

Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs

Els Consuegra & Sebastiano Cincinnato

Auteurs: Prof. dr. E. Consuegra (els.consuegra@vub.be) is werkzaam als docent bij het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel (VUB).

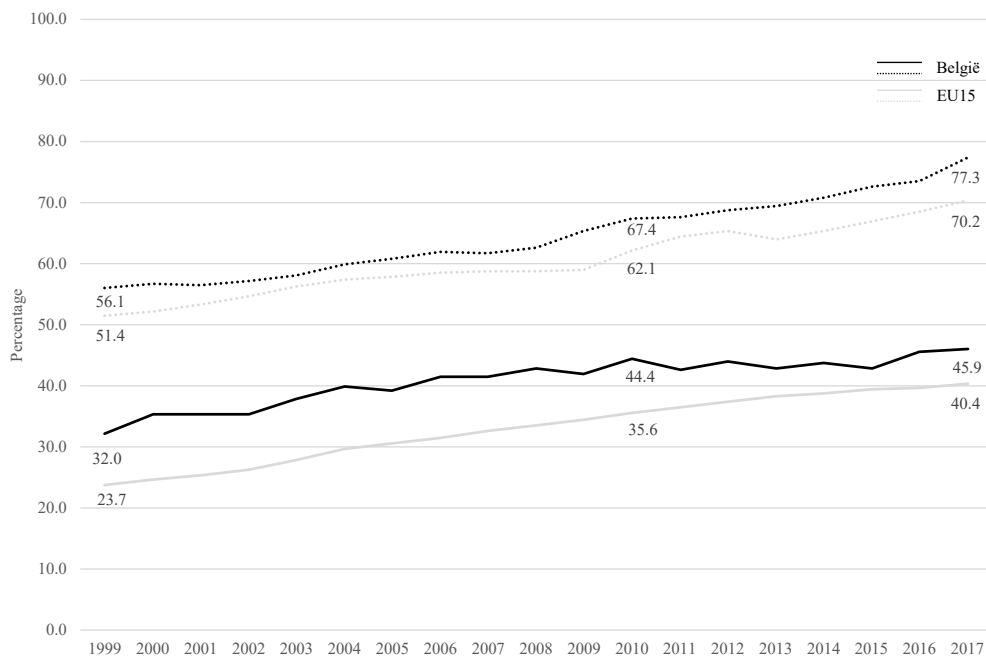
Dra. S. Cincinnato (sebastiano.cincinnato@vub.be) is werkzaam als onderzoeker bij het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel (VUB).

Probleemstelling: diversiteit en ongelijkheid in het hoger onderwijs

Bij de start van deze eeuw formuleerde de Europese Unie haar visie op de toekomst: de verdere ontwikkeling van een sociale markteconomie die prioritair werk maakt van slimme, duurzame en inclusieve groei (Europese Commissie, 2010a). De Europese 21^{ste} eeuwse economie beoogt er een te zijn die door kennis en innovatie gedreven is (slim), groen en competitief is (duurzaam) en waar een hoge graad van tewerkstelling en sociale cohesie is (inclusief). Een van de strategieën om deze ambitie te realiseren is het concrete doel dat tenminste 40% van de jongere generatie succesvol een hoger onderwijsdiploma zou behalen. In het EU-initiatief 'Youth on the Move' wordt bepleit dat de EU nood heeft aan meer hoger opgeleide mensen om de toenemende vraag naar hooggekwalificeerde banen in kennis-gebaseerde economieën te kunnen volgen en zo competitief te blijven in een globale markteconomie (European Commission, 2010b).

Het EU-doel om 40% van de jongere generatie succesvol een hoger onderwijsdiploma te laten behalen is in essentie bereikt. In 2017 behaalde 40% van de volwassenen van 30 tot 34 jaar in de EU15 lidstaten een hoger onderwijsdiploma (zie Figuur 1). Inschrijvingscijfers in het hoger onderwijs blijven stijgen en momenteel wordt geschat dat zo'n 70 procent van de jongeren deelnemen aan hoger onderwijs. Deze

Inleiding



Figuur 1. Aandeel van de 30- tot 34-jarigen die een diploma hoger onderwijs hebben behaald (volle lijn) en aandeel van de 20- tot 24-jarigen die ingeschreven zijn in het hoger onderwijs (stippelijjn), in België en EU15. Bron: Eurostat.

groei is belangrijk omdat ze een groeiende reserve representeert van ‘grondstoffen’ voor de kenniseconomie.

