

Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo?

Samenvatting van vijf studies

Sabine Severiens

Rick Wolff

Marieke Meeuwisse

Sara Rezai

Willem de Vos

Risbo, Erasmus Universiteit, oktober 2007

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het SectorBestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) door het Rotterdams Instituut voor Sociaalwetenschappelijk BeleidsOnderzoek (RISBO) van de Erasmus universiteit Rotterdam.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave iii

Management samenvatting	1
Hoofdstuk 1 Inleiding	6
1.1 Omvang van het probleem.....	6
1.2 Onderzoek naar verschillen tussen allochtone en autochtone studenten 8	
1.2.1 Individuele achtergrondfactoren.....	8
1.2.2 Opleidingsfactoren	9
1.3 Onderzoek naar studenten aan lerarenopleidingen	12
1.4 Het model	13
Hoofdstuk 2 Methoden	1
2.1 Het vragenlijstonderzoek onder uitvallers	1
2.2 Het interviewonderzoek onder uitvallers	3
2.3 De casestudies	4
2.4 Het onderzoek op basisscholen.....	5
2.5 De BLOG: onderzoek onder stagezoekers	6
Hoofdstuk 3 Resultaten uit het vragenlijstonderzoek	9
3.1 De onderzoeksvragen	9
3.2 Achtergrondfactoren.....	9
3.3 Studiekeuzes	11
3.4 De opleiding	12
3.5 De stage	14
3.6 Redenen om te stoppen volgens de studenten zelf	15
3.7 De MBO instroom op de Pabo	16
Hoofdstuk 4 Resultaten uit het interviewonderzoek onder uitvallers 19	
4.1 De onderzoeksvragen	19
4.2 Redenen om te stoppen met de Pabo	20
4.3 Conclusies.....	23

Hoofdstuk 5 Resultaten uit de casestudies.....	25
5.1 Een vergelijking naar specifieke factoren.....	26
5.1.1 Onderwijsconcept	26
5.1.2 Onderwijsopzet.....	27
5.1.3 Praktijk.....	28
5.1.4 Stages	31
5.1.5 Conclusies op basis van specifieke factoren	32
5.2 Een vergelijking naar algemene factoren.....	34
5.2.1 Opleidingsconcept en opzet: overeenkomsten	34
5.2.2 Opleidingsconcept en opzet: verschillen	35
5.2.3 De praktijk van de opleiding	37
5.2.4 De praktijk van de stage.....	39
5.2.5 Conclusies op basis van algemene factoren	42
Hoofdstuk 6 Resultaten uit het onderzoek op basisscholen	45
6.1 De onderzoeksvragen	45
6.2 Verschillen tijdens het zoeken naar een stage.....	45
6.3 Verschillen tijdens het lopen van de stage	47
6.3.1 Begeleiding	47
6.3.2 Contacten met Pabo's	48
6.3.3 Ervaringen met allochtone stagiaires en lio's	49
Hoofdstuk 7 Resultaten van onderzoek onder studenten die een stage of lio-plek zoeken	51
7.1 Onderzoeksvragen	51
7.2 Periode van het zoeken.....	51
Hoofdstuk 8 Conclusies en aanbevelingen.....	55
8.1 Onderzoeksvragen	55
8.2 De studiekeuze	56
8.3 Klimaat op de Pabo	58
8.4 Begeleiding	59
8.5 Zoeken naar een stage of lio-plek.....	60
8.6 Het lopen van de stage.....	61
8.7 Rekenen en taal.....	62
8.8 Vervolgonderzoek	63
Referenties	66

Management samenvatting

Het voorliggende rapport is een uitgebreide samenvatting van een technisch onderzoeksrapport dat vijf verschillende studies beschrijft: een vragenlijst studie onder bijna 2000 uitvallers, een kwalitatief onderzoek onder twintig niet-westerse allochtone en tien autochtone uitvallers van de Pabo, een kwalitatief onderzoek onder vijftien basisschooldirecteuren in Rotterdam, Amsterdam en Den Haag, een casestudie onderzoek naar risicofactoren voor uitval van allochtone studenten op drie Pabo's en een kwalitatieve studie naar de zoektocht van allochtone en autochtone studenten naar een stageplek met behulp van BLOG's. Gezamenlijk beogen deze studies een antwoord te geven op de vraag waarom zoveel allochtone Pabo studenten stoppen met hun studie. We formuleren in het eerste hoofdstuk de volgende onderzoeksvragen:

1. Zijn er verschillen in uitgangspositie, studiekeuze, reken- en taalvaardigheden en tijdbesteding tussen allochtone en autochtone studiestakers? In hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?
2. Zijn er verschillen tussen allochtone en autochtone studenten in de manier waarop ze de opleiding beleven als het gaat om cultuur en ongelijkheid, sociale en academische integratie, kleinschaligheid, en de praktijkschok? In hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?

De eerste onderzoeksvraag verwijst naar de individuele achtergrondfactoren. De resultaten laten zien dat vooral in de studiekeuze en de manier waarop deze tot stand komt veel verschillen bestaan. De tweede onderzoeksvraag verwijst naar de opleidingsfactoren. Het klimaat op de opleiding blijkt van groot belang te zijn. Met het begrip 'klimaat' omvatten we de resultaten die betrekking hebben op cultuur en ongelijkheid, maar ook sociale en academische integratie. Daarnaast zien we verschillen in de ervaringen rondom het verkrijgen van een stage of lio-plek en het uitvoeren van de stage. Deze verschillen kunnen een verklaring bieden voor de relatief grote uitval onder allochtone studenten. We zetten de belangrijkste conclusies en aanbevelingen op een rij.

De studiekeuze

De belangrijkste reden om te stoppen met de studie is dat er een verkeerde studiekeuze is gemaakt. Deze studenten hebben besloten om te stoppen met hun studie omdat ze de studie inhoudelijk niet interessant genoeg vonden en onvoldoende gemotiveerd waren. Er zijn evenveel niet-westers allochtone en autochtone studenten die om deze reden hun studie staken, hierin zien we dus geen verschillen. Wel zien we grote verschillen in de mate waarin allochtone studenten zich voorbereiden op hun keuze, en de hulp die ze daarbij ontvangen. Het is opvallend hoe weinig allochtone stakers gebruik hebben gemaakt van verschillende typen voorlichting. Ze gaan veel minder vaak naar een open dag, doen veel minder vaak een beroepskeuzetest, en laten zich bijvoorbeeld veel minder vaak voorlichten op de toelidende school. Ook krijgen ze minder hulp van familie, vrienden of school in hun keuze, en zijn de niet-westers allochtone stakers meer ontevreden over de studiekeuzebegeleiding.

In het kwalitatieve onderzoek zien we echter dat de groep allochtone studenten hun keuze beter kunnen toelichten, deze studenten hebben schijnbaar meer weloverwogen de Pabo gekozen. Dit nuanceert de resultaten uit het vragenlijstonderzoek. Als weinig pogingen zijn gedaan om via verschillende kanalen tot een betere studiekeuze te komen wil dat nog niet zeggen dat studenten 'zomaar' voor een opleiding hebben gekozen. Het is ook mogelijk dat aankomende studenten juist heel goed weten wat ze willen en zich daarom niet verder laten voorlichten. Het is daarom belangrijk om meer onderzoek te doen naar de manier waarop studiekeuzes tot stand komen in diverse groepen studenten.

Los daarvan vraagt het grote percentage allochtone en autochtone studenten dat stopt vanwege een verkeerde studiekeuze om intensivering van begeleiding in studiekeuze. De laatste jaren worden al steeds meer inspanningen geleverd op dit gebied (brugprojecten met ROC's, meeloopdagen, voorlichtingsdagen), maar zoals uit het voorgaande blijkt, is een verkeerde studiekeuze nog altijd een belangrijke reden tot uitval.

Klimaat op de Pabo

Niet-westers allochtone stakers en studenten zijn vaker ontevreden over het klimaat op de Pabo. Met klimaat doelen we op een aantal verschillende aspecten. Het gaat om een algemeen gevoel van thuis voelen, om sociale integratie, het gaat om congruentie tussen thuiscultuur en Pabo cultuur, en het gaat om ongelijkheid en discriminatie. 76% van de niet-westers allochtone Pabo uitvallers heeft wel eens met ongelijkheid te maken gehad.

Dat een negatief klimaat juist voor allochtone studenten een reden is om te stoppen met de Pabo, is in dit licht erg belangrijk.

De tweede aanbeveling vraagt daarom om het stimuleren van een 'diversiteitsvriendelijk' klimaat op de opleiding.

Begeleiding

Allochtone en autochtone stakers zijn in dezelfde mate ontevreden over de begeleiding die ze hebben gekregen, maar kwalitatief betere begeleiding zou extra gunstig kunnen werken voor allochtone studenten. In de casestudies zien we bijvoorbeeld dat in opleiding C, waar de uitvalverschillen groot zijn in het nadeel van allochtone studenten, met name de allochtone studenten ontevreden zijn over de begeleiding. En ondanks alle organisatorische problemen op de 'goede' case A waar de uitvalverschillen klein zijn, zijn de studenten daar wel tevreden met de begeleiding. Ook het interviewonderzoek onder uitvallers laat een duidelijke behoefte van allochtone studenten aan betere begeleiding zien. De allochtone respondenten vinden ook de toegankelijkheid van de begeleiding slecht. Hier zagen we dat het lijkt alsof juist allochtone studenten de dupe worden van slechte organisatie van het onderwijs en onduidelijke eisen.

De aanbeveling die we doen is een intensivering van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider en de groepsbijeenkomsten rond begeleiding. Het gaat hierbij niet alleen om het aantal gesprekken, maar ook om de diepgang van de gesprekken. Dit kan gewaarborgd worden via trainingen, intervisie en/of coaching.

Zoeken naar een stage of lio-plek

Vooral in de fase van de aanloop naar de stage of lio-plek toe zijn verschillen te zien. Niet-westers allochtone stakers hebben langer en vaker gesolliciteerd en ze zijn meer ontevreden over de begeleiding die ze gekregen hebben.

Daarnaast hebben ze vaker zelf moeten zoeken naar een stage.

Een van de resultaten uit het onderzoek onder basisscholen is dat de helft van de scholen 'weet van andere scholen' dat ze geen allochtone stagiaires in dienst nemen. Ook in het onderzoek op de pabo's zelf (de casestudies) zien we dat de case waar de verschillen het grootst zijn, case C, zich onderscheidt van de andere cases in de moeite die de opleiding heeft om voldoende stageplekken voor allochtone studenten aan te dragen.

Kortom, hier valt duidelijk winst te behalen. Betere ondersteuning of een vereenvoudiging in het proces naar de stage of lio-plek toe, kan er toe leiden dat er minder allochtone studenten stoppen met de Pabo.

Het lopen van de stage

Het lijkt niet zo te zijn dat autochtone studenten zich meer hebben thuis gevoeld op de stageplaats in vergelijking tot de allochtone stakers, het is ook niet zo dat zij de cultuur op de stageschool als prettiger hebben ervaren. In die zin zijn er geen verschillen tussen allochtone en autochtone studiestakers. Daar tegenover staat dat 54% van de allochtone studiestakers van de Pabo wel eens met ongelijkheid te maken gehad heeft op de stageschool. Ondanks dat dit percentage lager ligt dan op de opleiding zelf, is het toch een groot percentage.

Wel zien we in de interviews onder uitvallers dat meer dan de helft van de allochtone informanten ernstige klachten uit over de verhouding met stagementoren en/of het leerkrachtenteam op de stageschool. In de verhalen van allochtone stakers gaat het regelmatig over verschillen in omgang, maar ook om zaken als ongelijke behandeling en uitsluiting. Ook in de casestudies zien we dat het regelmatig voorkomt dat allochtone studenten tijdens hun stage op onprettige wijze worden geconfronteerd met hun achtergrond of religie.

In de studie op de basisscholen lieten we zien dat de heersende cultuur op de basisscholen is dat stagiairs zich dienen in te voegen in de cultuur, ze worden in het diepe gegooid en moeten zich leren staande te houden.

De belangrijkste aanbeveling op dit terrein vraagt in feite om een cultuuromslag. Het stagelopen voor allochtone studenten zou vergemakkelijkt worden als basisscholen verschillen als een verrijking zouden weten te bestempelen en meer kleur in de docententeams wel expliciet zou nastreven.

Rekenen en taal

Door het recente tijdstip van de invoering van reken- en taaltoetsen kan er op basis van de vragenlijsten geen uitspraak gedaan worden over het mogelijke effect op uitval van (allochtone) studenten. Op basis van de casestudies kunnen we hier echter wel iets over zeggen. Kenmerkend verschil tussen de drie cases in het onderzoek is dat in de 'goede' case A de reken- en taallessen in het curriculum zijn opgenomen en de studenten er studiepunten voor krijgen. In de andere twee cases moeten studenten het bijspijkerprogramma buiten het officiële lesprogramma om volgen en krijgen ze er geen studiepunten voor. Dit stimuleert ze niet om het programma te volgen, en dit zou met name voor allochtone studenten (die vaker van het MBO komen, en de Nederlandse taal vaker minder machtig zijn) negatief kunnen uitwerken. De aanbeveling is dan ook om de reken- en taallessen te organiseren zoals op opleiding A is gebeurd.

Complexe reden om te stoppen

De reden om te stoppen met een studie is voor allochtone studenten complexer van aard dan voor autochtone studenten. Voor allochtone studenten geldt niet alleen dat ze een verkeerde studiekeuze gemaakt hebben of dat de onderwijskwaliteit beneden de maat was, maar ook stoppen allochtone studenten omdat ze de cultuur negatief vonden, de lage status van het beroep was vaker een reden voor hen om te stoppen, ze hadden vaker moeite om werk met privé te combineren, en zijn thuis vaker onvoldoende gesteund. Ook stoppen allochtone studenten vaker omdat ze een baan hebben gevonden of met hun propedeuse naar de universiteit konden gaan. Een laatste opvallend verschil in dit kader op de Pabo, is dat de allochtone studiestakers daar vaker gaan werken terwijl de autochtone stakers vaker een andere opleiding gaan doen.

De inleiding starten we met een kwantitatieve schets van het probleem: de relatief hoge uitval van allochtone studenten aan lerarenopleidingen. Op basis van gegevens van de HBO-raad laten we zien hoeveel studenten in welke fase van hun lerarenopleidingen stoppen, en wat de omvang is van de verschillen tussen studenten van niet-westerse afkomst en studenten van westerse afkomst. In de tweede paragraaf gaan we in op de onderzoeksliteratuur die verklaringen kan bieden voor dit verschil. Er komen twee onderzoeksterreinen aan bod: het eerste terrein heeft betrekking op studieloopbanen van allochtone studenten, en het tweede terrein op studieloopbanen van studenten aan lerarenopleidingen. De literatuurverkenning eindigt in een conceptueel model, gepresenteerd in paragraaf 1.3. In deze paragraaf beschrijven we ook de onderzoeksvragen en de studies die we hebben verricht.

1.1 Omvang van het probleem

Op basis van cijfers van de HBO-raad wordt duidelijk dat de uitval onder allochtone Pabo studenten groter is dan onder autochtone medestudenten. Van de cohorten uit 2003, 2004 en 2005 valt gemiddeld 45,4% van de allochtone studenten binnen een jaar uit versus 25% van de autochtone studenten (zie tabel 1.1 voor de percentages per cohort). Dit verschil van 20 procentpunten op de Pabo's is tweemaal zo groot als het gemiddelde verschil van 10 procentpunten in het gehele HBO (zie www.hbo-raad.nl, rubriek 'feiten en cijfers'). In tabel 1.2 zien we de percentages uitval op de Pabo's na 3 jaar, per cohort. Ook hier zien we een groot verschil, na 3 jaar is gemiddeld 52,3% van de niet-westers allochtone studenten uitgevallen, versus 32,6% van de autochtone studenten. Ook hier zien we een groot verschil in vergelijking met het gehele HBO: een kleine 20% versus 12%.

Tabel 1.1 Uitval na 1 jaar op de Pabo's

	2003		2004		2005	
	instroom	uitvalpercentage	instroom	uitvalpercentage	instroom	uitvalpercentage
Autochtonen	4174	22,3	3942	24,2	4478	28,4
Allochtonen	731	38,5	783	45,2	834	52,4

Cijfers HBO-raad, bewerking EIM, 2007

Tabel 1.2 Uitval na 3 jaar op de Pabo's

	1999	2000	2001	2002	2003
Autochtonen	31,9	32,8	32,9	31,0	34,2
Allochtonen	50,0	52,4	51,4	55,3	52,6

Cijfers HBO-raad, bewerking EIM, 2007

In de tweedegraads lerarenopleidingen is er ook sprake van verschillen in uitval na 1 jaar tussen niet-westers allochtone studenten en autochtone studenten. Deze verschillen zijn echter een stuk kleiner en meer in overeenstemming met de gemiddelde verschillen in het HBO. In de afgelopen drie cohorten, valt gemiddeld 35,8% van de autochtone studenten aan tweedegraads lerarenopleidingen na een jaar uit in vergelijking tot 46,3% van de allochtone tweedegraads studenten. Dit betekent een gemiddeld verschil van 10%.

In de Nota Werken in het Onderwijs (2007) wordt een tekort aan leraren voorspeld door de aantrekkende arbeidsmarkt en een groter wordende vervangingsvraag. De Arbeidsmarktraming voorspelt een tekort aan onderwijspersoneel vanaf 2010, met name in het voortgezet onderwijs. Recentelijk hebben cijfers van de HBO-raad laten zien dat de instroom van de Pabo in 2007 opnieuw lager is dan vorig jaar, evenals het opleidingsniveau van de instroom (Volkskrant, 11 augustus 2007). Dit was overigens voorzien in de Arbeidsmarktraming, en heeft nauwelijks invloed op de reeds geraamde tekorten.

De hoge uitval onder allochtone studenten gecombineerd met het voorspelde tekort vraagt om een nauwkeurig onderzoek op basis waarvan beleid kan worden ontworpen om de uitval tegen te gaan. Waarom besluiten zoveel HBO studenten aan de lerarenopleidingen te stoppen met hun studie, en zijn er specifieke redenen voor allochtone studenten? En wat zorgt ervoor dat juist op de Pabo het verschil zo groot is? Met andere woorden, wat is er specifiek aan de hand op de Pabo's, waardoor allochtone studenten, maar ook de autochtone studenten, zo veel vaker dan gemiddeld voortijdig hun studie staken?

Op basis van de onderzoeksliteratuur kun je een onderscheid maken tussen factoren die met de individuele achtergrond van de studenten te maken hebben, en factoren die verwijzen naar de kwaliteit van de opleiding en de

leeromgeving. We starten met de uitkomsten uit onderzoek dat specifiek in gaat op de positie van allochtone studenten, en vervolgen met onderzoek dat de positie van studenten aan lerarenopleidingen beschrijft.

1.2 Onderzoek naar verschillen tussen allochtone en autochtone studenten

1.2.1 Individuele achtergrondfactoren

De **uitgangspositie** van studenten kan meespelen in de beslissing om al dan niet te stoppen met een studie. Het gaat dan in feite om het kapitaal van studenten: onvoldoende kapitaal in de zin van opleidingsniveau van de ouders, of een goede werkplek thuis kunnen bijvoorbeeld meespelen in het proces van uitval. Steun van vrienden en familie kan ook van belang zijn in dit kader.

Belangrijke reden om een studie te staken is een verkeerde **studiekeuze** (Christie, Munro en Fisher, 2004). De vraag is daarom interessant waarom studenten kiezen voor een bepaalde opleiding. Opvallend verschil tussen allochtone en autochtone studenten is een oververtegenwoordiging van allochtone studenten in rechten, medische en bedrijfskunde opleidingen (Wolff, 2007). In Groot Brittannië lijkt iets soortgelijks aan de hand te zijn: In een studie van Van de Werfhorst et al (2003) zien we dat kinderen uit lage sociaal economische klassen (die relatief vaak van allochtone afkomst zijn) vaak kiezen voor een opleiding met een hoge status (zoals medicijnen en rechten). Deze resultaten laten zien dat allochtone studenten (en studenten met lage sociaal economische achtergrond) mogelijk op andere gronden kiezen dan autochtone studenten. Ball et al (2002) voerden een studie uit naar het beslissingsproces in relatie tot de sociaal en culturele achtergrond van studenten. Zij verklaarden deze verschillen in motieven door de sociaal-maatschappelijke component van keuzes te laten zien.

Tijdbesteding is een belangrijke voorspeller van studiesucces (zie Van den Berg, 2003), en allochtone en autochtone studenten lijken te verschillen als het gaat om tijdbesteding (Severiens, Wolff & Rezai, 2006). Behalve de tijdbesteding zelf, kan er ook sprake zijn van verschillen in ervaren stress tussen de tijd die studenten besteden aan de verschillende levensdomeinen (Heard, 2007): studie, werk, thuis en vrije tijd. Hier kan ook een koppeling worden gemaakt naar de uitgangspositie van studenten. Immers, als studenten meer naast hun studie moeten werken, omdat ouders niet kunnen

bijdragen, of omdat ze een gezin moeten onderhouden, houden ze minder tijd over om te studeren.

Tot slot, met name voor de Pabo-ers is de vraag relevant in hoeverre onvoldoende **reken –en taalvaardigheden** er voor zorgen dat studenten stoppen met hun Pabo. Volgens het onderzoek van het CITO in opdracht van de HBO-raad zakt 68,5% van alle eerstejaars pabo studenten voor de taaltoets en 48,1% voor de rekentoets. Van deze totale groep instromers zijn de resultaten van de MBO-instromers het slechtst: van alle MBO-instromers zakt 84,8% voor de taaltoets en 67,5% voor de rekentoets. De vraag is in hoeverre dit in grotere mate voor allochtone dan voor autochtone studenten geldt.

1.2.2 Opleidingsfactoren

Tegenvallende kwaliteit van de opleiding kan een reden zijn om te stoppen. Het kan hierbij gaan om verschillende kwaliteitsaspecten zoals de kwaliteit van de docenten op een opleiding, van de organisatie of van de begeleiding. Onderzoek naar verschillen tussen allochtone en autochtone studenten laat zien dat vooral de mate waarin de opleiding als kleinschalig is te kenmerken, of als leergemeenschap, van belang kan zijn (zie ook het literatuuroverzicht in Severiens et al, 2006).

