

## ARTIKELEN

# Diversiteit en studiesucces in een Brusselse instelling voor hoger onderwijs

## Mogelijkheden en resultaten van beleidsondersteunend onderzoek op basis van administratieve gegevens

*Dries Berings & Maarten Hulselmans\**

*Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs (IHO's) worden door het Aanmoedigingsfonds aangezet om de studenteninstroom en -doorstroom te monitoren en daarbij speciale aandacht te hebben voor diversiteitskenmerken van specifieke kansengroepen. In dit artikel rapporteren we over een onderzoek naar de determinanten van studiesucces in het aanvangsjaar van de bachelor opleidingen van een Brusselse IHO. We besteden in de eerste plaats aandacht aan afkomst en thuistaal als mogelijke predictoren van studiesucces. Omwille van de grote verwevenheid tussen beide, stellen we een studententypologie op gebaseerd op de combinatie van afkomst en thuistaal. Uit de analyses komt naar voren dat de combinatie afkomst en thuistaal 13% van het examenresultaat verklaart. Als we meerdere variabelen inbrengen in een stapsgewijze meervoudige regressie, komen we tot een verklaringsmodel dat 27% van het examenresultaat verklaart. Naast de aard van de opleiding (professioneel versus academisch) hielden we zeven predictoren over in het model. Behalve geslacht hebben ook de achtergrondkenmerken afkomst, thuistaal en gezinsinkomen (studiebeurs) een unieke voorspellende waarde ten aanzien van het studiesucces. Verder zijn factoren, gerelateerd aan de voorbije schoolloopbaan van belang. In onze bespreking besteden we ook aandacht aan verschillende manieren waarop de factoren afkomst en thuistaal kunnen worden bestudeerd en houden we ten slotte een pleidooi voor aanvullend kwalitatief onderzoek.*

### Inleiding

In het hoger onderwijs kennen we al langer een hoge uitval die zich voornamelijk in het aanvangsjaar voordoet. In het verleden werd dit als inherent gezien aan de maatschappelijke opdracht die het hoger onderwijs had, namelijk 'talent filteren' in functie van maatschappelijke en economische behoeften. Een visie op hoger onderwijs die zich hiertoe beperkt is achterhaald (Van Remoortere, Simons, de Graef, & Bastiaens, 2009). Talenten maximaal ontplooiën en vooral niet laten

\* Dr. D. Berings (dries.berings@hubrussel.be) is werkzaam in de Human Relations Research Group (HRRG) van de Hogeschool-Universiteit Brussel. Drs. M. Hulselmans is werkzaam aan het Centrum voor Internationalisering en Projecten (CIP) van de Hogeschool-Universiteit Brussel.

verloren gaan is een topprioriteit geworden in onze steeds diverser wordende kennismaatschappij. Het is duidelijk dat de psychologische, maatschappelijke en uiteindelijk ook de economische kosten die de uitval met zich meebrengt te groot is om te kunnen verantwoorden. Hierbij speelt ook de bezorgdheid om een dreigende polarisatie een rol en beseft men dat het onderwijs dé hefboom is, of zou moeten zijn, om dit te voorkomen. In Vlaanderen werd deze bezorgdheid kracht bijgezet in de Engagementsverklaring van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2003). De overheid, onderwijsinstanties, werkgevers- en werknemersorganisaties en tal van maatschappelijke groeperingen en organisaties engageren zich om werk te maken van diversiteit. Voor de instellingen voor hoger onderwijs (IHO's) betekent dit in de eerste plaats het wegwerken van belemmeringen en verhogen van kansen voor instroom en doorstroom van talentvolle studenten ongeacht hun achtergrond.

Het probleem van een te lage participatie en grote uitval van leerlingen uit kansarme milieus in het onderwijs krijgt al langer aandacht in sociologisch en onderwijskundig onderzoek (Wesselingh, 1985). De laatste decennia werd door de toegenomen diversiteit in de samenleving en het onderwijs (Kehm, 2002) de aandacht deels verlegd van sociaal-economische naar etnisch-culturele kenmerken die de schoolloopbaan in sterke mate mee gaan bepalen (Connor, Tyers, Modood, & Hillage, 2004; Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsseleer, 2006; Hermans, 2002). De verwevenheid tussen beide is echter heel groot en moeilijk te ontrafelen (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007). Een tweede accentverschuiving is dat het leeuwendeel van de gepubliceerde studies betrekking heeft op het lager en voortgezet onderwijs, maar dat recent ook het hoger onderwijs over deze problematiek onder de loep wordt genomen. Het gegeven dat onze samenleving een kennismaatschappij is geworden, heeft hier zeker mee te maken. De vraag naar hooggeschoolden is toegenomen en de kennismaatschappij kan zich niet veroorloven talenten te laten verloren gaan. De aandacht in het onderzoek naar de determinanten van studiesucces en meer specifiek naar studieloopbanen van leerlingen en studenten uit kansengroepen heeft zich de laatste jaren dan ook uitgebreid naar het hoger onderwijs (Jansen & Bruinsma, 2005; Jansen & Terlouw, 2009; Tinto, 1993; Tinto, 1998). Het themanummer van het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs (2009/2) over de transitie in en naar het hoger onderwijs illustreert dit, evenals de aandacht voor de gebrekkige doorstroming van allochtone studenten in het hoger onderwijs (Severiens & Meeuwisse, 2008; Wolff, 2008). De overgrote meerderheid van de bijdragen bespreekt de situatie in het hoger onderwijs in Nederland. Toch wordt ook in Vlaanderen de laatste jaren onderzoeksmatig veel aandacht besteed aan de positie van de allochtone student in het hoger onderwijs (voor een overzicht hiervan, zie Lenaers, 2008). De meeste van deze studies brengen de participatie aan het hoger onderwijs van deze kansengroep in kaart. Er is echter ook behoefte aan studies die de doorstroom van studenten met specifieke kenmerken onder de loep nemen. Op dat vlak werd een basis gelegd met het onderzoek van Lacante e.a. (2007) naar successen en mislukkingen van allochtone studenten. Hieruit blijkt dat niet alleen de instroom maar

ook de doorstroom van allochtone studenten als problematisch kan worden omschreven.

