



Universiteit Utrecht



# VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

*Een verkennend onderzoek naar de bijdrage van hogescholen aan de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht onder eerstejaars eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn.*

**Sietske Zweegman (5779030)**

19 juni 2020

*Universiteit Utrecht* \_ Faculteit Sociale Wetenschappen

*Master* \_ Youth, Education and Society

*Afstudeerrichting* \_ Education for inclusive societies

*Cursus* \_ Master Thesis (201600407)

*Begeleider Universiteit Utrecht* \_ Dr. Charlotte Vissenberg

*Tweede beoordelaar* \_ MSc. Asli van der Baan-Ünlüsoy

*Begeleider Hogeschool InHolland* \_ MSc. Corina Duijndam

### Voorwoord

Voor u ligt de studie ‘Veerkrachtige Doorzetters’. Deze masterscriptie is geschreven ter afronding van de master Youth, Education and Society in de afstudeerrichting Education for inclusive societies aan de Universiteit Utrecht.

Als kind van twee docenten hebben de mogelijkheden en onmogelijkheden van het onderwijs altijd een belangrijk gespreksonderwerp in mijn leven gevormd. Al jong werd ik geconfronteerd met het feit dat het Nederlandse onderwijssysteem niet voor iedereen dezelfde kansen biedt. Frustratie over onrechtvaardigheid maakte plaats voor nieuwsgierigheid en strijdlust voor verandering. Dit vormde de motivatie om deze scriptie te schrijven. Graag wil ik mijn dank uitspreken aan een aantal mensen die hieraan hebben bijgedragen.

Ik wil graag mijn bewondering uiten voor de persoonlijke verhalen van de *studenten*. Het heeft me diep geraakt om te horen dat ieder van jullie ervaring heeft met docenten die jullie vertelden dat het nooit mogelijk zou zijn om te gaan studeren. Desondanks hoorde ik hoe jullie blijven geloven in je eigen kunnen. Dank voor het delen van jullie kracht, doorzettingsvermogen en hoop. Zonder jullie was dit onderzoek onmogelijk geweest. Daarnaast wil ik graag de *onderwijsprofessionals* bedanken voor het delen van hun visies en perspectieven. Dit onderzoek laat zien hoe belangrijk jullie werk en jullie geloof in de studenten is.

Bedankt ook aan *Corina* en *Charlotte* voor het meelezen, de uitgebreide inhoudelijke feedback en jullie steun. *Peter* en *Femke*, bedankt voor de kansen binnen de organisatie en het delen van jullie expertise.

*Pap* en *mam*, bedankt voor jullie eeuwige geloof in mijn kunnen en de steun om deze master te kunnen volgen. Dankjewel *Eva*, jij bent mijn grote zus en tevens inspiratiebron voor deze bijdrage aan inclusiever onderwijs. Lieve *Ruben*, dank voor je oneindige geduld, liefde en hulp tijdens het stressvolle schrijfproces ten tijde van een mondiale pandemie. Ik had met niemand anders opgesloten willen zitten. Ik ben dankbaar voor het thuis dat we dit jaar samen hebben gecreëerd.

*Zulia*, dankjewel dat je er bent. Je (online) knuffels, bemoedigende woorden en inhoudelijke deskundigheid hebben me erdoor heen geholpen. Ik weet niet waar ik zonder jou was geweest. *Marie*, bedankt voor je luisterend oor, je optimisme, onze stadswandelingen en de toegang tot een schrijvershuisje in het bos.

*Franka* en *Kas*, bedankt voor jullie praktische steun en optimisme toen ik het even niet meer zag zitten. *Beige*, bedankt voor al die keren dat je spinnend op mijn toetsenbord kwam zitten als ik te lang doorwerkte.

Tot slot, dankjewel aan alle docenten die mij hebben geïnspireerd om hier te komen. In het bijzonder aan *Caroline Suransky* voor het openen van mijn ogen in Zuid-Afrika en *Saskia van Schaik* voor de inspirerende colleges en het delen van je persoonlijke verhalen.

Ik wens u veel leesplezier!

*Sietske Zweegman* | Utrecht, juni 2020

### Abstract

**Aim** | First year first generation students coming from vocational education have a higher risk of dropping out in higher applied education (hbo). Opportunity inequality is increasing for these students. This study provides knowledge on the factors that contribute to the further development and reinforcement of the educational resilience for this target group. Insight is gained on the role of higher education institutions and how they can nourish and support educational resilience to reduce both drop-out rates and inequality of opportunities.

**Method** | Semi-structured interviews were held with students (N=5) and educational professionals (N=5) to investigate their experiences with and visions on the role of higher education institutions. Hindering and promoting factors provide tools for higher education institutions to constitute the support of educational resilience. **Results** | The results show that the biggest obstacle is the uncertainty of these students about their role as hbo-student. Meaningful relationships, social cohesion, a positive future perspective, material resources, diversity in classrooms and contact with role models are hindering and promoting factors. These students indicate that they need personal attention and support in which their home situation and personal circumstances are taken into account. **Discussion** | Higher education institutions can use the insights from this study to guide these students in their role as hbo-student. Through an intersectional approach attention can be given to the diverse background characteristics of the students that influence their educational resilience. Students can be supported by older students as role models and by making the role expectations of hbo-students explicit.

*Key words:* educational resilience, first generation students, inequality of opportunities, drop-out, support, role-theory, intersectionality.

### Samenvatting

**Doel** | Eerstejaars eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn hebben een verhoogd risico op studieuitval in het hoger beroepsonderwijs (hbo). De kansenongelijkheid onder deze doelgroep neemt toe. Met dit onderzoek is in kaart gebracht welke factoren bijdragen aan de verdere ontwikkeling en versterking van educatieve veerkracht van deze doelgroep. Inzicht is verkregen in welke rol hoger onderwijsinstellingen kunnen vervullen in het voeden en versterken van de educatieve veerkracht van studenten om studieuitval en kansenongelijkheid tegen te gaan. **Methode** | Middels semi-gestructureerde interviews met studenten (N=5) en onderwijsprofessionals (N=5) zijn de ervaringen met en de visies op de rol van de hogeschool onderzocht. Belemmerende en bevorderende factoren binnen de onderwijsinstelling bieden handvatten voor hogescholen om de ondersteuning bij educatieve veerkracht vorm te geven. **Resultaten** | De resultaten laten zien dat de grootste belemmerende factor wordt gevormd door onzekerheid van deze studenten over hun rol als hbo-student. Daarnaast zijn betekenisvolle relaties, sociale cohesie, een positief toekomstbeeld, materiele hulpbronnen, diversiteit in de klassen en contact met rolmodellen zowel belemmerende als bevorderende factoren. De studenten geven aan persoonlijke aandacht en ondersteuning nodig te hebben waarbij rekening wordt gehouden met hun thuissituatie en persoonlijke omstandigheden. **Discussie** | Hogescholen kunnen de inzichten uit deze studie gebruiken om deze studenten beter te begeleiden in hun rol als hbo-student. Door een intersectionele benadering kan er aandacht komen voor de uiteenlopende achtergrondkenmerken van de studenten die invloed hebben op hun educatieve veerkracht. Studenten kunnen beter worden ondersteund door gebruik te maken van ouderejaars rolmodellen en door de rolverwachting van hbo-studenten te expliciteren.

*Kernwoorden:* educatieve veerkracht, eerstegeneratiestudenten, kansenongelijkheid, studieuitval, ondersteuning, roltheorie, intersectionaliteit.

### **Introductie**

In Nederland stoppen jaarlijks 40.000 studenten met hun studie in het eerste studiejaar aan het hoger beroepsonderwijs (hbo) (Broek et al., 2019). Studieuitval wordt gezien als een verspilling van geld en van de energie van studenten, onderwijsinstellingen en de maatschappij (Onderwijsraad, 2008). Eerstegeneratiestudenten en stapelaars hebben een grotere kans op moeilijkheden in het hbo (Johnson et al., 2007; Pascarella et al., 2004; Broek et al., 2018a, 2018b). Een eerstegeneratiestudent is een student waarvan geen van de ouders of opvoeders een hoger-onderwijsdiploma heeft behaald (Pike & Kuh, 2005; Stuber, 2011). Een stapelaar is een student die van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) doorstroomt naar het hbo (Crul, Rezai, Waldring, Lelie., 2013). Stapelaars zijn verhoudingsgewijs vaker eerstegeneratiestudent dan andere studenten (Broek et al., 2019). De overgang van mbo naar hbo wordt door studenten als zwaar ervaren (Elffers, 2016). Eerstegeneratiestudenten zijn bij aanvang van hun studie minder goed voorbereid. Zij hebben lagere ambities, ontvangen weinig steun van ouders en hebben vaker ontoereikende financiële middelen om te kunnen studeren (Engle, 2007). Beide doelgroepen hebben een verhoogd risico om uit te vallen in het eerste studiejaar op het hbo (Elffers & Vervoort, 2018; Inspectie van het onderwijs, 2019; Broek et al., 2019). De kansenongelijkheid in het hoger onderwijs onder eerstegeneratiestudenten en stapelaars neemt toe (Centraal Planbureau, 2016; Bormans et al., 2015; Weert et al., 2017). Vijftig procent van deze studenten stopt in het eerste studiejaar (Broek et al., 2019, Weert et al., 2017). Er is niet eerder onderzoek gedaan naar een combinatie van beide achtergrondkenmerken. In Nederland is het aantal eerstejaars studenten met beide achtergrondkenmerken onbekend omdat informatie over het opleidingsniveau van ouders ontbreekt.

Stadieuitval wordt beïnvloed door de interactie van verschillende factoren (Sneyers & De Witte, 2016). Eén van die factoren is een gebrek aan betrokkenheid van de student bij de onderwijsinstelling. Vijfentwintig procent van alle studenten in Nederland die uitvallen in het eerste studiejaar, geeft aan zich niet thuis te voelen bij de onderwijsinstelling (Broek et al., 2017). Het gebrek aan thuisgevoel heeft een negatieve invloed op de studieprestaties en zorgt voor een verhoogde kans op vroegtijdig stoppen met de studie (Meeuwisse, Severiens en Born, 2010). Voor eerstegeneratiestudenten die stapelaars zijn is het moeilijker om zich thuis te voelen bij de onderwijsinstelling (Meerman, De Jong en Wolff, 2018). Studenten die zich wel thuis voelen bij hun opleiding zullen zich eerder thuis voelen in de samenleving (de Jong, 2018). Studenten die zich thuis voelen binnen de onderwijsinstelling willen eerder een actieve en positieve bijdrage leveren aan de samenleving, wat de cohesie en sociale mobiliteit

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

ten goede komt (OECD, 2016; Schleicher, 2018). Wereldwijd gebruiken onderwijsinstellingen ouderejaars studenten als rolmodel om de overgang naar het hbo of de universiteit soepeler te laten verlopen (Heirdsfield, Walker, Walsh, & Wilss, 2008; Lee & Bush, 2003). Hiermee kan kansenongelijkheid worden verminderd, omdat elke student toegang krijgt tot een hulpbron met ervaring in het hbo (Engelshoven, 2019). De zogenoemde *peer mentor* kan de veerkracht van studenten voeden en ondersteunen door hulpbronnen inzichtelijk en toegankelijk te maken (Stebleton & Soria, 2013).

De focus op de veerkracht van studenten sluit aan bij wetenschappelijk onderzoek uit de afgelopen vijftig jaar waarin er aandacht is voor protectieve en preventieve factoren voor studiesucces (Masten, 2001). Dit is een verschuiving in onderzoek en het handelen van professionals van een *at-risk* benadering naar een *strengths-based* benadering (Kuiper & Bannink, 2012; Masten, 2001). De *at-risk* benadering richtte zich hoofdzakelijk op risicofactoren die ertoe leiden dat studenten minder studiesucces hebben (Finn, 1993; Wolff, 2013, Torenbeek, Jansen & Hofman., 2011; Vossensteyn et al., 2015). In een *strengths-based* benadering wordt er vanuit de stroming van de positieve psychologie onderzocht waarom studenten ondanks een moeizame situatie door kunnen studeren (Gubbels & Kappe, 2017). Dit wordt educatieve veerkracht genoemd (Clauss-Ehlers & Wibrowski, 2007; Cabrera & Padilla, 2004). De onderwijsinstelling heeft veel invloed op de ontwikkeling van educatieve veerkracht (Henderson & Millstein, 2003). Betekenisvolle relaties met anderen en het gevoel ergens thuis te zijn dragen bij aan de ervaring van veerkracht (Roffey, 2013). Veerkracht is geen vaststaande karaktereigenschap, maar een kwaliteit die voortkomt uit een interactie tussen de student en gunstige eigenschappen vanuit de omgeving. In hoeverre een student educatieve veerkracht vertoont is gekoppeld aan de mate waarin de onderwijsinstelling in staat is om veerkracht te voeden en ondersteunen (Gilligan, 2004). Door inzicht in en aandacht voor de veerkracht van studenten wordt indirect bijgedragen aan studentenwelzijn en studiesucces (Gubbels & Kappe, 2019; Luthar, 2006). Dit biedt een mogelijkheid voor de ontwikkeling en uitvoering van preventieve programma's voor studieuitval (Martin & Marsh, 2005).