Sociaal gezien, maskeren deze cijfers echter onderliggende ongelijkheden en sociale verschillen in deelnamecijfers en studiesucces. In 2007, stelden de lidstaten van de European Higher Education Area (EHEA) dat: “the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations” (Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, 2007, p. 5). De ambitie om naar een meer inclusief hoger onderwijsstelsel te evolueren dat een weerspiegeling is van de maatschappij is ook terug te vinden in de Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties: “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all” (VN, 2015, p. 17, SDG 4).

Volgens het conceptueel equity-equality onderwijsmodel van Espinoza (2008) kunnen de Europese ambities gecategoriseerd worden als het nastreven van “gelijkheid

Inleiding

in termen van gemiddelden over sociale groepen heen”. Afhankelijk van de fase van de onderwijsloopbaan krijgt deze gelijkheid anders vorm. Op vlak van toegang betekent het dat alle sociale groepen gemiddeld genomen een gelijke toegang hebben tot alle niveaus van onderwijs. Op vlak van studieloopbaan en studiesuccess betekent het dat de afstudeerratio's gemiddeld genomen gelijk zijn over sociale groepen heen. Vervolgens bespreekt Espinoza *output* en *outcome*. Met *output* wordt verwezen naar onderwijsprestaties die gemiddeld genomen gelijk zijn tussen groepen en *outcome* verwijst naar het feit dat alle sociale groepen gemiddeld genomen een gelijk inkomen, tewerkstelling, status etc. hebben als resultaat van hun opleiding. Ten slotte bespreekt Espinoza ook het belang van gelijke (*hulp*)middelen (bv. financieel, sociaal, cultureel) om succesvol de verschillende fasen van de onderwijsloopbaan te doorlopen.

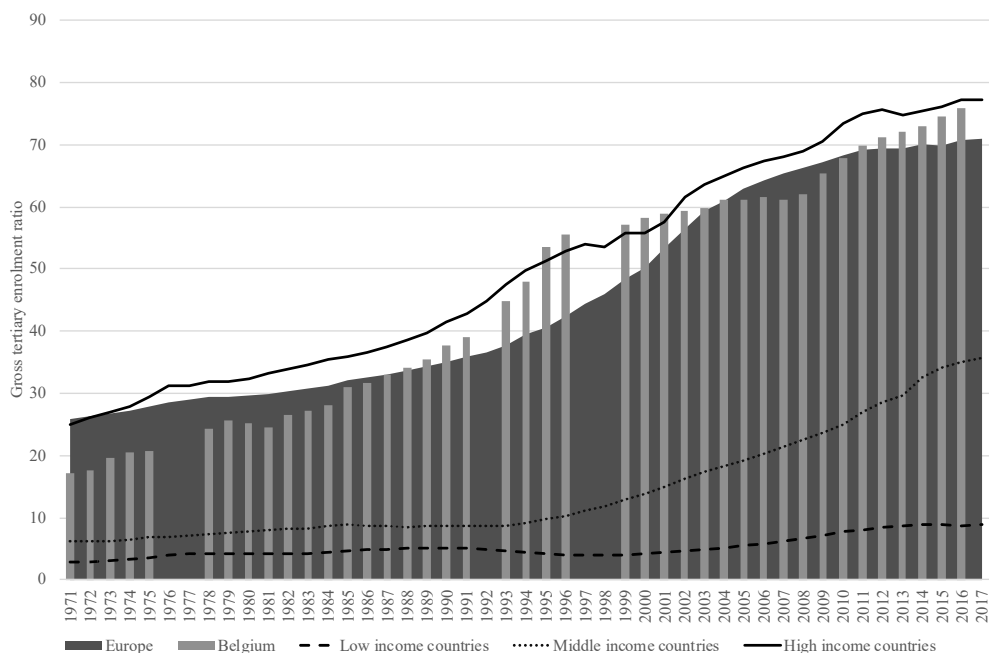
Cijfers uit landen van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) tonen aan dat gelijkheid in termen van gemiddelden over sociale groepen heen nog niet bereikt is: studenten met een migratieachtergrond of met ouders die niet hoogopgeleid zijn, hebben minder kans om deel te nemen aan het hoger onderwijs (OECD, 2018, 2019). Bepaalde groepen studenten zijn ook oververtegenwoordigd in de groep dropouts (deelname zonder bereiken van kwalificatie): studenten met een lagere socio-economische status, studenten met een migratieachtergrond, deeltijdse studenten en mannen stromen gemiddeld genomen vaker ongekwalificeerd uit (Quinn, 2013). Aangezien het hoger onderwijs een belangrijk instrument is om economische welvaart te verdelen (bv. hoger inkomen, hogere kans op tewerkstelling)(OESO, 2019; Wößmann, 2008) vertaalt sociale en economische ongelijkheid in het hoger onderwijs zich in een ongelijke verdeling van deze welvaart. De ambitie van de EU om een inclusieve groei te realiseren in het hoger onderwijs staat dus onder druk.