Naast instelling onderscheidend onderzoek wordt er in de IHO's ook heel wat intern onderzoek verricht met betrekking tot de instroom en doorstroom van studenten. De IHO's worden hiertoe aangezet door het Aanmoedigingsfonds zoals voorzien in het Financieringsdecreet van 14 maart 2008 (B.S. 26/06/2008) (Van Remoortere e.a., 2009). Overleg op diverse niveaus (Vlaamse Onderzoeksraad, universitaire associaties, werkgroep Aanmoedigingsfonds) moet ervoor zorgen dat de wijze waarop dat gebeurt in de toekomst op elkaar zal worden afgestemd. Tot nu toe bepalen de Vlaamse IHO's autonoom hoe ze de instroom en doorstroom analyseren en rapporteren, al zorgt het aan de gang zijnde overleg wel al voor een spontane afstemming.

In deze studie geven we weer hoe de relatie tussen diversiteitskenmerken en studiesucces in het eerste jaar kan worden bestudeerd in een IHO. De populatie waarop de analyse is gedaan, is voldoende ruim en gedifferentieerd om een aantal relaties tussen variabelen en verschillen tussen studentengroepen te detecteren. Omdat het slechts om één IHO gaat, dient het onderzoeksverslag wel te worden opgevat als exemplarisch en moeten we ons hoeden voor verregaande veralgemeening. Dergelijke onderzoeken zijn toch interessant omdat ze ons een idee geven hoe de problematiek die naar voren komt uit breedschalig onderzoek (bijvoorbeeld Lacante e.a., 2007) zich toont in een specifieke context, in dit geval een Vlaamse IHO in de Brusselse context. Bovendien kan de rapportage ervan inspirerend zijn voor het opzetten van gelijksoortig onderzoek in andere IHO's en van IHO-overschrijdend onderzoek. De rapportage geeft mogelijkheden en beperkingen aan van dergelijk onderzoek op IHO-niveau, dat kan gevoerd worden op basis van de intern beschikbare administratieve gegevens, met andere woorden zonder bijkomende enquëtering. We besteden speciaal aandacht aan verschillende manieren om de factoren afkomst en thuistaal te betrekken in de analyses en rapportage, evenals mogelijke operationalisering van studiesucces, die elk een ietwat ander beeld geven van de problematiek.

Uit het breedschalig onderzoek van Lacante en collega's (2007) bleek al duidelijk dat de groep van TMA-studenten (dit zijn de studenten met Turkse, Maghrebijns-Arabische wortels) niet alleen weinig vertegenwoordigd is in het hoger onderwijs maar ook een problematische succesratio laat zien. Hulselmans en Berings (2008) focussen in hun onderzoek specifiek op de taalfactoren en maken hierbij onderscheid tussen thuistaal en problemen met de taal. Beide factoren bleken invloed te hebben op het studiesucces. Zowel de afkomst als taalfactoren zijn van belang om het studiesucces te verklaren en vragen daarom om aandacht, wanneer we ons bekommeren om de instroom en doorstroom van studenten in het hoger onderwijs. In deze studie beperken we ons tot gegevens die worden bijgehouden in de administratieve databank van de Hogeschool-Universiteit Brussel. Wat afkomst en taal betreft, gaat het om het geboorteland van de ouders en grootouders en over de thuistaal. In dit artikel besteden we eerst aandacht aan de beide factoren afzonderlijk en aan de onderlinge complexe verwevenheid ervan. We gaan ook na

hoe beide factoren samen kunnen worden gebruikt om een werkbare studententypologie op te stellen. Die typologie hanteren we om de impact van afkomst en thuistaal op het studiesucces te exploreren zonder dat een van beide factoren het zicht op de andere belemmert. We gaan ook na in hoeverre de impact van het cultureel-symbolisch kapitaal (afkomst en taalachtergrond) op het studiesucces kan worden verklaard door de sociaaleconomische status of omgekeerd, of de impact van sociaaleconomische factoren op het studiesucces vandaag grotendeels is ingebed in de cultureel-symbolische achtergrond.

Aansluitend bij onderzoek waaruit blijkt dat talrijke factoren elk slechts een bescheiden deel van de variantie in het studiesucces verklaren maar samen toch een substantieel deel kunnen verklaren, gaan ook wij na of het mogelijk is om op basis van een brede waaier van gegevens in de interne studentendatabank een verklaringsmodel voor studiesucces in het aanvangsjaar op te stellen.

## Onderzoeksvragen

De vijf onderzoeksvragen luiden:

1. Bestaat er een verband tussen enerzijds afkomst en thuistaal en anderzijds het studiesucces?
2. Kunnen we op basis van de gegevens over afkomst en thuistaal een werkbare studententypologie opstellen die nuttig is voor het monitoren van het studiesucces van instromende studenten in het aanvangsjaar?
3. Verschilt het studiesucces binnen de groep van studenten met buitenlandse wortels naargelang de thuistaal?
4. Behoudt de combinatie van afkomst en thuistaal zijn unieke voorspellende kracht ten opzichte van het studiesucces wanneer wordt gecontroleerd voor socio-economische status?
5. Kunnen we een substantieel deel van de variantie in het studiesucces verklaren op basis van de studentengegevens die systematisch worden bijgehouden door de administratie van een IHO?

