

Universiteit Utrecht



De invloed van het sociale netwerk op de studie-uitval in het hbo

Een kwantitatief onderzoek naar de invloed van sociale relaties op de intentie om te stoppen van mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in het hoger beroepsonderwijs

Esther Huffener

5685451

Masterscriptie Actuele Sociale Vraagstukken

Begeleider: Pascale van Zantvliet

Tweede beoordelaar: Antonie Knigge

27 juni 2016

Inhoud

Samenvatting

1.	Inleiding	6
1.1	Aanleiding en doelstelling	6
1.2	Maatschappelijke relevantie	7
1.3	Wetenschappelijke relevantie.....	9
1.4	Beleidsveld.....	10
1.5	Vraagstelling	13
2.	Theoretisch Kader.....	14
2.1	Studie-uitval in het hoger onderwijs	14
2.2	Sociaal kapitaal	14
2.3	Sociale steun van ouders en vrienden.....	15
2.4	Integratie, binding, thuis voelen en betrokkenheid	17
2.4.1	Academische integratie	18
2.4.2	Sociale integratie	19
2.5	Sociale steun voor niet-westerse allochtonen en mbo doorstromers.....	20
2.5.1	Sociale steun en etniciteit	20
2.5.2	Sociale steun en vooropleiding	21
2.6	Integratie voor niet-westerse allochtonen en mbo doorstromers	22
2.6.1	Integratie en etniciteit.....	22
2.6.2	Integratie en vooropleiding.....	23
2.7	Conclusie	24
3.	Methodologie	25
3.1	Onderzoekstrategie en – design.....	25
3.2	Onderzoekspopulatie en –instrument	25
3.3	Factoranalyse.....	26
3.4	Operationalisering.....	27
3.4.1	Onafhankelijke variabelen.....	27
3.4.2	Afhankelijke variabelen	30
3.4.3	Controlevariabelen.....	30
3.5	Beschrijvende statistiek.....	31
3.6	Analyse en aannames.....	32
4.	Resultaten.....	33
4.1	Bivariate statistiek	33

4.2	Hypothesetoetsing	34
5.	Conclusie en Discussie	41
6.	Beleidsaanbevelingen	45
	Nawoord	51
	Literatuurlijst	52
	Bijlagen	60

Samenvatting

Het studierendement van studenten in het hoger beroepsonderwijs daalt. Voornamelijk studenten met een niet-westerse achtergrond en studenten die doorstromen vanuit het mbo hebben een lager slagingspercentage. Beleid om het rendement te verhogen richt zich voornamelijk op het verbeteren van de individuele capaciteiten en vaardigheden van de student en op instroomreductie door aanvullende instroomeisen te stellen. Dit gaat ten koste van de emanciperende functie van het hbo. In dit kwantitatieve onderzoek wordt gekeken of een contextuele factor, namelijk het sociale netwerk van de student, van invloed is op studie-uitval in het hbo met als doel om concrete aanbevelingen te doen om studie-uitval tegen te gaan. De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt: *“Hoe zijn sociale relaties van invloed op de uitval van mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in het hoger beroepsonderwijs?”*

Allereerst is in dit onderzoek onderzocht hoe de sociale steun van ouders en vrienden buiten de studie en contact met docenten en studiegenoten binnen de studie verband houden met de intentie om te stoppen. Uit de literatuur kwam naar voren dat zowel sociale steun als binding met het onderwijs als gevolg van contact met docenten en studiegenoten van invloed zijn op uitval. Echter bleek in dit onderzoek dat dit voornamelijk geldt voor contact met docenten en studiegenoten en met vrienden. De sociale steun van ouders houdt enkel beperkt verband met de intentie om te stoppen.

Vervolgens is gekeken of deze relaties een verklaring vormen voor het feit dat studenten met een niet-westerse achtergrond vaker uitvallen in het hbo. Uit eerder gedaan onderzoek kwam naar voren dat studenten met een niet-westerse achtergrond minder sociale steun van ouders ervaren. Dit bleek inderdaad het geval te zijn. Echter is dit maar beperkt een verklaring, omdat sociale steun van ouders geen grote invloed heeft op de intentie om te stoppen. De mate van integratie door contact met docent en studiegenoten komt wel naar voren in dit onderzoek als verklaring voor de hogere uitval van studenten met een niet-westerse achtergrond. Deze groep heeft meer moeite aansluiting te vinden met studiegenoten en docenten.

Tot slot is onderzocht of het sociale netwerk van studenten die doorstromen vanuit het mbo van invloed is op de intentie om te stoppen. In dit onderzoek is niet gevonden dat mbo doorstromer vaker de intentie hebben om te stoppen dan studenten met een andere vooropleiding. Wel ontvangen mbo doorstromers minder sociale steun van vrienden, wat eventueel een verklaring kan zijn dat zij vaker uitvallen. Daarnaast blijken mbo doorstromers in meerdere mate behoefte te hebben aan contact met docenten en studiegenoten. Integratie is

van grotere invloed op de intentie om te stoppen voor mbo doorstromers dan voor studenten met een andere vooropleiding. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mbo doorstromers al een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt hebben. Op het moment dat zij zich niet thuis voelen op de opleiding besluiten zij eerder om te stoppen in vergelijking met studenten die enkel een havo of vwo diploma hebben.

Beleid zou zich in hogere mate moeten richten op de integratie van studenten in het algemeen en met specifieke aandacht voor de integratie van studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers. Kleinschaliger en intensiever onderwijs met oog voor binding, diversiteit en homogeniteit zijn de uitgangspunten waar toekomstig beleid zich op moet richten.

Kortom sociale relaties kunnen deels de uitval in het hbo van studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers verklaren. Voornamelijk de integratie binnen de opleiding speelt een aanzienlijke rol in de intentie om met de opleiding te stoppen. Capaciteiten en vaardigheden zijn dus niet de enkele reden dat sommige groepen slechter presteren binnen het hbo. Beleid moet zich dus niet enkel richten op wat de student kan, maar ook gericht zijn op wie de student kent.

1. Inleiding

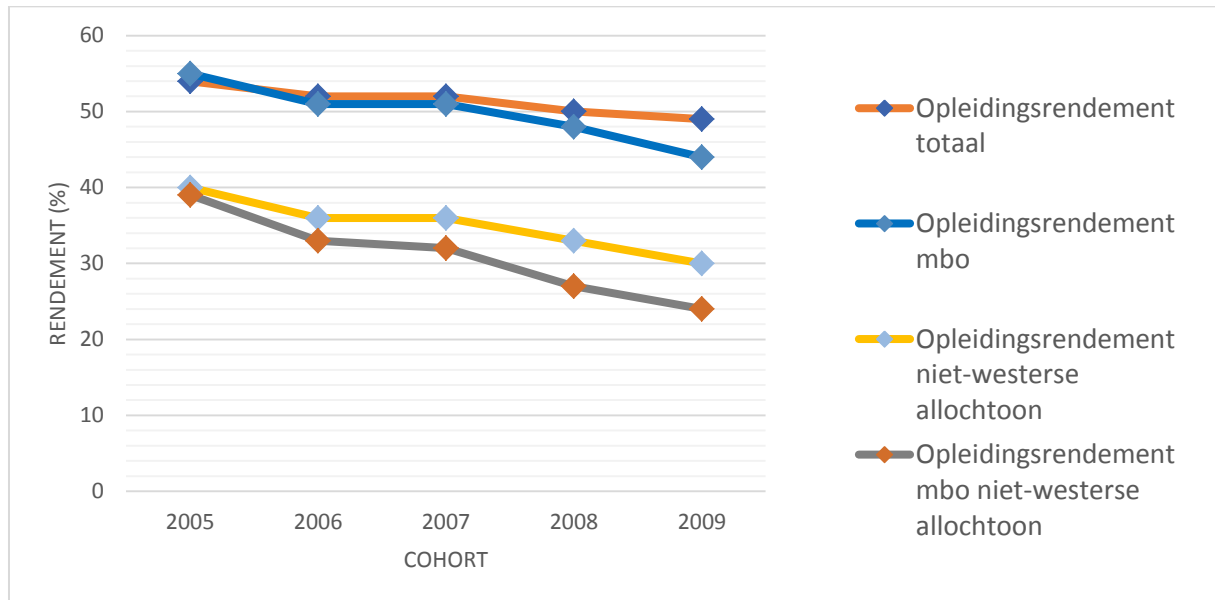
Deze masterscriptie heeft ten doel verklaringen voor de hogere uitval van mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in het hoger beroepsonderwijs (hbo) te onderzoeken. Daarbij wordt het sociale netwerk binnen en buiten de opleiding als uitgangspunt genomen. Op basis van de uitkomsten is gekeken hoe uitval in het algemeen en voor deze specifieke doelgroepen tegen kan worden gegaan door middel van verschillende aanbevelingen.

1.1 Aanleiding en doelstelling

Landelijk is een trend waarneembaar waarbij steeds meer studenten uitvallen binnen het hoger onderwijs (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2015a). Voornamelijk in het hoger beroeps onderwijs (hbo) is er een daling te zien in het aantal studenten dat binnen 5 jaar het diploma behaalt. Deze daling is te zien bij zowel studenten die doorstromen vanuit de havo, mbo doorstromers, vrouwen, mannen, autochtonen en niet-westerse allochtonen. Maar jongens doen het slechter dan meisjes, mbo'ers slechter dan havisten en niet-westerse allochtone studenten slechter dan autochtone studenten. Studenten afkomstig van het mbo met een niet-westerse achtergrond doen het in zowel absolute als in procentuele afname het minst goed. Landelijk heeft 24 procent van deze groep in 2013 binnen vijf jaar zijn hbo diploma behaald, terwijl dit in 2010 nog 39 procent bedroeg (CBS, 2015a). Uit deze uitvalcijfers en eerder onderzoek blijkt het slagen en falen van een student in het Nederlandse hoger onderwijs sterk samen te hangen met zijn of haar achtergrond (Wolff, 2013).

Het aantal instromers in het hoger onderwijs is de afgelopen decennia sterk gestegen. Waar er in het jaar 1997/1998 nog 279.905 hbo studenten waren (Slaman, Marchland & Schalk, 2015) in het studiejaar 2015/2016 is dit gestegen naar 442.598 (Vereniging Hogescholen, 2016). Met deze stijging is ook het aantal studenten met een niet-westerse achtergrond toegenomen. Steeds meer studenten met een niet-westerse achtergrond stromen het hbo binnen, maar een steeds kleiner aandeel behaalt zijn diploma (Meeuwisse, 2012). Daarnaast doen studenten met een niet-westerse achtergrond gemiddeld langer over hun studie en besluiten ze vaker helemaal te stoppen met studeren in het hoger onderwijs, nadat zij gestopt zijn met hun studie (Meeuwisse, 2012). Terwijl autochtone studenten die stoppen met hun studie vaker kiezen om nog een tweede keer te starten met een andere opleiding. Dit zelfde geldt voor de mbo doorstromers (Wartenbergh & van den Broek, 2008). 48% van de mbo doorstromers die zijn studie niet afmaakt keert niet meer terug in het hoger onderwijs terwijl dit bij 38% van de stakende havisten het geval is.

In dit onderzoek worden verklaringen gezocht voor het feit dat de mbo doorstromer en de student met een niet-westerse achtergrond vaker uitvalt in het hbo. Met als doel aanbevelingen te doen om uitval tegen te gaan.



Figuur 1 Rendement na 5 jaar op het gehele hbo – (CBS, 2015)

1.2 Maatschappelijke relevantie

Vandaag de dag zijn financiële hulpbronnen nog maar een klein deel van de verklaring in sociale ongelijkheid in het onderwijs (Slaman, Marchland & Schalk, 2015). Toch zijn er nog groepen die minder presteren op het hbo (CBS, 2015a). Het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (in het vervolg ministerie van OCW) ziet het hbo als het onderwijsniveau, dat een belangrijke emanciperende functie vervult. Toch stroomt maar een klein deel van de jongeren met een niet-westerse achtergrond het hoger onderwijs binnen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015) en valt een groter deel uit (CBS, 2015a). Het lijkt erop dat het huidige onderwijsstelsel niet is ingericht om gelijke kansen te bieden voor studenten met verschillende achtergronden. Gekeken naar het hoger onderwijs lijkt zelfs dat door de sterkere daling van het studierendement voor studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers de ongelijkheid groter wordt. Ditzelfde beeld is ook terug te zien op andere niveaus van onderwijs. Hoewel de sociaaleconomische status van leerlingen een relatief kleine invloed heeft op de leerprestatie in vergelijking met andere landen, nemen deze verschillen tussen kinderen van hoog- en laag opgeleiden toe (Centraal Planbureau, 2016). De onderwijsinspectie (2016) vond dat leerlingen van laagopgeleide ouders vaker een lager schooladvies krijgen en dat dit advies minder vaak omhoog wordt bijgesteld na de uitslag van de Cito-toets dan bij kinderen van hoogopgeleide ouders. Doordat het Nederlandse

onderwijs eveneens een vroege selectie kent en de verschillende onderwijsniveaus vaak fysiek gescheiden zijn, stroomt een leerling die een vmbo advies krijgt bijna nooit door naar de havo of het vwo (Bormans, Bawja, van Braam, & Dekker, 2015). Daarom moeten laatbloeiers de langere stapelroute doorlopen: van het vmbo via het mbo naar het hbo om eventueel het wo te bereiken. Hoewel gelijke kansen formeel voor iedereen in Nederland gewaarborgd zijn, lijkt ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs nog steeds aan de orde te zijn (Centraal Planbureau, 2016; Bormans et al., 2015)

De overgang van mbo naar hbo is wat emancipatie betreft belangrijk, het is een route die relatief vaak wordt bewandeld door studenten met een niet-westerse achtergrond (Onderwijsinspectie, 2016; Kappe et al., 2015). Ook zijn studenten met een niet-westerse achtergrond en de mbo doorstromers in het hbo veel vaker oververtegenwoordigd in de laagste inkomensgroep (Kappe et al., 2015). Op de G5 hogescholen (Haagse Hogeschool, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Rotterdam, Inholland en Hogeschool Utrecht) heeft eveneens 90% van de studenten in de laagste inkomenscategorie een niet-westerse achtergrond. Toch hebben zowel mbo doorstromers als de studenten met een niet-westerse achtergrond nog geen gelijke kansen. Zij zijn vaker langstudeerder, vallen vaker uit en zijn ook ondervertegenwoordigd in selectieve studies (Onderwijsinspectie, 2016)

Uitval kan gezien worden als een maatschappelijk probleem dat zowel het individu, de instelling, de overheid en de gehele samenleving raakt. In 2005 werden de kosten van studenten die uitvielen in hun eerste jaar op 180 miljoen euro geschat (Onderwijsraad, 2008), met een grotere instroom en hogere uitval kan dit bedrag mogelijk vandaag de dag nog vele malen hoger liggen. Het hoger beroepsonderwijs ontvangt per jaar ongeveer 2,7 miljard euro van de overheid. Dat is ongeveer 6000 euro per student (Centraal planbureau, 2016). In het studiejaar 2013/2014 stopten alleen al 15.000 eerstejaars met hun opleiding. In totaal kost dit de overheid al 90 miljoen euro (Vereniging Hogescholen, 2015). Daarnaast betreden studieuitvallers later of zonder diploma de arbeidsmarkt. Dit leidt tot kosten voor de Nederlandse samenleving (Onderwijsraad, 2008). De vergrijzing veroorzaakt een hogere vraag naar arbeid. Studenten die stoppen met hun opleiding, maar wel verder studeren doen langer over hun studie, dit heeft een negatief effect op de arbeidsmarkt (Sociaal-Economische Raad, 2011). Daarnaast is de financiële druk op instellingen en de individuele student toegenomen. De student moet zijn basisbeurs, ov kaart en lening afbetalen als hij of zij zonder diploma het hbo verlaat en de onderwijsinstellingen dragen hogere kosten voor deze studenten (Onderwijsraad, 2008).

1.3 Wetenschappelijke relevantie

Naast maatschappelijk is dit onderzoek ook wetenschappelijk relevant. De meeste onderzoeken rond studie-uitval concentreren zich op de intellectuele capaciteiten van de student (Meeuwisse, 2012). Echter is uitval in het hoger onderwijs een probleem dat niet enkel verklaard kan worden in verschillen in vaardigheden en capaciteiten (Goodenow, 1993). Situationele en contextuele factoren, zoals de kwaliteit van sociale relaties zijn ook van invloed op het studiesucces, de betrokkenheid en de uitval van studenten. Veel minder onderzoek is gedaan naar hoe de student zich verhoudt tot zijn (leer)omgeving in relatie tot het studiesucces en uitval in het hoger onderwijs (Wolff, 2013).