Kleinschaligheid

In de afgelopen jaren zijn veel onderwijsinnovaties gestart die in meer of mindere mate beogen studentgecentreerd onderwijs in te voeren (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Schelfhout, 2002). De achterliggende gedachte is dat onderwijs waarbij de student centraal staat positief uitwerkt op het leren en de motivatie van studenten. En daarmee ook op het rendement van de opleiding. De vraag is of deze belangrijke ontwikkeling in het onderwijs dezelfde consequenties heeft voor allochtone studenten als voor autochtone studenten.

In voorgaand onderzoek (Severiens et al 2006) zagen we dat in leeromgevingen waarin grote sociale betrokkenheid aanwezig is, docenten een belangrijke begeleidende rol hebben, een evenwichtige aandacht voor diversiteit is en de student centraal staat, gunstig zijn voor allochtone studenten. Deze resultaten verwijzen naar een leeromgeving die in de literatuur bekend staat als een leergemeenschap (Lave & Wenger, 1991). In onderzoek (Zhao & Kuh, 2006) naar effecten van leergemeenschappen blijkt dat leergemeenschappen krachtige leerpraktijken zijn; behalve een grondige theoretische basis voor een dergelijke onderwijspraktijk is er duidelijk empirisch bewijs voor positieve effecten. In leergemeenschappen worden

academische prestaties verhoogd, academische en sociale ervaringen geïntegreerd, worden academische vaardigheden sterker ontwikkeld, en in leergemeenschappen zijn studenten over het algemeen meer tevreden. Een centraal element van leergemeenschappen is ook dat er extra aandacht wordt besteed aan participatie van groepen die getalsmatig in de minderheid zijn (zoals bijvoorbeeld allochtone studenten). Dit geldt met name voor instellingen met grote opleidingen waar de kans op sociale isolatie groot is.

Sociale en academische integratie

Een andere reden om te stoppen met de studie die deels met de opleiding te maken heeft is de mate waarin studenten sociaal en academisch geïntegreerd zijn. Het model van Tinto (1987, 1997) is een studievoortgangmodel waarin met verschillende factoren verklaard wordt hoe studenten hun opleiding doorlopen en of ze uitvallen dan wel de opleiding afmaken. De twee hoofdcomponenten van het model zijn de begrippen academische en sociale integratie. *Academische integratie* verwijst naar de mate waarin studenten zich thuis voelen op de opleiding als het gaat om het vakgebied en om de docenten en studenten die dat vakgebied representeren. Een goede academische integratie betekent dat studenten zich op een positieve manier identificeren met het betreffende vak, dat de docenten hen daarop aanspreken en hun studenten als het ware uitnodigen deel te nemen aan de professie. Een voorbeeld is de mate waarin studenten vragen kunnen (of durven) te stellen aan de docenten. We maken een onderscheid tussen formele en informele academische integratie. Informele integratie betreft de sociale contacten, formele integratie betreft de contacten die over het vak of de opleiding gaan. *Sociale integratie* verwijst naar goede sociale contacten met docenten en medestudenten. Een groep bij wie ze zich thuis voelen, is voor de meeste studenten een belangrijke bepalende factor in het plezier dat ze aan de opleiding beleven, en bepaalt uiteindelijk ook de kans dat ze de opleiding afmaken. Als studenten deelnemen aan allerlei sociale activiteiten, veel vrienden op de opleiding hebben, zich goed thuis voelen en met plezier naar de universiteit gaan, zijn dat allemaal tekenen dat studenten goed sociaal geïntegreerd zijn. Ook hier kan hetzelfde onderscheid gemaakt worden tussen formele en informele integratie, waarbij de formele integratie vooral verwijst naar het samenwerken met medestudenten en de informele integratie naar de kwaliteit van de sociale contacten. In verschillende onderzoeken wordt aangetoond dat allochtone en autochtone studenten verschillen in de mate waarin ze sociaal en academisch geïntegreerd zijn, en dat is gerelateerd aan het succes van studenten in het

hoger onderwijs (Gloria et al., 2005; Braxton, Milem & Sullivan, 2000; Nora & Cabrera, 1996; zie ook Severiens, Wolff & Rezai, 2006).

Cultuur en ongelijkheid

Een van de belangrijkste onderzoeksresultaten uit het onderzoek van Severiens, Wolff en Rezai (2006) is dat allochtone studenten meer afhankelijk zijn van de kwaliteit van het onderwijs, terwijl autochtone studenten op hun meer gunstige uitgangspositie varen (op hun kapitaal). Dit betekent dat de kwaliteit van de inrichting van het onderwijs zelf en de kwaliteit van de docenten een belangrijke rol kunnen spelen in de uitval van allochtone studenten. Het betekent ook een bevestiging van andere studies over drop-out van allochtone studenten, waarin wordt aangetoond dat vooral voor allochtone studenten een gebrek aan fit een belangrijke verklaring is voor drop-out (Just 1999, Hurtado et al 1999; Swail et al 2003, Nora and Cabrera, 1996; Thomas, 2002). In een vergelijkbaar onderzoek van Read, Archer en Leathwood (2003) wordt de vraag gesteld in hoeverre allochtone studenten er werkelijk bijhoren. En in hoeverre 'de academie' vreemd voor hen is. Een onderzoeksresultaat in dit onderzoek is dat allochtone studenten elkaar opzoeken om dit gevoel van erbij horen te versterken.

Onderzoek waar instellings- en opleidingscultuur in verband wordt gebracht met de etnische achtergrond van studenten is voorts vooral te vinden in de Verenigde Staten. Uit een overzicht van studies op dit gebied blijkt dat African American students die aan 'historically black colleges and universities' (hbcu's) studeren meer sociale en psychologische ondersteuning ervaren, meer tevreden zijn, zich meer onderdeel voelen uitmaken van een gemeenschap en grotere kans maken om hun studie vol te houden en succesvol te voltooien dan African American students die op 'witte' universiteiten studeren (Fleming, 2002; Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen & Allen, 1998).

Speciale aandacht vragen we voor een studie van Hobson-Horton en Owens (2004) die ingaat op succesvolle methoden om allochtone student te behouden voor de opleiding. Hun literatuur review op dit gebied laat de belangrijkste redenen zien voor allochtone studenten om te stoppen met hun opleiding. Deze redenen verschillen niet van de redenen die genoemd worden in onderzoek naar algemene populaties van allochtone studenten: ook voor studenten geldt dat een gebrek aan identificatie met de opleiding en discriminatie (micro-agressies) belangrijke redenen zijn om te stoppen met hun studie. Dit wordt eveneens in hun kwalitatieve onderzoek bevestigd: klimaat en cultuur (discriminatie) spelen inderdaad een rol. Overigens wijzen Zepke et al (2006) er in dit verband op dat discriminatie vaak verborgen is,

maar tot uiting kan komen in sociale isolatie, vervreemding, in moeite hebben met het maken van vrienden, en heimwee.

Hobson-Horton en Owens (2004) laten vervolgens zien dat het ook gaat om motivatie, interacties met peers en docenten, inhoud van de opleiding, uitdagende ervaringen, en perceptie en verwachtingen. Resultaten uit hun studie laten zien dat 'support' heel belangrijk is: mentoring programma's lijken goed te werken (zie ook Harper, 1994; Stolworthy, 2001). Daarnaast is het belangrijk dat de opleiding betekenisvol en relevant is voor studenten. Voor studenten gaat het dan bijvoorbeeld om een goede verhouding tussen theorie en praktijk. Tot slot zien ze dat het belangrijk is om op een goede manier gebruik te maken van aanwezige culturele diversiteit door het organiseren van productieve sociale activiteiten en ondersteuning bij het studeren.

1.3 Onderzoek naar studenten aan lerarenopleidingen

We vervolgen met het algemene onderzoek naar lerarenopleidingen en beginnende docenten: waarom stoppen leraren-in-opleiding met hun studie? We bespreken twee recente studies die een antwoord op deze vraag geven.

Praktijkschok

Op basis van hun evaluatie van een onderwijsvernieuwing op het gebied van de rol van de stage in de opleiding halverwege de jaren 90 onderscheiden Stokking et al (2003) drie belangrijke redenen om uit te vallen:

*het beroep is te veeleisend, in Brits onderzoek van Day (1999) zien we bijvoorbeeld dat 23% van de docenten een aan stress gerelateerde aandoening/ziekte heeft

* verwachtingen van veel studenten zijn te idealistisch, de verwachtingen zijn gebaseerd op hun ervaringen als leerling in combinatie met ervaringen tijdens de opleiding. Deze kloppen vaak niet, wat tot uitval kan leiden.

*onvoldoende voorbereiding op de praktijk: de 'praktijkschok', Britzman (1986) beschrijft dat de eerste ervaringen in de klas zeer emotionele ervaringen voor beginnende docenten kunnen zijn. De ondersteuning tijdens deze eerste praktijkervaringen is van cruciaal belang. Als beginnende docenten te snel te veel verantwoordelijkheid krijgen voor een klas, of onvoldoende begeleid worden, is de kans groot dat ze afhaken door de omvang van de praktijkschok.

Ook in het onderzoek van Brouwer en Korthagen (2005) speelt de praktijkschok een centrale rol. In een longitudinaal onderzoek naar het leren

van studenten aan lerarenopleidingen onderzoeken zij de effectiviteit van de lerarenopleiding. Ze beschrijven het begrip 'beroepssocialisatie': een proces waarin personen zich de waarden en attitudes eigen maken, de interesses, de vaardigheden en de kennis verwerven van een bepaalde beroepsgroep waar ze bij willen horen. Veel onderzoek laat zien dat in de specifieke context van de lerarenopleidingen en het onderwijs, beroepssocialisatie een negatieve impact heeft op de innovatieve competenties van beginnende docenten (zoals bijvoorbeeld het activeren van leerlingen). Het effect van het leren in de praktijk (de praktijkschok) lijkt sterker dan het effect van het leren op de lerarenopleiding. Studenten ervaren een discrepantie tussen dat wat ze op de opleiding leren (ideale onderwijscontexten en innovatieve instructiewijzen) en de praktijk van het lesgeven waarin ze vooral bezig zijn met overleven en gedwongen worden om terug te vallen op traditionele methodes. Veel studenten trekken dan ook het nut van de lerarenopleiding sterk in twijfel. Tot slot melden we nog de verkenning die SBO uitvoerde onder schoolleiders en starters en studenten (Boasman, 2007). In deze verkenning wordt duidelijk dat men niet als vanzelfsprekend positief denkt over kleurrijke docententeams op scholen. Het beeld dat schoolleiders hebben van docenten met een biculturele achtergrond is vaak negatief. Samenwerking in kleurrijke teams verloopt vaak stroef en schoolleiders ondersteunen dit proces vaak niet adequaat. De allochtone studenten en de beginnende docenten voelen zich vaak kritischer bejegend dan hun autochtone collega's en moeten verantwoording afleggen over maatschappelijke problemen. Een en ander betekent dat de praktijkschok voor allochtone studenten een extra dimensie kan hebben, die betrekking heeft op de omgang met autochtone collega's en mentoren op de stageplek.

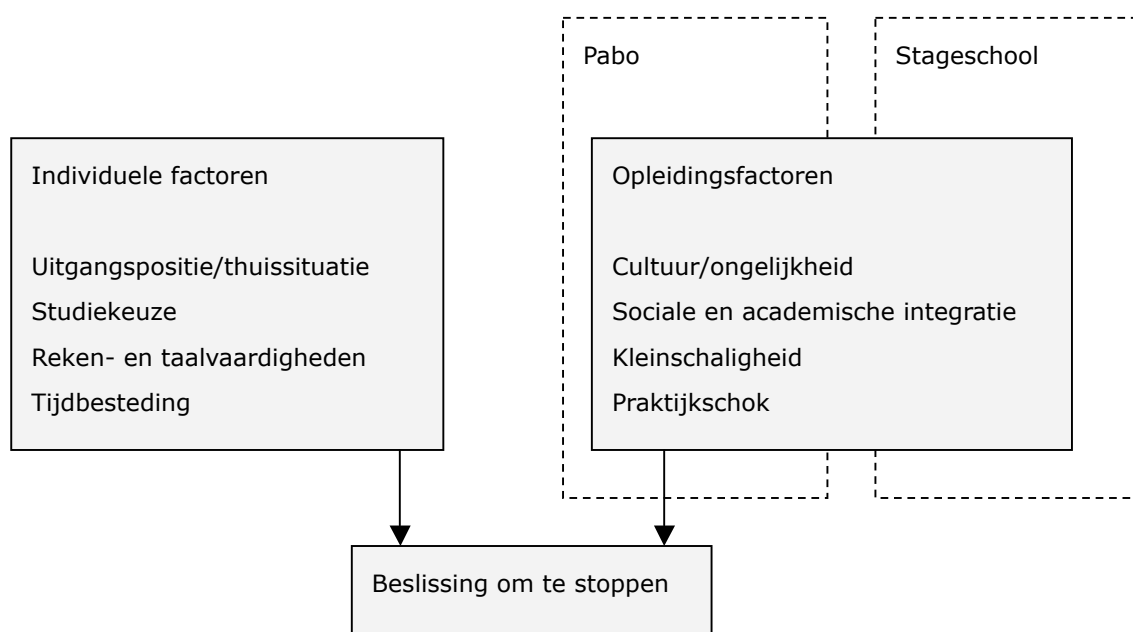
1.4 Het model

In figuur 1 vatten we de beschreven verklaringen voor de grote uitval onder allochtone Pabo studenten samen. Het model kan eenvoudig vertaald worden naar de onderzoeksvragen, we zetten ze op een rij

1. Zijn er verschillen in **uitgangspositie, studiekeuze, reken- en taalvaardigheden en tijdbesteding** tussen allochtone en autochtone studiestakers en in hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?
2. Zijn er verschillen tussen allochtone en autochtone studenten in de manier waarop ze de opleiding beleven als het gaat om **cultuur en**

ongelijkheid, sociale en academische integratie, kleinschaligheid, en de praktijkschok? In hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?

Als het gaat om de opleidingsfactoren moet er een onderscheid gemaakt worden in twee contexten: de Pabo zelf en de scholen waar de studenten stage lopen. De manier waarop de overgangen tussen deze twee contexten zijn georganiseerd is vooral voor de 'praktijkschok verklaring' van belang.



Figuur 1.1. Mogelijke verklaringen voor de uitval van allochtone Pabo studenten

Vijf studies

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn vijf studies uitgevoerd.

De eerste studie is een grootschalige vragenlijststudie onder uitvallers. Deze studie vraagt naar de achtergrondsituatie van de uitvallers, en hun redenen om te stoppen met de studie. In feite onderzoekt de vragenlijst alle mogelijke verklaringen uit het model.

Om meer beeld te krijgen van de achterliggende verhalen van studiestakers, is eveneens een kleinschalige kwalitatieve studie verricht onder uitvallers.

Deze studie geeft op verschillende plaatsen meer 'body' aan de uitkomsten uit het vragenlijst onderzoek.

Om de opleidingsfactoren in kaart te brengen zijn er drie casestudies verricht. Deze casestudies beogen te achterhalen wat instellingsfactoren zijn die de grote uitvalverschillen kunnen verklaren. Er zijn gesprekken gevoerd met studenten, maar ook met docenten en opleidingsmanagers. Daarnaast is er een studie op de basisscholen verricht, om die context eveneens onder de loep te nemen. Op welke manier werven de scholen stagiairs en hoe worden stagiairs begeleid tijdens hun verblijf op de scholen? Tot slot is een studie verricht onder studenten die een stage aan het zoeken zijn. Met behulp van een BLOG hielden 18 studenten een dagboek bij, waarmee we laten zien hoe en hoe vaak studenten solliciteren, en wat hun ervaringen zijn.

In dit hoofdstuk beschrijven we de methoden die zijn gebruikt in de verschillende studies.

2.1 Het vragenlijstonderzoek onder uitvallers

Op deze plaats vermelden we eerst de gekozen definitie voor allochtone studenten. Het betreft de definitie van het CBS: als tenminste een van de ouders in een niet-westers land is geboren, beschouwen we de student als niet-westerse allochtoon. Als tenminste een ouder in een westers land is geboren, beschouwen we de student als een westerse allochtoon.

Bij aanvang van het onderzoek is de Informatie Beheer Groep gevraagd zijn medewerking te verlenen aan het onderzoek. Deze medewerking betrof enerzijds het leveren van een bestand op basis waarvan het Risbo een steekproef onder uitvallers kon trekken en anderzijds het zorg dragen voor de verzending van een uitnodigingsbrief en de vragenlijst, evenals een tweetal rappels.

Steekproef

Uit het basisbestand is een gestratificeerde steekproef getrokken. Deze stratificatie was nodig vanwege de centrale doelstelling van ons onderzoek: waarom vallen allochtone studenten vaker uit dan autochtone studenten. Een random steekproef zou onvoldoende respons uit de verschillende allochtone groepen opleveren. De volgende groepen voltijdse en deeltijdse studenten zijn aangeschreven:

1992 allochtone stakers uit de sector onderwijs uit de laatste vijf cohorten
3008 allochtone stakers uit de overige sectoren uit de laatste twee cohorten
2500 autochtone stakers uit de sector onderwijs uit de laatste twee cohorten
2500 autochtone stakers uit de overige sectoren uit de laatste twee cohorten

In totaal zijn 10796 mensen gevraagd om te participeren in het onderzoek. De helft is verzocht de vragenlijst online te beantwoorden, de andere helft van de steekproef kreeg een papieren versie van de vragenlijst.

Respons

Van de 10769 verstuurde vragenlijsten, hebben we er in totaal 1933 ingevuld terug ontvangen. De totale respons is daarmee 18%.

Deze respons is lager dan de algemene richtlijn voor een representatieve steekproef van 30%. Er is relatief veel gerespondeerd door Pabo studiestakers, weinig door allochtone stakers, en weinig door mannelijke studiestakers. Wel is de respons van de stakers van verschillende herkomstgroepen vergelijkbaar met de steekproef. Door in de analyses rekening te houden met de groepen die relatief veel of juist weinig hebben gerespondeerd zorgen we ervoor dat de resultaten toch representatief zijn voor de beoogde populatie.

De vragenlijst

De vragenlijst is tot stand gekomen op basis van de onderzoeksliteratuur en de specifieke vragen van de opdrachtgever. In de vragenlijst is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van vragen die in eerder onderzoek als betrouwbaar en valide zijn bevonden.

Tabel 2.1 De betekenis van de verschillende schalen, per onderwerp

	Schaal ¹	Omschrijving van de schaal
Integratie	Formele academische integratie	de kwaliteit van de contacten tussen docenten en studenten, aangaande de opleiding.
	Informele academische integratie	de kwaliteit van de sociale contacten tussen docenten en studenten
	Formele sociale integratie	de kwaliteit van de contacten tussen studenten aangaande de opleiding
	Informele sociale integratie	de kwaliteit van de sociale contacten tussen studenten
Cultuur en ongelijkheid in de opleiding	Thuis voelen	Je thuis en welkom voelen op de opleiding
	Culturele congruentie voor allochtonen	De thuiscultuur sluit goed aan bij de opleidingscultuur, allochtone studenten hebben het gevoel erbij te horen
	Ongelijkheid in de opleiding, iedereen	Er is sprake van situaties die duiden op ongelijkheid
Cultuur en ongelijkheid in de stage	Ongelijkheid in de stage	Er is sprake van situaties die duiden op ongelijkheid op de stageplek
	Thuis voelen stage	Ik voelde me thuis en was welkom op de stageplek
Keuzemotieven	Intrinsieke motieven	Keuze voor opleiding vanuit intrinsieke/inhoudelijke redenen
	Combinatie	Keuze voor opleiding vanwege praktische mogelijkheden tot combineren van werk en privé
	Status	Keuze voor opleiding vanwege redenen die met status van het werk/de baan te maken hebben
Reden om te stoppen	Status/werk	Lage status van het beroep
	Kwaliteit onderwijs	slechte kwaliteit van onderwijs
	Tijd	tijdgebrek (combineren werk/opleiding/privé moeilijk qua tijdbesteding)
	Thuis	gebrek aan ondersteuning thuis
	Cultuur	Negatieve cultuur van de opleiding
	Vaardigheid	onvoldoende kennis en vaardigheden
	Keuze/motivatie	verkeerde studiekeus
	Stage ervaringen	negatieve ervaringen tijdens de stage
combi stage	stagelopen slecht te combineren met de thuissituatie	
praktijkschok	Reden om te stoppen had te maken met ervaringen in de praktijk	

¹ Alle schalen hebben voldoende hoge betrouwbaarheid, voor details verwijzen we naar het technische rapport.

Analyses

Om te berekenen of er sprake is van verschillen tussen allochtone en autochtone studiestakers zijn er multivariate variantie-analyses verricht. Hierbij zijn telkens binnen één analyse de verschillen naar etnische achtergrond bekeken, evenals de verschillen naar opleiding (Pabo, tweedegraads, en overige opleidingen) vooropleiding (mbo, havo en vwo) en naar sekse. Ook zijn de interactie-effecten onderzocht met etnische achtergrond om de vraag te kunnen beantwoorden in hoeverre de verschillen tussen allochtone en autochtone stakers specifiek zijn voor bijvoorbeeld de Pabo. In de huidige samenvatting beschrijven we de belangrijkste uitkomsten van deze analyses, we verwijzen naar het technische rapport voor alle uitkomsten.

2.2 Het interviewonderzoek onder uitvallers

We interviewen 30 Pabo uitvallers (10 autochtone en 20 allochtone studenten van niet-Westerse afkomst) die in verschillende fasen van hun opleiding gestopt zijn. Op deze wijze gaan we na in hoeverre uitvalredenen in verschillende studiefasen een rol spelen.

Wij hebben contactpersonen (op de Pabo's en binnen netwerken van allochtone en autochtone studenten en hoger opgeleiden benaderd en op deze manier hebben we tien autochtone en enkele allochtone studenten gevonden die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast hebben we via de in mei verstuurd gesloten vragenlijst, noodzakelijk voor het uitvoeren van het kwantitatieve onderzoek, studenten verzocht om deel te nemen. Het merendeel van de allochtone geïnterviewde studenten heeft zich aangemeld via deze vragenlijsten.