## Methode

De analyses zijn gebaseerd op de beschikbare gegevens in de administratieve database van de Hogeschool-Universiteit Brussel voor het academiejaar 2008-2009. Het gaat om 1523 studenten, 668 mannen en 855 vrouwen, die als nieuw ingeschreven studenten zijn geregistreerd in één van de initiële bachelor opleidingen. Het gaat om zes academische en veertien professionele bachelor opleidingen, respectievelijk goed voor 619 en 904 studenten. Voor het onderzoek werd gebruik gemaakt van de administratieve gegevens waarvan we vermoeden of weten uit beleidsondersteunend of wetenschappelijke onderzoek, dat ze gerelateerd zijn aan het studiesucces. We kunnen de gegevens onderverdelen in vier categorieën:

1. opleidingskenmerken: studiegebied, opleiding, professioneel of academisch;

2. onderwijshistoriek: generatiestudent (voor het eerst ingeschreven in het hoger onderwijs); onderwijsvorm in het secundair onderwijs (algemeen vormend (ASO), technisch (TSO), beroepsgericht (BSO) of kunst (KSO)); opgelopen achterstand vóór de intrede in het hoger onderwijs;
3. persoonskenmerken: geslacht, leeftijd;
4. achtergrondkenmerken: afkomst, thuistaal, studiebeurs, opleidingsniveau ouders.

Meer details over de operationalisering van deze variabelen volgen.

## Resultaten

Voordat we ingaan op de relatie tussen diversiteitskenmerken enerzijds en de studieresultaten anderzijds, geven we een overzicht van hoe de diversiteitskenmerken zijn verdeeld in de onderzochte studentenpopulatie. We besteden hierbij in eerste instantie aandacht aan de afkomst en de taalachtergrond van de studenten. We staan ook stil bij de wijze waarop deze zijn gerelateerd aan andere kenmerken die dikwijls in verband worden gebracht met studiesucces.

### *Etnische achtergrond en thuistaal*

Op basis van het geboorteland van de ouders en grootouders, onderscheiden we de volgende drie groepen studenten. De eerste en grootste groep bestaat uit studenten van wie geen enkele ouder of grootouder in het buitenland is geboren. Een tweede groep studenten is de zogenaamde TMA-groep (Lacante e.a., 2007). Het gaat om de groep studenten die in Vlaanderen het sterkst wordt geassocieerd met de notie 'allochtone student'. Het gaat om ouders of grootouders die uit Turkije of de Magreblanden naar België zijn geïmmigreerd (Lenaers, 2008). De groep van studenten met andere Arabische wortels, werd in deze studie niet bij de TMA-groep gerekend, omdat deze groep ten eerste zeer klein, heel divers, en moeilijk af te bakenen is. De derde groep studenten die we op basis van afkomst onderscheiden is een heterogene groep 'andere'.

De afkomst van studenten valt deels samen met verschillen in taalachtergrond. Bij de inschrijving wordt gepeild naar de thuistaal die door de studenten doorgaans wordt gehanteerd. Hier kan meer dan één taal worden opgegeven. Op basis hiervan maken we drie groepen: studenten die uitsluitend Nederlands spreken thuis, studenten die thuis het Nederlands combineren met een andere taal en studenten die thuis geen Nederlands spreken. De waaier aan talen die als thuistaal wordt gehanteerd is heel breed (Berings, 2008). Gegeven de Brusselse context is het logisch dat Frans hier belangrijk is. Daarna komt Turks en Arabisch. Dat afkomst en taal sterk met elkaar verweven zijn blijkt uit tabel 1. De grootste groep blijft de groep studenten van Belgische afkomst (ouders en grootouders in België geboren) die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Het gaat om tweederde van de studenteninstroom in het aanvangsjaar. Een aanzienlijk deel van de 'Belgische' studenten spreekt thuis een andere taal al dan niet naast Nederlands. Het gaat in de meeste gevallen om Frans. De groep TMA-studenten vertegen-

**Tabel 1** *Afkomst en thuistaal*

| Afkkomst |      | Thuistaal  |                           |                   | Totaal |
|----------|------|------------|---------------------------|-------------------|--------|
|          |      | Nederlands | Nederlands en andere taal | Enkel andere taal |        |
| Belgisch | f    | 1027       | 117                       | 20                | 1164   |
|          | rij% | 88,2       | 10,1                      | 1,7               | 100,0  |
|          | kol% | 92,4       | 41,9                      | 15,2              | 76,4   |
|          | cel% | 67,4       | 7,7                       | 1,3               |        |
| TMA      | f    | 12         | 68                        | 61                | 141    |
|          | rij% | 8,5        | 48,2                      | 43,3              | 100,0  |
|          | kol% | 1,1        | 24,4                      | 46,2              | 9,3    |
|          | cel% | 0,8        | 4,5                       | 4,0               |        |
| Andere   | f    | 73         | 94                        | 51                | 218    |
|          | rij% | 33,5       | 43,1                      | 23,4              | 100,0  |
|          | kol% | 6,6        | 33,7                      | 38,6              | 14,3   |
|          | cel% | 4,8        | 6,2                       | 3,3               |        |
| Totaal   | f    | 1112       | 279                       | 132               | 1523   |
|          | rij% | 73,0       | 18,3                      | 8,7               | 100,0  |
|          | kol% | 100,0      | 100,0                     | 100,0             |        |
|          | cel% |            |                           |                   | 100%   |

woordigt slechts een tiende van de studenteninstroom. De groep studenten waarvan minstens een ouder of grootouder in een ander land buiten België, Turkije of de Maghreb is geboren is een grotere groep. In vergelijking met de TMA-groep spreekt een veel groter deel van deze groep thuis (uitsluitend) Nederlands.

