

2013

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen

Riva Godfried

Irfaanah Pahladsingh

Een onderzoek in het kader van het G5-project: In de wieg gelegd voor de wetenschap?

Begeleider: Jan D. ten Thije

Projectleiders: Gönül Hetteema-Fidan en Mirte van der Zouwen

[WE ZIJN GEEN LANGSTUDEERDERS OMDAT WE LUI ZIJN]

PERSOONLIJKE VERHALEN VAN LANGSTUDEERDERS

MET OF ZONDER MIGRATIEACHTERGROND

WAARVAN DE OUDERS WEL OF NIET ACADEMISCH GEVORMD ZIJN

Inhoud

1. Introductie	4
2. Theoretisch kader	6
2.1 Diversiteit en beleid	6
2.2 De minderheden crux	8
2.3 Mogelijke meerwaarde	9
3. Methodologie.....	12
3.1 Onderzoeksmethoden	12
3.2 Onderzoeksdoelgroep.....	13
3.3 Werving en selectie van respondenten	13
3.4 Dataverwerking.....	15
4. Analyse en resultaten	17
4.1 Inleiding.....	17
4.2 Portretten van zes studenten	17
4.2.1 Portret van Evelyn.....	17
4.2.2 Portret van Peter.....	19
4.2.3 Portret van Jakob	21
4.2.4 Portret van Maria.....	22
4.2.5 Portret van Farah	24
4.2.6 Portret van Shweta	25
4.3 Middelbare schooltijd: schoolroute en verwachtingen	27
4.4 Studiekeuze, studievoorlichting en verwachtingen.....	28
4.5 Studiesucces en studievoortzetting.....	30
4.6 Studiebegeleiding.....	32
4.7 Universiteit Utrecht en de stad Utrecht	34
4.8 Studie-uitloop en oplossingen	36

5. Discussie.....	40
5.1 Respondenten.....	40
5.2 Methodologie.....	41
5.3 Validiteit.....	41
6. Conclusie en aanbevelingen.....	43
Conclusies.....	43
Aanbevelingen.....	44
Bibliografie.....	47
Bijlagen.....	48
Bijlage 1: Brief voor studenten.....	48
Bijlage 2: Overzicht respondenten.....	50
Bijlage 3: Topiclijst focusgroepen.....	52
Bijlage 4: Vragenlijst focusgroepen.....	53
Bijlage 5: Topic- en vragenlijst van diepte-interviews.....	55

1. Introductie

Het uitgangspunt om een bacheloropleiding binnen drie jaar af te ronden, is een heet hangijzer in de discussie rondom hervormingen van het universitair onderwijs. Met de bezuinigingen op het onderwijs wordt de druk opgevoerd om binnen deze wettelijke termijn af te studeren. Waar vroeger studenten een bijna onbeperkt aantal jaren met overheidsondersteuning over hun opleiding konden doen, zijn er nu restricties gesteld aan de duur van de studieloopbaan. De specifieke invulling van deze beperkingen blijkt echter voortdurend onderhevig aan het politieke debat. Wat wel duidelijk is, is dat lang studeren niet gewenst is in het huidige economische klimaat.

Er is nog weinig bekend over de persoonlijke ervaringen van studenten die langer over hun studie doen. De vraag dient zich aan over wie we het precies hebben; wie is deze zogeheten 'langstudeerder'? Door in kaart te brengen wat de factoren zijn die ervoor zorgen dat studenten uitloop hebben, krijgen we beter inzicht in de sociaal-culturele achtergronden en motieven van deze langstudeerders. Op basis van dat inzicht kan er vervolgens op beleidsniveau nagedacht worden over aanpassingen ter bevordering van de voorspoedige studieloopbaan van deze groep binnen de universiteit. Daarbij spelen twee krachten: er ligt immers een spanningsveld tussen de sociale en intellectuele ontplooiing van de individuele student en het studiesucces en het afstudeerrendement van de opleiding. Dit onderzoek beoogt dit spanningsveld in kaart te brengen door vanuit de persoonlijke ervaring van de studenten te vertrekken en van daaruit aanbevelingen te formuleren op beleidsniveau.

Het onderzoek is gestart vanuit het nationale project G5 (Grote 5), waarbij in vijf steden in de randstad op academisch niveau activiteiten zijn georganiseerd ter bevordering van het studiesucces van niet-westerse allochtonen en eerste generatie studerenden (<http://www.uu.nl/faculty/humanities/NL/project/g5-project>). We beperken ons in dit onderzoek tot de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Het doel van deze studie is na te gaan wat de factoren zijn die studiesucces bepalen van studenten binnen de Geesteswetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Het onderzoek richt zich op de ervaring van de groep die langer over zijn bachelor doet dan de verwachte studieduur van drie jaar. Door na te gaan wat de oorzaken zijn voor hun studievertraging en mogelijke oplossingen aan te dragen voor het wegnemen van deze barrières kan het studiesucces van toekomstige studenten in vergelijkbare omstandigheden worden verbeterd en zodoende het rendement voor de universiteit als geheel worden vergroot.

Wanneer er naar de aard en samenstelling van een studentenpopulatie aan een universiteit gekeken wordt, rijst de vraag naar inclusiviteit van deze academische gemeenschap. Het streven naar een inclusieve academische gemeenschap levert verschillende moeilijkheden op. Het begint met de definiëring van de grenzen en kenmerken van de verschillende groeperingen binnen de studentenpopulatie. Vervolgens kan de veronderstelling dat de sociaal-culturele achtergrond invloed heeft op het studiesucces van een student, tot impliciete stigmatiseringen van de betrokkenen leiden. Wanneer deze dimensies echter niet meegewogen worden in de vraag naar de succesfactoren, kan er een essentieel aspect van de problematiek over het hoofd gezien worden. Met inachtneming van al deze overwegingen hebben we persoonlijke verhalen verzameld van studenten *met en zonder een migratieachtergrond*. Ook de gevolgen van het feit of hun ouders *wel of niet een academische opleiding* hebben genoten willen we in de analyse van de persoonlijke verhalen belichten.

In dit verslag rapporteren we over een literatuurstudie en een kwalitatief onderzoek, dat zich richt op langstuderende bachelorstudenten binnen de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. De hoofdvraag luidt als volgt:

Wat zijn de factoren die ervoor zorgen dat een student studie-uitloop heeft binnen zijn bachelor?

In de beantwoording van deze vraag zal de literatuurstudie een theoretisch kader bieden voor relevante concepten en refereren aan voorgaande onderzoeken over langstudeerders. Daarnaast wordt ingegaan op de waarde van persoonlijke verhalen als bron van kennis. Vervolgens zullen we een beschrijving geven van de gebruikte methodiek van biografische interviews en zullen deze interviews geanalyseerd worden. Het geheel zal afgesloten worden door een discussie en conclusie.

2. Theoretisch kader

De mate waarin er aandacht is voor verschillen tussen studenten kan worden beschouwd als een invulling van het concept 'diversiteit'. In het doordenken van dit concept in relatie tot ons onderwerp, doet de vraag zich voor in hoeverre de sociaal culturele achtergrond van een student invloed heeft op zijn studiesucces. Door het formuleren van twee subvragen willen we voorkomen dat deze koppeling te snel gelegd wordt. Deze vragen zijn:

- (1) speelt de migratieachtergrond van de student een rol voor zijn studiesucces en zo ja hoe?
- (2) is er een relatie tussen het studiesucces van langstudeerders en het gegeven dat hun ouders al dan niet een academische opleiding hebben genoten?

Onder langstudeerders verstaan wij studenten die meer dan drie jaar over het bachelorprogramma doen. In onze benadering van het lang studeren richten we ons in de eerste plaats op de individuele student en in tweede instantie op de academische context die de universiteit de student als instantie biedt. Daardoor kunnen we aandacht besteden aan de vraag of en hoe verschillende sociaal-culturele achtergronden mogelijk mee kunnen spelen in het studieproces en welke rol dit speelt binnen de Universiteit Utrecht. Het begrip 'diversiteit' komt hierbij naar voren als de kern van de zaak die het spanningsveld tussen de individuele student en de universiteit als institutie bepaalt.

2.1 Diversiteit en beleid

Het begrip diversiteit refereert naar een eigenschap van een groep of organisatie, waarbij het duidt op de mate waarin er verschillen tussen de leden van de groep bestaan en hoe de omgang met deze verschillen de samenhang van de groep als geheel bepaalt (Knippenberg 2007: 11). De vraag welk beleid toegepast zou moeten worden om diversiteit gestalte te geven en de vraag of dit wel noodzakelijk is staat in deze discussie in de literatuur centraal. De Universiteit Utrecht maakt in haar mission statement geen specifieke melding van het begrip diversiteit. Wel staat te lezen dat de UU streeft naar een uitdagend en innovatief onderwijsklimaat waar alle studenten (ongeacht hun achtergrond) hun ambities en talenten kunnen ontplooiën (Van der Zouwen & Hetteema-Fidan 2012). In het strategisch plan van 2012-2016 wordt diversiteit ook niet als onderwerp aangekaart bij de formulering van de doelstellingen en ambities. Het plan richt zich op de "ambitieuze opdracht" die streeft naar "meer differentiatie op stelselniveau (zowel tussen als binnen universiteiten), vergroting van studiesucces en verlaging van de

uitval" (Universiteit Utrecht 2012: 5). Deze differentiatie vormt één van de kernelementen van het Utrechtse onderwijsmodel. Het model erkent ambities, talenten en toekomstperspectieven van studenten door een relatief grote keuzeruimte te bieden in de onderwijsprogramma's (ibid.: 16). De vergroting van studiesucces en verlaging van uitval, maken deel uit van het algemene doel van de universiteit om te zorgen voor goede afstudeerrendementen. Hoewel diversiteit niet in het strategisch plan is opgenomen, wordt er in het onderzoek *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs* (Inspectie van het Onderwijs 2009) wel van een dergelijk diversiteitsbeleid binnen de UU gesproken:

De Universiteit Utrecht wil een afspiegeling zijn van de samenleving en al het beschikbare talent benutten. Ons diversiteitsbeleid is gericht op vrouwen en allochtonen, zowel voor de studentenpopulatie, als voor het wetenschappelijk en het ondersteunend personeel. Wij kiezen heel bewust voor de positieve benadering: niet de eventuele achterstandspositie staat in ons beleid centraal, maar de ontwikkeling van talenten (Inspectie van het Onderwijs 2009: 40).

De eerste zin in dit staat citaat geeft het algemene streven weer van de universiteit tot een grotere inclusiviteit, waarbij aan talenten de mogelijkheid tot ontplooiing geboden wordt. Het is vreemd dat er hier wel over een diversiteitsbeleid gesproken wordt, terwijl dit niet in het Strategisch Plan zelf is opgenomen en daar niet als doelstelling wordt genoemd. Daarnaast valt ook een interne tegenstrijdigheid in de formulering van het diversiteitsbeleid op. Dit beleid is namelijk gericht op 'vrouwen en allochtonen' maar - zo wordt er expliciet aan toegevoegd - hun achterstandspositie staat niet centraal. Als het beleid gericht is op de ontwikkeling van talenten, waarom gaat het bij het diversiteitsbeleid dan specifiek over 'vrouwen en allochtonen'? Er wordt een tegenstelling geformuleerd tussen een 'achterstandspositie' die niet benadrukt mag worden en 'talenten die tot ontwikkeling gebracht moeten worden'. Kun je talenten van specifieke groeperingen verbeteren zonder acht te slaan op hun eventuele positie die hen doet verschillen van de reguliere studentpopulatie? Deze tegenstelling toont aan de ene kant de erkenning voor een bepaalde (achterstands-)positie van een specifieke groep en aan de andere kant het streven naar een positieve benadering van de talenten van die groep zonder acht te willen slaan op hun achtergrond. De vraag doet zich hierbij voor of er überhaupt sprake is van een achterstandspositie van 'allochtonen en vrouwen' in het universitair onderwijs. Bij de beantwoording van die vraag moeten ook andere factoren dan gender en etniciteit besproken worden

zoals de academische scholing van hun ouders en hun sociaal economische achtergrond. In de biografische interviews zullen we aan de verschillende factoren aandacht besteden.

2.2 De minderheden crux

Wanneer we de instroom, de representatie en het uitvalpercentage als de graadmeter nemen voor academische positie, zijn er een aantal uitkomsten belangrijk om hier te noemen. De positie van etnische minderheden aan de Universiteit Utrecht is uitgebreid besproken in het recente onderzoeksrapport van Ponzanesi en Leurs (2012). Zij geven aan dat het uitvalpercentage van studenten met een migratieachtergrond hoger is en deze groep ondervertegenwoordigd is bij zowel de studenten als het universitair personeel (Ponzanesi & Leurs 2012: 5). Zij baseren zich onder andere op het veelomvattende onderzoek van Crul en Wolff (2003) *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs: Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Uit de cijfers van 1997 tot en met 2001 in dit onderzoek, blijkt dat de instroom gestaag is toegenomen, maar dat er nog steeds sprake is van een “ondervertegenwoordiging, in het bijzonder bij de Turken en Marrokkanen” (Crul & Wolff 2002: 3). Over uitval van allochtone studenten in het universitair onderwijs, blijkt dat er geen “zorgwekkend” verschil is tussen allochtone en autochtone studenten (Crul & Wolff 2003: 4).

Deze bewering is echter in tegenspraak met de eerder genoemde uitspraak van Ponzanesi en Leurs (2012). Harde cijfers zijn moeilijk te verkrijgen en de conclusies verschillen aldus ook hierover. In Marianne Boogaard's *Van buiten, geleerd: allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlandse hoger onderwijs* uit 1997 wordt namelijk geconstateerd dat allochtone en buitenlandse studenten veelal in een sociaal isolement geraken doordat ze weinig contact hebben met Nederlandse studenten (Boogaard 1997: 32). Hierbij is de tegenstelling tussen allochtoon en Nederlands als elkaar uitsluitende categorisering problematisch, aangezien onder allochtonen ook Nederlandse staatsburgers kunnen schuil gaan. Een belangrijke vraag is dus na te gaan welke (groepen) studenten in welk isolement terecht komt. In het onderzoek van Ponzanesi en Leurs wordt ook van een sociaal geïsoleerde positie gesproken. De auteurs redeneren hierbij vanuit de universiteit als instantie. Het gaat dan om een discriminatorische benadering van de studenten: studenten zijn onderworpen aan uitsluiting en vervreemding (Ponzanesi & Leurs 2012: 3). Beide onderzoeken kaarten het probleem aan van uitsluiting. De oorzaak die wordt gegeven is echter anders. Bij Boogaard (1997) wordt er vanuit gegaan dat deze bij de student ligt, bij Ponzanesi en Leurs (2012) wordt de universiteit als instantie centraal gesteld.

De discussie rondom selectie in het hoger onderwijs is een problematiek die verder teruggaat dan de discussie over de deelname van studenten uit minderheidsgroepen van de laatste tien jaar. In het onderzoek van Jan Brands *Levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders* (1992), wordt de opwaartse sociale mobiliteit uiteengezet van kinderen uit arbeidersgezinnen in de jaren zestig en zeventig in hun weg naar en in het hoger onderwijs. Brands laat via zeven levensverhalen zien in wat voor “wereld van verschil” (Brands 1992: 318) de respondenten kwamen binnen de universitaire omgeving. In zijn conclusie geeft Brands onder andere aan dat “er voortdurend besef [is] van een ontbrekend sociaal en cultureel kapitaal” (Brands 1992: 321). Het gaat op de Universiteit Utrecht om een vrij grote groep: ongeveer een op de drie studenten is een eerste generatie (Nooijens, Rietdijk and Wijngaards 2013: 11). De vraag dient zich aan of de verhalen van de studenten van ouders zonder academische achtergrond vergelijkbaar zijn met die van hun studenten met een migratieachtergrond. Is het zo dat beide om succesvol te kunnen studeren in feite telkens dezelfde soort bruggen moeten slaan tussen verschillende cultureel bepaalde ‘werelden’? Bovendien is het interessant om na te gaan of de kennis en ervaringen die beide groepen studenten met zich meebrengen ook door de universiteit worden opgevat als een belangrijke bron voor hun ontplooiing en voor de vernieuwing van de universiteit als zodanig. De universiteit wil immers een afspiegeling zijn van de samenleving en alle beschikbare talenten van de academische gemeenschap benutten.

