



Studiesucces in het hoger onderwijs

Hoofdstuk 4: Studiesucces en etnische diversiteit

Martha Meerman, Machteld de Jong en Rick Wolff

2018

4

Studiesucces en etnische diversiteit

Martha Meerman, Machteld de Jong en Rick Wolff

Inleiding en vraagstelling

Het streven naar meer diversiteit in de studentenpopulatie van het hoger onderwijs behoort tot de retoriek van menige onderwijsorganisatie. Dat streven gaat meestal vergezeld van een discussie over verschillende aanpakken om dat te realiseren. Alhoewel het debat over diversiteit en studiesucces al decennia gaande is, wisselt de relevantie die men aan het onderwerp toekent sterk. Diversiteit staat op de agenda als de maatschappelijke omgeving daartoe aanzet, als er subsidie voor beschikbaar is of als studenten zich roeren. Het onderwerp verdwijnt vaak weer van de agenda als zulke externe prikkels afwezig zijn. Willen onderwijsorganisaties verder komen met diversiteit, en structurele stappen voorwaarts zetten, dan is het nodig het roer radicaal om te gooien.

Het Nederlandse hoger beroepsonderwijs heeft tot doel om studenten voor te bereiden op banen in het hogere arbeidsmarktsegment. Daarnaast worden studenten in het hoger onderwijs gesocialiseerd, geschoold en beoordeeld om ze te vormen tot kritisch denkende individuen. Het onderwijs draagt bij aan de emancipatie en integratie van niet-traditionele groepen (Herweijer, 2010; WRR, 2006). Het hoger beroepsonderwijs is echter in deze tijd georganiseerd in grote kennisinstellingen die worden aangestuurd door een efficiëntie- en verantwoordingslogica die bij grote instellingen hoort (Van Bommel, 2006). Deze vorm van organisatie leidt er toe dat de traditionele hoofddoelstellingen van het hoger onderwijs gaandeweg zijn gaan schuiven: het denken in termen van financieel rendement is ook een belangrijk doel geworden.

In de inleiding van dit boek wordt gesproken over de complexiteit van de doelstellingen van het hoger onderwijs. Die doelstellingen blijken niet alleen complex maar ook niet altijd in overeenstemming met elkaar waardoor een trilemma ontstaat. Het is het bijna onoplosbare probleem van het samengaan van het bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs, het verbeteren van de rendementen om het onderwijs betaalbaar te houden en het vergroten van de toegankelijkheid voor alle studenten die daartoe geëquipeerd zijn.

In dit hoofdstuk kijken wij vanuit het perspectief van diversiteit naar positie en functioneren van alle studenten, al dan niet met een migratieachtergrond, in het hoger beroepsonderwijs. Wij stellen dat een brede toegankelijkheid van dit onderwijs niet alleen individuele studenten ten goede komt maar ook het beroepenveld en breder: de maatschappij waarin zij straks de hogere functies zullen bezetten. Het beroepenveld vraagt kennis en vaardigheden die aansluiten bij de vraagstukken van de 21ste eeuw. Het gaat dan om flexibele omgang met steeds nieuwe technologie, creativiteit in al haar vormen, kritisch denken, andere manieren van communiceren en samenwerken – noodzakelijk door de

grote mate van diversiteit in de samenleving – en persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid in een complexe lokale en internationale omgeving (Griffin & Care, 2015).

Diversiteit is in onze opvatting niet zozeer een meer of minder belangrijk aandachtspunt zoals het hoger beroepsonderwijs er vele kent, maar is het perspectief waarmee dat onderwijs de toekomst tegemoet zou moeten treden (Griffin & Care, 2015). Dit perspectief wijst diversiteit aan als een hoofdkenmerk van de globaliserende en multiculturele samenleving waarin wij leven en biedt een leidraad voor het herkennen en gebruiken van talenten in de samenleving. Denken vanuit een diversiteitsperspectief betekent bijvoorbeeld dat hogeschoolinstellingen elke innovatie, oplossing en beslissing in (de organisatie van) het onderwijs zou moeten toetsen op de gevolgen voor diversiteit. Het denken vanuit het efficiency- en effectiviteitsperspectief, dat nu de boventoon voert, is te eenzijdig en schiet tekort. De omslag naar een diversiteitsperspectief kan alleen gemaakt worden door de inzet van en het debat tussen alle bij het hoger beroepsonderwijs betrokken partijen. Dan ligt een hoger beroepsonderwijs in het verschiep waarin studenten met en zonder migratieachtergrond vertrouwen hebben in de kracht van het onderwijs, docenten hun de benodigde bagage meegeven, het onderwijs de ruimte biedt aan de ontplooiing van die studenten en een diversiteit aan perspectieven in het lesmateriaal ontsloten wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In dit hoofdstuk kijken we vanuit een diversiteitsperspectief daarom niet alleen naar de verhouding van studenten tot hun onderwijs(instelling), maar ook naar de inzet van docenten en de organisatie van het onderwijs.

Diversiteit: een definitie

Breed gedefinieerd heeft diversiteit betrekking op een variëteit aan veranderlijke (vaardigheden) en onveranderlijke (seks) kenmerken, en zichtbare (kleur) en onzichtbare (opvattingen) verschillen tussen mensen. Niet elk verschil is te categoriseren: in de

praktijk gaat het om combinaties van verschillen die mensen tot individuen maken (Davidovic & Terlouw, 2015).

In het debat over diversiteit worden verschillen vaak als neutraal voorgesteld en, als ze niet te groot geacht worden, ook als overbrugbaar. Of dat in de praktijk ook zo is, is afhankelijk van situatie en omgeving, of verschillen er daar toe doen, of ze leiden tot meedoen of tot uitsluiting. De betekenis van diversiteit kan daarom alleen beschreven worden vanuit een contextuele benadering (Glastra, 1999). De betekenis van diversiteit onder de studenten van een onderwijsinstelling komt tot stand tegen de achtergrond van de docenten van wie zij les krijgen, de opleiding waaraan zij verbonden zijn en de (beroeps)omgeving en samenleving waarvoor zij worden opgeleid.

Een academische benadering van diversiteit verschilt sterk van de wijze waarop diversiteit gestalte krijgt in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. In het eerste geval kunnen (combinaties van) verschillen en hun betekenis vanuit een buitenstaanderpositie in kaart gebracht worden. In het geval van de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid is zo'n positie niet meer mogelijk, iedereen is partij in een weerbarstige praktijk waarin sprake is van doelgroepen, onderlinge machtsverschillen, discriminatie, afstanden tussen hoog- en laagopgeleiden of verschillen tussen arm en rijk. Dat verschil tussen diversiteit in theorie en in de praktijk maakt het debat in de context van een hogeschool vaak ongrijpbaar.

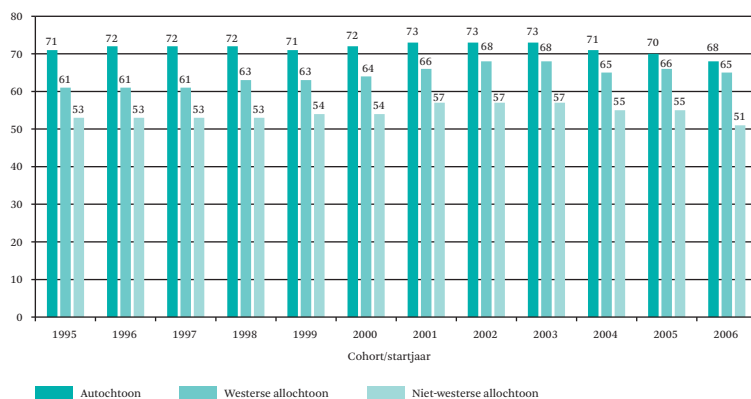
In dit hoofdstuk gaat het in eerste instantie om het studiesucces in relatie tot etnische verschillen, waarbij de opleidingsachtergrond ook een saillante rol speelt.

Studierendement en afkomst

Dat etniciteit een belangrijke rol speelt bij studiesucces blijkt al meteen uit de cijfers met betrekking tot studierendement. In figuur 1 worden de verschillen getoond van hbo-voltijdstudenten naar etnische herkomst. De cohorten 1995 tot en met 2006 laten zien dat niet-westerse allochtone studenten na zeven studiejaar

(het is dan 2013) structureel lagere rendementen behalen dan autochtone studenten. Het verschil bedraagt, afhankelijk van het cohort, tussen de 16 en 19 procentpunten. Waarom de rendementen achterblijven heeft verschillende oorzaken. De nadruk lag lange tijd op kenmerken van studenten. Voorzichtig aan komt het besef dat ook opleidingen hier een rol in spelen via de leeromgeving die zij studenten aanbieden (Zijlstra, Aper, Amrani, & Tupan-Wenno, 2013). Louise Elffers stelt in hoofdstuk 5 dat voor een verklaring meer naar de hele onderwijsketen gekeken zou moeten worden (zie ook Elffers 2016). Achterstanden van groepen leerlingen en studenten ontstaan immers vaak al op jonge leeftijd, het hoger onderwijs is het sluitstuk.

Figuur 1 Hbo-rendementen na 7 jaar, voltijdstudenten naar etnische herkomst en aanvangsjaar. Bron: CBS, bewerking: RW



Het louter en alleen kijken naar kenmerken zoals studieprestaties en studievoortgang van studenten, los van de context waarbinnen zij functioneren, gebeurt in het hoger onderwijs meer dan in het basis- en voortgezet onderwijs. Studenten in het hoger onderwijs hebben immers in het algemeen geen aanwezigheidsplicht en dan krijgt al snel het meritocratische gedachtengoed de boven- toon: het idee dat in Nederland iedereen de mogelijkheid heeft

om zich te ontplooiën en kansen te grijpen. In het onderwijs tot 18 jaar wordt leerlingen geleerd hoe dat te doen. Maar als ze eenmaal zijn aangekomen in het hoger onderwijs, wordt verondersteld dat studenten zelf in staat zijn de kansen te pakken en alles in het werk te stellen om mee te doen conform de regels en gewoonten die bij dat onderwijs horen. In het (hoger) onderwijs worden ze beoordeeld op hun merites, dat is op inspanning, intelligentie en motivatie. Als zij daar niet geschikt blijken voor dit onderwijs, zal het aan die factoren liggen, aldus de redenering. In de literatuur (De Beer & Van Zijl, 2016) wordt echter getwijfeld aan deze kansengelijkheid. Voor studenten uit milieus waarin studeren niet gangbaar is, geldt namelijk dat zij niet *dankzij* maar *ondanks* het onderwijs(systeem) succesvol zijn. Sociale afkomst blijkt onverminderd een grote rol te spelen als het gaat om gelijke kansen, en het opleidingsniveau van de ouders blijft doorslaggevend voor het opleidingsniveau van hun kinderen. Als kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau erin slagen hun mbo-studie af te ronden, blijkt dat zo'n studie niet altijd een ideale voorbereiding biedt om in het hbo te kunnen slagen. Ook in het onlangs verschenen rapport *De staat van het onderwijs 2015/2016* wordt aangetoond dat de kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs oploopt en de verschillen tussen jongeren met laagopgeleide en hoogopgeleide ouders toenemen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Niet alleen het studiesucces maar ook de instroom richting hoger onderwijs van jongeren met laagopgeleide ouders neemt af (De Beer & Van Zijl, 2016).

Diversiteit in het hoger onderwijs

Het ontbreekt hogeschoolinstellingen aan een coherente visie op diversiteit. In de praktijk laten de instellingen zich veelal leiden door de kaders die door de overheid worden gesteld. Zo werden in 2008 expliciet middelen toegekend om het studiesucces van studenten te vergroten, vooral van degenen met een migratieachtergrond. Het project is inmiddels gestopt, niet omdat de

missie geslaagd was (Zijlstra et al., 2013), maar omdat projecten per definitie eindig zijn en de financiering stopte. Aandacht voor diversiteit is binnen hoger-onderwijsinstellingen daarmee veelal incidenteel en afhankelijk van externe impulsen. Natuurlijk zijn er uitzonderingen zoals het pleidooi in 2016 van Ron Bormans, voorzitter van het College van Bestuur van de Hogeschool Rotterdam, een publicatie van de Commissie Wekker over gelijke kansen en gelijke behandeling, over discriminatie en racisme aan de Universiteit van Amsterdam (Wekker, Sloomman, Icaza, Jansen, & Varquez, 2016), of de door Anita Abaisa opgerichte facebook-groep Black Ladies Talk, een besloten groep van meer dan 10.000 uitsluitend 'zwarte' vrouwen, die op dit platform ervaringen en ideeën kunnen uitwisselen. Ze won met het platform de ECHO Award. De consequenties van deze initiatieven voor de inrichting van het onderwijs zijn vooralsnog echter niet duidelijk.