Onderaan de tabel, in de rij ‘Totaal’, wordt weergegeven hoe de studenten zijn verdeeld over de drie categorieën die we op basis van de *thuistaal* onderscheiden (f). We geven deze verdeling ook procentueel weer. Zo zien we dat 73% van alle studenten thuis enkel Nederlands spreekt. In de rechterkolom doen we hetzelfde voor *afkomst*. Dit leert ons dat 76,4% van de studenten een louter Belgische afkomst heeft. In de afzonderlijke cellen kunnen we aflezen hoeveel studenten voor elke combinatie van afkomst en thuistaal zijn geteld (f). Het celpercentage (cel%) drukt dit proportioneel uit. Het geeft met andere woorden weer welke proportie van de *totale groep* wordt gekenmerkt door een bepaalde combinatie van thuistaal en afkomst. Zo stellen we vast dat slechts 4,0% van de onderzochte populatie bestaat uit TMA-studenten die thuis geen Nederlands spreken en ook dat 67,4 bestaat uit studenten met een louter Belgische achtergrond die thuis uitsluitend Nederlands spreken. We geven per cel ook het rijpercentage (rij%). Dit geeft aan hoe de thuistaal zich verdeelt *binnen* elk van de drie groepen op basis van *afkomst*. Zo kunnen we aflezen dat 88,2% van de studenten van Belgische afkomst thuis enkel Nederlands spreekt. Voor de TMA-studenten is dit percentage veel lager. Slechts 8,5% van de TMA-studenten spreekt thuis uitsluitend

**Tabel 2** Studententypologie op basis van afkomst en thuistaal

| <b>Afkomst/ Voornaamste thuistaal</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------------------|----------|----------|
| Belgisch/ Nederlands                  | 1121     | 73,8     |
| Belgisch/ Frans                       | 42       | 2,8      |
| TMA/ Nederlands                       | 48       | 3,2      |
| TMA/ Frans                            | 46       | 3,0      |
| TMA/ Turks, Arabisch, Berbers         | 44       | 2,9      |
| Andere/ Nederlands                    | 127      | 8,4      |
| Andere/ Andere taal                   | 91       | 6,0      |
| Total                                 | 1519     | 100,0    |

Nederlands. Het kolompercentage (kol%) geeft aan hoe de verdeling naar afkomst is *binnen* de drie groepen op basis van de *thuistaal*. Zo zien we dat 46,2% van degenen die thuis enkel een andere taal dan het Nederlands spreken een TMA-achtergrond heeft.

De verwevenheid tussen afkomst en thuistaal is heel duidelijk en de relatie is erg complex. Dit brengt met zich mee dat het effect van thuistaal en afkomst op de studieresultaten moeilijk uit elkaar te halen valt. Als we beide factoren als predictor opnemen in regressieanalyses, valt voor het voorspellen van het studieresultaat en levenssatisfactie nu eens de ene en dan weer de andere factor weg uit het resulterende model (Berings, 2010; Hulselmans & Berings, 2008). Op basis van bijzonder kleine toevalsfactoren wordt zo de ene keer de indruk gewekt dat thuistaal belangrijker is als predictor dan de culturele achtergrond en de andere keer komen we al te gemakkelijk tot de tegenovergestelde bevinding. Om dit te vermijden en in onze verkennende analyse zo weinig mogelijk informatie verloren te laten gaan, proberen we om op basis van de twee kenmerken, afkomst en thuistaal, een beperkt aantal groepen studenten te onderscheiden. We komen tot zeven groepen die voldoende groot in aantal zijn en ook herkenbaar in de onderwijspraktijk (tabel 2). De grootste groep is de groep studenten zonder buitenlandse wortels die thuis enkel Nederlands spreken. De tweede groep die we onderscheiden bestaat uit ‘francofone’ Belgen die als voornaamste thuistaal Frans hebben (al dan niet gecombineerd met Nederlands). Binnen de groep van TMA-studenten onderscheiden we drie subgroepen op basis van de meest gehanteerde thuistaal: Nederlands, Frans of een van de drie talen van het land van herkomst (Turks, Arabisch of Berbers). Binnen de groep ‘andere’ maken we onderscheid tussen studenten die hetzij Nederlands, hetzij een andere taal als voornaamste thuistaal hanteren.

#### *Indicatoren voor studiesucces*

Sinds het Flexibiliteitsdecreet van kracht is, is het begrip studiesucces niet langer een eenduidig begrip. Studenten beslissen immers zelf hoeveel studiepunten zij opnemen in hun programma. En slechts een minderheid van de studenten slaagt