2.3 Mogelijke meerwaarde

Inge Traa (2012) concludeert op basis van haar onderzoek naar de knelpunten van niet-westerse allochtonen en autochtone eerste generatie studenten bij de opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht, dat de focus van een diversiteitsbeleid niet zou moeten liggen op een verandering bij de studenten, maar op een verandering van de organisatie:

Het diversiteitsbeleid heeft echter niet de groep als uitgangspunt, maar de mogelijkheden en kansen die het individu geboden worden door de organisatie. De organisatie moet zich dus telkens afvragen hoe zij zo goed mogelijk voorwaarden kan scheppen door rekening te houden met de verschillen tussen mensen (Traa 2012: 36).

Een dergelijk beleid erkent de verschillen tussen groepen en past vervolgens de voorwaarden aan om alle groepen studenten beter te accommoderen. Wat nog ontbreekt bij deze invulling van het diversiteitsbeleid, is de mogelijkheid die diversiteit zou kunnen bieden tot kennisvermeerdering en meervoudige identiteitsconstructies. Door in het curriculum op diverse plaatsen expliciet aandacht te besteden aan allerlei vormen van talige, culturele en sociale diversiteit krijgen studenten de mogelijkheid zich makkelijker en diepgaander binnen het programma met verschillende aspecten van hun eigen achtergrond en die van anderen te identificeren.

Wanneer er aan verandering van de organisatie gedacht wordt, is het dus interessant om de inhoud van het cursorisch onderwijs onder de loep te nemen. Ponzanesi en Leurs (2012) zijn door middel van interviews en een scan op cursusomschrijvingen nagegaan wat de ervaringen van etnische minderheden zijn en of er in cursussen aandacht is voor thema's die met hun achtergrond in verband gebracht kunnen worden. Eén van hun conclusies luidt dat er toenemende bewustzijn is in het taalgebruik met betrekking tot minderheden in cursusomschrijvingen. Door deze aandacht worden verschillende groeperingen beter aangesproken. Dat leidt tot een vergroting van de inclusiviteit (Ponzanesi & Leurs 2012: 44). Wanneer de ervaring en positie van etnische minderheden als een onderdeel van het academische onderwijs gezien wordt, is er ook vanuit wetenschappelijk oogpunt een meerwaarde. Er kan dan bijvoorbeeld gedacht worden aan het benutten van de kennis van meertalige studenten, een verhoogde bewustheid van sociale verhoudingen en de werking van identiteitsconstructie. Vruchtbare nieuwe discussies kunnen ontstaan wanneer er onderwerpen in het cursorisch programma worden aangesneden die zich bewust richten op de verschillende achtergronden van studenten.

Gloria Wekker pleitte in haar oratie in 2002 *Nesten bouwen op een winderige plek* dat de universiteit een geheiligde plek zou moeten zijn waarbij "individuele verdienste, zonder aanzien des persoons, het enige criterium voor succes vormt" (Wekker 2002: 7). Dit doel is volgens haar echter nog niet volbracht, aangezien er met betrekking tot 'zmv-studenten' (zwarte, migranten en vluchtelingen studenten) wordt vastgehouden aan een deficiëntie-denkwijze, waarbij probleem van inclusiviteit bij 'gebreken' van hen wordt gelegd (Wekker 2002: 7). Ze beargumenteert dat er een 'intersectionele' benadering moet komen wanneer er naar de positie van studenten gekeken wordt; dit zou een denken vanuit meerdere assen van maatschappelijke betekenisgeving inhouden (Wekker 2002: 8). Etniciteit, gender, afkomst en sociale klasse zijn hierbij de belangrijke 'assen' van betekenis. Naast of tegelijk met de etnische as van betekenis, speelt sociale klasse ook een grote rol in de achtergrond van een student.

In het kwalitatieve gedeelte van ons onderzoek hebben we de verschillende assen van betekenis van een individu zoveel mogelijk aan de orde proberen te laten komen. Het effect van het erkennen van specifieke verschillen en overlappingsen in de verhalen van individuele studenten is dat hun verhalen eerder indicatief dan representatief zijn voor een gehele (maatschappelijke) groep. De waarde van de individuele portretten ligt in het inzicht dat zij bieden in de individuele belevingswereld van verschillende groepen. Door verhalen met elkaar te vergelijken ontstaat tegelijkertijd de mogelijkheid zicht te krijgen op groepsbepalende factoren.

3. Methodologie

In dit hoofdstuk bespreken we welke onderzoeksmethoden we gebruiken. We bespreken de afbakening van de onderzoeksdoelgroep, de werving en selectie van de respondenten en de verwerking van het materiaal.

3.1 Onderzoeksmethoden

Bij de invulling van de kwalitatieve aanpak hebben we gekozen voor focusgroepen en individuele diepte-interviews. Een focusgroep is een groepsinterview, waarin een specifiek onderwerp centraal staat en gecoördineerd wordt door één of meerdere begeleiders (Sim [1998] in Boeije 2010: 64). Het is een bruikbare manier om de groepsdynamiek en groepsnormen in kaart te brengen en om af te tasten welke onderwerpen belangrijk genoeg gevonden worden binnen de onderzoeksdoelgroep. Na een eerste verkenning binnen een focusgroep is een individueel diepte-interview een goede mogelijkheid om dieper inzicht te verschaffen in de persoonlijke ervaringen van een respondent. Omdat de studiebeleving van de respondent centraal staat binnen het onderzoek, is er gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews: met behulp van een vooraf opgestelde lijst met topics en vragen wordt er dieper ingegaan op deze beleving (Boeije 2010: 62).

De topic- en vragenlijsten¹ dienden als leidraad om zoveel mogelijk relevante onderwerpen voor het onderzoek te bespreken. Binnen het interview werd de respondent zo veel mogelijk vrij gelaten om zijn verhaal te doen. Zo werd ook het doorvragen mogelijk gemaakt op onderwerpen die in eerste instantie niet in de topic- en vragenlijst opgenomen waren, maar wel nuttig konden zijn voor het onderzoek. De topics en vragen van zowel de focusgroepen als de interviews zijn voor het grootste deel gebaseerd op de vragenlijst van Crul & Wolff (2003) en het onderzoek en de topiclijst van Nanhoe (2012). Bovendien zijn de topic- en vragenlijst van de faculteit Sociale Wetenschappen gebruikt, die ook een eigen onderzoek binnen het G5 project heeft uitgevoerd (Auteur onbekend 2012b). Deze verschillende lijsten boden een goede uitwerking van onze onderzoeksvraag en garandeerden dat alle besproken aspecten in de gesprekken aan de orde zouden komen.

¹ Zie bijlagen 3, 4 en 5 voor de gebruikte topic- en vragenlijsten

3.2 Onderzoeksdoelgroep

Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het G5 project ‘In de wieg gelegd voor de wetenschap?’ van de faculteit Geesteswetenschappen². Daarom hebben we ons alleen gericht op studenten die verbonden zijn aan deze faculteit. De focus ligt op de langstuderende student: dit zijn studenten die niet nominaal (niet binnen drie jaar) afstuderen en momenteel in hun vierde of latere studiejaar zitten. Binnen deze groep studenten hebben wij vervolgens onderscheid gemaakt tussen eerste en tweede/derde generatie academici. Met eerste generatie academici bedoelen wij de studenten die als eerste binnen het gezin zijn gaan studeren of van wie de ouders geen wetenschappelijke opleiding hebben gevolgd. De zogenaamde tweede/derde generatie academici zijn de studenten wiens ouders hoog opgeleid zijn of wiens broers of zussen al wel zijn gaan studeren. Deze tweede/derde generatie academici hebben we als soort controlegroep gebruikt. Uit het onderzoek van Brands (1992) blijkt namelijk dat eerste generatie academici vergeleken met tweede generatie academici tegen andere barrières aanlopen die hun studievoortgang belemmeren. Door zowel met studenten uit de eerste generatie als uit de tweede generatie academici te spreken willen wij uitzoeken of dit bij onze respondenten ook van toepassing is. Bovendien richt het onderzoek zich op studenten met of zonder een migratieachtergrond. Samengevat bevat de onderzoeksdoelgroep de volgende subgroepen:

	eerste generatie academici	tweede/derde generatie academici
zonder migratieachtergrond	Groep (1)	Groep (2)
met migratieachtergrond	Groep (3)	Groep (4)

Figuur 1: opbouw van de onderzoeksdoelgroep

3.3 Werving en selectie van respondenten

Het werven van respondenten die binnen onze onderzoeksdoelgroep vallen, bleek een zeer lastige opgave te zijn. We hebben ons in eerste instantie gericht op de langstuderende student en zijn van daaruit verder gaan selecteren op eerste dan wel tweede/derde generatie academici en op migratieachtergrond. De projectleiding bestaande uit Hetteema-Fidan en Van der Zouwen hebben een overzicht kunnen verschaffen van studenten die bij aanvang van het studiejaar 2012-2013 nog ingeschreven staan op de faculteit Geesteswetenschappen bij het instroomcohort 2002 tot 2008. In dit

² Voor meer informatie over het project: <http://www.uu.nl/faculty/humanities/NL/project/g5-project/Pages/default.aspx>

overzicht staan meer dan 400 studenten vermeld en aan de hand hiervan hebben we begin oktober 2012 een e-mail verstuurd naar deze studenten om ze uit te nodigen voor een gesprek over hun studieveraring³. Ook hebben we e-mails verstuurd naar verschillende studie- en studentenverenigingen, studieadviseurs en docenten van de faculteit Geesteswetenschappen met het verzoek om studenten voor het onderzoek aan te dragen. Daarnaast hebben we door middel van de sneeuwbal methode een beroep gedaan op ons persoonlijke en professionele netwerk. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van onze contacten binnen het G5 project waarvan we als onderzoekers en projectambassadeurs deel uit hebben gemaakt. Vervolgens hebben we de leden van de Adviesgroep Diversiteit gevraagd of zij studenten uit hun netwerk konden aandragen. Via de 'social media' kanalen van de Universiteit Utrecht hebben we een aantal oproepen geplaatst; op de Facebookpagina van de faculteit, de algemene nieuwspagina van de Universiteit Utrecht en een weblog van het onderzoek⁴.

Na twee maanden intensief zoeken hadden we in totaal 25 reacties. Daarvan hebben we 16 respondenten in drie focusgroepen daadwerkelijk kunnen spreken. De overige negen respondenten hebben vanwege andere verplichtingen geen focusgroep bijeenkomst kunnen bijwonen of hebben niets meer van zich laten horen na de eerste reactie. Van de 16 deelnemende studenten behoren zeven studenten tot de eerste generatie academici (groep 1), de overige negen studenten zijn tweede of derde generatie academici (groep 2). Slechts één student van deze 16 respondenten kan als representant van de groep eerste generatie met niet-westerse allochtoon worden beschouwd (groep 3), de overige twee studenten zijn van tweede/derde generatie met migratie achtergrond (groep 4). Het is duidelijk dat we de ene student van eerste generatie met migratieachtergrond niet als groep kunnen beschouwen.

Uit de groep van 16 respondenten hebben we vervolgens acht studenten uitgenodigd voor een diepte-interview. Het selecteren van respondenten voor de diepte-interviews hebben we gedaan op basis van het gegeven of zij tot de groep van eerste generatie academici behoren. Dat leidde ertoe dat vrijwel alle eerste generatie academici uit de focusgroepen zijn uitgenodigd (zeven respondenten). Daarnaast hebben we ervoor gekozen om een student met tweede generatie academische achtergrond uit te nodigen voor een diepte-interview vanwege haar migratieachtergrond. Uiteindelijk hebben we zes studenten uit de focusgroepen individueel kunnen interviewen, dit zijn vijf eerste generatie academici en één tweede generatie academicus. De overige twee uitgenodigde respondenten voor een diepte-

³ Zie bijlage 1 voor de brief die gebruikt is om respondenten te werven

⁴ Link van de blog: <http://g5onderzoek.wp.hum.uu.nl/>

interview hebben laten blijken niet meer geïnteresseerd te zijn. Maar twee andere respondenten die eerder niet in staat waren om deel te nemen aan een focusgroep bijeenkomst waren wel bereid om individueel geïnterviewd te worden. Zij behoren beide tot de eerste generatie academici. Omdat wij, de onderzoekers, ook binnen de onderzoeksdoelgroep van langstudeerders vallen en beide tot niet-westerse allochtonen gerekend worden, hebben we elkaar tot slot geïnterviewd. Dit brengt het totale aantal respondenten op 20: dit zijn tien eerste generatie academici en tien tweede/derde generatie academici. Er zijn in totaal tien individuele diepte-interviews afgenomen: dit zijn acht eerste generatie academici (waarvan vijf respondenten ook al deelgenomen hadden aan een focusgroep) en twee tweede generatie academici (waarvan één respondent al deelgenomen had aan een focusgroep). In totaal hebben we vier respondenten gesproken die de bachelor afgerond hebben en momenteel met een master bezig zijn: aan hen hebben we gevraagd met een terugblik op de bachelor tijd te antwoorden. Een uitgebreider overzicht van de kenmerken van de respondenten is opgenomen in de bijlage⁵.

	eerste generatie academici	tweede/derde generatie academici
zonder migratieachtergrond	N = 9	N = 8
met migratieachtergrond	N = 1	N = 2

Figuur 2: Aantal respondenten uit de verschillende de onderzoeksdoelgroep

De verdeling van de respondenten over de verschillende groepen is ongelijk. Bovendien is het aantal respondenten met migratieachtergrond zeer klein. Daarmee is het voor ons moeilijk geweest om de factor van het al dan niet hebben van migratieachtergrond goed te onderzoeken. We hebben desondanks de verdeling over de vier categorieën gebruikt om waar mogelijk vergelijkingen te maken tussen de verschillende groepen en zo verschillende oorzaken van lang studeren op het spoor te komen. In de conclusie zullen we ons echter zeer voorzichtig moeten opstellen ten aanzien van de invloed migratie op langstuderen en studiesucces.

3.4 Dataverwerking

De focusgroepen hebben plaatsgevonden in verschillende zalen op de Drift en Janskerkhof op 5, 7 en 13 november. De diepte-interviews hebben tussen 19 en 27 november 2012 plaatsgevonden op

⁵ Zie bijlage 2 voor een volledig overzicht van de respondenten

verschillende locaties op de Trans en bij de onderzoekers thuis. Zowel de focusgroepen als de interviews zijn opgenomen met behulp van een audio recorder. Vervolgens zijn alle gesprekken vrijwel letterlijk getranscribeerd zodat het materiaal gecodeerd en geanalyseerd kon worden met behulp van het computerprogramma nVivo. Coderen houdt in dat alle data gelezen en herlezen wordt zodat er thema's of categorieën onderscheiden kunnen worden die door de onderzoeker van een code worden voorzien. Codes zijn een soort samenvattende begrippen of notities van bijvoorbeeld een tekstfragment, waarin de betekenis van dat tekstfragment wordt vastgelegd (Boeije 2010: 95). Door te coderen wordt de data eerst uiteen gerafeld om daarna gestructureerd en geïnterpreteerd te kunnen worden. Aan de hand van deze analyses was het vervolgens mogelijk om de resultaten op een overzichtelijke manier weer te geven en conclusies uit het materiaal te trekken.

4. Analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Bij de interpretatie van de interviews hebben we de vergelijking tussen de vier verschillende groepen langstudeerders als uitgangspunt genomen. We zullen verschillende factoren die een rol kunnen spelen bij het lang studeren van studenten uit de vier groepen bespreken. We behandelen achtereenvolgens hun schoolroute, studiekeuze, hun academische verwachtingen, hun opvatting wat studiesucces is, hun studieverloop, de studiebegeleiding vanuit de opleiding, het thuisgevoel op de Universiteit Utrecht, hun studie-uitloop en eventuele oplossingen die ze hebben gevonden om hun vertraging te verhelpen. Voor we deze aspecten bespreken geven we echter eerst zes portretten van individuele langstudeerders uit de verschillende groepen. Zo kunnen we laten zien hoe de genoemde factoren samenhangen met de verschillende achtergronden. Aan groep 1 (eerste generatie zonder migratieachtergrond) besteden drie portretten, omdat deze groep relatief onbekend is in de discussie over langstuderen. Portret 5 geeft inzicht in het verhaal van een langstudeerder uit de eerste generatie met migratieachtergrond. Aangezien zij de enige respondent uit deze groep is kunnen we in de verdere analyse dit perspectief niet veel verder uitwerken, maar het is wel zinvol door dit portret aandacht te besteden aan de specifieke omstandigheden van deze groep, die vaak centraal staat in de discussie over diversiteit op de universiteit. In de bespreking van voornoemde aspecten zullen we citaten opnemen uit de diepte-interviews om zo het persoonlijk perspectief zo concreet mogelijk te maken. Daarnaast zijn er codes aan de respondenten toegeschreven met hun voorletter, de afkorting van de studie en het aantal studiejaar. Bijvoorbeeld, Thomas doet Liberal Arts and Sciences en is vijfdejaars zou 'TLAS5' worden. In de portretten zijn nieuwe namen verzonden en de werkelijke namen zijn uit het rapport gelaten, om de anonimiteit van de respondenten te bewaren.

4.2 Portretten van zes studenten

4.2.1 Portret van Evelyn (LGE55 uit groep 1: eerste generatie zonder migratieachtergrond)

Evelyn is 24 jaar en studeert Geschiedenis. Ze zit in haar vijfde studiejaar en vindt het naar om dit te zeggen tegen anderen omdat er zoveel vooroordelen aan hangen over de 'typische student': "Mensen vragen zich af, wat heb je dan uitgevoerd de afgelopen vijf jaren, ben je gaan feesten?" Elke keer opnieuw moet ze dan uitleggen dat ze een jaar ziek is geweest en dat ze verschillende bestuursfuncties heeft vervuld in onder andere de faculteitsraad en de universiteitsraad. De komst van de langstudeerboete maakte dat Evelyn erg veel twijfelde of ze een jaartje in de U-raad financieel kon

opbrengen, maar ze zou ervoor hebben gekozen om de boete dan maar te betalen met behulp van een lening. Ze is van mening dat deze bestuurservaring te waardevol is om te laten varen als ze eenmaal afgestudeerd is. Evelyn is de allereerste binnen het gezin die is gaan studeren en is hier altijd in gesteund vanuit thuis, maar toen ze dingen naast haar studie wilde doen zorgde dat voor enig onbegrip bij haar ouders:

Ik merkte dat toen ik die bestuursfuncties ging doen, dat [mijn ouders] zoiets hadden van, ja maar je moet je studie toch gewoon afmaken. Terwijl ik zoiets had van, mijn diploma is niks waard als ik er niets naast doe. Op de eerste dag dat ik [op de universiteit] kwam heb ik dat gehoord. Vooral gaan studeren en ook echt doen, maar je moet er ook iets naast doen anders kun je er weinig mee. Dus ja, toen ik ermee aankwam van, ja ik ga in de universiteitsraad en dat is voltijd dat mijn ouders zoiets hadden van, ja maar en je studie dan? Dat ik toen wel heel goed moest uitleggen dat, ik moet wel eigenlijk anders kom ik nergens. (Evelyn)

Het was dus lastig voor Evelyn om het belang van nevenactiviteiten naast de studie uit te moeten leggen omdat dit onbekend terrein was voor haar ouders, maar de familie van Evelyn is verder erg betrokken geweest bij keuzes die zij heeft moeten maken tijdens haar schoolcarrière en studiekeuzeprocess. Evelyn kreeg bijvoorbeeld een MAVO advies uit de CITO toets en omdat haar ouders er vertrouwen in hadden dat ze hoger aankon, hebben zij op de middelbare school ervoor gepleit dat ze HAVO mocht doen. Hierna heeft Evelyn het VWO doorlopen en is ze op de Universiteit Utrecht beland. De ouders van Evelyn vonden dat ze talent had en dat ze deze moest benutten. Het maakte hen niet uit wat ze zou studeren, zolang ze er maar gelukkig van zou worden. Tijdens haar studiekeuzeprocess stond de Universiteit Utrecht als beste universiteit aangeschreven voor de opleiding Geschiedenis en Evelyn vond Utrecht een geweldige stad, zodoende is haar keus gevallen om hier te studeren.

De overstap van de middelbare school naar de universiteit vond Evelyn niet heel moeilijk. In het begin had ze wat moeite met het maken van tentamens, maar doordat ze makkelijk aansluiting vond tot haar medestudenten en veel inspiratie vond binnen haar studie (zowel uit de lesstof als uit de docenten), maakte dat ze zich al snel thuis voelde op de universiteit. Het persoonlijke contact mist ze af en toe nog wel, Evelyn kan zich een nummertje voelen als ze bijvoorbeeld bij de studieadviseur langs wilt gaan. Medestudenten reageren nog altijd ook verbaasd als ze horen dat ze de eerste thuis is die is gaan studeren en dat ze haar gehele studie zelf moet financieren omdat haar ouders dit niet kunnen opbrengen. Evelyn zou daarom graag willen zien dat er op de universiteit de mogelijkheid meer

opengehouden wordt dat je anders bent dan de rest. Ook zou zij meer willen zien dat er gekeken wordt naar het type student dat je voor je hebt staan:

Het moet geen doel zijn om studenten er zo snel mogelijk door heen te jagen want de cijfertjes doen er uiteindelijk niet aan toe. Het gaat erom dat studenten een studie kunnen afronden, of dat nu in 3 jaar of 4 jaar of 6 jaar is. Je moet wel kijken naar wat voor student je voor je hebt. Als dat een student is die ADHD heeft en zijn studie wel goed kan afronden maar in zes jaar, dan moet je niet tegen zo iemand zeggen, ja hallo we willen eigenlijk dat je in vier jaar afstudeert. Je moet studenten wel gaan helpen om zo snel mogelijk af te studeren maar niet gaan dwingen ten koste van alles. (Evelyn)

Evelyn heeft er geen spijt van dat ze niet nominaal afgestudeerd zal zijn. Dit jaar hoopt ze haar bachelor af te kunnen ronden, ze heeft een master in Nijmegen op het oog en hoopt hier volgend jaar aan te kunnen beginnen.

4.2.2 Portret van Peter (BWBD5 uit groep 1: eerste generatie zonder migratieachtergrond)

De positie van deeltijdstudenten in het langstuderen kan snel over het hoofd gezien worden, hoewel zij toch de studenten zijn die in het algemeen het langst over hun studie doen. Peter is na zijn pilotenopleiding eerst gaan werken om na vijf jaar aan de deeltijd studie Wijsbegeerte aan de Universiteit Utrecht te beginnen. Hij komt uit een gezin zonder migratieachtergrond, waarbij geen van beide ouders hoger onderwijs hebben genoten, maar de zus wel via het HBO naar een WO-master is doorgestroomd. De vader onderhield het gezin met een eigen bedrijf en de moeder was "huismoeder" zoals Peter het noemt. De ouderlijke invloed in het volgen van hoger onderwijs lijkt wel duidelijk door te komen in de eerste studiekeuze:

Ja, het was een beetje een afweging tussen werktuigbouwkunde, dat was eigenlijk mijn eerste optie en daarnaast heb ik overwogen Nederlands ofzo en Filosofie of Geschiedenis. Dat waren ook wel opties, maar ja daar kon je niet echt geld mee verdienen en dat is dan toch een belangrijk punt he, als blijkt dat je er dus geen geld mee kan verdienen vinden ouders het geen goede optie en ergens snap ik dat ook wel. Maar toen ik eenmaal door de selectie heen was van piloot, ja dat is natuurlijk een gouden ei. (Peter)

De financiële overweging speelt aldus in de studiekeuze een sterke rol en een studie met gebrek aan een duidelijk vooruitzicht op geld is geen optie bij de ouders van Peter. De succesdefinities die Peter heeft meegekregen vanuit huis richten zich dan ook op tastbaarheid: “Ja mijn pa heeft wel een mooi idee voor succes die zegt altijd toen ik 35 was toen had ik twee huizen zonder hypotheek en een eigen bedrijf. dan zeg ik altijd wow, wow.... Ja succes dat heeft dat is toch vaak dat moet tastbaar zijn.” Peter geeft hiermee aan bepaalde succesdefinities te hebben overgenomen, hij zet zich echter ook ertegen af door alsnog filosofie te gaan studeren. Bij deze keuze is er wel onbegrip vanuit de ouders: “[...] Dat ik gewoon minder ging werken, ik ben nog minder gaan werken, dat snaptten ze echt niet. Dat ik filosofie ging studeren snaptten ze eigenlijk ook niet [...]”. Peter zegt dat er daarnaast ook een verschil is in visie op een universitaire opleiding: “[...] Zij zien dat als iets heel heftigs een universitaire opleiding, ik zie het gewoon meer als een soort bijzaak.”

Peter voelt zich niet verbonden met andere studenten aan de universiteit: “[...] Voltijd val ik een beetje buiten. Zitten [ze] weer te kijken van wie is die gast, daar ben ik gewoon net te oud voor. En filosofie deeltijd zijn toch ja, ik weet niet wat voor mensen dat zijn. Het is niet mijn type mens.” Ook de universiteit als instantie heeft voor Peter gebrek aan samenhang: “Sommige dingen zijn gewoon een beetje structuurloos binnen de UU.” Daarnaast zijn er op inhoudelijke basis wel weer richtlijnen waar Peter zich minder goed in kan vinden. Hij spreekt van een zekere starheid:

De omgeving is ook niet heel inspirerend snap je. Het is natuurlijk het is een universiteit en we worden ook wel door een soort trechter geduwd over dingen die we moeten kunnen. En je bent ook heel vrij om te doen en laten wat je wil, maar het komt altijd neer op een opstel of een paper of een referaat ja dat is dus geen goede keuze voor mij [...] Weetje ik zou het ook wel mooi vinden als een keer in de zomer filosofie word gegeven bijvoorbeeld in het bos, dat zou heel inspirerend zijn. (Peter)

Naast de behoefte aan een meer dynamische manier van studeren, spreekt Peter ook over een gemengd gevoel als het gaat om wat de studie hem gebracht heeft: “Ik ben vooral meer, nog meer gaan nadenken over mijn doel. Maar het is niet praktisch [...] Ik had beter gewoon inderdaad wel MBO kunnen gaan doen Houtbewerking; dan had ik nu in ieder geval een stoel kunnen maken. Ik kan nu wel denken over de stoel, maar ik kan hem niet maken.”

4.2.3 Portret van Jakob (HTFT4 uit groep 1: eerste generatie zonder migratieachtergrond)

Al sinds zijn zestiende heeft Jakob een goed lopende eenmanszaak als DJ naast zijn onderwijs. Het bedrijf heeft ook voor zijn studie-uitloop gezorgd, omdat hij vaak een vak niet kon afmaken door een ad hoc DJ-opdracht. Hij betaalt zijn studie van de verdiensten van zijn bedrijf en heeft de zaak inmiddels uitgebreid tot het maken van films en muziek. Hij komt uit een gezin zonder migratieachtergrond, waarbij geen van beide ouders een universitaire opleiding hebben gedaan, maar wel een “soort HBO in verpleging”. Vanuit de MAVO is hij naar het MBO CIOS gegaan, vervolgens naar de HKU Kunst en Economie, om uiteindelijk bij Theater- Film en Televisiewetenschappen terecht te komen.

Vanuit huis heeft Jakob niet een sterke stimulans gekregen om door te studeren: “Je merkt ook niet dat ze extra trots zijn als, ze vinden het hartstikke tof dat ik iets doe weet je wel. Of dat, nou ja voor hun maakt het niet uit welk niveau dat is.” Jakob heeft vanuit het ouderlijk huis dus geen succesdefinitie meegekregen met betrekking tot studeren. Het gezin waar hij uit komt omschrijft hij als volgt: “[...] Het is niet een arbeidersgezin maar het is ook niet dat intellectuele gevoel.” Zijn achtergrond heeft hem wel “leergierig” gemaakt, maar de uiteindelijke beslissing om naar de Universiteit Utrecht te gaan heeft Jakob in een week gemaakt: “Ik probeer gewoon soms keuzes wat makkelijker te maken door maar gewoon te doen.” Nadat de keuze gemaakt was, is Jakob er “gewoon blind in gedoken”, waarbij hij wel een achterstand bemerkte in vergelijking tot andere studenten:

[...] De lat lag echt zwaar hoog. En mijn eigen niveau lag daar echt ver onder [...] Maar het viel me op, het lukt. Dat was wel was zo’n opsteker weet je wel, in het begin dacht ik ook eigenlijk, ga ik dit wel halen? Je hebt nog nooit een tentamen gehad en je hebt een boek voor je neus. (Jakob)

De obstakels onderweg liggen bij Jakob bij het verschil in niveau, vooral veroorzaakt door de andere onderwijsroute dan zijn medestudenten. Jakob spreekt echter over een positieve uitwerking van de universitaire opleiding: “Ja, ik kan nou veel merk ik makkelijker door de informatie ik lees sneller erdoorheen. Het is ook een beetje zelfvertrouwen ik ben slim genoeg om dat hele moeilijke ding, als je maar net, ik denk dat ik me er vroeger bij neer had gelegd, van ja weet ik veel lukt niet. En nu ben ik klaar met heb ik veel meer vaardigheden en denk je van ik kom er wel uit.” De beschreven vaardigheden zijn voor Jakob handvatten of instrumenten, om zich door uitdagingen heen te werken. Bij de vraag naar inclusiviteit voor een brede groep van de samenleving om te kunnen studeren, betreft hij het op zichzelf: “[...] 30 jaar geleden of 50 jaar geleden weet ik even niet he, was een jongen als ik hier nooit

terecht gekomen.” Wanneer de interviewer hier op doorvraagt zegt Jakob te hopen een andere invalshoek te kunnen bieden aan zijn medestudenten:

Ja, die Jakob, met z'n MBO-achtergrond, die misschien haal ik het niveau ook wel omlaag. Maar van de andere kant hoop ik juist een ander met die andere invalshoek het niveau niet omlaag haal, het is wel gelijk praktische benadering en [...] dat de inzichten misschien wel weer tot een leuke mix leiden tussen mij en diegene die gewoon meer academisch is. (Jakob)

De praktische benadering die Jakob beschrijft, kan interessant zijn voor een meer theoretisch geschoolde student. De beschreven “mix” kan gezien worden als de meerwaarde die diversiteit kan bieden, waarbij variatie aan verschillende invalshoeken zou leiden tot vernieuwende inzichten.

4.2.4 Portret van Maria (ENED5 uit groep 2: tweede/derde generatie zonder migratieachtergrond)

Maria is een vijfdejaars studente Nederlandse Taal & Cultuur. Ze komt uit een hooggeschoold gezin: haar ouders hebben beide Theologie gestudeerd en ook haar oudere broer en zus hebben een universitaire titel op zak. Maria vertelt dat haar broer bijna nominaal afgestudeerd is maar dat haar zus ruim zeven jaar over de studie heeft gedaan. Als jongste van het gezin zorgde dit voor enige druk bij Maria, zij kreeg sterk het idee om hier tussen in te moet zitten. Nominaal afstuderen was niet haar voornaamste doel toen zij in 2008 op de Universiteit Utrecht belandde, maar zij wilde ook niet langer dan haar zus over haar opleiding doen.