De leidraad is opgebouwd in de vorm van open vragen en heeft zes delen, namelijk 'Achtergrond', 'Studiekeuze', 'Ervaringen op de Pabo', 'Redenen om te stoppen', 'Vooropleiding' en 'Periode na de Pabo'.

De lengte van de interviews varieerde ongeveer van 45 tot 60 minuten. Alle interviews zijn met toestemming van de respondenten opgenomen en volledig uitgeschreven. De analyses zijn op basis van deze transcripties uitgevoerd. Na een eerste analyse zijn allereerst trefwoorden toegekend aan diverse fragmenten en kernzinnen uit deze transcripties. Deze exercitie heeft geleid tot een structuur aan de hand van de volgende onderwerpen: studiekeuze, bindend studieadvies, de schoolsfeer, het niveau, de docentkwaliteit, beroepsbeeld, communicatie, de organisatie,

stage(ervaringen), groepswork, discriminatie, studiefinanciering, begeleiding, communicatie en werken.

2.3 De casestudies

Drie opleidingen en de eerste twee studiejaar

Voor dit deelonderzoek zijn de eerste twee studiejaar van drie Pabo-opleidingen bestudeerd. Deze drie opleidingen zijn geselecteerd op basis van procentuele uitvalverschillen per opleiding tussen autochtone en niet-westers allochtone studenten volgens HBO-Raad gegevens. De drie opleidingen variëren in uitvalverschil en in dit deelonderzoek trachten wij deze variatie te verklaren via een vergelijking van de leeromgevingen van deze opleidingen. Het accent ligt op de eerste twee studiejaar omdat in deze periode de uitval het hoogst is (zie HBO-raadcijfers, Wolff, 2007).

Uit de combinatie van de gegevens van de HBO raad komt naar voren dat de opleiding A de meest 'succesvolle' is. Deze opleiding heeft de op een na laagste uitval van niet-westerse studenten en slaagt er dus relatief gezien goed in om allochtone studenten voor hun opleiding te behouden. Tevens blijkt dat het uitvalverschil tussen niet-westerse en autochtone studenten veruit het laagst is (8%) wat erop duidt dat op opleiding A de etnische achtergrond van studenten het minst een rol speelt in de kans op uitval. Een 'gemiddelde' opleiding in dit opzicht is opleiding B (uitvalverschil 19%). De opleiding die op basis van de HBO-raad cijfers het minst gunstig naar voren komt is opleiding C. Samen met opleiding B is de uitval van allochtone studenten hier het hoogst (57%) maar op opleiding C is het verschil in uitvalpercentages tussen allochtone en autochtone studenten het grootst. De opleidingen A, B en C zijn via de opleidingsdirecteur schriftelijk benaderd met het verzoek tot deelname aan het casestudieonderzoek

Om de leeromgeving van de eerste twee studiejaar goed in beeld te krijgen, is per opleiding gesproken met tien informanten. De opleidingsinformanten zijn de opleidingsdirecteur (of opleidingsmanager), twee docenten en de stagecoördinator. De studentinformanten zijn drie allochtone en drie autochtone tweedejaars. Daarnaast is de studiegids bestudeerd voor het 1^e en 2^e studiejaar.

Interviews

Voor dit casestudieonderzoek is gebruik gemaakt van de kwalitatieve onderzoeksmethode van het diepte-interview. De informanten zijn gedurende

een uur à anderhalf geïnterviewd aan de hand van open vragen met betrekking tot de leeromgeving. Voor iedere informantengroep (opleidingsdirecteuren, docenten, stagecoördinatoren, allochtone en autochtone studenten) zijn vragenlijsten ontwikkeld.

De interviewvragen zijn ingedeeld naar verschillende interviewthema's zoals 'diversiteitsbeleid en gelijkheid', 'sfeer/cultuur op de opleiding', 'sociale integratie' (contacten met studenten), 'academische integratie (contacten met docenten en studiebegeleiding)', 'onderwijskwaliteit', 'stageopzet', 'stage-ervaringen' en de pedagogische/didactische opzet van de opleiding.

Daarnaast zijn er aparte vragen gesteld over uitval in het algemeen en onder allochtone studenten in het bijzonder.

Per informantengroep variëren de thema's en de mate waarin beleid, onderwijsopzet of praktijk ter sprake komt. Zo is met studenten vooral gesproken over de opleidingspraktijk, terwijl de interviews met opleidingsdirecteuren gingen over de uitgangspunten van het onderwijs en het gevoerde beleid, althans meer dan bij andere informantengroepen.

Analyses

De data zijn geanalyseerd door in de eerste plaats interviews te groeperen naar opleiding. Zo zijn alle interviews met informanten van opleiding B bij elkaar gezet. Vervolgens zijn per opleiding de antwoorden van informanten op dezelfde of aan elkaar gerelateerde vragen ondergebracht in thema's. Deze thema's komen in grote lijnen overeen met de in de vragenlijst gehanteerde thema's. Op deze manier is de volledige beschrijving van een case tot stand gekomen. Deze volledige beschrijvingen zijn gemaakt om een eerste indruk te krijgen van een case als geheel. Vervolgens zijn de drie casebeschrijvingen vergelijkbaar gemaakt door ze op te delen naar thema. Zo kunnen de cases op één thema, bijvoorbeeld de onderwijsopzet, vergeleken worden. Deze thematische vergelijking geeft een beter overzicht over de data dan een vergelijking langs de lijn van totale casebeschrijvingen.

2.4 Het onderzoek op basisscholen

Er zijn 15 vertegenwoordigers van basisscholen in de steden Amsterdam, Den Haag en Rotterdam geïnterviewd in het kader van dit onderzoek. Deze vertegenwoordigers zijn personen die binnen de basisschool (mede-) verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling, uitvoering en coördinatie van het stagebeleid.

De interviews zijn gelijkelijk verdeeld over de drie steden: vijf basisscholen per stad.

Met behulp van de website van de verschillende steden is een lijst opgesteld van scholen die vervolgens schriftelijk benaderd zijn met de vraag of zij wilden meewerken aan het onderzoek. Per gemeente zijn 20 scholen aangeschreven, verdeeld naar onderwijssoort: 6 openbare, 10 bijzondere en 4 pedagogische scholen. Ook is rekening gehouden met de spreiding van scholen over de stad.

De gesprekken, die een uur á anderhalf uur duurden, zijn gevoerd aan de hand van een topiclijst. In deze lijst komen onderwerpen voor als de werving van stagiaires van lio's, aandachtspunten bij sollicitaties en de begeleiding van en ervaringen met stagiaires en lio's, in het bijzonder van niet-westerse afkomst.

Voor zover mogelijk hebben we per topic of onderwerp een vergelijking gemaakt tussen basisscholen met en zonder niet-westerse stagiaires of lio's. Dit, om een denkrichting te krijgen voor de beantwoording van onze onderzoeksvragen. Als er verschillen zijn, vormen deze een aanwijzing dat mechanismen zich op een andere manier manifesteren wanneer niet-westers allochtone studenten worden geworven en/of begeleid dan wanneer dit niet het geval is. Mochten deze verschillen ontbreken, dan kan dit erop duiden dat de desbetreffende factoren meer algemeen van aard zijn en niet of minder van belang zijn voor het onderscheid autochtoon/niet-westers allochtoon.

2.5 De BLOG: onderzoek onder stagezoekers

Met behulp van een digitale logboekmethode hebben 7 allochtone en 11 autochtone studenten in de periode van mei tot augustus 2007 een persoonlijke blog bijgehouden van hun zoektocht naar een lio-plek voor het studiejaar 2007-2008. Op deze blog beantwoordden zij vragen met betrekking tot hun inspanningen. De reden om te kiezen voor deze methode is dat het een gedragsmaat benaderd, studenten geven heel concreet per dag aan wat ze daadwerkelijk hebben gedaan.

De deelnemende studenten zijn gevonden via twee wegen. Op één Pabo-opleiding is actief geworven door tijdens lessen de studenten te verzoeken om deelname. Daarnaast zijn studenten geworven via contacten met medewerkers van Pabo-opleidingen.

De studenten kwamen van drie verschillende Pabo opleidingen, hoewel de meeste (15 van de 18) van één Pabo opleiding zijn. Het kleine aantal studenten, en het feit dat ze grotendeels van één Pabo afkomstig zijn,

betekent dat de onderzoeksresultaten niet als representatief beschouwd mogen worden. De resultaten kunnen wel laten zien hoe het sollicitatieproces in de praktijk in zijn werk gaat.

Resultaten uit het vragenlijstonderzoek

3.1 De onderzoeksvragen

De basis onderzoeksvraag luidt:

Waarom vallen allochtone studenten aan lerarenopleidingen vaker uit dan autochtone studenten?

We hebben de respondenten vragen gesteld over hun keuzemotieven, over cultuur en ongelijkheid in de opleiding en in de stage, en we hebben gevraagd naar hun redenen om te stoppen. In de volgende paragrafen geven we de belangrijkste resultaten weer.

3.2 Achtergrondfactoren

Tabel 3.1 presenteert de belangrijkste achtergrondfactoren in de groep respondenten.

Tabel 3.1 Overzicht van aantallen en percentages respondenten in elk van de groepen.

	Pabo	2^e graads	overig
Volgens de definitie			
autochtoon	476 (71,8%)	178 (61,2%)	563 (62,8%)
Westerse allochtoon	13 (2,0%)	13 (4,5%)	30 (3,3%)
Niet-westerse allochtoon	174 (26,2%)	100 (34,4%)	304 (33,9%)
Totaal	663 (100%)	291 (100%)	897 (100%)
Aantallen mannen en vrouwen			
autochtone vrouwen	396 (61%)	104 (37,4%)	307 (35,6%)
autochtone mannen	80 (12,3%)	74 (26,6%)	254 (29,4%)
NW allochtone vrouwen	154 (23,7%)	67 (24,1%)	179 (20,7%)
NW allochtone mannen	19 (2,9%)	33 (11,9%)	123 (14,3%)
Totaal	649 (100%)	278 (100%)	863 (100%)
Herkomstland*			
Nederland	476 (71,3%)	178 (60,3%)	563 (61,8%)
Marokko	46 (6,9%)	19 (6,4%)	41 (4,5%)
Turkije	52 (7,8%)	18 (6,1%)	55 (6,0%)
Suriname	46 (6,9%)	19 (6,4%)	86 (9,4%)
Aruba en Antillen	15 (2,2%)	20 (6,8%)	45 (4,9%)
Overig/ niet bekend	33 (4,9%)	41 (13,9%)	121 (13,3%)
Totaal	663 (100%)	295 (100%)	907 (100%)

*als eerste generatie: geboorteland van respondent, als tweede generatie geboorteland moeder of vader

De overige achtergrondfactoren vatten we samen. De niet-westers allochtone studenten lijken een minder gunstige uitgangspositie te hebben. Ze hebben lager opgeleide ouders, komen vaker vanuit het mbo, en ze zijn vaker blijven zitten in zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs. Het enige verschil dat positief kan uitwerken voor allochtone stakers is hun gemiddeld hogere eindexamencijfer.

Er lijken weinig verschillen te bestaan als het gaat om de achtergrondsituatie op het moment van stoppen. Het enige is dat allochtone studiestakers van de Pabo gemiddeld iets eerder met hun opleiding stoppen dan de autochtone stakers. Het is daarnaast niet zo dat allochtone Pabo studiestakers vaker stoppen vanwege een bindend studie advies (dat geldt alleen voor de allochtone tweedegraads stakers). Het aantal behaalde credits op het moment van stoppen is gelijk, evenals het gemiddeld tentamencijfer in het laatste jaar. In de tijdbesteding gedurende het laatste jaar van de opleiding constateren we wel verschillen op de Pabo. Autochtone Pabo stakers hebben meer tijd aan hun studie besteed, terwijl allochtone Pabo stakers meer tijd aan werk en zorgtaken besteden.

Tot slot zien we een verschil in wat er gebeurt nadat studenten gestopt zijn: de allochtone Pabo studiestakers gaan vaker werken (40% versus 21%) terwijl de autochtone stakers vaker een andere opleiding gaan doen (49% versus 30%). Met andere woorden, de allochtone Pabo studenten die stoppen verlaten het onderwijs vaker volledig, terwijl de autochtone studenten vaker een switch maken.

3.3 Studiekeuzes

Het belangrijkste motief om te kiezen voor de Pabo is het intrinsieke motief (89% scoort hoger dan 3 op een schaal van 1 'niet van belang' tot 5 'zeer belangrijk'), status van het beroep is ook van belang maar in iets mindere mate (55%). De mogelijkheden die de Pabo en het leraarsberoep biedt om thuis en opleiding/werk te kunnen combineren is beduidend minder van belang (9%).

Het enige verschil naar etnische achtergrond dat we zien is dat niet-westerse allochtone studenten vaker vanwege de status van het beroep kiezen voor een bepaalde opleiding (64% versus 53%). Dit verschil is onafhankelijk van opleiding, vooropleiding en sekse. Met andere woorden, de hogere score van allochtone stakers op dit motief vinden we terug in de Pabo, in de tweedegraads lerarenopleidingen en in de overige opleidingen. Het verschil geldt ook in dezelfde mate voor jongens en meisjes, en voor zowel de mbo-instroom als de havo en vwo instroom.

Er zijn geen verschillen in twijfel over de studiekeuze, maar alle andere vragen die we stelden over de manier waarop men een keuze heeft gemaakt lieten wel verschillen zien. Niet-westers allochtone studenten bereiden zich minder goed voor (geldt voor stakers van alle opleidingen), en ze krijgen minder hulp van school, minder hulp van familie en minder hulp van vrienden (geldt voor Pabo-ers en stakers van overige opleidingen).

Daarnaast zien we dat niet-westerse allochtonen (veel) minder gebruik maken van voorlichtingsmogelijkheden, we vermelden de belangrijkste verschillen in tabel 3.2. De allochtone stakers van de Pabo maken minder gebruik van internetsites, van schriftelijke informatie, ze gaan minder vaak naar open dagen, ze doen minder vaak een beroepskeuzetest, laten zich minder vaak voorlichten door een decaan, laten zich minder vaak voorlichten op school en laten zich minder vaak informeren door familie.

Tot slot zijn alle allochtone studiestakers minder tevreden over de studiekeuzebegeleiding. Hier valt duidelijk winst te behalen. Verderop in het

rapport zullen we zien dat verkeerde studiekeuzes van groot belang zijn als reden om te stoppen.

Tabel 3.2 Gebruik van voorlichting (percentages in de autochtone en allochtone groepen)

Type voorlichting	Type opleiding	Percentage autochtone stakers dat er gebruik van heeft gemaakt	Percentage niet-westerse stakers dat er gebruik van heeft gemaakt	Significant verschil volgens chi-kwadraat test
Bezoek internetsite	pabo	84.8	69.0	*
	2e graads	89.3	83.3	
	overig	87.8	85.5	
Schriftelijke informatie	pabo	76.6	58.0	*
	2e graads	75.8	67.9	
	overig	73.8	61.9	*
open dag	pabo	90.3	72.1	*
	2e graads	79.8	66.3	*
	overig	84.8	74.5	
beroepskeuzetest	pabo	69.2	38.7	*
	2e graads	54.4	54.3	
	overig	62.1	49.3	*
voorlichting decaan	pabo	42.9	29.9	*
	2e graads	36.6	43.6	
	overig	40.7	32.8	*
voorlichting op school	pabo	43.9	27.1	*
	2e graads	30.4	13.9	*
	overig	35.1	25.7	*
Praten met mensen uit het vak	pabo	54.9	48.3	
	2e graads	56.6	56.8	
	overig	36.8	29.1	*
Laten informeren door familie	pabo	55.6	39.3	*
	2e graads	35.7	40.8	
	overig	40.5	33.7	*

3.4 De opleiding

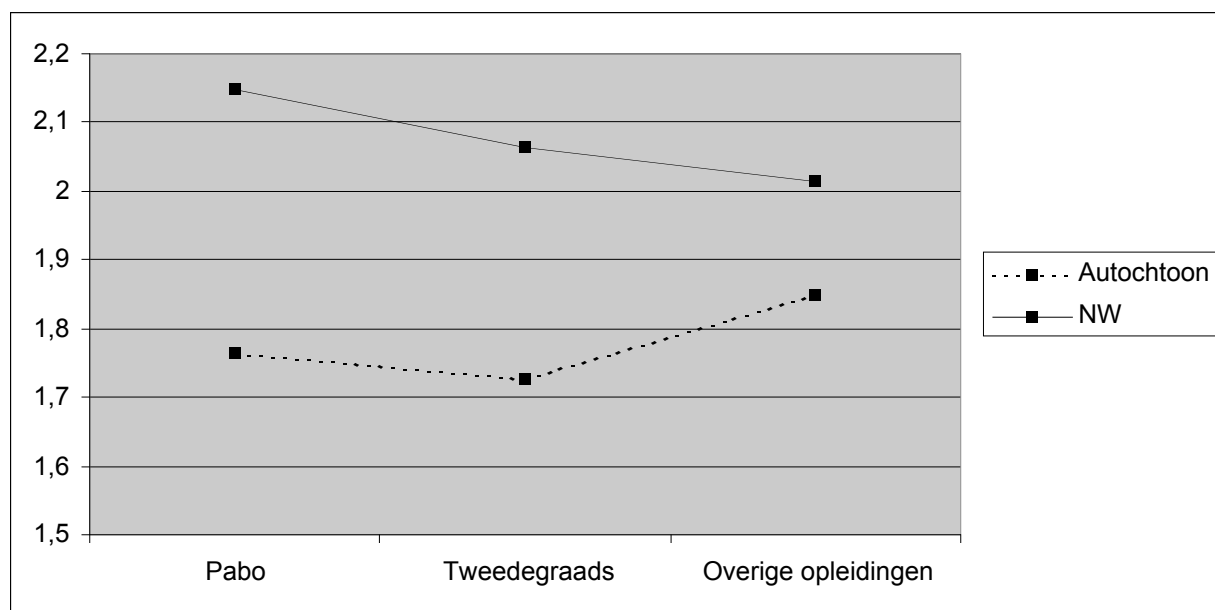
Studenten die met hun studie gestopt zijn, zijn over het algemeen ontevreden over de opleiding waarmee ze gestopt zijn. Op de pabo scoort 51% lager dan een 3 (op een schaal van 1 heel ontevreden tot 5 zeer tevreden). Hierin zijn geen verschillen tussen allochtone en autochtone studenten.

Autochtone studiestakers waren zowel beter formeel sociaal geïntegreerd (81% versus 74% scoort hoger dan 3) als beter informeel sociaal geïntegreerd (79% versus 68% scoort hoger dan 3) op de opleiding in vergelijking tot de niet-westers allochtone studiestakers. Dit verschil geldt

voor de gehele groep studiestakers. Dit zou voor de allochtone stakers een specifieke reden kunnen zijn om te stoppen met hun studie.

Als het gaat om formele academische integratie zijn er geen verschillen tussen allochtone en autochtone studenten, maar wel tussen de studenten uit de verschillende herkomstgroeperingen. De Marokkaanse Pabo studiestakers zijn weinig academisch geïntegreerd (36% scoort hoger dan 3), terwijl de Antilliaanse Pabo stakers juist relatief geïntegreerd zijn (64% scoort hoger dan 3). Opvallend genoeg is het op de tweedegraads opleiding precies andersom.

Behalve dat allochtone stakers minder sociaal geïntegreerd waren, hebben ze zich ook iets minder thuis gevoeld. In aansluiting daarop hebben ze de cultuur als meer negatief ervaren, vooral op de Pabo en de tweedegraads lerarenopleidingen was het verschil groot (zie figuur 3.1). Daar hadden niet-westers allochtone ex-studenten vaker te maken met vooroordelen, moesten ze zich vaker aanpassen, en hebben ze minder steun gehad van anderen. Overigens scoren de Marokkaanse stakers telkens het meest negatief, terwijl de Turkse studiestakers het meest positief waren.



Figuur 3.1 Interactie-effect tussen etniciteit en opleiding op 'cultuur', score 1 positief, score 5 negatief

Aan de niet-westers allochtone respondenten is gevraagd in hoeverre zij wel eens met enige vorm van ongelijkheid in aanraking zijn gekomen en in hoeverre zij de cultuur op de opleiding als anders dan de thuiscultuur ervaren. De uitkomsten laten zien dat 68% van de niet-westerse allochtonen wel eens te maken heeft gehad met ongelijkheid (voor de Pabo is dit 74%),

en 79% vindt dat de cultuur op de opleiding niet helemaal in aansluiting is op de eigen thuiscultuur (voor de Pabo is dit 81%).

Kleinschaligheid

We hebben studenten gevraagd naar het voorkomen van verschillende werkvormen, als indicatie voor kleinschaligheid in het curriculum. Percentueel gezien is de uitval van allochtone studenten op traditionele opleidingen groter dan op kleinschalige opleidingen, de percentages zijn respectievelijk 35% en 27%. Deze verschillen lijken vooral te gelden op de overige opleidingen. Op de Pabo zijn de percentages gelijkelijk verdeeld: 27% en 25%. Het is dus niet zo dat op de lerarenopleidingen de uitval op meer traditionele opleidingen (waar veel colleges worden gegeven en de docent veel aan het woord is) allochtone studenten vaker uitvallen dan op meer kleinschalig opleidingen (waar veel wordt samengewerkt in kleine groepen). Op alle andere opleidingen is dit wel het geval.

3.5 De stage

We weten van 1016 respondenten dat zij tijdens de studie waarmee zij zijn gestopt een stage hebben gelopen. De duur van de stageperiode verschilt niet voor de autochtone en niet-westers allochtone studiestakers. We zien wel verschillen tussen de autochtone en niet-westers allochtone studiestakers in hun aanloop naar de stage toe. Zo wordt voor bijna 21% (op de Pabo 11%) van de autochtone studiestakers de stageplaats geregeld door de opleiding, terwijl dit voor 29% (op de Pabo 28%) van de niet-westers allochtone studiestakers wordt gedaan. Op de Pabo zijn de verschillen significant, allochtone Pabo studiestakers hebben dus vaker ondersteuning gehad bij het zoeken naar een stage. Opvallend is overigens dat deze percentages op de overige opleidingen 48% en 52% zijn, blijkbaar worden stageplaatsen op de overige opleidingen veel vaker door die opleidingen zelf geregeld.

