

Diversiteit in het hoger onderwijs

Onderzoek naar de instroom en doorstroom van studenten
met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs



Inhoudopgave

1.	Inleiding – Ongelijke kansen in en naar het hoger onderwijs	5
1.1.	Achtergrond, probleemstelling en onderzoeksvragen	5
1.2.	Studenten met een migratieachtergrond - een diverse doelgroep	7
1.3.	Geografische contexten	9
1.4.	Leeswijzer	11
2.	Resultaten enquête leerlingen secundair onderwijs	12
2.1.	Methodologie	12
2.2.	Enkele gegevens betreffende het aantal leerlingen betrokken in de studie	12
2.3.	Factoren van studiekeuze	14
2.4.	Plannen na het middelbaar onderwijs en redenen van schoolkeuze	16
2.5.	Effecten van corona	18
3.	Resultaten enquête studenten hoger onderwijs	21
3.1.	Methodologie	21
3.2.	Enkele gegevens betreffende het aantal leerlingen betrokken in de studie	21
3.3.	Factoren van studievoortgang	23
3.4.	Aantal meegemaakte situaties, openheid voor andere culturen en plaats religie	26
3.5.	Effecten van corona	28
4.	Resultaten interviews studenten met een migratieachtergrond	32
4.1.	Methodologie	32
4.2.	Faciliterende en belemmerende factoren van INstroom	34
4.2.1.	Turbulente voortrajecten	34
4.2.2.	De rol van ouders en naaste familie	35
4.2.3.	De rol van docenten in het secundair onderwijs	39
4.2.4.	De rol van overige ondersteuningsfiguren	41
4.2.5.	Studiekeuzemotieven	42
4.2.6.	Informatie studiekeuze	44
4.2.7.	Keuze voor unief, professionele bachelor of graduaatsopleiding	46
4.2.8.	Keuze voor hoger onderwijsinstelling	47
4.2.9.	(Gebrek aan) etnisch culturele diversiteit in het hoger onderwijs	47

4.3.	Faciliterende en belemmerende factoren van DOORstroom	49
4.3.1.	De rol van ouders	49
4.3.2.	De rol van docenten aan de hogeschool	51
4.3.3.	Studiebegeleiding en -ondersteuning	56
4.3.4.	Peer support en sociale integratie	59
4.3.5.	Extrinsieke en intrinsieke motivatie	64
4.3.6.	Taaldrempels	65
4.3.7.	Identiteitskwesaties: dubbele verbondenheid maar nergens volledig thuis	67
4.3.8.	Religieuze praktijken	69
4.3.9.	Stage ervaringen en arbeidsmarktperspectieven	70
4.3.10.	Vooropleiding	72
4.3.11.	Studie uitval	73
4.3.12.	Universeel versus doelgroepenbeleid	73
5.	Resultaten interviews studie- en trajectbegeleiders	75
5.1.	Methodologie	75
5.2.	Faciliterende en belemmerende factoren van INstroom	76
5.2.1.	Vooropleiding	76
5.2.2.	Studiekeuze	78
5.2.3.	Keuze voor specifieke leerroute	78
5.2.4.	West-Vlaamse context	79
5.3.	Faciliterende en belemmerende factoren van DOORstroom	79
5.3.1.	Studentniveau	79
5.3.2.	Omgevingsniveau van de student	81
5.3.3.	Schoolniveau	82
5.3.4.	Docentniveau	84
5.3.5.	Doorverwijzen naar externe instanties	86
5.3.6.	Studie uitval	87
5.4.	Faciliterende en belemmerende factoren bij UITstroom	89
6.	Co-creatieve leergemeenschappen – Raden van Inspiratie	90
6.1.	Raad van Inspiratie UCLL	91
6.2.	Raad van Inspiratie VIVES	93
6.3.	Uitdagingen en aandachtspunten in het werken met leergemeenschappen in het hoger onderwijs	96
7.	Van drempels naar het bevorderen van gelijke onderwijskansen: een gezamenlijke verantwoordelijkheid	97
8.	Literatuurlijst	104

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport kadert binnen een praktijkwetenschappelijk onderzoek (PWO) over diversiteit in het hoger onderwijs (september 2019 – augustus 2021). Meer specifiek werden binnen dit onderzoek de factoren die instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond belemmeren dan wel faciliteren onderzocht. Het onderzoek werd geïnitieerd vanuit de idee dat het hoger onderwijs een belangrijke maatschappelijke opdracht en verantwoordelijkheid heeft om gelijke kansen te realiseren enerzijds, en de voortdurende kwetsbare positie van (aspirant) studenten in het huidige Vlaamse onderwijssysteem anderzijds. Het doel van dit onderzoek was om zowel de (on)zichtbare mechanismen bloot te leggen als om vanuit studentenparticipatie aanbevelingen en verbeteringsacties voor het hoger onderwijs voor te stellen.

In een vervolgonderzoek (september 2021 - augustus 2023) wordt ingezet op drie luiken: 1) onderzoek naar de mechanismen van drop-out bij eerstejaarsstudenten, 2) de leergemeenschappen die tijdens de eerste projectfase werden opgestart binnen de hogescholen duurzaam verankeren, 3) de ontwikkeling van een toolkit met concrete handvaten voor studenten en docenten in het hoger onderwijs.

Dit onderzoek kwam tot stand door een multidisciplinaire samenwerking tussen het EC Sociale Innovatie en het EC Onderwijsinnovatie van hogeschool VIVES en het Expertisecentrum Inclusive Society van hogeschool UCLL.

Zonder de hulp van vele anderen was dit rapport niet tot stand gekomen. Wij bedanken in het bijzonder alle studenten die zich engageerden om hun ervaringen te delen en alle studenten die een actieve bijdrage leverden aan de leergemeenschappen. Ook willen wij alle studie- en trajectbegeleiders bedanken die ons te woord wilden staan. Tenslotte bedanken we alle andere respondenten die de tijd namen om hun ervaringen met ons te delen, en secundaire scholen en hogescholen die meewerkten aan de verspreiding van de enquêtes.



1. Inleiding – Ongelijke kansen in en naar het hoger onderwijs¹



1.1. Achtergrond, probleemstelling en onderzoeksvragen

Hoewel de deelname van onder-gerepresenteerde groepen in het hoger onderwijs de afgelopen jaren is toegenomen (Consuegra & Cincinnato, 2020; VLIR, 2021), vinden nog altijd relatief weinig studenten met een migratieachtergrond de weg naar het Vlaamse hoger onderwijs (Noppe e.a., 2018; Unia, 2018). Naast de lage instroom in het hoger onderwijs, hebben zij die wel instromen lagere slagingskansen (Berings & Hulselmans, 2011), behalen in mindere mate een diploma en als ze de opleiding wel succesvol afronden, doen zij er langer over in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond (Jennissen, 2006). Deze situatie is problematisch. Een hogere opleiding is immers een belangrijke hefboom voor emancipatie en opwaartse sociale mobiliteit, onder andere omdat het de arbeidsmarktkansen verhoogt en beschermt tegen armoede (Lamberts, 2011; Hirtt Nicaise & De Zutter, 2007).

Onderzoek toont aan dat verklaringen voor de geringe instroom van studenten met een migratieachtergrond niet enkel in de organisatie van het hoger onderwijs moeten worden gezocht. Zo zijn deze leerlingen in het secundair onderwijs oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs (Opdenakker & Hermans, 2006), en kennen zij een relatief hoge ongekwalificeerde uitstroom en schoolse achterstand (Crul, Schneider & Lelie, 2013; Duquet e.a., 2006). Nationaal scoort België, in vergelijking met andere OESO-landen, zelfs erg slecht op onderwijsgelijkheid (Unia, 2018). De sociale ongelijkheid begint dus reeds vanaf de kleuterklas en zet zich voort in het verdere Vlaamse onderwijssysteem (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).

Hoewel het gevolgde traject in het secundair onderwijs een belangrijke verklarende factor is voor de ondervertegenwoordiging van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs, dienen structurele kenmerken van de hoger onderwijsinstellingen evenzeer in rekening te worden gebracht. Hoger onderwijsinstellingen moeten de hand in eigen boezem durven steken door de structurele drempels, waaronder het curriculum, de samenstelling van het docentenkorps, de onderliggende denkbeelden van docenten, stereotypen en discriminatie kritisch te bevragen (Bastiaens, 2009; Geldhof, 2014; Emmers & Plessers, 2018; Naciri, 2018; Wekker, 2021). Hierdoor komen we voorbij een dominant meritocratisch discours

¹ Delen van de tekst in dit onderzoeksrapport werden eerder gepubliceerd in Teijsen, E., Poeze, M., Calleeuw, H. (2021). Instroom en doorstroom met aandacht voor meerstemmigheid. In R. Pulinx, M. Schrooten & E. Emmers (Reds.), *Diversiteit in het hoger onderwijs. Van theoretisch kader naar praktijkgerichte ervaring*. Academic & Scientific Publishers. Manuscript toegevoegd voor publicatie.

waarbij nog te vaak een deficit denken wordt gehanteerd. Oftewel, factoren voor achterblijvende successen in het onderwijs worden vooral gezocht in tekortkomingen van de individuele student en zijn/haar thuiscontext (Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014). De verantwoordelijkheid komt zo eenzijdig bij de jongeren of zijn/haar gezin te liggen die zelf meer inspanningen zouden moeten doen (Geldhof, 2014).

Recente initiatieven in het hoger onderwijs bewijzen dat er zeker de wil is om bestaande drempels weg te nemen en om te komen tot een inclusieve onderwijspraktijk waarbij tegemoet wordt gekomen aan de noden, leerstijlen en talenten van een divers studentenpubliek (Emmers & Plessers, 2018). Wrench et. al. (2017) spreken over het hoger onderwijs als 'a lived space' waarin ondersteuning geboden wordt aan het engagement, het zich thuis voelen van studenten met en zonder migratieachtergrond vanuit Nancy Frasers kader van herkenning, herverdeling en representatie (Fraser, 2010). Uit verkennende gesprekken met experts bleek echter dat deze acties over het algemeen gefragmenteerd zijn en dat er weinig zicht is op de effectiviteit ervan. Ook worden acties vaak top-down geïnitieerd en geïmplementeerd zonder dat er een duidelijk beeld is van de drempels en faciliterende factoren die studenten met een migratieachtergrond op het gebied van instroom en doorstroom in het hoger onderwijs ervaren. Met andere woorden, er wordt voornamelijk over deze studenten en niet mét de studenten zelf wordt gesproken.

Dit onderzoek speelt hierop in door deze studenten actief te betrekken. Het nadenken over omgaan met etnisch-culturele diversiteit binnen de context van het hoger onderwijs is immers enkel zinvol als de betrokken doelgroep hier ook bij betrokken is (VLOR, 2018a). Participatie wordt hierbij niet als methode gehanteerd maar als uitgangspunt doorheen het hele traject. Dit co-creatie aspect is meteen ook het innovatieve aan dit onderzoeksproject.

Om de kansen op succes voor studenten met een migratieachtergrond te vergroten bij de toegang naar het hoger onderwijs en bij het behalen van een diploma hoger onderwijs is het noodzakelijk om zicht te krijgen op de zichtbare en onzichtbare uitsluitingsmechanismen enerzijds, en anderzijds op faciliterende factoren (welke elementen zorgen voor succesverhalen?). Door beide te identificeren kunnen gerichte en effectieve aanbevelingen worden gedaan aan verschillende betrokkenen:

- 1) secundaire scholen om leerlingen tijdens hun middelbare schooltijd beter voor te bereiden op het hoger onderwijs en om hen beter te begeleiden in hun keuzeprocess;
- 2) hoger onderwijsinstellingen om de toegang en de slagingskansen van studenten met een migratieachtergrond te verhogen.

Verklarende factoren en interventies worden gezocht op het individuele niveau, systeemniveau en interpersoonlijke niveau (zoals peer relaties en leerkracht-student relaties) (zie o.a. Soberón, Reuter & Chibuzor, 2017; Unia, 2018). Er werd dus niet enkel gekeken naar de individuele studenten en hun familiale kenmerken maar evenzeer naar de structuur waarin zij terecht komen en de actoren die verbonden zijn aan de kennisinstellingen.

De hoofdvragen luiden: *Wat is de omvang en wat zijn factoren die de instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs belemmeren en faciliteren? Welke interventies kunnen worden ontwikkeld om drempels te overkomen of structureel weg te werken en om faciliterende factoren een sterkere rol te laten spelen?*

Data werd verzameld middels een kwalitatief en kwantitatief onderzoeksluik. In het kwalitatieve onderzoeksluik werden semi-gestructureerde interviews afgenomen met (oud-)studenten hoger onderwijs en studie- en trajectbegeleiders. In het kwantitatieve onderzoeksluik werden enquêtes onder leerlingen in het secundair onderwijs en studenten in het hoger onderwijs afgenomen.

Gezien de timing van het onderzoek werd rekening gehouden met eventuele impact van de coronacrisis. Zowel binnen het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksluik werden enkele bijkomende vragen in de vragenlijsten opgenomen die pijlden naar de ervaringen met instroom en doorstroom in tijden van corona. Relevante resultaten met betrekking tot herkomst van studenten en leerlingen werden in dit eindrapport dat voor ligt opgenomen. Overige bevindingen over de impact van de coronacrisis op studenten hoger onderwijs werden op [Sociaal.Net](#) gepubliceerd. Op de [website van hogeschool VIVES](#) verscheen een publicatie over de impact van de coronacrisis op de stap naar het hoger onderwijs.

1.2. Studenten met een migratieachtergrond - een diverse doelgroep

De criteria van De Vlor (2015) werden gehanteerd om studenten met een migratieachtergrond te identificeren:

Een student met een migratieachtergrond is een student(e) die:

- 1. een hoofdverblijfplaats heeft in België op het moment van inschrijving/registratie;*
- 2. en:
of zelf niet over de Belgische nationaliteit beschikt;
of minstens één ouder of minstens twee grootouders heeft die de Belgische nationaliteit niet bezit(ten) of bezat(en) bij de geboorte;*
- 3. en minstens twee jaar secundair onderwijs gevolgd heeft in België (VLOR, 2015).*

Er zijn verschillende redenen waarom deze criteria werden gehanteerd. Zo stelt het ons in staat om middels deze criteria studenten met een migratieachtergrond te identificeren in de studentenadministratie en vergelijkingen te maken met onze eigen onderzoeksdata. Studenten worden bij de inschrijving naar een aantal socio-demografische variabelen gevraagd, waaronder geboortenationaliteit van de (groot)ouders. Dit maakt het ook mogelijk om vergelijkingen te maken tussen hoger onderwijsinstellingen en in tijd. Bovendien geven de criteria op basis van herkomst – in tegenstelling tot huidige nationaliteit van de student en zijn/haar (groot)ouders – een accurater beeld van het aandeel studenten met migratieachtergrond, omdat ook tweede- en derde generatie migrantenstudenten worden opgenomen.

Hoewel de definitie ons toelaat om ‘studenten met een migratieachtergrond’ te identificeren in de data en studentenadministratie is het belangrijk voor ogen te houden dat we niet kunnen spreken over een homogene groep maar over een diverse groep studenten die op veel dimensies van elkaar verschilt. Lutz (2002) beschrijft 14 dimensies of assen van identiteitsvorming: geslacht, seksuele oriëntatie, huidskleur, etniciteit, nationaliteit, klasse, cultuur, religie, gezondheidssituatie, leeftijd, verblijfsstatuut, bezit, Noord-Zuid/Oost-West en maatschappelijke ontwikkeling. Meerdere assen spelen een rol en beïnvloeden elkaar (Ella vzw, 2015). Afhankelijk van deze dimensies en de onderlinge relaties tussen de dimensies zullen studenten met een migratieachtergrond diverse ervaringen hebben wat betreft de instroom en doorstroom naar het hoger onderwijs. Of zoals Keddi (2012, zoals geciteerd in Wrench e.a., 2018, p. 3) aanhaalt: *‘Presumptions of student homogeneity fail to reflect lived and material realities of students, which include a complex interplay of race, culture, intergenerational trauma, socio-economic disadvantage and dislocation.’*

In dit onderzoek streven we ernaar om zoveel mogelijk zicht te krijgen op de factor ‘migratieachtergrond’, maar willen we ook zicht krijgen op de onderlinge relaties tussen de dimensies en de impact hiervan op de schoolloopbaan van de studenten. Ten gevolge is het noodzakelijk om ook studenten zonder migratieachtergrond in het onderzoek te betrekken aangezien zij op verschillende dimensies overeenkomsten kunnen vertonen met studenten met een migratieachtergrond. Toch is ook voorzichtigheid geboden om de as ‘eticiteit’ afzonderlijk te benaderen aangezien deze steeds in verband staat met alle andere assen. Ook kan dit aanleiding geven tot een eenzijdige focus op ‘culturele verschillen’. Hoewel etniciteit nooit enkel een verklaring kan zijn voor ongelijkheid in het onderwijs kan het wel een belangrijk element zijn in structurele uitsluitingsprocessen (Geldof, 2014).

1.3. Geografische contexten

Begin 2020 had 16,8%, oftewel één op zes inwoners, een niet-Belgische geboortenationaliteit in het Vlaams Gewest.² Onder 0-24 jarigen is dit aandeel met 35,7% meer dan het dubbele. De bevolking van buitenlandse herkomst is dus relatief jong. Hoewel in alle Vlaamse provincies een opwaartse evolutie van het aandeel jongeren met niet-Belgische herkomst kan worden waargenomen, is de geografische spreiding van jongeren met migratieachtergrond niet overal in Vlaanderen in gelijke mate een realiteit. In de grensstreek met Nederland in de provincies Limburg en Antwerpen en in de regio tussen Antwerpen, Gent en Brussel wonen relatief veel personen van buitenlandse herkomst, terwijl het West-Vlaamse platteland minder diversiteit laat zien (Noppe e.a., 2018).

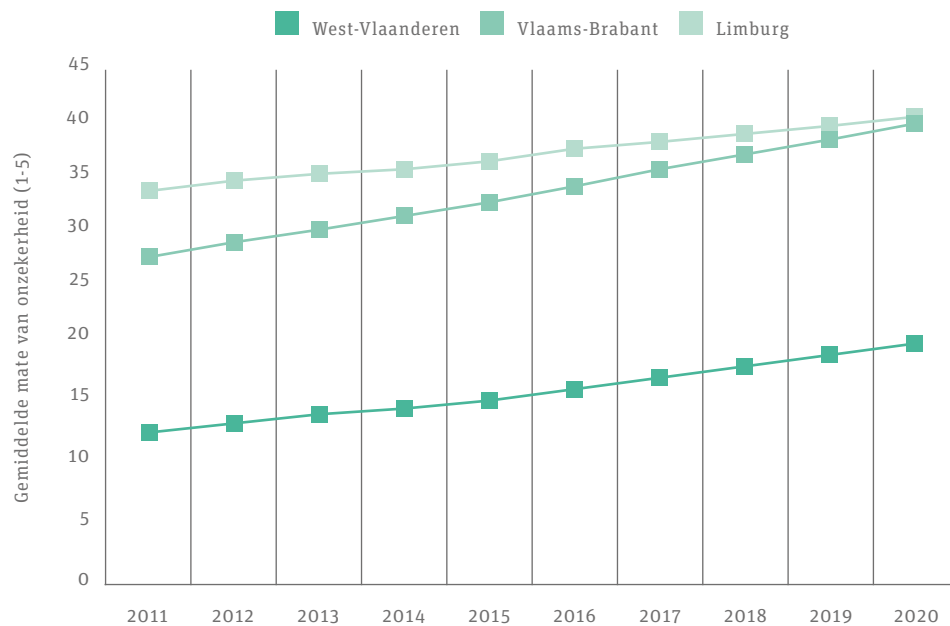
Voor het huidige onderzoek werd gekozen om de focus te leggen op de provincies West-Vlaanderen, Limburg en Vlaams-Brabant. Enerzijds omdat in deze provincies de deelnemende hogescholen zijn gesitueerd, anderzijds omdat de hogescholen in deze provincies gezien het minder stedelijke karakter tot nu toe nog geen onderwerp zijn geweest van onderzoek naar etnisch culturele diversiteit. Nochtans laten de cijfers zien dat etnische culturele diversiteit niet enkel een realiteit is van de grootstedelijke context. Tegelijkertijd zijn hogescholen in deze provincies vragende partij om de instroom van studenten met een migratieachtergrond te verhogen en zoekende om studenten met een migratieachtergrond adequaat te ondersteunen.

² <https://provincies.incijfers.be/databank>



Figuur 1 toont de evolutie niet-Belgen 0-24-jarigen voor de onderzochte provincies West-Vlaanderen, Limburg en Vlaams-Brabant.

Figuur 1. Evolutie herkomst niet-Belg 0-24 jaar (t.o.v. alle 0-24-jarigen) (%) voor de onderzochte provincies



Bron: provincieincijfers.be, eigen bewerking

Met het oog op de instroom in het hoger onderwijs is het interessant om de instroomcijfers te vergelijken met het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond in het secundair onderwijs in de verschillende provincies. In het leerplichtonderwijs wordt echter enkel de nationaliteit – en niet de herkomst – van de leerling geregistreerd. Het aandeel van leerlingen met een migratieachtergrond ligt in werkelijkheid een stuk hoger en maakt dat we omzichtig moeten zijn bij het vergelijken van de cijfers. Ter vergelijking geven we ook het aandeel leerlingen in het secundair onderwijs met een andere thuistaal weer, omdat dit een ruimere groep leerlingen omvat dan nationaliteit.

Tabel 1. Aandeel leerlingen dat aantikt op thuistaal niet-Nederlands t.o.v. de totale bevolking in het voltijds gewoon secundair onderwijs en aandeel vreemde nationaliteit, per onderzochte provincie, schooljaar 2019-2020

Provincie	% leerlingen dat aantikt op thuistaal niet-Nederlands	% leerlingen van niet-Belgische nationaliteit
West-Vlaanderen	11,9	6,4
Vlaams-Brabant	29,7	6,5
Limburg	15,5	15,8

Bron: www.dataloop-publiek.vlaanderen.be

Vergelijken we deze cijfers met de inschrijvingscijfers van hogeschool VIVES (academiejaar 2018-2019) dan zien we een grote discrepantie: slechts 5,3% van de ingeschreven studenten heeft een migratieachtergrond.³ Omdat het invullen van de socio-demografische gegevens waaronder nationaliteit van de (groot)ouders niet verplicht is bij inschrijving, kan er hier sprake zijn van een onderschatting. Voor academiejaar 2018-2019 ontbrak voor 3,2% van alle ingeschreven studenten de gegevens om herkomst te bepalen.

Het merendeel van de studenten met migratieachtergrond aan hogeschool VIVES volgde een opleiding aan studiegebied Handelswetenschappen en bedrijfskunde en Sociaal Agogisch Werk. Opvallend is dat studenten van Turkse, Marokkaanse of andere Arabische herkomst minder vaak een ASO-vooropleiding (18%) en vaker een BSO-vooropleiding (12%) hadden in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond (respectievelijk 31% en 5%).

1.4. Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport worden de resultaten van de verschillende deelonderzoeken weergegeven. In hoofdstuk 2 worden de resultaten van het kwantitatieve onderzoeksluik naar instroom en doorstroom gerapporteerd op basis van twee verschillende enquêtes die werden afgenomen onder leerlingen in het zesde jaar van geselecteerde West-Vlaamse middelbare scholen en onder studenten in van enkele Vlaamse hogescholen. In hoofdstuk 3 wordt verslag gedaan van het kwalitatieve onderzoeksluik. Op basis van semi-gestructureerde interviews met studenten met een migratieachtergrond en studie-en trajectbegeleiders wordt inzicht verschaft over de drempels en faciliterende factoren met betrekking tot instroom en doorstroom in het hoger onderwijs. Deze tonen de complexiteit van de ondersteuningsbehoeften en helpen de resultaten uit hoofdstuk 2 beter te begrijpen. In hoofdstuk 4 beschrijven we de leergemeenschappen welke aan VIVES en UCLL samen met studenten met een migratieachtergrond werden georganiseerd en waarin op basis van de resultaten uit hoofdstukken 2 en 3 in dialoog werd gezocht naar oplossingen en verbeteracties. Dit hoofdstuk beschrijft het proces en geeft een stand van zaken tot op heden. Tenslotte worden in een afsluitend hoofdstuk de belangrijkste resultaten uit het onderzoek weergegeven met implicaties en aanbevelingen voor het secundair- en hoger onderwijs en voor (aspirant) studenten.

³ Voor hogeschool UCLL zijn geen gegevens beschikbaar.

2. Resultaten enquête leerlingen secundair onderwijs



2.1. Methodologie

Om inzicht te krijgen in welke mate factoren bepalen wat men doet na het middelbaar onderwijs (werken, verder studeren, ...) werden leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs gevraagd een vragenlijst in te vullen die online werd afgenomen via Limesurvey. West-Vlaamse scholen werden geselecteerd op basis van het aandeel leerlingen dat aantikte op 'thuisstaal niet-Nederlands'.⁴ Om de leerlingen te kunnen bereiken werden de geselecteerde scholen telefonisch en via email uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk vulden 227 leerlingen afkomstig uit het 6^{de} middelbaar van 11 middelbare scholen de vragenlijst in. Vanwege het afstandsonderwijs als gevolg van de coronacrisis gebeurde het invullen van de vragenlijst grotendeels op individuele basis in de loop van mei 2021. Dit verklaart ook het relatief lage aandeel respondenten.

De vragenlijst bestond in totaal uit 60 vragen, een combinatie van open en gesloten vragen, waarin werd gepolst naar socio-demografische variabelen en het studiekeuzep proces. Ook de mogelijke impact van coronamaatregelen op de studiekeuze en de keuze om al dan niet te gaan werken na het secundair onderwijs werd meegenomen in de vragenlijst.

Voor de leesbaarheid worden hierna de meest opvallende resultaten weergegeven, zonder de vermelding van specifieke statistische gegevens.

2.2. Enkele gegevens betreffende het aantal leerlingen betrokken in de studie

In tabellen 2 en 3 wordt in eerste instantie een overzicht gegeven van het aantal studenten voor verschillende variabelen zoals sekse, aspecten van sociaaleconomische status (SES), migratieachtergrond, onderwijsvorm, verkozen leerroute, enz.

⁴ Zie <https://www.agodi.be/cijfermateriaal-leerlingenkenmerken>

Tabel 2: Overzicht van aantallen studenten opgenomen in de studie (missing data werden niet vermeld).

		N
Sekse	Man	95
	Vrouw	181
Hoogst behaalde diploma van de vader	Lager onderwijs	21
	Secundair onderwijs	93
	Hoger onderwijs	130
Hoogst behaalde diploma van de moeder	Lager onderwijs	7
	Secundair onderwijs	78
	Hoger onderwijs	175
Situatie van de vader	Deeltijds werkend	5
	Voltijds werkend	225
	Werkzoekend	2
	Niet beroepsactief	17
Situatie van de moeder	Deeltijds werkend	43
	Voltijds werkend	191
	Werkzoekend	6
	Niet beroepsactief	17
Onderwijsvorm	TSO	147
	ASO	97
	KSO	0
	BSO	32
Geloofsovertuiging	Niet gelovig	133
	Christendom	109
	Islam	20
	Boeddhisme	3
	Humanisme	6
	Overige	6
Migratieachtergrond*	Geen migratieachtergrond	229
	Migratieachtergrond	41

* Al dan niet een migratieachtergrond hebben werd bepaald aan de hand van volgende vraag: 'zijn één of meerdere van volgende personen niet in België geboren: jijzelf, je vader, je moeder, je grootvader, je grootmoeder'. Van zodra de leerling aangaf dat één van deze personen niet in België geboren is, werd de leerling beschouwd als een leerling met een migratieachtergrond.

Tabel 3: Overzicht van aantallen studenten opgenomen in de studie (missing data werden niet vermeld).

		N
Verkozen leerroute	Dagonderwijs	231
	Avondonderwijs	1
	Afstandsonderwijs	6
	Duaal leren of werkplekleren	5
	Ik weet het niet	16
In welke provincie	West-Vlaanderen	149
	Oost-Vlaanderen	72
	Antwerpen	4
	Vlaams-Brabant	9
	Ik weet het niet	16

Om zicht te krijgen op de sociaaleconomische status (SES) van de gezinnen waaruit de bevroagden kwamen werd een totaalscore berekend uit de antwoorden van 4 vragen: 1) *Wat is het hoogst behaalde diploma van je vader?* 2) *Wat is het hoogst behaalde diploma van je moeder?* 3) *Welke situatie beschrijft momenteel het best die van je vader?* en 4) *Welke situatie beschrijft momenteel het best die van je moeder?* Door middel van een mediaansplit werden vervolgens vanuit de SES-totaalscores twee groepen gevormd: leerlingen afkomstig uit een gezin met een hoge SES en leerlingen afkomstig uit een gezin met een lage SES.

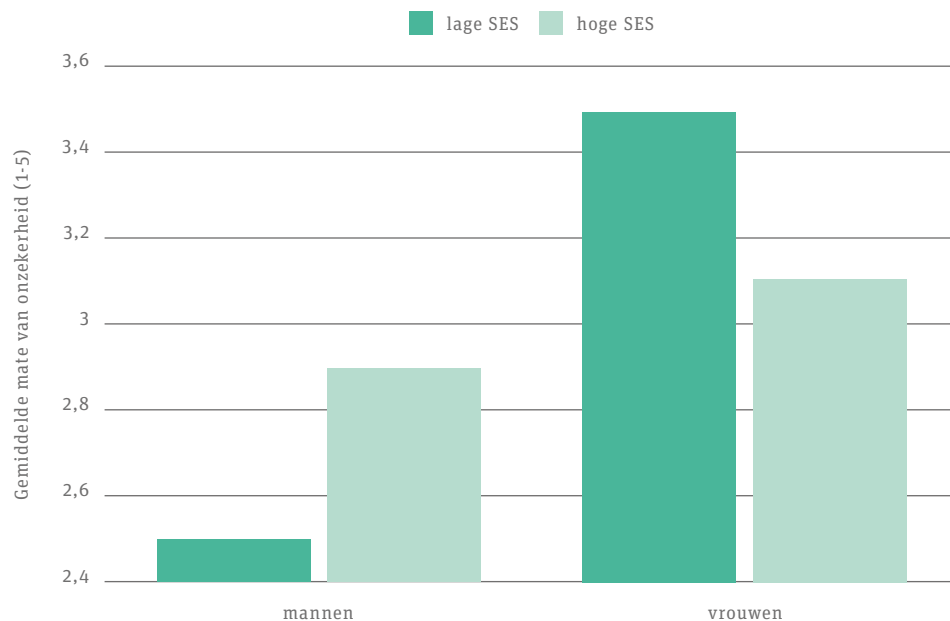
2.3. Factoren van studiekeuze

In de enquête werden een aantal mogelijke factoren opgenomen die de studiekeuze van leerlingen kunnen bepalen of verklaren. We bekijken deze factoren in het licht van SES, sekse en migratieachtergrond. Elke factor is hierbij opgebouwd uit een reeks samenhangende items. Belangrijke factoren uit de vragenlijst zijn: *exploreren*, *onzekerheid*, *communicatie*, *motivatie* en *leerkracht-leerlingrelatie*. Bij de factor ‘exploreren’ stellen we ons de vraag in welke mate de leerling nagedacht heeft over wat hij of zij graag doet en over wat hij of zij goed en minder goed kan. De factor ‘onzekerheid’ zegt iets over de mate van twijfel over de studiekeuze (bv ‘*ik twijfel of mijn keuze de juiste zal zijn*’ of ‘*door alle informatie die ik dit jaar kreeg, begin ik soms te twijfelen*’). De factoren ‘externe en interne motivatie’ geven inzicht in de beweegredenen van de leerling. Voorbeelden zijn ‘*ik wil carrière maken*’ (extern gemotiveerd zijn) of ‘*ik wil nieuwe dingen bijleren*’

(intern gemotiveerd zijn). De factor ‘communiceren’ geeft dan weer inzicht in de mate waarin de leerling overleg had met anderen over de studiekeuze en in welke mate de leerling met anderen over de studiekeuze praatte of praat. De factor ‘leerkracht-leerlingrelatie’ tenslotte zegt iets over hoe de leerling aankijkt tegenover de relatie met zijn of haar leerkrachten: voelt de leerling zich belangrijk in de ogen van de leerkracht? Denkt hij/zij dat leerkrachten in hem of haar geïnteresseerd zijn? Geven leerkrachten de leerling een goed gevoel, enz.

De resultaten tonen aan dat vrouwelijke leerlingen over het algemeen onzekerder zijn over hun studiekeuze vergeleken met mannelijke leerlingen maar dat de onzekerheid zich vooral voordoet bij vrouwelijke leerlingen met een lage SES, zie figuur 2.

Figuur 2. Gemiddelde mate van onzekerheid bij mannelijke en vrouwelijke leerlingen met een lage en hoge SES.

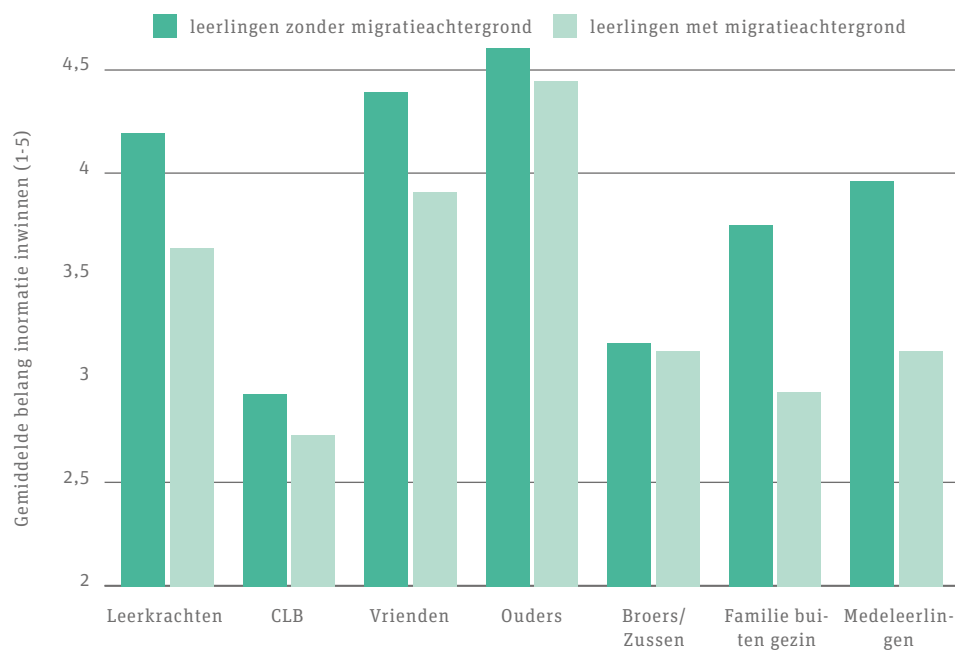


Verder tonen de resultaten aan dat vrouwelijke leerlingen over het algemeen meer exploreren dan mannelijke leerlingen maar dat leerlingen uit gezinnen met een hoge SES minder exploreren. Ook geven vrouwelijke leerlingen in het algemeen aan meer te communiceren over hun studiekeuze dan mannelijke leerlingen.

Leerlingen met een migratieachtergrond geven dan weer aan minder te communiceren over hun studiekeuze dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Dit ligt in lijn met andere gevonden resultaten. Wanneer aan leerlingen met en zonder migratieachtergrond bijvoorbeeld wordt gevraagd bij wie ze informatie inwinnen in verband met hun toekomstige studies, zien we dat leerlingen met een migratieachtergrond minder te

rade gaan bij hun leerkrachten, vrienden, familie buiten het gezin of bij medeleerlingen, zie figuur 3. Resultaten geven ook aan dat leerlingen met een migratieachtergrond een minder goede relatie ervaren met hun leerkracht (*leerkracht-leerlingrelatie*) vergeleken met leerlingen zonder migratieachtergrond.

Figuur 3: Waar winnen leerlingen met en zonder migratieachtergrond informatie over hun toekomstige studies?