Tot op heden is er nauwelijks empirische kennis over hoe de onderwijscontext bijdraagt aan de ervaring van veerkracht (Clauss-Ehlers & Wibrowski, 2007). Het is onduidelijk op welke manieren scholen toegang bieden tot hulpbronnen die de ervaring van veerkracht verhogen (Ungar et al., 2019). In eerder onderzoek naar veerkracht is het perspectief van studenten onderbelicht gebleven (Bolzan & Gale, 2011; Bottrell, 2007). Dit onderzoek biedt inzicht in welke hulpbronnen er volgens studenten nodig zijn om

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

veerkrachtig te kunnen en zich thuis te kunnen voelen binnen de onderwijsinstelling. Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van factoren en processen die bijdragen aan de verdere ontwikkeling en versterking van de educatieve veerkracht van eerstejaars hbo studenten die eerstegeneratiestudent en tevens stapelaar zijn. Dit wordt gedaan aan de hand van de beantwoording van de volgende vraagstelling:

*Hoe kunnen hogescholen volgens studenten en onderwijsprofessionals bijdragen aan de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht onder eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn?*

- 1) Hoe ervaren de studenten en onderwijsprofessionals de rol van de hogeschool bij de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht?*
- 2) Wat is de visie van de studenten en onderwijsprofessionals op de rol van de hogeschool bij de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht?*
- 3) Wat zijn volgens studenten en onderwijsprofessionals bevorderende en belemmerende factoren binnen de hogeschool voor de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht en op welke wijze kan de hogeschool daarop inspelen?*

### **Theoretisch kader**

**Educatieve veerkracht.** Hoewel de relevantie van een veerkrachtperspectief breed wordt onderschreven, bestaat er geen consensus over de definitie van veerkracht (Sleijpen, Boeije, Klebera & Mooren, 2016; Ungar, 2012; Wong & Wong, 2012). In dit onderzoek wordt veerkracht gedefinieerd als positieve aanpassing ondanks tegenspoed (Masten, 2001). Educatieve veerkracht wordt omschreven als het hebben van een succesvolle schoolervaring, ondanks de confrontatie met tegenslagen in het leven (Rana et al., 2011; Cunningham & Swanson, 2010). Het betreft studenten die voorheen worstelden met het studeren, maar in staat zijn om moeilijkheden te overwinnen en succesvol te zijn (Cabrera & Padilla, 2004). Ungar (2012) beschrijft veerkracht als een normatief en cultureel beladen begrip. Binnen een gemeenschap bestaan er altijd normatieve ideeën over de indicatoren van veerkracht. Wat ‘positieve aanpassing ondanks tegenspoed inhoudt’, kan door studenten in verschillende contexten en culturen anders worden opgevat.

Ungar (2005; 2008) stelt dat navigeren en onderhandelen doorslaggevende vaardigheden zijn voor veerkracht. Navigeren verwijst naar de kennis van studenten over de aanwezigheid van hulpbronnen en hoe zij zichzelf daar toegang tot kunnen verschaffen.

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

Onderhandelen verwijst naar de uitwisseling tussen de student en de omgeving om toegang tot betekenisvolle hulpbronnen te krijgen (Ungar, 2008). De veerkracht van de student is afhankelijk van de onderhandeling met en de responsiviteit van de omgeving. Het is mogelijk dat de student volhardend is, maar zich in een omgeving bevindt die de veerkracht mist om met de student te onderhandelen en te bieden wat er nodig is (Ungar, 2008; Ungar & Liebenberg, 2005). Veerkracht is geen permanente gesteldheid, maar verandert naarmate er meer of minder protectieve factoren voor veerkracht aanwezig zijn in de omgeving (Johnson & Howard, 2007).

**Bevorderende en belemmerende factoren voor educatieve veerkracht.** Er is veel bekend over interpersoonlijke kenmerken die bijdragen aan de ontwikkeling van educatieve veerkracht (Rana et al., 2011). De meeste van deze kenmerken omvatten het vertrouwen in eigen capaciteiten en dragen bij aan het gevoel van bekwaamheid (Martin & Marsh, 2006; Cunningham & Swanson, 2010; McMillan & Reed, 1994). De sociaalecologische benadering van veerkracht vertrekt niet vanuit deze interpersoonlijke kenmerken, maar stelt de interactie tussen de student en de omgevingsfactoren centraal.

Er zijn zeven sociaalecologische hulpbronnen die binnen de onderwijsomgeving de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht kunnen bevorderen (Ungar et al., 2019). De eerste hulpbron is de toegang tot materialen, zoals financiële ondersteuning en studiebehoeften. Ten tweede worden betekenisvolle relaties met docenten, medestudenten en ander schoolpersoneel genoemd (Ungar et al., 2008; Martin & Marsh, 2008). Een hoge verwachting door docenten draagt bij aan de educatieve veerkracht van studenten (Erberber et al., 2011). Ten derde wordt het aanmoedigen van de ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit genoemd. Dit betekent dat er aandacht is voor hoe studenten denken over zichzelf, hun toekomstbeeld en hun sterke kanten. Wanneer studenten school zien als een middel om toekomstige doelen te behalen, zullen zij minder snel uitvallen (Ungar et al., 2019). Ten vierde wordt kracht en controle genoemd. Studenten moeten ervaren dat zij de controle hebben over hun leven. De onderwijsinstelling kan hieraan bijdragen door aandacht te besteden aan toekomstplanning, door risico's voor studenten te verminderen en studenten actief te betrekken bij besluitvorming (Ungar, 2012). De vijfde hulpbron is culturele trouw en omvat respect voor de culturele en etnische identiteit van studenten. Wanneer docenten respect tonen ten opzichte van cultuur, etniciteit en spiritualiteit zijn studenten beter in staat om hulpbronnen voor educatieve veerkracht te identificeren (Liebenberg et al., 2016). Onderwijsinstellingen die diversiteit als kracht zien worden geassocieerd met een hogere mate van veerkracht onder studenten (Motti-Stefanidi &

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

Masten, 2013). Ten zesde wordt de ervaring van sociale rechtvaardigheid genoemd (Ungar et al., 2019). Wanneer studenten hun rechten kennen, weten hoe te handelen bij onrechtvaardigheid en zich bewust zijn van hun etnische en culturele identiteit, zorgt dit voor een betere omgang met vooroordelen, discriminatie en racisme (Ungar et al., 2019). Wanneer de onderwijsinstelling bijdraagt aan de ervaring van sociale onrechtvaardigheid zijn studenten extra kwetsbaar en minder in staat om veerkrachtig te zijn (Theron & Theron, 2014). De zevende factor is sociale cohesie. Hierbij gaat het om een emotionele verbinding met de onderwijsinstelling. Een schoolomgeving die als onveilig en vijandig wordt ervaren, zorgt voor lagere betrokkenheid, lagere academische prestaties en verminderd de veerkracht van studenten (Ungar et al., 2019). De sociale cohesie betreft de ervaring van een positief schoolklimaat (Ingleby & Watters, 2002; Perkins, 2006). Het schoolklimaat weerspiegelt normen, waarden, doelen, relaties en de organisatie van de onderwijsinstelling (Cohen et al., 2009). Voor een positief schoolklimaat zijn duidelijke regels nodig, een veilige sfeer, vertrouwen, respect en hoge verwachtingen (Elfstrom et al., 2006). Kenmerkend hiervoor is op welke wijze studenten toegang hebben tot extra curriculaire activiteiten in de vorm van ondersteuning, sport en andere informele activiteiten (Hurtado & Carter, 1997). Extra curriculaire activiteiten verhogen de betrokkenheid van studenten en het gevoel ergens thuis te zijn en dragen bij aan educatieve veerkracht (Hernandez, 1994; Gonzalez & Padilla, 1997).

### **Educatieve veerkracht van eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn.**

Eerstegeneratiestudenten die stapelaar zijn, zijn te beschouwen als pioniers die hun eigen weg moeten uitstippelen. Deze studenten kunnen zich minder baseren op ervaringen van familieleden met het systeem van hoger onderwijs (Meerman, De Jong en Wolff, 2018). Zij krijgen vaak minder steun vanuit hun directe omgeving en hebben doorzettingsvermogen nodig voor het voltooien van een langere studieroute (Meerman, De Jong en Wolff, 2018). Van studenten wordt verwacht dat zij in deze uitdaging zelfstandig persoonlijke kwaliteiten en bronnen in de omgeving kunnen identificeren, mobiliseren en benutten om zodoende succesvol te kunnen studeren (Enthoven, 2007). Voor eerstegeneratiestudenten zijn tegenslagen vaak sociaal of economisch van aard (Cunningham & Swanson, 2010). Voorbeelden van tegenslagen in de directe omgeving van studenten zijn stressvolle levensgebeurtenissen, armoede, geweld, middelenmisbruik of discriminatie (Waxman, Gray & Padron, 2003). Eerstegeneratiestudenten en stapelaars geven vaker aan zich niet betrokken te voelen bij de onderwijsinstelling dan andere eerstejaars studenten (Broek et al., 2019; Strayhorn, 2018). Betrokkenheid wordt omschreven als de mate waarin de student zich gerespecteerd, gewaardeerd en geaccepteerd voelt binnen de onderwijsinstelling (Strayhorn,



## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

2012; Hurtado & Carter, 1997). Betrokkenheid heeft te maken met het proces van sociale identificatie. In dit proces kent de student zichzelf een plaats toe binnen een sociale structuur om zichzelf te definiëren. Een student definieert zichzelf altijd aan de hand van meerdere sociale categorieën. Wanneer deze categorieën met elkaar verenigbaar zijn kunnen zij samen de sociale identiteit van het individu vormen (Hogg & Turner, 1982).

Eerstegeneratiestudenten hebben moeite met het verenigen van meerdere sociale categorieën. Dit kan leiden tot identiteitsproblemen en gevoelens van vervreemding (Dutton, Roberts & Bednar, 2010; Stuber, 2011). Deze studenten worstelen met wat de thuisomgeving van hen verwacht en wat de onderwijsinstelling van hen verwacht (Matthys, 2010). De waarden, normen en standaarden binnen de onderwijsinstelling zijn anders dan thuis bij familie en vrienden (Brands, 1992). Hierdoor komen de verwachtingen die studenten en docenten van elkaar hebben niet overeen en voelen deze studenten zich anders dan de andere studenten (Berge & Koster, 2009; Stuber, 2011). Studenten die in staat zijn om aanvankelijke gevoelens van vervreemding in te zetten als motivatie om actief betrokken te raken bij de onderwijsinstelling worden veerkrachtige doorzetters genoemd (Stuber, 2011).