Het begrip sociaal kapitaal wordt wel veelvuldig gebruikt om ongelijkheid in onderwijs te verklaren, maar deze onderzoeken beperken zich veelal tot het primair en secundaire onderwijs en vaak wordt het sociaal kapitaal van de ouders in plaats van dat van de student gebruikt om de verschillen in studiesucces te verklaren (Coleman, 1988; Dika & Singh, 2002). In de maatschappelijke relevantie is onderbouwd hoe ongelijkheid in het huidige onderwijs een rol speelt en zelfs lijkt toe te nemen. De onderwijsinspectie (2016) zoekt de verklaring van ongelijkheid in ouderbetrokkenheid. Laagopgeleide ouders zijn minder betrokken bij het onderwijs van hun kind en het verschil in betrokkenheid tussen ouders met hoog- en laagopleidingsniveau lijkt toe te nemen en is van invloed op het bereikte onderwijsniveau. Doordat ouderbetrokkenheid van invloed is op de ongelijkheid in het primair en secundaire onderwijs zou het ook een belangrijke factor kunnen spelen in het tertiaire onderwijs, zoals het hbo. Momenteel is er weinig wetenschappelijke onderzoek gedaan naar de invloed van ouders in het hoger onderwijs.

Daarnaast zijn er onderzoeken die zich primair concentreren op de invloed van de relatie die de student binnen de onderwijscontext aangaat met docenten of studiegenoten op de binding met het onderwijs en het studiesucces (Tinto, 1975;1993, Wolff, 2013, Meeuwisse, Severiens & Born, 2010). Uit deze onderzoeken komt naar voren dat relaties van de student binnen de leeromgeving belangrijk zijn in de verklaring van uitval en een mogelijke verklaring waarom verschillende groepen binnen het onderwijs minder presteren. Echter is er nog niet eerder gekeken of integratie ook een verklaring vormt voor de uitval van mbo doorstromers. Wel is in eerder onderzoek de ondersteuning van familie, slechtere integratie in de leeromgeving en verwachting van docenten ten opzichte van de student als mogelijke verklaringen genoemd voor het mindere studiesucces van studenten met een niet-westerse achtergrond in het hoger onderwijs (Wolff, 2013), maar niet eerder is het sociale netwerk van vrienden, familie, docenten en studiegenoten van de student als uitgangspunt genomen.

Onderzoek waarin zowel naar de invloed van relaties binnen als buiten de instelling gekeken wordt, is schaars. Terwijl deze relaties apart een aanzienlijke invloed lijken te hebben (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005).

Dit onderzoek heeft als doel de eerdere bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek te vertalen naar de Nederlandse context van het hbo. Uit eerdere onderzoeksbevindingen blijken sociale relaties van invloed te zijn op het studiesucces en studie-uitval, maar of het soort relatie een andere uitkomst per groep (mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond) in het hbo hebben, is niet eerder onderzocht (Wolff, 2013).

1.4 Beleidsveld

Het huidige onderwijsbeleid is gebaseerd op twee visies op onderwijs: het Bildungs-ideaal en de *Human capital theory* (Centraal Planbureau, 2016). Bildung gaat om onderwijs met als doel zelfontplooiing en ontwikkeling van studenten. De *Human capital theory* ziet onderwijs niet als doel op zich, maar als een investering. Door middel van onderwijs kan het individu zich kwalificeren en socialiseren. Bij kwalificatie gaat het om het aanleren van kennis en vaardigheden om op de arbeidsmarkt te functioneren. Socialisatie gaat om het incorporeren van normen en waarden die tot gewenst gedrag leiden. Beleidsmakers zijn van mening dat onderwijs tijd moet besteden aan zowel ontplooiing als kwalificatie en socialisatie.

De afgelopen decennia is er veel aandacht voor verbeteringen van de kwaliteit in het hoger onderwijs (Onderwijsraad, 2015). Het ministerie van OCW heeft voor 2016 7 miljard euro begroot voor het hoger onderwijs, dit is 1,2% van het bruto binnenlands product (bbp) (Centraal Planbureau, 2016). In het regeerakkoord van 2010 werd de ambitie uitgesproken om Nederland in de top vijf van kenniseconomieën te laten behoren (VVD-CDA, 2010). Zes jaar later is Nederland volgens het World Economic Forum (z.d.) inderdaad op de vijfde plaats terecht gekomen van meest concurrerende economieën. Echter als het gaat om de kwaliteit van het onderwijssysteem staat Nederland op een achtste plaats. Om tot de beste kenniseconomieën ter wereld te behoren is het noodzakelijk dat potentieel talent het hoger onderwijs bereikt en een diploma behaalt (Sociaal-Economische Raad, 2011).

In de prestatieafspraken die het ministerie van OCW samen met de HBO-raad in 2011 hebben gemaakt is één van de doelen om het rendement in het hbo significant omhoog te brengen (Zijlstra & ter Horst, 2011). Echter wordt in deze afspraken geen concrete eis geformuleerd waar het rendement aan moet voldoen en worden er geen aanbevelingen gedaan dit rendement te verhogen. Hogescholen is gevraagd zelf een reële rendementseis voor 2016 te formuleren en een plan van aanpak te schrijven. Uit deze prestatieafspraken lijkt maar

beperkt aandacht te zijn voor de emanciperende functie van het hbo (Zijlstra & ter Horst, 2011). De voornaamste pijlers waar op wordt gericht zijn de kwaliteit en de prestaties van het onderwijs, profilering van het onderwijs, versterking van het praktijkgericht onderzoek en valorisatie (kennis voor de praktijk toepasbaar en waardevol maken). Diversiteit in achtergronden kreeg in deze prestatieafspraken geen aandacht. Enkel bij de G5-hogescholen lijkt het achterblijvende studiesucces van studenten met een niet-westerse achtergrond expliciet de aandacht te krijgen (Zijlstra, Asper, Amrani & Tupan-Wenno, 2013).

Het ministerie van OCW (2015) had wel oog voor de emanciperende functie in de strategische agenda voor het hoger onderwijs tot 2025. In dit plan was een belangrijke doelstelling om de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor verschillende groepen te vergroten.

De concrete beleidsmaatregelen lijken echter niet expliciet gericht te zijn om het studiesucces te verhogen van slecht presterende groepen. Daarnaast lijkt er in het beleid weinig aandacht voor contextuele factoren die hierop van invloed kunnen zijn. Problemen en oplossingen lijken voornamelijk te worden gezocht in het verhogen van de capaciteiten en vaardigheden van de student (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015).

Eveneens werd in het hoofdlijnenakkoord van de prestatieafspraken van 2011 de problematiek rond mbo-hbo doorstroom niet expliciet meegenomen (Zijlstra & ter Horst, 2011). Enkele hogescholen benoemden het probleem wel in hun plan van aanpak, maar de meest genoemde maatregelen gingen in op het mogelijk maken van instroomreductie van mbo doorstromer of de doorstroom naar Associate degree (Ad) opleidingen bevorderen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015).

In 2013 is in navolging van de wensen van de hogescholen de wet Kwaliteit in Verscheidenheid hoger onderwijs geïntroduceerd. Het doel van deze wet heeft onder andere selecteren aan de poort in het hbo mogelijk te maken. Een mbo doorstromer die een niet-verwante (aan zijn mbo opleiding) hbo opleiding kiest is niet automatisch meer toelaatbaar voor de opleiding (Bussemaker, 2013). Hoewel nog onduidelijk is hoe deze maatregel uitpakt op de lange termijn lijkt het erop dat strengere selectiecriteria en matchingsmethoden niet gunstig zijn voor mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond. Uit onderzoek naar studies in het hbo die momenteel selecteren blijkt dat mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond ondervertegenwoordigd zijn (Onderwijsinspectie, 2015).

Een andere beleidsmaatregel om de overgang van mbo naar hbo te versoepelen is de invoering van de Ad-opleidingen. Na een succesvolle pilot, gestart in 2006, is de Ad-

opleiding in 2013 in de wet opgenomen om een brug te slaan tussen het mbo en het hbo (Bussemaker, 2015). Een Ad-opleiding is een twee jarige opleiding die praktijkgericht is dan het hbo.

Tot slot is er een verplichte studiekeuzecheck voor iedere hbo student gekomen met het doel om studenten bewustere studiekeuzes te laten maken en hierdoor uitval tegen te gaan. Opleidingen kunnen zelf invulling geven aan het proces. Op dit moment onderzoeken hogescholen hoe zij het best de studiekeuzecheck kunnen uitvoeren (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015).

Hoewel het ministerie van OCW (2015) diversiteit en toegankelijkheid van het hbo als belangrijk bestempelt, is het ministerie ook van mening dat homogene groepen in sommige gevallen, passend bij de instellingsvisie, ook tot de mogelijkheid behoren. Als voorbeelden worden hogescholen met veel niet-westerse allochtonen, Ad-opleidingen en vwo trajecten in het hbo genoemd. Binding en motivatie kan vergroot worden door homogene groepen.

Echter is dit een uitzondering in het Nederlandse onderwijsbeleid dat wordt gekenmerkt door een generieke aanpak (Zijlstra et al., 2013). Dit houdt in dat maatregelen die worden getroffen altijd voor de gehele populatie gelden en niet gericht zijn op specifieke doelgroepen, zoals hbo studenten met een mbo vooropleiding of met een niet-westerse achtergrond. De achterliggende gedachte achter een generiek onderwijsbeleid is dat (hoge)scholen niet willen stigmatiseren door bepaalde groepen specifiek te benaderen. Specifieke groepen zouden geïsoleerd worden, waardoor zij zich mogelijk gaan gedragen naar dit stigma wat het studiesucces niet bevordert (Engbersen, 2009). Echter komt er steeds meer de roep, onder andere van de G5 hogescholen, om meer specifieke aandacht te geven aan slecht presterende groepen in het hbo (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Doordat de populatie divers is vragen zij ook om andere benaderingen en interventies. Door een generieke aanpak lijken de verschillen tussen studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers met de rest van de hbo populatie niet kleiner te worden. Door middel van doelgroep specifieke interventie kan het probleem doelgericht worden aangepakt (Zijlstra et al., 2013 & Kappe et al., 2015).

Een tweede probleem dat wordt aangekaart met het beleid in het hbo is dat er vanuit het ministerie van OCW geen duidelijk, consistent en lange termijn aanpak aanwezig is. Door het veranderende politieke veld worden succesvolle initiatieven stopgezet. Daarnaast is het beleid niet consistent, terwijl in Amerika is gebleken dat langlopende interventie en maatregelen nodig zijn om studie-uitval tegen te gaan (Zijlstra et al., 2013).

Kortom het probleem dat mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse

achtergrond vaker uitvallen wordt door het ministerie van OCW en hbo instellingen onderschreven. Echter wordt er over het algemeen enkel generieke maatregelen getroffen, waardoor het gat niet kleiner wordt binnen het hbo (Zijlstra et al., 2013). Alleen voor de mbo doorstroom worden concrete maatregelen getroffen, maar deze zijn er voornamelijk op gericht om de instroom van mbo doorstromers in de hbo bachelor te reduceren door middel van het stellen van aanvullende eisen en de invoering van Ad-opleidingen. Het beleid is dan ook vooral gericht op het selecteren op individuele capaciteiten en vaardigheden. Oog voor contextuele factoren lijken geen rol van betekenis te spelen in het beleid. Hoewel het doel van onderwijs kwalificatie, socialisatie en ontplooiing zou moeten zijn, lijkt in het huidige beleid het verhogen van het rendement het belangrijkste te zijn.

1.5 Vraagstelling

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is: *'Hoe zijn sociale relaties van invloed op de uitval van mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in het hoger beroepsonderwijs?'* Deze onderzoeksvraag is opgedeeld in verschillende deelvragen:

1. Welke sociale relaties zijn van invloed op de intentie om te stoppen met de opleiding?
2. Hoe zijn de sociale relaties verschillend voor student met een niet-westerse en westerse achtergrond?
3. Hoe zijn de sociale relaties een verklaring voor de hogere uitval voor student met een mbo vooropleiding?
4. Welke concrete aanbevelingen kunnen er worden gedaan om uitval in het algemeen tegen te gaan en voor deze specifieke doelgroepen?

2. Theoretisch Kader

Uit de cijfers blijkt dat mbo doorstromers en niet-westerse allochtonen vaker uitvallen in het hbo. In dit theoretisch kader wordt vanuit de theorie en eerder gedaan onderzoek antwoord geformuleerd op de vraag hoe sociale relaties van de student binnen en buiten de onderwijsinstelling van invloed zijn op de studie-uitval van studenten in het hbo en hoe deze relaties verschillen voor studenten met verschillende vooropleidingen en achtergronden.

2.1 Studie-uitval in het hoger onderwijs

Concepten als studieprestaties en de intentie om te stoppen zijn veelvuldig gebruikt om studie-uitval te verklaren. Bean (1985) ontwikkelde het concept drop-out syndroom. Dit syndroom bestaat uit de intentie om te stoppen, overwegen om te stoppen en werkelijke uitval. Uit het onderzoek van Bean bleek dat studenten die de intentie hadden en overwogen om te stoppen direct verband houdt met werkelijke uitval. Vallerand, Fortier en Guay (1997) vonden eveneens dat studenten die de intentie hadden om te stoppen een grote kans hadden om een jaar later uit te vallen. Werkelijke uitval is moeilijk te onderzoeken, omdat studenten die uitvallen vaak niet in beeld zijn of niet bereidwillig zijn om nog aan onderzoek mee te werken (Bean, 1985). Daarnaast heeft het meten van intentie om te stoppen met de studie ook een groot voordeel. Studenten die overwegen te stoppen of deze intentie hebben voordat ze werkelijk uitvallen behoren tot de groep waar de hogeschool invloed op uit kan oefenen (Bean, 1985). Studenten die uitvallen vanwege gezondheid- of familieproblemen hebben deze intentie vooraf vaak niet en vallen ook uit om een reden die buiten de macht van de instelling ligt.

2.2 Sociaal kapitaal

Sociaal kapitaal is een begrip dat staat voor het sociale netwerk van individuen. Het verwijst naar de hulpbronnen die voortkomen uit dit netwerk en sociale uitkomsten tot gevolg hebben (Coleman, 1988). Sociale relaties zijn de noodzakelijke voorwaarde om sociaal kapitaal te kunnen bemachtigen. Is het individu in staat om het sociaal kapitaal te mobiliseren dan leidt dit tot gunstige uitkomsten, zoals een betere gezondheid (Ferlander, 2007) en meer studiesucces (Coleman, 1988). Dus een individu kan gebruik maken van sociale structuren om waarschijnlijkheid op succes te vergroten (Lin, 1999; 2000).

De meeste auteurs definiëren sociaal kapitaal met een netwerk component (de sociale relaties) en cognitieve component (de sociale hulpbronnen) die voortkomen uit het netwerk (Ferlander, 2007). De netwerk component in dit onderzoek bestaat uit ouders en vrienden buiten de opleiding en docenten en studiegenoten binnen de opleiding. De sociale steun en de

integratie die uit deze sociale relaties voortkomen zijn de cognitieve component die van invloed zijn op de intentie om te stoppen met de opleiding.

2.3 Sociale steun van ouders en vrienden

In eerder onderzoek is het begrip sociaal kapitaal veelvuldig gebruikt om de invloed van sociale relaties op uitkomsten in onder andere het onderwijs te verklaren (Dika & Singh, 2002). Coleman (1988) definieerde sociaal kapitaal van de leerling primair vanuit de ouders van de leerling. Als de ouders een goede relatie hebben met hun kind en als de ouders goede contacten hebben met andere volwassenen die betrokken zijn bij de school, dan is de kans op schooluitval kleiner. Sociaal kapitaal wordt verschillend gedefinieerd en geïnterpreteerd maar vaak wordt gerefereerd naar de uitwisseling van sociale steun in het netwerk (Ferlander, 2007). Het sociale netwerk is de bron van de sociale steun.

In dit onderzoek onderscheiden zich drie vormen van steun (Vinokur & van Ryn, 1993). Allereerst emotionele steun, namelijk het kunnen delen van ervaringen. Informatieele steun gaat over de beschikbaarheid van advies, suggesties en informatie die een persoon kunnen helpen bij zijn problemen. De laatste vorm is evaluerende steun. Deze vorm van steun gaat over de beschikbaarheid van informatie die het individu kan gebruiken om zichzelf te evalueren, zoals het ontvangen van constructieve feedback en bevestiging.

Verschillende mechanismen zijn onderzocht om het verband tussen sociale steun en studiesucces te verklaren. Allereerst ontvangt een student sociale steun als positieve studie gerelateerde normen en verwachtingen aanwezig zijn in het netwerk (Blanchard & Horan, 1998). Ouders die steun bieden zijn in hogere mate betrokken bij de student dan ouders die geen sociale steun bieden (Kim & Schneider, 2005). Volgens Coleman (1988) stimuleren ouders door middel van sancties, beloningen en vertrouwen hun kinderen om school gerelateerde normen en verwachtingen over te nemen, waardoor deze kinderen beter presteren en minder uitvallen. Dat ouderbetrokkenheid en studie gerelateerde normen en verwachtingen een rol spelen in het studiesucces blijkt uit een kwalitatief onderzoek onder uitvallers op de middelbare school (Drewry, Burge & Driscoll, 2010). Een groot deel van de uitvallers gaf aan wel een goede band te hebben met familie of gemeenschap, maar dat deze contacten niet de benodigde sociale steun konden bieden om hen te ondersteunen bij het afmaken van school, omdat de norm en verwachting in het netwerk van de student ontbrak.