Voor een hoger beroepsonderwijs dat diversiteit serieus neemt en vanuit een diversiteitsperspectief handelt, dient in de eerste plaats een diagnose gesteld te worden die niet alleen de cijfers op het gebied van diversiteit en studiesucces inventariseert, maar ook de achtergronden daarvan blootlegt en de verhalen laat horen van de betrokkenen – studenten, docenten, bestuurders – die daarmee verbonden zijn. Op grond van deze diagnose dient besloten te worden over de aanpak van de problemen.

De auteurs van dit hoofdstuk zijn in de afgelopen jaren elk betrokken geweest bij onderzoek naar diversiteit en studiesucces in het hoger beroepsonderwijs. Dit hoofdstuk beoogt een bundeling van de daarbij ontstane inzichten te geven en zo een bijdrage te leveren aan de diagnose. De vraag is daarbij: wat zijn de belangrijkste inzichten over diversiteit en studiesucces in hoger beroepsonderwijs die uit die onderzoeken naar voren zijn gekomen? En hoe zouden de visie, het beleid en de aanpak van hbo-instellingen op grond daarvan versterkt kunnen worden?

Maar voor we een antwoord geven op die vragen, gaan we in op de theoretische uitgangspunten van ons onderzoek, die van

belang zijn voor het ontwikkelen van een diversiteitsperspectief op studiesucces in het hoger beroepsonderwijs. Vervolgens bespreken we de resultaten van ons empirisch onderzoek. We besluiten het hoofdstuk met een leidraad voor een diversiteitsagenda voor het hoger beroepsonderwijs.

Theoretische uitgangspunten

In deze paragraaf richten we ons op de theorie die relevant kan zijn voor het ontwikkelen van een diversiteitsperspectief. Het vertrekpunt vormt het begrippenpaar academische en sociale integratie van Tinto (1993). We vervolgen met de veldtheorie van Bourdieu (1989) en het daaruit afgeleide begrip ‘Institutional habitus’ van Thomas (2002).

Sociale en academische integratie

Volgens Vincent Tinto, specialist op het gebied van uitval van studenten in het hoger onderwijs, bewegen studenten zich tijdens hun opleiding binnen twee soorten systemen: het academische en het sociale systeem. Binnen het academische systeem worden prestaties geleverd, worden studenten gesocialiseerd, geschoold en beoordeeld. Zij krijgen zo een beeld in hoeverre zij binnen het vakgebied of in de discipline passen en in hoeverre zij zich thuis voelen binnen het academische systeem. Voor Tinto verwijst academische integratie naar het vakinhoudelijke leerproces waarin de docenten een belangrijke rol spelen. Het is het proces van leren en het gevoel verbonden te zijn met de professionele/academische kant van een opleiding. Het docerende en begeleidende personeel kan de academische integratie van studenten bevorderen door ze bekend te maken met de leerstof, ze te scholen in academische competenties en studievaardigheden en door ze te motiveren en te coachen. Kortom, door hun houding en gedrag kunnen docen-

ten en studentbegeleiders ervoor zorgen dat studenten zich een volwaardig lid voelen van de academische gemeenschap.

Het tweede systeem is het sociale systeem waarbinnen de interacties van studenten plaatsvinden buiten het curriculum en het leerproces om. Sociale integratie refereert aan het proces van vrienden maken en netwerkvorming. Studenten delen meer met elkaar dan alleen de studie. Gesprekken gaan ook over alledaagse dingen zoals boodschappen doen, uitgaan, sporten, huisvesting, het (wereld)nieuws en over het wel en wee binnen vrienden- en familiekring. Dergelijke interacties zijn er vooral met studiegenoten, maar kunnen ook voorkomen met docenten en studentbegeleiders. Het sociale systeem kan als 'smeerolie' dienen om interacties in het academische systeem soepeler te laten verlopen (en vice versa). Ervaringen in het sociale systeem dragen bij aan een vorm van thuisgevoel binnen de opleiding.

Tinto's centrale hypothese is dat hoe meer studenten ervaren dat zij geïntegreerd zijn in zowel het academische als het sociale systeem van de opleiding, hoe beter zij zich manifesteren en des te kleiner de kans op uitval. Studenten die daarentegen niet of nauwelijks academisch en/of sociaal geïntegreerd zijn, hebben een grote kans om uit te vallen. Tinto's model geeft inzicht in individuele processen die tot studiesucces of -falen leiden. Het geeft echter geen inzicht in hoe het komt dat bepaalde groepen (bijvoorbeeld studenten zonder migratieachtergrond) betere studieresultaten halen dan andere groepen (bijvoorbeeld studenten met een migratieachtergrond). Zijn ideeën zijn te algemeen geformuleerd en zouden meer specifiek moeten worden uitgewerkt voor studiesucces op het niveau van groepen.

Een aanknopingspunt om Tinto's model van het individuele naar het groepsniveau te tillen is het werk van Amaury Nora (2004), die er in zijn studies naar studiesucces in het hoger onderwijs op wijst dat naarmate het waardenstelsel van een student meer overeenkomt met de heersende cultuur op een opleiding of instelling, hij of zij zich meer thuis en gewaardeerd voelt, zich zekerder en

gemakkelijker op de opleiding beweegt en meer studiesucces behaalt. De vraag wordt dan hoe het komt dat de ene groep studenten beter past binnen een leeromgeving van een hogeschool of universiteit dan een andere groep.

In een overzicht van theoretische perspectieven die trachten de verschillen in studieprestaties van diverse etnische groepen (African Americans, Latino's, Asians en Whites) te verklaren, brengen Massey, Charles, Lundy, & Fischer (2002) de kapitaalbenadering als invalshoek naar voren. Het uitgangspunt daarbij is dat (witte) meerderheidsgroepen betere studieprestaties in het hoger onderwijs leveren dan een aantal (zwarte of anderszins zichtbare) minderheidsgroepen, omdat deze over meer cultureel, sociaal en economisch kapitaal beschikken. Daardoor hebben studenten uit de meerderheidsgroep minder kans om uit te vallen en nemen hun kansen op succes toe. Het idee van kapitaalbenadering is gebaseerd op het werk van de socioloog Pierre Bourdieu, die het onderwijs opvat als 'veld'.

Het onderwijs als veld

Inzicht in relaties tussen mensen of in gebeurtenissen die plaatsvinden, ontstaat volgens Bourdieu door niet uitsluitend te focussen op wat er gebeurt of wat er wordt gezegd. Belangrijk is ook in- en uitsluitingsprocessen binnen de sociale ruimte waarin ze plaatsvinden in ogenschouw te nemen. Die sociale ruimte noemt Bourdieu een veld (Bourdieu, 1989). Velden beschouwt hij als onderling verschillende, van elkaar onderscheiden domeinen waarin het leven van iemand zich afspeelt, zoals het artistieke veld, het religieuze veld of het economische veld (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Mensen positioneren zichzelf in een veld op grond van verwachtingen en regels die daarbinnen gelden. Denken in termen van een veld betekent denken in termen van relaties en machtsverhoudingen tussen mensen (Bourdieu, 1989). Om macht te verwerven is kapitaal nodig waarbij het niet alleen gaat om

economisch kapitaal (geld), maar ook om cultureel (kennis, vaardigheden, opleiding), sociaal (relaties, netwerken) en symbolisch (status en aanzien) kapitaal. Cultureel kapitaal, zoals uiteengezet in het werk van Bourdieu (1997), kan worden opgevat als 'kennis over de in hoger opgeleide kringen gewaardeerde normen, stijlen, conventies en gevoel voor smaak die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn' (Massey et al., 2002). Als het om het hoger onderwijs gaat, kunnen we denken aan studenten die zijn opgegroeid in hoger opgeleide milieus, van jongs af aan musea hebben gezocht, naar (klassieke) concerten zijn gegaan, bij wie thuis gediscussieerd werd over maatschappelijke vraagstukken en waar (kwaliteits)kranten en opiniebladen op de deurmat lagen. Deze studenten zijn opgegroeid in een omgeving waar aan andere zaken waarde wordt toegekend dan in de wereld van studenten uit lager opgeleide milieus, waar geen hoger-onderwijservaringen aanwezig waren. Studenten uit hoger opgeleide milieus beschikken door hun achtergrond over meer cultureel kapitaal om het te redden in het hoger onderwijs dan studenten met een lager opgeleide leefwereld. De wijze waarop sociale relaties vorm krijgen, is afhankelijk van de hoeveelheid sociaal kapitaal waarover iemand beschikt. Hoe meer iemand hiervan 'bezit', hoe 'machtiger' iemand is binnen de gemeenschap waarop dit kapitaal betrekking heeft. Sociaal kapitaal verwijst naar relaties en contacten die relevant zijn voor het behalen van doelen, zoals studiesucces. Het louter *bestaan* van contacten, verbanden en netwerken verschaft weinig inzicht in de *kwaliteit* van relaties. Sociale contacten worden sociaal kapitaal wanneer interacties, verbanden en netwerken tussen actoren (personen of (on)georganiseerde groepen) *er toe doen* in het betreffende veld. Het hebben van een studievriend kan het sociale leven verrijken door samen festivals te bezoeken, maar dit contact wordt pas sociaal kapitaal als deze vriend je kan voorzien van informatie die je verder helpt in de studie. Bijvoorbeeld door tips te geven over

wat belangrijk is om te bestuderen of door je in contact te brengen met anderen die je kunnen helpen.

Om in een veld goed te kunnen functioneren, is het niet alleen belangrijk over kapitaal te beschikken. Bourdieu (1977) legt een verband tussen veld en het concept *habitus*. Mensen zijn geneigd tot een bepaalde manier van denken en handelen die (min of meer) passend is bij de positie die iemand in een veld inneemt. Daarbij speelt ook inzicht in de specifieke eigenaardigheden van de dagelijkse praktijk in dat veld een rol en expliciete en impliciete aannames van het gedrag dat hoort bij de verwachtingen die aan individuen worden gesteld. Om in een veld goed te kunnen functioneren, is kennis van veldkenmerken van groot belang (McNay, 1999; Pels, 1989).

Het veld van het Nederlandse hoger onderwijs is in Bourdieuaanse zin als een autonoom veld te beschouwen. Binnen dit veld bevindt zich een breed scala aan spelers en gelden specifieke spelregels en machtsverhoudingen. Het onderzoek van Bourdieu (1989) toont aan dat in het hoger onderwijs bestaande machtsverschillen worden versterkt en daarmee sociale ongelijkheid wordt gereproduceerd. Bourdieu stelt dat het onderwijs een functie vervult in het in stand houden van maatschappelijke ongelijkheid en sociale verschillen, omdat het in het onderwijs niet alleen gaat om kennis en vaardigheden, maar ook om waarden, normen en opvattingen. Omdat veel van de kennis hiervan tijdens de opvoeding wordt verworven, zullen volgens hem de sociale verschillen blijven bestaan. Dat iedereen binnen het onderwijs gelijke kansen heeft om succesvol te zijn, noemt hij een sociale mythe. Hij stelt zelfs dat talent niet zozeer een gave is, maar 'een product van tijdsinvestering in cultureel kapitaal' (Bourdieu 1997).

Voor Bourdieu speelt sociale klasse de belangrijkste rol in de hierboven omschreven processen. De Jong (2012, 2014) en Wolff (2013) trekken deze gedachtegang door naar studenten van niet-westerse herkomst. Zo blijkt dat een reeks obstakels hen hindert succesvol te zijn in hun opleiding, zodanig dat ze zelfs

bovengemiddeld vaak hun studie vroegtijdig staken in vergelijking met studenten van autochtone afkomst (Bink, 2005; De Jong, 2014; Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Wolff, 2013;).

Daar waar Bourdieu spreekt over habitus in termen van individuen, trekt Thomas (2002) deze lijn door en past het begrip toe als kenmerk van een leeromgeving. Zij spreekt in dit geval van ‘institutionele habitus’. Zij is geïnspireerd door het werk van Reay, David, & Ball (2001) die institutionele habitus omschrijven als ‘the impact of a cultural group or social class on an individual’s behaviour as it is mediated through an organisation’ (Thomas, 2002). Anders geformuleerd: een organisatie (opleiding, onderwijsinstelling) bestaat uit een bepaalde groep personen (docenten, studentbegeleiders, management) die met elkaar overeenstemming hebben over wat als ‘goed’ gezien wordt en daarmee invloed uitoefenen op het gedrag van individuen (studenten). In Thomas’ opvatting (en dat zagen we ook al bij Bourdieu) zullen docenten – die hoger opgeleid en veelal autochtoon zijn – het cultureel kapitaal van studenten met hoger opgeleide ouders eerder herkennen en waarderen dan het cultureel kapitaal van studenten met lager opgeleide ouders. Thomas concludeert op basis van haar onderzoek, dat plaatsvond onder Britse hoger-onderwijsinstellingen met een groot aandeel studenten uit etnische minderheidsgroepen en uit lagere sociaal-economische milieus, dat studenten uit deze niet-traditionele groepen meer kans van slagen hebben binnen een institutionele habitus waar diversiteit en verschil als verrijking worden gezien en op waarde worden geschat. Mountford-Zimdars et al. (2015) komen met vergelijkbare bevindingen. Een (etnisch en cultureel) divers samengesteld team van docenten kan hieraan bijdragen. Zo kunnen docenten van niet-westerse herkomst door niet-westerse allochtone studenten als rolmodel gezien worden en een positieve invloed hebben op de binding van deze studenten met de opleiding (Ballafkih, Imansoeradi, Van der Meer, & Meerman, 2009).