Het thuisgevoel en de betrokkenheid van deze studenten wordt omschreven aan de hand van sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1977; Putnam, 2000). Sociaal kapitaal staat voor het sociale netwerk van de student en verwijst naar hulpbronnen en sociale relaties. Wanneer er sociale steun en positieve studie-gerelateerde normen en verwachtingen zijn vanuit de omgeving, leidt dit tot meer studiesucces (Coleman, 1977; Blanchard & Horan, 1998). Hoe minder een student gebruik kan maken van zijn of haar netwerk, hoe groter de kans is op studieuitval (Wolff, 2013; Lin, 2000). Cultureel kapitaal wordt omschreven als het gemak waarmee iemand zich verhoudt tot de dominante cultuur in een samenleving (Bills, 2000). Cultureel kapitaal omvat de kennis van de student over de schoolcultuur. In de context van het onderwijs worden culturele houdingen, voorkeuren en gedrag omschreven als onzichtbare hulpbronnen. Eerstegeneratiestudenten hebben meer moeite bij de start van hun studie, omdat ze cultureel kapitaal missen dat nodig is om succesvol te kunnen zijn op het hbo (Stuber, 2011; Bourdieu & Passeron, 1977). Onderwijsinstellingen kunnen dit vermijden door in te zetten op *bonding- en bridging* kapitaal. De eerste vorm van kapitaal kan bijdragen aan het thuisgevoel van een student door de relatievorming met studenten met dezelfde achtergrondkenmerken (Jensen & Jetten, 2015). De tweede vorm zorgt voor interacties tussen vreemden en biedt eerstegeneratiestudenten die stapelaar zijn toegang tot nieuwe en waardevolle informatie over studeren aan het hoger onderwijs (Ellison, Wohn & Greenhow, 2014).

### **Methode**

**Design.** In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode om de werkelijkheid van deze doelgroep te begrijpen en interpreteren (Creswell, 1997). Dit onderzoek is verkennend, interpretatief en fenomenologisch van aard. Door middel van interpretatieve fenomenologische analyse (Smith & Osborn, 2007) wordt getracht gedetailleerd te verkennen hoe eerstegeneratiestudenten die stapelaar zijn betekenis geven aan hun eerste studiejaar als hbo-student. De persoonlijke perceptie van de respondent met betrekking tot een gebeurtenis of levensfase staat hierbij centraal (Smith & Osborn, 2007). Semigestructureerde interviews sluiten aan bij het doel en de context van dit onderzoek. Deze vorm van interviewen gaf ruimte voor perspectief en verhaal van de respondenten. Er is getracht diepgaand begrip van de belevingswereld van de studenten te verkrijgen.

**Populatie, respondenten en procedure.** De onderzoekspopulatie bestaat uit studenten en professionals van de opleiding sociaal werk bij een onderwijsinstelling in midden Nederland. De studentenpopulatie van deze opleiding omvat relatief veel eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn. Naast eerstejaars studenten zijn er onderwijsprofessionals van dezelfde hogeschool betrokken. Deze professionals vervullen één of meerdere taken als coördinator, docent en leercoach. Vanuit de ervaring met deze doelgroep bieden zij een aanvullend perspectief. Dit perspectief draagt bij aan kennis over hoe er wordt gedacht over deze groep studenten en het voeden en ondersteunen van hun educatieve veerkracht. Met behulp van een contactpersoon is er contact gelegd met studenten die eerstegeneratiestudent en stapelaar zijn. Dit is een doelgerichte steekproef waarbij studenten zijn geselecteerd op basis van vooraf opgestelde kenmerken (Verhoeven, 2011). Om de respons te verhogen is onder de respondenten een cadeaubon verloten wat heeft geresulteerd in een respons van 66%. Dit onderzoek vond plaats tijdens de corona pandemie, waardoor hogescholen gesloten waren en dus zijn de respondenten noodgedwongen via online-communicatiekanalen benaderd. Er is gestreefd naar een diverse samenstelling van respondenten op het gebied van gender, achtergrond en ervaring in het onderwijs. Er zijn vijf studenten en vijf onderwijsprofessionals betrokken (N=10). Alle respondenten hebben voorafgaand aan het interview een informatiebrief en toestemmingsformulier ondertekend (Boeije, 2016, bijlage A).

**Dataverzameling.** Er zijn voor dit onderzoek semigestructureerde digitale interviews gehouden via het programma Microsoft Teams. Door gebruik van de camera is getracht het rapport tussen de onderzoeker en de respondent te verhogen. De interviews duurden gemiddeld tachtig minuten en zijn uitgevoerd vanuit de huizen van de respondenten en de

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

onderzoekers. In de topiclijst zijn de vier deelvragen, de concepten van het theoretisch kader en de context opgenomen (zie bijlage C). Deze omschrijving van de omstandigheden waarin de dataverzameling plaatsvond zijn van belang voor de externe validiteit van dit onderzoek. Om de betrouwbaarheid te verhogen is de topiclijst getest op twee eerstejaars studenten en een ouderejaars student uit het eigen netwerk van de onderzoeker. De interviews zijn na afloop verbatim uitgewerkt.

**Analyse.** De interviews zijn aan de hand van á priori codes geanalyseerd in het programma Nvivo12. Daarnaast is er open gecodeerd om aanvullende thema's te ontdekken. Er is getracht een nauwkeurige en precieze afbakening van de conceptuele kaders te hanteren, om zo de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen. Hierdoor is een codeboom gecreëerd (zie bijlage C). De codes die het vaakst voorkwamen hebben de hoofdresultaten gevormd voor dit onderzoek.

### **Resultaten**

De deelvragen worden besproken aan de hand van de uitkomsten uit de interviews met de studenten (N = 5) en de betrokken onderwijsprofessionals (N = 5). Eerst worden de achtergrondkenmerken van de studenten besproken. Daarna worden de ervaring met en de visie op de rol van de hogeschool beschreven. Vervolgens worden de bevorderende factoren voor educatieve veerkracht omschreven. Tenslotte worden de belemmerende factoren en de wijze waarop de hogeschool hierop kan inspelen besproken.

#### **Achtergrondkenmerken studenten**

Op basis van gedeelde achtergrondkenmerken is een fictieve profielschets van twee respondenten gemaakt (bijlage D).

*Ik ben Halima, mijn ouders zijn gevlucht naar Nederland. Ik heb geen contact met mijn vader. Ik studeer omdat ik graag een goede toekomst wil. Mijn moeder spreekt geen Nederlands en snapt daarom niet zoveel van mijn studie. Ik leg haar vaker dingen uit dan zij mij, daar ben ik aan gewend geraakt. Ze is wel heel erg trots op mij! Ik vind dat ik zelf verantwoordelijk ben voor mijn resultaten en geen hulp nodig heb van anderen. Ik werk hard voor mijn studie. Ik ben doelgericht en weet wat ik later wil gaan doen na mijn studie sociaal werk. Klasgenoten zien mij als iemand die hulp nodig heeft en soms onzeker is.*

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

*Ik ben Yaro. Er is in het verleden vaak tegen mij gezegd dat ik nooit naar het hbo zou kunnen gaan. Ik wil graag het tegendeel bewijzen en mijn familie trots maken. Ik heb meerdere tussenjaren gehad en lang niet gestudeerd. Ik voel me soms onzeker of ik het wel kan en of ik goed genoeg ben. Ik ben een uitsteller en ik heb moeite met plannen en schrijven. Gelukkig heb ik een aantal leuke klasgenoten waardoor ik mij gesteund voel. Ik vind studeren op het hbo moeilijk omdat ik veel zelfstandig moet doen.*

Uit de interviews is gebleken dat er achtergrondkenmerken zijn die de veerkracht van de studenten beïnvloeden. Deze kenmerken werden door alle respondenten genoemd.

**Verwachtingen.** De studenten hebben te maken te hebben met verwachtingen van ouders en andere familieleden. Dit kan leiden tot een trots gevoel en geeft motivatie om door te zetten. Hoge verwachtingen kunnen ook kunnen leiden tot stress, schaamte en gezichtsverlies. Dit is met name het geval wanneer een student slecht presteert of overweegt om te stoppen met de studie.

*(...) dat ik een soort van moet presteren omdat ze nu juist zo trots op me zijn dat ik het wel ben gaan doen. En juist omdat hun het zelf niet hebben gedaan, daar voel ik wel een soort van druk van. Ik moet echt slagen gewoon. En ja daar stress ik dan soms wel eens over: “stel je voor ik haal het niet ofzo, wat zouden ze daar dan van vinden? (student).*

**Woonsituatie.** De woonsituatie van de studenten heeft mogelijk een belemmerend effect op de educatieve veerkracht. De meeste van hen hebben thuis geen studieplek waar zij zich kunnen concentreren.

**Tussenjaar.** Alle studenten hebben één of meerdere tussenjaren gehad alvorens zij aan het hbo begonnen. Zij geven aan dat dit een negatieve invloed heeft op hun educatieve veerkracht, omdat zij hierdoor uit het schoolritme zijn geraakt.

### **De ervaring van de rol van de hogeschool**

De respondenten vinden het prettig dat zij met persoonlijke aandacht door docenten worden begeleid. De studenten hebben het gevoel dat er altijd iemand voor ze klaar staat. Zij zeggen dat de docenten hun best doen om iedereen te ondersteunen. Bijna alle respondenten spreken over de rol van de decaan bij het ondersteunen en voeden van veerkracht.

**Decaan.** Het is volgens de respondenten onduidelijk wat de ondersteunende rol van

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

de decaan precies inhoudt. De professionals zeggen dat tachtig procent van de studenten contact heeft met de decaan. De decaan is volgens de professionals breed inzetbaar. Echter is het volgens de respondenten onduidelijk of deze persoon steun biedt of vooral praktische oplossingen aandraagt.

*Ik heb echt geen idee of de decaan al iemand van onze studenten echt heeft bijgestaan. Dat meen ik serieus. Decanen zeggen wel dat ze ook die ondersteunende functie hebben, maar als ik naar studenten luister dan heb ik het idee dat ze na tien minuten weer buiten staan. Dat het toch de praktische kant is van je studievorderingen en niet dat ze daar nou hun verhaal kwijt kunnen (professional).*

De studenten hebben mails gekregen waarin omschreven wordt dat de decaan er voor de studenten is in moeilijke situaties bij persoonlijke problemen. Eén respondent geeft aan niet te weten hoe ze de decaan kan benaderen. De studenten geven allemaal aan niet goed te weten waar ze terecht kunnen als ze het moeilijk hebben.

### **De visie op de rol van de hogeschool**

**Eigen verantwoordelijkheid of extra ondersteuning.** Enerzijds vinden de respondenten dat een hbo student verantwoordelijk, zelfstandig en volwassen moet zijn. Een hogeschool heeft volgens de professionals niet de mogelijkheden om elke student persoonlijk te begeleiden. Dit komt met name doordat de overheid hier geen financiële ondersteuning voor biedt. Een onderwijsinstelling behoort zich niet te veel te bemoeien met de persoonlijke omstandigheden van de studenten.

*Ik vind gewoon dat je als student zelf ook gewoon op je eigen benen moet kunnen staan als je hbo doet. Dus ja, uhm, ja hbo is een hogeschool, hbo is geen kinderopvang (...) de meeste studenten op het hbo zijn volwassen en kunnen genoeg zelf doen (student).*

Anderzijds vinden de professionals dat deze hogeschool een bijzondere populatie studenten aantrekt en daarom extra ondersteuning moet bieden. “(...) maar het grote beeld is wel van ja ze hebben iets extra's nodig om het wel succesvol te kunnen doen en uh ja daar werken we hard aan om dat voor elkaar te krijgen (professional).”

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

Een professional benoemt vanuit haar eigen ervaring als student dat de hogeschool zich meer moet verdiepen in de individuele behoeften en de persoonlijkheid van de student. *“Je moet gewoon ook tijd spenderen aan die persoon. Wie is deze persoon eigenlijk? (...). Ik ga je ondersteunen om te vinden wat wel goed bij je aansluit en past. Soms kan diegene dat helemaal niet bespreken thuis of met iemand anders (professional).”*

De professionals benoemen dat zij veel verantwoordelijkheid voelen om hoogwaardige beroepskrachten af te leveren. Volgens hen is niet iedere student geschikt om sociaal werker te worden. De respondenten spreken allemaal over studenten die volgens hen niet geschikt zijn voor deze opleiding. Een professional benoemt dat de hogeschool een keuze moet maken in of ze hoogwaardige sociaal werkers wil afleveren of studenten die het moeilijk hebben beter wil ondersteunen. Nu doet deze hogeschool allebei een beetje en dat zorgt volgens haar voor problemen.