Ten tweede kan informatiele steun vanuit het netwerk tot een kleinere kans op uitval leiden. Wolff (2013) onderzocht op kwalitatieve wijze wat de invloed van sociale steun is op het studiesucces en studie-uitval van studenten. Uit dit onderzoek bleek dat de mate dat

iemand bij zijn studiekeuze gebruik maakte van zijn sociale omgeving, zoals familie en vrienden, een indicator was voor studievoortgang. Hoe minder een student bij zijn keuze gebruik maakte van zijn netwerk hoe groter de kans was om uit te vallen.

Ten derde kan de steun die de student van ouders ontvangt, stress over zijn opleiding verminderen (Crockett et al., 2007), onzekerheid wegnemen (Rosenfeld, Richman en Bowen, 2000) en het psychisch welbevinden verhogen (Helsen, Vollebergh & Meeuws, 1997). Een student die steun ontvangt heeft in hogere mate het gevoel controle te hebben over stressvolle situaties (Crockett et al., 2007). Doordat de student kan rekenen op realistische oplossingen, vaardigheden en hulp van familie of vrienden, zal de student in stressvolle situatie minder snel in paniek raken. Hierdoor is het welbevinden op de opleiding hoger, dit uit zich in schoolgedragingen, zoals het maken van huiswerk, wat resulteert in betere schoolprestaties (Rosefeld, Richman en Bowen, 2000).

Mogelijk zou een studenten die minder steun van ouders ontvangt, minder de norm en verwachting voelen een hbo diploma te behalen, minder informatie vooraf en tijdens zijn studie ontvangen en meer stress met betrekking tot zijn studie ervaren, waardoor de student mogelijk vaker de intentie heeft om te stoppen met zijn studie.

Hypothese 1: Een student met weinig sociale steun van ouders heeft vaker de intentie om te stoppen met zijn studie

Hoewel sociale steun van vrienden minder vaak is onderzocht in het licht van studiesucces dan sociale steun van ouders, zouden mogelijk dezelfde mechanismen gelden. Eggens (2011) vond in haar onderzoek dat hoe groter het netwerk van een student is hoe kleiner de kans dat de student studieovertraging oploopt. Veel vrienden in het netwerk dienen als vangnet voor stress, dit leidt zowel indirect als direct tot meer studiesucces (Eggens, 2011; Crockett et al., 2007). Sociale steun van vrienden zou een aanvulling kunnen vormen op dat van de ouders. Ook is het mogelijk dat missende sociale steun die niet via ouders te verkrijgen is, kan worden opgevangen door vrienden (Wolff, 2013; Dwery, Burge & Driscoll, 2010).

Hypothese 2: Een student met weinig sociale steun van vrienden heeft vaker de intentie om te stoppen met zijn studie

2.4 Integratie, binding, thuis voelen en betrokkenheid

Betrokkenheid en binding wordt als een belangrijke indicator van studiesucces gezien (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995; Elffers, 2011; Freeman, Anderman & Jensen, 2007; Goodenow, 2013; Hausmann, Schofield, & Woods, 2007; O’Keeffe, 2013; Wentzel, 1998) en bij het ontbreken van deze betrokkenheid kan dit ook tot uitval leiden (Bean, 1985; de Jong, Vendel & Hoekstra, 2002; Strauss & Volkwein, 2004). In de literatuur worden verschillende concepten gebruikt om de binding van studenten te beschrijven: betrokkenheid, het gevoel zich thuis te voelen op de instelling (‘sense of belonging’) en sociale en academische integratie. Interacties van de student binnen zijn studieomgeving is een belangrijke indicator wat betreft de mate dat de student zich geaccepteerd en thuis voelt binnen de school of instelling (Goodenow, 1993). Relaties binnen het onderwijsomgeving kunnen tot sociaal kapitaal worden gerekend, omdat via deze relaties de student hulpbronnen kan krijgen om zijn studiesucces te vergroten (Daly, Moolenaar, Der-Martirosian, & Liou, 2014).

Goodenow (1993) vond in zijn onderzoek dat een leerling die zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, ingesloten en ondersteund voelt door de sociale omgeving in school, zowel door klasgenoten als docenten, zich prettiger voelt op school en daardoor beter presteert. Freeman, Anderman en Jensen (2007) vonden ditzelfde resultaat in het hoger onderwijs. Studenten die zich meer thuis voelen hebben een grotere motivatie en meer studiesucces. Elffers (2011) onderzocht de emotionele betrokkenheid van studenten op het mbo in Nederland. Onder emotionele betrokkenheid wordt verstaan de mate dat de student zich thuis voelt en waarde hecht aan de eigen opleiding en onderwijs. Emotionele betrokkenheid bleek in grote mate contextafhankelijk te zijn, dit houdt in dat als de schoolomgeving veranderde de mate dat de student emotioneel betrokken was eveneens kon veranderen. Dit betekent dat factoren in de leeromgeving, zoals de docenten en studiegenoten, van invloed zijn op deze betrokkenheid.

Tinto (1993) introduceerde het begrip sociale en academische integratie om uitval in het hoger onderwijs te verklaren. Studenten bevinden zich binnen het hoger onderwijs in een sociaal systeem en een academisch systeem. De mate dat de student het idee heeft dat hij past en op de juiste plek zit in deze twee systemen is de mate dat de student geïntegreerd is. Volgens Tinto (1975) hebben studenten die in hoge mate geïntegreerd zijn een kleinere kans om uit te vallen. Dit komt doordat de student zich in een grotere mate betrokken voelt bij zijn zelf gestelde doelen, zoals het halen van bepaalde cijfers of het halen van een diploma.

Hierdoor worden er betere studieresultaten behaald en is de kans kleiner dat de student zonder diploma de opleiding verlaat.

2.4.1 Academische integratie

De voornaamste contacten in het academische systeem zijn de contacten tussen de student en docenten. In dit systeem staat het leren van de student centraal en wordt de academische prestatie geleverd (Tinto, 1993). De relatie tussen docent en student wordt in veel onderzoeken als belangrijk gezien. Hattie (2008) berekende dat een docent 20 tot 25 procent van de verschillen in de leerprestatie van studenten verklaart. Een docent heeft dus een aanzienlijke invloed op het slagen en falen van de student. Het uitvalmodel van Tinto heeft een studentenperspectief. Succesvolle studenten zijn geïntegreerde studenten. Echter heeft zowel de student, docent als studiegemeenschap hier invloed op (Tinto, 1993). De interactie tussen docent en student is dus een interactie die van twee kanten moet komen. Echter in eerder onderzoek wordt meestal aan een eenzijdige inspanning van één van de actoren gerefereerd. Drie verschillende benaderingen worden in onderzoek gebruikt om de invloed van de relatie tussen docent en student op het studiesucces van de student te verklaren.

Allereerst wordt in de meeste onderzoeken een effectieve relatie tussen student en docent beschreven als een aanmoedigende, ondersteunende, zorgzame en positieve houding van de docent (Osterman, 2000; Demanet & van Houtte, 2012; Wentzel, 1998). Een ondersteunde docent zou van invloed zijn op de motivatie van studenten. Een aanmoedigende docent is een positieve voorspeller voor sociale doelen en de mate dat studenten participeren en zich verbinden aan klas gerelateerde activiteiten. Dit zijn voorspellers van studiesucces (Wentzel, 1998). Dit speelt een belangrijke voor de studenten die door mentale gezondheidsproblemen, beperkingen, sociaal economische status en etniciteit een grotere kans hebben om uit te vallen (O’Keeffe, 2013). Een aanmoedigende docent geeft de student het gevoel dat er op hem gelet en voor hem gezorgd wordt door de instelling.

Een tweede benadering van de docent-student interactie is dat een docent als een *institutional agent* gezien wordt (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). Dit houdt in dat de student sociaal kapitaal kan verwerven door zelf het initiatief te nemen in het contact met de docent. Het is voor een student mogelijk om institutionele hulpbronnen te verkrijgen door een ondersteunende en winstgevende relatie aan te gaan met actoren in de school, zoals docenten.

Een derde benadering betreffende de relatie tussen docent en student heeft een meer negatieve invalshoek. Bij deze benadering wordt er vanuit gegaan dat de gedragingen van de

leraar ten opzichte van de leerling worden beïnvloed door de perceptie van de leraar over de student (Osterman, 2000; Rangel 2009), leerlingen zouden anders behandeld kunnen worden door leraren op basis van persoonlijke of achtergrond kenmerken zoals afkomst, geslacht, klasse, capaciteit en uiterlijk. Deze kenmerken zijn ook van invloed op de hoeveelheid ondersteuning die een student ontvangt van een leraar (Osterman, 2000). Daarnaast zou de verwachting die een docent op basis van achtergrondkenmerken en eerdere prestaties van de student heeft een rol kunnen spelen. Als de docent een lage verwachting heeft van een student, vertoont de docent in sommige gevallen andere gedragingen, zoals zich minder behulpzaam opstellen naar de student toe. Deze gedragingen van de docent kunnen van invloed zijn op het studiesucces van de student (Rangel, 2009). Mogelijk is hier eveneens spraken van een *'selffulfilling prophecy'* waarbij de student zich gaat gedragen naar de verwachting die de docent van hem of haar heeft (Rangel, 2009). Een student zou dus mogelijk slechter presteren door zich te gedragen naar de verwachting die de docent mogelijk heeft van de student. Bijvoorbeeld als de docent verwacht dat een student zijn diploma niet gaat behalen. Dit zou kunnen leiden tot de intentie om te stoppen.

Deze drie verschillende benaderingen spelen een rol bij de academische integratie van de student. Tinto (1993) maakt onderscheid tussen enerzijds formele interactie tussen student en docent en anderzijds informele interacties die tezamen de academische integratie vormen. De mate dat een student academisch geïntegreerd is hangt zowel af van de inspanning en gedragingen van de student als die van de docent in zowel een formele als informele context. Een student die academisch geïntegreerd is, is in hogere mate betrokken bij zijn gestelde doelen, zoals het behalen van een diploma.

Hypothese 3: Een student die in mindere mate academisch is geïntegreerd heeft vaker de intentie om te stoppen.

2.4.2 Sociale integratie

De voornaamste interactie in het sociale systeem zijn de contact tussen de student en zijn studiegenoten. Deze relaties zorgen voor een betere integratie in het sociale systeem en tot betere studieresultaten (Tinto, 1993). Bean (1985) stelde dat contacten met studiegenoten belangrijker waren voor socialisatie in het hoger onderwijs dan goede contacten met personeel en dus van grotere invloed waren op het uitvallen van de student. Anderzijds vond een Belgisch onderzoek dat goede banden met klasgenoten leiden tot ongewenste gedragingen op de middelbare school, zoals te laat komen en geen huiswerk maken. Terwijl een goede relatie

met een docent leidt tot gewenst school gedrag (Demagnet & van Houtte, 2011). Over het algemeen wordt in eerder gedaan onderzoek gevonden dat steun van zowel studiegenoten als leraren positieve gevolgen heeft voor de integratie van de student en zijn studiesucces (Osterman, 2000; Marks, 2000; Wentzel, 1998).

In een kwalitatief onderzoek naar studie-uitval in het hoger onderwijs in Engeland bleek dat een groot aantal uitvallers aangaven moeilijkheden te ondervinden bij het maken van nieuwe vrienden (Wilcox et al., 2005). Dit komt doordat de overstap naar een nieuwe onderwijsinstelling onvermijdelijk leidt tot het achterlaten van het oude leven en het vinden van een plek in een nieuwe omgeving. Dit kan spanningen opleveren die opgelost moeten worden. Sociale interacties met nieuwe vrienden kunnen deze spanningen verminderen en daardoor uitval voorkomen.

Hypothese 4: Een student die in mindere mate sociaal is geïntegreerd heeft vaker de intentie om te stoppen.

2.5 Sociale steun voor niet-westerse allochtonen en mbo doorstromers

Eerder is onderbouwd dat studenten die minder sociale steun van ouders en vrienden ontvangen slechter presteren en vaker uitvallen. In deze paragraaf wordt onderzocht of zij minder sociale steun ontvangen en of dit een reden is voor de hogere uitvalcijfers van mbo doorstromer en studenten met een niet-westerse achtergrond.

2.5.1 Sociale steun en etniciteit

In het onderzoek van de Looze et al. (2014) onder basisschoolleerlingen bleek dat leerlingen met een niet-westerse achtergrond minder ouderlijk steun ervaren dan leerlingen met een autochtone achtergrond. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat studenten met een niet-westerse achtergrond een meer collectivistische cultuur hebben. In collectivistische culturen is er minder ruimte voor het maken van eigen keuzes (Huiberts, Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002). Het kan botsen dat jongeren met een niet-westerse achtergrond zien dat zij minder de vrijheid van ouders krijgen om hun eigen keuzes te maken dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Dit kan leiden tot conflicten in de relatie van de student met zijn of haar ouders. Meeuwisse (2012) onderzocht studenten met een niet-westerse achtergrond in het Nederlandse hoger onderwijs. Hier bleek eveneens de botsing van culturen van invloed te zijn op de ervaren steun. De rol die familie speelt bij studenten met een niet-westerse achtergrond bleek van invloed op de achterstand in het onderwijs. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat familie een centralere plaats in nam bij allochtone studenten, maar dat ook leidde tot een

groter conflict tussen het familieleven en het studentenleven dan bij een autochtone student. Dit had tot gevolg dat zij minder studie-inzet vertoonden en daardoor lagere cijfers behaalden.

Wolff (2013) vond in zijn onderzoek dat niet-westerse allochtone studenten tijdens hun studie en studiekeuze minder gebruik maken van hun netwerk dan autochtone studenten. Voornamelijk ouderlijke steun ontbrak bij studenten met niet-westerse of laagopgeleide ouders. Een mogelijke verklaring voor minder sociale steun die ouders uit minderheidsgroepen bieden is dat zij zelf onbekend zijn met het Nederlandse hoger onderwijs. Het metafoor van een 'vis in het water' is een verklaring (Bourdieu & Wacquant, 1993; Thomas & Quinn, 2007 in Wolff, 2013). Kinderen van ouders die zelf al hoger onderwijs in Nederland hebben gevolgd, voelen zich meer thuis in het onderwijs en hebben daarom ook een kleinere kans om uit te vallen. Daarnaast kunnen deze ouders gemakkelijker sociale steun geven aan hun kind.

Hypothese 5: Studenten met een niet-westerse achtergrond krijgen minder steun van ouders dan westerse medestudenten waardoor studenten met een niet-westerse achtergrond vaker de intentie hebben om te stoppen met hun opleiding

2.5.2 Sociale steun en vooropleiding

In een onderzoek naar hulp en steun van vrienden en familie in Nederland is gekeken naar de invloed van achtergrondkenmerken, zoals opleidingsniveau en leeftijd op de hoeveelheid sociale hulpbronnen waar personen toegang tot hebben. Uit dit onderzoek bleek dat hoogopgeleiden meer toegang tot hulpbronnen hadden dan laagopgeleiden. Daarnaast bleken hoogopgeleiden vaker gebruik te maken van hulp van vrienden, vooral als het gaat om persoonlijke problemen (Kloosterman, 2015). Studenten die doorstromen vanuit het mbo hebben mogelijk minder hulp van vrienden dan studenten die van de havo of het vwo komen.

Daarnaast is een voorwaarde voor sociale steun vanuit het netwerk, de studie gerelateerde normen en verwachtingen die leven in het netwerk (Coleman, 1988). Studenten die een netwerk hebben waarbij de norm en verwachting afwezig is om een hbo diploma te behalen, ontvangen minder steun en hebben daardoor vaker de intentie om uit te vallen. Eggens (2011) vond dat een groot netwerk van een student een positief effect had op de studievoortgang van de student, maar als dit netwerk bestond uit personen die ouder waren dan de student zelf, dit tot studievertraging leidde. Een mogelijke verklaring is dat een ouder netwerk bestaat uit personen die zelf niet meer studeren waardoor er andere normen en verwachtingen in het netwerk leven. Vanuit het homogeniteitsprincipe van Lin (2000) zijn mensen vaker bevriend met mensen die op hen lijken. Hierdoor zouden mbo doorstromers

minder vrienden hebben die zelf op het hoger onderwijs zitten of hebben gezeten. Het behalen van een hbo diploma is dus vaker geen norm of verwachting in het netwerk hierdoor ontvangt de mbo doorstromer mogelijk minder sociale steun van vrienden.

Hypothese 6: Studenten die doorstromen vanuit het mbo krijgen minder sociale steun van vrienden dan studenten van de havo of het vwo waardoor zij vaker de intentie hebben om te stoppen met hun opleiding.