Dit komt overeen met ervaringen van niet-westerse allochtone hbo-docenten zelf (Ballafkih & Meerman, 2008).

De invloed van docenten in het veld 'onderwijs' op het gedrag van individuele studenten valt niet te onderschatten, blijkt uit diverse onderzoeken (Meerman et al., 2009; Severiens, 2010; Wolff, 2013; De Jong, 2014; Van Middelkoop & Meerman, 2014). Vanuit een institutionele habitus geven zij studenten richting, en beoordelen of ze voldoen aan de eindtermen die recht geven op een einddiploma. Docenten spelen daarom een cruciale rol in het behalen van studiesucces (Severiens & Verstegen, 2007; Payne, 2008; Severiens, 2010; Nanhoe, 2012). Docenten zijn ook verantwoordelijk voor het pedagogisch klimaat in de klas: hoe sensitiever zij bijvoorbeeld zijn voor de diversiteit aan achtergronden in hun klas, hoe meer open en constructief de sfeer waarin studenten zich prettig voelen en gestimuleerd worden om te leren (Radstake, 2009). Ook het recente CPB-onderzoek *Kansrijk onderwijsbeleid* (2016) toont aan dat sociale vaardigheden van docenten van grote invloed zijn op de talentontwikkeling van hun studenten. Maar, zoals verderop in dit hoofdstuk blijkt, onderzoek laat zien dat docenten het omgaan met een diverse studentenpopulatie niet altijd gemakkelijk vinden en dat zij soms niet weten hoe hierin te handelen.

Een diversiteitsperspectief voor het hoger onderwijs

We stellen ons een continuüm voor. Aan de ene kant bevinden zich studenten zonder migratieachtergrond uit hoger opgeleide milieus, ze zijn goed geïntegreerd en vanwege hun cultureel, sociaal en economisch kapitaal boeken ze relatief gemakkelijk succes. Aan de andere kant bevinden zich studenten met een niet-westerse achtergrond uit lager opgeleide milieus. Zij zijn niet goed geïntegreerd en beschikken over een ander cultureel en sociaal kapitaal, dat minder profijtelijk is voor het volgen van hoger beroepsonderwijs zoals dat nu is ingericht. Studenten uit de eerste groep zijn in staat om op de hogeschool of universiteit

hun opgebouwde kapitaal te vergroten. Het studiesucces voor de laatste groep zal voor een groot deel bepaald worden door de mate waarin docenten en opleidingen zijn ingesteld op het vergroten van studiesucces voor alle studenten, dus inclusief diegenen voor wie studeren in het Nederlandse hoger onderwijs, zonder of met migratieachtergrond, niet gewoon is. Instellingen voor hoger onderwijs zouden zich nog bewuster moeten zijn van de rol die zij spelen in de ontwikkeling van al hun studenten bij hun streven een plaats te verwerven in het hogere arbeidsmarktsegment. Inzicht in het Bourdieuaanse veld, in habitus en machtsverhoudingen, is belangrijk bij de vaststelling welke factoren een rol spelen bij studiesucces en de voorbereiding op het beroepenveld.

In de volgende paragrafen geven we een schets van de praktijk. De eerstvolgende paragraaf biedt aanknopingspunten voor de sociale en academische integratieprocessen die studenten doorlopen. Het gaat er hier om in hoeverre zij, waar nodig, in staat zijn (of worden gesteld) zich aan te passen aan het bestaande sociale en culturele kader. Vervolgens komen de opvattingen van docenten aan bod, zij zijn degenen die het onderwijsveld inkleuren en de institutionele habitus vormgeven. Het docentperspectief geeft een beeld hoe docenten diversiteit op de opleiding vormgeven en welke ruimte zij bieden aan studenten met diverse achtergronden om sociale en academische integratie te realiseren. Het opleidingsperspectief, tenslotte, is van belang om uitspraken te kunnen doen over institutionele habitus, over de manier waarop een opleiding studenten probeert te sturen en in hoeverre studenten de kans krijgen om zelf vorm te geven aan hun leergemeenschap. Deze paragrafen vormen samen de elementen om vanuit het diversiteitsperspectief tot een beoordeling en vervolgens een handelingsperspectief te komen: de diversiteitsagenda.

Sociale en academische integratie van hbo-studenten

Het afgelopen decennium is het aantal studenten binnen het hoger beroepsonderwijs aanzienlijk toegenomen. Het heeft geleid tot meer studenten uit lagere sociaal-economische klassen, meer vrouwelijke studenten en meer studenten met een migratieachtergrond. Met het diverser worden van de studentenpopulatie ontstonden nieuwe vraagstukken. Zo brengt een etnisch diverse klas niet alleen een rijkdom aan ervaringen, opvattingen en gewoonten met zich mee, maar ook vaak onbegrip, vooroordelen, onderlinge frustraties en zelfs conflicten (De Jong, 2014; Lindo, 2006; Severiens et al., 2006; Wolff, 2013).

Hoe kijken studenten hier zelf tegenaan, hoe ervaren zij deze kwestie? De Jong (2012; 2014) deed er onderzoek naar en laat zien dat er een gebrek is aan kennis over effectieve omgangsvormen tussen alle actoren in het onderwijsveld. Dat gebrek leidt niet alleen tot ongelijke kansen op studiesucces, maar ook tot ongemakkelijke sociale relaties – wat weer resulteert in handelingsonzekerheid of handelingsverlegenheid bij zowel docenten als, in het bijzonder, van oorsprong niet-westerse studenten. Over die verlegenheid wordt nauwelijks gesproken. Ook uit onderzoek van anderen (Wekker et al., 2016) blijkt dat studenten met een niet-westerse achtergrond vormen van micro-agressie ervaren. Het zijn alledaagse ervaringen van onderschikking, van neerbuigendheid en vernedering. Het zijn subtiele, niet voor iedereen zichtbare vormen van uitsluiting die in het alledaagse contact tussen mensen plaatsvinden en hen die het betreft op een negatieve wijze raken, waardoor gevoelens van ‘thuis voelen’ of *sense of belonging* (Meeuwisse, Severiens & Born, 2010) worden belemmerd. Dit staat haaks op wat nodig is. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat studenten met een migratieachtergrond juist veel belang hechten aan een veilige omgeving waarin ze zich gezien en

gewaardeerd voelen (De Jong, 2004; Severiens, 2010; Wolff, 2013). Het blijkt van grote invloed te zijn op hun studieresultaten.

De Jong vroeg zich af welke factoren nog meer van invloed zijn om wel of niet succesvol te zijn in het hoger onderwijs. Om dat te achterhalen bracht ze ervaringen in beeld van studenten met en zonder migratieachtergrond en van verschillende opleidingen op zeven Nederlandse hogescholen en vijf universiteiten (De Jong, 2014). Ze hield interviews die werden aangevuld met focus-groep-gesprekken en participerende observatie zowel tijdens colleges en werkgroepen als in meer informele settings, zoals de kantine en studieruimtes. Een kerngroep van studenten besprak de onderzoeksuitkomsten gedurende het onderzoekstraject op periodieke basis. Door deze aanpak kon een rijkdom aan ervaringen, belevingen en opvattingen in beeld worden gebracht. De citaten die in onderstaande paragraaf staan vermeld, zijn afkomstig uit dit onderzoek, en betreffen voor het merendeel uitspraken van studenten met een migratieachtergrond.

Factoren die verband houden met (on)succesvol studeren

1. Lange opleidingsroute

Een groot deel van de van oorsprong niet-westerse studenten komt het hoger onderwijs binnen via het vmbo en het mbo: de zogenaamde ‘lange’ of ‘gestapelde’ route (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Velen zijn zich op 21-jarige leeftijd nog steeds bewust van het lage schooladvies dat ze destijds kregen in groep 8 van de basisschool. Een studente verwoordt het als volgt:

‘Ik deed het heel goed op de basisschool. Toch kreeg ik vmbo-advies. Ook daar was ik de beste, maar ik mocht niet tussentijds switchen naar de havo. Ik heb altijd gedacht dat het een soort complot was tegen mij.’

Het advies was dwingend en de specifieke opleidingsroute lag al op jonge leeftijd vast. Studenten zeggen het gevoel te hebben dat het advies voortkwam uit het feit dat hun ouders de Nederlandse taal niet machtig zijn. Een aantal van hen is daar nog steeds gefrustreerd over, ze voelden zich in het vmbo en mbo niet uitgedaagd:

'Ik heb een lange weg afgelegd naar het hbo. Op de middelbare school was ik gewoon te jong. Ik deed mijn best niet en via het vmbo en het mbo kwam ik uiteindelijk op het hbo terecht. Ik was trots en zeer gemotiveerd, maar toen ik tijdens de introductiedag een Nederlandse jongen hoorde zeggen dat het niveau van het hbo omlaag ging omdat er zoveel Marokkanen aanwezig waren, was ik erg gekwetst.'

Uit het onderzoek komt naar voren dat veel studenten met een gestapelde route zich minder goed voorbereid voelen op het hoger onderwijs. Ze stellen dat in het bijzonder hun academische vaardigheden minder goed ontwikkeld zijn en dat het onderwijs dat ze voorafgaand aan het hoger onderwijs volgden, te eenvoudig voor hen was. Behoorlijk veel mannelijke hbo-studenten met een migratieachtergrond die via deze route naar het hoger onderwijs zijn gekomen, zeiden zich destijds nooit te hebben hoeven inspannen voor hun studie. Ze haalden al hun tentamens vaak zonder de stof te lezen of te bestuderen. Nu ze hoger onderwijs volgen, ervaren ze problemen met hun studievaardigheden.

2. Thuissituatie

De hobbelige weg naar het hoger onderwijs heeft ook te maken met de thuissituatie van de studenten. Veel ouders met een migratieachtergrond zijn niet of laagopgeleid, maar hebben zeer hoge verwachtingen van hun kinderen. 'Wij zijn voor jullie naar Nederland gekomen. Doe je best op school en stel ons niet teleur' was een vaak gehoorde boodschap in de jeugd van deze studenten. Ondanks de hoge ambities die hun kinderen zouden moeten

waarmaken, zijn de ouders vaak zelf niet in staat hen op adequate wijze te begeleiden in hun studieproces. Uit de literatuur blijkt dat de betrokkenheid van ouders, in de vorm van het aandacht hebben voor de studie(voortgang) of van inhoudelijke begeleiding bij de studie zelf, een grote rol speelt bij het studiesucces van hun kinderen (De Jong, 2004; Crul & Heering, 2008). Veel studenten geven aan dat hun oudere broers en zussen de begeleidende taak van de ouders hebben overgenomen en hen stimuleren hun kansen in het Nederlandse onderwijs te grijpen. Zij hebben soms zelf ook gestudeerd, anderen kregen die kans niet en stimuleren juist daarom hun jongere broers en zussen de mogelijkheden wel te grijpen. Een complicerende factor daarbij is overigens dat veel studenten met een migratieachtergrond meer zorgtaken hebben, vaker een bijdrage moeten leveren aan het gezinsinkomen, de zorg voor jongere broers en zussen hebben en vaker zelf hun studie moeten bekostigen (De Jong, 2004, 2014; Wolff, 2013). Dit leidt ertoe dat deze studenten zich minder kunnen focussen op hun opleiding dan hun medestudenten die dit niet hoeven, en relatief vaak zijn dat dus studenten zonder migratieachtergrond.

Uit het bovenstaande blijkt dat studenten met een migratieachtergrond vanuit huis minder academische vaardigheden meekrijgen dan veel van hun studiegenoten zonder die achtergrond. Daarnaast blijkt dat ze minder de gelegenheid hebben hun sociale vaardigheden, met name buiten de reguliere onderwijstijden, te ontwikkelen door de diverse zorgtaken, waardoor ze minder tijd hebben om op de hogeschool te blijven voor niet-onderwijsgerichte activiteiten.

