

Een serieuze zaak

De wereld van kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten achter het halen van een diploma

dr. Timon de Boer, ir. Evie Tossaint, ir. Sonja Kleter, José van der Geest MSc., ir. Wazir Sahebali, prof. dr. Gönül Dilaver, dr. John Meeuwsen

Opdrachtgever:
OCW

Publicatienummer:
2024.015-2437

Datum:
Utrecht, 18 november 2024

dialogic

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting 4

1 Introductie 8

1.1 Voorwoord 8
1.2 Aanleiding en belang onderzoek 8
1.3 Methodologie 13
1.4 Leeswijzer 23

2 Wat is kansengelijkheid? 25

3 Wie is de eerstegeneratiestudent? 27

3.1 Grootte en samenstelling groep eerstegeneratiestudenten 27
3.2 Eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten vergeleken 28

4 Aanwezigheid van kansenongelijkheid 40

4.1 Kans op uitval 40
4.2 Kans op switch 45
4.3 Kans op lange studieduur 48
4.4 Overzicht interactie-effecten 52

5 Verschillende vormen van kansenongelijkheid bij eerstegeneratiestudenten 54

5.1 Beperkt studiesucces 54
5.2 Lager studentsucces 55

6 Verklaring van kansenongelijkheid 57

6.1 Opbouw van het model 58
6.2 Enkele kanttekeningen 58

7 Bias en adverse impact in toetsing en onderwijssysteem 60

7.1 Numerus fixus kan een barrière zijn voor eerstegeneratiestudenten, BSA hoeft dat niet te zijn. 60
7.2 Bias en adverse impact kwalitatief uitgediept 61

8 Zelfselectie en de rol van zelfeffectiviteit 65

8.1 Eerstegeneratiestudenten doen relatief vaak aan (onnodige) zelfselectie omdat ze een lagere ingeschatte zelfeffectiviteit hebben 65
8.2 Eerstegeneratiestudenten hebben te maken met hoge prestatiedruk 66

9 Sense of belonging 70

9.1 Eerstegeneratiestudenten ervaren vaker een lage *sense of belonging* op het hbo/wo 70
9.2 Identiteitsincompatibiliteit verlaagt het vermogen van een eerstegeneratiestudent om nieuw sociaal en cultureel kapitaal te vergaren. 73

10 Monitoring, interventies en aanknopingspunten voor beleid 75

10.1 Oplossingen voor kansenongelijkheid 75
10.2 Het zwaard dat aan twee kanten snijdt: monitoring van eerstegeneratiestudenten 80

11 Conclusies 83

11.1 Hoofdconclusie: alle benaderingen van kansengelijkheid staan onder druk..... 83
11.2 Hoe ziet de groep eerstegeneratiestudenten eruit?..... 83
11.3 Het lagere studiesucces van eerstegeneratiestudenten 84
11.4 Kwalitatieve verklaringen van kansenongelijkheid 85
11.5 Oplossingen 87
11.6 Beperkingen en generaliseerbaarheid..... 88

Bijlage 1. Geraadpleegde bronnen..... 89

Bijlage 2. Toelichting operationalisering kwantitatieve variabelen 96

Eerstegeneratiestudent..... 96
Studiestatus 97
Migratieachtergrond..... 97
Inkomensklasse 98
Stapelaar 99
Thuiswonend 100

Bijlage 3. Overzicht interviewrespondenten experts 101

Bijlage 4. Overzicht verdeling instellingen van student respondenten 102

Bijlage 5. Definities kernbegrippen 103

Bijlage 6. Grafieken case studies numerus fixus en BSA 105

Bijlage 7. Resultaten regressiemodellen 107

Auteurs: dr. Timon de Boer, ir. Evie Tossaint, ir. Sonja Kleter, José van der Geest MSc. en ir. Wazir Sahebali (Dialogic); prof. dr. Gönül Dilaver en dr. John Meeuwsen (UMC Utrecht/Universiteit Utrecht).

Citeren als: Dialogic (2024). *Een serieuze zaak.* In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, den Haag.

Wij danken onze klankbordgroep voor hun nuttige en constructieve commentaar: dr. Lieve de Coninck (Hogeschool van Amsterdam), prof. dr. Karen Stegers-Jager (Radboud UMC) en Mary Tupan-Wenno (ECHO)

Managementsamenvatting

"Andere studenten hadden volgens mij een beter idee hoe de universiteit precies werkte."

"Ik ben naar de universiteit gekomen met als doel om een diploma te behalen en dat is al zwaar genoeg. Dat doel ga ik niet opzij zetten voor het bijwonen van een sociale activiteit."

"Op de universiteit voelde ik me omringd door een nieuwe onbekende elite, dit legde nadruk op dat je een andere achtergrond hebt. Je merkte dat je uit een ander huishouden komt en je voelt je anders."

Aanleiding en belang onderzoek

Dit onderzoek richt zich, in opdracht van het ministerie van OCW, op het vraagstuk van de oorzaken van kansengelijkheid onder eerstegeneratiestudenten – studenten die als eerste in hun gezin een opleiding volgen aan de hogeschool of universiteit terwijl hun ouders geen studie op een hogeschool of universiteit hebben afgerond. De Algemene Rekenkamer definieert kansengelijkheid als dat "de capaciteiten en inzet van een student bepalend zijn voor het succesvol doorlopen van de opleiding, het vinden van een stage en het betreden van de arbeidsmarkt. Daarbij zouden factoren zoals sociaaleconomische achtergrond, afkomst of de opleiding van ouders geen rol mogen spelen[1]." Kansengelijkheid in het gehele onderwijs is een breed gedeeld ideaal. Hoewel in het algemeen iedereen voor kansengelijkheid is, is het begrip vaak onderwerp van discussie aangezien iedereen zijn eigen interpretatie kan vormen over wat kansengelijkheid precies is. Gebaseerd op het werk van Louise Elffers onderscheiden we drie benaderingen van kansengelijkheid die een rol spelen in ons onderzoek.

1. **Gelijke kansen op onderwijssucces bij gelijke geschiktheid.** In een ideale situatie zouden gelijke kansen in het onderwijs leiden tot gelijke uitkomsten als de geschiktheid van studenten gelijk is. Geschiktheid is echter een complex begrip dat van zowel cognitieve als niet-cognitieve factoren afhangt, wat het moeilijk maakt te bepalen wanneer studenten gelijk zijn. Deze benadering sluit aan bij het concept van '**gelijke ontwikkelkansen'.**
2. **Gelijke kansen op gelijke geschiktheid.** Niet iedere student heeft gelijke kansen om een gelijke geschiktheid te ontwikkelen. Geschiktheid is geen objectieve maatstaaf en wordt beïnvloed door diverse factoren. Denk bijvoorbeeld aan het halen van havo of vwo om toegelaten te kunnen worden bij een hogeschool of universiteit. Dit kunnen we aanduiden als **gelijke selectiekansen.**
3. **Gelijke kansen op maatschappelijk succes bij ongelijke geschiktheid.** Zelfs wanneer studenten niet over dezelfde geschiktheid beschikken, zouden zij in een rechtvaardige samenleving recht moeten hebben op gelijke kansen voor een succesvolle maatschappelijk positie. Dit principe staat echter onder druk, aangezien succes in het hbo/wo aanzienlijke voordelen met zich meebrengt. Dit illustreert de spanning tussen de pedagogische en selectieve functie van het onderwijs. Deze benadering omschrijven we als **gelijke maatschappijkansen**.

Het is dus cruciaal dat alle studenten in het hbo/wo toegang hebben tot gelijke en optimale kansen om hun vaardigheden te ontwikkelen en hun potentieel te realiseren, zodat zij op een duurzame en betekenisvolle wijze kunnen participeren in de samenleving en arbeidsmarkt. Echter, er is toenemend bewijs dat er op verschillende aspecten in het hbo/wo kansenongelijkheid aanwezig is, wat de aanleiding was voor dit onderzoek. Bepaalde groepen

[1] Algemene rekenkamer (2023): Gelijke kansen in het middelbaar beroepsonderwijs.

studenten ondervinden ongelijke kansen, wat voor hen nadelige gevolgen heeft. Het gebrek aan kansengelijkheid binnen het hbo/wo vormt een urgent maatschappelijk vraagstuk met implicaties op verschillende niveaus. Niet alleen kan kansenongelijkheid de persoonlijke en professionele groei van individuele studenten beïnvloeden, maar het kan daarmee ook de maatschappelijke cohesie en het potentieel van de toekomstige beroepsbevolking beïnvloeden. Het bevorderen van kansengelijkheid binnen het hbo/wo draagt immers bij aan betere leerresultaten, versterkt de economische basis en stimuleert een inclusieve samenleving waarin elk individu de mogelijkheid krijgt om diens potentieel volledig te ontplooien.

Eerstegeneratiestudenten, en andere groepen studenten zoals bijvoorbeeld studenten met een lager inkomen of een migratieachtergrond, ervaren mogelijk ongelijke kansen op studiesucces dat zich op verschillende manieren kan manifesteren, zoals een verhoogd uitvalpercentage, een hogere frequentie van studieswitch, een lager diplomarendement en langere studieduur. Het was de vraag van het ministerie van OCW hoe dit verklaard kan worden. De huidige literatuur biedt helaas beperkte inzichten in de oorzaken van kansenongelijkheid binnen het onderwijs. Het is daarom van belang om niet alleen kwantitatieve gegevens te analyseren, maar ook een kwalitatieve duiding te geven van achterliggende oorzaken. Deze inzichten kunnen mogelijk aanknopingspunten bieden voor het verbeteren van kansenongelijkheid in het onderwijs. De hoofdvraag van dit onderzoek is daarom:

Welke factoren dragen bij aan de ongelijkheid die naar voren komt in het studiesucces bij eerstegeneratiestudenten en vergelijkbare groepen?

Conclusies: De drie benaderingen van kansengelijkheid staan onder druk

Uit ons onderzoek blijkt dat alle drie de benaderingen van kansengelijkheid onder druk staan. Ten eerste: eerstegeneratiestudenten hebben ongelijke ontwikkelkansen. Onze kwantitatieve analyse toont aan dat deze studenten een significant hogere kans hebben op uitval en switch, wat hun kansen om een diploma te halen negatief beïnvloedt. De ongelijke ontwikkelkansen van eerstegeneratiestudenten kunnen worden verklaard door twee centrale factoren: ze hebben last van vooroordelen en onbedoelde negatieve effecten in toetsing en het onderwijssysteem, en ze doen aan onnodige zelfselectie. Dit laatste komt doordat eerstegeneratiestudenten zich veelal minder thuis voelen op de hogeschool of universiteit en ze minder vertrouwen in hun eigen bekwaamheid ten opzichte van hun medestudenten hebben.

Twee belangrijke nuances dienen hier te worden benadrukt. Allereerst zijn er groepen studenten die in vergelijking met eerstegeneratiestudenten een nog hogere kans hebben om uit te vallen of te switchen en dus zeker ook aandacht verdienen, namelijk **hbo-studenten, bachelorstudenten, mannelijke studenten, studenten met een lager gezinskomen en studenten met een migratieachtergrond**. Ten tweede spelen hier intersectionele effecten, wat inhoudt dat binnen de groep eerstegeneratiestudenten sommige groepen nog sterker kansenongelijkheid ervaren. Met name eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond en oudere eerstegeneratiestudenten ervaren sterkere kansenongelijkheid dan andere eerstegeneratiestudenten, want zij hebben een relatief sterke kans op uitval én switch en worden dus relatief sterk geraakt door de oorzaken van kansenongelijkheid. Eerstegeneratiestudenten in het wo en stapelende eerstegeneratiestudenten hebben ook een relatief hoge kans op uitval, maar niet op switch. Desalniettemin impliceert dit dat de oorzaken van kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten sterker spelen in het wo.

Ten tweede: eerstegeneratiestudenten hebben ongelijke selectiekansen. In onze analyse van literatuur en interviews zien we dat vooroordelen en onbedoelde negatieve effecten in toetsing en selectie het voor eerstegeneratiestudenten moeilijker maakt om geselecteerd te worden voor de hogeschool of universiteit. Hiervan levert onze kwantitatieve

analyse deels bevestiging. We zien dat het afschaffen van numerus fixus de kans dat eerstegeneratiestudenten instromen mogelijk iets vergroot, al is het bewijs hiervoor in dit onderzoek beperkt.

Ten derde: eerstegeneratiestudenten ervaren ongelijke maatschappelijke kansen. Uit onze analyse van literatuur en interviews blijkt dat eerstegeneratiestudenten die wel een diploma halen vaak beperkt studiesucces en lager studentsucces ervaren. Deze studenten zijn meer geneigd tot zelfselectie, wat betekent dat zij minder vaak deelnemen aan extracurriculaire activiteiten die hun persoonlijke ontwikkeling en latere maatschappelijke ontplooiing kunnen ondersteunen. Deze zelfselectie is vaak het gevolg van de hoge druk die eerstegeneratiestudenten ervaren om hun diploma binnen de nominale tijd te behalen. Dit kan hun toekomstige maatschappelijke kansen beperken aangezien dergelijke extracurriculaire activiteiten steeds meer gewaardeerd en gevraagd worden op de arbeidsmarkt. Bovendien kunnen deze activiteiten ook bijdragen aan het opbouwen van sociaal en cultureel kapitaal, betrokkenheid bij het onderwijs en academisch succes.

Oplossingen en aanbevelingen rondom kansengelijkheid in het hbo/wo

Een beleid uitsluitend gericht op eerstegeneratiestudenten lijkt op basis van onze data onvoldoende effectief, gezien de aanwezigheid van andere groepen studenten die een grotere kans op uitval, switch of lange studieduur hebben. Daarnaast spelen kenmerken die een kans geven op lager studiesucces in samenhang bij de student, bijvoorbeeld bij een eerstegeneratiestudent die ook een migratieachtergrond heeft. Het is dus niet aan te bevelen om beleid te richten op een specifieke doelgroep, of dat nou eerstegeneratiestudenten zijn of een andere groep met een grotere kans op uitval, switch of lange studieduur. Beter kan het onderliggende mechanisme dat kansenongelijkheid veroorzaakt voor alle studenten worden aangepakt.

Uit interviews met experts blijkt dat instellingen de meeste invloed kunnen uitoefenen op kansenongelijkheid door sociale processen op de campus te versterken, zoals het bevorderen van het gevoel van thuishoren (*sense of belonging*) en het verminderen van prestatiedruk. Zowel onderwijsinstellingen als het ministerie van OCW kunnen stappen ondernemen om bij te dragen aan een inclusief klimaat en studenten zich thuis te laten voelen en prestatiedruk en weg te nemen, bijvoorbeeld door het laten zien van positieve rolmodellen.

De overgang van de middelbare school naar het hbo/wo vormt hierbij de grootste uitdaging. Bestaande interventies, zoals startprogramma's om systeem-en structuurkennis te vergroten en beurzen om financiële stress te verminderen, kunnen kansengelijkheid bevorderen. Deze startprogramma's kunnen gevoel van thuishoren vergroten en studenten ondersteunen in het verwerven van sociaal en cultureel kapitaal dat aansluit bij wat nu nodig is op de hogeschool of universiteit. Daarnaast leert de student ongeschreven regels en informatie over hoe het onderwijs op de hogeschool en universiteit is georganiseerd.

Het monitoren van eerstegeneratiestudenten voor specifieke interventies lijkt meer na- dan voordelen te hebben. Monitoring kan risico's op stigmatisering vergroten en zou daarom beperkt moeten worden tot contexten waarin het duidelijke voordelen biedt.

Daarnaast geven de experts aan dat het nodig is om kansenongelijkheid eerder in de onderwijsketen aan te pakken. Ongelijkheden in het basis en voortgezet onderwijs hebben sterke invloed op de instroom, het succes en de doorstroom van eerstegeneratiestudenten in het hbo/wo.

Hoewel dit onderzoek gericht is op eerstegeneratiestudenten is het aannemelijk dat veel oorzaken ook kansenongelijkheid voor andere groepen studenten verklaren. Zo is het bijvoorbeeld aannemelijk dat studenten met een lager gezinsinkomen ook financiële stress ervaren, dat ervaren, dat studenten met een migratieachtergrond te maken krijgen met hoge verwachtingen vanuit huis en uitgedaagd worden door hoge en een andere taal, en dat mannelijke studenten te maken hebben met onbedoelde negatieve effecten in het toetsing en het onderwijssysteem, al hebben we dit niet in detail onderzocht. Veel achtergrondkenmerken komen ook in samenhang voor bij een student, en zijn niet los van elkaar te zien. Elke student kan dus profijt hebben van een aanpak die zich richt op alle oorzaken van kansengelijkheid die in dit onderzoek naar voren komen.

1 Introductie

1.1 Voorwoord

In dit onderzoek hebben wij in opdracht van het ministerie van OCW het fenomeen kansengelijkheid onder eerstegeneratiestudenten onderzocht. Dit zijn studenten die naar een hogeschool of universiteit gaan, terwijl hun ouders geen studie op een hogeschool of universiteit hebben afgerond. We hebben dit onderzoek de titel "een serieuze zaak" gegeven. De titel heeft een dubbele betekenis.

De eerste betekenis verwijst naar de betekenis van studeren voor eerstegeneratiestudenten. Onze bevindingen tonen aan dat het volgen van een studie voor deze studenten allesbehalve vanzelfsprekend is. Veel eerstegeneratiestudenten benaderen hun studie met een sterk gevoel van verantwoordelijkheid ten opzichte van henzelf, hun directe omgeving en hun bredere omgeving zoals de hogeschool of universiteit. Dit leidt ertoe dat het nominaal behalen van een diploma de hoogste prioriteit heeft van eerstegeneratiestudenten. Voor velen van hen staat deze periode niet in het teken van individuele ontplooiing, sociale interacties en het vormen van een academisch of professioneel netwerk. Vrijwel alles staat in het teken van het halen van een diploma, vaak ook nog eens onder druk van financiële stress, prestatiedruk, en hoge verwachtingen en veel verantwoordelijkheden op het thuisfront. De vanzelfsprekendheid waarmee veel niet-eerstegeneratiestudenten hun studietijd omschrijven als 'de leukste tijd van je leven' ontbreekt. Voor eerstegeneratiestudenten is studeren een serieuze zaak.

De tweede betekenis betreft de bredere implicaties van kansengelijkheid voor individuen, instellingen en de samenleving als geheel. Eerder onderzoek wijst uit dat kansengelijkheid cruciaal is voor onderwijskwaliteit van alle studenten, het optimaal benutten van talent ten behoeve van economie en arbeidsmarkt, en het bevorderen van maatschappelijke vooruitgang. Kansengelijkheid omvat meer dan louter rechtvaardigheid voor individuele studenten die mogelijk minder kansen hebben. Iedereen die zich betrokken voelt bij onderwijs, de arbeidsmarkt en maatschappelijke vooruitgang zou kansengelijkheid als een serieuze zaak moeten beschouwen.

1.2 Aanleiding en belang onderzoek

1.2.1 Waarom is kansengelijkheid belangrijk?

Het is cruciaal dat alle studenten in het hbo/wo toegang hebben tot gelijke en optimale kansen hebben om hun vaardigheden te ontwikkelen en zich ten volle te ontplooien. Dit stelt hen in staat om een duurzame en betekenisvolle wijze deel te nemen aan zowel de maatschappij als de arbeidsmarkt. Er is echter steeds meer bewijs dat gelijkheid van kansen in het hbo/wo problematisch is.[2] De Algemene Rekenkamer definieert kansengelijkheid als "de capaciteiten en inzet van een student bepalend zijn voor het succesvol doorlopen van de opleiding, het vinden van een stage en het vinden van een baan. Achtergrond en afkomst, zoals het inkomen of de opleiding van ouders, mogen daarbij geen rol spelen."[3] Verschillende groepen studenten worden mogelijk geconfronteerd met ongelijke kansen, wat voor hen

[2] SER. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen.* Advies Juni 2021.

[3] Algemene rekenkamer (2023): Gelijke kansen in het middelbaar beroepsonderwijs.

nadelige gevolgen heeft. De ongelijke kansen in het hbo/wo vormen om meerdere redenen een belangrijk maatschappelijk vraagstuk:

- **Rechtvaardigheid:** Vanuit het principe van rechtvaardigheid is het onacceptabel dat dat studenten minder kansen krijgen in het onderwijs wegens factoren waar zij zelf geen invloed op hebben. Dit zou betekenen dat niet hun motivatie of capaciteiten de doorslag geven, maar externe omstandigheden waar zij geen invloed op hebben.
- **Verhoging van onderwijskwaliteit:** Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat diverse leeromgevingen leiden tot studenten die meer empathie ontwikkelen, sterkere interculturele competenties verwerven, en betere academische prestaties leveren [4]. Daarmee draagt het bevorderen van kansengelijkheid bij aan de algemene onderwijskwaliteit.
- **Optimale benutting van talenten:** Wanneer studenten de kans krijgen om hun potentieel volledig te benutten, ontstaat er een sterkere en meer diverse talentenpool op de arbeidsmarkt. Dit draagt niet alleen bij aan hun persoonlijke succes, maar versterkt ook de economie door een betere benutting van vaardigheden en talenten.
- **Maatschappelijke vooruitgang:** Gelijke kansen dragen bij aan een samenleving die in staat is om complexe vraagstukken, zoals klimaatverandering, vergrijzing en pandemieën, effectief aan te pakken. Door brede en diverse perspectieven te integreren, kunnen innovatieve oplossingen worden ontwikkeld. Studenten uit verschillende achtergronden leveren waardevolle bijdragen aan deze discussies en dragen zo bij aan een veerkrachtige maatschappij.

Samengevat leidt het bevorderen van kansengelijkheid in het hbo/wo tot betere leerresultaten, een sterkere economie en een inclusieve samenleving waarin elk individu de mogelijkheid krijgt om zijn of haar potentieel volledig te realiseren.

1.2.2 Kennis uit bestaand onderzoek

Eerder onderzoek suggereert dat kansenongelijkheid een probleem kan vormen voor eerstegeneratiestudenten. Onderzoek van onder andere de OECD en de inspectie van het onderwijs toont aan dat deze studenten vaker uitvallen of van studie wisselen.[5] Het is echter van belang een fundamenteel onderscheid te maken met betrekking tot het switchen van studie: switch hoeft niet per definitie problematisch te zijn, maar kan ook wijzen op positieve ontwikkelingen. Een overstap naar een andere studie kan voortkomen uit een verbeterd inzicht in de eigen capaciteiten, toenemende motivatie en groeiende ambities van de student. Wanneer het doel is om een geschikte plek in het onderwijs voor alle studenten te creëren, moet het switchen niet eenduidig worden geïnterpreteerd als een indicatie van minder studiesucces. Switch kost wel vrijwel altijd tijd[6], wat extra (financiële) belasting voor zowel student, instelling als overheid (via de subsidie op wettelijk collegegeld) met zich meebrengt. Switch is daardoor in ieder geval ondoelmatig.[7]

---

[4] Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. Harvard educational review, 72(3), 330-367. Lau, Y. (2016). Does Classroom Diversity Improve Academic Outcomes?

[5] OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, Inspectie van het Onderwijs (2023). Selectie in het hoger onderwijs: criteria, instrumenten en de borging van kansengelijkheid, Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2022-2023.

[6] Switch levert geen extra studieduur op als het heel vroeg plaatsvindt, of als er veel vakken meegenomen kunnen worden naar de nieuwe studie.

[7] Talent op de juiste plek (2024). IBO hoger onderwijs.

Naast eerstegeneratiestudenten zijn er echter nog andere groepen studenten met een verhoogd risico op uitval of switch. Op basis van huidige literatuur[8] concluderen wij dat ook (1) studenten met een functiebeperking, (2) stapelaars, (3) uitwonenden, (4) mannelijke studenten, (5) hbo'ers, (6) studenten met een migratieachtergrond en (7) studenten uit lage inkomensklassen vaker ongelijke kansen hebben op studiesucces. Deze ongelijke kansen manifesteren zich niet alleen in een verhoogd percentage uitval of switch, maar mogelijk ook in lagere cijfers en een verlengde studieduur.

Het is belangrijk te benadrukken dat deze kenmerken niet op zichzelf staan, maar vaak in combinatie voorkomen bij uitval en switch. Intersectionele[9] analyses tonen aan dat uitsluiting of marginalisering op basis van deze kenmerken elkaar doorkruisen en doorgaans versterken. Dit impliceert dat individuen die in een of meer van voorgenoemde categorieën vallen disproportioneel lagere kansen hebben op studiesucces.

1.2.3 Kennisgaten op het gebied van kansengelijkheid voor eerstegeneratiestudenten

Meerdere groepen studenten ervaren mogelijk dus ongelijke kansen op studiesucces dat zich op verschillende manieren kan manifesteren, zoals een verhoogd uitvalpercentage, een hogere frequentie van studieswitch, een lager diplomarendement en langere studieduur. Meerdere onderzoekers hebben dit fenomeen bestudeerd, waardoor we voor een deel van de specifieke studentgroepen kennen zoals in hoeverre zij eerder uitvallen, van studie switchen, geen diploma halen of met studievertraging kampen.

Uit de al beschikbare gegevens blijkt dat de percentages van studieswitch en -uitval het hoogste zijn onder studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, en dat eerstegeneratiestudenten vaker uitvallen dan studenten met ouders met een ho-diploma. Verder is uitval en switch over het algemeen lager bij vrouwelijke studenten in vergelijking met hun mannelijke medestudenten. Tevens scoren studenten met een niet-westerse migratieachtergrond en mannen lager op het gebied van studierendement dan hun directe referentiegroep. Andere relevante factoren die in de literatuur worden benoemd zijn onder meer de aanwezigheid van een functiebeperking, de vooropleiding van studenten (de zogenoemde stapelaars) en het inkomen van de ouders. Het is echter nog onduidelijk wat het effect is van alle relevante factoren, wat betekent dat er nog **hiaten in onze kennis bestaan.** In dit onderzoek willen we deze hiaten vullen.

Bestaand onderzoek laat met name beschrijvende analyses zien, **zonder statistische correlaties of causale inferentie**. Hoewel dergelijke beschrijvende analyses waardevol zijn, bieden statistische correlaties een nauwkeuriger inzicht in de invloed van specifieke kenmerken en combinaties van kenmerken op uitval, doordat ze rekening houden met andere invloedrijke variabelen. In dit onderzoek zullen wij deze analytische benadering hanteren.

Daarnaast is, vanuit van intersectioneel perspectief, **de combinatie van achtergrondkenmerken essentieel**, om te begrijpen hoe kenmerken elkaar beïnvloeden en uitwerken in de studieloopbanen van verschillende groepen. Dit stelt ons ook in staat om te controleren voor andere achtergrondkenmerken om zeker te zijn dat (combinaties van) achtergrondkenmerken een verklaring zijn voor hogere switch- en uitvalcijfers.

---

[8] Zoals: Inspectie van het Onderwijs (2023). Selectie in het hoger onderwijs: criteria, instrumenten en de borging van kansengelijkheid, Mulder et al. (2023). Inequality of opportunity in selection procedures limits diversity in higher education: An intersectional study of Dutch selective higher education programs, Handboek Selectie Hoger Onderwijs.

[9] Nash, J. C. (2008). Re-Thinking Intersectionality. Feminist Review, 89(1), 1-15. https://doi.org/10.1057/fr.2008.4

In de vergelijking van uitval- en switchcijfers van eerstegeneratiestudenten met hun directe vergelijkingsgroepen zijn er significante verschillen te zien tussen studenten met een niet-westerse migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond. Voor eerstegeneratiestudenten met andere kenmerken gerelateerd zijn aan verlaagde kansen op studiesucces is deze informatie nog niet beschikbaar.

Huidig onderzoek biedt beperkte inzichten in de **oorzaken** van kansenongelijkheid binnen het onderwijs. Het is dus van belang om niet alleen kwantitatieve gegevens te analyseren, maar ook een kwalitatieve duiding te geven van oorzaken achter deze diagnose. Deze oorzaken kunnen aanknopingspunten bieden voor het verbeteren van kansenongelijkheid in het onderwijs. Bestaand onderzoek zoals dat van de Onderwijsinspectie[10] en Mulder et al.[11] toont aan dat **selectie aan de poort** de toegankelijkheid van opleidingen onder druk kan zetten. Dit fenomeen kan in twee delen worden opgesplitst. Ten eerste kan een studie minder toegankelijk worden, afhankelijk van de wijze van selectie. Bij het hanteren van *numerus fixus* kunnen studenten met kenmerken die gerelateerd zijn aan lager studiesucces uitgesloten worden, ondanks gelijkwaardige prestaties en talenten. Ten tweede heeft ook het type selectie invloed, zoals de vervanging van centrale loting door decentrale selectie (zoals opgenomen in de Wet Kwaliteit in verscheidenheid hoger onderwijs). Het uitgangspunt van het invoeren van decentrale selectie was het verminderen van uitval en het bevorderen van de juiste studiekeuze van studenten. Echter, bepaalde selectieinstrumenten die worden gehanteerd binnen decentrale selectie kunnen kansenongelijkheid in stand houden of zelfs verergeren, afhankelijk van de selectiecriteria die worden gehanteerd, en de wijze waarop deze worden gemeten.[12] De effectiviteit van selectie-instrument is afhankelijk van de validiteit van de toepassing. Dit impliceert dat selectie *an sich* geen kansenongelijkheid veroorzaakt, maar dat de specifieke toepassing en de gekozen criteria bepalend zijn. Het is mogelijk om aan de poort te selecteren zonder kansenongelijkheid te introduceren, mits de selectiecriteria goed aansluit bij de inhoud van de studie, die criteria met valide instrumenten gemeten worden, én op een valide worden toegepast.

Naast selectie aan de poort kan selectie na de poort, in de vorm van het instellen of verhogen van een **Bindend Studie Advies (BSA)** kansengelijkheid mogelijk ook verminderen, en verschillende effecten heeft op verschillende doelgroepen.[13] Onderzoek toont aan dat een verhogen van het BSA de uitval vergroot, met uitzondering voor mannelijke studenten met een migratieachtergrond.[14]

Desondanks blijft er veel onbekend in de huidige literatuur. Hoewel er statistisch significante **correlaties** zijn gevonden tussen selectie, BSA en kansengelijkheid ontbreekt evidentie voor causaliteit. Daarnaast hebben deze kwantitatieve methodes hun inherente beperkingen

---

[10] Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen.* Decentrale selectie bij bachelor- en masteropleidingen in het bekostigd hoger onderwijs. Monitor selectie en Toegankelijkheid.

[11] Mulder et al. (2023). Inequality of opportunity in selection procedures limits diversity in higher education: An intersectional study of Dutch selective higher education programs.

[12] Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen.* Decentrale selectie bij bachelor- en masteropleidingen in het bekostigd hoger onderwijs. Monitor selectie en Toegankelijkheid.

[13] https://www.onderwijskennis

.nl/kennisbank/toegankelijkheid-goede-studievoortgang-voor-alle-studenten-in-het-hoger-onderwijs#bindend-studieadvies-bsa-en-het-effect-op-toegankelijkheid

[14] Broks, V. M., Stegers-Jager, K. M., van den Broek, W. W., & Woltman, A. M. (2021). Effects of raising the bar on medical student study progress: An intersectional approach. *Medical Education*, *55*(8), 972-981.

omdat ze geen inzicht bieden in **diepere oorzaken en verklarende mechanismen** achter variaties in kansengelijkheid.

De hoofdvraag uit dit onderzoek is daarom:

Welke factoren dragen bij aan de ongelijkheid die naar voren komt in het studiesucces bij eerstegeneratiestudenten en vergelijkbare groepen?

Bij deze hoofdvraag horen de volgende deelvragen:

Tabel 1: Deelvragen

Nr.	Onderzoeksvraag
Samenstelling groep eerstegeneratiestudenten	
1	Hoeveel studenten zijn eerstegeneratiestudent?
2	Hoeveel eerstegeneratiestudenten hebben een migratieachtergrond (westers/niet-westers)?
3	Hoeveel eerstegeneratiestudenten zijn stapelaars?
4	Hoeveel studenten binnen deze groep hebben een fysieke beperking (aandoening, beperking, handicap)?
5	Hoeveel eerstegeneratiestudenten zijn mannen?
6	Hoeveel eerstegeneratiestudenten zijn uitwonend?
7	Hoeveel eerstegeneratiestudenten studeren in het hbo?
8	Hoeveel eerstegeneratiestudenten hebben een lagere sociaal-economische status?
9	In hoeverre zit er overlap tussen deze groepen?
Oorzaken switch/uitval/studiesucces	
10	Wat is het effect van selectie aan de poort tot op switch, uitval & studiesucces bij eerstegeneratiestudenten en eerstegeneratiestudenten die ook tot een andere kwetsbare groep horen[15]?
11	Wat is het effect van instellen of aanpassen van BSA op switch, uitval & verlaagd studiesucces bij eerstegeneratiestudenten andere groepen studenten met een lagere studievoortgang en eerstegeneratiestudenten die ook tot een andere kwetsbare groep horen?
12	Zijn er verschillen tussen hbo en wo bij switch, uitval en verlaagd studiesucces van eerstegeneratiestudenten en andere groepen studenten met een lagere studievoortgang en eerstegeneratiestudenten die ook tot een andere kwetsbare groep horen?
13	Zijn er interactie-effecten tussen eerstegeneratiestudenten en de andere kwetsbare achtergrondkenmerken? Versterken ze elkaar?
14	Wat zijn kwalitatieve oorzaken voor de ongelijkheid in switch en uitval tussen eerstegeneratiestudenten en andere groepen studenten met een lagere studievoortgang?

[15] Dit zijn studenten met een functiebeperking, uitwonende studenten, hbo-studenten, studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, mannen, stapelaars en studenten uit een lagere sociaal-economische status

Monitoring	
15	Is er voldoende zicht op eerstegeneratiestudenten?
16	Hoe kan de groep eerstegeneratiestudenten beter gemonitord worden?
17	In hoeverre is dit wenselijk in het onderwijsveld?
Beleidsontwikkeling	
18	Welke aanknopingspunten bieden de onderzoeksresultaten voor beleidsontwikkeling?

1.3 Methodologie

Dit onderzoek bevat een nadrukkelijke kwantitatieve én kwalitatieve component. Voor de kwantitatieve component doen we meerdere analyses met behulp van CBS-microdata. Voor de kwalitatieve component voeren we interviews uit met experts en eerstegeneratiestudenten. Daarnaast hebben we ook een uitgebreide literatuurstudie verricht. Voor dit onderzoek bekijken we naar het hbo/wo als geheel, we hebben voor deze studie geen vergelijkend onderzoek gedaan naar instellingen. We hebben wel enkele verschillen tussen de kansenongelijkheid in het hbo en wo meegenomen in dit onderzoek. In dit hoofdstuk leggen we deze methodes in meer detail uit.

1.3.1 Literatuurstudie

Het doel van de literatuurstudie binnen dit onderzoek was primair om het concept van kansengelijkheid grondiger te verkennen. Deze conceptualisering is te vinden in hoofdstuk 2. Het secundaire doel van de literatuurstudie was het formuleren van een initiële set van factoren die bijdragen aan kansenongelijkheid, ter voorbereiding op de interviews. Hiervoor hebben we zowel wetenschappelijke literatuur als rapporten in Nederlandse en internationale context geraadpleegd. Om de verzamelde informatie uit deze literatuurstudie systematisch te ordenen hebben we gebruik gemaakt van een gestructureerd analysekader. Binnen dit kader zijn per bron de relevante achtergrondfactoren geïdentificeerd, evenals de specifieke vormen van kansenongelijkheid die aan deze achtergrondfactoren zijn gekoppeld, en de mechanismen waardoor elke factor bijdraagt aan kansenongelijkheid. Daarnaast is in dit analysekader ook onderscheid gemaakt tussen hbo en wo, evenals de specifieke context van het onderzoek. Deze analyse heeft geresulteerd in een longlist van achtergrondfactoren, oorzaken en gevolgen kansenongelijkheid.

Drie onderzoekers binnen het projectteam hebben onafhankelijk van elkaar een thematische clustering van de oorzaken van deze longlist opgesteld. Dit hebben we gedaan op basis van een wetenschappelijke gestructureerde analysemethode, waarbij de oorzaken op een hoger abstractieniveau zijn geclusterd.[16] De verschillende thematische clusters van oorzaken zijn vervolgens vergeleken en besproken om tot een getrianguleerde shortlist te komen. Er bleek een sterke overeenstemming te zijn tussen de onderzoekers. Deze shortlist omvatte tien oorzaken:

- Ander sociaal/cognitief/financieel kapitaal,
- Bias in toetsing en selectie,
- Sense of belonging,
- Verborgen curriculum,

[16] Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. Organizational research methods, 16(1), 15-31.

- Lagere (ingeschatte) zelfeffectiviteit,
- Veel andere verantwoordelijkheden naast studie,
- Zelfselectie,
- Gebrek aan rolmodellen,
- Druk om rolmodel te zijn,
- Vooropleiding.

Bij het presenteren van onze bevindingen zullen we direct verwijzen naar de belangrijkste referenties voor specifieke bevindingen. Bijlage 1 geeft een overzicht van alle geraadpleegde bronnen voor dit rapport.

1.3.2 Kwantitatieve analyses m.b.v. CBS-microdata

Het doel van de kwantitatieve analyses met behulp van CBS-microdata was vierledig; 1) de samenstelling van de groep eerstegeneratiestudenten in kaart brengen, 2) inzicht verschaffen in studiesucces, switch en uitval onder eerstegeneratiestudenten en vergelijkbare groepen, 3) het statistische effect van de achtergrondkenmerken van studenten op hun kansen in het hbo/wo kwantificeren en 4) het effect van selectie en BSA bij een opleiding op de in- en uitstroom van eerstegeneratiestudenten bij deze opleidingen in kaart brengen.

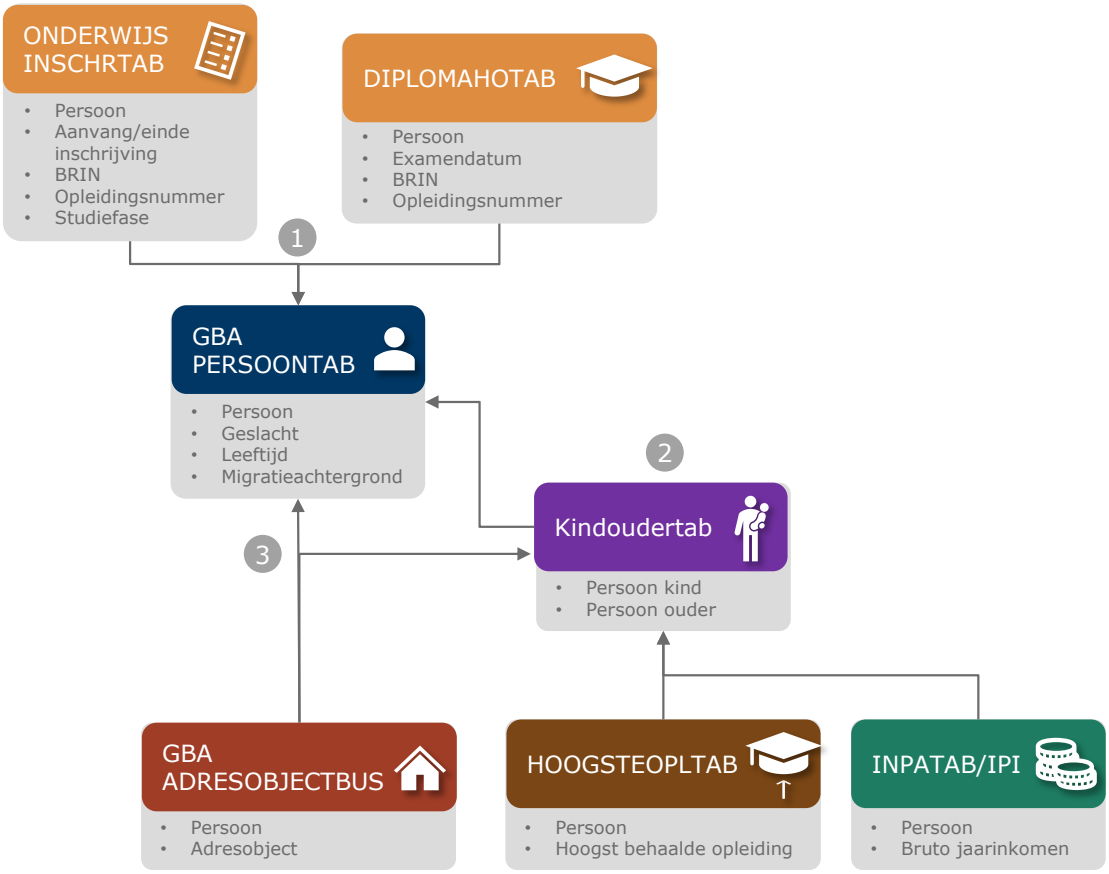
In de volgende paragrafen wordt een overzicht gegeven van de dataverzameling en koppeling in de CBS-microdata omgeving. De operationalisering van de berekening van de achtergrondkenmerken van studenten is daarna beschreven, gevolgd door een beschrijving van de descriptieve analyses, regressies en kwantitatieve casestudies.