2.6 Integratie voor niet-westerse allochtonen en mbo doorstromers

Zoals eerder is beschreven verkleint, de mate van integratie, de kans om uit te vallen (Tinto, 1975; 1993). De vraag blijft of de mate van integratie een verklaring is voor de hogere uitval onder studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers. Hoe komt het dat bepaalde studenten beter geïntegreerd zijn dan andere en (mogelijk daardoor) minder vaak uitvallen?

2.6.1 Integratie en etniciteit

Uit een onderzoek onder Amsterdamse en Rotterdamse jongeren bleek identificatie met de eigen etnische groep en de daaruit voortkomende groepsvorming een belangrijke oorzaak te zijn voor de segregatie in steden (Ter Bekke en Heering, 2008). Dit fenomeen is eveneens onderzocht door Sidanius, Van Laar, Levin en Sinclair (2004) in het hoger onderwijs in de Verenigde Staten. Het blijkt voor zowel autochtone studenten als studenten die deel uitmaken van een etnische minderheid moeilijk te zijn om binnen de institutionele omgeving van het hoger onderwijs banden aan te gaan met leden van een andere groep. Dit is in lijn met het homogeniteitsprincipe (Lin, 2000). Mensen maken gemakkelijker contact met mensen die op hen lijken. Dit principe leidt tot een minder divers netwerk (Ter Bekke en Heering, 2008), minder potentiële hulpbronnen (Lin, 2000) en minder sociale en academische integratie (Wolff, 2013). Op een hogeschool of opleiding die voornamelijk bestaat uit autochtone studenten en docenten zouden allochtone studenten een kleinere hoeveelheid sociaal kapitaal kunnen verwerven, voelen zij zich in mindere mate verbonden met de opleiding en hebben meer moeite zich sociaal, maar mogelijk ook academisch te integreren. Wolff (2013) kwam door middel van kwalitatieve interviews met studenten tot de bevinding dat segregatie een rol speelt in het Nederlandse hoger onderwijs.

Daarnaast zouden studenten met een niet-westerse achtergrond zich soms negatief en onrechtvaardig behandeld voelen door docenten op basis van hun achtergrond (Wolff, 2013). Mogelijk heeft niet alleen de ongelijke behandeling van de docent ongelijke uitkomsten op het studiesucces van de student (Osterman, 2000), maar stelt de student zich ook negatiever op als

hij of zij het idee heeft ongelijk behandeld te worden. Dit zou mogelijk kunnen leiden tot een vicieuze cirkel (Rangel, 2013).

Daarnaast speelt een culturele misfit een rol. De culturele fit is de mate dat de waarden en normen van de studenten passen bij die van de hogeschool (Nora, 2004). Een student met een hoge culturele fit voelt zich meer thuis op de instelling en heeft daardoor een kleinere kans uit te vallen. In het Nederlandse hoger onderwijs blijkt dat studenten met een niet-westerse achtergrond meer inspanning moeten leveren om de cultuur (normen, waarden en gewoonten) te doorzien van een opleiding (Wolff, 2013). Vooral voor deze groep blijkt een missende culturele fit een belangrijke uitvalreden te zijn (Nora & Cabrera, 1996).

Hypothese 7: Studenten met een niet-westerse achtergrond hebben meer moeite zich sociaal en academisch te integreren waardoor zij vaker de intentie hebben om te stoppen met hun opleiding.

2.6.2 Integratie en vooropleiding

Onderzoek naar integratie van mbo doorstromers naar het hbo lijkt te ontbreken. Echter is het niet ondenkbaar dat integratie op een andere manier een rol speelt bij mbo doorstromers dan bij studenten die van de havo/vwo komen.

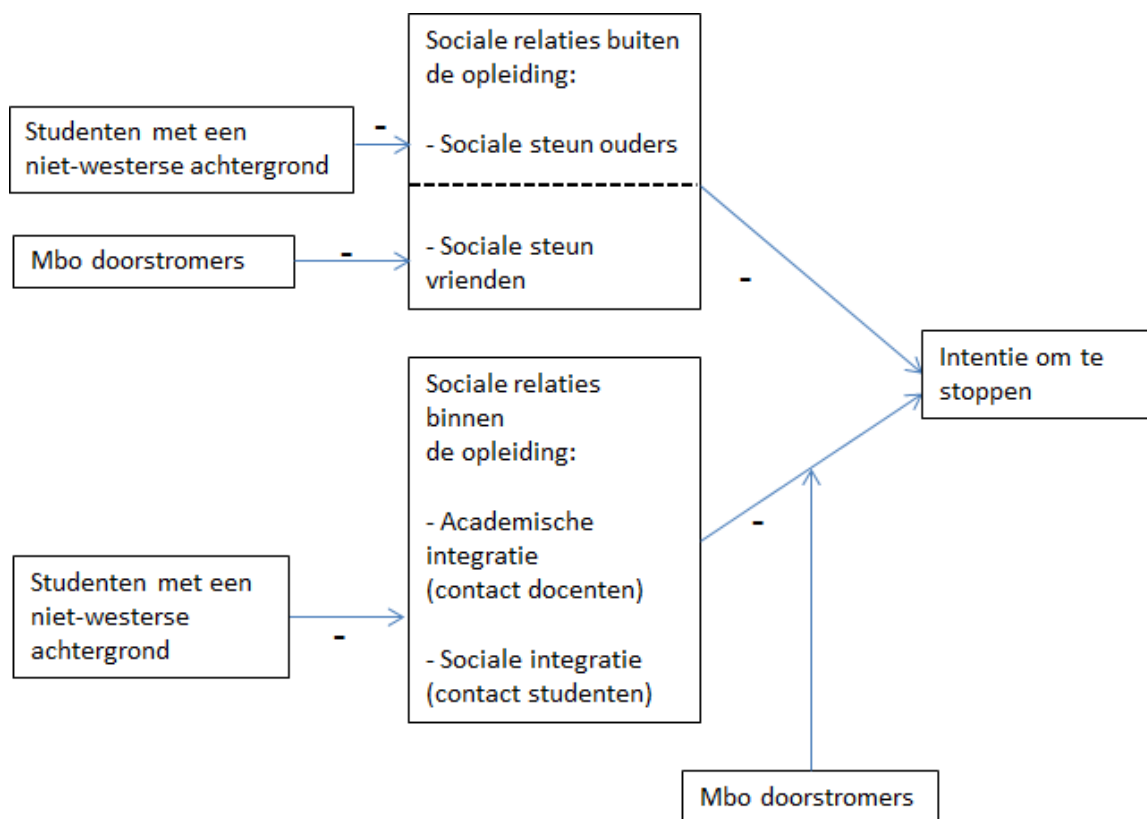
Mbo doorstromers zouden mogelijk meer behoefte hebben aan integratie, omdat het voor deze groep minder een noodzaak is om een hbo opleiding te behalen. Mbo doorstromers hebben namelijk al een startkwalificatie op de arbeidsmarkt op mbo-niveau. Dit blijkt ook uit een onderzoek naar studiestakers in het hbo (Wartenbergh & van den Broek, 2008). 90% van de mbo doorstromers die stopt met zijn opleiding heeft in korte tijd een baan gevonden tegen 69% van de studiestakers met een havo diploma. Daarnaast vinden mbo doorstromers ook vaker een baan die goed aansluit bij de voormalige opleiding. Dat mbo doorstromers vaker een baan vinden is ook terug te zien in het feit dat 48% van de mbo doorstromers die stopt met zijn opleiding niet meer terugkeert in het hoger onderwijs tegen 39% van de havisten (Wartenbergh & van den Broek, 2008). Deze cijfers indiceren dat mbo doorstromers minder de noodzaak zullen voelen de opleiding af te maken, waardoor mogelijk een slechte integratie met het onderwijs sneller leidt tot studie-uitval.

Hypothese 8: De integratie voor studenten met een mbo vooropleiding is van grotere invloed (belangrijker) op de intentie om te stoppen dan voor studenten die doorstromen van de havo of het vwo.

2.7 Conclusie

In dit theoretisch kader is geprobeerd vanuit de theorie en eerder gedaan onderzoek antwoord te formuleren op de vraag hoe relaties binnen en buiten de hbo opleiding van invloed zijn op het studiesucces van studenten in het hoger onderwijs en hoe deze relaties verschillen voor studenten met verschillende vooropleidingen en etnische achtergronden. Op basis van deze antwoorden zijn hypothesen geformuleerd.

Vanuit de theorie lijken sociale contacten van groot belang voor het studiesucces van studenten. Zowel contacten buiten de studie als binnen de muren van de onderwijsinstelling lijken hierop van invloed. De vraag is echter of elke student even goed in staat is om relaties aan te gaan met verschillende actoren binnen (studiegenoten, docenten en studentenbegeleiders) en buiten de school (familie en vrienden). Daarnaast is onduidelijk of iedere student in even grote mate behoefte heeft aan sociale en academische integratie. In het onderstaande conceptueel model zijn de verbanden tussen de verschillende concepten aangegeven op basis van de theorie.



Figuur 2 conceptueel model

3. Methodologie

3.1 Onderzoekstrategie en – design

In dit onderzoek is een kwantitatieve onderzoeksstrategie gebruikt om te onderzoeken hoe sociale relaties van invloed zijn op de uitval in het hbo. Uit de literatuur zijn hypothesen afgeleid die door middel van het statistiek programma SPSS zijn getoetst. De ontologie van dit onderzoek is objectivistisch. Binnen de steekproef is het conceptueel model getoetst. De verbanden die tussen de concepten zijn aangetoond kunnen, mits gebruik gemaakt van random sampling, gegeneraliseerd worden over de gehele populatie (Bryman, 2008). In het geval van dit onderzoek studenten op het hbo.

In dit onderzoek wordt een cross-sectioneel onderzoeksdesign gebruikt. Dit houdt in dat de data op één moment in de tijd wordt verzameld met als doel verbanden tussen verschillende variabelen te leggen en een patroon in de data te vinden (Bryman, 2008). Het is echter niet mogelijk om met dit design causaliteit aan te tonen, omdat er op één moment gemeten is, kan er geen uitspraak over een oorzaak-gevolg relatie worden gedaan.

3.2 Onderzoekspopulatie en –instrument

De data is verzameld op verschillende hogescholen in Nederland. Doormiddel van een zelf in te vullen online en papieren vragenlijst. Allereerst is geprobeerd hogescholen in Nederland te benaderen. Om privacy redenen en een te hoge evaluatiedruk waren hogescholen niet bereidwillig om mee te werken. Daarom is snowball sampling ingezet doormiddel van mijn eigen netwerk heb ik mensen benaderd en gevraagd om de vragenlijst in te vullen en door te sturen. Er is geprobeerd een voldoende grote groep mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in de dataset te krijgen door het actief benaderen van studenten die deel uit maken van deze groepen. Daarnaast is er geënquêteerd op de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Utrecht, waarbij de focus doelgericht lag op de ondervertegenwoordigde groepen. Dit heeft geresulteerd in 110 respondenten die momenteel bezig zijn met een hbo studie verspreid over 15 verschillende hogescholen. Doordat er geen random sampling heeft plaatsgevonden is niet te vast te stellen dat de steekproef representatief is. In tabel 1 is te zien hoe de steekproef op basis van verschillende kenmerken zich verhoudt tot de totale populatie hbo studenten. Over het algemeen wijkt de steekproef niet veel af. Echter is er een oververtegenwoordiging van vrouwen en studenten die op één van de G5 hogescholen zitten, dit zijn de vijf grote hogescholen in de Randstad: Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Rotterdam, Inholland en Haagse Hogeschool

(Zijlstra et al., 2013). Daarnaast is er een ondervertegenwoordiging van studenten met een overige vooropleiding in de steekproef.

Tabel 1: kenmerken van de respondenten in de steekproef ten opzichte van de kenmerken van de hbo studenten in Nederland (CBS, 2015b)

	N(442.000 studenten)	n(110 studenten)
Geslacht		
Man	48,6%	34,5%
Vrouw	51,4%	65,5%
Etniciteit		
Autochtoon	73,4%	65,5%
Niet-westerse allochtoon	15,7%	24,5%
Westerse allochtoon	10,9%	10,0%
Vooropleiding		
Havo	50% ¹	54,6%
Vwo	8% ¹	10,9%
Overig	9% ¹	0,9%
Mbo	33% ¹	33,6%
Graden		
Associate Degree	1,4%	0%
Bachelor	95,9%	100%
Master	2,7%	0%
Vormen		
Voltijd	87,4%	88,2%
Deeltijd	10,4%	10,9%
Duaal	2,2%	0,9%
Ligging Hogeschool		
G5 hogeschool	21% ²	64,5%
Geen G5	79% ²	35,5%

3.3 Factoranalyse

Naar aanleiding van de theorie zou verondersteld worden dat sociale steun van vrienden, sociale steun van ouders, academische integratie en sociale integratie vier verschillende

¹ De instroom van 2015-2016 naar vooropleiding – Vereniging Hogescholen (2016)

² Kappe et al., 2015.

constructen zijn. Om dit te controleren is een principale axis factoranalyse (PFA) uitgevoerd. Een factoranalyse detecteert de structuur van de data en controleert of de verschillende items op de theoretische constructen laden. Er is gekozen voor oblimin rotatie, omdat verondersteld kan worden dat de verschillende constructen van sociale relaties gecorreleerd zijn (Field, 2013). De aannames van de factoranalyse zijn een voldoende grote steekproef en voldoende correlatie tussen de items, deze zijn getoetst. De Keyser- Meyer-Olkintest is hoger dan .6, KMO = .788. De Bartlett's Sfericiteitstest is significant, $\chi^2(595) = 2145.964, p = .000$. Aan beide aannames is voldaan. Uit de factoranalyse kwam naar voren dat de sociale en academisch integratie in hoge mate op één factor laden. Dit heeft er toe geleid dat het niet mogelijk is sociale en academische integratie als twee aparte constructen te zien. Daarom is besloten sociale en academische integratie samen te voegen tot één construct die de mate van integratie (in zowel het academische als het sociale systeem binnen de opleiding) meet. Daarnaast bleken de twee items die de inhoudelijke sociale steun van vrienden meet apart te laden op een vierde dimensie, omdat deze item nog maar 3,6% van de variantie verklaren zijn deze twee items in de analyse niet meegenomen.

Tabel 2 Factoranalyse

Factoren	Eigenwaarde	% variantie	% cumulatieve variantie
<u>Integratie</u>	9,245	26,415	26,415
<u>Sociale steun vrienden</u>	3,671	10,489	36,904
<u>Sociale steun ouders</u>	2,270	6,486	43,390
<u>Inhoudelijke steun vrienden</u>	1,271	3,632	47,022

3.4 Operationalisering

De theoretische constructen van dit onderzoek zijn vertaald in meetbare variabelen. Allereerste wordt ingegaan op de operationalisering van de onafhankelijke variabelen, vervolgens de afhankelijke en tot slot de controlevariabelen. De gehele vragenlijst is opgenomen in de bijlagen.

3.4.1 Onafhankelijke variabelen

Vooropleiding: met verschillende vooropleidingen is het mogelijk om het hbo in te stromen. Omdat het voor dit onderzoek relevant is om onderscheid te maken tussen verschillende doorlopen onderwijspaden is gevraagd welke onderstaande vooropleidingen de student met een diploma heeft afgerond. De student kon meerdere antwoorden aankruisen. Echter zijn alleen opleidingen in de vragenlijst opgenomen, waarbij de student kan doorstromen naar het

hbo. De eerste groep die wordt onderscheiden zijn studenten met een hoogst afgeronde opleiding op de havo, vwo en het hbo. Deze groep kreeg de score 0. De tweede groep, bestaande uit studenten met een hoogst afgerond opleiding op mbo-niveau, kreeg de score 1.

Etniciteit: In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen studenten met een niet-westerse en studenten met een westerse achtergrond. De volgende 3 vragen zijn aan de respondenten gesteld: In welk land ben je geboren? In welk land is je biologische vader geboren? In welk land is je biologische moeder geboren? De volgende antwoordopties zijn gegeven: Nederland, Turkije, Marokko, Suriname, Nederlandse Antillen/Aruba en ander land, namelijk (zelf in te vullen). Het CBS (z.d.) definieert landen in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (exclusief Japan en Indonesië) en Turkije als niet-westers. Een student heeft een niet-westerse achtergrond als de student zelf of één van beide ouders in een niet-westers land geboren is. Deze groep kreeg de score 1. Een student heeft een westerse achtergrond als zowel de student zelf als beide ouders in een Westers land zijn geboren. Deze groep kreeg de score 0.

