegeven en hardop geroepen. En aan de ene kant is dat een druk die je voelt en het motiveert (Amresh).

Ramon en Amresh hebben voldoende financiële ondersteuning gehad en ook op moreel vlak was er veel stimulans. Op het gebied van kennis en vaardigheden was de ondersteuning minder aanwezig. Of hun ouders die ondersteuning daadwerkelijk niet konden geven, wordt niet duidelijk. De respondenten zeggen hierover namelijk allebei dat zij minder intellectuele steun nodig hebben gehad, omdat het hen wel lukte.

Ja ik vond het echt heel makkelijk dus ik had niet echt steun nodig.. Mijn ouders stonden er wel voor open en ze steunden me wel. Maar ze lieten me vooral gaan, want ze zagen ook wel dat het me zonder problemen lukte. Ik kreeg meer emotionele steun, want ze zijn geen academici. Dus eh, wel ondernemers. Ze weten wel heel veel over het vak. Dus over verkoop en handel. En dat soort dingen. Daar kan je heel veel uit putten (Ramon).

Fahd, Jailson, Hanan, Rivelhino en Imro zijn hun opleiding aan Hogeschool Rotterdam gestart met een lage sociaaleconomische status. Toch geven zij alle vijf aan zich gesteund te hebben gevoeld door hun familie. De respondenten werden emotioneel ondersteund en waar mogelijk probeerden ouders en andere familie- of gezinsleden op alle mogelijke manieren te helpen. In het geval van Fahd hielp zijn (schoon)familie mee als hij op school zat en zijn vrouw moest werken door op hun dochtertje te passen. Imro geeft aan dat, hoewel zijn thuissituatie niet ideaal was, hij wel de mogelijkheid had zolang als hij wilde thuis te blijven wonen. Halverwege zijn studie is hij gaan samenwonen met zijn vriendin. De mogelijkheid om in hun ouderlijk huis te blijven wonen, hebben Jailson, Hanan en Rivelhino ook gehad. Deze laatste is net als Imro eerder dan dat hij is afgestudeerd met zijn vriendin gaan samenwonen.

Op een gegeven moment ben ik weggegaan thuis. Voor mijn moeder was dat lastig.. dat voelde ik wel. Toch alsof je wegloopt en d'r in de steek laat.. ja. Toen bleef ze met mijn broertjes en zusje (Rivelhino).

Van Sandro is als enige niet duidelijk wat zijn sociaaleconomische achtergrond is. Hij geeft aan dat hij zich door zijn omgeving gesteund heeft voelt. Dit lijkt voornamelijk op moreel

vlak te zijn, maar komt tegelijkertijd niet voldoende naar voren. De onderzoeker heeft daarom te weinig grond om te baseren welke sociaaleconomische achtergrond Sandro heeft.

De samenstelling van de gezinnen van de respondenten is behoorlijk divers. Om een beeld te geven, wordt van een aantal gezinnen de samenstelling benoemd. Kevin is de enige zonder broers en/ of zussen. Fahd heeft er elf. De tien jaar oudere broer van Fahd heeft dezelfde opleiding afgerond, waardoor Fahd zich door hem gesteund voelde en hij bij hem terecht kon. Ramon is de enige zoon van zijn vader en moeder samen, maar hij heeft een aantal halfbroers en -zussen van zijn vaders kant. Deze broers en zussen zijn allemaal op hun eigen manier ‘geslaagd’, vindt Ramon. Ze hebben of een studie afgerond, of hebben een succesvolle eigen onderneming. De oudere broer van Sandro heeft een goede baan en kan ‘zichzelf behoorlijk onderhouden’, zoals Sandro het noemt. Sandro heeft nog een jongere broer met een verstandelijke beperking. Zijn moeder neemt voornamelijk de zorg van zijn jongere broertje op zich. Het zusje van Lebo heeft een universitaire studie afgerond. Imro heeft een broertje en een jonger zusje die een mbo opleiding doet en misschien nog wel een hbo opleiding gaat doen. Hanan heeft twee oudere broers die zich in een licht crimineel circuit begeven. Zijn jongere broertje is daarentegen, net als Hanan, een hbo opleiding aan het doen en voetbalt op hoog niveau.

Door de diversiteit in de samenstelling van de gezinnen lijkt er geen relatie te zijn met de successen van de respondenten. In sommige gevallen zijn oudere broers en/ of zussen voorgegaan met het afronden van een opleiding, in andere gevallen zijn zij de eerste of de enige. Omdat een aantal respondenten aangeeft dat hun broer(s) en/of zus(sen) een voorbeeldfunctie hebben gehad, wordt dit verder in paragraaf 4.3.1 besproken. Een aantal respondenten geeft aan dat zij een voorbeeldfunctie hebben gehad door hun jongere broer of zus te inspireren ook te gaan studeren. Daar wordt in paragraaf 4.4.2 op ingegaan.

4.2.2 Partner

In tabel 4.2 wordt zichtbaar dat zes van de respondenten een vriendin hebben met een wo opleiding. Rivelhino heeft een vriendin met een hbo opleiding, Fahd een vrouw die mbo geschoold is. De overige twee hebben geen relatie.

Bij de respondenten met een hbo of wo opgeleide vriendin komt naar voren dat zij een belangrijke rol hebben gespeeld. De partners van de respondenten worden genoemd als een

enorme steun die hen in enkele gevallen echt door de studie hebben gesleept. Dit was door ze te stimuleren door te gaan.

Mijn vriendin heeft me echt geholpen in die tijd.. ook als ik weer andere dingen, met vrienden op stap ofzo.. nee dan was zij wel ja, degene die me erbij hield (Kevin).

Anderzijds hebben de partners van de respondenten inhoudelijk naar opdrachten gekeken. Meerdere malen wordt genoemd dat zij voornamelijk met onderzoeksgerichte opdrachten konden helpen en meedenken.

Mijn vriendin heeft daar wel een belangrijke rol in gespeeld. Zij deed toen haar master aan de UvA. En die steunde me wel daarin van hoe ik dingen op papier moest zetten. Dus met name in het afstuderen was zij daar wel een steunpilaar in. Ja ook hoe mijn onderzoek was opgebouwd (Sandro).

De etnische achtergrond van de partners van de respondenten is niet in alle gevallen bekend. Bij Lebo heeft de vriendin een Surinaamse moeder en een Nederlandse vader. Jailson heeft een vriendin met een Indonesische vader en een Nederlandse moeder. Rivelhino heeft een Nederlandse vriendin. De ouders van Imro zijn vriendin komen uit Vietnam.

Ze is van Vietnamese afkomst. Haar ouders zijn bootvluchtelingen uit Vietnam. En zij is hier gewoon geboren. Ze doet ook karate, we kennen elkaar al vanaf dat we zeven jaar oud zijn. Mijn vriendin komt ook uit een lager sociaaleconomische achtergrond. Ja. Oorlogsvluchtelingen, niet opgeleid, niet eh.. economische gesteldheid. Al mijn vrienden hebben het goed hoor en de ouders van mijn vriendin ook, maar ze zijn niet rijk. En dat ook bij mijn vrienden ook wel. We komen eigenlijk uit gelijkgestemde omstandigheden (Imro).

In de andere gevallen is niet aan bod gekomen wat de etnische achtergrond van de partners is.

4.2.3 Vrienden

De vriendengroepen van de respondenten zijn op drie na zeer gemêleerd. Bij de drie groepen waar dit niet het geval of onbekend is, bestaat bij Imro de vriendengroep, op zijn vriendin na, voornamelijk uit witte Nederlanders. Van de vijf naaste vrienden van Amresh is er één wit

Nederlands en zijn het voor de rest Hindoestaanse Nederlanders. Van Fahd is de achtergrond van zijn vrienden niet bekend en zegt hij hierover: ‘Ja... ja met hun had ik het niet vaak over school. Sommigen werken. Ik heb niet echt dat ze naar school gaan’.

De vriendengroepen lijken op basis van de gesprekken onderverdeeld te kunnen worden in twee soorten. Aan de ene kant is er de vriendengroep waar mensen in zitten met eenzelfde mentaliteit als de respondenten. Het zijn vrienden die goede banen hebben, hoogopgeleid zijn of zelfstandigen die successen hebben geboekt met eigen ondernemingen. Ze delen eenzelfde levensvisie en zijn ambitieus.

Ja ik heb verschillende vrienden, maar de meesten zijn wel hoogopgeleid. Ehm hebben ook wel een beetje dezelfde levensvisie. Maar ook wel hard werken en geld verdienen (Kevin).

Bij Lebo, Ramon, Jailson, Hanan, Kevin, Imro en deels bij Sandro is er sprake van vrienden met eenzelfde levensvisie. De gedeeltelijk zelfde visie bij Sandro heeft te maken met zijn beste vrienden die het naar eigen zeggen ‘redelijk’ doen. Zij zijn gestart met een opleiding, hebben deze niet afgemaakt en zijn ‘oké’ terecht gekomen.