**Tabel 3** *Indicatoren voor studiesucces van instromende studenten*

|  | Professionele bachelors |      |      | Academische bachelors |      |      |
|--|-------------------------|------|------|-----------------------|------|------|
|  | %                       | M    | SD   | %                     | M    | SD   |
| (a) Succesvolle student                      | 60,8                    |      |      | 43,1                  |      |      |
| (b) Proportie gerealiseerde studiepunten     |                         | 68,4 | 35,7 |                       | 58,9 | 35,2 |
| (c) Percentage behaalde punten (totaal)      |                         | 48,4 | 22,6 |                       | 44,4 | 21,0 |
| (d) Percentage behaalde punten (deelgenomen) |                         | 57,2 | 12,8 |                       | 52,6 | 13,5 |

erin om voor honderd procent zijn studieprogramma te realiseren in die zin dat alle opgenomen studiepunten ook omgezet worden in credits. Dit is voor de meesten echter geen reden om de studie te staken. Om toch de duale indeling (geslaagd/ niet geslaagd) te benaderen, wordt de volgende vuistregel gehanteerd: we noemen een student succesvol wanneer hij voor minstens 75% van de studiepunten opgenomen in zijn programma een credit behaalt. Dit laat (a) toe om de proportie succesvolle studenten te bepalen. Om een meer genuanceerde operationalisering van studiesucces te verkrijgen, berekenen we nog twee andere indicatoren: (b) de proportie van de opgenomen studiepunten waarvoor een credit is behaald; (c) de proportie punten behaald op de examens gedeeld door het maximale aantal punten dat de student kon halen op basis van zijn individueel studieprogramma; (d) de proportie punten behaald op de examens gedeeld door het maximale aantal punten dat de student kon halen op de examens waaraan hij heeft deelgenomen. In de beschrijvende en vergelijkende analyses geven we de cijfers voor deze vier indicatoren. In tabel 3 geven we de resultaten voor deze vier indicatoren voor studiesucces voor alle bachelor opleidingen samen en voor alle master opleidingen samen. De resultaten in deze tabel tonen aan dat het verschil in slaagkansen in deze twee vormen van opleiding inderdaad voor alle vier indicatoren naar voren komt, zij het dan in een verschillende grootteorde. Voor de bivariate en multivariate analyses kiezen we voor één indicator als te verklaren variabele, namelijk indicator (c). Het gaat dan om de proportie behaalde punten op de examens gedeeld door het theoretische maximaal aantal punten dat de student zou kunnen halen. Vergeleken met (b) heeft deze indicator het voordeel dat hij beter de normaalverdeling benadert. De correlatie tussen indicator (b) en (c) is bovendien heel hoog: Pearson  $r = .96$ .

#### *Studiesucces in functie van afkomst en taalachtergrond*

In tabel 4 geven we de cijfers voor de vier eerder gedefinieerde indicatoren in functie van afkomst (Belgisch, TMA, andere) en thuistaal (uitsluitend Nederlands, andere taal én Nederlands, uitsluitend andere taal). We vergelijken voor deze indicatoren ook tussen de zeven onderscheiden typen studenten op basis van afkomst én voornaamste thuistaal. Om enigszins zicht te hebben op de proportie



**Tabel 4** *Indicatoren voor studiesucces in functie van afkomst en taal*

|                                 | (a)<br>% | (b)<br>M | (c)<br>M | (d)<br>M |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Afkomst</i>                  |          |          |          |          |
| Belgisch                        | 60,1     | 70,1     | 50,6     | 56,9     |
| TMA                             | 18,3     | 33,6     | 25,6     | 45,8     |
| Andere                          | 40,9     | 53,7     | 39,8     | 51,6     |
| Eta <sup>2</sup> (*p<0.01)      |          | .10*     | .12*     | .06*     |
| <i>Nederlands als thuistaal</i> |          |          |          |          |
| Enkel Nederlands                | 59,9     | 69,9     | 50,4     | 56,9     |
| Nederlands en andere taal       | 39,1     | 51,9     | 38,8     | 51,8     |
| Geen Nederlands                 | 28,7     | 43,7     | 32,1     | 48,0     |
| Eta <sup>2</sup> (*p<0.01)      |          | .07*     | .08*     | .05*     |
| Belgisch/ Nederlands            | 60,3     | 70,3     | 50,7     | 57,0     |
| Belgisch/ Frans                 | 55,6     | 65,0     | 46,1     | 54,9     |
| TMA/ Nederlands                 | 17,8     | 30,9     | 23,3     | 47,0     |
| TMA/ Frans                      | 17,1     | 32,2     | 24,8     | 46,0     |
| TMA/ Turks, Arabisch, Berbers   | 19,0     | 37,6     | 28,6     | 44,6     |
| Andere/ Nederlands              | 46,7     | 60,2     | 44,0     | 54,2     |
| Andere/ Andere taal             | 33,0     | 44,9     | 34,1     | 48,1     |
| Eta <sup>2</sup> (*p<0.01)      |          | .11*     | .13*     | .07*     |
| Total                           | 53,6     | 64,5     | 46,8     | 55,3     |

(a) % studenten dat succesvol is (minstens 75% van de studiepunten behaald)

(b) % behaalde studiepunten

(c) punten behaald op alle examens samen / totaal te behalen punten van alle opgenomen examens

(d) punten behaald op alle examens samen / totaal te behalen punten van examens waaraan men heeft deelgenomen

verklaarde variantie geven we bij elke vergelijking ook de eta<sup>2</sup>-waarde weer. Deze eta<sup>2</sup> geeft een idee van de sterkte van het verband tussen het onderzochte kenmerk (bijv. thuistaal) en een bepaalde indicator voor studiesucces.