Ook op het vlak van externe motivatie zijn verschillende scores te zien tussen meisjes en jongens met en zonder migratieachtergrond. Zo zien we dat jongens met een migratieachtergrond een hogere externe motivatie vertonen vergeleken met meisjes met een migratieachtergrond. Bij jongens en meisjes zonder migratieachtergrond zijn deze verschillen er niet. Er werden evenmin verschillen gevonden voor wat betreft interne motivatie (bij jongens en meisjes met en zonder migratieachtergrond).

2.4. Plannen na het middelbaar onderwijs en redenen van schoolkeuze

Resultaten geven verder aan dat de meerderheid van de leerlingen binnen de huidige bevraging, kiest voor een opleiding in het hoger onderwijs (hogeschool, universiteit) en dit onafhankelijk van migratieachtergrond, zie tabel 4.

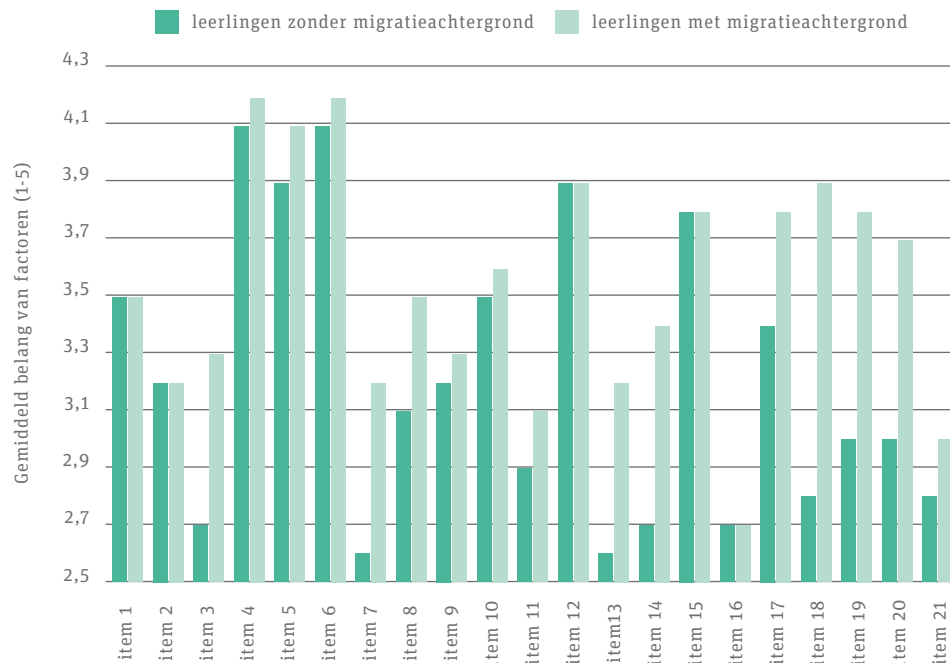


Tabel 4: Aantal leerlingen met plannen na het middelbaar onderwijs.

		N	
		zonder migratieachtergrond	met migratieachtergrond
Wat zijn je plannen na het middelbaar onderwijs?	Opleiding in het hoger onderwijs	213	36
	Andere opleiding	3	1
	Gaan werken	5	2

In de enquête werden deelnemers ook gevraagd wat een rol speelt in hun keuze voor een hogeschool. Verschillen in sekse en SES zijn niet beduidend. In figuur 4 daarentegen worden resultaten gegeven voor leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Daarin zijn verschillen te zien voor diverse items. De resultaten tonen aan dat studenten met migratieachtergrond bij de keuze voor een hoger onderwijs instelling meer belang hechten aan ‘diversiteitsfactoren’ in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond: het culturele aanbod in de stad, het levensbeschouwelijk karakter van de school, het aanbod in het studentenrestaurant, positieve houding van de school t.a.v. culturele diversiteit en meertaligheid, mogelijkheid om religieuze symbolen vrij te tonen en de aanwezigheid van culturele diverse populaties. Daarnaast zijn voor deze studenten factoren belangrijk die eerder kunnen worden gelinkt aan de socio-economische status van de student zoals beschikbaarheid van ICT en de mogelijkheid om studeren en werken te combineren.

Figuur 4. Gemiddeld gerapporteerd belang bij leerlingen met en zonder migratieachtergrond voor diverse factoren van schoolkeuze.



* 1= sfeer stad; 2= uitgaansmogelijkheden; 3= cultureel aanbod stad; 4= bereikbaarheid; 5= afstand woonplaats-school; 6= kwal. Studiebegeleiding; 7= levensbeschouwelijk karakter school; 8= ICT beschikbaar; 9= mate van activiteiten; 10= aantal studierichtingen; 11= kleinschaligheid; 12= reputatie; 13= aanbod restaurant; 14= studeren en werken kunnen combineren; 15= aangeraden; 16= familie kennissen ook; 17= positief staan t.a.v. culturele diversiteit; 18= religieuze symbolen vrij tonen; 19= positief staan t.a.v. meertaligheid; 20= culturele diverse populaties aanwezig; 21=ook studenten van mijn herkomstgroep aanwezig.

2.5. Effecten van corona

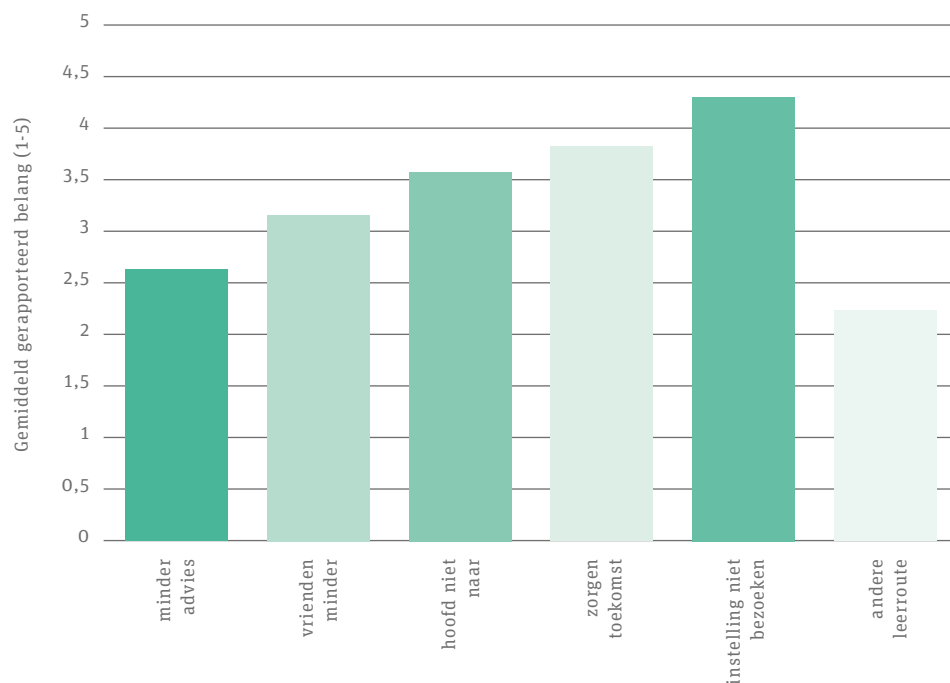
In de enquête werd eveneens nagegaan in welke mate de coronacrisis en de maatregelen daarrond, een invloed uitoefenden op de studiekeuze van leerlingen en op de keuze om al dan niet te gaan werken na het secundair onderwijs.

22,7% van de ondervraagde scholieren geeft aan dat de coronacrisis invloed heeft op hun keuze om volgend jaar te werken, studeren of te reizen. Er is geen onderscheid op basis van schooltype (ASO, TSO, BSO, KSO), sekse, of migratieachtergrond, al zijn de aantallen binnen de migratieachtergrond-groep te klein om hierover definitieve conclusies te formuleren. Wel ondervinden scholieren die al onzeker zijn over hun keuze meer impact van de coronacrisis. Bij meisjes is dit nog meer het geval dan bij jongens, wat kan worden verklaard doordat meisjes doorgaans meer onzeker zijn over hun studiekeuze. Voorts gaven 40 van de 277 leerlingen aan dat de coronacrisis een invloed heeft gehad op hun studiekeuze. Dat komt overeen met 15,4% van de bevraagde groep. De analyses geven verder een negatief

verband aan tussen SES en de impact van corona op studiekeuze (sterke tendens). Oftewel, hoe hoger de SES van de leerlingen hoe *minder* ze rapporteren dat corona een invloed heeft (gehad) op hun studiekeuze.

Bij de leerlingen die aangeven dat de coronacrisis een invloed heeft op hun studiekeuze zien we dat *‘de instelling niet kunnen bezoeken’* en *‘zich zorgen maken over de toekomst en daardoor nog meer twifelen’* het meest in het oog springen. *‘Een andere leerroute kiezen omwille van corona’* springt het minst in het oog, zie figuur 5.

Figuur 5: Gemiddelde gerapporteerde sterkte van een aantal mogelijke oorzaken van effecten van corona op de studiekeuze

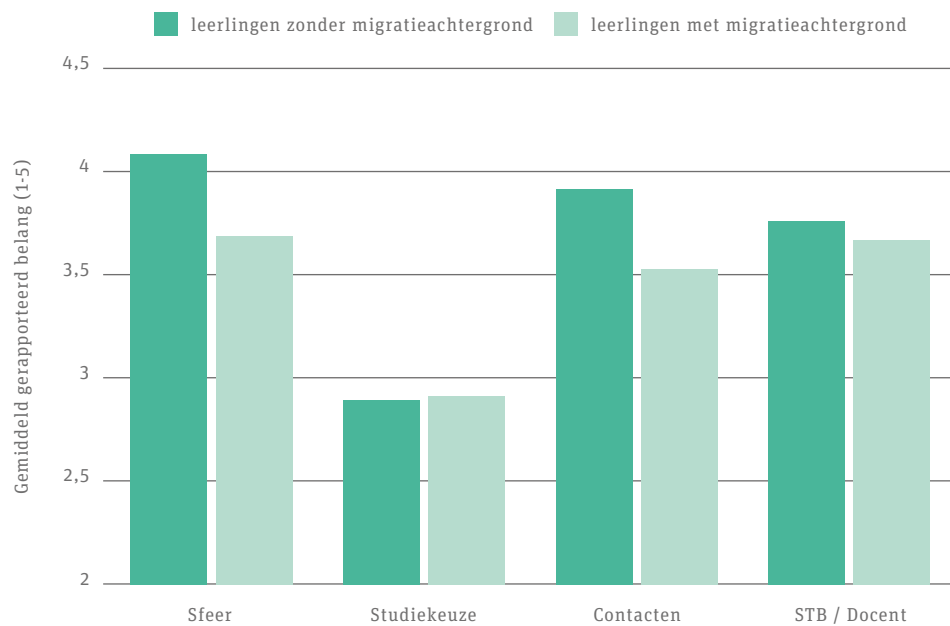


* 1) 'ik kan minder bij mijn klastitularis terecht of leerlingenbegeleider voor advies'; 2) 'ik kan minder mijn vrienden zien en minder met hen praten'; 3) 'mijn hoofd staat er niet naar, alles is corona'; 4) 'ik maak me zorgen over de toekomst en daardoor twijfel ik nog meer'; 5) 'ik kan de instelling fysiek niet bezoeken'; 6) 'ik moet een andere leerrouten kiezen omwille van corona'.

Ook werd nagegaan welke eerder geformuleerde factoren van studiekeuze (*exploreren, onzekerheid, communicatie, motivatie en leerkracht-leerlingrelatie*), een invloed hebben op de keuze voor volgend jaar (werken, studeren, enz.). Voor wat betreft de factor 'onzekerheid' werden resultaten gevonden: leerlingen die onzeker zijn over hun studiekeuze geven meer aan dat de coronacrisis een invloed heeft op de keuze om volgend jaar te gaan werken of verder te studeren. Verder is het zo dat, onzekere vrouwen, meer dan mannen, rapporteren dat de coronacrisis hun keuze bepaalt om te gaan werken of om verder te studeren. SES en migratieachtergrond spelen hierin geen rol.

Tenslotte, wat geven leerlingen aan wanneer hen wordt gevraagd naar een aantal stellingen in verband met de coronacrisis? De ene reden komt sterker naar voren dan de andere maar vooral *'de sfeer niet kunnen proeven'*, lijkt belangrijk te zijn. Voor leerlingen zonder een migratieachtergrond wordt een sterkere impact gevonden, zie figuur 6. SES en sekse hebben geen invloed.

Figuur 6: Stellingen en antwoordpatronen in verband met de coronacrisis bij leerlingen met en zonder migratieachtergrond



*1) 'ik heb een redelijk beeld van de opleiding maar ik vind het jammer dat ik niet echt de sfeer kan proeven'; 2) 'ik denk dat ik door het deelnemen aan onlineactiviteiten een prima studiekeuze kan maken'; 3) 'ik heb meer behoefte aan contact met huidige studenten'; 4) 'ik zou graag een docent of studietrajectbegeleider van de opleiding spreken'.

3. Resultaten enquête studenten hoger onderwijs



3.1. Methodologie

Tijdens het academiejaar 2019-2020 werden studenten uit vier hogescholen van de associatie KU Leuven uitgenodigd om deel te nemen aan een studie met een online enquête. Deelnemende hogescholen waren VIVES, Odisee, UCLL, en LUCA School of Arts. De bedoeling was om na te gaan in welke mate factoren van belang zijn voor de instroom en het slagen of doorstromen van hogeschoolstudenten. De bevraging gebeurde tussen 4 mei en 1 juni 2020. Doordat het moment van bevragen voor een deel gelijktijdig liep met de eerste maatregelen in het kader van COVID-19, werden ook een aantal vragen toegevoegd om de impact van de maatregelen op het studieverloop van studenten te kennen. De vragenlijst werd afgenomen via Limesurvey en verspreid via STUVO en studie-en trajectbegeleiders. Om studenten te motiveren tot deelname werden er 10 digitale cadeaubonnen van Bol.com ter waarde van 25 euro verloot.

Studenten werden online uitgenodigd om deel te nemen aan de studie. Uiteindelijk vulden 2855 studenten (Nman= 640; Nvrouw=2207; Nx=8) de vragenlijst in. 341, oftewel 12% van de respondenten kan worden gecategoriseerd als 'student met een migratieachtergrond'. De vragenlijst bestond uit 55 vragen, een combinatie van open en gesloten vragen.

Voor de leesbaarheid worden hieronder de meest opvallende resultaten weergegeven zonder de vermelding van specifieke statistische gegevens.

3.2. Enkele gegevens betreffende het aantal leerlingen betrokken in de studie

In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van het aantal studenten voor verschillende variabelen zoals sekse, aspecten van SES, migratieachtergrond, enz.

Tabel 5: Overzicht van aantallen studenten opgenomen in de studie (missing data worden niet vermeld).

		N
Sekse	Man	640
	Vrouw	2207
	x	8
Hoogst behaalde diploma van de vader	Lager onderwijs of geen diploma	87
	Lager secundair	389
	Hoger secundair	1040
	Hoger onderwijs buiten universiteit	589
	Universitair onderwijs	357
Hoogst behaalde diploma van de moeder	Lager onderwijs of geen diploma	76
	Lager secundair	324
	Hoger secundair	981
	Hoger onderwijs buiten universiteit	887
	Universitair onderwijs	277
Situatie van de vader	Werkend	2038
	Werkloos	49
	Ziek	97
	Met pensioen	251
	Huisman	9
	Overleden	126
Situatie van de moeder	Werkend	1994
	Werkloos	58
	Ziek	177
	Met pensioen	166
	Huisman	198
	Overleden	44
Onderwijsvorm	ASO	1026
	TSO	1216
	KSO	149
	BSO	202
	DBSO	4
	BUSO	4
	Ander	48
Geloofs-overtuiging	Niet gelovig	1277
	Christendom	878
	Islam	37
	Jodendom	10
	Boeddhisme	21
	Humanisme	60
	Overige of geen mening	626
Migratie-achtergrond	Categorie 1 = Belgen	2138
	Categorie 2 = Europese studenten maar niet Belgen	209
	Categorie 3 = Niet-Europese studenten uit het Midden-Oosten	45
	Categorie 4 = Niet Europese studenten buiten het Midden-Oosten	87
Leerroute	Dagopleiding	2087
	Avondonderwijs	70
	Afstandsonderwijs	328
	Duaal leren of werkplekleren	71

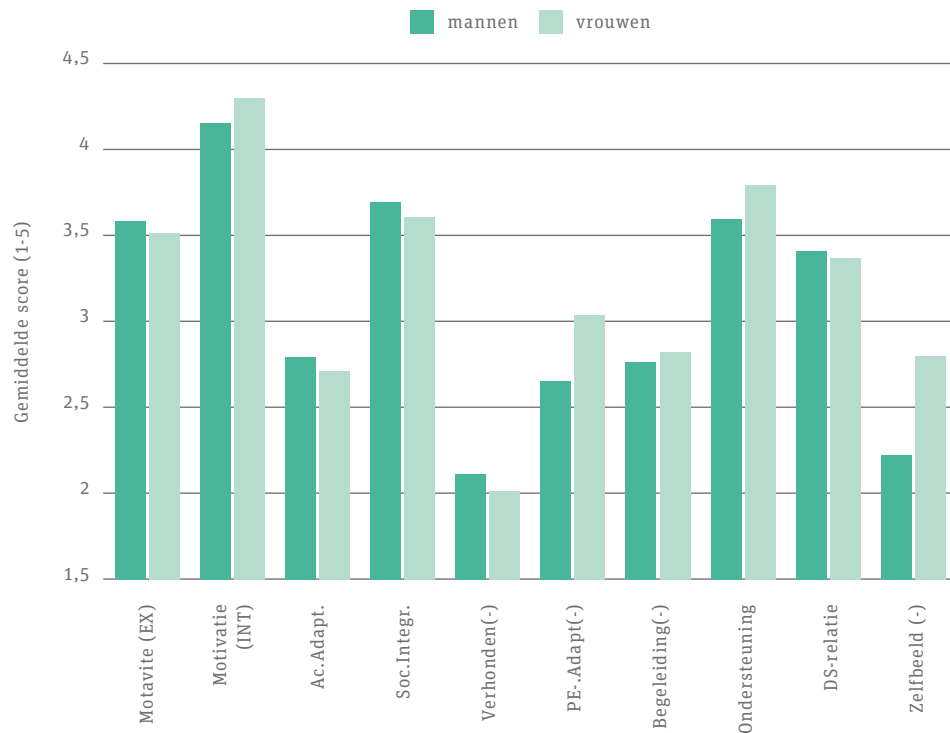
3.3. Factoren van studievoortgang

In de vragenlijst werden, vanuit een literatuurstudie (o.a. Rienties e.a., 2012), verschillende factoren van studievoortgang opgenomen. Elke factor bestaat hierbij uit een aantal met elkaar samenhangende items:

- *Academische adaptatie*: betreft de mate waarin de student zich moeilijk kan aanpassen aan de eisen van de opleiding die hij of zij volgt (bv. moeite hebben om studiewerk bij te houden);
- *Sociale integratie*: betreft de mate waarin de student sociale relaties kan opbouwen of onderhouden in en rond de hogeschool (bv. zich zelden eenzaam voelen op de hogeschool);
- *Persoonlijke en emotionele adaptatie*: deze factor verwijst naar kenmerken van zich niet goed voelen en moeite hebben om zich emotioneel aan te passen. Het betreft de mate waarin men bijvoorbeeld vermoeidheid, gespannenheid en neerslachtigheid ervaart, enz.
- *Verbondenheid met de hogeschool*: het gaat hier bijvoorbeeld over twijfels hebben over de waarde van de huidige hogeschoolopleiding of wensen dat de opleiding in een andere hogeschool kon worden verdergezet;
- *Externe motivatie*: betreft de mate waarin de student motivatie haalt uit externe factoren (bv. carrière maken);
- *Interne motivatie*: betreft de mate waarin de student motivatie haalt uit interne factoren (bv. interesse);
- *Studiebegeleiding*: hier gaat het over de mate waarin de student drempels en moeilijkheden ervaart om studiebegeleiding op te zoeken of te vragen of zich ongemakkelijk voelt om docenten aan te spreken.
- *Ondersteuning*: verwijst naar de mate waarin de student door vrienden, ouders, medestudenten, docenten wordt aangemoedigd om door te zetten. Het gaat ook over de mate waarin studenten met anderen over de lesinhouden kunnen praten;
- *Docent-student-relatie*: betreft de mate waarin de student een goede docent-student relatie ervaart (bv. 'mijn docenten houden rekening met mijn mening');
- *Zelfbeeld*: betreft de mate waarin de student kenmerken van een negatief zelfbeeld toont (bv. 'ik schat mijn kansen om te slagen laag in').

In figuur 7 wordt het belang van bovenstaande factoren zoals door de student ervaren, grafisch weergegeven. Aangezien dit voor vrouwen en mannen verschillend is, werden de resultaten opgesplitst naargelang sekse. Alle verschillen tussen mannen en vrouwen zijn van belang met uitzondering van de leerkracht-leerlingrelatie en het zelfbeeld.

Figuur 7. Belang van ervaren factoren op studievoortgang, voor mannen en vrouwen apart



* Externe motivatie; interne motivatie; academische adaptatie (-); sociale integratie; verbondenheid met de hogeschool (-); persoonlijke en emotionele adaptatie (-); begeleiding (-); ondersteuning; docent-student-relatie; zelfbeeld (-). De variabelen aangeduid met (-) zijn negatief geformuleerd (hoe lager de score hoe gunstiger).

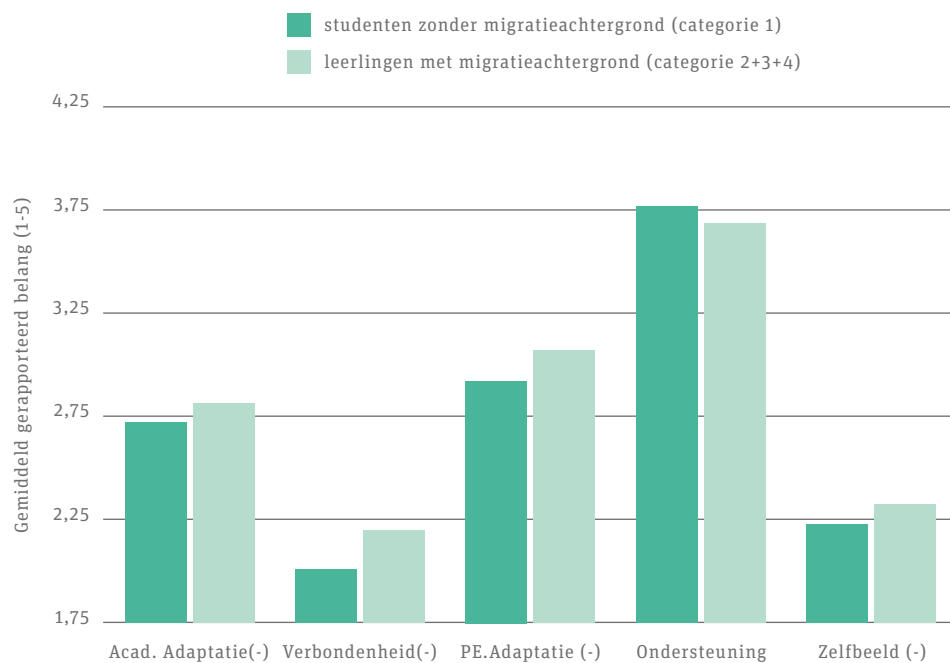
Verder definiëren we in de analyse vier categorieën van migratieachtergrond: *Categorie 1* = Belgen (N= 2138); *Categorie 2* = Europese studenten maar niet Belgen (N=209); *Categorie 3* = Niet-Europese studenten uit het Midden-Oosten (N=45); *Categorie 4* = Niet-Europese studenten buiten het Midden-Oosten (N=87). Deze categorieën werden als volgt bepaald:

- Categorie 1: alle opgegeven nationaliteiten (vader, moeder en de 4 grootouders) zijn Belg;
- Categorie 2: minimum 1 ouder of 2 grootouders (moederskant) of 2 grootouders (vaderskant) hebben een Europese nationaliteit maar zijn geen Belg;
- Categorie 3: minimum 1 ouder of 2 grootouders (moederskant) of 2 grootouders (vaderskant) hebben een niet-Europese nationaliteit uit het Midden-Oosten;
- Categorie 4: overige nationaliteiten en andere samenstellingen van nationaliteiten.

Omdat het aantal studenten binnen de categorieën 2, 3 en 4 eerder klein is, worden deze categorieën samengenomen en vergeleken met studenten uit categorie 1.

Analyses tonen aan dat studenten uit categorie 1 versus categorie 2+3+4 van elkaar verschillen op het vlak van academische adaptatie, verbondenheid met de hogeschool en persoonlijke en emotionele adaptatie, ondersteuning en zelfbeeld. Meer bepaald is het zo dat studenten met een migratieachtergrond meer moeite hebben om zich aan te passen aan de leereisen van de hogeschool, meer moeite hebben om zich verbonden te voelen met de hogeschool, meer persoonlijke en emotionele problemen ervaren, minder ondersteuning vinden bij ouders en vrienden en een negatiever zelfbeeld tonen, zie figuur 8.

Figuur 8. Gemiddeld gerapporteerd belang voor studenten met en zonder migratieachtergrond



* Academische adaptatie (-), verbondenheid met de hogeschool (-), persoonlijke en emotionele adaptatie (-), ondersteuning, en zelfbeeld (-). De variabelen aangeduid met (-) zijn negatief gepolariseerd (hoe lager de score hoe gunstiger).

3.4. Aantal meegemaakte situaties, openheid voor andere culturen en plaats religie

In de enquête werden studenten eveneens gevraagd in welke mate ze de voorbije 12 maanden situaties hebben meegemaakt op de hogeschool of op de stageplaats zoals uitgescholden worden, gepest worden, niet correct behandeld worden, te lage punten krijgen, advies krijgen om een andere studierichting te volgen, vernieling van spullen en bedreigd worden. Van de studenten die aangeven dergelijke situaties te hebben meegemaakt, worden volgende redenen opgegeven:

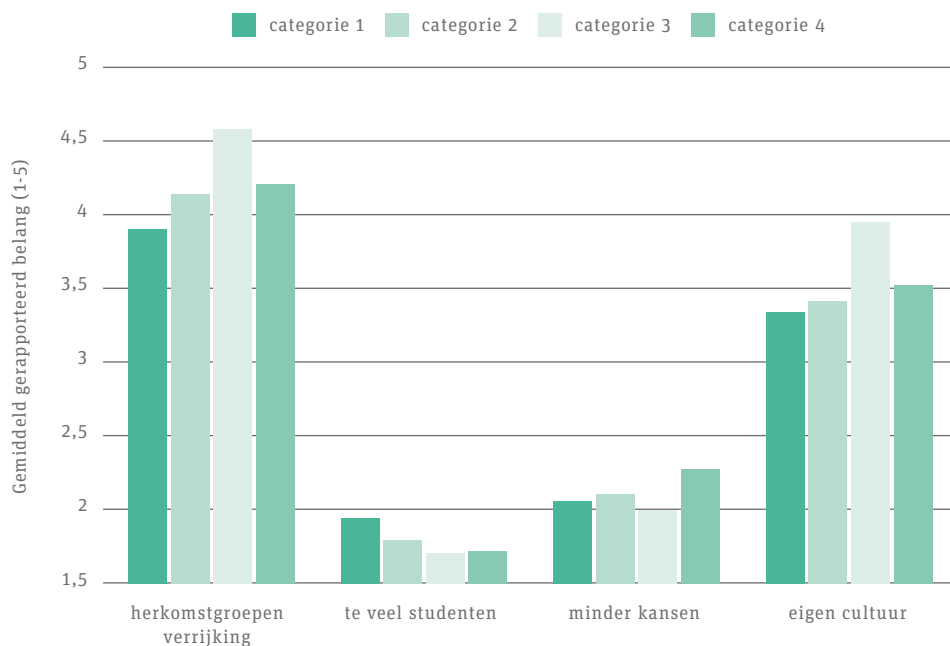
- Mijn gezondheidstoestand en/of lichamelijke beperkingen: N=67
- Mijn leeftijd: N=38
- Mijn geslacht: N=34
- Mijn herkomst: N=30
- Mijn financiële situatie: N=22
- Mijn seksuele geaardheid: N=18
- Mijn huidskleur: N=14
- Mijn geloof: N=13
- Ik weet het niet: N=359

Voor de studenten opgenomen in de studie geven resultaten geen belangrijke verschillen weer tussen studenten met en zonder migratieachtergrond (categorie 1 versus categorie 2+3+4). Situaties op basis van herkomst, huidskleur en geloof kunnen wel als specifiek voor studenten met een migratieachtergrond worden beschouwd en zijn verantwoordelijk voor 10% van de totale situaties.

Verder bekijkt de vragenlijst welke visie studenten hebben met betrekking tot het publiek in het hoger onderwijs. Zo wordt er gevraagd of ze akkoord zijn met de stellingen: *'de aanwezigheid van verschillende herkomstgroepen is een verrijking voor het hoger onderwijs'*, *'er zijn te veel studenten van buitenlandse herkomst in de opleiding'*, enz. Resultaten geven aan dat visies met betrekking tot etnisch culturele diversiteit onder studenten in het hoger onderwijs, afhankelijk zijn van de herkomst van de student. Studenten met een migratieachtergrond ervaren de aanwezigheid van diversiteit onder studenten meer als een verrijking in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond, en zijn – meer in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond – van mening dat studenten met een migratieachtergrond hun eigen cultuur en manier van leven moeten kunnen behouden. Dit is het sterkst aanwezig bij studenten met herkomst uit het Midden-Oosten. Zie figuur 9 voor een grafische weergave.



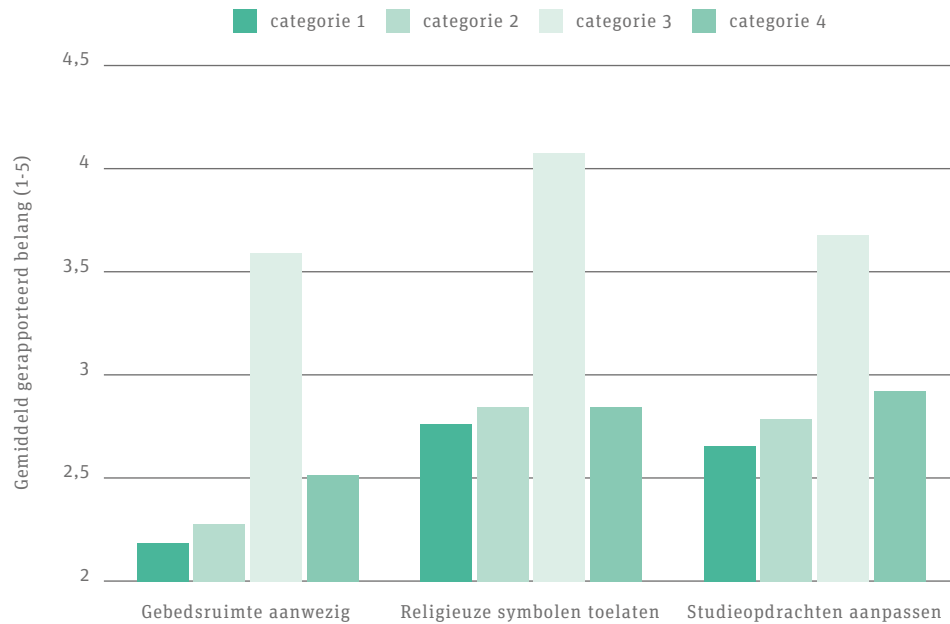
Figuur 9: Visies met betrekking tot etnisch culturele diversiteit onder studenten



* Item 1) 'de aanwezigheid van verschillende herkomstgroepen is een verrijking voor het hoger onderwijs'; item 2) 'er zijn te veel studenten van buitenlandse herkomst in mijn opleiding'; item 3) 'in mijn opleiding krijgen studenten van buitenlandse herkomst minder kansen'; item 4) 'studenten van buitenlandse herkomst moeten in het hoger onderwijs hun eigen cultuur en manier van leven kunnen behouden'.

Ook wanneer studenten gevraagd wordt in welke mate er een gebedsruimte aanwezig moet zijn op de hogeschool, religieuze symbolen moeten worden toegelaten en in welke mate studieopdrachten moeten aangepast worden indien ze botsen met de normen en waarden van een geloof, zijn er verschillen te zien naargelang de herkomst van de studenten, zie figuur 10. Ook hier zien we dat dit het sterkst aanwezig is bij studenten met een herkomst uit het Midden-Oosten.

Figuur 10: Gemiddeld gerapporteerd belang ten aanzien van 3 items i.v.m. de plaats van religie op de hogeschool.



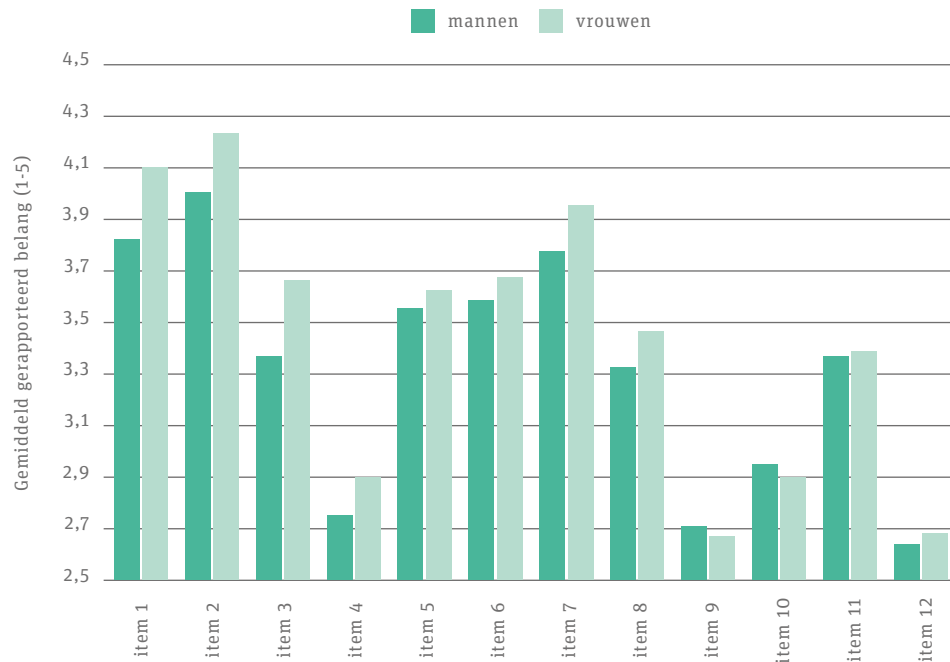
3.5. Effecten van corona

In de enquête werden de studenten verder een aantal vragen gesteld over de impact van de coronamaatregelen op het verloop van de studies. Resultaten geven aan dat deze impact anders werd beleefd door 1) mannelijke en vrouwelijke studenten (concreet rapporteren vrouwen een sterkere impact dan mannelijke studenten met beduidende verschillen voor items 1, 2, 3, 4, 7 en 8, zie figuur 11), 2) studenten met een hoge versus lage sociaal-economische status (beduidende verschillen voor items 1, 3, 4 en 5, zie figuur 12), en 3) studenten al dan niet met een migratieachtergrond (beduidende verschillen voor items 4, 5, 6 en 10, zie figuur 13).

Om zicht te krijgen op de impact van de coronamaatregelen naargelang de SES van de studenten, werden vier vragen gesteld van waaruit een totaalscore voor SES werd berekend: 1) 'Wat is het hoogst behaalde diploma van je vader?' 2) 'Wat is het hoogst behaalde diploma van je moeder?' 3) 'Welke situatie beschrijft momenteel het best die van je vader?' En 4) 'Welke situatie beschrijft momenteel het best die van je moeder?' Op basis van de totaalscore werd vervolgens een groep met een hoge SES (groter dan de mediaan) en een groep met een lage SES (kleiner dan de mediaan) gedefinieerd.

Vanwege de lage aantallen worden opnieuw categorie 2, 3 en 4 samengenomen en geplaatst tegenover categorie 1.