Het andere soort vriendengroep dat uit de interviews naar voren komt is waar de vrienden het minder doen. Bij de overgebleven respondenten bestaan de vrienden uit mannen die minder successen hebben behaald. De vrienden doen niet veel en de respondent is in die groep degene die zijn vrienden verder probeert te brengen. De rol die Amresh, Rivelhino en deels Sandro hebben binnen hun vriendengroep heeft een meer inspirerend, motiverend karakter.

Ik heb wel het gevoel dat als ik bij mijn vrienden ben en ja, zij zijn toch in een bepaalde levensstijl blijven hangen en die kijken wel op naar je van: ‘die heeft echt iets bereikt’. Ja, ik heb uhm, even kijken, zelfs vrienden die na het mbo zijn gestopt en nu in de uitkering zitten en die moet je dan motiveren om te gaan solliciteren en doen. Die kijken wel naar je op. Vroeger deed ik dan heel vaak voor hun, je moet je verzekering afsluiten, en dat moet je zo en zo doen, maar nu heb ik daar gewoon geen tijd voor en dan merk je dat ze daar in achterblijven. Dus, ja. Ja, als ik iets tegenkom op LinkedIn ofzo, dan probeer ik ze te motiveren die stap te maken en niet in de uitkering te zitten. Dan stuur ik het dus door naar hun, maar ik heb ook zoiets van dat het uit hunzelf moet komen (Amresh).

Niet alleen de respondenten inspireren hun vrienden. Het komt veelvuldig voor dat de respondenten zelf door vrienden, met een gelijke levensvisie, gemotiveerd zijn.

Jongens die ook al hbo en universitair geschoold zijn. En ik was toen als jonkie, ik keek erg op tegen mijn vrienden. Dat heeft mij misschien ook een motivatie gegeven om door te studeren (Imro).

Waar de respondenten zich hebben laten inspireren door vrienden en soms zelf de inspirerende rol op zich hebben genomen is het op zich nemen van die rol in een enkel geval niet voor de respondenten weggelegd.

Nou ik heb eentje die, ehm dat was een jongen die inderdaad bij de onderklasse hoorde en die had ook psychische problemen, een Joegoslavische jongen. Maar daarna werd hij helemaal gek.. hij leefde van een uitkering in een huis met heel veel dieren. Echte dieren, honden slangen katten en dan zat hij.. Ja en ik was een tijdje ook raadslid van de VVD en dat weet hij van mij en toen ging hij in de aanval van ja ik ben een vreselijk mens omdat ik zijn uitkering zou afpakken.. en.. ja dat ik geen hart heb voor hem en anderen en toen zijn we uit elkaar gegroeid (Ramon).

Waar het denken en de levensvisie met vrienden gaat botsen, kan dit in enkele gevallen het einde betekenen van een vriendschap. De vrienden zijn samen opgegroeid en hebben tot op zekere hoogte hetzelfde in het leven gestaan. De ene ontwikkelt zich de ene kant op, de andere de andere kant op of blijft stilstaan. Uiteindelijk komen ze erachter dat ze niet meer bij elkaar passen of dat ze zich juist dezelfde kant op aan het ontwikkelen zijn.

Ja, dat is mooi met die maten van mij.. kindjes, huisje, baantje.. Terwijl vroeger.. nou ik denk dat er weinig dit hadden verwacht bij ons joh. We zijn toch wel, ja mannetjes toch. Hangen, blowen, drinken, vrouwen.. Dus nu.. Kijk, bijna iedereen heeft de universiteit of hbo.. en zelfs die boys die hun hbo niet hebben afgerond, ja, die zitten toch wel op een lekkere plek nu. Serieuze boys.. haha (Lebo).

In tabel 4.3 staan de samenstelling van de vriendengroep en het soort relatie dat de respondenten met hun vrienden is aangegaan schematisch weergegeven.

Tabel 4.3 Samenstelling van vriendengroep

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Vrienden	Relatie respondent
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	Diverse etnische achtergronden	Gedeelde visie
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	Diversiteit in etnische achtergrond én beste vrienden Kaapverdiaans	Gedeelde visie/ inspirator
3. Fahd	35	Marokkaans	<i>Onbekend</i>	-
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Diverse etnische achtergronden	Gedeelde visie
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Hindoestaans- Surinaams en 1 witte Nederlander	Inspirator
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Diverse etnische achtergronden	Gedeelde visie
7. Hanan	26	Somalisch	Diverse etnische achtergronden	Gedeelde visie
8. Rivelhino	25	Antilliaans	Diversiteit in etnische achtergrond én beste vrienden Antilliaans	Inspirator
9. Kevin	31	Surinaams	Diverse etnische achtergronden	Gedeelde visie
10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Overwegend wit Nederlandse achtergrond	Gedeelde visie

4.2.4 Normen en waarden

Religie als factor die van invloed kan zijn op studiesucces is niet meegenomen in het theoretisch kader. Tijdens de interviews kwam, bij vragen die zich richten op normen en waarden, naar boven dat religie voor sommige respondenten als kader heeft gewerkt. Enerzijds heeft het sommige respondenten (of hun ouders) gevormd en worden de kaders van een religie nagestreefd. Anderzijds hebben andere respondenten (of hun ouders) zich afgezet tegen het normerende karakter van religie. Hier worden twee voorbeelden besproken.

Om te beginnen is voor Imro vrijheid een zeer belangrijke waarde geworden, die hij zelf verklaart door de strijd die zijn ouders hebben moeten leveren om samen te kunnen zijn. Zijn moeder is Nederlands en opgegroeid in een katholiek gezin. Zijn vader is Hindoestaans-

Surinaams en moslim. Zijn familie accepteerde niet dat zijn vader met een blanke vrouw thuiskwam. Daarnaast heeft Imro op zowel een christelijke basis- als middelbare school gezeten.

Ook word je daar volgestampt met Bijbelse normen en waarden. Wat ook misschien positieve dingen heeft gebracht in mijn socialisatie is ehm.. ik ben totaal niet praktiserend, maar het heeft er misschien wel toe bijgedragen. Dus als je het hebt over mijn ouderlijke situatie en hoe ze mij hebben gevormd met normen en waarden zijn er eigenlijk van alle, zowel de misschien moslim normen en waarden als de katholieke normen en waarden en de normen en waarden die ik op school heb geleerd. Ehm, een mengelmoes daarvan.. in de vrijheid die ik heb gekregen (Imro).

Waar de normen en waarden die zijn ouders hebben meegekregen op bepaalde vlakken wellicht botsten, krijgt Imro de ruimte om zijn eigen normen en waarden te kiezen.

Naja dat is toch iets waardoor ik gevormd ben om door te gaan in het leven. Het klinkt een beetje gek. En niet zozeer om iets te behalen of een groter doel, maar meer om mijn leven te leiden zoals ik dat wil. Dus misschien raakt dat de waarde van vrijheid heel erg. En om vrijheid te kunnen verkrijgen: doorzetten (Imro).

De vrijheid die Imro voelt, is bij Hanan juist in het geding. De ouders van Hanan komen uit Somalie en zijn in 1990 samen met zijn twee oudere broers gevlucht door de burgeroorlog. Zij zijn in Tilburg gaan wonen, waar Hanan en zijn jongere broertje zijn geboren. Na de scheiding van zijn ouders is Hanan met zijn moeder en drie broers naar Rotterdam verhuisd. De ouders van Hanan zijn erg gelovig en praktiserende moslims. Toen Hanan erachter kwam dat hij homoseksueel is, heeft hij zich lange tijd opgesloten en daardoor 'sociale vaardigheden gemist'. Hij durft nu nog steeds niet aan zijn ouders te vertellen dat hij op mannen valt.

En wat ik daarna had ook nog is van ehm, ja mijn moeder gaf dus die druk. Zo van 'jij bent de enige die naar school gaat.' En dan dacht ik van.. mijn broers doen bijvoorbeeld ook andere dingen waar zij niet tevreden over is. En ik dacht, als ze dan ook nog weet dat ik homo ben, dat zou ze héél erg vinden. Kijk het is niet van, misschien, iets wat zou moeten, maar ik weet hoe zij daarnaar kijkt en ik weet dat ze het toch niet gaat begrijpen en dan is het helemaal gefaald. Dus dan zou het nog erger worden (Hanan).

Hanan voelt niet de vrijheid om volledig te zijn wie hij is. De enorme kloof door botsende waarden en de mismatch van waarden die in paragraaf 2.1.2 zijn benoemd, worden in het geval van Hanan zichtbaar. Buiten zijn gezin om kan Hanan volledig zijn wie hij is en weten mensen van zijn geaardheid af. Binnen zijn gezin is dit niet het geval en draagt hij het als geheim met zich mee.