Niet-westers allochtone studiestakers van Pabo's en overige opleidingen hebben ook langer moeten zoeken naar een stageplaats en vaker moeten solliciteren dan de autochtone stakers van deze opleidingen.

Wat de voorbereiding op het stagelopen betreft, zien we dat niet-westers allochtone Pabo-studiestakers het meest negatief zijn over hun voorbereiding op het stagelopen door de opleiding (37% van de autochtonen vond de voorbereiding slecht, versus 49% van de de allochtone stakers).

Tijdens het stagelopen zien we geen verschillen meer tussen autochtone en niet-westers allochtone studiestakers. We vinden wel dat studiestakers met

een mbo-achtergrond zich het beste thuis voelden bij hun stageplaats en dat stakers van de Pabo de meest onprettige cultuur op hun stageplaats hebben ervaren en de slechtste stage-ervaringen hebben gehad. De praktijkschok bleek voor de Pabo-studiestakers het grootst te zijn, en dit gold in dezelfde mate voor allochtone als voor autochtone studenten.

3.6 Redenen om te stoppen volgens de studenten zelf

De meeste hbo studenten stoppen met hun opleiding omdat ze een verkeerde studiekeuze gemaakt hebben en (of) omdat ze de kwaliteit van het onderwijs als slecht hebben ervaren. Hierin verschillen allochtone studenten niet van de autochtone studenten, voor beide groepen geldt dat dit de belangrijkste redenen zijn (zie tabel 3.3). Zo geeft 46% van de autochtone en 40% van de niet-westers allochtone Pabo stakers aan dat ze een verkeerde studiekeuze gemaakt hebben, en respectievelijk 34% en 38% geeft aan de kwaliteit van de opleiding aan als reden om te stoppen.

Op deze twee belangrijkste redenen na, zien we in de overige redenen veel verschillen tussen de beide groepen. Opvallend is dat voor alle redenen geldt dat ze meer voor de allochtone stakers gelden, dan voor de autochtone stakers. Dit betekent dat de reden om te stoppen met een studie voor allochtone studenten uit meer factoren bestaat, en daarmee complexer van aard is dan voor autochtone studenten.

We sommen ze op: allochtone studenten stoppen vaker omdat ze naar de universiteit konden, omdat ze onvoldoende ambitie hebben een hbo opleiding af te maken, omdat ze de cultuur als negatief hebben ervaren, omdat ze de status van het werk te laag vinden, omdat ze onvoldoende vaardigheden in huis hebben, omdat ze een baan hebben gevonden, omdat ze het niet konden combineren met hun privé situatie, omdat ze geen stage konden vinden, omdat ze weinig steun van thuis kregen, en omdat ze het financieel niet meer nodig hadden om een opleiding te volgen. Al deze verschillen gelden voor de gehele groep stakers.

Behalve deze 'overall' verschillen, zien we ook dat sommige verschillen groter of juist kleiner zijn op de Pabo en de lerarenopleidingen dan op de overige opleidingen. Kort samengevat komt het erop neer dat met name de allochtone stakers op de Pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen onvoldoende ambitie hadden, daarnaast hadden vooral zij moeite om de opleiding met zorgtaken te combineren en kregen ze onvoldoende steun thuis.

Tot slot melden we nog een aanvullend resultaat dat het niet zo is dat allochtone studenten vaker stoppen omdat ze onvoldoende taalvaardigheden in huis zouden hebben, of omdat opdrachten vaker worden afgekeurd omdat het taalniveau onvoldoende was.

Tabel 3.3 Percentage stakers voor wie de reden redelijk tot erg belangrijk is (score 3 en hoger)

	Pabo		2 ^e graads		Overige opleidingen	
	NW	auto	NW	auto	NW	auto
verkeerde studiekeuze	40	46	40	38	43	44
slechte kwaliteit van het onderwijs	38	34	33	28	38	38
Voor pabo-ers en 2 ^e graads: Onderwijsvernieuwingen schrikken af	22	24	24	29	16	15
toegelaten op opleiding van keuze	18	12	16	14	18	16
voor allochtonen: gebrek aan faciliteiten voor allochtone studenten	12		8		8	
Voor pabo-ers en 2 ^e graads: jeugd schrikt af	17	16	22	24	6	7
ik had mijn propedeuse en kon naar de universiteit*	14	11	21	15	23	13
negatieve cultuur (gebrek aan steun en vooroordelen)*	16	8	13	7	12	9
onvoldoende capaciteiten*	10	8	11	2	6	4
onvoldoende ambitie om een HBO diploma te halen*, **	17	10	22	10	14	16
tegenvallende status en/of inhoud van het werk of het beroep *	12	7	10	2	12	9
moeite om privé met opleiding en evt. werk te combineren*, **	11	4	10	2	9	5
niet kunnen vinden van een stageplaats*	8	3	6	1	7	3
ik had een baan gevonden*	12	5	7	2	10	7
ik had financieel geen opleiding meer nodig*	6	3	7	2	6	5
gebrek aan steun in de thuissituatie (vrienden en familie)*, **	7	3	6	1	5	6

* statistisch significante verschillen tussen allochtonen en autochtonen (overall)

** statistisch significante interactie tussen etniciteit en opleiding

3.7 De MBO instroom op de Pabo

In deze laatste paragraaf besteden we speciale aandacht aan de rol die de vooropleiding speelt op de Pabo. Het vermoeden bestaat dat de MBO instromers te maken hebben met een specifieke situatie. We hebben daarom enkele afzonderlijke analyses verricht die laten zien in hoeverre de MBO-ers verschillen van de Pabo stakers die van de Havo of het VWO kwamen. Eveneens kijken we hier naar mogelijke interactie-effecten met etnische achtergrond.

Studiekeuzes

Mbo-ers lijken intrinsieker gemotiveerd, maar ook meer gemotiveerd door status dan havisten en vwo-ers.

Daarnaast zien we verschillen in de mate waarin stakers met verschillende vooropleidingen hebben getwijfeld aan hun keuze: mbo-ers hebben minder vaak getwijfeld dan havisten, die op hun beurt minder vaak twijfelden dan vwo-ers. Opvallend is ook dat er een interactie-effect is: met name de allochtone vwo-ers hebben sterk getwijfeld aan hun keuze.

Op alle andere vragen die we gesteld hebben over studiekeuzes hebben we geen verschillen gevonden.

De mate waarin de mbo-ers, havisten en vwo-ers gebruik hebben gemaakt van voorlichtingsmogelijkheden verschilt wel. Met name de allochtone Pabo stakers die van het mbo komen weinig gebruik hebben gemaakt van voorlichtingsmogelijkheden. Terwijl de allochtone instromers vanuit het vwo nergens verschillen van de autochtone vwo-ers. Met andere woorden, de verschillen tussen allochtone en autochtone Pabo stakers als het gaat om het gebruik maken van voorlichting gelden met name voor de mbo-ers, in mindere mate voor de havisten, en de verschillen zien we niet terug in de groep stakers die van het vwo afkomen.

Opleidingsfactoren

Geen enkele van de opleidingsfactoren die we hebben onderzocht laten verschillen zien tussen Pabo stakers die van het mbo, de havo of het vwo komen. Ze zijn even negatief over de kwaliteit van de opleiding, ze zijn in dezelfde mate sociaal en academisch geïntegreerd, ze voelen zich in de dezelfde mate thuis, en zijn even positief (of negatief) over de cultuur. Het al beschreven verschil tussen de opvattingen van allochtone en autochtone stakers als het gaat om cultuur, komt ook in deze analyse terug. Dit verschil staat blijkbaar los van vooropleiding.

Ook zijn er geen verschillen in de mate waarin de allochtone mbo-ers culturele congruentie en ongelijkheid ervaren, in vergelijking tot de allochtone havisten en vwo-ers.

Stage

De mbo-ers ervaren een kleinere praktijkschok dan de havisten en vwo-ers, en daarnaast voelen zich ze zich ook meer thuis op hun stage. Tegelijkertijd zijn ze ook van mening dat de cultuur negatief is op hun stageplaats, de vwo-ers zijn het hier overigens met de mbo-ers eens.

Ook in de manier waarop de stage wordt gevonden zien we verschillen naar vooropleiding: de Pabo vindt vaker een stageplaats voor hun mbo-ers, terwijl

havisten en vwo-ers vaker zelf een stageplaats vinden.

Reden om te stoppen

Een aantal redenen om te stoppen met de Pabo laten verschillen zien naar vooropleiding. Wat de mbo-ers bijvoorbeeld een grotere kans geeft om uit te vallen is dat ze, volgens verwachting, minder vaardigheden in huis hebben.

Een andere reden voor uitval die met name voor mbo-ers geldt betreft de thuissituatie. Het moeilijk combineren met thuis, en het gebrek aan ondersteuning van thuis is voor hen vaker een reden om te stoppen.

Voor geen enkele reden is er overigens een interactie-effect met etnische achtergrond geconstateerd. Dat betekent dat het nergens zo is dat allochtone mbo-ers om andere redenen stoppen dan autochtone mbo-ers.

Samenvattend

De resultaten laten niet zien dat mbo-ers een duidelijke risicogroep zijn. Ze kiezen bijvoorbeeld relatief vaak vanuit intrinsieke en statusmotieven en ze twijfelen minder aan hun keuze. Mbo-ers zijn niet meer ontevreden over de kwaliteit van hun opleiding, en hebben de cultuur als even (on)prettig ervaren. Wel maken ze minder gebruik van voorlichting, wat zou kunnen betekenen dat ze hun keuze minder grondig hebben voorbereid. Anderzijds zeggen ze minder vaak dat ze stoppen omdat ze een verkeerde keuze hebben gemaakt.

Resultaten uit het interviewonderzoek onder uitvallers

4.1 De onderzoeksvragen

In dit deelonderzoek staan Pabo studenten die vroegtijdig met de Pabo gestopt zijn centraal. We onderzoeken de volgende twee onderzoeksvragen:

Wat zijn redenen van Pabo-studenten om voortijdig hun studie te staken?
Wat zijn verschillen in uitvalredenen tussen niet-westerse allochtone en autochtone Pabo-uitvallers?

Met betrekking tot de geïnterviewde studenten zijn een paar opmerkingen noodzakelijk. Een meerderheid van de allochtone uitvallers heeft een MBO-vooropleiding, versus één van de tien autochtone uitvallers. De allochtone uitvallers zijn door hun langere vooropleiding ook op oudere leeftijd aan hun studie begonnen. Tevens hebben zij gemiddeld genomen minder lang op de Pabo gezeten dan de autochtone geïnterviewden. Het negatief bindend studieadvies bij zes van hen, wat betekent dat studenten binnen een jaar de opleiding moeten verlaten, is daar een belangrijke verklaring voor. Tenslotte zijn allochtone informanten vooral geworven doordat zij in de vragenlijst hebben aangegeven te willen meewerken aan dit interviewonderzoek onder uitvallers (in tegenstelling tot de autochtone informanten die veelal via-via gevraagd zijn om te participeren). Zij hebben dus zelf actie moeten ondernemen om deel te kunnen nemen, wat van invloed kan zijn op de selectiviteit van de groep informanten en van hun antwoorden.

Representativiteit is echter niet het doel van het interviewonderzoek. Het doel is om meer zicht te krijgen op onderliggende processen die leiden tot uitval. De onderstaande resultaten moeten worden geïnterpreteerd tegen deze achtergrondopmerkingen.

4.2 Redenen om te stoppen met de Pabo

Studiekeuze

Alle informanten geven aan graag met kinderen te werken en hechten een grote waarde aan het studeren. Het belang van een studie wordt ook sterk door het ouderlijke milieu beïnvloed. Allochtone stakers verwoorden meer expliciet waarom een studie voor hen van belang is (toekomst, vergroten van kennis, financieel goede baan), en lijken zich meer en beter te hebben laten voorlichten en meer hulp te hebben ontvangen bij hun keuze dan de autochtone stakers. Dit komt waarschijnlijk doordat voor een meerderheid van de autochtone stakers de keuze voor de Pabo een uitgemaakte zaak was en zij hun netwerk slechts aanwenden ter bevestiging van de juistheid van hun keuze. Voor de meeste allochtone stakers met een MBO-diploma lag de keuze voor de Pabo in het verlengde van hun vooropleiding: op het MBO kwamen zij al in aanraking met kinderdagverblijven en kleine kinderen. Denominatie en informatie over kwaliteit zijn belangrijke kenmerken op grond waarvan allochtone stakers voor een bepaalde Pabo en hogeschool kozen. Daarentegen baseerden veruit de meeste autochtone informanten hun keuze op praktische overwegingen (een Pabo dichtbij huis, (bij)baan of anderszins).

Cultuur en ongelijkheid

Vrijwel alle autochtone stakers waren tevreden met het heersende opleidingsklimaat op de Pabo. Zij voelden er zich welkom en thuis. Ditzelfde gold voor de helft van de allochtone stakers. De andere helft van de allochtone stakers voelde zich juist niet op haar gemak. Een aantal genoemde factoren zijn algemeen van aard (sfeer van het gebouw, de massaliteit), maar het 'zich niet thuis voelen' werd vooral veroorzaakt door factoren met een etnische dimensie, zoals een ongelijke verdeling van allochtonen (de minderheid) en autochtonen (de meerderheid) op school en in de klas, een scheiding tussen allochtone en autochtone studentgroepen, verschillen in omgang en in enkele gevallen zelfs ervaren discriminatie door docenten. Voorbeelden van dit laatste zijn voorvallen waarbij een docent toetsantwoorden wel aan autochtone maar niet aan allochtone studenten geeft of waarbij een docent wel problemen maakt als allochtone studenten vijf minuten te laat in de les komen, maar niks zegt wanneer autochtone studenten 20 minuten te laat zijn. Deze factoren voedden veelal gevoelens van buitensluiting en isolement.

Overigens voelden twee mannelijke stakers zich niet thuis door de vele vrouwen op de Pabo (en stageschool), waarvan een deel hun het gevoel gaf niet volwaardig voor het vak te zijn, bijvoorbeeld door door te laten schemeren dat vrouwen veel beter met kleine kinderen om kunnen gaan dan mannen.

In zowel de allochtone als de autochtone groep wordt diverse keren gevraagd om meer Pabo-docenten van allochtone afkomst.

Stage-ervaringen en het beroepsbeeld

Voor een meerderheid van de stakers, zowel onder allochtone als autochtone informanten, was de stage een belangrijke of de belangrijkste reden om te stoppen met de Pabo. Zij functioneerden niet goed op hun stageplek (houden van de orde en klassenmanagement) of vonden het uitoefenen van het beroep tegenvallen (te lange dagen, te veel vergaderingen als leerkracht, te geringe uitdaging, te weinig afwisseling).

Er zijn op het punt van stage-ervaringen opmerkelijke verschillen te zien tussen autochtone en allochtone studenten. Zo ervoeren autochtone stakers een groot verschil in stage tijdens de eerste twee Pabojaren enerzijds en het derde Pabajaar anderzijds. In het derde jaar wordt een (veel) hoger niveau van de stagiaires gevraagd, waardoor studenten alsnog kunnen beslissen om te stoppen. Meer dan de helft van de allochtone informanten uit daarentegen ernstige klachten over de verhouding met stagementoren en/of het leerkrachtenteam op de stageschool. Dit zien we terug bij slechts een op de vijf autochtone stakers. In de verhalen van allochtone stakers gaat het regelmatig over verschillen in omgang, maar ook om zaken als ongelijke behandeling en uitsluiting.

Het niveau van de Pabo

Een andere belangrijke reden om met de Pabo te stoppen was het niveau van de opleiding. Een meerderheid van de autochtone stakers vond dit te laag. De opleiding daagt niet uit, heeft weinig diepgang en ook het aanbod aan onderwijskunde, pedagogiek en psychologie valt tegen. We zien dit ook terug bij een grote minderheid van de allochtone informanten. Voor een vergelijkbaar grote groep allochtone informanten was het niveau juist weer te hoog (wat we niet zijn tegenkomen bij de autochtone stakers). Zes van hen heeft een negatief bindend studieadvies ontvangen vanwege onvoldoende taal- en rekenvaardigheden. Onder de allochtone stakers speelde waarschijnlijk ook de vooropleiding een rol (veel van hen kwamen immers van het MBO). De overgang tussen MBO en HBO wordt als zwaar ervaren en MBO'ers schieten vooral tekort op het gebied van studieorganisatie en

zelfstandigheid.

De organisatie van de Pabo

Alle stakers zijn zeer ontevreden over de organisatie. Zij hebben grote kritiek op de algemene organisatie (roosters, procedures rondom tentamens, inleverdata, doorgeven van lesuitval), het organiseren van speciale trajecten en verkorte routes ((te) snel opgezet met alle (opstart)problemen van dien, zoals slechte roostering of onwetendheid en onbekendheid over het programma onder het docentencorps), de stageorganisatie en het toewijzen van studenten aan stagescholen (late informatieverstrekking omtrent stageplekken, het moeten lopen van een overload aan stages, geen stageplek voor studenten kunnen vinden).

Begeleiding van de Pabo

Vrijwel alle autochtone stakers zijn tevreden over de begeleiding van de Pabo. De contacten zijn goed en de docenten zijn bereidwillig bij het geven van informatie over andere opleidingen. Er worden gespreksgroepen georganiseerd en ze luisteren goed. Er zijn maar enkele autochtone stakers die kritisch zijn. Daartegenover staat dat ongeveer de helft van de allochtone groep ontevreden is over de begeleiding. Met name de (toegankelijkheid van de) begeleiding rondom de vakken Taal en Rekenen moet het ontgelden. Ook de studie- en stagebegeleiding kunnen in hun ogen verbeterd worden door meer persoonlijke aandacht te geven en betrokkenheid te tonen.

Kwaliteit van docenten en hun bereikbaarheid

Ten aanzien van de kwaliteit van de docenten zijn beide groepen stakers verdeeld. De ene helft geeft aan dat de docenten professioneel zijn en dat de kwaliteit goed en voldoende is. Wel wordt een zeer wisselend niveau door de stakers ervaren. De ene docent kan lesgeven en de ander niet. De andere helft van de groepen autochtone en allochtone stakers is zonder meer ontevreden over de kwaliteit. Hierbij wordt regelmatig verwezen naar het lage niveau van de lesstof en het onvermogen van docenten om lessen aantrekkelijk te maken/houden. Opmerkelijk commentaar komt van een allochtone studente die van mening is dat docenten lage verwachtingen hebben van hun studenten (docenten vonden de hoge kwaliteit van door haar ingeleverde werkstukken verdacht en vermoedden internet-plagiaat).

Studeren of werken na de Pabo

De meerderheid van de informanten is na hun Pabo-avontuur verder gaan studeren. Deze doorstarters zijn terechtgekomen op aan de Pabo-ervarings

HBO- en WO-opleidingen zoals Sociaal Pedagogisch en Maatschappelijk Werk, pedagogiek of onderwijskunde. Allochtone stakers zijn direct na hun Pabo-periode relatief vaker gaan werken. Hierin speelt hun MBO-vooropleiding waarschijnlijk een rol, maar een aantal laat ook weten te zijn gaan werken uit economische motieven (onderhouden van een gezin). De stakers die zijn gaan werken geven overigens aan dat zij in de nabije toekomst weer willen gaan studeren.

4.3 Conclusies

Op basis van de bevindingen uit het interview komen wij tot de volgende conclusies en beantwoording van de onderzoeksvragen.

- Allochtone stakers hebben meer en andere problemen ondervonden, deze extra problemen lijken vaak gerelateerd aan hun achtergrond.
- Directe aanleidingen voor het voortijdig stoppen zijn veelal stage-ervaringen en het niveau van de opleiding.
- Directe aanleidingen blijken voor de allochtone en autochtone groepen een verschillende achtergrond te hebben. Zo ervaren allochtone stakers vooral stageproblemen met mentoren en het docententeam, bovendien vaak met een etnische lading, en blijkt het niveau van de opleiding voor allochtone stakers (die vaak van het MBO komen) vaker te hoog (geen van de autochtone informanten heeft dit genoemd) en voor autochtone stakers juist weer te laag.
- Aanleidingen die bij zowel autochtone als allochtone stakers voorkomen zijn een (zeer) slechte organisatie van de opleiding en de kwaliteit van docenten.
- Een aantal aanleidingen komt alleen of in sterkere mate voor onder allochtone stakers. Zo voelen allochtone stakers zich minder vaak thuis op de Pabo. Zij ervaren buitensluiting, isolement en achterstelling op basis van hun etnische afkomst. Daarnaast zijn allochtone stakers minder tevreden over de begeleiding in zowel inhoudelijk (taal, rekenen) als sociaal opzicht (te weinig persoonlijke aandacht en betrokkenheid)

Resultaten uit de casestudies

Doel is inzicht in de leeromgeving

Het doel van de casestudies is aan te geven wat mogelijke risicofactoren voor uitval zijn binnen de leeromgeving van Pabo-opleidingen, met name in het geval van niet-westers allochtone studenten. Onder leeromgeving verstaan we het geheel aan de aan een opleiding gerelateerde a) (on)geschreven uitgangspunten met betrekking tot onderwijs en uitwerkingen daarvan (onderwijsconcept, curriculum, begeleidingsstructuur etc.) en b) formele en informele contacten (met studiegenoten, docenten, studiebegeleiders en -adviseurs, etc.) waarmee studenten geconfronteerd worden.

Specifieke en algemene factoren

Alvorens we de resultaten uit de casestudies presenteren, maken we een tweetal opmerkingen. Ten eerste worden de resultaten onderscheiden in a) een vergelijking naar specifieke factoren en b) een vergelijking naar algemene factoren. Bij de specifieke factoren is expliciet gevraagd naar een etnisch of diversiteitaspect of er kwam in de interviews een etnisch of diversiteitaspect spontaan naar voren. Een voorbeeld van dit laatste is een algemene open vraag naar de omgang met studiegenoten, waarbij studentinformanten uit zichzelf het ontstaan en bestaan van allochtone en autochtone subgroepen benoemen. Algemene factoren zijn daarentegen factoren waarbij niet expliciet is gevraagd naar een etnisch of diversiteitaspect en waarbij dit aspect ook niet naar voren kwam. Een voorbeeld hiervan is een vraag naar de omgang met docenten waarbij studentinformanten goede en slechte ervaringen noemen en daarbij niet verwijzen naar een etnische dimensie in deze contacten. We hebben dit analytische onderscheid gemaakt om beter te kunnen bepalen in hoeverre risicofactoren voor uitval en studievoortgang zijn toe te schrijven aan elementen die zich specifiek voordoen bij allochtone studenten of aan algemene elementen die zich onder allochtone studenten anders, in versterkte of juist verminderde mate, voordoen dan onder autochtone studenten.