Dataverzameling en koppeling

In de microdata van het CBS zijn verschillende bruikbare bronnen (zie Figuur 1) aanwezig die we voor dit onderzoek hebben ingezet. Om tot één onderzoeksbestand te komen zijn we gestart bij alle personen die in het Nederlandse BRP staan ingeschreven (GBAPERSOONTAB). Hieruit hebben we de personen gefilterd die in de periode 2008 tot 2018 zijn gestart aan een bachelor- of masteropleiding in het hbo/wo door te koppelen op ONDERWIJSINSCHRTAB. Informatie over behaalde diploma's in het hbo/wo is verkregen door te koppelen met DIPLOMAHOTAB.

De onderzoeksperiode is vastgesteld op 2008 tot 2018 omdat het studiesucces en de gemiddelde studieduur van eerstegeneratiestudenten in kaart wordt gebracht. Het is daarom van belang dat er voldoende tijd is verstreken sinds het moment van inschrijving om een waarheidsgetrouw beeld te schetsen van het aandeel studenten dat hun diploma behaald. Gegeven dat het academisch jaar 2023/24 het meest recente jaar is waarvoor het CBS ten tijde van uitvoering van het onderzoek diplomagegevens beschikbaar had, en de nominale studieduur van 4 jaar voor een hbo-bachelor en een gecombineerde nominale studieduur van maximaal 5 jaar (3 jaar bachelor en maximaal 2 jaar master) in het wo is ervoor gekozen om de onderzoeksperiode te eindigen bij 2018. Om een meerjarige trend te schetsen is ervoor gekozen om vanaf 2018 10 jaar terug te kijken en de onderzoeksperiode te starten bij 2008.

Voor de studenten is bepaald wie ten tijde van hun inschrijving hun juridische ouders waren met behulp van Kindoudertab. Voor de ouders is vervolgens nagegaan in HOOGSTEOPLTAB wat de hoogst behaalde opleiding is, waarmee kan worden vastgesteld of een student een eerstegeneratiestudent is. Aanvullend is het bruto jaarinkomen van ouders geregistreerd in IPI (2008-2010) of INPATAB (2011-2018) gekoppeld. Tenslotte is gebruik gemaakt van GBAADRESOBJECTBUS om te bepalen of een student uit- of thuiswonend is. Een schematische weergave van dit proces staat in Figuur 1.



Figuur 1: Koppeling databronnen CBS-microdata

Operationalisering

Tabel 2 toont een overzicht van het onderzoeksbestand dat is opgezet aan de hand van de bronnen getoond in Figuur 1. Per variabele zijn de mogelijke waarden aangegeven. Alle variabelen zijn bepaald ten tijde van inschrijving van de student bij de desbetreffende opleiding. Een student die zich in de periode 2008 – 2018 tweemaal voor een opleiding heeft ingeschreven in het hbo/wo kan per inschrijving daarom andere achtergrondkenmerken hebben. Een student kan bijvoorbeeld thuiswonend zijn ten tijde van een inschrijven, maar uitwonend zijn ten tijde van een andere.

Een deel van de variabelen (geslacht, migratiegeneratie, soort onderwijs, studiefase en studieduur) wordt bijgehouden door het CBS en zijn direct overgenomen. De andere variabelen zijn berekend op basis van gegevens die het CBS bijhoudt. We hebben in onze analyses niet gecontroleerd voor studie(richting) waardoor we hier geen uitspraken over kunnen doen. De operationalisering is per variabele kort toegelicht in Tabel 2.

Door beperkingen in de beschikbaarheid van gegevens en de operationalisering was het niet mogelijk om voor alle studenten een waarde te bepalen voor alle achtergrondkenmerken. Zo kon voor 62% van deze inschrijvingen worden bepaald of deze inschrijving is gedaan door een eerstegeneratiestudent.[17] De reden hiervoor is dat het CBS het opleidingsniveau van ouders registreert sinds het academische jaar 1983/84. Als ouders dus voor dat jaar een

[17] Vergelijkbaar is voor 66% van de inschrijvingen bepaald of deze is gedaan door een stapelaar of niet-stapelaar, en is voor 59% van de inschrijvingen bepaald uit welke inkomensklasse de student komt. Dit percentage is dusdanig hoog dat wij geen grote problemen zien met de generaliseerbaarheid van onze resultaten.

opleiding hebben afgerond is dat voor ons onbekend. Alle uitkomsten in dit onderzoek zijn op deze groep gebaseerd. Dit heeft mogelijk consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten, als bepaalde typen studenten oververtegenwoordigd zijn in de groep "onbekend". We weten helaas niet precies hoe de groep "onbekend" is samengesteld, en niet zeker in hoeverre de groep "bekend" representatief is. Het is sowieso aannemelijk dat studenten met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd zijn in de groep "onbekend", omdat we van ouders die in het buitenland een diploma hebben gehaald niet weten op welk niveau dat diploma was. Mogelijk zijn al onze analyses van (eerstegeneratie)studenten met een migratieachtergrond dus een *onderschatting,* en zijn de werkelijke effecten dus sterker. Met betrekking tot de generaliseerbaarheid is het goed om onderscheid te maken tussen de beschrijvende en statistische analyses. Beschrijvende analyses zouden met minder onbekende studenten mogelijk iets anders uitpakken, en de groepssamenstelling binnen eerstegeneratiestudenten zou kunnen wijzigen. Het is dus goed om alle beschrijvende analyses in hoofdstuk 3 te lezen als een analyse van de bekende eerstegeneratiestudenten. De generaliseerbaarheid van de statistische analyses is waarschijnlijk hoog, gezien het hoge aantal studenten in onze dataset. We verwachten dat onze statistische analyses dusdanig robuust zijn dat de uitkomsten niet wijzigen bij minder onbekende studenten.

Tabel 2: Overzicht onderzoeksbestand

Niveau	Variabele	Type	Categorieën	Operationalisering
Inschrijving	Inschrijfdatum	Interval		Datum van inschrijving bij een opleiding
	Uitschrijfdatum	Interval		Datum van uitschrijving bij een opleiding
	Examendatum	Interval		Datum waarop het laatste examen van een opleiding is behaald
	Soort onderwijs	Categorisch	HBO WO	
	Studiefase	Categorisch	Bachelor Master	
	Studiestatus	Categorisch	Uitgevallen Geswitcht In opleiding Gediplomeerd	Wanneer er een diploma bekend is voor de student bij de desbetreffende opleiding is de studiestatus 'Gediplomeerd'. Wanneer een student in het academisch jaar 2023/24[18] ook een inschrijving heeft bij de desbetreffende opleiding is de student nog 'In opleiding'. Om te bepalen of een student is uitgevallen of geswitcht naar een andere studie is gekeken naar de andere inschrijvingen van deze student. Wanneer een student uiterlijk op 1 oktober in het opvolgende academisch jaar is ingeschreven bij een andere opleiding is een student 'Geswitcht'. Wanneer dit niet het geval is, is een student 'Uitgevallen'.
	Studieduur	Binair	Korte studieduur: nominaal + 1 jaar of korter	Deze is berekend als het aantal dagen tussen de inschrijfdatum en de eerste dag van de maand

[18] Dit is het meest recente academisch jaar waarvoor diplomagegevens bekend zijn ten tijde van het schrijven van dit rapport.

			Lange studieduur: Langer dan nominaal + 1 jaar	waarin een student het laatste examen heeft gehaald. Vervolgens is gekeken in welke mate de studieduur afwijkt van de nominale studieduur. Voor alle studenten die zich in de onderzoeksperiode hebben inschreven is op persoonsniveau bepaald in welke categorie zij vallen. Dat betekent dat is gekeken of zij langer dan nominaal + 1 jaar waren ingeschreven (bepaald voor de opleiding waarin zij het laatst waren ingeschreven) op een opleidingsniveau. Wanneer een student een diploma heeft behaald, tellen latere jaren op dat opleidingsniveau niet meer mee in de berekening.
Ouders	Migratiegeneratie	Categorisch	Tweede generatiemigratie Eerste generatiemigratie Geen migratieachtergrond	
	Aantal ouders geboren in het buitenland	Nominaal	Twee ouders Eén ouder Geen ouders	Op basis van het geboorteland is bepaald hoeveel ouders er in het buitenland zijn geboren. Wanneer geen ouder bekend is, is deze variabele niet berekend voor de student.
	Inkomensklasse (bruto jaarinkomen)	Nominaal	€0,- tot €40.000,- €40.000,- tot €80.000,- Vanaf €80.000,- Onbekend	Het bruto jaarinkomen van beide ouders is gesommeerd en ingedeeld in drie inkomensklassen: • Inkomensklasse 1: €0,00 - €39.999,99 • Inkomensklasse 2: €40.000,00 – €79.999,99 • Inkomensklasse 3: €80.000,00 of meer Als er slechts één ouder bekend is, is het bruto jaar inkomen van deze ene ouder als waarde genomen. Wanneer geen ouder bekend is, is deze variabele niet berekend voor de student.

Student	Geslacht	Binair	Man Vrouw	
	Leeftijd	Interval	Leeftijd in jaren ten tijde van inschrijving	
	Eerstegeneratiestudent	Categorisch	Eerstegeneratiestudent Niet-eerstegeneratiestudent Onbekend	Wanneer geen van beide ouders een opleiding in het hbo/wo heeft behaald is de student een eerstegeneratiestudent. Wanneer het niet bekend is dat beide ouders geen opleiding in het hbo/wo hebben afgerond is deze variabele onbekend.
	Stapelaar	Categorisch	Stapelaar Niet-stapelaar Onbekend	Er is gekeken naar de vooropleiding op het voortgezet onderwijs (vmbo, havo of vwo). Wanneer deze niet direct toegang biedt tot de vervolgopleiding (hbo of wo) is een student een stapelaar.[19] Wanneer er geen vooropleiding in het voortgezet onderwijs bekend is, is deze variabele onbekend.
	Thuiswonend	Categorisch	Thuiswonend Uitwonend Onbekend	Een student die op het moment van inschrijving is geregistreerd op hetzelfde adres als minimaal één van hun ouders is thuiswonend. Wanneer we geen ouders konden identificeren voor een student, of het woonadres van beide ouders onbekend is, is de woonsituatie van de student onbekend.

[19] Door beperkingen in de data is het niet mogelijk om pre-master studenten te onderscheiden van wo-bachelor studenten. We hebben daarom enkel voor studenten die zich inschrijven bij een bacheloropleiding bepaald of zij stapelaars zijn.

Beschrijvende analyses

Om inzicht te bieden in de samenstelling van de groep eerstegeneratiestudenten is deze studentenpopulatie uitgesplitst naar de eerdergenoemde achtergrondkenmerken. Aanvullend is het aandeel studenten dat hun studie succesvol afrondt, switcht of uitvalt, en de gemiddelde studieduur in het geval van diplomering, vergeleken tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten.

Regressies

Vervolgens is met behulp van regressie modellen het effect van de achtergrondkenmerken van studenten op hun kansen in het hbo/wo geschat voor twee afhankelijke variabelen: studiestatus en studieduur. Hiervoor is gebruik gemaakt van (multinomiale) logistische regressie. Studiestatus heeft in de regressie vier mogelijke waarden, zie daarvoor Tabel 2, er is daarom een multinomiaal logistisch model geschat. Studieduur is een binaire variabele, waarbij een student langer dan nominaal + 1 jaar is ingeschreven op het opleidingsniveau of niet. Om die reden is er een logistisch model geschat voor deze afhankelijke variabele. Voor beide afhankelijke variabelen zijn drie soorten modellen geschat, welke verschillen door de geïncludeerde onafhankelijke variabelen:

- Type 1: Het effect van eerstegeneratiestudent is geschat op de afhankelijke variabele.
- Type 2: Het effect van eerstegeneratiestudent is geschat op de afhankelijke variabele, terwijl er wordt gecontroleerd voor de achtergrondkenmerken van de student.
- Type 3: Het interactie-effect van eerstegeneratiestudent met een van de achtergrondkenmerken is geschat op de afhankelijke variabele, terwijl er wordt gecontroleerd voor de overige achtergrondkenmerken van de student.

Bij het interpreteren van regressieanalyses is het mogelijk dat een verschil in uitkomst te zien is ten opzichte van een beschrijvende analyse. Dit komt mogelijk doordat een beschrijvende analyse alleen beschrijft wat er binnen een specifieke variabele te zien is, en daarbij geen rekening houdt met andere variabelen die van invloed kunnen zijn. Het voordeel van een regressieanalyse is dat er wel rekening wordt gehouden met andere variabelen die van invloed kunnen zijn, in de vorm van een controlevariabele. Daarnaast laten regressies geen beschrijving en grootte van een groep zien, maar de statistische kans op een uitkomst, gegeven een boel kenmerken die allemaal bij een enkele student kunnen spelen.

Case studies

Ten slotte is gekeken naar het effect van beleidswijzigingen, zoals het instellen of afschaffen van selectie of een BSA, op de kansen van eerstegeneratiestudenten in het hbo/wo geschat. Hiervoor is een lijst opgesteld van opleidingen die tussen de academische jaren 2015/16 en 2017/18 een dergelijke beleidswijziging hebben doorgevoerd. Hiervoor is gebruik gemaakt van de database van het Landelijk Centrum Studiekeuze.[20] Aanvullend moet een opleiding aan de volgende twee criteria voldoen om als casestudie meegenomen te worden in de analyse:

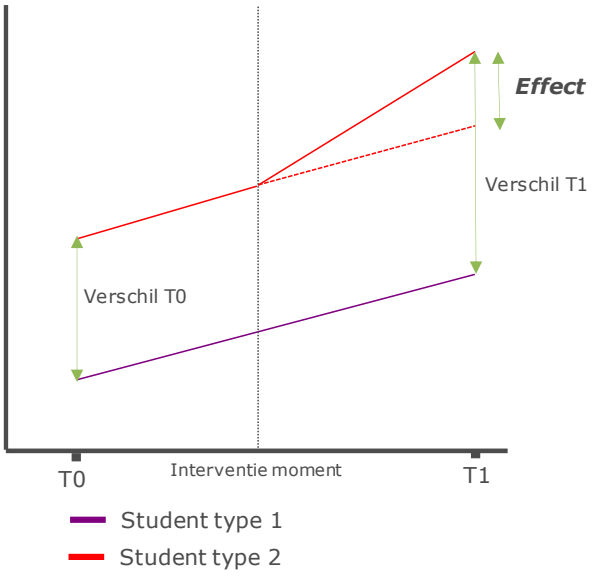
1. De wijziging moet bij minimaal de helft van de instellingen die deze opleiding aanbiedt zijn doorgevoerd in hetzelfde academisch jaar.
2. De situatie na de wijziging moet voor alle instellingen die de opleiding aanbieden gelijk zijn aan de situatie in het academisch jaar 2023/24. Dat betekent dat er na de

[20] Landelijk Centrum Studiekeuze. (2024, oktober 1). *Studiekeuzedatabase - Landelijk Centrum Studiekeuze.* https://lcsk.nl/studiekeuzedatabase/

beleidswijziging geen aanvullende veranderingen hebben plaatsgevonden met betrekking tot de aanwezigheid van een BSA of van selectie.[21]

Deze methode heeft in totaal tien opleidingen (die door meerdere instellingen worden aangeboden) opgeleverd voor deelname aan de casestudies. Negen opleidingen zijn hbo-bachelors, slecht één opleiding is een wo-bachelor. Van de 10 opleidingen hebben zeven opleidingen een wijziging in selectie doorgemaakt (in alle gevallen is de selectie afgeschaft door alle instellingen die deze opleiding aanbieden). Drie opleidingen zijn geselecteerd omdat de instellingen die deze opleidingen aanbieden een wijziging hebben doorgevoerd in het BSA. Voor twee opleidingen geldt dat een deel van de instellingen die deze opleiding aanbiedt een BSA hebben ingesteld, waardoor deze opleiding bij alle instellingen een BSA kent. Voor de laatste opleiding geldt dat een deel van de instellingen het BSA heeft afgeschaft, waardoor deze opleiding bij alle instellingen geen BSA kent.

De lijst met opleidingen die hieruit volgt is vervolgens geïmporteerd in de CBS-microdata, en gekoppeld aan het onderzoeksbestand zoals gepresenteerd in Tabel 2. Voor deze opleidingen is door middel van een *difference-in-difference* analyse (zie Figuur 2) het effect van de beleidswijziging op de in- en uitstroom van eerstegeneratiestudenten in kaart gebracht.[22] Daarbij is gekeken naar het verschil tussen de in-/uitstroom voor en na een beleidswijziging. Dit is afgezet tegen de in-/uitstroom van dezelfde opleiding bij instellingen waar geen beleidswijziging heeft plaatsgevonden. Deze **controlegroep** is nodig om te controleren voor een trend over tijd door andere veranderingen van buitenaf (denk aan een crisis of de Corona-periode).



Figuur 2: Voorbeeld difference-in-difference analyse

1.3.3 Interviews

De interviews waren gericht op het verdiepen en valideren van de kwalitatieve inzichten die voorkwamen uit de deskstudie. Hiervoor hebben we gesprekken gevoerd met experts en

[21] De academische jaren 2019/20 en 2020/21 zijn uitgesloten van dit criterium omdat er landelijke wijzigingen in het BSA hebben plaatsgevonden door het coronavirus.

[22] In het geval van de instelling/afschaffing van selectie is gekeken naar de instroom van eerstegeneratiestudenten. In het geval van instelling/afschaffing van BSA is gekeken naar de uitstroom (het aantal studenten dat hun diploma behaald) van eerstegeneratiestudenten.

betrokkenen bij het onderwijs op het gebied van kansengelijkheid, en met eerstegeneratiestudenten zelf.

Experts

De interviews met experts hadden als voornaamste doel om in de literatuurstudie geïdentificeerde oorzaken verder te duiden en verdiepen. Tijdens de interviews vroegen we niet alleen naar de oorzaken die bij kunnen dragen aan de kansenongelijkheid onder eerstegeneratiestudenten, maar ook naar de mechanismen die deze oorzaken met zich meebrengen en de wijze waarop deze ongelijkheid zich manifesteert. Op deze manier hebben we het mechanisme van kansenongelijkheid bij eerstegeneratiestudenten in kaart gebracht. De shortlist van thema's uit de literatuurstudie vormde een belangrijke basis voor deze interviews. Het onderzoek benaderde de thematiek voornamelijk inductief, wat inhield dat interviewrespondenten eerst hun eigen thema's benoemden op basis van hun expertise, waarna de interviewers de bevindingen uit de literatuurstudie aan ze voorlegden. Bovendien werd tijdens de interviews met experts ook gevraagd naar mogelijke oplossingsrichtingen om kansenongelijkheid van eerstegeneratiestudenten te verhelpen en eventuele aanknopingspunten voor beleidsvorming. Ten slotte werd er gevraagd naar de wenselijkheid van een eventuele monitoring van eerstegeneratiestudenten.

Alle verslagen van de interviews zijn geïntegreerd in een analysekader. In dit analysekader zijn de verslagen opgesplitst in de verschillende oorzaken en onderwerpen, waardoor er per oorzaak en onderwerp eenvoudig een synthese kon worden opgesteld over alle gesprekken. Specifiek voor de verschillende oorzaken hebben we een uitgebreidere analyse uitgevoerd, gezien de complexiteit en overlap van oorzaken. Voor elke oorzaak hebben we een synthese opgesteld van de achterliggende mechanismen, met bijzondere aandacht voor de eventuele samenhang tussen mechanismen. Deze synthese heeft inzicht gebracht in de wijze waarop specifieke oorzaken leiden tot verschillende vormen van kansenongelijkheid. Hierbij zijn de initiële resultaten van de literatuurstudie meegenomen om tot een goed onderbouwd beeld te komen. Vervolgens hebben drie onderzoekers gezamenlijk tijdens een werksessie deze synthese vertaald naar een heuristisch model per oorzaak en uiteindelijk naar een heuristisch model voor de gehele keten, waarin de onderlinge relaties tussen de verschillende oorzaken zijn weergegeven.

In totaal zijn er 20 (groeps)interviews uitgevoerd waarin 24 personen zijn gesproken. Een overzicht van alle experts die hebben deelgenomen aan de interviews is te vinden in Bijlage 3.

Studenten

Het doel van de gesprekken met studenten was om de resultaten uit de deskstudie en de interviews met experts te verdiepen en te valideren. Eerstegeneratiestudenten zelf vormen immers een belangrijke bron van expertise op basis van hun eigen ervaringen.

De interviews waren opnieuw inductief van aard. De vraagstelling was geformuleerd rondom significante momenten in de studietijd van eerstegeneratiestudenten. Hierdoor werden studenten zo min mogelijk een richting op gestuurd in hun antwoord, en konden ze vanuit hun eigen ervaringen en beleving spreken. Daarnaast zijn de eerstegeneratiestudenten specifiek gevraagd naar hun ervaringen met eventuele programma's of fondsen voor eerstegeneratiestudenten waaraan zij aan hebben deelgenomen.

Om een representatieve groep studenten te kunnen werven, zijn oproepen voor deelname verspreid binnen de netwerken van de verschillende programma's en fondsen die tijdens de eerste interviewronde zijn besproken. Deze aanpak stelde ons in staat om direct eerstegeneratiestudenten te benaderen en tegelijkertijd een spreiding over verschillende instellingen te

waarborgen. Deze oproepen leverden helaas niet voldoende studenten op, waarnaar we hebben besloten om via eigen netwerken van alle onderzoekers ook oproepen uit te zetten voor eerstegeneratiestudenten.

Alle verslagen van de interviews zijn verwerkt in een analysekader. In dit analysekader zijn de verslagen opgesplitst in de verschillende onderwerpen. Hierdoor konden we per onderwerp de verschillende gesprekken analyseren. Aangezien de ervaringen van studenten het beste illustreren op welke concrete wijze kansenongelijkheid zich manifesteert tijdens hun studietijd, zijn voorbeeldquotes opgenomen in de vervolghoofdstukken van dit rapport. Dit zijn geen directe quotes vanuit de studenten; in plaats daarvan hebben we geparafraseerde voorbeelden uit de verschillende gesprekken gebruikt om de privacy van studenten zo goed mogelijk te waarborgen.

In totaal zijn er 15 gesprekken afgenomen met 16 studenten van zeven instellingen verspreid over Nederland. Dit aantal ligt iets minder hoog dan de intentie aan de start van het onderzoek. Het bleek lastig om de juiste studenten te bereiken en de gesprekken te organiseren. Dit betekent dat de bevindingen op basis van studentinterviews gebaseerd zijn op een enigszins beperkt aantal gesprekken. Een overzicht van de verdeling over instellingen van de studenten die hebben aan de interviews is te vinden in Bijlage 4.

1.4 Leeswijzer

De rest van dit rapport bestaat uit negen hoofdstukken, die als volgt zijn opgebouwd:

- In hoofdstuk 2 conceptualiseren we kansengelijkheid. We leggen uit op welke manieren het concept benaderd kan worden, en in welke mate ze relevant zijn voor dit onderzoek. Dit hoofdstuk is interessant voor de lezer die inzicht wil in wat kansengelijkheid precies is.
- In hoofdstuk 3 leggen we uit wie de eerstegeneratiestudent is door beschrijvende kwantitatieve analyses te presenteren. Dit hoofdstuk is relevant voor lezers die willen weten hoeveel studenten eerste generatie zijn, welke kenmerken ze hebben, en hoe eerstegeneratiestudenten verschillen van niet-eerstegeneratiestudenten.
- In hoofdstuk 4 presenteren we kwantitatief bewijs voor ongelijke ontwikkelkansen voor eerstegeneratiestudenten met behulp van regressies en interactiemodellen. Dit hoofdstuk raden we aan voor lezers die bewijs willen zien voor lager studiesucces bij eerstegeneratiestudenten, en studenten met andere kenmerken.
- In hoofdstuk 5 maken we de stap naar onze kwalitatieve analyses. In dit hoofdstuk beargumenteren we dat eerstegeneratiestudenten niet alleen lager studiesucces hebben, maar ook beperkt studiesucces en lager studentsucces.
- In hoofdstuk 6 laten we op hoofdlijnen zien wat het verklarende mechanisme hiervoor is.
- In hoofdstuk 7, 8 en 9 werken we dit verklarende mechanisme in meer detail uit. Daarnaast bevat hoofdstuk 7 ook de uitkomsten van onze kwantitatieve casestudies rondom BSA en decentrale selectie. Deze hoofdstukken zijn interessant voor lezers die geïnteresseerd zijn in kwalitatieve verdieping van de oorzaken van kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten en kwantitatieve inzichten over numerus fixus en BSA.
- Hoofdstuk 10 bevat10 onze bevindingen over oplossingsrichtingen. Naast een overkoepelende reflectie bespreken we hier oplossingsrichtingen voor zowel instelling van het ministerie van OCW. In dit hoofdstuk staan ook onze bevindingen rondom de monitoring van eerstegeneratiestudenten. Dit hoofdstuk is dan ook aan te bevelen voor lezers die willen weten hoe kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten

kan worden opgelost, en wat de voor- en nadelen zijn van eerstegeneratiestudenten monitoren.
- Hoofdstuk 11 eindigt met onze conclusies.

2 Wat is kansengelijkheid?

Kansengelijkheid in het gehele onderwijs is al jaren een breed gedeeld ideaal. Iedereen lijkt voor kansengelijkheid te zijn, omdat iedereen zijn eigen begrip van het concept kan vormen. Daarom is het van groot belang conceptuele helderheid te scheppen over wat kansengelijkheid precies is, in het algemeen en binnen de context van dit onderzoek. Kansengelijkheid is op meerdere manieren te operationaliseren. Rondom kansengelijkheid spelen meerdere termen een rol:

- **Gelijke uitkomsten:** Dit gaat over het uiteindelijke resultaat in het onderwijsproces. In ons onderzoek gaat dit om studiesucces binnen de opleiding
- **Gelijke behandeling:** Dit gaat over de vraag of alle studenten op dezelfde manier behandeld moeten worden.
- **Gelijke geschiktheid:** Dit gaat over de vraag of student gelijke geschiktheid hebben voor hun studie. Dit is in feite het meritocratisch ideaal, waarbij iedereen onafhankelijk beoordeeld wordt op merites en daarvoor beloond wordt. Dit is echter zeer weerbarstig, want er is geen gedeelde visie op wanneer iemand geschikt is en hoe je het meet. De indicator die je kiest voor geschiktheid maakt erg veel uit, en die keuze is subjectief. Daarnaast weten we uit onderzoek dat er veel (persoons)kenmerken zijn die de score op een meritocratische indicator beïnvloeden. Ten slotte is het moeilijk om de gekozen indicator valide te meten.

Het probleem van kansen(on)gelijkheid zit hem in ongelijke uitkomsten bij gelijke geschiktheid. Daar lijkt brede consensus over te zijn. De vraag waar geen consensus over is hoe je dit oplost. Wat moet nu eigenlijk gelijk zijn? Wat is gerechtvaardigd om gelijkheid na te streven? Louise Elffers schrijft in haar boek: **Gelijke uitkomsten bij gelijke geschiktheid vereist (soms) ongelijke behandeling**. Ongelijke behandeling bij gelijke geschiktheid is voor sommige mensen echter onrechtvaardig. Daarnaast is het empirisch lastig. Zelfs als je ongelijk wilt behandelen op gelijke uitkomsten bij gelijke geschiktheid te realiseren kun je dit doen op basis van tal van kenmerken, of combinaties daarvan. Op basis van het werk van Louise Elffers onderscheiden we drie benaderingen van kansengelijkheid die allemaal een rol spelen in ons onderzoek, maar waarvan de eerste met afstand de belangrijkste is.

1. **Gelijke kansen op onderwijssucces bij gelijke geschiktheid.** In een ideale wereld zouden gelijke kansen in het onderwijs leiden tot gelijke uitkomsten, mits de geschiktheid van studenten gelijk is. Echter is geschiktheid een multi-interpretabel concept dat zowel cognitieve als niet niet-cognitieve factoren omvat. Zelfs wanneer studenten op cognitief niveau (in lijn met meritocratische principes) gelijkwaardig zijn, kunnen zij geconfronteerd met niet cognitieve barrières, zoals sociaaleconomische omstandigheden, ziekte of taalachterstand. Deze factoren liggen buiten de controle van studenten en vormen obstakels die hun kansen op onderwijssucces beinvloeden. In ons onderzoek gaan wij ervan uit dat de studenten die we bestuderen allen zijn toegelaten tot de hogeschool of universiteit en daarmee voldoen aan de geschiktheidseis. Daarom kunnen we aannemen dat hun geschiktheid binnen een redelijk gelijk bereik ligt. Deze benadering sluit aan bij het concept van '**gelijke ontwikkelkansen',** een term die de pedagogische functie van het onderwijs benadrukt: geschiktheid is niet statisch, maar kan worden ontwikkeld door kwalitatief goed onderwijs.
2. **Gelijke kansen op gelijke geschiktheid.** Zoals hierboven beschreven beschikt niet iedere student over gelijke kansen om dezelfde gelijke geschiktheid te ontwikkelen. Geschiktheid is niet objectief en wordt beïnvloed door uiteenlopende factoren. Denk bijvoorbeeld aan het halen van havo of vwo om toegelaten te kunnen worden bij het

hbo of de universiteit. Dit kunnen we aanduiden als **gelijke selectiekansen** aangezien het de kans van de student weerspiegelt om als toelaatbaar te worden beschouwd door een hogeschool of universiteit. Deze benadering raakt de selectieve functie van het onderwijs, dat naast het pedagogisch ondersteunen van studenten ook de taak heeft om te sorteren en te selecteren voor de arbeidsmarkt en maatschappij.

3. **Gelijke kansen op maatschappelijk succes bij ongelijke geschiktheid.** Zelfs wanneer studenten niet dezelfde geschiktheid hebben in lijn met de meritocratische principes, zouden zij in een rechtvaardige samenleving recht moeten hebben op gelijke kansen voor een succesvolle maatschappelijk positie. Dit principe staat echter onder druk, aangezien succes in hbo/wo aanzienlijke voordelen biedt ten opzichte van het ontbreken van succes in hbo/wo, waaronder een hogere levensverwachting en een hoger inkomen. Hbo/wo alumni nemen over het algemeen langer en gezonder leven en beter economische en sociale posities in. Dit illustreert de spanning tussen de pedagogische en selectieve functie van het onderwijs. Aan de ene kant heeft onderwijs de taak om iedere student een zo goed mogelijke opleiding te bieden, terwijl het tegelijkertijd dient als mechanisme voor arbeidsmarkt en maatschappelijke sortering. Deze benadering omschrijven we als **gelijke maatschappijkansen**, en raakt aan de maatschappelijke functie van het onderwijs. Deze benadering ligt buiten de scope van ons onderzoek, dat zich primair richt op kansengelijkheid binnen het onderwijs zelf. In ons onderzoek hebben we wel gezien dat ook deze benadering van kansengelijkheid onder druk staat en zullen we het kort bespreken in onze conclusies. Bijlage 5 geeft een overzicht van definities van verschillende kernbegrippen gerelateerd aan kansengelijkheid die worden gehanteerd in dit rapport.

3 Wie is de eerstegeneratiestudent?

Dit hoofdstuk bevat kwantitatieve beschrijvende analyses. In 3.1 laten we zien hoeveel studenten eerstegeneratiestudent zijn, en welke overige kenmerken deze groep bezit. In 3.2 vergelijken we de groep eerstegeneratiestudenten met niet-eerstegeneratiestudenten. We laten hier beschrijvend zien wat de verschillen zijn in studiesucces en studieduur ook in relatie tot andere achtergrondkenmerken.

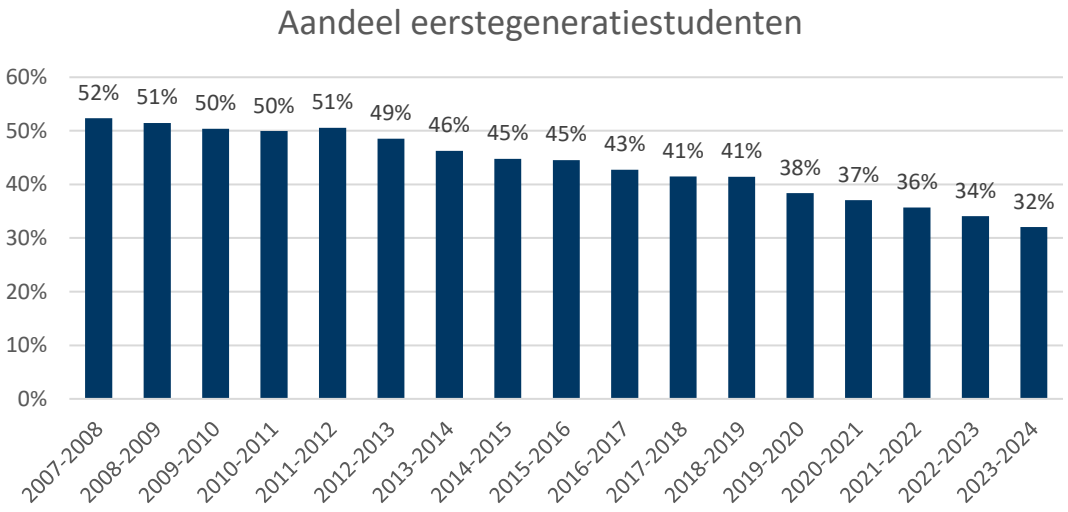
3.1 Grootte en samenstelling groep eerstegeneratiestudenten

Bijna de helft van de inschrijvingen in het hbo/wo wordt gedaan door eerstegeneratiestudenten, al neemt hun aandeel af met de tijd. Eerstegeneratiestudenten beslaan dus een groot deel van de hele studentenpopulatie. In totaal zijn er in de academische jaren 2008/09 tot en met 2018/19 2.934.900 inschrijvingen gedaan voor bachelor– en masteropleidingen in het hbo en wo. Van de inschrijvingen waarvoor bepaald kon worden of deze is gedaan door een eerstegeneratiestudent of niet, is in totaal 46% gedaan door een eerstegeneratiestudent. De vergelijking per jaar laat zien dat het aandeel eerstejaars eerstegeneratiestudenten wel afneemt (Figuur 3). Het aandeel eerstegeneratiestudenten is nog verder afgenomen tot slechts een op de drie studenten in 2023.[23] Een mogelijke verklaring voor deze afname is het sterk groeiende aantal hoopopgeleide mensen in Nederland tussen de 15 en 75 jaar, waardoor relatief minder aankomend studenten ouders zonder een hbo- of wo-diploma kunnen hebben.[24] Het afgenomen aandeel eerstegeneratiestudenten kan niet verklaard worden doordat ze minder vaak instromen vanuit het voortgezet onderwijs. In de periode 2010-2019 stroomden eerstegeneratiestudenten zelfs iets vaker direct door vanuit het vo naar het hbo/wo dan niet-eerstegeneratiestudenten, al impliceert dit mogelijk ook dat niet-eerstegeneratiestudenten vaker een tussenjaar nemen.[25]

[23] ResearchNed. (2023). Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2022-2023

[24] CBS: https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/steeds-meer-hoogopgeleiden-in-nederland-wat-voor-beroep-hebben-ze-?onepage=true#:~:text=Was%20in%201981%20nog%2011,tot%2075%2Djarigen%20in%202021.