Het gaan studeren was voor Maria ook een niet te bediscussiëren feit. Gezien het niveau thuis ervoer zij het als een logisch gevolg na de middelbare school, maar zij heeft het wel lastig gevonden om naar de universiteit te gaan. Het liefst had zij iets in de creatieve hoek willen doen:

Toen ik auditie deed voor de toneelschool, waren mijn ouders een beetje van, nou.. Niet doe maar niet, maar ik heb ontzettend veel theater gedaan vroeger dus die wisten wel dat ik dat leuk vond. Die hadden denk ik voor ogen dat ik juist een of twee [universitaire] studies zou doen. Dus toen [de toneelschool] niet doorging [omdat ik afgewezen was bij de laatste auditieronde], waren ze niet heel erg teleurgesteld geloof ik. Qua studiekeuze vonden ze Nederlands wel goed, maar toen ik naar de open dag van Theologie in Groningen ging waren ze ook helemaal blij want dat hebben ze allebei gestudeerd. Maar nu, met terugwerkende kracht had ik misschien toch wel iets anders willen doen. [Ik

weet nog niet wat] maar misschien toch dat creatieve, iets met muziek of theater. Dat mis ik nu wel. Maar dat komt misschien ook wel door de studievoortgang nu. Dat ik het niet nominaal heb gedaan en nu nog bezig ben het af te ronden. [...] Je verlangt nu wel naar iets anders. (Maria)

Nederlands studeren was dus niet haar eerste keus. Zij is op haar 17e jaar op kamers gegaan in Utrecht omdat ze dit een leuke stad vond en heeft daarna pas een studie gekozen. Ze heeft zich daarom voornamelijk laten leiden door het studieaanbod in Utrecht. Met Nederlands als hoogste cijfer op haar eindlijst is zij zonder verdere voorlichting aan deze studie begonnen. De zelfstandige werkhouding op de universiteit bevalt haar heel goed. Maria vindt het prettig om zelf ervoor te kiezen wanneer ze behoefte heeft aan meer verdieping of niet, wanneer ze het wel nodig vindt om een college bij te wonen en wanneer niet.

Als redenen voor haar studie-uitloop geeft Maria aan dat het om een combinatie van factoren gaat. Ze heeft veel vakken gedaan die zij voornamelijk uit interesse koos, maar deze dan toch niet haalde. Daarnaast heeft ze ook de nodige tijd gestoken in commissies, een bestuursjaar en een studentenvereniging. Hier heeft ze allemaal geen spijt van gehad en ziet ze als waardevolle aanvullingen op haar studietijd. Maar binnen haar studie heeft Maria nooit ervoor gekozen om een specifieke richting op te gaan en heeft ze ook niet het idee dat ze voldoende voorbereid is op een master. Het is Maria opgevallen dat iedereen wel een tutor of een mentor heeft, “maar als je zou willen dan zou je die vijf jaar niet hoeven te zien”. Het contact met de studieadviseur heeft zij niet als positief ervaren. Deze is te druk om goed geholpen te kunnen worden. Het zou volgens Maria schelen als het doorzichtiger zou worden bij wie je terecht kan van de studiebegeleiding als je tegen problemen aanloopt en als er meer gewerkt zou worden met een persoonlijk toegesneden studieplan. Meer aandacht voor wat er na de studie mogelijk is, vindt zij ook belangrijk:

Als je zo jong bent dat je dan denkt dat je een studiekeuze bepalend is voor de rest van je leven. En als ik nu kijk naar mensen die nu al 5 jaar zijn afgestudeerd, sommigen doen nu iets totaal anders dan wat ze gestudeerd hebben. (Maria)

Daarnaast zorgde de invoering van de langstudeerboete en wisselende motivatie door de jaren heen ook voor de nodige vertraging. Dit jaar hoopt ze dan toch wel klaar te zijn met haar studie.

4.2.5 Portret van Farah (ILASS uit groep 3: eerste generatie met migratieachtergrond)

Als eerste in het gezin is Farah gaan studeren, haar vader heeft de basisschool afgemaakt en haar moeder de HAVO. Beide ouders zijn vanuit Suriname naar Nederland geïmmigreerd. In haar vijfde jaar van Liberal Arts and Sciences (LAS), heeft Farah inmiddels tussen de 120 en 130 ECTS. In de afrondingsfase van haar studie geeft Farah haar persoonlijke visie op het universiteitswezen.

Haar studiekeuze wisselde voordat ze daadwerkelijk aan LAS begon: “Ik dacht in eerste instantie geneeskunde, dat kwam ook heel erg van huis uit, daarom heb ik ook voor natuur- en gezondheid gekozen terwijl eigenlijk de talen me het beste lagen.” De invloed vanuit huis verschilt per ouder waarbij de moeder het sterkst achter de keuze stond om naar de universiteit te gaan: “Mijn moeder heeft mij eigenlijk al van het begin af aan altijd gestimuleerd, met lichte druk, om door te studeren, [ik] kreeg op een gegeven te horen dat mijn diploma mijn eerste man zou zijn.” De barrières die Farah vanuit huis moest overkomen om de studie te kunnen doorlopen, lijken vooral te liggen bij een bepaald onbegrip. Aan het begin van haar studie stuit Farah op een geheel nieuwe omgeving: “Ik was de eerste, ik wist bij God niet wat me te wachten stond en niemand thuis kon het me vertellen”. Daarnaast heeft ze zich af moeten zetten tegen bepaalde gebruiken, om op kamers te kunnen wonen: “Bij ons thuis was het niet zo, [het is] niet zo gebruikelijk om op kamers te gaan. In ieder geval als meisje niet voordat je getrouwd bent, dus het heeft heel veel gedoe en pijn en moeite gekost.”

Eenmaal ingestroomd in de universiteit, moest Farah zich aanpassen aan de omgeving: “Dat massale [was] voor mij echt, ik wist het wel maar ik was er gewoon niet op voorbereid en het hele ding van aantekeningen maken tijdens colleges dat vond ik heel erg wennen.” In de eerste twee jaar hield Farah zich afzijdig in discussies. Zo geeft ze aan dat ze in het begin niet veel praatte: “Ik hield me vooral stil de eerste twee jaren. Ja, ik heb me daarna wel moeten aanpassen. [...] Bijvoorbeeld met dat hele discussiëren dat je wel je mond open moet trekken, omdat het anders ook gewoon niet opschiet.” Ze geeft aan kritisch denken op de universiteit te hebben ontwikkeld. Ze spreekt hierin over een verschil met haar sociaal-culturele achtergrond: “Dat was dan ook altijd heel gek dat op de uni iedereen juist wilde weten hoe ik erover dacht en dat het dan, thuis niet zozeer, [maar] in de bredere gemeenschap van de moskee en dergelijke dat niemand daar echt om maalde zeg maar.”

Wanneer de interviewer vraagt naar het thuisgevoel van Farah op de universiteit, geeft Farah aan dat dit afhankelijk is van docenten: “Er zijn nu een aantal docenten bij antropologie die mij bij mijn naam kennen, dat vind ik heel fijn. [...] Juist omdat ze je dan ook kennen, zorgt dat ervoor, ja, dat ik me sneller thuis kan voelen. Ik wil [me] gewoon niet een deel van de massa voelen.” Over haar positie tussen

andere studenten zegt Farah zich anders te voelen dan andere studenten: “Ik weet zelf hoe het is om niet binnen dat hokje te passen van een typische student zeg maar.” Dit gevoel is enerzijds te wijten aan een verschil in sociaal-culturele achtergrond, waarin andere studenten wel mee zouden krijgen vanuit huis hoe het is om te studeren. Uit het gesprek met Farah blijkt dat de familie thuis niet weet hoe het op de universiteit werkt. Dit heeft ook voordelen omdat het haar juist ook nieuwe mogelijkheden biedt voor persoonlijke ontwikkeling die in een ander carrièreverloop onmogelijk zou zijn. Het student-zijn levert haar een identiteit op waarmee ze zich ten opzichte van haar thuissituatie een eigen zelfstandigheid kan ontwikkelen.

Anderzijds geeft Farah ook aan dat er een gebrek aan begrip bij de instelling is voor persoonlijke omstandigheden zoals ziekte. Farah betreft dit op haarzelf door te refereren naar haar ervaring in de periode dat ze zelf ziek was: “Toen ik ziek werd en wel graag door wilde gaan, dat het zo iets was van ja nee je kan je beter uitschrijven. En er is gewoon geen plek voor jou. Zo kwam het op mij over. Er is geen plek voor jou als je ziek bent.”

Wanneer de interviewer vraagt wat Farah stimuleert in haar studie en in de afronding, legt zij vooral veel nadruk op de invloed van docenten en een persoonlijke klasomgeving: “Gepassioneerde docenten. En gewoon docenten die met liefde die ook meer betrekken bij de onderwerpen. En dan toch nog een beetje dat kleinschalige contact.”

4.2.6 Portret van Shweta (KTCS4 uit groep 4: tweede/derde generatie met migratieachtergrond)

Op jonge leeftijd is Shweta geadopteerd en vanuit India naar Nederland gekomen. Opgegroeid in de Nederlandse cultuur, heeft ze nog wel een connectie met haar land van herkomst en speelt dit een rol in haar studiekeuzes. Zo is ze naast Taal- en Cultuurstudies (TCS) aan de Universiteit Utrecht, ook Zuid- en Zuidoost-Azië studies gaan doen in Leiden. Ook heeft ze een stage binnen TCS gedaan in India, waarbij ze lokale bedrijfstakken opzette van een groter Nederlands bedrijf. De combinatie van twee studies en een stage van 14 maanden, zijn de redenen voor haar studie-uitloop.

Shweta spreekt met betrekking tot diversiteit aan de Universiteit Utrecht over een bepaald gebrek in vergelijking tot Leiden: “Diversiteit qua kleurtjes of gebruik maken van verschillende culturen ofzo dat nog te weinig en helemaal als ik het met Leiden vergelijk.” Ze geeft echter aan dit niet te wijten aan discriminatie, maar eerder aan een verschil in cursusaanbod en interesse vanuit studenten met een migratieachtergrond:

[...] Het voelt niet aan als discriminatie kijk Leiden heeft die diversiteit heel erg omdat het een ongelofelijk veel vakken disciplines heeft het biedt alle talen, in kan me niet zo gek verzinnen you name it, waren van Afrika Rusland weet ik het wat, die zitten allemaal daar. En meeste van hen en dat is ook waarom ik Taal en Culturen van Zuid-Azië heb gekozen ,dat is omdat ik een Indiase achtergrond heb. En Utrecht is toch wel meer voor de algemene studies en de Sociale Wetenschappen dus dan ga je een algemener publiek krijgen. (Shweta)

Shweta geeft in dit citaat een duidelijke connectie aan tussen het studieaanbod van een universiteit en de culturele achtergrond van de student; waarbij een meer diverse cursusinhoud voor een diverser publiek zou zorgen en vice versa zou een algemener cursusaanbod ook voor een 'algemener' publiek zorgen. Shweta betreft dit ook op haarzelf, door te stellen dat zij Zuid- en Zuidoost-Azië studies is gaan doen door haar achtergrond.

Shweta plaatst zich daarnaast ook in de Nederlandse cultuur met betrekking tot de keuze om te gaan studeren: “[...] Maatschappelijk cultureel bepaald in de Nederlandse cultuur als je klaar bent met de middelbare school dan ga je studeren.” Shweta geeft de vanzelfsprekendheid aan als een kenmerk van de Nederlandse cultuur, het is echter ook te relateren aan haar positie als tweede generatie student, waarbij zowel ouders als broers hoogopgeleid zijn. Studeren hoort dan ook bij de succes-definities die Shweta vanuit haar ouders heeft meegekregen: “[...] Eentje zit daar keihard werken zeker bij en succesdefinities en studeren, optimaliseren wat je hebt... Je hebt ook een plicht naar de maatschappij toe van je werkt waartoe je wordt opgeleid de overheid investeert in je, dit moeten ze terugkrijgen [...] Mijn ouders zijn dus van de eerste stempel.”

Wanneer de interviewer doorvraagt naar haar eigen gedachtes hierover, zegt Shweta dat plicht en wens in elkaar over kunnen lopen: “Ik denk dat je beide kan combineren [...] Studeren dat is iets wat van mijn ouders moeten, tegelijkertijd van ja maar tegelijkertijd heb ik wel gekozen voor de leukste studie die er bestaat in mijn optiek.” Vanuit haar stage-ervaringen in India, relateert Shweta de spanning tussen culturele bepaaldheid en eigen keuze ook aan haar eigen positie in Nederland. Ze omschrijft het als een moment: “When duty turns into desire.”

Na deze zes portretten gaan we in de volgende paragrafen systematisch de verschillende factoren langs die een rol kunnen spelen bij het langstuderen.

4.3 Middelbare schooltijd: schoolroute en verwachtingen over studeren

Als eerste hebben we gekeken of het schooladvies en de onderwijsroute een indicatie geven voor een mogelijke verklaring voor lang studeren. Uit de diepte-interviews van de studenten uit de groep 1, 3 en 4 blijkt dat hun CITO-advies niet altijd een goede indicator is gebleken voor hun verdere schoolloopbaan. Wanneer het advies lager uitviel dan nodig was voor een VWO opleiding, hebben in een aantal gevallen ouders bewust ingegrepen om de toegang tot het VWO te bepleiten.

Als we de verschillende groepen overzien, dan valt op dat de schoolroute van de studenten uit groep 1 (1^e generatie zonder migratieachtergrond) onderling het meest gedifferentieerd is. Deze groep bevat leerlingen die regulier HAVO of VWO in 5 of 6 jaar doorlopen hebben en daarna zijn ingestroomd op de universiteit. Daarnaast zijn er binnen de groep studenten die na de HAVO eerst één jaar HBO heeft gedaan en vervolgens is ingestroomd op de universiteit. Tenslotte zijn er binnen deze groep de klassieke zogenoemde 'tweede kans studenten die opklimmen via MAVO – HAVO – HBO en zo de weg naar de universiteit weten te vinden (zie portret Jakob, paragraaf 4.2.3). Sommigen hebben daarbij tussen hun opleiding werkervaring opgedaan (zie portret Peter, paragraaf 4.2.2). De langstudeerders met een migratieachtergrond (groep 3 en 4) hebben de reguliere route via het VWO gevolgd. Respondenten uit de groep 3 (2^e en 3^e generatie zonder migratieachtergrond) blijken vooral een route te hebben gevolgd die afwijkt van de normale schoolroute. De onderwijsroute biedt dus vooral voor studenten zonder migratieachtergrond een mogelijke indicatie voor hun langstuderen. Zowel eerste- en tweedegeneratie studenten hebben voor hun instroom in de universiteit al een langere onderwijsroute doorlopen (zie portret Evelyn, paragraaf 4.2.1 en portret Jacob, paragraaf 4.2.3).

Het is interessant om na te gaan hoe de studenten terugkijken op hun middelbare schooltijd. Kunnen zij zelf de mogelijke oorzaak aanwijzen voor studievertraging? Allen vertellen dat de middelbare school gebruikt is om een persoonlijke identiteit te ontwikkelen en dat heeft bij de één meer persoonlijke problemen opgeleverd dan bij de ander. Voor alle respondenten geldt dat zij menen dat ze voldoen aan het traditionele beeld dat studenten van geesteswetenschappen geen bèta mensen zijn. Op de middelbare school waren zij goed in taal en minder goed in wiskunde. Verder leveren de persoonlijke verhalen van langstudeerders een heel divers beeld op. Bij de eerste generatie respondenten (groep 1) valt op dat een enkeling juist heel goed was op de middelbare school, maar vond dat hij door school niet werd uitgedaagd. Enkelen hadden ook op de middelbare school problemen in de persoonlijke sfeer die vertraging opleverde. De verhalen van studenten met een migratieachtergrond (groep 3 en 4) bevatten geen bijzonderheden over vertragingen tijdens hun middelbare school.