3. Druk om een hbo-diploma te behalen

Het behalen van het hbo-diploma is voor studenten met een migratieachtergrond van zeer groot belang. Het wordt gezien als de sleutel tot succes (Crul & Heering, 2008), een garantie voor een succesvolle (= rijke) toekomst. Veel vrouwelijke studenten zien een hbo-diploma als een kans om een onafhankelijker leven te

leiden dan veel van hun moeders doen. Het behalen van het hbo-diploma is bovendien niet alleen een individuele aangelegenheid, de uitstraling naar de familie en de eigen etnische gemeenschap is minstens even belangrijk. Gelukkige en trotse ouders zijn een belangrijke drijfveer om af te studeren. Het hbo-diploma is in de ogen van studenten een belangrijk middel om een volwaardige plaats in de Nederlandse samenleving te verwerven. Ze zijn ervan overtuigd dat het hen gaat lukken succesvol te zijn.

De hoge verwachtingen van ouders en familie zorgen ook voor druk bij studenten: er mag niet worden gefaald. Dit kan leiden tot een eenzijdige gerichtheid op het behalen van het diploma en niet op het opbouwen van een band met medestudenten of docenten. Die focus op het einddoel, het diploma, wordt studenten met een migratieachtergrond soms wel eens verweten. Dat gebeurt door zowel docenten als studenten zonder migratieachtergrond. En wellicht hebben ze gelijk, een aantal van de geïnterviewde studenten geeft aan binnen de onderwijscontext helemaal niet bezig te zijn met het ontwikkelen van sociale relaties met medestudenten en docenten. Ze hebben bovendien vaak weinig oog voor de onderwijsomgeving en zijn uitsluitend bezig met het organiseren van hun eigen studieplan. In enkele gevallen worden ethische grenzen opgerekt en wordt liegen of frauderen vergoelijkt:

'Ik wil gewoon mijn doel bereiken. Ik wil datgene krijgen wat het beste is voor mezelf. Natuurlijk voel ik me soms wel eens schuldig over bepaald gedrag, maar als het niet wordt opgemerkt, dan interesseert het me ook weer niet. Ik denk alleen maar dat ik mijn diploma wil halen. Ik vind mezelf wel een beetje egoïstisch, maar zo denk ik op dat moment niet.'

Het behalen van een hbo-diploma opvatten als indicator van succes geldt natuurlijk niet alleen voor deze student, maar is kenmerkend voor de onderwijsinstelling als geheel. Het studiesucces wordt eenzijdig afgemeten aan het einddiploma terwijl voorbij

gegaan wordt aan zaken als ontwikkeling van de persoonlijkheid, nieuwsgierigheid, kritische zin, en creatieve en samenwerkingsvermogens: allemaal zaken die niet in diploma's kunnen worden uitgedrukt.

4. Onbekend maakt onbemind

Veel studenten met een migratieachtergrond die zijn opgegroeid in de Randstad, hadden in hun jongere jaren weinig contact met hun autochtone leeftijdsgenoten: ze zaten vaak op gekleurde basis- en middelbare scholen en in hun woonomgeving was het contact met autochtone leeftijdsgenoten eveneens minimaal.

Het is pas binnen de muren van het hoger onderwijs dat zulke studenten voor het eerst in aanraking komen met 'de ander' en er (wezenlijk) contact ontstaat tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Het is voor beide groepen een nieuwe en soms vervreemdende ervaring. Uit het onderzoek van De Jong blijkt dat veel studenten met een migratieachtergrond zich kwetsbaar voelen als het gaat om hun relatie tot hun autochtone medestudenten. Stil of teruggetrokken gedrag in de samenwerking is daarvan bijvoorbeeld een gevolg. Een hbo-studente met een migratieachtergrond beschrijft wat ze voelde toen ze voor het eerst kennismakte met haar medestudenten tijdens een hoorcollege:

'Toen ik voor het eerst naar mijn klas ging, schrok ik me echt rot. Ik dacht dat er veel allochtonen op deze opleiding zouden zitten, maar er waren bijna alleen maar Nederlanders. Dat was echt een schok voor mij.'

'Hoe vaak tegen mij niet is gezegd tijdens projectwerk: 'zeg nou eens wat!', is ontelbaar.'

Binnen de onderwijscontext is soms sprake van stereotype beelden van en over elkaar die hardnekkig blijken. Studenten met een migratieachtergrond zijn zich bewust van het frame van achterstand en problemen dat met hen wordt geassocieerd. Het maakt

een groot deel van hen onzeker en gefrustreerd en, specifiek in de context van het 'witte' hoger onderwijs, bovendien zeer bewust van hun etnische of religieuze identiteit. Een groot deel is er tegelijkertijd van overtuigd dat hun docenten of medestudenten in hun hart anti-moslim en anti-migrant zijn:

'Ik voelde me zeker in het begin van mijn opleiding altijd erg onzeker in relatie tot autochtone medestudenten. Wat vinden ze nu echt van je? Dat ik Marokkaan ben, versterkt dit gevoel wel, denk ik.'

De geïnterviewde studenten typeren de onderlinge samenwerking tijdens het projectwerk of het dagelijkse onderlinge contact als complex, waarbij ze aangeven dat gevoelens en gedachten niet altijd worden uitgesproken. Tegelijkertijd is in de collegezalen het verschijnsel zichtbaar dat veel wel en zelfs hardop wordt geuit als het gaat om bevolkingsgroepen, politiek, of maatschappelijke vraagstukken. Dit leidt ertoe dat studenten met een migratieachtergrond eerder naar elkaar toetrekken dan naar hun medestudenten zonder die achtergrond. Zij zijn zich hier ook van bewust:

'In onze klas zie je echt groepjes. De Surinaamse, Antilliaanse en Afrikaanse meiden zitten bij elkaar, de Marokkaanse meiden ook. Je hebt een groepje Turkse en Marokkaanse jongens, een groepje Nederlandse jongens en een groepje Nederlandse meisjes. Dat was eigenlijk al zo vanaf het begin.'
'Wij snappen elkaar toch beter. Onze culturen lijken ook meer op elkaar dan die van echte Nederlanders.'

De opleidingsachtergrond van studenten komt hier vaak nog bovenop. Zoals eerder gesteld, komen veel studenten met een migratieachtergrond via de lange route het hoger onderwijs binnen. Al geruime tijd is duidelijk dat de aansluiting mbo-hbo niet optimaal is. Studenten die op deze manier binnenkomen, worden minder goed voorbereid op een academische leeromgeving;

de studievaardigheden en de beheersing van de Nederlandse taal laten vaak te wensen over. Dat leidt ertoe dat de samenwerking met andere studenten regelmatig moeizaam verloopt en studenten bij voorkeur omgaan met studenten in wie ze zich, als het gaat om etnische achtergrond of vooropleiding, herkennen:

‘In een projectgroep heb ik altijd het gevoel dat ik me heel erg moet aanpassen aan de Nederlandse studenten. Dat ik anders niet word geaccepteerd. Ik heb het gevoel dat ik me eerst moet bewijzen voordat ik als volwaardig teamlid word gezien. Ik word daar enorm onzeker van.’

De geschetste situatie is uiteraard niet gewenst. Het onderwijs is immer dé plek waar studenten elkaar zouden kunnen ontmoeten en leren kennen. De citaten drukken uit dat studenten met een migratieachtergrond zich minder thuis voelen binnen de onderwijscontext en daarom vooral naar studenten trekken in wie ze zich herkennen. Eerder onderzoek van De Jong (2004) liet al zien dat het voor mannelijke studenten met een migratieachtergrond een negatieve uitwerking op hun studiesucces heeft als ze voornamelijk omgaan met andere studenten met eenzelfde achtergrond. De vraag hoe dat is op te lossen, is niet eenvoudig te beantwoorden. Ook blijkt dat het doorbreken van de groepsindeling op basis van etnische achtergrond en van de gesegregeerde aanblik van de collegezalen zowel door studenten als docenten als zeer complex ervaren wordt.

Uit het bovenstaande blijkt dat binnen de instelling van het hoger onderwijs de onderlinge relaties tussen studenten met en zonder migratieachtergrond complex kunnen verlopen. Dit heeft automatisch effect op de sociale integratie van studenten.

5. Openlijke discriminatie

Het onderzoek van De Jong (2014) laat zien dat veel studenten met een migratieachtergrond ervaringen hebben met discriminatie of

gevoelens van uitsluiting. Het blijkt niet moeilijk om eigen voorbeelden te noemen of de ervaringen van medestudenten, vrienden of familieleden te beschrijven die plaatsvonden binnen de onderwijscontext. Studenten met een migratieachtergrond voelen zich vaak ongelijk behandeld; studenten zonder die achtergrond zouden worden bevoordeeld door docenten. Een student vertelt:

‘Het lukte me niet op tijd mijn werkstuk in te leveren en ik vroeg aan de docent of ik uitstel kon krijgen. De docent was heel helder: deadline is deadline. Na mij kwam een blond meisje dat ook uitstel vroeg. Zij kreeg het wel. Toen dacht ik wel even bij mezelf, komt dit doordat ik een andere huidskleur heb?’

Studenten met een migratieachtergrond ervaren vaak gevoelens van uitsluiting; zij voelen dat ze niet als een ‘gewone’ student behandeld worden; hun etnische, culturele of religieuze achtergrond speelt altijd een rol. Zoiets vindt soms openlijk plaats, bijvoorbeeld als docenten twijfels uitspreken over de academische kwaliteiten van mannelijke studenten met een migratieachtergrond, of deze wel voldoende zijn om het vak te kunnen halen. Of als tijdens colleges IS, de islam of criminaliteit onder migrantenjongeren aan de orde wordt gesteld, en deze studenten nadrukkelijk worden uitgenodigd hoe deze thema’s te duiden en hoe ze daar zelf tegenaan kijken. Veel studenten voelen zich op zo’n moment ongemakkelijk; ze hebben het gevoel zich te moeten verdedigen of verantwoording af te moeten leggen.

Uit het onderzoek komt naar voren dat docenten in onderwijs-situaties zich regelmatig, bewust of onbewust, op een negatieve manier uitlaten over de etnische achtergrond, religie of kleur van studenten. Veel studenten met een migratieachtergrond weten niet goed hoe met deze ervaringen om te gaan. Zij hebben het gevoel dat niemand hun verhalen serieus neemt. De situatie accepteren en er het beste van maken – dat is de strategie die het

merendeel hanteert, met de gedachte dat het hbo-diploma alles goed zal maken.

Concluderend...

Studenten met een migratieachtergrond voelen zich vaak geen gelijkwaardige spelers binnen het onderwijsveld en ervaren ongelijke kansen op succes. Hun etnische, culturele of religieuze achtergrond wordt geproblematiseerd in plaats van gewaardeerd. Hun afkomst zet hen op achterstand: hun kapitaal is beperkter in vergelijking met dat van hun medestudenten zonder migratieachtergrond. Zoals het onderwijs nu is georganiseerd, beschikken veel studenten met een migratieachtergrond niet over een relevant netwerk dat hen verder kan helpen om succesvol te zijn. Zij blijven voor een belangrijk deel in hun eigen (etnische) kring functioneren en maken geen verbindingen met anderen.

Etnische diversiteit en de rol van de docenten

Niet alleen de kennis, opvattingen en gedrag van studenten zijn van belang bij onderzoek naar studiesucces, ook die van hun docenten. We weten dat het personeelsbestand in hogescholen geen afspiegeling vormt van de omringende omgeving of van de studentenpopulatie. Studenten met een migrantenachtergrond hebben dan ook weinig rolmodellen om zich aan te spiegelen. Uit eerder onderzoek onder alumni blijkt bovendien dat studenten met een migrantenachtergrond mede door die achtergrond minder docentcontacten hebben (Ballafkih et al., 2009). In deze paragraaf gaan we dieper in op de opvattingen van docenten in relatie tot diversiteit en studiesucces. We kijken zowel naar de selectie van docenten in het hoger onderwijs, naar individuele opvattingen van docenten als naar de wijze waarop teams in het hoger onderwijs hun verantwoordelijkheid nemen en rekening houden met diversiteit in het kader van studiesucces.

Diversiteit binnen docententeams

Onderzoek van Meerman en Grundemann (2013) bij vijf hogescholen laat zien dat diversiteit geen rol speelt bij selectie van personeel ook al voert de hogeschool een diversiteitsbeleid. Selectiecommissies zijn op zoek naar 'de beste docent', en het kunnen omgaan met diversiteit is daar zelden een criterium bij. In het enkele team waar etnische diversiteit wel als meerwaarde wordt gezien, vervalt dat criterium als het gaat om het behoud en het vertrek van die zorgvuldig geselecteerde rolmodellen. Docenten met een migrantenachtergrond zijn vaak het laatst gekomen en gaan er bij bezuinigingen ook als eersten weer uit. Goede praktijken blijken uiterst kwetsbaar door de logica van regels en personeelsbeleid in grote instellingen. Maar niet alleen de organisatie selecteert eenzijdig, docenten verlaten ook op eigen initiatief de instelling. Ballafkih en Meerman (2008) stellen dan ook dat alleen de personeelsleden die zich aanpassen aan de hbo-organisatie overleven. Meerman en Grundemann (2013) constateren dat waardering voor diversiteit om een fundamentele organisatieverandering vraagt. Pas dan blijven positieve voorbeelden geen uitzondering meer, zoals dat enkele team uit het onderzoek dat diversiteit als selectiecriteria hanteert en waar leidinggevend het onderwerp niet alleen principieel ter tafel brengen maar ook het team begeleiden in het omgaan ermee.