De implicaties van ongelijke participatie en dropout zijn breder dan alleen economisch. Bij de harmonisatie van het Europese hoger onderwijs – Bolognaproces – waren de ambities niet alleen economisch – een flexibel Europees personeelsbestand – maar ook cultureel en politiek (Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). De bedoeling van het Bolognaproces was om de politieke integratie en culturele eenmaking te faciliteren door een toegenomen internationale mobiliteit van studenten en personeel in het hoger onderwijs en door toegenomen samenwerkingen tussen Europese kennisinstellingen (Enders & Westerheijden, 2011; Välimaa, 2011). Hoger onderwijs moet geëmancipeerde burgers opleiden die actief deelnemen aan het publieke leven en de democratie. Echter, als bepaalde groepen systematisch uitgesloten worden van het hoger onderwijs, worden zij ook uitgesloten van deze route tot actief burgerschap. Niet alleen economische maar dus ook politieke en culturele participatie aan de samenleving is dus in gevaar als gevolg van de ongelijkheid in het hoger onderwijs.

Inleiding

De EU heeft duidelijke ambities geformuleerd om (1) de participatie en het studiesucces in het hoger onderwijs te vergroten en om (2) gelijkheid te realiseren in participatie en studiesucces tussen groepen om economische, politieke en culturele redenen. Het eerste doel is bereikt en deelname van ondervertegenwoordigde kansengroepen in het hoger onderwijs is gegroeid maar de studentenpopulatie is nog verre van een weerspiegeling van de maatschappij en studenten uit bepaalde groepen hebben minder kans op slagen in het hoger onderwijs dan andere. Dit themanummer tracht de lezer meer inzicht te bieden in de hindernissen en kansen die er zijn om op een effectieve manier om te gaan met de toenemende diversiteit in de studentenpopulatie om zo de Europese ambities omtrent inclusief hoger onderwijs te realiseren dat gelijke deelname en studiesucces over diverse groepen heen vooropstelt als doel.

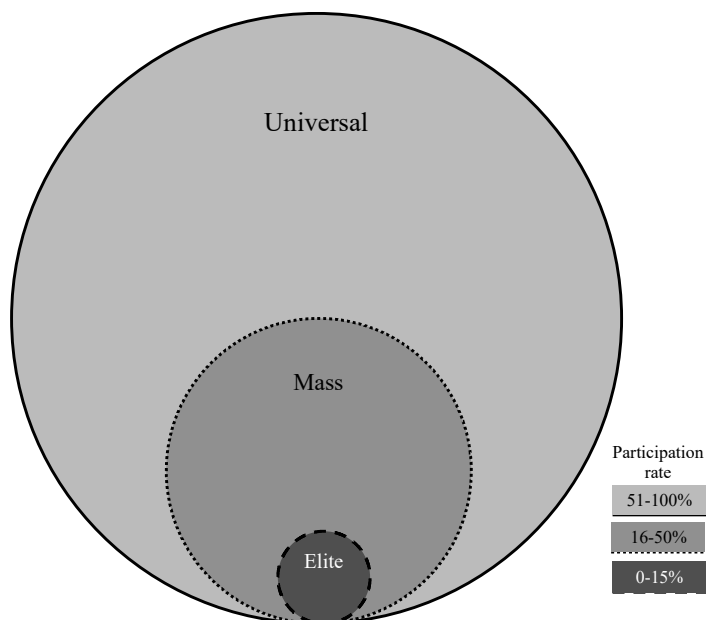
Massificatie van het hoger onderwijs



Figuur 2. Bruto inschrijvingspercentage in tertiair onderwijs in Europa, België en de Wereldbank inkomensgroepen, van 1971 tot 2017. Bron: UNESCO.