4.3 Inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren van de respondenten

In de paragrafen 4.1 en 4.2 zijn zijdelings een aantal voorbeelden aan bod gekomen door wie de respondenten geïnspireerd zijn geraakt. In deze paragraaf wordt dit verder behandeld door om te beginnen te kijken naar inspiratie in de familiale kring. Vervolgens worden specifieke voorbeeldfiguren door wie de respondenten zich hebben laten inspireren besproken in paragraaf 4.3.2. Met deze resultaten zal een antwoord gegeven worden op deelvraag 3: *Door welke voorbeelden hebben mannelijke studenten met een migratieachtergrond zich laten inspireren en hoe zijn ze daarmee in aanraking gekomen?*

4.3.1 Familie als inspiratie

Familie blijkt voor alle respondenten een drijfveer te zijn om verder te komen. De manier van inspireren is bij de respondenten verschillend. We hebben bijvoorbeeld kunnen zien dat Fahd voor zijn dochter een beter leven wil. Dit heeft hem gedreven om een hbo opleiding te gaan volgen, waarbij hij geïnspireerd is geraakt door zijn broer. Lebo, Amresh, Jailson, Hanan, Rivelhino, Kevin en Imro hebben bewondering voor wat hun ouders hebben bereikt gezien de situatie waar hun ouders in zijn opgegroeid. De respondenten beseffen dat zij het vaak beter hebben dan hun ouders het hadden en zijn daarom gedreven om nog verder te komen.

Ik ben ook de eerste in mijn hele familie die hoger opgeleid is en ik denk dat.. als ik daar op terug kijk, de kansen die ik heb gekregen en heb benut in mijn ontwikkeling en mijn opleiding, dan heeft het.. dan kan ik misschien over mezelf zeggen dat ik succesvol ben (Rivelhino).

We hebben in paragraaf 4.1.2 kunnen zien dat dit enerzijds een motivatie is geweest en anderzijds voor druk heeft gezorgd. Met Fahd als uitzondering, komt bij de andere

respondenten in meer of mindere mate naar voren dat erkenning van hun ouders krijgen belangrijk voor hen is.

Ik doe het niet voor mijn ouders. Maar als je iets gedaan hebt dan is het toch fijn dat ze trots zijn. Kijk, ik heb van mijn vader nog nooit gehoord ‘Jongen, goed gedaan’.. Toen bij mijn diploma uitreiking mijn vriendin begon met ‘Je vader is wel blij volgens mij’ en hij me later een knuffel gaf.. Ja daar doe je het dan toch wel voor (Kevin).

Bij Jailson en Hanan wordt duidelijk dat negatieve voorbeelden ook inspirerend kunnen werken in de zin dat die voorbeelden voor extra ‘druk’ hebben gezorgd. De oudere broers van beide respondenten zijn een andere richting op gegaan dan hun ouders hadden gehoopt. De hoop van hun ouders is daardoor op Jailson en Hanan gevestigd. Dit heeft voor extra stimulans gezorgd bij beide respondenten om wel te presteren op school.

Ondanks dat de respondenten, op Fahd na, binnen hun familiale kring geen expliciete voorbeeldfiguren zien, hebben zij bewondering en respect voor de wijze waarop hun ouders zich hebben ontwikkeld binnen hun beperkte mogelijkheden.

4.3.2 Voorbeeldfiguren

Zoals in de interviewleidraad te zien, is er expliciet gevraagd naar de inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren van de respondenten. De studie van Terwijn (2008) naar rolmodellen bij Amerikaanse en Nederlandse studenten toonde aan dat het voor Nederlandse studenten in eerste instantie ingewikkeld is om rolmodellen aan wie zij zich ‘op hebben getrokken’ te benoemen. Voor de meerderheid van de respondenten in dit onderzoek blijkt dit in eerste instantie ook ingewikkeld. Op twee respondenten na beantwoorden zij de vraag naar voorbeeldfiguren met ‘nee’ om vervolgens te vragen wat er precies mee bedoeld wordt: ‘Nee.. Bedoel je mensen in mijn omgeving?’ (Sandro) Imro en Rivelhino kunnen als enige direct een voorbeeldfiguur noemen. In tweede instantie komen een aantal respondenten alsnog op een voorbeeldfiguur.

Ja ik weet niet of je James Baldwin kent? Het is een Amerikaanse schrijver. Ja het is, hij, hoe hij emotie beschrijft dat raakt mij heel erg. Ik heb quotes enzo van hem. Altijd. Boeken.

[...] Ja ik weet niet. Ik ben ergens toevallig.. heb ik een boek van hem gelezen en toen dacht ik.. wow dit is echt mooi. Het is net als je emoties hebt en je weet niet hoe je dat moet omschrijven. Dat schrijft hij zo makkelijk. En dat is echt mooi (Hanan).

Bij Lebo, Amresh en Kevin is er ook in tweede instantie geen voorbeeldfiguur. Zij kunnen niet op iemand komen of zijn van mening dat ze zich niet hebben opgetrokken aan een voorbeeldfiguur.

De reden waarom de overige respondenten bepaalde voorbeeldfiguren als voorbeeldfiguur zien, is verschillend. Enerzijds worden figuren genoemd die verder van de respondenten af staan en die iets belichamen wat de respondenten belangrijk vinden. Dit is het geval bij Ramon en Hanan. Bij Hanan komt naar voren dat het uiten van emoties iets is waar hij zelf mee worstelt. Het onderzoek van Terwijn (2008) laat zien dat Nederlandse studenten modelleren om hun zwaktes te benoemen. Hanan is daar een voorbeeld van. Hij kiest een voorbeeldfiguur die iets goed kan, waarvan hij zelf vindt dat hij daar minder goed in is. Anderzijds worden figuren genoemd die dichter bij de respondenten staan en die ze op persoonlijk vlak het één en ander hebben bijgebracht. Volgens Hurd, Yancey en Terwijn worden rolmodellen/ voorbeeldfiguren gezocht in de directe omgeving, zijn het vaak figuren van hetzelfde geslacht en etniciteit en zijn het figuren waar ze persoonlijk contact mee hebben. Vier respondenten hebben die figuur gevonden in hun sportleraar.

Ja een leraar. Het zijn eigenlijk twee leraren geweest. Eentje van mijn zevende tot mijn twaalfde, die mij heel veel hebben geïnspireerd. [...] een Surinamer.. Ja het zegt je waarschijnlijk niks en een Antilliaanse meneer [...]. Hij is nog steeds mijn leraar. Daar kijk ik heel er tegenop in de sport, maar ook als persoonlijkheid (Imro).

Hoewel de respondenten die een sportleraar als voorbeeldfiguur opgeven, op verschillende manieren vertellen waarom zij belangrijk zijn geweest, lijken er overeenkomsten te zijn. De sporten die zij beoefen(d)en en de sportleraren zorgden namelijk in alle gevallen voor discipline en structuur.

Ik denk dat het ook een beetje te maken heeft met mijn persoonlijkheid. Over hoe je dingen ziet en oppakt. En dan heb ik het met name over een bepaalde gevoeligheid voor autoriteit en hiërarchische verbanden. Dat heeft er denk ik mee te maken. Dat ik dat als persoon, dat heb, dat het in me zit, of naja dat ik daar gevoelig voor ben. Waardoor ik misschien zo in elkaar zit

dat ik het nodig heb om mij vast te klampen en mensen om vast te houden in het leven en me misschien daarin kan optrekken (Sandro).

In sommige gevallen waar hun eigen vader dit niet (voldoende) kon bieden.

Het heeft er ook wel mee te maken dat ik dat meer bij hem vond of ging zoeken, omdat ik dat van huis uit niet heb meegekregen. Mijn vader is.. is op dusdanige hoogte een voorbeeldfiguur voor mij, omdat hij altijd hard heeft gewerkt en klaar heeft gestaan voor het gezin. Maar niet een rolmodel om.. om hoog opgeleid te zijn. Om filosofisch draagvlak bij te krijgen. Bepaalde waarden of normen te ontwikkelen. Hij [de sportleraar] is dan toch op andere aspecten in het leven een voorbeeld geweest. En is dat nog steeds (Rivelhino).

De sportleraren hebben, op zowel sportgebied als op persoonlijk vlak, aantrekkelijke mogelijkheden laten zien die de respondenten hebben willen nastreven en hebben weten te transformeren naar hun eigen context. In tabel 4.3 zijn de voorbeeldfiguren en de inspiratiebronnen schematisch weergegeven. De inspiratiebronnen van de respondenten lopen zodanig uiteen en worden in de interviews benoemd zonder, in de meeste gevallen, in te gaan op waarom dit hun inspiratiebronnen zijn. De meerderheid van de respondenten valt bij de inspiratiebron terug op de ondersteuning van hun ouders. Dit is in eerdere paragrafen zodanig aan bod gekomen, dat dit hier niet verder wordt besproken.