Daarnaast zijn we in de gesprekken ingegaan op de vraag welke ideeën de respondenten op de middelbare school hadden over het academische onderwijs en hoe zij vinden dat zij daarop zijn voorbereid. Hoewel dit onderwerp niet uitgebreid in de focusgroepen aan de orde is gekomen, meldden de studenten allemaal dat zij zelf een balans moesten vinden tussen het realiseren van hun eigen ambitie en het voldoen aan de verwachtingen van ouders. Ze deden dit op een verschillende manier. Voor eerste generatie studenten (groep 1) blijkt dat ze vonden dat ze te weinig specifiek voorbereid waren op het academisch onderwijs. Er was op de middelbare school te weinig aandacht voor zelfstandig leren en zelf plannen, studievaardigheden die op de universiteit vanzelfsprekend blijken te zijn. Op de middelbare school was in de regel een strakke organisatiestructuur. Een student vertelde dat zij achteraf gezien plagiaat heeft gepleegd op de middelbare school bij het maken van haar profielwerkstuk. Maar het werken met bronnen werd haar niet goed geleerd. Terugkijkend zagen studenten ook een groot verschil tussen de eisen op de middelbare school voor Engels en de academische eisen aan Engelse taalvaardigheid.

Als deze studenten (groep 1) toen nog niet duidelijke ambitie hadden om te gaan studeren, dan hebben ze het belang van dit soort studievaardigheden onvoldoende onderkend. De studenten uit groep 2 die van huis uit wel een academische traditie hebben meegekregen, hebben het belang van studievaardigheden wel eerder onderkend. De ouders van de eerste generatie studenten (groep 1) kunnen zich wel iets voorstellen bij het behalen van een academisch diploma maar weten niet welke vaardigheden daarvoor nodig zijn.

4.4 Studiekeuze, studievoorlichting en verwachtingen

Een volgende factor die een rol speelt in de discussie over langstuderen is de studiekeuze en de verwachtingen die scholieren hebben van hun aanstaande studie. Het gaat om vragen als: wat heeft de studenten gedreven om te gaan studeren? Zijn er verschillen in de motivatie tussen eerste en tweede generatie studenten met of zonder migratieachtergrond? Voor studenten uit groep 1 blijkt het algemene carrièrepatroon vanuit de familie van het moeten studeren na het VWO slechts een geringe rol te spelen. Voor hen is het *meer willen weten* belangrijk en niet zo zeer de verwachting van een hoog inkomen.

Ik merkte gewoon aan mezelf dat ik heel blij werd van geschiedenis. En als ik het erover had en als ik een boek aan het lezen was, ik wilde dat gevoel constant hebben. Ik had nou niet echt specifiek een baan of zo in het vooruitzicht, zo van dat wil ik echt gaan

doen. maar dat gevoel wat ik erbij kreeg, ik had zoiets van dat wil ik gewoon, constant.
(Evelyn, eerste generatie student zonder migratieachtergrond, groep 1)

[Mijn ouders] hebben natuurlijk wel principes over wat een ok leven is, maar dat is heel breed. Dat zolang het niet de criminaliteit is, is het al vrij goed. Nee, het boeit hun echt niet. Ze hebben daar ook niet een bepaalde trots. Je merkt ook niet dat ze extra trots zijn, ze vinden het hartstikke tof dat ik iets doe weet je wel. [...] Voor hun maakt het niet uit welk niveau dat is. (Jakob, eerste generatie student zonder migratieachtergrond, groep 1)

Voor de groepen 2, 3 en 4 lijkt het algemene academische carrièrepatroon wel belangrijk te zijn. Voor allen geldt: 'Het maakt niet zozeer wat je gaat studeren, als je maar gaat studeren'. De studiekeuze laten ouders, vrienden en bekenden vrij. Opvallend voor de studenten met een migratieachtergrond is dat zij al in een heel vroeg stadium op de middelbare school al hoog gemotiveerd zijn om te gaan studeren.

Ik was al aan het oriënteren, open dagen en zo op de middelbare school in de vierde of vijfde klas. Op mijn zestiende was ik al naar Maastricht geweest om mee te lopen [...] Ik wist niet precies wat ik wilde worden en dat weet ik nu nog steeds niet. Ben gewoon gaan doen wat ik het meest interessant en het leukst vond om te doen. (Farah, eerste generatie student met migratieachtergrond, groep 3)

Het antwoord op de vraag, hoe men tegen lang studeren aankijkt, blijkt ook af te hangen van wat men onder een succesvolle loopbaan verstaat. Deze vraag blijkt door de verschillende groepen anders te worden beantwoord. Voor groep 1 is intellectueel succes door studie geen must, succes wordt vooral materieel opgevat. Wel melden studenten dat de ouders trots zijn en het spannend vinden dat zij zijn gaan studeren. Succes wordt als een individuele prestatie gezien. Voor studenten uit groep 3 en 4 is het behalen van een diploma wel heel belangrijk. Studeren is voor hen een eerste voorwaarde voor een geslaagde loopbaan. Opvallend is dat de ouders van de studenten uit groep 2 het belangrijker vinden dat hun kinderen studeren, maar zij vragen niet voortdurend wanneer het diploma behaald zal worden: "Voor mijn ouders maakte het niet uit wat je doet zolang je gelukkig wordt. Als je slim genoeg bent om te studeren, dan vonden ze dat je alles eruit moet halen wat er in zit." (MTCS7, tweede generatie student zonder migratieachtergrond, groep 2)

Als we kijken naar de verschillende manieren waarop de respondenten gebruik hebben gemaakt van studievoorlichting, ontstaat er een divers beeld. De meeste studenten uit groep 1 vertellen dat zij weinig

gebruik hebben gemaakt van studievoorlichting. Ze kozen veelal op intuïtie en weinig op feitelijke informatie. Anderen zoals vader, zus, oma, geschiedenisleraar, mentor krijgen een relatief grote rol toegewezen in het beslissingsproces. Voor de andere groepen geldt dat zij wel uitvoerig gebruik hebben gemaakt van studievoorlichting. Zij maakten 'lijstjes', bezochten open dagen, volgden proefcolleges. Opvallend is dat een aantal studenten eerst voor de stad Utrecht gekozen heeft en daarbinnen van verschillende studievoorlichting gebruik hebben gemaakt.

4.5 Studiesucces en studievoortzetting

Een volgende factor in de discussie over langstuderen betreft de vraag of er bijzonderheden te vinden zijn tijdens het studieverloop. Het gaat om vragen als: wat zijn de kenmerken voor het studieverloop van langstudeerders? Hoe passen zij zich aan de universiteit aan? Wat zijn hun studieprestaties? Kunnen zij zich makkelijk aansluiten bij hun medestudenten? En zijn er andere factoren die van invloed zijn op hun studieprestaties?

De helft van de studenten uit groep 1 heeft grote moeite gehad om zich bij de start op de universiteit aan te passen. De studenten noemen het leren omgaan met meer zelfstandigheid, het vooruit plannen en academisch taalgebruik. Anderen hebben hier minder moeite mee gehad, maar noemen wel expliciet bijvoorbeeld het afleren van het Limburgs accent en aanpassing in kleding en gedragsregels. Voor iedereen geldt dat het aanpassen het beste lukte door contact via medestudenten. Achteraf stellen ze vast dat het gaan studeren diepe sporen in de persoonlijke ontwikkeling (het uit huis gaan, zelfstandig worden en loskomen van thuis) heeft achtergelaten. De studenten uit groep 3 en 4 verschillen niet wat betreft deze ervaringen, ook zij melden dat zij zich veel moesten aanpassen maar zij hebben zich vrij snel thuis gevoeld.

Het beeld dat langstudeerders alleen maar slechte cijfers halen of lui zijn, gaat niet op voor onze respondenten. Het grootste deel van onze respondenten meldt dat zij in het algemeen goede cijfers halen. Naarmate de studie vordert, raken de respondenten uit dit onderzoek meer intrinsiek gemotiveerd door uitdagende niveau 3 vakken en halen daardoor betere cijfers. Deze goede cijfers leiden vervolgens tot meer studiemotivatie. Bij een aantal studenten zijn specifieke persoonlijke omstandigheden de reden voor tegenvallende studieprestaties en afnemende motivatie. Bij deeltijdstudenten wordt duidelijk dat zij meer intrinsiek gemotiveerd lijken te zijn en cijfers niet als de drijfveer voor hun studie beschouwen (zie ook portret Peter, paragraaf 4.2.2).

Heel belangrijk voor de succesvolle studieloopbaan is de mate waarin respondenten aansluiting weten te vinden bij medestudenten. Dit geldt vooral in het eerste jaar. Het gevoel dat iedereen in hetzelfde schuitje zit, draagt bij tot een gemeenschapsgevoel. Daar waar vroeger de ouders te hulp schoten, zijn het nu de medestudenten die voorkomende vragen om hulp kunnen beantwoorden. Als je echter afwijkt door je leeftijd of bijzondere interesses, val je buiten de boot. Dit geldt binnen alle groepen.

Uit de gesprekken komen enkele andere factoren naar voren die de studieloopbaan bepalen. De studievereniging is voor veel studenten van belang. Vooral aan het begin van de opleiding is deze van groot belang als verzamelpunt voor contacten. Enkele respondenten uit groep 1 melden geen belangstelling te hebben voor het verenigingsleven. Hun ouders bieden hen ook geen voorbeeld hierbij. Een student vertelt dat zij onbekend is met de mogelijke voordelen die een vereniging te bieden heeft, dit in tegenstelling tot de respondenten uit de tweede generatie. Zij zien het opdoen van ervaring binnen een vereniging als erg waardevol. Voor alle groepen geldt dat voor velen de interesse in het studieverenigingsleven na het eerste jaar snel afneemt.

Dat studie niet alleen de vakken volgen is, maar studie dat gaat om het ontplooiën van de geest. Het ontplooiën van de geest dat doe je niet alleen maar uit lesboeken, colleges volgen. Dus ik heb mijn heil buiten de universiteit gezocht [...] Ik heb een jaar bestuur gedaan en ben naar het buitenland geweest. (Shweta, tweede/derde generatie student met migratieachtergrond, groep 4)

Naast de vereniging worden ook familie en sleutelfiguren uit de jeugd genoemd als personen die ook tijdens de studie nog invloed uitoefenen. Studenten uit groep 1 vertellen dat zij veel steun aan de ouders hebben voor motivatie en krijgen van hen ruimte voor persoonlijke ontwikkeling. Een minderheid heeft geen contact met ouders en ontvangt daarom ook geen steun van hen.

Daarnaast hebben we gekeken naar de vraag of de kosten voor studie en levensonderhoud van invloed kan zijn op de studieloopbaan van langstudeerders. Uit de gesprekken komt naar voren dat het langstuderen niet wordt veroorzaakt omdat de studenten naast de studie veel moeten werken om geld te verdienen om in hun levensonderhoud te kunnen voorzien. Alle respondenten ontvangen studiefinanciering van de Dienst Uitvoering Onderwijs. Voor studenten uit groep 1 geldt dat drie studenten maandelijks een bijdrage krijgen van de ouders, bij de andere studenten uit groep 1 kunnen de ouders het niet opbrengen. Deze studenten lenen bij. Financiering van de studie is geen probleem voor de studenten die al een vaste baan naast de studie hebben, zij staan financieel zelfstandig in het

leven. Binnen dit onderzoek is het niet ter sprake gekomen hoe het zit met de financiën van groep 2. De studenten uit groep 3 en 4 zijn in belangrijke mate in levensonderhoud afhankelijk van lenen. Daarnaast proberen ze via kortlopend werk de studieschuld te beperken, maar de omvang van het werk is niet van invloed op de mogelijkheid om te studeren.

4.6 Studiebegeleiding

Studiebegeleiding is bedoeld om langstudenten te voorkomen, maar werkt het ook zo in de ogen van de langstudeerders. Welke invloed hebben docenten op het studieverloop van langstudeerders? Welke stappen zetten studenten wanneer zij tegen problemen aanlopen binnen de studie? En hoe is het contact met de studiebegeleiding?

De studenten uit groep 1 ervaren het contact met docenten voor het grootste deel als positief. Docenten worden door hen gezien als rolmodel en als bron van kennis en inspiratie. Binnen deze groep geven de studenten aan dat de algemene regels die een opleiding stelt soms niet duidelijk zijn. Daardoor ontstaat de indruk dat je als student afhankelijk bent van een bepaalde individuele docent, alsof het de afzonderlijke docent is die de onderwijscultuur schept. De studenten uit groep 2 geven meer wisselende ervaringen met docenten aan. Als een docent het vak weet te brengen zorgt dat voor meer motivatie bij deze studenten, anders niet. Kleinere groepen zorgen in de regel voor meer betrokkenheid en een grotere bereikbaarheid van de docent. Dit leidt tot meer studiemotivatie. Tot slot is de persoonlijke voorkeur voor bepaalde vakken en daardoor bijna automatisch een persoonlijke voorkeur voor docenten van grote invloed voor de studiemotivatie van de respondenten. Bij studenten uit groep 3 en 4 zien we hetzelfde patroon.

Bij het oplossen van studieproblemen zijn alle respondenten in dit onderzoek het over eens dat ze eerst zelf oplossingen moeten zoeken. Als ze er niet uitkomen, kost het hen vrij weinig moeite om de docent te benaderen. Meer dan de helft van de studenten uit groep 1 kan het probleem vervolgens goed oplossen met de docent alleen. Een enkele student schaamt zich echter om problemen aan te kaarten. Door zichzelf te willen bewijzen en daarom *niet* om hulp durven te vragen ontstaan echter nog meer problemen zoals het niet halen cursussen en daardoor nog meer studievertraging oplopen. Het inschakelen van de studieadviseur bij het oplossen van studieproblemen levert niet altijd het gewenste effect: de studieadviseurs hebben het te druk, de schriftelijke beantwoording van vragen duurt te lang en spreekuren lijken volgens deze studenten overvol te zijn. De studenten uit de eerste generatie geven

aan dat de afbakening van de verantwoordelijkheid en de taakverdeling tussen docenten en studieadviseurs verbetering behoeft.

Het is bekend dat het hulp zoeken van studenten met een migratieachtergrond vaak als een vorm van falen wordt beschouwd. Uit de interviews blijkt dat dit niet geldt voor studenten uit groep 4, maar wel voor de respondent uit groep 3. Onnodig lang wordt er met problemen rondgelopen. Uiteindelijk blijkt de hulp van de studieadviseur adequaat. Als er echt grote persoonlijk problemen ontstaan, blijken studieadviseurs soms geen andere oplossing te zien dan de student te adviseren zich uit te schrijven.

Als algemeen beeld komt naar voren uit de gesprekken dat er een bepaalde hiërarchie is in de functionarissen die de studenten ter beschikking staan bij het oplossen van problemen: studentmentor, tutor/ docent, studieadviseur, studentendecaan, examencommissie. Alle studenten ervaren het echter als moeilijk om precies te bepalen voor welk probleem je bij wie terecht kunt. Het lijkt erop dat studenten denken dat je langs alle functionarissen moeten gaan voordat je geholpen kunt worden en dat lijkt zonde van de tijd.

Bij Geesteswetenschappen, in ieder geval bij TFT [moet] het duidelijker zijn, wat een tutor voor je kan betekenen. Want in mijn idee is een tutor bijna hetzelfde als een studieadviseur, alleen is de tutor de stap ervoor, of zo. Dus als er echt iets is moet je twee stappen maken. Dus dat is alleen maar extra lastig dan. (JTFT6, tweede generatie student zonder migratieachtergrond, groep 2)

Je hebt wel een tutor en een mentor, maar als je zou willen dan hoef je die vijf jaar lang niet te zien. (Maria, tweede generatie student zonder migratieachtergrond, groep 2)

Het contact met de studiebegeleiding wisselt sterk per student. Driekwart van de studenten uit groep 1 vertelt dat zij de tutor nooit hebben gezien. De overige kwart heeft alleen in het begin van de studie een enkel gesprek gehad. Wanneer er behoefte is aan contact met de studieadviseur stuiten studenten wederom op het feit dat studieadviseurs zo druk zijn dat zij lastig te bereiken zijn. Dit is ook een veelgehoord probleem van de studenten uit groep 2. Zij vertellen dat het vooral niet duidelijk is wat de verschillende vormen van studiebegeleiding precies inhouden. De tutor is aanspreekbaar op vakinhoudelijke begeleiding en de studieadviseur voor persoonlijke problemen: als de studieadviseur toch vakinhoudelijke vragen blijft beantwoorden, blijven de studenten komen met deze vragen. Ook zijn er onder deze studenten veel terugkomende vragen over stages, internationalisering, minors en aansluiting op de arbeidsmarkt. Als de voorlichting hierover duidelijker zou zijn, zou dat volgens de

respondenten wellicht de studieadviseurs enigszins ontlasten. Studenten uit groep 3 en 4 zijn tevreden met het contact met de studiebegeleiding.