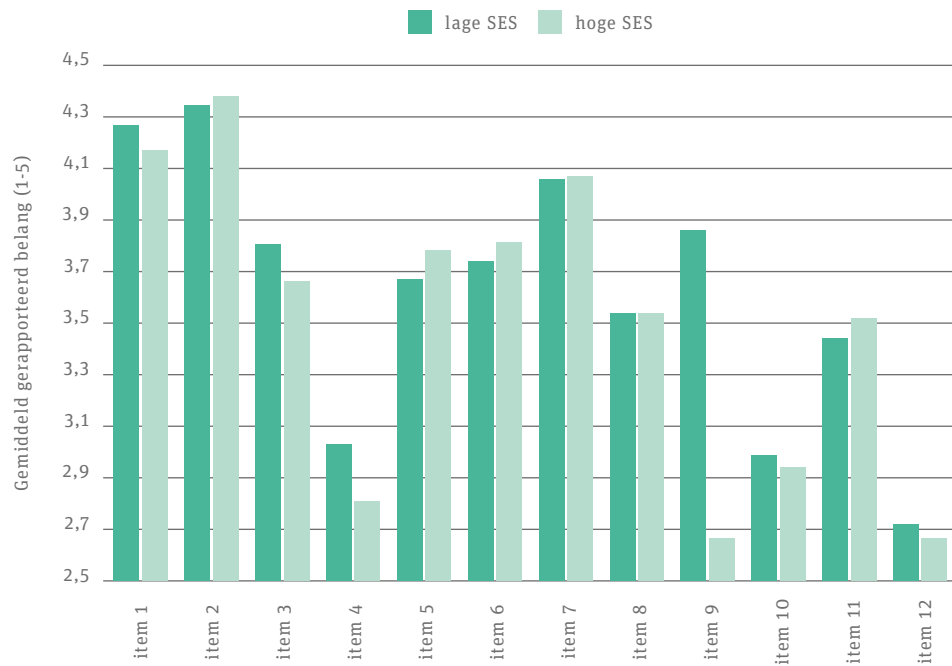
Figuur 11: Impact van de coronamaatregelen naargelang sekse



* Item1 [ik maak me zorgen over de impact van de coronamaatregelen op mijn studievoortgang]; Item2 [ik vind het moeilijker om een balans te vinden tussen schoolwerk en ontspanning]; Item3 [ik neem meer verantwoordelijkheden op (zoals zorgtaken, werk in het huis, in een bedrijf...) dan voorheen]; Item4 [ik maak me zorgen over mijn financiële draagkracht (bv kosten m.b.t. huur, studies...)] ; Item5 [voel ik me eenzamer dan anders] ; Item6 [ik heb behoefte aan meer sociaal contact met mijn medestudenten dan anders] ; Item7 [ik heb het moeilijker om me te concentreren op mijn studietaken dan voorheen] ; Item8 [ik besteed meer tijd aan mijn studietaken dan voorheen] ; Item9 [ik slaag er over het algemeen niet in om de leerstof zelfstandig te verwerken zonder de *face-to-face*-ondersteuning van de docent] **; Item10 [ik voel me over het algemeen onvoldoende ondersteund door mijn docenten om de leerstof zelfstandig te verwerken] **; Item11 [ik vind dat er op korte termijn vanuit mijn opleiding te veel veranderingen worden doorgevoerd m.b.t. mijn studietaken (bv. nieuwe taken, afspraken, deadlines...)] ; Item12 [ik heb niet de indruk dat mijn docenten voldoende begrip opbrengen voor de impact van de huidige maatregelen op mijn studievoortgang] **;

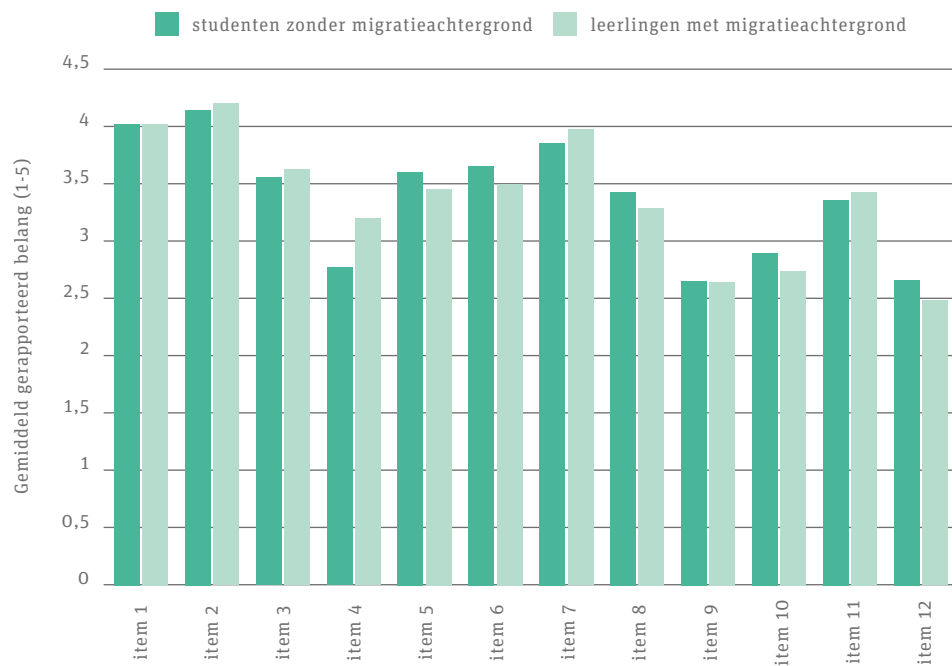
**deze items werden andersom gepolariseerd.

Figuur 12: Impact van de coronamaatregelen naargelang een hoge of een lage SES.



* Verklaring van de items: zie figuur 11.

Figuur 13: Impact van de coronamaatregelen op studies naargelang de migratieachtergrond.



* Verklaring van de items: zie figuur 11.

Studenten met een migratieachtergrond geven in vergelijking met studenten zonder migratieachtergrond aan dat zij zich vaker zorgen maken over hun financiële draagkracht. Tegelijkertijd geven zij minder vaak aan dat zij zich eenzamer voelen dan anders, hadden zij meer behoefte aan sociaal contact en gaven aan onvoldoende te zijn ondersteund door hun docenten.

De volgende categorieën van studenten ervaren meer problemen met de coronamaatregelen, studenten die 1) laag extern gemotiveerd zijn, 2) moeite hebben om zich aan te passen aan het studeren, 3) meer sociaal geïntegreerd zijn, 4) zich minder goed verbonden voelen met de hogeschool, 5) persoonlijke en emotionele problemen ervaren, 6) een drempel ervaren in het vinden van studiebegeleiding, 7) meer studieondersteuning ervaren, 8) een negatiever zelfbeeld hebben. Studenten die een goede relatie hebben met hun docenten ervaren minder problemen met de coronamaatregelen.



4. Resultaten interviews studenten met een migratieachtergrond



4.1. Methodologie

Om zicht te krijgen op de ervaringen, percepties en gevoelens vanuit het perspectief van de doelgroep zelf werden er tussen mei en november 2020 38 semigestructureerde interviews afgenomen onder studenten met een migratieachtergrond. De interviews vonden plaats te midden van de coronacrisis waardoor zowel de werving als de afname van de interviews noodgedwongen digitaal plaatsvonden.

De eerste interviews werden afgenomen door een studente Sociaal Werk die in het kader van haar opleiding een alternatieve stage binnen ons onderzoek kreeg aangeboden. Zij interviewde studenten die zij vanuit haar opleiding kende en vroeg hen middels de sneeuwbalmethode naar mogelijke andere respondenten. Daarnaast vroegen we geïnterviewde studie- en trajectbegeleiders (zie paragraaf 3.2) om onze oproep onder hun studenten te verspreiden. Zij vroegen gericht aan studenten waarvan zij zeker waren dat zij tot de doelgroep behoorden om deel te nemen aan het onderzoek. Verder werd via de sneeuwbalmethode gezocht naar respondenten binnen de verschillende studiegebieden tot er een voldoende mate van theoretische saturatie was ontstaan. Dit wil zeggen dat er geen nieuwe informatie meer naar boven kwam tijdens nieuwe interviews. Deelnemende studenten ontvingen na afloop van het interview een digitale cadeaubon ter waarde van 10 euro.

De interviews peilden naar subjectieve ervaringen met de afgelegde onderwijstrajecten (heden en verleden) met nadruk op drempels en faciliterende factoren, ondersteuningsbehoeften en de visie op thema's rond diversiteit in het hoger onderwijs. Via MS Teams werden de interviews afgenomen en opgenomen, waarna ze verbatim werden getranscribeerd. De duur van de interviews varieerde tussen de 37 minuten en 91 minuten. De digitale interviewomgeving heeft naar ons aanvoelen de dataverzameling niet belemmerd. Integendeel, de studenten spraken openlijk over hun ervaringen. De thuiscontext waarin de studenten zich begaven, in plaats van een meer zakelijke omgeving, kan hieraan hebben toege dragen. Ook is deze doelgroep gewoon om digitale communicatie te gebruiken, zeker in tijden van corona.

We hebben bij de werving en selectie van studenten zoveel mogelijk rekening gehouden met variatie in de achtergrondkenmerken. 27 studenten waren als student of alumni verbonden aan hogeschool VIVES (campus Kortrijk), 11 aan UCLL (campus Diepenbeek, Oude Luikerbaan (Hasselt) en campus LiZa (Genk). Het merendeel van de respondenten was vrouw (N=25). De

leeftijd van de respondenten varieerde van 18 tot 38 jaar met een gemiddelde van 23 jaar. 20 respondenten waren in België geboren, waarvan slechts één respondent kan worden gerekend tot de derde generatie migranten.⁵ De overige 19 respondenten zijn zogenoemde eerste generatie migranten. Dit wil zeggen dat zij, noch hun ouders, in België zijn geboren. De leeftijd waarop deze respondenten naar België zijn geëmigreerd varieert tussen de één en 28 jaar met een gemiddelde leeftijd van 10 jaar. Van twee respondenten is de leeftijd waarop zij naar België zijn geëmigreerd onbekend.

Op basis van het geboorteland van de grootouders kunnen we 18 verschillende herkomstlanden buiten België identificeren, waarvan 16 niet-Europese landen. Hoewel voor het merendeel van de herkomstlanden slechts één tot maximaal drie studenten werden geïnterviewd, waren studenten van Turkse en Marokkaanse herkomst in grotere getalen vertegenwoordigd, respectievelijk zeven en acht studenten. Dit is in overeenstemming met de populatie naar herkomst in de rest van Vlaanderen (Stuyck et al., 2018).

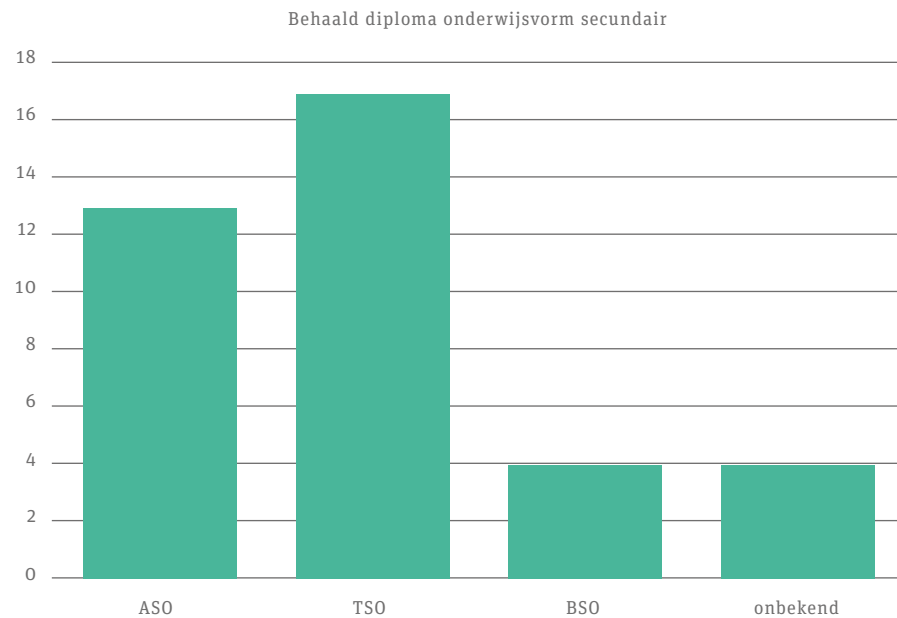
Het merendeel van de respondenten identificeerde zichzelf als moslim (N=24), hoewel de mate waarin de student de religie praktiseert sterk varieerde. De tweede meest voorkomende religie was het Christendom (N=6). Andere voorkomende religieuze of levensbeschouwelijke overtuigingen waren het Boeddhisme (N=1), Katholicisme (N=2) en Protestantisme (N=1). Drie studenten gaven aan niet gelovig te zijn. Van twee studenten was de informatie onbekend.

De respondenten waren afkomstig van vier opleidingsdomeinen: Handelswetenschappen en Bedrijfskunde (N=16), Sociaal Agogisch Werk (N=15), Onderwijs (N=6), Verpleegkunde (N=1). Deze aantallen liggen in lijn met de verhouding van studenten met een migratieachtergrond in de verschillende studiegebieden (zie paragraaf 1.3.). Het merendeel van de respondenten volgde dagonderwijs in een bacheloropleiding (N=29), gevolgd door een graduaatopleiding (N=4) en andere leerroutes waaronder duaal leren, brugopleiding en verkorte bachelor. Van de respondenten waren er 15 eerstejaarsstudenten, 11 tweedejaarsstudenten en zeven derdejaarsstudenten. Vier respondenten waren reeds afgestudeerd. Van één student is het jaar niet geweten.

Figuur 14 toont de onderwijsvorm van de respondenten in het middelbaar onderwijs (ASO, TSO, KSO, BSO) waarvan zij het diploma hebben behaald.

⁵ Een persoon wordt tot de derde generatie gerekend als zowel deze persoon als zijn/haar beide ouders in België zijn geboren, maar minstens één van grootouders in het buitenland is geboren.

Figuur 14. Behaald diploma naar onderwijsvorm secundair van respondenten



Het volgende deel rapporteert over de resultaten van de interviews. Gezien de doelstelling van dit onderzoek, wordt er in deze rapportering gefocust op de uniciteit van faciliterende en de belemmerende factoren van instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond.

4.2. Faciliterende en belemmerende factoren van INstroom

4.2.1. Turbulente voortrajecten

Het gevolgde traject in het secundair onderwijs wordt doorgaans als voornaamste reden aangehaald voor de beperkte instroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs (Glorieux et al., 2014). Leerlingen met een migratieachtergrond zijn nog altijd oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs (Dataloep, 2021, 27 augustus), een richting waarvan leerlingen doorgaans niet doorstromen naar het hoger onderwijs. Toch starten veel van deze jongeren niet in het BSO (zie ook Crul et al., 2009), maar beginnen in de meer theoretische richtingen waarna zij ‘afzakken’ naar meer praktische studierichtingen, het zogenoemde **watervaleffect**. Dit effect zien we ook duidelijk terug in de interviews. Studenten zelf leggen verklaringen van dit ‘afzakken’ bij oorzaken als te hoog inzetten wat uiteindelijk kan resulteren in te lage studieresultaten om de richting verder te zetten, verschuiving in interessegebieden en prioriteiten of een verandering in de persoonlijke situatie – oorzaken niet specifiek voor de doelgroep.

Anderzijds benoemden de respondenten die van ASO naar TSO of van TSO naar BSO zijn veranderd ook redenen die gerelateerd zijn aan de specifieke achtergrond van de student, zoals **het gevoel niet thuis te horen in de meer theoretische richtingen** als gevolg van een andere culturele of socio-economische achtergrond:

Ik ben begonnen in ASO Latijn. Dat heb ik twee jaar volgehouden, maar ik voelde me niet echt thuis daar. Ik hoorde daar niet echt, want die Latijnse klas waren allemaal rijke meisjes en mijn papa was net failliet gegaan. (R32)

Ook geven sommige respondenten aan dat de verandering het gevolg was van een **gebrek aan ondersteuning in de thuiscontext**, vooral doordat anderstalige en eerste generatie migrantenouders niet altijd voldoende bekend zijn met de lesinhouden of onvoldoende taalkennis beheersen om hun kind te ondersteunen:

Ook omdat het op een bepaald moment te moeilijk werd [verwijzend naar de reden om te veranderen van ASO naar TSO]. Er waren er veel waarbij de ouders of zelfs de grootouders hun kleinkinderen motiveerden en bijles gaven. In mijn geval was dat natuurlijk geen optie. Zo ben ik dan eigenlijk overgeschakeld naar TSO. (R36)

De sociaal-culturele achtergrond van de leerling bepaalt ook in veel gevallen **de oriëntatie naar het beroepsonderwijs** bij de transitie van het lager naar het secundair onderwijs (Groenez et al., 2009). Zo worden leerlingen van ongeschoolde, werkloze, anderstalige en met een niet-westerse migratieachtergrond vaker georiënteerd naar de B-stroom. Ook onze respondenten hadden in sommige gevallen het gevoel – bewijzen is in dit geval vaak moeilijk - dat niet hun schoolprestaties maar hun achtergrond bepalend was voor het advies dat zij kregen van hun leerkrachten:

I: Denk je dat de leerkracht je pushte om BSO of TSO te doen omdat je een leerling bent met een migratieachtergrond?

R: Dat weet ik niet. Kan wel zijn want in het 6de leerjaar zaten we in een klas en ik denk dat er maar twee leerlingen waren die geen migratieachtergrond hadden en bij hun was het wel automatisch ASO. Ik ken dat meisje en wij hadden op zich wel dezelfde punten. (R31)

4.2.2. De rol van ouders en naaste familie

Ouders en andere naaste familieleden spelen een belangrijke rol bij zowel de keuze om verder te studeren als de studiekeuze van aspirant-studenten met een migratieachtergrond (zie ook Nouta et al., 2012). Het merendeel van de studenten gaf aan dat hun ouders van hen verwachten dat zij zullen verder studeren. Dit uit zich in **aanmoedigingen**, maar ook in impliciete of meer expliciete **verwachtingen** over de toekomstkeuzes van de jongeren. De

studenten geven aan dat hun ouders een hoger onderwijsdiploma vaak zien als dé manier om kansen te grijpen - die ouders vaak niet hebben gehad - en om **op te klimmen op de sociale ladder**. Zo antwoordden studenten op de vraag van wie zij steun kregen om een hogere studie aan te vatten:

Mijn zussen vooral, en ook mijn papa. Mijn papa stond er echt achter dat ik voor mijn studies ging, dat ik de kansen moest nemen die ik krijg, en dat ik zeker moest verder studeren. Hij gaf mij ook altijd mee dat de maatschappij vooruitgaat en dat het niet meer mogelijk is om te beginnen werken zonder enigszins een verdere studie te hebben gevolgd. Dus eigenlijk, van thuis uit had ik echt wel steun om te gaan studeren. (R14)

Vooral eerst van mijn ouders. Mijn papa zei altijd van 'kijk naar mij, ik heb hier geen diploma en hier in België krijg je zoveel kansen. Hij is een beetje een grote steun - allee, een grote, hoe zeg je dat - een grote, allee, de grootste factor. (R15)

Daarnaast worden studenten ook gemotiveerd om verder te studeren door het aanschouwen van de ervaringen van hun ouders en de vaak uitzichtloze situatie waarin zij zich bevinden. De vele **opofferingen van hun ouders willen zij goedmaken via succesvolle onderwijstrajecten**:

Mama was 25 toen wij naar België kwamen (...) en tegen dat wij onze verblijfsvergunningen kregen zeven jaar later, had mama de courage niet meer om te zeggen van ik begin hier opnieuw aan een opleiding (...) En dat is voor mij zo een trigger want ik weet hoe slim dat mama is en hoeveel kansen dat zij ontzegd geweest is in België en voor mij is dat een extra motivatie. Mijn diploma is ergens in zekere instantie voor mij, in de eerste plaats, naar mijn eigen toekomst toe, maar ik wil wel mijn ouders tonen dat ze niet voor niets naar België zijn gekomen en dat ze zoveel hebben achtergelaten puur voor ons een betere toekomst te geven. (R18)

Als Afghaanse vluchtelingen in Irak en Iran heb je die kans niet [om verder te studeren]. En die kans wouden we grijpen, om toch verder te studeren, om iets te betekenen. Ik wou absoluut niemand zijn zoals mijn vader die op zijn 15^{de} rap is beginnen werken, of als mijn moeder die huisvrouw is. (R4)

De verhalen van ouders over hun eigen strijd met armoede en immigratie is **een belangrijke vorm van ouderbetrokkenheid**, die bijdraagt aan de wens van adolescenten om academisch te slagen en om iets “terug te geven” aan hun ouders (Ceballo et al., 2014).

Toch zijn er ook studenten - hoewel sterk in de minderheid onder de respondenten - waarvan de ouders juist liever hadden gezien dat hun kind **snel mogelijk was gaan werken**. Zij zien weinig meerwaarde in een diploma en hebben liever dat hun kind geld verdient:

Ik moest zelf alles dragen en een bachelor zag ik dan niet zitten omdat ik ook, ja, mijn ouders waren dan ook mij aan het pushen van: “T. je moet werken, wat doe jij eigenlijk? Je moet werken! Wat doe je met studeren?” Er moest geld thuisgebracht worden. (R28)

De verwachtingen om te werken komen veelal voort uit de **masculiene norm om een gezin te stichten en te onderhouden:**

Ik merk wel dat mijn leeftijdsgenoten met een migratieachtergrond dezelfde problemen hebben, bijvoorbeeld dat ze moeten sparen voor een trouwfeest. Je begint uw leven met een schuld, dat daar zoveel druk achter zit, van “je moet geld verdienen, je moet een familie bouwen, je moet werk hebben”. Zo dat die druk, als 18-jarige krijg je niet de ruimte om te denken: wat wil ik met mijn leven? En de meeste jongeren zijn een beetje mama’s kindje, papa’s kindje, en willen dan ook hun ouders niet teleurstellen. (R28)

Dat deze ervaringen minder rechtstreek aan bod kwamen in de verhalen van de andere geïnterviewde studenten heeft vooral te maken met de doelgroep: jongvolwassenen die wél de overstap naar het hoger onderwijs hebben gemaakt.

Hoewel over het algemeen kan worden gesteld dat ouders het, voor degenen die de stap naar het hoger onderwijs zetten, erg belangrijk vinden dat hun kind een diploma hoger onderwijs haalt, is hun **betrokkenheid bij de studiekeuze meer gevarieerd**. Veel van de geïnterviewde studenten kunnen bij hun ouders niet terecht met vragen over het hoger onderwijssysteem vanwege een **gebrek aan kennis van ouders over het hoger onderwijssysteem en gebrekkige taalkennis**. Het zijn de studenten zelf die oftewel op jongere leeftijd naar België zijn geëmigreerd of in België zijn geboren en opgegroeid, die hun ouders, en vaak ook jongere broers en zussen, informeren over het Vlaamse onderwijssysteem. Vaak wordt ook aangegeven dat ouders na enkele jaren en meerdere kinderen wel meer bekend zijn geworden met het lager en secundair onderwijs, maar dat het hoger onderwijssysteem een grote onbekende blijft. Het gebrek aan ondersteuning van ouders kan, zeker als er geen oudere broer of zus aanwezig is, erin resulteren dat jongeren **het gevoel hebben er alleen voor te staan** als het gaat om studiekeuzes in het middelbaar en het hoger onderwijs:

Ze [ouders] hebben de kennis niet om je te ondersteunen in het onderwijssysteem. Ze hebben de kennis niet om te kiezen tussen ASO, BSO, TSO. Ze weten niet eens welke verschillende pakketten ze in die verschillende richtingen aanbieden, zoals ik dat bijvoorbeeld wel weet. (...) Ik stond er wel heel alleen voor. (R30)

Voor ouders die niet bekend zijn met het huidige onderwijssysteem is **de studiekeuze veelal ondergeschikt aan de keuze om al dan niet verder te studeren:**

Mijn ouders hebben wel gevraagd: “wat wil je later doen?” Dan heb ik wel gezegd van misschien iets met leerkracht, maar ik kon niet gedetailleerd [daarover spreken]...vooral omdat ik wist, zij hebben nooit gestudeerd. Het enige dat voor hen belangrijk was is dat ik ervoor open stond, dat het iets voor mij was. Ze waren al blij voor het feit dat ik al verder studeerde en dat ik kon studeren. Dus ja, de richting maakte eerlijk gezegd niet veel uit. (R19)

Andere studenten worden door hun ouders **aangemoedigd of zelfs gepusht om zo hoog mogelijk in te zetten** en om vooral een studierichting te kiezen met **maatschappelijk aanzien die uitzicht biedt op een goedbetaalde job**:

Mijn ouders zeggen van: “je moet hoger onderwijs volgen en het liefst unief. Een Masterdiploma halen en het hoogste halen.” Maar ik weet dat ik Master niet aankan. Voor mij is dat nog iets te moeilijk en qua studierichting is het meer van: “je moet een richting kiezen waarmee je het meeste geld kan verdienen.” Dus dat is eigenlijk meestal het uitgangspunt van mijn ouders. (R23)

Ik word niet gesteund door mijn ouders [bij de studiekeuze] (...). Dus ik studeer maatschappelijk werk maar ze hadden eerder verwacht dat ik geneeskunde zou studeren of ingenieur of handelswetenschappen. Ze hebben zelfs een keer geprobeerd van: “is het niet beter dat je naast je diploma nog een keer iets met computers of zo gaat studeren?” Omdat ze maatschappelijk werk als, ja het is niet bekend bij ons, en daarom wordt het ook niet gewaardeerd. (R4)

Sommige studenten gehoorzamen aan deze verwachtingen vanuit het gevoel de ouders **niet te willen teleurstellen** of om **hen trots te willen maken**:

Ik heb gewoon een rare beslissing genomen. Ik werd eigenlijk voor een stuk beïnvloed door papa, omdat hij zei van: “ik wil toch dat je dat doet, het is ook voor later goed”. En ik wou eigenlijk papa een beetje trots maken en ik heb dat dan gekozen. (R12)

De behoefte om de ouders trots te maken of niet te willen teleurstellen of hen te compenseren voor de eigen lijdensweg kan verschillende effecten hebben op jongeren: het kan **motiveren**, maar tegelijkertijd kunnen de jongeren hierdoor ook **extra druk** ervaren:

Ik denk dat wij kinderen met een migratieachtergrond veel meer druk hebben op onze schouders om dingen te moeten bewijzen (...) en tegelijkertijd is dat ook onze trots om ergens te kunnen tonen van mama, papa, we did it. Maar het zorgt zeker voor een druk dat wel. (R18)

In sommige gevallen kan het inwilligen van de verwachtingen van hun ouders resulteren in een **verkeerde studiekeuze** als deze niet aansluit bij

de interesses en cognitieve capaciteiten van de jongere, wat op termijn kan leiden tot **vroegtijdige studie-uitval**.

Nochtans tonen de verhalen van de studenten toch ook vooral hun **autonomie** bij de studiekeuze en hoe zij **laveren tussen wat hun ouders willen en wat zij zelf willen of denken aan te kunnen**. Zo kiezen zij er bijvoorbeeld tegen het dwingende advies van hun ouders in om te gaan studeren in plaats van te werken of kiezen zij voor een studie die meer aanleunt bij hun eigen wensen in plaats van te kiezen voor een studie met veel maatschappelijk of cultureel aanzien:

Mijn moeder was eigenlijk niet akkoord dat ik naar HBO5 ging, want mijn moeder en mijn vader zijn afgestudeerd van bachelor. Ik zeg: “neen, dat gaat niet lukken, ik heb de vakken gezien en dat gaat sowieso niet lukken.” Maar dan hebben ze het gewoon geaccepteerd en ze ziet dat ik goed bezig ben, dan zijn ze wel tevreden. (R9)

Andere studenten vertellen over ouders die de **keuze volledig bij de jongeren leggen**, maar ze wel **ondersteunen** door bijvoorbeeld met hen **in dialoog** te gaan en samen te onderzoeken wat de beste keuze zou zijn, of door **morele steun** uit te spreken ongeacht de keuze:

I: Op welke manieren steunen je ouders je keuze om naar het hoger onderwijs te gaan?

R: De vrijheid om te studeren wat we willen. Het is niet dat ze zeggen: we mogen dat niet en dat wel. Dus we hebben wel de vrijheid daarin. Door samen te praten over wat te studeren en ook steun als er hulp nodig is, op die manieren denk ik dan. (R2)

Ze zei: “doe welke richting je maar wilt, het maakt niet uit welke richting je doet”. Zij heeft mij niet geduwd van, doe die richting of die richting, daar ga je oftewel beter verdienen, oftewel betere toekomst, dat zei ze niet. Ze zei: “doe wat je wilt, ik ga je in alle richtingen die je doet steunen, maar het is uiteindelijk je eigen toekomst die je uitbouwt, het is je eigen keuze, het is jij die later met het diploma moet werken en je leven leiden, ik steun je in alle richtingen die je wilt doen”. (R1)

4.2.3. De rol van docenten in het secundair onderwijs

Ook **leerkrachten uit het secundair onderwijs** spelen een belangrijke rol bij de overstap naar het hoger onderwijs en de studiekeuze. Zo kunnen leerkrachten jongeren **motiveren** of juist **afraden** om een bepaalde studie te kiezen. In het laatste geval, worden vaak **specifieke capaciteiten** van de leerling benoemd als drempel om een studie aan te vatten:

Mijn klastitularis in het 6de middelbaar, die wist dat ik leerkracht wilde worden. Bij het laatste rapport kijkt hij mij aan en zegt: “kijk, jij wilt

leerkracht worden, maar jouw Nederlands is echt slecht. Dus ik denk niet dat dat een richting voor jou is". (R34)

Hoewel dit vanuit de leerkracht gezien een manier kan zijn om de leerling te behoeden voor toekomstig falen, slaat zo'n opmerking wel een **diepe deuk in het zelfvertrouwen** van de leerling. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek waarin is aangetoond dat lage verwachtingen van leerkrachten kunnen leiden tot lagere academische prestaties, het zogenoemde 'Pygmalion-effect' (Rosenthal & Jacobsen, 1968), welke ook in meer recente onderzoeken is bevestigd (zie bv. Agirdag et al., 2013). Het voorbeeld hieronder toont hoe belangrijk het is om als leerkracht bewust te zijn van de kracht van de eigen woorden:

In het 6de middelbaar, mijn klastitularis was jarig en we zaten gezellig aan tafel cake te eten. (...) Ik wou net iets zeggen en mijn klastitularis draait zich om en zegt voor iedereen, dus tegen allemaal, zegt ze letterlijk: "Ja M., sorry dat ik dat zo moet zeggen maar uw Nederlands is echt fataal he." En ik keek haar aan van, wat zeg jij nu? Want ik voelde me echt gelukkig, ik was blij en toen ze dat zei voelde ik me heel slecht. Ik wilde daar onmiddellijk weg, maar ik bleef maar zitten en iedereen was stil en staarde naar mij. Na die opmerking heb ik ook wel dat vooroordeel in mij, en mijn zelfvertrouwen daalde helemaal. Ik heb een paar jaar, nu nog steeds, niet durven spreken. (R34)

Voor sommige studenten kunnen demotiverende woorden juist net motiveerend werken:

Als mensen iets zeggen van "het gaat jou niet lukken" dan heb ik zoiets van "ok, daar kom ik nog op terug, want dat gaat mij wél lukken". Ook een leerkracht zei tegen mij...ik zei dat ik een Master geschiedenis wilde halen om les te geven in het vijfde en zesde middelbaar en ze begon te zeggen: "een Master is veel te moeilijk. Het is heel moeilijk, ik denk niet dat je dat gaat kunnen halen." Ik heb gewoon in mezelf gezegd: over 6 jaar, 8 jaar, ik weet niet hoelang het gaat duren, kom ik gewoon in jouw gezicht mijn Master tonen. Welke opleiding het ook is, kom ik je mijn Master tonen die ik heb gehaald, zonder jouw hulp maar gewoon met mijn werken en mijn motivatie. Dus na mijn lager onderwijs ga ik ook nog een Master halen. (R25)

Anderzijds blijkt uit de verhalen van de studenten ook **hoe belangrijk positieve aanmoedigen van leerkrachten** zijn voor het zelfvertrouwen om een hogere studie aan te vatten:

Dan ook mijn schrijffouten, soms maak ik die nog. Fouten met die, dat, het, de, dat is de hel voor mij soms. Maar ik heb dan gesproken met mijn klastitularis vorig jaar en dat was ook mijn leerkracht Nederlands en ze zei van: "ik zie jou ook echt lesgeven aan die kleine kindjes. Je Nederlands

is niet slecht, iedereen maakt fouten. Maar het is niet slecht en als je daaraan werkt, als je weet daar moet je aan werken, dan kun je dat zeker.” En zij heeft mij dan overtuigd om toch te doen wat ik echt wou, dus lager onderwijs. Want eerst ging ik toch bijna voor sociaal werk ingeschreven geweest zijn. (R25)

Ook **oprechte en welgemeende adviezen van leerkrachten** met wie de leerling een goede band heeft, kan helpen bij het maken van een goede studiekeuze die aansluit bij de interesses en capaciteiten van de leerling:

Ik heb daar wel een keer over nagedacht [verwijzend naar overwegingen om naar het unief te gaan](...) Maar wat mij tegenhield was omdat de beste maat van mij, zijn moeder was mijn leerkracht Engels en zo is het taalgegeven een keer besproken, net toen dat ik afgestudeerd was in het zesde. (...) En ze zei: “ik denk dat de unief een beetje te moeilijk zal zijn voor jou.” En dat heeft me toch een beetje tegengehouden om het zeker niet te doen, omdat ze ook zei: “Nederlands is daar zeker heel belangrijk.” (R23)

In enkele gevallen geven studenten aan dat **professionals** een belangrijke rol hebben gespeeld bij de studiekeuze. Het gaat dan vooral om personen die zij tijdens een stage in het middelbaar zijn tegengekomen of begeleiders van VDAB via wie de student in een duaal gerichte opleiding is terechtgekomen.

4.2.4. De rol van overige ondersteuningsfiguren

Naast ouders, geven studenten aan dat **klasgenoten, vrienden, partners en overige familieleden** een belangrijke rol spelen bij de stap naar het hoger onderwijs. Zij zijn belangrijke **voorbeeldfiguren, oftewel rolmodellen**. Het zien van anderen met een migratieachtergrond die de stap naar het hoger onderwijs zetten of al hebben gezet toont potentiële studenten dat zij in hun voetsporen kunnen treden. Andersom zijn de studenten zelf ook belangrijke rolmodellen voor anderen die twijfelen over de stap naar het hoger onderwijs:

Ikzelf zag mijn oudere zussen als rolmodel, en mijn broer die een jaar ouder is dan mij, die ook begon verder te studeren. Ik zag hen als rolmodellen. Ik voelde daar veel meer affiniteit mee dan met bijvoorbeeld iemand die niet dezelfde roots heeft. Dus ik denk wel dat dat kan helpen, want ik merk ook dat in mijn vriendenkring de vrienden die niet studeren, ze stellen dan de vraag: “Waarom studeer je? Dat duurt zo lang, drie jaar, je kunt in drie jaar al zoveel geld verdiend hebben.” En als ik dan zeg waarom, dan geloven ze mij ook. ’t Is alsof ik ze kan overtuigen om dan toch te overwegen om toch te gaan studeren. Ze zien eigenlijk hetzelfde als hen: ik ben ongeveer hetzelfde opgevoed als hen, ook eerste generatie Marokkaanse ouders. Dus ze hebben veel meer affiniteit met mij dan met

bijvoorbeeld een medestudent die Vlaamse ouders heeft en die het ook ver heeft geschopt. (R14)

Ook ontvangen ze van deze personen actieve **aanmoedigingen, morele ondersteuning, informatie over inhoud en moeilijkheidsgraad van de studies, en hulp bij het kiezen van een studie**, etc.:

Mijn zussen die hielpen mij met het zoeken van een richting. Maar ook bijvoorbeeld, wanneer er een Sid-in beurs was, kreeg ik dan een berichtje van: "Hé A., ik heb gelezen dat er dit weekend een SID-in beurs is, misschien nog interessant voor jou." Of als ik vragen had over een bepaalde keuze. Ik twijfelde vooral om criminologie te studeren aan de unief of om aan de hogeschool bedrijfsmanagement te doen, en dan kon ik daar ook mee terecht bij mijn zussen en gaven ze mij raad. Zoals ik al zei, mijn oudste zus is 22 jaar ouder, mijn jongste 11 jaar ouder, dus ik zag hen wel als ervaringsdeskundigen. Ik kon altijd bij hen terecht voor vragen over school en over werk en zo. Want mijn ouders, die dat niet hebben gedaan, konden mij daar niet zo goed bij helpen. (R14)

4.2.5. Studiekeuzemotieven

Zoals in hierboven reeds is aangehaald, hebben ouders vaak verwachtingen dat hun kinderen kiezen voor een studie die uitzicht biedt op een goedbetaalde job met maatschappelijk aanzien. Deze meer **extrinsieke motivatie** waarbij jongeren gemotiveerd worden door anderen of omstandigheden, met in het bijzonder werkzekerheid, uitzicht op een goedbetaalde baan met maatschappelijk aanzien en het tevredenstellen van ouders, horen we vooral terug onder **mannelijke studenten binnen de meer economische en technologische opleidingen**:

We gaan niet rond de pot draaien, met een diploma Business Management kun je altijd binnen. Je hebt altijd werkzekerheid in gelijk welke sector. Het moet daarvoor niet de grootste job zijn dat er is, maar wel zekerheid. Mijn ouders hebben daar een grote invloed op gehad. (R15)

Het feit dat het goedbetaald wordt later en ook dat het een knelpuntberoep is (...) Later bijvoorbeeld als je wil trouwen of voor je kinderen. Je wilt dan eerst werkzekerheid hebben, je loon hebben. Dan rustig een gezin creëren. (...) Voor mij draait het allemaal om zekerheid. (R12)

Deze bevinding is in overeenstemming met bestaand onderzoek waaruit blijkt dat mannelijke hogeschoolstudenten met een migratieachtergrond hoger scoren op **extrinsieke motivatie** in vergelijking met vrouwelijke studenten en autochtone studenten (Van Breemen, 2019).