*(...) dat betekent dat er af en toe harde boodschappen geleverd moeten worden en dat we ook strenger met grenzen omgaan. Dat we daar ook echt heel erg hard op inzetten. Zodat studenten vroeg in hun opleiding te horen krijgen: jij bent hiervoor geschikt of niet. We kunnen ook de keuze maken (...) wij zijn een opleiding die eerstegeneratiestudenten hbo- waardige professionals gaat laten worden. Dat betekent dat we op een hele andere manier ons onderwijs en ons hele denken moeten gaan inzetten.*

### **Bevorderende factoren**

**Betekenisvolle relaties.** De studenten geven aan betekenisvolle relaties te onderhouden met klasgenoten. Deze relatie wordt als goed, prettig en belangrijk omschreven. De studenten vinden het fijn dat ze met klasgenoten in hetzelfde schuitje zitten. Ze helpen elkaar met schoolwerk door samen te studeren en werk uit te wisselen.

*Want er waren natuurlijk wel meerdere mensen die voor het eerst op het hbo zaten, dus daar kon ik dan ook wel een beetje steun bij vinden. Onze klas die hielp elkaar ook wel echt heel erg, dat was heel fijn een soort steun aan elkaar hebben. Dat maakt het eigenlijk altijd al wel weer beter, dan voelde ik me toch niet helemaal alleen ofzo. Ja dat heb ik vooral de eerste maanden ervaren. Dat iedereen een beetje in hetzelfde schuitje zat (student).*

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

De studenten ervaren veel steun van de leercoach die de klas wekelijks begeleidt bij opdrachten. Hij of zij is volgens studenten vertrouwd, makkelijk te benaderen en behulpzaam.

*(...) ouders en je zussen (...) duwen je heel erg 'je moet het doen, je bent er al aan begonnen'. Dat creëert alleen maar stress en druk. Dat je iemand hebt die echt in je gelooft, die echt al je kwaliteiten ziet en al je krachten. Een leercoach of docent die vanuit je kwaliteiten zegt 'oké je kan het, geef niet op en zet door' (student).*

De leercoach is er volgens studenten ook voor persoonlijk contact. De leercoach biedt de meeste ondersteuning bij tegenslagen en moeilijkheden. Volgens de professionals is persoonlijke ondersteuning geen taak van de leercoach, toch gebeurt het in de praktijk veel omdat hij of zij de studenten het vaakst ziet. Een aantal professionals benoemt dat de rol van de leercoach en de persoonlijke ondersteuning van studenten niet goed genoeg is vastgelegd.

*Ja de leercoach moet dat doen, als de leercoach dat onvoldoende doet, dan doet hij het onvoldoende, daar hebben we ook geen controle over. We hebben ook niet ergens vastgelegd wat een leercoach zou moeten doen en hoe dat er dan uitziet als we het echt hebben over bijvoorbeeld het ondersteunen bij tegenslagen (professional).*

De studenten hebben allemaal iemand in hun directe omgeving die al studeert en zien deze persoon als directe hulpbron. Deze vrienden, familieleden of collega's hebben positieve invloed op de student, omdat ze helpen met opdrachten en inzicht geven in wat het betekent om te studeren. Bijna alle respondenten benoemen dat zij deze vorm van ondersteuning ook krijgen via hun Students4Students coach. Dit is een ouderejaars student die hen eens in de twee weken in groepsvorm coacht. Ze vinden dit prettig omdat de ouderejaars student hen praktische tips kan geven en hen op een informele wijze helpt bij school.

*(...) dat je denkt 'dit is ook een student en die snapt ook wel een beetje waar ik vandaan kom'. Dan ga je er wat makkelijker over praten vind ik dan als wanneer je dat met een docent zou doen ofzo. Misschien ook wat eerlijker, misschien ben je wat eerlijker om toe te geven dat je ergens bang voor bent (student).*

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

**Diversiteit.** Zowel de professionals als de studenten voelen zich prettig door de diversiteit op deze hogeschool. De diversiteit in het docententeam en onder studenten draagt bij aan het thuisgevoel. Studenten kunnen zich in docenten en medestudenten herkennen, wat maakt dat ze elkaar goed kunnen begrijpen.

*(...) Op een gegeven moment ben je de enige jongen en ook nog de enige allochtoon. Dat zijn toch wel twee dingen die je wel tegenhouden denk ik, tegenhouden, ja om je thuis te gaan voelen. (...) bij deze hogeschool heb ik jongens van mijn eigen afkomst (...). Dat speelt een hele grote rol om je thuis te voelen bij je studie (student).*

De studenten zeggen dat een docent met dezelfde afkomst helpt om elkaar beter te kunnen begrijpen. *“Ik denk, omdat diegene ook weet wat je cultuur is en wat je geloof is. Die heeft wat meer begrip voor jouw situatie dan iemand die er niets van af weet en die alleen in de boeken wat leest erover (...) (student).”*

Deze diversiteit zorgt ervoor dat iedereen gelijk is. Er wordt volgens de respondenten geen onderscheid tussen mensen gemaakt. *“Er is zoveel diversiteit en ik heb echt gewoon 0% ergens dat ik denk van die docent die moet die niet om z’n achtergrond of wat dan ook. Nee, ik heb gewoon echt het gevoel dat we allemaal gelijkwaardig zijn en zo worden we ook echt behandeld (student).”*

Hoewel iedereen gelijk wordt behandeld benoemen een aantal studenten dat zij zich moeten aanpassen wanneer ze op school zijn. *“Ze behandelen niemand anders. Iedereen is hetzelfde en gelijk. Ik denk dat de studenten die een andere cultuur hebben, ook allemaal zo’n knop omzetten van ja ‘ik ben nu op school en ik pas me aan’. Ik denk dat studenten het zo voor zichzelf makkelijker maken (student).”*

Er zijn twee studenten die hun culturele achtergrond als positieve hulpbron benoemen omdat de inhoud van de studie overeenkomt met de normen en waarden uit hun eigen cultuur.

**Toekomstbeeld.** De meerderheid van de studenten benoemt doelgericht te zijn en heeft deze studie gekozen voor een positieve toekomst.

*Omdat ik als ik om mij heen kijk, ik zie: zonder school is het gewoon heel moeilijk. Ik heb zelf twee broers en die hebben dan wel mbo afgemaakt maar geen hbo, maar dan is het een opleiding waarmee ze nu niet echt willen werken. Dus kunnen ze nergens terecht eigenlijk, ze gaan van het ene baantje naar het andere baantje. Terwijl ik dan*



## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

*denk, het is zo belangrijk! Dat geeft mij ook wel weer motivatie om door te gaan (student).*

Sommige studenten zien zichzelf in de toekomst als sociaal werker en hebben een favoriete doelgroep gevonden. Door deze doelgerichtheid en een positief toekomstbeeld zijn zij gemotiveerd om door te zetten wanneer ze het moeilijk hebben.

### **Belemmerende factoren**

**Onzekerheid over verwachtingen van de hogeschool.** De studenten twijfelen over hun rol als student aan het hbo. Met name de Nederlandse taal en het schrijven van verslagen leidt tot onzekerheid. De studenten vertonen uitstelgedrag omdat ze niet weten hoe ze moeten studeren. De professionals zeggen dat studenten moeite hebben met de rol van de zelfstandige en hbo-waardige student. De helft van de studenten zegt niet goed te weten wat er van hen verwacht wordt en hoe zij zich moeten gedragen als een hbo-waardige student. Ze vinden het moeilijk dat ze veel zelfstandig moeten doen. De respondenten geven allen aan dat de studenten twijfelen aan hun eigen kunnen. *“Op het mbo werd ik meegenomen, iemand had altijd mijn hand vast. Op het hbo was en is dat echt niet zo. Dan moet je het gewoon zelf doen (student).”*

De studenten zeggen vooraf bang gemaakt te zijn voor het hbo. De professionals willen hiermee een realistisch beeld schetsen.

*(...) je wordt heel vaak bang gemaakt. Dat gebeurt op het mbo al: ‘ja hbo is een hele andere mentaliteit en dan moet je die mentaliteitsswitch echt maken’. Sommige studenten worden al bang gemaakt voordat ze beginnen op een gegeven moment. (...) en ook op het hbo zeggen ze meteen ‘het is zwaarder voor mensen die van het mbo komen’. En op een gegeven moment, als je dan gaat luisteren dan denk je echt van ‘oh ja het is zwaarder voor mij’ (student).*

**Ondersteuning bij de rol van hbo student.** De respondenten benoemen een aantal factoren waar ze graag ondersteuning bij willen om te groeien in hun rol als hbo student. Ze willen weten hoe het eraan toe gaat op het hbo en hoe zij zich moeten gedragen. Daarnaast beschrijven de studenten en professionals de behoefte aan extra begeleiding bij het schrijven van verslagen, het gebruik van bronnen en de Nederlandse taal.

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

*(...) ik denk dat er vanuit de opleiding, dat er meer energie gestopt zou moeten worden in de studenten ervan bewust te maken wat er van een student verwacht wordt (...). Je onderschat het en je stelt het uit, op een gegeven moment komt dat opeens allemaal op je bord. Dan stapelt zich dat op met de rest en dan zie je door de bomen het bos niet meer (student).*

De professionals hebben verwachtingen hebben van de studenten, zoals zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, aanwezigheid en het stellen van de juiste vragen. Zij vinden dat studenten eerst zelf op zoek moeten gaan naar informatie en geen onnodige vragen moeten stellen. Het is uit de interviews niet duidelijk geworden hoe de rol van de hbo student op dit moment wordt geëxpliciteerd naar de studenten.

**Negatief perspectief over deze doelgroep.** De professionals spreken over het negatieve perspectief waarmee zij naar deze doelgroep kijken. Er wordt verondersteld dat deze studenten veel moeite hebben met de studie en daarom extra begeleiding nodig hebben. *“(...) vooral in het begin was ik heel erg geneigd om iedereen te zien als studenten die het heel erg zwaar ook hadden. Ze komen ook van het mbo en ja enzovoort. Dan had ik de valkuil dat ik te veel voor ze wou doen af en toe (professional).”*

De studenten denken dat eerstegeneratiestudenten en stapelaars een stap achter lopen op de andere studenten. Zij geven aan dat zij weinig hulp kunnen vragen aan ouders, vaardigheden missen en onbekend zijn met het schoolsysteem. *“(...) ik denk, als je ouders beide gestudeerd hebben, zoals van de andere studenten bijvoorbeeld, dat ze toch wel, ja dat ze daar een voordeel uit kunnen halen. Omdat die ouders weten wat het betekent om te studeren, omdat ze weten wat ervoor nodig is (student).”*

**Culturele achtergronden.** De professionals benoemen dat de culturele achtergronden van studenten als een gegeven worden gezien en te theoretisch worden benaderd.

*(...) ik denk dat het onvoldoende benut wordt. Misschien zouden wij als docenten daarin vooral onze nieuwsgierigheid moeten inzetten, in plaats van dat het een gegeven is. Dat culturele verschillen invloed hebben op bepaalde processen (...). Het is nu een soort van theoretisch concept, weet je. Het komt in lessen terug terwijl- wij hebben die, wij hebben die diversiteit in ons klaslokaal altijd, elke dag. Dus ik heb het gevoel dat dat te weinig wordt gebruikt (professional).*

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

De diversiteit kan volgens de studenten positiever en explicieter worden benut. De studenten benoemen als voorbeeld dat docenten spreken over ‘risicogroepen’ en ‘risico cliënten’. Dit vinden zij confronterend en frustrerend omdat het vaak om mensen gaat met dezelfde culturele achtergrond als zichzelf.

**Persoonlijke aandacht.** De studenten zeggen behoefte te hebben aan een persoonlijke benadering in de vorm van een luisterend oor, een individueel gesprek aan het begin van het jaar en contact met positieve rolmodellen.