Tabel 4.4 Voorbeeldfiguur en inspiratiebronnen

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Voorbeeldfiguur	Inspiratiebronnen
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	Nee	Ouders, filosofie
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	Ja, sportleraar	Muziek
3. Fahd	35	Marokkaans	Ja, broer Zelfde studie gedaan	-
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Ja, Andy Warhol en Rudolf Steiner creativiteit en vrijheid	Vrijheid van ondernemerschap (en harde werken) gezien bij ouders
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Nee	Ontwikkeling ouders
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Ja, sportdocent (vo)	-
7. Hanan	26	Somalisch	Ja, James Baldwin Emoties mooi omschrijven	RnB, boeken

8. Rivelhino	25	Antilliaans	Ja, sportleraar Discipline & structuur waar het thuis aan ontbrak	Harde werken ouders, sociaaleconomische status ontstijgen
9. Kevin	31	Surinaams	Nee	Ouders, Vechtsport
10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Ja, twee sportleraren Discipline & doorzettingsvermogen	Reggae, Budo

4.3.3 Conclusie

In de paragrafen 4.2 en 4.3 is gekeken naar voorbeelden die de respondenten hebben geïnspireerd en hoe zij met hun voorbeelden in aanraking zijn gekomen. Naast vragen in de interviewleidraad die zich expliciet richtten op inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren, hebben vragen die zich meer richtten op de (sociale) context van de respondenten geleid tot factoren die inspirerend hebben gewerkt, zonder zich te verenigen in een (ontsloten) voorbeeldfiguur. De sociaaleconomische status is een terugkerende factor die ook in het kijken naar inspiratiebronnen en voorbeeldfiguren een belangrijke plek krijgt. De sociaaleconomische status van de respondenten is bij de meerderheid van de respondenten laag. In de gevallen waar dit niet het geval is, is minimaal één van de ouders wel opgegroeid in een laag sociaaleconomisch milieu. De respondenten kijken met bewondering naar hun ouders om hetgeen zij hebben bereikt. Dit is ondanks dat de meerderheid van de respondenten in lage sociaaleconomische milieus zijn opgegroeid. De situatie van hun ouders was minder dan hun eigen situatie en om die reden zijn ze extra gedreven te slagen in het leven. Die extra stimulans zorgt tegelijkertijd voor druk dat ze moeten presteren.

Een onverwachte uitkomst is dat de meerderheid van de respondenten een partner heeft die hoger opgeleid is. De inspiratie die zij zijn geweest voor de respondenten wordt evenals de inspiratie vanuit vriendengroepen besproken in paragraaf 4.4.1. Voorafgaand aan dit onderzoek was er een idee dat vrienden en medestudenten (peers) een belangrijke rol spelen bij studiesucces. Hier is de rol van een partner bijgekomen, waardoor deze samen worden besproken voor de beantwoording van deelvraag 4.

De vraag naar expliciete voorbeeldfiguren kon in mindere mate door de respondenten beantwoord worden. Drie respondenten hebben geen voorbeeldfiguur weten te benoemen. De voorbeeldfiguren die uiteindelijk door de overige respondenten genoemd worden, zijn onder te verdelen in twee categorieën. Om te beginnen zijn er de voorbeeldfiguren die zich meer op

afstand van de respondenten begeven. Er is in die gevallen geen sprake van een interpersoonlijke relatie met het voorbeeldfiguur. De aantrekkelijke mogelijkheid die deze voorbeeldfiguren laten zien, richt zich op waarden die voor de respondenten belangrijk en in mindere mate in hun eigen leven aanwezig zijn. Het zijn eigenschappen die zij willen nastreven en daarbij richten zij zich voornamelijk op ontwikkelmogelijkheden. In het geval van de respondenten gaat het om hun nog niet voldoende ontwikkelde eigenschappen: het uiten en verwoorden van emoties en het verenigen van vrijheid en creativiteit.

Bij de meerderheid van de respondenten is echter sprake van een voorbeeldfiguur die zich minder op afstand begeeft en waarmee de respondenten een persoonlijke relatie hebben. Dit zijn figuren die iets hebben geraakt bij de respondenten en waar sprake is geweest van (h)erkenning door gelijkenissen in geslacht en in de meeste gevallen etniciteit. Bij één van de respondenten heeft zijn oudere broer dezelfde opleiding afgerond en dat maakt dat hij hem als voorbeeldfiguur bestempelt. Bij de andere respondenten is het opvallend dat de sportleraar heeft opgetreden als voorbeeldfiguur. De sportleraren hebben daarin een aantrekkelijke mogelijkheid laten zien die de respondenten heeft geïnspireerd (dit na te streven). De vraag of doorsnee jongens met een migratieachtergrond aan Hogeschool Rotterdam zich door voorbeelden hebben laten inspireren kan dus met ja beantwoord worden. Welke voorbeelden dat zijn en hoe zij daarmee in aanraking zijn gekomen is van sommige voorbeelden en inspiratie voor de respondenten duidelijker zichtbaar dan andere. Heel expliciet zijn dit namelijk de genoemde voorbeeldfiguren op afstand en meer nabij in de vorm van een broer en sportleraren. Andere drijfveren en inspiratie worden duidelijk door de context van de respondenten te bestuderen en worden niet altijd expliciet door de respondenten zelf benoemd. Drijfveren en inspiratie zijn gevonden in de bewondering voor wat hun ouders hebben bereikt, sport, muziek, bepaalde filosofische ideeën, hoogopgeleide partners, medestudenten en vrienden.

4.4 Inspiratie van leeftijdsgenoten?

De rol van leeftijdsgenoten in het leven van de respondenten is in voorgaande paragrafen aan bod gekomen. Met het kijken naar de relaties die de respondenten zijn aangegaan met medestudenten en door te kijken naar de sociale context van de respondenten, hebben we kunnen zien dat klasgenoten, de partner en vrienden een zodanige rol hebben gespeeld in het

leven van de respondenten dat zij als inspirator en in sommige gevallen als voorbeeldfiguur hebben opgetreden. De rol die de respondenten zelf aannemen in hun omgeving is een ander aspect dat naar voren is gekomen. Tot slot wordt daarom behandeld of de respondenten zelf als voorbeeldfiguur op zouden kunnen treden.

4.4.1 Inspiratie door klasgenoten, partner en vrienden

De *informal social integration*, gebaseerd op het model van Tinto, is samen met de academische integratie noodzakelijk voor studenten om hun studie succesvol te doorlopen. De informele sociale integratie van studenten richt zich op relaties met zowel docenten als medestudenten. Bij de respondenten hebben we kunnen zien dat deze in mindere mate positieve relaties hebben gehad met hun docenten. De medestudenten hebben meer dan de docenten een positieve invloed gehad op de respondenten. De medestudenten hebben (elkaar) geïnspireerd en de respondenten (soms letterlijk) bij de les gehouden.

De partners zijn andere leeftijdsgenoten die de respondenten gedurende (een deel van) hun opleiding hebben gesteund door inhoudelijk te helpen en door de respondenten te stimuleren zich met hun opleiding bezig te houden. Door de respondenten is niet genoemd dat alleen het feit dat hun partners hoogopgeleid zijn hen heeft gedreven dat ook te behalen.

De (etnische) samenstelling van de vriendengroepen van deze respondenten bieden geen inzicht wanneer zij wel of niet ‘succesvol’ zijn. De meerderheid van de respondenten heeft een gemêleerde vriendengroep. De vrienden zijn in twee groepen onder te verdelen. In de eerste vriendengroep is de respondent degene die zijn groep als het ware ‘ontstijgt’ en probeert zijn vrienden te motiveren dit ook te doen. In het tweede soort vriendengroep is sprake van wederzijdse inspiratie tussen de respondent en zijn vrienden. Het grootste gedeelte van de respondenten heeft een vriendengroep zoals de tweede soort.

De inspiratie van leeftijdsgenoten die voor de respondenten belangrijk is gebleken richt zich gezien het voorgaande op ondersteuning, waardoor leeftijdsgenoten hen gezien de relaties niet lieten ontsnappen.

4.4.2 Zelf als voorbeeldfiguur voor leeftijdsgenoten

Uit de verhalen van de respondenten valt op te maken dat zij op bepaalde punten als een inspirator voor hun omgeving optreden. Zij proberen hun vrienden te motiveren en zijn door voor te gaan in het slagen van een hbo opleiding een voorbeeld voor broertjes en/of zusjes. In tabel 4.5 is de inspiratie die zij op dit moment voor hun omgeving zijn weergegeven.