Een tweede opmerking heeft betrekking op opleiding C. De HBO-raadgegevens op basis waarvan wij opleiding C als case hebben geselecteerd,

betreffen gegevens van een groep pabo's die allen onder een hogeschool vallen. Uit deze pabo-groep is opleiding C gekozen omdat deze zich binnen een grootstedelijke context bevindt. We weten dat daarmee het aandeel allochtone studenten waarschijnlijk relatief groot zal zijn en de dynamiek binnen een etnisch diverse studentenpopulatie duidelijker naar voren komt.

5.1 Een vergelijking naar specifieke factoren

5.1.1 Onderwijsconcept

Op opleiding B is het thema diversiteit expliciet aanwezig als een van de aandachtspunten binnen de onderwijsvisie. Opleidingen A en C voeren geen expliciet diversiteitbeleid. Op deze opleidingen komt de aandacht voor diversiteit op het conceptuele niveau impliciet naar voren. Bijvoorbeeld in formuleringen dat men er zich van bewust is een opleiding te zijn binnen een grootstedelijke context, waarin mensen van verschillende culturele achtergronden wonen. Dit is zichtbaar op de scholen en studenten moeten daarop voorbereid worden.

We zien per opleiding verschillende meningen over de noodzaak voor diversiteitbeleid.

Op opleiding A variëren de meningen over het voeren van diversiteitbeleid. Zowel onder allochtone als onder autochtone studentinformanten zitten voor- en tegenstanders. De autochtone voorstanders zien diversiteitbeleid vooral nuttig als voorbereiding op het beroep van leerkracht (omgaan met allochtone leerlingen en allochtone docenten)

Op opleiding B vinden allochtone studentinformanten diversiteitbeleid niet nodig, terwijl autochtone studentinformanten er daarentegen wel wat in zien, vooral als het gaat om begeleiding van allochtone studenten.

Op opleiding C zien we min of meer het tegenovergestelde van de situatie op opleiding B: allochtone studentinformanten zijn vaker voorstander en willen dat er meer wordt gedaan om vooroordelen weg te nemen en meer aandacht is voor lesgeven aan een etnisch divers samengestelde klas, terwijl autochtone studentinformanten weer vaker geen noodzaak zien voor diversiteitbeleid (of er niet over hebben nagedacht).

Het lijkt er dus op dat het van de opleiding afhangt hoe allochtone dan wel autochtone studenten denken over diversiteitbeleid. Dit zou te maken kunnen hebben met het opleidingsklimaat, maar wellicht ook hoe studenten in meer algemene zin denken over etnische diversiteit.

De opleidingsinformatanten van de drie opleidingen (docenten, opleidingsdirecteuren) zijn meer eensgezind in hun mening over diversiteit (beleid). Zoals gezegd wordt er vanuit dit perspectief gewezen op de grootstedelijke context waarbinnen de opleiding zich bevindt en waarbinnen studenten worden opgeleid. Vanuit dit gegeven is aandacht voor diversiteit van belang.

5.1.2 Onderwijsopzet

In de vorige paragraaf is diversiteit binnen onderwijsconcept naar voren gekomen. Op dit conceptuele niveau, dat beschouwd kan worden als het fundament waaruit het onderwijsprogramma verder ontwikkeld wordt, blijken er verschillen te bestaan tussen de drie cases. Betekent dit ook dat er verschillen zijn in de manier waarop 'diversiteit' is uitgewerkt in de onderwijsopzet? Dit lijkt het niet het geval te zijn. Er lijkt weinig verband te bestaan tussen het incorporeren van 'diversiteit' in het onderwijsconcept en de aandacht voor diversiteit op een lager niveau. Zo zagen we dat alleen opleiding B diversiteit in het concept had opgenomen, terwijl dit bij de andere opleidingen impliciet het geval was. Echter, op alle opleidingen komt diversiteit wel op een of andere manier aan bod. Zo worden er vakken Intercultureel Onderwijs of Levensbeschouwing gegeven waarin etnische, culturele en religieuze diversiteit centraal staan, zijn er themabijeenkomsten rond 'identiteit' en 'diversiteit' voor zowel studenten als docenten, en wordt benadrukt dat het voor studenten van belang is om op zoveel mogelijk verschillende scholen (zwart, wit, gemengd) stage te lopen. De opleidingen doen ook mee aan projecten om het beroep van leerkracht binnen allochtone gemeenschappen te promoten, om talenten van studenten die als eerste van het gezin in het hoger onderwijs terecht komen (waaronder veel allochtone studenten) te ontwikkelen of aan projecten om zowel een betere kwalitatieve doorstroom vanuit het mbo (waar veel allochtone scholieren zitten) te bewerkstelligen. Op opleiding A krijgen studieloopbaanbegeleiders een opleiding interculturele communicatie, en hebben stagedocenten een cursus gevolgd over het omgaan met een etnisch diverse groep studenten. Op opleiding B en C heeft een aantal docenten het thema 'diversiteit' in hun takenpakket. Zij coördineren en ontwikkelen diversiteitsactiviteiten. Ook is men bezig met interne uitvalonderzoeken om achter uitvalmotieven van studenten te komen. Er worden tenslotte ook inspanningen geleverd om meer docenten van allochtone afkomst op de opleiding te krijgen, maar dat blijkt een weerbarstige materie te zijn (moeilijke werving, vacaturestop). Ondanks deze lijst aan activiteiten zeggen studentinformatanten weinig te merken van de aandacht vanuit de opleiding voor diversiteit. Als ze er al iets

van merken brengen ze dat veelal in verband met taalondersteuning, maar dit wordt tegelijkertijd gezien als een algemene vorm van ondersteuning, dus ook voor autochtone studenten. Hier en daar wordt verwezen naar discussies rond diversiteit en identiteit tijdens lessen of andere bijeenkomsten. We zien ditzelfde beeld op alle drie de opleidingen terug.

5.1.3 Praktijk

Thuis voelen

Op alle drie de opleidingen voelen de allochtone studentinformanten zich minder thuis dan de autochtone studenten. De autochtone studenten zeggen vaker het naar de zin te hebben en de sfeer op de opleiding als prettig en leuk te ervaren. Er zijn echter wel verschillen tussen aan de ene kant opleiding A en aan de andere opleiding B en C. Ten eerste is er op opleiding A weinig sociale binding met de opleiding. Zowel allochtone als autochtone studenten blijven niet 'hangen', wat waarschijnlijk te maken heeft met het tijdelijke onderkomen van de opleiding. Verder brengen de allochtone studentinformanten het zich minder thuis voelen in verband met de individualistische instelling van hun studiegenoten en niet met een scheiding tussen allochtoon en autochtoon. Op opleiding B en C zien we echter dat autochtone studenten een grotere sociale binding ervaren dan hun allochtone studiegenoten. Zij blijven vaker na schooltijd op de opleiding, terwijl allochtone studenten veel sneller vertrekken. Bovendien voelt een aantal allochtone studentinformanten van deze opleidingen zich minder thuis vanwege de scheiding tussen allochtoon en autochtoon en het gevoel niet geaccepteerd te worden.

Het lijkt erop dat allochtone studenten sfeergevoeliger zijn dan autochtone studenten en er ook andere percepties zijn van dezelfde situatie. Dit komt het sterkst naar voren bij opleiding A waar studentinformanten een vergelijkbare kleine sociale binding ervaren, maar waar de allochtone informanten zich toch minder thuis voelen.

Risicofactoren voor uitval

De door de opleidingsinformanten genoemde risicofactoren die maken dat allochtone studenten vaker uitvallen dan autochtone studenten, komen over de drie cases genomen sterk overeen. Een aantal factoren zijn algemeen van aard, maar lijken vaker onder allochtone studenten voor te komen omdat zij een groter aandeel hebben in bepaalde risicogroepen, zoals mbo'ers met onvoldoende basiskennis (taal en rekenen) en ontoereikende

studievaardigheden (plannen en organiseren) en studenten met een thuissituatie die moeilijk is te combineren met de studie. Maar er zijn ook risicofactoren die zich meer specifiek onder allochtone studenten voordoen. Zo noemen de opleidingsinformatanten van alle opleidingen een te weinig actieve en assertieve houding terwijl juist een actieve en assertieve opstelling wordt verwacht, met name op stageplekken. Een ander fenomeen, dat zich voordoet op opleiding B en C, is een soort domino-effect op het gebied van uitval. Er kan binnen een klas een sfeer ontstaan waarbij studenten elkaar aansteken met de beslissing om voortijdig de studie te verlaten. Dit effect lijkt zich vooral voor te doen onder allochtone studenten.

Wanneer we kijken naar de meningen van allochtone studentinformatanten over de uitval van specifiek allochtone studenten vallen enkele dingen op. Ten eerste brengen zij uitval van allochtone studenten vooral in verband met de opleiding, met name met de dynamiek tussen studenten. Zo wordt op opleiding B verwezen naar uitsluiting van allochtone studenten en op opleiding C naar het eerder genoemde domino-effect. Hieruit kunnen wij concluderen dat allochtone studenten waarschijnlijk meer gevoelig zijn voor het klimaat binnen de klas dan autochtone studenten die wellicht meer op zichzelf zijn. We zien hier ook een verschil met de perceptie van de opleidingsinformatanten, die uitval van allochtone studenten vooral benoemen in termen van individuele kenmerken. Ten tweede horen we van de allochtone studentinformatanten van opleiding A niets over specifieke oorzaken voor de uitval van allochtone studenten. Blijkbaar spelen in de ogen van de studentinformatanten van deze opleiding vooral algemene risicofactoren een rol.

Academische integratie

Op het gebied van academische integratie, toegespitst op de vraag of docenten anders omgaan met allochtone dan met autochtone studenten, zijn de meest positieve geluiden te horen van opleiding A. Alleen op opleiding A wordt de groeiende instroom van allochtone eerstejaars door docentinformanten in positieve termen geformuleerd: het wordt vooral gezien als verrijking. Vrijwel alle studentinformatanten zeggen geen verschil te zien in de manier waarop hun docenten omgaan met allochtone of autochtone studenten, wat we ook aantreffen op opleiding C. De opleidingsdirecteur van opleiding A merkt daarentegen wel dat sommige docenten een moeilijk te overbruggen mentale afstand ervaren tussen hen en enkele van hun allochtone studenten.

Tegenover de situatie op opleiding A staat opleiding B. Docenten zien dat allochtone studenten minder assertief zijn, maar ook minder goed tegen

feedback kunnen. Onder de studentinformanten staan aan de ene kant de autochtone studenten die niet zien dat docenten allochtone studenten anders behandelen, terwijl allochtone studentinformanten vinden dat een deel van hun docenten vooringenomen en bevooroordeeld is en allochtone studenten wel anders behandelt.

De situatie op opleiding B doet vermoeden dat, in ieder geval volgens allochtone studenten, meer allochtone docenten gewenst zijn. De studentinformanten, ongeacht hun afkomst, maakt het echter niet veel uit of er meer allochtone docenten komen. Kwaliteit staat voorop. Bij de andere opleidingen zijn het vooral de allochtone studenten die een voorkeur uitspreken voor meer allochtone docenten. Bijvoorbeeld omdat men met de weinige allochtone docenten een meer begripvolle band heeft dan met autochtone docenten of vanwege de uitstraling van de opleiding. Overigens is het aantal docenten van allochtone afkomst op alle drie opleidingen op één hand te tellen. Daarbij is het opvallend dat op opleiding C de allochtone studentinformanten weten dat er allochtone docenten rondlopen, terwijl dit onder autochtone studentinformanten niet bekend is. Het kan zijn dat allochtone studenten daar meer alert op zijn (en autochtone studenten juist weer minder).

Op basis van bovenstaande bevindingen kunnen wij concluderen dat de academische integratie, in termen van verschil in contacten van docenten met allochtone en autochtone studenten, het best verloopt op opleiding A. Daartegenover staat opleiding B. Hier wordt vaker een verschil in contacten van docenten met allochtone en autochtone studenten geconstateerd, vooral door allochtone studentinformanten. Opleiding C lijkt een tussenpositie in te nemen. Hier komt niet duidelijk naar voren of docenten allochtone studenten anders behandelen dan autochtone studenten.

Sociale integratie

Op alle opleidingen is er groepsvorming op basis van etnische afkomst. Er is niet geheel sprake van gescheiden werelden omdat studentgroepen onderling wel (enigszins) mengen, vooral in formele klassensituaties, maar uiteindelijk trekken autochtone en allochtone studenten meer naar elkaar toe en binnen de allochtone groep gebeurt dit weer onder bijvoorbeeld Turkse, Marokkaanse en Surinaamse studenten. Op opleiding B en C wordt een tweedeling al aan het begin van de opleiding versterkt, wanneer studenten –voordat het daadwerkelijke lesprogramma van start gaat- op introductieweek gaan: de ervaring leert dat het vooral allochtone studenten zijn die hierbij verstek laten gaan en thuisblijven. De vraag is hoe de scheiding tussen allochtone en

autochtone studenten binnen de opleidingen ervaren wordt. De opleidingsinformatanten zien graag dat studenten van verschillende achtergrond wat meer met elkaar omgaan. Dit wordt geprobeerd door het samenstellen van projectgroepen niet aan studenten over te laten (opleiding A) en door studenten te stimuleren met elkaar te laten discussiëren binnen de lessituatie (opleiding B en C). Ook staat de traditionele opzet van introductieweek ter discussie. Opleidingen denken er sterk over om het overnachten niet verplicht te maken en/of een dergelijke gezamenlijke week te verplaatsen naar wat later in het jaar, wanneer studenten al meer bekend met elkaar zijn.

Als het gaat om de concrete omgang tussen allochtone en autochtone studenten zien we duidelijke verschillen tussen opleiding A enerzijds en opleiding B en C anderzijds. Op opleiding A wordt de scheiding tussen allochtone en autochtone studenten als minder beladen beschouwd. De informanten, ongeacht hun afkomst, zien verschillen in omgang met hun allochtone en autochtone studiegenoten maar maken daar niet een al te groot punt van. Meer dan op andere opleidingen lijken studenten van opleiding A open te staan voor elkaar, wat misschien nog wel het beste geïllustreerd wordt door een van de autochtone studentinformatanten die uit interesse en betrokkenheid een dagje heeft 'geRamadand' met een allochtone islamitische studiegenoot. De meeste studentinformatanten van opleiding A gaan ook buiten schooltijd om met studiegenoten van een andere etnische afkomst. Op de opleiding B en C ervaren autochtone en allochtone studentinformatanten de omgang met studiegenoten heel anders. Zo zien de autochtone studentinformatanten geen verschil in omgang. Voor allochtone informanten is dit verschil er wel degelijk: met allochtone studiegenoten hebben zij vertrouwd en daardoor beter contact. Bovendien ervaren allochtone studentinformatanten dat zij zich in een aantal situaties niet geaccepteerd of serieus genomen voelen worden door hun studiegenoten, bijvoorbeeld tijdens presentaties of in discussies rond multiculturele thema's.

Op het gebied van sociale integratie kan de conclusie getrokken worden dat studenten uit verschillende etnische groepen op opleiding A het best met elkaar overweg kunnen. Op opleiding C, en sterker nog op opleiding B, is dit minder het geval, vooral in de perceptie van allochtone studentinformatanten.

5.1.4 Stages

Het plaatsen van stagiaires

Alle opleidingen streven ernaar om hun studenten op zoveel mogelijk verschillende basisscholen stage te laten lopen met als doel de horizon van hun studenten te verbreden. Dit betekent bijvoorbeeld dat studenten ervaring moeten opdoen op zowel witte, zwarte als gemengde scholen. Op opleidingen B en C ervaren stagecoördinatoren dat er een klein aantal scholen is dat geen stagiaires met hoofddoek wil. De opleidingen sturen deze studenten uit bescherming daarom ook liever niet naar deze scholen. Er worden twee strategieën genoemd om dit probleem het hoofd te bieden. Of het sturen van studenten die heel goed zijn en heel sterk in hun schoenen staan. Deze kunnen beschouwd worden als de wegbereiders voor de lichten na hen. Of het gesprek aangaan met schoolbesturen. Dit doet bijvoorbeeld de christelijke opleiding C om de christelijke schoolbesturen te overtuigen dat de identiteit van de opleiding geen gevaar loopt door de veranderde samenstelling van instroom. Op opleiding A speelt het probleem van moeilijke plaatsing van hoofddoekdragende studenten ook, maar in minder mate. Meer dan op de andere opleidingen lijkt hier sprake van een incident.

Stage in uitvoering

Een meerderheid van de allochtone studentinformanten op opleiding A en B hebben het gevoel dat zij anders behandeld worden en zich minder op hun gemak voelen op de stageschool dan wanneer zij een autochtone stagiaire zouden zijn. Bij de studentinformanten van opleiding A berust dit voornamelijk op een gevoel, bij opleiding B wordt dit gevoel ook nog eens bevestigd door concrete voorvallen, bijvoorbeeld vervelende opmerkingen over allochtone leerlingen, over andere allochtone stagiaires of over allochtonen in het algemeen. Op opleiding C komen bovengenoemde problemen bij één allochtone student voor. Wellicht heeft dit te maken met de omstandigheid dat zij stage loopt buiten de regio van de opleiding en zelf op zoek moest naar een stageplek.

5.1.5 Conclusies op basis van specifieke factoren

De onderwijsconcepten en -opzetten bevatten geen aanwijzingen voor variaties in uitvalverschillen tussen allochtone en autochtone studenten voor de verschillende opleidingen. Alleen opleiding B heeft diversiteit geëxpliciteerd, maar hier is een gemiddeld uitvalverschil geconstateerd. Hooguit kan gezegd worden dat de aandacht op dit niveau ertoe heeft bijgedragen dat de verschillen niet groter zijn geworden. Verder leveren alle opleidingen concrete inspanningen op het gebied van diversiteit. Hierin

onderscheiden de cases zich weinig van elkaar. Het is echter wel opvallend dat het van de opleiding afhangt hoe allochtonen dan wel autochtonen denken over diversiteitbeleid. Dit zou te maken kunnen hebben met het opleidingsklimaat, maar wellicht ook hoe studenten vanuit hun achtergrond in meer algemene zin denken over (etnische) diversiteit.

In de praktijksituatie zien we wel enkele mogelijke oorzaken voor de geconstateerde uitvalverschillen. Opleiding A heeft de kleinste uitvalverschillen en is ook de opleiding waar etnische afkomst het minst een beladen issue is, zowel tussen studenten als tussen (allochtone) studenten en docenten. Etnische afkomst wordt door de studentinformanten van opleiding A ook niet in verband gebracht met een verhoogd risico op uitval. Tegenover opleiding A lijkt opleiding B te staan. De verhouding tussen allochtone en autochtone studenten is hier scherper en we horen hier de meeste geluiden over allochtone studenten die zich ongelijk behandeld voelen door docenten. Opleiding C neemt een tussenpositie in.

Voor wat betreft het vinden van een stage lijken allochtone eerste en tweedejaars van opleiding A het minst vaak tegen problemen op te lopen. Opleidingen B en C hebben wat meer moeite om onderdak te vinden voor hun allochtone stagestudenten. Bij de uitvoering voelen de allochtone studentinformanten van opleiding C zich het meest op hun gemak, daarna de studentinformanten van opleiding A. De allochtone studentinformanten van opleiding B komen het vaakst in vervelende situaties terecht ².

Op basis van bovenstaande bevindingen is het kleinste uitvalverschil van A te verklaren door de open en weinig etnische beladen sfeer op de opleiding (betere sociale en academische integratie, meer gelijkheid) en het relatieve gemak waarmee de opleiding een stage voor allochtone studenten vindt. Bij een vergelijking tussen B en C zou te verwachten zijn dat het uitvalverschil op opleiding B groter is dan op opleiding C. Dit is echter niet het geval: het verschil op opleiding C is immers groter. Hier kunnen twee mogelijke verklaringen voor worden gegeven. Ten eerste kan het expliciet voeren van diversiteitbeleid, zoals op opleiding B gebeurt, (sluimerende) conflicten binnen de perken houden. Dit wil niet zeggen dat er geen conflicten zijn, maar ze escaleren niet dusdanig dat bijvoorbeeld veel allochtone studenten zich zo onwelkom voelen dat zij massaal voortijdig de opleiding verlaten. Als dat klopt dan is het voeren van diversiteitbeleid effectief. Ten tweede spelen er wellicht ook andere dan aan diversiteit gerelateerde processen een rol,

² Dit zou met de locatie te maken kunnen hebben, maar op basis van het verzamelde materiaal en gezien het centrale doel van het onderzoek gaan we op deze plaats niet verder dan het noemen van deze mogelijkheid.

waardoor het uitvalverschil op opleiding C relatief groot is. Deze moeten waarschijnlijk gezocht worden in de hoek van algemene factoren. Daarover gaat de volgende paragraaf.

5.2 Een vergelijking naar algemene factoren

5.2.1 Opleidingsconcept en opzet: overeenkomsten

De *opleidingsconcepten* van de drie opleidingen lijken sterk op elkaar. Het onderwijs op al deze opleidingen competentiegericht, wat niet verwonderlijk is aangezien zij hiermee voldoen aan landelijk gemaakte afspraken betreffende de gewenste startbekwaamheid van pas afgestudeerde pabo-studenten. Het sociaal-constructivisme is voor alle opleidingen vertrekpunt, waarbij studenten zelf vormgeven aan het eigen docent- of leerkrachtprofiel en dit ontwikkelen door middel van reflectie van de eigen inspanningen en confrontatie met de leeromgeving. Verder is er een belangrijke plaats ingeruimd voor praktijkervaring (stage).