Academische en sociale integratie

Tinto (1975) introduceerde de begrippen academische en sociale integratie als voorspeller van studie-uitval. Sociale integratie wordt gemeten aan de hand van informele en formele interacties tussen de student en zijn medestudenten. Academische integraties wordt gemeten door de formele en informele interacties van de student met de docenten. Meeuwisse, Severiens & Born (2010) ontwikkelden een meetinstrument op basis van een kwalitatief onderzoek van Severiens, ten Dam & Blom (2006) naar academische en sociale integratie van meerderheids- en minderheidsgroepen in het Nederlandse hoger onderwijs. Deze schaal bestaat uit vier verschillende dimensies. Allereerst formele interactie tussen student en docent over hogeschool en studie-gerelateerde zaken, bestaande uit vijf items. Ten tweede informele interactie tussen student en docent over persoonlijk zaken, bestaande uit zes items. Ten derde de formele interactie tussen studiegenoten aangaande hogeschool en studie gerelateerde zaken, bestaande uit zes items. Tot slot de informele interactie tussen studiegenoten over persoonlijke zaken, bestaande uit vier items. Om de vragenlijst, die oorspronkelijk uit 28 items bestond, zo kort mogelijk te houden is besloten om enkele items uit de schaal te verwijderen die in grote mate hetzelfde bevroegen als een ander item. Ieder item wordt gemeten op een 5-punts Likertschaal, waarbij 1 erg oneens en 5 erg eens betekent. Naar aanleiding van de factoranalyse (zie paragraaf 3.3) is besloten om van de verschillende dimensies, bestaande uit 21 items, één construct te maken genaamd integratie. De contra-

indicatieve items zijn vervolgens omgescoord. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende hoog waarna de student een gemiddelde score kreeg tussen de 1 en de 5 voor de mate van integratie.

Academische integratie (k=11)	$\alpha = .875$
Sociale integratie (k=10)	$\alpha = .878$
Integratie (k=21)	$\alpha = .917$

<u>Voorbeeld items</u>	Formeel	Informeel
Academische integratie	<i>‘Docenten komen naar mij toe om te vragen hoe het met mijn studie gaat’</i>	<i>‘Ik heb goed persoonlijk contact met tenminste één docent’</i>
Sociale integratie	<i>‘Medestudenten komen naar mij toe om te overleggen over studietaken’</i>	<i>‘Medestudenten vragen vaak of ik meega om iets leuks te doen’</i>

Sociale steun van ouders en vrienden

De schaal die gebruikt is om de ondersteuning van ouders en vrienden te meten is afkomstig van Vinokur & van Ryn (1993). De items om sociale steun te meten zijn voor dit onderzoek vertaald en omschreven naar items die specifiek betrekking hebben op ondersteuning met betrekking tot de studie. De schaal van Vinokur & van Ryn (1993) is gebaseerd op de drie vormen van sociale ondersteuning die voortkomen vanuit het netwerk en het welbevinden verhogen (House, 1981). Er zijn zeven items die de sociale steun van ouders en vrienden meten door middel van de vraag hoe vaak ze een bepaalde vorm van steun van ouders en vrienden ontvangen. De items worden gemeten op een 5-punts Likertschaal waarbij 1 erg oneens en 5 erg eens betekent. Dezelfde zeven items zijn zowel voor ouders als voor vrienden in de vragenlijst opgenomen. Uit de factoranalyse (zie paragraaf 3.3) blijkt dat de twee items die gaan over de inhoudelijke steun van vrienden op een andere factor laden. Daarom zijn deze twee items bij steun van vrienden uit de schaal verwijderd. De student kreeg een gemiddelde score tussen de 1 en de 5 voor zowel ouders als vrienden. Hoe hoger de score, hoe meer sociale steun de student ontvangt. Beide schalen scoren hoog op betrouwbaarheid.

Steun ouders (k=7)	$\alpha = .874$	Voorbeeld item: <i>'Je ouders moedigen je aan je best te doen op je studie'</i>
Steun vrienden (k=7)	$\alpha = .810$	Voorbeeld item: <i>'Je vrienden luisteren wanneer je over je studie wil praten'</i>
Steun vrienden (k=5) (zonder inhoudelijke items)	$\alpha = .835$	Voorbeeld verwijderde item: <i>'Je vrienden geven je bruikbare informatie voor je studie'</i>

3.4.2 Afhankelijke variabelen

Intentie om te stoppen

Door middel van drie stellingen op een 5-punts Likertschaal worden de intentie om te stoppen met de studie gemeten. Deze schaal is gebaseerd op een onderzoek van Vallerand et al. (1997). Uit dit onderzoek bleek dat de twee items die de intentie om te stoppen meten een voorspeller waren voor de werkelijke uitval 1 jaar later. In dit onderzoek is in navolging van het onderzoek van Hardre en Reeve (2003) nog een derde item toegevoegd aan deze schaal. Dit item meet de overtuiging van de student om zijn studie af te maken. De drie items samen hebben een Cronbach's α van .779. Dit derde contra-indicatie item is omgescoord en het gemiddelde van de drie items is genomen. Een student kon een score krijgen tussen de 1 helemaal geen intentie om te stoppen en 5 heel erg de intentie om te stoppen. De Cronbach's α van de drie items was hoger dan enkel de twee items van Vallerand et al. (1997).

Intentie om te stoppen (k=3) $\alpha = .779$

Items intentie om te stoppen:

'Ik overweeg soms te stoppen met mijn opleiding'

'Ik heb besloten te stoppen met mijn opleiding'

'Ik weet zeker dat ik mijn studie ga afmaken'

3.4.3 Controlevariabelen

In dit onderzoek wordt gecontroleerd voor geslacht, of de student voltijd of deeltijd/duaal studeert, hoe lang de student bezig is met zijn huidige opleiding, het opleidingsniveau van de ouders en of de student een aanvullende beurs ontvangt.

Geslacht bestaat uit twee categorieën man is 0 en vrouw is 1. Daarnaast wordt er gecontroleerd voor of de student voltijd of deeltijd/duaal studeert. Studenten die voltijd studeren krijgen score 0 en studenten die deeltijd of duaal studeren krijgen de score 1. Er

wordt hiervoor gecontroleerd, omdat studenten die deeltijd studeren vaker ouder zijn en minder tijd doorbrengen op de opleiding. Mogelijk leidt dit tot verschillen in steun, integratie en de intentie om te stoppen. Het studiejaar is bevraagd door middel van de vraag ‘*in welk jaar ben je begonnen met je huidige opleiding?*’ Om de resultaten beter te interpreteren is dit jaar afgetrokken van het jaar 2015, hoe hoger de score des te langer is de student bezig met zijn of haar studie. Er wordt voor studieduur gecontroleerd, omdat de meeste studenten vroeg in hun studie uitvallen (Vereniging Hogescholen, 2015). Met de twee laatste variabelen wordt gecontroleerd voor de sociaaleconomische status (SES) van de student. De onderwijsinspectie (2016) heeft geconcludeerd dat ouderbetrokkenheid lager is bij laagopgeleiden ouders. Mogelijk speelt de SES een rol bij sociale steun van ouders en de intentie om te stoppen. Een student waarbij één van de ouders hoger onderwijs (hbo of wo niveau) heeft gevolgd kreeg de score 1 en de student waarbij geen van beide ouders hoger onderwijs heeft genoten kreeg de score 0. De aanvullende studiebeurs van studenten wordt berekend op basis van het inkomen van de ouders, het aantal schoolgaande broers en zussen, de studieschuld van de ouders en of de ouders alleenstaand zijn (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016). Als een student een aanvullende studiebeurs ontvangt, is dit een indicatie van een lagere SES. Studenten met een aanvullende studiebeurs hebben de score 1 gekregen de studenten zonder een aanvullende beurs de score 0.

3.5 Beschrijvende statistiek

In tabel 3 staan het aantal respondenten, minimum, maximum, gemiddelde en de standaarddeviatie van de afhankelijke, onafhankelijke en controlevariabelen. Voor de dichotome variabelen is aangegeven hoeveel procent van de respondent het betreffende antwoord heeft gegeven.

Tabel 3 Beschrijvende statistiek

	N	Min	Max	M	SD
<u>Afhankelijke variabele</u>					
Intentie om te stoppen	110	1	5	1.72	.82
<u>Onafhankelijke variabelen</u>					
Mbo doorstroom (havo/vwo/hbo = 0; mbo = 1)	110	0 (66,4%)	1 (33,6%)		
Niet-westerse achtergrond (Westers = 0; niet-westers =1)	110	0 (75,5%)	1 (24,5%)		
Steun ouders	110	1	5	3.39	.74
Steun vrienden	110	1	5	3.56	.66
Integratie	110	1	5	3.56	.56
<u>Controlevariabelen</u>					
Vrouw	110	0 (34,5%)	1 (65,5%)		

(man=0; vrouw=1)					
Opleidingsniveau ouders (0= geen hoger onderwijs; 1= hoger onderwijs gevolgd)	110	0 (45,5%)	1 (54,5%)		
Aanvullende beurs (0=nee; 1=ja)	110	0 (64,5%)	1 (35,5%)		
Studiejaar	110	1	6	2.75	1.35
Voltijdstudie (0 = voltijd; 1= deeltijd)	110	0 (88,2%)	1 (11,8%)		

3.6 Analyse en aannames

De hypothesen worden getoetst aan de hand van lineaire multiple regressieanalyses. Bij deze regressieanalyse wordt er zowel naar interacties als mediaties gekeken en gecontroleerd voor verschillende variabelen.

Tijdens het uitvoeren van de regressies zijn verschillende aannames gecontroleerd. Allereerst is er gekeken of er sprake is van multicollineariteit (Field, 2013). De vuistregel is dat variantie inflatiefactoren (VIF) niet hoger mogen zijn dan 10. Bij de getoetste modellen lag deze waarde lager, onder de 2. Bij het model die de interactie toetst zijn de variabelen die interacteren gecentreerd rond het gemiddelde. Daarnaast is gekeken of de controlevariabele studiejaar een lineair verband hebben met de intentie om te stoppen. Dit is noodzakelijk om deze als controlevariabele in een lineaire regressieanalyse te toetsen. Dit is eveneens het geval.

4. Resultaten

4.1 Bivariate statistiek

In tabel 4 staan de gegevens weergegeven van een bivariate correlatieanalyse van de afhankelijke (de intentie om te stoppen) en onafhankelijke variabelen (de sociale relaties). In tabel 5 staan de gegevens van bivariate regressieanalyse van de dichotome onafhankelijke variabelen (niet-westerse achtergrond en mbo doorstroom) op de afhankelijke en de andere onafhankelijke variabelen. Deze bivariate toetsen geven een eerste indruk van de verbanden tussen de verschillende variabelen en de richting van deze verbanden. Echter is er niet gecontroleerd voor variabelen, waardoor de modellen getoetst in paragraaf 4.2 niet met de bivariate statistiek vergeleken kunnen worden. De verschillende afhankelijke variabelen, sociale steun vrienden, sociale steun ouders en integratie correleren met elkaar. Dit heeft tot gevolg dat door een kleine steekproef de power niet erg hoog is om significante verbanden te vinden als te veel variabelen gelijktijdig worden getoetst. Multicollineariteit blijkt echter geen probleem te zijn dit is gecontroleerd doormiddel van VIF waarden (zie paragraaf 3.6). De bivariate statistiek laat zien dat de richting van de verschillende verbanden is zoals verwacht. Studenten met een lagere score op sociale relaties hebben vaker de intentie om te stoppen. Ook studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers hebben vaker de intentie om te stoppen, al hoewel dit verband voor deze laatste groep niet significant is. Daarnaast ontvangen studenten met een niet-westerse achtergrond minder sociale steun van ouders en mbo doorstromers minder sociale steun vrienden en zijn beide groepen in mindere mate geïntegreerd in het onderwijs.

Tabel 4 Bivariate correlatietabel intentie om te stoppen, sociale steun ouders, sociale steun vrienden, academische integratie en sociale integratie

Variabelen	1	2	3	4
1. Intentie om te stoppen	-			
2. Steun ouders	-.281**	-		
3. Steun vrienden	-.310**	.369**	-	
4. Integratie	-.449**	.346**	.354**	-

* significant bij $p < .05$, ** significant bij $p < .01$; tweezijdige toets (Niet gecontroleerd voor variabelen)

Tabel 5 Bivariate regressietabel met niet-westerse allochtoon en mbo doorstromer als onafhankelijke variabelen en de intentie om te stoppen, steun ouders, steun vrienden, academische integratie en sociale integratie als afhankelijke variabelen.

	Intentie om te stoppen	Steun ouders	Steun vrienden	integratie
Niet-westerse achtergrond	.481 (.177)**	-.380 (.162)*	-.197 (.146)	-.346 (.121)**
Mbo vooropleiding	.226 (.165)	-.153 (.151)	-.342 (.130)**	-.228 (.113)*

* significant bij $p < .05$, ** significant bij $p < .01$; tweezijdige toets (Niet gecontroleerd voor variabelen)

4.2 Hypothesetoetsing

De hypothesetoetsing heeft plaats gevonden door middel van drie verschillende regressiemodellen. Het eerste model kijkt of sociale relaties van invloed zijn op de intentie om te stoppen. Het tweede model bekijkt of deze factoren de intentie om te stoppen van studenten met een niet-westerse achtergrond verklaren. Het derde model kijkt naar de factoren die dit verklaren voor mbo doorstromers. Omdat uit de factoranalyse (zie paragraaf 3.3) bleek dat sociale en academische integratie niet apart getoetst konden worden zijn zij samengevoegd tot één construct.

Model 1: de invloed van sociale relaties op de intentie om te stoppen

In het eerste model (tabel 6) zijn de eerste drie hypothesen getoetst door de verschillende sociale relaties apart te toetsen. Uit deze toets blijkt dat als er wordt gecontroleerd voor verschillende persoonlijke-, studie- en SES-factoren alle sociale relaties die de student onderhoudt een negatief verband houden met de intentie om te stoppen. De verschillende regressiemodellen laten dus zien dat studenten die sociale steun ontvangen van ouders minder de intentie hebben om te stoppen ($b = -.310^{**}$). De sociale steun die de student ontvangt van vrienden heeft hetzelfde effect ($b = -.460^{**}$). Eveneens interacties met docenten en met studiegenoten (Integratie) ($b = -.663^{**}$) laten zien dat zij een deel verklaren in de variantie van de intentie om te stoppen. Studenten die in hogere mate geïntegreerd zijn hebben minder vaak de intentie om te stoppen.

Als in het laatste model (1d) alle drie de vormen van sociale relaties worden toegevoegd zijn enkel steun van vrienden en integratie significant van invloed op de intentie om te stoppen, dit kan verklaard worden doordat de steekproef niet dermate groot is en de verschillende sociale relaties met elkaar correleren hierdoor vertonen de verschillende constructen overlap in het deel dat zij verklaren in de variantie van de intentie om te stoppen.

De sociale steun van ouders verklaart naast de sociale steun van vrienden en de integratie dus niet een extra deel betreffende de intentie om te stoppen. Het regressiemodel (1d) (met alle sociale relaties als onafhankelijke en intentie om te stoppen als afhankelijke variabelen) heeft een proportie verklaarde variantie van $R^2=.332$, $F(9,109) = 5.934$, $p=.000$. Dit houdt in dat in totaal 32,2% van de variantie in de intentie om te stoppen verklaard wordt door de predictoren en de controlevariabelen.

Model 2: De invloed van sociale relaties op de intentie om te stoppen voor studenten met een niet-westerse achtergrond

In model 2 (tabel 7) zijn de hypothesen getoetst die ingaan op hoe de sociale relaties van studenten met een niet-westerse achtergrond, hun intentie om te stoppen verklaren. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek werd verwacht dat studenten met een niet-westerse achtergrond minder sociale steun zouden krijgen van ouders en dat zij meer moeite hadden om zich sociaal en academisch te integreren binnen hun opleiding en daardoor vaker de intentie hadden om te stoppen. In model 2a is allereerst te zien dat studenten met een niet-westerse achtergrond vaker de intentie hebben om te stoppen met hun opleiding ($b = .437^*$ effect size = .229).

Om te onderzoeken of sociale relaties die studenten met een niet-westerse achtergrond hebben een verklaring voor dit verband is, is gekeken of bij het toevoegen van sociale relaties het effect van een niet-westerse achtergrond op de intentie om te stoppen afneemt. Allereerst blijkt dat de sociale steun van de ouders maar een minimaal verschil in het verband aanbrengt als dit concept wordt toegevoegd aan het model (2b). Er blijft nog steeds een significant verband bestaan tussen het hebben van een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen ($b=.395^*$, effect size = .207). De b-coëfficiënt daalt daarnaast van, .437 naar .395, dit is geen grote afname, waardoor de sociale steun van de ouders niet volledig het verband tussen het hebben van een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen medieert.

Sociale steun van vrienden in model 2c ($b=-.426^{**}$, effect size =-.265) lijkt wel het verband van het hebben van een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen te mediëren. Echter laat de bivariate statistiek (tabel 5) zien dat het onwaarschijnlijk is dat steun van vrienden het verband tussen het hebben van een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen medieert. Een mogelijke verklaring is dat de controlevariabelen, voornamelijk geslacht, interacteert met de onafhankelijke variabelen sociale steun van vrienden. Sociale steun van vrienden is van grotere invloed voor vrouwen op de intentie om te stoppen dan voor mannen. Door het toevoegen van de controlevariabelen wordt de sociale steun van vrienden

wel als significant effect beschouwd.