Inleiding

Toenemende diversiteit en gelijkheid in hoger onderwijs kan niet begrepen worden zonder bredere kadering van het proces van massificatie van het hoger onderwijs. Wereldwijd steeg de deelname aan het hoger onderwijs significant. In vergelijking met de vroege jaren 70 van de 20^{ste} eeuw, is het relatieve aandeel van de jongeren die zich inschrijft in het hoger onderwijs wereldwijd verdrievoudigd (Figuur 2). In hoge-inkomenslanden wordt geschat dat ongeveer 77 procent van de adolescenten die het secundair onderwijs verlaten deelnemen aan het hoger onderwijs, vergeleken met 25 procent in 1971. In Europa schrijft naar schatting 71 procent van de adolescenten zich in in het hoger onderwijs in vergelijking met 26 procent in 1971. In lage- en midden-inkomenslanden volgt naar schatting 9 en 36 procent van de adolescenten hoger onderwijs versus 3 en 6 procent in 1971. Het hoger onderwijs is dus wereldwijd enorm gegroeid de voorbije halve eeuw. Deze massificatie van het hoger onderwijs houdt meer in dan alleen een groei in studententaantallen. Wetenschappers wijzen op het feit dat hoger onderwijssystemen belangrijke kwalitatieve veranderingen en evoluties hebben ondergaan om aan de toename in studenten tegemoet te komen (Altbach, 1999; Guri-Rosenblit, Šebková, & Teichler, 2007; Marginson, 2016a, 2016b; Tight, 2017; Trow, 1973, 2007). Massificatie van hoger onderwijs verwijst dus naar het proces van kwantitatieve groei door een toenemend aantal studenten de kans te geven om verder te studeren en kwalitatieve veranderingen in het hoger onderwijssysteem om deze groei te accomoderen.



Figuur 3. Drie ideaaltypes hoger onderwijs (Trow, 2007)

Inleiding

Trow (1973, 2007) beschrijft het proces van massificatie van hoger onderwijs aan de hand van drie ideaaltypes van hoger onderwijssystemen die elkaar hebben opgevolgd: elitesystemen, massasystemen en universele systemen. Hoewel Trow voor elk ideaaltype een maximale participatiegraad definieert (Figuur 3), zijn de verschillen tussen de ideaaltypes vooral van kwalitatieve aard.

In elitesystemen is de capaciteit om studenten te ontvangen beperkt en is toegang een privilege dat alleen is weggelegd voor zij die het verdienen op basis van hun prestaties in het secundair onderwijs of hun punten op gespecialiseerde examens (Trow, 2007). Het hoger onderwijs is erop gericht om studenten voor te bereiden op de relatief beperkte eliterollen in de samenleving, zoals bijvoorbeeld leidinggevende functies bij de overheid of bepaalde beroepen. De grote meerderheid van de samenleving is uitgesloten van het hoger onderwijs en er is ook geen substantiële vraag voor inclusie. Zorgen m.b.t. diversiteit en gelijkheid zijn erg beperkt. De periode waarin elitesystemen dominant waren is de periode voor Wereldoorlog II (WOII) waarin de nood aan hoogopgeleide arbeid in industriële samenlevingen niet erg hoog was.

Massasystemen kwamen op na WOII onder stimulans van onder andere burgerrechtenbewegingen zoals deze die pleiten voor de rechten van arbeiders, vrouwen en minderheden. De opvattingen over toegang tot hoger onderwijs verschuiven van toegang als privilege naar toegang voor elkeen die aan de voorwaarden voldoet. Er is duidelijke aandacht voor gelijke kansen en de overtuiging leeft sterk dat hoger onderwijs een motor van sociale mobiliteit hoort te zijn en dat jongeren uit alle sociale lagen gelijke kansen moeten hebben. De capaciteit van het hoger onderwijs groeit en komt zo ook tegemoet aan de groeiende vraag naar hoogopgeleide arbeidskrachten.