4.7 Universiteit Utrecht en de stad Utrecht

Een thuisgevoel blijkt een belangrijke voorwaarde voor een studiesucces. Voelen onze respondenten zich thuis op de Universiteit Utrecht? Welke invloed heeft de stad Utrecht op het thuisgevoel op de universiteit? Wat beschouwen de respondenten als kenmerken van de Universiteit Utrecht? Als belangrijkste kenmerken van de Universiteit Utrecht worden door iedereen genoemd: kwalitatief hoogstaand onderwijs, zelfstandigheid, keuzevrijheid, mooie locaties, gericht op goede studenten en het belang zelf oplossen van problemen. Voor de helft van de studenten uit groep 1 (waaronder twee deeltijdstudenten), heeft de Universiteit Utrecht geen speciale meerwaarde als bijdrage voor het creëren van een academische gemeenschap. Zij komen vooral voor de studie, het thuisgevoel associëren zij niet met de universiteit.

Voor de andere helft biedt de universiteit wel binding met academische omgeving. Hoe dit ingevuld kan worden verschilt. De introductieperiode van de Universiteit Utrecht levert voor vele studenten contacten op die voor een thuisgevoel zorgen. De universiteit als geheel wordt niet als een gemeenschap (een 'community') ervaren, maar de respondenten verwachten dit ook niet. De eerste generatie studenten ervaren weinig invloed van studieverenigingen bij het thuis voelen op de universiteit. De nieuwe opzet van de Universiteitsbibliotheek in de binnenstad biedt voor deze studenten wel een thuisgevoel. Studenten geven aan dat de bibliotheek bijdraagt aan een thuisgevoel: je kunt er prettig studeren werken en de koffie is beter dan in de kantines elders. Over de vraag of studenten uit groep 3 en 4 behoefte hebben om een band op te bouwen met andere studenten van hun eigen culturele groep, laten ze zich binnen dit onderzoek niet uit.

De invloed van de stad Utrecht is voor vrijwel alle respondenten zeer groot. Iedereen is erg enthousiast over de stad en men waardeert de koppeling tussen de stad en de universiteit in de vorm van lezingen op Culturele Zondagen en de gebouwen in de binnenstad. De binnenstad draagt wel veel meer bij aan het universiteitsgevoel dan de Uithof. "[Ik] vind het mooi dat het hier in de binnenstad zit. Dat geeft gewoon heel veel flair aan de universiteit. De Uithof vond ik echt een grote doffe ellende." (Peter, eerste generatie student zonder migratieachtergrond, groep 1)

Het multiculturele karakter van de stad speelt geen rol. De universiteit wordt als een witte universiteit ervaren. Het straatbeeld op de Uithof heeft een meer multicultureel karakter, maar dat wordt mede bepaald door de studenten van de Hogeschool. Toen we de respondenten vroegen wat zij onder diversiteit verstaan, dan noemen ze in eerste instantie 'hoofddoekjes en kleurtjes' (Shweta, groep 4 en SLAS5, groep 1). Binnen Geesteswetenschappen verwachten onze respondenten niet veel andere studenten met een migratieachtergrond tegen te komen. Dat hun eigen achtergrond ook een bijdrage aan het vergroten van de diversiteit kan leveren, wordt slechts door een enkeling genoemd (Shweta, groep 4). De meesten vinden de status quo vanzelfsprekend en verwachten ook niet anders. Wel vinden een enkeling (Jakob, groep 1) dat de universiteit toegankelijker zou moeten zijn voor een bredere groep van de samenleving en de academische kennis meer verbonden moet worden met de samenleving. Een enkeling (SLAS5, groep 1) ziet in het aanbod van LAS de aanzet voor een curriculum gericht op diversiteit.

De studenten uit groep 3 en 4 maken vooral uit de reacties van anderen op dat zij bijzonder en anders zijn dan de gemiddelde Utrechtse student en dat hun aanwezigheid op de universiteit geen vanzelfsprekendheid is. Ze hebben geen discriminatie op de universiteit ervaren. Ze hebben hun migratieachtergrond leren hanteren en ook in hun eigen voordeel kunnen aanwenden, door gebruik te maken van hun persoonlijke verhalen en eigen ervaring in werkgroepen. De eigen migratieachtergrond wordt soms als bron gebruikt om in de studie verder uit te diepen:

[Op de universiteit heerst een] blanke algemene cultuur en ik vond het een verademing dat ik bij bepaalde vakken soort van kritisch met verschillende achtergronden bezig kon zijn [...]. Dat ik een vak had waarbij er internationale studenten waren, dat ik me er opeens bewust van werd dat ik een Israëliëse achtergrond heb en dat ik daar eigenlijk nooit iets mee gedaan heb in mijn bachelor. Pas een keer bij Post Colonial Theory dat ik een essay moest lezen van, "Are we ethnic", en dat zeg maar blijkt dat iedereen etnisch is. Iedereen heeft een etnische achtergrond, alleen dat wordt toegeschreven aan de etnische ander. En toen heb ik mezelf letterlijk soort van 'on the spot' gezet, in een presentatie wat echt super eng was eigenlijk, dat ik zei van: "Am I ethnic?" En toen liet ik het publiek stemmen. Ik verklapte niet wat mijn achtergrond was, uiteindelijk wel [...]. Het was grappig om te zien dat mensen niet doorhebben dat ik een andere achtergrond dan Nederlands heb. (RTCS3, tweede generatie student met migratieachtergrond, groep 4)

Een andere manier waarop de migratieachtergrond een rol speelt is de volgende: doordat je opvalt in de groep kun je ook aandacht vragen voor zaken die je zelf interessant vindt, waarvoor je in de regel geen aandacht zou krijgen.

Mijn naam is dan bijna de enige op de lijst die lastig uit te spreken was en daardoor denk ik dat ik dan opviel, dat de docent makkelijker kon onthouden wie ik was. Dat vond ik in het begin vervelend, maar na een tijd bedacht ik, als ik dan toch opval dan kan ik daar beter gebruik van maken. En ik wilde dan juist laten horen wat ik interessant vind en waar ik meer van wilde weten of wat ik kan. (Farah, eerste generatie student met migratieachtergrond, groep 3)

4.8 Studie-uitloop en oplossingen

De respondenten in dit onderzoek hebben een studie-uitloop van een half jaar tot 4 jaar. De redenen die zij zelf hiervoor geven lopen uiteen van ziekte en persoonlijke omstandigheden tot bewuste keuzes in verband met werk en het meer verdieping willen hebben binnen de studie. Andere redenen voor studievertraging zijn een actief verenigingsleven en het opdoen van ervaring in het buitenland. Een groot deel van de studenten heeft bijvoorbeeld een jaar bestuur van een vereniging gedaan. Een kleiner deel van de respondenten kwam bij de dreiging van de langstudeerboete in de problemen omdat de duur van de HBO opleiding die zij ervoor gedaan hadden werd meegeteld. De helft van de eerste generatie studenten noemt bovendien dat er vanuit de opleiding amper druk was uitgeoefend om in 3 jaar klaar te zijn met de opleiding. Integendeel, zij hebben juist het idee gekregen dat de universiteit hen stimuleerde om de volle vier jaar te gebruiken om zich optimaal te ontplooien. In hun ervaring zijn zij vrij gelaten om hun interesses te volgen.

Ik had nooit het idee dat het zo snel af moest zijn. Ik ben eigenlijk gewoon begonnen met het idee, ja je gaat er lekker rustig voor zitten en je neemt de tijd. [Met de langstudeerboete] veranderde dat natuurlijk, toen dacht ik er moet wat gebeuren want dit gaat me geld kosten [...] Ik heb nooit het idee gehad oké, ik ga dit in 3 jaar doen want dit kan in 3 jaar of dit moet in 3 jaar. (JLAS5, tweede generatie student met migratieachtergrond, groep 2)

Bij het afronden van de studie ontstaan wel problemen. Het organiseren van een stage kost meer tijd dan in het programma staat aangegeven. Het schrijven van de scriptie blijkt een individuele

aangelegenheid waarbij vele opleidingen een weinig vaste begeleidingsstructuur bieden. Dan ligt vertraging op de loer.

De vraag of de familieachtergrond een rol speelt bij studievertraging, wordt door bijna iedereen negatief beantwoord. Slechts een enkeling (CTCS4, groep 1), geeft aan de steun vanuit familie gemist te hebben. Voor haar was het zwaar om alles alleen te moeten doen en alles uit te moeten zoeken. Dat heeft aan de vertraging bijgedragen.

Terugkijkend op de studie-uitloop geeft het overgrote deel van de studenten binnen dit onderzoek aan dat deze uitloop een bewuste keuze is geweest. Zij staan hier nog steeds achter omdat de ervaringen naast de studie als waardevol worden gezien. Een aantal studenten geeft aan dat de dreiging van de afstudeerboete hen heeft gestimuleerd om harder te werken en de studie daadwerkelijk af te ronden. Uit groep 2 gaven 2 studenten aan dat ze aan iets nieuws toe te waren (HTFT4 en DLAS5), dit hebben we ook in het portret besproken van Maria (ENED5). Twee studenten uit groep 1 (LGES5 en DLAS5) daarentegen zijn bewust nagegaan of zij de boete zelf konden financieren. Als bleek dat dat het geval was hebben zij gekozen om tijd uit te trekken voor een bestuursjaar, een semester in het buitenland of een stage. Zij vonden het opdoen van extra studie-ervaring belangrijker dan de dreiging van de hoge studiekosten (zie portret Evelyn, paragraaf 4.2.1).

De respondenten uit groep 1 geven aan wel veel last te hebben van de dreiging van de langstudeerboete. Ze kregen te maken met vooroordelen rondom het te lang studeren en werden gestigmatiseerd als 'de luie student'. Zij ontvangen vooral negatieve reacties van medestudenten die (nog) geen uitloop hebben en die de nieuwe opvatting over snel studeren zich al helemaal eigen hebben gemaakt. De thuisomgeving reageert eerder neutraal en blijft meer onder de indruk van het feit dat hun kinderen op de universiteit studeren: "Het zijn vooral medestudenten die zeggen, wow ben je al vijfdejaars? Met zo'n ondertoon van, luie donder.. Van anderen krijg ik meer, wat knap dat je vijf jaar op de universiteit zit." (DLAS5, eerste generatie student zonder migratieachtergrond, groep 1)

Bij de studenten uit groep 2 is de waardering precies omgekeerd. Medestudenten tonen begrip voor uitloop terwijl bij de reacties van ouders het studieverloop van eventuele broers en zussen als referentiekader wordt gehanteerd om het effect van de langstudeerboete te beoordelen. Vragen over wanneer de studie zal zijn afgerond, hebben daardoor een minder vrijblijvend karakter. Ondanks de druk van het thuisfront kiezen deze studenten voor een studie waarin ze zichzelf kunnen ontplooiën ook

al leidt dat tot studievertraging. Typisch is de wat afgunstige onderstaande uitspraak van een van de respondenten.

Vroeger was lang studeren nog cool, tot 5 jaar geleden was het helemaal geen probleem om 10 jaar over je studie te doen. Toen ik begon met mijn studie zei ik: ik wil 6 jaar studeren! Vervolgens was het echt een zonde, ik schaam me echt dood. (LNED5, eerste generatie student zonder migratieachtergrond, groep 1)

Het beeld bij de studenten uit groep 3 en 4 is vergelijkbaar. Met de dreiging van de langstudeerboete heeft een enkeling haar planning aangepast en cursusonderdelen laten vallen. De anderen hebben hun vooropgestelde plan afgemaakt ondanks de dreiging van de boete. Ook de rol van de ouders is vergelijkbaar met die bij de andere groepen. Door het ontbreken van een academisch referentiekader is voor de ouders van de eerste generatie student vooral het eindresultaat, namelijk het halen van een diploma, het belangrijkste. Bij de ouders van de studenten uit groep 2 hebben een omschreven planning en weten hoelang zij voor hun kinderen een ouderlijke bijdrage kunnen en willen opbrengen.

Tot slot hebben we gevraagd aan de studenten welke rol zij toekennen aan de universiteit om studieuitloop te voorkomen. Uit groep 1 wil een kwart van de studenten meer arbeidsmarkt oriëntatie. Zij willen meer aandacht voor de relevantie van bepaalde kennis. Zij willen horen wat je met een opleiding binnen geesteswetenschappen kunt doen. Voor de andere groepen respondenten speelt het maatschappelijk effect een minder grote rol.

De universiteit kan bijdragen aan het voorkomen van studievertraging door meer aandacht te besteden aan studievaardigheden, zoals academisch schrijven en kunnen deelnemen aan een academisch gesprek in een werkgroep. Binnen de studie wordt kritische reflectie op prijs gesteld, maar wat reflectie precies is, is de respondenten vaak niet duidelijk. Natuurlijk weten studenten dat zij tentamens moeten maken, maar de wijze van toetsen blijkt voor eerstejaars veel te verschillen met wat zij op de middelbare school hebben ervaren. Het type vragen is anders en de wijze waarop er kort en bondig een antwoord geformuleerd moet worden, verschilt aanzienlijk van de middelbare school. Een student uit groep 1 vertelde dat zij achten op de middelbare school haalde en in het eerste jaar op de universiteit plotseling vooral vijven haalde.

Tenslotte blijkt uit de gesprekken dat de universiteit in de studievoorlichting meer nadruk zou moeten leggen op het tijdig afstuderen. Aantal studenten (groep 1 en 2 en 3) is van mening dat zij aan het begin van de studie te horen kregen dat ze er zo lang over mochten doen als zij wilden en achteraf bleek dit

niet zo. Ook blijken de studieadviseurs zich nog te moeten instellen op de nieuwe kaders. Uit de interviews blijkt dat de interactie over dreigende studie-uitloop niet altijd adequaat verloopt. De mogelijkheid om bij bijzondere omstandigheden de studie te temporiseren, maar wel door te studeren, zijn in het nieuwe systeem ongewenst. Het beleid van de universiteit om te komen tot het verhogen van het studierendement, staat hier tegenover het belang van de student tot zinvolle tijdsbesteding en zingeving.

5. Discussie

In dit hoofdstuk worden enkele kanttekeningen behandeld die bij het onderzoek geplaatst kunnen worden. Deze zijn gericht op het onderkennen van de beperkingen van het onderzoek en het aangeven van punten waar het niet ging op de manier waarop we het idealiter hadden gewild.

5.1 Respondenten

In het originele onderzoeksvoorstel hadden we de doelstelling om in totaal 30 studenten te interviewen, waarvan 20 in een focusgroep en 10 door middel van diepte-interviews. Onder de studenten wilden we een substantieel deel studenten met een migratieachtergrond en eerste generatie studenten als respondenten hebben. Deze studenten bleken echter moeilijk benaderbaar of weinig respons te geven op verschillende oproepen. Het kan dat ze niet graag aangesproken willen worden op hun achtergrond of zich niet herkennen in deze groep. Daarnaast is de groep studenten met een migratieachtergrond ook buitengewoon klein binnen de geesteswetenschappen; gemiddeld 5/6 %. Daarnaast lag onze focus op langstudeerders en zijn we ook ingegaan op de problematiek rondom uitval, echter we hebben geen respondenten geïnterviewd die tot de groep 'uitvallers' behoren.