Integratie ($b = -.618^{**}$ effect size = $-.442$) lijkt wel in hoge mate het verband van niet-westerse allochtonen en hun intentie om te stoppen te mediëren. De b-coëfficiënt van een niet-westerse achtergrond daalt namelijk van $.437^*$ (model 2a) naar $.210$ (model 2d). Evenals de effect size die daalt van $.229$ naar $.110$. Studenten met een niet-westerse achtergrond zijn in mindere mate geïntegreerd en hebben daarom vaker de intentie om te stoppen.

Bij het toevoegen van alle sociale relaties in het model (2e) blijkt dat de verschillende sociale relaties gezamenlijk een deel van het verband tussen een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen mediëren. Het verband tussen een niet-westerse achtergrond en de intentie om te stoppen neemt af bij het toevoegen van deze mediators. De b-coëfficiënt daalt van $.437^*$ naar $.166$. Het regressiemodel 2e heeft een proportie verklaarde variantie van $R^2 = .327$, $F(9,109) = 5.353$, $p = .000$. Dit houdt in dat in totaal 32,7% van de variantie in de intentie om te stoppen voorspeld wordt door de predictoren en de controlevariabelen.

Tabel 6 Model 1: De invloed van sociale relaties op de intentie om te stoppen

<u>Onafhankelijke variabelen</u>	<i>Model 1a</i>	<i>Model 1b</i>	<i>Model 1c</i>	<i>Model 1d</i>
<u>Constante</u>	3.169 (.424)**	3.762 (.473)**	4.403 (.491)**	5.160 (.554)
Steun ouders	-.310 (.107)**	-	-	-.086 (.107)
Steun vrienden	-	-.460 (.115)**	-	-.268 (.119)*
Integratie	-	-	-.653(.125)**	-.514 (.132)**
<u>Controlevariabelen</u>				
Vrouw	.037 (.164)	.146 (.162)	-.086 (.151)	.166 (.151)
Opleidingsniveau ouders	-.014 (.162)	-.136 (.153)	-.052 (.147)	-.045 (.147)
Aanvullende beurs	.025 (.169)	.118 (.160)	.083 (.153)	.069 (.152)
Studiejaar	-.153 (.057)**	-.174 (.056)**	-.150 (.052)**	-.170 (.052)**
Voltijdstudie	.016 (.255)	.125 (.243)	.044 (.232)	.022 (.229)
R ²	.144	.200	.271	.322
	F(6,109) =2.858 p=.013	F(6,109) = 4.259 p=.001	F(6,109) = 6.313 p=.000	F(9,109) =5.934 p=.000

* significant bij p<.05, ** significant bij p<.01; tweezijdige toets

Tabel 7 Model 2: De invloed van sociale relatie op de intentie om te stoppen voor studenten met een niet-westerse achtergrond

<u>Onafhankelijke variabelen</u>	<i>Model 2a</i>	<i>Model 2b</i>	<i>Model 2c</i>	<i>Model 2d</i>	<i>Model 2e</i>
<u>Constante</u>	1.578 (.359)**	2.616 (.521)**	3.258 (.568)**	4.015 (.602)**	4.834 (.664)**
Niet-westers	.437 (.202)*	.395 (.197)*	.306 (.194)	.210 (.189)	.166 (.186)
Steun ouders	-	-.294 (.106)**	-	-	-.090 (.107)
Steun vrienden	-	-	-.426 (.116)**	-	-.156 (.120)*
Integratie	-	-	-	-.618 (.128)**	-.489 (.135)**
<u>Controlevariabelen</u>					
Vrouw	-.027 (.166)	.015 (.162)	.119 (.162)	-.070 (.152)	.150 (.152)
Opleidingsniveau ouders	-.005 (.170)	.086 (.168)	-.053 (.161)	.000 (.154)	-.002 (.155)
Aanvullende beurs	-.003 (.178)	-.080 (.174)	-.033 (.168)	.032 (.161)	.023 (.161)
Studiejaar	-.136 (.058)*	-.147 (.056)*	-.167 (.055)**	-.147 (.053)**	-.167 (.052)
Voltijdstudie	-.006 (.264)	.109 (.258)	.025 (.249)	-.021 (.239)	-.030 (.237)
R ²	.115	.177	.220	.280	.327
	F(6,109) = 2.199 p=.049	F (7,109) =3.100 p=.005	F (7,109) = 4.059 p=.001	F(7,109) = 5.599 p=.000	F(9,109) = 5.353 p=.000

* significant bij p<.05, ** significant bij p<.01; tweezijdige toets

Tabel 8 Model 3: De invloed van sociale relatie op de intentie om te stoppen voor mbo doorstromers

<u>Onafhankelijke variabelen</u>	<i>Model 3a</i>	<i>Model 3b</i>	<i>Model 3c</i>	<i>Model 3d³</i>	<i>Model 3e⁴</i>
<u>Intercept</u>	2.070 (.274)**	3.110 (447)**	3.881 (.522)**	2.020 (.227)**	3.084 (520)**
Mbo doorstroom	.113 (.176)	.116 (.170)	-.094 (.173)	-.085 (.157)	-.136 (.159)
Steun ouders	-	-.310 (.108)**	-	-	-.079 (.105)
Steun vrienden	-	-	-.479 (.121)**	-	-.242 (.126)
Integratie	-	-	-	-.663 (.123)**	-.572 (.130)**
<u>Interacties</u>					
Mbo doorstroom* Integratie	-	-	-	-.697 (.265)*	-.602 (.264)*
<u>Controlevariabelen</u>					
Vrouw	-.004 (.169)	.037 (.164)	.152 (.163)	-.060 (.148)	.128 (.149)
Opleidingsniveau ouders	-.092 (.170)	.016 (.169)	-.160 (.160)	-.073 (.148)	-.051 (.150)
Aanvullende beurs	.109 (.172)	.015 (.170)	.127 (.161)	.102 (.150)	.098 (.152)
Studiejaar	-.137 (.059)*	-.149 (.057)*	-.179 (.056)**	-.137 (.052)**	-.153 (.051)**
Voltijdstudie	.100 (.269)	-.025 (.262)	.157 (.250)	.124 (.234)	.113 (.235)
R ²	.078	.148	.203	.318	.354
	F(6,109)=1.435 p=.209	F(7,109)=2.504 p=.021	F(7,109)=3.668 p=.001	F(9,109)=5.831 p=.000	F(10,109)=5.362 p=.000

* significant bij p<.05, ** significant bij p<.01; tweezijdige toets

³ Mbo doorstroom, Integratie en de interactie zijn gecentreerd rond het gemiddelde.

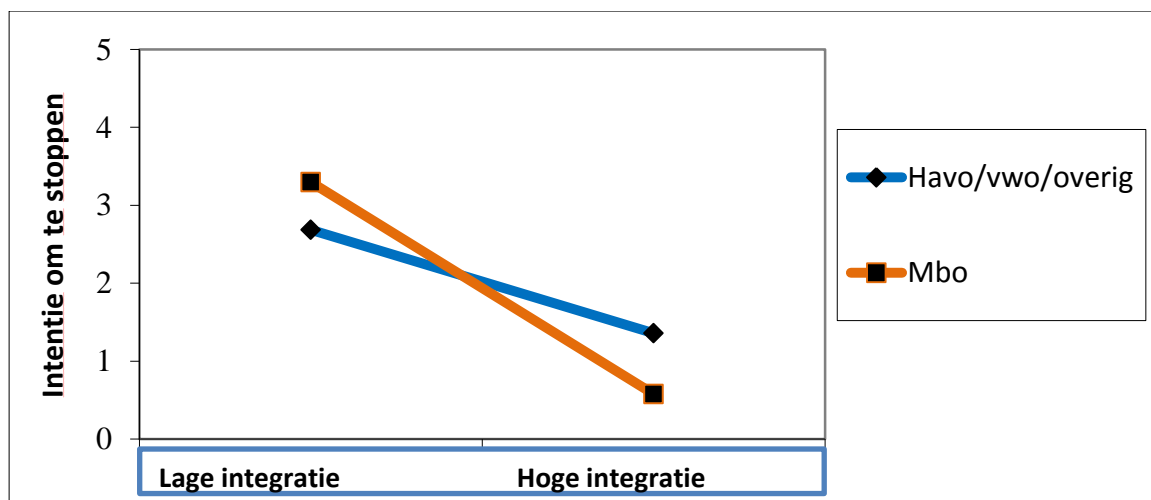
⁴ Mbo doorstroom, Integratie en de interactie zijn gecentreerd rond het gemiddelde.

Model 3: De invloed van sociale relaties op de intentie om te stoppen voor mbo doorstromers

In model 3 (tabel 8) zijn de hypothesen getoetst die ingaan op hoe de sociale relaties van studenten die doorstromen vanuit het mbo hun intentie om te stoppen verklaren. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de aanleiding van dit onderzoek werd verwacht dat studenten die doorstromen vanuit het mbo vaker de intentie zouden hebben om met hun opleiding te stoppen. Dit blijkt echter niet significant het geval te zijn ($b=.113$) (model 3a). Hierdoor is het niet mogelijk dat sociale steun van ouders en vrienden dit verband mediëren. Echter lijkt de sociale steun van vrienden wel degelijk het effect van mbo doorstromers te mediëren. De b-coëfficiënt van een mbo vooropleiding daalt namelijk van .113 naar -.094.

Daarnaast werd naar aanleiding van het literatuuronderzoek verwacht dat studenten met een mbo vooropleiding meer behoeften hebben aan sociale en academische integratie. Dit betekent dat het verband van integratie op de intentie om te stoppen sterker is voor studenten met een mbo-vooropleiding. Dit blijkt het geval te zijn, er is een significante interactie gevonden tussen studenten met een mbo-vooropleiding en integratie op de intentie om te stoppen ($b=-.697^*$). In grafiek 1 is te zien dat voor studenten met een havo/vwo/overige vooropleiding er weinig verschil bestaat tussen een hoge of lage integratie met betrekking op de intentie om te stoppen en dat dit verband sterker is voor studenten met een mbo vooropleiding.

Deze interactie is nog steeds significant als het gehele model van mbo doorstromers wordt getoetst. Het regressiemodel 3e heeft een proportie verklaarde variantie van $R^2=.354$ $F(10,109) = 5.362$, $p=.000$. Dit houdt in dat in totaal 35,4% van de variantie in de intentie om te stoppen voorspeld wordt door de predictoren en de controlevariabelen.



Grafiek 1 Interactie integratie met vooropleiding op de intentie om te stoppen.

5. Conclusie en Discussie

In de conclusie worden de resultaten uit het voorgaande hoofdstuk allereerst teruggekoppeld op de onderzoeksvragen en het theoretisch kader. De eerste drie deelvragen en hoofdvraag worden behandeld. De vierde deelvraag komt in het volgende hoofdstuk van de beleidsaanbevelingen aan bod.

De eerste deelvraag is als volgt: *“Welke sociale relaties van studenten zijn van invloed op de intentie om te stoppen met de opleiding?”* Uit de literatuur blijkt dat het er toe doet wie je kent om de kans op studiesucces te vergroten en de kans op uitval te verkleinen (Coleman, 1988; Dika & Singh, 2002). De sociale steun van ouders en vrienden draagt school gerelateerde normen en verwachtingen over (Coleman, 1988; Kim & Schneider, 2005) en vermindert stress (Crockett et al., 2007; Rosefeld, Richman en Bowen, 2000). Contacten met docenten en studiegenoten leiden tot academische en sociale integratie, dit leidt tot een grotere betrokkenheid van de student bij zijn zelf gestelde doelen, zoals het halen van bepaalde cijfers of het behalen van een diploma (Tinto, 1975) . Uit dit onderzoek blijkt dat sociale steun van ouders minder verband houdt met de intentie om te stoppen in het hbo dan verwacht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de invloed van ouders afneemt in het hoger onderwijs. Arnett (2000) omschrijft de transitie van jongere naar volwassene als opkomende volwassenheid (*emerging adulthood*). Jongeren tussen de 18-25 zitten vaak in deze overgangperiode en zijn in meerder mate onafhankelijk van hun ouders dan tieners, maar hebben ook minder verantwoordelijkheid dan volwassenen, waardoor de invloed van ouderlijke steun en verantwoording afleggen minimaal is. Sociale steun van vrienden blijkt wel verband te houden met de intentie om te stoppen. Daarnaast bleek de integratie, die bestaat uit de formele en informele interactie van de student met zijn docenten en studiegenoten, verband te houden met de intentie om te stoppen. Zoals eerder onderzoek had uitgewezen is het gevoel er bij te horen, betrokken te zijn en binding te hebben van invloed op de intentie om te stoppen met de opleiding (Bean, 1985; de Jong, Vendel & Hoekstra, 2002; Strauss & Volkwein, 2004).

De tweede deelvraag luidt: *“Hoe zijn de sociale relaties verschillend voor studenten met een niet-westerse en westerse achtergrond?”* Allereerst bleken studenten met een niet-westerse achtergrond vaker de intentie te hebben om te stoppen. Al was dit effect nadat er gecontroleerd werd voor verschillende persoonlijke-, opleidings- en SES-factoren klein. Verwacht werd dat sociale steun van ouders dit effect medieert, omdat studenten met een niet-westerse achtergrond minder relevante sociale steun van ouders ervaren en dit van invloed is op de intentie om te stoppen (Looze et al.,2014; Wolff, 2013). Doordat sociale steun van

weinig invloed heeft op de intentie om te stoppen, was de mediatie minimaal. Wel ervaren studenten met een niet-westerse achtergrond minder steun van ouders. Een mogelijke verklaring is de botsing van culturen, normen en verwachtingen van het familieleven en het studentenleven, dit heeft als mogelijk gevolg dat studenten met een niet-westerse achtergrond minder steun van hun ouders ervaren (Huiberts, Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002; Meeuwisse, 2012). De mate van integratie lijkt wel een belangrijke verklaring te zijn waarom studenten met een niet-westerse achtergrond vaker de intentie hebben om te stoppen. Studenten met een niet-westerse achtergrond vinden hoogstwaarschijnlijk minder goed de aansluiting bij medestudenten omdat zij een minderheid vormen binnen het hbo. Landelijk heeft 15,7% van de hbo studenten een niet-westerse achtergrond (CBS, 2015b). Daarnaast hebben zij meer moeite om de cultuur (de waarden, normen en gewoonten) van de opleiding te doorgronden (Nora, 2004; Wolff, 2013). Daarnaast hebben zij mogelijk minder aansluiting bij docenten omdat zij ongelijk behandeld worden of dit idee hebben (Wolff, 2013; Rangel, 2009; Osterman, 2000). Doordat er waarschijnlijk minder docenten zijn van dezelfde culturele groep op de opleiding, kan aansluiting vinden bij docenten worden bemoeilijkt.

De derde deelvraag gaat in op: *“Hoe zijn de sociale relaties een verklaring voor de hogere uitval voor student met een mbo vooropleiding?”* Dit onderzoek heeft als aanleiding dat studenten op het hbo die doorstromen vanuit het mbo vaker uitvallen dan studenten die met een andere vooropleiding het hbo binnenkomen (CBS, 2015a). Echter werd er geen verschil in de intentie om te stoppen gevonden tussen de mbo doorstomer en studenten met een andere vooropleiding. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mbo doorstromers vaak in een vroeg stadium van de opleiding uitvallen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Studenten die in de steekproef van dit onderzoek zaten, waren over het algemeen al redelijk gevorderd met hun studie. Doordat er geen verband tussen vooropleidingen en de intentie om te stoppen werd gevonden was het niet mogelijk om te kijken of een lagere sociale steun van ouders en vrienden een verklaring is voor de hogere uitval van mbo doorstromers. Wel bleek dat mbo doorstromers minder steun van vrienden ontvingen, dit maakt het aannemelijk dat deze steun een rol kan spelen bij de uitval van mbo doorstromers. Een verklaring hiervoor is dat mbo doorstromers waarschijnlijk minder vrienden in hun netwerk hebben die zelf op het hbo zitten of hebben gezeten waardoor zij minder goed over hun opleiding kunnen praten minder steun ontvangen van vrienden (Lin, 2000; Eggens, 2011). Tot slot komt uit dit onderzoek naar voren dat studenten met een mbo vooropleiding meer behoeften hebben aan integratie. Een mogelijke verklaring is dat studenten die doorstromen vanuit het mbo minder de urgentie hebben om hun hbo diploma te

behalen en daarom op het moment dat zij geen aansluiting vinden bij hun medestudenten en docenten eerder geneigd zijn om met de opleiding te stoppen in tegenstelling tot de studenten die nog geen startkwalificatie op de arbeidsmarkt hebben, omdat zij enkel in het bezit zijn van een havo of vwo diploma.