Toch zien we dat bij de meerderheid van de geïnterviewde studenten een studie op basis van **intrinsieke motivatie** wordt gekozen. Dit wil zeggen dat

zij een studie kiezen waarbij zij zich kunnen ontplooiën, hun honger naar kennis kunnen stillen en die aansluit bij hun interessegebieden:

En toen zie ik van: “ik ga een opleiding kiezen waarbij ik niet zo veel ga uitstellen, die me interessant lijkt, die ook aspecten heeft waar er praktijk in voorkomt. Ja, sinds ik klein was heb ik altijd met autootjes gespeeld en dat was wel iets voor mij. Ik was geen autofanaat die zo alles weet van alle auto’s, maar ik doe dat wel graag. (R21)

Ik had wel verschillende opties waar ik tussen twijfelde, maar leerkracht was wel iets waar ik altijd al in geïnteresseerd was. Van kleins af aan zei ik al dat ik leerkracht wou worden. Dus uiteindelijk was de keuze rap gemaakt. (R26)

Naast intrinsieke en extrinsieke motieven nemen aspirant-studenten ook hun **culturele en/of religieuze afkomst in ogenschouw**. Zo bepalen ze hun **eigen kansen op een job** na het behalen van een diploma. Het gaat hierbij vooral om studenten die al dan niet voor de lerarenopleiding hebben gekozen, juist omdat ze zelf zo weinig rolmodellen hebben gezien tijdens hun eigen onderwijstraject en vanwege een meer algemene verrechtsing van de samenleving:

Mijn grootste angst is dat ik geen werk ga kunnen vinden of dat als ik werk vind dat er ouders gaan komen naar de directie en zeggen: “ik wil niet dat iemand die hier niet geboren is lesgeeft aan mijn kinderen.” Ik ben daar echt bang voor. (R25)

Voor moslima's is de **mogelijkheid om in de toekomstige job een hoofddoek te dragen** een belangrijke – zo niet de voornaamste – factor om al dan niet voor een studie te kiezen:

Ik was toen eigenlijk ook nog niet zeker, ik was zo aan het zoeken van ik moet een richting hebben waar ik later ook wel met mijn hoofddoek kan werken en misschien ook wel een beetje met mijn hoofddoek kan studeren. (R31)

Ook **taaldrempels** kunnen ook een rol spelen in het studiekeuzeproces, waarbij studenten minder snel voor studies zullen kiezen waarvan zij verwachten dat er hoge taaleisen worden gesteld:

Ik wilde sociaal werk doen. (...) En dan kwam ik op de SID-in beurs en zag ik allemaal flyers van (...) lager onderwijs. Ik zei: “oh nee, ik ben niet meer zeker”. Dus dan begon ik te twijfelen. Maar dan zei ik: “nee, ik ga gewoon sociaal werk doen, want ik ga nooit leerkracht kunnen worden want mijn Nederlands is niet perfect. Ik maak fouten in het schrijven, in het praten”. (R25)

4.2.6. Informatie studiekeuze

De geïnterviewde studenten geven aan dat zij informatie over mogelijke studierichtingen en hoger onderwijsinstellingen voornamelijk hebben gevonden via de volgende vier kanalen namelijk: 1) het sociale netwerk (familie en vrienden) (zie boven), 2) de middelbare school, 3) infodagen en opendeurdagen, en 4) door zelf te zoeken.

De mate waarin studenten informatie hebben gekregen **via de middelbare school** verschilt van school tot school. Zeker voor aspirant-studenten die vanuit thuis weinig ondersteuning krijgen bij het studiekeuzeproces is de middelbare school een belangrijke bron van informatie. Studenten geven dan ook vooral blijk van positieve ervaringen met scholen waar veel aandacht is besteed aan verder studeren en het studiekeuzeproces:

We hebben op school heel veel informatie gekregen waar ik echt blij mee ben en het heeft echt veel geholpen. (...) Ik had het echt niet verwacht en ik was bang dat het weer hetzelfde ging zijn, want van het lager naar het middelbaar was voor mij echt niet ok. Want ik wist niets over ASO, TSO, BSO, ik wist niet dat er drie doorstroomrichtingen waren. Ik wist niet wat dat Latijn betekende. Toen ik in het lager zat had je niet een dag van ‘dit betekent dit, dit betekent dat’. Maar in het zesde middelbaar hebben ze zich daar echt voor ingezet en dat heeft mij echt geholpen. (R19)

De onderstaande citaten onderstrepen het belang van een goede ondersteuning bij de studiekeuze, uitleg over studierichtingen, studiepunten etc., in het middelbaar onderwijs voor jongeren die vanuit hun directe omgeving weinig hulp kunnen verwachten, om een weloverwogen studiekeuze te maken waarmee vroegtijdige studie uitval kan worden voorkomen:

Wat mij het meest is bijgebleven is dat in mijn zesde middelbaar (...) dat ik er wel alleen voor stond. Er werd wel zo eens gezegd van: “we gaan samen kijken” maar er is daar nooit iets van gekomen. (...) De ondersteuning van mijn ouders, ik wist al dat ik niet zoveel op hen kon rekenen, omdat ze dat ook niet meegemaakt hebben. Maar de ondersteuning vanuit de school, ik vond het jammer. (...) Ik heb dat allemaal online moeten zoeken. En nadat ik afgestudeerd was, was het wel echt drie jaar een avontuur van zoeken van wat moet ik doen, wat ga ik doen? (R28)

Je kunt ook zeggen dat ik veranderd ben maar uiteindelijk, ik kom wel van [universitaire studie]. En dat is uitgebouwd op wat ik heb willen doen in mijn toekomst. En dat is omdat ik de juiste studiekeuze gemaakt heb, mijn sector, mijn manier van werken, hoe dat ik mijn carrière zag, had ik al gemaakt. Maar voor hun [drie medestudenten met migratieachtergrond] was dat niet zo. Gelijk bijvoorbeeld van business management naar verpleegkunde. Dat is omdat je persoonlijk jezelf nog niet tot een bepaald niveau kunt brengen van kijk, ik ga de juiste studiekeuze maken. En dat is

het probleem. Dat is belangrijk dat buitenlandse jongeren direct vertrokken zijn met de juiste studiekeuze. Want uiteindelijk heb je dan zoiets van ja kijk, ik ga gaan werken bijvoorbeeld. Het eerste jaar zeggen ze: “kijk ik heb dat gedaan, het was niet goed.” Het tweede jaar doen ze dan iets totaal anders, ze zijn dan maar half mee. En het derde jaar zeggen ze: “foert, ik ga gewoon gaan werken”. (R15)

Via de hogeschool zelf krijgen studenten vooral informatie via **infodagen** waarbij de SID-in beurs veelvuldig wordt genoemd. De aanwezigheid van **toegankelijke en enthousiaste docenten** die de tijd nemen om vragen te beantwoorden en aanwezigheid van studenten wordt als bijzonder positief ervaren:

Je kon babbelen met een docent en ook met een student en eigenlijk dat gesprek met die student was echt wel duidelijk, je gaat dat en dat hebben, je zult dat moeten doen. Je gaat zoveel tijd nodig hebben voor vakken, je gaat inderdaad wel wat extra werk moeten leveren. En dat vond ik gewoon interessant, want je kan haar levenservaring met die richting eens beluisteren en dat geeft uzelf ook wel meer een kijk van, is dat iets wat ik wil doen want er moet inderdaad wel zoveel tijd in gestoken worden en het is wel interessant. En dat heeft mij wel met mijn keuze geholpen. (R26)

Toch geven enkele studenten ook aan dat hoger onderwijsinstellingen nog meer kunnen doen om studenten met een migratieachtergrond aan te trekken, door bijvoorbeeld **ouders te betrekken bij het keuzeprocess, jongeren met een migratieachtergrond zich welkom te laten voelen** en door meer **outreaching te werken**:

Ik denk als je ouders voor je kunt winnen, dat je automatisch ook het kind mee hebt. En de wil ontbreekt ook bij de jonge mensen. Waarom? Omdat ze bang zijn om gediscrimineerd te worden. Om gewoon eens te zeggen: ‘Hé, je bent welkom bij ons. Kom maar studeren.’ Op opendeurdagen die mensen aanspreken. (R14)

De meeste mensen met een migratieachtergrond wonen op een wijk, om dan met die wijkverantwoordelijke te gaan bespreken wat ze kunnen doen om die kinderen te bereiken. Folders kunnen bijvoorbeeld al niet gelezen worden door ouders, dat is ook al een struikelpunt want dat vliegt dan gewoon in de papiermand. Of de verantwoordelijke van de moskee eens aanspreken van (...) kijk wij willen jullie doelgroep van jongeren bereiken, hoe doen wij dat best? (R5)

Ik denk vooral aan opendeurdagen. Stel dat je als leerling met een migratieachtergrond hier komt en dan vooral blanke docenten ziet, blanke studenten die dan uitleg geven, dat kan afschrikken. Dat je dan denkt: ik zal hier anders zijn, me niet zo goed voelen. (R2)

4.2.7. Keuze voor unief, professionele bachelor of graduaatsopleiding

Zoals in voorgaande reeds aan bod is gekomen wordt van een deel van de jongeren verwacht dat zij op een zo hoog mogelijk studieniveau mikken. Zo kiezen zij bijvoorbeeld voor een academische bachelor ondanks hun twijfels over de eigen cognitieve capaciteiten. Dit kan net als in het secundair onderwijs resulteren in het zogenoemde **'watervalprincipe'**, waarbij er zo hoog mogelijk wordt ingezet en waarna studenten bij geringe slaagkansen afzakken naar een professionele bachelor:

Dus dat was gewoon het ding van ik heb een master gestudeerd in de Handelswetenschappen, ik kon het eigenlijk niet aan. Of ja, ik heb het eigenlijk niet met succes kunnen afronden dus ik ga gewoon hetzelfde pakken in dezelfde richting. En Business Management is de richting van de mensen die afstuderen in mijn richting die nog een Master Handelswetenschappen willen doen. Dus ik heb eigenlijk gewoon een beetje een downgrade gedaan van de Master. Daar komt het eigenlijk op neer. (R15)

Toch zien we onder de geïnterviewde studenten eerder het zogenoemde **'zalm-principe'** waarbij studenten eerst kiezen voor de hogeschool, waarna ze bij succesvolle afronding – en via schakelprogramma's - opklimmen naar een universitaire opleiding, een algemene trend die al langer te zien is in het hoger onderwijs (Tegenbos, 2010). Liever kiezen deze studenten voor een praktijkgerichte studie waarvan ze zeker zijn dat ze er de capaciteiten voor hebben zodat ze na enkele jaren in ieder geval een diploma op zak hebben. Hierna, zo is de redenatie, kunnen ze dan altijd nog kiezen of ze de arbeidsmarkt opgaan of verder gaan studeren:

Ik dacht daar wel aan [om vanuit ASO voor de unief te kiezen], maar dan dacht ik: ik denk niet dat ik dat ga volhouden, of niet slim genoeg was voor op de universiteit te zitten. En dan dacht ik: ik ga gewoon beginnen met hogeschool, als ik dan wil kan ik misschien nog een schakelprogramma doen. Maar dan heb ik tenminste al mijn bachelor diploma. (R11)

Ik wilde eerst een zekerheid of een basis hebben. Dus ik wilde stap per stap werken, dus niet naar school en dan zakken. Dat zou vooral mijn zelfvertrouwen schaden dan, dat ik dan helemaal zou opgeven. Ik wilde eerst een bachelor diploma op zak hebben en dan kijken om eventueel verder te studeren. Ik wil gewoon die zekerheid, dat is voor mij wel belangrijk. Ik weet ook niet of ik het zou aankunnen. (R17)

Ik had gehoord dat een graduaat iets gemakkelijker is dan bachelor en het is meer praktijkgericht, dus ja, als ik realistisch wilde beslissen, graduaat was een betere keuze vanwege mijn taal.(R7)

Hierbij worden aspirant-studenten soms ook **afgeschrikt door verhalen van anderen** binnen hun sociale netwerk die reeds een universitaire studie hebben aangevat:

Ik wist dat unief moeilijk ging zijn. Te veel pakketten, veel leerstof op een heel andere manier dan hogeschool. Ik voelde aan dat ik niet naar daar kon gaan, want ik had dan mijn zus. Die is begonnen op het unief en dat ging ook niet voor haar. Die is dan gezakt naar een hogeschool. Ik dacht: ik ga ook niet dezelfde fout maken en ik ga direct naar een hogeschool gaan. Dat kon ik wel aan. (R3)

4.2.8. Keuze voor hoger onderwijsinstelling

Verreweg de meeste geïnterviewde studenten hebben voor de hogeschool gekozen omwille van de ligging. In sommige gevallen zijn het de ouders die niet willen dat hun zoon of dochter op kot gaat of te ver moeten reizen voor de studie uit bezorgdheid, vanwege gebrek aan financiële middelen of uit culturele overwegingen. In andere gevallen zijn het de studenten zelf die niet op kot willen en liever thuis blijven wonen. In beide gevallen kiezen studenten desgevallend voor de dichtstbijzijnde hogeschool:

Ik wist dat ik niet op kot ging mogen, dus ik moest niet in de VUB gaan kijken bijvoorbeeld voor opleidingen. Dan had ik enkel nog de keuze tussen Gent en Kortrijk, maar ik zag dat niet zitten om te pendelen naar Gent, dat was veel te ver, zeker elke dag. Dus ik heb bewust gekozen voor Kortrijk. (R11)

Ik mocht niet op kot gaan want mama is heel overbezorgd. Ik had ook geen zin om elke dag dan de trein te nemen en dan nog de bus. (R33)

Een enkeling nam nog andere overwegingen mee in de beslissing zoals positieve ervaringen van vrienden en familie met de hogeschool, de katholieke grondslag van de hogeschool, de positieve reputatie van de hogeschool binnen het bedrijfsleven, de sfeer, enthousiaste docenten, de grootte van de school, de afstudeerrichtingen, en aanwezige ondersteuning.

4.2.9. (Gebrek aan) etnisch culturele diversiteit in het hoger onderwijs

Enkele studenten benoemden de mate van etnisch culturele diversiteit op de hogeschool als – meer of minder – bepalende factor in het keuzeproces om voor een bepaalde hoger onderwijsinstelling te kiezen:

Ik denk dat het aantal studenten met migratieachtergrond nog meer zal afnemen. Want als ik ook hoor bij mijn broer, hij is niet geïnteresseerd, onrechtstreeks ook omdat er geen diversiteit is bij ons op school. (R4)

De meeste met een migratieachtergrond gaan naar [hogeschool] omdat daar heel veel Turken zijn, als ik naar mijn eigen omgeving kijk. En dan kiezen ze eigenlijk voor de omgeving in plaats van de opleiding. (R34)

Hoewel sommige hoger onderwijsinstellingen eerder worden gezien als **'blanke scholen'**, heeft diversiteit in dit geval niet enkel betrekking op de aanwezigheid van andere studenten met een migratieachtergrond. Ook bijvoorbeeld het **promotiemateriaal**, zoals folders en de website, wordt beschouwd als weinig divers.

Desondanks benoemen de meeste studenten de mate van etnisch culturele diversiteit onder studenten niet als een bepalende factor in de keuze voor de hoger onderwijsinstelling. Wel blijkt uit de interviews dat dit **een belangrijk thema wordt zodra zij met de studies beginnen**. Zo ervaren studenten etnisch culturele diversiteit in opleidingen of klasgroepen als positief:

Die eerste dag en weken was het allemaal nieuw voor mij. Het was een enorme aanpassing om terug naar school te gaan. Het was wel leuk om in zo'n positieve en kleurrijke omgeving te komen zal ik het maar zeggen. Er zijn van alle soorten van mensen, alle nationaliteiten zijn aanwezig. Het is echt een boeiende omgeving om van start te gaan. (R24)

Andersom kan het **gebrek aan etnisch culturele diversiteit onder studenten ook afschrikken** in de eerste periode in het hoger onderwijs. Studenten geven blijk van gevoelens van **eenzaamheid**, en geven blijk van een **gemis om zichzelf met anderen te kunnen associëren en ervaringen te kunnen delen**:

Mijn eerste indruk toen ik in het gebouw van sociaal werk kwam was dat er veel mensen waren die niet op mij leken, dat ik de enige was met een andere kleur en achtergrond. Dat is het eerste dat ik zag en ik verschoot ervan. Ik heb altijd in een klas gezeten met mensen met een andere migratieachtergrond. Ik was altijd omringd met mensen die op mij leken. Hier was dat helemaal anders. (R3)

Toen ik zo vandaag op school liep had ik echt het gevoel van: ik weet niet of ik hier thuis ben gewoon omdat ik mij hier de enige voel. Dat ik niet weet van, hebben ze al zo'n persoon gehad of niet, ik weet niet van gaan ze mij kunnen helpen op de manier die ik nodig heb of gaan ze zeggen van: "ja, foert". (...) Het is meer van heeft iemand hetzelfde meegemaakt als mij en is er iemand die weet hoe ik mij voel. (R25)

4.3. Faciliterende en belemmerende factoren van DOORstroom

4.3.1. De rol van ouders

Net als bij de instroom in het hoger onderwijs spelen ondersteuning en verwachtingen van ouders ook een belangrijke rol bij de studievoortgang en het welbevinden van studenten. Ook al weten hun ouders weinig over het hoger onderwijs, toch kunnen studenten bij hun ouders terecht voor **morele ondersteuning** in de vorm van een luisterend oor, vertrouwen of aanmoediging om de studies te blijven verderzetten op moeilijke momenten. Studenten geven ook aan dat ouders benieuwd zijn naar hoe het gaat op school en vragen naar de lesinhouden, examens en studiepunten. Deze morele steun wordt door studenten als zeer belangrijk ervaren:

Mijn mama is er voor mij, ze steunt me wanneer ik het nodig heb of wanneer ik een dipje heb. Zij is daar voor mij en mijn zussen natuurlijk ook. Ik kan altijd met hen praten. (R6)

*I: En heb je vanuit thuis veel ondersteuning gekregen tijdens je studies?
R: Heel veel. Mijn ouders, ik denk dat ze in het begin dachten dat ik het niet ging kunnen, maar toen mijn punten binnenkwamen van het eerste semester waren ze zo...Oké, mijn mama geloofde er wel in, maar mijn papa geloofde niet dat ik het echt ging doen. En hij was zo blij en ja, ze ondersteunen mij wel, ze zeggen ook van, je moet niet gaan werken, financieel steunen we jou wel als je studeert. Dus je moet je geen zorgen maken over de rest. Ze betalen mijn studies, ze geloven ook in mij. (R10)*

Studenten **nemen het hun ouders niet kwalijk** dat zij op andere vlakken minder betrokken kunnen zijn:

Ik heb het niet gehad [verwijzend naar ondersteuning van ouders] dus ik weet niet of dat ik er iets mee kan zijn als ik het gehad had. Ik heb het altijd gedaan in mijn eentje, altijd zelf beslissingen genomen en zelf altijd ingeschreven, altijd zelf naar oudercontacten geweest, dus jammer, nee, die mensen doen zoveel dat ze kunnen. En daar kunnen ze me niet mee helpen dus ja, ik neem ze het ook niet kwalijk. (R4)

Niet enkel hebben ouders vertrouwen in hun eigen kind, ook is er veel **vertrouwen in het Vlaamse onderwijssysteem**, waardoor zij het gevoel kunnen hebben dat zij minder betrokken moeten zijn:

Weet je wat het ook is, mijn ouders geven mij het volledige vertrouwen. Als ik mijn vakken moet opnemen of als ik eens een vak moet meenemen en zeg: “ik heb dan examen”. Mijn ouders zeggen dan: “doe gewoon uw ding”, want ze weten dat dat zo’n danig goed systeem is dat ik niet ga toekomen en op een dag ga zeggen: “ik ben uit school gesmeten”, of “ik

zit er niet meer bij ofzo”, of “het gaat niet meer door mijn richting, het is afgelast”. (...) Ik zei vorig jaar nog tegen mijn papa van: “ik ben voor die vakken geslaagd, ik ben voor die vakken niet geslaagd”. Die zei gewoon: “kijk, ik heb zodanig veel vertrouwen in de scholen en het systeem, maak gewoon dat je je diploma hebt. Is het na 3 jaar of na 5 jaar, dat maakt mij niet uit.” (R15)

Verwachtingen van ouders voor hun kind om een hoger onderwijs diploma te behalen, veelal in combinatie met de **ongunstige situatie van de ouders** – zoals ook onder instroom in het hoger onderwijs werd aangehaald – kan een **belangrijke motivator** zijn voor studenten om hun studie succesvol af te ronden. Zoals blijkt uit de antwoorden van enkele studenten op de vraag wat hen motiveert om door te blijven gaan met hun studie:

De verwachtingen van mijn ouders. Ze willen echt wel dat ik afstudeer en een diploma heb, dat zorgt dat ik mijn best doe. (R3)

Mezelf. Ik wil een diploma halen. En mijn ouders, die ook continu zeggen van “maak niet dezelfde fout als dat wij hebben gemaakt. Nu dat je kan studeren en nu dat je daar echt alle mogelijkheden voor hebt: doe dat dan. Maak daar gebruik van”. En ja, dat is echt het enige dat me vooruitduwt. Gewoon mijn ouders trots maken en halen wat zij niet hebben kunnen bereiken. (R27)

Tegelijkertijd kan dit ook een **extra druk** leggen op de studenten, zeker als het gaat om **onrealistische of te hoge verwachtingen** wat betreft de studieprestaties van de student:

Het is motiverend én het is, oei, ik moet het nu wel echt doen om ze gewoon te bewijzen van: kijk ik kan het, kijk ik heb geluisterd en kijk ik heb het gehaald. Dus ja, het is echt een beetje van beiden. (R27)

Als ik soms naar vriendinnen luister, die ook met een migratieachtergrond zitten, zijn er soms ouders die daar totaal niet achter kijken. En die verwachten dat je voor alles direct slaagt. En mijn vader verwachtte dat ook eerst, maar die had dan wel snel door dat dat niet ging gaan. (R11)

De verwachtingen van ouders en het inwilligen van die verwachting door studenten om hun ouders trots te maken of niet teleur te stellen kan **zwaar wegen** op de student in het geval studiesucces uitblijft en de studie voortijdig moet worden stopgezet. Toch lijken ouders de beslissing van de student te accepteren mits er een andere studie wordt aangevat:

Mijn mama was er in het begin niet mee akkoord dat ik zou overschakelen. Papa zei iets van: “zolang dat je een diploma haalt in eender welk gebied is dat goed voor mij.” Maar mijn mama had het er wel een beetje moeilijk mee van, “oei, je gaat dan weer van 0 moeten beginnen” en “oei, je gaat

alles weer opnieuw moeten doen”. Uiteindelijk heb ik gezegd van: “kijk, ik wil het gewoon”. Ze hebben dan wel kunnen zeggen van: “kijk, doe wat je wil, zolang dat je toch je studie afrondt”. (R27)

I: Je vertelde dat jouw papa eigenlijk die suggestie had gedaan voor de studie. Wat vond hij ervan dat je dan uiteindelijk bent geswitcht?

R: In het begin heb ik dat niet verteld. Het was eigenlijk een maand daarna dat ik het verteld heb, dus hij dacht dat ik nog verder deed. Ik had dat nog niet verteld. Ik had dat toen aan mama verteld, dus ik had gelijk een beetje bang, maar daarna heb ik het wel verteld aan papa. Hij zei van: “zolang je een diploma binnen drie jaar haalt, dan is het wel goed voor mij”. Maar het was raar. Ik wou mijn papa niet teleurstellen. Dus ik wist niet hoe ik dat moest vertellen. (R12)

4.3.2. De rol van docenten aan de hogeschool

Bijna alle respondenten gaven aan dat docenten een belangrijke rol spelen in hun studievoortgang, zowel positief als negatief. Als positief worden genoemd: **de docent die zelf de stap zet naar de student, toegankelijk zijn voor vragen en ondersteuning**, en docenten die zich **positief uitspreken over de student** en de student **aanmoedigen** om ook in moeilijke tijden de studie verder te zetten:

Heel veel docenten die mij ook zagen als een goede student en dat gaf mij ook erkenning van “yes, ik ben toch niet die slechte omdat ik bruin ben of omdat ik krullen heb. Maar mensen zien eindelijk de waarde in mij, mijn talenten en zo”. En dat vond ik ook iets dat mij een goed gevoel gaf. (R14)

Maar weet je wat het ook is in VIVES, vind ik persoonlijk, je bent geen nummertje. Docenten kennen je bij naam, je gaat naar de lessen en sommige docenten als ik ze nu nog tegenkom: “Hey, alles goed?” of zo van ze knipogen een keer van “lukt het nog?” (...) Ik vind dat positief, zo meer een band met docenten. (R15)

Ik wil daar totaal niet mee stoeven of zo he, absoluut niet, maar ik heb wel het gevoel dat ik met mijn docenten... Ja, ik babbel met hen, ik zeg: “hey hoe is het?” Wij hebben gesprekken van 10-20 minuten. Ik heb bijvoorbeeld nog een docent, W.D., zij is voor mij ook een supergrote steun. (...) Wij teksten met elkaar als er iets is met WhatsApp. De grens is er wel tussen ons, dat ik zeg van ik heb haar nummer, als er iets is mag ik haar contacteren, maar het is nooit dat ik daar misbruik van ga maken. Maar het is ook wel in de zin van dat zij het toelaten om eigenlijk zo’n relatie te hebben met docenten. (R18)

Een positieve houding van docenten tegenover studenten zorgt ervoor dat studenten zich **welkom, gezien en gewaardeerd voelen**. Het is vooral door **informele gesprekken** tijdens of na de lessen dat er een positieve band

wordt gesmeed. Het gaat dan bijvoorbeeld om docenten die de student in de wandelgangen begroet of kort aanspreekt, of na de les naar de student toekomen om te vragen of ze alles hebben begrepen.

Positieve aanmoediging door docenten en **empathie met de situatie** van de studenten wordt door de studenten ervaren als een zeer belangrijke motivatie om door te gaan met hun studies, ondanks moeilijkheden die zij tegenkomen of tegenvallende studieresultaten. Het geeft studenten vertrouwen in hun eigen kunnen en helpt hen minder onzeker te zijn en is een **belangrijke aanvulling** op een passend ondersteuningsaanbod:

*I: Waardoor ben je je studie wel goed doorgekomen? Wat heeft geholpen?
R: De school, het afdelingshoofd geloofde echt in mij. Ik wou echt bewijzen aan hem van kijk, ik ben lui geweest, maar ik kan het. Hij was eigenlijk een hele grote motivator. (...) Want als mensen zulke slechte resultaten hebben, de leerkrachten zijn rapper geneigd om te zeggen: "het is 10 voor 12, je moet dit of je moet dat doen." Natuurlijk, dat zijn zo een beetje negatieve aspecten dat ze zeggen, je moet er een beetje bang voor zijn. Maar wat zij deden was juist het tegenovergestelde: positief, je kan het, we geloven in jou. Ze dragen dezelfde boodschap uit, maar op een positieve manier werkt dat veel beter. (R21)*

*I: Wat liep er goed en minder goed in de stage?
R: Altijd onzekerheden over de taal. De taal maakte alles moeilijk. Ik kan nooit mezelf 100% zijn door de taal. (...) Mijn leerkracht van praktijk zei: "Je moet daar niet mee inzitten. Dat zal juist goed zijn voor een paar gevallen, de mensen die onzeker zijn als ze naar een sociaal werker gaan. Ze zullen zien dat jij ook niet perfect bent. Dus ze zullen waarschijnlijk meer open voor jou zijn dan voor mij." Dat zijn dingen waaraan ik vasthoud. (R22)*

Vives Kortrijk heeft wel een monitoraat. Maar ik denk gewoon dat dat niet specifiek genoeg is. Je hebt oefeningen, maar ik denk (...) dat ze meer moeten tonen dat ze in jou geloven. Het was ook nog maar de eerste dag, maar ook zo tonen van als ze zien dat ik bijvoorbeeld die angst heb, dat ze wel weten van 'het gaat jou lukken, we helpen jou erdoorheen.' Ik weet dat ik geen 12 jaar oud ben. Maar gewoon, als iemand zegt, zeker als taaldocent, zou zeggen van: "het gaat jou helemaal lukken, je moet niet stressen of zo", dat dat gelijk meer zou helpen soms dan de taken of oefeningen te geven. Omdat je zo meer in jezelf gaat geloven. (R25)

Ook een **divers-sensitieve houding** van de docent wordt door studenten met een migratieachtergrond als positief ervaren. Het gaat hierbij om docenten die verschil waarderen, open staan voor ontmoeting en dialoog, en op een respectvolle manier interesse tonen in **de migratieachtergrond** van de student:

Soms vragen docenten voorzichtig vanwaar ik afkomstig ben. Maar ze vragen het eerder uit interesse en hoeveel talen ik kan. (...) Ik heb daar geen problemen mee, ik vind het zelfs tof. Ze tonen dan interesse. Gelijk een docent vroeg aan mij van welke afkomst ik ben en zij had gegokt op Georgië of Turkmenistan. En dus daarvan weet ze veel. Dus daarom heeft ze het ook gevraagd, uit interesse. Een andere docent die meerdere talen kan vroeg aan mij hoeveel talen dat ik kan. Hij vond dat ook tof qua taal. (R17)

Evenwel rapporteren studenten minder goede ervaringen met docenten in relatie tot meer algemene diversiteitsvraagstukken. Het gaat dan bijvoorbeeld over docenten met een **gesloten houding**, waarbij studenten aangeven het gevoel te hebben dat **een gebrek aan respect voor het standpunt van de student een evenwaardige dialoog in de weg staat**:

R: Ik had, denk ik, maar één docent, met wie ik echt ooit wel een discussie heb gehad. (...) De docent zei dat cultuur en religie hetzelfde zijn en ik was het daar niet mee eens, want het is echt heel verschillend. Ik begreep het niet, want de docent zei dat cultuur en religie dus elkaar aanvullen en dat geloof ik wel want hoe dat Marokkanen islam praktiseren en hoe dat Pakistanen islam praktiseren is heel verschillend. (...) Maar ik vind niet dat cultuur en religie hetzelfde zijn, omdat cultuur invloed heeft op religie. En de docent begreep dat niet. (...) Ik vind dat een heel rare uitspraak en ik was het daar echt niet mee eens. (...) Ik had niet het gevoel dat de docent daar goed op reageerde. Die begreep het echt niet en dat vind ik niet erg. Want er waren wel studenten, die keken naar mij van, je hebt gelijk, dus laat de docent gewoon lesgeven. (...)

I: En heeft de docent jou daar nog eens over aangesproken? Zo van, wat je toen hebt gezegd, ik heb daar nog eens over nagedacht?

R: Nee niet echt. Het was een docent die niet veel contact had met de studenten. (R20)

Ook benoemen studenten een **gebrek aan inzicht of onwetendheid over de (culturele) achtergrond** van de student door de docent. Hoewel zij het docenten niet kwalijk nemen, kunnen studenten dit wel ervaren als een vervelende situatie voor zichzelf:

Bijvoorbeeld als je een paper moet schrijven zeggen docenten: “laat het zeker nakijken door je ouders”. Dat gaat bij mij natuurlijk niet. Dan zeggen ze: “zoek iemand anders in je familie”. (...) Of soms krijgen we de opdracht om een interview te doen met je mama of je papa. Dat gaat natuurlijk niet zomaar. Met mijn mama gaat dat nog wel maar ze doet dat helemaal niet graag omdat ze weet dat haar Nederlands niet vloeiend is. Dan moet ik weer iemand gaan zoeken die mij wil helpen. Dat zijn dingen waar een docent niet aan denkt. Ik begrijp dat ook, als je nooit in die situatie zit, weet je dat ook niet. Maar dan moeten wij weer iemand anders gaan zoeken. (R36)

Het is voor studenten zelf **niet gemakkelijk om de stap naar de docent te zetten om de eigen situatie uit te leggen**. Zo verklaarde de student uit bovenstaand citaat dit niet te doen uit een gevoel van schaamte over de thuissituatie, maar ook vanuit de verwachting dat docenten niet met iedereen rekening kan en wil houden.

Hoewel eerder incidenteel, zijn er ook enkele respondenten die zich door docenten **geviseerd** voelden op basis van hun culturele of religieuze achtergrond. Het gaat hierbij om studenten die zich op een negatieve manier bejegend voelen door de docent of waarbij docenten zich openlijk uitspreken tegen diversiteit en migratie:

Een jaar en half verder en ik denk er nog altijd aan. Het is niet van dat ik mij er gekwetst over voel ofzo, maar ik vind gewoon, de docent geeft les en hoe dat zijn gedrag, hoe dat zijn normen zijn naar de studenten toe of hoe dat hij naar vluchtelingen kijkt, naar allochtonen kijkt, dat vind ik jammer. Het is heel het tegengestelde van wat er verwacht wordt in die opleiding. (R4)

Deze studenten **blijven vaak zitten met hun negatieve ervaringen** en proberen het zoveel mogelijk te **negeren**, omdat zij **bang zijn voor repercussies** van de docent vanwege de **hiërarchische docent-student relaties** en het **gebrek aan bewijs**:

R: Gewoon gemene reacties vanuit de kant van de docent. En daar heb ik dan ook terug gewoon niets over gezegd maar stond ik wel op het punt om mijn gerief te pakken en de klas te verlaten. Maar dacht ik dan weer aan mijn examen dat ik bij de docent ga moeten maken, dus uiteindelijk ben ik dan ook gewoon gebleven maar aan mijn gezichtsuitdrukking heb ik wel laten zien van 'kijk, wat je doet vind ik echt super onterecht'. Dus ja. Met die docent heb ik altijd al wrijving gehad.

I: En heb je daar ook weleens iemand bij de opleiding over gesproken?