In onze uitnodigingsmail hebben we geprobeerd om een breed publiek aan te spreken dat allerlei verschillende achtergronden heeft. We hebben aan het begin van de brief stellingen opgesomd waarmee studenten zich zouden kunnen identificeren. We hebben de verschillende groeperingen die we voor ons onderzoek nodig hadden specifiek benoemd, hoewel het nogal gevoelig lag om te vragen naar 'niet-westerse allochtonen'. Dit gaf wel eens geagiteerde reacties van docenten "wat we hun studenten dan gingen vragen". De categorie van autochtoon versus allochtoon bleek ook problematisch, in het opzicht dat het weinig zegt over de sociaal-culturele achtergrond van een student; binnen beide categorieën zijn er weer heel wat subcategorieën. Het onderzoek was echter te kleinschalig om deze problematiek rondom de begrippen zelf goed uit te diepen. In de analyse hebben we geprobeerd waar mogelijk een vergelijking tussen de vier groepen respondenten te maken. Deze groepen waren echter qua samenstelling veelal ongelijk in grootte, wat ervoor zorgde dat de vergelijking ook indicatief van aard is.

Ten slotte hadden we graag meer studenten met een bilinguale achtergrond in ons onderzoek opgenomen, echter deze studenten bleken ook na gerichte oproepen geen respons te geven. Hier hadden we echter meer de nadruk op kunnen leggen in het geheel van ons onderzoek. Door het korte

tijdsbestek van de werving van respondenten onderzoek (september en oktober), hebben we het moeten doen met de respondenten die binnen 6 weken reageerden en konden we niet een nog verdere zoektocht aangaan om een bredere respondentengroep te verzamelen.

5.2 Methodologie

We hebben gewerkt vanuit een overzicht van het instroomcohort 2008 en eerder, dat studenten omvat die nog steeds staan ingeschreven. Uit deze lijst blijkt echter niet welke studenten een tweede studie volgen, ondertussen al bezig zijn met hun master, deeltijdstudent zijn, uitgeschreven zijn geweest of hebben gewisseld van opleiding. We hebben aldus moeten werken met een overzicht waaruit niet duidelijk blijkt hoeveel studenten nog actief bezig zijn met hun bachelor. Het begrip van langstudeerder bleek dus steeds meer fluïde en onderhevig aan allerlei omstandigheden. Het definiëren van de onderzoeksgroep moest tijdens de loop van het onderzoek ook steeds bijgesteld worden.

Idealiter horen de eerste groep (eerste generatie) en controlegroep (tweede en derde generatie) zoveel mogelijk apart geïnterviewd te worden. Uit praktische overwegingen hebben we ervoor gekozen om ze toch samen te interviewen. We waren ook nieuwsgierig naar het resultaat van de interactie tussen de verschillende groeperingen. We namen ten slotte ook in overweging dat in de universitaire omgeving studenten ook door elkaar heen leven, dus dat het wellicht een kunstmatige situatie zou geven om ze van elkaar te scheiden. Dit zou wel vanuit methodologisch perspectief de ideale situatie vormen, echter door de lage respons hebben we ze samengevoegd in een ontmoeting.

5.3 Validiteit

In de interviews kunnen antwoorden van de respondenten gestuurd zijn geweest door de persoonlijke invloed van de onderzoeker op de respondent. Daarnaast zijn de interviews afgenomen door twee verschillende onderzoekers die elk een eigen aanpak hebben. Beide onderzoekers hebben ook een dubbele rol aangenomen, door ook als respondent te fungeren. Dit kan ook bepaalde problematiek met zich meebrengen in de analyse van het datamateriaal. Daarnaast speelt de persoonlijke band die de onderzoekers hebben met de respondenten nog mee, enkele respondenten kwamen uit de nabije sociale omgeving van de onderzoekers. De diepte-interviews waren een goede mogelijkheid om op gevoeligere onderwerpen in te gaan, die niet aangekaart konden worden tijdens de focusgroepen.

Echter er was niet genoeg tijd om een sterke vertrouwensband te ontwikkelen met de respondenten waarmee er slechts een vluchtig of eenmalig contact was.

Het kleine aantal respondenten zorgt ervoor dat het onderzoek niet als omvattend en representatief gezien kan worden, de resultaten zijn indicatief van aard. Bij de betrouwbaarheid van de respondenten moet ook de kanttekening geplaatst worden dat zij bewust of onbewust sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven. Daarnaast ontstaat de data in een bepaalde context en omgeving waardoor het dus niet puur objectief is. Dit is het nadeel van kwalitatief onderzoek, dat de vragen niet gestandaardiseerd zijn en inspelen op de situatie in het moment van het interview. Een eenduidig antwoord van de respondent is dan ook niet altijd mogelijk.

6. Conclusie en aanbevelingen

De hoofdvraag van dit onderzoek is: wat zijn de factoren die ervoor zorgen dat een student studie-uitloop heeft binnen zijn bachelor? Daarbij zijn twee subvragen geformuleerd: (1) wat is de rol van de migratieachtergrond van studenten bij hun studiesucces, en (2) is er een relatie tussen het studiesucces van langstudeerders en het gegeven dat de ouders al dan niet een academische opleiding hebben genoten? Onderstaande conclusies geven antwoorden op deze vragen, daarop volgend zullen wij aanbevelingen doen gericht op verschillende universitaire niveaus. We beginnen bij het beleidsniveau en door gaan naar studiebegeleiding, de inhoudelijke functie van docenten en uiteindelijk eindigen bij de student.

Conclusies

1. Uit de verhalen van de respondenten komt naar voren dat studie-uitloop niet zozeer wordt veroorzaakt door slechte studieprestaties, maar doordat studenten verdieping in en naast hun studie realiseren. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de Universiteit Utrecht een dubbele boodschap uitdraagt: enerzijds worden studenten uitgenodigd om zich zoveel mogelijk te ontplooiën, anderzijds wordt van studenten verwacht dat zij binnen drie jaar afstuderen. Langstudeerders blijken niet in staat om met deze dubbele boodschap om te gaan.
2. Universiteit Utrecht besteedt veel aandacht aan studiebegeleiding. Uit de verhalen van de respondenten blijkt dat de manier waarop gebruik moet worden gemaakt van de keten van voorzieningen (mentor, tutor, docent, studieadviseur, studentendecaan) niet voor alle respondenten voldoende transparant is. Studieadviseurs dragen bij tot de ondoorzichtige beeldvorming door in te gaan op vragen die niet voor hen bestemd zijn.
3. De Universiteit Utrecht formuleert in het verslag van de Inspectie van Onderwijs de achterstandspositie te willen verbeteren van 'allochtonen en vrouwen'. Uit de verhalen van de respondenten over langstuderen blijkt dat studenten van ouders zonder academische opleiding, de zogenaamde eerste generatie academici, behoort tot de groep langstudeerders. Deze groep zou expliciete aandacht moeten krijgen in het kader van het diversiteitsbeleid. Universiteit Utrecht zou sociale herkomst als een onderdeel van haar diversiteitsbeleid moeten opnemen.
4. Hoewel de Universiteit Utrecht als doelstelling heeft op een positieve benadering achterstandsposities te benaderen en talenten te ontwikkelen, speelt het concept diversiteit in de verhalen van de respondenten nauwelijks een rol. Zij zien de universiteit als een witte universiteit,

maar ervaren dit niet als problematisch. Daarmee lijkt het probleem niet te bestaan, maar het is de vraag of de Universiteit Utrecht op termijn deze beeldvorming wil handhaven.

5. Uit eerder onderzoek blijkt dat studenten met een migratieachtergrond problemen ervaren in hun studie omdat zij in een isolement raken door uitsluiting of door vervreemding. Soms is er ook sprake van discriminatie. Uit de interviews met de respondenten komt niet naar voren dat de huidige groep een isolement ervaart of met discriminatie wordt geconfronteerd. Bijna alle respondenten vinden snel aansluiting bij hun medestudenten. Het is vooral te danken aan het contact met medestudenten dat dit isolement voorkomen wordt. Het enthousiasme voor de stad Utrecht (met name de binnenstad) speelt een belangrijke rol bij het ontstaan van een thuisgevoel.
6. Langstudeerders uit de eerste generatie en langstudeerders met een migratieachtergrond blijken vergelijkbare oplossingen te ontwikkelen om succesvol te kunnen studeren.
7. Daar waar de universiteit zegt een afspiegeling te willen zijn van de samenleving en alle aanwezige talenten optimaal wil benutten, komt uit de verhalen van studenten met een migratieachtergrond naar voren dat deze talenten slechts ten dele echt benut worden. Hoewel in cursusbeschrijvingen diversiteit wel meer wordt genoemd, liggen er nog veel open kansen om diversiteit in cursussen te thematiseren en gebruik te maken van de verschillende achtergronden van studenten.
8. De reden voor de studie-uitloop ligt er vaker in dat de studenten gemotiveerd zijn om zoveel mogelijk binnen het kader van hun studie te doen, in plaats van de algemene aanname dat ze te weinig motivatie zouden hebben. Daarbij komt dat vaak studenten de nadruk op activiteiten naast hun studie leggen, waardoor het halen van het nominale aantal punten niet altijd lukt.

Aanbevelingen

1. Op beleidsniveau is het van belang een coherent diversiteitsbeleid te formuleren. In dit rapport komt naar voren dat er een tegenstrijdigheid is tussen wat de Universiteit Utrecht uitdraagt naar de Inspectie van Onderwijs en de daadwerkelijke inhoud van het plan. Een update van het strategisch plan moet een duidelijke keuze maken voor de meerwaarde van diversiteit. Het includeren van gevarieerde groepen, biedt de mogelijkheid tot kennis vermeerdering en meer gelijkwaardige kansen voor studenten van verschillende achtergronden.
2. Op beleidsniveau is een grotere alertheid nodig voor de positie van eerste generatie studenten. Deze studenten geven aan dat ze essentiële informatie missen; waar ze terecht kunnen voor begeleiding en waar de connectie ligt tussen theorie en hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt. Bij een grotere alertheid kan gedacht worden aan een vervolg op het matchingsysteem waarbij (met inachtneming van de privacy) deze factoren op individueel niveau in contact tussen student en tutor

aan de orde komen. Kennis en ervaringen van de arbeidsmarkt die veel eerste generatie studenten hebben, kan actief worden gethematiseerd in de uitwerking van hun studieprogramma.

3. De studiebegeleiding moet beter als keten van voorzieningen worden gepresenteerd. De taakafbakening tussen de mentor, de tutor en de studieadviseur moet in verschillende opleidingen transparant worden ingevuld. Vanaf het allereerste begin van de studie moet duidelijk zijn wie voor wat verantwoordelijk is. De verdeling moet daarbij overzichtelijk zijn en behapbaar voor een nieuwe student. De taak lijkt nu bijna geheel in handen van studieadviseurs. Zij zijn structureel overbelast. Tutoren raken op de achtergrond. Om de functie van tutor goed tot zijn recht te laten komen, moeten docenten tijd toegewezen krijgen voor het vervullen van deze functie.
4. Studenten uit dit onderzoek geven aan in het begin van hun studie moeite te hebben gehad met het schrijven van papers en het academisch Engels bij lezen van artikelen en schrijven van papers. Hier moet extra aandacht aan worden besteed. Om docenten te ondersteunen zouden Master-studenten ingezet kunnen worden voor begeleiding van eerstejaars studenten. Dit zou voor de Master-studenten moeten worden gehonoreerd door het toekennen van studiepunten. Daarnaast zou er meer inzicht moeten worden verschaft in de cursussen die de Universiteit Utrecht aanbiedt ter bevordering van academisch schrijven en zou het oefenen van wetenschappelijk onderzoek in het eerste jaar opgenomen kunnen worden in de cursussen in de basis- en verdiepingspakketten. Bij de invulling van de nieuwe academische contextvakken liggen hier goede mogelijkheden.
5. Voor docenten ligt er een belangrijke taak bij de inhoudelijke uitwerking van het diversiteitsbeleid. Zij moeten (leren) omgaan met de diversiteit in de studentenpopulatie bij de invulling van hun colleges. Dat kan door bij de overdracht en discussie van hun vakinhoud gebruik te maken van en in te spelen op de heterogeniteit in de groep. Docenten moeten handreikingen en nascholing krijgen hoe dat kan worden ingevuld. Omgaan met diversiteit moet daartoe als beoordelingscriterium worden opgenomen in het BKO (Basis Kwalificatie Onderwijs) en het SKO (Senior Kwalificatie Onderwijs). Zo krijgt diversiteit ook een structurele plaats in de persoonlijke ontwikkeling van docenten.
6. Voor docenten zou er een protocol moeten komen, waarin structuur wordt gegeven aan hoe zij met langstudeerders om kunnen gaan. Daarin zou specifieke aandacht kunnen worden gegeven aan eerste generatie studenten en hun studieloopbaan.
7. Studenten moeten hun eigen ambities leren vormgeven binnen de gestelde kaders. Dit kan bevorderd worden wanneer er in Osiris een duidelijk individuele studieplanning beschikbaar is. Daarnaast is het bijhouden van een portfolio bevorderlijk voor inzicht in het eigen studieverloop. Als

elke cursus in het portfolio ingewerkt moet worden, kan de student reflecteren op de vakinhoud en vooruit kijken naar wat een goede invulling zou zijn van het verdere studieverloop. In een dergelijk portfolio moet ook plaats zijn om relevante extra curriculaire activiteiten op te voeren. Bij de beoordeling van dreigende studievertraging kunnen deze dan worden meegewogen. Zo hoeft persoonlijk ontplooiing niet in strijd te zijn met een gestructureerde studieplanning.

Bibliografie

Boeije, H.R. *Analysis in Qualitative Research*. Londen: Sage Publications, 2010.

Boogaard, M. *Van buiten, geleerd: Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Utrecht: Ongepubliceerd proefschrift, 1997.

Brands, J. *Die hoeft nooit meer wat te leren: Levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*. Amsterdam: SUN, 1992.

Crul, M., & R. Wolff. *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Utrecht: Echo, 2003.

Inspectie van het Onderwijs. "Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs." Utrecht, 2009.

Knippenberg, D.L. "Understanding Diversity." *Inaugural Address Series Research in Management*, 2007.

Nanhoe, A.C. *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan: onderwijs en de dynamische habitus*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant-uitgevers, 2012.

Nooijens, S., Rietdijk, S. & L. Wijngaards. *Overeenkomsten en verschillen in studie-ervaring en succes Geesteswetenschappen*. Utrecht: ongepubliceerd, 2013.

Onbekend. *Focusgroepen FSW Universiteit Utrecht: Wensen en verwachtingen van studenten t.a.v. facturen die studieverloop in bachelorjaar 2 en 3*. Utrecht: ongepubliceerd, 2012.

Ponzanesi, S., & K. Leurs. "WP6: Thematic Study of Knowledge and Education." Research, Utrecht, 2012.

Traa, I. *Studiesucces en diversiteit*. Utrecht: Igitur, 2012.

Universiteit Utrecht. *Strategisch Plan Universiteit Utrecht in het kader van het hoofdlijnenakkoord*. Utrecht: ongepubliceerd, 2012.

Wekker, G. "Nesten bouwen op een winderige plek." *Oratie*, 2002, 19 april.

Zouwen, M. van der, & G. Hetteema-Fidan. *G5-Stand van zaken 29 mei*. verslag, Utrecht: ongepubliceerd, 2012.

Bijlagen

Bijlage 1: Brief voor studenten

UITNODIGING TOT DEELNAME AAN GESPREK OVER STUDIE-ERVARING

- Ik beweeg me heel gemakkelijk door het universitaire wereldje.
- Ik ben de eerste in het gezin die de stap heeft genomen om te gaan studeren.
- Het is eenzaam om alles zelf te moeten uitzoeken en bij de universiteit gaan ze er vanuit dat je 'het wel snapt'.
- Mijn beide ouders zijn hoogopgeleid, studiesucces is bij ons thuis vanzelfsprekend.
- Er heerst veel onbegrip bij mijn familie; waar ik nou precies mee bezig ben, waarom ik geen dokter of advocaat word.