Daarnaast geven alle respondenten aan dat zij een voorbeeldfiguur zouden kunnen zijn voor hun omgeving en voor andere studenten op Hogeschool Rotterdam. Waar de respondenten aangeven dat zij zichzelf niet per se succesvol vinden, maar dat ze gewoon doen wat ze moeten doen, komt ditzelfde gegeven weer naar voren als zij aangeven waarom zij een voorbeeldfiguur zouden kunnen zijn.

Het feit dat anderen met eenzelfde achtergrond zien ‘dat kan ik ook worden’. Dat kan gewoon. Dat het normaal is dat.. ja.. de enige manier waarop je dat ziet, is door aanwezig te zijn. Mensen moeten het gewoon zien. En voor de jongeren die zien ‘dat kan ik ook worden’. Tegelijkertijd voor de al gevestigde.. ja.. ‘oh wat knap dat jij dit kan’.. dat die dat ook zien. Het is niet knap per se, maar het is gewoon wat het is. Dat het normaal is. Mensen moeten dat zien (Lebo).

Er lijkt een verlangen te zijn dat het zichtbaar en normaal wordt dat mannen met een migratieachtergrond op ‘normale’ functies in de samenleving terecht komen.

Tabel 4.5 De respondenten als voorbeeldfiguur

Naam	Leeftijd	Etniciteit	Inspiratie omgeving	Inzetten als voorbeeldfiguur?
1. Lebo	30	Zuid-Afrikaans en Nederlands	Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja
2. Sandro	32	Kaapverdiaans	Probeert vrienden (die achterblijven) te motiveren	Ja
3. Fahd	35	Marokkaans	-	Ja
4. Ramon	29	Surinaams/ Antilliaans	Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja
5. Amresh	27	Surinaams-Hindoestaans	Probeert vrienden (die achterblijven) te motiveren	Ja
6. Jailson	27	Kaapverdiaans	Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja

7. Hanan	26	Somalisch	Broertje volgt i.t.t. oudere broers een hbo opleiding. Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja
8. Rivelhino	25	Antilliaans	Eerste hoogopgeleide in de familie. Evt. inspiratie voor jongere broertjes en zusje. Probeert vrienden te inspireren	Ja
9. Kevin	31	Surinaams	Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja
10. Imro	27	Surinaams-Hindoestaans en Nederlands	Eerste hoogopgeleide in de familie. Zusje volgt een mbo opleiding en wil nog een hbo opleiding volgen. Wederzijdse motivatie in vriendengroep	Ja

Hoofdstuk 5 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag en wordt de humanistische relevantie van dit onderzoek beschreven.

5.1 De verborgen realiteit in de kleine verhalen

Met dit onderzoek is gezocht naar kleine verhalen van mannen met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs die het *gewoon* goed doen. We dachten namelijk iets te kunnen leren van de *uitzonderingen* in de risicogroep van mannelijke studenten met een migratieachtergrond, zodat die kennis ingezet kon worden om andere (mannelijke) studenten (met een migratieachtergrond) te *binden* aan de opleidingen. Zij zouden de *voorbeeldfiguren* zijn waar het in de huidige onderwijssetting aan ontbreekt en met dit onderzoek zouden we het profiel van die *succesvolle, geslaagde, doorsnee, gewone* mannelijke studenten met een migratieachtergrond kennen door antwoord te geven op de centrale onderzoeksvraag: *Wat zijn profielen van aan een hogeschool afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond?*

Dat leverde interessante gegevens op. Om te beginnen bleek er sprake te zijn van een paradox tussen de uitzonderlijkheid van de afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond en de vanzelfsprekendheid die zij verlangen. Dit komt tot uiting bij de complexiteit rondom de benoeming van de respondenten. Succesvol is namelijk een term die zij zichzelf niet graag toebedelen. Zij zien zichzelf liever als ‘gewoon’ geslaagd. De afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond zijn echter niet gewoon of doorsnee, omdat zij tot een minderheid behoren. De mannen met een migratieachtergrond willen graag dat het vanzelfsprekend is dat zij afstuderen en aansluiting vinden op de arbeidsmarkt, terwijl zij tegelijkertijd op verschillende vlakken juist de uitzondering op de (theoretische) regel zijn. Van de factoren die van invloed zijn op studiesucces hebben de mannelijke studenten met een migratieachtergrond laten zien dat hun geslacht hen niet heeft belemmerd te slagen en zijn zij gezien hun etniciteit en sociaaleconomische status niet op minder geslaagde posities in de arbeidsmarkt terecht gekomen. Zij ‘bewijzen’ ook, met hun verschillende voortrajecten, dat zij buiten de norm vallen die geldt voor havo en mbo instromers. De afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond verlangen een mate van vanzelfsprekendheid, terwijl dit in contrast is

met de verwachtingen die zij waar hadden moeten maken als mannen, met een andere etniciteit en uit een overwegend sociaaleconomisch laag milieu.

Een interessant tweede punt is dat het niet ervaren van ondersteuning, wat wederom de (theoretische) verwachting is bij studenten met een sociaaleconomisch lage status en studenten met een andere etniciteit, in de kleine verhalen van deze respondenten niet naar voren komt. Zij hebben zich voornamelijk op emotioneel vlak en in grote mate ook op faciliterend vlak door hun sociale context gesteund gevoeld. Hun achtergrond (of die van hun ouders) werkten in de meeste gevallen juist inspirerend en motiverend voor de respondenten. Bij de meerderheid zorgde de aanwezigheid van een hoogopgeleide partner daarnaast voor intellectuele ondersteuning als dat nodig was.

Gezien de hypothese dat de respondenten in mindere mate ondersteuning zouden hebben dankzij hun sociale context, is in dit onderzoek gekeken naar eventuele voorbeeldfiguren die de verklaring zouden kunnen zijn voor het studiesucces van de afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond. De kleine verhalen toonden aan dat bij de meerderheid van de respondenten een voorbeeldfiguur een rol heeft gespeeld in hun socialisatie, ook al kunnen ze die figuur in de meeste gevallen niet direct benoemen. De voorbeeldfiguren die de respondenten noemen zijn onder te verdelen in twee groepen. De eerste figuur is gericht op kwaliteiten en uitingen die de respondent bij zichzelf (nog) niet voldoende vindt. James Baldwin is een voorbeeld van een dergelijk figuur die emoties op een bepaalde manier weet te benoemen, zodat ze voor de respondent herkenbaar zijn, zonder dat de respondent daar zelf die woorden aan kan geven. Met de tweede figuur is de respondent een positieve persoonlijke relatie aangegaan. Deze figuur heeft de respondent opvallend vaak gevonden in de sportleraar.

Ondersteuning heeft een deel van de respondenten ook gevonden in hun vriendengroep. De vriendengroepen van de respondenten zijn weer onder te verdelen in twee groepen. In de eerste groep is de respondent de groep (sociaaleconomisch) ontstegen en treedt de respondent op als inspirator, waarbij hij zijn vrienden probeert te motiveren. In de tweede groep is er sprake van een gedeelde levensvisie, wat de vrienden bindt. Dat werkt wederzijds inspirerend, waarbij af en toe een toon van competitie hoorbaar is tijdens de interviews.

Een interessant laatste punt richt zich op binding. Als mensen het gevoel hebben ergens bij te horen wordt een basale behoefte bevredigd, hebben we in de inleiding kunnen

zien. Daarom zijn we als mensen op zoek naar blijvende, positieve en interpersoonlijke relaties welke worden gezien als het fundament van menselijke motivatie. In een onderwijssetting betekenen relaties die studenten aangaan met anderen dat zij eerder gemotiveerd zullen zijn hun opleiding af te maken. De eenzijdige binding, die voornamelijk uitgaat van een beweging vanuit de student, is met de bevindingen van dit onderzoek in een ander daglicht komen te staan. De positieve relatie die een docent met studenten aangaat, zou gezien theoretische studies cruciaal zijn voor studiesucces. In de verborgen realiteit van deze kleine verhalen komt dit echter in geen enkel opzicht tot uiting. Rondom de rol van de docent is gezien de verhalen van de respondenten daarom een ambivalentie ontstaan. Er zijn geen uitdrukkingen van de respondenten waaruit blijkt dat zij een sterke binding hebben ervaren met docenten en dat dit dé cruciale factor is geweest waardoor zij zijn afgestudeerd. Dit is wel de verwachting volgens diverse studies. (Hogeschool)docenten hebben geen (positieve) tot een minimale rol gespeeld in de studieloopbaan van de respondenten. Gezien de inzet van hogescholen op de rol van docenten is het de overweging waard of dergelijke interventies zinvol zijn.