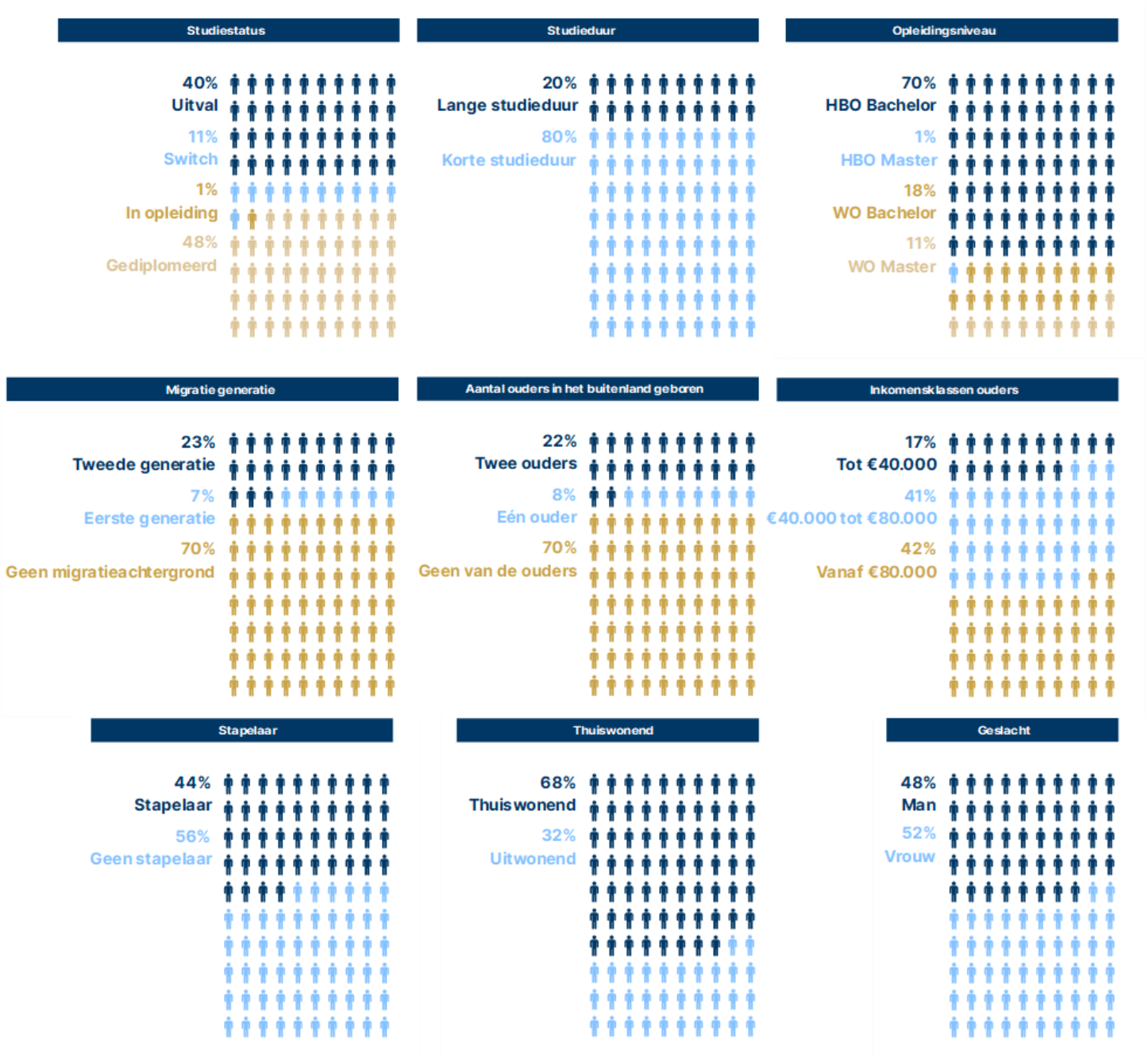
[25] Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). Directe doorstroom van havo/vwo/mbo naar het ho. Kerncijfers En Indicatoren Hoger Onderwijs | OCW in Cijfers. https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/hoger-onderwijs/toegankelijkheid/gelijke-kansen/directe-doorstroom-van-havo-vwo-mbo-naar-het-ho



Figuur 3: Het aandeel eerstejaars eerstegeneratiestudenten in hbo- en wo-opleidingen

3.2 Eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten vergeleken

Figuur 4 toont de samenstelling van de populatie bekende eerstegeneratiestudenten op het hbo en wo. Eerstegeneratiestudenten zijn vrijwel even vaak geregistreerd als man of vrouw, dat is vergelijkbaar met de gehele studentenpopulatie. Bijna de helft (44%) van de eerstegeneratiestudenten is stapelaar. In 68% van de gevallen woont de eerstegeneratiestudent nog thuis ten tijde van diens inschrijving. Van de eerstegeneratiestudenten heeft 30% een migratieachtergrond (23% tweede generatiemigratie, 7% eerste generatiemigratie). Een vergelijkbare verdeling is zichtbaar wanneer wordt gekeken naar het aantal ouders van eerstegeneratiestudenten dat in het buitenland is geboren. Opvallend is dat eerstegeneratiestudenten zich met name inschrijven voor hbo-bachelor opleidingen. Slechts 12% van de inschrijvingen door eerstegeneratiestudenten is gedaan voor een hbo- of wo-master-opleiding. Kijkend naar de inkomensklasse van eerstegeneratiestudenten zien we dat 17% is opgegroeid in een gezin waar het gezamenlijke bruto jaarinkomen minder dan €40.000,- bedraagt. De resterende studenten komen uit gezinnen met een bruto jaarinkomen van €40.000,- tot €80.000,- (41%) of daarboven (42%). Ten slotte eindigt voor de helft van de eerstegeneratiestudenten hun opleiding door uitval (40%) of switch (11%) en eindigt voor bijna de helft (48%) van de eerstegeneratiestudenten hun opleiding met het behalen van een diploma.

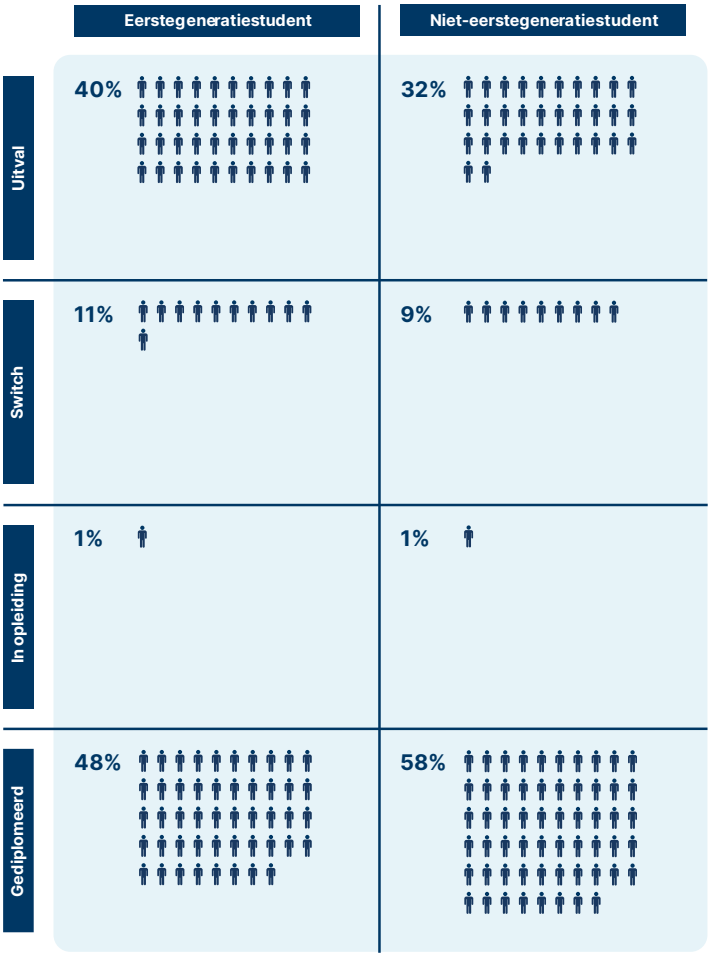


Figuur 4: De populatie bekende eerstegeneratiestudenten uitgesplitst naar hun achtergrondkenmerken. Een poppetje correspondeert met 1%.

Op alle kenmerken behalve geslacht en studieduur zien we duidelijke verschillen tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. Daarnaast zijn er ook beschrijvende verschillen in studiesucces tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. We laten ook zien hoe deze verschillen zich ontwikkelen met de tijd.

3.2.1 Studiestatus

Eerstegeneratiestudenten vallen vaker uit tijdens hun studie en halen minder vaak hun diploma dan niet-eerstegeneratiestudenten. Zoals eerder genoemd valt 40% van de eerstegeneratiestudenten uit bij hun studie, tegenover 32% van de niet-eerstegeneratiestudenten. Het percentage studenten dat switcht of nog in opleiding is, is redelijk vergelijkbaar tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. Het diplomarendement is beduidend lager onder eerstegeneratiestudenten (48%) in vergelijking met niet-eerstegeneratiestudenten (58%, Figuur 5). Dit komt overeen met bevindingen uit de literatuur.[26]



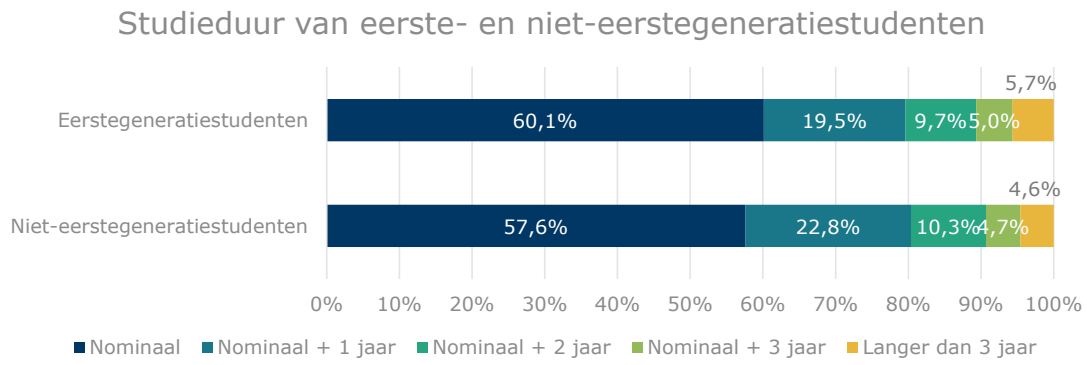
Figuur 5: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x huidige status van de inschrijving. Een poppetje correspondeert met 1%.

3.2.2 Studieduur

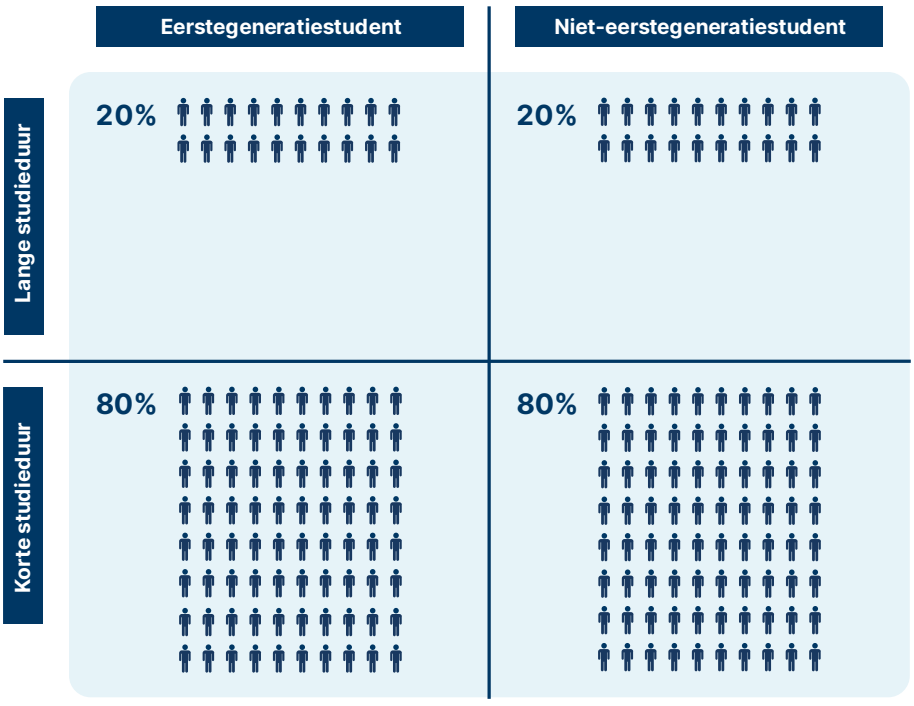
De studieduur is vergelijkbaar tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. Hoewel de ingeschreven eerstegeneratiestudenten in het hbo en wo minder vaak een diploma halen (Figuur 5), doen de studenten die wel een diploma halen ongeveer even lang over hun studie als niet-eerstegeneratiestudenten (Figuur 6). In de categorie nominaal zijn eerstegeneratiestudenten iets vaker vertegenwoordigd dan niet-eerstegeneratiestudenten (60,1% vs. 57,6%) al is dit verschil klein. In de categorie nominaal

[26] ResearchNed. (2023). Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2022-2023

+ 2 jaar en hoger zijn de eerstegeneratiestudenten ook relatief vaker vertegenwoordigd dan niet-eerstegeneratiestudenten (20,4% vs. 19,6%), al is dit verschil wederom klein. Figuur 7 toont de studieduur onder eerstegeneratie- en niet-eerstegeneratiestudenten. Hiervoor is gekeken naar het aantal jaar die een student was ingeschreven op een opleidingsniveau voordat deze een diploma haalde, ten opzichte van de nominale studieduur van de meest recente opleiding op dat niveau. Wanneer een student een diploma heeft gehaald en daarna verder heeft gestudeerd op hetzelfde opleidingsniveau, zijn deze jaren na het behalen van het diploma niet meegenomen in de bepaling. In lijn met Figuur 6 zien we dat eerstegeneratiestudenten vrijwel even vaak een lange studieduur hebben als niet-eerstegeneratiestudenten.



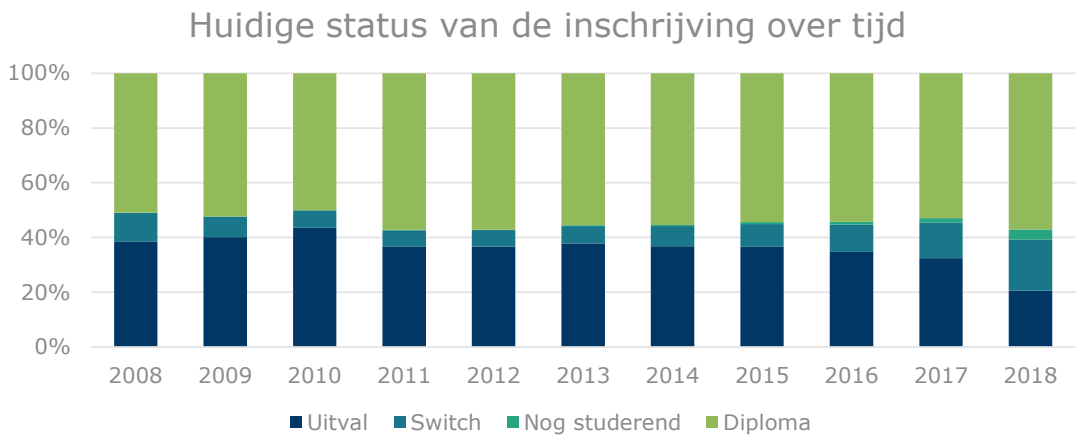
Figuur 6: Studieduur van gediplomeerde eerstegeneratie- en niet-eerstegeneratiestudenten



Figuur 7: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x studieduur. Studieduur is hier gedefinieerd als langer dan nominaal + 1 jaar waarbij alleen studenten die een diploma hebben gehaald zijn meegenomen. Een poppetje correspondeert met 1%.

Het is echter belangrijk om te benoemen dat het aandeel van de studenten dat een lange studieduur heeft nog toe kan nemen. Zoals aangegeven in Figuur 8 groeit het aandeel van de studenten dat nog in opleiding is met latere inschrijfjaren. Wanneer deze studenten

afstuderen zouden zij hypothetisch gezien vanwege hun lange studieduur de waardes in Figuur 6 kunnen beïnvloeden.



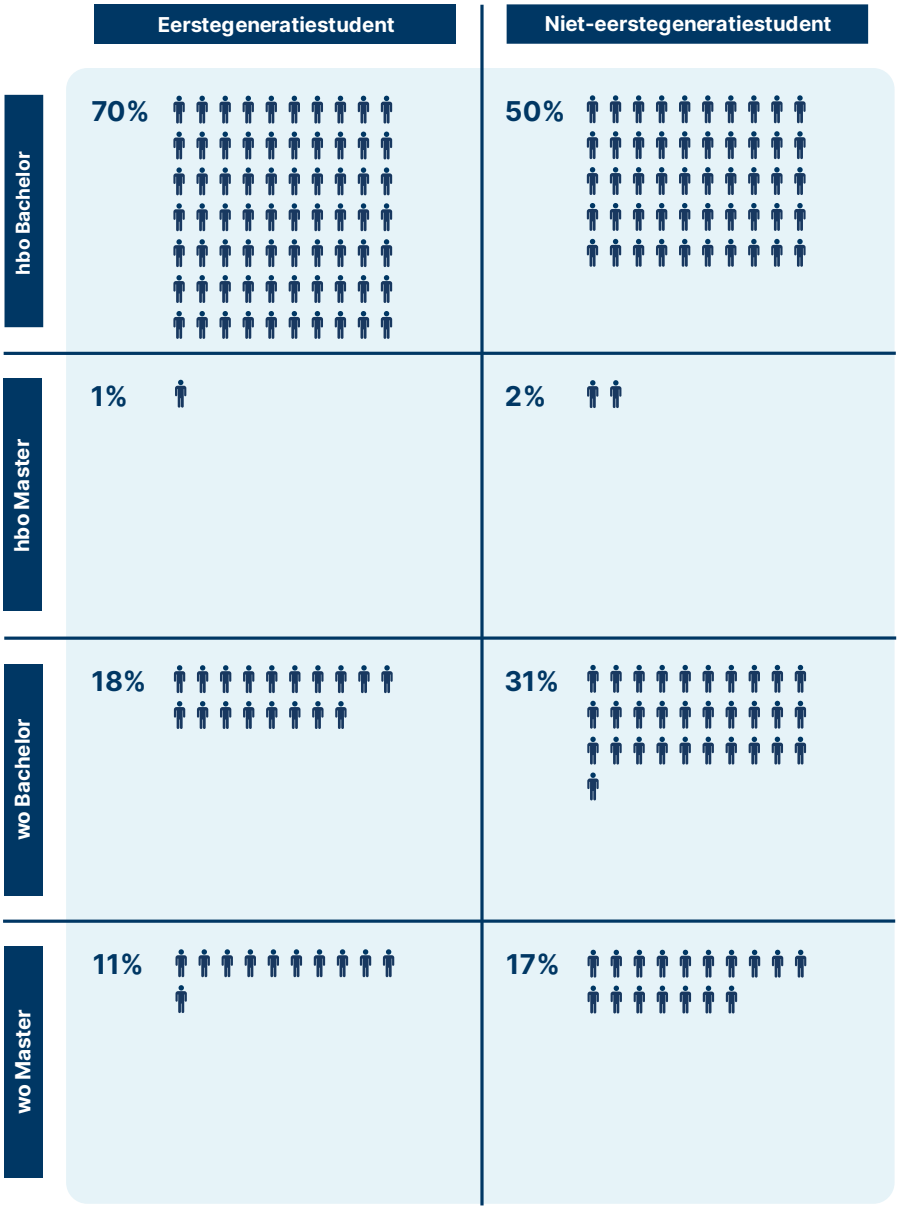
Figuur 8: De status van inschrijvingen in het hbo/wo (gezamenlijk) over tijd

3.2.3 Opleidingsniveau

Eerstegeneratiestudenten volgen vaker een hbo-bachelor en minder vaak een wo-opleiding dan niet-eerstegeneratiestudenten. Van alle inschrijvingen door eerstegeneratiestudenten wordt 70% gedaan voor een hbo-bachelor, tegenover 50% bij niet-eerstegeneratiestudenten (Figuur 9). Daarmee is het aandeel studenten zonder hoogopgeleide ouders in wo-opleidingen vanzelfsprekend kleiner (29%) dan het aandeel studenten met hoogopgeleide ouders (48%). Uit eerder onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs wordt duidelijk dat deze bevindingen logisch voortvloeien uit de samenstelling van de leerlingen op het voortgezet onderwijs. Het aandeel eerstegeneratiestudenten is namelijk veel groter op de havo dan op het vwo. In 2018 was het aantal havo-gediplomeerden ruim 16.000 eerstegeneratiestudenten (43% van het totaal aantal gediplomeerden). Op het vwo was daarentegen slechts ruim 7.500 van de gediplomeerden eerstegeneratiestudent (27% van het totaal aantal vwo-gediplomeerden).[27] De doorstroompercentages vanuit havo en vwo zijn vergelijkbaar tussen studenten met en zonder hoogopgeleide ouders.[28]

[27] Inspectie van het Onderwijs. (2024). Technisch rapport: In- en doorstroommonitor Hoger Onderwijs 2023.

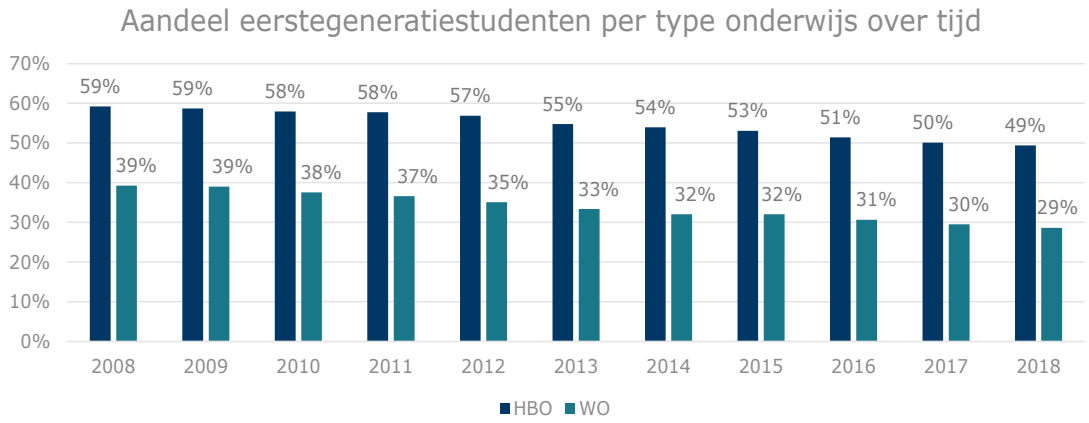
[28] Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). Directe doorstroom van havo/vwo/mbo naar het ho. Kerncijfers En Indicatoren Hoger Onderwijs | OCW in Cijfers. https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/hoger-onderwijs/toegankelijkheid/gelijke-kansen/directe-doorstroom-van-havo-vwo-mbo-naar-het-ho



Figuur 9: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x opleidingsniveau. Een poppetje correspondeert met 1%.

Het aandeel eerstegeneratiestudenten neemt af met de tijd, zowel voor hbo als wo. Van 2008 tot 2018 is hun aandeel afgenomen van 59% naar 49% voor het hbo en van 39% naar 29% op het wo (Figuur 10). Dit ligt daarmee in lijn met de totale afname van eerstegeneratiestudenten in het hbo/wo (Figuur 3). Hoewel de afname in absolute percentages vergelijkbaar is, is de relatieve afname groter voor eerstegeneratiestudenten in het wo dan op het hbo. Een afname van 39% naar 29% geeft aan dat het aandeel eerstegeneratiestudenten met een kwart is afgenomen in het wo. Op het hbo is hun aandeel met slechts een zesde deel afgenomen (59% naar 49%). De afname heeft zich na 2018 verder voortgezet. In 2023 was het percentage eerstegeneratiestudenten in het wo 18% en in het hbo 42%.[29]

[29] ResearchNed. (2023). Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2022-2023



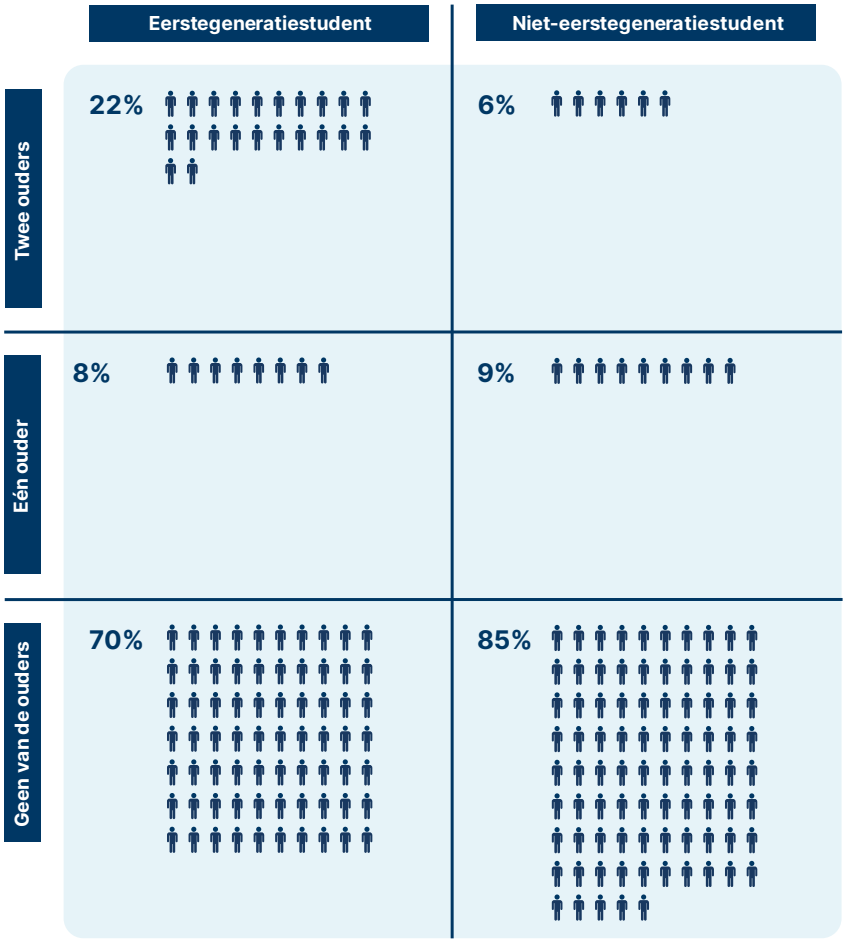
Figuur 10: Aandeel eerstegeneratiestudenten per type onderwijs over tijd

3.2.4 Migratieachtergrond

Eerstegeneratiestudenten hebben vaker een migratieachtergrond dan niet-eerstegeneratiestudenten. Zoals getoond in Figuur 11 heeft 30% van de bekende eerstegeneratiestudenten een migratieachtergrond, tegenover 17% van de niet-eerstegeneratiestudenten. Met name het aandeel eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond die in Nederland zijn geboren (Tweede generatie migratieachtergrond) is groter dan bij de niet-eerstegeneratiestudenten (23% vs. 13%). Figuur 12 toont de verdeling van eerste- en niet-eerstegeneratiestudenten naar het aantal ouders dat in het buitenland is geboren. Hieruit blijkt dat eerstegeneratiestudenten vaker één of meer ouders hebben die in het buitenland zijn geboren. De verdeling van eerste- en niet-eerstegeneratiestudenten naar migratiegeneratie en het aantal ouders dat in het buitenland is geboren is vrijwel onveranderd tijdens de onderzoeksperiode. Voor de statistische analyses nemen we alleen het aantal ouders met een migratieachtergrond mee als controlevariabele.



Figuur 11: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x migratiegeneratie. Een poppetje correspondeert met 1%.



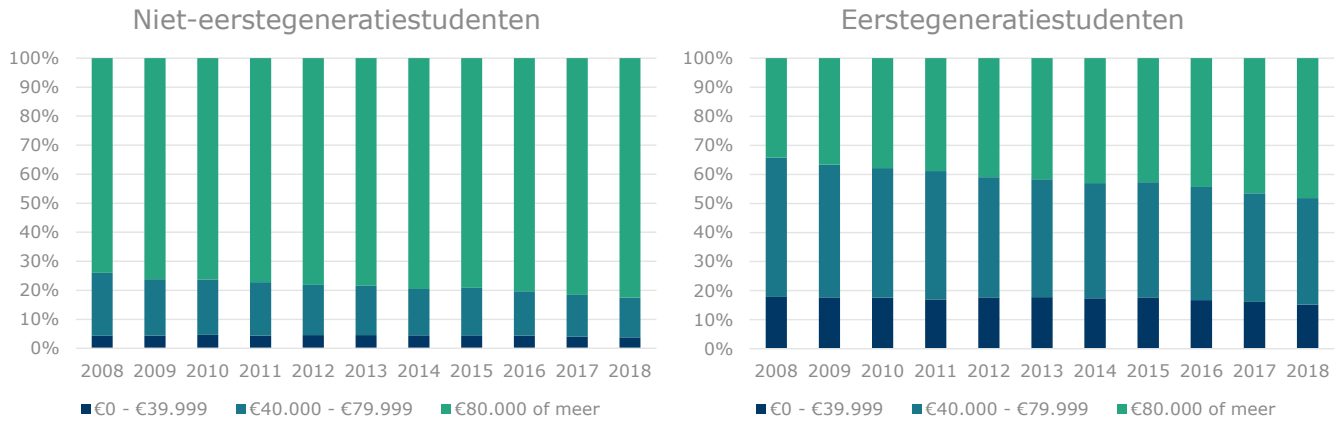
Figuur 12: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x aantal ouders dat in het buitenland is geboren. Een poppetje correspondeert met 1%.

3.2.5 Inkomensklasse

Eerstegeneratiestudenten groeien vaker op in gezinnen met lagere bruto jaarinkomens. Eerstegeneratiestudenten hebben vaker ouders met een gezamenlijk bruto jaarinkomen tot €40.000,- (17%) dan niet-eerstegeneratiestudenten (4%). Verreweg de meeste studenten met één of meer hoogopgeleide ouders groeit op in een gezin met een gezamenlijk inkomen van €80.000,- of meer (Figuur 13). De verdeling van studenten naar inkomensklasse over tijd (Figuur 14) laat zien dat het percentage studenten waarvan de ouders een gezamenlijk bruto jaarinkomen tussen de €40.000,- en €80.000,- hebben, in beide groepen afneemt. Het aandeel studenten waarvan de ouders een gezamenlijk inkomen hebben van €80.000,- of meer neemt juist toe over tijd. Deels zal dit verschijnsel te verklaren zijn als gevolg van de inflatie.



Figuur 13: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x inkomensklasse ouders. Een poppetje correspondeert met 1%.

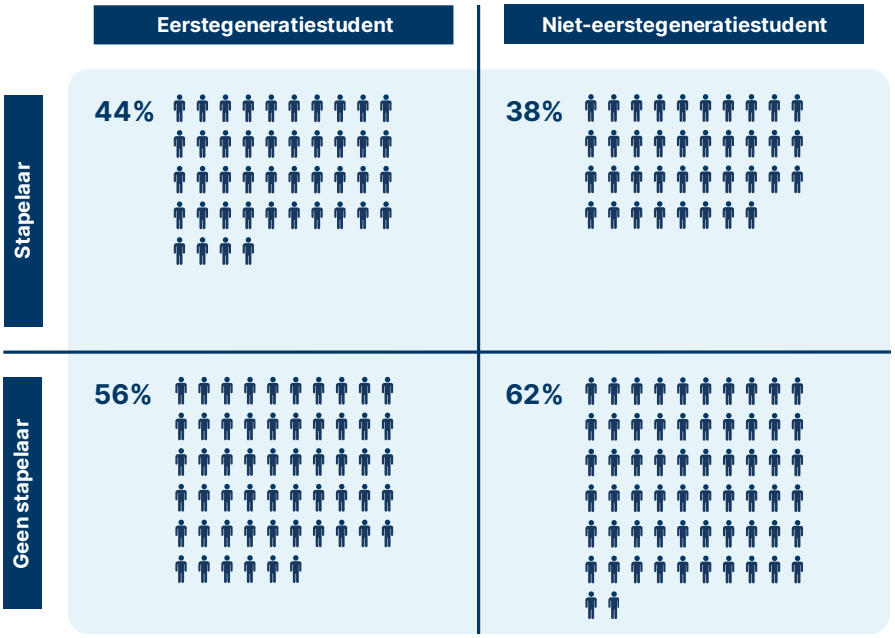


Figuur 14: Aandeel van de studenten per inkomensklasse per jaar, uitgesplitst naar eerste- en niet-eerstegeneratiestudenten

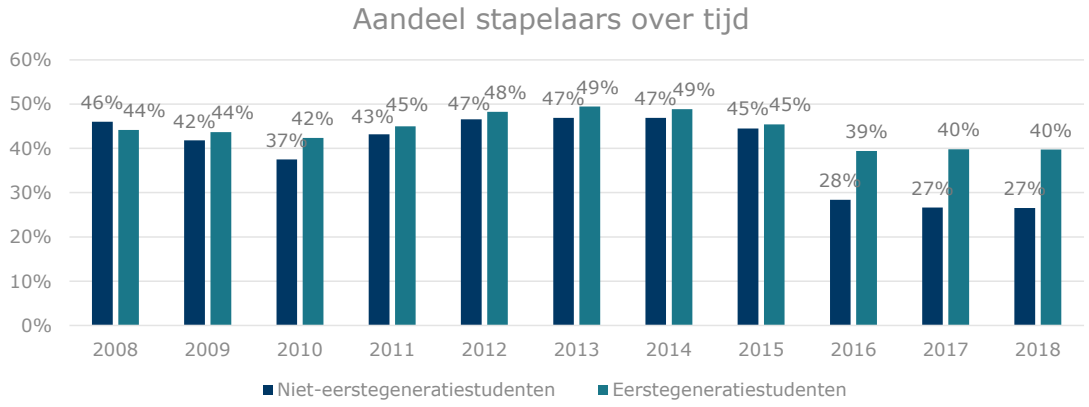
3.2.6 Stapelaar

Eerstegeneratiestudenten zijn vaker stapelaars dan niet-eerstegeneratiestudenten. Van de eerstegeneratiestudenten is 44% een stapelaar tegenover 38% van de niet-eerstegeneratiestudenten, zoals getoond in Figuur 15. Lange tijd was het aandeel stapelaars in beide groepen vergelijkbaar, maar vanaf 2016 nam het aandeel stapelaars onder met

name niet-eerstegeneratiestudenten aanzienlijk af (Figuur 16). Per collegejaar 2016 werd ook de basisbeurs afgeschaft, mogelijk is dit een verklaring voor het dalende aandeel stapelaars. Het aandeel stapelaars onder eerstegeneratiestudenten nam weliswaar ook af, maar deze afname was minder prominent dan voor niet-eerstegeneratiestudenten. Het feit dat het aandeel stapelaars onder eerstegeneratiestudenten minder afneemt dan niet-eerstegeneratiestudenten is wel verrassend omdat eerstegeneratiestudenten minder vaak uit een gezin met een hoog inkomen komen, en zij de financiële lasten van stapelen minder makkelijk kunnen dragen.



Figuur 15: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x stapelaar. Een poppetje correspondeert met 1%.

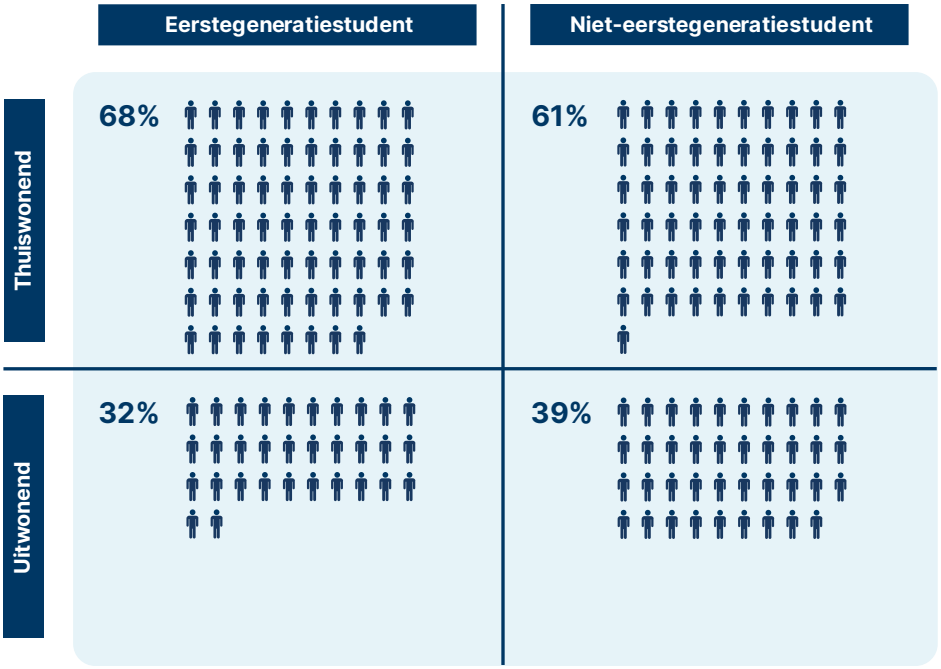


Figuur 16: Aandeel stapelaars in het hbo/wo (gezamenlijk) per jaar, uitgesplitst naar eerste- en niet-eerstegeneratiestudenten

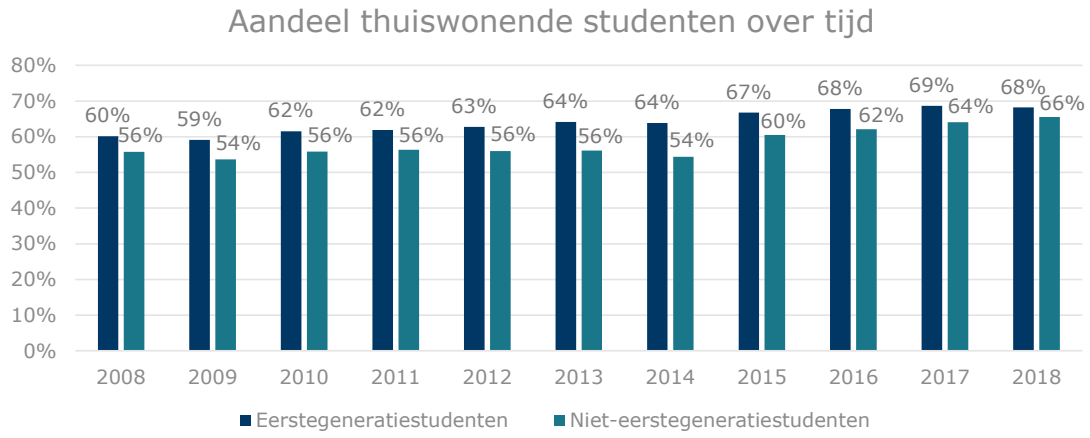
3.2.7 Thuiswonen

Eerstegeneratiestudenten zijn vaker thuiswonend dan niet-eerstegeneratiestudenten. Ruim tweederde van de eerstegeneratiestudenten (68%) woont nog thuis ten tijde van hun inschrijving, zo blijkt uit Figuur 17. Voor niet-eerstegeneratiestudenten geldt dat zij in 61% van de gevallen nog thuiswonend zijn ten tijde van hun inschrijving. Voor zowel

eerstegeneratie- als niet-eerstegeneratiestudenten geldt dat het aandeel thuiswonende studenten licht toeneemt van 2008 tot 2018, zie Figuur 18. Deze toename is vergelijkbaar voor beide groepen. Waarschijnlijk wonen studenten steeds vaker thuis door de hoge kosten en de toenemende krapte op de huizenmarkt en stijging van huurprijzen.



Figuur 17: Verdeling studentenpopulatie eerstegeneratiestudent x woonsituatie. Een poppetje correspondeert met 1%.



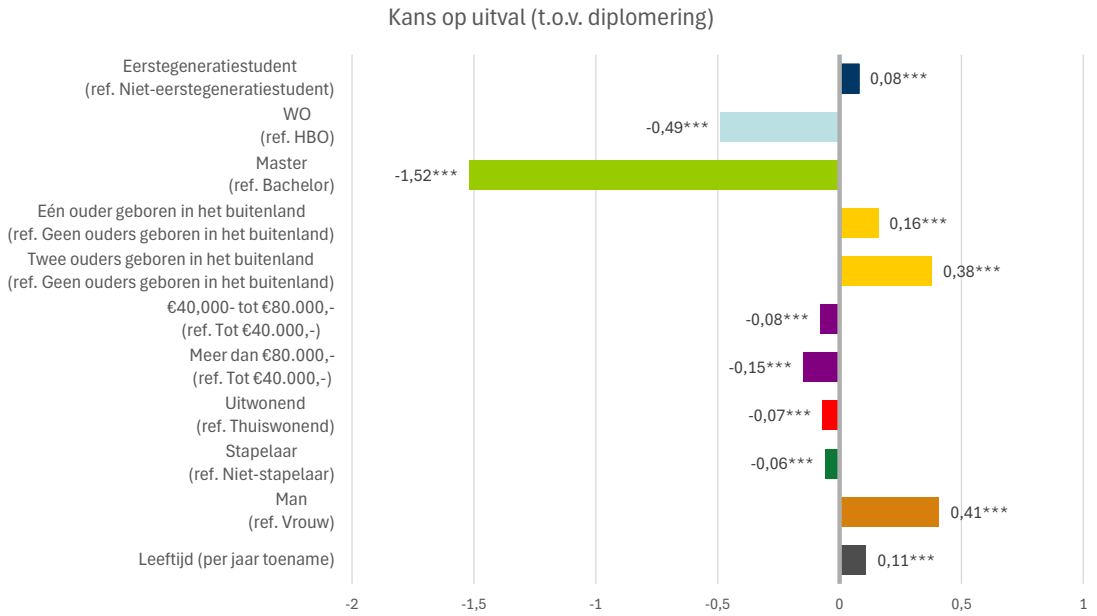
Figuur 18: Aandeel van de studenten dat thuis woont ten tijde van hun inschrijving in het hbo/wo (gezamenlijk) per jaar, uitgesplitst naar eerstegeneratie- en niet-eerstegeneratiestudenten

4 Aanwezigheid van kansenongelijkheid

In hoofdstuk 2 hebben we beargumenteerd dat dit onderzoek kansengelijkheid primair benadert vanuit het perspectief van gelijke kansen op onderwijssucces bij gelijke geschiktheid. We presenteren onze resultaten van onze kwantitatieve analyses, waaruit blijkt dat eerstegeneratiestudenten niet dezelfde kansen op onderwijssucces hebben als studenten met een vergelijkbare geschiktheid. In dit hoofdstuk bespreken we het kwantitatieve effect van eerstegeneratiestudent zijn op drie afhankelijke variabelen: studie-uitval (4.1), studie-switch (0) en studieduur (4.3). De volledige resultaten van de analyses zijn opgenomen in Bijlage 7. In de hoofdtekst presenteren we per afhankelijke variabele eerst het lineaire effect van eerstegeneratiestudent zijn samen met alle controlevariabelen (Figuur 19, Figuur 21 en Figuur 23). Daarna presenteren we per afhankelijke variabele de interactie-effecten.