De *opleidingsopzet* van de drie opleidingen vertoont een groot aantal overeenkomsten. Zo vindt op alle opleiding kennisoverdracht vooral in de eerste twee studiejaar plaats. In het verdere verloop van de opleiding wordt het onderwijs steeds meer vraag gestuurd, wat inhoudt dat studenten in toenemende mate hun eigen onderwijsinhoud bepalen. Ook zien we op alle opleidingen in de loop van de studie een contextverbredende betrokkenheid. Studenten kijken eerst naar zichzelf als persoon, richten zich daarna op het lesgeven, vervolgens op de leerlingen en tenslotte op de school als organisatie. Dit betekent, als derde overeenkomst, dat de eerste helft van de opleiding gericht is op oriëntatie. Studenten maken een start met de ontwikkeling van hun docentprofiel en moeten reflecteren op hun studie-inspanningen. Ten vierde is op alle opleidingen een studiejaar ingedeeld in twee semesters (elk bestaande uit twee perioden van tien weken), met aan het eind van iedere periode tentamens en andersoortige beoordelingen (werkstukken, assessments, etc.). In iedere periode staat een thema centraal. Een vijfde overeenkomst is dat studenten uit hetzelfde jaar door de opleiding worden ingedeeld in klassen waarin de vakmodules of kennisvakken worden gegeven. Deze klassen worden vervolgens weer door de opleiding opgedeeld in kleinere groepen in het kader van studieloopbaanbegeleiding die wekelijks bij elkaar komen. Een zesde overeenkomst is dat studenten zowel groepsgewijs als individueel worden begeleid door een studieloopbaanbegeleider of –coach die de vorderingen en profielontwikkeling

van individuele studenten bijhoudt en deze beoordeelt via een portfolio en/of persoonlijk ontwikkelingsplan. Ten zevende worden studenten aan het begin van het jaar getoetst op een aantal basisvaardigheden, waarvan taal en rekenen/wiskunde het belangrijkste zijn. Als zij niet aan de standardeisen voldoen moeten zij zich in de loop van het jaar deze vaardigheden op eigen initiatief bijspijkeren. Een achtste overeenkomst zijn de samenwerkingsverbanden die de opleidingen zijn aangegaan met mbo-instellingen om de doorstroom vanuit dit segment (de overgang van middelbaar naar hoger onderwijs) te verbeteren. Als laatste overeenkomst noemen wij het Bindend Afwijzend Studieadvies: op alledrie opleidingen moeten studenten het eerste jaar 40 ECTS binnen hebben, waarbij een aantal onderdelen verplicht gehaald moet zijn, en aan het eind van het tweede jaar alle propedeusepunten gehaald hebben om op de opleiding te mogen blijven.

5.2.2 Opleidingsconcept en opzet: verschillen

Naast deze overeenkomsten is er ook een aantal verschillen. We zetten per opleiding de meest opvallende zich onderscheidende elementen op een rij. Op opleiding A wordt het leren ontwikkelen van en het oriënteren op een leerkrachtprofiel sterker benadrukt in het eerste studiejaar dan op de andere opleidingen. De oriëntatiefase in dit eerste jaar mondt op opleiding A uit in een integratief beoordelingsmoment aan het eind van dat jaar. Studenten moeten dan aantonen klaar te zijn voor de hoofdfase van de opleiding. Hiermee lijken studenten van opleiding A sterker te worden aangezet om eerder een profileringkeuze te maken dan op de andere twee opleidingen waar studenten ook nog in het tweede jaar de gelegenheid krijgen om hun profielkeuze verder uit te laten kristalliseren. Op opleiding A zijn de studieloopbaanbegeleidingsgroepen kleiner dan op de andere opleidingen (acht studenten versus twaalf tot vijftien studenten). Verder wordt alleen op opleiding A de bijspijker- en hulpprogramma's voor bijvoorbeeld Taal en Rekenen binnen het curriculum gegeven (binnen de vrije keuzeruimte) en kunnen studenten hier ook studiepunten voor krijgen. Studenten van de andere opleidingen moeten deze programma's buiten de reguliere lessen om volgen zonder de beloning van studiepunten in het verschiet.

Opleiding B is de enige van de drie opleidingen die niet werkt met een werkvorm die instaat tussen klassikale vaklessen en studieloopbaanbegeleidingsbijeenkomsten (zoals de profilerings- of kerntaakgroepen bij respectievelijk opleiding A en C). Deze constructie lijkt een uitwerking van het beleid dat vakdocenten ook coachende docenten behoren te zijn. Overigens is opleiding B tegelijkertijd de enige opleiding

waar docenten geen (standaard)training wordt aangeboden voor het uitoefenen van de studieloopbaanbegeleiding. Verder hoeft, in tegenstelling tot op de andere opleidingen, een student van opleiding B niet alle stagestudiepunten uit het eerste jaar vergaard te hebben om een Bindend Afwijzend Studieadvies te ontlopen. Zes van de twaalf te halen stagestudiepunten voldoen om door te mogen naar het tweede jaar. Tenslotte vinden op opleiding B de meeste individuele studieloopbaangesprekken plaats. Jaarlijks staan er vier individuele gesprekken per student ingepland. Op opleiding A en C zijn dit er twee.

Opleiding C verschilt van de andere twee opleidingen door een sterkere nadruk op de eigen zelfstandigheid. Studenten worden weliswaar ondersteund, maar veel wordt overgelaten aan het eigen initiatief van studenten. Dit komt onder meer tot uiting in het ontbreken van een aanwezigheidsplicht. Hoewel de aanwezigheidsplicht op alle drie de opleidingen niet groot is, geldt alleen voor opleiding C dat deze er formeel voor geen enkel onderdeel is. Een andere voorbeeld van de nadruk op het zelfstandig handelen van studenten is de tutorbegeleiding bij de kerntaakopdrachten: het initiatief voor begeleiding moet komen vanuit een kerntaakgroep.

Opzet: Stages

Een onderdeel van de opleidingsopzet is de manier waarop stages zijn geregeld. Ook hier zien we verschillen tussen opleidingen. We komen daar later uitgebreider op terug als we specifiek ingaan op stages. We volstaan hier met een aantal eerste observaties. Opleiding A geeft haar studenten een langere voorbereidingstijd op de eerste stage. Studenten van deze opleiding gaan in de tweede periode voor het eerst op stage na een voorbereiding in de eerste periode, terwijl studenten van de andere twee opleidingen al in de eerste periode stage lopen. Opleiding B is de enige van de drie opleidingen waar studenten een week stage lopen per periode. Op opleiding A en C zijn studenten per periode één dag per week plus een gehele week op stage. Op opleiding C is het werkplekleren, waarbij de verantwoordelijkheid voor de begeleiding en voor een groot deel van de beoordeling van stagiaires bij de stageschool ligt, het langst ingebed. Op opleiding A is men daar in studiejaar 2006/2007 mee begonnen terwijl dit concept niet wordt gehanteerd op opleiding B, waar de stageopzet momenteel nog het meest traditioneel is.

5.2.3 De praktijk van de opleiding

De opleidingspraktijk is op diverse aspecten bestudeerd. Op basis van algemene indrukken blijkt dat de meeste onvrede aanwezig is op opleiding A. De studentinformanten laten zich over vrijwel geen enkel onderdeel positief uit. De opleiding voldoet niet aan de verwachtingen, er wordt te weinig les gegeven en getoetst (is de opleiding misschien te makkelijk?), de aansluiting tussen theorie en stagepraktijk laat te wensen over en de opleiding is slecht georganiseerd (met name bij de Montessorri-variant). Opleiding A wordt dan ook niet als stimulerend/motiverend ervaren. Er is meer tevredenheid op de opleidingen B en C waar de opleidingsopzet over het algemeen als duidelijk omschreven wordt. Op opleiding C wordt wel een discrepantie ervaren tussen onderwijsconcept en –opzet en zijn tentamenweken onhandig gepland (direct na de stageweek). Op opleiding B is een onderscheid te maken tussen ervaringen van allochtone en autochtone studentinformanten. Zo voldoet de opleiding meer aan de verwachtingen van de autochtone dan aan die van de allochtone informanten en vinden allochtone studenten de jaarindeling en roostering minder evenwichtig.

Risicofactoren

Een aantal risicofactoren voor studievertraging en uitval komt op alle opleidingen terug. Opleidingsinformanten noemen bijvoorbeeld Taal en Rekenen als concrete struikelblokken en in meer algemene zin een onvoldoende voorbereiding van vooral studenten met een mbo-vooropleiding. Ook wordt gewezen op een thuissituatie die onvoldoende stimulerend of ondersteunend is voor een goede studievoortgang. Tenslotte noemen opleidingsinformanten ook opleidingskenmerken als risicofactoren. Daarin zijn er verschillen te zien tussen opleidingen. Op opleiding A spreken opleidingsinformanten over de sterke nadruk op zelfstandigheid en de organisatie- en planningsvaardigheden die van studenten wordt verlangd. Op opleiding B komt het 'droge' en theoretische karakter van het eerste jaar naar voren en een mogelijk gebrek aan overzicht en samenhang tussen vakken. De grote variëteit aan vakken wordt door opleidingsinformanten van opleiding C naar voren gebracht, evenals het snel op stage gaan en de hoeveelheid rollen die een student moet vervullen.

De genoemde factoren zien we slechts ten dele terug bij de studentinformanten. Opvallend is dat studentinformanten niet zozeer student- maar opleidingskenmerken als risicofactoren zien, terwijl onder opleidingsinformanten de nadruk juist meer ligt bij de studentkenmerken. Bij opleiding B en C zeggen de meeste informanten weinig moeite te hebben met de opleiding. Wel wordt gesproken over de hoeveelheid leerstof (opleiding B)

en het saaie theoretische lesprogramma (opleiding C). Enkele studentinformanten van opleiding A zijn vooral ontevreden over de bijlessen Taal en Rekenen die volgens hen weinig toegankelijk zijn en weinig opleveren.

Een meerderheid van de studentinformanten heeft wel eens overwogen om te stoppen. Bij opleiding A ging het zelfs om vijf van de zes informanten, waarvan de meeste wilden stoppen vanwege aan de opleiding gerelateerde factoren (slechte organisatie, onduidelijk lesprogramma, onvoldoende ondersteuning/begeleiding). Bij opleiding B speelde vooral stage-ervaringen een rol terwijl de overwegingen om te stoppen bij de opleiding C-informanten divers waren.

Begeleiding

Voor wat betreft begeleiding zien we ontevredenheid bij (student)informanten van opleiding A en C. De studentinformanten van opleiding A richten hun kritiek op de organisatie en kwaliteit van bijlessen Taal en Rekenen/Wiskunde en de begeleidingsstructuur die weinig overzichtelijk is en studenten weinig duidelijkheid biedt over wat van hen verwacht wordt. Er is wel tevredenheid over de kwaliteit (betrokkenheid) van de studieloopbaanbegeleiders.

Op opleiding C ervaren opleidingsinformanten dat begeleiding bemoeilijkt wordt omdat studenten zomaar ineens 'verdwenen' kunnen zijn ondanks herhaalde pogingen om contact met ze te leggen. Studentinformanten van deze opleiding missen op hun beurt duidelijkheid en sturing in de begeleiding. Verder blijken autochtone informanten meer tevreden te zijn over hun begeleiders dan allochtone informanten. Over het algemeen is men tevreden over de bijlessen. Studentinformanten van opleiding B zijn het meest te spreken over de begeleiding en noemen studieloopbaanbegeleiders als meest motiverende en toegankelijke persoon van de opleiding. Ook is men positief over de bijlessen. De kwaliteit van de begeleiding kan volgens studentinformanten van jaar tot jaar overigens sterk verschillen. Het persoonlijke contact met begeleiders blijkt van belang voor de beoordeling van deze kwaliteit.

Academische integratie

De academische integratie, in termen van contacten met docenten, lijkt goed te verlopen op opleidingen B en C. Studenten zijn tevreden over de meeste van hun docenten en noemen hen toegankelijk en professioneel. Docenten benoemen de sfeer onder docenten ook in positieve termen. Er zijn ook enkele kanttekeningen: het valt bij opleiding C op dat het principe van 'teach what you preach' geproblematiseerd wordt door zowel docenten als

studenten, terwijl op opleiding B autochtone studentinformanten wat kritischer lijken te staan tegenover docenten dan de allochtone studenten. De contacten tussen docenten en studenten lijken het meest stroef te verlopen op opleiding A. Studentinformanten vinden hun docenten weinig inspirerend en motiverend. In hun ogen komt dat deels door de leeftijd (oudere docenten; de opleidingsdirecteur deelt die mening) en het geringe aantal lessen. De meningen zijn verdeeld over de toegankelijkheid van docenten.

Sociale integratie

Op het gebied van sociale integratie zien we enige verschillen tussen allochtone en autochtone studentinformanten. Op opleiding A vinden de allochtone studentinformanten hun medestudenten veel 'op zichzelf' terwijl autochtone informanten hun medestudenten juist weer in meer sociale termen benoemen (gezellig). De allochtone informanten van opleiding B vinden hun studiegenoten assertief, wat we niet horen bij de autochtone informanten. Op beide opleidingen wordt de samenwerking tussen studenten als goed ervaren en kiezen informanten het liefst zelf klasgenoten uit voor groepsopdrachten. Op opleiding C lijkt de sociale integratie het meest verschillend gepercipieerd te worden tussen allochtone en autochtone studentinformanten. Allochtone informanten hebben weinig goede woorden over voor medestudenten (vooral uit dezelfde klas). Zij zien graag dat de opleiding studenten indeelt voor groepsopdrachten. De autochtone studentinformanten zijn juist heel positief over studiegenoten en willen het liefst zelf groepsindelingen maken voor gezamenlijke opdrachten. Verder wordt het type student ook in de meest kritische bewoordingen neergezet door de opleidingsinformanten van opleiding C in vergelijking met andere opleidingen.

5.2.4 De praktijk van de stage

Plaatsing van de stagiair

Het *plaatsingsbeleid* van alle drie de opleidingen bepaalt dat het zoeken naar stageplekken de eerste twee jaar in principe door de opleiding wordt gedaan, en niet door studenten, behalve in geval van bijzondere omstandigheden (bijvoorbeeld als een student stage wil lopen buiten de regio van de opleiding). Stagecoördinatoren van opleidingen inventariseren bij basisscholen waar een overeenkomst mee is gesloten (vaak in de vorm van een convenant) hoeveel stageplekken beschikbaar zijn en verspreiden vervolgens studenten over de scholen. Studenten kunnen op hun beurt

bepaalde voorkeuren opgeven, zoals de locatie van de school en het soort school waar men stage wil lopen. Bij het plaatsen van stagiaires wordt er op alle opleidingen op gelet dat studenten op zoveel mogelijk verschillende schoolsoorten stage lopen. Opleiding B verschilt van de andere cases door het plaatsen van tweedejaars op scholen met een achterstandsproblematiek. De *plaatsingservaringen* geven het volgende beeld. Op opleiding A lijkt de plaatsing het minst goed. Studentinformanten hebben zelf een plek gevonden en/of problemen ondervonden bij de plaatsing (verkeerde groep, verkeerde onderwijssoort). Het verbaast niet dat de studentinformanten van deze opleiding het minst tevreden zijn over de plaatsingspraktijk. Vanuit de hoek van de opleidingsinformanten hebben wij deze geluiden niet gehoord. Op opleiding B lukt het om stagiaires te plaatsen op verschillende scholen en worden er weinig problemen ondervonden. Studentinformanten van opleiding B zijn wisselend tevreden. De meeste ontevredenheid is er over de locatie die voor studenten soms heel onpraktisch uitpakt. Opleiding C weet uiteindelijk al haar studenten te plaatsen, maar het kan in het geval van late instromers en allochtone studenten veel moeite kosten (zie ook samenvatting en conclusies specifieke factoren). Net als op opleiding B zijn de studentinformanten wisselend tevreden over de stageplek die hen wordt toegewezen.

De stageperiode

De stageperiode is op iedere opleiding anders ingedeeld. Op opleiding B krijgen studenten een volle week stage per periode, een zogenaamde blokstage. Op opleiding A en C lopen studenten per periode een aantal weken één dag in de week en daarnaast één volle week stage (een combinatie van een blok- en lintstage). Opleiding A onderscheidt zich van de andere twee opleidingen in het moment waarop de eerste stage aanvangt. Studenten beginnen aan hun stage in de tweede periode van het eerste jaar, na de stagevoorbereiding in de eerste periode. Op de andere twee opleidingen beginnen studenten direct in de eerste periode aan hun debuutstage. De stage-inhoud van de drie opleidingen komt in zoverre overeen dat de opleiding bepaalt welke opdrachten studenten moeten uitvoeren. Dit wordt gedaan om theorie en praktijk op elkaar aan te laten sluiten. Op papier hebben studenten van opleiding A de meeste vrijheid om zelf invulling te geven aan hun opdrachten (de in de stagegids vermelde opdrachten dienen als richtlijn), terwijl de studenten van de andere opleidingen meer gestuurde opdrachten krijgen. De studentinformanten van opleiding C zijn het meest tevreden over de stage-inhoud in praktijk. Een meerderheid van hen ziet een goede aansluiting tussen dat wat op de opleiding wordt geleerd en de

toepassing daarvan op de stageplek. Studentinformanten van opleiding B zijn op dit punt verdeeld. Op opleiding A zijn de meeste studentinformanten ontevreden over de aansluiting tussen theorie en praktijk, wat wordt bevestigd door de opleidingsinformant. Deze informant weidt de slechte aansluiting aan verwarring rond de instructie van de stageopdrachten.

Begeleiding en beoordeling van de stage

In begeleiding- en beoordelingsstructuur verschillen de drie opleidingen. We geven de grote lijnen aan. Opleiding B lijkt de meest traditionele vorm van begeleiding en beoordeling te hebben. Studenten worden op de stageschool dagelijks begeleid door een leerkracht (mentor) en beoordeeld door de begeleider vanuit de pabo (stagedocent) die vier maal per jaar langskomt. Opleiding C benoemt zijn stagevorm als het werkplekleren. Begeleiding en een groot deel van de beoordeling vinden hier op afstand plaats, namelijk door de stageschool. De opleiding instrueert basisscholen over de stage-eisen (opdrachten e.d.) en komt niet meer langs op school voor de beoordeling, maar blijft wel, via overleg, eindverantwoordelijk. Veel meer dan bij de andere cases zijn de bij opleiding C aangesloten basisscholen verantwoordelijk voor het praktijkdeel van de opleiding. Het argument voor deze constructie is het minimaliseren van de kloof tussen theorie en praktijk. Opleiding C werkt nu drie jaar met dit stageconcept. Op opleiding A zien we een tussenvorm tussen opleiding B en C. Het werkplekleren is in het studiejaar 2006/2007 ingevoerd en studenten die eerder zijn begonnen hebben dus stage-ervaringen in zowel het traditionele als innovatieve stageconcept.

Studenten uit alle cases ontvangen ondersteuning vanuit de opleiding via de studieloopbaanbegeleiders, met name in het geval van problemen. Op opleiding A zijn er daarnaast coachingsgroepen waar studenten stage-ervaringen met elkaar kunnen uitwisselen.

Stage-ervaringen

De stage-ervaringen op basisscholen zijn over het algemeen positief. Dit komt vooral doordat studentinformanten het in praktijk werken met kinderen als het meest bevredigende aspect van de opleiding beschouwen. Echter, op alle opleidingen hebben informanten wisselende ervaringen met mentoren en het docentteam waarin zij terecht komen. De positieve punten zien we in alle cases terug. Een stage bevalt goed als informanten een mentor hebben die opbouwende kritiek geeft, motiverend is en betrokkenheid toont en als studenten het gevoel hebben dat zij serieus worden genomen binnen het docentteam. De tegenovergestelde situatie komt echter ook op alle

opleidingen terug, namelijk dat het niet klikt met de mentor en stagiaires zich geen onderdeel voelen van het docentteam. Dit zijn de stage-ervaringen waarnaar studentinformanten verwijzen wanneer zij spreken over stage als mogelijke reden om met de opleiding te stoppen.

Ervaringen met begeleiding

Zijn de ervaringen met basisscholen voor informanten van de drie opleidingen vergelijkbaar, als ervaringen met de begeleiding vanuit de opleiding naast elkaar worden gezet dan zien we meer verschillen tussen de cases. Op opleiding B zijn de studentinformanten het meest tevreden over de begeleiding. Hier horen we ook verhalen dat stagedocenten en studieloopbaanbegeleiders hun studenten over een dood punt heen hebben geholpen. Op de opleidingen A en C zijn de ervaringen minder goed. Zo vinden informanten van opleiding C dat hun opleiding onvoldoende betrokkenheid tonen bij de stage, wat ongetwijfeld samenhangt met het concept van werkplekleren, maar ook als stage wordt gelopen buiten het concept komt het voor dat deze betrokkenheid te wensen over laat. Ook volgens informanten van opleiding A zou er veel verbeterd kunnen worden in de begeleiding. Zo is niet altijd bekend waar stageproblemen aangekaart kunnen/moeten worden, wordt er zowel in individuele zin als tijdens coachingsgroepen te weinig aandacht besteed aan stage-ervaringen en kunnen er zaken mislopen in de communicatie tussen opleiding en stageschool.

De ervaringen met de begeleiding van stageschool en vanuit de opleiding wijzen uit dat het persoonlijk contact tussen stagiaire en begeleider een belangrijke rol speelt in de stagekwaliteit. Op basis van de interviews lijkt het te ontbreken aan een zekere mate van uniformiteit in de begeleiding. De persoonlijke verhouding tussen stagiaire en begeleider blijkt sterk te variëren, wat er op zou kunnen duiden dat opleidingen hier momenteel weinig invloed op hebben (studenten van opleiding B lijken op dit punt het beste terecht te zijn gekomen). De huidige initiatieven om de stagebegeleiding vanuit zowel de opleiding als stageschool te professionaliseren zijn in dit licht alleen maar toe te juichen.

5.2.5 Conclusies op basis van algemene factoren

We weten dat de verschillen tussen allochtone en autochtone studenten het grootst zijn op opleiding C. Het ligt daarom voor de hand om de specifieke kenmerken van opleiding C aan te wijzen als mogelijke verklaring voor deze verschillen. Daarnaast kunnen positieve aspecten van A en B (die op C

ontbreken) juist duiden op redenen waarom de verschillen daar gemiddeld of juist klein zijn. We destilleren de belangrijkste thema's.