Leidinggevend en opleidingsmanagers kunnen door hun in-, door- en uitstroombeleid voor een meer of minder (etnisch) divers personeelsbestand zorgen, voor rolmodellen als een belangrijke voorwaarde om de academische en sociale integratie tot stand te brengen. Maar voor echte integratie is meer nodig dan alleen etnische diversiteit in het personeelsbestand. Kennis, ervaring en handelingsbereidheid, maar ook handelingsverlegenheid aangaande integratie lopen door alle etnische groeperingen heen. Uit eerder onderzoek naar opvattingen van docenten over hun diverse studentenpopulatie blijkt dat de onderwijspraktijk van docenten in de Randstad heel kleurrijk kan zijn en dat etnische

diversiteit onder studenten tot in alle facetten van het werk van docenten is doorgedrongen (Meerman, Spierings, Segers, & Bay, 2009). Toch blijkt een grote meerderheid van de docenten geen verschil te willen zien of maken tussen studenten. Het gesprek in het docententeam over het onderwerp gaat niet over *hoe* met diversiteit rekening te houden in de lespraktijk maar *of* dat wel moet gebeuren. Leren over diversiteit, zo werd geconcludeerd, gaat niet via georganiseerde leerprocessen maar gebeurt in de interactie tussen docent en student in de klas en op basis van informele gesprekken met collega's. Het diversiteitsbeleid van een onderwijsinstelling heeft op die handelwijze nauwelijks invloed en leidt niet automatisch tot meer geformaliseerde aandacht van docenten voor diversiteit onder hun studenten.

Van Middelkoop en Meerman (2014) en Meerman, Ballafkih, en Van Middelkoop (2015) hebben in een vervolgstudie het onderwerp diversiteit opnieuw voorgelegd aan (groepen) docenten. Het onderzoek richtte zich op de opvattingen van docenten over hun studenten respectievelijk het effect van diversiteit binnen het docententeam. Van Middelkoop en Meerman besloten het thema diversiteit zelf formeel op de agenda van het teamoverleg te zetten en het onderwerp te koppelen aan het studiesucces van de studenten van de betreffende docenten. In 25 teams, verdeeld over verschillende opleidingen van de hogescholen van Amsterdam en Rotterdam, werd dit actiegericht onderzoek uitgevoerd en werden teambijeenkomsten belegd onder leiding van de onderzoekers. Om individuele opvattingen van docenten te achterhalen en het teamgesprek voor te bereiden werden interviews afgenomen. Van het teamgesprek werd een verslag gemaakt en 6-12 maanden later volgde een tweede teamgesprek. Door steeds twee gesprekken met de betrokkenen te organiseren konden de onderzoekers met meer zekerheid vaststellen welke kennis en opvattingen docenten inzetten om diversiteit in relatie tot studiesucces tot een succes te maken.

Opvattingen over diversiteit

Meer dan de helft van de docenten (59%) op de hogescholen van Amsterdam en Rotterdam zei desgevraagd verschil te maken tussen zogeheten normstudenten en risico- of zorgstudenten; vrouwelijke docenten deden dit overigens significant vaker dan hun mannelijke collega's. Normstudenten zijn degenen die op een normale en gewenste manier het studietraject doorlopen in de tijd die ervoor staat; in termen van Tinto zijn ze academisch en sociaal geïntegreerd. Risico- en zorgstudenten hebben extra tijd en zorg nodig om een diploma te halen. Ze lopen het risico het rendement van de opleiding te verlagen. Ze worden herkend aan een 'gebrek' aan motivatie¹, persoonlijke problemen, een gebrek aan taalvaardigheid en de juiste studievaardigheden, aldus de docenten. Interessant is dat docenten uit het sociale domein veel vaker persoonlijke problemen noemen dan docenten uit het technische, economische en gezondheidsdomein. Docenten werkzaam in laatstgenoemde domeinen wijzen veel vaker op een gebrek aan motivatie bij hun studenten. Persoonlijke problemen worden in verband gebracht met sociaal isolement en niet geïntegreerd zijn in de studentengroep. Het onderzoek concludeert dat 40% van de ongeveer 300 respondenten geen onderscheid wil maken, zij zien het als hun taak bewust geen verschil te maken op basis van persoonlijke of groepskenmerken van hun studenten.²

In navolging van vele auteurs (Cox, 2001; Helms, 1990; Meerman, 1999) zijn docentopvattingen over diversiteit gecategoriseerd (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Van Middelkoop en Meerman maken onderscheid tussen docenten die 'geen verschil

1 In hoeverre er ook echt sprake is van een gebrek aan motivatie is weer andere vraag. Het wordt in ieder geval door bepaalde docenten als zodanig ervaren en omschreven.

2 In 2009 werd expliciet naar verschillen rond etnische diversiteit gevraagd, in 2014 naar verschillen in academische integratie.

(willen) zien', docenten die 'verschillen zien en erkennen' en docenten die 'de betekenis van verschillen begrijpen en benutten' in het onderwijs waarvoor zij verantwoordelijk zijn in de klas.

Een deel van de docenten wil bewust geen verschillen zien en maken omdat dit voor hen gelijkstaat aan discriminatie en stereotypering. Zij leggen de nadruk op gelijke kansen die het Nederlandse onderwijs aan alle studenten biedt. De inhoud van het onderwijs staat vast en elke student krijgt de gelegenheid om de lesstof tot zich te nemen. Deze docenten gaan impliciet uit van de meritocratische basisgedachte en gaan dus voorbij aan de verschillende startposities van studenten (Elffers, 2016). Zo zegt een docent:

'Of ze nu allochtoon of autochtoon zijn, het zal me worst wezen. Ik ga niet kijken hoe zal ik ze aanpakken. Je bent hier op school en iedereen moet zich aanpassen. Dat is het verhaal.'

Anderen koppelen deze opvatting aan hun visie op het onderwijs en de rol van de docent daarbinnen. Studenten moeten, zo vinden ze, voorbereid worden op de kennis, houding, normen en waarden die in het beroepenveld gelden waarvoor ze worden opgeleid. Studenten moeten zich aan dat veld aanpassen, het socialisatieproces begint op school. Dat geldt voor iedereen, voor alle studenten. Er is ook een groep docenten die wel de verschillende startposities van studenten erkennen maar niet weten hoe daarmee om te gaan. Extra aandacht geven aan studenten met een achterstand kost tijd, is hun opvatting, en die tijd is er niet. De docenten zeggen 'er geen verstand van te hebben' en omdat er veel werk is, is het dan gemakkelijker om geen verschil te maken en iedereen over één kam te scheren. Studenten die het niveau niet halen, vallen wellicht terecht uit of zouden via selectie aan de poort helemaal geen toegang tot het hoger onderwijs moeten krijgen, aldus de redenering die de onderzoekers hoorden.

De meeste docenten echter erkennen diversiteit onder hun studenten, waarbij verschil als problematisch wordt geduid. Bij doorvraag vinden zij risico- en zorgstudenten het meest terug bij specifieke categorieën zoals jongens, allochtonen en studenten die vanuit het mbo doorstromen. In het gesprek worden die categorieën nog aangescherpt, zoals Wassenaarse jongens met motivatieproblemen, Antilliaanse meisjes en jongens met heimwee. Ze erkennen dat mbo-ers problematisch zijn als zij het hoger onderwijs betreden en over beperkte studievoordigheden beschikken. Zijn ze eenmaal doorgedrongen tot het tweede jaar dan vallen ze nauwelijks meer te onderscheiden. Turkse en Marokkaanse jongens zouden een lager taalniveau hebben en een gebrek aan studievoordigheden. Zo kunnen zij volgens sommige docenten bijvoorbeeld minder gemakkelijk omgaan met feedback:

‘De allochtone studenten vertonen ander gedrag dan wat we gewend zijn. Ze zeggen niet wat ze denken en kleden zich niet correct. Ze leveren hun huiswerk niet op tijd in en willen hier dan over onderhandelen. De Hollandse directheid is ver te zoeken.’

Docenten die diversiteit begrijpen en gebruiken, hebben oog voor problemen maar ook voor de mogelijkheden die studenten zouden kunnen aangrijpen. Zij hebben een culturele sensitiviteit en zijn zich bewust van verschillen in bijvoorbeeld communicatie en houding, zonder in stereotypen te vervallen. Ze doorgronden achterliggende oorzaken van wat zich in eerste instantie laat aanzien als tekortkomingen.

‘Achter een ogenschijnlijk gebrek aan motivatie kan onzekerheid schuil gaan over hoe te studeren en een laag zelfvertrouwen. Om niet af te gaan in de klas, maskeren studenten dit door een schijnbaar ongemotiveerde houding.’

Succesvol zijn in de studie kan op vele manieren worden bereikt zonder dat het afbreuk doet aan het eindniveau. Misschien duurt de weg soms wat langer om het gewenste niveau te bereiken. Docenten die diversiteit begrijpen, zien diversiteit ook als een meerwaarde en de klas als een laboratorium, bijvoorbeeld om internationaal vaardig te worden, om andere perspectieven te tonen dan de bestaande westerse kennis die doorgaans gedoceerd wordt. Ze ondersteunen en gebruiken de vaardigheden en capaciteiten van studenten met een migratieachtergrond. Het debat over kwesties van de multiculturaliteit in beroepenveld en samenleving komt als vanzelfsprekend aan de orde.

De docenten die diversiteit begrijpen en gebruiken waren heel divers. Het waren mannen en vrouwen, ze werken in verschillende teams. Ze denken na over een aanpak waarbinnen individuele studenten tot bloei komen en de gemeenschappelijke achtergrond wordt opgezocht. Het diversiteitsperspectief betekent voor hen sturing in de samenstelling van subgroepen die in de klas worden gevormd, nadenken over specifieke omgangsvormen, over taalgebruik, het bespreken en vieren van belangrijke feestdagen, reflecteren over het bewustzijn van het beroepsbeeld dat de opleiding naar studenten toont, kortom het gaat om zowel studentgeoriënteerde als leerstofgerichte activiteiten (Meerman et al., 2009). De individuele docenten die hiermee bezig zijn, zijn wel in de minderheid.

De 25 teams van het beschreven onderzoek wilden bewust meedoen met het (actie)onderzoek. Er zijn dus geen gegevens van docenten die hieraan niet wilden deelnemen. De deelnemende docenten zagen het als een uitdaging diversiteit in relatie tot studiesucces in het team formeel te agenderen. De teamgesprekken werden ook aangegrepen om stil te staan bij de diversiteit in het docententeam: het gebruik van verschillen in vaardigheden, vakspecialisatie en persoonlijke achtergrond in het team. Uit de analyse blijkt dat het meest gebruik gemaakt wordt van verschillen in vaardigheden als die al bekend zijn en erkend worden in het team:

‘Je moet bij Piet zijn voor een mooie PowerPoint’ en ‘Mirjam is het meest betrokken bij de individuele achtergrond van studenten’. Of de uit Iran afkomstige docent het podium krijgt is afhankelijk van een wisselwerking. Het hangt af van de wijze waarop hij, als docent met een migratie-achtergrond, zich aan het team presenteert, meedoet met de gesprekken aan het koffieapparaat, én van de bereidheid van de individuele teamleden hem die positie te gunnen.

Hoe met diversiteit wordt omgegaan hangt ook af van hoe een team functioneert. Het enkele hechte team dat de onderzoekers tegenkwamen vindt dat het team verantwoordelijk is voor het studiesucces van studenten; de leden ervan zetten zich dan ook gezamenlijk in met alle middelen die ter beschikking staan om dat te bereiken. De meerderheid van de teams die Van Middelkoop en Meerman spraken, bestond echter uit losse individuen, docenten die gewend zijn solistisch te opereren, of kende een aantal subgroepen. Gebruik maken van diversiteit is in een team van losse individuen geen thema van belang. In onderwijsteams die in subteams opereren, organiseren docenten zich informeel langs gemeenschappelijke kenmerken en subteams zijn daarom vaak niet divers samengesteld. Zo vonden de onderzoekers subgroepen van ervaren docenten met een behoorlijke diensttijd, ze zagen nog oude op disciplines gebaseerde vakgroepen met docenten die eenzelfde opleiding hadden genoten, en jonge docenten die actief waren in het jongeren netwerk. Duidelijk werd dat, net als bij de studenten, het hebben van een migratieachtergrond een kenmerk is waarop docenten zich informeel organiseerden. Als belangrijkste barrière voor het omgaan met diversiteit in het contact met studenten en collega's wordt een gebrek aan tijd genoemd: een individuele benadering van studenten kost teveel tijd. De respondenten in het onderzoek vinden ook dat zij onvoldoende tijd hebben om met elkaar als docenten van gedachten te wisselen over het onderwerp diversiteit, of om bij ‘de ander’ in de klas te kijken hoe met diversiteit zoal wordt omgegaan. Sommige

docenten gaven aan verantwoordelijkheid te willen nemen om studiesucces voor alle studenten te kunnen realiseren, maar dat niet te kunnen. De opgave, stellen zij, is te groot en de tijd te kort.