4.1 Kans op uitval

Eerstegeneratiestudenten hebben een iets grotere kans om uit te vallen dan niet-eerstegeneratiestudenten. Het effect van eerstegeneratiestudent zijn op de kans om uit te vallen ten opzichte van diplomeren wordt kleiner wanneer controlevariabelen worden meegenomen in het regressiemodel. Dit geeft aan dat een deel van het effect van eerstegeneratiestudent zijn op de kans om uit te vallen verklaard kan worden door deze andere variabelen. Desalniettemin blijkt uit onze analyse dat eerstegeneratiestudenten, ook als we controleren voor allerlei controlevariabelen, een significant hogere kans op uitval hebben dan niet-eerstegeneratiestudenten.



*Figuur 19. De kans op uitval ten opzichte van diplomering en het effect van de variabelen hierop (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Al onze controlevariabelen hebben ook een significant effect op uitval en switch, en voor de controlevariabelen studiefase, opleidingsniveau, migratieachtergrond, inkomen en geslacht is dit effect beduidend sterker dat het effect van eerstegeneratiestudent zijn (Figuur 19). Daarnaast blijkt uit onze interactiemodellen dat intersectionaliteit een rol speelt in de uitval van eerstegeneratiestudenten, zie Figuur 20.

Box 1: interpretatie van een interactie-effect.

Een interactie-effect beschrijft een situatie waarbij het effect van één variabele afhangt van het niveau van een andere variabele. Met andere woorden, de invloed van één factor is niet altijd hetzelfde, maar verandert onder invloed van een andere factor. Zo is het effect van eerstegeneratiestudent zijn ook afhankelijk van andere variabelen. Om goed te snappen hoe zo'n interactie-effect geïnterpreteerd moet worden geven we hier een voorbeeld. Wanneer het effect van eerstegeneratiestudent zijn en het effect van studeren in het hbo of wo elkaar mogelijk versterken moeten we kijken naar de verschillen in kans op uitval tussen eerstegeneratiestudenten en niet eerstegeneratiestudenten in het wo en het hbo. In Figuur 20 zien we dat binnen het hbo de kans op uitval redelijk vergelijkbaar is tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,04). In het wo maakt het echter veel meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Eerstegeneratiestudenten in het wo vallen vaker voortijdig uit dan niet-eerstegeneratiestudenten in het wo (verschil in coëfficiënt is 0,17). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten in het wo een hogere kans op uitval hebben dan eerstegeneratiestudenten in het hbo, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt.



*Figuur 20. Een overzicht van de interactie-effecten tussen eerstegeneratiestudent zijn en de overige variabelen (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Als we kijken naar de kans op uitval is het interactie-effect met name aanwezig bij eerstegeneratiestudenten die in het wo studeren, een migratieachtergrond hebben, stapelen en ouder zijn. Deze groepen hebben daarmee een extra groot risico binnen de groep eerstegeneratiestudenten, en hier speelt intersectionaliteit. Hieronder hebben we alle effecten van controlevariabelen en interactie-effecten nader uitgewerkt.

- **Studenten in het wo hebben een veel lagere kans op uitval dan studenten in het hbo, maar voor eerstegeneratiestudenten in de kans op uitval in het wo juist relatief groot**. Op basis van het interactie-effect zien we dat in het hbo de kans op uitval redelijk vergelijkbaar is tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,04). In het wo maakt het echter meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Eerstegeneratiestudenten in het wo vallen vaker voortijdig uit dan niet-eerstegeneratiestudenten in het wo (verschil in coëfficiënt is 0,17). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten in het wo een

hogere kans op uitval hebben dan in het hbo, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt. Hieruit blijkt dat eerstegeneratiestudenten in het wo dus relatief meer moeite hebben dan in het hbo.

- **Masterstudenten hebben een significant lagere kans op uitval dan bachelorstudenten.** Ook dit effect is erg sterk. De studiefase heeft geen significant interactie-effect met het zijn van eerstegeneratiestudent. Ofwel, het verschil tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten is vergelijkbaar in de bachelor en in de master.
- **Studenten met een migratieachtergrond vallen significant vaker uit dan studenten zonder migratieachtergrond, en voor eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond is dit effect nog sterker.** Voor studenten met een ouder die in het buitenland is geboren is dit effect al sterk – beduidend sterker dat het zijn van eerstegeneratiestudent – maar voor studenten waarvan beide ouders in het buitenland zijn geboren is het effect nog sterker. Deze bevinding komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek. Op basis van het interactie-effect zien we dat voor studenten zonder migratieachtergrond de kans op uitval redelijk vergelijkbaar is tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,07). Voor studenten met een migratieachtergrond maakt het echter meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond vallen vaker voortijdig uit dan niet-eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond (verschil in coëfficiënt is 0,15 voor een ouder met een migratieachtergrond en 0,12 voor twee ouders met een migratieachtergrond). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond een hogere kans op uitval hebben dan eerstegeneratiestudenten zonder migratieachtergrond, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt.
- **Studenten uit hogere inkomensklassen vertonen een significant lagere kans op uitval in vergelijking met studenten uit de lage inkomensklassen.** Met name studenten uit de middelhoge en hoge inkomensklasse hebben een duidelijk gereduceerd risico op uitval ten opzichte van studenten uit de lagere inkomensklasse. Dit effect is in lijn met de bevindingen uit eerder onderzoek en valt binnen de verwachte patronen. Bovendien is het effect van inkomensklasse aanzienlijk sterker dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Voor studenten uit de hoge inkomensklasse is het effect tevens sterker dan voor die uit de middelhoge inkomensklasse. Er zijn geen statistisch significante interactie-effecten gevonden tussen eerstegeneratiestudent zijn en inkomensklasse op de kans om uit te vallen. Dit houdt in dat er geen verschil is in de kans op uitval wanneer je eerstegeneratiestudenten vergelijkt met niet-eerstegeneratiestudenten binnen de verschillende inkomensklassen.
- **Uitwonende studenten hebben een iets lagere kans op uitval dan thuiswonende studenten.** Eerstegeneratiestudenten die thuiswonend of uitwonend zijn hebben geen significant en substantieel hogere kans op uitval dan niet-eerstegeneratiestudenten die thuiswonend of uitwonend zijn. Oftewel, het verschil tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten is vergelijkbaar voor uitwonende en thuiswonende studenten.
- **Stapelaars hebben een significante en iets lagere kans op uitval dan niet-stapelaars, maar voor eerstegeneratiestudenten is dit effect beduidend sterker.** Op basis van het interactie-effect zien we dat voor studenten die niet stapelen de kans op uitval redelijk vergelijkbaar is tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,04). Voor studenten die wel stapelen maakt het echter meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Stapelende eerstegeneratiestudenten vallen vaker voortijdig uit dan stapelende niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,14). Hier speelt dus

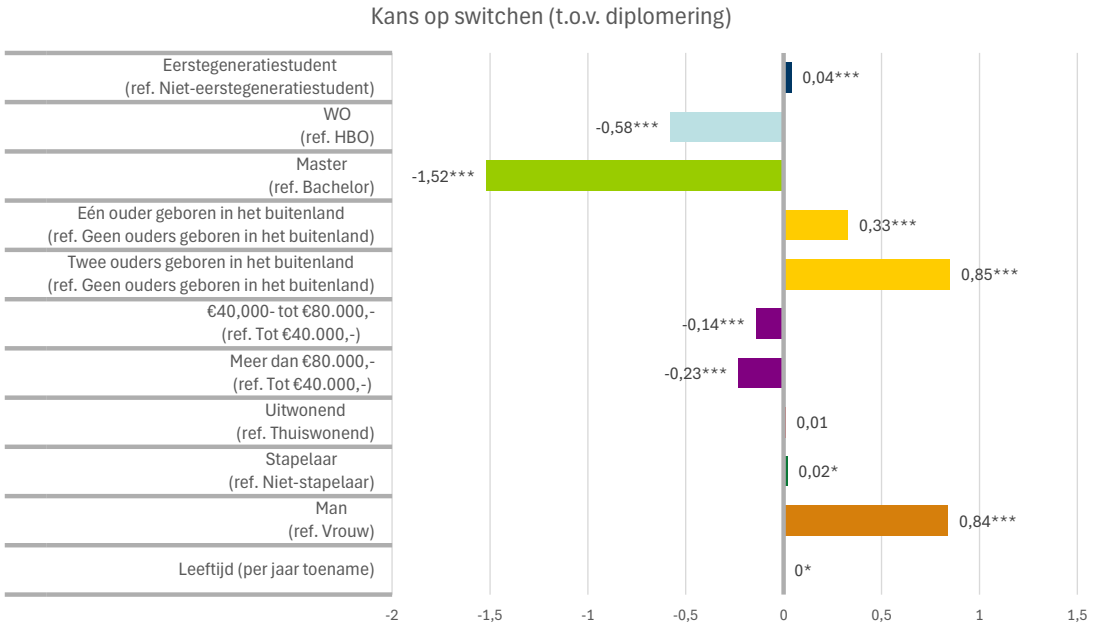
een intersectioneel effect waaruit blijkt dat stapelende eerstegeneratiestudenten meer moeite hebben een diploma te halen.

- **Mannelijke studenten hebben significant en hogere kans op uitval dan vrouwelijke studenten.** Dit is in lijn met eerdere bevindingen. Dit effect is sterker dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten is dat vrouwen gemiddeld hogere scores halen op consciëntieusheid. Conscientiëusheid is een persoonlijkheidskenmerk die verwijst naar de mate van zorgvuldigheid, betrouwbaarheid en verantwoordelijkheidsgevoel. Deze eigenschap is essentieel voor academisme prestaties, met name in de bachelorfase. Dit beïnvloedt het resultaat aangezien de overgrote meerderheid van de studenten zich in de bachelorfase bevindt. Het interactie-effect is niet significant, mannelijke eerstegeneratiestudenten hebben geen significant hogere kans op uitval en switch dan vrouwelijke eerstegeneratiestudenten.
- **Oudere studenten een significant hogere, maar kleine kans om uit te vallen.** Dit resultaat is enigszins verrassend, aangezien eerder onderzoek over het algemeen aantoont dat oudere studenten juist minder vaak uitvallen.[30] In tegenstelling tot niet-eerstegeneratiestudenten neemt het uitvalrisico bij eerstegeneratiestudenten toe naarmate zij ouder worden. Dit impliceert dat oudere eerstegeneratiestudenten een groter risico op uitval hebben dan jongere eerstegeneratiestudenten.

[30] de Boer, T., & Van Rijnsoever, F. J. (2023). One field too far? Higher cognitive relatedness between bachelor and master leads to better predictive validity of bachelor grades during admission. *Assessment & evaluation in higher education*, *48*(7), 966-979.

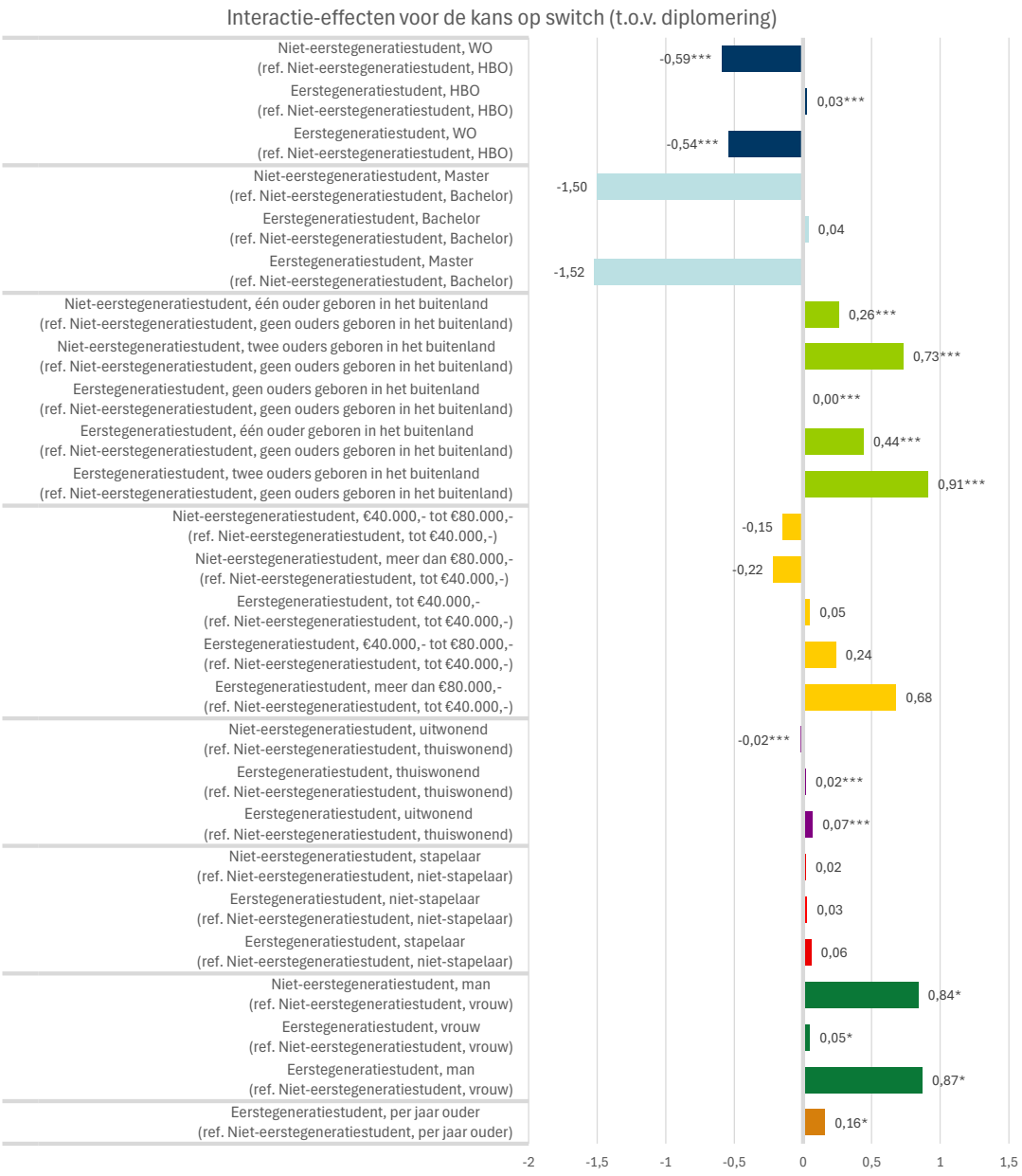
4.2 Kans op switch

Eerstegeneratiestudenten hebben een iets grotere kans om van studie te wisselen dan niet-eerstegeneratiestudenten. Het effect van eerstegeneratiestudent zijn op de kans om van studie te wisselen ten opzichte van diplomeren wordt kleiner wanneer controlevariabelen worden meegenomen. Dit geeft aan dat ook hier een deel van het effect van eerstegeneratiestudent zijn op uitval en switch verklaard kan worden door deze andere variabelen.



*Figuur 21: De kans op switch ten opzichte van diplomering en het effect van de variabelen hierop (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Al onze controlevariabelen hebben een statistisch significant effect op de kans om te switchen, en voor de controlevariabelen opleidingsniveau, studiefase, migratieachtergrond, inkomen en geslacht is dit effect beduidend sterker dat het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Uit onze interactiemodellen blijkt dat het switchen van eerstegeneratiestudenten samenhangt met een deel van deze controlevariabelen, zo blijkt uit Figuur 22.



*Figuur 22. Een overzicht van de belangrijkste interactie-effecten tussen eerstegeneratiestudent zijn en de overige variabelen (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Als we kijken naar de kans op switch is het interactie-effect met name aanwezig bij eerstegeneratiestudenten die een migratieachtergrond hebben en ouder zijn. Deze groepen hebben daarmee een extra groot risico binnen de groep eerstegeneratiestudenten, en hier speelt intersectionaliteit, zo blijkt uit Figuur 22. Hieronder hebben we alle effecten van controlevariabelen en interactie-effecten nader uitgewerkt.

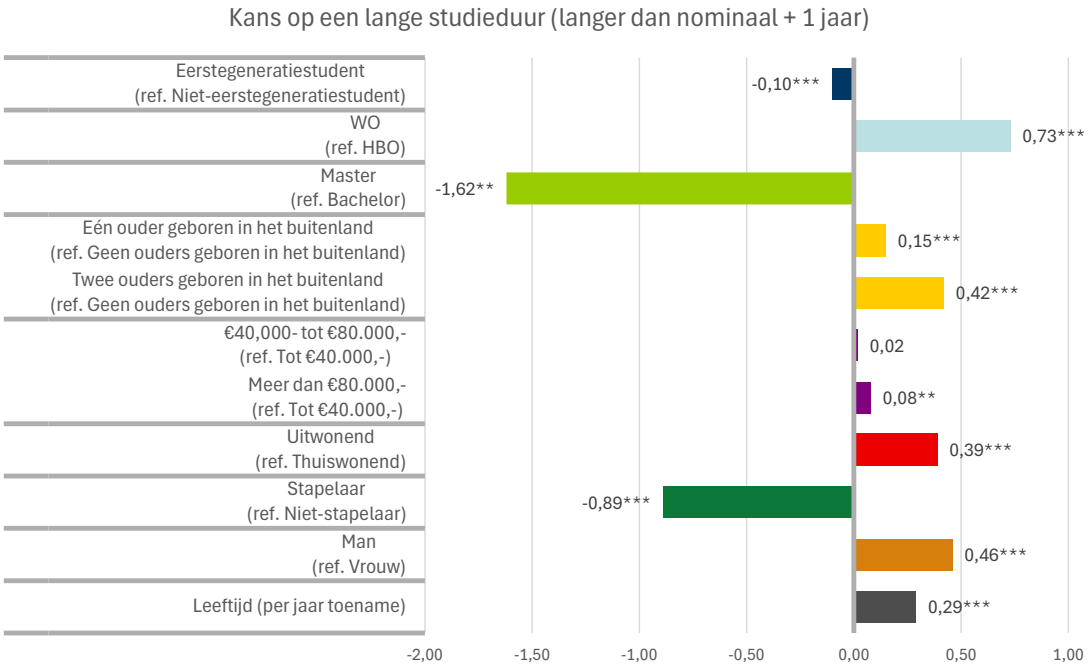
- **Studenten in het wo hebben een significant en substantieel lagere kans op switch dan studenten in het hbo**. Het interactiemodel laat zien dat binnen het wo het verschil in switch tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten niet noemenswaardig groter dan in het hbo (kans van 0,05 versus kans van 0,03). We hebben gezien dat dit wel het geval is voor uitval, wat betekent dat eerstegeneratiestudenten in het wo wel relatief vaak kampen met uitval maar niet met switch.

- **Masterstudenten hebben een veel lagere kans op switch dan bachelorstudenten.** Studiefase heeft geen significant interactie-effect met het zijn van eerstegeneratiestudent. Het verschil in de kans op switchen is dus vergelijkbaar tussen eerstegeneratie- en niet-eerstegeneratiestudenten binnen de bachelor- en masterfase.
- **Studenten met een migratieachtergrond switchen significant vaker dan studenten zonder migratieachtergrond, en dit effect versterkt zich voor eerstegeneratiestudenten.** Het hebben van een migratieachtergrond verhoogt de kans op switchen veel sterker dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Voor studenten met één ouder die in het buitenland is geboren is dit effect al sterk, maar voor studenten waarvan beide ouders in het buitenland zijn geboren is het effect nog sterker. Op basis van het interactie-effect zien we dat voor studenten zonder migratieachtergrond de kans op switch vergelijkbaar is tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is 0,00). Voor studenten met een migratieachtergrond maakt het echter meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond switchen vaker dan niet-eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond (verschil in coëfficiënt is 0,18 voor een ouder met een migratieachtergrond en 0,18 voor twee ouders met een migratieachtergrond). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond een hogere kans op switch hebben dan eerstegeneratiestudenten zonder migratieachtergrond, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt.
- **Studenten uit de hogere inkomensklassen hebben een lagere kans op switch dan studenten uit de lage inkomensklasse.** Dit effect is beduidend sterker dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. De kans op switch neemt af bij een toename in het bruto verzamelinkomen van het gezin waaruit de student afkomstig is. Inkomen heeft geen significant interactie-effect met eerstegeneratiestudent zijn. Ofwel, het verschil in de kans op switch tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten is vergelijkbaar voor de verschillende inkomensklassen.
- **Uitwonen heeft geen effect op switch ten opzichte van thuiswonen.** Hoewel het interactie-effect tussen de woonsituatie en eerstegeneratiestudent zijn wel statistisch significant was, was dit effect erg klein. Oftewel, het verschil tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten is vergelijkbaar voor uitwonende en thuiswonende studenten.
- **Stapelaars hebben een iets hogere kans op switch.** Dit effect is echter bijna verwaarloosbaar in grootte. Stapelen heeft geen significant interactie-effect met eerstegeneratiestudent zijn. Oftewel, het verschil tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten is vergelijkbaar voor stapelende en niet-stapelende studenten.
- **Mannelijke studenten hebben een significant hogere kans op switch dan vrouwelijke studenten.** Dit is niet verrassend, want het komt al in meerdere andere onderzoeken naar voren. Ook hier is duidelijk te zien dat dit effect beduidend sterker is dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Er is een statistisch significant interactie-effect, maar dat effect is klein. Binnen de vrouwelijke studenten switchen eerstegeneratiestudenten ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten iets vaker dan binnen de mannelijke studenten, maar dit effect is verwaarloosbaar (kans van 0,05 versus kans van 0,03).
- **Studenten die ouder zijn hebben een significant, maar verwaarloosbaar kleine kans om te switchen.** Interessant is het significante interactie-effect met eerstegeneratiestudent zijn. Daaruit blijkt dat eerstegeneratiestudenten juist een significante en hogere kans hebben om uit te vallen naarmate ze ouder worden. Dit effect is niet groot (kans van 0,16), maar wel groter dan het lineaire effect. Leeftijd

speelt dus een grotere rol op het gebied van switch voor eerstegeneratiestudenten dan voor niet-eerstegeneratiestudenten.

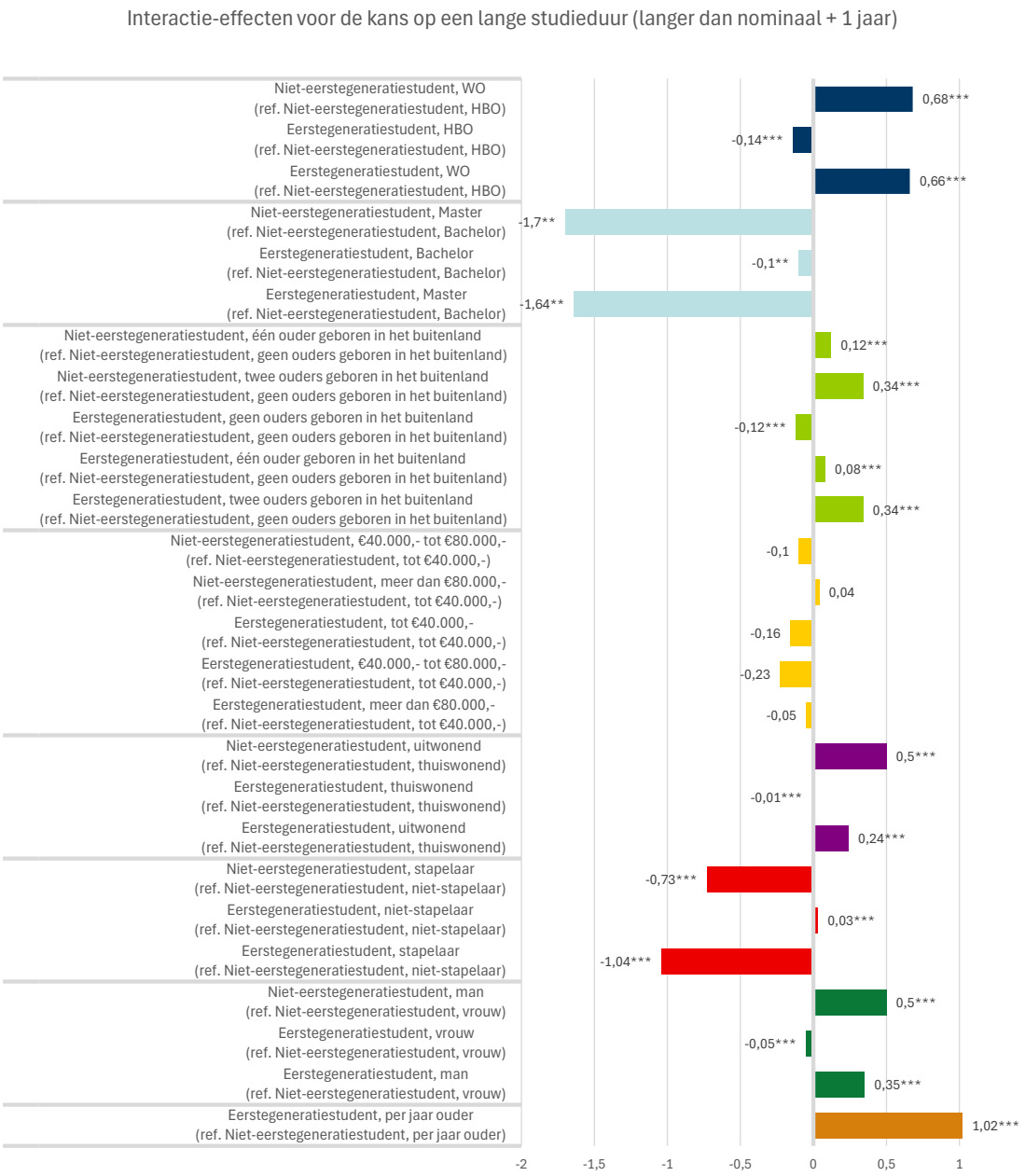
4.3 Kans op lange studieduur

In hoofdstuk drie hebben we gezien dat eerstegeneratiestudenten vrijwel even vaak een lange studieduur hebben als niet-eerstegeneratiestudenten. **Als we dit statistisch toetsen in een regressiemodel zien we dat eerstegeneratiestudenten een iets lagere kans hebben op een lange studieduur (nominaal +1) dan niet-eerstegeneratiestudenten**. Eerstegeneratiestudenten vallen dus vaker uit dan niet-eerstegeneratiestudenten (zie ook paragraaf 3.2.1), maar als ze een diploma halen hebben ze een iets hogere kans om dat binnen nominaal + 1 jaar te doen dan niet-eerstegeneratiestudenten, gecontroleerd voor overige achtergrondkenmerken.



*Figuur 23: De kans op het hebben van een lange studieduur (langer studeren dan nominaal + 1 jaar) en het effect van de variabelen hierop (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Vrijwel alle controlevariabelen hebben ook een significant effect op studieduur. Er is alleen geen significant verschil voor studenten uit de lage en midden inkomensklasse. Deze effecten leggen we hieronder in meer detail uit. Daarnaast zien we in onze interactiemodellen dat er intersectionele effecten spelen rondom studieduur (Figuur 24).



*Figuur 24: Een overzicht van de belangrijkste interactie-effecten tussen eerstegeneratiestudent zijn de overige variabelen (*** p<0.001, ** p ≤ 0.01, * p ≤ 0.05)*

Als we kijken naar de kans op een lange studieduur is het interactie-effect met name aanwezig bij eerstegeneratiestudenten die in het wo studeren, een migratie-achtergrond hebben en ouder zijn. Deze groepen hebben daarmee een extra groot risico binnen de groep eerstegeneratiestudenten, en hier speelt intersectionaliteit. Voor uitwonende en stapelen zien we ook een interactie-effect, en daar zien we dat juist bij uitwonen en stapelen eerstegeneratiestudenten een lagere kans op lange studieduur hebben in vergelijking met niet-eerstegeneratiestudenten. Hieronder hebben we alle effecten van controlevariabelen en interactie-effecten nader uitgewerkt.

- **Studeren in het wo geeft een significante en substantieel hogere kans op een lange studieduur, ten opzichte van studeren in het hbo, en dit geldt relatief sterk ook voor eerstegeneratiestudenten.** Op basis van het interactie-

effect zien we dat in het hbo de kans op een lange studieduur voor eerstegeneratiestudenten sterk daalt ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is -0,14). In het wo maakt het echter meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. In het wo is de kans op een lange studieduur voor eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten vrijwel gelijk (verschil in coëfficiënt is -0,02). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten in het wo een relatief hoge kans op een lange studieduur in vergelijking met eerstegeneratiestudenten in het hbo, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt.

- **Masterstudenten hebben een significant lagere kans om een lange studieduur te hebben in vergelijking met bachelorstudenten, waarbij het effect groot is**. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat studenten vaker van opleiding wisselen in hun bachelorfase, waardoor een student vaak al enige tijd is ingeschreven in het hoger onderwijs voordat deze begint aan de opleiding waarvoor een diploma gehaald zal worden. Op basis van het interactie-effect zien we dat in de bachelor de kans op een lange studieduur voor eerstegeneratiestudenten sterk daalt ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten (verschil in coëfficiënt is -0,10). In de master is de kans op een lange studieduur voor eerstegeneratiestudenten ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten juist groter (verschil in coëfficiënt is 0,06). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten in een master een relatief hoge kans op een lange studieduur in vergelijking met eerstegeneratiestudenten in een bachelor, en dat hier dus een intersectioneel effect speelt. Hier zijn meerdere verklaringen voor mogelijk, maar dat hebben we in dit onderzoek niet onderzocht. Voorbeelden van verklaringen hiervoor zijn dat masters qua curriculum en toetsing meer zelfstandigheid vereisten waardoor eerstegeneratiestudenten extra gewenning nodig hebben. Daarnaast zou het ook kunnen dat eerstegeneratiestudenten meer moeite hebben hun thesis op tijd af te ronden, omdat dat zowel netwerk als veel zelfstandigheid en verborgen curriculumkennis vereist en een thesis in de master vaak meer ECTS vertegenwoordigd dan in de bachelor. Ten slotte zijn masters vaker Engelstalig, wat mogelijk een barrière kan zijn.
- **Studenten met een migratieachtergrond hebben ook een significant hogere kans op een lange studieduur.** Dit effect is sterk, en voor studenten waarvan twee ouders in het buitenland zijn geboren sterker dan voor studenten waarvan een ouder in het buitenland is geboren. We zijn hier ook een duidelijk interactie-effect. Voor eerstegeneratiestudenten zonder migratieachtergrond is de kans op een lange studieduur beduidend kleiner dan voor niet-eerstegeneratiestudenten met migratieachtergrond (kans van -0,12). Voor eerstegeneratiestudenten waarvan beide ouders in het buitenland zijn geboren is de kans echter gelijk ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten waarvan beide ouders in het buitenland zijn geboren. Deze groep eerstegeneratiestudenten heeft dus een relatief hoog risico op een lange studieduur.
- **Studenten uit de hoge inkomenscategorie hebben een significant hogere kans op een lange studieduur in vergelijking met studenten uit de lage inkomenscategorie.** Dit effect is echter klein. Er is geen significant verschil tussen studenten uit de lagere en middelhoge inkomenscategorie. Studenten uit de hoogste inkomenscategorie hebben dus een significant hogere, maar wel kleine, kans om langer dan nominaal + 1 jaar over hun studie te doen. Dit is interessant in vergelijking met de vorige paragraven. Studenten uit een lage inkomenscategorie hebben dus een hogere kans op switch en uitval, maar hun studieduur is wel vaker minder dan nominaal + 1 jaar. Mogelijk zorgt de precaire financiële situatie er dus voor dat deze studenten sneller een diploma halen omdat ze zich zorgen maken om hun financiën. Bovendien bestaat de kans dat deze studenten niet minder toeleggen op extracurriculaire activiteiten, die mogelijk voor studievertraging kunnen zorgen. Hier

gaan we later in dit rapport dieper op in. In het interactiemodel zien we geen significant effect. Eerstegeneratiestudenten uit de hoge en middelhoge categorie hebben geen significant lagere kans op een lange studieduur dan eerstegeneratiestudenten uit de lage categorie. Dit effect is interessant om in samenhang te bezien met de trendrapportages van DUO waarin wordt gesignaleerd dat de grootste groep studenten die langer dan nominaal + 1 jaar over hun studie doen juist wel relatief vaak een lager inkomen hebben [31]. Een verklaring hiervoor is dat in het trendrapport een andere analyse wordt gedaan. Het trendrapport bevat een beschrijvende analyse van sec inkomen, terwijl we een regressie doen met meerdere controlevariabelen. Hieruit maken we dus op dat inkomensniveau dus niet per sé de verklarende factor is, maar dat bijvoorbeeld het hebben van een migratieachtergrond is. Hieruit valt af te leiden dat het vergroten van de financiële middelen van studenten niet noodzakelijkerwijs de beste beleidsinterventie is omdat inkomen niet de verklarende factor is.

- **Uitwonende studenten hebben een significant hogere kans op een lange studieduur dan thuiswonende studenten, maar dit effect geldt juist niet voor eerstegeneratiestudenten.** Een verklaring hiervoor kan zien dat uitwonende studenten zich meer ontplooien met extracurriculaire activiteiten die voor studievertraging kunnen zorgen, en ze zich minder thuis gaan voelen[32]. Het interactie-effect laat zien dat dit in sterkere mate geldt voor niet-eerstegeneratiestudenten dan voor eerstegeneratiestudenten. Eerstegeneratiestudenten die uitwonend zijn doet het in vergelijking met uitwonende niet-eerstegeneratiestudenten dus juist relatief goed (verschil van -0,26) terwijl er bij thuiswonende studenten amper verschil is (-0,01).
- **Stapelaars hebben een significant lagere kans op een lange studieduur dan niet-stapelaars, en dit effect is extra sterk voor eerstegeneratiestudenten.** Hoewel stapelaars vaak in totaal langer bezig met hun hele studieloopbaan, zijn ze binnen een opleidingsniveau dus efficiënter dan niet-stapelaars. Dit effect is erg sterk, en sluit uit bij eerder onderzoek dat stapelaars binnen hun nieuwe opleidingsniveau vaak succesvolle studenten zijn[33]. Stapelen heeft een significant interactie-effect met eerstegeneratiestudent zijn. Het verschil tussen stapelende eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (-0,31) is groter dan het verschil tussen niet-stapelende eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten (0,03).
- **Mannelijke studenten hebben een significant hogere kans op een lange studieduur dan vrouwelijke studenten.** Dit effect is sterk. Ook het interactie-effect hiertussen is significant, maar niet zo sterk. Mannelijke eerstegeneratiestudenten hebben een significante hogere, maar kleine kans op een lange studieduur te zijn dan vrouwelijke eerstegeneratiestudenten.
- **Hoe ouder studenten worden, hoe hoger de kans dat ze een lange studieduur hebben.** Dit effect is weliswaar significant, maar niet zo groot als voor andere achtergrondkenmerken. Het interactie-effect laat wel een groot verschil zien. Oudere eerstegeneratiestudenten hebben een veel grotere kans om lang te studeren dan jongere eerstegeneratiestudenten.

---

[31] https://duo.nl/open_onderwijsdata/images/trendrapport-ho.pdf

[32] Pokorny, H., Holley, D., & Kane, S. (2017). Commuting, transitions and belonging: The experiences of students living at home in their first year at university. *Higher education*, *74*, 543-558.

[33] de Boer, T. & Van Rijnsoever, F. J. (2023). One field too far? Higher cognitive relatedness between bachelor and master leads to better predictive validity of bachelor grades during admission. *Assessment & evaluation in higher education*, *48*(7), 966-979.

4.4 Overzicht interactie-effecten

Voor ieder interactie-effect wordt beschreven of er een relevant effect is en welke richting het effect heeft. We vergelijken steeds de eerstegeneratiestudent met de niet eerstegeneratiestudent. Bijvoorbeeld bij de eerste cel wordt beschreven dat er een hogere kans is op uitval in het wo. We bedoelen hier dat binnen het hbo de kans op uitval redelijk vergelijkbaar tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. In het wo maakt het echter veel meer uit of je wel of geen eerstegeneratiestudent bent. Met andere woorden: eerstegeneratiestudenten in het wo vallen hebben relatief meer kans op uitval dan niet-eerstegeneratiestudenten in het wo.

Tabel 3. Overzicht van interactie-effecten op uitval, switch en studieduur

	Interactie-effect op uitval	Interactie-effect op switch	Interactie-effect op studieduur
Eerstegeneratiestudent * Wo/hbo	In het wo meer kans op uitval voor eerste-generatiestudenten.	Significant maar ver-waarloosbaar klein effect.	In het wo meer kans op lange studieduur voor eerstegeneratie-studenten.
Eerstegeneratiestudent * Bachelor/master	Geen significant effect.	Geen significant effect.	In master meer kans op lange studieduur voor eerstegeneratie-studenten.
Eerstegeneratiestudent * Migratieachtergrond	Met migratieachter-grond meer kans op uitval voor eerste-generatiestudenten.	Met migratieachter-grond meer kans op switch voor eerste-generatiestudenten.	Met migratieachter-grond meer kans op lange studieduur voor eerstegeneratiestu-denten.
Eerstegeneratiestudent * Inkomen	Geen significant effect.	Geen significant effect.	Geen significant effect.
Eerstegeneratiestudent * Thuiswonen	Significant maar ver-waarloosbaar klein effect.	Significant maar ver-waarloosbaar klein effect.	Met uitwonen minder kans op lange studie-duur voor eerstegeneratiestu-denten.
Eerstegeneratiestudent * Stapelen	Met stapelen meer kans op uitval voor eerstegeneratiestu-denten.	Geen significant effect.	Met stapelen minder kans op lange studie-duur voor eerstegeneratiestu-denten.
Eerstegeneratiestudent * Geslacht	Geen significant effect.	Significant maar ver-waarloosbaar klein effect.	Significant maar ver-waarloosbaar klein effect.
Eerstegeneratiestudent * Leeftijd	Met oudere leeftijd meer kans op uitval voor eerstegeneratie-studenten.	Met oudere leeftijd meer kans op switch voor eerstegeneratie-studenten.	Met oudere leeftijd meer kans op lange studieduur voor eer-stegeneratiestudenten

5 Verschillende vormen van kansenongelijkheid bij eerstegeneratiestudenten

In het voorgaande hoofdstuk hebben we aangetoond dat eerstegeneratiestudenten over het algemeen een lagere kans op studiesucces hebben. Een deel van deze studenten valt vroegtijdig uit, zonder terug te keren naar de hogeschool of universiteit. Anderen kiezen voor een studie-switch, waarna zij op een later moment instromen in een andere studie. Bij zowel uitval als switch behaalt de student echter geen diploma voor de opleiding waarvoor hij of zij aanvankelijk was ingeschreven. Uit onze kwalitatieve analyse blijkt dat de ongelijkheden verder reiken dan het al dan niet behalen van een diploma. Zelfs eerstegeneratiestudenten die hun studie (nominaal) voltooien worden geconfronteerd met andere vormen van kansenongelijkheid. In dit hoofdstuk betogen we dat deze groep niet alleen een beperkter studiesucces kent, maar ook een lager studentsucces ervaart, dat zich uit op zowel academisch als sociaal vlak. In de volgende hoofdstukken zullen we dieper ingaan op de mechanismen en structurele factoren die aan deze vormen van kansenongelijkheid ten grondslag liggen.