*(...) ik denk dat als je in het begin van het schooljaar een kennismaking even tien minuten met je leercoach een gesprekje voert, dat je elkaar leert kennen snap je? Dat als je iets bijzonders hebt dat je dat ook gelijk kan zeggen van ‘hé kijk mijn ouders zijn gescheiden, ik woon op mijzelf en kan het af en toe financieel moeilijk hebben’. Dat je dat gewoon bespreekbaar kan maken, anders komt dit later boven water (student).*

Volgens de studenten werkt dit het beste als iemand vertrouwd is voor hen. De professionals zeggen dat lange termijn persoonlijke en onafhankelijke begeleiding het beste werkt. De respondenten noemen allen dat de coaches van het Students4Students project een positieve bijdrage kunnen leveren. *“(...) dit jaar is er ook geëxperimenteerd of ze de Students4Students willen behouden of niet. Ja ik ben daar wel voorstander voor dat het wel moet blijven, want het helpt wel echt. Vooral voor studenten die van het mbo komen of een tussenjaar hebben gehad (student).”*

**Gebrek aan voorzieningen in de hogeschool.** Bijna alle studenten geven aan niet goed thuis te kunnen studeren. Omdat ze zich thuis niet goed kunnen concentreren en geen werkplek hebben. De studenten zeggen graag in de bibliotheek of computerruimte op school te zitten. Vanwege de corona pandemie studeren studenten vanuit huis. De gebouwen zijn gesloten en faciliteiten van de hogeschool ontoegankelijk. *“Ja, uhm, ja ik kan mij sowieso niet concentreren thuis en ik heb dus ja mijn neeffjes en nichtjes die hier logeren. Van mijn tante. Uhm, ja dat zijn twee dingen die ervoor zorgen en het moeilijk maken thuis om te studeren (student).”*

Het gebrek aan een laptop of computer is voor een aantal studenten een materiële belemmering. Alle professionals bevestigen dit en zeggen dat de studenten door financiële problemen niet de juiste middelen hebben om te studeren. *“Ik had ook geen computer, alles zat een beetje tegen en toen had ik het gewoon ingeleverd. Ik heb het wel nagekeken, maar*

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

*via mijn telefoon. Dat helpt niet echt denk ik. Toen heb ik het niet gehaald omdat het niet hbo-waardig was (student).”*

**Gebrek aan sociale cohesie in de hogeschool.** De respondenten geven aan dat de sociale cohesie en de sfeer op school nog niet optimaal is. Ze vinden het gebouw ongezellig en voelen zich niet verbonden met de onderwijsinstelling. Het schoolklimaat wordt omschreven als ‘gewoon’ en er is weinig betrokkenheid van studenten bij de instelling. Volgens de professionals wordt er te weinig aandacht aan de groepsdynamiek besteed en beïnvloeden de studenten elkaar soms negatief.

*(...) waar die cohesie er niet is en daar zie ik dat mensen heel erg op hun zelf zijn aangewezen en het soms ook bijna stoer is om een onvoldoende te halen. Waardoor er ook geen sfeer is van we gaan er met elkaar voor maar meer van ik sta er alleen voor (professional).*

Een aantal respondenten geven aan dat er geen fijne plek is op school om te blijven hangen. *“Ik weet het niet, ik vind het niet zo’n lekker gevoel, het is niet chill. Het is gewoon, je studeert en dan ben je klaar en dan op een gegeven moment weet je dat je nooit meer terugkomt om iemand te bezoeken (student).”*

**Versterking van de sociale cohesie.** De respondenten benoemen dat de introductiedag beter kan om de sociale cohesie te verbeteren. De studenten zeggen dat ze op de eerste dag gelijk in groepsverband aan het werk werden gezet, terwijl ze elkaar beter willen leren kennen. Professionals en studenten benoemen dat de hogeschool meer kan doen om de groepsdynamiek bewust te beïnvloeden. Daarnaast wordt gesproken over een gezellige gemeenschappelijke ruimte om te blijven hangen na de lessen.

**Werken en studeren.** Bijna alle respondenten geven aan dat werken naast hun studie de kans op studieuitval vergroot. Hoewel de keuze voor een baan buiten de invloedssfeer van de hogeschool lijkt te liggen, is ‘werken’ als belemmerende factor toch meegenomen als resultaat. Volgens de studenten wordt er door de hogeschool te weinig rekening gehouden met persoonlijke omstandigheden. De studenten benadrukken dat zij moeten werken om hun studie en levensonderhoud te kunnen betalen.

*Stel je voor je bent eerstejaars student en de eerste keer hbo van het gezin. Maar je moet wel werken om te kunnen overleven of rekeningen te kunnen betalen. Als je het*

*niet goed kan balanceren, of niet de juiste ondersteuning krijgt dan ga je op een gegeven moment stoppen (professional).*

### **Discussie**

Het doel van dit onderzoek was om vanuit het perspectief van studenten in kaart te brengen welke factoren bijdragen aan de verdere ontwikkeling en versterking van de educatieve veerkracht van eerstejaars hbo studenten die eerstegeneratiestudent en stapelaar zijn. Het belang van dit onderzoek is gelegen in het feit dat de kansenongelijkheid en studieuitval onder deze doelgroepen toeneemt (Broek et al., 2019; Weert et al., 2017).

**Conclusie.** Het voornaamste resultaat van dit onderzoek is de onzekerheid over de invulling van de rol van hbo-student. Om educatieve veerkracht te versterken en verder te ontwikkelen lijken de studenten ondersteuning nodig te hebben in de vorm van persoonlijke aandacht en begeleiding bij wie zij als hbo-student kunnen, willen en moeten zijn. Bij de invulling van deze rol hechten de studenten waarde aan betekenisvolle relaties met klasgenoten, leercoaches, andere studenten en de Students4Students coaches. Daarnaast hebben de studenten behoefte aan ondersteuning bij de ontwikkeling van praktische vaardigheden zoals het schrijven van verslagen, het gebruik van bronnen en de Nederlandse taal. Het is binnen de onderwijsinstelling onduidelijk wie er verantwoordelijk is voor de persoonlijke begeleiding en ondersteuning bij de ontwikkeling van educatieve veerkracht. Uit dit onderzoek blijkt dat een positief toekomstbeeld en het gebruik van rolmodellen die ervaring hebben met studenten aan het hbo bevorderend kan werken voor educatieve veerkracht. De sociale cohesie en sfeer binnen de onderwijsinstelling wordt onvoldoende expliciet beïnvloedt en benut om educatieve veerkracht te kunnen bevorderen. De diversiteit aan docenten en studenten wordt door de respondenten als betekenisvol ervaren. Toch wordt er onvoldoende positief gebruik gemaakt van de diversiteit aan achtergronden van de studenten. Een belemmering voor de educatieve veerkracht van deze studenten is het gebrek aan een studieplek en een werkende laptop. De studenten vinden het belangrijk dat de onderwijsinstelling hen individueel benadert zodat zij op de hoogte zijn van de thuissituatie en persoonlijke omstandigheden van de studenten.

**Sterke punten en beperkingen.** Een sterk punt van dit onderzoek betreft de diepgang en omvang van de interviews, want zo was er veel ruimte voor het verhaal van de respondenten (Smith & Osborn, 2007). Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening gehouden worden met de volgende beperkende aspecten. Allereerst de beperking ten aanzien van het meetinstrument die tweeledig is. De onderzoeker heeft de zeven sociaalecologische

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

hulpbronnen voor veerkracht geoperationaliseerd in een topiclijst voor dit onderzoek, omdat er nog geen meetinstrument bestond (Ungar et al., 2019). Het online interviewen is suboptimaal geweest omdat aspecten zoals locatie, sfeer en interacties binnen de onderwijsinstelling mogelijk onvoldoende in beeld zijn gebracht. Er is getracht de eventuele invloed van deze beperking op de betrouwbaarheid en validiteit van het gebruikte meetinstrument te minimaliseren door test interviews uit te voeren en de respondenten dezelfde vragen meerdere malen in diverse bewoordingen te stellen.

De tweede beperking wordt gevormd doordat de contactpersoon wellicht alleen respondenten heeft aangedragen waar zij goed contact mee heeft. Hierdoor is de steekproef mogelijk niet representatief. De steekproef was relatief klein en studenten hadden veel overeenkomstige achtergrondkenmerken. Hierdoor kunnen de ervaringen van de studenten overeenkomen en is het onduidelijk in hoeverre de resultaten te generaliseren zijn (Baarda, Goede & Teunissen). Door de professionals over verschillende studenten te bevragen is getracht om een breder perspectief te creëren.

Mogelijkerwijs zijn de resultaten van dit onderzoek beïnvloedt doordat de respondenten en de onderzoeker geconfronteerd werden met een pandemie. Door het afnemen van online interviews is mogelijk non-verbale communicatie als informatiebron verloren gegaan (Cater, 2011). Daarnaast kan de thuisomgeving waar de interviews plaatsvonden een negatief effect hebben gehad op de concentratie van de respondenten (Deakin & Wakefield, 2014). Deze effecten zijn ondervangen door deze situatie te erkennen en te bespreken waardoor het rapport in de interviews verhoogd werd (Evers, 2015). De studenten gaven aan het fijn te vinden om uitgebreid over de situatie te mogen vertellen aan iemand die met aandacht naar hen luisterde. De corona pandemie bood daarnaast een uitstekende voorbeeldsituatie aan de hand waarvan veerkracht en de rol van de onderwijsinstelling besproken konden worden.

**Discussiepunten en implicaties.** Bovenstaande resultaten zijn in lijn met wat er in de literatuur wordt geschreven over eerstegeneratiestudenten, stapelaars en de ontwikkeling en ondersteuning van hun educatieve veerkracht. Met name ‘de ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit’ speelt binnen de onderwijsinstelling een rol voor deze studenten (Ungar et al., 2019). Uit de interviews blijkt dat de studenten zoekende zijn in het proces van sociale identificatie (Hogg & Turner, 1982). Ze vragen zich af wie ze zijn als hbo-student, met wie zij zichzelf kunnen identificeren en hoe de opleiding bijdraagt aan een positief toekomstbeeld. Studenten vinden het belangrijk dat ze zich kunnen herkennen in andere studenten, wat duidt op de behoefte aan *bonding* kapitaal (Jensen & Jetten, 2015). Anderzijds

willen zij graag in contact komen met rolmodellen die al studeren aan het hoger onderwijs, wat duidt op de behoefte aan *bridging* kapitaal (Ellison, Wohn & Greenhow, 2014). Uit de interviews wordt onvoldoende duidelijk hoe de hogeschool op dit moment bijdraagt aan de ontwikkeling van een gewenste positieve identiteit en het proces van sociale identificatie binnen de onderwijsinstelling. Wel is duidelijk geworden dat de ouderejaars coach doormiddel van het Students4Students project een rol kan spelen in het proces van sociale identificatie door het faciliteren van *bonding* en *bridging* kapitaal (Jensen & Jetten, 2015; Ellison, Wohn & Greenhow, 2014). Students4Students kan een hulpbron zijn omdat de doelgroep uit deze studie mogelijk het sociaal en cultureel kapitaal mist om de rol van hbo student zelfstandig in te kunnen vullen (Bills, 2000; Bourdieu & Passeron, 1977; Putnam, 2000).

Dit onderzoek bevestigt dat sociale identificatie, sociaal- en cultureel kapitaal verklaringen zijn voor de onzekerheid die de studenten ervaren in hun rol als beginnend hbo-student. De studenten willen zich kunnen herkennen in docenten, andere-studenten en de rol van hbo-student. Voor deze studenten is het moeilijk om de rol van hbo-student in te vullen omdat zij van huis uit geen adequate voorbereiding krijgen. Dit duidt op een gebrek aan cultureel kapitaal. Hierdoor kunnen zij zich onvoldoende identificeren met de dominante schoolcultuur en de rol van hbo-student. De studenten lijken dit op te lossen door nieuwe betekenisvolle relaties aan te gaan met studenten die al aan het hbo studeren, waardoor hun sociaal kapitaal wordt vergroot. Een aanvullend perspectief op het gebrek aan cultureel kapitaal is de roltheorie (Collier & Morgan, 2008; Goffman, 1961; Blumer, 1969; Turner, 1990). De roltheorie beschrijft hoe buitenstaanders sociaal geconstrueerde verwachtingen hebben van mensen die een bepaalde rol vervullen. De normatieve verwachtingen over de rol van student zijn in het hoger onderwijs onvoldoende gedefinieerd (Collier & Morgan, 2008). Onderwijsinstellingen hebben de taak om de rol van de student te definiëren, te introduceren en studenten gepaste ondersteuning te bieden in de ontwikkeling van deze rol (Veraa, 2018). Onbesproken verwachtingen moeten geëxpliciteerd worden door te duiden welke vaardigheden, attitudes en gedrag er door de onderwijsinstelling van studenten verwacht worden (Karp & Bork, 2012). Eerstegeneratiestudenten en stapelaars zijn zich bewust dat er in het hoger onderwijs iets anders van hen verwacht gaat worden, maar hebben vaak geen idee wat er precies verwacht wordt (Collier & Morgan, 2008). De verwachtingen over de rol van hbo-student kunnen het beste geëxpliciteerd worden op een voor de student betekenisvolle manier. Dit is alleen mogelijk wanneer de individuele student ruimte krijgt om de verwachting van zichzelf als hbo-student en de verwachting ten opzichte van de docenten

uit te spreken binnen de onderwijsinstelling. Daarnaast moet de verwachtingen van docenten ten opzichte van de studenten worden uitgesproken, omdat deze verwachtingen vanuit docenten vaak gekoppeld zijn aan normen en waarden die voor veel eerstegeneratiestudenten onherkenbaar zijn (Veraa, 2018; Bergenhenegouwen, 1987).