R: Neen. Uiteindelijk is het het vak van de docent, dus de docent doet ermee wat dat de docent ermee wil doen. Dus nee, ik heb daar nooit echt iets over gezegd. (...) Uiteindelijk heb ik daar ook het bewijs niet van. Dus stel dat ik dan wel iets zeg kan zij zeggen: "dat is helemaal niet waar". Dat is de docent, op dat vlak staat de docent toch boven mij, ik ben maar een student. Er zijn veel factoren die meespelen. (R27)

Veel studenten **weten tevens ook niet waar ze met hun klachten over docenten terecht kunnen**. Studenten die wel de weg vinden naar bijvoorbeeld de ombudsdienst hebben het gevoel dat er **weinig gevolg wordt gegeven aan hun melding**:

De mails die de docent stuurde waren echt niet vriendelijk om het zo te zeggen. Met allemaal uitroeptekens en zo. Niet dat de docent studenten

heeft uitgescholden, maar de docent heeft ze wel zwaar vernederd. En ik vond dat niet oké, dus ben ik gewoon naar de examenombuds gestapt. (...) Toen heb ik dat uitgelegd en heeft mevrouw met die docent gesproken. Toen was het voor twee weken goed en toen ging de docent weer naar zijn oude zelf. (R30)

Een gebrek aan actie vanuit de hoger onderwijsinstelling geeft studenten het gevoel dat zij niet serieus worden genomen. Deze negatieve ervaringen met docenten in combinatie met gebrek aan ondersteuning, kan grote gevolgen hebben voor de studievoortgang. Het kan resulteren in **groeibende onzekerheid, demotivatie** en in sommige gevallen – zoals bij een van de student in de quote hierboven – zelfs in **vroegtijdige studie-uitval**:

Het is echt overduidelijk, bijvoorbeeld een maand geleden hadden we nog les van een docent en we zaten dan met groepswerken en zo. En dus die leerkracht had dan gezegd tegen die groep van mijn vriend [praktiserende moslim] toen mijn vriend er niet was van: “hé helpt E. wel mee, doet hij wel iets?” En mijn vriend was eigenlijk degene die het meeste deed in die groepswerken. Ze zeiden van “jawel, jawel, waarom vraagt ge dat?” En ja het is altijd. Ik zie het ook aan hem, hij is constant gedemotiveerd. In de lessen waar hij les krijgt van die docenten dat hij zegt van “ik ga het toch weer niet halen, waarom zou ik nog moeite doen, waarom zou ik daar energie in steken”. (R32)

Het gebrek aan etnisch culturele diversiteit in het docentenkorps wordt door sommige studenten aangehaald als een gemiste kans. Ze geven aan dat docenten met een migratieachtergrond als **rolmodel** kunnen dienen, dat wil zeggen een voorbeeldfunctie kunnen hebben voor wat studenten met een migratieachtergrond kunnen bereiken. Of zoals een respondent treffend zegt: “momenteel zijn alleen de poetsvrouwen allochtonen”. (R4). Bovendien, zo geven sommige respondenten aan, zouden zij beter in staat zijn om studenten met een migratieachtergrond **beter te begrijpen en begeleiden**, zouden zij meer studenten met een migratieachtergrond **aantrekken**, en zouden zij een **positieve invloed kunnen hebben op het dekoloniseren van het curriculum** wat voor alle studenten een meerwaarde zou zijn. Zo antwoordden respondenten op de vraag naar het belang van rolmodellen in het docentenkorps voor henzelf:

Dat zou vooral een inspiratiebron zijn voor mij. Ik denk dat ook bij andere blanke studenten als ik dat zo mag zeggen, dat zij het dan ook zien van dat er ook andere visies zijn en ook andere dan vooral Westerse voorbeelden worden gegeven. Maar dat er dan iemand is met een migratieachtergrond of een divers docentenkorps dat er dan andere visies en andere manieren van aanpak een ander zicht. Want nu krijgen de studenten vaak het zicht van enkel blanken kunnen lesgeven bijvoorbeeld. (R2)

Het docententeam heeft toch wel heel weinig kleur. Ik was hiervan verschooten. Ik zou het belangrijk vinden als er een docent was die op mij leek. Het doet iets met jou, als je dat ziet. Ik kan dat niet goed uitleggen, maar dat ik dan vlugger naar zo'n docent zou toestappen. (R3)

Ook kunnen rolmodellen in het docentenkorps **bijdragen aan zelfvertrouwen en een welkomstgevoel**:

Ik heb nooit de ervaring gehad om les te krijgen van een Marokkaanse... Of een leerkracht met Marokkaanse roots. Dus ik weet eigenlijk ook niet hoe ik me daarbij zou voelen moest dat wel zo zijn. Maar ik denk dat dat wel een goed gevoel zou geven. Zo'n soort gevoel van: "Jij bent hier welkom." Zo van: "Maak je geen zorgen, er zijn hier nog mensen zoals jou." En zelfs een leerkracht, iemand die hier werkt, zoals jou. Dus waarom je niet welkom voelen dan? Snap je wat ik bedoel? En ook die achterdocht verdwijnt. Ik merk ook bij mezelf: ik ben heel achterdochtig als ik een compliment of een vraag krijg van iemand die niet dezelfde roots heeft. Dan denk ik altijd, omdat ik zo vaak slechte ervaringen heb gehad, denk ik altijd van: "Er zit daar iets achter." Maar als dat van iemand is die hetzelfde is als ik, dan heb ik dat minder. (R14)

4.3.3. Studiebegeleiding en -ondersteuning

De organisatie van studie- en trajectbegeleiding is niet in elke opleiding hetzelfde geregeld. Vooral de **continuïteit in begeleiding** wordt door respondenten als zeer positief ervaren voor het eigen onderwijstraject:

Met iedere vraag kun je eigenlijk bij haar terecht. Vandaag ook net nog bij haar langs geweest. Ja, dat is één contactpersoon. Ik vind dat persoonlijk wel positief. Want je begint zo'n soort van band te creëren met die persoon. En ook, die persoon is op de hoogte van wat je doet. Dus je moet niet constant uitleggen eerst wat je studeert of wat je vorige vraag was. Neen, die weet direct al: "Ah, jij hebt dat traject afgelegd, ik herinner mij nog die opmerking van jou of die vraag van jou. Hoe gaat dat nu?" Dus, ik vind dat wel, persoonlijk, goed dat dat één vaste persoon is. (R14)

Trajectbegeleiders helpen studenten met het geven van **nieuwe inzichten** over de studietrajecten, een meer realistisch vakkenpakket voorstellen of **helpen met aangepaste studietrajecten** wat de slaagkansen vergroot en de kansen op vroegtijdige uitval vermindert:

En toen had ik van het tweede jaar zeker tien herexamens of zo, en ik heb dan ook gedacht voor te stoppen, maar, ik vond dat jammer voor twee jaar weg te smijten. Dus ik had heel de tijd in mijn gedachten dat ik ging stoppen met studeren. (...) Toen zei mevrouw van school [trajectbegeleidster]: "we gaan jou gewoon anders die vakken laten opnemen, en niets meer, geen vakken van het derde, en enkel die vakken dat je een beetje op uw

gemak bent. En dat je genoeg tijd erin steekt. En in jezelf". En dat was wel een goeie keuze, dat was jammer, want ik zat niet meer in mijn eigen klas (...) maar het was wel beter voor mezelf, omdat ik wel verder studeerde, en omdat ik meer tijd in de vakken had gestoken, en in mezelf, en het was veel rustiger, mijn uurrooster. (R11)

Studenten appreciëren vooral **toegankelijkheid, inlevingsvermogen, luisterbereidheid en bereidheid om mee te denken als problemen** – met de studie of mentaal – **zich voordoen**.

Daartegenover staan minder positieve ervaringen, zoals in het volgende geval waar **vooroordelen** van de trajectbegeleider over de student meespelen:

En dat was altijd goed verlopen in het 1ste en in het 2de [verwijzend naar het contact met de trajectbegeleider]. Nu tot deze zomer dan. Ze zei: "eigenlijk wil ik er nog bij zeggen, ziet ge u eigenlijk wel [beroep] worden?" En zij heeft mij eigenlijk nog nooit gecoacht qua stage en vakken en zo, dus dat was echt over studiepunten. Ik ging naar het tweede jaar gaan. En ze zei zo: "ik zie het gewoon niet, u als [beroep]". En dan heb ik ook gezegd van: "ja maar gij hebt mij nooit gevolgd in mijn stages". "Ja dat klopt dat klopt, maar als ik gewoon zo naar u kijk dan zie ik u geen [beroep] worden". Dus dan was het eigenlijk van uw uiterlijk, of ik snapte het zelf ook niet. (R31)

Toch wordt er over het algemeen **weinig contact opgenomen met studien- en trajectbegeleiders** buiten aanpassingen aan studietrajecten en het aanvragen van faciliteiten. Studenten geven aan niet voor ondersteuning via STUVO of studieondersteuning, zoals bijvoorbeeld voor hulp bij blokplanning, studietips, studeermethode, aan te kloppen bij hun studiebegeleiders. Enerzijds vinden zij **moeilijk de weg naar de juiste ondersteuning**:

Mama vond het plots te heftig. Ze heeft gezegd van: "je moet er echt iets aan doen, dat kan niet zo doorgaan want mentaal dat ik mij echt heel, allez, dat breekt mij echt elke examenperiode echt af. En ze heeft dan geprobeerd om iets te zoeken, ze heeft dan gezegd van, probeer een keer het CLB te contacteren. En ik heb dan het CLB gecontacteerd, maar ze zeiden van dat je 18 bent en dat je hulp moet zoeken op school bij STUVO, maar ik had dat al gedaan, dus ja...de opties waren gewoon, ja, dicht. En dan heb ik het zo gelaten. (R19)

Anderzijds worden problemen nog te snel **geminimaliseerd** of bestaat er een **gevoel van ongemak, trots of schroom om zich kwetsbaar en hulpbehoevend op te stellen**, die studenten belemmert om hulp te vragen:

Er is eigenlijk geen drempel [om hulp te vragen bij problemen] maar zoals ik zei, ik zou niet weten hoe ik hulp zou moeten vragen. Ik zou mijn

probleem te klein en zo te stom vinden om te vragen 'help mij bij het studeren' van ik weet niet hoe en wat ik moet doen. Ik zou dus mij niet op mijn gemak voelen als ik hun dat vraag, terwijl zij mij misschien wel goed kunnen helpen, niet daarvan, niet dat ik daaraan twijfel. Maar toch ik zou mijzelf zo raar voelen als ik dat hen zou vragen. (R1)

Het is nooit in mij opgekomen dat ik bijvoorbeeld naar STUVO zou gaan om financiële hulp te vragen of zo, terwijl dat ik weet dat dat kan. Maar ik doe het niet, ik doe het gewoon niet, dat zijn denk ik principes die ik heb in mezelf van ik wil mij niet op een niveau voelen dat ik hulp moet vragen. Ik heb het recht om het te vragen, zeker omdat mama alleenstaand is. (R18)

Eén studente relateerde deze trots aan haar **etnisch culturele achtergrond**:

Ook iets dat bijvoorbeeld in onze cultuur zit, ik weet dat bijvoorbeeld in Marokkaanse culturen, die hebben zo'n trots. Wij kunnen dat zo niet aan om hulp te vragen aan anderen, omdat wij dan bang zijn dat mensen op ons neer gaan kijken, of wat dan ook. Dus ja, hulp vragen is en was wel altijd ook een ding geweest. (R19)

In geval van mentale problemen gaven sommige studenten aan dat zij het idee hebben dat er bij de bestaande hulpverlening **te weinig geweten is over andere (culturele) achtergronden** en de worsteling die jongvolwassenen ervaren door te leven in twee – soms conflicterende - werelden. Hierdoor kan een **gevoel van onbegrip** ontstaan:

Twee jaar geleden had ik echt wel mentale problemen, allez, ik had het eventjes lastig. En als je dan echte Belg bent, zeggen ze: "je bent 18+, je hebt je eigen mening, je kan je eigen dingen doen". Maar bij ons als buitenlanders gaat dat niet zomaar, al ben je 24. Dus als ik dan zo hier naar psychologen ging, zeiden ze dat altijd van: "je woont in België, je bent 18 jaar, je mag zelf dingen nu doen en kiezen". Zij verstonden niet dat dat niet gaat voor buitenlanders. En dat was echt wel een groot verschil en dat is belangrijk, ik kon dat bijvoorbeeld wel wegfilteren een beetje, maar er zijn dan wel mensen die dat niet kunnen. En dat is dan wel een heel groot verschil waar ze op moeten letten. (...) Het is niet 100% de keuze van uw familie, maar ik kan niet thuis zomaar zeggen: "ik ben 18, ik doe wat ik wil", gewoon niet. En het is ook niet dat ik dat wil ofzo, maar veel Belgische psychologen zeggen dat wel. (...) Maar dat betekent dan wel, als ik voor dat zou kiezen, zou ik dan wel mijn familie moeten achterlaten. (R11)

Ik merk ook, ik wil dat ook wel meegeven, dat er weinig gekend is over verschillende culturen: over de islam, over de Turkse cultuur, over al die culturen dat er weinig gekend is waardoor dat er jongeren in twee werelden leven en in die twee werelden zich dan ook onbegrepen voelen waardoor de kans op suïcidaliteit dan ook verhoogt want de wanhoop komt daar dan

ook tussen. Ik heb dat ook zelf meegemaakt van, ik word hier niet begrepen door mijn ouders, maar er is geen enkele instantie waar ik terecht kan in de Vlaamse regio. En niemand die mij begrijpt. Niemand van de zorgverleners die mij begreep, mijn achtergrond niet begrijpt en ja, je moet het allemaal een beetje zelf uitpluizen, wat ik zo frustrerend vind (...) hoe ga ik daarmee om met die twee verschillende culturen? En ook: ik kan bij niemand terecht en inderdaad ook binnen VIVES bijvoorbeeld, je kan dan wel naar de studentenpsycholoog maar goed, dat is ook iemand zonder migratieachtergrond. Die begrijpt je ook niet dus. (R28)

Meer diversiteit onder medewerkers van studentenondersteuning wordt door sommige studenten aangehaald als een mogelijke meerwaarde om studenten met een migratieachtergrond **beter te bereiken en te begrijpen**:

Het zou wel leuk zijn moeten er een paar buitenlandse docenten zijn. Omdat je dan nog altijd zo die mentaliteit, als je daar zo, als je vragen hebt over jezelf, over thuis, kan je zo gemakkelijker denk ik naar zo iemand gaan, die dat snapt. Omdat ja, gelijk dat ik daarnet zei, die psychologen, zij zouden dat bijvoorbeeld niet snappen. (...) En ik denk, als je buitenlandse docenten of trajectbegeleiders, als daar een paar tussen zitten met een migratieachtergrond, zou dat ook wel een hele verandering zijn. (R11)

Iemand zoals mij bijvoorbeeld die hier is geboren. Ik denk misschien dat iemand zich makkelijker gaat thuis voelen omdat die persoon dat ook heeft meegemaakt of weet hoe het is om twee culturen te hebben. Of iemand die half-half is, half allochtoon, half Belg, dat kan natuurlijk ook. Ik persoonlijk, ik heb een psychologe, ze is Belg, maar ik kan heel goed met haar praten over zulke problemen. Maar ik denk wel, ze heeft nog steeds die dingen nooit meegemaakt, en ik denk voor sommige mensen dat dat wel belangrijk is dat dat iemand is die dat echt verstaat. (R10)

4.3.4. Peer support en sociale integratie

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat zij **studieondersteuning** niet zozeer zoeken via de officiële kanalen op de hogeschool, maar vooral bij medestudenten. Het gaat dan bijvoorbeeld om samenvattingen en studietips die worden uitgewisseld, samen studeren voor examens, maar ook om **morele en ook praktische ondersteuning en aanmoediging** om de studie verder te zetten of om studieprestaties te verbeteren:

Mijn vrienden en de klas, die hebben me een beetje gepusht om mooie punten te krijgen, want als zij goed zijn in de klas dan wil je ook goed zijn in uw klas, of beter zijn. (R13)

Er was een meisje dat als eerste met haar examen klaar was, en omdat ik twee kinderen heb moest ik doorschuiven naar het inhaalmoment omdat de kinderen enkel maar in de laatste week naar school zijn geweest. Dus

ik kon er een paar niet afleggen. Ze zei: “M., als ik klaar ben ga ik bij jou thuis met jouw kinderen bezig zijn en jij kan dan studeren.” En dan is zij bij mij thuisgekomen en heeft mij zo geholpen. Ik was hier in mijn bureau en zij daar beneden met de kinderen. Dat was een hele week zo. Dat was echt zo speciaal voor mij. (R22)

Het is ook juist doordat zij drempels ervaren om naar de docent of studiebegeleiding stappen (zie boven), dat zij hulp eerder bij medestudenten gaan halen:

Dat heb ik wel gedaan [hulp vragen bij de docent], maar om iedere keer na de les aan die tafel te staan, dat vond ik niet fijn want het is altijd dezelfde dan die daar staat. Dus dat probeer ik niet te veel te doen. Maar dan zoek ik hulp bij mijn medestudenten. (R31)

In het belang van peer support zijn **positieve sociale relaties** in het hoger onderwijs uitermate belangrijk voor studiesucces. Eerder onderzoek in het Vlaams secundair onderwijs toonde dat ongeacht de studierichting en onderwijsvorm (ASO, BSO, TSO, KSO), leerlingen contact met medeleerlingen van hetzelfde geslacht en etniciteit prefereren boven contact met andere leerlingen (Van Praag et al., 2012). In het hoger onderwijs zien we wisselende resultaten.

Enerzijds geven studenten aan **nauwe en voldoende sociale contacten** te hebben met een **diverse groep** van medestudenten. Deze contacten dragen bij aan een *sense of belonging* op de campus, oftewel, **het gevoel erbij te horen**. Anderzijds rapporteren studenten over **vormen van uitsluiting**. Hierbij gaat het vooral over **subtiele vormen**, zoals het niet worden toegelaten tot de vriendengroep of het gevoel niet geaccepteerd te worden door anderen:

Soms heb ik medestudenten die zo apart in een groep gaan zitten, die als-of zeggen van: “jij moet er niet bij, wij hoeven jou niet, onze vriendenkring volstaat”, zulke heb ik ook. Niet dat het mij zoveel uitmaakt of zo, ik kan goed op mijn eentje mijn ding doen, maar het is onaangenaam om het te zien als er zo gedaan wordt. Ze zeggen niet uitdrukkelijk, niet direct, maar ze tonen eigenlijk wat ze willen zeggen. (R1)

Ik heb nooit zo direct racisme ervaren [in het hoger onderwijs], brullen of weet ik veel. Maar wel zo indirect. Zoals het voorbeeld dat ik je daarnet gaf: niet in de groep liggen zoals iedereen in de groep ligt. Niet omdat ik daarvoor gekozen heb, maar omdat ze je precies niet toelaten om deel te zijn van de groep. (R14)

De studenten zelf **linken deze uitsluiting aan uiterlijke kenmerken, socio-economische status van de familie** (gespreksonderwerpen, financiële

middelen) al dan niet gelinkt aan de etnisch culturele achtergrond. Zoals een studente zich herinnerde hoe het verschil in haar kledingstijl invloed had op de relatie met haar medestudenten:

Ik kleepte mij nu niet zo bedekt, maar ik kleepte me wel... Zij dragen wel altijd rokjes en kleeptjes. Ik weet niet of zij dat doorhebben, maar ik denk het wel dat ik mij een beetje meer bedekt kleepte dan andere mensen. En nu heb ik terug mijn normale stijl, en ik merk wel... Ik denk wel dat mensen die gelijkenis zien als je je kleept zoals hen en dingen doet zoals hen, dan als je volledig anders bent. Dat je rapper zo gaat zien van, zij is ook zoals ons. (...) En nu merk ik wel op Facebook en zo... Ze liken mijn foto's en zo. Dat ze nu wel soms een keer sturen of zo, dat we wel beter overeenkomen. Dus ja. (R10)

Gevoelens van uitsluiting werden ook geassocieerd met **verschillen direct gelinkt aan de culturele of religieuze achtergrond**, zoals bijvoorbeeld studenten die hun religieuze normen en waarden belangrijker vinden dan samen op café gaan en medestudenten die hier weinig begrip voor kunnen opbrengen:

Het ontbreken van kennis dat je soms mist bij mensen. Gewoon zo kleine dingen die echt wel een grote rol kunnen spelen in mijn leven, om eerlijk te zijn. Want het zou tof geweest zijn zou bijvoorbeeld iemand begrip hebben gehad voor, en weten van: "ah ja, zij kan niet [mee op café], laten we een keer iets anders gaan doen." Het zijn kleine dingen maar het heeft wel een impact op jou. (R19)

Over het algemeen percipiëren de studenten de vormen van uitsluiting ook **niet als bewuste acties**. Eerder wordt het verklaard als zijnde een vorm van **onwetendheid, een natuurlijk gevolg van groepsvorming – wat zij omgekeerd ook zien – , of karakteristieken van de groep of individuen** waardoor zij het de medestudenten niet kwalijk nemen:

Soms waren er wel momenten dat ik dacht van, zou dat niet anders zijn geweest als ik Belg was of niet? Ik denk dat dat normaal is. Dat is iets universeels. Want uiteindelijk zit je bij een groep mensen die dezelfde karakteristieken heeft, volledige afkomst Belg. Ze zijn meer verbonden met elkaar, dus van nature vind ik het normaal dat je in het begin minder verbonden bent. (R21)

Ik kan zo zeggen dat ik daar ervaring mee heb, maar niet opzettelijk want dat is een beetje normaal. Bijvoorbeeld, ik denk dat als een Nederlandstalig persoon binnen onze Perzischtalige groep komt, dat hij of zij automatisch een beetje afstand zal hebben (...). Zal uitgesloten worden, dus ja, ik zie het zo: dat is normaal maar niet echt opzettelijk. (R7)

Als reactie op subtiele uitsluiting **plooien studenten vaak terug op contacten met andere studenten met een migratieachtergrond**, herkomst is daar-

bij niet of minder van belang. Studenten ervaren deze contacten als **meer vanzelfsprekend en gemakkelijker** dan met studenten zonder migratieachtergrond vanwege gedeelde interesses, geloof of de socio-economische positie van het gezin:

*Het was veel vlotter om met hen [medestudenten met migratieachtergrond] in contact te treden. (...) Het is gewoon veel vlotter om met eender welke buitenlander in contact te treden dan met de autochtone bevolking van België. (...) Omdat we meer gemeenschappelijke raakvlakken hebben. We zijn in België – zowel ik als die andere persoon – het is niet ons geboorteland, dus we voelen een beetje eigenlijk een vreemdeling hier. (...) Je hebt meer gemeenschappelijk dan met andere mensen. (...) Het gemeenschappelijke is dan dat je niet van hier bent en die mensen zijn meestal... Hoe moet ik het zeggen? Je kan makkelijker een keer iets vragen aan buitenlanders, of ze gaan zo sneller hulp aanbieden. Het is precies omdat ze ook 'sh*ttijden' hebben meegemaakt, zijn ze opener om te helpen of om hulp te krijgen. Je moet je niet zo 'awkward' voelen of van, ik vraag toch niet te veel? Dat gaat gewoon vlotter. (R21)*

Zo anders zijn ze [andere studenten met een migratieachtergrond] nu ook niet, maar zo voel je je toch een beetje meer thuis. Het waren eigenlijk ook Turkse studenten. Het waren Marokkaanse studenten maar door ons geloof voelden we ons toch beter bij elkaar of zo. (R29)

Hoewel zij makkelijker aansluiting lijken te vinden met andere studenten met een migratieachtergrond, zijn zij zich ook bewust van de – niet altijd positieve – **gevolgen, bijvoorbeeld op het vlak van hun gedrag en taalgebruik:**

Mijn laatste jaar had ik wel Turkse vrienden in de klas en dat beïnvloedt mij zo fel. Ik had dat toen al door. Je gedraagt je anders, je doet anders, je praat anders. Je praat meer Turks in de klas. Maar nu heb ik geen Turken in mijn klas. Ik ben de enige en ik spreek alleen maar Nederlands. Ik praat geen Turks meer op school, wat eigenlijk goed is want dan oefen ik ook mijn Nederlands en gedraag ik mij helemaal anders. (R34)

Naast de meer subtiele vormen van uitsluiting rapporteren studenten ook over subtiele vormen van racisme. Rachida Charkaoui (Kifkif, 2019) noemt dit ook wel de **microkwetsingen van het alledaagse racisme**. Het gaat hierbij om “allerhande grote en kleinere gebeurtenissen” die **“een bijna tastbare psychologische impact heeft”**. Deze microkwetsingen kunnen de bedoeling hebben om de ander te kwetsen, zoals blijkt uit de volgende voorbeelden:

Er werden ook veel grapjes meegemaakt. Als het om sociale woningen gaat, dat ze direct naar mij kijken en zo, terwijl dat ik totaal niet in een sociale woning woon. Maar dat is zo direct de link van ik ben allochtoon, ik woon in een sociale woning. (R10)

In [studiegebied] hebben we ook een keer naast een tafel gezeten, en die begonnen opeens zo'n Vlaams Belang-vlag uit te halen en begonnen daarmee zo te zwaaien. Ik zat juist met een Albanese vriend, en ik weet niet of dat dat expres was, maar het was gewoon raar dat ze dat deden. (R11)

Anders dan microagressies gaat Charkaoui (Kifkif, 2019) ervanuit dat deze kwetsingen **niet altijd intentioneel zijn**. Toch hebben ook uitspraken die niet de bedoeling hebben om iemand te kwetsen een psychologische impact op de ontvanger, zoals ook blijkt uit het volgende citaat:

Het was alsof dat de medestudenten voor de eerste keer in contact kwamen met een moslim of een Marokkaan. En het was echt niet op een negatieve manier, maar het was meer van bijvoorbeeld, ik zit in de les, en dan: "M., moet je niet bijna verplicht trouwen?" Of: "M., slapen jullie niet op de grond?" Het waren van die vragen waar ik met veel plezier op antwoordde, maar ook gewoon soms voor mij zo raar was dat ze niets afwisten van mijn cultuur of van mijn religie, maar echt bijna 0%. En ze vroegen het altijd op een superbeleefde manier, waar ik met veel plezier voor open stond, want ik heb dan liever dat je het vraagt, en ik heb de eer gekregen om het iemand dan bij te leren. Maar (...) je weet dan dat ze een raar beeld over u hebben, terwijl dat dat beeld helemaal niet klopt met de realiteit. (R19)

Hoewel deze vormen van subtiel racisme en vooroordelen eerder incidenteel te noemen zijn, hebben ze dus wel een enorme impact op het welzijn van de student en op hun *sense of belonging*. Dit wordt nog versterkt door de **weinige steun** die zij van medestudenten ontvangen:

Er zitten niet veel mensen in de klas van karakter die voor mij zouden opkomen. Ik denk dat ik een van de enige ben. En ik verwacht dat ook niet. Ik denk niet dat iedereen dat door heeft, maar mijn vriendinnen hebben dat wel door, aangezien ze naast mij zitten. (R10)

Nochtans is de meerderheid van de studenten die vormen van uitsluiting of racisme meemaken **voorzichtig om dit direct te koppelen aan hun etnisch culturele achtergrond**, vaak omdat het niet altijd duidelijk of openlijk is en het niet eenvoudig is om er de vinger op te leggen. Anderzijds geven studenten zelf aan geen slachtofferrol te willen aannemen:

Eerlijk gezegd mocht ik dat gevoel hebben [van racisme] zou ik altijd eerder zeggen van: is het nu wel dat? Of is het niet iets anders? Heb ik die persoon niet verkeerd begrepen of is die blik wel wat je denkt? Ik vind het niet ok dat mensen als ze eens scheef worden aangekeken dat ze zeggen van het is omdat ik kleurling ben en die is racistisch. Ik gebruik ook niet graag dat woord en ik ga altijd denken van het is misschien iets anders of die persoon voelt zich misschien niet goed of is het een verkeerd moment of ... Ik ga discriminatie altijd op het laatste van mijn rijtje zetten hoor echt. Ik wil mij ook daarachter niet schuilen. (R5)

Tenslotte rapporteren studenten ook over **confrontaties met expliciete** – maar niet op het individu-gerichte – **anti-immigratie sentimenten**.

De mensen in mijn klasgroep, zij weten dat ik geen moslim ben. En daar zitten zowat twee jongens tussen waarvan het duidelijk is dat zij moslims niet uit kunnen staan. Dat is zowat een politieke overtuiging, maar zij hebben dat ook al eens gezegd tegen mij. (...) Ik was dan geschrokken dat ze dat zeiden. We hadden een gesprek over politiek en dat ging over Vlaams Belang, de verschillende partijen en toen is dat ter sprake gekomen over moslims. Toen is er kort een discussie geweest. Uiteindelijk zijn we ook allemaal vrienden maar dat is gewoon een standpunt denk ik. Het is niet dat ze iets racistisch hebben gezegd, zij hebben gewoon een probleem met moslims denk ik, het geloof, islam in het algemeen. Misschien is dat ook omdat zij niet zoveel weten over de islam. Ik weet het niet. (R24)

In geval van meer algemene uitspraken geven studenten aan wel – op een respectvolle manier – **de discussie aan te gaan**. Het is in deze gevallen vaak ook duidelijker dat het hier gaat om een racistische uitspraak. Ondanks dat zij zich niet altijd direct aangesproken voelen of associëren met de groep waar de uitspraak betrekking op heeft, voelen zij zich wel **verantwoordelijk** om anderen met een migratieachtergrond te verdedigen of om de mening van ‘de ander’ aan het wankelen te brengen:

Soms vergeet ik dat ik een persoon ben met een migratieachtergrond om eerlijk te zijn. Laatst sprak iemand mij ook aan op straat met de vraag of ik Vlaams sprak. Dat was de eerste keer dat iemand mij zo iets vroeg. Dus nee soms voel ik mij echt niet aangesproken wanneer ze praten over vrouwen die tijdens de bevalling geen mannelijke gynaecoloog willen. (...) En ze begrepen ook niet als ik hun uitlegde dat in de islam bijvoorbeeld dat het inderdaad niet toegestaan is, maar dat als er levensgevaar is dat je dan wel naar een mannelijke gynaecoloog moet. (R20)

Ik probeer altijd toch het gesprek aan te gaan om er een soort van verandering in te brengen om te tonen van, let niet op die 1% die slecht is, die crimineel is en dit en dat, kijk naar die 99% positieve mensen die wel doen wat ze moeten doen. (R14)

4.3.5. Extrinsieke en intrinsieke motivatie

Net als bij de motivatie om te beginnen aan het hoger onderwijs speelt ook de **extrinsieke motivatie** een belangrijke rol bij het verderzetten van de studies, ook onder moeilijke omstandigheden. Het gaat hierbij vooral om het inwilligen van sociale en culturele verwachtingen van anderen zoals ouders en andere familieleden zoals eerder geschetst, maar ook om werkzekerheid, een diploma als sleutel tot een succesvol leven, opklimmen op de sociale ladder, etc.:

Ik stond op het punt om te stoppen en al te gaan werken. Omdat ik zag in mijn dichte omgeving, mensen zijn al afgestudeerd, wat ze al allemaal hebben bereikt. Maar dan kreeg ik iedere keer de opmerking van: die persoon verdient nu wel goed zijn brood, hoe komt dat, omdat die heeft gestudeerd. En daarom is die nu al aan het kijken voor een huis, en daarom gaat die nu binnenkort trouwen. En dat gaf mij weer die motivatie om toch te denken van: misschien is het toch een slecht idee om nu te gaan werken. Misschien zou ik toch nog wel even op mijn tanden moeten bijten om toch dat diploma te halen. (R14)

Andersom kunnen **beperkte arbeidsmarktkansen** bijvoorbeeld als gevolg van discriminatie studenten ook ontmoedigen om verder te studeren:

*I: Zijn er ook factoren die je ontmoedigen om door te gaan met je studie?
R: Zeker en vast. Een ervan is kans op een job voor een allochtoon ligt veel lager dan iemand die, een blanke die een strafblad heeft. Ik heb dat twee jaar geleden gelezen en dat was voor mij altijd een motivatie om te willen stoppen met school. Maar ja, toch heb ik dat niet gedaan want verder studeren was de reden waarom dat we naar België zijn gekomen. Dus ik wou mijn ouders niet teleurstellen. (R4)*

Daarnaast speelt voor veel studenten ook **intrinsieke motivatie** een belangrijke rol bij het verderzetten van hun studies. Studenten geven aan dat hun studie hen in staat stelt om anderen te helpen, om in de toekomst een eigen bedrijf op te starten, zichzelf willen ontwikkelen en bijleren, willen uitblinken in het vakgebied:

Ik doe mijn studies met hart en ziel. En er zijn veel mensen in mijn klas die het niet zo gemotiveerd doen, die er gewoon zitten voor hun diploma of voor hun ouders, en ik merk dat ik er voor een volledig andere reden zit. En wat mij nog extra zelfvertrouwen geeft: ik ga uitblinken in wat ik doe. En dat vind ik heel tof. Met die gedachte weet ik wel dat ik niet ga opgeven in mijn studies. Ik ga zelfs nog extremer erin opgaan. (R10)

4.3.6. Taaldrempels

Taaldrempels zijn voor de geïnterviewde studenten een belangrijke verklarende factor bij studie uitval. Studenten ervaren **moeilijkheden met grammatica en zinsopbouw**, bijvoorbeeld bij het schrijven van papers en reflectieverslagen, en met **uitspraak**, bijvoorbeeld bij mondelinge examens, en met **academisch taalgebruik**. Docenten die **dialect** spreken kan voor studenten die slechts enkele jaren in België onderwijs hebben genoten een extra drempel opwerpen. Taaldrempels kunnen voor **onzekerheid** zorgen en kunnen uiteindelijk een **struikelblok** vormen om de studies voort te zetten:

Uiteindelijk moest ik me erbij neerleggen dat ik het wel redelijk moeilijk vond eigenlijk. Meer naar de Nederlandse vakken toe ging dat toch een

probleem zijn geweest. Dus vorig jaar heb ik de beslissing genomen om dan toch uiteindelijk van studie te wisselen. (R27)

Ik merkte daar ook van, ik moet gelijk meer mijn best doen om de zaken te begrijpen [verwijzend naar de redenen om te stoppen met de eerste studie]. Voor sommige mensen, als ze een tekst lezen blijft er gelijk veel meer plakken dan bij mij. Sommige woorden waren ook wat vreemd voor mij. (R28)

Studenten **nemen deze onzekerheid ook mee naar het werkveld** – tijdens stages maar ook na de studies – en maken zich zorgen of zij later vanwege de taaldrempels wel een job kunnen behouden:

I: Zijn er tegelijkertijd ook factoren die je ontmoedigen?

R: Zoals ik al heb gezegd, de taal. Vooral als je dan denkt aan later, omdat het heel belangrijk is. Bijvoorbeeld eindwerken te schrijven, dan ben ik op dat vlak wel een beetje bang: zal dat dan geen grote doorslag geven op je werk. (R2)

Naast moeilijkheden met het **academisch taalgebruik** tijdens de lessen, ervaren sommige studenten ook problemen met het **taalgebruik in de formele communicatie** vanuit de hoger onderwijsinstelling:

Toen dat ik naar VIVES ging, dat was ook mijn grootste probleem. Die brieven gelijk het introductiemoment voor wanneer boeken moeten worden opgehaald, die brieven waren zo moeilijk verwoord, dat ik echt mensen online heb moeten vragen hoe dat je dat moet doen en zo. Dus, eigenlijk heb ik daar wel moeite mee gehad, zo de verwoording van bepaalde dingen. (R19)

Naast een **adequaat taalondersteuningsaanbod** wijzen studenten naar het **belang van mentale ondersteuning en motivatie door docenten**, specifiek in relatie tot taaldrempels:

Ik kreeg veel steun van de docenten. Ze zeiden dat ik mijn best deed. Ze zeiden: “Je doet dat goed. Je doet dat zeer goed, doe maar verder. Je moet meer lezen.” Ik heb er echt een supergoed gevoel bij. (R22)

Ik denk gewoon dat dat niet zo specifiek genoeg is [verwijzend naar de mogelijkheid om een monitoraat te volgen], maar ik denk dat er ook zo moet worden getoond dat ze in jou geloven. Zo tonen van als ik zei dat ik bijvoorbeeld die angst heb [om Nederlands te spreken tijdens examens] van: “het gaat jou wel lukken, we helpen jou erdoorheen.” (R25)

Uit de interviews kunnen we opmaken dat er meer begrip voor taalfouten lijkt te zijn voor **eerste generatie migranten** die op latere leeftijd naar België zijn gekomen dan **voor tweede of derde generatie migranten** die in

België zijn geboren, terwijl er tegelijkertijd **weinig erkenning en waardering is van de andere talen die de student vloeiend spreekt**. Tevens zijn er juist studenten die worden **geconfronteerd met vooroordelen van docenten** over wat zij kunnen verwachten van het taalniveau van ‘een student met migratieachtergrond’:

Ze [docenten] gaan er gewoon vanuit dat je geen Nederlands kunt. Ondanks het feit dat ik voor die toelatingstest bijna de hoogste score had van mijn klas. (R31)

Naast de Nederlandse taal, kunnen ook een **beperkt niveau van Frans en Engels** aanleiding geven om te stoppen met de studie:

Mijn eerste jaar heb ik [studie] gevolgd en dat was niet zo goed gelukt vanwege de talen Frans en Engels. Dan ben ik veranderd. (R23)

Ondanks de geboden ondersteuning door docenten, hebben studenten het gevoel dat er nog meer kan worden ingezet op **taalondersteuning**. Naast het doorverwijzen naar online platformen – wat nu al gebeurt – geven studenten aan behoefte te hebben aan oefenkansen of een coach die ondersteunt bij schriftelijke taken. Bovendien kan er nog meer worden ingezet op het bekendmaken van faciliteiten voor anderstalige studenten.