5.1 Beperkt studiesucces

Ook wanneer eerstegeneratiestudenten erin slagen hun diploma te behalen, ervaren ze beperkt studiesucces doordat zij zich vaker richten op het (nominaal) halen van hun diploma. Op basis van onze interviews met zowel experts als studenten concluderen we dat eerstegeneratiestudenten minder vaak deelnemen aan honoursprogramma's, uitdagende stages, minors, of internationale studiemogelijkheden.[34] Hoewel studenten doorgaans op de hoogte zijn van deze mogelijkheden, kiezen zij er vaak niet voor (zelfselectie) of komen zij er niet aan toe vanwege de hoge druk die zij ervaren om hun studie binnen de nominale termijn af te ronden. Dit heeft al effect hebben op kansen voor eerstegeneratiestudenten binnen hun opleiding, zoals bij het verkrijgen van gewilde stageplekken. Aanbieders van deze stageplekken hechten mogelijk meer waarde aan de ontwikkeling van vaardigheden en ervaringen buiten het reguliere curriculum. Studenten die actief deelnemen aan dergelijke activiteiten kunnen hierdoor een voorsprong hebben ten opzichte van studenten die deze mogelijkheden niet benutten. Daarnaast kan dit een effect hebben op de verdere loopbaankansen van eerstegeneratiestudenten, wat aansluit bij de derde benadering van kansenongelijkheid, gelijke maatschappijkansen, zoals beschreven in Hoofdstuk 2 gebaseerd op het werk van Louise Elffers. Deze benadering **richt zich op de voorbereiding** op de arbeidsmarkt. Zo is er bijvoorbeeld ook bewijs voor het sterke belang van persoonlijk netwerk in het vergaren van promotieplekken.[35]

Daarnaast kunnen extracurriculaire activiteiten ook bijdragen aan de betrokkenheid van studenten bij het onderwijs, een aspect dat in de literatuur wordt aangeduid als 'engagement'

[34] Langeloo, A. & Kamans, E. (2024) *First-generation students' identity compatibility, sense of belonging and self-efficacy going to and through honors talent programs: a mixed-method study* (submitted)

[35] Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. Rossier, T. (2020). Accumulation and conversion of capitals in professorial careers. The importance of scientific reputation, network relations, and internationality in economics and business studies. Higher Education, 80(6), 1061-1080. Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2014). Gender in academic networking: The role of gatekeepers in professorial recruitment. Journal of management studies, 51(3), 460-492.

genoemd. Deze betrokkenheid verwijst niet alleen naar een focus op de studie, maar ook naar een bredere interacties en participatie in de opleiding binnen het onderwijssysteem. Studies tonen aan dat betrokkenheid een positieve invloed heeft op de prestaties van studenten in het onderwijs en uitval kan voorkomen.[36] Verder bieden deze activiteiten ook kansen om het professionele netwerk van studenten uit te breiden, wat ook ten goede komt voor de kansen op de arbeidsmarkt.

> *"Er zijn wel mogelijkheden tot honoursprogramma's, stages en studeren in het buitenland, en ik zou dat eigenlijk wel willen doen. Tot nu toe heb ik het niet gedaan omdat ik veel studiedruk ervaar".*

5.2 Lager studentsucces

Uit interviews blijkt bovendien dat eerstegeneratiestudenten doorgaans een lager studentsucces ervaren. Waar studiesucces primair is gericht op het behalen van academische doelen, zoals het behalen van een diploma, omvat studentsucces een breder spectrum van factoren. Dit betreft onder meer tevredenheid met de studie-ervaring, het ontwikkelen van non-cognitieve vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en zelfontplooiing. Zelfontplooiing is een stelselperspectief binnen het onderwijs en extracurriculaire activiteiten kunnen hieraan bijdragen.[37] [38] Vanuit dit perspectief vormen dergelijke activiteiten een essentieel onderdeel van het onderwijs, hoewel onderwijs uiteraard ook andere doelen dient. Naast het bevorderen van zelfontplooiing, kunnen deze activiteiten leiden tot meer betrokkenheid (engagement) bij het onderwijs van studenten en bijdragen aan het opbouwen van cultureel en sociaal kapitaal (zoals eerder beschreven, dit is cruciaal voor academisch succes). Verschillende studies hebben ook een verband gevonden tussen academisch succes en deelname aan extra curriculaire activiteiten.[39] **Eerstegeneratiestudenten nemen echter minder vaak deel aan deze activiteiten en krijgen daardoor minder kansen in het opdoen van deze vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling.** Deze groep richt zich vaak uitsluitend op studiesucces, waardoor zij waardevolle kansen voor bredere academische vorming missen. Een belangrijke factor die hieraan bijdraagt, is de beperkte financiële draagkracht van veel eerstegeneratiestudenten. In onze interviews met studenten gaven studenten ook aan dat bepaalde activiteiten financieel kostbaar zijn, waardoor zij zich genoodzaakt voelen deze kansen te laten liggen.

Daarnaast ervaren eerstegeneratiestudenten vanuit hun thuissituatie soms onbegrip over de waarde van studentsucces en wat een studententijd precies inhoudt. Vanuit dit onbegrip wordt een verwachting meegegeven aan veel eerstegeneratiestudenten dat het behalen van een diploma van absoluut belang is en dat de extracurriculaire en sociale activiteiten minder relevant zijn. Veel eerstegeneratiestudenten zien hun studie dan ook als **een serieuze zaak** en de andere activiteiten als een afleiding hiervan. Hoewel het natuurlijk niet problematisch is dat studenten hun prioriteit leggen op het behalen van hun diploma en dat niet alle studenten interesse hebben in extracurriculaire en sociale activiteiten, moeten

---

[36] Finn J. D., Zimmer K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York, NY: Springer.

[37] Eimers, T. (red.) (2023) Vandaag is het 2040. Toekomstverkenning voor middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en wetenschap. Nijmegen/Utrecht/Enschede/Amsterdam: KBA Nijmegen, ResearchNed, Andersson Elffers Felix, CHEPS, Kohnstamm Instituut.

[38] Kakungulu Samuel, J. (2024). The Role of Extracurricular Activities in Student Development.

[39] Kerrigan, M., & Manktelow, A. (2021). Extra-curricular activities in higher education: enhancing the student experience. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *23*(1), 123-147.

eerstegeneratiestudenten hierin wel gelijke kansen krijgen voor onder andere zelfontplooiing. Dit betreft het hebben van de kans om deel te nemen aan dit soort activiteiten, zowel vanuit verwachtingen als financiële middelen. Eerstegeneratiestudenten moeten de kans krijgen om zich te realiseren dat studentsucces breder is dan puur het behalen van studiepunten.

"Er was niet zoveel mogelijk (qua studentactiviteiten) want alles kost zoveel geld".

"Ik moet tijd overhouden om naast mijn studie te werken, dat heeft mijn prioriteit".

"Introductieweken lijken alleen maar om drinken en feesten te draaien, en daarnaast is het echt duur".

Dit beperkte studentsucces heeft ook een zelfversterkend effect. Doordat veel eerstegeneratiestudenten niet of nauwelijks deelnemen aan bijvoorbeeld introductieactiviteiten missen zij de kans om vroeg in hun studie een netwerk op te bouwen en zichzelf bekend te maken met de mogelijkheden en kansen die het studentenleven biedt. Het ontbreken van deze vroege betrokkenheid kan de kloof tussen eerstegeneratiestudenten en hun medestudenten vergroten. Voor de transitie naar het hbo/wo is het met name in het eerste jaar van de studie belangrijk om betrokkenheid (engagement) te verkrijgen.

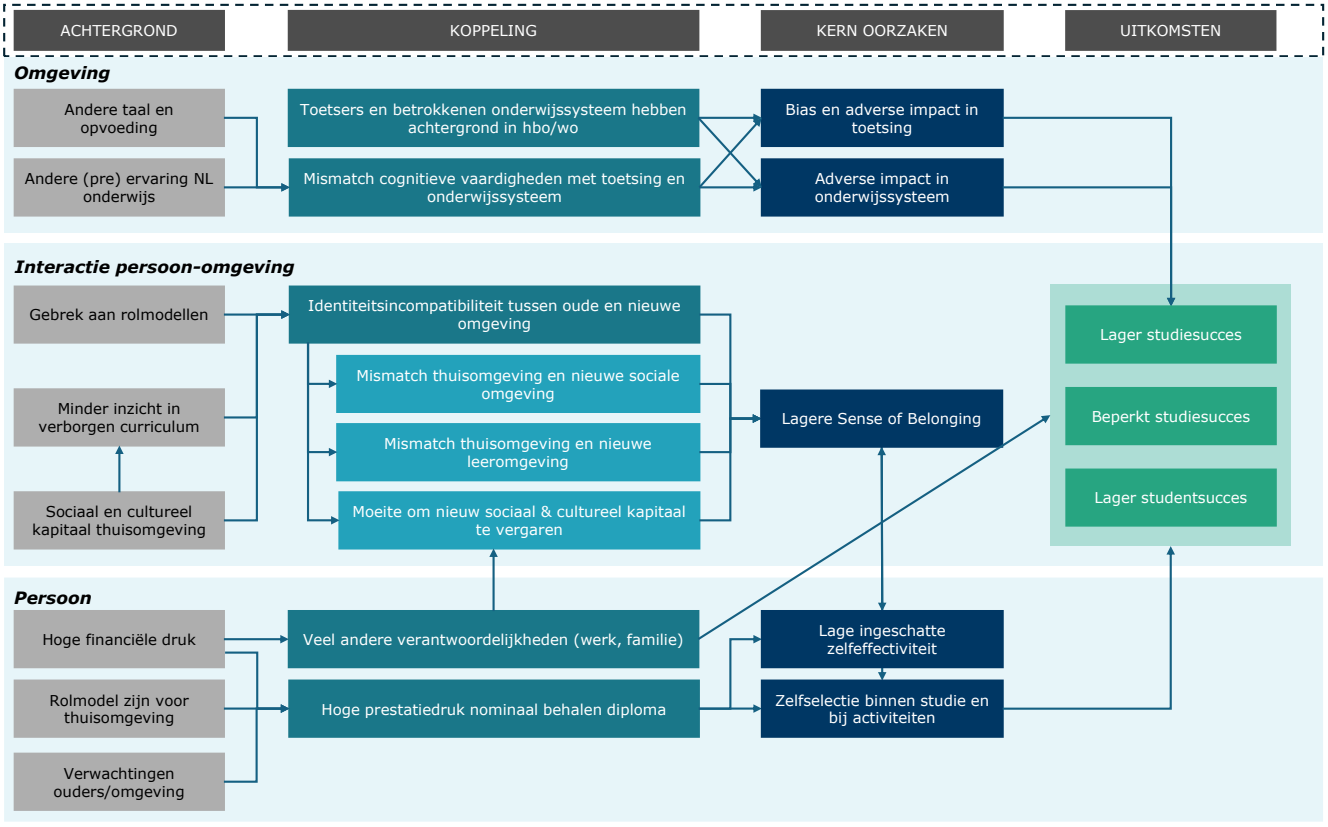
6 Verklaring van kansenongelijkheid

Om de drie vormen van kansenongelijkheid die eerstegeneratiestudenten ervaren te verklaren, hebben we in dit onderzoek een heuristisch model opgesteld. Dit model is gebaseerd op een systematische integratie van wetenschappelijke literatuur en kwalitatieve gegevens verkregen uit onze interviews met zowel experts als studenten. Het doel van het model is om inzicht te verschaffen in de verschillende oorzaken van kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten, en te laten zien hoe deze oorzaken bij kunnen dragen aan de drie onderscheiden vormen van kansenongelijkheid.

Daarnaast biedt het model inzicht in de onderlinge samenhang tussen verschillende oorzaken. Op deze manier geeft het model niet alleen een lijst aan relevante oorzaken, maar biedt het model een structureel kader waarin relaties tussen deze oorzaken (tot op zekere hoogte) elkaar beïnvloeden en versterkende effecten kunnen hebben. Daarnaast kunnen we inzicht krijgen in hoe bepaalde vormen van kansenongelijkheid worden voortgebracht door structurele processen in het onderwijs en hoe interventies op een vlak mogelijke kunnen doorwerken op andere vlakken zoals sociale participatie of academisch zelfvertrouwen.

Het model dient tevens als basis voor het identificeren van handvaten om deze vormen van kansenongelijkheid tegen te gaan. Door de complexe interacties tussen de verschillende oorzaken in kaart te brengen biedt het model een dieper inzicht in potentiële interventies en de mogelijke impact daarvan. In Hoofdstuk 10 zullen we hier uitgebreider op ingaan.

In dit hoofdstuk bespreken we de algemene opbouw van het model en enkele bijbehorende kanttekeningen. In de daaropvolgende hoofdstukken zal het model worden uitgesplitst en in meer detail worden toegelicht, waarbij specifieke oorzaken en hun onderlinge relaties worden besproken.



Figuur 25: Model visualisatie met kwalitatieve verklaringen van kansenongelijkheid onder eerstegeneratiestudenten

6.1 Opbouw van het model

Figuur 25 laat een visualisatie van het model zien. De drie vormen van kansenongelijkheid die we als uitkomsten hebben gedefinieerd, staan centraal in dit model, en vertegenwoordigen de resultaten die voortkomen uit verschillende factoren die in het model worden beschreven.[40] Deze uitkomsten zijn aan de rechterkant van het model geplaatst en worden visueel weergegeven in het groen.

Om deze uitkomsten te verklaren, hebben we op basis van onze empirische bevindingen vier kernoorzaken geïdentificeerd (donkerblauw in het model). Deze oorzaken staan centraal bij kansenongelijkheid in ons model en staan dus centraal in de verklaring van de verschillen in uitkomsten tussen eerstegeneratiestudenten en andere studentgroepen.

Aan de linkerkant van het model staan de achtergrondfactoren (grijs weergegeven). Deze factoren verwijzen naar kenmerken van de thuissituatie en de sociaaleconomische achtergrond van de student. Deze achtergrondfactoren worden grotendeels gevormd door de situatie van de student voordat hij of zij instroomt in het hbo/wo en zijn afhankelijk van de thuisomgeving, opvoeding en eerder onderwijservaringen.

De verbinding tussen deze achtergrondfactoren en kernoorzaken wordt in ons model gevormd via de koppeling (in het blauw). Deze koppeling beschrijft hoe de achtergrondfactoren doorwerken en bijdragen aan de ontwikkeling van de kernoorzaken die direct leiden tot de uitkomsten van kansenongelijkheid. Deze tussenliggende factoren helpen ons te begrijpen hoe structureel en persoonlijke achtergronden transformeren naar factoren die direct invloed hebben op het studiesucces, studentsucces en maatschappelijk van eerstegeneratiestudenten.

Naast deze verticale opbouw van het model, hebben we ook een horizontale driedeling geïntroduceerd, weergegeven door de lichtblauwe vlakken. Deze driedeling onderscheidt persoonsgebonden oorzaken, oorzaken met betrekking tot de omgeving (ofwel de onderwijsinstelling) en oorzaken met betrekking tot de interactie tussen persoon en omgeving. Deze driedeling biedt niet alleen een analytisch kader voor de interpretatie van oorzaken, maar kan ook richting geven aan beleidsinterventies die gericht zijn op het verminderen van kansenongelijkheid (zie Hoofdstuk 10). Deze driedeling vormt tevens de basis voor de indeling van de vervolghoofdstukken, waarin we de bijbehorende kernoorzaak per deel centraal plaatsen in de hoofdstukken.

6.2 Enkele kanttekeningen

Onze empirie is opgebouwd vanuit de uitkomsten; we hebben gekeken naar wat de oorzaken van kansenongelijkheid zijn. Wij zijn begonnen met het analyseren van de kansenongelijkheid en hebben vervolgens onderzocht welke factoren hieraan ten grondslag liggen in de bespreking van de verschillende onderdelen van het model zullen we daarom beginnen met de uitkomsten en geleidelijk terugwerken naar de naar achtergrond (van rechts naar links). Hoewel deze aanpak mogelijk suggereert dat kansenongelijkheid een lineair proces is, is het model juist bedoeld om de complexe en dynamische interactie tussen factoren te beschrijven. Een kanttekening bij de presentatie van dit model is daarom dat het niet de bedoeling is om een volledig lineair proces te suggereren. Hoewel het model drie hoofdprocessen beschrijft die kunnen leiden tot drie vormen van kansenongelijkheid variëren

[40] We noemen ons model specifiek een heuristisch model. De uitkomsten die we beschrijven kunnen ook (mede) door andere factoren worden veroorzaakt die niet te verklaren zijn vanuit ons onderzoek of buiten de scope van het huidige onderzoek vallen.

de specifieke mechanismen per student, afhankelijk van individuele kenmerken en omgevingsfactoren kunnen bepaalde processen sterker of minder doorwerken.

Deze variatie is vooral zichtbaar geworden in de interviews met zowel eerstegeneratiestudenten als experts die bevestigen dat de ervaring van kansenongelijkheid een dynamisch en contextgebonden proces is. We zullen in de volgende hoofdstukken ook aandacht besteden aan factoren die in de loop van de studietijd van eerstegeneratiestudenten kunnen veranderen.

Een belangrijke bevinding uit onze kwantitatieve analyses is de overlap tussen verschillende achtergrondfactoren. In de kwalitatieve verklaring van kansenongelijkheid is deze overlap eveneens aanwezig. Het blijkt soms moeilijk om factoren volledig los van elkaar te zien, vooral op basis van de gesprekken met studenten. Dit benadrukt de noodzaak om bij het lezen van de verschillende delen van het model rekening te houden met deze interacties. In sommige gevallen zullen we deze overlap expliciet benoemen in de verdere toelichting.

De complexiteit van kansenongelijkheid binnen het onderwijs en de leeromgeving vereist een zorgvuldige afweging van verschillende factoren die met elkaar interacteren. De factoren die wij in dit rapport presenteren bevinden zich in een bredere context. Zo is kansengelijkheid niet iets wat alleen in het hbo/wo zich afspeelt en ook niet alleen onder eerstegeneratiestudenten. Er zijn ook andere groepen die kampen met kansenongelijkheid in het onderwijs. Deze interacties en doorlopende effecten van kansenongelijkheid in het voorlopend onderwijs spelen ook een rol in het tot stand komen van kansenongelijkheid in het hbo/wo. De resultaten moeten dus in dit bredere plaatje worden geplaatst, maar het was simpelweg niet mogelijk om dit complete beeld in kaart te brengen en te verdiepen. De huidige focus geeft een mogelijkheid om te verdiepen voor eerstegeneratiestudenten in het hbo/wo, maar is natuurlijk ook een beperking en versimpeling van die complexiteit.

7 Bias en adverse impact in toetsing en onderwijssysteem

In dit hoofdstuk zullen we ingaan op de werking van bias in toetsing en het onderwijssysteem binnen het model zoals gepresenteerd in hoofdstuk 5. Dit hoofdstuk bevat eerst een kwantitatief gedeelte, waarin we kort de uitkomsten van onze kwantitatieve case studies rondom numerus fixus en BSA bespreken.[41] Daarna volgen onze kwalitatieve resultaten die daar verdere diepgang aan geven.

7.1 Numerus fixus kan een barrière zijn voor eerstegeneratiestudenten, BSA hoeft dat niet te zijn.

Numerus fixus vormt mogelijk een barrière voor de instroom van eerstegeneratiestudenten. Het afschaffen van numerus fixus zorgt voor een significante en grotere kans dat ingestroomde studenten eerstegeneratiestudent zijn. Studenten die zich na 2017 hebben ingeschreven bij een opleiding waar sinds kort numerus fixus is afgeschaft hebben een grotere kans om eerstegeneratiestudent te zijn, dan studenten die zich voor 2017 voor deze studie inschreven of zich inschreven bij een instelling waar eerder ook geen numerus fixus was. Belangrijk hierbij zijn de volgende twee nuanceringen. De steekproef is slechts gebaseerd op zeven opleidingen die geschikt waren voor deze analyse. Ook is de selectie van deze opleidingen niet willekeurig, er is immers een reden om de numerus fixus af te schaffen. De generaliseerbaarheid van onze steekproef is laag en het is daarom de vraag of de afschaffing van de numerus fixus bij andere opleidingen hetzelfde effect zou hebben. Ten tweede is het effect qua grootte ook beperkt. We zien geen significante interactie-effecten tussen het zijn van eerstegeneratiestudent en onze overige achtergrondkenmerken. Dit betekent dat er binnen de groep eerstegeneratiestudenten geen subgroepen waarvoor numerus fixus een nog grotere barrière is. Er spelen dus geen intersectionele effecten rondom het effect van het afschaffen van numerus fixus.

BSA hoeft geen negatief effect te hebben op kansengelijkheid voor eerstegeneratiestudenten. Het instellen of afschaffen van een BSA heeft geen statistisch significant effect op de kans dat eerstegeneratiestudenten hun diploma behalen. Voor deze uitkomsten gelden de beperkingen rondom generaliseerbaarheid nog meer, aangezien er voor deze analyses maar drie opleidingen geschikt waren, die een beperkt aantal gediplomeerden kenden. Dit is enigszins verrassend want uit eerder onderzoek blijkt dat BSA wel voor meer uitval en hogere slagingskans zorgt. Zo laat onderzoek uit 2017 dat met voor een hogere slagingskans zorgt.[42] Aan de andere kant laat onderzoek van Cornelisz en van Klaveren zien dat studenten die net aan de verkeerde van een BSA zitten in andere opleidingen een even hoge slagingskans hebben als studenten die net aan de goede kant van BSA zitten.[43] Daarnaast laat onderzoek ook zien dat het effect van een BSA verschilt per

[41] We doen dit bondig gezien de beperkte generaliseerbaarheid van de case studies. In Bijlage 6 staan meer gedetailleerde grafieken van deze analyse.

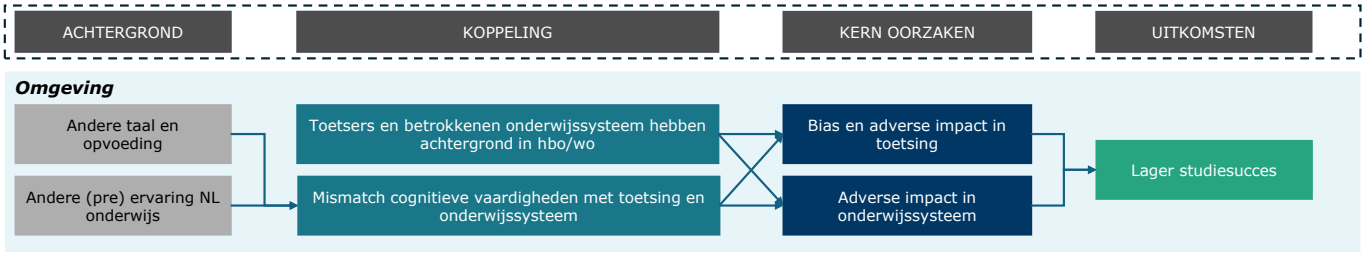
[42] Sneyers, E., & De Witte, K. (2017). The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Nether-lands. *Studies in Higher Education, 42(2),* 354-389.

[43] Cornelisz, I., Van Klaveren, C. (2021). *Naar een breder begrip van de gevolgen van het Bindend Studieadvies.* VU, Onderwijskennis (NRO). https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/naar-een-breder-begrip-van-de-gevolgen-van-het-bindend-studieadvies.

type student.[44] Ons onderzoek laat dus, wel met een beperkte steekproef, zien dat BSA niet noodzakelijkerwijs een negatief op de diplomering van eerstegeneratiestudenten *hoeft* te hebben, maar gezien de beperkte steekproef is het ook absoluut niet uit te sluiten. Voor zowel afschaffing als instelling van BSA is er geen statistisch interactie-effect met eerstegeneratiestudent zijn.

7.2 Bias en adverse impact kwalitatief uitgediept

Hieronder is de visualisatie van het deel van het heuristische model dat zich richt op bias en adverse impact zichtbaar (Figuur 26). We zullen stap-voor-stap van uitkomsten naar input het mechanisme rondom bias in toetsing en het onderwijssysteem toelichten.



Figuur 26: Kwalitatieve oorzaken voor het mechanisme rondom bias in toetsing en het onderwijssysteem

Bias en adverse impact in toetsing en het onderwijssysteem kan zorgen voor een lager studiesucces bij eerstegeneratiestudenten. Een bias is een bewuste of onbewuste vooringenomenheid, uitgangspunt of vooroordeel in denken en handelen. Adverse impact refereert naar een vormgeving die neutraal lijkt maar een nadelig en buitensluitend effect kan hebben op een specifieke kwetsbare groep. Het Nederlandse onderwijssysteem en de manier van toetsen is soms ingericht op een manier die voor eerstegeneratiestudenten lastiger te doorgronden is. Verreweg de meeste uitval en switch vindt plaats aan het begin van de studie en dit komt deels doordat eerstegeneratiestudenten meer moeten wennen aan het onderwijssysteem en de vorm van toetsing door deze bias en adverse impact. Eerstegeneratiestudenten moeten, meer dan niet-eerstegeneratiestudenten, een acclimatiseringsperiode door om te leren hoe de hogeschool of universiteit werkt.

"Andere studenten hadden volgens mij een beter idee hoe de universiteit precies werkte."

Bias en adverse impact uit zich ook al tijdens selectieprocedures richting de hogeschool of universiteit. Dit zagen we ook al in de paragraaf 7.1 en komt bijvoorbeeld doordat sommige aspecten van selectie goed te trainen zijn waarbij bepaalde groepen studenten betere toegang hebben tot trainingsmogelijkheden.[45] Een uiting van bias in selectieprocedures zit bijvoorbeeld in het beoordelen van interviews, waar beoordelaars studenten die sterk op hen lijken sneller een betere beoordeling geven.[46] Een goed voorbeeld van adverse impact zit hem in het feit dat bijvoorbeeld mannelijke studenten lager scoren op onderdelen van een persoonlijkheidstest. Deze vormen van bias en adverse impact kunnen ook na selectie blijven bestaan. Zowel de trainbaarheid van bepaalde vorming van

[44] Arnold, Ivo. (2014). The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education: an empirical investigation. *Studies in Higher Education. 40.* 1-17. 10.1080/03075079.2013.858684.

[45] Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., Cleutjens, K., en OnderzoekersNetwerk Selectie. (2023). Handboek Selectie Hoger Onderwijs.

[46] UNL. (2024). *Kader: Selectie Bachelor.*

toetsen als de gelijkenis met beoordelaars geeft sommige studenten ook tijdens studie nog een voordeel.

Bias en adverse impact in toetsing en het onderwijssysteem is echter geen gegeven maar veranderlijk, en als het plaatsvindt neemt het gedurende de studie af. Het is essentieel om te benoemen dat bias en adverse impact geen gegeven is, en dus voorkomen kan worden. Als toetsen worden samengesteld door een brede groep experts, die ook aandacht hebben voor biased vragen en adverse impact en dat goed evalueren zou er geen bias of adverse impact plaats hoeven vinden.[47] [48] Daarnaast treedt er ook een zekere mate van gewenning op tijdens de studie: eerstegeneratiestudenten raken gewend aan de manier van onderwijs geven en de vorm van toetsing, waardoor een eventuele adverse impact gedurende de studie afneemt en mogelijk zelfs helemaal verdwijnt. Dit betekent niet dat bias en adverse impact in het begin van de studie niet problematisch is, dat is immers het moment dat de meeste (eerstegeneratie)studenten uitvallen of switchen.

"Ik ben wel echt beter geworden in begrijpen wat er van mij verwacht wordt tijdens vakken. In het begin had ik echt geen idee hoe het werkte."

Bias en adverse impact wordt deels veroorzaakt door de traditionele achtergrond van docenten. Zoals hierboven al staat geschreven: bias en adverse impact kunnen voorkomen worden door toetsen samen te stellen met een brede groep experts. Dit gebeurt echter niet altijd. Makers van toetsen op de universiteit zijn zelf student geweest op de universiteit, en daar dus al jaren actief. Hierdoor verliezen docenten soms het bewustzijn dat kennis die voor hen vanzelfsprekend is dat voor eerstegeneratiestudenten absoluut niet is. Dit komt doordat eerstegeneratiestudenten vanuit hun thuisomgeving deze kennis minder meekrijgen omdat hun ouders zelf niet actief zijn geweest op de universiteit. Op instellingen, met name universiteiten, heerst een culturele norm van zelfstandigheid die van studenten verwacht wordt.[49]

"In colleges wordt door docenten vaak gezegd "dat weten jullie allemaal wel". Dat wordt vaak aangenomen van studenten, maar van sommige aspecten van de studie heb ik veel minder kennis dan andere studenten. Dit maakt mij onzeker en geeft mij het gevoel dat ik achterloop."

Daarnaast wordt bias en adverse impact in toetsing en onderwijssysteem veroorzaakt door een mismatch in de cognitieve vaardigheden van eerstegeneratiestudenten zoals schrijfvaardigheid, taalvaardigheid en leerstrategie. Eerstegeneratiestudenten beschikken over andere cognitieve vaardigheden dan in toetsing nodig is. Het Nederlands universitair onderwijs vereist veel meer zelfstandigheid ten opzichte van het vo en andere onderwijssectoren[50], en richt zich relatief veel op hogere orde

---

[47] Hinton, D. P., & Higson, H. (2017). A large-scale examination of the effectiveness of anonymous marking in reducing group performance differences in higher education assessment. *PloS one*, *12*(8), e0182711.

[48] Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European review of applied psychology*, *54*(2), 119-135.

[49] Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of personality and social psychology*, *102*(6), 1178.

[50] Snoeren et al. (2013). Kwalitatief onderzoek in het hoger onderwijs

cognitieve vaardigheden en probleemgestuurd leren. Dit is een uitdaging voor eerstegeneratiestudenten, zeker degene afkomstig uit het buitenland, die gewend zijn aan toetsing en onderwijs dat meer is gericht op het onthouden en reproduceren van kennis. Dit is ook een grote uitdaging voor stapelaars.[51]

"Ik had voor mijn eerste tentamen geen idee wat ik kon verwachten. Ik vond dat erg stressvol, en had wat meer informatie voorafgaand behulpzaam gevonden."

"Mijn eerste tentamen was heel stressvol. Ik kwam er ook achter dat je als lid van studievereniging toetsen van afgelopen jaren kunt krijgen, maar omdat ik geen lid van de studievereniging was geworden wist ik dat niet. Uiteindelijk heb ik dat tentamen gehaald, maar ik voelde me wel weer achtergesteld."

Een aspect van de mismatch rondom cognitieve vaardigheden van eerstegeneratiestudenten komt dus doordat zij een andere pre-ervaring dan Nederlands voorbereidend onderwijs hebben. Dit geldt vooral voor internationale studenten en stapelaars, die gewend zijn aan een ander toetsings- en onderwijsconcept.

"Ik moest een keer een opdracht doen met iemand die wel vwo had gedaan, en wij konden niet goed met elkaar communiceren. Ik had het gevoel dat dat mijn schuld was, en dat ik het verkeerd deed omdat ik degene was die geen vwo had gedaan"

Ten slotte wordt de mismatch rondom cognitieve vaardigheden van eerstegeneratiestudenten veroorzaakt door een andere taal en opvoeding. De thuissituatie en opvoeding van studenten heeft invloed op de cognitieve vaardigheden waarmee ze de hogeschool of universiteit betreden. Niet alle ouders zijn in staat om in hun opvoeding studenten te ondersteunen in het opdoen van de cognitieve vaardigheden die op de hogeschool of universiteit getoetst worden. Zo hebben eerstegeneratiestudenten waar thuis niet altijd Nederlands wordt gesproken soms een lagere taalvaardigheid. Daarnaast heeft de soort opvoeding en thuissituatie volgens respondenten ook invloed op de schrijfvaardigheid en leerstrategieën van studenten, twee belangrijke aspecten van de studie. Daarnaast hebben eerstegeneratiestudenten soms ook ouders die zich minder betrokken tonen bij het onderwijs van hun kind, en daarmee geen rol spelen in het opdoen van cognitieve vaardigheden.[52]

Bias en adverse impact in toetsing en met name adverse impact in het onderwijssysteem speelt volgens respondenten meer op universiteiten dan op hogescholen. Eerder in het rapport (in 4.1) zagen we ook al dat eerstegeneratiestudenten op het wo relatief meer moeite hebben een diploma te halen en een hogere kans hebben op een lange studieduur. Respondenten, zowel experts als studenten, zien drie redenen voor het feit dat bias en adverse impact meer speelt op universiteiten dan hogescholen. Ten eerste hebben hogescholen een ander didactisch klimaat. Respondenten omschrijven hogescholen als schoolser. Ook studenten benoemen dat hogescholen meer dan universiteiten lijken op het voortgezet onderwijs, onder andere door de aanwezigheid van klassen en een kleinere afstand tussen docenten en studenten. Zo wordt op de universiteit meer zelfstandigheid verwacht van studenten. Ten tweede benoemen respondenten dat de cultuur op universiteiten verder af staat van de bekende cultuur voor eerstegeneratiestudenten dan de cultuur op

[51] Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., Cleutjens, K., en OnderzoekersNetwerk Selectie (2023) Handboek Selectie Hoger Onderwijs.

[52] School en omgeving, Gelijke Kansen Alliantie

hogescholen. Studenten beleven leefregels op de universiteit als echt anders. Dit zit hem volgens veel studenten in de sterke nadruk op sociale activiteiten in het studentenleven, waar eerstegeneratiestudenten zich minder thuis voelen. Ook ervaren eerstegeneratiestudenten veel competitie en bewijsdrang tussen studenten op de universiteit. Door allebei deze dingen kunnen eerstegeneratiestudenten minder verbondenheid met hun medestudenten voelen. Ten slotte zeggen respondenten dat taligheid, en dan met name Engelse taalvaardigheid, van doorslaggevender belang is voor studiesucces op universiteiten dan op hogescholen. Omdat eerstegeneratiestudenten vanuit huis minder mogelijkheid hebben om Engelse taalvaardigheid te trainen is dit voor hun een groter nadeel.

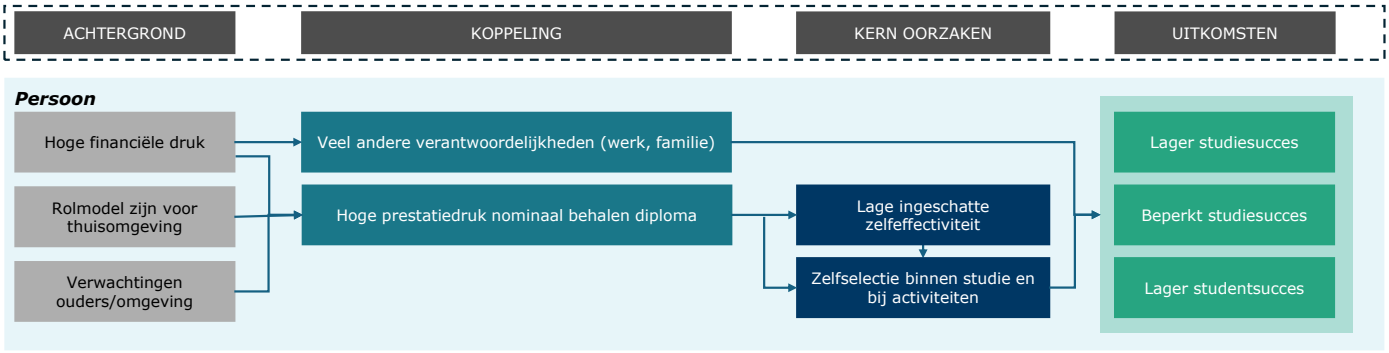
"Het voelde voor mij alsof de universiteit wel echt andere leefregels had dan de hogeschool. Het was voor het eerste echt helemaal zelfstandig zijn."

"De universiteit is wat genadeloos, ik voel niet altijd ruimte om ziek te zijn of fouten te maken. Dit speelde veel minder op de hogeschool."

8 Zelfselectie en de rol van zelfeffectiviteit

In dit hoofdstuk zullen we ingaan op het onderste mechanisme in het model zoals gepresenteerd in hoofdstuk 6, zelfselectie en de rol van zelfeffectiviteit. Hieronder is de visualisatie van dit deel van het model zichtbaar (Figuur 27). We zullen stap-voor-stap van uitkomsten naar input het mechanisme rondom deze oorzaken toelichten.

8.1 Eerstegeneratiestudenten doen relatief vaak aan (onnodige) zelfselectie omdat ze een lagere ingeschatte zelfeffectiviteit hebben



Figuur 27: Kwalitatieve oorzaken voor het mechanisme rondom zelfselectie en zelfeffectiviteit

Zelfselectie binnen studie en activiteiten kan bijdragen aan een lager studiesucces, beperking in studiesucces en lager studentsucces bij eerstegeneratiestudenten. Zelfselectie is het mechanisme dat (bepaalde groepen) leerlingen of studenten met de benodigde kwalificaties en vaardigheden bedoeld of onbedoeld afzien van een bepaalde opleiding, activiteit of programma. Eerstegeneratiestudenten leggen veelal de prioriteit op het (nominaal) studeren en het behalen van hun diploma. Dit leidt ertoe dat zij zelfselectie toepassen bij verschillende keuzes in hun studietijd. Zij maken bijvoorbeeld vaker de keuze om extracurriculaire en niet-verplichte activiteiten te laten schieten voor studie of werk. Dit geldt zowel voor extra studieactiviteiten als studentactiviteiten. Zelfselectie kan ook leiden tot lager studiesucces als studenten zelfselectie toepassen op de gehele studie, en uitvallen of switchen. Hoewel zelfselectie in zichzelf niet negatief hoeft te zijn, gaat het in dit geval veelal om onnodige zelfselectie, hier zullen we verderop dieper om ingaan en waarom deze zelfselectie precies onnodig is.

Een lage zelfeffectiviteit kan leiden tot zelfselectie binnen de studie en bij activiteiten door eerstegeneratiestudenten. Zelfeffectiviteit gaat over hun overtuigingen over en vertrouwen in hun eigen bekwaamheid om bepaalde taken succesvol uit te voeren. Eerstegeneratiestudenten hebben vaker een lagere zelfeffectiviteit.[53] (Dit wordt hieronder verder toegelicht). Een lager vertrouwen in eigen bekwaamheid voor vakken en hun opleiding kan resulteren in dat zij zelfselectie toepassen op hun opleiding en dus uitvallen of switchen. Ook kan minder vertrouwen in eigen kunnen eerstegeneratiestudenten tegenhouden om zich aan te melden bij extra studieprogramma's als een

[53] Metcalf, D. A., & Wiener, K. K. K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1472–1488. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484705

honoursprogramma's en uitdagende stages en deel te nemen aan studentactiviteiten, zoals commissies.[54]

"Ik zou willen dat ik ook studentactiviteiten zou kunnen bijwonen, maar mijn studie is al lastig genoeg."