Zelfstandigheid

De nadruk op zelfstandigheid in opleiding C, bijvoorbeeld concreet uitmondend in het ontbreken van aanwezigheidsplicht, kan negatief uitwerken voor allochtone studenten. Dit bevestigt uitkomsten uit eerder onderzoek, waarin teveel zelfstandigheid in het curriculum ook als een specifieke risico factor is aangemerkt (Severiens et al, 2006). Het wordt ook bevestigd door de praktijk waarin opleiding C zich kenmerkt door het ontbreken van duidelijkheid en sturing in de begeleiding, en met name allochtone studenten ontevreden zijn over de begeleiding. Ook is het kenmerkend dat de docenten van opleiding C aangeven weinig zicht op hun studenten te hebben. Het lijkt erop dat de nadruk op opleiding C op zelfstandigheid ook betekent dat studenten relatief 'los' van de opleiding studeren met weinig begeleiding.

Ondanks dat de studenten op opleiding A erg ontevreden zijn over de organisatie van hun opleiding, lijkt het erop dat de relatief kleine studieloopbaanbegeleidingsgroepen en de goede kwaliteit van de studieloopbaanbegeleider een bijdrage leveren aan de relatief kleine uitvalverschillen.

Bijspijkeren

Ten tweede lijkt de manier waarop de bijspijkerprogramma's zijn georganiseerd een rol te spelen. Alleen op opleiding A krijgen studenten er studiepunten voor. Bijspijkerprogramma's zijn daar zelfs in het curriculum opgenomen. Studenten van opleiding B en C moeten de bijspijkerprogramma's buiten het officiële lesprogramma om volgen en krijgen er geen studiepunten voor. Dit stimuleert ze niet om het programma te volgen, en dit zou met name voor allochtone studenten (die vaker van het MBO komen, en de Nederlandse taal vaker minder machtig zijn) negatief kunnen uitwerken. Juist de allochtone studenten lijken meer gebaat bij sturing vanuit de opleiding zoals op opleiding A gebeurt.

Sociale integratie

Op opleiding A vinden de allochtone studenten dat hun (allochtone en autochtone) klasgenoten op zichzelf zijn, en op opleiding B vinden ze hun klasgenoten assertief, maar op C vinden ze hun klasgenoten vervelend. De sociale integratie lijkt op opleiding C in een 'probleemachtige' sfeer te verlopen. De samenwerking op C is minder goed, en de allochtone studenten

laten de groepsindeling liever over de opleiding. Dit staat haaks op de situatie op opleiding A en B. Deze problematische sociale integratie kan daarom een verklaring bieden voor het grote uitvalverschil op opleiding C.

Stage

Tot slot noemen we nog de praktijken rondom de stage. Op opleiding C is er het systeem van het werkplekleren, ondanks dat het systeem goed werkt en de kloof tussen de theorie en de praktijk verkleint, lijkt onvoldoende betrokkenheid vanuit de opleiding een negatief bij-effect te zijn (aldus de studenten). Dat gecombineerd met de relatief grote moeite die het kost om met name allochtone studenten aan een stageplaats te helpen op deze opleiding, kan een aanwijzing zijn dat deze praktijken de grote uitvalverschillen verklaren.

Opleiding A onderscheidt zich van opleiding B en C in de aanloop naar de stage toe: de studenten gaan daar later op stage en oriënteren zich langer op een bepaald profiel. Ondanks alle plaatsingsproblemen en ontevredenheid bij A, lijkt dit er toch voor te zorgen dat de allochtone studenten bij A hun stage wel succesvol doorlopen en het niet als reden aangrijpen om de studie te staken.

Resultaten uit het onderzoek op basisscholen

In dit hoofdstuk laten we zien wat de respondenten op de basisscholen ons hebben verteld over verschillen tussen allochtone en autochtone stagiaires in het zoeken naar een stageplaats en het uitvoeren van de stages.

6.1 De onderzoeksvragen

De twee onderzoeksvragen luiden:

Op welke manier speelt de etnisch-culturele achtergrond van stagiaires en lio's een rol tijdens de werving?

Welke verschillen worden zichtbaar tussen allochtone en autochtone stagiaires en lio's in het verloop van de stages?

6.2 Verschillen tijdens het zoeken naar een stage

Een allereerste resultaat is dat noch de 'kleur' van de leerling-populatie noch van het docentencorps verband houdt met de aanwezigheid van allochtone stagiaires en lio's. Het is niet zo dat per definitie in zwarte en gemengde scholen of op scholen met allochtone docenten ook allochtone stagiaires en lio's te vinden zijn.

De interviews laten op verschillende manieren zien hoe elementen uit de praktijk van werving negatief uit kan pakken voor allochtone studenten. We maken een onderscheid in elementen die vooral naar de individuele achtergrond van studenten verwijzen en elementen die naar processen op school of op de Pabo verwijzen.

Elementen die verwijzen naar de individuele achtergrond van studenten komen vooral naar voren in de antwoorden op de vraag waarom scholen

vrijwel geen of helemaal geen allochtone stagiaires of lio's hebben. Er zijn vier verschillende factoren:

- Het beroep van leerkracht is onvoldoende populair onder allochtone jongeren. Er zijn dus ook onvoldoende stagiaires en lio's van allochtone afkomst. Scholen doen hun best, maar ze kunnen ze niet vinden.
- Moslim stagiaires en lio's houden zich niet aan kleding-eisen (hoofddoek) en krijgen daarom geen plaats, of worden daarom niet doorverwezen door Pabo's.
- Allochtone studenten weten niet hoe ze zich moeten presenteren.
- Allochtone studenten bezitten onvoldoende Nederlandse taalvaardigheid.

Andere verklaringen liggen op het niveau van de school en/of de Pabo:

- Het werven van allochtone stagiaires en lio's heeft weinig prioriteit. Drie van de vijftien basisscholen noemen het als expliciet aandachtspunt bij rekrutering van Pabo-studenten. Kenmerken die hoger op het lijstje staan zijn uitstraling, motivatie, houding, taal en visie op lesgeven. We wijzen erop dat het hier deels gaat om kenmerken die gevoelsmatig beoordeeld worden en daardoor lastig meetbaar of benoembaar zijn.
- Een selectieve houding. Opvallend resultaat is dat basisscholen die een selectievere houding hebben ten opzichte van stagiaires (bijvoorbeeld ten aanzien van motivatie, een (pro-)actieve opstelling) ook geen allochtone stagiaires in dienst hebben. Dit resultaat suggereert dat het eisenpakket van de selectieve school allochtone studenten uitsluit. Het zou ook kunnen betekenen dat Pabo's geen allochtone stagiaires naar selectieve basisscholen verwijzen. De vraag is vervolgens ook wat overige kenmerken zijn van selectieve basisscholen: zijn dit scholen die strengere eisen aan de kwaliteit van hun docenten stellen? Zijn het daarom de betere basisscholen? Het resultaat lijkt in elk geval te duiden op een mechanisme van uitsluiting op de selectieve en wellicht ook betere basisschool.
- Basisscholen hebben samenwerkingsverbanden met Pabo's met weinig of geen allochtone studenten. De mogelijkheid om allochtone studenten te werven wordt in dit geval bepaald door de instroom van allochtone studenten op een Pabo-opleiding, maar ook door de band tussen basisschool en Pabo. Een basisschool kan er immers voor

kiezen om contacten te leggen met andere Pabo's of de huidige Pabo-partner oproepen meer allochtone studenten binnen te halen.

- Zoals beschreven bieden veel basisscholen goede stagiaires een lio-plek aan. Als er tijdens de stage een klik is tussen de school en het bestaande docentenkorps, is de kans groot dat de student kan terugkomen voor een lio-plek. Maar dan moeten studenten wel eerst binnen zien te komen. Als allochtone Pabo-studenten moeilijker een stageplek krijgen, wordt het voor deze studenten ook moeilijker om aan een lio-plek te komen.
- Uit de literatuur weten we dat de kans dat een allochtone student klikt met een overwegend autochtoon docentenkorps per definitie kleiner is dan dat dit bij een autochtone student het geval is. Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel: allochtone lio's krijgen minder vaak een baan aangeboden, waardoor het docentenkorps 'wit' blijft wat de kansen weer verkleint dat het met een allochtone lio klikt en deze vervolgens weer minder kans maakt om een baan aangeboden te krijgen.
- Er zijn scholen die geen allochtone stagiaires en lio's willen. Geen van de bezochte scholen behoort hier volgens eigen zeggen toe, maar de helft van hen 'kent' wel dergelijke scholen. De argumenten die voor uitsluiting worden aangegeven hebben volgens informanten te maken met onvoldoende taalbeheersing van allochtone studenten en het dragen van een hoofddoek³.

6.3 Verschillen tijdens het lopen van de stage

De etnische culturele achtergrond kan een rol spelen in de begeleiding, in de contacten met de Pabo's en in de ervaringen met de stagiaires en lio's zelf.

6.3.1 Begeleiding

Als het gaat om de begeleiding is een opvallend resultaat dat men met name op scholen waar geen allochtone stagiaires of lio's zijn, vindt dat deze groep meer begeleiding nodig heeft. Daar waar wel allochtone stagiaires of lio's aanwezig zijn, vindt men juist dat deze geen extra begeleiding nodig hebben. Het argument van stigmatisering wordt hier overigens niet genoemd. Het kan

³ Uit de gesprekken met de informanten komt niet expliciet naar voren waarom het dragen van een hoofddoek de kansen op het vinden van een stage verkleint. Mogelijk staat het symbool voor mindere onderwijskwaliteit of een levensstijl of levensopvattingen die niet stroken met die van de school. Verder onderzoek zou hier meer licht op kunnen werpen.

zijn dat deze scholen het begeleiden van een etnisch diverse groep stagiaires en lio's zo in het systeem hebben zitten dat zij geen verschillen meer zien. Een ander in de interviews naar voren gekomen argument is dat allochtone stagiaires zich moeten leren staande te houden in een autochtone omgeving. In deze opvatting wordt de werkomgeving op een basisschool als een vaststaand gegeven gezien; stagiaires en lio's moeten daar zelf hun plek in zien te vinden. Dat het voor hen wellicht lastiger communiceren is dan voor autochtone studenten, lijkt - in onze ogen - onvoldoende reden aanvullende begeleiding te bieden. Deze bevinding komt in diverse uitingen naar voren. Meest opvallend is wellicht de informant van de zwarte school die overwegend allochtone stagiaires kreeg en zich afvraagt of zijn studenten ook op witte scholen komen, om te voorkomen dat ze een 'raar' beeld van het Nederlandse onderwijs krijgen.

Studenten worden als het ware in 'het diepe gegooid'. Als zij over eigenschappen beschikken die met de plaatselijke onderwijsmores overeenstemmen, zal een stage of lio-periode ook soepeler verlopen. Echter, hoe groter de verschillen zijn, hoe meer moeite het zal kosten om als volwaardig deelnemer te worden gezien. Afgaande op de genoemde verschillen tussen allochtone en autochtone studenten zal dit waarschijnlijk vaker voorkomen onder allochtone dan onder autochtone studenten. Hiermee wordt de vraag opgeworpen in hoeverre basisscholen bereid zijn om niet alleen open te staan voor het gewinningsproces van allochtone studenten, maar ook om de eigen rol daarin te erkennen. Dit laatste vraagt om vernieuwing, open communicatie en het actief zoeken naar diversiteit in het docentenkorps.

6.3.2 Contacten met Pabo's

De gesprekken leverden relatief veel kritiek op over de contacten met Pabo's. Vaak zijn deze kritiekpunten algemeen van aard en hebben ze geen betrekking op de allochtone achtergrond van de stagiaires en lio's. Met name de minimale begeleiding vanuit de school en het ontbreken van praktijkrelevantie van de stageopdrachten moeten het ontgelden. Overigens zijn de informanten tevreden over de innovatie 'opleidingsscholen'. Voor het huidige rapport is het relevant na te gaan in hoeverre deze algemene kritiekpunten toch specifieke consequenties kunnen hebben. In de contacten met Pabo's komen vooral de onvoldoende taalvaardigheden van allochtone studenten naar voren, de scholen manen de Pabo's daar meer aandacht aan te besteden. Overigens krijgt de taalvaardigheid en rekenvaardigheid in het huidige onderwijsbeleid duidelijk meer aandacht.

6.3.3 Ervaringen met allochtone stagiaires en lio's

De vraag naar ervaringen en verschillen roept vooral associaties op met kenmerken die de minder goede (uitgangs)positie van allochtone studenten benadrukken. Informanten noemen nauwelijks verschillen die in het voordeel werken van allochtone studenten, op de voorbeeldfunctie en bekendheid met allochtone groepen na. Overigens wordt op één school dit ook als een nadeel gezien: de allochtone ouders communiceren beter met de stagiaire waardoor de hiërarchie niet in acht wordt genomen. Geïnterviewden spreken vooral over het inhalen van achterstanden en over aanpassen en invoegen. Dit wordt vooral gezien als verantwoordelijkheid van de stagiair(e) zelf en de Pabo. De opvatting dat 'verschil' een verrijking kan zijn, die op een positieve manier kan worden ingezet in school en in de klas, lijkt eerder uitzondering dan regel.

Resultaten van onderzoek onder studenten die een stage of lio-plek zoeken

7.1 Onderzoeksvragen

We formuleren twee onderzoeksvragen:

Hoe succesvol zijn allochtone en autochtone studenten geweest in het zoeken naar een lio-plek?

Zijn er verschillen in hoe lang ze hebben gezocht, en hoe vaak ze hebben gesolliciteerd?

Zijn er verschillen in de zoekstrategieën die ze hebben gebruikt?

De resultaten uit dit onderzoek zijn niet representatief voor alle Pabo studenten die een lio-plek zoeken, vanwege het kleine aantal invullers (18). De BLOG-methode laat echter wel op een inzichtelijke manier de verschillende strategieën van de studenten zien, en de intensiteit waarmee ze bezig zijn met zoeken. Ondanks het kleine aantal studenten komen er enkele opvallende verschillen naar voren. Het verdient de aanbeveling dit onderzoek in een grotere groep te herhalen.

7.2 Periode van het zoeken

Hoe lang hebben de studenten gezocht?

De 11 autochtone studenten die gedurende de maanden mei tot en met juli 2007 deelgenomen hebben aan het blog-onderzoek, hebben allen binnen deze periode een lio-plek gevonden. Van de 7 deelnemende allochtone studenten hebben slechts 2 personen voor augustus 2007 een LIO-plek gevonden. Dit is een opvallend groot verschil.

De allochtone studenten hebben gemiddeld 24 tot 26 dagen langer gezocht naar een LIO-plek.

Het aantal dagen waarop de studenten gemiddeld sollicitaties verricht hebben tijdens de periode van de blog, ligt dichterbij elkaar (5 dagen voor autochtone studenten en 3 dagen voor allochtone studenten). Het is dan ook niet onlogisch dat de allochtone studenten gemiddeld naar meer lio-plekken hebben gesolliciteerd dan autochtone studenten (12 tegenover 8 maal). We moeten hierbij de kanttekening plaatsen dat het gemiddelde van de allochtone studenten behoorlijk wordt opgekrikt door het grote aantal sollicitaties dat één studente verricht heeft. Wanneer zij buiten beschouwing gelaten wordt, hebben de 6 overgebleven allochtone studenten gemiddeld naar vier lio-plekken gesolliciteerd.

Het vinden van een vacature

De allochtone studenten zijn gemiddeld aanzienlijk vaker aan een vacature gekomen via de Pabo dan hun autochtone medestudenten (1 maal tegenover 0,1 maal, per student). Het vinden van een vacature via een voorgaande stage kwam bij de autochtone studenten gemiddeld frequenter voor dan bij de allochtone studenten (respectievelijk 1,1 en 0,4 maal). Open sollicitaties werden door autochtone studenten gemiddeld vaker verricht dan door allochtone studenten (2,3 tegenover 1,3 maal).

Sollicitatie strategieën

De autochtone studenten hebben gemiddeld 6,9 keer een sollicitatie-strategie ingezet; de allochtone studenten gemiddeld 4,4 maal. We onderscheiden verschillende mogelijke strategieën, en zien daarin verschillen tussen de allochtone en autochtone studenten.

Zo gaan ten eerste de autochtone studenten gemiddeld vaker dan de allochtone studenten langs bij scholen (1,2 keer tegenover 0 keer) en nemen ze ten tweede frequenter telefonisch contact op met scholen (gemiddeld 2,1 keer tegenover 0,6 keer). Ook ondernemen zij vaker 'overige' sollicitatie-acties dan de allochtone studenten (respectievelijk gemiddeld 1 keer tegenover 0 keer). Ten vierde hebben autochtone studenten na het versturen van een sollicitatiebrief vaker dan allochtone studenten nagebeld om te achterhalen of hun sollicitatie in goede orde ontvangen was.

De autochtone studenten die een lio-plek gevonden hebben, zijn gemiddeld 0,8 maal langsgesegaan bij de basisschool waar zij deze plek uiteindelijk gevonden hebben. De allochtone studenten die een plek gevonden hebben, zijn niet langs geweest. Deze 2 allochtone studenten hebben vaker via de mail gesolliciteerd. De allochtone en autochtone studenten met een lio-plek hebben ongeveer even vaak telefonisch en via een brief gesolliciteerd.

Al met al blijkt uit de gegevens dat de 11 autochtone studenten op een meer actieve wijze gezocht hebben naar een lio-plek dan de zeven allochtone studenten. Daarnaast hebben de autochtone studenten vaker op meer informele sollicitatiestrategieën gebruikt, en vaker aanspraak gemaakt op het netwerk dat zij via voorgaande stages opgebouwd hadden.

Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk zetten we de belangrijkste conclusies op een rij. In aansluiting daarop doen we zes aanbevelingen die er voor kunnen zorgen dat de uitval van allochtone Pabo studenten vermindert. We starten met de onderzoeksvragen zoals we ze hebben geformuleerd in het eerste hoofdstuk.

8.1 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen waren leidraad voor de vijf studies die we hebben verricht:

1. Zijn er verschillen in **uitgangspositie, studiekeuze, reken- en taalvaardigheden en tijdbesteding** tussen allochtone en autochtone studiestakers en in hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?
2. Zijn er verschillen tussen allochtone en autochtone studenten in de manier waarop ze de opleiding beleven als het gaat om **cultuur en ongelijkheid, sociale en academische integratie, kleinschaligheid, en de praktijkschok**? In hoeverre kunnen deze concepten een verklaring bieden voor de beslissing om te stoppen?

Als het gaat om de opleidingsfactoren moet er een onderscheid gemaakt worden in twee contexten: de Pabo zelf en de scholen waar de studenten stage lopen. De manier waarop de overgangen tussen deze twee contexten zijn georganiseerd is vooral voor de 'praktijkschok verklaring' van belang.

In de hoofdstukken zijn de verschillen die we hebben gevonden beschreven. We focussen in dit laatste hoofdstuk met name op die verschillen die duidelijke consequenties lijken te hebben voor de beslissing om te stoppen, en daarmee kunnen verklaren waarom allochtone (Pabo) studenten vaker voortijdig stoppen met hun studie. De eerste onderzoeksvraag verwijst naar de individuele achtergrondfactoren: met name in de studiekeuze en de manier waarop deze tot stand komt, blijken veel verschillen te bestaan. De tweede onderzoeksvraag verwijst naar de opleidingsfactoren. De resultaten laten zien dat met name het klimaat op de opleiding van groot belang is. Met

'het begrip 'klimaat' omvatten we de resultaten die betrekking hebben op cultuur en ongelijkheid, maar ook op sociale en academische integratie. Kleinschaligheid lijkt er niet direct toe te doen als het gaat om uitval van allochtone en autochtone studenten. Dit resultaat moeten we overigens wel nuanceren: de onderwijsconcepten (en uitwerkingen daarvan) in de verschillende Pabo's zijn in grote mate vergelijkbaar waardoor het feitelijk niet mogelijk is geweest om het mogelijke effect van kleinschaligheid te meten. Er zijn immers geen grootschalige of massale Pabo's die we konden vergelijken met de Pabo's die meer kleinschalige werkvormen toepassen. De praktijkschok is wel van belang, maar in dezelfde mate voor allochtone en autochtone studenten. Richtten we ons echter op de ervaringen rondom het verkrijgen van een stage of lio-plek en het uitvoeren van de stage, dan zien we wel degelijk verschillen, die ook een verklaring kunnen bieden voor de relatief grote uitval onder allochtone studenten. In de volgende paragrafen trekken we conclusies uit de belangrijkste onderzoeksresultaten, die we vervolgens verbinden met één of enkele aanbevelingen.

8.2 De studiekeuze

Het onderzoek laat een aantal interessante verschillen tussen niet-westers allochtone en autochtone stakers zien als het gaat om de manier waarop de studiekeuze tot stand komt, en de onderliggende motieven daarvoor. De belangrijkste reden om te stoppen met de studie is dat er een verkeerde studiekeuze is gemaakt. Dit geldt in dezelfde mate voor niet-westers allochtone en autochtone stakers. Deze studenten hebben besloten om te stoppen met hun studie omdat ze de studie inhoudelijk niet interessant genoeg vonden en onvoldoende gemotiveerd waren. In de toelichting op de vraag: 'wat had je vertrek kunnen voorkomen' verwijzen de antwoorden dan ook relatief vaak naar de categorie 'studiekeuze'. Studenten geven hierbij vooral aan dat ze zich beter hadden willen voorbereiden. Ook hierin verschillen niet-westers allochtone en autochtone stakers niet. Maar wel zien we grote verschillen in de mate waarin allochtone studenten zich voorbereiden, en de hulp die ze daarbij ontvangen. Het is opvallend hoe weinig allochtone stakers gebruik hebben gemaakt van verschillende typen voorlichting. Ze gaan veel minder vaak naar een open dag, doen veel minder vaak een beroepskeuzetest, en laten zich bijvoorbeeld veel minder vaak voorlichten op de toeleidende school. Ook krijgen ze minder hulp van familie, vrienden of school in hun keuze. Tegelijkertijd lijken niet-westers allochtone

stakers zich ook te realiseren dat ze zich weinig hebben voorbereid, gezien hun antwoord op de vraag: 'hoe grondig heb je je op je keuze voorbereid'. Hun gemiddelde score ligt lager dan die van de autochtone stakers. Tot slot kunnen we vermelden dat de niet-westers allochtone stakers ook meer ontevreden zijn over de studiekeuzebegeleiding.