Waar in de jaren zestig en zeventig vooral het verschil in sociaaleconomisch kapitaal als belemmerende factor voor studiesucces werd gezien, gaat nu meer aandacht naar verschillen in cultureel kapitaal. Uit bovenstaande tabellen kunnen we inderdaad opmaken dat afkomst en taalachtergrond het studiesucces meebepalen. Om na te gaan of beide factoren op zich een impact hebben op het studieresultaat brengen, we ze beide in de analyse in. Als indicator voor het sociaal-

**Tabel 5** *Sociaaleconomische status en studiesucces*

| <b>Socio-economische status</b>               | <b>(a)</b> | <b>(b)</b> | <b>(c)</b> | <b>(d)</b> |
|---|------------|------------|------------|------------|
| Student zonder studiebeurs                    | 54,4       | 67,6       | 49,1       | 56,2       |
| Student met studiebeurs                       | 42,5       | 56,4       | 40,8       | 52,8       |
| Eta <sup>2</sup> (*p<0.01)                    |            | .01*       | .03*       | .01*       |
| Minstens 1 ouder met diploma hoger onderwijs  | 54,8       | 67,2       | 48,6       | 55,7       |
| Geen van beide ouders diploma hoger onderwijs | 46,8       | 60,0       | 43,6       | 54,7       |
| Eta <sup>2</sup> (*p<0.01)                    |            | .01*       | .01*       | .00        |

**Tabel 6** *Studiesucces in functie van achtergrondkenmerken (Variantieanalyse)*

|                              | <b>F-waarde</b> | <b>vg</b> | <b>p</b> | <b>&lt; 0.01</b> |
|------------------------------|-----------------|-----------|----------|------------------|
| Academisch/professioneel (a) | 12,60           | 1         | 0,00     | *                |
| Afkomst/thuistaal (b)        | 24,79           | 6         | 0,00     | *                |
| Studiebeurs (c)              | 0,01            | 1         | 0,91     |                  |
| (a) * (c)                    | 0,79            | 1         | 0,37     |                  |
| (a) * (b)                    | 1,76            | 6         | 0,10     |                  |
| (b) * (c)                    | 2,15            | 6         | 0,04     |                  |

Noot: vg = vrijheidsgraden

economisch kapitaal nemen we de binaire variabele 'studiebeurs'. Het krijgen van een studiebeurs is namelijk rechtstreeks gerelateerd aan het gezinsinkomen. Als benadering voor het cultureel-symbolisch kapitaal gebruiken we de studententypologie op basis van afkomst en thuistaal. We nemen ook de aard van de opleiding (professioneel versus academisch) op als controlevariabelen omdat de studiesuccesratio's tussen deze twee opleidingstypes verschillen.

We vergelijken de indicatoren eerst tussen beurs- en niet-beursstudenten (tabel 5). We vergelijken het studiesucces ook in functie van een tweede indicator voor de sociaaleconomische status, namelijk de scholingsgraad van de ouders, meer bepaald of minstens een ouder een diploma hoger onderwijs heeft behaald. We merken dat de hoeveelheid verklaarde variantie hier veel geringer is dan die voor afkomst en thuistaal (tabel 4).

Variantieanalyse (tabel 6) toont aan dat het effect van de sociaaleconomische status (geoperationaliseerd als al dan niet genieten van een studiebeurs) verdwijnt wanneer wordt gecontroleerd voor het cultureel-symbolisch kapitaal (studententypologie op basis van afkomst en thuistaal).

Dit kan erop wijzen dat de problematiek met betrekking tot sociaaleconomische achterstelling vandaag grotendeels is ingebed in verschillen op vlak van afkomst en taalachtergrond.

**Tabel 7** *Verklaringsmodel voor studiesucces (Stapsgewijze meervoudige regressieanalyse)*

|                                       | <b>Beta</b> | <b>p</b> | <b>&lt; 0.01</b> |
|---------------------------------------|-------------|----------|------------------|
| Opleidingsvorm (=academisch)          | -0,24       | 0,00     | *                |
| Vooropleiding S.O. (=ASO)             | 0,29        | 0,00     | *                |
| Geen buitenlandse wortels             | 0,18        | 0,00     | *                |
| Studievertraging vóór hoger onderwijs | -0,18       | 0,00     | *                |
| Geslacht (=vrouw)                     | 0,10        | 0,00     | *                |
| Generatiestudent                      | 0,08        | 0,00     | *                |
| Studiebeurs                           | -0,07       | 0,01     | *                |
| Nederlands als voornaamste thuistaal  | 0,07        | 0,02     |                  |
| R <sup>2</sup>                        | 26,8%       |          |                  |

#### *Verklarend model voor studiesucces*

Uit het voorgaande is gebleken dat de combinatie van afkomst en thuistaal op zich al een belangrijk deel van het studiesucces verklaart. Bestaand onderzoek leert dat er nog heel wat andere mogelijke determinanten zijn van studiesucces en omgekeerd uitval in het hoger onderwijs (Tinto, 1993; Lacante e.a., 2007). Door dergelijke factoren samen met afkomst en taalfactoren in te brengen in de analyse, beogen we twee zaken. Ten eerste willen we nagaan of we tot een krachtiger voorspellend model komen. Ten tweede willen we nagaan of de relatie tussen enerzijds studiesucces en anderzijds afkomst en thuistaal kan worden verklaard door de andere variabelen die als predictor worden ingebracht. Mocht dat zo zijn dan zouden we een verklaring hebben voor de vastgestelde verschillen in studieresultaten tussen studentengroepen op basis van afkomst en thuistaal.

Het resultaat van deze analyse is een model met een verklarend vermogen van 27% (tabel 7). De afkomst en thuistaal blijven beide overeind als predictor met een uniek verklarend vermogen. De impact van thuistaal is echter slechts significant op 5%-niveau.

#### **Conclusie en discussie**

Uit het onderzoek van Lacante e.a. (2007) bleek al duidelijk dat de groep TMA-studenten niet alleen weinig vertegenwoordigd is in het hoger onderwijs maar ook een problematische succesratio laat zien. Dit wordt bevestigd door onze studie. Allochtone studenten en meer specifiek de groep TMA-studenten hebben een opvallend lagere succesratio dan de Nederlandssprekende Vlaamse studenten.