Door studiesucces zou zelfeffectiviteit bij eerstegeneratiestudenten mogelijk kunnen toenemen. Succesvolle ervaringen kunnen voor eerstegeneratiestudenten een positieve steun bieden. Een positieve directe ervaring is de belangrijkste bron voor een toename in zelfeffectiviteit.[55] Een positieve ervaring kan daarom eerstegeneratiestudenten die mogelijk twijfels hadden in hun eigen kunnen ervan overtuigen dat zij de studie aankunnen, wat betekent dat de zelfeffectiviteit van eerstegeneratiestudenten zou toenemen. Volgens het hierboven beschreven mechanisme kan dit dus ook een effect hebben op de zelfselectie die eerstegeneratiestudenten toepassen en vervolgens hun studie- en studentsucces. Dit betekent dat de negatieve rol van zelfeffectiviteit niet gedurende de hele studie groot hoeft te zijn.

"Ik haalde hoge cijfers in het begin van mijn opleiding. Dit heeft me aangemoedigd om me aan te melden voor het honoursprogramma."

8.2 Eerstegeneratiestudenten hebben te maken met hoge prestatiedruk

Een hoge prestatiedruk om nominaal het diploma te behalen kan leiden tot onnodige zelfselectie bij eerstegeneratiestudenten en dit effect kan worden versterkt door een lage ingeschatte zelfeffectiviteit. De onnodige zelfselectie van eerstegeneratiestudenten kan worden veroorzaakt door die sterke focus op studie (zoals hierboven beschreven). Deze sterke focus op studie komt doordat eerstegeneratiestudenten een hoge prestatiedruk ervaren om hun diploma nominaal te behalen. Deze hoge prestatiedruk kan door verschillende drivers komen (die we hieronder zullen toelichten). Eerstegeneratiestudenten hebben het behalen van hun diploma als hoogste prioriteit en willen dit ook zo snel mogelijk bereiken. Dit draagt bij aan het feit dat eerstegeneratiestudenten al hun beschikbare tijd leggen op het behalen van hun diploma en geen andere mogelijke zaken of activiteiten. Hoewel een focus op studie in zichzelf niet problematisch is, kan deze prestatiedruk wel te hoog zijn en negatieve effecten hebben op de mentale gezondheid van studenten.[56]

---

[54] Langeloo, A. & Kamans, E. (2024) *First-generation students' identity compatibility, sense of belonging and self-efficacy going to and through honors talent programs:* a mixed-method study (submitted). Zie ook: https://toegankelijkhogeronderwijs.nl/

[55] Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

[56] Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). Harder Better Faster Stronger?. Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten. Trimbos Instituut, ECIO en RIVM.

Dit effect kan worden versterkt als een student een lage zelfeffectiviteit heeft[57] Minder vertrouwen in eigen kunnen ervaren zorgt ervoor dat deze prestatiedruk voelt als een grotere uitdaging voor eerstegeneratiestudenten en bezorgt ze meer stress. In dat geval is de prestatiedruk te hoog en kan dit leiden tot onnodige zelfselectie. Deze onnodige zelfselectie belemmert eerstegeneratiestudenten in hun gelijke ontwikkelkansen. Ze kunnen twijfels krijgen over de studie(keuze) en dit kan zelfs leiden uitval of switch (lager studiesucces). Door de te hoge prestatiedruk wordt ook de focus op het behalen van de directe studieactiviteiten nog groter, wat leidt tot zelfselectie op additionele studieactiviteiten en studentactiviteiten (zoals ook al hierboven beschreven).

"Ik ben naar de universiteit gekomen met als doel om een diploma te behalen en dat is al zwaar genoeg. Dat doel ga ik niet opzij zetten voor het bijwonen van een (sociale) activiteit."

"Ik had moeite bij een van mijn eerste vakken op de universiteit, daar kreeg ik zo veel stress van dat ik ging twijfelen over de studiekeuze en bij andere opleidingen ging kijken."

Hoge financiële druk kan leiden tot een hoge prestatiedruk om nominaal te studeren bij eerstegeneratiestudenten. Eerstegeneratiestudenten hebben vaker minder financieel kapitaal (zie hoofdstuk 3). Dit betekent dat ouders van eerstegeneratiestudenten minder vaak hun kind financieel kunnen ondersteunen tijdens de studie, terwijl niet-eerstegeneratiestudenten vaker wel worden ondersteund. Eerstegeneratiestudenten dragen deze grote verantwoordelijkheid vaak (deels) zelf.[58] Studeren en alles wat daarbij komt kijken brengt veel kosten met zich mee, zoals collegegeld, studieboeken en eventuele huisvesting. Deze financiële verantwoordelijkheid draagt bij aan het feit dat eerstegeneratiestudenten vaker een hoge prestatiedruk voelen om nominaal te studeren. Simpelweg langer studeren kost meer geld en presteren is dus ook een financiële kwestie. Daarnaast nemen deze financiële zorgen ook mentaal ruimte in beslag die ten koste kan gaan van mentale studiecapaciteit.[59] Kwantitatieve resultaten in hoofdstuk 4.3 bevestigt deze relatie tussen financiële druk en studieduur.

Dit is problematisch omdat eerstegeneratiestudenten significant vaker studies stapelen. Zoals hierboven is beschreven is bijna de helft van de eerstegeneratiestudenten een stapelaar (44%), ten opzichte van 39% stapelaars onder niet-eerstegeneratiestudenten. Stapelaars doorlopen een langere onderwijsroute en zijn dus ook in totaal meer kosten kwijt aan alle studiejaren. In sommige gevallen betekent dit natuurlijk ook dat deze studenten instellingscollegegeld betalen in plaats van wettelijk collegegeld, wat vele malen hoger kan zijn. Dit gegeven draagt verder bij aan de hoge prestatiedruk om nominaal te studeren vanuit financieel perspectief.

Een leenaversie onder eerstegeneratiestudenten en hun ouders draagt verder bij aan deze financiële druk en vervolgens de hoge prestatiedruk. Zowel ouders van en eerstegeneratiestudenten zelf hebben vaak minder kennis over het leenstelsel en de

[57] Hernandez, Bridgett, "Self Efficacy, Sense of Belonging, and Sense of Obligation in First Generation College Students" (2018). Psychology. Senior Theses. 1. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.PSY.ST.02

[58] van de Korput, J. (2022). Eerstegeneratiestudenten: een groep apart?. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, *31*(3).

[59] Voogt, B. Q., Hees, S. J., Mak, D. J., Warmerdam, C., & Custers, A. L. (2024). Financieel welzijn: Onderzoek onder het HvA-studentenpanel naar het financieel welzijn van studenten. Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Armoede Interventies.

bijbehorende voorwaarden. Hierdoor raden ouders hun kinderen het vaak af om (veel) te lenen tijdens hun studie.[60]

> *"Mijn studiebeurs dekt niet meer dan de nominale studieduur dus mijn focus ligt volledig op het behalen van mijn diploma."*

Hoge financiële druk kan ook direct bijdragen aan minder studentsucces. Zoals hierboven beschreven ervaren eerstegeneratiestudenten vaker een financiële druk. Deze hoge financiële druk heeft ook direct een effect op studentsucces. Studentactiviteiten kosten vaak geld en door de hoge kosten van het studeren heeft een eerstegeneratiestudent daar vaak minder geld voor.

> *"Ik zou het wel leuk vinden om vaker studentactiviteiten bij te wonen, maar de financiële kosten wegen daar niet tegenop."*

Het zijn van een rolmodel voor de thuisomgeving kan bijdragen aan een hoge prestatiedruk bij eerstegeneratie studenten. Aangezien eerstegeneratiestudenten de eerste in hun directe thuisomgeving (en mogelijk zelfde de bredere thuisomgeving) zijn die naar het hbo/wo gaan, krijgen ze vaak automatisch een voorbeeldstatus. Deze studenten vormen een rolmodel voor nieuwe potentiële studenten uit hun thuisomgeving. Deze voorbeeldfunctie brengt automatisch met zich mee dat deze eerstegeneratiestudenten zich van hun beste kant willen laten zien. Op deze manier kan de voorbeeldfunctie van eerstegeneratiestudenten bijdragen aan hoge prestatiedruk.[61]

> *"Als eerste uit je familie en omgeving heb je een rolmodel functie, dat geeft meteen ook meer druk. Er wordt constant gekeken naar hoe jij het doet als voorbeeld voor anderen."*

Verwachtingen van de ouders of thuisomgeving hebben een negatieve invloed op de prestatiedruk en de zelfeffectiviteit van eerstegeneratiestudenten. Ouders en verdere personen uit de thuisomgeving die zelf geen hbo/wo hebben gevolgd kunnen zich veelal lastiger een voorstelling maken van het hbo/wo en alles wat daaromheen speelt. Dit kan leiden tot (te) hoge of (te) lage verwachtingen van de ouders en thuisomgeving over de prestaties van hun kinderen in het hbo/wo.[62] Hieronder zullen de effecten van beide worden toegelicht.

Hoge verwachtingen vanuit de ouders of de thuisomgeving kan leiden tot een hoge prestatiedruk om nominaal te studeren bij eerstegeneratiestudenten. Sommige eerstegeneratiestudenten ervaren hoge verwachtingen vanuit hun thuisomgeving. Deze verwachtingen gaan over het halen van hoge cijfers maar ook over de snelheid waarmee en studie wordt afgerond. Deze verwachtingen komen bijvoorbeeld vanuit ouders' overtuigingen dat het beter is als hun kinderen zo snel mogelijk geld kunnen gaan verdienen. Zij zien langer

---

[60] Elffers, L., van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk.

[61] Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Droogenbroeck, F. V. (2023). First-generation college students' motives to start university education: An investment in self-development, one's economic prospects or to become a role model?. *YOunG*, *31*(2), 142-160.

[62] van de Korput, J. (2022). Eerstegeneratiestudenten: een groep apart?. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, *31*(3).

dan nominaal studeren als het verliezen van kostbare tijd. Een andere uiting van hoge verwachtingen kan komen vanuit een gevoel van trots wat de ouders en personen vanuit de thuisomgeving hebben, waarbij het studiesucces van het kind wordt gezien als het studiesucces van het gehele gezin.[63] Beide uitingen van hoge verwachtingen leiden tot een prestatiedruk bij eerstegeneratiestudenten om nominaal hun studie te behalen. Deze hoge verwachtingen vanuit de thuisomgeving is volgens experts vaker aanwezig bij studenten met een migratieachtergrond. Ouders van deze studenten hebben vaak grote opofferingen gemaakt en het studiesucces van hun kind voelt ook als studiesucces voor hunzelf en de rest van de familie. Daarom zijn de verwachtingen voor deze groep eerstegeneratiestudenten vaak nog hoger.[64]

"Als ik thuis kwam met een slecht cijfer, waren mijn ouders niet echt behulpzaam en vroegen ze alleen wat er niet goed was gegaan."

Lage verwachtingen vanuit de ouders of de thuisomgeving kan leiden tot een hoge prestatiedruk en lage zelfeffectiviteit. Waar we hierboven het negatieve effect van hoge verwachtingen toelichten, zijn er ook ouders en personen uit de thuisomgeving van eerstegeneratiestudenten die juist lage verwachtingen over de prestaties van hun kind hebben.[65] Net als hoge verwachtingen kunnen ook lage verwachtingen negatieve effecten hebben op eerst generatiestudenten. Deze lage verwachtingen worden op expliciete en impliciete wijze ook meegegeven aan hun kind, wat ontmoedigend werkt. Een kenmerkend voorbeeldsignaal wat wordt afgegeven door de thuisomgeving aan eerstegeneratiestudenten is: 'studeren is toch niks voor jou!' Deze signalen zorgen ervoor dat studenten een hoge prestatiedruk voelen om deze lage verwachtingen te overkomen en alsnog hun ouders en thuisomgeving te overtuigen dat zij wel thuis horen in het hbo/wo. Daarnaast leiden deze negatieve signalen over de kunde van eerstegeneratiestudenten ook tot een lage zelfeffectiviteit van eerstegeneratiestudenten.

De financiële druk die eerstegeneratiestudenten ervaren draagt eraan bij dat zij veel andere verantwoordelijkheden hebben naast hun studie, wat ook een direct negatief effect heeft op studie- en studentsucces. Zoals gezegd moeten eerstegeneratiestudenten vaker zichzelf onderhouden en (een deel van) hun studie bekostigen. Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten vaker een substantiële bijbaan hebben naast hun studie. Daarnaast hebben eerstegeneratiestudenten ook vaker andere (familie)verplichtingen, zoals mantelzorg. Ouders en de thuisomgeving verwachten ook vaker een bijdrage aan dit soort taken. Deze andere verantwoordelijkheden leiden tot minder beschikbare tijd voor zowel studieactiviteiten als verdere activiteiten (i.e. in een bestuur zitten, actief zijn in een commissie) en dus tot lager studiesucces, beperkt studiesucces en lager studentsucces.[66] [67]

"Het is lastig om mijn bijbaan te combineren met de studie, dit gaat soms ook ten koste van het volgen van college"

---

[63] Enklaar, A. Eerste generatie studenten aan de UT. Een verkennend Onderzoek.

[64] van de Korput, J. (2022). Eerstegeneratiestudenten: een groep apart?. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, *31*(3).

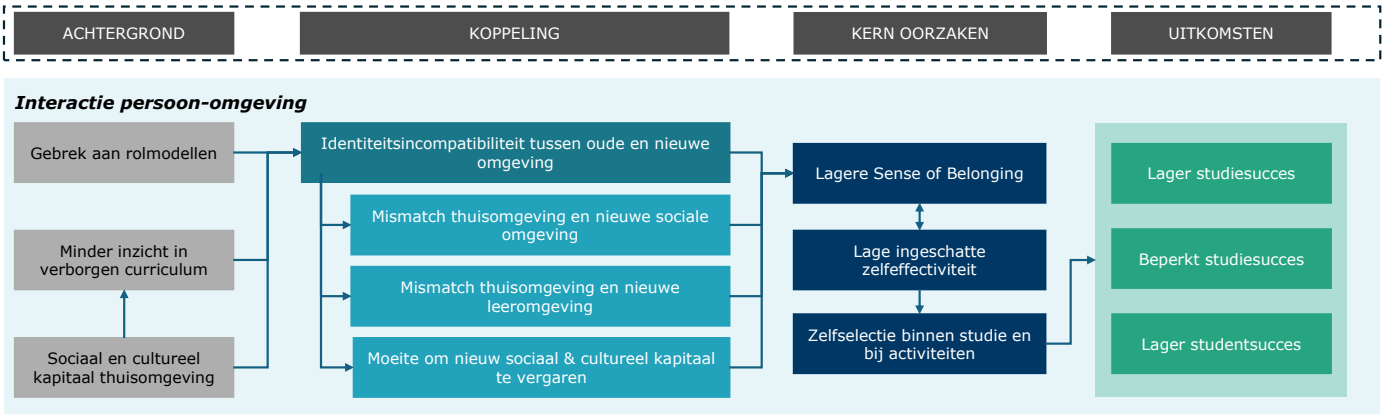
[65] Schils, T. (2021). *Samen werken aan goed onderwijs: benut die complementariteit!* Maastricht University. https://doi.org/10.26481/spe.20210520ts

[66] Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., Cleutjens, K., en OnderzoekersNetwerk Selectie (2023) Handboek Selectie Hoger Onderwijs.

[67] Elffers, L., van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk.

9 Sense of belonging

In dit hoofdstuk wordt werking van het concept sense of belonging binnen het model zoals gepresenteerd in hoofdstuk 6 geanalyseerd. Hieronder is de visualisatie van dit deel van het model weergegeven (Figuur 28). We zullen de werking van het mechanisme *sense of belonging* stap-voor-stap verduidelijken, beginnend bij de uitkomsten en vervolgens terugwerkend naar de inputfactoren. In het voorgaande hoofdstuk hebben we de relatie tussen lage zelfeffectiviteit en zelfselectie besproken, in dit hoofdstuk richten we ons op de wisselwerking tussen *sense of belonging* en zelfeffectiviteit evenals het indirecte effect van *sense of belonging* op studie- en studentsuccess. Daarnaast bespreken we het mechanisme van impostersyndroom dat een rol kan spelen bij eerstegeneratiestudenten en hun vermogen om een sterk gevoel van verbondenheid te ontwikkelen negatief kan beïnvloeden.



Figuur 28. Kwalitatieve oorzaken voor het mechanisme rondom sense of belonging

9.1 Eerstegeneratiestudenten ervaren vaker een lage *sense of belonging* op het hbo/wo

Uit verschillende studies blijkt dat eerstegeneratiestudenten vaker een lagere *sense of belonging* ervaren binnen de nieuwe sociale en leeromgeving op het onderwijs in hbo/wo. Deze bevindingen wordt ondersteund door onze empirische data waarin dit herhaaldelijk naar voren kwam tijdens de interviews met studenten en experts. *Sense of belonging* speelt in ons theoretische raamwerk ook een belangrijke rol in het bevorderen van studie- en studentsucces. Deze invloed is niet enkel direct, maar werkt ook via het mechanisme van zelfeffectiviteit, waarbij een versterkte sense of belonging bijdraagt aan een verhoogd gevoel van competentie en uiteindelijk aan betere academische prestaties.

Een lagere *sense of belonging* kan bijdragen aan het hebben van een verminderde zelfeffectiviteit. *Sense of belonging* verwijst naar het gevoel van verbondenheid met de omgeving, de mate waarin een individu zich ergens thuis en geaccepteerd voelt. Wanneer het gevoel van verbondenheid laag is, kan dit een negatief effect hebben op de eigen overtuiging en vertrouwen in eigen bekwaamheid (zelfeffectiviteit). Tegelijkertijd is er een wederkerige relatie waarbij een lage zelfeffectiviteit ook een rol speelt in de mate van sense of belonging die de student ervaart. De rol van sense of belonging bij studie- en studentsucces is in ons raamwerk niet direct maar indirect via het effect op zelfeffectiviteit. In het voorgaande hoofdstuk hebben wij de mechanismes van zelfeffectiviteit en zelfselectie besproken en hoe deze factoren van invloed zijn op studie- en studentsucces.

Het gevoel van identiteitsincompatibiliteit tussen de (oude) vertrouwde omgeving en nieuwe omgeving van het hbo/wo kan bijdragen aan een lage *sense of belonging*. Identiteitsincompatibiliteit verwijst hier naar de mate van identiteit die een student vanuit de thuissituatie heeft meegekregen, overeenkomt of botst met de identiteit die de student in de context van het hbo/wo aanneemt. Het concept van identiteit is veelzijdig en kan uiteenlopen in verschillende dimensies zoals de sociale, culturele en persoonlijke/ego identiteit.[68] In deze context richten wij ons specifiek op de persoonlijke identiteit, het subjectieve zelfbeeld van de student: hoe de student zichzelf ziet en ervaart in relatie tot de bredere wereld. Hoewel externe factoren, zoals de manier waarop anderen de identiteit van de student definiëren, van invloed kunnen zijn op de persoonlijke identiteit, ligt de nadruk in dit model op de persoonlijke beleving van de eerstegeneratiestudent. Het effect van identiteitsincompatibiliteit ontstaat wanneer de student het idee heeft dat de eigen persoonlijke identiteit niet overeenkomt met de identiteit waarvan de student aanneemt dat deze wordt verwacht binnen de nieuwe sociale en academische context van het onderwijs. Dit spanningsveld kan zowel betrekking hebben op specifieke aspecten van de nieuwe sociale of leeromgeving, maar kan zich ook uiten als een meer algemene ervaring van incompatibiliteit.

> *"Het is een tweestrijd: je familie vraagt zich af waarom je studeert terwijl de academische wereld juist verwacht dat je verder studeert en het maximale uit jezelf haalt."*
>
> *"Op de uni voelde ik me omringd door een nieuwe onbekende elite, dit legde nadruk op dat je een andere achtergrond hebt. Je merkte dat je uit een ander huishouden komt en je voelt je anders."*

Uit verschillende onderzoeken, waaronder dit onderzoek, blijkt dat eerstegeneratiestudenten zich niet altijd bewust zijn van hun status als eerstegeneratiestudent en de mogelijke effecten hiervan op hun student- en studiesucces en identiteitsvorming. We hebben zowel in dit als ander onderzoek gezien dat deze studenten zich vaak bewust zijn van de uitdagingen en kansen die verbonden zijn aan hun achtergrondkenmerken zoals sociaaleconomische achtergrond en migratieachtergrond. Hoewel deze achtergrondkenmerken een rol spelen in de ontwikkeling van de identiteit benadrukken wij dat zelfs als studenten zich niet bewust zijn van hun status als eerstegeneratiestudent, deze status impliciet invloed kan uitoefenen op hun zelfbeeld en academische ervaring.

Identiteitsincompatibiliteit, een belangrijk concept in de ervaring van eerstegeneratiestudenten, kan worden verklaard door verschillen in sociaal en cultureel kapitaal tussen deze studenten en hun niet-eerstegeneratie medestudenten. Het sociale en culturele kapitaal refereert naar de netwerken, sociale steun, kennis, vaardigheden en culturele competenties die een individu vanuit de sociale omgeving verwerft. Het sociale en culturele kapitaal van een jong persoon wordt grotendeels beïnvloed door de thuisomgeving waarin de persoon is opgegroeid. Eerstegeneratiestudenten bezitten vaak een ander sociaal en cultureel kapitaal dan niet-eerstegeneratiestudenten doordat ze in een ander milieu zijn opgegroeid, een milieu waarin het bijvoorbeeld verwacht is dat je een praktisch vak leert en niet doorstudeert in het hbo/wo. De sociale en leeromgeving rondom studeren in het hbo/wo is vaak beter aangesloten op het sociale en culturele kapitaal van niet-eerstegeneratiestudenten. Tijdens de studie kan bijvoorbeeld worden verwacht dat een student een eigen stageplek vindt in een bedrijf en impliciet wordt verwacht dat de student een eigen sociaal netwerk hiervoor kan gebruiken in het vinden en benaderen van stageplekken. Eerstegeneratiestudenten kunnen daardoor een mismatch ervaren tussen het eigen

[68] Clarke, S. (2008). Culture and identity. The Sage handbook of cultural analysis.

sociaal en cultureel kapitaal en het sociaal en cultureel kapitaal verwacht binnen de nieuwe omgeving en aanwezig bij niet-eerstegeneratiestudenten.

Sociaal en cultureel kapitaal vormt een integraal onderdeel van de identiteit van een individu. Doordat eerstegeneratiestudenten over een ander sociaal en cultureel kapitaal beschikken dan een niet-eerstegeneratiestudent, heeft dit ook invloed op de identiteit zij ontwikkelen. Dit verschil in kapitaal van eerstegeneratiestudenten heeft niet alleen met hun eerstegeneratiestudent-heid te maken maar ook met de combinatie van andere achtergrondkenmerken zoals sociaaleconomische status en migratieachtergrond. Het effect van het hebben van verschillend kapitaal uit zich direct via een grotere mate van identiteitsincompatibiliteit maar ook indirect via het verborgen curriculum.

Het andere sociale en culturele kapitaal van eerstegeneratiestudenten kan tevens zorgen voor minder zicht op het verborgen curriculum van de HO omgeving. Het verborgen curriculum zijn de ongeschreven en impliciete regels, normen en waarden die dominant zijn binnen het HO. Deze kennis wordt niet expliciet doorgegeven vanuit een thuisomgeving naar kinderen maar zit verweven in de opvoeding en ervaringen vanuit deze thuisomgeving. Het opgebouwde sociale en culturele kapitaal van de eerstegeneratiestudent is niet geijkt op het kennen en begrijpen van dit verborgen curriculum omdat hun thuisomgeving ander kapitaal bezit dan een niet-eerstegeneratiestudent. Dit verschil in sociaal en cultureel kapitaal, en dus minder impliciete kennis over het verborgen curriculum kan leiden tot een groter gevoel van je anders voelen dan de rest en leiden tot identiteitsincompatibiliteit.

"Tijdens lezingen werd door docenten soms aangenomen dat je al van alles wist over de opleiding en de onderwijsinstelling. Dit maakte me onzeker en het geeft het gevoel dat je achterloopt."

"Het is lastig om te weten wat je docenten willen en wat de verwachtingen zijn."

Identiteitsincompatibiliteit kan ontstaan en vergroot worden door een gebrek aan rolmodellen. Eerstegeneratiestudenten ervaren een gebrek aan rolmodellen zowel in de thuissituatie, waar geen rolmodel aanwezig is die ervaring heeft met het hbo/wo, als in de nieuwe sociale en leeromgeving op het hbo/wo. Eerstegeneratiestudenten ervaren vaak weinig herkenning zowel binnen hun docenten op het hbo/wo als binnen de groep medestudenten. Dit gebrek ontstaat doordat docenten en medestudenten binnen het hbo/wo geen diverse achtergrondkenmerken hebben maar ook omdat eerstegeneratiestudenten niet altijd op de hoogte zijn van de achtergrond van personen hun omgeving. Het belang en effect van een rolmodel op de identiteitsincompatibiliteit en zodoende de sense of belonging die wordt ervaren is door zowel onderzoek als door ervaringsdeskundigen onderschreven.[69] [70] [71]

"In mijn omgeving voelt het niet alsof er veel eerstegeneratiestudenten rondlopen, ik kom ze niet vaak bewust tegen."

"Ik heb het nooit echt met vrienden besproken of je een eerstegeneratiestudent bent."

---

[69] Laiduc, G., Herrmann, S., & Covarrubias, R. (2021). Relatable role models: An online intervention highlighting first-generation faculty benefits first-generation students. Journal of First-Generation Student Success, 1(3), 159-186.

[70] Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students. Journal of Adolescent Research, 37(1), 29-58

[71] Studenten interviews en Van der Kamp, M. (2023). *Misschien moet je iets later mikken*. Atlas/Contact.

9.2 Identiteitsincompatibiliteit verlaagt het vermogen van een eerstegeneratiestudent om nieuw sociaal en cultureel kapitaal te vergaren.

Identiteitsincompatibiliteit speelt niet alleen een rol in het verlagen van de sense of belonging van een eerstegeneratiestudent maar heeft ook effect op het vermogen van de student om de sense of belonging te verbeteren. Het niveau van sense of belonging is niet statisch maar kan worden beïnvloed door bijvoorbeeld positieve ervaringen binnen de nieuwe omgeving. Maar het gevoel van 'anders' zijn en de identiteitsincompatibiliteit die een eerstegeneratiestudent ervaart kan belemmeren in hoeverre ze nieuwe sociaal en cultureel kapitaal kunnen opbouwen om zich minder anders te voelen in de nieuwe omgeving.

In het vorige hoofdstuk bespreken we de invloed van andere verantwoordelijkheden (zoals werk om financieel rond te komen of de zorg voor een familielid) op de tijd die een student kan besteden aan studie en studentenactiviteiten. In hoofdstuk 8 beschrijven we hoe deze verantwoordelijkheden niet alleen een directe impact hebben op studie- en studentsucces. Daarnaast hebben deze andere verantwoordelijkheden ook een invloed op het vermogen van studenten om nieuw sociaal en cultureel kapitaal op te kunnen bouwen en de mate van sense of belonging die ze hierdoor bereiken. Studenten met beperkte tijd kiezen zullen ervoor kiezen om hun tijd in te zetten op verplichte activiteiten die direct met het bepalen van hun diploma te maken hebben. Dit is op zichzelf niet een slechte zaak, behalve dat er ook veel waarde zit in de niet verplichte studie activiteiten en overige studentactiviteiten. Deze activiteiten kunnen meer mogelijkheden bieden om te socialiseren en een band op te bouwen met medestudenten, wat nieuw sociaal en cultureel kapitaal kan opleveren en de ervaren sense of belonging kan vergroten.

In het kort draagt identiteitsincompatibiliteit en het hebben van andere verantwoordelijkheden bij aan het minder makkelijk aansluiten bij de nieuwe omgeving, waardoor het moeilijker kan zijn om nieuwe sociale contacten op te bouwen die de student kan gebruiken om ander sociale en culturele kapitaal te verwerven. Daarnaast kan in sommige gevallen ook een ander mechanisme de opbouw van sociaal en cultureel kapitaal belemmeren, het impostersyndroom.

9.2.1 Het mogelijk versterkende effect van impostersyndroom

We hebben ervoor gekozen om impostersyndroom niet direct in het raamwerk te plaatsen. We willen wel kort ingaan op het concept impostersyndroom en de invloed dat impostersyndroom kan hebben op eerstegeneratiestudenten.[73]

Impostersyndroom is een redelijk bekend fenomeen maar de precieze definitie is soms anders dan in de volksmond. In de eerste publicatie over het fenomeen schrijven de auteurs: *het imposter fenomeen* [i.e. impostersyndroom] *verwijst naar een psychologisch patroon waarbij individuen* ***niet in staat zijn om hun prestaties te internaliseren*** *en voortdurend* ***vrezen ontmaskerd te worden als bedriegers****. Ondanks objectief bewijs van hun capaciteiten, voelen deze individuen zich niet verdiend om hun succes en schrijven zij hun prestaties toe aan externe factoren zoals geluk.*[72]

In het raamwerk gaan we in op de feedback loop die bestaat tussen sense of belonging en zelfeffectiviteit. We bespreken in een eerder hoofdstuk dat zelfeffectiviteit kan verbeteren

[72] Definitie is gebaseerd op het onderzoek van Clance en Imes uit 1978 die het imposter fenomeen beschreven in succesvolle vrouwen.

door bijvoorbeeld positieve ervaringen en goede prestaties van de student in het HO. De hogere zelfeffectiviteit die een student ervaart kan een positieve invloed hebben op de mate van sense of belonging die een student ervaart en vice versa. In deze wisselwerking kan het impostersyndroom een rol spelen.

Impostersyndroom verzwakt het vermogen van een eerstegeneratiestudent om sense of belonging en ingeschatte zelfeffectiviteit te verhogen. Een student met impostersyndroom heeft moeite met het internaliseren van een prestatie, een positieve prestatie zal daarom weinig tot geen invloed hebben op het verhogen van de zelfeffectiviteit die een student ervaart. Het impostersyndroom zorgt ervoor dat de student de positieve prestatie niet ziet als een bewijs van eigen kunnen maar bijvoorbeeld als geluk te hebben gehad. Tegelijkertijd kan de voortdurende vrees om ontmaskerd te worden als bedrieger een negatieve invloed hebben op sense of belonging. Door meerdere onderzoeken is dan ook een link aangetoond tussen *sense of belonging* en impostersyndroom, specifiek ook voor eerstegeneratiestudenten.[73] [74] [75] Het maken van nieuwe sociale connecties wordt bijvoorbeeld bemoeilijkt door het impostersyndroom, waardoor de sense of belonging laag blijft.

[73] McCarthy, K., Chavez, K., Gastelum, K., Gomez, J., Salas, J., Severson, Y., & Zabat, J. (2023). Imposter phenomenon: The occupational experiences of first-generation college students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *11*(2), 1-18.

[74] Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, *11*(5), 647-657.

[75] Holden, C. L., Wright, L. E., Herring, A. M., & Sims, P. L. (2024). Imposter syndrome among first-and continuing-generation college students: The roles of perfectionism and stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *25*(4), 726-740.

10 Monitoring, interventies en aanknopingspunten voor beleid

In de voorgaande hoofdstukken hebben we verschillende oorzaken van kansenongelijkheid in studie- en studentsucces besproken, wat ons in dit hoofdstuk brengt bij mogelijk zinvolle oplossingen. Daarom bespreken we in paragraaf 10.1 de mogelijke oplossingen voor kansenongelijkheid op de hogeschool en universiteit, en in 10.2 onze bevindingen met betrekking tot het monitoren van eerstegeneratiestudenten. Om gericht te kunnen interveniëren is het natuurlijk nodig om te weten wie eerstegeneratiestudenten zijn en dat te monitoren. Het is de vraag in hoeverre instellingen dat momenteel doen[76], maar ook of het praktisch mogelijk en überhaupt wenselijk is. Dit behandelen we in paragraaf 10.2.

10.1 Oplossingen voor kansenongelijkheid

In deze paragraaf presenteren wij potentiële oplossingsrichtingen die wij zien op basis van onze empirische dataverzameling. We beginnen in paragraaf 10.1.1 met een reflectie op het oplossen van kansenongelijkheid in het algemeen. Daarna bespreken we meer concrete oplossingen voor hogescholen en universiteiten in paragraaf 10.1.2 en de rol hierin voor het ministerie van OCW in 10.1.3.

10.1.1 Een overkoepelende reflectie op het oplossen van kansenongelijkheid

Kansenongelijkheid kan alleen volledig worden voorkomen als alle studenten op een gelijk speelveld actief zijn. Dit betekent dat, zoals we ook al hoofdstuk 2 beschrijven, alle studenten evenveel kans hebben om hun geschiktheid in het onderwijs te bewijzen, dat gelijke geschiktheid leidt tot een gelijke kans op onderwijssucces én dat ongelijke geschiktheid in het onderwijs niet leidt tot ongelijke kansen in de maatschappij. Hiervoor is verandering in het hbo en wo nodig, en mogelijk een ongelijke behandeling voor eerstegeneratiestudenten.

Het is belangrijk om alle mogelijke oplossingen in samenspraak met studenten en docenten vorm te geven. Veel mogelijke oplossingen kosten studenten en docenten een tijdsinvestering en zijn niet gratis. Daarnaast hebben sommige oplossingen ook potentieel nadelige bijeffecten. Het is volgens al onze respondenten belangrijk om hierin een zorgvuldige afweging te maken in samenspraak met studenten en docenten. Het gaat hier immers om te ervaringen van studenten, die niet gestigmatiseerd moeten worden. Docenten kunnen hier een grote positieve, maar helaas ook negatieve rol in spelen. Oplossingen die door alle betrokkenen gedragen worden zijn daarbij ook effectiever in het verbeteren van sociale relaties.[77]

Om kansenongelijkheid op de hogeschool en universiteit uit te bannen is een ketenbenadering nodig, die ook ingrijpt eerder in de onderwijsketen. Respondenten signaleren dat in de route richting de hogeschool en universiteit ook al kansenongelijkheid speelt, waardoor eerstegeneratiestudenten al minder kans hebben om de hogeschool of universiteit te bereiken. Met name de relatief vroege selectie voor de middelbare school en de bijbehorende sterke sorteerfunctie van het primair onderwijs is voor veel respondenten een

[76] Dit is onderdeel van de motie Peters.

[77] Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annu. Rev. Psychol.*, *55*(1), 591-621.

grote zorg. Ook in literatuur is al vaker kritiek geuit op de relatief vroege selectie in het Nederlandse onderwijssysteem.[78] Daarbij zien wij dat eerstegeneratiestudenten die wel de hogeschool of universiteit halen tijdens hun studie alsnog nadeel ondervinden van de kansenongelijkheid in het po en vo. Zelfs als ze kansenongelijkheid richting de hogeschool of universiteit overwinnen missen ze bepaald cognitief, sociaal en cultureel kapitaal waardoor ze alsnog lager of beperkter studiesucces en lager studentsucces hebben.

De term 'eerstegeneratiestudent' is niet zonder discussie. Veel eerstegeneratiestudenten weten niet dat ze eerstegeneratiestudent zijn, zijn er niet mee bezig, praten er weinig over omdat ze er weinig waarde aan hechten of vinden het geen fijne term. Daarnaast is het voor veel respondenten niet intuïtief duidelijk wie de eerstegeneratiestudent precies is. Zo ontstaat vaak discussie over de vraag of een eerstegeneratiestudent volgens onze definitie dat wel is als hij een broer of zus heeft die al wel naar de hogeschool of universiteit gaat of is gegaan. Veel respondenten signaleren dat de term verwarring oproept doordat hij 'generatie' bevat. Hierdoor merken respondenten dat 'eerstegeneratiestudent' zijn vaak vereenzelvigd wordt met het hebben van een migratieachtergrond, omdat het daar vaak over eerstegeneratie migratieachtergrond gaat. Dit is verwarrend, aangezien niet alle eerstegeneratiestudenten een migratieachtergrond hebben, en niet alle studenten met een migratieachtergrond eerstegeneratiestudent zijn. In de Engelstalige literatuur spreekt men over '*first-in-family students*, of '*academic pioneers'*. Mogelijk is een Nederlandstalige vertaling of interpretatie van deze termen beter geschikt dan de term 'eerstegeneratiestudent'. De discussie rondom de term eerstegeneratiestudenten, gecombineerd met de soms beperkte herkenning van eerstegeneratiestudenten in het label bemoeilijkt onze eerdere aanbeveling om beleid echt samen met eerstegeneratiestudenten vorm te geven.

Het afschaffen of anders invullen van een numerus fixus kan mogelijk kansengelijkheid voor eerstegeneratiestudenten verbeteren. Uit onze kwantitatieve analyse blijkt immers dat bij opleidingen binnen onze steekproef waarvoor numerus fixus is afgeschaft de kans toeneemt dat ingestroomde studenten eerstegeneratiestudenten zijn. Uit onze interactiemodellen blijkt dat er geen subgroepen zijn binnen de groep eerstegeneratiestudenten die numerus fixus als een extra grote barrière ervaren. Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat het afdwingen van een numerus fixus via gewogen loting of decentrale selectie nadelig kan uitpakken voor bepaalde groepen studenten, waaronder eerstegeneratiestudenten. Dit hoeft echter niet per sé het geval te zijn. Het is ook mogelijk een decentrale selectie te organiseren zonder bepaalde groepen studenten te benadelen.[79] Het is echter voor instellingen niet altijd mogelijk om numerus fixus af te schaffen omdat zij niet altijd voldoende personeel hebben om dan goed onderwijs te garanderen. OCW zou ervoor kunnen opteren om numerus fixus alleen mogelijk te maken met een ongewogen loting, omdat dit niet bepaalde groepen studenten benadeelt. Ongewogen loting kan echter ook nadelige effecten hebben voor bijvoorbeeld de motivatie en het studiesucces van studenten, en het vereist een politieke keuze over de rol van onderwijs en het doel van een numerus fixus.

10.1.2 Oplossingsrichtingen voor hogescholen en universiteiten

Respondenten (zowel studenten als experts/betrokkene) zijn het eens over het feit dat het organiseren van startprogramma's en netwerken voor

[78] Louise Elffers (2022). Onderwijs maakt het verschil. Onderwijsraad (2021). Later selecteren, beter differentiëren. Netjes, J., Van de Werfhorst, H., Karsten, S. & Bol, T. (2011). Onderwijsstelsel en noncognitieve uitkomsten van onderwijs: burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

[79] Handboek toelating en selectie (2023).

eerstegeneratiestudenten aan het begin de van de studie een effectieve oplossing kunnen zijn. Dit soort programma's worden door sommige instellingen nu al georganiseerd, en studenten en docenten die eraan deelgenomen hebben zijn zeer positief. Daarnaast zijn dit soort startprogramma's in wetenschappelijke onderzoeken positief geëvalueerd.[80] Belangrijk om te weten is dat wij geen evaluatie of vergelijking van Nederlandse startprogramma's hebben uitgevoerd. Wij betogen dat dit soort programma's een effectieve oplossing kunnen zijn omdat de programma's veelal ingrijpen op alle oorzaken uit ons model.