Kortom, hier ligt een duidelijke taak voor zowel de toeleidende school als de ontvangende Pabo. Meer en betere studiekeuzebegeleiding zou moeten leiden tot een kleinere groep studenten die na een of twee jaar op de Pabo stopt vanwege deze specifieke reden. Omdat het juist de niet-westers allochtone studenten zijn die zich minder goed lijken voor te bereiden, kan in deze groep de winst van een goede voorbereiding het grootst zijn, en leiden tot een afname van de uitval.

De uitkomsten uit het kwalitatieve onderzoek nuanceert deze resultaten. Daar zien we dat de groep allochtone studenten hun keuze beter kunnen toelichten, ze hebben schijnbaar meer weloverwogen de Pabo gekozen. Ook hebben ze zich meer intensief laten voorlichten en zijn ze meer op zoek gegaan naar hulp bij hun keuze.

Eenzijds kan dit tegenstrijdige resultaat worden verklaard door de samenstelling van de respondentgroep in het interviewonderzoek. De keuze voor de respondentgroep is niet random tot stand gekomen, en blijkbaar heeft dit geresulteerd in een groep respondenten die toevalligerwijs allemaal niet behoren tot de 44% die stoppen vanwege een verkeerde studiekeuze. Deze verklaring wordt bevestigd door de inhoudelijk verwante vervolgstudiekeuze van de meeste geïnterviewden: ze kozen voor onderwijskunde, pedagogiek, HBO welzijn etc.

Anderzijds nuanceert het de resultaten uit het vragenlijstonderzoek. Als weinig pogingen zijn gedaan om via verschillende kanalen tot een betere studiekeuze te komen wil dat nog niet zeggen dat studenten 'zomaar' voor een opleiding hebben gekozen. Het is ook mogelijk dat aankomende studenten juist heel goed weten wat ze willen en zich daarom niet verder laten voorlichten. Tot slot betekent het ook nog dat een intensieve zoektocht, gemeten aan het aantal manieren waarop informatie is verzameld, niet per se hoeft te leiden tot een kwalitatief goede studiekeuze.

Aanbeveling 1

De kwaliteit van de studiekeuzebegeleiding is allereerst gebaat bij een nadere analyse van de stappen die tot een kwalitatief goede studiekeuze leiden, en wellicht dat daar voor allochtone studenten andere trajecten voor bewandeld moeten worden. Los daarvan, kan een intensivering van de begeleiding van

studiekeuzes leiden tot minder uitval. De laatste jaren worden steeds meer inspanningen geleverd op dit gebied (brugprojecten met ROC's, meeloopdagen, voorlichtingsdagen), maar zoals uit het voorgaande blijkt, is een verkeerde studiekeuze nog altijd een belangrijke reden tot uitval. Gedacht kan worden aan het invoeren van een verplichte studiekeuzetest om a) aankomende studenten die nog geen keuze hebben gemaakt, gericht te laten nadenken over een vervolgopleiding en b) opties te openen voor aankomende studenten voor wie de keuze voor bijvoorbeeld de pabo vanzelfsprekend was en daardoor niet geneigd zijn zich verder te oriënteren.

8.3 Klimaat op de Pabo

Zowel uit het vragenlijstonderzoek, als het kwalitatieve onderzoek onder uitvallers, als uit de casestudies komt naar voren dat niet-westers allochtone stakers (en studenten) vaker ontevreden zijn over het klimaat op de Pabo. Met klimaat doelen we op een aantal verschillende aspecten. Het gaat om een algemeen gevoel van thuis voelen, om sociale integratie, het gaat om congruentie tussen thuiscultuur en Pabo cultuur, en het gaat om ongelijkheid en discriminatie.

In het vragenlijstonderzoek zien we allochtone stakers overal lager scoren dan autochtone studenten. Dit betekent dat het samenwerken met medestudenten voor hen moeilijker verliep, maar ook dat ze minder vaak buiten de studie om contacten hadden met medestudenten. Niet-westers allochtone stakers hebben zich vaker niet op hun plek gevoeld, kwamen er zo weinig mogelijk, en voelden zich 'anders' dan de meeste studenten. Dit had duidelijk ook te maken met hun culturele achtergrond. Er zijn relatief veel allochtone studenten die te maken hebben gehad met ongelijkheid, en veel van hen geven aan dat hun thuiscultuur niet goed aansluit bij of zelfs in conflict is met de cultuur op de opleiding.

In het interviewonderzoek komt dit ook duidelijk naar voren, de allochtone studenten 'klagen' vaker over de sfeer van het gebouw en de massaliteit. Ook geven ze aan dat ze het lastig vinden om in de minderheid te zijn, en voelen zich in een enkel geval gediscrimineerd.

De casestudies bevestigen het beeld eveneens. Daar trokken we de conclusie dat allochtone studenten gevoeliger lijken voor de sfeer op de Pabo. Daar waar de autochtone studenten vooral de 'gezelligheid' benadrukken, vertellen de allochtone informanten over de kleine sociale binding en over allerlei incidenten waar etniciteit een rol speelt.

Dat een negatief klimaat juist voor allochtone studenten een reden is om te stoppen met de Pabo, zoals blijkt uit de vragenlijst studie, is in dit licht erg belangrijk.

Aanbeveling 2

Het stimuleren van een diversiteitvriendelijk klimaat op de opleiding, via bijvoorbeeld

- Het uitreiken van een jaarlijkse 'Pabo Klimaat'-prijs. Als voorbeeld zou de ECHO-award kunnen dienen (waarvoor instellingen talentvolle allochtone studenten kunnen voordragen). Bij de 'Pabo Klimaat'-prijs kunnen studenten hun opleiding voordragen bij een 'Pabo Klimaat'-jury. In een verdere uitwerking valt te denken aan samenwerking met een landelijk dagblad.
- Diversiteit vaardigheid expliciet onderdeel laten zijn van de huidige beroepscompetenties leraar basisonderwijs (en als zodanig ook beoordelen in bijvoorbeeld het portfolio). Studenten moeten aantonen goed te kunnen werken in een cultureel diverse setting (zowel op een stageschool als op de pabo)

8.4 Begeleiding

In de vragenlijst kwamen geen verschillen tussen allochtone en autochtone stakers naar voren als het gaat om hun mening over de kwaliteit van contacten met docenten (academische integratie), en geen verschillen in hun mening over de kwaliteit van begeleiding of kwaliteit van opleiding. Alle respondenten zijn relatief ontevreden over de begeleiding. Los van mogelijke verschillen tussen allochtone en autochtone studenten lijkt het daarom raadzaam meer aandacht aan een kwalitatief goede begeleiding te besteden. Het grote aantal studenten dat in de laatste open vraag van de vragenlijst vraagt om meer begeleiding onderstreept dit belang. Veel studenten hebben hier aangegeven dat 'betere begeleiding' had kunnen voorkomen dat ze waren gestopt met de opleiding.

Op basis van de casestudies en de interviewstudie met uitvallers kunnen we echter wel betogen dat kwalitatief betere begeleiding extra gunstig zou kunnen werken voor allochtone studenten. In de casestudies zien we bijvoorbeeld dat in opleiding C, waar de verschillen groot zijn, met name de allochtone studenten ontevreden zijn over de begeleiding. En ondanks alle organisatorische problemen op de 'goede' case A, zijn de studenten wel tevreden met de begeleiding van hun studieloopbaanbegeleider.

Tot slot, ook het interviewonderzoek onder uitvallers laat een duidelijke behoefte van allochtone studenten aan betere begeleiding zien. De allochtone respondenten vinden ook de toegankelijkheid van de begeleiding slecht. Hier zagen we dat het lijkt alsof juist allochtone studenten de dupe worden van slechte organisatie van het onderwijs en onduidelijke eisen.

Aanbeveling 3

- Intensivering van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider. Het gaat hierbij niet alleen om het aantal gesprekken, maar ook om de diepgang van de gesprekken. De huidige nadruk op reflectie in de studieloopbaanbegeleidingsgesprekken is hier een voorbeeld van. Er kan worden nagegaan wat het effect is van reflectie op studenten en hoe reflectie op maat begeleid kan worden.
- Studieloopbaanbegeleiding wordt naast individueel ook groepsgewijs gegeven. Wij bevelen aan om deze studieloopbaanbegeleidingsgroepen zo klein mogelijk te maken om op deze manier de begeleiding zo persoonlijk mogelijk te maken.
- De kwaliteit van studieloopbaanbegeleiding van een diverse studentenpopulatie expliciet waarborgen via trainingen, intervisie en/of coaching.

8.5 Zoeken naar een stage of lio-plek

In het vragenlijst onderzoek hebben we geconcludeerd dat vooral in de fase van de aanloop naar de stage of lio-plek toe, verschillen te zien zijn. Niet-westers allochtone stakers hebben langer en vaker gesolliciteerd en ze zijn meer ontevreden over de begeleiding die ze gekregen hebben. Daarnaast hebben ze vaker zelf moeten zoeken naar een stage.

De BLOG studie bevestigt dit beeld, en laat eveneens zien dat allochtone studenten minder actief zoeken naar een stage, en minder verschillende strategieën inzetten. Ze gaan minder vaak langs bij de school, ze bellen minder vaak de school op en ze bellen minder vaak na een schriftelijke sollicitatie met de vraag of de brief wel is aangekomen.

Hier kunnen we een verbinding leggen naar het onderzoek onder basisscholen. We zagen dat de helft van de scholen 'weet van andere scholen' dat ze geen allochtone stagiaires in dienst nemen. Overigens bedoelt men hiermee allochtone studenten die een hoofddoek dragen.

In het onderzoek op de pabo's zelf (de casestudies) zien we dat de 'slechtste' case zich onderscheidt van de andere cases in de moeite die de opleiding

heeft om voldoende stageplekken voor allochtone studenten aan te dragen. Dit heeft onder meer te maken met de christelijke identiteit die de opleiding met de stagescholen verbindt. Een aantal van deze stagescholen is bezorgd over het behoud van signatuur en identiteit door de komst van moslimstudenten.

Kortom, hier valt duidelijk winst te behalen. Betere ondersteuning of een vereenvoudiging in het proces naar de stageplaats of lio-plek toe, kan er toe leiden dat er minder allochtone studenten stoppen met de Pabo.

Aanbeveling 4

Verbeter de ondersteuning tijdens de zoektocht naar een stage of lio-plek. Deze aanbeveling vraagt een actie aan de kant van de studenten (verbeter hun sollicitatie competenties) maar ook een actie aan de kant van de scholen en de Pabo's. .

- Geef een sollicitatietraining indien nodig, en besteedt hierbij aandacht aan impliciete regels (de mores) rondom solliciteren op basisscholen
- Biedt de studenten een ondersteunende omgeving zoals de BLOG in de huidige studie waar ze tips en adviezen tijdens het zoeken kunnen uitwisselen.
- Bevorderen van spreiding: stagescholen zouden een representatief aandeel allochtone en autochtone stagiairs aan moeten nemen. Als bijvoorbeeld een kwart van de studenten van niet-westers allochtone afkomst is, zouden scholen uitdrukkelijk moeten worden verzocht ook een kwart van de stages door een niet-westers allochtone stagiaire te laten uitvoeren.
- Pabo-opleidingen kunnen zich richten op een betere matching tussen stagiairs en scholen en/of nagaan of basisscholen de stagekwaliteit kunnen bieden die een pabo voor ogen staat.

8.6 Het lopen van de stage

Het is volgens het vragenlijstonderzoek niet zo dat autochtone studenten zich meer hebben thuis gevoeld op de stageplaats in vergelijking tot de allochtone stakers, het is ook niet zo dat zij de cultuur op de stageschool als prettiger hebben ervaren. In die zin zijn er geen verschillen tussen allochtone en autochtone studiestakers. Daar tegenover staat dat 54% van de allochtone studiestakers van de Pabo wel eens met ongelijkheid te maken gehad heeft op de stageschool. Ondanks dat dit percentage lager ligt dan op de opleiding zelf, is het toch een groot percentage.

Het interviewonderzoek onder uitvallers laat wel een duidelijk verschil zien tijdens het lopen van de stages. Meer dan de helft van de allochtone informanten uit ernstige klachten over de verhouding met stagementoren en/of het leerkrachtenteam op de stageschool. In de verhalen van allochtone stakers gaat het regelmatig over verschillen in omgang, maar ook om zaken als ongelijke behandeling en uitsluiting.

Ook in de casestudies zien we dat het regelmatig voorkomt dat allochtone studenten tijdens hun stage op minder prettige wijze worden geconfronteerd met hun achtergrond of religie.

In de studie op de basisscholen lieten we zien dat de heersende cultuur op de basisscholen is dat stagiairs zich dienen in te voegen in de cultuur, ze worden in het diepe gegooid en moeten zich leren staande te houden.

Aanbeveling 5

Ook hier kunnen aanbevelingen worden geformuleerd die betrekking hebben op het verbeteren van de competenties van studenten, en een aanpassing van de stagescholen en/of opleiding.

Op basis van een door een studentrespondent geopperd idee kunnen Pabo's een cursus 'omgangsvormen' aanbieden, zodat de studenten al enigszins voorbereid zijn op de interactie met stagementoren en het leerkrachtenteam. Zo'n cursus kan van belang zijn omdat studenten zelf aangeven dat zij geen idee hebben van sociale omgangsvormen met bijvoorbeeld leerkrachten op de stageschool of op de Pabo.

Anderzijds zou het stagelopen voor allochtone studenten vergemakkelijkt worden als basisscholen verschillen als een verrijking zou weten te bestempelen en meer kleur in de docenten teams wel expliciet nastreven. Dit vraagt om (veel) meer aandacht voor diversiteit als positief kenmerk van diverse teams.

8.7 Rekenen en taal

Door het recente tijdstip van de invoering van de reken- en taaltoetsen kan er op basis van de vragenlijsten geen uitspraak gedaan worden over het mogelijke effect op uitval van (allochtone) studenten. Op basis van de casestudies kunnen we hier echter wel iets over zeggen. Kenmerkend verschil tussen de drie cases in het onderzoek is dat in de 'goede' case A de reken- en taallessen in het curriculum zijn opgenomen en de studenten er studiepunten voor krijgen. In de andere twee cases moeten studenten het bijspijkerprogramma buiten het officiële lesprogramma om volgen en krijgen

ze er geen studiepunten voor. Dit stimuleert ze niet om het programma te volgen, en dit zou met name voor allochtone studenten (die vaker van het MBO komen, en de Nederlandse taal vaker minder machtig zijn) negatief kunnen uitwerken.

Aanbeveling 5

Gegeven de kleine uitbalverschillen op opleiding A is de aanbeveling om de reken- en taallessen te organiseren zoals op deze opleiding.

8.8 Vervolgonderzoek

In deze laatste paragraaf zetten we de ideeën voor vervolgonderzoek op een rij.

Studiekeuze

De opvallende verschillen tussen allochtone en autochtone stakers in de voorbereiding op de studiekeuze en het gebruik van voorlichting, in combinatie met het belang van studiekeuze als reden om te stoppen, roept de vraag op wat de onderliggende stappen zijn in de studiekeuze. In de eerste aanbeveling kwam dit vervolgonderzoek al aan de orde: er is een nadere analyse nodig van de stappen die tot een kwalitatief goede studiekeuze leiden waarbij expliciet rekening wordt gehouden met de achtergrond van studenten.

Goede studieloopbaanbegeleiding

Een goede kwaliteit van de studieloopbaanbegeleiding blijkt met name voor de allochtone studenten van groot belang te zijn. In een vervolgonderzoek kan worden achterhaald wat 'goede kwaliteit' precies inhoudt. Wat zijn succesfactoren in studieloopbaanbegeleiding, wat zijn goede en minder goede manieren om het te organiseren? Een dergelijk onderzoek zou ook in moeten zoomen op de effectiviteit van de docentprofessionalisering op dit terrein: op welke manier kunnen trainingen voor docenten bijdragen aan goede begeleiding van studenten? Een goede manier om dergelijk onderzoek te verrichten is om lopende projecten die op een innovatieve manier vormgeven aan studieloopbaanbegeleiding goed en grondig te evalueren (en daarmee evidence-based te maken).

Taal en reken bijspijkerprogramma's

De casestudies hebben interessante resultaten opgeleverd als het gaat om de manier waarop de bijspijkerprogramma's zijn georganiseerd. Om de betrouwbaarheid van dit resultaat verder te versterken zou een kwantitatief onderzoek moeten worden verricht. Door een grootschalig onderzoek te verrichten enkele jaren na de invoering van de reken- en taaltoetsen (bijvoorbeeld in 2009) kan het effect worden bekeken van de verschillende manieren waarop Pabo's hun bijspijkerprogramma's hebben georganiseerd. Een dergelijk onderzoek kan laten zien welke organisatie het meest en het minst uitval onder oplevert.

Blijvers en uitvallers

Een beperking van het huidige onderzoek heeft betrekking op het feit dat het onderzoek is verricht onder uitvallers. Dit betekent dat we geen vergelijking kunnen maken tussen blijvers en uitvallers. We weten bijvoorbeeld niet of de manier waarop de studiekeuze tot stand komt in de groep uitvallers verschilt van die van de blijvers. Een onderzoek naar blijvers en uitvallers zou interessante resultaten kunnen opleveren, en meer mogelijkheden bieden om beleid te ontwerpen gericht op het behouden van studenten voor de opleiding.

Stagebegeleiding

We hebben gezien dat voor veel studenten stage-ervaringen reden waren om zich te bezinnen op hun studiekeuze voor de pabo. Het belang van het zoeken naar en lopen van stages vraagt om meer informatie over de succesfactoren van stagebegeleiding. Dit kan door bijvoorbeeld de casestudies uit te breiden met gesprekken met personen van stagescholen, zoals stagecoördinatoren en stagebegeleiders, waarmee opleidingen samen werken.

Om een completer beeld te krijgen van stages zouden vertegenwoordigers van stagescholen geïnterviewd kunnen worden over de samenwerking met een opleidingscase (bijvoorbeeld op de terreinen organisatie, informatie-uitwisseling en afspraken rond en de praktijk van stagebegeleiding en de beoordeling). Hetzelfde kan gedaan worden met begeleiders vanuit de opleiding, maar dan over hun ervaringen met stagescholen.

BLOG

Voor de BLOG, het onderzoeksdeel waarbij studenten hun pogingen om een lio-plek te vinden bijhouden via een digitaal logboek, zijn gegevens verzameld van 18 respondenten (11 autochtone en 7 allochtone studenten). Dit deelonderzoek heeft belangrijke inzichten opgeleverd (verschillen in zoekmethoden en de (grotere) moeite voor allochtone studenten om een lio-plek te vinden) maar de omvang van de onderzoekspopulatie is beperkt. Het fundament van bevindingen kan versterkt worden door in een vervolgonderzoek het aantal respondenten te vergroten. Daarnaast studeren veel respondenten uit ons BLOG-onderzoek op dezelfde opleiding, waardoor uitkomsten mogelijk opleidingspecifiek zijn. Om hier uitsluitel over te krijgen is voor toekomstig onderzoek een grotere spreiding van respondenten over meerdere opleidingen aan te bevelen.

Referenties

Ball, J., Davies, J., David, M. & Realy, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 51-72.

Berg, van den, M. (2002). *Studeren? (g)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996-2000*. Amsterdam: Thela Thesis.

Boasman, R. (2006). Inventarisatie van schoolleiders en starters/studenten. Den Haag, SBO, intern rapport.

Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulated learning*. San Diego, CA: Academic Press.

Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71, (5), 569-590.

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.

Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 617-636.

Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), pp. 221-233.

Fleming (2002). Who will succeed in college? When the SAT predicts black students' performance. *The Review of Higher Education*, 25 (3), 281-296.

Gloria, A.M., Castellanos, J., Lopez, A.G. & Rosales, R. (2005). An Examination of Academic Nonpersistence Decisions of Latino Undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 202-223.

Harper, V. (1994). Multicultural perspectives in the classroom: Professional preparation for educational paraprofessionals. *Action in Teacher Education*, 25(4), 61-66.

Heard, H.E. (2007). The Family Structure Trajectory and Adolescent School Performance: Differential Effects by Race and Ethnicity. *Journal of Family Issues*, 28 (3), pp 319-354.

Hobson-Horton, L.D. & Owens, L. (2004). From Freshman to Graduate: Recruiting and Retaining Minority Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3 (1), pp. 86-107.

Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A., Allen, W. (1999). Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education. ASHE-ERIC Higher Education Report, 26 (8), 1-140.

Just, H.D. (1999). Minority Retention in Predominantly White Universities and Colleges: The Importance of Creating a Good "Fit". ERIC Report E 439 641.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

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

Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student Conceptions of belonging and isolation at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 261-277.

Schelfhout, L.W. (2002). Kritische beschouwingen bij het constructivisme. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20 (2), 94-124.

Severiens, S., Wolff, R.P. & Rezai, S. (2006). Diversiteit in leergemeenschappen: Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studente in het hoger onderwijs. Utrecht: ECHO.

Stolworthy, R. L. (2001). Preservice teacher education programs: Review of standards, practices, and evaluative efforts. *Education*, 107 (3), 300-304.

Swail, W.S., Redd, K.E. & Perna, L.W. 2003. Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. *ASHE-ERIC Education Report*, 30 (2), I-187.

Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

Van de Werfhorst, H.G., Sullivan, A. & Cheung, S.Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. In: *British Educational Research Journal*, 29 (1), 41-62.

Wolff, R & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*, Utrecht: ECHO.

Wolff, R.P. (2007). *Met vallen en opstaan: Een analyse van instroom, uitval en rendementen van niet-westers allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997-2005*. Utrecht: ECHO.

Zepke, N., Leach, L., & Prebble, T. (2006). Being Learner Centred: One Way to Improve Student Retention? *Studies in Higher Education*, 31 (5), pp.587-600.

Zhao, C. & Kuh, G. D. (2006). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115-138.