In universele systemen, die in Europa kunnen waargenomen worden vanaf het einde van de 20^{ste} eeuw, neemt de participatie verder toe tot meer dan 50 procent van de jongeren (Figuur 2). Toegang is open en iedereen die aan enkele minimale criteria voldoet kan zich inschrijven in een opleiding naar keuze. Deelname aan het hoger onderwijs is de norm geworden en wordt deel van een 'standaard' onderwijsloopbaan, zeker voor jongeren uit de (hogere) middenklasse. Hoger onderwijs is geen deel van het leerplichtonderwijs maar deelname aan het hoger onderwijs wordt wel vaak ervaren als een sociale verplichting. Eerder dan omwille van de sociale mobiliteit, wordt door jongeren uit de (hoge) middenklasse deelgenomen aan het hoger onderwijs om de sociale status te kunnen behouden. Om sociale demotie te vermijden zijn hoger onderwijskwalificaties van cruciaal belang (Marginson, 2016b). Gelijkheid betekent in universele systemen ook eerder een gelijkheid in uitkomsten en prestaties tussen groepen dan louter gelijke kansen. Men ambieert niet alleen een gelijke representatie van verschillende groepen in opleidingen (gelijke kansen) maar ook gelijke prestaties.

Inleiding

Inleiding op de artikels

Wanneer een grote meerderheid van de mensen toegang heeft tot het hoger onderwijs, zal een diversere populatie instromen en zullen ook studenten met ‘minder kansen op succes’ instromen. De uitsluiting van studenten vindt niet langer plaats voor de poort maar voorbij de poort in het hoger onderwijssysteem zelf (Clark, 1960, 1980). Studies rond diversiteit in het (hoger) onderwijs focussen echter vaak op instroom en op *studentkenmerken* om verschillende typen van deelname en om studiesucces te verklaren. De vier artikels die gebundeld worden in dit themanummer trachten een bijdrage te leveren aan de relatief onderbelichte groep van studies die de kenmerken van *docenten, opleidingen* en *instellingen* bestuderen om de doorstroom van diverse studentengroepen te versterken. In Tabel 1 worden de gebruikte methodieken en de kernbevindingen van de vier artikelen in dit themanummer samengevat.

Tabel 1. Bijdragen in het TvHO themanummer ‘Omgaan met diversiteit in hoger onderwijs’.

Auteurs	Methode	Belangrijkste bevindingen
de Jong, Radstake, & Lovert	Theoretisch opiniërend	Pleidooi voor meer docentprofessionalisering als strategie om de kloof te overbruggen tussen beoogd inclusief beleid zoals vooropgesteld door instelling en gerealiseerd beleid zoals ervaren door docenten en studenten.
Boudiny, Corradi, De Vleeschauwer, & De Clercq	Kwantitatieve survey bij 60 docenten	Discrepancie tussen attitudes en gerapporteerd gedrag van docenten m.b.t. integratie van diversiteitssensitieve initiatieven in onderwijspraktijk. Belang van bepaalde achtergrondkenmerken zoals bv. deelname aan diversiteitsopleiding.
Van Hoof & Engels	Kwalitatieve thematische analyse van focusgroepinterviews met 14 docenten	Nood aan docentprofessionalisering en taalbeleid op instellingsniveau om op een effectieve manier om te gaan met talige diversiteit van studenten.
Slootman, Wolff, & Crul	Kwantitatieve analyse administratieve data	Belang van de leeromgeving: grote variatie in deelname en studiesucces van diverse studentengroepen afhankelijk van kenmerken in de meso-context (opleiding en faculteit).

Het opiniërend stuk van de Jong, Radstake en Lovert begint met een literatuurstudie om aan te tonen dat er een grote kloof is tussen de ambities en doelstellingen van instellingen m.b.t. diversiteitssensitief beleid (beoogd curriculum) en de eigenlijke ervaringen van betrokken docenten en studenten (bereikt curriculum). In een tweede deel formuleren de auteurs enkele suggesties van hoe deze kloof te overbruggen aan

Inleiding

de hand van professionaliseringstrajecten voor docenten in learning communities. Ze illustreren hun suggesties aan de hand van eigen voorbeelden.