- **Startprogramma's kunnen bias in toetsing en het onderwijssysteem verminderen door impliciete kennis expliciet te maken**. De programma's bevatten immers vaak informatie over hoe het onderwijs op de hogeschool en universiteit eruitziet, bijvoorbeeld op het gebied van onderwijsvorm en toetsing. Daarnaast bevatten startprogramma's praktische informatie over vakken, toetsen en colleges.
- **Doordat eerstegeneratiestudenten deze kennis ontvangen stijgt hun gevoel van zelfeffectiviteit.** Ze voelen zich beter voorbereid op hun studie wat ook sense of belonging weer vergroot. Zoals uitgelegd in hoofdstuk 9 versterken zelfeffectiviteit en sense of belonging elkaar. Als deze feedback loop eenmaal positief wordt kunnen de voordelen voor eerstegeneratiestudenten groot zijn.
- **Daarnaast verhogen veel startprogramma's ook direct de sense of belonging van eerstegeneratiestudenten omdat de student de ongeschreven codes en het verborgen curriculum leert.** Dit biedt eerstegeneratiestudenten de mogelijkheid sociaal en cultureel kapitaal te vergaren. Hierbij wederom de kanttekening: dit is sterk vanuit het perspectief van de eerstegeneratiestudent bekeken. De eerstegeneratiestudent moet zich 'aanpassen' door sociale en cultureel kapitaal op te doen. Een alternatieve zienswijze redeneert vanuit de instelling: hoe kan de instelling inclusiever worden zodat er meer ruimte is voor andere vormen van sociaal en cultureel kapitaal, zodat eerstegeneratiestudenten zich minder aan te hoeven passen. Een ander voordeel van startprogramma's is dat de hogeschool en universiteit betrokkenheid tonen en tijd en moeite in de student investeren. Dit kan eerstegeneratiestudenten mede de bevestiging geven dat ze daadwerkelijk thuishoren op de instelling. Ook zijn startprogramma's een manier om andere eerstegeneratiestudenten te ontmoeten, waardoor ze minder het gevoel krijgen er helemaal alleen voor te staan.

"Het was heel comfortabel om een groep andere eerstegeneratiestudenten te hebben om op terug te kunnen vallen. Het programma gaf voldoende basis om kennis te krijgen over hoe dingen werken."

"De universiteit kan ervoor zorgen dat dingen duidelijker zijn, en er niet vanuit gaan dat alle studenten alles al weten. Ze leggen het wel uit als je ernaar vraagt, maar het zou helpen als je niet alles zelf moet uitzoeken."

"Tip voor andere eerstegeneratiestudenten: wees niet bang om vragen te stellen aan anderen of dom over komen. Dat was ik wel, en daardoor zat ik vaak mezelf in de weg."

[80] Engle, J., & Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Startprogramma's en netwerken ook openstellen voor niet-eerstegeneratiestudenten kan ze mogelijk nog effectiever maken. Er zijn immers ook groepen studenten die geen eerstegeneratiestudenten zijn die ook profijt kunnen hebben van een startprogramma, zoals mannelijke studenten en studenten met een migratieachtergrond en laag gezinsinkomen (dit hebben we uitgebreid laten zien in hoofdstuk 4). Maar ook voor eerstegeneratiestudenten kan het toevoegen van niet-eerstegeneratiestudenten hun gevoel van zelfeffectiviteit vergroten. Ze zien dan immers dat ook niet-eerstegeneratiestudenten niet alles weten en behoefte hebben aan meer expliciete kennis. Daarnaast kan het feit dat eerstegeneratiestudenten niet-eerstegeneratiestudenten leren kennen hun sense of belonging vergroten, omdat ze een sociale band met elkaar opbouwen. Ten slotte voorkomt openstelling voor alle studenten het mogelijk stigmatiserend effect van een startprogramma.

Erkenning bieden voor eerstegeneratiestudenten en inzetten op zichtbaarheid van eerstegeneratiestudenten verhoogt de sense of belonging van eerstegeneratiestudenten. Instellingen kunnen in hun communicatie eerstegeneratiestudenten in het zonnetje zetten, en (succesvolle) eerstegeneratiestudenten zichtbaarder maken voor andere eerstegeneratiestudenten. De zichtbaarheid van rolmodellen en het besef dat eerstegeneratiestudenten veelvuldig succesvol zijn op de hogeschool en universiteit zijn drijvende krachten achter sense of belonging, en daarmee studie- en studentsucces. Hierbij is het wel de vraag in hoeverre de term 'eerstegeneratie' centraal moet staan, aangezien deze term dus niet zonder discussie is en ook andere groepen studenten lager student studiesucces hebben.

Betrokken en aanspreekbare docenten in combinatie met kleinschaliger onderwijs kan de bias en adverse impact in toetsing en onderwijs verminderen. Een grote oorzaak van bias en adverse impact in toetsing en onderwijs zit hem in het feit dat veel kennis die door docenten als bekend en vanzelfsprekend wordt geacht dat voor eerstegeneratiestudenten niet is. Ze missen soms impliciete kennis over toetsing en het onderwijssysteem en ervaren een barrière om dit expliciet te vragen aan docenten. Hoewel veel instellingen een systematische aanpak hebben voor het ontwerpen van toetsing en het curriculum, kan mogelijk specifiek aandacht worden besteed aan het de diversiteit van de studenten en mogelijke impliciete kennis die niet bij alle studenten bekend zijn. De grootschaligheid en hoge mate van verwachtte zelfstandigheid, met name op de universiteit, is hier debet aan. Kleinschaliger onderwijs en meer docenten kan dit verminderen, maar vraagt om een extra tijdsinvestering van docenten die al een hoge werkdruk hebben.[81]

Het afschaffen of versoepelen van het BSA is een overweging om mogelijk kansengelijkheid te verbeteren. Er zijn meerdere argumenten voor en tegen de stelling dat BSA een effect heeft op kansengelijkheid. Een belangrijk argument tegen is dat de kwantitatieve case study rondom BSA uit dit onderzoek geen effect van het verhogen óf verlagen van het BSA op studiesucces liet zien. Echter hebben we al eerder in dit onderzoek benoemd dat deze case study niet zomaar gegeneraliseerd kan worden naar het hele onderwijs. We zien ook een argument dat het afschaffen of versoepelen van het BSA mogelijk kansengelijkheid, en daarmee studiesucces, voor eerstegeneratiestudenten kan verbeteren. Uit onze interviews blijkt dat eerstegeneratiestudenten mogelijk eerder geneigd aan zelfselectie te doen uit angst om hun BSA niet te halen. Op basis van interviews ontstaat het beeld dat eerstegeneratiestudenten sneller geneigd zijn om na één niet-behaald vak te stoppen, omdat ze dit als bevestiging zien van hun beeld dat ze niet op de universiteit thuishoren. Het bestaan

[81] Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, September 16). *Ervaren werkdruk.* Kerncijfers En Indicatoren Wetenschap | OCW in Cijfers. https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/wetenschap/ruimte-aan-divers-talent/ervaren-werkdruk.

van het BSA draagt daarmee bij aan het relatief lage sense of belonging en zelfeffectiviteit van eerstegeneratiestudenten. Dit kunnen we helaas niet kwantitatief staven met onze kwantitatieve analyse. Daarnaast vergroot het BSA de stress onder een groep studenten die vaak al met hoge druk en verwachtingen aan hun studie beginnen, waarmee hun studie- en studentsucces alleen maar extra onder druk komt te staan.[82]

Het aanbieden van een (inkomensafhankelijke) studiebeurs kan de stress om financiën verminderen en sense of belonging vergroten, maar tegelijkertijd ook de prestatiedruk voor eerstegeneratiestudenten verhogen. Financiële druk speelt een rol voor veel eerstegeneratiestudenten, en beperkt hen in hun studie- en studentsucces. Met het ontvangen van een studiebeurs kan deze druk verminderd worden. De bestaanszekerheid van studenten wordt immers hoger, en geeft hun de mogelijkheid om meer uren in hun studie- en studentsucces te investeren omdat ze minder tijd hoeven te investeren in hun bijbaan. Daarnaast kan een studiebeurs de sense of belonging verhogen omdat het de student een duidelijk signaal geeft: 'je hoort hier echt thuis, want we investeren in je'. Een studiebeurs kan daarmee echter ook de studiedruk verhogen. Omdat de student uitverkoren wordt voor een beurs en geld ontvangt kan de verwachting van de student dat hij moet slagen extra toenemen.

> *"Toen ik hoorde dat ik de beurs kreeg dacht ik eerst dat ik opgelicht werd. Ik dacht dat ik de beurs nooit zou winnen omdat er zoveel concurrentie was. Maar uiteindelijk waren zowel ik als mijn ouders heel trots."*
>
> *"Ik dacht: ik heb die beurs gekregen, dus ik heb het recht om hier te zijn."*

Instellingen kunnen startprogramma's en studiebeurzen beter promoten, maar niet verplicht stellen. Het is belangrijk dat alle eerstegeneratiestudenten op de hoogte zijn van mogelijke programma's en beurzen want zonder kennis ervan kunnen ze er überhaupt geen gebruik van maken. Meerdere studenten gaven in de interviews aan dat zij niet op de hoogte waren van alle mogelijkheden tot extra ondersteuning. Startprogramma's en beurzen zouden nooit verplicht moeten worden, omdat niet elke eerstegeneratiestudent behoefte heeft aan extra ondersteuning, en te veel nadruk leggen op ondersteuning nadelige gevolgen kan hebben. Hier gaan we in 10.2 nader op in.

10.1.3 Oplossingsrichtingen voor het ministerie van OCW

Veel respondenten zijn van mening dat de rol voor OCW beperkt is, en dat vooral instellingen invloed hebben op het oplossen van kansenongelijkheid op hogescholen en universiteiten. Instellingen moeten in de lead zijn, en over voldoende middelen beschikken om oplossingen in te voeren. OCW heeft zeker invloed – zie de alinea's hieronder – maar minder dan instellingen. Kansenongelijkheid ontstaat in sociale en culturele microprocessen op instellingen, en in de manier waarop instellingen hun onderwijs vormgeven. Het ligt momenteel niet in de sturingsfilosofie en ho-cultuur in Nederland dat OCW hierop ingrijpt.

OCW kan startprogramma's en studiebeurzen binnen instellingen stimuleren, faciliteren en financieren. In de vorige paragraaf hebben we effectiviteit van startprogramma's en studiebeurzen besproken. Hoewel het aan instellingen is dit te

[82] Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). Harder Better Faster Stronger?. Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten. Trimbos Instituut, ECIO en RIVM.

organiseren kan OCW wel een rol spelen in het stimuleren, faciliteren en financieren hiervan bij instellingen. Ten eerste kan OCW-startprogramma's stimuleren met een oproep of het geven van een incentive. Ten tweede kan OCW-startprogramma's faciliteren door *good practices* van bestaande startprogramma's te delen. Ten slotte kan OCW-financiering oormerken voor de organisatie van dit soort programma's. Bij geoormerkte financiering valt ook te overwegen of instellingen verplicht moeten worden om een startprogramma voor eerstegeneratiestudenten op te zetten.

OCW kan haar stelselverantwoordelijkheid inzetten om algemene spelregels voor onderwijs op te stellen op basis van wetenschappelijke kennis. Deze algemene spelregels kunnen vooral een rol spelen in het voorkomen van bias en adverse impact in toetsing en selectie. OCW kan sterk wetenschappelijk bewijs (wat veelal ook aanwezig is bij instellingen zelf) voor bias in toetsing en selectie gebruiken om regels op te stellen voor het gebruik – of niet-gebruik – en implementatie daarvan. Bij gebrek aan sterk bewijs kan OCW dit laten onderzoeken. Hoewel de context van de opleiding ook een rol speelt bij afwegingen rondom toetsing en het onderwijssysteem[83], is er de kans voor OCW om brede spelregels op te stellen die instellingen bewust maken van op welke manier er mogelijk bias of adverse impact in hun toetsing en onderwijssysteem komt en hoe dit zo goed mogelijk voorkomen kan worden. Het is dan aan een instelling en opleiding zelf om hier de juiste specifieke invulling aan de geven die past bij de context.

OCW kan haar stelselverantwoordelijkheid inzetten om duidelijke spelregels op te stellen voor instellingen over hoe zij omgaan met monitoring en data. Het monitoren van eerstegeneratiestudenten heeft voor- en nadelen (zie hiervoor 10.2) en dient zorgvuldig te gebeuren. OCW kan op basis van deze voor- en nadelen spelregels meegeven aan instellingen zodat deze zorgvuldigheid wordt geborgd en stigmatisering wordt voorkomen.

Verminder financiële druk bij studenten en perverse financiële prikkels bij instellingen. Los van het aanbieden van een studiebeurs kan OCW stappen zetten om de financiële druk voor eerstegeneratiestudenten te verminderen. Financiële druk zorgt immers voor studiedruk, en dat geeft een hoger risico op lager studiesucces, beperkter studiesucces en lager studentsucces. Onze respondenten zien in zowel de huidige bekostiging, die instellingen bekostigt per student die een diploma haalt, als een mogelijke langstudeermaatregel een risico. Deze financiële prikkels motiveren instellingen en studenten respectievelijk immers om zo snel mogelijk een diploma halen, wat ironisch gezien bij een te hoge druk kan veroorzaken dat eerstegeneratiestudenten juist geen diploma halen en uitvallen (zie 8.2). Daarnaast beperkt het dus ook hun studiesucces en studentsucces.

10.2 Het zwaard dat aan twee kanten snijdt: monitoring van eerstegeneratiestudenten

Het verschilt per hogeschool of universiteit in hoeverre ze weten wie eerstegeneratiestudent is. Instellingen hebben steeds vaker zicht op deze groep, nu instellingen zich meer bewust worden van de precaire positie van eerstegeneratiestudenten. Instellingen vragen zit zelf steeds vaker uit al hebben we voor deze studie geen vergelijkend onderzoek gedaan naar instellingen.

[83] Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., Cleutjens, K., en OnderzoekersNetwerk Selectie. (2023). Handboek Selectie Hoger Onderwijs.

10.2.1 Redenen om wel te monitoren

Een ongelijke behandeling voor eerstegeneratiestudenten (zoals via een startprogramma) is nodig, en daarvoor kan monitoring helpen. In hoofdstuk twee beargumenteren wij op basis van het werk van Elffers dat ongelijke behandeling soms nodig is om kansengelijkheid te behalen. Om ongelijk te kunnen behandelen moeten instellingen zicht hebben op de eerstegeneratiestudenten.

Instellingen kunnen gerichte programma's voor eerstegeneratiestudenten aanbieden. Een van de mogelijkheden tot ongelijke behandeling is het gericht organiseren van interventies voor eerstegeneratiestudenten. Startprogramma's kunnen gericht worden gepromoot en aangeboden aan eerstegeneratiestudenten, waardoor de kans dat ze deelnemen wellicht stijgt. Dit sluit echter ook de mogelijkheid uit dat niet-eerstegeneratiestudenten deelnemen, terwijl dat wel voordelen heeft (zie hiervoor paragraaf 10.1.2). Daarnaast hebben we al eerder in dit hoofdstuk betoogt dat gerichte programma's niet voldoende zijn om kansenongelijkheid weg te nemen, daarvoor is een integrale aanpak nodig.

Instellingen geven eerstegeneratiestudenten die het gevoel hebben achter te lopen de kans om hun achtergrond te delen. Sommige eerstegeneratiestudenten zijn zich sterk bewust van het feit dat ze eerstegeneratiestudent zijn, en welke uitdagingen dit met zich meebrengt. Uit onze interviews blijkt dat het fijn is dat ze hun achtergrond en bijbehorende uitdadingen met de instelling kunnen delen, zodat daar aandacht aan besteed kan worden. Het kan voor eerstegeneratiestudenten die het gevoel hebben achter te lopen frustrerend zijn als ze dat gevoel nergens kunnen aangeven tijdens inschrijving.

Docenten kunnen de achtergrond van studenten weten en daarnaar handelen. Als docenten weten welke studenten eerstegeneratiestudent zijn kunnen ze daar naar handelen, en zo de verschillende oorzaken van kansenongelijkheid verminderen. Zo kunnen ze bias in toetsing verminderen door aandacht te besteden aan vormen van toetsing en te letten op de hoeveelheid kennis die ze veronderstellen bij studenten. Docenten kunnen de sense of belonging van eerstegeneratiestudenten verhogen door te proberen de leeromgeving aan te laten sluiten bij de thuisomgeving van de student, en proberen te student zich thuis te laten voelen. Hierdoor wordt ook de zelf ingeschatte academische zelfeffectiviteit van eerstegeneratiestudenten verhoogd. Een concrete interventie die respondenten hebben benoemd, en waarover in literatuur is geschreven is het idee van '*pedagogical superstars'*. Deze interventie houdt in dat de didactisch en pedagogisch beste docenten actief zijn in het begin van studie, aangezien dat het belangrijkste moment is om sense of belonging te vergroten en studieuitval te voorkomen. De interventie is niet zonder nadelen: bepalen welke docent een pedagogical superstar is niet eenvoudig, en sommige docenten als superster labelen kan negatieve effecten hebben op de werkdruk van docenten. Daarnaast ligt hieronder de mogelijk onjuiste veronderstelling dat de pedagogische verantwoordelijkheid om studenten goed te begeleiden en tot bloei te laten komen in latere momenten of voor andere docenten minder zou zijn.

Monitoring van eerstegeneratiestudenten vergemakkelijkt onderzoek naar hun studiesucces, studentsucces en welzijn. Op instellingen zijn er diverse werknemers bezig met onderzoek naar eerstegeneratiestudenten. Het monitoren hiervan maakt het voor deze mensen makkelijker om onderzoek te doen, bijvoorbeeld naar de effectiviteit van interventies.

Voor sommige eerstegeneratiestudenten valt het door uiterlijk of uiting snel op als ze niet tot de norm behoren, dus dan kunnen instellingen het beter maar van iedereen weten. Voor sommige eerstegeneratiestudenten is het niet mogelijk of heel moeizaam om te verbergen dat zij tot een groep behoren die een lager studiesucces kent

omdat zij bijvoorbeeld door een religieuze uiting of huidskleur sowieso buiten de norm vallen. Hierdoor ontstaan er mogelijk verschillen in behandeling van verschillende groepen eerstegeneratiestudenten die voorkomen kunnen worden als dit gemonitord worden.

10.2.2 Redenen om niet te monitoren

Als gemonitord wordt welke studenten eerstegeneratie zijn ligt het gevaar van stigmatisering op de loer. Met een sterke nadruk op het zijn van eerstegeneratiestudent kunnen deze studenten mogelijk bewust of onbewust worden gestigmatiseerd door docenten en studenten. Zo kunnen docenten onterecht lage verwachtingen van eerstegeneratiestudenten hebben, die vervolgens ook zullen uitkomen. Overige studenten kunnen eerstegeneratiestudenten buitensluiten bij groepsvorming voor groepsopdrachten, als het idee ontstaat dat eerstegeneratiestudenten minder goede studenten zijn.

Als eerstegeneratiestudenten ervan bewust worden gemaakt dat ze een statistisch lagere kans op studie- en studentsucces hebben, kan het bij hun onnodig deficiëntie denken aanwakkeren. Zoals we al eerder schreven zijn niet alle eerstegeneratiestudenten zich bewust van hun eerstegeneratie zijn. Eerstegeneratiestudenten die dat wel zijn, zijn op hun beurt niet altijd de hoogte van de statistische groepsverschillen in studiesucces die we hebben gezien in hoofdstuk 4. Statische groepsverschillen zijn echter nooit een voorspeller voor individuele casussen. Als eerstegeneratiestudenten (over)bewust raken van kansenongelijkheid onder eerstegeneratiestudenten kan hun sense of belonging en zelfeffectiviteit mogelijk afnemen, waarmee het gevaar op een *selffulfilling prophecy* op de loer ligt. Als eerstegeneratiestudenten denken dat ze lager studiesucces gaan halen, wordt dat mogelijk ook onnodig de werkelijkheid.

Monitoring van eerstegeneratiestudenten en gerichte interventies kunnen voor extra druk bij de eerstegeneratiestudent zorgen. Als eerstegeneratiestudenten gevraagd wordt of ze dat zijn, en op basis daarvan anders behandeld worden kan dit hun prestatiedruk verhogen. Ze krijgen immers een ongelijke behandeling om hun kansen te vergroten, wat hen het gevoel kan geven dat ze echt 'moeten' slagen.

Monitoring kan ook voor extra druk bij docenten zorgen omdat ze mogelijk ongelijk moeten behandelen, wat een extra investering kan betekenen. Als eerstegeneratiestudenten gemonitord worden, kan er vanuit eerstegeneratiestudenten, hun sociale omgeving en de hele maatschappij de verwachting ontstaan dat docenten maatwerk verrichten, en elke eerstegeneratiestudent persoonlijk de beste ondersteuning bieden. Dit vereist een significante tijdsinvestering van de docent, zeker binnen disciplines waar de werkdruk en studentaantallen al hoog zijn.

Zicht hebben op de populatie eerstegeneratiestudenten is niet hetzelfde als goed interveniëren, want mechanismes en oorzaken veranderen per context. Zelfs al docenten de mogelijkheid en middelen hebben om eerstegeneratiestudenten persoonlijk te ondersteunen is het de vraag in hoeverre ze dat effectief kunnen. Dit komt voornamelijk doordat de precieze mechanismes en oorzaken die kansenongelijkheid veroorzaken sterk verschillen per context en per type eerstegeneratiestudent.

Ook niet-eerstegeneratiestudenten kunnen behoefte hebben aan ondersteuning, en die studenten worden met monitoring mogelijk uitgesloten. Door eerstegeneratiestudenten specifiek te monitoren bestaat het risico dat ondersteuning voor studenten zich te sterk op hen gaat richten, waardoor andere groepen studenten met een statistisch lager studiesucces worden uitgesloten van extra monitoring en aandacht. Dit is een hoogst relevant nadeel, gezien de kwantitatieve resultaten van dit onderzoek.

11 Conclusies

In dit hoofdstuk bespreken we conclusies van ons onderzoek. In paragraaf 11.1 bespreken we de hoofdconclusie van het onderzoek. In paragrafen 11.2 tot en met 11.5 volgen de deelconclusies. Paragraaf 11.2 gaat over de samenstelling van de groep eerstegeneratiestudenten, in vergelijking met niet-eerstegeneratiestudenten. Paragraaf 11.3 bespreekt onze conclusies met betrekking tot het lagere studiesucces van eerstegeneratiestudenten. In paragraaf 11.4 volgen conclusies over het beperkte studiesucces en lagere studentsucces van eerstegeneratiestudenten. Ten slotte gaan we in paragraaf 11.5 in op onze conclusies rondom oplossingen voor ongelijke kansen.

11.1 Hoofdconclusie: alle benaderingen van kansengelijkheid staan onder druk.

In dit onderzoek hebben we laten zien dat alle drie de benaderingen van kansengelijkheid onder druk staan. Ten eerste: eerstegeneratiestudenten hebben ongelijke ontwikkelkansen. Uit onze kwantitatieve analyse blijkt dat eerstegeneratiestudenten een significant hogere kans hebben op uitval en switch. Ze hebben dus minder kans om zich te ontwikkelen tot gediplomeerd student. Daarbij zijn twee aanvullingen op zijn plaats. Ten eerste zijn er groepen studenten die in vergelijking met eerstegeneratiestudenten nog ongelijkere ontwikkelkansen hebben en zeker ook aandacht verdienen, namelijk hbo-studenten, bachelorstudenten, mannelijke studenten, studenten met een lager bruto gezinskomen en studenten met een migratieachtergrond. Ten tweede spelen hier intersectionele effecten, wat inhoudt dat binnen de groep eerstegeneratiestudenten sommige groepen nog meer kansenongelijkheid ervaren. Met name eerstegeneratiestudenten met een migratieachtergrond en oudere eerstegeneratiestudenten ervaren sterker kansenongelijkheid dan andere eerstegeneratiestudenten, want zij hebben een relatief sterke kans op uitval én switch. Eerstegeneratiestudenten in het wo en stapelende eerstegeneratiestudenten hebben alleen een relatief hoge kans op uitval, maar niet op switch.

Ten tweede: eerstegeneratiestudenten hebben ongelijke selectiekansen. In onze analyse van literatuur en interviews zien we dat bias en adverse impact in toetsing en selectie het voor eerstegeneratiestudenten moeilijker maakt om geselecteerd te worden voor de hogeschool of universiteit. Hiervan levert onze kwantitatieve analyse deels bevestiging. We zien dat het afschaffen van numerus fixus de kans dat eerstegeneratiestudenten instromen mogelijk iets vergroot, al is het bewijs hiervoor beperkt.

Ten derde: eerstegeneratiestudenten hebben ongelijke maatschappelijke kansen. In onze analyse van literatuur en interviews zien we dat eerstegeneratiestudenten die wel een diploma halen een beperkt studiesucces en een lager studentsucces ervaren. Eerstegeneratiestudenten zijn meer geneigd aan zelfselectie te doen tijdens hun studie. Ze nemen minder vaak deel aan tal van activiteiten die hun persoonlijke ontwikkeling en latere maatschappelijke ontplooiing ondersteunen. Dit zijn bijvoorbeeld honoursprogramma's, studeren in het buitenland, niet-verplichte stages en hun thesis publiceren, commissies, studentraden of besturen. Dit werkt gediplomeerde eerstegeneratiestudenten tegen in hun kansen om bijvoorbeeld later een baan te vinden als arts of promovendus.

11.2 Hoe ziet de groep eerstegeneratiestudenten eruit?

Eerstegeneratiestudenten vormden ongeveer de helft van de inschrijvingen op hogescholen en universiteiten tussen 2008 en 2018. Dit aandeel nam tijdens deze periode af. De groep eerstegeneratiestudenten is dus aanzienlijk. Er zit wel een dalende lijn

in het aandeel inschrijvingen door eerstegeneratiestudenten, van 52% in 2008 naar 32% in 2023. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de hoeveelheid ouders met een hbo- of wo-diploma sterk is toegenomen, waardoor er minder eerstegeneratiestudenten zijn.

Maar liefst 70% procent van de inschrijvingen van eerstegeneratiestudenten worden gedaan voor een hbo-bachelor, tegenover 50% van de niet-eerstegeneratiestudenten. Slechts 18% van de inschrijvingen van eerstegeneratiestudenten is voor een wo-bachelor. Dit wordt verklaard doordat er meer eerstegeneratiestudenten afstuderen op de havo dan op het vwo. Daarnaast zijn eerstegeneratiestudenten in grote mate thuiswonend (68%), en is dat aandeel tussen 2008 en 2018 toegenomen. Ten slotte heeft zo'n 30% van de eerstegeneratiestudenten een migratieachtergrond.

Eerstegeneratiestudenten hebben vaker een lagere sociaaleconomische status en een migratieachtergrond dan niet-eerstegeneratiestudenten. 17% van de eerstegeneratiestudenten is opgegroeid in een gezin waar het bruto jaarinkomen niet hoger was dan €40.000,-, tegenover 3% van de niet-eerstegeneratiestudenten. Aan de andere kant van het spectrum zien we dat 42% van de eerstegeneratiestudenten is opgegroeid in een gezin waar het bruto jaarinkomen hoger was dan €80.000,-. Voor niet-eerstegeneratiestudenten ligt dit percentage veel hoger, op 80%. Van de eerstegeneratiestudenten heeft 30% een migratieachtergrond, tegenover 17% van de niet-eerstegeneratiestudenten. Voor de achtergrondkenmerken geslacht, stapelaar en thuiswonend zijn er geen sterke verschillen tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten.

11.3 Het lagere studiesucces van eerstegeneratiestudenten

Eerstegeneratiestudenten halen minder vaak hun diploma dan niet-eerstegeneratiestudenten. Eerstegeneratiestudenten hebben namelijk een significant hogere kans om uit te vallen of te switchen dan niet-eerstegeneratiestudenten. Dit effect is ook aanwezig na controle voor andere relevante achtergrondvariabelen. Er zijn echter groepen studenten die nog sterkere kansenongelijkheid dan eerstegeneratiestudenten ervaren omdat ze een hogere kans op uitval en switch hebben, en deze moeten niet vergeten worden. **Dit zijn hbo-studenten, bachelorstudenten, mannelijke studenten, studenten met een lager bruto gezinskomen en studenten met een migratieachtergrond**. Dat neemt niet weg dat de groep eerstegeneratiestudenten groot is, en dat deze grote groep significant vaker uitvalt en switcht, ook als we controleren voor andere kenmerken.

Echter hebben eerstegeneratiestudenten een significant lagere kans op een lange studieduur dan niet-eerstegeneratiestudenten, gecontroleerd voor onze controlevariabelen. Eerstegeneratiestudenten die wel een diploma halen studeren, controlevariabelen in acht nemend, dus juist vaak wel binnen nominaal + 1 jaar omdat ze al vaak prestatie- en financiële druk ervaren.

Studenten in het wo, bachelorstudenten, studenten met een migratieachtergrond, uitwonende studenten, studenten die geen stapelaar zijn, mannelijke studenten en oudere studenten hebben daarentegen een significant hogere kans op een lange studieduur. Deze effecten zijn ook beduidend groter dan het effect van eerstegeneratiestudent zijn. Alles bij elkaar lijken bachelorstudenten, studenten met een migratieachtergrond en mannelijke studenten de groepen studenten die het sterkst kansenongelijkheid ervaren, omdat zij een hogere kans op uitval, switch én lange studieduur hebben. Deze studenten verdienen dus ook zeker aandacht. Studenten in het hbo of met een lager inkomen vallen weliswaar vaker uit, maar studeren juist wel relatief vaak sneller dan nominaal + 1 jaar.

Uit onze interactiemodellen blijkt dat intersectionaliteit een rol speelt in het studiesucces van eerstegeneratiestudenten omdat sommige kenmerken in samenhang met eerstegeneratiestudent zijn nog sterker kansenongelijkheid veroorzaken. Met name voor studenten met een migratieachtergrond en oudere studenten werkt het zijn van eerstegeneratiestudent versterkend, omdat bij hen de kans op uitval, switch én lange studieduur toeneemt. Daarnaast zien we ook dat:

- In het wo eerstegeneratiestudenten meer kans op uitval en een lange studieduur hebben, wat impliceert dat eerstegeneratiestudenten in het wo meer moeite hebben dan in het hbo. Dit zien we ook duidelijk terug in onze kwalitatieve data.
- In de master eerstegeneratiestudenten meer kans op een lange studieduur hebben.
- Met stapelen eerstegeneratiestudenten meer kans op uitval hebben.
- Dat met uitwonen of stapelen eerstegeneratiestudenten juist minder kans op een lange studieduur hebben.

Numerus fixus kan een barrière voor de instroom van eerstegeneratiestudenten vormen en BSA hoeft geen barrière voor het studiesucces van eerstegeneratiestudenten te zijn. De generaliseerbaarheid van deze uitkomsten is beperkt. Het afschaffen van numerus fixus zorgt in onze steekproef namelijk voor een grote kans op instroom voor eerstegeneratiestudenten. Studenten die zich na 2017 hebben ingeschreven bij een opleiding aan een instelling waar sinds kort geen numerus fixus meer is hebben een iets grotere kans om eerstegeneratiestudent te zijn, dan studenten die zich voor 2017 voor deze studie inschreven, of zich hebben ingeschreven bij een instelling waar eerder ook geen numerus fixus was. Het instellen of afschaffen van een BSA heeft geen statistisch significant effect op de kans dat eerstegeneratiestudenten hun diploma behalen. Er spelen geen intersectionele effecten rondom dit effect van het afschaffen van numerus fixus en het instellen of afschaffen van BSA omdat we geen significante interactie-effecten tussen het zijn van eerstegeneratiestudent en onze overige achtergrondkenmerken zien.

11.4 Kwalitatieve verklaringen van kansenongelijkheid

Uit ons onderzoek blijkt dat eerstegeneratiestudenten niet alleen te maken hebben met een lager studiesucces, maar ook met een lager studentsucces. Deze conclusies zijn gebaseerd op uitgebreide literatuurstudie en interviews met experts, betrokkene en studenten. Eerstegeneratiestudenten zijn meer geneigd om aan zelfselectie te doen voor academische verdieping zoals honoursprogramma's, studeren in het buitenland, niet-verplichte stages en hun thesis publiceren. Daarnaast **kiezen zij minder vaak voor deelname aan** activiteiten die hun studentsucces zouden kunnen vergroten, zoals commissies, studentraden of besturen.

Dit beperkte studiesucces en lagere studentsucces duiden op kansenongelijkheid die verder reikt dan het behalen van een diploma alleen en dat er nog een wereld zit achter het halen van een diploma. Deze beperkingen kunnen belemmeringen vormen tijdens de studie en ook voor verder maatschappelijk succes. Eerstegeneratiestudenten die zich uitsluitend richten op het behalen van een diploma missen hierdoor waardevolle mogelijkheden tijdens hun studie en om na hun studie succesvol door te stromen.

Eerstegeneratiestudenten ervaren kansenongelijkheid op basis van twee centrale factoren: ze hebben last van bias en adverse impact in toetsing en het onderwijssysteem, en ze doen aan onnodige zelfselectie. Bias en adverse impact in toetsing en het onderwijssysteem kan leiden tot lager studiesucces. Onnodige zelfselectie kan bijdragen aan, zoals hierboven ook benoemd, zowel lager studiesucces als beperkt studiesucces en lager studentsucces. Deze oorzaken spelen zich af op persoonsniveau, omgevingsniveau en de interactie tussen deze twee niveaus.

Bias en adverse impact in toetsing en het onderwijssysteem wordt veroorzaakt door het feit dat eerstegeneratiestudenten over een andere achtergrond dan de norm, en andere cognitieve vaardigheden beschikken dan de toetsers en betrokkenen in het onderwijssysteem. Toetsers en betrokkenen bij het onderwijssysteem zijn al jaren actief op de hogeschool op universiteit**,** waardoor er onbewust vanzelfsprekendheden zijn die voor eerstegeneratiestudenten niet zo zijn. Eerstegeneratiestudenten moet daardoor meer wennen aan de toetsing en het onderwijssysteem en hebben daarom meer moeite om het systeem te doorgronden. Dit mechanisme speelt vooral tijdens de transitiefase en is sterker in het wo dan in het hbo, onder andere doordat er meer zelfstandigheid wordt verwacht van studenten in het wo.

Eerstegeneratiestudenten doen aan onnodige zelfselectie omdat ze zichzelf een lage zelfeffectiviteit toedichten, en een hoge prestatiedruk ervaren. Eerstegeneratiestudenten ervaren een hoge prestatiedruk door verschillende factoren vanuit hun thuisomgeving, waaronder financiële druk en het feit dat ze vaak zelf een rolmodel zijn. Daardoor leggen eerstegeneratiestudenten de prioriteit op het nominaal behalen van hun diploma en passen ze onnodige zelfselectie toe. Daarmee lopen ze kansen mis voor bredere ontwikkeling en zelfontplooiing. Verder hebben eerstegeneratiestudenten ook vaker twijfels bij hun eigen bekwaamheid, wat de prestatiedruk kan versterken tot een hoogte waarbij studenten zelfs onnodig gaan twijfelen over hun studie en mogelijk uitvallen of switchen.

De lage zelfeffectiviteit van studenten wordt sterk beïnvloed door hun sense of belonging, met gevaar op een negatieve feedback loop. Als studenten zich niet thuis voelen op een hogeschool of universiteit heeft dit een grote invloed op het vertrouwen in eigen bekwaamheid. Deze relatie is wederkerig, waarbij de zelfeffectiviteit ook weer een effect heeft op in hoeverre een student zich thuis voelt (*sense of belonging*). Op deze manier kunnen deze twee mechanismen elkaar ook versterken, wat zich uit tot meer onnodige zelfselectie en uiteindelijk ook negatieve effecten op studie- en studentsucces.

Eerstegeneratiestudenten worstelen met identiteitsincompatibiliteit want hun bestaande identiteit komt niet overeen met de identiteit die ze moeten aannemen om te passen op de hogeschool of universiteit. De bestaande identiteit die eerstegeneratiestudenten meenemen vanuit de thuissituatie botst met de identiteit die bij de nieuwe omgeving past. Deze incompatibiliteit creëert een spanningsveld voor eerstegeneratiestudenten en komt onder andere door het ontbreken van rolmodellen in de thuissituatie van de student. Het gebrek aan rolmodellen verhoogt de identiteitsincompatibiliteit en verlaagt de sense of belonging van eerstegeneratiestudenten.

Dit komt doordat eerstegeneratiestudenten over ander sociaal en cultureel kapitaal beschikken, en identiteitsincompatibiliteit zorgt ervoor dat ze dit ook moeilijker vergaren op de hogeschool of universiteit. Sociaal en cultureel kapitaal wordt sterk beinvloed door de thuissituatie van de student, en vormt een integraal onderdeel van de identiteit van de student. Door een mismatch in de twee identiteiten van de student en dit kapitaal kan het lastiger zijn voor eerstegeneratiestudenten om zicht te krijgen op het verborgen curriculum (de ongeschreven regels) in het hbo/wo. Daarnaast is het ook lastiger om nieuwe netwerken, kennis en vaardigheden in de nieuwe omgeving op te bouwen door de mismatch tussen de twee identiteiten. Dit heeft beiden een effect op in hoeverre studenten zich thuis voelen op de universiteit of hogeschool.

In het licht van deze bevindingen wordt het duidelijk dat beleidsmaatregelen en interventies niet alleen gericht moeten zijn op het verbeteren van studiesucces, maar ook op het vergroten van toegang tot breder studentsucces van eerstegeneratiestudenten. Het aanpakken van kansenongelijkheid op zowel individueel als institutioneel niveau is nodig om deze studenten meer mogelijkheden te bieden voor

maatschappelijke participatie en succes. Aangezien de transitie van middelbare school naar hbo/wo een cruciale fase vormt voor alle studenten en in het bijzonder van eerstegeneratie-studenten verdient deze overgang extra beleidsmatige aandacht, met name door interventies te richten op het eerste jaar in het hbo/wo.

11.5 Oplossingen

Om kansengelijkheid onder eerstegeneratiestudenten effectief aan te pakken, adviseren we niet enkel gericht op deze studenten maatregelen te nemen. Aangezien andere groepen studenten eveneens risico op uitval hebben zijn interventies die meerdere groepen studenten ten goede komen aan te bevelen. Tegelijkertijd blijft de focus op eerstegeneratiestudenten gerechtvaardigd en omdat het de nodige aanpassingen in onze onderwijssystemen kan helpen zichtbaar te maken. Het verhogen van gelijke kansen binnen het onderwijs komt niet alleen ten goede aan de studenten zelf maar versterkt ook de sociale inclusiviteit binnen het onderwijsstelsel.

Kansenongelijkheid uitbannen op de hogeschool of universiteit vereist maatregelen eerder in de onderwijsketen. Hier zijn twee redenen voor. Ten eerste zorgt kansenongelijkheid eerder in het onderwijs er mogelijk voor dat eerstegeneratiestudenten zich minder vaak (kunnen) aanmelden voor de hogeschool of universiteit en minder vaak toegelaten worden. Zo is er veel wetenschappelijk materiaal beschikbaar dat het nadelige effect van Nederlands relatief vroege selectie naar niveau bij de overgang van het po naar het vo. Hierdoor krijgen sommige leerlingen niet de kans om zich in te stromen op de hogeschool of universiteit zonder te stapelen. Daarnaast ligt in het onderwijs zelfselectie op de loer. Bovendien is er bewijs dat sommige groepen studenten een kleinere kans hebben om bij numerus fixus opleidingen binnen te komen, ongeacht of dat nou met behulp van decentrale selectie of gewogen loting gedaan wordt. Ten tweede vinden veel oorzaken van kansenongelijkheid binnen de hogeschool of universiteit hun oorsprong al veel eerder in de onderwijsketen. Kansenongelijkheid op de hogeschool of universiteit is dus een breed onderwijs, dat niet alleen met ingrijpen op de hogeschool of universiteit opgelost kan worden.