4.3.7. Identiteitskwesaties: dubbele verbondenheid maar nergens volledig thuis

“Wie ben ik en waar hoor ik thuis?” deze vragen houden veel studenten met een migratieachtergrond bezig. Dikwijls gaat dit gepaard met een **persoonlijke worsteling** die al in de vroege adolescentie ontstaat (zie ook Day, Badou & van Breda, 2020). Het merendeel van de studenten geeft aan zich **zowel te identificeren als Belg én volgens de andere etnisch culturele identiteit**. Toch lopen zij vaak tegen het probleem aan dat zij door anderen – zowel in het herkomstland als in België – nooit volledig worden geaccepteerd:

Ik ga altijd een buitenlander blijven, dat is gewoon zo. Ik ben geen Belg. Ik heb wel een Belgische nationaliteit, maar hier zien ze me, ben ik nog altijd een buitenlander. (...) Ik zie mezelf niet als pure Belg, maar als Tsjetsjeense Belg. (R11)

Het niet worden aanvaard van hun Belgische identiteit zit vaak in **kleine, impliciete en niet-intentionele opmerkingen** zoals “maar jij kan goed Nederlands spreken!” (R18) of vragen van waar de student afkomstig is. In het middelbaar worden jongeren vaak voor het eerst geconfronteerd met de impact hiervan. Het is een fase waarin jongeren zichzelf ontplooiën, ontwikkelen en zien in relatie tot anderen, maar ook een periode waarin **verschillen beginnen op te vallen of worden uitvergroot**:

Toen ik naar het middelbaar ging, dat was een school met allemaal mensen met ouders die dokter zijn en advocaat, dus eigenlijk wel een deftige school. En toen begon ik aan te voelen van, ik heb krulhaar, ik wist totaal niet hoe ik daarmee moest omgaan. Er waren nog mensen met krulhaar, maar ik heb op zich wel andere krullen, een andere structuur van haar. Ik droeg niet dezelfde kleren als hen. En zij begonnen dan grapjes te maken van dat ik de dochter van Osama Bin Laden ben en zo'n dingen. (...) Terwijl ik eigenlijk mezelf altijd Belg heb gevoeld daarvoor. Ik had zoiets van, waarom is dat nu opeens anders? (R10)

Dit kan ervoor zorgen dat studenten het gevoel hebben **nergens volledig thuis** te horen, een gevoel van 'in betweenness', wat kan resulteren in een **langdurige zoektocht** naar de eigen identiteit met de nodige mentale impact:

Dat is wel een probleem dat veel van mijn leeftijd meemaken. Hier zijn wij buitenlanders en in [herkomstland] worden wij Belgen genoemd, omdat wij hier wonen. Dus hier is niet 100% thuis, en daar ook niet meer. En dat is wel echt een probleem, ik heb dat al veel gemerkt. (R11)

Ik zit eigenlijk constant met een tweestrijd van twee verschillende culturen en dat is ook het zwaarste geweest in mijn opgroeien, in mijn pubertijd, nu zelfs, tot nu toe. Ik ben daar nog altijd mee bezig van waar hoor ik thuis? (...) (R18)

Deze identiteitscrisis kan zijn weerslag hebben op de schoolresultaten en de motivatie om verder te studeren. Een goede **ondersteuning binnen of buiten de schoolcontext** tijdens deze zoektocht kan dan ook een grote meerwaarde zijn om jongeren tijdens dit proces te begeleiden, vaak ook omdat er vanuit de thuiscontext weinig mogelijkheden, begrip of aandacht is voor de situatie waarin de jongeren zich bevinden. Deze ondersteuning is ook belangrijk om meer nadelige gevolgen waaronder mentale problemen, lange en complexe schooltrajecten, en ongekwalificeerde uitval, te voorkomen:

Ik heb het zelf kunnen uitpluizen maar ik merk dat andere jongeren dat niet kunnen doen en dan komen er mentale problemen bij gepaard omdat ze zo alleen staan en terug alles alleen moeten dragen. Omdat ze zich niet begrepen voelen in deze maatschappij. (...) Soms wil je als mens ook je begrepen voelen. Zo een steun hebben van 'kijk T., ik begrijp u: ik heb dat ook meegeemaakt. En ik ga er zijn voor u.' Ja dat mis ik echt heel veel als ik zo naar mijn leeftijdsgenoten kijk, dat mis ik enorm veel. En vooral bij de jongere gasten, en dan schuiven ze naar cannabis of naar andere dingen of gaan ze uit of doen ze rare dingen. Omdat ze het anders proberen te verwerken. (R28)

Dan kom je wel in een identiteitscrisis, van waar hoor ik nu thuis? (...) Dat heeft toch wel een negental jaar geduurd. Dus ik ben dan van school veranderd, vaak van vriendengroep veranderd, omdat je je ergens wilt thuis voelen, maar de typische allochtonen zijn 'too much' voor mij. Zo helemaal Belg... je voelt je zo niet 100% thuis in een van de groepen. (R10)

4.3.8. Religieuze praktijken

Moslimes die een hoofddoek dragen waarderen het dat er in het Vlaamse hoger onderwijs **geen hoofddoekenverbod** bestaat:

Het is heel belangrijk voor mij om het [verwijzend naar de hoofddoek] te mogen dragen. In het secundair heb ik dat niet mogen doen, moest ik het telkens afdoen en had ik zo problemen met de directie en zo. Maar hier was het eigenlijk een geruststelling voor mij dat ik gewoon een hoofddoek mocht dragen en lessen mocht volgen. En geen enkele docent die mij scheef heeft bekeken. (R1)

Toch is het dragen van een hoofddoek, ook op een plek waar het is toegelaten, **niet altijd evident** vanwege reacties van buitenstaanders. Zoals een praktiserende moslima uitlegt over haar beweegredenen om geen hoofddoek te dragen:

Op dit moment, om eerlijk te zijn, ben ik er nog niet klaar voor. Ik hoop dat ik het ooit ga aandoen, maar op dit moment sta ik er nog niet 100% achter. Omdat ik weet dat er veel dingen gaan meespelen, van kleding veranderen tot op straat ga je anders behandeld worden, dat vooral. En op school vind ik het ook een beetje anders. Dus het is nog een drempel die ik nog over moet geraken. (R19)

Door studenten werd ook het belang van een aparte **gebedsruimte** genoemd als een manier om studenten die daar behoefte aan hebben een plaats te geven binnen de hogeschool, net als een aanbod van **halal voeding in het studentenrestaurant**. Dit kan helpen om islamitische studenten aan te trekken, maar ook om studenten zich op hun gemak te laten voelen en een eigen plaats te geven binnen de hogeschool.

Tevens wordt gesteld dat er bij de organisatie van **studentenfeesten op de campus** meer rekening kan worden gehouden met de diverse achtergrond van de studenten. De huidige omstandigheden houden onvoldoende rekening met de culturele en/of religieuze overtuigingen van de studenten. Zo worden de feesten vaak laat in de avond georganiseerd, wordt er alcohol genuttigd, en wordt er geen rekening gehouden met islamitische eetregels. Hoewel studenten zelf ook aangeven dat niet alles helemaal moet worden aangepast, zouden zij het wel waarderen als er meer rekening mee zou worden gehouden zodat ook zij de feesten kunnen bezoeken.

Binnen de lerarenopleiding in het katholieke hoger onderwijs geeft een islamitische geloofsovertuiging nog een extra moeilijkheid. Studenten zijn verplicht om het **vak godsdienst in de lerarenopleiding** te volgen en een examen af te leggen. Zij mogen de lessen godsdienst vervolgens ook zelf geven tijdens hun stage, maar niet meer zodra zij in het werkveld staan. Studenten vragen zich terecht af waarom ze dit vak dan toch moeten volgen,

maar krijgen hier niet altijd de nodige tekst en uitleg bij. Bovendien is het voor deze studenten niet altijd duidelijk welke **impact hun geloofsovertuiging heeft op hun kansen om in het katholieke onderwijs les te kunnen geven.**

4.3.9. Stage ervaringen en arbeidsmarktperspectieven

Enkele studenten gaven aan dat zij veel **moeite hadden met het vinden van een stageplek.** Het is vaak pas na vele mails en telefoontjes dat zij een positief bericht kregen. Hoewel dit moeilijk is vast te stellen, gaven zij wel aan dat het idee te hebben dat de afwijzing te maken had met hun niet-Belgische naam, ook omdat medestudenten veel gemakkelijker aan een stageplaats geraken of omdat zij gelijkaardige ervaringen hebben gehad in het verleden bij het zoeken van een studentenjob:

In het begin zeiden medestudenten van: “ik heb al twee stageplekken kunnen vinden”. En dan zit ik daar van: “oei, ik moet nog de eerste van mijn eerste semester vinden. En ik weet niet hoe ik dat zou moeten doen.” (...) Ik heb zeker op dit moment 26/27 mails gestuurd en ik heb van geen enkel een positief antwoord. (R27)

Ook een **beperkt netwerk** kan het vlot vinden van een stageplaats belemmeren. Terwijl studenten met een Belgische afkomst een beroep kunnen doen op het professionele of sociale netwerk van hun ouders, is dit bij studenten met een migratieachtergrond over het algemeen veel beperkter aangezien zij zich vaker bevinden in een lager geschoold netwerk:

Bij ons was het voor drie dagen stage. De Belgische studenten hebben heel makkelijk stage kunnen vinden doordat hun ouders bedrijven hebben, kennissen, al die dingen. En al de buitenlanders konden niets vinden omdat er niemand voor drie dagen iemand wil aannemen voor stage. Dus ik heb geen stagegelopen. (R8)

Deze moeilijkheden met het vinden van een stage komen overeen met recent Nederlands onderzoek waarin werd aangetoond dat het in bepaalde sectoren voor jongeren met een migratieachtergrond een stuk moeilijker is om een stageplaats te vinden (Andriessen et al., 2021). Uit de gesprekken met studenten blijkt ook dat een stageplaats in het onderwijs en de ICT en economische sector ook moeilijker dan de zorg- en welzijnssector. Zoals Andriessen et al. (2021) ook stelden wordt een andere herkomst, omwille van de diverser geworden populatie, in de **zorg- en welzijnssector** juist als een **meerwaarde** beschouwd:

Voor mijn collega's was het moeilijk om met sommige cliënten te spreken, want zij bestaan voor 99% uit niet-begeleide minderjarige Afghanen. En veel van hen kunnen nog geen Nederlands omdat ze nog maar net in België zijn. Dus voor mijn collega's is dat ook een verademing dat er iemand

kwam waarmee ze konden spreken of op wie dat ze konden rekenen om te tolken of te vertalen. En dat was wel tof ja. (R4)

Eenzelfde tendens merken we op als het gaat over de **arbeidsmarktperspectieven** van de student. Zo vertelde een afgestudeerde student die werkzaam is in de zorgsector over de meerwaarde van zijn migratieachtergrond voor het ziekenhuis waar hij werkt:

Vanuit het ziekenhuis wordt er wel gezegd van: “eigenlijk ben jij een gouden pilaar want je kent een beetje de beide culturen en je kunt ook als vertaler en dergelijke zijn voor ons ziekenhuis”. Tot nu toe werd er daar geen beroep op gedaan, maar ik denk wel dat ze die richting gaan uitgaan van de meerwaarde van een werknemer die [etniciteit herkomstland] en Belg is. En ja, zo daar de méérwaarde echt wel in zien. (R28)

Ook studenten zelf zien de **meerwaarde van hun migratieachtergrond voor het werkveld** in en proberen deze op een positieve manier te benutten:

Ik kleef er wel wat voordelen aan [aan migratieachtergrond]. Ik zie dat ik precies een betere binding of feeling heb met die jongeren dan andere leerkrachten. (...) Mijn manier van praten, de woordkeuze, de boodschap, die stem ik speciaal af op hun (...) zodat ze mij beter zouden begrijpen wat ik wil zeggen. En ik merk dan bijvoorbeeld bij andere leerkrachten, die doen dat zeker heel pedagogisch en correct, maar het heeft niet altijd een impact of het dringt niet altijd door op die leerlingen. En mijn doel is vooral doordringen. (R35)

Ook op **stageplaatsen worden studenten geconfronteerd met microkwestingen op basis van culturele en/of religieuze achtergrond**. Zo krijgen zij van collega's bijvoorbeeld vragen over hun religieuze en etnische achtergrond. Hoewel studenten dit niet direct ervaren als negatief en het soms zelfs waarderen dat anderen nieuwsgierig zijn en interesse tonen in hun achtergrond, kan dit wel een psychologische impact hebben. Anderzijds wordt ook opgemerkt dat de **professionele setting de migratieachtergrond juist naar de achtergrond kan doen laten verdwijnen**:

Eenmaal ik mijn verpleegsterpak aandeed, werd ik anders behandeld, gelijk minder vooroordelen. Het kan mijn interpretatie zijn, maar mensen waren gelijk opener, vriendelijker en zo. Maar het kan ook zijn dat mensen sowieso vriendelijker zijn tegen verpleegkundigen. Maar dat merkte ik wel op tijdens mijn stage, dat mijn verpleegkundig zijn, meer opviel dan mijn migratieachtergrond. (R28)

Studenten die een **hoofddoek** dragen, worden hier bij elke **stageplaats mee geconfronteerd**. Zij maken zich zorgen of ze op de stage worden geaccepteerd en voelen zich beperkt in de keuze voor een stageplaats omdat het voor hen vaak geen optie is om de hoofddoek omwille van de stage af te

zetten. Ook krijgen zij te maken met **opmerkingen, en soms zelfs met pesterijen en klachten van collega's**. Hoewel het voor studenten in dit soort situaties belangrijk is om zich **gesteund te voelen door de hogeschool**, is dat niet altijd het geval. Dit kan zijn doordat er weinig besef is van het belang van de hoofddoek voor de student of doordat er meer belang wordt gehecht aan het voltooien van de stage:

Dan heb ik mijn hoofddoek uiteindelijk wel afgezet [naar aanleiding van klachten en pesterijen door collega's] omdat ik besepte van oké mijn stage is nu efkes wel belangrijk. En dan heb ik dat op school gezegd bij de docenten bij ons en ik denk dat zij zo niet zagen hoe moeilijk dat dat dan was voor mij om mijn hoofddoek af te zetten en in een team te staan waar ge het gevoel hebt van niemand hier wilt mij echt. (...) Dan zeiden ze ook bij ons op school: "zet hem gewoon af, het zijn de regels kom". Maar dat was niet de afspraak die wij eerst in het begin hadden gemaakt. Had ik dat geweten dan had ik ergens anders gezocht. Dus daar werd zo geen aandacht aan besteed. Het was gewoon van hup doe maar. (R31)

Omwille van mogelijke discriminatie en vooroordelen kiezen sommige moslima's er bewust voor om hun hoofddoek **niet bespreekbaar te maken op de werkvloer** door ze preventief af te zetten of om het **dragen van een hoofddoek uit te stellen**, zoals de student in onderstaand citaat verduidelijkt:

I: Draag je normaal gezien een hoofddoek?

R: Voor het moment nog niet, maar hopelijk in de toekomst wel, maar dat is nog iets dat mij tegenhoudt omdat werk vinden met een hoofddoek heel moeilijk is. En zeker als net afgestudeerde, ik vind het jammer dat ik die keuze eigenlijk moet maken want ik zou het wel graag dragen. (R11)

Deze meer **pragmatische beleving van religie** past in bredere tendensen in West-Europa waarbij moslims zich bewust zijn van de hindernissen en mogelijke discriminatie die religie kan opwerpen. Religie wordt hierbij voornamelijk in de privésfeer en vooral niet op de werkvloer wordt beleefd (Torrekens en Adam, 2015).

4.3.10. Vooropleiding

Studenten ervaren tijdens de eerste periode in het hoger onderwijs vooral **moeilijkheden met de hoeveelheid leerstof en studiemethoden**, zoals studeren voor examens en hoe noteren tijdens lessen. Dit kan resulteren in **onzekerheid** over studievaardigheden en **twijfels over de slaagkansen**.

Vooraf voor **studenten vanuit praktijkgerichte vooropleidingen** vormt de hoeveelheid leerstof en de afwezigheid van adequate studiemethoden in het hoger onderwijs een struikelblok:

Ik zat in het middelbaar in BSO in kantoor en het BSO is eigenlijk niet veel studeren. Wij hadden eigenlijk geen examen het was veel stages en praktisch, maar niet echt theorie en dingen van buiten leren en naar examens gaan enz. In de bachelor was de leerstof heel veel, de boeken waren echt zo, er waren ook sommige moeilijke woorden. Het was een beetje zwaar voor mij. (R9)

4.3.11. Studie uitval

De geïnterviewde studenten kennen veel verhalen van andere studenten met een migratieachtergrond die voortijdig met de studie zijn gestopt:

Uiteindelijk waren er misschien 100 Belgen en 20 buitenlanders begonnen. En uiteindelijk van die 20 vallen er dan (...)15 af. (R15)

Vaak gebeurt dit in het **eerste jaar**, waarna de studenten vertrekken naar andere opleidingen of hoger onderwijs instellingen, kiezen voor een verkort of minder theoretisch traject – of in sommige gevallen voor een meer theoretische opleiding – gaan werken of een gezin stichten:

Ik had wel twee vriendinnen bij mij die ook Marokkaans waren. Die zijn gestopt met de opleiding omdat ze verhuisden (...) door een huwelijk allebei. (R20)

Een eenduidige verklaring voor de relatief hoge drop-out onder deze groep studenten is onmogelijk te geven. Het lijkt eerder te gaan om een **complexe samenloop van eerder genoemde factoren en omstandigheden**: verkeerde studiekeuze, taaldrempels, gebrekkige academische en sociale integratie, gebrek aan ondersteuning vanuit thuis en/of de hoger onderwijsinstelling, racisme en vooroordelen, etc... Bovendien biedt de data van de huidige doelgroep, zijnde studenten in het hoger onderwijs, onvoldoende zicht op de persoonlijke ervaringen met drop-out. Het is daarom zinvol om in een vervolgonderzoek de focus te leggen op drop-out – specifiek in het eerste jaar omdat deze daar het meest lijkt voor te komen – en specifieke kenmerken voor de doelgroep studenten met een migratieachtergrond te achterhalen.

4.3.12. Universeel versus doelgroepenbeleid

Hoewel studenten aangeven het belangrijk te vinden dat de hogeschool een ondersteunend beleid uitbouwt en implementeert, wijzen zij er ook op dat dit beleid **niet specifiek gericht moet zijn op studenten met een migratieachtergrond**. De belangrijkste reden die hiervoor wordt aangehaald is bezorgdheid dat een doelgroepenbeleid **polarisering en de bestaande tweedeling onder studenten** nog meer kan versterken:

Ik wil gewoon dat het een beetje gelijk blijft. Dat de andere niet denken dat de buitenlanders weer bevoordeeld worden. Want ik hoor ook vaak van medestudenten, die geen migratieachtergrond hebben, dat ze vinden dat ze soms benadeeld worden. Niet op school, maar buiten de school. (...) Gelijk, dat ze sneller aan een sociale woning komen of zoiets. En dat ze makkelijker sociale hulp krijgen en verder. (R17)

Bovendien zijn zij van mening dat een doelgroepenbeleid studenten met een migratieachtergrond **nodeloos stigmatiseert**. Een doelgroepenbeleid impliceert immers dat die doelgroep hulpbehoevend is, terwijl dit zeker niet voor alle studenten met een migratieachtergrond – in dezelfde mate en op dezelfde manier – het geval is:

Bijvoorbeeld bij mij, ik zou niet echt willen dat ik geholpen word. Want anders is het zo dat ik ‘speciale hulp’ nodig heb. Dan is het zo: waarom word ik speciaal behandeld, ook al heb ik een migratieachtergrond en de andere niet. Ik zou mij niet echt op mijn gemak voelen als ze dat deden bij mij. Dan kijken ze neer op mij, of wat is het probleem nu? Ken ik de taal niet? Ik spreek goed Nederlands. Ik heb geen probleem met school, waarom komen ze naar mij toe? Dat voel ik zo echt zo ‘waarom?’ (R8)

Ik kreeg meteen al foldertjes en flyers van extra Nederlandse lessen en taalondersteuning. In het middelbaar heb ik daar nooit een probleem mee gehad. Ik scoorde altijd 90% op Nederlands. (...) Dus ik vond het wel jammer dat ze zo direct een beeld van mij hadden, van we geven haar flyers en folders, al was dat misschien goed bedoelt. (R31)

In plaats van een apart diversiteitsbeleid zouden de studenten liever zien dat het hoger onderwijs een **universeel beleid** zou hanteren dat voor alle studenten helpend en van toepassing kan zijn, maar dat tegelijkertijd wel **oog heeft voor specifieke noden** van studenten, maar zonder te categoriseren of studenten met een gedeelde eigenschap (in dit geval migratieachtergrond) over één kam te scheren.

5. Resultaten interviews studie- en trajectbegeleiders

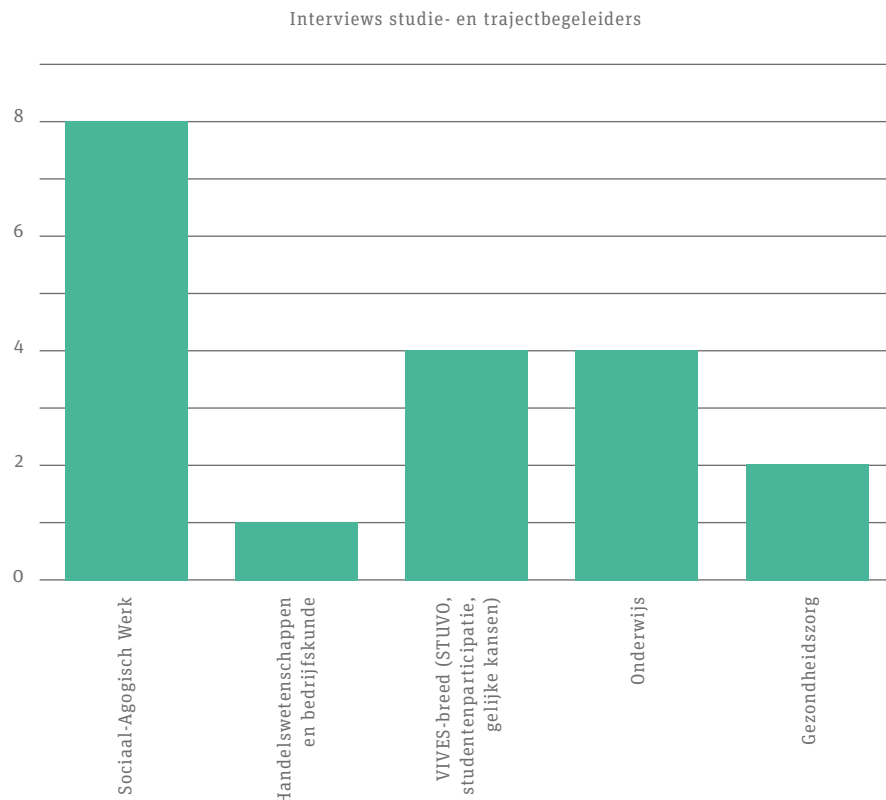


5.1. Methodologie

In de periode van juni 2020 tot september 2020 werden over studiegebieden heen (VIVES- campus Kortrijk) 19 studie-en/of trajectbegeleiders en STUVO-personeel geïnterviewd. Dit in tegenstelling tot de interviews met studenten die zowel binnen VIVES als UCLL werden afgenomen. Deze interviews werden online afgenomen via MS Teams - in het kader van de coronamaatregelen.

De studiegebieden met het grootste aandeel van studenten met een migratieachtergrond werden eerst bevroegd. Dit gaat over Sociaal-Agogisch werk en Handelswetenschappen en Bedrijfskunde. Binnen het studiegebied Biotechniek en Industriële Wetenschappen en Technologie (IWT) werd een korte vragenlijst uitgestuurd. In deze studiegebieden is de representatie van studenten met een migratieachtergrond heel beperkt. Figuur 15 geeft een overzicht van de verdeling van de afgenomen interviews over de studiegebieden heen.

Figuur 15. Overzicht van de verdeling afgenomen interviews per studiegebied



Alle interviews werden uitgeschreven en daarna thematisch geanalyseerd via NVivo. In wat volgt, wordt een overzicht gegeven van de thema's die het meest aan bod kwamen. Per studiegebied wordt de functie van studietoelbegeleiders al dan niet ingevuld door één persoon of een aantal personen per opleiding. Zo kan het zijn dat een docent studietoelbegeleider is maar geen studietoelbegeleider of instroombegeleider waarbij men vnl. focust op de eerstejaarsstudenten van een opleiding. De afkorting STB'er staat voor studietoel- en/of studietoelbegeleider.

De hoofdvragen van waaruit de semigestructureerde interviews werden afgenomen, zijn de volgende:

Vanuit je eigen ervaring, welke factoren werken volgens jou faciliterend/belemmerend tijdens het studietoelparcours van studenten? Zijn er specifieke factoren die volgens jou doorslaggevend zijn voor studenten met een migratieachtergrond? Waarom?

Merk jij als studietoel- of studietoelbegeleider een structurele studietoel-uitval op bij studenten met een migratieachtergrond? Zo ja, doet deze uitval zich meer/minder voor in een bepaald studiejaar? Wat zijn voor jou daarbij mogelijke onderliggende redenen?

5.2. Faciliterende en belemmerende factoren van Instroom

In wat volgt worden enerzijds de belemmerende factoren en anderzijds de faciliterende factoren gerapporteerd die aan bod kwamen vanuit de interviews met STB'ers met betrekking tot instroom. Belangrijk is dat deze actoren vaak niet eenduidig te classificeren zijn onder 'belemmerend' of 'faciliterend'. De factoren zijn weergegeven vanuit de perceptie van de respondent. Een ander deel van het onderzoek focust op het perspectief van studenten.

5.2.1. Vooropleiding

In verschillende interviews kwam het belang van de vooropleiding van de studenten aan bod om in te stromen en door te stromen. Vaak ligt de studietoelkeuze in lijn met de richting die men volgde in het secundair onderwijs. Studenten die uit een technische richting komen, blijken het vaak moeilijk te hebben. Voor studenten die uit een beroepsopleiding komen, is de stap om mee te kunnen in de bacheloropleiding groot. Er wordt opgemerkt dat er doorheen de jaren vaker een overstap wordt gemaakt van beroepsopleiding naar het hoger onderwijs. Deze studenten lijken vaker uit te vallen in het eerste jaar. Dit geldt zowel voor studenten met als zonder migratieachtergrond.

Een probleem waar men vaak op botst, is dat leerlingen met migratieachtergrond in het secundair te horen krijgen dat ze niet hoeven te beginnen aan een bacheloropleiding en dus lager georiënteerd worden dan wat ze uiteindelijk kunnen.

Soms denk ik dat veel mensen met een migratiegeschiedenis ondergekwalificeerd zitten of ook in het secundair onderwijs in lagere studierichtingen terecht komen waardoor dat die stap naar een bacheloropleiding misschien te hoog is en dat ze daardoor sneller opteren voor een graduaatopleiding. Maar dan denk ik ook dat dat een kwestie is van nog een evolutie en dat dat ook wel zichtbaar zal worden in de bacheloropleiding. (STB3)

Er wordt aangehaald dat het brengen van het verhaal van de studenten in het secundair onderwijs faciliterend kan werken. Dit kan een herkenbaarheid geven naar leerlingen van het secundair om toch de stap te zetten naar het hoger onderwijs of voor een bepaalde studierichting te kiezen. Verder wordt aangehaald dat de afstudeerbeurs representatief zou moeten zijn en dat er bijvoorbeeld een student met MA wordt uitgenodigd om zijn/haar verhaal te delen.

De vooropleiding heeft impact op het taalniveau van de leerlingen. Ook al gaan docenten er vaak vanuit dat met een diploma secundair onderwijs de taalvaardigheden voldoende zijn. Een aanbeveling wordt gedaan om een taal cursus te organiseren voor alle studenten die instromen. Vaak hebben studenten die vanuit BSO of BUSO instromen moeilijkheden met schrijven of schriftelijk rapporteren. Van meet af aan dit aanbod aanbieden, kan helpen om meer studenten aan boord te krijgen.

Ik zie studenten passeren waarvan ik denk: Er moest daar veel eerder zorg voor geweest zijn voor bijvoorbeeld de taal, zorgen dat ze zich maximaal konden ontplooiën in het secundair. We hebben soms het gevoel dat we de boot al gemist hebben. (STB2)

Voor de STB'ers is het een zoektocht om al dan niet van meet af aan een geïndividualiseerd traject voor te stellen aan studenten met een vooropleiding in het beroepsonderwijs.

Er zijn mensen waar we bij het begin zeggen van: "Je komt uit het beroeps dat is echt een grote sprong laten we het direct in vier jaar opsplitsen." Maar vaak hebben zij een trots en willen ze dat dan niet omdat ze gewoon willen doen. (STB2)

Een andere STB'er haalt aan dat ze dan soms reacties krijgt van: 'Denk je dat ik dom ben misschien?'. Verder werd voorgesteld om studenten met migratieachtergrond eventueel een ruimer instagesprek aan te bieden om te peilen naar verwachtingen, voorgeschiedenis en noden van de studenten.

Een andere docent haalt aan dat men enkel vraaggestuurd werkt en geen specifiek aanbod wil richten op studenten met migratieachtergrond.

5.2.2. Studiekeuze

Soms lijken studenten niet zo goed op de hoogte te zijn van de inhoud van de opleiding die ze kiezen of van de mogelijkheden voor een studiebeurs. In bepaalde richtingen lijken studenten met een migratieachtergrond amper tot niet in te stromen zoals de opleiding logopedie. De opleiding vroedkunde wordt dan wel vaak gekozen aangezien deze volgens een STB'er door studenten met migratieachtergrond hoog aangeschreven staat.

Sommigen kiezen ook die richting, vroedkunde specifiek, terwijl dat ze eigenlijk meer werkzekerheid hebben binnen verpleegkunde. Maar... dat de familie moeilijk doet omdat ze binnen verpleegkunde taken gaan moeten doen, wat niet mogelijk is voor hun cultuur. De mannen wassen, mannen verzorgen, die zaken. (STB13)

5.2.3. Keuze voor specifieke leerroute

STB'ers geven aan dat er in de graduaatsopleidingen over het algemeen een iets kwetsbaarder publiek aanwezig is in vergelijking met de bacheloropleidingen. Deze studenten hebben meer begeleiding en ondersteuning nodig hebben. Tegelijkertijd zijn deze studenten door de combinatie met werk moeilijker bereikbaar zijn op bepaalde momenten.

Graduaatsopleidingen lijken toegankelijker te zijn en meer perspectief te bieden om meteen de stap naar de arbeidsmarkt te maken. Twijfel bestaat of er nu structureel meer studenten met migratieachtergrond zouden kiezen voor een graduaatsopleiding. Ook al lijken STB'ers dit wel zo aan te voelen. Ook wordt aangegeven dat sommige studenten zeker de capaciteiten hebben voor een bacheloropleiding maar soms uit onzekerheid, een soort angst, beeldvorming kiezen voor een graduaatsopleiding.

De studenten met een migratieachtergrond in de opleiding graduaat Sociaal Werk zijn doorgaans de jonge studenten terwijl er over het algemeen veel studenten in de opleiding zitten die iets ouder zijn dan de gemiddelde student. Deze tendens naar meer generatiestudenten in de graduaatsopleiding is reeds enkele jaren aan de gang en ook de inkanteling van de graduaatsopleidingen in de hogeschool versterkt deze tendens aangezien men niet meer is geclassificeerd onder het 'volwassenonderwijs'. Dankzij deze inkanteling lijken studenten een bewustere keuze te maken voor een graduaatsopleiding of bacheloropleiding. Ook blijken studenten sneller de overstap te maken. Anderzijds is de groep graduaatsstudenten ook groter geworden en kunnen de docenten de studenten dus minder persoonlijk benaderen omwille van de schaalvergroting.

5.2.4. West-Vlaamse context

STB'ers geven aan dat er in steden zoals Brussel sowieso een instroom van studenten met migratieachtergrond is terwijl in de Kortrijkse context heel wat vragen zijn over het vergroten van de instroom. Verder wordt aangegeven dat studenten mogelijks de stap naar een andere stad dan Kortrijk maken waar er meer personen met migratieachtergrond vertegenwoordigd zijn.

5.3. Faciliterende en belemmerende factoren van DOORstroom

Wat doorstroom betreft wordt er gerapporteerd op niveau van de student, de omgeving van de student, de schoolomgeving en het docentenniveau, doorverwijzen naar externe instanties en studie uitval. Deze niveaus hangen onderling samen en kunnen niet los van elkaar gezien worden.

5.3.1. Studentniveau

Volgens STB'ers halen studenten taal aan als een mogelijks belemmerende factor. Dit gaat zowel over het schriftelijk als mondeling rapporteren. Vaak gaat het over vakterminologie of het gebruik van de academische taal. Dit is iets waar veel studenten mee worstelen en zeker niet enkel studenten met een migratieachtergrond. Binnen het studiegebied onderwijs blijkt dat sommige studenten hun studie stopzetten omwille van de taal. Ook tijdens stages komt dit taalelement aan bod. Binnen het Studiegebied Handelswetenschappen en Industriële Wetenschappen speelt de taaldrempel minder een rol. Er worden sowieso meer talen gebruikt binnen de richtingen zoals Frans, Engels en soms Duits en/of Spaans.

Ook moeite met studiemethode en de nood aan studiebegeleiding is iets dat voor vele studenten van belang is. Een studietrajectbegeleider merkt op dat studenten met een migratieachtergrond het aanpassen van hun studietraject precies meer als een faalervaring ervaren en minder snel begeleiding vragen om hun traject te bekijken. Een andere STB'er verklaart het als een bepaalde trots om al dan niet hulp te zoeken en het zelfstandig moeten en of willen uitzoeken.

Het is een moedige stap van studenten om zelf begeleiding te durven vragen, een alternatief traject op maat aan te vragen of taalondersteuning te vragen. Dit helpt om studie uitval te vermijden. De context speelt een rol zoals het combineren van studies met een gezin en/of met werk. Flexibele trajecten kunnen hierin een grote ondersteuning betekenen. Studenten wachten geregeld af tot het tweede jaar om een flexibel traject samen te stellen. De veerkracht bij studenten met een migratieachtergrond wordt

opgemerkt. Ook het feit dat studenten creatieve oplossingen bedenken voor problemen die zich aandienen. De redenen om een flexibel traject aan te vragen zijn verschillend zoals volgend citaat illustreert:

Vaak is het omwille van de vooropleiding maar soms zijn er andere redenen hoor: 'ik zit thuis, ik ben mantelzorger' of 'ik heb een tijdje in de psychiatrie gezeten, ik heb veel tijd nodig voor mezelf dus ik kies voor een lichter programma', maar die gaan op voorhand dus snel zelf initiatief nemen. (STB8)

Sommige STB'ers merken op dat studenten met migratieachtergrond soms moeilijker te bereiken zijn, minder toegankelijk zijn of minder snel contact opnemen dan studenten zonder een migratieachtergrond. Bij mannelijke studenten met migratieachtergrond lijkt dit nog meer op te vallen. Vanuit het perspectief van STB'ers lijken deze studenten een beetje onder de radar verdwenen te zijn. Ook blijkt er een grotere afwezigheid tijdens de lessen. Indien er gepolst wordt naar de onderliggende redenen bij docenten is het moeilijk om hier een antwoord op te geven.