De binding, of in ieder geval positieve relaties, die deze respondenten in hun onderwijssetting zijn aangegaan, richten zich eerder op andere factoren dan de docent. De rol van medestudenten heeft in de kleine verhalen van de respondenten namelijk een veel prominentere rol gespeeld. De respondenten hebben daarnaast laten zien dat zij zich sterk identificeren met hun werk. Ook is zichtbaar geworden dat de afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond zodanig ambitieus zijn dat zij, dankzij hun doelen, gedreven zijn *iets* te bereiken. Het iets bereiken van de respondenten gaat over zowel persoonlijke- als zakelijke ambities. In veel van de gevallen is hun gedrevenheid gebaseerd op de mogelijkheden die de respondenten in tegenstelling tot hun ouder(s) hebben gekregen. Om die reden proberen zij een opwaartse sociale mobiliteit te bewerkstelligen. De binding van deze afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond gaat dus eerder over relaties met medestudenten, (ver)binding met hun beroepsidentiteit en ambities die zij zich voorhouden.

5.2 Humanistische relevantie

Bij het afronden van dit onderzoek dient de vraag zich aan wat inzicht in profielen van mannelijke studenten met een migratieachtergrond bij kan dragen aan humanistiek.

Humanistiek richt zich op de betekenis en zin die mensen geven aan hun leven en de persoonlijke ontwikkeling die daarbij hoort (zingeving) en richt zich op het bevorderen van humane maatschappelijke verhoudingen (humanisering).

In mijn voorwoord schreef ik over de kloof tussen mannelijke studenten met een migratieachtergrond en hoger onderwijsinstellingen die ik heb willen overbruggen met dit afstudeeronderzoek. Een ambitieus streven, waarvan ik op voorhand had kunnen weten dat dit niet volledig zou lukken. Dit onderzoek is echter wel een bijdrage geworden aan het humaniseren van deze maatschappelijke verhouding die gezien de kloof behoorlijk uit balans is. De maatschappelijke verantwoordelijkheid die onderwijsinstellingen hebben om een diversiteit aan professionele individuen af te leveren lukt (nog) niet. Bepaalde groepen studenten, waar de mannelijke studenten met een migratieachtergrond het meest schrijnende voorbeeld van zijn, studeren niet of nauwelijks af. Om die groepen te begrijpen en om het onderwijs meer inclusief te maken is kennis nodig van de wijze waarop de werkelijkheid juist door die groepen beleefd wordt.

Gezien het inclusieve karakter van humanistiek lijkt het voor de hand te liggen dat er aandacht is voor dergelijke kloven tussen minderheden en onderwijsinstellingen, om door partijen te verbinden de maatschappelijke verhoudingen te humaniseren. Dit is tijdens mijn studie aan de Universiteit voor Humanistiek in mindere mate aan bod gekomen, waardoor ik hoop dat dit een bijdrage is aan stappen die richting op.

Hoofdstuk 6 Discussie

In dit hoofdstuk worden de inzichten en beperkingen van dit onderzoek besproken.

De complexiteit van onderzoek is voelbaar in de verwerking van de resultaten. Er zijn meerdere factoren die van kracht zijn als het gaat om studiesucces. Voor de impact van die factoren worden verklaringen gegeven die weer op andere factoren gebaseerd zijn. De overlap van sommige factoren heeft ervoor gezorgd dat deze in de resultaten niet altijd voldoende gescheiden zijn. Dit is het geval bij de sociaaleconomische status en het voortraject en dit is het geval bij etniciteit en aansluiting op de arbeidsmarkt. De combinatie met etniciteit geldt ook voor de selectie, maar dit is tijdens het onderzoek in mindere mate aan bod gekomen. De rijke verhalen van de respondenten laten ook zien dat de verwachtingen gezien een aantal van die factoren voor deze afgestudeerde mannen met een migratieachtergrond niet altijd gelden. Zij hebben bijvoorbeeld wél (emotionele en faciliterende) ondersteuning ervaren van hun ouder(s) en vonden de intellectuele ondersteuning opvallend vaak bij hun academisch geschoolde partner.

In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) is benoemd dat voornamelijk de beweging van studenten om binding aan te gaan, onderdeel van literatuurstudies is. Deze eenzijdige binding lijkt een belangrijk aspect te zijn waar voor onderwijsinstellingen winst te behalen valt. In de interviews komt namelijk ook weinig naar voren wat door opleidingen is ingezet om studenten aan zich te binden. De relatie met de opleiding is, ondanks dat dit in eerste instantie meegenomen is in het onderzoek, buiten de resultaten gehouden. Het leek een te omvangrijke opgave binnen de beperkte tijd voor deze studie. Daarnaast bleek er bij de respondenten weinig lijn in de beleving van hun opleiding te zitten. Bij geen van hen was deze echter uitsluitend positief. Er worden problemen omtrent het vinden van een stage genoemd. Er wordt gesproken van chaos op de opleiding (door accreditatie) en er worden gevallen benoemd van medestudenten die door (heftige) omstandigheden studievertraging opliepen, maar waar geen ruimte voor was op een ander tempo door te gaan. Net als docenten hebben opleidingen bij deze respondenten niet het verschil gemaakt. Door de winst die ogenschijnlijk te behalen valt voor opleidingen is het aan te bevelen een vervolgstudie uit te voeren door op

grotere schaal empirisch onderzoek te doen naar ervaringen van studenten die enkel inzoomen op de relatie met opleidingen.

Dat de rol van leeftijdsgenoten in de verhalen van de respondenten meer impact hebben gehad dan hun docenten, is zoals eerder genoemd een interessante bevinding. Dit lijkt namelijk enerzijds iets te zeggen over de mate waarin docenten het contact met hun studenten aangaan en dat dit contact dus zeer beperkt is. Anderzijds impliceert dit dat de rol van docenten misschien wel kleiner is dan we op basis van literatuurstudies denken. Op basis van de verwachting van de impact van de rol van docenten worden echter wel interventies uitgevoerd om de binding van studenten met opleidingen te laten toenemen. Om het contact van docenten met (deze groep) studenten te laten toenemen lijkt het voor de eerste ‘verklaring’ inderdaad van belang docenten meer normatief te professionaliseren. De studenten worden vanuit vooroordelen tegemoet getreden en voelen de onuitgesproken (voor)oordelen. Bewustzijn bij docenten van die vooroordelen en geen angst om daar ongemakkelijk door te zijn, kunnen eerste stappen zijn die bijdragen aan verbinding.

Als we kijken naar de tweede ‘verklaring’ lijkt het interessanter om de relatie van studenten onderling te versterken. De ondersteuning van medestudenten (en peers) weegt in de verhalen van deze respondenten zwaarder dan de ondersteuning van docenten. Waar mogelijk zouden voorbeeldfiguren, in de vorm van ‘gewone’ afgestudeerden, op een ‘gewone’ manier zichtbaar gemaakt kunnen worden, zodat studenten er positieve en persoonlijke of relaties op afstand mee aan kunnen gaan.

Ondersteuning en binding lijken de sleutelfactoren te zijn als we kijken naar de rijke, kleine verhalen van de respondenten. Ondersteuning en binding zijn ook belangrijke factoren als we kijken naar de verwachtingen van de factoren die zijn gericht op studiesucces. De interventies van hogescholen rondom binding en ondersteuning lijken momenteel hun pijlen echter niet op de juiste onderdelen van ondersteuning en binding te richten. De binding die zij verwachten is veelal eenzijdig en gaat uit van de beweging die studenten moeten maken. Dat docenten meer bewust gemaakt worden van hun aandeel in de binding lijkt waardevol, maar staat in contrast met de realiteit in de verhalen van deze respondenten. De ondersteuning van de sociale context en de binding met het werkveld bleken voor het succes van deze respondenten namelijk de sleutel. De vraag is dus of en hoe hoger onderwijsinstellingen iets kunnen doen aan en voor het ondersteuningsnetwerk van studenten. Onderzoek en

interventies die zich richten op het empoweren van studenten met een migratieachtergrond en hun ondersteuningsnetwerk zijn daarmee een belangrijke en welkome toevoeging aan hoger onderwijsinstellingen. Daar ligt kortom een taak die, mijns inziens, vervuld moet gaan worden.

Tot slot is in paragraaf 4.1 genoemd dat de populatie van de respondenten minder gemêleerd was dan op voorhand gewild. Met toegang tot gegevens van studenten per migratiegroep kan meer onderzoek gedaan worden naar de kleine realiteit in hun verhalen.