Ter aanvulling is het belangrijk om kritisch te zijn op het gebruik van de term eerstegeneratiestudent (Nguyen & Nguyen, 2018). Het gebruik van deze term in onderwijsonderzoek, beleid en praktijk lijkt toe te nemen, maar is onvoldoende bevraagd. Het doet mogelijk tekort in het begrijpen van de verschillende achtergronden die samen de academische identiteit van een student vormen, waardoor een risico bestaat dat het gebruik van deze term ongelijkheid reproduceert (Young, 2016; Anthias, 2013). Dit kan worden ondervangen door gebruik te maken van een intersectionele benadering. Intersectionaliteit omvat een kritisch perspectief waarin ras, klasse, geslacht, seksualiteit, etniciteit, nationaliteit, fysiek vermogen en leeftijd geen afzonderlijke elkaar uitsluitende categorieën zijn, maar wederzijds construerende labels die complexe sociale ongelijkheden vormen (Collins, 2015). Het gebruik van één of twee factoren is niet voldoende om de verschillen in de ervaringen van educatieve veerkracht van studenten te kunnen verklaren (Ladson-Billings, 2008). Dit komt overeen met wat de respondenten benoemen. Zij spreken namelijk niet alleen over het feit dat ze 'de eerste in de familie zijn', maar benoemen ook hoe hun culturele achtergrond, sociaaleconomische status, gender, familiesamenstelling en woonsituatie hun ervaringen in de rol van hbo-student vormen. Hierbij zijn met name de verwachtingen vanuit de familie, de werkervaring en het aantal tussenjaren volgens de studenten cruciale elementen. De studenten vinden het belangrijk dat de onderwijsinstelling op de hoogte is van deze persoonlijke factoren die mogelijk de educatieve veerkracht beïnvloeden. De verschillende achtergrondkenmerken die bijdragen aan de academische identiteit en veerkracht van de studenten kunnen expliciet ingezet worden als positieve hulpbronnen (Ungar et al., 2019). De culturele achtergrond en context van studenten kan worden ingezet als een positieve hulpbron ter bevordering van de educatieve veerkracht (Ungar et al., 2011; Dupree, Spencer & Spencer, 2015).

**Implicaties voor de praktijk en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.** Op basis van de inzichten uit deze studie worden aanbevelingen gedaan voor de praktijk en vervolgonderzoek. Ten eerste wordt aanbevolen om deze studenten te begeleiden bij de ontwikkeling van de rol van hbo-student. Een eerste stap is het expliciteren van deze rol door de onderwijsinstelling. Hiervoor moet een vergelijking gemaakt worden van wat er in de literatuur wordt gezegd over de rol van hbo-student, wat deze studenten zelf denken dat deze



## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

rol inhoudt en hoe medewerkers binnen de onderwijsinstelling de rol definiëren (Veraa, 2018). Wanneer de rol is gedefinieerd moet deze worden geïntroduceerd aan de studenten. Hierbij is het van belang om na te denken door wie de rol geïntroduceerd gaat worden, wanneer en op welke manier (Veraa, 2018; Karp & Bork, 2012). Hogescholen kunnen dit bijvoorbeeld doen doormiddel van een oriëntatie programma voordat deze studenten aan het hbo beginnen. Dit moet maatwerk zijn op basis van de specifieke behoeften van eerstegeneratiestudenten die stapelaar zijn. Het moet de studenten vaardigheden geven om de verwachtingen van docenten te herkennen en hierop te kunnen reageren (Collier & Morgan, 2008). *Peer-mentors* die zelf eerstegeneratiestudent zijn kunnen als rolmodel fungeren en helpen met het expliciteren van deze rol. Daarnaast wordt aanbevolen om de verschillende dimensies van de rol van hbo-student te beschrijven en visueel weer te geven. Deze visuele weergave kan vervolgens als gesprekstoel worden gebruikt in de begeleiding door docenten of *peer-mentors* (Veraa, 2018, zie bijlage E).

Een tweede aanbeveling voor onderwijsinstellingen is om vanuit een intersectionele benadering gedegen onderzoek te doen naar de kenmerken, wensen en behoeften van hun studentenpopulatie. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen in hoeveel labels er nog meer nodig zijn om de behoeften van eerstegeneratiestudenten die stapelaar zijn goed te kunnen begrijpen (Young, 2016). De aannames van de professionals uit dit onderzoek over studenten met deze twee achtergrondkenmerken kunnen de betrokkenheid bij de onderwijsinstelling en de educatieve veerkracht van studenten in de weg staan (Nguyen & Nguyen, 2018). Deze manier van onderzoek doen geeft inzicht in hoe de verschillende sociale posities van studenten invloed hebben op hoe zij de hoger onderwijsinstelling ervaren. Op basis van deze ervaringen kan het ondersteuningsaanbod beter worden toegepast op de behoeften van studenten en kan de toegankelijkheid tot praktische hulpbronnen worden verhoogd. Daarbij is het belangrijk dat deze hogeschool vastlegt bij wie en wanneer deze studenten terecht kunnen voor extra ondersteuning.

Een eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de zeven ecologische hulpbronnen voor educatieve veerkracht verder te onderzoeken, operationaliseren en vervolgens te betrekken in de ontwikkeling van een gedegen meetinstrument voor onderwijsinstellingen (Ungar et al., 2019). In vervolgonderzoek kan bijvoorbeeld worden bestudeerd hoe de culturele achtergrond van studenten door de onderwijsinstelling kan worden benut als bevorderende factor voor educatieve veerkracht. Ten tweede is het raadzaam om in vervolgonderzoek een intersectionele benadering te hanteren en meerdere kenmerken mee te nemen die bepalend zijn voor de identiteit van de student en voor zijn of

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

haar betrokkenheid bij de onderwijsinstelling (Nguyen & Nguyen, 2018). Hierbij kan bijvoorbeeld gekeken worden naar de kenmerken opleidingsniveau ouders, vooropleiding, sociaaleconomische status en culturele achtergrond.

Middels deze kwalitatieve en interpretatieve studie is in kaart gebracht hoe hoger onderwijsinstellingen kunnen bijdragen aan de educatieve veerkracht van eerstegeneratiestudenten die tevens stapelaar zijn. Door persoonlijke begeleiding, een positieve bijdrage aan de identiteitsontwikkeling, een hoge mate van sociale cohesie en een duidelijke rolverwachting krijgt elke student de kans om een veerkrachtige doorzetter te zijn.

**Referenties**

- Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3-19. doi: <https://doi.org/10.1177/1468796812463547>
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005) Basisboek kwalitatief onderzoek. Noordhoff Uitgevers: Groningen.
- Berge ten, H. en Koster A. (2009). Werken met heterogene studentengroepen. Literatuurbundel. Departement Farmacie. Utrecht: Universiteit Utrecht IVLOS.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543. Geraadpleegd van: [www.jstor.org/stable/3446831](http://www.jstor.org/stable/3446831)
- Bills, D. (2000). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. Unpublished manuscript. University of Iowa, Iowa City. doi: <https://doi.org/10.3102%2F00346543073004441>
- Blanchard, A. L., & Horan, T. (1998). Social capital and virtual communities. *Social Science Computer Review*, 16(3), 293-307. doi: <https://doi.org/10.1177/089443939801600306>
- Boeije, H. (2005). Analyseren in kwalitatief onderzoek. *Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bolzan, N., & Gale, F. (2012). Using an interrupted space to explore social resilience with marginalized young people. *Qualitative Social Work*, 11(5), 502-516. doi: <https://doi.org/10.1177/1473325011403959>
- Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van, & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing ‘problem youth’ and the problem of schooling. *Journal of youth studies*, 10(5), 597-616. doi: <https://doi.org/10.1080/13676260701602662>
- Bourdieu, P., & Passeron, J., C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen: SAGE.
- Brands, J. C. G. (1992). *'Die hoeft nooit meer wat te leren': levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*. Sun. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Broek, A. van den, Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J., Tholen, R., Duysak, S. & Nooij, J. (2017). *Monitor beleidsmaatregelen 2016-2017*. Nijmegen: ResearchNed.
- Broek, A. van den, Korte, K. de, Cuppen, J., Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J., Mulder, J. & Hellegers, A. (2018a). *Monitor Beleidsmaatregelen 2017-2018*. Nijmegen: ResearchNed.

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

- Broek, A van den, Mulder, J., Bendig – Jacobs, J., Essen, M. van. (2018b). Selectie bij opleidingen met een numerus fixus en de toegankelijkheid van het hoger onderwijs. Nijmegen: ResearchNed.
- Broek, A van den, Cuppen, J., Warps, J., Temorshuizen, T., Lodewick, J., Brukx, D., Korte, K., Ramakers, C., Mulder, J. (2019). *Monitor Beleidsmaatregelen hoger onderwijs 018-2019*. Studenten in het hoger onderwijs: stand van zaken studiejaar 2018-2019: doorstroom, instroom, studiekeuze, studievoortgang, studieuitval en studiefinanciering. Nijmegen: ResearchNed.
- Cabrera, N. L., & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the “culture of college”: The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-170. doi: <https://doi.org/10.1177/0739986303262604>
- Cater, J. K. (2011). Skype a cost-effective method for qualitative research. *Rehabilitation Counselors & Educators Journal*, 4(2), 3.
- Centraal Planbureau, (2016). *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Den Haag: Xeros/OBT.  
Geraadpleegd van: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Boek-25-Kansrijk-Onderwijsbeleid.pdf>
- Clauss-Ehlers, C. S., & Wibrowski, C. R. (2007). Building educational resilience and social support: The effects of the educational opportunity fund program among first-and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 48(5), 574-584. doi: <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0051>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teacher College Record*, 111, 180-213.  
Verkregen van <https://schoolclimate.org/climate/documents/policy/School-Climate-Paper-TC-Record.pdf>
- Creswell, J.W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. New York: Sage Publications
- Crul, M., Rezai, S., Waldring, I., & Lelie, F. (2013). Pathways to Success. Geraadpleegd van: <http://docplayer.nl/25197435-Pathways-to-success-maurice-crul-sara-rezai-isminha-waldring-frans-lelie.html>
- Cunningham, M., & Swanson, D. P. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 473-487.