Verder kan de financiële situatie ook impact hebben op de studies. Dit kan gaan over de huisvestingssituatie, nodige voedingsmiddelen en kleren, wat implicaties heeft voor de toegang tot logistieke zaken. In coronatijden valt dit nog extra op. De faciliteiten om rustig te studeren zijn soms niet evident en kan stress veroorzaken bij studenten.

Wij hadden een meisje en die is met 9 thuis. Er was maar één computer voor 9 mensen en ja broers en zussen krijgen ook online taakjes of huiswerk. We hebben een computer voorzien. Wij proberen uiteraard wel aan tegemoet te komen aan die vraag. Maar voor zij die vraag durven stellen, voel je wel dat dat soms ja dat dat echt een drempel is waar zij niet zo snel over stappen zal ik maar zeggen. (STB9)

Verder komt ook de impact van gender aan bod. Vrouwelijke studenten met migratieachtergrond blijken het binnen het studiegebied Handelswetenschappen en Bedrijfskunde moeilijker te hebben en haken sneller af. Binnen Sociaal Werk en Toegepaste Psychologie zijn het eerder de mannelijke studenten die sneller afhaken. Binnen de opleiding Toegepaste Psychologie bereikt men amper mannelijke studenten en al helemaal uitzonderlijk zijn mannen met MA die het hele traject doorstaan.

Een STB'er merkt op dat vragen over culturele symbolen of voeding zoals het dragen van een hoofddoek of halalvoeding amper opduikt in algemene vragen van studenten. Wel op het moment dat de studenten al een tijdje aan de campus studeren.

5.3.2. Omgevingsniveau van de student

Het belang van een stimulerende thuisomgeving wordt door verschillende STB'er benoemd, alsook het belang om deze contextuele factoren te zien. De context en sociaaleconomische status van het gezin speelt voor alle studenten een belangrijke rol.

Studenten fungeren op het kruispunt van verantwoordelijkheden. Dit kan gaan over uiteenlopende zaken zoals het betalen van studiekosten en dus combineren van werken en studeren, de huisvestingssituatie, extra zorgtaken voor familieleden of andere taken wat maakt dat er soms onvoldoende tijd is om met studies bezig te zijn. Voor studenten met kinderen is het een zoektocht om de studie te combineren met het privéleven.

En dan zijn er soms nog extra verplichtingen die eerder te maken hebben met verwachtingen ten aanzien van familie in het land van herkomst. Zoals bijvoorbeeld tijdens het academiejaar naar het land van herkomst afreizen om familie te zien of voor bijvoorbeeld een huwelijksfeest of een familielid in het land van herkomst die ziek is of is gestorven. Tegelijk wordt door STB'ers aangegeven dat studenten ook niet achterop willen raken op studievlak en geen verplichte lesmomenten willen missen.

Een aantal STB'ers halen aan dat sommige studenten met migratieachtergrond kampen met een externe druk van thuis uit om bijvoorbeeld een bachelordiploma te halen of om niet af te wijken van het standaard traject omdat zij bijvoorbeeld kinderen hebben en de studie zo snel mogelijk willen voltooien.

Volgens mij speelt de positie die ze innemen binnen het gezin ook een rol. Zeker bij die TMA (Turkse, Maghrebijnse of Arabische roots) studenten. Zij moeten vaak een deel opnemen binnen het gezin en naarmate ze bij de oudsten horen moeten ze ook zorgen voor jonge kinderen en hun ouders helpen bij administratie om te tolken. Dus je voelt wel dat dit meer op hun schouders weegt dan bij studenten met een Belgische afkomst. (STB2)

Belangrijk is om dit niet meteen als een 'belemmerende' factor te classificeren:

Dat ze heel vaak thuis al moeten helpen en ik denk dat dat in die zin zowel een belemmerende als een faciliterende factor kan zijn. Belemmerend dan in de zin dat er hoge verwachtingen zijn. Faciliterend dan in de zin: als het netwerk er echt achter staat dat ze gaan studeren en daar heel erg in betrokken worden of willen zijn, zich heel erg gaan informeren ook daarover. (STB14)

De kennis van het Belgische onderwijssysteem vanuit het gezin speelt een rol. Dit geldt ook voor de keuze van de opleiding. Indien men minder vertrouwd is met de mogelijkheden, is het ook moeilijk om te begeleiden in het maken van een keuze. Indien de ouders de Nederlandse taal niet spreken heeft dit een impact. Studenten fungeren soms als tolk naar de ouders toe. Bijvoorbeeld Joodse studenten waar er in de gemeenschap voornamelijk Jiddisch wordt gesproken.

Ook is het voor studenten niet evident om op te boksen tegen stereotypen die binnen hun omgeving aanwezig zijn. Dit ingebed in een globale verrechtsing maakt het soms niet gemakkelijk voor studenten. Zoals volgend voorbeeld sprekend aangeeft:

Ik had iemand van Russische oorsprong en die zei wel van dat al zijn vrienden eigenlijk de Vlaming zien als racisten en dat zo ervaren dus die gaan zich daar ook heel sterk tegen afzetten, tegen de bevolking of tegen bepaalde zaken die gebeuren in de maatschappij dus die voelen zich daar wel wat uitgezet. (STB11)

5.3.3. Schoolniveau

Medestudenten zijn van groot belang om een groepsgevoel te bewerkstelligen. Dit kan zeker een positieve impact hebben op hun studieresultaten en het welbevinden van de studenten. Volgens sommige STB'ers lijken studenten met migratieachtergrond in dezelfde groepjes samen te werken bijvoorbeeld indien men elkaar al op voorhand kent vanuit het middelbaar of zich wat te isoleren. Het hebben van een gelijkaardige achtergrond kan empowerend werken voor studenten met migratieachtergrond. Een andere docent merkt op dat er binnen het graduaat geen onderscheid wordt gemaakt in contacten tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Studenten leren bij van elkaar en verschillende perspectieven die worden binnengebracht door studenten maken het des te interessanter.

Het uitwerken van buddysystemen is mogelijk een faciliterende factor. De concrete uitwerking van een buddyproject is wel erg verschillend. Binnen de opleiding toegepaste informatica doet men af en toe een oproep bij derdejaarsstudenten om eerstejaarsstudenten te ondersteunen. Indien dit specifiek voor studenten met migratieachtergrond is, kan dit stigmatiserend overkomen.

Aansluitend hierbij gaat het ook over de beperkte representatie van studenten met migratieachtergrond op school: *“Ja, doordat wij niet zoveel studenten hebben vragen ze zich af, gaat dat hier eigenlijk wel ooit lukken? Die vraag wordt misschien nog zwaarder dan ze misschien in hun achterhoofd hebben zo.”* Het hebben van referentiefiguren met eenzelfde achtergrond kan erg faciliterend werken. Ook binnen studentenverenigingen is het belangrijk om hier aandacht voor te hebben.

De beeldvorming en brochures zijn een faciliterende factor en kunnen dienen als een stuk erkenning voor de studenten. Dit wordt ook breder opengetrokken naar het belang van personen met een migratieachtergrond in de globale media als faciliterende factor. Aanvullend is het verstrekken van toegankelijke informatie via verschillende kanalen een andere belangrijke pijler. Dit kunnen filmpjes zijn, nieuwsbrieven, sociale media, folders... De vraag is dan of dat de studenten voldoende bereikt.

Het uitwerken van een geïntegreerd taalbeleid en extra taalondersteuning op schoolniveau lijkt een *must*. Dit kan gaan over *summer courses* of avondopleidingen die aangeboden worden vanuit de school. Alleen al een aanbod waarin gestimuleerd wordt om Nederlands te spreken, kan erg werkzaam zijn. Dit naast het faciliteitenbeleid dat bestaat waarin bij examens gebruik kan gemaakt worden van een woordenboek. Verder zou in cursussen nog meer aandacht besteed kunnen worden aan bijvoorbeeld de kernwoorden in de kantlijn plaatsen of het aanbieden van een vademecum met vakterminologie. Bij examens kan dit ook gaan over extra mondelinge toelichting of het gebruik maken van een PC. Toch blijft het een drempel om dit aan te vragen en tegelijk is de termijn om faciliteiten aan te vragen maar beperkt. Verder haalt een docent aan dat het belangrijk is om flexibel te zijn in het al dan niet beheersen van de taal en dat het vooral een kwestie moet zijn van de taal te beheersen voor de job die men later wil uitoefenen.

Het lijkt een *must* om de opleidingsspecifieke inhoud van vakken eens onder de loep te nemen. Sommige opleidingen zijn inhoudelijk heel wit en Westers. Dit uit zich ook in te weinig diverse voorbeelden, Westers gerichte theorieën, modellen en onderzoeken.

Aandacht voor voeding van studenten zoals koosjer eten voorzien voor Joodse studenten. Wat verder faciliterend zou kunnen werken volgens sommige docenten is rekening houden met cultureel gebonden feestdagen. Het verlofsysteem is nu volledig gebaseerd op katholieke feestdagen.

Ook zou er meer aandacht kunnen gaan naar een structureel diversiteitsbeleid op het hoogste niveau. Dit zou tegemoetkomen aan wat er in het volgende citaat wordt aangehaald in het kader van een werkgroep diversiteit.

Op individueel niveau ga ik er van uit dat docenten voldoende opgeleid zijn om dat te doen. (...). Alleen komt dat bij verschillende personen terecht. (...) Dus het gaat zo een beetje zijn eigen weg en dan komen we dat op een bepaald moment te weten en bieden we aan om daarover in gesprek te gaan of geven we nog een keer onze diversiteitsvisie of het ondersteuningsmodel door. (STB10)

Het dragen van een hoofddoek vormt op sommige stageplekken een probleem, voornamelijk binnen de opleiding Verpleegkunde. Voor docenten is het dan schipperen tussen het contact met de stageplaats en de student. Een docent binnen Sociaal-Agogisch werk merkt op dat een student nog nooit geweigerd is op een stageplaats omwille van het dragen van een hoofddoek of omwille van huidskleur.

5.3.4. Docentniveau

Het docentenkorps is geen representatie van de samenleving. Het feit dat het docentenkorps hoofdzakelijk wit is, kan mogelijks impact hebben op het zich al dan niet kunnen inleven in bepaalde situaties van studenten:

Studenten die tussen twee stoelen zitten, ze zijn bijvoorbeeld noch Marokkaan noch Belg in hun gevoel. Ik denk dat dit zowel voor mijn collega's als voor mij als blanke persoon moeilijker is om in te leven, om begrip op te brengen. Ik denk wel dat dat naar ervaring toe misschien niet altijd zo prettig is als ze dat heel omstandig moeten uitleggen of zich misschien niet direct begrepen voelen. (STB11)

Het ontbreken van een cultuursensitieve bril naar personeel zoals bijvoorbeeld tijdens een personeelsuitstap rekening houden met collega's die in de ramadan zitten. Het bijscholen van docenten zou kunnen bijdragen aan een positief klimaat bijvoorbeeld over hoe men iets kan aanbrengen zonder dat het stigmatiserend is of de studenten zelf meer een stem en plaats kunnen geven.

Docenten balanceren op de koord tussen universeel en doelgroepgericht benaderen: wanneer kan men expliciet over de migratieachtergrond van de student spreken? Sommige docenten geven aan dat ze soms schroom hebben om iets verkeerd te zeggen in de lessen omtrent culturele factoren.

Er zijn studenten met migratieachtergrond die daar liever niet over aangesproken worden en er zijn studenten die dan denken, ah tof, we gaan dat hier eens delen: En wat denk jij daarover? Hoe heb jij dat ervaren? Als het bijvoorbeeld over immigratie gaat. Er zijn studenten die daar helemaal niet open over willen communiceren. Dat zorgt ook voor spanningen he. Die studenten durven dat dan ook niet meteen zeggen bijvoorbeeld in de les, dat ze het daar eigenlijk liever niet over hebben. (STB7)

De vragen van studenten met een migratieachtergrond zijn niet fundamenteel anders zijn dan de vragen van studenten zonder migratieachtergrond. Het expliciet aanspreken van studenten met een migratieachtergrond kan studenten mogelijks wegduwen. De manier waarop tegen studenten gepraat wordt, is cruciaal:

Soms kan een docent zeggen: ‘Super dat jullie er zijn met jullie migratieachtergrond, jullie hebben we nodig in het werkveld.’ Dat is super goed bedoeld maar die studenten repliceren en zeggen: ‘Ja, ik zit hier om een diploma te behalen. Ik wil die competenties behalen en niet omwille van mijn achtergrond dat ik geselecteerd of ingezet wordt in de opleiding of in de tewerkstelling. (STB7)

Langs de andere kant zegt men dat docenten merken dat studenten er vol-doening uit halen wanneer ze een ervaring hebben kunnen delen en men deze kracht ook kan inzetten in maatschappelijk werk of sociaal-cultureel werk.

Vanuit het studiegebied Handelswetenschappen en Bedrijfskunde wordt aangegeven dat er ruimte is om in te gaan op een specifieke zorgvraag zoals studenten die een vraag stellen met betrekking tot taal of een herschikking van de examens omwille van de ramadan. Men gaat dus vraaggestuurd in op zaken die zich aandienen maar men werkt geen apart aanbod uit specifiek voor studenten met migratieachtergrond. Echter is de tijd soms beperkt om met individuele vragen van studenten aan de slag te gaan en misschien wordt er soms te ver gegaan in het willen ondersteunen van studenten.

Wat belemmerend kan werken, is dat studenten zich niet altijd gehoord en au sérieux genomen voelen. Dat studenten het gevoel hebben dat het wat onder de mat wordt geveegd met wat ze naar de ombuds of stagebegeleider komen. Van belang is om met de student zelf in dialoog te gaan en op zoek te gaan naar een oplossing op maat. Op die manier worden bepaalde veronderstellingen van docenten zoveel mogelijk aan de kant geschoven.

Een toegankelijke houding als docent is dus van cruciaal belang, alsook het laagdrempelig contact. Een docent haalt aan dat hij in de pauzes in de gangen rondloopt en op die manier vlot aanspreekbaar is:

Ik ga maken dat ik aanwezig ben in de gang wanneer dat de studenten pauze hebben. Zodanig dat ze weten: Ok, we kunnen hem een keer aanspreken. Ik ga hen ook persoonlijk aanspreken en ik merk dat dat voor studenten, waarschijnlijk één van de belangrijkste zaken is, dat persoonlijk contact en die nabijheid naar studenten toe dat je dat wel hebt. (STB3)

Dit is toegankelijker dan telkens een afspraak te moeten maken. Bij STUVO werkt men nu met een digitale agenda wat drempelverlagend werkt. Het fysieke aspect is hierin dus van groot belang alsook de fysieke locatie waar de studenten en docenten een bureau hebben of les hebben.

Een docent die lesgeeft in het graduaat haalt aan dat de studenten de docenten aanspreken met de voornaam om vlot aanspreekbaar te zijn. In het graduaat zijn er kleinere groepen dus lijkt dat makkelijker dan in grotere opleidingen. De persoonlijke band met de studenten is hier extra

van belang. Zowel voor studenten met als zonder migratieachtergrond als studenten met een lagere SES lijkt dit heel positief te zijn om deze persoonlijke band op te bouwen. Bij richtingen met veel studenten is die persoonlijke band en intensieve contact met de studenten veel minder realistisch.

Dit kan dan wel weer bij de vakken waarin men werkt in kleine groepjes. Het belang van werken in kleine groepen tijdens lessen werd door heel wat studie- en trajectbegeleiders aangehaald. De docenten van deze vakken zoals in Sociaal-Agogisch Werk het vak Sociale Vaardigheden of leer-teambegeleiders, blijken sleutelfiguren en aanspreekpunten te zijn voor de studenten. Als docent kan men in deze kleine groepen ook snel zaken oppikken en een gesprek aanknopen met de studenten:

Dan zie je het soms gewoon, ze zitten wat verstrooid of ze zijn er niet bij, dan kan je veel directer gaan aanspreken. Na examenperiode als ze komen met examenresultaten (...): ‘Goh ja mijn examens zijn niet goed, maar ja, thuis en de vrienden.’ (STB8)

Als studie- en trajectbegeleider kan men meermaals in de lessen langsgaan om zich voor te stellen zodat de studenten weten dat men bij hen terecht kan. Het is vaak de eerste stap durven zetten die moeilijk is voor de studenten. Een vraag die gesteld werd, is in welke mate ga je als STB'er zelf proactief contact opnemen met studenten bij wie het traject minder goed loopt zonder dat je specifieke studenten gaat viseren. Indien studenten een tijdje niets van zich laten horen, wordt er contact opgenomen:

Dan gaan we gaan bellen van ‘Er is melding gemaakt dat je er al een tijdje niet bent. Ben je ziek of is er iets anders? Ben je van plan om te stoppen met je studies?’. Als we dan horen in het gesprek van ‘Ik heb geen computer of ik ben ziek of...’, dan proberen wij binnen de mogelijkheden van de organisatie mee te helpen voor een oplossing voor die student. (STB9)

5.3.5. Doorverwijzen naar externe instanties

Verder botst men soms op regels van externe instanties. Een docent haalt een voorbeeld aan van een student die een individueel traject wil opnemen maar een voltijds programma moet opnemen om haar uitkering bij het OCMW te kunnen behouden. Als STB'er kan men dan wel contact opnemen maar het hiaat ligt structureel ingebed.

Vaak wijzen studie- en/of trajectbegeleiders door naar STUVO indien er zich psychosociale problemen voordoen. Dit geldt ook voor studenten die zelf moeten instaan voor het financiële luik en voor faalangst, druk, hoge verwachtingen vanuit de opleiding en thuis.

De toegankelijkheid en zichtbaarheid van STUVO (studentenvoorzieningen) is cruciaal. STUVO richt zich op alle zaken die gerelateerd kunnen zijn aan

de studie. Het kan helpen om als docent of medestudent fysiek mee te gaan naar STUVO. Belangrijk is dat de STUVO-medewerkers merken dat de studie centraal blijft staan voor de student. De laatste jaren is er toename in het aantal studenten dat de stap durft zetten naar STUVO. Men stuurt vaak door naar OCMW, CAW, een therapeut, CGG etc. Verder raadt een docent een studente aan om eens te gaan babbelen met haar imam om de thuissituatie en het studeren wat meer op elkaar afgestemd te krijgen.

De medewerkers van STUVO geven aan dat het een voordeel is dat men zowel een vrouwelijke als een mannelijke psycholoog ter beschikking hebben. Er wordt opgemerkt dat er over de jaren meer mannen langskomen bij STUVO. Voor psychische gezondheidszorg is het moeilijk om groepspraktijken in Kortrijk te vinden waar personeel met MA vertegenwoordigd is. Zo maakte ze als STB'er een doorverwijzing naar Gent, Antwerpen of Brussel.

Indien het over problemen gaat die gerelateerd zijn aan taal, stuurt men soms door naar het Huis van het Nederlands of CVO. Bij een doorverwijzing naar het CVO is er een risico om de studenten te verliezen aangezien ze tijdelijk hun opleiding moeten onderbreken. Om aan dit probleem tegemoet te komen, zou er vanuit de school zelf meer ingezet kunnen worden op een uitgebouwd taalbeleid (cfr. Infra). Dit kan interessant zijn voor alle studenten. Ook naar de Leerwinkel wordt doorverwezen waar Nederlands kan geoefend worden. Toch komt dit niet altijd tegemoet aan het taalgegeven want eens de student daarbuiten komt, spreekt iedereen zijn eigen dialect. Of zoals volgend citaat sprekend aangeeft: *“Het moeilijkste aan Nederlands is dat jullie geen Nederlands spreken.”* (STB10)

Verder kan het gebruik maken van enige discretionaire ruimte vanuit de docent(en) een belangrijke rol spelen voor een individuele student:

Die student kwam uit Syrië geloof ik en die had veel moeite met Frans, die had eigenlijk nog nooit Frans gehad in zijn leven. En die moest hier plots, ik denk voor 2 studiepunten Frans in een cluster met Nederlands opnemen. (...) Die hebben we dan een basiscursus Frans laten volgen via het CVO en dan hebben wij die punten van zijn basiscursus Frans gebruikt voor zijn Frans binnen zijn diploma als het ware. (STB9)

5.3.6. Studie uitval

Meer dan één op de vier van de geïnterviewde STB'ers denkt dat er een structureel hogere studie uitval is bij studenten met migratieachtergrond. De trajectbegeleider van Vroedkunde geeft aan dat slechts 1 op 5 de eindmeet haalt, hoewel exacte cijfers ontbreken.

Ik weet dat eigenlijk niet. Het hangt er ook al van af: Hebben ze hier in het secundair gestudeerd? Is men eerste, tweede of derde generatie? Ik denk misschien toch een stukje dat netwerk, die achterban die misschien zelf

niet gestudeerd heeft. Die verwachtingen van thuis uit, dat het ook gewoon heel veel is voor een student. Naar hun specifieke thuissituatie om alles te kunnen doen. Het ding is dat een keer dat ze gestopt zijn, je ook niet meer in gesprek gaat gaan met die student, en dat vind ik wel jammer. (STB14)

Op het moment dat de student reeds besliste om de opleiding stop te zetten, is de nood om dat gesprek aan te gaan er vaak niet vanuit de student. Ook is het moeilijk om de studenten achteraf te bereiken voor een gesprek aangezien het e-mailadres van de school na een tijdje wordt afgesloten. Tegen dat er wordt opgemerkt dat de student niet meer aanwezig is in de lessen, zijn er ook vaak een paar weken achter de rug. Ook stopt soms één student en stopt dan daarna het hele groepje waar de student mee verbonden is.

Er heerst bij docenten giswerk rond de reden van studie uitval. Een STB'er haalt aan dat het vaak omwille van financiële redenen of taal gerelateerde redenen is dat studenten afhaken.

Ik zie proportioneel gezien veel niet-Vlaams klinkende namen staan bij studenten die de cursus nooit of lang geleden ingekeken hebben. Daar heb ik het gevoel van, ai, we hebben nochtans behoorlijk wat studenten maar om een of andere reden verliezen we ze. Hebben we ze niet mee tot op het einde van het schooljaar of hebben we ze niet mee vanaf het begin? (STB4)

De studie uitval doet zich vaak voor in het eerste jaar en zelfs in de eerste maand. Zo werd opgemerkt dat men op de lijst van de namen, namen opmerkte van studenten die precies van in het begin nooit echt in de opleiding hebben gezeten. Of men 'gewoon verdwijnt' en dus 'abrupt de opleiding stopzet' of snel beslissen om te stoppen. Bij generatiestudenten is dat iets wat vaker lijkt voor te vallen. Eens men in het tweede of derde jaar raakt, is de kans op studie-uitval veel kleiner. De drempel is dan groter om te stoppen met de opleiding. Het contact met de trajectbegeleider is dan ook vaak al gelegd.

Het al dan niet organiseren van een exitgesprek met de student varieert per studiegebied en STB'er. Sommige STB'er bevragen actief de reden van het stopzetten van de studie en zoeken samen naar oplossingen zoals bijvoorbeeld heroriënteren. Men kan de studenten niet forceren om hun privéleven helemaal op tafel te leggen. Docenten die lesgeven aan de studenten in kleinere groepen hebben soms meer toegang tot de studenten dan de STB'ers. Binnen andere studiegebieden geeft men aan dat men deze exitgesprekken niet systematisch kan organiseren omwille van de grote hoeveelheid studenten.

5.4. Faciliterende en belemmerende factoren bij UITstroom

De voorgaande resultaten spitsten zich voornamelijk toe op instroom en doorstroom van studenten. Verder werden ook een aantal zaken aangehaald m.b.t. de uitstroom. Zo blijkt het soms niet evident te zijn om als moslima werk te vinden na het afstuderen. Een STB'er hoorde van een studente dat er in de opleiding de indruk gegeven wordt dat alles kan maar dat dit in realiteit niet zo is. In de sociale sector is het werkveld ook vaak vragende partij om studenten met een migratieachtergrond in hun team te hebben. Studenten verpleegkunde vinden vaak werk op de plaats waar ze stage hebben gelopen. Een andere STB'er haalt aan dat ze weinig zicht daarop heeft op de uitstroom van de studenten. Studenten met migratieachtergrond die uitstromen, kunnen belangrijke rolmodellen zijn in de samenleving.



6. Co-creatieve leergemeenschappen – Raden van Inspiratie



Een leergemeenschap kan worden beschouwd als een platform waar vanuit een open houding, wederzijds begrip tussen studenten, ex-studenten, betrokken diensten, ... kan worden versterkt, waar van elkaar kan worden geleerd, en waar vanuit een open houding adviezen en acties worden geformuleerd/opgezet die door alle partijen als zinvol worden ervaren. De leergemeenschap wordt gefaciliteerd door de onderzoekers. Via participatieve methoden wordt aan de slag gegaan met de bevindingen vanuit het voorgaand kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Vanuit de leergemeenschap worden adviezen geformuleerd én worden prioritaire experimentele acties gekozen die binnen VIVES-hogeschool gefaciliteerd worden. Ook evaluatie van uitgevoerde acties vindt plaats in de leergemeenschap.

Het opzetten van een leergemeenschap en streven naar co-creatie zijn geen evidente werkvormen. Een leergemeenschap kent geen vast startpunt, proces en eindpunt. Er kan niet worden gewerkt met een projectplan, dat uitgevoerd moet worden. De betrokkenheid bij een gezamenlijk onderwerp en de behoefte aan verandering brengt mensen samen. Ruimte voor het gaandeweg ontstaan van zijwegen, werkwijzen, oplossingen, invalshoeken, ... is onontbeerlijk voor een leergemeenschap. Co-creatie staat centraal, daarom kunnen we als onderzoekers ook op voorhand niet bepalen hoe de leergemeenschappen zullen verlopen en hoe de uitkomsten zullen zijn (Oelkers & Knol, 2012). Om het werkbaar te houden raadt literatuur aan om een maximum van 15 deelnemers te hanteren.

Brouwer e.a. (2017) geven aan dat leergemeenschappen een positieve invloed hebben op de vorming van hulp- & vriendschapsrelaties voor eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Enerzijds worden hulprelaties tussen studenten onderling versterkt. Zo hebben laagpresteerders het vaak moeilijk om naar iemand toe te stappen indien er hulp nodig is. Anderzijds worden vriendschappen gevormd die van groot belang zijn binnen een studieloopbaan. Binnen leergemeenschappen leren studenten elkaar snel kennen binnen een vertrouwde leeromgeving (Brouwer e.a., 2017).

In het academiejaar 2020-2021 werden de leergemeenschappen opgestart binnen UCLL en VIVES Hogeschool. De sessies verliepen online omwille van de coronapandemie. Vanuit een thematische analyse uit de interviews werden de meest belangrijke factoren die studenten met een migratieachtergrond belemmeren en faciliteren met betrekking tot instroom en doorstroom in kaart gebracht (zie figuur 16). Deze werden binnen de leergemeenschappen gebruikt als vertrekpunt voor het nadenken over verbeteracties. Er werd gestreefd om het proces zoveel mogelijk participatief in te vullen en te bevragen binnen de groep met telkens ruimte voor (her)definiëring en wijzigingen.

Figuur 16. Belangrijkste thema's rond instroom en doorstroom op basis van eigen onderzoek

Identiteitsontwikkeling Wie ben ik?	Verwachtingen van thuis Wat wordt van mij verwacht?	Studiekeuzeproces Welke keuze maak ik? Waarom?
Racisme en micro-agressies Word ik correct behandeld?	Belonging Voel ik me hier thuis? Hoor ik hier te zijn?	Inclusieve infrastructuur Krijg ik letterlijk een 'plaats' op school?
Studentenondersteuning Krijg ik hulp en steun? Waar?	Taal Bots ik op taalverwachtingen? Krijg ik hulp?	Cultuursensitief hoger onderwijs Is diversiteit een evidentie op school, in de cursussen, in de lessen?
Sociale integratie Verbinding met medestudenten	Stap naar de arbeidsmarkt Ik heb een diploma, maar dan?	Relatie met docenten Hoe relatie versterken of persoonlijker maken?

6.1. Raad van Inspiratie UCLL

Na het afnemen van elf interviews werd aan elke student gevraagd of zij wilden deelnemen aan een leergemeenschap. Acht studenten zeiden hier volmondig 'ja' op. Drie van de acht studenten hadden te veel schoolwerk en waren sporadisch aanwezig. Door een gerichte oproep sloten er nog vier leerlingen aan van de graduaatsopleiding maatschappelijk werk en een student van verpleegkunde. Drie studenten van de graduaatsopleiding hadden ook moeite met het combineren van de leergemeenschap en hun schoolwerk. De kerngroep bestaat nu uit zeven studenten. Van december tot mei zijn er zes leergemeenschappen geweest, allemaal online door Covid-19. De leergemeenschap kreeg al snel de naam 'Raad van Inspiratie'.

In de eerste Raad van Inspiratie hebben de leden elkaar leren kennen en hebben we besloten dat we ons zullen focussen op drie thema's: identiteitsontwikkeling, studiekeuzeproces en studentenondersteuning. Volgens de leden van de Raad moet je jezelf eerst kennen voordat je een studiekeuze kan maken. Een studiekeuze maken op de leeftijd van 18 wordt door studenten als zeer moeilijk ervaren, vooral omdat ze nog zo sterk bezig zijn



met hun zelfontwikkeling. Naar eigen zeggen laten sommigen zich vaak meeslepen door wat de grote groep kiest en dat zou niet mogen gebeuren. Eens ze een keuze hebben gemaakt die bij hen past, ondervonden de studenten moeilijkheden wat betreft sociale en academische integratie. De hogeschoolomgeving moet een plaats zijn waar iedereen zichzelf kan zijn. Daarom kwamen de studenten op het idee van een stille ruimte. Deze ruimte moet aandacht geven aan alle vormen van zingeving en religie, maar moet ook persoonlijke rust toelaten. Naast de stille ruimte, stelden de studenten voor om een inclusief buddysysteem te ontwikkelen. Om verder contact laagdrempelig te maken, werd een Whatsappgroep opgericht.

In de tweede Raad van Inspiratie deden we een eerste brainstorm in breakout rooms over de drie gekozen thema's. Uit deze brainstorm kwamen al enkele ideeën. De raad zou graag een sociale activiteit organiseren om aan identiteitsontwikkeling te doen. Ze wilde ook graag werk maken van de stille ruimte. Er is nu reeds een op campus Diepenbeek. Verder dacht ze na over het organiseren van feedbackmomenten tussen peers (soort workshops). Hiernaast dacht de raad na over het updaten van brochures van studierichtingen (realistischer weergeven), het aanbieden van workshops en het vormen van een nieuwe A-crew waarin ze secundaire scholen informatie gaan geven over UCLL en bepaalde studierichtingen. Tot slot stelde de raad de volgende zaken voor om studenten beter te ondersteunen: QR-codes met meer informatie, one-on-one gesprekken met andere studenten, de aanwezigheid van rolmodellen... Kortom de eerste stappen werden gezet naar een buddy-systeem.

Tijdens de derde raad werd er gedacht aan een samenwerking met Kickstart, het initiatief voor pionierstudenten, om de identiteitsontwikkeling van studenten met een migratieachtergrond binnen onze hogeschool te bevorderen. Verder pleitte de raad voor een buddysysteem waarbij studenten elkaar ondersteunen. Er werd verder nagedacht over het matchingproces, motiveren van de buddy's, opvolgen van de relatie...

In de vierde raad is er verder gebrainstormd over:

- De taken van een buddy (zelfvertrouwen geven, tips & tricks, sociale integratie...)
- De noden van een eerstejaarsstudent (academische integratie, hogeschoolomgeving leren kennen...)
- Mogelijke partners (JAC, Arktos, OverKop, Gigos...)
- Hoe we een buddy motiveren (buddystarterspakket, studiepunten, leiderschapsvaardigheden...)
- Hoe het matchingsysteem eruit zal zien (op basis van interesses, studierichting...)

Hiernaast is de samenwerking met Kickstart ook opgestart.

Tijdens de vijfde raad hebben we gepraat over de studiedag waarop we de leergemeenschappen uit de doeken hebben gedaan. We namen een film-pje op om te laten zien tijdens de studiedag waarbij de leden de volgende vragen beantwoordden:

1. Waarom heb je je aangesloten bij de RvI?
2. Wat is voor jou de meerwaarde om aangesloten te zijn?
3. Wat wil je graag bereiken met de RvI?

Hiernaast zijn er twee leden van de Raad van Inspiratie van Vives op bezoek geweest om elkaar te leren kennen. Zij hebben verteld met welke thema's de RvI van Vives aan de slag zijn gegaan.

Tijdens de laatste leergemeenschap heeft Yasmine Goossens, projectcoördinator van het tweejarig participatief project met eerste generatiestudenten, een uiteenzetting gegeven over Kickstart. Ze stelde ook nog enkele vragen aan de studenten. Verder werd er besproken waar de studenten eventueel zouden kunnen helpen bij de Kickstart.

Volgend jaar zullen de studenten zich engageren om toekomstige studenten te helpen bij het maken van de transitie van secundair naar hoger onderwijs. Dit zullen ze doen op twee manieren. Ten eerste wil de Raad mee vorm geven aan een A-crew waarbij ze als rolmodellenwerking leerlingen wil stimuleren om na te denken over hun toekomst. De studenten bewegen immers dagelijks tussen school, vrije tijd, vrienden, onderneming ... en willen graag deze inspirerende ervaringen delen. Ze kennen hun eigen krachten en talenten en vertellen graag hoe de leerlingen die kunnen inzetten als hefboven bij hun keuzeproces. De A-crew kan uitgenodigd worden op secundaire scholen om de leerlingen te inspireren en een babbeltje met hen te doen. Ten tweede wil de Raad meehelpen bij de organisatie van 'Kickstart'. UCLL biedt dit programma aan waarin toekomstige studenten gedurende drie dagen alvast thuis raken op de hogeschool. Het is een driedaagse waarin toekomstige studenten inzicht krijgen in hun motivatie, studiekeuze, talenten, competenties en valkuilen. De toekomstige studenten maken ook al kennis met medestudenten, docenten en studentenbegeleiders en gaan samen met hen aan de slag in verschillende workshops. De leden van de Raad van Inspiratie zullen helpen bij het eerste contact met de studenten en bij het geven van de campustour.

6.2. Raad van Inspiratie VIVES

Ook binnen VIVES werden geïnterviewde studenten uitgenodigd om deel te nemen aan de Raad van Inspiratie. Van de 28 studenten ontvingen we van tien studenten een positieve reactie. Drie studenten zijn na twee sessies afgehaakt vanwege andere prioriteiten. De kerngroep die overbleef was zeer geëngageerd en gemotiveerd met zeer weinig afwezigheden.



Er werden tussen november 2020 en juli 2021 negen sessies georganiseerd. Tijdens de eerste sessie werd ingezet op kennismaking met elkaar en het project en werd gevraagd de verwachtingen te expliciteren. Studenten gaven aan dat zij zich wilden richten op het verbinden van studenten (met en zonder migratieachtergrond), bv door het doorbreken van denkbelden en stereotypen, maar zich ook wilden inzetten om school een plaats te maken waar iedereen zich welkom voelt, om studenten met een migratieachtergrond een stem te geven, om preventief te signaleren en structurele veranderingen teweeg te brengen, om studenten voor de instroom beter te informeren, en om het zelfvertrouwen van studenten met een migratieachtergrond te versterken. Omdat niet alle onderwerpen tegelijkertijd aan bod konden komen, werden de studenten gevraagd om drie thema's - die zij zelf hadden opgegeven en die we vanuit het vooronderzoek in kaart hadden gebracht (zie figuur 16) - te prioriteren. De meeste stemmen werden gegeven aan taal, sociale integratie en studentenondersteuning. Ook bespraken we met de studenten interne en externe communicatiekanalen en rolverantwoordelijkheden.