Kortom, sociale relaties kunnen deels de uitval in het hbo van studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo doorstromers verklaren. Voornamelijk de integratie binnen de opleiding speelt een belangrijke rol, wat betreft de intentie om met de studie te stoppen. Capaciteiten en vaardigheden zijn dus niet de enkele reden dat sommige groepen slechter presteren binnen het hbo. Echter speelt er wel een ander mechanisme bij de integratie van studenten met een niet-westerse achtergrond en de integratie van mbo doorstromers. Studenten met een niet-westerse achtergrond hebben veel meer moeite met de integratie dan autochtone studenten. Terwijl mbo doorstromers juist vooral meer behoefte hebben aan deze integratie dan studenten met een andere vooropleiding. Dit is mogelijk de reden dat studenten die doorstromen vanuit het mbo met een niet-westerse achtergrond de groep is die het vaakst uitvalt. Landelijk had 24 procent van deze groep die in 2009 met zijn opleiding startte binnen vijf jaar zijn hbo diploma behaald tegen 49 procent van alle hbo studenten (CBS, 2015a). Het gaat in het hbo dus niet enkel om wat de student kan, maar ook om wie de student kent.

Dit onderzoek kent een aantal sterke punten. Allereerst sluit het goed aan bij de problematiek in het hbo van het dalende rendement en de aandacht van de hbo instellingen en het ministerie van OCW om het rendement te verhogen (Zijlstra & ter Horst, 2011). Dit onderzoek biedt handvatten voor beleid om studie-uitval tegen te gaan.

Ten tweede sluit dit onderzoek aan bij het debat van toenemende ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs. De onderwijsinspectie (2016) kwam tot de conclusie dat ongelijkheid toeneemt in het onderwijs doordat studenten met laagopgeleide ouders en een niet-westerse achtergrond lagere schooladviezen krijgen, waardoor zij enkel via een stapelroute het onderwijsniveau kunnen behalen dat past bij hun capaciteiten. In het hbo lijkt deze ongelijkheid eveneens een rol te spelen, omdat mbo doorstromers, die hebben moeten stapelen, en studenten met een niet-westerse achtergrond vaker uitvallen in het hbo.

Tot slot geeft dit onderzoek inzicht in een alternatieve verklaring voor uitval in het algemeen en voor mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond in het bijzonder. In wetenschappelijk onderzoek en beleid worden het probleem en de oplossingen veelal gezocht in verschillen in capaciteiten en vaardigheden, dit onderzoek geeft inzicht in de contextuele factoren van het onderwijs, namelijk het sociale netwerk van de student.

Naast sterke punten kent dit onderzoek ook een aantal zwakke punten. Allereerst is

niet te stellen dat de steekproef in dit onderzoek representatief is voor de gehele populatie in het hbo. Alhoewel de kenmerken van de steekproef in hoge mate overeen komen met die van de landelijke populatie is de steekproef te klein om representativiteit vast te stellen.

Daarnaast kent dit onderzoek een causaliteitprobleem omdat er op één moment in de tijd is gemeten, is het niet mogelijk te stellen dat sociale relaties leiden tot de intentie om te stoppen. Het is bijvoorbeeld eveneens mogelijk dat een student die de intentie heeft om te stoppen geen contact legt met docenten en studiegenoten. Dit onderzoek toont enkel een verband aan tussen beiden.

Tot slot zitten in de steekproef relatief weinig studenten die de intentie hadden om te stoppen. Mogelijk zijn veel studenten die deze intentie hebben gehad, gestopt en om deze reden niet in de data van dit onderzoek terecht gekomen.

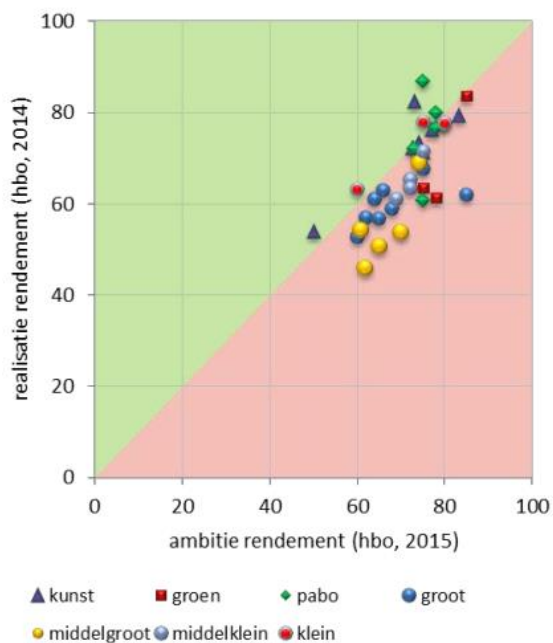
Vervolg onderzoek zou deze zwakke punten kunnen verbeteren. Een longitudinaal grootschalig onderzoek onder eerstejaars hbo studenten zou een interessante aanvulling zijn. Studenten zouden na een aantal maanden in het eerste jaar een vragenlijst moeten invullen en aan het eind van het eerste jaar opnieuw. De meeste studenten vallen uit in het eerste jaar, waardoor gekeken kan worden of er een causaal verband bestaat tussen veranderende relaties en de intentie om te stoppen en werkelijke uitval. Daarnaast zou het interessant zijn om de omvang van het netwerk mee te nemen. In dit onderzoek is enkel gekeken naar de steun en integratie die voortkomt uit het netwerk, maar mogelijk zou de omvang en de samenstelling van het netwerken van invloed kunnen zijn op de uitval van studenten.

6. Beleidsaanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord geformuleerd op de laatste deelvraag van dit onderzoek:

“Welke concrete aanbevelingen kunnen er worden gedaan om uitval in het algemeen tegen te gaan en specifiek voor mbo doorstromers en studenten met een niet-westerse achtergrond?”

In de prestatieafspraken, die het ministerie van OCW samen met de HBO-raad in 2011 hebben gemaakt, is één van de doelen dat het rendement in het hbo significant omhoog moet zijn gegaan in 2025 (Zijlstra & ter Horst, 2011). Uit de stelselrapportage van 2015, die de stand van de gemaakte afspraken heeft geëvalueerd, blijkt dat een deel van de hogescholen naar waarschijnlijkheid het zelf gestelde rendementsdoel in 2016 niet gaat realiseren (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Dit komt doordat bij veertien hogescholen het rendement in 2014 is gedaald ten opzichten van het rendement in 2011 (de nulmeting), terwijl de ambities voor 2016 hoger lagen. Eveneens is de kloof in studiesucces tussen studenten met een niet-westerse achtergrond en de andere studenten niet kleiner geworden. Onderstaande figuur geeft weer hoeveel hbo instellingen het ambitierendement al hebben gehaald. De instellingen in het groen zijn op het gewenste rendement. Hoe dieper een instelling in het rood zit, hoe verder verwijderd deze instelling van het ambitie rendement afzit (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015).



Naar aanleiding van dit onderzoek en het huidige beleid zijn de volgende aanbevelingen opgesteld.

Aanbeveling 1: Verhoog de intensiviteit en kleinschaligheid van het onderwijs

In het hbo vormt de klas vaak de belangrijkste groep. Dit lijkt dan ook de eenheid waarbinnen integratie en binding een belangrijke rol speelt. Grootschalige opleidingen kunnen door middel van de klas kleinschaligheid creëren. Ik beveel aan om aan het begin van de opleiding vaste klassen te maken, die zoveel mogelijk tot aan het eind van de opleiding intact blijven. Daarnaast moet een klein team docenten les geven en verantwoordelijkheid dragen voor een klas. Dit zorgt ervoor dat een student in één jaar een beperkt aantal docenten heeft, waardoor gemakkelijker- en persoonlijker contact tussen docent en student kan ontstaan. Een ander voordeel van een docententeam op klasniveau is dat docenten sociale uitsluiting en isolatie kunnen signaleren en de docent sneller kan ingrijpen als een student de binding met de leeromgeving dreigt te verliezen.

Daarnaast beveel ik aan het aantal contacturen in het hbo te verhogen. In de prestatieafspraken is vastgesteld dat een opleiding minimaal 12 contacturen per week moet hebben (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). In 2011 voldeed één derde niet aan deze afspraak. Inmiddels lijken hogescholen de goede kant op te gaan, echter voldoet 16,7% van de hogescholen nog niet aan deze eis. Ik beveel daarnaast aan de eis van 12 contacturen te verhogen, met als doel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en de integratie van studenten te bevorderen. Mogelijk zijn er meer docenten nodig om dit plan uit te voeren. De minister van OCW heeft echter aangegeven dat er structureel 231 miljoen euro beschikbaar is om het aantal docenten te verhogen in het hbo. Vanaf 2025 zou dit tot een toename van 2500 fte leiden, dit is een stijging van ruim 13% in het onderwijzend personeel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015).

Aanbeveling 2: Stel docenten in staat beter in te spelen op de binding met studenten.

In de prestatieafspraken wordt de rol van de docent in meerdere mate centraal gesteld (Zijlstra, & ter Horst, 2011). De kwaliteit van docenten moet omhoog, dit wordt gemeten door het aandeel docenten met een master of PhD graad (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Deze indicator van kwaliteit lijkt naar aanleiding van dit onderzoek te kortzichtig. Er is te weinig aandacht voor de pedagogische en didactische competenties van de docent als indicator van kwalitatief goed docentschap. De aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek is om te werken aan de pedagogische capaciteiten van het docententeam en de professionalisering van de docent. Dit kan door middel van trainingen en cursussen. Deze trainingen kunnen docenten handvatten bieden om sociale uitsluiting te signaleren en persoonlijke begeleiding te kunnen bieden.

Aanbeveling 3: Faciliteer binding tussen studenten

Binding tussen studenten kan zowel plaats vinden in een formele als informele setting. Binnen de leeromgeving zijn groepsopdrachten de manier om studenten op een formele manier te integreren in het onderwijs. Het werken in een team maakt studenten gezamenlijk verantwoordelijk voor een product, dit leidt tot binding.

Sociale activiteiten met de klas kunnen ervoor zorgen dat studenten ook in sociaal opzicht meer geïntegreerd raken. Om de toegankelijkheid voor iedere student te waarborgen, kan de hogeschool een aantal euro per student beschikbaar stellen om met de klas een sociale activiteit te ondernemen.

Daarnaast kan formeel en informeel ook gecombineerd worden door groepswork in een sociale setting (evenement) aan elkaar te tonen. Bij dit soort evenementen zou aangemoedigd moeten worden om vrienden en familie uit te nodigen om de betrokkenheid van vrienden en ouders te verhogen.

Aanbeveling 4: Oog hebben voor de diversiteit in het onderwijs

Studenten lijken gemakkelijker contact te hebben met docenten met dezelfde culturele achtergrond. Een docententeam dat qua achtergrond lijkt op de studentenpopulatie van een opleiding zou daarom de integratie van minderheidsgroepen kunnen bevorderen. Door middel van een diversiteitsbeleid bij het aannemen van nieuwe werknemers kan een opleiding proberen om qua verschillende kenmerken, zoals geslacht en culturele achtergrond, aan te sluiten bij de studentenpopulatie.

Diversiteit kan ook geïmplementeerd worden in de eerste aanbeveling van een vaste klas en een klein docententeam op klasniveau. Bij het indelen van de klassen kan rekening gehouden worden met achtergrondkenmerken, dit maakt de integratie van studenten makkelijker. Uit dit onderzoek blijkt dat het onwenselijk is om een klas in te delen met te weinig studenten van een bepaalde groep. Er moet een goede balans gevonden worden tussen diversiteit en homogeniteit. Dat homogene groepen een positief effect hebben binnen het Nederlandse hoger onderwijs blijkt uit het onderzoek van Booij, Leuven en Oosterbeek (2015). Zij voerden een experiment uit waarbij studenten op basis van hun eerdere prestaties in verschillende werkgroepen werden ingedeeld. Studenten die onder het gemiddelde presteren, presteren beter als zij in een werkgroep zitten met enkel andere studenten die onder het gemiddelde zitten. Hetzelfde geldt voor studenten die gemiddeld presteren. Er werden geen verschillen gevonden in de prestaties als studenten die boven gemiddeld presteren bij elkaar in de klas zitten. Het lijkt naar aanleiding van dit onderzoek aannemelijk dat ook op

basis van achtergrondkenmerken, homogene groepen een positief effect kunnen hebben op de studieprestaties. Echter is de kans op stigmatisering aanwezig (Engbersen, 2009). Daarnaast is onderwijs ook een plek waar jongeren in aanraking komen met andere achtergronden, culturen, normen en waarden (Centraal planbureau, 2016). Diversiteit in de groep lijkt daarom essentieel voor de zelfontplooiing en socialisatie functie van onderwijs, daarom is enige vorm van diversiteit gewenst.

Het docententeam op klasniveau kan eveneens qua diversiteit geformeerd worden passend bij de diversiteit in de klas.

Aanbeveling 5: Gebruik studiekeuzechecks/intakegesprekken en deficiëntiebestrijding als bindingsinstrument met ruimte voor specifieke aandacht

Een studiekeuzecheck of intakegesprek is sinds een aantal jaren verplicht in het hbo (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Het doel van deze activiteiten is om studenten kennis te laten maken met het studeren, ze een bewustere keuze te laten maken en een advies, dat in de meeste gevallen niet bindend is, uit te brengen aan studenten om wel of niet met de opleiding te starten of om bepaalde deficiënties voor aanvang op te heffen. Naar aanleiding van dit onderzoek beveel ik aan om binding als voornaamste doel te maken van de studiekeuzecheck. Dit kan door de student alvast kennis te laten maken met zijn toekomstige klasgenoten en docenten en op een formele en informele wijze activiteiten te organiseren waarbij deze binding wordt versterkt.

Sinds de wet Kwaliteit in Verscheidenheid is het mogelijk geworden voor hbo opleidingen om aan studenten die doorstromen van het mbo aanvullende instroomeisen te stellen (Bussemaker, 2013). Dit lijkt in het licht van de emanciperende functie, die de minister van OCW het hbo heeft toegedicht, niet gewenst. Ik beveel dan ook aan om uitsluiting van bepaalde groepen zoveel mogelijk te beperken. Studenten waarvan verwacht wordt dat zij slechter zullen presteren, zouden verplicht bepaalde kennis voor aanvang van de opleiding moeten bijspijkeren. Niet alleen helpt dit om deficiënties bij de student weg te nemen, maar ook kan het voor binding zorgen door de bijspijkervakken per opleiding aan te bieden en enkel te laten geven door docenten van de opleiding. Hierdoor hebben studenten met deficiënties, die behoren tot bepaalde risicogroepen, zowel qua sociale als academische integratie een voorsprong ten opzichte van de andere studenten.

Aanbeveling 6: Geef meer aandacht aan Associate degree's en doorstroommogelijkheden

De tweejarige Associate Degrees (Ad's) hebben als voornaamste doel om de stap van het mbo naar het hbo te verkleinen. Ad's bieden daarnaast een alternatief voor jongeren en werkenden

voor wie een vierjarige hbo opleiding te veel of te hoog gegrepen is. In 2013 boden 19 hogescholen Ad-opleidingen aan (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). Ad opleidingen zijn een niche binnen het hbo, zij richten zich op een andere doelgroep dan de hbo-bachelor en leiden daarom tot een homogener populatie bij zowel de hbo bachelors als de Ad opleidingen. In navolging van dit onderzoek zouden Ad opleidingen een groter aandeel moeten vormen in het hbo, in plaats van de 1,4% op dit moment (CBS, 2015b). Daarnaast moet de positie van de Ad's versterkt worden door zich volledig te richten op deze niche. Mbo doorstromers, die over het algemeen in hogere mate praktijkgericht zijn, zullen naar verwachting makkelijker geïntegreerd raken in een ad opleiding, waardoor zij minder snel uitvallen. Daarnaast is het mogelijk om na de afronding van een Ad-opleiding (na 2 jaar) door te stromen naar het derde jaar van de verwante hbo opleiding. Uit dit onderzoek komt eveneens naar voren dat de intentie om te stoppen in latere jaren van de studie afneemt, waardoor de integratie dus voornamelijk van grote invloed is in de eerste jaren van de opleiding. Dit geldt in grote mate voor mbo doorstromers die vooral in het eerste jaar bijna twee keer zo vaak afvallen dan havisten, maar als zij het eerste jaar doorkomen sneller hun diploma halen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015). De doorstroommogelijkheid van Ad-opleidingen zorgt ervoor dat studenten die dit willen alsnog op hbo bachelor niveau kunnen afstuderen.

Aanbeveling 7: Leg het zwaartepunt van binding in het eerste jaar, zonder het aan het eind te verliezen.

Studenten hebben voornamelijk de intentie om te stoppen in de eerste jaren van hun studie. Daarom beveel ik naar aanleiding van dit onderzoek aan dat integratie voornamelijk in het eerste jaar moet plaatsvinden. Een opleiding kan in het eerste jaar bijvoorbeeld een studiereis, projectweek of introductieprogramma organiseren om sociale en academische integratie al vroeg tot stand te brengen.