Literatuur

- Abdallah, S., Kooijmans, M. & Raven, T. (2013). *Perspectieven op talentontwikkeling in het jongerenwerk. Succeservaringen, rolmodellen en het rechte pad*. Utrecht: RAAK- PRO.
- Azghari, Y. (2017). *Wij zijn Nederland*. In Ranitz, J. de & Azghari, Y. (2017). *Diversiteit maakt het verschil*. Vereniging Hogescholen.
- Bandura, A. (1967). The role of modeling processes in personality development. In Hartup, W. & Smothergill, N. L. (Eds.), *The young child: Reviews of Research*, 42-58. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Belfi, B., Levels, M., & Velden, R. van der (Red.) (2015). *De jongens tegen de meisjes. Een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Berkel, H. van (2012). Het rendementsprobleem. In Berkel, H. van, Jansen, E., & Bax, A. *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- CBS (2016). *Onderwijs in cijfers*. Geraadpleegd op 29 juni 2017: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/hoger-beroepsonderwijs/deelnemers-hbo>.
- Cohen, L. & Wouden, M. van der (2016). De paradox van Amsterdamse schoolloopbanen: superdivers maar gesegregeerd. In Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.) *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Super diversiteit*. Amsterdam: vu University Press.
- Crul, M. & Kraal, K. (2004). *Evaluatie landelijk ondersteuningspunt mentoring*. Amsterdam: IMES, Universiteit van Amsterdam.
- Duyndam, J. (2011). *De liefde van Alcestis. Over relationele weerbaarheid en hermeneutische levensbeschouwing*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Duyndam, J. (2012). Humanism, Resilience, and the Hermeneutics of Exemplary Figures. *Essays in the Philosophy of Humanism*, 20(2), 3-17.
- Elffers, L. (2016). De beroepskolom als grootstedelijke emancipatiemachine. In Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.) *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt*. Utrecht: APS.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

- Est, E. van der (2012). *De kracht van verbinding. Hoe bewust communiceren bijdraagt tot het managen van verschillen in organisaties*. Zwolle: Zalsman.
- Gadamer, H-G. (1989). *Truth and Method*. Trans. J Weinsheimer & Marshall, D. London: Sheed & Ward.
- Gibson, D. (2003). Developing the professional self-concept: Role model construals in early, middle, and late career stages. *Organization Science*, 14, 591-610.
- Girard, R. (2008). *Mimesis and Theory. Essays on Literature and Criticism, 1953–2005*, ed. Robert Doran. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Gomes, C. (2016). *Rapportage 100 dagen HR*. Hogeschool Rotterdam: Concernstaf.
- Greene, J.C. (2007) *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-bass.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Londen: Routledge.
- Hurd, N., Zimmerman, M. & Reischl, R. (2010). Role model behavior and youth violence: A study of positive and negative effects. *The Journal of Early Adolescence*, 31(2), 323-354.
- Jennissen, R.P.W. (2013). De instroom van buitenlandse arbeiders en de migratiegeschiedenis van Nederland na 1945. *Justitiele verkenningen. Arbeidsmigratie*, 39(6), 9-47.
- Johnson, L. (2009). School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School. *The School Community Journal*, 19(1), 99-118.
- Jong, M. de (2004). *Hetzelfde, maar toch anders?* Doctoraalscriptie Cultuur Organisatie en Management. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, M. de (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs. Over allochtoon en autochtoon*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Kaiser, F. & Kolster, R. (2015). Genderverschillen in studiesucces: een literatuurstudie naar verklarende mechanismen en contexten. In Belfi, B., Levels, M. & Velden, R. van der (Red.) (2015). *De jongens tegen de meisjes. Een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Kamphorst, J. (2013). *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education*. Proefschrift: Rijks Universiteit Groningen.
- Klaassen, C. (2012). De pedagogische voorbeeldfunctie van de leerkracht. *Pedagogische Kwaliteit*, 90. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Klatter, E. (2017). *Studiesucces. Van rendement naar engagement*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Klaver, J., Poel, P. & Stouten, J. (2010). *Somaliërs in Nederland: een verkenning van hun maatschappelijke positie en aanknopingspunten voor het beleid*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Kolster, (2015). Geraadpleegd op 9 augustus 2016: <http://doc.utwente.nl/96047/1/CHEPS%20Rapport%20Internationale%20good%20practices%20onderwijskwaliteit%20en%20studie....pdf>

- Koning, J. de, Gelderblom, A. & Gravesteyn, J. (2010). *Techniek: Exact goed? Het keuzeprocess van allochtone en autochtone leerlingen in het (v)mbo verklaard*. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit Rotterdam
- Krause, K.L.D. (2011). Transforming the learning experience to engage students. In Thomas. L. & Tight, M. (eds.) *Institutional transformation to engage a diverse student body*, 199-212. Bingley: Emerald.
- Krause, K.L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G.D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*. 50(6), 683-706.
- Kuh, G.D. (2009b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New directions for institutional research*. 141, 5-20.
- Kuipers, H.J. (2007). Dilthey en Gadamer. Twee opvattingen over het interpreteren van levensverhalen. In: Bohlmeijer, E., Mies, L. & Westerhof, G. (red.), *De betekenis van levensverhalen. Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*. 207-217 Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Leeman, Y. & Saharso, S. (2013). Coming of age in Dutch schools. Issues of schooling and Identity. *Education Inquiry*, 4(1), 11-30.
- LKvV, ISO & LSVb. (2014). *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Utrecht: Landelijke Kamer van Verenigingen, Interstedelijk Studentenoverleg en Landelijke Studenten Vakbond.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Maliepaard, M. & Gijsberts, M. (2015). Nederlandse onderzoeksliteratuur over andere groepen op afstand. In Huijnk, W. et al. (2015). *Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Maso, I. & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Meerman, M. & Gründemann, R. (red.) (2013). *Etnische diversiteit in docententeams in het hbo*. Hogeschool van Amsterdam.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. & Born, M. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.
- Meeuwisse, M., Born, M. & S. Severiens, S. (2013). Academic performance differences among ethnic groups: do the daily use and management of time offer explanations? *Social- Psychology of Education*, 16(4), 599-615.
- Middelkoop, D. & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en Diversiteit. En wat hbo- docenten daarmee te maken hebben*. Hogeschool van Amsterdam.
- Moors, J. & Reek Vermeulen, E. van den (2010). *Voedingsbodem voor radicalisering bij kleine etnische groepen in Nederland. Een verkennend onderzoek in de Somalische, Pakistaanse, Koerdische en Molukse gemeenschappen*. Tilburg: iva.

- Mulder, J. (2016). *Doorstroom mbo - hbo: studenten aan het woord. Over studiekeuze, verwachtingen en beleving*. Den Bosch: ECBO.
- Mulder, J. & Cuppen, J. (2016). *Mbo-studenten die uitvallen op het hbo: wie zijn ze en waar vallen zij uit? Analyse van studentenstromen over periode 2005-2015*. Den Bosch: ECBO.
- Onderwijsinspectie (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*. Gevonden op 7 mei 2016: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2016/de-staat-van-het-onderwijs-2014-2015.pdf>
- Poulussen, M. & Roseval, W. (2016). *Onze studenten*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Putnam, R. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- SCP (2016). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Severiens, S., Wolff, R. & Rezaei, S. (2006). *Diversiteit in Leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor 'allochtone' studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Sneyers, E. & Witte, K. de (2016). *Doorstroom mbo-hbo en uitval in het hbo. Evidence-based aanbevelingen*. Den Bosch: ECBO.
- Ranitz, J. de & Jong, M. de (2017). Diversiteit als perspectief op de toekomst. Streven naar verbinding in een superdiverse onderwijsomgeving. In Ranitz, J. de & Azghari, Y. (2017). *Diversiteit maakt het verschil*. Vereniging Hogescholen.
- Shadid, W. (2002). Culturele diversiteit en interculturele communicatie. In Veghel, H. van (red.) *Waarden onder de meetlat: Het Europees waardenonderzoek in discussie, 2-7*. Budel: Damon b.v.
- Terwijn, H. (2008). Over rolmodellen en identiteit bij Amerikaanse en Nederlandse studenten. *Sociologie* 4(2-3), 229-253.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The review of higher education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *College Student Retention*. 8(1), 1-19.
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. NPEC.
- Titus, M. (2004). An examination of the influence of institution context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education* 45(7), 673-699.
- Vallerend, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Zanna, M.P. (ed.). *Advances in experimental social psychology*, 271-360. Academic Press.
- Veld, R. in 't, et al., (2016). *Zoeken naar de weg omhoog. Onderzoek studiesucces doorstroom MBO - HBO*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

- Vught, F.A. van (2016). *Eindadvies Hogeschool Rotterdam*. Gevonden op 9 december 2016: <http://www.rcho.nl/images/adviezen%20hs%2016/hro%20definitief%20eindadvies%20rc.pdf>
- Walraven, G. (2013). *The Netherlands: interventions to counteract school segregation and facilitate integration in education*. Den Haag: Dutch National Knowledge Centre for Mixed Schools. Gevonden op: <http://www.gemengdescholen.nl/cms-assets/documents/135037-665628.the-netherlands-interventions-to-count>
- Warps, J. et al., (2017). *De studiekeuzecheck. Landelijk onderzoek naar uitvoering en opbrengsten de studiekeuzecheck*. Nijmegen: ResearchNed.
- Watkins, M. (2000). Imaginal Dialogues and Reason. In Watkins, M. (ed.) *Invisible guests. The development of imaginal dialogues*, 49-79. Putnam CT: Spring Publications.
- Yancey, A. K., Siegel, J. M. & McDaniel, K.L. (2002). Role models, ethnic identity, and health-risk behaviors in urban adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 55-61.