De daaropvolgende sessies werd samen met de studenten gewerkt rond de geprioriteerde thema's. Tijdens de sessies werkten we telkens volgens het co-creatieve design thinking model waarbij fases van divergentie, d.w.z. breed exploreren, en convergentie, d.w.z. selectie op basis van haalbaarheid, wenselijkheid etc., elkaar afwisselen om van probleemstelling naar oplossing te komen. Zo werd er bijvoorbeeld gewerkt met 'hoe kunnen we...?'- vragen om problemen om te buigen naar mogelijke oplossingen. De laatste sessie was een live-ontmoeting om elkaar op een informele manier beter te leren kennen.

Naast de geprioriteerde thema's werd ook ruimte gelaten om andere – op dat moment dringende – zaken te bespreken. Zo kwam tijdens een van de sessies het thema 'micro-agressies en racisme in een klascontext' aan bod naar aanleiding van een concrete situatie die zich had voorgedaan. Hoewel het merendeel van de geïnterviewde studenten aangaf op de hoger onderwijsinstelling geen ervaring te hebben met expliciet of geïnstitutionaliseerd racisme en discriminatie, kwamen signalen van impliciet alledaagse discriminatie en uitsluiting wel geregeld aan bod (zie ook 4.2.3. en 4.3.4.). Naar aanleiding van onze dialoogsessies werd contact opgenomen

met het meldpunt grensoverschrijdend gedrag binnen VIVES. Studenten kunnen hier reeds terecht met situaties van grensoverschrijdend gedrag te melden. Samen met een van de verantwoordelijken van het meldpunt werd besproken op welke manier er meer aandacht kan worden gegeven aan studenten die worden geconfronteerd met micro-agressies of racisme, en om transparanter te communiceren over de gevolgen en opvolging van een melding. Tevens zal er in samenwerking met Psywest een workshop worden georganiseerd rond identiteitsontwikkeling van jongvolwassenen met een migratieachtergrond. UNIA werd uitgenodigd om studenten te informeren over wettelijke vormen van racisme en de mogelijke stappen die zijn kunnen ondernemen met het doel de studenten te empoweren. Een volgende stap is om samen met de studenten en enkele verantwoordelijken van de hogeschool te bespreken hoe gelijkaardige incidenten in de toekomst kunnen worden aangepakt en voorkomen.

Het eerste jaar werd verder vooral ingezet op het creëren van een 'safe space' voor studenten met een migratieachtergrond. Dit is zeker binnen de 'white space' die het hoger onderwijs nog te veel is belangrijk om studenten het gevoel te geven dat ze zichzelf kunnen zijn en zich vrij kunnen uiten. Het heeft tijd nodig om van een 'safe space' te evalueren naar een adviesraad voor het hogeronderwijsbeleid, om bekendheid te krijgen en de juiste bondgenoten te vinden op verschillende niveaus om echt een verschil te kunnen maken. De komende jaren zal er met de Raad van Inspiratie worden verder gewerkt aan acties die door de studenten worden voorgesteld en wordt gestreefd naar verduurzaming binnen de hogeschoolmuren.



Enkele leden van de Raad van Inspiratie aan hogeschool VIVES in actie

6.3. Uitdagingen en aandachtspunten in het werken met leergemeenschappen in het hoger onderwijs

Verschillende uitdagingen en aandachtspunten kwamen aan bod in het werken met leergemeenschappen in het hoger onderwijs. Een eerste uitdaging is dat het vanuit de studenten om een vrijwillig engagement gaat. Enerzijds trachtten we zo participatief mogelijk te werken maar anderzijds zorgt een vrijwillig engagement ook voor begrenzing van wat mogelijk is. Studenten hebben immers ook andere prioriteiten zoals hun studie, werk of een gezin. Dit hangt meteen ook samen met de uitdaging die gepaard gaat met de rol van de facilitator. Een aantal vragen die hiermee gepaard gaan: Welke rol neem je op als facilitator? In welke mate neem je een 'leidende' rol op? Hoe laat je zoveel mogelijk van de studenten zelf komen? Hoe kan je ergens voldoende structuur bieden maar ook niet te veel om het proces niet te veel op voorhand te bepalen? Een constante balans dus tussen enerzijds zoveel mogelijk bottom-up werken en anderzijds voldoende oppakken als facilitator zodat er zaken kunnen in gang gezet kunnen worden.

Verder wordt er gewerkt met studenten die na een bepaalde tijd ook afstuderen. Dit zijn belangrijke leden omdat zij zelf het gehele hoger onderwijs traject hebben doorlopen en vanuit hun eigen ervaring veel kunnen inbrengen. Het is een zoektocht hoe alumni bij de leergemeenschappen betrokken te houden en tegelijk de leergemeenschappen te verduurzamen door een nieuwe instroom aan studenten te bewerkstelligen.

Een ander punt dat dient aangehaald te worden is het zoeken naar een structurele verankering van de leergemeenschappen binnen de hogescholen. Daarin is het zoeken naar een balans van een zelfstandig orgaan waarin studenten centraal staan maar tegelijk voldoende ingebed binnen de muren van de hogeschool. Een uitdaging die hiermee samenhangt is op welke manier er vanuit dialoog naar beleidsbeïnvloeding – en dus meer structurele verandering - kan worden gestreefd en op welke manier er daadwerkelijk tot acties kan gekomen worden.

In coronatijden was het ook een extra zoektocht naar motivatie aangezien alle leergemeenschappen (op één na) online moesten plaatsvinden. Het effectief fysiek aanwezig zijn op school om studenten aan te spreken, te werven, te inspireren ontbrak. Doch bleven studenten gemotiveerd om aan te sluiten en lijkt een hybride versie van een Raad van Inspiratie wel een werkbare vorm, ook naar de toekomst toe.

Een laatste uitdaging is de onevenredige deelname van vrouwelijke ten opzichte van mannelijke studenten. Zowel bij de Raad van Inspiratie van VIVES als UCLL waren alle deelnemers, op één na, vrouwelijke studenten. In de komende jaren zal er meer actief worden ingezet op het rekruteren van mannelijke studenten met een migratieachtergrond.

7. Van drempels naar het bevorderen van gelijke onderwijskansen: een gezamenlijke verantwoordelijkheid



Het huidige onderzoek vertrok vanuit een aantal vaststellingen over diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs. Hoewel er signalen zijn dat het aandeel studenten met een migratieachtergrond toeneemt, vinden nog altijd relatief weinig studenten met een migratieachtergrond hun weg naar het hoger onderwijs vinden (Noppe et al., 2018; Unia, 2018). Dit werd ook vastgesteld op basis van een cijferanalyse van de eigen onderwijsinstellingen. Zo heeft binnen Hogeschool VIVES slechts 5% tot maximaal 8% van alle studenten een migratieachtergrond in vergelijking met 12% van de jongeren in het voltijds gewoon secundair onderwijs met een andere thuistaal in de rest van West-Vlaanderen, de woonplaats van het merendeel van de studenten. Naast deze lage instroom in het hoger onderwijs hebben zij die wel instromen lagere slagingskansen (Berings & Hulselmans, 2011), ronden in mindere mate de opleiding succesvol af en als ze de opleiding wel afronden, doen zij er bovendien langer over in vergelijking met autochtone studenten (Jennissen, 2006).

Deze vaststellingen stelt de hoger onderwijsinstellingen voor een aantal belangrijke uitdagingen. De democratisering van het hoger onderwijs kan immers pas geslaagd zijn als drempels die kansengroepen ervaren weggewerkt zijn en aan alle studenten, inclusief studenten met een migratieachtergrond, volwaardige en kwalitatief hoogstaande diploma's worden uitgereikt. Ook vanuit de VLOR (2015) wordt het stimuleren van kansengroepen in het hoger onderwijs om het aanwezige talent in de samenleving aan te boren beschouwd als een beleidsprioriteit. Gezien de achterblijvende cijfers voor studenten met een migratieachtergrond is het dus essentieel om inzicht te krijgen in de zichtbare en onzichtbare mechanismen die de positie van deze studenten in het hoger onderwijs beïnvloeden. In het huidige PWO-project werden de drempels en faciliterende factoren die studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs ervaren in kaart gebracht. Naast een literatuurstudie werd op verschillende manieren data verzameld:

- Online enquête waarin het studiekeuzeproces van laatstejaars leerlingen in 11 West-Vlaamse middelbare scholen werd bevraagd (N=227);
- Online enquête waarin de ervaringen met instroom en doorstroom van studenten in vier Vlaamse hogescholen werd bevraagd (N=2855);
- Semi-gestructureerde interviews met 19 studie- en trajectbegeleiders van verschillende studiegebieden aan Hogeschool VIVES over hun ervaringen met studenten met een migratieachtergrond;
- Semi-gestructureerde interviews met 38 studenten met een migratieachtergrond aan Hogeschool VIVES en Hogeschool UCLL.

De verzamelde data legde een heel aantal belangrijke belemmerende en faciliterende factoren betreffende studiekeuzeprocess (instroom) en studieresultaten (doorstroom) van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs bloot. Het gaat over een complexe samenhang van multi-dimensionale en geconnecteerde factoren die zich zowel op student-, school- en omgevings- als beleidsniveau situeren.

Wat betreft de bevindingen, is het belangrijk om voor ogen te houden dat hoewel we spreken over 'studenten met een migratieachtergrond' – gecategoriseerd volgens de criteria van de VLOR (2015) - we ten alle tijden voor ogen houden dat dit geen homogene groep is. Zo kunnen studenten die overeenkomen op het kenmerk 'migratieachtergrond' verschillen op andere dimensies, en overeenkomen met studenten die niet aantikken op 'migratieachtergrond'. Afhankelijk van de dimensie en de relatie tussen de dimensies zullen studenten met een migratieachtergrond dus diverse ervaringen en noden hebben wat betreft de instroom en doorstroom naar het hoger onderwijs.

Bovendien moeten we bij de interpretatie van de resultaten rekening houden met de regionale focus van ons onderzoek. Kortrijk, Hasselt en Genk, waar het merendeel van de data is verzameld, verschillen op het gebied van etnisch culturele diversiteit (historisch en demografisch) in het hoger onderwijs en de regionale context. Daarnaast verschillen zij ook van bijvoorbeeld grootstedelijke contexten waar diversiteit en inclusie al langer op de beleidsagenda's staan, ook in het hoger onderwijs. De resultaten die in dit onderzoeksrapport zijn gerapporteerd kunnen we dus niet zondermeer veralgemenen voor het gehele Vlaamse hoger onderwijs. Desalniettemin kunnen we op basis van het literatuuronderzoek wel stellen dat veel van de factoren die in ons onderzoek naar boven kwamen, ook voor andere regionale contexten herkenbaar en van belang zullen zijn bij de instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond.

In figuur 17 vatten we kort de belangrijkste factoren die instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond belemmeren dan wel faciliteren vanuit de verschillende deelonderzoeken samen op het niveau van de student, de omgeving en de school.

Figuur 17. Factoren die instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond **belemmeren** of **faciliteren**.

Studentniveau	Omgevingsniveau	Schoolniveau
Moeite met academische adaptatie, cq. voldoen aan leereisen	Gebrek aan ondersteuning van familie/vrienden	Gebrek aan verbondenheid met de hogeschool
Persoonlijke en emotionele problemen	Lage verwachtingen docenten SO	Negatieve ervaringen op basis van herkomst, religie en huidskleur
Negatief zelfbeeld	Weinig communicatie met anderen over studiekeuze	Vooroordelen, gesloten houding t.a.v. diversiteit, gebrek aan dialoog en inlevingsvermogen onder docenten en STB'ers
Turbulente voortrajecten	Minder goede relatie met docenten SO	Gebrek aan ondersteuning en opvolging bij negatieve ervaringen
Voortrajecten die onvoldoende voorbereiden op HO	Discriminatie op en bij het vinden van een stageplaats	Gebrek aan diversiteit in docentenkorps en onder studenten
Drempels naar studentenondersteuning	Hoge verwachtingen van ouders	Subtiel racisme en uitsluiting
Afwezigheid tijdens lessen	Morele ondersteuning van ouders	Gebrek aan adequate ondersteuning bij taaldrempels
Financiële problemen	Aanmoedigingen door docenten SO	Vooroordelen m.b.t. taaldrempels
Extra verplichtingen en verwachtingen	Rolmodellen in eigen netwerk	Gebrek aan diversiteit in vakinhouden
Extrinsieke motivatie	Niet-Belgische herkomst gewaardeerd in zorg- en welzijnssector	Behouden van eigen cultuur
Intrinsieke motivatie		Belang van gebedsruimte
		Toelaten van religieuze symbolen
		Aangepaste opdrachten als deze botsen met culturele normen en geloof
		Toegankelijke en cultuursensitieve docenten HO
		Aangepast menu studentenresto
		Rekening houden met cultuurgebonden feestdagen

Ondanks deze inzichten kende ons onderzoek een aantal blinde vlekken met betrekking tot de instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond. In het vervolgonderzoek zoomen we in op één blinde vlek, namelijk de studie-uitval bij eerstejaarsstudenten met een migratieachtergrond. In het voorliggende onderzoek waren enkel studenten betrokken die een overwegend succesvol studietraject hadden doorlopen.

Hoewel enkele studenten ook aangaven van studie te zijn veranderd, lag de focus op huidige studenten. Een focus op eerstejaars drop-out studenten, die via exit-gesprekken zullen worden bevroegd, laat ons toe om een essentiële factor in de doorstroom van studenten met een migratieachtergrond vanuit het centraal geplaatste perspectief van de student verder uit te diepen.

Vanuit het opgetekende overzicht van drempels en faciliterende factoren worden als aparte bijlagen aanbevelingen geformuleerd op het niveau van het middelbaar onderwijs ten einde het studiekeuzetraject van aspirant studenten beter te begeleiden. Voor het hoger onderwijs zal een onderscheid worden gemaakt in aanbevelingen: 1) voor studenten (met en zonder migratieachtergrond) ten einde peer-support, sociale integratie en een *sense of belonging* te stimuleren en subtiele vormen van racisme en uitsluiting te voorkomen, 2) voor docent en STB'ers ten einde een cultuursensitieve houding ten aanzien van studenten en de lesinhouden te ontwikkelen, goede praktijken uit te wisselen en studentenondersteuning aan te passen aan de doelgroep, 3) op instellingsniveau, ten einde structurele aanpassingen door te voeren. De geformuleerde aanbevelingen hebben ten doel gerichte acties op te zetten om de participatie van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs te verhogen. Het verhogen van de participatie van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs impliceert immers meer dan enkel het toeleiden van studenten naar het hoger onderwijs.

Er dient nog wel een kanttekening te worden gemaakt. Een prioritaire focus op studenten met een migratieachtergrond biedt zicht op de drempels die deze groep ervaart. Er bestaat echter tegelijkertijd het gevaar dat we deze groep 'verbijzonderen'. Studenten mét en zonder migratieachtergrond kunnen dezelfde drempels ervaren en voordeel halen uit acties. Tevens kan een categoriale aanpak binnen onderwijssystemen polariserend werken als sommigen het idee hebben dat een bepaalde categorie van mensen die gemeenschappelijke kenmerken delen (in dit geval migratieachtergrond) voordeel behalen ten opzichte van zij die deze kenmerken niet delen.

We volgen hiermee het advies van onder andere de Vlaamse Onderwijsraad (2018b) waarbij wordt opgeroepen om af te stappen van categoriale acties en beleid ten behoeve van een bepaalde categorie en in plaats daarvan inclusief onderwijs voor allen te garanderen – zonder in te boeten aan kwaliteit. De zwaktes die het onderwijssysteem laat zien als het gaat om studenten met een migratieachtergrond te integreren in het onderwijssysteem bestonden immers al langer en acties gericht op deze zwaktes zullen in het voordeel zijn van een grotere groep studenten. Het is daarom belangrijk om bij de uitwerking van acties zowel studenten mét als zonder een migratieachtergrond actief te betrekken.

Dit sluit aan bij de Universal Design for Learning (UDL) aanpak. Deze aanpak is geïnspireerd door de architectuur (Universal Design) waarbij gebouwen en omgevingen vanaf het ontwerp zo toegankelijk mogelijk worden gemaakt voor een zo breed mogelijk publiek zodanig dat er nadien geen specifieke aanpassingen nodig zijn voor bepaalde doelgroepen. In het onderwijs heeft deze toegankelijkheid niet alleen te maken met het ontwerpen van een fysieke ruimte (bv. toiletten, klaslokalen, verbindingen tussen lokalen en verdiepingen, etc.) maar ook met het ontwerpen van het curriculum, didactische werkvormen, evaluatiemethoden, etc.

Het uitwerken van een weloverwogen en breed gedragen beleid dat diversiteit als norm hanteert is cruciaal. Diversiteitsbeleid is geen statisch gegeven maar een dynamisch proces dat evaluatie en monitoring vraagt om waar nodig bij te sturen. Recente initiatieven in het hoger onderwijs bewijzen dat er zeker de wil is om bestaande drempels zoveel mogelijk weg te nemen en om te komen tot een inclusieve onderwijspraktijk waarbij tegemoet wordt gekomen aan de noden, leerstijlen en talenten van een divers studentenpubliek (Emmers & Plessers, 2018). Steeds meer stemmen gaan op om pro-actief en constructief om te gaan met diversiteit. Daarom denkt elke instelling steeds explicieter na over hoe een diversiteitsbeleid in te vullen en welke acties men kan ondernemen. Nochtans ligt vanuit een individualiserende visie nog te vaak een eenzijdige klemtoon op een meritocratische insteek waarin individuele inspanningen gelinkt worden aan succes (Geldof, 2014). Vanuit een dergelijke visie raken structurele aspecten in het onderwijssysteem soms ondergesneeuwd of worden deze minder of onderbelicht. Ook kan er een groot verschil zijn tussen de diversiteitsplannen op papier en de vertaalslag naar de schoolpraktijk. Mampaey (2016) spreekt in dit opzicht over een 'conformity trap' waarin hoger onderwijsinstellingen een brede institutionele waarde uitdragen maar er vaak nog een hele vertaalslag nodig is naar het niveau van de school zelf.

Om de aanbevelingen van ons onderzoek in concrete acties om te zetten zal er in een vervolgproject worden ingezet op het ontwikkelen van een toolkit met praktische handvaten omtrent diversiteit in het hoger onderwijs. De voorgestelde toolkit heeft als doel om te remediëren door belemmeringen voor studenten met migratie-achtergrond weg te werken, alsook te sensibiliseren om het welzijn van studenten met een migratieachtergrond en hun gevoel van deel uit te maken van de hogeschool omgeving te versterken.

Bij het uitwerken van concrete acties op hogeschoolniveau spelen de Raden van Inspiratie die binnen VIVES en UCLL werden opgestart een belangrijke rol. Het eerste jaar werd verder vooral ingezet op het creëren van een 'safe space' voor studenten met een migratieachtergrond. Dit is zeker binnen de 'white space' die het hoger onderwijs nog te veel is belangrijk om studenten het gevoel te geven dat ze zichzelf kunnen zijn en zich vrij kunnen uiten zonder te worden beoordeeld of veroordeeld. Er werd tevens gewerkt aan

onderling vertrouwen en het uitwerken van een gemeenschappelijke visie over de werking van de Raden van Inspiratie. De Raden van Inspiratie passen binnen een recente beweging waarbij meer aandacht is gekomen voor studentenparticipatie en studenten steeds meer worden gezien als partners van hoger onderwijsinstellingen. Zij worden, met andere woorden, niet enkel beschouwd als passieve consumenten van het hoger onderwijs, maar als actieve contribuanten die het onderwijslandschap verbeteren en die de drijvende kracht zijn voor verandering (Seale, Gibson, Haynes & Potter, 2015).

Ook deze minder gehoorde studenten moeten hun perspectief kunnen laten horen omtrent hun subjectieve behoeften en drempels. Alleen op deze manier kunnen de beslissingen van studenten om naar de hoger onderwijsinstelling te komen, te blijven en te verlaten, worden begrepen. Het is belangrijk om deze stemmen te erkennen en valideren om studenten meer te betrekken bij hun studies (Seale, 2010), maar ook om de gevestigde orde van het autoritaire 'centrum' te verstoren (McLeod, 2011). Aandacht voor meerstemmigheid kan een waardevolle erkenning betekenen van de behoeften en ervaringen van ondergerepresenteerde studenten, en is een manier om de normen en waarden van de dominante groep die in het hoger onderwijs worden gereflecteerd te bevragen. Met andere woorden zij kunnen een antwoord bieden op top-down beleidsvorming die vaak geen weet hebben van de noden en ervaringen van degenen die het onderwerp zijn van de aanpassingen (McLeod, 2011).

Het heeft echter tijd nodig om van een 'safe space' te evalueren naar een adviesraad voor het hogeronderwijsbeleid, om bekendheid te krijgen en de juiste bondgenoten te vinden op verschillende niveaus om echt een verschil te kunnen maken. De komende jaren zal er binnen het vervolgtraject met de Raad van Inspiratie worden verder gewerkt aan acties die door de studenten worden voorgesteld en wordt gestreefd naar verduurzaming binnen de hogeschoolmuren.

Maar het houdt ook zeker niet op bij het benadrukken van de meerwaarde van meerstemmigheid. Leergemeenschappen zijn niet dé oplossing of 'the holy grail' maar slechts één manier om bottom-up en structureel met studenten te werken. Een belangrijke uitdaging is immers hoe dergelijke thema's effectief tot acties komen en ook daadwerkelijk tot beleidsbeïnvloeding leiden. Hiervoor is veel tijd nodig en motivatie vanuit diverse departementen binnen de hoger onderwijsinstelling zelf om hieraan actief mee te werken, te denken en visie te bepalen. Het gaat dus om het in eigen boezem durven te kijken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid die niet telkens opnieuw bij deze 'underserved' studenten wordt teruggelegd (Brown, 2019) en om structurele elementen binnen de hoger onderwijsinstellingen zelf in vraag te stellen (Emmers & Plessers, 2018). Hierbij kan worden gedacht aan het kritisch bevragen van het curriculum, de samenstelling van het docentenkorps, de onderliggende denkbeelden van

docenten en het openbreken van de “discours van ontkenning” als het gaat om negatieve ervaringen op basis van herkomst of geloof. Op deze manier kunnen we voorbijgaan aan een dominant meritocratisch discours dat nog te vaak gebruik maakt van het deficit-denken, waarbij de verantwoordelijkheid grotendeels bij de student en het gezin wordt gelegd (Clycq et al., 2014; Geldof, 2014). Ook helpt dit de ondersteuning beter af te stemmen op de studenten en wordt een non-participatie paradigma minder geproblematiseerd.

Eén van de grootste uitdagingen bij het bevorderen van meerstemmigheid onder studenten ligt dus in het effectief horen en erkennen ervan (McLeod, 2011). Dit vereist openheid om écht te luisteren, vanuit een engagement in een open dialoog te stappen en alternatieve stemmen, die zich vaak in de marge bevinden, toe te laten, serieus te nemen en ook daarop beleid af te stemmen. Dit hangt tegelijk samen met machtsrelaties tussen studenten die minder worden gehoord en een geprivilegieerde groep die vaak bepaalt wat wel of niet wordt gehoord en hoe er op de stem van de student wordt gereageerd. Hiermee wordt de verantwoordelijkheid voor verandering van de gemarginaliseerde stemmen naar de instellingen zelf verlegt, welke bepalen wie en wat wordt gehoord (Dreher, 2009).

8. Literatuurlijst



Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013) School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115(3): 1-50

Andriessen, I., van Rooijen, M., Day, M., van den Berg, A., Mienis, E., & Verweij, N. (2021). *Ongelijke kansen op de stagemarkt. Onderzoek naar objectief vastgestelde en ervaren stagediscriminatie in het mbo in Utrecht*. Verwey-Jonker Instituut. Geraadpleegd via: [220330.Ongelijke.kansen.op.de.stagemarkt-WEB.pdf](https://www.220330.Ongelijke.kansen.op.de.stagemarkt-WEB.pdf) ([verwey-jonker.nl](https://www.verwey-jonker.nl))

Berings, D. & Hulstermans, D. (2011). Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor. Kortrijk. Verkregen via <https://www.statistiekvlaanderen.be/sites/default/files/docs/LIIM-kortrijk.pdf>

Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A. & Hofman, A. (2017). Leergemeenschappen en de vorming van hulp- & vriendschapsrelaties van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift Hoger Onderwijs*. 35(52-66)

Brown, T. (2019). *Change by Design*. HarperCollins eBooks.

Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116–127. <https://doi.org/10.1037/a0033472>

Clycq, N. & Nouwen, W. & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 10.1002/berj.3109.

Consuegra, E. & Cincinnato, S. (2020). Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. Inleiding op themanummer Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 2-11.

Crul, M., Schneider, J., & F. Lelie (2013). *Onderwijs als sleutel tot emancipatie. Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.

Dataloep (2021, 27 augustus). *Inschrijvingen basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd via: <https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek%20Inschrijvingen%20leerplicht.qvw&host=PubliekQVS%40cww100163&anonymous=true>

Day, M., Badou, M., & van Breda, B. (2019). *Geboren en getogen 2.0. Onderzoek naar de identiteitsbeleving en gevoelens van binding van jongeren met een migratieachtergrond*. Kennisplatform Integratie & Samenleving. Geraadpleegd via: [geboren-en-getogen.pdf \(kis.nl\)](#)

Dreher, T. (2009). Listening across difference: Media and multiculturalism beyond the politics of voice. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 23(4), 445–458.

Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorselaer Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone leerlingen in beeld*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Ella vzw (2015). *Intersectioneel denken. Handleiding voor professionelen die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen*. Brussel: Ella.

Emmers, E. & Plessers, E. (2018). Dare to be different. Diversiteit in het hoger onderwijs. *Beweging.net*, 28-36. <https://www.beweging.net/images/NAT/docs/degids/2018/samenleving/Emmers-Plessers-Maart-9515-5.pdf>

Fraser, N. (2010). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalising World*. New York: Columbia University Press.

Geldof, D. (2014). Nood aan een nieuwe democratisering golf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs, *T.O.R.B.*, 2014(4): 67-77.

Glorieux, I., Laurijssen, I. & Sobczyk, O. (2014), *De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs*, Research paper SSL/2013.16/4.1.2, Steunpunt SSL, Leuven.

Groenez S. (2006). Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen. In: Cre J. (red.), *Gokken op de toekomst* (p. 11-31). Wolters Plantyn.

Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Jennissen, R. (2006). Allochtonen in het hoger onderwijs. Prestaties blijven achter. *Demos*, 22(7), 65-68.

Kif Kif (2019, 21 mei). *De microkwetsingen van dagelijks racisme*. Geraadpleegd via: <https://kifkif.be/cnt/artikel/de-microkwetsingen-van-dagelijks-racisme-7449>

Knol, J. & Oelkers, B. (2012). 'Samen leren, omdenken en vernieuwen' De lessen van de Lerende Gemeenschap in Hellendoorn, 2009-2011, wegwijzer voor het werken in een lerendegemeenschap/community of practice. Geraadpleegd via: <https://www.yumpu.com/nl/document/read/19852315/samen-leren-omdenken-en-vernieuwen-hellendoorn-in-actie>

Lamberts, M. (2011). Cijfers over integratie –2011. Beschikbaarheid en bespreking van cijfers over de positie van personen van vreemde herkomst in Vlaanderen. Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Katholieke Universiteit Leuven. Verkregen via: <http://www.steunpuntgelijkekansen.be/wp-content/uploads/II.37-Cijfers-over-integratie.pdf>

Lutz, H., (2002). Zonder blikken of blozen. Het standpunt van de (nieuw-)realisten. *Tijdschrift voor Genderstudies*, (3), pp. 7-17.

Mampaey, J. (2016). Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective. *Studies in Higher Education*, 43(7): 1241-1253.

McLeod, J. (2011). Student voice and the politics of listening in higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2): 179-189, DOI: [10.1080/17508487.2011.572830](https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572830)

Naciri, Y. (2018). *Wij nemen het heft in handen*. Antwerpen: Polis.

Noppe, J., Vanweddigen, M., Doyen, G., Struyck, K., Feys, Y., Buyschaert, P. (2018). *Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2018*. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur.

Nouta, J., Nessar, A., van der Rijst, R. (2012). Een analyse van de studiekeuze van aspirant-studenten van allochtone afkomst: status, familie en utiliteit als kernthema's. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(1), 45-59.

Opdenakker M-C. & Hermans D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs, oor- zaken en verklaringen in: S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (p.33-66), Academia Press.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Seale, J. (2010) Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Journal*, 36(6): 995-1015.

Seale, J.; Gibson, S.; Haynes, J. and Potter, A. (2015). Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4): 534–552.

Soberón, M.A., Reuter, L., & Chibuzor, A. (2017). *Assessing higher education in Europe: Challenges for refugee students & strategies to overcome them*. University of Cologne. Rapport geraadpleegd op: <http://sucre.auth.gr/sites/default/files/media/attachments/SUCRE-IO1-Final%20Publication.pdf>

Stuyck, K., Doyen, G., Feys, Y., Noppe, J., Jacques, A., Buyschaert, P. (2018). *Survey Samenleven in Diversiteit 2017*. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur

Tegenbos, G. (2010, 27 september). Universitaire mislukking voorspelbaar. *De Standaard*, p. 1.

Torrekens, C., & Adam, I. (2015). *Marokkaanse en Turkse Belgen: een (zelf)portret van onze medeburgers*. Brussel: Koning Boudewijn Stichting. Geraadpleegd via: [Marokkaanse en Turkse Belgen : een \(zelf\)portret van onze medeburgers | Koning Boudewijnstichting \(kbs-frb.be\)](#)

UNIA (2018). *Diversiteitsbarometer Onderwijs*. Brussel: Drukkerij Bulckens.

Van Breemen, J. (2019). *Diversiteit op het MBO en HBO: praktische en mentale toerusting van aankomende studenten*. Gepresenteerd op NAO Symposium, November 2019. Geraadpleegd via: [jacqueline-van-breemen-diversiteit-op-het-mbo-en-hbo_compressed.pdf \(noa-vu.nl\)](#)

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P.A.J., Van Houtte, M. (2012). Interetnische interacties in verschillende studierichtingen van het secundair onderwijs: een etnografische studie in België. *Tijdschrift van Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 13 (5): 330-339.

VLIR (2021). Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten. Gegevens over de academiejaren 2018-2019 en 2019-2020. *Vlaamse Interuniversitaire Raad*. Verkregen via: <https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/beschrijving-data-13-1-2021.pdf>

VLOR (2015). *Advies over de registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Rapport geraadpleegd op: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/rho-rho-adv-1415-004_0.pdf

VLOR (2018a) *Advies over het diversiteitsbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs*. Rapport geraadpleegd op: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/1819%20-%20ADV%20-%202015019_0.pdf

VLOR (2018b). Education for refugees: warm welcome, smooth learning trajectory and sustainable future perspective. Report of a strategic exploration study. Verkregen via https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/AR-WG%20VLUCHTELINGEN-DOC-1819-004_EN_0.pdf

Wekker, G. (29 maart 2021). University and decoloniality. Online webinar (KU Leuven)

Wrench, A., Soong, H., Paige, K. & Garrett, R. (2017). Building spaces of hope with refugee and migrant-background students. *International journal of inclusive education*, p. 1197-1212, DOI: 10.1080/13603116.2017.1420251

Colofon

Titel

Diversiteit in het hoger onderwijs:
onderzoek naar de instroom een doorstroom
van studenten met een migratieachtergrond

Auteurs

Miranda Poeze – Expertisecentrum Sociale Innovatie, hogeschool VIVES
Helena Calleeuw – Expertisecentrum Sociale Innovatie, hogeschool VIVES
Peter Dejonckheere – Expertisecentrum Onderwijsinnovatie, hogeschool VIVES
Els Teijssen – Expertisecentrum Inclusive Society, hogeschool UCLL

Met medewerking van

Tine Creupelandt
Kirsty van der Voort van der Kleij
Stijn Coussement
Els Vanobberghen

Het onderzoek is uitgevoerd dankzij middelen voor Praktijk Wetenschappelijk Onderzoek (PWO)

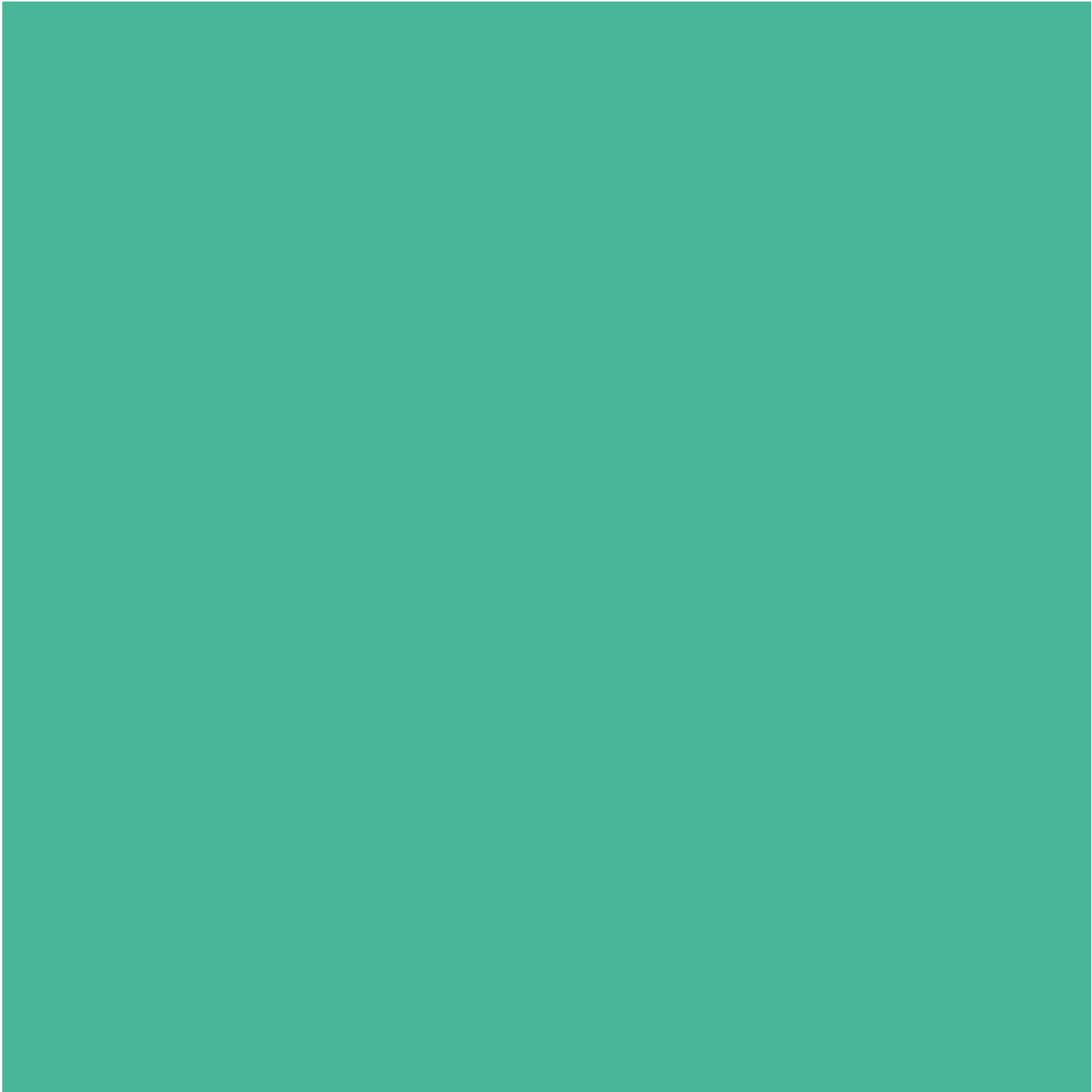
Vormgeving

www.mmmieke.be

Informatie over het project kan worden ingewonnen bij:

Hans Vermeersch
Coördinator Expertisecentrum Sociale Innovatie, Katholieke hogeschool VIVES
hans.vermeersch@vives.be

Miranda Poeze
Onderzoeker Expertisecentrum Sociale Innovatie, Katholieke hogeschool VIVES
miranda.poeze@vives.be



© 2021 Kortrijk
Katholieke hogeschool VIVES