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

- Coleman, S. (1977). Fate of the false vacuum: Semiclassical theory. *Physical Review D*, 15(10), 2929. doi: <https://doi.org/10.1103/PhysRevD.15.2929>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Dupree, D., Spencer, T. R., & Spencer, M. B. (2015). Stigma, stereotypes and resilience identities: The relationship between identity processes and resilience processes among Black American adolescents. In *Youth resilience and culture* (pp. 117-129). Springer, Dordrecht. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_9)
- Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review*, 35(2), 265-293. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.35.2.zok265>
- Elffers, L. (2016). Laat leerlingen zelf hun route kiezen. *Dagblad Trouw*, (18 juni 2016). Geraadpleegd van: [https://pure.uva.nl/ws/files/9726598/trouw\\_18\\_juni\\_2016.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/9726598/trouw_18_juni_2016.pdf).
- Elffers, L., & Vervoort, M. (2018). Op weg naar het hbo: Havo-leerlingen en mbo-studenten over de overstap naar het hbo: overwegingen, verwachtingen en ondersteuningsbehoeften. Geraadpleegd van: [https://dare.uva.nl/personal/pure/en/publications/op-weg-naar-het-hbo\(1902785f-bb49-4321-b3a2-6369080a20ca\).html](https://dare.uva.nl/personal/pure/en/publications/op-weg-naar-het-hbo(1902785f-bb49-4321-b3a2-6369080a20ca).html)
- Elfstrom, J., Vanderzee, K., Cuellar, R., Sink, H., & Volz, A. (2006). The case for programs that address school climate. Oxford, OH: Miami University Department of Psychology Center for School-Based Mental Health Programs. Geraadpleegd van <http://www.unitsmuohio.edu/csbmhp/network/network-pubs.html>.
- Ellison, N. B., Wohn, D. Y., & Greenhow, C. M. (2014). Adolescents' visions of their future careers, educational plans, and life pathways: The role of bridging and bonding social capital experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(4), 516-534. doi: <https://doi.org/10.1177/0265407514523546>
- Engelshoven, I. (2019). Bevordering kansengelijkheid in het onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/03/13/kamerbrief-over-kansengelijkheid-in-het-onderwijs>.
- Engle, J. (2007). Postsecondary access and success for first-generation college students. *American academic*, 3(1), 25-48. Geraadpleegd van: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.296.7903&rep=rep1&type=>



- American high school students. Unpublished doctoral dissertation. Stanford CA: Stanford University.
- Hogg, M. A., & Turner, J. C. (1987). Social identity and conformity: A theory of referent informational influence. *Current issues in European social psychology*, 2, 139-182.
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324-345. doi: <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Ingleby, D., & Watters, C. (2002). Refugee children at school: good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20(3), 43-45. Geraadpleegd van: <http://sheu.org.uk/sheux/EH/eh203di.pdf>
- Inspectie van het onderwijs (2019). De staat van het onderwijs 2019, hoofdstuk 6: de staat van het hoger onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2019/04/10/deelrapport-hoger-onderwijs>
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015). Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in psychology*, 6, 126. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
- Johnson, D.R., Alvarez, P., S. Longerbeam, M. Soldner, K.K. Inkelas, J.B. Leonard & H. Rowan-Kenyon (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups, *Journal of College Student Development*, 48 (5), 525-542. doi: [doi:10.1353/csd.2007.0054](https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054).
- Johnson, B., & Howard, S. (2007). Causal chain effects and turning points in young people's lives: A resilience perspective. *Journal of Student Wellbeing*. 1(2), 1-15. doi: <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.171>
- Karp, M. M., & Bork, R. H. (2012). " They Never Told Me What to Expect, so I Didn't Know What to Do": Defining and Clarifying the Role of a Community College Student. CCRC Working Paper No. 47. *Community College Research Center, Columbia University*. doi: <https://doi.org/10.7916/D8W09F54>
- Kuiper, E., & Bannink, F. (2012). Veerkracht. *Kind & Adolescent Praktijk*, 11(3), 134-139. doi: <https://doi.org/10.1007/s12454-012-0044-3>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. *International journal of qualitative studies in education*, 11(1), 7-24. doi: <https://doi.org/10.1080/095183998236863>

- Lee, L., & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11, 263–271. doi:10.1080/1361126032000138319
- Liebenberg, L., Theron, L. C., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., et al. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140–154. doi:10.1177/0143034315614689.
- Liebenberg, L., Ungar, M. & Van de Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice*. 22. 219-226. doi:10.1177/1049731511428619.
- Lin, N. (2000). Inequality in social capital. *Contemporary sociology*, 29(6), 785-795. doi: 10.2307/2654086
- Luthar, S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In *Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). doi: 10.1002/9780470939406.ch20
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?. *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Matthys, M. E. L. (2010). *Doorzetters: een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Amsterdam: Uitgeverij Aksant.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140.
- Meerman, M., Jong, M. de., & Wolff, R. (2018). Studiesucces en etnische diversiteit. In: F. Glastra en D. van Middelkoop (eds). *Studiesucces in het hoger onderwijs*. Delft: Eburon.
- 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. doi: 10.1007/s11162-010-9168-1
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents. *European Psychologist*. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Nguyen, T. H., & Nguyen, B. M. D. (2018). Is the “first-generation student” term useful for understanding inequality? The role of intersectionality in illuminating the implications of an accepted—yet unchallenged—term. *Review of Research in Education*, 42(1), 146-176. doi: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X18759280>
- OECD (2016). *Review of National Policies for Education. Netherlands 2016. Foundations for the Future*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2008). Een succesvolle start in het hoger onderwijs. Den Haag. OBV. Bv. Verkregen op 13 februari 2014, via: [http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/een\\_succesvolle\\_start\\_in\\_het\\_hoger\\_onderwijs.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/een_succesvolle_start_in_het_hoger_onderwijs.pdf)
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Perkins, B. K. (2006). *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. Alexandria: National School Boards Association. Geraadpleegd van: <http://www.schoolclimatesurvey.com/files/WhereWeLearnFullReport.pdf>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276-300. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772283>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America’s declining social capital. In *Culture and politics* (pp. 223-234). Palgrave Macmillan: New York.
- Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T. O. M., & Saltarelli, A. (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, 113(9), 2080-2114. Geraadpleegd van: <https://www.andysaltarelli.com/wp-content/uploads/2014/02/Rana-Qin-Bates-Luster-Saltarelli-2011.pdf>
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 38-49. Geraadpleegd van: [https://www.researchgate.net/profile/Sue\\_Roffey2/publication/298437622\\_Inclusive\\_and\\_exclusive\\_belonging\\_the\\_impact\\_on\\_individual\\_and\\_community\\_well-](https://www.researchgate.net/profile/Sue_Roffey2/publication/298437622_Inclusive_and_exclusive_belonging_the_impact_on_individual_and_community_well-)

- being/links/5992e0330f7e9b989537ad15/Inclusive-and-exclusive-belonging-the-impact-on-individual-and-community-well-being.pdf
- Sanders, J., & Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school: Five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2), 155–171. doi:10.1177/0143034315614688
- Schleicher, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2016). Between power and powerlessness: a meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & health*, 21(2), 158-180.
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208-228.
- Stebbleton, M. J., & Soria, K. M. (2012). Breaking down barriers: Academic obstacles of first-generation students at research universities. *The Learning Assistance Review*, 17(2), 7-19.
- Strayhorn, T. L. (2012). Satisfaction and retention among African American men at two-year community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(5), 358-375
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Londen: Routledge.
- Stuber, J. M. (2011). Integrated, marginal, and resilient: race, class, and the diverse experiences of white first-generation college students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), 117-136.
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient black South African students' experiences. *Child and Youth Services Review*, 47(3), 297–306. doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.10.003
- Torenbeek, M., Jansen, E. P. W. A., & Hofman, W. H. A. (2011). Predicting first-year achievement by pedagogy and skill development in the first weeks at university. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 655-668.
- Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. In *Child and youth care forum* (Vol. 34, No. 6, pp. 423-444). Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2005). The International Resilience Project: A mixed methods approach to the study of resilience across cultures. In M. Ungar (ed.), *Handbook for*

- working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts (pp.211–226). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian journal of community mental health*, 27(1), 1-13.
- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Berlijn: Springer Science & Business Media.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience* (pp. 13-31). New York: Springer.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627.
- Veraa, F. (2018). *Posterpresentatie 260–Versterking van eerstejaars studiesucces in het hbo* (Doctoral dissertation, Hogeschool van Amsterdam). Geraadpleegd van: <https://www.hbokennisbank.nl/details/amsterdampure:oai:pure.hva.nl:publications%2Ff98c25cd-0702-4509-994a-dfaa7345f14a>
- Verhoeven, N. (2011). Wat is onderzoek? Tweede druk. *Den Haag: Boom onderwijs*.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L. Stensaker, B., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. Luxembourg: European Commission.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience. Research Report. Geraadpleegd van: <https://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Van Weert, C., Meijer, R., Bakker, K., & Tan, S. (2018). *Toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor mbo 4-gediplomeerden*. Den Haag: CBS.
- Wolff, R. (2013). Studeren op vreemde bodem. Amsterdam: UvA. Proefschrift
- Wong, P. T., & Wong, L. C. (2012). A meaning-centered approach to building youth resilience. *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*, 2, 585-617.
- Young, M. S. (2016, October 16). The cost of being first. *The Atlantic*. Geraadpleegd van <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/10/the-cost-of-being-first/504155/>

## **Bijlage A: Informatiebrief en toestemmingsbrief**

### **Informatie over deelname aan (sociaal)-wetenschappelijk onderzoek**

**Titel onderzoek: Educatieve veerkracht in het hoger-onderwijs**

**8 april 2020**

*Beste student of docent,*

#### **Introductie**

Middels deze brief willen we u toestemming vragen om mee te doen aan het onderzoek 'Educatieve veerkracht in het hoger-onderwijs'. Dit onderzoek heeft tot doel om factoren die bijdragen aan de ontwikkeling en ondersteuning van educatieve veerkracht van eerstejaars HBO studenten in kaart te brengen. Het biedt inzicht in wat hoger onderwijsinstellingen kunnen doen om studenten die de eerste zijn in de familie die aan het HBO studeren en die eerder een MBO opleiding hebben gevolgd bij de start van hun studie beter te ondersteunen. De hoofdvraag van dit onderzoek is: Hoe kunnen hoger onderwijsinstellingen bijdragen aan de educatieve veerkracht van studenten?

#### **Opzet/uitvoering van het onderzoek**

Dit onderzoek behoort bij het afronden van de master Youth, Education and Society aan de Universiteit Utrecht. In de maanden april en mei wordt er data verzameld in de vorm van kwalitatieve interviews onder +- 9 respondenten, waaronder docenten, studenten en een teamleider. Eind juni wordt het onderzoek afgerond. Bij goedkeuring van de beoordelingscommissie kan de masterthesis worden gepubliceerd.

#### **Achtergrond onderzoek**

Uit eerder onderzoek blijkt dat eerstegeneratiestudenten die al een MBO opleiding hebben afgerond zich vaak niet thuis voelen op het HBO. Er zijn relatief veel van deze studenten die om deze reden vroegtijdig stoppen met hun studie. Echter zijn er ook studenten die ondanks uitdaging en tegenslag toch kunnen doorstuderen. Dit onderzoek geeft inzicht in wat de hoger-onderwijsinstelling kan doen om studenten te ondersteunen bij het ontwikkelen en voeden van veerkracht. Er is in Nederland nog niet eerder onderzoek gedaan naar een combinatie van deze twee achtergrondkenmerken onder studenten.

#### **Wat wordt van u als participant verwacht**

Met uw deelname aan dit onderzoek stemt u in met het participeren in een eenmalig +- 1,5 uur durend online interview via een online video-gesprek middels het programma Microsoft Teams. Na afloop kunt u worden benaderd voor toelichting, wanneer het antwoord op de desbetreffende vraag voor de onderzoeker niet geheel duidelijk is. U bent niet verplicht om toelichting te geven. De vragen uit het onderzoek gaan over hoe u op dit moment uw studie en de onderwijsinstelling ervaart en wat er volgens u beter kan. Er zijn ook een aantal vragen over de familie waar u uitkomt en hoe u zelf met je studie omgaat. U kunt op elk

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

gewenst moment besluiten om uw deelname aan het onderzoek te beëindigen. Er wordt van u verwacht dat u eerlijk, serieus en waarheidsgetrouw antwoord geeft op de vragen.

### **Mogelijke voor- en nadelen van het onderzoek**

Voordelen van uw deelname zijn een bijdrage aan de ontwikkeling uw onderwijsinstelling, een bijdrage aan empirische kennis in wetenschappelijk onderzoek en inzicht in uw eigen ervaring als eerstejaars student of inzicht in uw bijdrage aan de ervaring van eerstejaars studenten. Het nadeel van dit onderzoek is een tijdsinvestering van 1,5 uur.

### **Vergoeding/beloning**

Onder de deelnemende studenten wordt een Bol.com bon verlost ter waarde van 20 euro. Uiterlijk eind juni wordt de desbetreffende student hiervan op de hoogte gesteld en krijgt de student de bon toegestuurd. De loting gebeurt doormiddel van het blind trekken van een lootje onder alle deelnemende studenten.