Bijlagen

Bijlage 1

Interviewleidraad

De cijfers achter de vragen corresponderen met de probing cues die aan bod zullen/ kunnen komen d.m.v. deze vragen.

Introductie

Ik ben nieuwsgierig naar wat studenten die binnen vijf jaar zijn afgestudeerd heeft gedreven tijdens hun studie. Van Hogeschool Rotterdam heb ik begrepen dat jij je opleiding binnen 5 jaar hebt afgerond, dus zitten wij hier nu samen. Met de vragen die ik heb, probeer ik zicht te krijgen op wie jij bent en wat jij hebt gedaan tijdens je studietijd. Ik wil daarom beginnen met de vraag *hoe jij jezelf aan anderen voorstelt*.

1. Hoe stel jij jezelf aan anderen voor? (1.1; 1.3)

Zelfbenoeming: vb. Ik heb van andere studenten bijvoorbeeld gehoord dat zij zichzelf Rotterdamse Antiliaan noemen.

2. Hoe heb jij je tijd op Hogeschool Rotterdam ervaren? (2.3; 2.4)

Aspecten van discriminatie? Durfde je dit aan de orde te stellen of hield je het liever voor je?

vb. Ik heb van studenten gehoord dat ze zich er echt zo snel mogelijk doorheen hebben geslagen, omdat ze het verschrikkelijk vonden, terwijl anderen juist zeggen dat ze zo'n goede band hadden met de docenten en studenten.

3. Voelde jij je verbonden met je opleiding? (2.3; 2.4)

4. Kun je een concreet voorbeeld geven van een positieve en negatieve ervaring met een docent? (2.1) *Context*

5. Kun je een concreet voorbeeld geven van een positieve en negatieve ervaring met een medestudent? (2.2) *Context*

6. Wat ben je na je afstuderen gaan doen? (1.4; 1.5)

7. Vind jij jezelf succesvol? Waarom? (1.5; 3.6)

8. Als wat voor student zou jij jezelf omschrijven? (1.4; 3.1; 3.3; 3.4)

Prettige manier? Soepel door de opleiding?

vb. Ik heb bijvoorbeeld al een aantal keer gehoord dat studenten dachten vooral goed onder druk te presteren, waardoor ze alles last minute deden. Als ze dan in groepen moesten werken, ze juist de leiding namen en probeerden alles zo snel mogelijk en voor de deadline af te krijgen.

9. Heb jij steun ervaren tijdens je studie? (1.7; 3.4; 3.5)

10. Wie hebben jou gesteund? (1.7; 2.1; 2.2; 3.5)

vb. Andere studenten hoor ik bijvoorbeeld zeggen dat zij een broer, oom, zus in de familie hebben waar ze zich altijd aan op probeerden te trekken. Een succesvol iemand, waar ze bewondering en respect voor hebben, waardoor ze dat ook wilden bereiken. Of een moeder die hen altijd achter de broek aan zat. En weer anderen benoemden juist dat negatieve reacties uit hun omgeving hen harder deed werken.

11. Wat heeft jou geholpen in de vijf jaar tijdens je studie? (1.6; 2.4; 3.4; 3.5)

vb. Ik hoor van studenten bijvoorbeeld dat ze door een bepaald boek gestimuleerd werden om hun studie snel af te maken.

12. Hebben medestudenten een rol gespeeld bij jouw studiesucces? (2.2; 3.5)

Achtergrond. Etniciteit? Ligt er een onderscheid?

13. Zo ja, in hoeverre hebben medestudenten een rol gespeeld? (2.2; 3.5)

vb. Eén van de jongens die ik sprak, zei dat hij altijd met twee andere jongens afsprak om te studeren. Daarmee hielden ze elkaar scherp en moesten ze wel aan het werk.

14. Hoe ziet jouw netwerk eruit?

Wie zitten daarin? Netwerk van hbo'ers?

15. Wat zijn belangrijke dingen die je van huis uit hebt meegekregen? Hoe heeft zich dat geuit tijdens je studie? (3.1; 3.2; 3.3; 3.5)

vb. Van mijn moeder kreeg ik altijd te horen dat ik kansen heb gekregen, die zij niet had doordat ze in Suriname opgroeide. Hierdoor wilde ik altijd heel hard mijn best en harder werken dan anderen. Tot ik me besepte dat ik niet voor mijn eigen plezier zo

hard werkte, maar om haar blij te maken. Ik ging helemaal niks meer doen en heb later pas de balans tussen die twee gevonden.

16. Heb jij inspiratiebronnen (tijdens je studie?) (3.4; 3.5) *Muziek, emoties, filosofie*

17. Heb je voorbeeldfiguren? (3.4; 3.5) *Lezen?*

18. Lijken de vrienden die je hebt op jou? (1.7; 3.4; 3.5) *Afkomst, opleiding, etc.*

Doorvragen naar achtergrond/ context.

19. Wie ben je over 5 jaar? (1.7; 3.6)

20. Wat zijn je ambities? (3.6)

21. Zou jij een voorbeeldfiguur/ rolmodel kunnen zijn? *Waarom? Hoe?*

22. (Zijn er bepaalde waarden die voor jou belangrijk zijn? (3.2; 3.3)

vb. Eén van de studenten die ik sprak zei bijvoorbeeld dat veiligheid voor hem belangrijk is, omdat hij dan het beste functioneert. In zijn klas voelde hij zich op zijn gemak, wat op een vorige opleiding wel anders was geweest. Door de veiligheid durfde hij vragen te stellen etc.)

23. Wat stimuleert jou om ‘succesvol’ te zijn? (3.3)

24. Hoe oud ben je? (1.2)

25. Woon je in Rotterdam? In die stad ook geboren? (1.1; 1.3; 1.6)

26. Heb je broers of zussen? (1.6; 1.7)

Probing cues

Het cijfer achter elke probing cue correspondeert met het aantal keer dat naar deze probing cue gevraagd wordt in de interviewvragen.

1. Context student

- 1.1 Geboorteland; plaats (2)
- 1.2 Leeftijd (1)
- 1.3 Etnische achtergrond (2)
- 1.4 Studie (2)
- 1.5 Werk (1)

- 1.6 Leefsituatie (thuis- of uitwonend etc.) (3)
- 1.7 Sociale context (relatie, vrienden, familie etc.) (4)

2. Interactie student - opleiding

- 2.1 Docent; vertrouwen, betrokkenheid/ interesse, specifieke ervaringen. (2)
- 2.2 Medestudenten; vertrouwen, betrokkenheid/ interesse, specifieke ervaringen. (4)
- 2.3 Sprake van inclusie of exclusie? Wat voor omgang? (2)
- 2.4 Binding met de opleiding? Docenten, medestudenten, instituut. Hoe kreeg dat vorm? (3)

3. Inspirerende bronnen voor student?

- 3.1 Studiegedrag (2)
- 3.2 Waarden (2)
- 3.3 Drijfveren (4)
- 3.4 Ondersteuning omgeving (emotioneel en/ of praktisch) (6)
- 3.5 Inspiratie(bronnen)/ voorbeeldfiguren? Welke mate, vorm. (9)

3.6 Ambities (3)

Bijlage 2

Codeerschema

Kenmerken student	Frequentie	
Bescheiden	9	
Ontevreden	2	
Kritisch (op zichzelf)	6	
Rotterdams karakter	5	
Ambitieuus	21	
Succesvol	16	
Beleefd/ respect	10	
Zelfstandig	12	
Blijven ontwikkelen	28	
Geraardheid	5	
Studieloopbaan		
Mbo voortraject	5	
Stage	4	
Weinig aandacht, hard moeten vechten	7	
Aanwezig en actief in lessen	12	
Geswitcht van opleiding	4	
Onderschat (door docenten)	5	
Waardering (van docenten)	2	
Gemakkelijk (geen steun nodig)	2	
Stressvol	7	
Verschil mbo-hbo studenten	6	
Sociaal		
Rol docent: positief	15	
Rol docent: negatief	34	

Rol medestudent: positief	31	
Rol medestudent: negatief	17	
Sociaaleconomische status	26	
Verwachtingen	23	
Rol ouders	34	
Rol partner	7	
Vrienden(groep)	27	
Voorbeelden/ inspiratie		
Voorbeeldfiguur	17	
(Sport)docenten	18	
Familie	16	Als drijfveer en voorbeeld
Vrijheid	4	Als drijfveer
Geld	7	Als drijfveer
Student zelf als voorbeeldfiguur	24	Inspiratie voor anderen
Muziek	7	
Hobby's	10	