De kloof tussen beoogd en bereikt curriculum op vlak van diversiteitssensitief onderwijspraktijken in het hoger onderwijs komt ook aan bod in het werk van Boudiny, Corradi, De Vleeschauwer en De Clercq. Zij bevroegen 60 docenten aan de faculteit Ontwerpwetenschappen van de Universiteit Antwerpen en stellen interessante discrepanties vast tussen de attitudes en het gedrag dat gerapporteerd werd door de docenten. Een belangrijke bevinding van deze studie is dat docenten met bepaalde achtergrondkenmerken zoals het volgen van een diversiteitsopleiding een kleinere kloof rapporteren. Interessante aanbevelingen voor hoger onderwijsinstellingen worden vervolgens geformuleerd op basis van de resultaten.

Van Hoof en Engels gaan verder op het thema van docentprofessionalisering maar dan specifiek toegespitst op de competenties en ervaringen van docenten om om te gaan met de talige diversiteit van studentengroepen aan de Vrije Universiteit Brussel. Veertien docenten werden geïnterviewd en thematische analyses bevestigen, in lijn met de bevindingen van vorige studies, de nood aan docentprofessionalisering. Ook het belang van professionalisering op niveau van de opleiding of instelling komt tot uiting (bv. een duidelijke en gedragen visie, gedeelde richtlijnen rond evaluatie). De studie van Van Hoof en Engels was exploratief dus aanbevelingen worden in zeer voorzichtige termen geformuleerd.

Dat ervaringen en dus ook aanbevelingen inderdaad niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden bevestigt het onderzoek van Slootman, Wolff en Crul. Zij analyseerden een grote hoeveelheid administratieve data van drie Nederlandse universiteiten (Vrije Universiteit Amsterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, Universiteit Leiden) op vlak van diversiteit en ongelijkheid in instroom en studiesucces. Analyses brengen vooral aan het licht hoeveel belangrijke variatie er is tussen opleidingen en faculteiten. De resultaten bevestigen de nood aan meer onderzoek naar de rol van de meso-context in het omgaan met diversiteit en de strijd tegen ongelijkheid eerder dan het focussen op individuele en groepskenmerken van studenten.

Kortom, alle vier de bijdragen in dit themanummer benadrukken het belang van hoger onderwijsinstellingen om de hand in eigen boezem te steken en vooral te bestuderen hoe docenten, opleidingen en instellingen *zél*f kunnen bijdragen aan de Europese ambitie om een diverser en inclusiever hoger onderwijs te realiseren.

Veel leesplezier!

Els Consuegra en Sebastiano Cincinnato

Referenties

- Altbach, P. G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education and Management*, 5(2), 107-124. doi:10.1080/13583883.1999.9966985
- Clark, B. R. (1960). The “cooling-out” function in higher education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576. doi:10.1086/222787
- Clark, B. R. (1980). The “cooling out” function revisited. *New Directions for Community Colleges*, 1980(32), 15-31. doi:10.1002/cc.36819803204
- Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education. (2007). *Towards the European Higher Area: Responding to challenges in a globalised world*. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>
- Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*. Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>
- Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2011). The Bologna Process: From the national to the regional to the global, and back. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Espinoza, O. (2008). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. doi:10.1080/00131880701717198
- European Commission. (2010a). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from <https://ec.europa.eu/>
- European Commission. (2010b). *Youth on the move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from <https://ec.europa.eu/youthonthemove/>
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373-389. doi:10.1057/palgrave.hep.8300158
- Marginson, S. (2016a). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243-271. doi:10.1353/jhe.2016.0007
- Marginson, S. (2016b). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. doi:10.1007/s10734-016-0016-x
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Brussels, Belgium: European Union.

Inleiding

- Tight, M. (2017). Mass higher education and massification. *Higher Education Policy*, 32(1), 93-108. doi:10.1057/s41307-017-0075-3
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingour-world>
- Välilmaa, J. (2011). European higher education and the process of integration. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15(2), 199-230. doi:10.1007/s10797-008-9064-1