Als we inzoomen op de verschillen in studiesucces merken we dat studiesucces zowel gerelateerd is aan afkomst als aan thuistaal. Als we die twee factoren apart bekijken merken we dat afkomst naargelang het gebruikte criterium voor studie-

succes tussen de 6% en de 12% van de variantie verklaart. Voor de factor thuistaal is dat tussen de 5% en de 8%. Op basis hiervan zouden we kunnen besluiten dat afkomst belangrijker is dan thuistaal en dat we best enkel met de eerste factor verder gaan. Dat is echter te kort door de bocht. Wanneer beide factoren in stapsgewijze regressieanalyses samen worden ingebracht is de kans groot dat slechts één van de twee factoren in het model blijft. Uiteraard is dat de factor met de meest unieke voorspellende waarde ten aanzien van het studiesucces. Een dergelijke werkwijze is op zich niet fout maar misschien gaat er toch wel nuttige informatie verloren. Om dit te voorkomen hebben we in deze studie getracht om afkomst en thuistaal te combineren in één studententypologie. Die werkwijze lijkt ons heel realistisch omdat beide factoren in de praktijk sterk met elkaar verweven zijn en die verwevenheid bovendien vrij complex is in die zin dat een kenmerk binnen de ene subgroep een andere betekenis heeft dan in een andere subgroep. We kunnen dit het best illustreren aan de hand van een voorbeeld: francophonie binnen de groep van Belgische studenten heeft een heel andere oorsprong dan de francophonie binnen de groep van TMA-studenten. Het maken van een studententypologie op basis van afkomst en thuistaal biedt dus perspectieven. Zo merken we dat het verklarend vermogen van de typologie hoger is dan voor de twee factoren afkomst en thuistaal apart, namelijk, tussen de 7% en de 13% afhankelijk van het gebruikte criterium voor studiesucces. Bovendien laat de typologie toe subgroepen onderling te gaan vergelijken, bijvoorbeeld TMA-studenten die hetzij Nederlands, hetzij Frans, hetzij een 'roots'-taal (Turks, Arabisch, Berbers) spreken. De resultaten tonen hier aan dat het effect van thuistaal binnen de groep van TMA-studenten weinig of geen verschillen laat zien.

Met andere woorden, zowel de typologische benadering (die meer aansluit bij de doelgroepenbenadering binnen het diversiteitsbeleid) als de kenmerkenbenadering (die meer aansluit bij de inclusieve benadering van diversiteit) biedt voor- en nadelen. Zowel werken met een typologie als met kenmerken die sterk onderling verweven zijn veroorzaakt methodologische en statistische problemen. Typologieën hebben als voordeel dat ze problemen kunnen situeren binnen specifieke groepen en subgroepen die ook in de reële context van de maatschappij als zodanig herkenbaar zijn. De kenmerkenbenadering echter, laat toe de unieke voorspellende waarde van kenmerken te isoleren, door de kenmerken in meervoudige regressiemodellen in te voeren. Die laatste werkwijze pasten we ook toe in deze studie, namelijk bij onze zoektocht naar een verklarend model voor studiesucces dat op basis van de beschikbare administratieve gegevens kan worden opgesteld. Dit resulteerde in een model met acht predictoren die samen 26,8% van de variantie verklaren. Hierbij kunnen we onderscheid maken tussen *persoonskenmerken*, kenmerken van de voorafgaande *schoolloopbaan* en *achtergrond kenmerken*. Wat de persoonskenmerken betreft, merken we dat geslacht in belangrijke mate is gerelateerd aan het studiesucces. Hiermee wordt bevestigd wat eerder in talrijke studies is aangetoond (Berings, Colpaert & Koopmans, 2007; Jansen & Bruinsma, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005), namelijk dat vrouwen betere resultaten behalen dan mannen in het hoger onderwijs. Het effect van leeftijd wordt wat gemaskeerd door het onderscheid tussen generatiestudenten en andere studenten. Generatie-

studenten zijn studenten die zich voor het eerste inschrijven in het hoger onderwijs. Achttienjarigen presteren het best en dat zijn ook de ‘generatiestudenten’ al is het zo dat niet alle generatiestudenten achttien jaar zijn. Heel wat studenten lopen immers al achterstand op vóór de intrede in het hoger onderwijs. Hiermee zijn we aanbeland bij het effect van de voorafgaande schoolloopbaan. Studenten die bij het beëindigen van het secundair onderwijs één of meer jaren achterstand hebben opgelopen, hebben een significant lager studiesucces in het aanvangsjaar van het hoger onderwijs. Ook de onderwijsvorm waarin men zijn secundair onderwijsdiploma heeft behaald speelt een rol. Studenten uit het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) hebben een opvallend beter studieresultaat. Wat de achtergrondkenmerken betreft, vinden we op basis van regressieanalyse een bescheiden effect van de factor ‘studiebeurs’ in die zin dat studenten met een studiebeurs minder goede studieresultaten halen. We vinden een effect van een vergelijkbare grootteorde voor thuistaal in die zin dat studenten die thuis Nederlands als voornaamste thuistaal hebben betere resultaten boeken of ze nu van buitenlandse oorsprong zijn of niet. De afkomst is wat de achtergrondvariabelen betreft de sterkste voorspeller. Studenten zonder buitenlandse wortels doen het beter dan studenten met buitenlandse wortels.