Herken je jezelf hierin of ligt het bij jou anders? In het kader van het G5 project 'In de wieg gelegd voor de wetenschap' voeren wij een onderzoek uit naar de ervaring van eerste en tweede generatie academici in hun bachelor binnen de Geesteswetenschappen. Met eerste-generatie academici bedoelen we: studenten die als eerste binnen het gezin zijn gaan studeren of wiens ouders geen hoger onderwijs hebben gevolgd – de studenten die als eerste het onbekende terrein zijn gaan verkennen. Daarnaast hebben we ook de visie nodig van tweede generatie academici, wiens ouders hoog opgeleid zijn of broers/zussen al zijn gaan studeren.

We komen tussen 1 en 8 november samen voor een gesprek van maximaal twee uur. Bij deze bijeenkomst willen we het hebben over je studie-ervaring, wat je goed vindt, waar je tegenaan loopt en wat je zou willen veranderen binnen je opleiding. Er zullen ongeveer 10 studenten aanwezig zijn en uit deze groep nodigen we nog een aantal studenten voor diepte-interviews. De gegevens die hieruit komen, zullen geanonimiseerd worden. **Voor je deelname aan het onderzoek krijg je een vergoeding van 10 euro per uur.**

Heb je interesse? Stuur dan een e-mail naar r.a.godfried@students.uu.nl of i.n.b.pahladsingh@students.uu.nl. Geef dan ook alvast antwoord op de volgende vragen:

- Welke opleiding doe je momenteel?
- Welke opleiding hebben je ouders gevolgd?
- Hoeveel ECTS heb je gehaald?
- Heb je uitgeschreven gestaan?
- Ben je actief bij een studenten/studievereniging?
- Ben je met meerdere talen opgevoed?

We zien jullie reacties graag tegemoet!

Riva Godfried & Irfaanah Pahladsingh

Over het project: <http://www.uu.nl/faculty/humanities/NL/project/g5-project/Pages/default.aspx>

Bijlage 2: Overzicht respondenten

Respondent	Geslacht	Opleiding	Aantal jaren in huidige bachelor	Eerste in het gezin die het WO is ingegaan?	Wel / niet migratieachtergrond?	Deelname aan focusgroep?	Deelname aan interview?
LNED-7	V	Nederlandse Taal & Cultuur	7 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
MTCS-7	M	Taal & Cultuurstudies	7 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
JTFT-6	V	Theater, Film & Televisiewetenschappen (+ BA Psychologie)	6 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
JGES-5	M	Geschiedenis	5 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
JGESD-5	M	Geschiedenis (deeltijd)	5 jaar	Ja	Niet	Ja	Nee
LGES-5	V	Geschiedenis	5 jaar	Ja	Niet	Nee	Ja
HGGH-5	V	Godgeleerdheid	5 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
DLAS-5	V	Liberal Arts & Sciences	5 jaar	Ja	Niet	Ja	Ja
ILAS-5	V	Liberal Arts & Sciences	5 jaar	Ja	wel	Nee	Ja
JLAS-5	M	Liberal Arts & Sciences	5 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
SLAS-5	V	Liberal Arts & Sciences (+ BA Culturele Antropologie)	5 jaar (afgerond)	Ja	Niet	Ja	Ja
ENED-5	V	Nederlandse Taal & Cultuur	5 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee
LNED-5	V	Nederlandse Taal & Cultuur	5 jaar	Ja	Niet	Ja	Ja
BWBD-5	M	Wijsbegeerte (deeltijd)	5 jaar	Ja	Niet	Ja	Ja
CTCS-4	V	Taal & Cultuurstudies	4 jaar (afgerond)	Ja	Niet	Nee	Ja
KTCS-4	V	Taal & Cultuurstudies	4 jaar (afgerond)	Nee	Wel	Ja	Ja
HTFT-4	M	Theater, Film & Televisiewetenschappen	4 jaar	Ja	Niet	Ja	Ja

MTFT-4	V	Theater, Film & Televisiewetenschappen	4 jaar	Ja	Niet	Ja	Nee
RTCS-3	V	Taal & Cultuurstudies	3,5 jaar (afgerond)	Nee	Wel	Nee	Ja
NTCS-1	V	Taal & Cultuurstudies (gestopt)	1 jaar	Nee	Niet	Ja	Nee

Bijlage 3: Topiclijst focusgroepen

I. Studiekeuze

Motivatie voor keuze studie en voor studie-instelling

Verwachtingen van de studie en het studeren zelf

Terugblik op studiekeuzeproces

II. Studiesucces en studievoortzetting

Succesvol zijn binnen het gezin

Studieverloop en studieprestaties

Invloed van omgeving op de voortzetting en afronding van studie

III. Beeld van UU

Visie op de studie-instelling

Universitaire cultuur

Diversiteit en het hoger onderwijs

IV. Studie-uitloop

Oorzaken studie-uitloop

Reflectie op studie-uitloop

Oplossingen

Bijlage 4: Vragenlijst focusgroepen

I. Studiekeuze

- Wat zijn voor jou de redenen geweest om te gaan studeren? Waarom heb je voor je huidige studie en voor de Universiteit Utrecht gekozen?
- Welke verwachtingen had je van het studeren/ van je studie? Welke verwachtingen had je omgeving? Zijn deze verwachtingen uitgekomen?
- Hoe kijk je terug op je studiekeuze? Wat vond je van de beschikbare voorlichting over je studie/het studeren? Hoe is jouw studiekeuzeproces verlopen vergeleken met je medestudenten?

II. Studiesucces en studievoortzetting

- Is studeren deel van succesvol zijn bij jou thuis? Hoe denk jij hierover?
- Hoe heb jij je afgelopen studie jaren doorlopen als je kijkt naar studieprestaties?
- Wat is de rol van een studie/studentenvereniging, familie, docenten, vrienden, rolmodellen en/of andere sleutelfiguren op de voortzetting van je studie? Wie of wat motiveert jou tot het voortzetten en afronden van je studie?

III. Beeld van UU

- Wat voor beeld had je van de UU voordat je begon met studeren? Hoe zie je dit nu?
- Wat voor cultuur heerst er binnen de universiteit? Hoe vind je er aansluiting op? Hoe ervaar je jouw positie binnen de universiteit? Voel je je thuis? Hoe ervaar je het contact met docenten en je medestudenten? Eigenschappen van het hoger onderwijs zijn bijvoorbeeld: grote mate van zelfredzaamheid, eigen verantwoordelijkheid, mindere mate van interactiviteit in colleges. Hoe ervaar jij dit en wat kan er volgens jou beter?
- Wordt er rekening gehouden binnen de universiteit dan wel jouw opleiding met cultureel diverse groepen? Hoe zie jij de meerwaarde van diversiteit binnen het universitaire onderwijs?

IV. Studie-uitloop

- Waarom heb jij je studie niet afgerond binnen de voorgeschreven drie jaar? Voorbeelden: problemen met overgang van middelbaar naar hoger onderwijs, praktische zaken zoals toelatingseisen en studiekosten/faciliteiten, persoonlijke problemen, andere verantwoordelijkheden

buiten de studie, conflicten met de universiteit, eigen motivatie en vaardigheden, studentenleven/sociale integratie.

- Hoe ervaar jij je studie-uitloop? Hoe reageert je omgeving op je studie-uitloop?
- Welke veranderingen heb je al gemaakt in je manier van studeren/ in je studieplan vanwege je studie-uitloop? Welke veranderingen wil je maken? Hoe zie jij de rol van de universiteit hierin?

Bijlage 5: Topic- en vragenlijst van diepte-interviews

Introductie

- Welkom & terugblik op de focusgroep: wat vond je van de bijeenkomst? Wat is je bijgebleven van het gesprek?

Achtergrondinformatie

1. *Algemeen*

Geslacht en leeftijd. Waar ben je geboren? Geen Nederland: hoe oud was je toen je naar Nederland kwam? Eventueel: wat is het geboorteland van je ouders/verzorgers?

2. *Opleiding*

Opleiding op dit moment, aantal ECTS en studiejaar

3. *Gezin*

Ben je de eerste in het gezin/ familie die het hoger onderwijs is ingegaan? Hoe was de samenstelling van en rolverdeling in het gezin tijdens je studietijd? Wat is de hoogst genoten opleiding van je ouders/verzorgers? Werken je ouders/verzorgers? Heb je broers/zussen die studeren? Wat is hun hoogst genoten opleiding?

4. *Onderwijsroute*

Hoe ziet jouw afgelegde onderwijsroute eruit? Dus volgorde van basis - middelbaar - hoger onderwijs met eventuele tussenpauzes, blijven zitten/studie onderbroken, studie in het buitenland enz.

5. *Toekomstplannen*

Wanneer denk je af te studeren? Na je bachelor: wil je gaan werken/een tussenperiode inlassen/een stage lopen/ een tweede bachelor of master enz. gaan doen?

Middelbare schooltijd

1. *Schooladvies*

Met welk schooladvies ben je naar de middelbare school gegaan? Heb je dit advies opgevolgd? Was dit advies wat je had verwacht?

2. *Terugblik op middelbare schooltijd*

Hoe ging het leren je af? Hoe was het contact met je docenten en medescholieren? Bij wie kon je terecht voor vragen en hulp?

3. *Ideeën over studie op de middelbare school*

Wist je op de middelbare school al wat je wilde worden of welke richting je qua studie op wilde gaan? Ja: Hoe kwam je hierop? Nee: Hoe heb je georiënteerd? Werd je hierbij begeleid/gesteund?

4. *Vorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs*

Vind je dat het middelbare onderwijs je voldoende bagage heeft mee gegeven om goed te kunnen functioneren in het wetenschappelijk onderwijs? Nee: Op welke punten niet?

Studiekeuze en verwachtingen

5. *Motivatie voor studeren*

Waarom ben je gaan studeren? Wat/wie heeft een grote rol gespeeld in het proces van je studiekeuze?

6. *Succesdefinities en studeren*

Welke succesdefinities worden er binnen het gezin doorgegeven? Is studeren daar een van?

7. *Studievoorlichting*

Wat vond je van de beschikbare voorlichting vooraf over het studeren en de studie zelf? Aan welke voorlichtingsactiviteiten heb je deelgenomen?

8. *Terugblik op studiekeuze*

Heb je als je nu terugkijkt de juiste beslissing gemaakt? Nee: Waarom niet?

9. *Motivatie voor keuze UU*

Waarom heb je ervoor gekozen om je studie te volgen aan de UU?

10. *Vergelijking studiekeuzeproces*

Is jouw studiekeuzeproces anders verlopen vergeleken met je medestudenten denk je? Ja: wat is er bij jou anders gegaan?

11. *Verwachtingen van studeren*

Welke verwachtingen had je van de universiteit, de docenten en studenten voordat je begon met studeren? Had je het gevoel dat je tijdens je studie moeilijkheden zou kunnen krijgen? Ja: op welke punten?

Studievoortzetting

12. *Overgang middelbare school naar universiteit*

Wat was het grootste verschil tussen je middelbare school en de universiteit? Had de universiteit dit kunnen vergemakkelijken, en zo ja wat?

13. *Aanpassing aan universiteit*

Heb jij je erg moeten aanpassen aan de academische omgeving? Bijvoorbeeld in taal, kleding, gedrag, omgangsregels enz.

14. *Studieprestaties*

Hoe heb je de afgelopen studiejaren doorlopen wat betreft studieprestaties?

15. *Aansluiting tot medestudenten*

Hoe belangrijk is aansluiting vinden en krijgen tot medestudenten voor je?

16. *Omgevingsfactoren die van invloed kunnen zijn op studie*

Wat is de rol van studentenvereniging en/of studievereniging, overige familie, docenten, vrienden, rolmodellen, organisaties, sleutelfiguren, media op je studie?

17. *Kosten voor studie*

Hoe wordt je studie bekostigt? Denk aan studiebeurs, werk, lening, bijdrage ouders enz.

18. *Kosten voor levensonderhoud*

Ben je thuis- of uitwonend? Waarom ben je wel/niet op kamers gaan wonen? Hoe is de ervaring van het zelfstandig wonen en studeren?

19. *Studiefaciliteiten*

Heb je voldoende mogelijkheden om gebruik te kunnen maken van faciliteiten en werkruimtes thuis en op de universiteit om te studeren?

Studiebegeleiding

20. *Docenten*

Hoe zijn de docenten in de omgang? Heb je het idee dat ze je serieus nemen? Betrekken ze je bij de lessen/colleges? Vind je dat docenten makkelijk benaderbaar zijn voor vragen en hulp? Welke rol spelen jouw docenten in de voortgang van je studie? Hoe zouden docenten ervoor kunnen zorgen dat jij je meer thuis voelt op de universiteit en je betere studieprestaties neerzet?

21. *Problemen oplossen*

Als je tegen een probleem oploopt tijdens je studie wat doe je dan? Vraag je om hulp of los je dit zelf op? Waarom en aan wie vraag je hulp?

22. *Contact met studiebegeleiding*

Heb je tijdens je studie contact gehad met een decaan, tutor, mentor of studieadviseur? Hoe heeft deze persoon jou geholpen?

Imago universiteit en stad

23. Thuisgevoel

Hoe ervaar je je eigen positie binnen je studie? Binnen de universiteit? Voel je je thuis binnen je opleiding en de universiteit? Voel je je een nummertje? Welke punten vind jij belangrijk wil je je thuis kunnen voelen op de universiteit?

24. Universiteitscultuur

Hoe zou jij de cultuur van de universiteit omschrijven? Is deze cultuur heel anders dan de cultuur die jij bijvoorbeeld kent vanuit huis? Heb je wel eens moeite gehad/ conflicten met deze cultuur?

25. Invloed stad Utrecht

Heeft de stad waar je studeert invloed op hoe jij kijkt naar de UU?

26. Kenmerken UU

Stel je moet iemand vertellen hoe het is om aan de UU te studeren, wat zou jij hem dan vertellen?
Of: Welke kenmerken vind jij bij de UU passen?

27. UU en diversiteit

Vind jij dat de Universiteit Utrecht goed omgaat met de diversiteit binnen haar opleidingen? Is dit wel of niet nodig? Waarom wel of niet?

Studie-uitloop en oplossingen

28. Redenen voor studie-uitloop

Hoe komt het dat jij je studie niet afgerond hebt binnen de voorgeschreven drie jaar? Voorbeelden van belemmeringen: problemen met overgang van middelbaar naar hoger onderwijs, praktische zaken zoals toelatingseisen en studiekosten/faciliteiten, persoonlijke problemen, taalproblemen, andere verantwoordelijkheden buiten de studie, conflicten met de universiteit, eigen motivatie en vaardigheden, aansluiting vinden op de stad/ studentenleven/sociale integratie enz.

29. Reflectie op studie-uitloop

Hoe ervaar jij je studie-uitloop? Hoe reageert je omgeving op je studie-uitloop?

30. Veranderingen en oplossingen

Welke veranderingen heb je al gemaakt in je manier van studeren/ in je studieplan vanwege je studie-uitloop? Welke veranderingen wil je maken? Hoe zie jij de rol van de universiteit hierin?

31. Benodigde vaardigheden om studie succesvol af te ronden

Welke vaardigheden zijn volgens jou belangrijk om als student te hebben om je studie succesvol af te ronden? Wat vergemakkelijkt het studeren voor jou?

32. *Rol van UU op studie-uitloop*

Wat kan de UU verbeteren zodat studenten gestimuleerd worden om te blijven studeren en uiteindelijk hun studie af te ronden?

Afsluiting

- Bedanken voor deelname & informatie geven over het betalingsformulier
- Bij interesse: doorsturen van blog over het onderzoek en onderzoeksresultaten