Concluderend...

Docenten beïnvloeden de academische en sociale integratie van hun studenten door hun opvattingen en gedrag. Het blijkt dat zij daarin uiteenlopende keuzes maken. Verschillen in de klas worden niet door alle docenten als verrijking gezien, waardoor niet alle studenten zich in de klas thuis zullen voelen. Het optimaal gebruik maken van het kapitaal van studenten is geen dominante opvatting binnen de docententeams, alhoewel op dit punt vakgebieden van elkaar verschillen. Bij gebrek aan etnisch diverse rolmodellen en een gebrek aan tijd wordt in de onderwijspraktijk uitgegaan van de 'gemiddelde' student. Er wordt weinig tijd geïnvesteerd in de maatschappelijke betekenis van het eigen culturele kapitaal dat de verschillende studenten met zich meebrengen.

De opleidingsteams pakken de verantwoordelijkheid om hier iets aan te doen verschillend op. Het enige hechte team uit het besproken onderzoek legt de verantwoordelijkheid in het eigen team. Individuele docenten in de minder hechte teams wijten het gebrek aan studiesucces eerder aan de capaciteiten van hun studenten dan aan de wijze waarop het onderwijs vorm krijgt in de onderwijsinstelling. Als er sprake is van subgroepen binnen teams, ervaren deze verantwoordelijkheid voor de eigen lessen maar wordt verantwoordelijkheid voor het studiesucces van de studenten bij de studenten zelf gelegd of bij het management.

Diversiteit vanuit het perspectief van opleidingen

Hoe studenten en docenten diversiteit ervaren en hoe ze ermee omgaan, hebben we nu gezien. Maar in wat voor omgeving doen

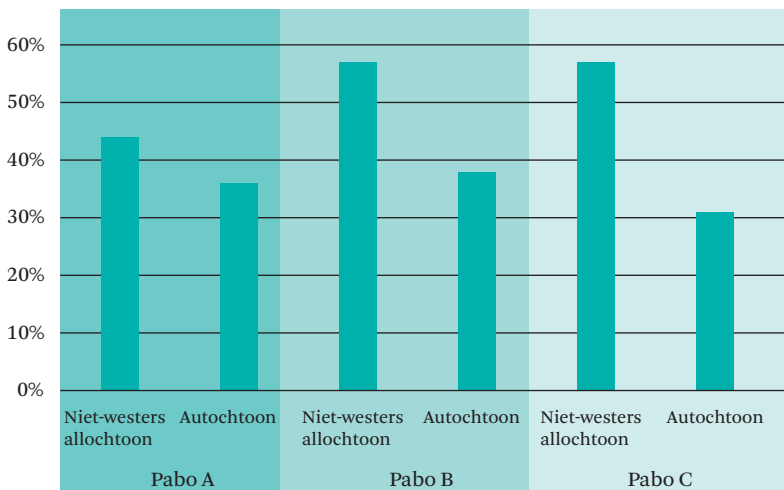
zij dat? Daarmee komen we op de opleiding als geïnstitutionaliseerde leergemeenschap waar studenten, docenten, studentbegeleiders en onderwijsmanagement met elkaar interacteren.³ Wolff (2013) deed onderzoek naar de leeromgeving van negen hoger-onderwijsopleidingen. Het onderzoek draaide om de interacties tussen studenten onderling en tussen studenten, docenten en studentbegeleiders, binnen de context van opleidingen met hun specifieke organisatiecultuur en -structuur. Die interacties bepalen mede dat een deel van de studenten op de opleiding succesvol is, terwijl een ander deel uitvalt of (veel) vertraging oploopt. Zo blijkt dat het verschil in studiesucces tussen studenten met en zonder migratieachtergrond per opleiding varieert en dat er opleidingen zijn waar het verschil niet of nauwelijks speelt (Severiens et al., 2006; Wolff et al., 2008). Het is een indicatie dat het studiesucces van studenten mede wordt bepaald door wat zich binnen opleidingen afspeelt. Wolff stelde in zijn onderzoek dan ook de vraag: hoe komt het dat het de ene hoger-onderwijsopleiding beter lukt om studenten in gelijke mate te laten presteren, ongeacht hun afkomst, dan een andere?

Van zes van de negen opleidingen (drie wo- en drie hbo-opleidingen) is het eerste studiejaar bestudeerd en van drie pabo-opleidingen de eerste twee studiejaar. Bij zes van de negen opleidingen waren de verschillen in studiesucces tussen studenten groot. Studenten zonder migratieachtergrond behaalden meer studiepunten, vielen minder vaak uit of studeerden vaker nominaal dan hun studiegenoten met een niet-westerse migratieachtergrond. Bij drie opleidingen (een wo-opleiding, en twee

3 Hoger-onderwijsinstellingen kennen verschillende niveaus: het instellingsbrede niveau, het niveau van faculteiten, domeinen, instituten, scholen e.d., en het niveau van opleidingen. Wij focussen ons op het opleidingsniveau omdat zich daar het primaire onderwijsproces afspeelt en de directe interacties tussen docenten en studenten plaatsvinden.

hbo-opleidingen waaronder een pabo-opleiding) waren deze verschillen echter (veel) kleiner of niet aanwezig. De studieprestaties van studenten op deze opleidingen waren gemiddeld, afgezet tegen alle opleidingen. Het was dus niet zo dat studenten zonder migratieachtergrond op deze opleidingen relatief weinig studiesucces behaalden waardoor verschillen in studiesucces met studenten van niet-westerse herkomst klein waren. Uit figuur 2 blijkt dat op pabo A het uitvalverschil van 8 procentpunten tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten duidelijk kleiner is dan bij de andere pabo's uit het onderzoek, waar het om respectievelijk 19 en 26 procentpunten gaat. De uitval van niet-westerse allochtone studenten op pabo A is bovendien veel lager dan bij de andere twee pabo-opleidingen.

Figuur 2 Uitval binnen drie jaar naar pabo-opleiding en etnische afkomst
(gemiddelde cohorten 2000-2004). Bron: Wolff, 2013:156



In het onderzoek zijn de opleidingen als casestudies beschouwd en zijn diepte-interviews gehouden met vertegenwoordigers van het opleidingsmanagement, docenten, studie(loopbaan)begeleiders en ouderejaarsstudenten (voornamelijk met een niet-westerse

migratieachtergrond). Ouderejaars kregen de voorkeur om geïnterviewd te worden omdat zij door hun langere studie-ervaring beter op hun opleiding konden reflecteren dan eerstejaars. Het zijn degenen die niet zijn uitgevallen en beter academisch geïntegreerd zijn. De interviews bestonden uit open vragen waarin verschillende topics ter sprake werden gebracht zoals sociale en academische integratie, percepties van diversiteit en het karakter van de opleiding (traditioneel versus innovatief; studentgericht versus docentgericht; een typering van de studenten en docenten). Omdat er binnen opleidingen verschillende groepen actoren zijn geïnterviewd, was het mogelijk om een opleiding en haar leeromgeving vanuit verschillende perspectieven te bestuderen. Zo kon een beeld worden geschetst van zowel de structuur van de opleidingen, als van de interacties tussen studenten onderling en tussen studenten enerzijds en docenten en studentbegeleiders anderzijds – en daarmee van de onderwijspraktijk en de leeromgeving van de opleidingen. In totaal zijn 93 personen geïnterviewd, verdeeld over de negen casestudies (13 vertegenwoordigers van het opleidingsmanagement, 34 docenten, waarvan een deel studentbegeleiders, en 46 studenten).

Uit de casestudies komt naar voren dat kleine verschillen in studievoortgang en -uitval tussen groepen studenten met en zonder migratieachtergrond voorkomen op opleidingen waar aandacht is voor zowel de sociale als academische integratie van studenten, en waar de aandacht voor studenten een centrale plek inneemt. Er is op deze opleidingen relatief weinig groepsvorming: over het algemeen mengen studenten zich, wat meer binnen dan buiten de formele lessituatie, en kunnen studenten van verschillende herkomst goed met elkaar samenwerken. Bij dergelijke opleidingen komen drie kenmerken boven die mogelijk een verklaring zijn voor de relatief geringe verschillen in studiesucces tussen autochtone studenten en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond.

Ten eerste zijn het opleidingen die op onderdelen *sturend optreden en structuur bieden*. Voorbeelden zijn groepsindelingen die door de opleiding worden gemaakt, een snel roulatiesysteem bij de samenstelling van project- en werkgroepen zodat studenten in korte tijd veel studiegenoten leren kennen, aanwezigheidsplicht bij veel onderdelen en bijspijkerprogramma's (zoals taal- en rekenmodules) die geïntegreerd worden aangeboden binnen het reguliere curriculum. Ter illustratie kan een van de hbo-opleidingen dienen met een klein verschil in studiesucces. Deze opleiding is directief in de formele contacten die studenten en docenten met elkaar hebben. Studenten moeten bij een groot aantal vakken bij minstens 80% van de projectgroepbijeenkomsten present zijn. Zij moeten sommige vakken opnieuw volgen na afwezigheid bij drie of meer projectgroepsessies. Deze opzet ontlokt een docentinformant de uitspraak: 'We zorgen goed voor onze studenten. Veel begeleiding en veel contacturen.'

Ten tweede zijn het opleidingen waar een *persoonlijke benadering en betrokkenheid* bij studenten als uitgangspunten dienen bij de begeleiding van de professionele ontwikkeling van alle (eerstejaars) studenten.⁴ Dit komt tot uiting in een intensieve studie(loopbaan)begeleiding – in sommige gevallen voor specifieke groepen zoals eerste-generatie Antilliaanse studenten – en de belangstelling van docenten/studieloopbaanbegeleiders voor de achtergrond van studenten. Deze belangstelling is er zowel vanuit sociaal als didactisch oogpunt, bijvoorbeeld bij het rekening houden met de (etnische) samenstelling van de studentenpopulatie en bij het bedenken van voorbeelden en opdrachten. Deze persoonlijke benadering en betrokkenheid wordt geïllustreerd in het volgende citaat:

4 Van belang is dat het hier gaat om opleidingen met een instroom van meer dan 100 studenten, niet om kleinschalige opleidingen met enkele tientallen eerstejaarsstudenten.

‘Als studieloopbaanbegeleider moet je ervoor zorgen dat alloch-tone studenten het idee hebben dat ze gezien worden en ook dat ze voor vol worden aangezien.’

En een Antilliaanse hbo-student vertelt:

‘Bij mij heeft mijn studieloopbaanbegeleider mij gemotiveerd. Ze gaf me een schop onder mijn kont als ik iets moest inleveren. Zij heeft me ook een spiegel voorgehouden en me laten zien dat de motivatie in mijzelf zit.’

Een derde kenmerk van opleidingen waarin het verschil in studieresultaten tussen de diverse groepen studenten gering is, is dat het gaat om leeromgevingen die te typeren zijn als leergemeenschappen waar *kleinschaligheid* in alle facetten consequent is doorgevoerd. Deze manier van werken betreft diverse aspecten, maar gaat allereerst over de grootte van de projectgroepen en een relatief korte lengte van de studieblokken (dit kan ook onderdeel zijn van sturing) maar betreft ook de integratie van vakken (en daarmee de samenwerking tussen docenten), de betrokkenheid bij elkaar en de uitgebreide en verdiepende professionalisering om studenten beter les te kunnen geven en te begeleiden.

Het is vooral de combinatie van deze drie elementen – sturing, persoonlijke betrokkenheid, kleinschaligheid – die ervoor zorgt dat binnen een leeromgeving studenten van verschillende achtergrond in vergelijkbare mate kunnen presteren. Het ontbreken van één of meerdere van deze elementen lijkt deze balans te verstoren en de verschillen te vergroten. Dit is bijvoorbeeld terug te zien op het punt van sturing. Een aantal opleidingen in de casestudie is weliswaar kleinschalig ingericht, heeft studenten die over het algemeen tevreden zijn over de persoonlijke benadering en betrokkenheid van docenten en/of studieloopbaanbegeleiders, maar biedt weinig sturing aan studenten en doet een sterk beroep op zelfstandigheid en het zelfsturend vermogen van studenten.