Het feit dat zowel de afkomst, als de thuistaal als een indicator voor de sociaaleconomische status, unieke voorspellende waarde heeft binnen het verklaringsmodel, sterkt ons in het idee dat we er in onderzoek goed aan doen om die factoren te blijven isoleren en op zoek te gaan naar hun unieke voorspellende waarde. Hierin kunnen we nog verder gaan dan in deze studie. Zo kan het nuttig zijn de thuistaalproblematiek, die toch sterk is verankerd in de afkomst, en cultuurproblematiek apart te bekijken ten aanzien van de factor problemen met taal (Hulselmans & Berings, 2008). Pogingen om kenmerken los te koppelen van groepen studenten hebben dus wel hun nut. Het kan helpen om de hefbomen te vinden die leiden tot betere studieresultaten. Anderzijds is het zo, dat die kenmerken in de realiteit als clusters voorkomen, in die zin dat er kenmerken zijn die in bepaalde maatschappelijk herkenbare groepen samen voorkomen. Dat is dan weer een reden om studiesucces toch ook te vergelijken tussen groepen die in hoge mate kunnen getypeerd worden op basis van meerdere diversiteitskenmerken zoals afkomst én thuistaal. Kiezen tussen de typologiebenadering en de kenmerkenbenadering, die respectievelijk aansluiten bij de doelgroepenbenadering en de inclusiebenadering, is dan ook een valse keuze. Op basis van datasets die beschikbaar zijn in IHO's kunnen beide methodologische benaderingen worden toegepast, en licht werpen op de problematiek en aanknopingspunten bieden voor verdere exploratie en acties.

In onze analyses hebben we gewerkt met verschillende indicatoren voor studiesucces. Dat het zinvol is om dat te doen blijkt uit het feit dat we tot andere resultaten komen met verschillende indicatoren. Zo valt bijvoorbeeld op dat het verschil tussen het studiesucces van allochtone studenten kleiner wordt wanneer enkel wordt gekeken naar de behaalde punten op de examens waaraan men heeft deelgenomen. Een vaststelling die erop kan wijzen, dat dit bij de allochtone

student voor een groter deel te wijten is aan het niet deelnemen aan examens die men nochtans wel had opgenomen in het studieprogramma. Dit is maar een van de elementen die naar voren zijn gekomen uit het verkennend onderzoek en die om verdere exploratie vragen. Dat kan door middel van bijkomende analyse op bestaande en nieuwe datasets, maar ook door het kwantitatieve onderzoek aan te vullen met kwalitatief onderzoek op basis van interviews met focusgroepen. Hierin moet de klemtoon niet zozeer liggen op de aanwezigheid van bepaalde factoren die het studiesucces in gunstige of ongunstige zin beïnvloeden, maar wel op de manier waarop die door de betrokken student worden opgevat en aangepakt, bijvoorbeeld door het aanpassen van de studiestrategie of door gebruik te maken van bijkomende ondersteuning, zoals taalondersteuning (Daems & van der Westen, 2008; van der Westen, 2007), bijvoorbeeld door het Huis van het Nederlands, dat zowel taalscreening als taalondersteuning aanbiedt.

## Referenties

- Berg, van den M.N., & Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education. A multi-measurement study into the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Berings, D. (2008). *Opzet en bevindingen van het diversiteitsonderzoek in de professionele en academische bachelor opleidingen van de HUB-EHSAL – academiejaar 2007-2008*. Brussel: CEDON.
- Berings, D. (2010). *Diversiteit in cijfers. Presentatie voor de Resonantiegroep Diversiteit van de HUBrussel op 18 maart*. Brussel: HUBrussel.
- Berings, D., Colpaert, T., & Koopmans, B. (2007). *Predictoren van het studierendement in Handelswetenschappen en Handelsingenieur*. HUB Research Paper 2007/36. Brussel: HUBrussel.
- Connor, H., Tyers, C., Modood, T., & Hillage, J. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. Research Report RR552. Brighton, U.K.: Institute for Employment Studies.
- Daems, F., & van der Westen, W. (2008). *Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs*. Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Hermans, P. (2002). Etnische minderheden en schoolsucces. Een overzicht van benaderingen. In C. Timmermans, P. Hermans & J. Hoornaert (Red.). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief* (pp. 21-39). Leuven: Garant.
- Hulselmans, M., & Berings, D. (2008). *The role of home language and language difficulties in academic achievement: evidence from research and perspectives for a (language) diversity policy of a Belgian University College*. Paper presented at the ATEE-conference. Brussels: VUB.
- Jansen, E., & Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Jansen, E., & Terlouw, C. (2009). Transities in en naar het hoger onderwijs: introductie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27(2), 70-78.

- Kehm, B.M. (2002). *Effects of globalisation on higher education. Current trends and new issues for research*. Paper presented at the 15th CHER Annual Conference, 5-7 September 2002 in Vienna.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Leuven.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het Hoger Onderwijs: onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs* (OBPWO 98.11). Leuven.
- Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2008). Waarom stoppen zoveel allochtone pabostudenten met hun studie? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(1), 13-23.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21 (2), 167-177.
- van der Westen, W. (2007). Van nul tot platform: Taalbeleid in het hoger onderwijs. In A. van Gelderen (Red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Van Remoortere, C., Simons, J., de Graef, G., & Bastiaens, J. (2009). *Tellen én meetellen in het hoger onderwijs. Naar een geïntegreerd diversiteitsbeleid*. Leuven: Acco.
- Vlaamse Onderwijsraad (2003). *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van het Vlaamse hoger onderwijs*. Brussel: VLOR.
- Wesselingh, A. (1985). *Onderwijs en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Amsterdam: Link.
- Wolff, R. (2008). Met vallen en opstaan: studieprestaties van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(1), 24-45.