### **Vertrouwelijkheid verwerking gegevens**

Voor dit onderzoek is het nodig dat wij een aantal persoonsgegevens (naam, leeftijd, geslacht, vooropleiding, woonplaats, familiesituatie) van u verzamelen. Deze gegevens hebben wij nodig om de onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden, dan wel om u te kunnen benaderen voor vervolgonderzoek. De persoonsgegevens worden op een andere computer opgeslagen dan de onderzoeksgegevens zelf (de zgn. ruwe data). De computer waarop de persoonsgegevens worden opgeslagen is volgens de hoogste normen beveiligd en alleen betrokken onderzoekers hebben toegang tot deze gegevens. De gegevens zelf zijn ook beveiligd d.m.v. een beveiligingscode.

Uw gegevens zullen voor minimaal 7 jaar bewaard worden. Dit is volgens de daartoe bestemde richtlijnen van de VSNU. Meer informatie over privacy kunt u lezen op de website van de Autoriteit Persoonsgegevens:

<https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/avg-europese-privacywetgeving>

### **Dataverwerking**

De onderzoeker zorgt dat uw antwoorden voor dit onderzoek onder een andere naam worden weergegeven, zodat de resultaten niet te herleiden zijn naar u als persoon. De data wordt vertrouwelijk behandeld en geanonimiseerd voordat deze wordt opgeslagen. Alleen de betrokken onderzoeker kan de data inzien en raadplegen.

### **Vrijwilligheid deelname**

Uw deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. U kunt op elk gewenst moment, zonder opgave van reden en zonder voor u nadelige gevolgen, stoppen met het onderzoek. De tot dan toe verzamelde gegevens worden wel gebruikt voor het onderzoek, tenzij u expliciet aangeeft dit niet te willen.

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

### Onderzoeksteam

Er is één onderzoeker bij dit onderzoek betrokken. Contactgegevens:

Sietske Zweegman

[zweegmansietske@gmail.com](mailto:zweegmansietske@gmail.com)

Telefoonnummer: 0615659156

### Onafhankelijk contactpersoon en klachtenfunctionaris

Als u vragen of opmerkingen over het onderzoek heeft, kunt u contact opnemen met Sietske Zweegman via [zweegmansietske@gmail.com](mailto:zweegmansietske@gmail.com) of met onafhankelijk contactpersoon [c.vissenberg@uu.nl](mailto:c.vissenberg@uu.nl).

Als u een officiële klacht heeft over het onderzoek, dan kunt u een mail sturen naar de klachtenfunctionaris via [klachtenfunctionaris-fetcsocwet@uu.nl](mailto:klachtenfunctionaris-fetcsocwet@uu.nl)

Als u na het lezen van deze informatiebrief besluit tot deelname aan het onderzoek verzoek ik u bijgevoegd antwoordstrookje te ondertekenen en in te leveren bij de onderzoeker.

Met vriendelijke groet,

Sietske Zweegman

### **Toestemmingsverklaring:**

Hierbij verklaar ik de informatiebrief m.b.t. onderzoek 'Educatieve veerkracht in het hoger-onderwijs' gelezen te hebben en akkoord te gaan met deelname aan het onderzoek. Ik ben volledig geïnformeerd over het doel van dit onderzoek en de wijze waarop er met de data wordt omgegaan. Ik weet dat ik op elk gewenst moment, zonder opgave van reden en zonder nadelige gevolgen kan stoppen met het onderzoek.

Naam:

Datum:

Handtekening:

## **Bijlage B: Topiclijst interview**

### **Introductie student**

Waar en met wie woon je? Hoe oud ben je?  
Welke MBO opleiding heb je hiervoor gedaan?  
Heb je daarnaast nog andere studies gedaan?  
Kun je iets vertellen de opleidingsachtergrond van je ouders?  
Hoe vind je het om te studeren?  
Wat vind je van Hogeschool Inholland?  
En je studie?  
Hoe voelt het voor jou om nu HBO student te zijn?

### **Betrokkenheid**

Hoe waren je eerste maanden hier op de studie?  
Kun je omschrijven hoe je je voelt hier op school? Waarom?  
Voel je je thuis bij InHolland? Waarom?  
Welke dingen hebben geholpen om je hier thuis te voelen? Welke dingen niet? Kun je hier iets meer over vertellen?  
Heb je het idee dat je hier jezelf kunt zijn? Waar blijkt dit uit? Wat versta jij onder jezelf zijn?  
Hoe ervaar je de sfeer hier op school? Waarom?  
Kun je de sfeer omschrijven?  
Kun je iets over het contact met je mede-studenten vertellen?  
In hoeverre voel je je met mede-studenten verbonden? Waar blijkt dat uit? Wat versta jij onder verbondenheid?  
Kun je iets over het contact met je docenten vertellen?  
In hoeverre voel je je verbonden met de docenten?

### **Corona**

Hoe is de situatie voor jou nu als student door Corona?  
Hoe ga jij hier als student mee om?  
Welke uitdagingen kom je tegen nu door Corona? Hoe ben je met deze uitdagingen omgegaan? Is dit normaal ook de manier waarop je met uitdagingen omgaat?  
Welke zorgen heb je op dit moment om je studie? Hoe zien die zorgen eruit? Waarom maak je je daar zorgen over?

### **Sociale identiteit/Sociaal & cultureel kapitaal**

Wat voor soort student ben jij?  
Wat verwacht je van jezelf als student?  
Wat verwacht je nu in deze situatie met Corona van jezelf?  
Is er een verschil tussen wat je normaal gesproken van jezelf verwacht en nu?  
Als je jezelf vergelijkt met andere studenten, wat zie je dan?

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

Hoe zien andere studenten jou denk je?

Wanneer vind jij iemand een goede student?

Wat betekent jouw culturele achtergrond voor jou als student?

Denk je dat er verschillen zijn tussen jezelf en studenten waarvan de familie gestudeerd heeft?

Denk je dat er verschillen zijn tussen jezelf en studenten die geen MBO opleiding hebben gedaan?

### **Eerstegeneratiestudent + stapelaar**

Hoe wordt er door jouw omgeving op je studiekeuze gereageerd?

Hoe heb je jouw eerste tijd op het HBO ervaren? Wat waren de verschillen met het MBO? Hoe ging jij hiermee om? Wat ging goed/minder goed?

Ken je mensen uit jouw directe omgeving die ook HBO hebben gedaan? Is dit helpend/niet helpend en waarom?

Hoe is het voor jou dat je de eerste bent in de familie die aan het HBO studeert?

### **Veerkracht**

Welke hoogte- en dieptepunten heb je in dit eerste jaar ervaren?

Welke uitdagingen ben je tegen gekomen? Hoe ga jij daar mee om?

Denk je er wel eens overna om te stoppen met je studie? Op welke momenten?

### **Hulpbronnen onderwijsinstelling**

Wat zou de rol van InHolland volgens jou moeten zijn in het begeleiden van studenten die moeilijkheden ervaren?

Op welke wijze word je ondersteund door InHolland bij jouw studie? Wat vind je hiervan? Wat gaat er goed?

Wat kan er beter? Hoe ondersteunt InHolland jou nu tijdens Corona?

Wat zie je hier op school als de grootste hulpbron(nen) voor jou om door te zetten wanneer je het moeilijk hebt?

Wie/wat zorgt ervoor dat je blijft door studeren?

Welke rol hebben jouw mede studenten? Waarom? Hoe ziet die rol eruit?

Welke rol hebben de docenten? Waarom? Hoe ziet die rol eruit?

Heb de juiste benodigdheden om te kunnen studeren? Ook nu je thuis moet studeren? Hoe heb je ervoor gezorgd dat je dat had? Heb je thuis de juiste omgeving om te kunnen studeren? Waarom wel/niet?

Hoe belangrijk is het voor jou dat InHolland rekening houdt met de verschillende culturele achtergronden van studenten?

Hoe wordt er door InHolland omgegaan met de verschillende culturele achtergronden van studenten?

En door docenten?

### **Belemmeringen**

Wat zie je als de grootste belemmering binnen deze onderwijsinstelling om als student te kunnen groeien?

Wat zorgt ervoor dat jij je hier op je gemak voelt? En wat juist niet?

Heb je het idee dat alle studenten hier een gelijke behandeling krijgen?



## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

### **Advies**

Welk advies zou je de school willen geven om studenten zoals jij beter te begeleiden?

Welk advies zou je de school willen geven als zij studenten beter willen ondersteunen in de omgang met uitdagende omstandigheden?

Welk advies zou je de school willen geven om studenten die de eerste zijn in de familie die studeren beter te ondersteunen?

Welk advies zou je de school willen geven om studenten met een MBO achtergrond beter te ondersteunen?

Kan het S4S project hier volgens jou bij helpen en zo ja, hoe?

## Bijlage C: Codeboom

De á priori codes zijn gevormd aan de hand van de zeven omgevingsfactoren zoals omschreven door Ungar e.a. (2019) en de begrippen betrokkenheid (Strayhorn, 2012; Hurtado & Carter, 1997), sociale identiteit (Hogg & Turner, 1982), sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1977; Putnam, 2000). Daarnaast zijn de deelvragen als hoofdcategorieën gebruikt. Uiteindelijk is de codeboom er als volgt uit komen te zien:

Name	Files	References
Achtergrond respondenten	9	37
Culturele achtergrond	4	6
Eerstegeneratie student	9	28
Ervaring mbo	5	11
Omgang met uitdagingen	6	12
Doorzetten	2	2
Opgeven	2	2
Vragen durven stellen	4	8
Tussenjaar	4	8
Woonsituatie	7	7
Verwachtingen	10	108
Familie	10	32
HBO onderwijs	9	51
HBO student	10	59
Belemmerende factoren educatieve veerkracht	10	121
Binnen onderwijsinstelling	9	18
Chaotisch	4	12
Falen	9	20
Informatievoorziening	4	9
Sociale cohesie	7	20
Vaardigheden en houding	10	80
Afwezigheid	5	7
Onzekerheid	7	28
Samenwerken	5	8
Schrijfniveau	5	16
Taal	6	16
Uitstellen	7	25
Verantwoordelijkheid	7	17
Zelfstandigheid	8	35
Buiten onderwijsinstelling	10	33
Corona	8	17
Geldzorgen	3	3
Werken	7	12
Bevorderende factoren educatieve veerkracht	9	58
Betekenisvolle relaties	10	126
Culturele trouw	10	53
Kracht en controle	10	58
Materiele hulpbronnen	9	33
Persoonlijke identiteit	10	41
Sociale cohesie	10	66
Sociale rechtvaardigheid	8	22

## VEERKRACHTIGE DOORZETTERS

<input type="checkbox"/>	Ervaring rol v-d hogeschool		10	76
<input type="checkbox"/>	Behulpzaam		8	14
<input type="checkbox"/>	Decaan		9	22
<input type="checkbox"/>	Persoonlijk		6	10
<input type="checkbox"/>	Visie op de rol van de hogeschool		9	34
<input type="checkbox"/>	Betrokkenheid		7	16
<input type="checkbox"/>	Eigen verantwoordelijkheid		5	8
<input type="checkbox"/>	Ondersteuningsbehoefte educatieve veerkracht		10	105
<input type="checkbox"/>	Begeleiding rol van HBO student		9	52
<input checked="" type="checkbox"/>	Persoonlijke benadering		9	53
<input type="checkbox"/>	S4S coach		10	35
<input type="checkbox"/>	Schrijven		5	11
<input type="checkbox"/>	Taal		3	6

**Bijlage D: Achtergrondkenmerken respondenten**

	<b>Student (N=5)</b>	<b>Professional  (N=5)</b>
<b>Gemiddelde leeftijd</b>	24 jaar	31 jaar
<b>Sekse</b>	Man (3) Vrouw (2)	Man (2) Vrouw (3)
<b>Culturele achtergronden</b>	Surinaams (2) *, Indiaas (1), Somalisch (1), Marokkaans (1) en Turks (1).	Antilliaans (2) en Nederlands (3).

\*Allebei de ouders hebben een andere niet-westerse migratieachtergrond.

**Bijlage E: Voorbeeld visuele weergave van de dimensies van de rol van een hbo-student**



Via:

Veraa, F. (2018). *Welke rol verwacht het hbo van studenten?*. Postersessie gepresenteerd op Onderwijs Research Dagen 2018, Nijmegen.

Karp, M. M., & Bork, R. H. (2014). "They never told me what to expect, so I didn't know what to do": Defining and clarifying the role of a community college student. *Teachers College Record*, 116(5), 1–40