Aanbeveling 8: Zet mentoraten voor minder presterende groepen op

Doelgroepenbeleid is lastig te verenigen met het generieke onderwijsbeleid in Nederland (Zijlstra et al., 2013). Uit angst om te stigmatiseren wordt geprobeerd elke student gelijk te behandelen. De Hogeschool Rotterdam heeft echter een initiatief waarbij sociale integratie voor bepaalde doelgroepen wordt gerealiseerd (Hogeschool Rotterdam, z.d.). Mentoraten zijn verenigingen binnen de hogeschool, die zich richten op bepaalde doelgroepen. Op de Hogeschool Rotterdam is er een mentoraat voor verschillende etnische achtergronden, maar ook voor studerende ouders en studenten met een beperking. Een student die tot een bepaalde

groep behoort kan gecoacht worden door een ouderejaars student met dezelfde achtergrond om sociale integratie te bevorderen.

Nawoord

Met het schrijven van dit dankwoord sluit ik een periode van vijf maanden af waar ik veel van heb geleerd, dit geldt zowel voor het schrijven van een scriptie, professionele toekomst als op persoonlijk vlak. Het is de afsluiting van een jaar waarin ik mijzelf heb uitgedaagd om niet de gebaande paden te volgen, maar mijn eigen keuzes te maken. Dit heeft het jaar druk gemaakt, maar het heeft mij ook veel voldoening gegeven. Ik wil dan ook graag een aantal mensen bedanken.

Allereerst mijn scriptiebegeleider, Pascale van Zantvliet. Vanaf het begin heb jij er vertrouwen in gehad dat het me zou lukken, zelfs als ik er een hard hoofd in had. Erg bedankt voor jouw kritische maar constructieve blik die mij heeft geholpen om dit resultaat neer te zetten.

Daarnaast wil ik graag KWINK groep bedanken die mij de mogelijkheid hebben gegeven om mijn afstudeerstage binnen een leuke en interessante organisatie te lopen. Ik heb ontzettend veel geleerd over het advies vak en ik heb goede ondersteuning gehad bij het schrijven van mijn scriptie.

Tijdens het schrijven van mijn scriptie ben ik tot de conclusie gekomen dat ik ontzettend geluk heb met mijn sociale netwerk. De sociale steun van mijn ouders en vrienden en het contact met de docenten en studiegenoten hebben mij in korte tijd in hoge mate geïntegreerd binnen de opleiding. Jullie zijn zeker van invloed geweest op mijn studiesucces en ik heb dan ook nooit de intentie gehad om te stoppen.

Tot slot wil ik graag mijn zus Selma bedanken die mij heeft geholpen met de dataverzameling. Zowel door het verspreiden via jouw netwerk als het samen enquêteren op de hogeschool heeft het vele malen makkelijker gemaakt. Daarnaast had je altijd een luisterend oor als ik ergens niet uit kwam. Daar ben ik je heel dankbaar voor.

Juni 2016,

Esther Huffener

Literatuurlijst

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.

Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American educational research journal*, 22(1), 35-64.

Bekke, S. ter & Heering, L. (2008). Vriendschap en Vijandschap. *Demos*, 24(8), 10-11.

Blanchard, A., & Horan, T. (1998). Virtual communities and social capital. *Social science computer review*, 16(3), 293-307.

Booij, A.S., Leuven E., & Oosterbeek, H. (2015). Ability Peer Effects in University: Evidence from a Randomized Experiment. IZA Discussion Paper 8769.

Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van, & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.

Bussemaker, J. (2013). behandeling wetsvoorstel Kwaliteit in Verscheidenheid [Kamerbrief]. Geraadpleegd van:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2013/04/23/kamerbrief-behandeling-wetsvoorstel-kwaliteit-in-verscheidenheid>

Bussemaker, J. (2015). De Associate degree krijgt een steviger rol in het onderwijsgebouw [Kamerbrief]. Geraadpleegd van:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/06/08/kamerbrief-over-vestevigen-rol-associate-degree>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2015a). CBS StatLine – HBO; studievoortgang, vooropleiding, studierichting, herkomstgroepering. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van

<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71200ned&D1=0-14,30-53&D2=a&D3=0&D4=a&D5=0&D6=0&D7=10-15&HDR=G5,G2,G1,T&STB=G4,G6,G3&VW=T>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2015b). CBS StatLine – Leerlingen; deelnemers en studenten; onderwijssoort, woonregio. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van

<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71450ned&D1=0&D2=a&D3=0&D4=16&D5=0-2&D6=0,4,13,41,73,98,592&D7=13&HDR=T,G2,G4,G1,G6,G5&STB=G3&VW=T>

Centraal bureau voor de statistiek (z.d.). *Begrippen*. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van

<https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen?tab=n#id=niet-westerse-allochtoon>.

Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Den Haag: Xeros/OBT.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347-355.

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Der-Martirosian, C., & Liou, Y. H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers college record*, 116(7), 1-42.

Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.

Dienst uitvoering onderwijs (z.d.). *Een aanvullende beurs: afhankelijk van ouderinkomen*. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van <https://duo.nl/particulier/student-hbo-of-universiteit/studiefinanciering/een-aanvullende-beurs.jsp>

Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of educational research*, 72(1), 31-60.

Drewry, J. A., Burge, P. L., & Driscoll, L. G. (2010). A tripartite perspective of social capital and its access by high school dropouts. *Education and Urban Society*, 42(5), 499-521.

Engbersen, G. (2009). *Fatale Remedies: Over onbedoelde gevolgen van beleid en kennis*. Amsterdam: Pallas Publications – Amsterdam University Press.

Eggens, L. (2011). "*The Student X-Factor*": *Social and Psychological Determinants of Students' Attainment in Higher Education*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment*. Amsterdam: Ipskamp Drukkers.

Ferlander, S. (2007). The importance of different forms of social capital for health. *Acta Sociologica*, 50(2), 115-128.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.

Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in higher education*, 48(7), 803-839.

Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.

Hogeschool Rotterdam (z.d.). *Studentcoaches: Coaching door ouderejaars met dezelfde achtergrond*. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/voorlichting/ondersteuningsprogramma/studentcoaches/>

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Huiberts, A. M. P., Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. A. M. (2002). Etnische verschillen in verbondenheid met ouders en gedragsautonomie. *Pedagogiek*, 22(3), 233-249.

Jong, U. de., Vendel, V., & Hoekstra, P. (2002). Studieuitval van studenten met een VWO diploma: Het doet er niet toe wie je bent, het gaat erom wat je doet. *Sociale wetenschappen*, 45(3), 40-52.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., van Ingen, J.A., van Zandwijk, J. (2015). *Studiesucces in de G5: Opbrengsten studiesucces onderzoek door zes Randstadhogescholen 2015*.

Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84(2), 1181-1206.

Kloosterman, R. (2015). Sociaaleconomische trends: *Familie is de belangrijkste bron voor hulp en steun*. Den Haag: Studio BCO.

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.

Lin, N. (2000). Inequality in social capital. *Contemporary sociology*, 29(6), 785-795.

Looze, M. de, van Dorsselaer, S., de Roos, S., Verdurmen, J., Stevens, G., Gommans, R., Bon-Martens, M. van, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2014). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.

Meeuwisse, M. (2012). *Being Smart is not Enough: the role of psychological factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students*.

Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). De waarde(n) van weten, Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025. Den Haag: Directie Hoger Onderwijs & Studiefinanciering van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nora, A. (2004). The role of habitus and cultural capital in choosing a college, transitioning from high school to higher education, and persisting in college among minority and nonminority students. *Journal of Hispanic higher education*, 3(2), 180-208.

Nora, A., & Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.

O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605-613.

Onderwijsinspectie (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Onderwijsinspectie. (2015). *Selectie en Toegankelijkheid van het hoger onderwijs: Verkenning naar maatregelen rond in- en doorstroom in het bacheloronderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Onderwijsraad (2008). Een succesvolle start in het hoger onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2015). Kwaliteit in het hoger onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.

Rangel, A. (2009). *Teacher expectations: the influence of student, teacher, and school variables*.

Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2015). *Stelselrapportage 2015: Derde jaarlijkse monitorrapport over de voortgang van het proces van profilering en kwaliteitsverbetering in het hoger onderwijs en onderzoek*.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.

Severiens, S., ten Dam, G., & Blom, S. (2006). Comparison of Dutch ethnic minority and majority engineering students: Social and academic integration. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 75-89.

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 personality and social psychology*, 87(1), 96-110.

Slaman, P., Marchand, W., & Schalk, R. (2015). *Kansen in het koninkrijk: Studiebeurzen 1815-2015*. Amsterdam: Boom,

Sociaal-Economische Raad (2011). *Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of education*, 68(2), 116-135.

- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Studiesucces blijft grote uitdaging voor hbo*. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van <http://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/studiesucces-blijft-grote-uitdaging-voor-hbo>
- Vereniging Hogescholen (2016). *Instroom hbo afgenomen maar forse groei aantal gediplomeerden*. Geraadpleegd op 26 juni 2016, van <http://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/instroom-hbo-afgenomen-maar-forse-groei-aantal-gediplomeerden>
- Vinokur, A. D., & Van Ryn, M. (1993). Social support and undermining in close relationships: their independent effects on the mental health of unemployed persons. *Journal of personality and social psychology*, 65(2), 350-359
- VVD-CDA. (2010). Regeerakkoord: Vrijheid en verantwoordelijkheid. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2010/09/30/regeerakkoord-vvd-cda>.
- Wartenbergh, F., & Van den Broek, A. (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs: Achtergrond en oorzaken*. Nijmegen: ResearchNed.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, 30(6), 707-722.

Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*.

World Economic Forum. (z.d.). Global Competitive Index: Netherlands. Geraadpleegd op 21-6-2016. Geraadpleegd van: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/economies/#economy=NLD>.

Zijlstra, H. & Horst, G. ter (2011). Hoofdlijnenakkoord OCW-HBO-Raad. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2011/12/13/hoofdlijnenakkoord-hbo-raad-ocw>.

Zijlstra, W., Asper, H., Amrani, A., & Tupan-Wenno, M. (2013). *Generiek is divers: Sturen op studiesucces in een grootstedelijke context. Evaluatie G5-studiesuccesprogramma's 2008-2011*. Utrecht: Echo.

Bijlagen

Vragenlijst studiesucces in het hbo

Beste student,

Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar studiesucces binnen het hbo. Deze vragenlijst is daarom alleen bedoeld voor studenten die momenteel aan een hogeschool studeren. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 5 tot 10 minuten en alle antwoorden worden anoniem verwerkt.

1. Volg je momenteel een hbo opleiding?

- Ja, hbo bachelor
- Ja, associate degree
- Ja, hbo master
- nee
- ja, anders namelijk:

2. Aan welke hogeschool studeer je?

3. Welke opleiding doe je?

4. In welke jaar ben je begonnen met je huidige opleiding? (vb. 2013)

5. Heb je de propedeuse van je huidige opleiding behaald?

- Ja Nee

6. Studeer je voltijd of deeltijd?

- Voltijd Deeltijd Duaal

7. Welk van de onderstaande opleidingen heb je met een diploma afgerond? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Havo | <input type="checkbox"/> Hbo bachelor |
| <input type="checkbox"/> Vwo | <input type="checkbox"/> Wo |
| <input type="checkbox"/> Mbo | <input type="checkbox"/> Geen van bovenstaande, anders namelijk: |
| <input type="checkbox"/> Associate degree | |

8. Ben je ooit eerder begonnen aan een hbo opleiding die je niet hebt afgemaakt?

- Ja Nee

9. Onderstaande stellingen gaan over het contact met docenten op je huidige opleiding. Geef per stelling aan in hoeverre je het hiermee eens of oneens bent.

	Erg oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Erg eens
1. Docenten komen naar mij toe om te vragen hoe het met mijn studie gaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Docenten weet waar ik goed in ben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Docenten staan klaar om vragen van studenten te beantwoorden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contact met docenten helpt mij om goed te presteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ik leer veel van de docenten op deze opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Docenten zijn niet zo geïnteresseerd in mij persoonlijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Docenten vertellen wel eens wat over zichzelf aan mij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Als ik docenten in de gang tegen kom, dan maken ze vaak een praatje met me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Docenten kennen mijn naam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ik vertel docenten wel eens iets over mezelf of over thuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ik heb goed persoonlijk contact met tenminste één docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Onderstaande stellingen gaan over het contact met studiegenoten op je huidige opleiding. Geef per stelling aan in hoeverre je het hiermee eens of oneens bent.

	Erg oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Erg eens
1. Het is soms moeilijk om een groep te vinden om mee samen te werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Op de opleiding werken mensen erg individueel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Medestudenten komen naar mij toe om te overleggen over studietaken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Medestudenten zitten niet te wachten op mijn feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ik werk goed samen met medestudenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Het contact met medestudenten helpt me om goede studieresultaten te halen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ik ken haast niemand op de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Medestudenten zijn in mij geïnteresseerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ik heb goede contacten met medestudenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Medestudenten vragen vaak of ik meega om iets leuks te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. De volgende stellingen gaan over of je wel of niet door wil gaan met je huidige opleiding. Geef per stelling aan in hoeverre je het hiermee eens of oneens bent.

	Erg oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Erg eens
1. Ik overweeg soms te stoppen met mijn opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ik heb besloten te stoppen met mijn opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ik weet zeker dat ik mijn studie ga afmaken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hoeveel studiepunten (ECTS) heb je dit studiejaar (september 2015 - mei 2016) gehaald?

13. Hoeveel studiepunten (ECTS) zou je dit studiejaar (september 2015 - mei 2016) gehaald kunnen hebben als je alle punten gehaald had?

14. Hoeveel herkansingen voor toetsen en opdrachten heb je dit studiejaar nodig gehad?

15. Wat is je gemiddelde cijfer dit studiejaar?

- Lager dan een 4 Tussen een 7 en 7,9
 Tussen een 4 en 4,9 Tussen een 8 en 8,9
 Tussen een 5 en 5,9 Tussen een 9 en 10
 Tussen een 6 en 6,9

16. Hoe beoordeel je jouw studieresultaten van dit jaar in vergelijking met andere studenten?

- Heel goed Onvoldoende
 Goed Ruim onvoldoende
 Voldoende

17. Onderstaande stellingen gaan over het contact met je ouders/opvoeders. Geef per stelling aan hoe vaak de volgende situaties voorkomen.

	Nooit	bijna nooit	soms	Vaak	Heel vaak
1. Je ouders moedigen je aan je best te doen op je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je ouders geven je bruikbare informatie voor je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je ouders zeggen iets over je studie waardoor je meer zelfvertrouwen krijgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je ouders luisteren wanneer je over studie wil praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ouders laten zien dat zij begrijpen hoe jij je voelt of denkt over je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je ouders praten met je als je van slag bent over je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je ouders helpen inhoudelijk bij je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Onderstaande stellingen gaan over het contact met je vrienden buiten je opleiding. Geef per stelling aan hoe vaak de volgende situaties voorkomen.

	Nooit	bijna nooit	soms	Vaak	Heel vaak
1. Je vrienden moedigen je aan je best te doen op je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je vrienden geven je bruikbare informatie voor je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je vrienden zeggen iets over je studie waardoor je meer zelfvertrouwen krijgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je vrienden luisteren wanneer je over studie wil praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je vrienden laten zien dat zij begrijpen hoe jij je voelt of denkt over je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je vrienden praten met je als je van slag bent over je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je vrienden helpen inhoudelijk bij je studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Wat is je geslacht?

Man

Vrouw

20. Wat is je geboortjaar? (vb. 1995)

21. In welk land ben je geboren?

Nederland

Turkije

Marokko

Suriname

Nederlandse Antillen/Aruba

Ander land, namelijk:

22. In welk land is je biologische vader geboren?

Nederland

Turkije

Marokko

Suriname

Nederlandse Antillen/Aruba

Ander land, namelijk:

23. In welk land is je biologische moeder geboren?

Nederland

Turkije

Marokko

Suriname

Nederlandse Antillen/Aruba

Ander land, namelijk:

24. Wat is de hoogste met succes afgeronde opleiding van je vaders? (Als je vader zijn diploma in het buitenland heeft behaald, geef dan de Nederlandse opleiding aan die hier het meest op lijkt)

Geen opleiding

Lagere school/basisschool

Middelbare school

Middelbare beroepsopleiding (mts, meao, mbo)

Hogere beroepsopleiding (hts, heao, hbo)

Universiteit

Weet ik niet

25. Wat is de hoogste met succes afgeronde opleiding van je moeder? (Als je moeder haar diploma in het buitenland heeft behaald, geef dan de Nederlandse opleiding aan die hier het meest op lijkt)

Geen opleiding

Lagere school/basisschool

Middelbare school

Middelbare beroepsopleiding (mts, meao, mbo)

Hogere beroepsopleiding (hts, heao, hbo)

Universiteit

Weet ik niet

26. Krijg je een aanvullende studiebeurs van de overheid?

Ja

Nee