In dergelijke leeromgevingen is het verschil in studiesucces tussen studenten met een niet-westerse achtergrond en studenten die oorspronkelijk uit Nederland komen relatief groot. Anders gezegd: in een leeromgeving waar van studenten van begin af aan verwacht wordt dat zij zich zelfstandig opstellen en zelf hun weg vinden, lijken autochtone studenten beter te gedijen dan niet-westerse studenten. Mogelijk weten studenten uit de eerste groep beter wat er van hen verwacht wordt, kunnen zij zich sneller voegen in het onderwijsregime op de opleiding en mede hierdoor betere studieprestaties leveren. De leeromgeving die je aantreft bij opleidingen die niet de drie kenmerken hebben, sluit meer aan bij de belevingswereld en opvoeding van autochtone studenten. In termen van Bourdieu: hun cultureel kapitaal is meer toegesneden op het veld van het gangbare hoger onderwijs. De hier gepresenteerde bevindingen zijn dus in lijn met de onderzoeksresultaten die besproken werden in paragraaf 2.2: De leeromgeving als veld.

Naast bovenstaande bevindingen zijn er nog enkele aanvullende opmerkingen te maken, die overigens deels eerder aan de orde kwamen. Ten eerste komt naar voren dat er grote verschillen zijn in de manier waarop studenten van dezelfde opleiding hun interacties met medestudenten en docenten percipiëren: ‘gezellig samen’ versus ‘buitengesloten voelen’. Het is een aanwijzing dat de hoger-onderwijservaring van niet-westerse studenten heel anders kan zijn dan die van autochtone studenten en dat studenten van niet-westerse origine op een andere manier betekenis geven aan de onderwijscontext.

Een tweede opmerking is dat het belang van studiebegeleiding als een rode draad door de cases heenloopt. Studiebegeleiding is voor menig student het ankerpunt in de opleiding. Opleidingsmanagers in het hbo onderstrepen de belangrijke rol van studieloopbaanbegeleiders voor de studievoortgang en de geïnterviewde studenten ervaren de interactie met studieloopbaanbegeleiders als het meest stimulerende contact met de opleiding. Het is vanuit dit perspectief niet verrassend dat

studieloopbaanbegeleiding in het hbo een centrale plek binnen het curriculum inneemt. Dit lijkt nog eens extra van belang voor de groep studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, waarvan een deel aangeeft zich bij aanvang niet thuis te voelen op de opleiding.

Een derde opmerking betreft de verwachtingen omtrent de zelfstandigheid en het zelfsturend vermogen van studenten. De bevinding dat sturing in het eerste jaar goed is voor bepaalde studentengroepen, kan als reactie ontlokken dat opleidingen in het hoger onderwijs niet moeten verschoonsen: studenten hebben zelf het belangrijkste aandeel in hun ontwikkeling, en dat bereik je niet door alles ‘voor te kauwen’. Naar ons idee is het vooral van belang dat studenten *aan het eind* van hun studie moeten kunnen denken en handelen als zelfstandig opererende (startende) professionals. Opleidingen hebben tot taak hun studenten op dit pad te brengen en de weg te wijzen. En sommige studenten hebben daar bij aanvang van de studie meer ondersteuning bij nodig dan andere.

Een vierde opmerking is dat genoemde elementen die goed uitpakken voor specifieke groepen (sturing, betrokkenheid, kleinschaligheid), bijvoorbeeld voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, generiek en niet specifiek van aard zijn. Een belangrijke implicatie is dat voor het verkleinen van verschillen in studiesucces tussen verschillende etnische groepen in ieder geval algemene maatregelen nodig lijken, die gericht zijn op het creëren van een context waar etnische herkomst geen rol speelt in het behalen van studiesucces. En omdat het om algemene maatregelen gaat, zijn het tegelijkertijd maatregelen die alle studenten ten goede komen.

Concluderend...

Leeromgevingen kunnen dusdanig functioneren dat verschillen in ‘bagage’ die studenten vanuit thuis meekrijgen er weinig toe doen bij het behalen van studiesucces: kleine groepen, sturing en persoonlijke betrokkenheid zijn hier de kernbegrippen. Voor

veel jongeren uit niet-westerse migrantengemeenschappen die gaan studeren is het Nederlandse hoger onderwijs in meerdere opzichten ‘vreemde bodem’, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren. Door een specifieke inrichting van de leeromgeving krijgen studenten zonder migratieachtergrond en studenten van niet-westerse origine gelijke mogelijkheden om zich te ontwikkelen en de studie succesvol te laten zijn. Het relevante cultureel en sociaal kapitaal is dan niet of nauwelijks gerelateerd aan etnische herkomst. Dergelijke leeromgevingen zijn te beschouwen als velden waar alle studenten gefaciliteerd worden om netwerken op te bouwen en de mogelijkheid krijgen om sociaal kapitaal te verwerven en in sociaal en academische opzicht te integreren.

Conclusies

Onze onderzoeken laten zien dat studenten met een migratieachtergrond zich vaak geen gelijkwaardige spelers voelen binnen het onderwijsveld. Ze ervaren ongelijke kansen op succes. Het culturele kapitaal van studenten met een migratieachtergrond wordt minder herkend en gewaardeerd dan dat van hun medestudenten zonder migratieachtergrond. Ook hun economisch kapitaal is beperkter: de geïnterviewden moeten veelal hun studie zelf bekostigen maar tevens een bijdrage leveren aan het gezinsinkomen. Hetzelfde geldt voor het sociaal kapitaal: veel studenten met een migratieachtergrond beschikken niet over een relevant (lees westers) netwerk dat hen verder kan helpen. Veel studenten – van zowel westerse als niet-westerse afkomst – blijven binnen de onderwijsinstelling in hun eigen kring functioneren en maken geen verbindingen met andere kringen: de sociale integratie blijft beperkt. Het proces van academische integratie, in het bijzonder van studenten met een migratieachtergrond die via de ‘lange route’ het hoger onderwijs instromen, verloopt stroef. Kortom: een beperkte sociale en academische integratie, in combinatie met een

beperkte kapitaalvoorraad maakt de positie van studenten met een migratieachtergrond in het huidige onderwijsveld kwetsbaar.

Docenten spelen een centrale rol bij de socialisatie van studenten in de school en de voorbereiding op het beroepenveld. Door hun houding, opvattingen en gedrag beïnvloeden docenten de mate waarin studenten sociaal en vooral academisch integreren. De opvattingen van docenten verschillen. Een diverse klas wordt niet door alle docenten als verrijking gezien, betrokkenheid bij het thema ontbreekt vaak. Een gemeenschappelijke, institutionele habitus zoals geschetst door Thomas (2002), is afhankelijk van de individuele opvattingen van docenten en van de samenstelling en organisatie van het onderwijsteam waarbinnen ze functioneren. Er is weinig diversiteit in teams en als daar wel sprake van is wordt er nauwelijks gebruik van gemaakt. De aandacht voor het thema verschilt per team en per opleidingsdomein. Er is een gebrek aan etnisch diverse rolmodellen en een gebrek aan tijd om de inrichting van het eigen onderwijs te toetsen op de gevolgen ervan voor diversiteit. Er is ook geen tijd om culturele kennis bij elkaar 'op te halen' waardoor er weinig tijd geïnvesteerd wordt in de betekenis van diversiteit voor het cultureel kapitaal dat een diverse studentenpopulatie met zich mee brengt. We mogen zeggen dat de dominante structuur in het onderwijsveld er een is van de irrelevantie van diversiteit.

Door een specifieke inrichting van de leeromgeving – langs de lijnen sturing, betrokkenheid en kleinschaligheid – krijgen alle studenten gelijke mogelijkheden om kansen te grijpen en de studie succesvol te laten zijn. Het relevante sociaal kapitaal is dan niet of nauwelijks gerelateerd aan etnische herkomst. Dergelijke leeromgevingen zijn te beschouwen als velden met een dusdanige (machts)structuur dat alle studenten gefaciliteerd worden om netwerken op te bouwen en de kans te krijgen om sociaal kapitaal te verwerven en in te zetten in sociale en academische integratieprocessen. De vraag blijft staan wat precies bedoeld wordt met integratie. Zoals we zagen benadrukt Tinto het belang van

sociale en academische integratie om succesvol in de studie te kunnen zijn. Integratie betekent in deze opvatting dat studenten zich moeten aanpassen aan de dominante cultuur en opvattingen (die tot uiting komen in een bepaalde vorm van sturing) of misschien zelfs assimileren om succes te kunnen behalen. Het begrip ‘succes’ is een gekleurd begrip. Een diversiteitsperspectief betekent dat integratie twee kanten op werkt: enerzijds moeten studenten zich aanpassen aan de bestaande cultuur om studietoetsen te boeken (de een wat meer dan de ander), maar anderzijds moeten opleidingen zich rekenschap geven van de veranderende studentenpopulatie en de ontwikkelingen in de maatschappij. Zij moeten in staat zijn studenten uit alle groepen de ruimte te geven om hun stem te laten horen en zich van daaruit te ontwikkelen. Opleidingen moeten, met andere woorden, de betekenis van succes op verschillende manieren invullen. Wat noodzakelijk is, is een institutionele habitus – met alle verschillende opvattingen en gedragingen die er binnen een docententeam aanwezig zijn – die diversiteit als verrijking beschouwt, en door zowel studenten als docenten, studentbegeleiders als opleidingsmanagement gekoppeld zou moeten worden aan ‘succes’.

Een diversiteitsperspectief voor de hogeschoolagenda

De onderwijskundige Anthony Muhammad staat een ‘liberation mindset’ voor (Muhammad, 2015) die uitgaat van een aantal gemeenschappelijke waarden zoals het bewustzijn van gelijkwaardigheid van en verantwoordelijkheid voor alle studenten. Het zijn deze morele waarden die de basis zouden moeten vormen van de hbo-agenda om het studiesucces te verbeteren en diversiteit te verankeren. Daarmee kan de hogeschool een inclusieve organisatie worden waar iedereen zich kan voorbereiden op de toekomst, kan studeren, werken en tot bloei kan komen. De waarden van

Muhammad vormen de basis van een agenda waarin docenten en studenten van verschillende komaf samen erkennen dat het omgaan met verschillen tussen mensen niet altijd even gemakkelijk is, niet als vanzelfsprekend gaat en soms een probleem vormt – en dat dat probleem gezamenlijk moet worden opgelost.

Met de waarden van Muhammad, het principe van inclusieve onderwijsorganisaties en een hedendaags diversiteitsperspectief als uitgangspunt, zijn we nu toe aan het formuleren van concrete acties. Dat gaat niet vanzelf. Gemeenschappelijke waarden kun je niet opleggen. Een inclusieve organisatie betekent hard werken. En diversiteit is een werkwoord, zou Wekker (2016) zeggen, en vraagt om een radicale organisatieverandering (Meerman & Grundemann, 2014). Een besluit om kansen te bieden aan een diverse studentenpopulatie is niet genoeg, een regelmatige toetsing van de vraag of die kansen ook daadwerkelijk geboden en aangegrepen worden, is noodzakelijk. Onverschilligheid ten aanzien van het thema ligt snel op de loer. Iedereen – studenten, docenten en bestuurders – moet verantwoordelijkheid dragen in een inclusieve instelling.

Kennis van beroepenveld

Het hbo leidt studenten op voor het beroepenveld – deze opdracht vormt de rode draad door de opleiding, het is de hoofddoelstelling van het hoger beroepsonderwijs. Beroepenvelden verschillen per opleiding en ontwikkelen zich voortdurend. De opleidingen en docenten dienen daarom een nauwe relatie met het beroepenveld te hebben, zij hebben er hun netwerk, zij analyseren en kennen de innovatieve aard, de specifieke (flexibele) arbeidsmarkt, de veranderingsgeneigdheid en de invloed van technologie op het veld. Als geen ander moeten de opleidingen en de docenten de cultuur kennen van het veld en de bagage die studenten nodig hebben om er te kunnen functioneren. Daarbij kan het belangrijk zijn specifiek aandacht te schenken aan de rol van diversiteit in het veld. Om hun studenten goed op te leiden voor het beroepenveld dienen ze zich

af te vragen: hoe liggen de machtsverhoudingen, wat zijn de conventies en de specifieke eigenaardigheden in de dagelijkse praktijk van het beroepenveld. Daardoor wordt een beeld ontwikkeld van de verhouding van de eigen onderwijspraktijk tot de praktijken die het beroepenveld kenmerken, van waar beide praktijken op elkaar aansluiten maar ook waar ze schuren of botsen.

Om het bovenstaande te realiseren, zal de verhouding tussen onderwijs en het beroepenveld regelmatig op de agenda van instellingen, opleidingen en docententeams moeten staan en beoordeeld worden op de consequenties voor de kwaliteit van het onderwijs. Het zou aan de orde moeten komen op de regelmatig terugkerende accreditatie. Naar aanleiding van de discussie en inzichten die daaruit voortvloeien, komen docenten en studenten samen tot de conclusie welke kennis en vaardigheden nodig zijn om, gegeven onderlinge verschillen, succesvolle beroepsbeoefenaars te worden. Het zou uiteraard wenselijk zijn als succes in de studie ook zou leiden tot succes in de toekomstige baan of elders in de maatschappij.

Wanneer de aansluiting met het beroepenveld onvoldoende wordt gerealiseerd, kan dat wijzen op gebreken in het eigen onderwijs, maar ook op tekortkomingen in voorafgaand onderwijs in de keten (zie hoofdstuk 5). Botsingen met het beroepenveld kunnen echter ook een signaal zijn dat er iets mis is in het beroepenveld, dat kennis en vaardigheden van sommige afgestudeerden worden onderschat of miskend. De opleiding hoeft zich dan niet louter aan te passen maar moet de noodklok luiden. Het onderwerp komt dan niet alleen in de schoolagenda maar ook op de maatschappelijke agenda.

De kwaliteit van onderwijs

Opleidingen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Het opleidingsmanagement en de docententeams geven idealiter in hun alledaagse handelingen diversiteit een plek in de onderwijsontwikkeling en -uitvoering. Basisgedachte daarbij is

dat door diversiteit de kwaliteit van de opleiding wordt verhoogd. Diversiteit is een kwaliteitscriterium en geen problematisch verschijnsel. Uit onze bevindingen blijkt dat het thema niet als vanzelfsprekend aan de orde komt. Het themavraagte een gezamenlijke inspanning en een gesprek tussen studenten en docenten over de vraag hoe de meerwaarde van diversiteit in het onderwijs gestalte kan krijgen. Dat gesprek krijgt kleur als sprake is van *diversiteit in alle gelederen*. Dat wil zeggen dat kleur ‘zichtbaar’ is in de samenstelling van de studenten- en de docentenpopulatie. Rolmodellen kunnen helpen om in de sociale interacties tussen docenten en studenten vertrouwen op te bouwen. Het spreken en begrijpen van elkaars taal is daarvoor cruciaal. Kwaliteit van onderwijs gaat niet alleen over het aanleren van kennis en vaardigheden, maar ook over sociale verhoudingen binnen de onderwijsinstellingen, over de institutionele habitus en sociale in- en uitsluiting. Dit gesprek zal niet vanzelf gaan. Toch moet het debat over deze kwesties er altijd zijn, ook als blijkt dat studenten en docenten ongeacht hun afkomst daar liever niet over praten. Er zijn opleidingen waar zogenaamde ‘lefgesprekken’ worden gevoerd en alle actoren hun zienswijze naar voren brengen door een dialoog aan te gaan over gevoelens van in- en uitsluiting, discriminatie, (voor)oordelen en voorwaarden om zich prettig te voelen in de leeromgeving. Op grond van ons onderzoek stellen wij als startpunt: *neem discriminatie en uitsluitingsmechanismen binnen de hoger onderwijscontext serieus en erken dat zij bestaan*. De opleidingen zouden openlijk moeten erkennen dat het voeren van zo’n dialoog op dit moment niet iedereen is gegeven. De ondersteuning van de staf om een dergelijk gesprek te voeren is een belangrijk onderdeel van de professionalisering van docenten.

Het doel van het bovengenoemde gesprek en van de investering in de kwaliteit van het onderwijs is het vergroten van het sociaal en cultureel kapitaal, op een manier die recht doet aan de achtergronden van studenten. Alle studenten moeten zich thuis voelen op de opleiding. Ons onderzoek wijst erop dat sturing, een

persoonlijke benadering en werkelijke betrokkenheid, en kleinschaligheid daarin belangrijke elementen zijn.

Een perspectief op diversiteit

De realisatie van bovenstaande punten vraagt inspanning en visie. Niet alleen van de opleidingsmanager en het docententeam maar van alle geledingen in de hogeschoolorganisatie. Het betekent het gezamenlijk veranderen van habitus om alle groepen studenten succesvol te laten zijn. Het is gebleken dat de huidige habitus in ieder geval niet bijdraagt tot het verminderen van verschillen in het studiesucces tussen studenten met en zonder migratieachtergrond.

De Vereniging Hogescholen heeft de ambitie uitgesproken de emancipatiemotor van Nederland te worden. Het is een grote opgave om al de uitdagingen die hiermee samenhangen te realiseren in de vaak trage en bureaucratische instellingen van het hoger beroepsonderwijs. De hogeschool moet haar plaats en gezag in de samenleving inhoudelijk weten te verwerven en een nieuwe inhoud geven. Het uitreiken van diploma's alleen is daartoe onvoldoende. Ontplooiing van studenten vraagt nog steeds om zinvolle ontmoetingen tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling, waarin normen en waarden aan de orde worden gesteld en gepraktiseerd.

De school moet de veilige haven zijn waar ruimte is voor meningsverschil, waar studenten met uiteenlopende achtergronden en oriëntaties serieus worden genomen. De school is de veilige haven van iedereen, waar democratische waarden gelden, waar tegenstanders hun waarden mogen ventileren, waar het tegengeluid wordt geleerd en waar dan vervolgens docenten, studenten en het management de moed hebben om het gesprek daarover aan te gaan. Dit zijn cruciale vaardigheden voor mensen in de 21ste eeuw om de onzekerheid in de naaste omgeving, in het beroepenveld en in de wereld te lijf te gaan.

Om dat te realiseren zullen de criteria die nu het beleid rond studiesucces kenmerken gerelativeerd moeten worden. Dit geldt mogelijk zelfs ook voor de nadruk die op succes gelegd wordt. De gerichtheid van grote onderwijsinstellingen op rendement, tijds-winst en efficiency vormen een risico bij het optuigen en ontwikkelen van het moeilijke gesprek dat moet leiden tot een nieuwe institutionele habitus en nieuwe inclusieve onderwijspraktijken en -systemen. Dat is noodzakelijkerwijs een proces van lange adem en ook een proces waarin niet zozeer gestreefd wordt naar snelle successen, maar waarin juist ruimte moet zijn voor wederzijds onbegrip, experiment en het maken van fouten. Daarbij zullen hbo-instellingen nadrukkelijk ook buiten hun eigen muren moeten treden omdat de verhouding met het beroepenveld een belangrijk onderdeel vormt van wat er onder studiesucces moet worden verstaan.

Referenties

- Ballafkih, H., & Meerman, M. (2008). De socialisatie van etnisch divers personeel. *Onderzoek van Onderwijs*, 37: 70-73.
- Ballafkih, H., Imansoeradi, M., van der Meer, M., & Meerman, M. (2009). *Diversiteit in opleiding en werk*. Science Guide.
- Bekke, S. ter, & Heering, L. (2008). Vriendschap en Vijandigheid. *DEMOS*, jr. 24 nr. 8, 10-11.
- Beer, P. de, & van Zijl, J. (2016). Hoe meritocratisch is Nederland en is dat reden tot zorg? In: Paul de Beer (ed.), *Meritocratie, op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: AUP.
- Bemmel, A. van (2006). *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*. HBO-Raad.
- Bink, S. (2005). *Feiten & Cijfers. Niet stigmatiseren, maar stimuleren. In- en doorstroom van allochtone studenten binnen het hoger onderwijs*. De Groene Amsterdammer, 3 december 1997.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.

- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In: A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown and A. Stuart Wells, *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 46-58.
- CPB. (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: CPB.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (suppl): 95-120.
- Cox, T. jr. (2001). *Creating the Multicultural Organisation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M., & Wolff, R. (2002). *Talent gewonnen, talent verspild? Een kwalitatief onderzoek naar de instroom en doorstroom van allochtone studenten in het Nederlands Hoger Onderwijs 1997-2001*. Utrecht: ECHO.
- Crul, M., & Heering, L. (2008). *The position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam en Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., Schneider J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: VU University Press.
- Davidovic, M., & Terlouw, A. (2015). *Diversiteit en discriminatie. Onderzoek naar processen van in- en uitsluiting*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Elffers, L., (2016). *Kansrijke schoolloophanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering*. Lectorale rede. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Glastra, F. (red.) (1999). *Organisaties en diversiteit. Naar een contextuele benadering van intercultureel management*. Utrecht: Lemma.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.) (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Helms, J., (Ed.) (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, Research and Practice*. Westport CT: Praeger.
- Herweijer, L. (2010). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands*. Den Haag: SCP.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Jong, M. de (2004). *Hetzelfde, maar toch anders? Onderzoek naar vroegtijdige studie-uitval onder allochtone HEAO-studenten van Hogeschool Inholland Diemen*. Masterscriptie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Jong, M. de (2012). *Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten*. Amsterdam: VU University Press.
- Jong, M. de (2014). *Over allochtoon en autochtoon. Diversiteit in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff.
- Learmans, R. (1983). Bourdieu voor beginners. *Heibel*, 18 (1):21-48.
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs. Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese*. Amsterdam: IMES.

- Massey, D.S., Charles, C.Z., Lundy, G.F., & Fischer, M.J. (2002). *The Source of the River*. Princeton: Princeton University Press.
- McNay, L. (1999). Gender, Habitus and the Field. Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society*. 16(1):95-117.
- Meerman, M. (1999). *Gebroken wit: over acceptatie van allochtonen in arbeidsorganisaties*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Meerman, M., Spierings, J., Jegers, J., & Bay, N. (2009). *Een ontwikkeling in kleur, docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. Amsterdam: Kenniscentrum Carem.
- Meerman, M., & Grundemann, R. (2013). Etnische diversiteit in teams. *Tijdschrift HRM*, 4, 2013.
- Meerman, M., Ballafkih, H., & Middelkoop, D. van (2015). Diversiteit in het opleidingsteam: een studie naar het gebruik en de effecten. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*. 33 (3) 39-53.
- Meeuwisse, M., Severiens, S.E., & Born, M.P. (2010). Reasons for withdrawal from higher vocational education A comparison of ethnic minority and majority non-completers. *Studies in Higher Education*, 35(1), 93-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070902906780>
- Middelkoop, D. van, & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit en wat docenten daarmee te maken hebben*. Amsterdam: Kenniscentrum Carem.
- Mountford-Zimdars, A., Sabri, D., Moore, J., Sanders, J., Jones, S., & Higham, L. (2015). *Causes of differences in student outcomes*. Bristol: HEFCE.
- Muhammad, A. (2015). *Overcoming the Achievement Gap Trap. Liberation Mindsets to Effect Change*. Boomington: Solution Tree Press.
- Nanhoe, A. (2012). 'Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan'. *Onderwijs en de dynamische habitus; succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindostaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaal-economische milieus in Nederland*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Nora, A. (2004). The Role of Habitus and Cultural Capital in Choosing a College, Transitioning From High School to Higher Education, and Persisting in College Among Minority and Nonminority Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, Vol. 3, No. 2, 180-208.
- Payne, C. (2008). *So Much Reform, So Little Change. The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge, MA.: Harvard Education Press.
- Pels, D. (1989). Introductie. In: Pierre Bourdieu. *Opstellen over smaak, habitus en veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster: New York.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classrooms*. Antwerpen: Garant publishers.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional Habitus and Familial Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5, (4), 519-529.

- Sidanius, J., van Laar, C., Levin, S., & Sinclair, S. (2004). Ethnic Enclaves and the Dynamics of Social Identity on the College Campus: The Good, the Bad, and the Ugly. *Journal of Personal and Social Psychology*, 87, (1), 96-110.
- Severiens, S. (2010). *Divers talent in de klas*. Rotterdam: Risbo.
- Severiens, S., & Verstegen, D. (2007). *Succes- en faalfactoren in het VMBO. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio. Resultaten van drie jaar onderzoek*. Rotterdam: Risbo.
- Severiens, S., Wolff, R., & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). *Waarom stoppen allochtone studenten met de Pabo? Samenvatting van vijf studies*. Den Haag: SBO.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.
- Thomson, P. (2008). Field. In: M. Grenfell (Ed.): *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Durham: Acumen, pp. 67-84.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, (2nd edition). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2002). *Establishing Conditions for Student Success: Lessons Learned in the United States*. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Monash University Prato, Italy, June 20, 2002.
- Wekker, G., Sloomman, M., Icaza, R., Jansen, H., & Varquez, R. (2016). *Diversiteit is een werkwoord*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Wolff, R., & Crul, M. (2002). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Wolff, R., Severiens, S., & de Crom, R. (2008). Educational innovation: An unexpected diversity tool? In: G. Crosling, L. Thomas & M. Haegly (Eds.) *Improving student retention in higher education: the role of teaching and learning*. New York: Routledge.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Woodward, K. (1997). *Identity and Difference*. Londen: Sage.
- WRR. (2006). *De verzorgingsstaat herwogen. Over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zijlstra, W., Aper, H., Amrani, A., & Tupan-Wenno, M. (2013). *Generiek is divers. Sturen op studiesucces in een grootstedelijke context*. Internet: universonline.nl/wp-content/uploads/2013/11/RapportG5evaluatie2013.pdf.