Het monitoren van eerstegeneratiestudenten voor specifieke interventies lijkt meer na- dan voordelen te hebben. Het niet monitoren van eerstegeneratiestudenten vermijdt onnodige stigmatisering en deficiëntiedenken onder eerstegeneratiestudenten. Daarnaast is een gevolg van monitoring dat niet-eerstegeneratiestudenten die ook extra ondersteuning kunnen gebruiken dat minder krijgen.

Respondenten menen dat instellingen de meeste invloed hebben op het oplossen van kansenongelijkheid omdat het veelal zit in sociale processen op de campus. Het ministerie van OCW heeft zeker handvatten voor beleidsvorming, maar volgens respondenten is het duidelijk dat instellingen hiervoor als eerste aan zet moeten zijn. Zij hebben het meest direct invloed op processen die kansenongelijkheid veroorzaken binnen de instelling, waarbij OCW natuurlijk stelselverantwoordelijkheid kan nemen door te zorgen voor de juiste prikkels en faciliteiten.

Startprogramma's en beurzen die op sommige instellingen al worden georganiseerd zijn een effectieve interventie. Dit concluderen wij op basis van ervaringen van respondenten, en vanwege het feit dat dit soort programma's ingrijpen op alle oorzaken uit ons model. Startprogramma's kunnen bias in toetsing en het onderwijssysteem verminderen omdat ze immers informatie bevatten over hoe het onderwijs op de hogeschool en universiteit is georganiseerd. Hierdoor stijgt het gevoel van zelfeffectiviteit bij eerstegeneratiestudenten. Ze voelen zich beter voorbereid op hun studie wat ook sense of belonging weer vergroot. Daarnaast verhogen startprogramma's ook direct de sense of

belonging van eerstegeneratiestudenten. De student leert de ongeschreven codes en het verborgen curriculum, en krijgt de mogelijk sociaal en cultureel kapitaal te vergaren.

Zowel instellingen als het ministerie van OCW kunnen stappen ondernemen om studenten zich thuis te laten voelen en prestatiedruk weg te nemen. Instellingen en het ministerie van OCW kunnen de bijzondere prestaties van eerstegeneratiestudenten nadrukkelijk erkennen, en nog meer werk maken van het laten zien van positieve rolmodellen. Hierdoor voelen zich studenten mogelijk meer en sneller thuis, en ervaren ze mogelijk minder druk om zelf een rolmodel te moeten zijn. Daarnaast kunnen instelling in het ministerie van OCW financiële druk verminderen of mitigeren met beurzen. Een precieze invulling van de langstudeermaatregel uit het regeerprogramma is hierbij ook van groot belang.

Hoewel dit onderzoek gericht is op eerstegeneratiestudenten is het aannemelijk dat veel oorzaken ook kansenongelijkheid voor andere groepen studenten verklaren. Zo is het bijvoorbeeld aannemelijk dat studenten met een lager gezinsinkomen ook financiële stress ervaren, dat studenten met een migratieachtergrond uitgedaagd worden door hoge verwachtingen vanuit huis en een andere taal, en dat mannelijke studenten te maken hebben met onbedoelde negatieve effecten in toetsing en het onderwijssysteem. Veel achtergrondkenmerken komen ook in samenhang voor bij een student, en zijn niet los van elkaar te zien. Elke student kan dus profijt hebben van een aanpak die zich richt op alle oorzaken van kansengelijkheid.

11.6 Beperkingen en generaliseerbaarheid

Zoals elk onderzoek kampt ook deze studie met een aantal methodologische beperkingen. Met betrekking tot onze kwantitatieve analyses konden we niet voor alle studenten in onze analyseperiode bepalen of ze eerstegeneratiestudenten waren. De analyses hebben daarmee betrekking op bekende eerstegeneratiestudenten, waarmee we mogelijk de effecten op studiesucces onderschatten. Daarnaast hebben we het meten van de lange studieduur geprobeerd zoveel mogelijk aan te sluiten bij de bekostigingsdefinitie die gebruikt wordt om te bepalen wanneer een student recht heeft op studiefinanciering of valt onder een mogelijke langstudeermaatregel. Een perfecte benadering is niet mogelijk, maar onze benadering is volgens ons goed genoeg om voor generaliseerbare resultaten te zorgen. Ten slotte waren voor onze kwantitatieve case studies rondom numerus fixus en BSA maar een beperkte steekproef geschikt, wat betekent dat deze resultaten beperkte robuustheid en generaliseerbaarheid hebben.

Ook de kwalitatieve analyse brengt een belangrijke methodologische beperking met zich mee. Dit betreft het gelimiteerde aantal geïnterviewde eerstegeneratiestudenten. Het bleek lastig om de juiste studenten te bereiken en de gesprekken te organiseren. Dit betekent dat de bevindingen op basis van studentinterviews gebaseerd zijn op een enigszins beperkt aantal gesprekken. Dit beperkt de generaliseerbaarheid van de resultaten, maar dit is tot op enige hoogte ondervangen door de resultaten van de interviews met eerstegeneratiestudenten te combineren met de resultaten van de andere interviews en de literatuurstudie.

Bijlage 1. Geraadpleegde bronnen

- ACLA (UvA), Vermeulen, S., Cornelisz, I., Van Klaveren, C. (2021). *Naar een breder begrip van de gevolgen van bindend studieadvies door koppeling van instellingsdata aan registerdata.* Eindrapportage, NRO.
- Algemene rekenkamer. (2023) Gelijke kansen in het middelbaar beroepsonderwijs.
- Arnold, Ivo. (2014). The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education: an empirical investigation. Studies in Higher Education. 40. 1-17. 10.1080/03075079.2013.858684.
- Badou, M., Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid.* Verwey Jonker Instituut.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).
- Broks, V. M., Stegers-Jager, K. M., van den Broek, W. W., & Woltman, A. M. (2021). Effects of raising the bar on medical student study progress: An intersectional approach. *Medical Education*, *55*(8), 972-981.
- Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, *11*(5), 647-657.
- Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students. Journal of Adolescent Research, 37(1), 29-58
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annu. Rev. Psychol.*, *55*(1), 591-621.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, *15*(3), 241.Clarke, S. (2008). Culture and identity. The Sage handbook of cultural analysis.
- Cleland, J., Blitz, J., Cleutjens, K. B., Oude Egbrink, M. G., Schreurs, S., & Patterson, F. (2023). Robust, defensible, and fair: The AMEE guide to selection into medical school: AMEE Guide No. 153. *Medical Teacher*, *45*(10), 1071-1084.
- Cornelisz, I., Van Klaveren, C. (2021). *Naar een breder begrip van de gevolgen van het Bindend Studieadvies.* VU, Onderwijskennis (NRO). https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/naar-een-breder-begrip-van-de-gevolgen-van-het-bindend-studieadvies
- CPB, Kattenberg, M., Scheer, B., Hekkelman, B. (2024). *Bevorderen diversiteit studentenpopulatie kan zonder loting.* ESB.

- De Boer, T., & Van Rijnsoever, F. J. (2023). One field too far? Higher cognitive relatedness between bachelor and master leads to better predictive validity of bachelor grades during admission. *Assessment & evaluation in higher education*, *48*(7), 966-979.
- De Winter-Koçak, S. en Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond.* Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., van Baar, J., & Bremer, B. (2023). Harder Better Faster Stronger?. Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten. Trimbos Instituut, ECIO en RIVM.
- Elffers, L. (2021). *De toegankelijkheid van het hoger onderwijs in Nederland op papier en in de praktijk.* NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie? 15 januari 2021.
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker Onderwijs in een ongelijke samenleving.* Oratie, Universiteit van Amsterdam.
- Elffers, L., van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk.
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Engle, J., Bermeo, A., & O'Brien, C. (2006). Straight from the source: What works for first-generation college students. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*.
- Enklaar, A. Eerste generatie studenten aan de UT. Een verkennend Onderzoek.
- Enklaar, A., OBCC, IEBIS, Faclty BMS, UTwente. (2020). *Eerste generatie studenten aan de TU: Een verkennend onderzoek.*
- Ernest T. Pascarella, Christopher T. Pierson, Gregory C. Wolniak & Patrick T. Terenzini (2004) First-Generation College Students, The Journal of Higher Education, 75:3, 249-284.
- Fikrat-Wevers, S. (2023). Selection and student Diversity: The impact of tools, preparatory activities and applicant acceptance in health professions education. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Fikrat-Wevers, S., Stegers-Jager, K. M., Afonso, P. M., Koster, A. S., Van Gestel, R. A., Groenier, M., [...] & Woltman, A. M. (2023). Selection tools and student diversity in health professions education: a multi-site study. *Advances in Health Sciences Education, 28*(4), 1027-1052.
- Fikrat-Wevers, S., Stegers-Jager, K., Groenier, M., Koster, A., Ravesloot, J. H., Van Gestel, R., ... & Woltman, A. (2023). Applicant perceptions of selection methods for health professions education: Rationales and subgroup differences. *Medical education*, *57*(2), 170-185.

- Finn J. D., Zimmer K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York, NY: Springer.
- Gelijke Kansen Alliantie. (2022). *Voortgangsrapportage.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Gelijke Kansen Alliantie. (2023). *School en Omgeving: Het verrijken van schooldagen: Wat wij al weten vanuit de wetenschap.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Gemeente Rotterdam. (2019). *Het Factorenmodel: ontwikkelen van een factorenmodel voor alle leeftijden.*
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. Organizational research methods, 16(1), 15-31.
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, *49*(2), 134-137.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. Harvard educational review, 72(3), 330-367.
- Hernandez, B. (2018). Self Efficacy, Sense of Belonging, and Sense of Obligation in First Generation College Students. *Senior thesis.* Dominican University of California.
- Hinton, D. P., & Higson, H. (2017). A large-scale examination of the effectiveness of anonymous marking in reducing group performance differences in higher education assessment. *PloS one*, *12*(8), e0182711. Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European review of applied psychology*, *54*(2), 119-135.
- Holden, C. L., Wright, L. E., Herring, A. M., & Sims, P. L. (2024). Imposter syndrome among first-and continuing-generation college students: The roles of perfectionism and stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *25*(4), 726-740.
- IBO hoger onderwijs. (2024). *Talent op de juiste plek.*
- IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs. (2022). *Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid.*
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen. Decentrale selectie bij bachelor- en masteropleidingen in het bekostigd hoger onderwijs. Monitor selectie en Toegankelijkheid.*
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Wel of niet naar de hogeschool? Achterliggende mechanismen van onbedoelde zelfselectie in het keuzeproces van mbo 4-studenten.* Tussenrapportage, meerjarig onderzoek selectie en toegankelijkheid.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Onbedoelde zelfselectie: drempels die gekwalificeerde jongeren ervan weerhouden om een specifieke opleiding in het hoger onderwijs te kiezen.* Meerjarig onderzoek selectie en toegankelijkheid.
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs.*
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *Keuzes voor de toekomst: studenten en leerlingen begeleiden bij drempels in het hoger onderwijs.*

- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *Selectie in het hoger onderwijs: criteria, instrumenten en de borging van kansengelijkheid.* Meerjarig onderzoek selectie en toegankelijkheid. Januari 2023.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *Selectie in het hoger onderwijs: criteria, instrumenten en de borging van kansengelijkheid.* Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2022-2023.
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Technisch rapport: In- en doorstroommonitor Hoger Onderwijs 2023.*
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, *90*(2), 139-178.
- Kakungulu Samuel, J. (2024). The Role of Extracurricular Activities in Student Development.
- Kamerstukken II, 31 288 nr. 1103, 2023/24. *Hoger Onderwijs- Onderzoek- en Wetenschapsbeleid.*
- Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Droogenbroeck, F. V. (2023). First-generation college students' motives to start university education: An investment in self-development, one's economic prospects or to become a role model?. *YOunG*, *31*(2), 142-160.
- Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Droogenbroeck, F. V. (2023). First-generation college students' motives to start university education: An investment in self-development, one's economic prospects or to become a role model?. *YOunG*, *31*(2), 142-160.
- Kerrigan, M., & Manktelow, A. (2021). Extra-curricular activities in higher education: enhancing the student experience. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *23*(1), 123-147.
- Laiduc, G., Herrmann, S., & Covarrubias, R. (2021). Relatable role models: An online intervention highlighting first-generation faculty benefits first-generation students. Journal of First-Generation Student Success, 1(3), 159-186.
- Landelijk Centrum Studiekeuze. (2024, October 1). *Studiekeuzedatabase - Landelijk Centrum Studiekeuze*. https://lcsk.nl/studiekeuzedatabase/
- Langeloo, A. & Kamans, E. (2024) *First-generation students' identity compatibility, sense of belonging and self-efficacy going to and through honors talent programs:* a mixed-method study (submitted). Zie ook: https://toegankelijkhogeronderwijs.nl/
- Lau, Y. (2016). Does Classroom Diversity Improve Academic Outcomes? In *2016 AEA Annual Meeting (Chicago)*.
- Louise Elffers (2022). Onderwijs maakt het verschil. Onderwijsraad (2021). Later selecteren, beter differentiëren. Netjes, J., Van de Werfhorst, H., Karsten, S. & Bol, T. (2011). Onderwijsstelsel en noncognitieve uitkomsten van onderwijs: burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- McCarthy, K., Chavez, K., Gastelum, K., Gomez, J., Salas, J., Severson, Y., & Zabat, J. (2023). Imposter phenomenon: The occupational experiences of first-generation college students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *11*(2), 1-18.

- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, *51*, 528-545.
- Metcalf, D. A., & Wiener, K. K. K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1472–1488.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). Gelijke kansen in het onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Directe doorstroom van havo/vwo/mbo naar het ho*. Kerncijfers En Indicatoren Hoger Onderwijs | OCW in Cijfers. https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/hoger-onderwijs/toegankelijkheid/gelijke-kansen/directe-doorstroom-van-havo-vwo-mbo-naar-het-ho
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, September 16). *Ervaren werkdruk*. Kerncijfers En Indicatoren Wetenschap | OCW in Cijfers. https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/wetenschap/ruimte-aan-divers-talent/ervaren-werkdruk
- Morton, J. M. (2014). Cultural code-switching: Straddling the achievement gap. *Journal of Political Philosophy*, *22*(3), 259-281.
- Mulder et al. (2023). Inequality of opportunity in selection procedures limits diversity in higher education: An intersectional study of Dutch selective higher education programs.
- Mulder, L., Akwiwu, E. U., Twisk, J. W., Koster, A. S., Ravesloot, J. H., Croiset, G., [...] & Wouters, A. (2023). Inequality of opportunity in selection procedures limits diversity in higher education: an intersectional study of Dutch selective higher education programs. *Plos one*, *18*(10), e0292805.
- Mulder, L., Wouters, A., Akwiwu, E. U., Koster, A. S., Ravesloot, J. H., Peerdeman, S. M., [...] & Kusurkar, R. A. (2023). Diversity in the pathway from medical student to specialist in the Netherlands: a retrospective cohort study. *The Lancet Regional Health–Europe*, *35*.
- Mulder, L., Wouters, A., Fikrat-Wevers, S., Koster, A. S., Ravesloot, J. H., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2022). Influence of social networks in healthcare on preparation for selection procedures of health professions education: a Dutch interview study. *BMJ open*, *12*(10), e062474.
- Mulder, L., Wouters, A., Twisk, J. W., Koster, A. S., Akwiwu, E. U., Ravesloot, J. H., [...] & Kusurkar, R. A. (2022). Selection for health professions education leads to increased inequality of opportunity and decreased student diversity in The Netherlands, but lottery is no solution: A retrospective multi-cohort study. *Medical teacher*, *44*(7), 790-799.
- Museus, S. D., & Chang, T. H. (2021). The impact of campus environments on sense of belonging for first-generation college students. *Journal of College Student Development*, *62*(3), 367-372.
- Nanhoe, A. C. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan: Onderwijs en de dynamische habitus Succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindostaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaal-economische milieus in Nederland.* [Vrije Universiteit Amsterdam]. Garant.

- Nash, J. C. (2008). Re-Thinking Intersectionality. Feminist Review, 89(1), 1-15.
- OECD. (2018), *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris,
- OECD. (2024). *Cultivating the next generation of green and digital innovators – the role of higher education.* OECD Education Policy Perspectives nr. 95.
- Onderwijskennis, NRO. (2021). Toegankelijkheid: goede studievoortgang voor alle studenten in het hoger onderwijs. https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/toegankelijkheid-goede-studievoortgang-voor-alle-studenten-in-het-hoger-onderwijs#bindend-studieadvies-bsa-en-het-effect-op-toegankelijkheid
- ResearchNed, CHEPS, KBA Nijmegen, De Visser, M., Van den Broek, A., Van Casteren, W., Kaiser, F., Kolster, R., Leest, B. (2023). *Stelselrapportage: hoger onderwijs 2016-2023.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- ResearchNed, Van den Broek, A., De Korte, K., Mulder, J., Bendig-Jacobs, J. (2018). *Numerus fixus, selectie en kansengelijkheid in het wetenschappelijk onderwijs.* NRO.
- ResearchNed, Van den Broek, A., Temorshuizen, T., Cuppen, J. (red.). (2023). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2022-2023.*
- Risbo (EUR), Wolff, R., Rezai, S., Severiens, S. (2010). *'Het is maar in wat voor gezin je geboren bent… ': Een onderzoek naar de effecten van het opleidingsniveau ouders en etnische afkomst op studiesucces in het hoger onderwijs.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education, 60*, 415-436.
- Sanne Schreurs, Sebastiaan Steenman, Ada Kool, Karen Stegers-Jager en Kitty Cleutjens, Handboek selectie hoger onderwijs (2023)
- Schils, T. (2021). *Samen werken aan goed onderwijs: benut die complementariteit!* Maastricht University. https://doi.org/10.26481/spe.20210520ts
- Schreurs, S. (2020). *Selection for medical school: The quest for validity.* Proefschrift, Universiteit van Maastricht.
- Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., & Cleutjens, K., Onderzoekers-Netwerk Selectie. (2023). Handboek Selectie Hoger Onderwijs.
- SCP, Vermeij, L., Thijssen, L., Beekers, D., Maslowski, R. (2024). *De leefwerelden van arm en rijk.*
- SER. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen.* Advies juni 2021.
- Significant Public, Bosma, M., Gielen, M., Hoornweg, V., Geerts, L., Clemens, I. (2023). *Monitor van gelijkwaardige kansen en evenredige posities op de arbeidsmarkt, ongeacht migratieachtergrond, derde meting.* Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Significant Public. (2024). *Factsheet – Onderwijs: Onderwijsprestaties van jongeren met een migratieachtergrond en hun kansen op de arbeidsmarkt tijdens en na de studie.* Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

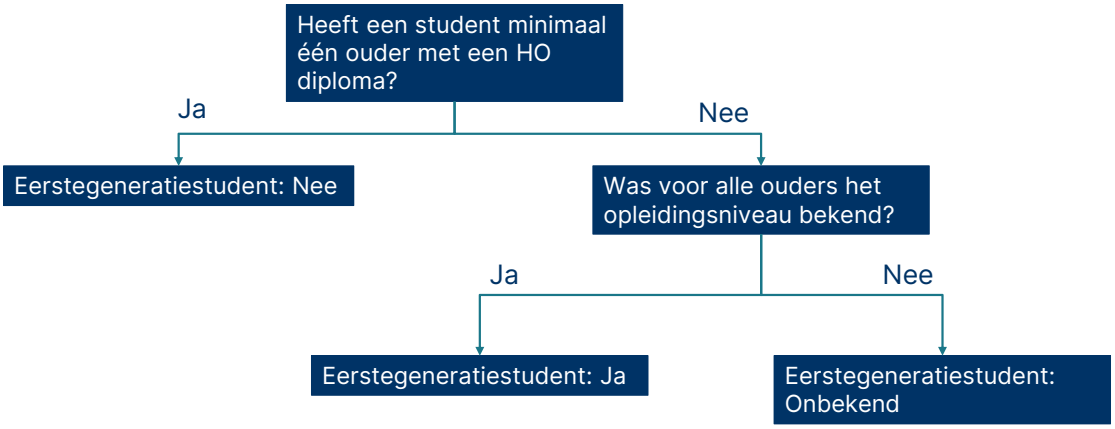
- Simkooei, S. A., Hoogslag, A.T., Latic, S., Guven, Z., Rotbi, H., Capitanio, L. (2024). *Onderzoeksrapport Diversiteit en Selectie 2023-2024.* De Geneeskundestudent.
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2017). The effect of an academic dismissal policy on drop-out, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. *Studies in Higher Education*, *42*(2), 354-389.
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, *17*(1), 6-20.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of personality and social psychology*, *102*(6), 1178.
- Terenzini, P. T. (1995). First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. AIR 1995 Annual Forum Paper.
- UNL. (2024). *Gelijke kansen bij selectie.*
- UNL. (2024). *Kader: Selectie Bachelor.*
- Van de Korput, J. (2022). Eerstegeneratiestudenten: een groep apart?. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, *31*(3).
- Van der Kamp, M. (2023). *Misschien moet je iets later mikken*. Atlas/Contact.
- Van der Meulen, B. J. R., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Eimers, T., den Boer, P., Leest, B., [...] & Lodewick, J. (2023). Vandaag is het 2040: Toekomstverkenning voor middelbaar onderwijs, hoger onderwijs en wetenschap. KBA Nijmegen, AEF, CHEPS, Kohnstamm Instituut, ResearchNed, Helder en Duidelijk.
- Van Der Mooren, R., De Vries, F. (2022). *Steeds meer hoogopgeleiden in Nederland: wat voor beroep hebben ze?* Centraal Bureau voor de Statistiek. https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/steeds-meer-hoogopgeleiden-in-nederland-wat-voor-beroep-hebben-ze-?onepage=true#:~:text=Was%20in%201981%20nog%2011,tot%2075%2Djarigen%20in%202021.
- Van Lamoen, P. M., Meeuwisse, M., Hiemstra, A. M., Arends, L. R., & Severiens, S. E. (2024). Supporting students' transition to higher education: the effects of a pre-academic programme on sense of belonging, academic self-efficacy, and academic achievement. *European Journal of Higher Education*, 1-22.
- VH. (2023). *Gelijke kansen voor hogeschoolstudenten: Hbo-manifest 2030.*
- VH. (2023). *Position paper: Gelijke kansen voor de hogeschoolstudent.*
- Voogt, B. Q., Hees, S. J., Mak, D. J., Warmerdam, C., & Custers, A. L. (2024). Financieel welzijn: Onderzoek onder het HvA-studentenpanel naar het financieel welzijn van studenten. Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Armoede Interventies.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, *331*(6023), 1447-1451.

Bijlage 2. Toelichting operationalisering kwantitatieve variabelen

Deze bijlage geeft een uitgebreide toelichting op de operationalisering van de variabelen die zijn ontwikkeld op basis van gegevens die het CBS bijhoudt. Een deel van de variabelen (geslacht, migratiegeneratie, soort onderwijs, studiefase en studieduur) die zijn gebruikt voor de kwantitatieve analyse wordt bijgehouden door het CBS en zijn direct overgenomen. Voor de berekende variabelen tonen we middels een beslisboom de logica achter de classificering en zijn voorbeelden toegevoegd ter verduidelijking. Voor alle achtergrondkenmerken geldt dat ze zijn bepaald op het moment dat een student zich heeft ingeschreven bij de opleiding in het hbo/ow.

Eerstegeneratiestudent

Op basis van de hoogst behaalde opleiding van de ouders is bepaald of een student een eerstegeneratiestudent is. Wanneer voor beide ouders het opleidingsniveau bekend was, en geen van beide ouders een opleiding heeft behaald in het hbo of wo is de student een eerstegeneratiestudent (rij 1 in Tabel 4). Wanneer minimaal één ouder van de student een diploma heeft behaald in het hbo/wo is de student geen eerstegeneratiestudent (zie Tabel 4 rij 2, 3 en 4). In de andere gevallen is deze variabele voor de student onbekend (rij 5 en 6 in Tabel 4).



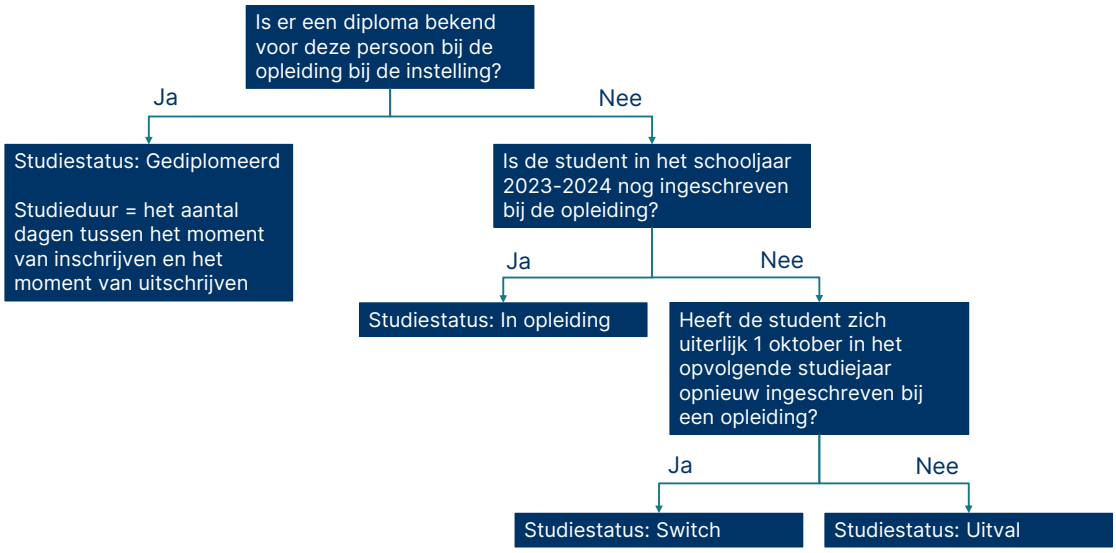
Figuur 29: Beslisboom variabele: eerstegeneratiestudent

Tabel 4: Voorbeeld classificering variabele: eerstegeneratiestudent

#	Opleidingsniveau ouder 1	Opleidingsniveau ouder 2	Eerstegeneratiestudent
1	**Niet-HO**	**Niet-HO**	**Ja**
2	HO	Niet-HO	Nee
3	HO	HO	Nee
4	HO	Onbekend	Nee
5	Niet-HO	Onbekend	Onbekend
6	Onbekend	Onbekend	Onbekend

Studiestatus

Voor elke inschrijving door een student bij een opleiding is bepaald wat de huidige status van deze is. Wanneer er een examendatum bekend is voor de student bij de desbetreffende opleiding is de studiestatus Gediplomeerd (rij 1 van Tabel 5). Wanneer een student in het academisch jaar 2023/24[84] ook een inschrijving heeft bij de desbetreffende opleiding is de student nog In opleiding (zie rij 2 in Tabel 5). Om te bepalen of een student is uitgevallen of geswitcht naar een andere studie is gekeken naar de andere inschrijvingen van deze student. Wanneer een student uiterlijk op 1 oktober in het opvolgende academisch jaar is ingeschreven bij een andere opleiding is een student geswitcht (rij 3). Wanneer dit niet het geval is, is een student uitgevallen (rij 4 van Tabel 5).



Figuur 30: Beslisboom variabele: studiestatus

Tabel 5: Voorbeeld classificering variabele: studiestatus

#	Persoon	Opleiding	Inschrijfdatum	Uitschrijfdatum	Examendatum	Laatste jaar ingeschreven	Studiestatus
1	Persoon 1	A	1 september 2012	31 juli 2016	25 juli 2016	2015/16	Gediplomeerd
2	Persoon 2	B	1 september 2018			2023/24	In opleiding
3	Persoon 3	C	1 september 2012	2 januari 2013		2012/13	Geswitcht
4	Persoon 3	D	1 september 2013	14 mei 2013		2013/14	Uitval

Migratieachtergrond

Op basis van het geboorteland van de ouders is voor bepaald hoeveel ouders er in het buitenland zijn geboren. Wanneer voor minimaal één ouder het geboorteland (of de ouder zelf) onbekend is, is deze variabele niet berekend voor de student.

[84] Dit is het meest recente academisch jaar waarvoor diplomagegevens bekend zijn ten tijde van het schrijven van dit rapport.



Figuur 31: Beslisboom variabele: aantal ouders geboren in het buitenland

Inkomensklasse

De inkomensklasse van de ouders van de student is bepaald door het bruto jaarinkomen van beide ouders te sommeren en dit in te delen in de volgende drie inkomensklassen (zie rij 1 t/m 3 in Tabel 6):

- Inkomensklassen 1: €0,00 - €39.999,99
- Inkomensklassen 2: €40.000,00 – €79.999,99
- Inkomensklassen 3: €80.000,00 of meer

In het geval er slechts één ouder bekend is, is het bruto jaar inkomen als waarde genomen (rij 4 van Tabel 6. Wanneer geen ouder bekend is, is deze variabele niet berekend voor de student (zie Tabel 6, rij 5).



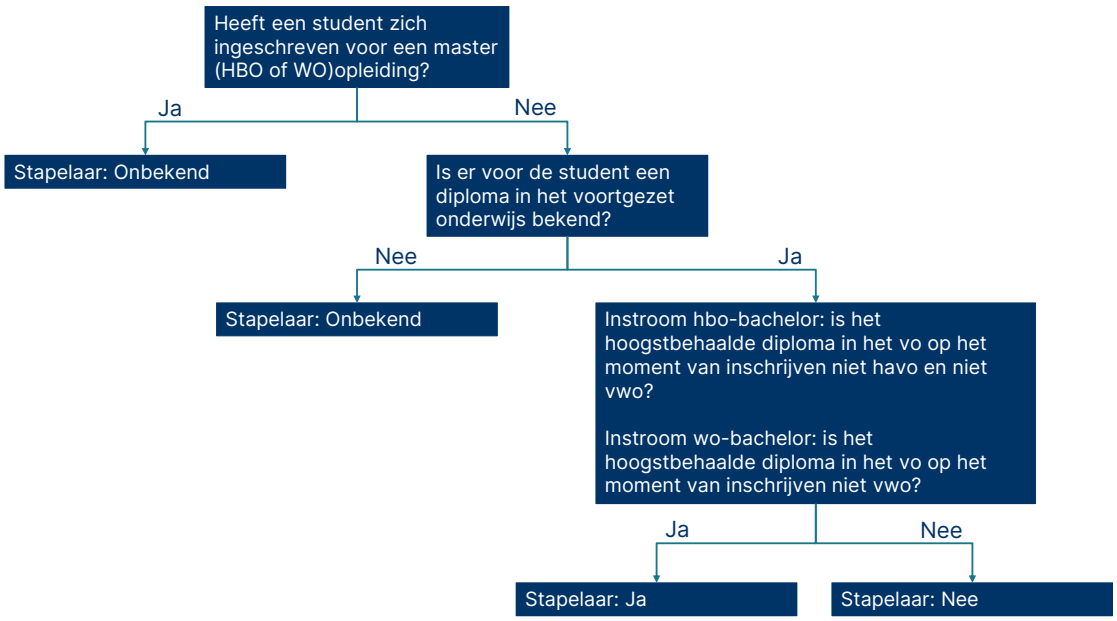
Figuur 32: Beslisboom variabele: inkomensklasse

Tabel 6: Voorbeeld classificering variabele: inkomensklasse

#	Bruto jaar-inkomen ouder 1	Bruto jaar-inkomen ouder 2	Gesommeerde bruto jaarinkomen	Inkomensklasse
1	€30.400,-	€6.500,-	€36.900,-	1
2	€30.400,-	€28.200,-	€58.600,-	2
3	€30.400,-	€53.000,-	€83.400,-	3
4	€30.400,-	Onbekend	€30.400,-	1
5	Onbekend	Onbekend	Onbekend	Onbekend

Stapelaar

Om te bepalen of een student een stapelaar is, is ten eerste gekeken naar de studiefase waar een student zich voor heeft ingeschreven. Door beperkingen in de data is het niet mogelijk om pre-master studenten te onderscheiden van wo-bachelor studenten. Lange tijd werd er in de data van het CBS geen onderscheid gemaakt tussen het behalen van een pre-master diploma en het behalen van een wo-bachelor diploma. Het is daarom niet mogelijk om voor masterstudenten te meten of zij stapelaars zijn. Deze variabele is onbekend voor deze studenten (rij 5 en 10 van Tabel 7). Voor studenten die zich hebben ingeschreven voor een bacheloropleiding is gekeken of er een diploma in het voortgezet onderwijs bekend is. Wanneer er geen diploma in het voortgezet onderwijs bekend is, kan niet worden bepaald of een student een stapelaar is. Deze variabele is dan onbekend (rij 4 en 9 van Tabel 7). Wanneer een student zich heeft ingeschreven voor een hbo-bachelor en deze student *niet havo en niet vwo* als hoogst behaalde opleiding in het voortgezet onderwijs heeft, is de student een stapelaar (rij 1 van Tabel 7). Voor studenten die zich voor een wo-bachelor hebben ingeschreven geldt dat zij een stapelaar zijn wanneer zij *niet vwo* als hoogst behaalde opleiding in het voortgezet onderwijs hebben (zie Tabel 7, rij 6 en 7). In de andere gevallen is een student geen stapelaar (rij 2, 3 en 8 van Tabel 7).



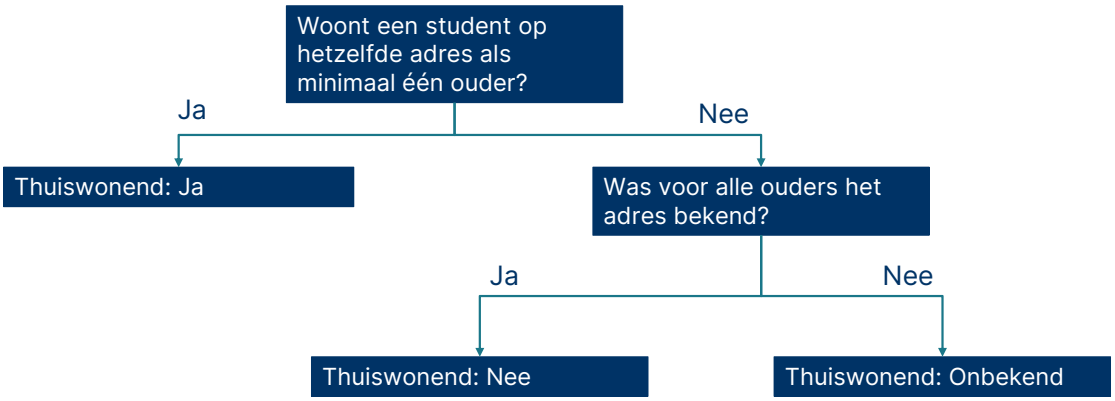
Figuur 33: Beslisboom variabele: stapelaar

Tabel 7: Voorbeeld classificering variabele: stapelaar

#	Opleidingsniveau inschrijving	Jaar inschrijving	VMBO	Havo	VWO	Stapelaar
1	**HBO-B**	**2010**	**2007**			**Ja**
2	HBO-B	2010		2007		Nee
3	HBO-B	2010			2010	Nee
4	HBO-B	2010				Onbekend
5	HBO-M	2010	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	Onbekend
6	**WO-B**	**2010**	**2003**			**Ja**
7	**WO-B**	**2010**		**2003**		**Ja**
8	WO-B	2010			2008	Nee
9	WO-B	2010				Onbekend
10	WO-M	2010	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	Onbekend

Thuiswonend

Studenten die op het moment van inschrijving zijn geregistreerd op hetzelfde adres als minimaal één van hun ouders zijn thuiswonend (rij 1 t/m 3 van Tabel 8). Studenten zijn als uitwonend beschouwd wanneer we met zekerheid kunnen zeggen dat de student op een ander adres woont dan beide ouders (rij 4 van Tabel 8). Wanneer het woonadres van beide ouders onbekend is, of we niet met zekerheid kunnen zeggen dat een student niet thuis woont, is de woonsituatie van de student onbekend (zie Tabel 8, rij 5 en 6).



Figuur 34: Beslisboom variabele: thuiswonend

Tabel 8: Voorbeeld classificering variabele: thuiswonend

#	Adres student	Adres ouder 1	Adres ouder 2	Thuiswonend
1	**AAA**	**AAA**	**AAA**	**Ja**
2	**BBB**	**BBB**	**CCC**	**Ja**
3	**DDD**	**DDD**	**Onbekend**	**Ja**
4	GGG	HHH	JJJ	Nee
5	EEE	FFF	Onbekend	Onbekend
6	KKK	Onbekend	Onbekend	Onbekend

Bijlage 3. Overzicht interviewrespondenten experts

Tabel 9: Overzicht van gesproken experts

Interview	Naam	Instelling/organisatie	Betrokkenheid programma/fonds
1	Marieke Meeuwisse	Erasmus Universiteit Rotterdam	Ibelong
2	Sanne van Herpen	Erasmus Universiteit Rotterdam	
3	Elanor Kamans	Hanze Hogeschool	
	Annegien Langeloo	Hanze Hogeschool	
4	Guusje Tavecchio	Hogeschool Rotterdam	
5	Mohammed Skori	Hogeschool van Amsterdam	Tune In
6	Machteld de Jong	InHolland Hogeschool	
7	Susanne Rijken	Inspectie van het onderwijs	
8	Lotte Jansen	ISO	
9	Corijanne Slappendel	Universiteit Leiden	
10	Kitty Cleutjens	Universiteit Maastricht	
	Sanne Schreurs	Universiteit Maastricht	
11	Trudi Schils	Universiteit Maastricht	
12	Arnold Enklaar	Universiteit Twente	
13	Charisma Hehakaya	Universiteit Utrecht	Eerstegeneratiefonds
14	Chahida Bouhamou	Universiteit Utrecht	University Pioneers
15	Mick Matthys	Universiteit Utrecht	
16	Josephine verstappen	UNL	
	Ruud Deijkers	UNL	
17	Saskia Cornets de Groot	VH	
	Saskia van de Mortel	VH	
18	Samuel Kassa	Vrije Universiteit Amsterdam	Family of academic minds
19	Maurice Crul	Vrije Universiteit Amsterdam	
20	Jeanet van de Korput	Windesheim	

Bijlage 4. Overzicht verdeling instellingen van student respondenten

Tabel 10: Overzicht van het aantal gesproken studenten per instelling

Instelling	Aantal studentrespondenten
Erasmus Universiteit Rotterdam	2
Hogeschool van Amsterdam	2
Technische Universiteit Eindhoven	1
Universiteit Leiden	1
Universiteit Maastricht	5
Universiteit Twente	2
Universiteit Utrecht	2
Universiteit van Amsterdam	1

Bijlage 5. Definities kernbegrippen

Tabel 11: Overzicht van de definitie van kernbegrippen

Concept	Definitie
Studiesucces	Het behalen van gewenste leerresultaten
Studentsucces	Dit gaat over de academische prestaties, tevredenheid, verwerving van gewenste vaardigheden en competenties, doorzettingsvermogen, het bereiken van onderwijskundige doelstellingen en carrièresucces.
Studieduur	De tijd die studenten over hun studie doen.
Bias	Een bewuste of onbewuste vooringenomenheid, uitgangspunt of vooroordeel in denken en handelen.
Adverse impact	Een vormgeving binnen het onderwijssysteem die neutraal lijkt maar een nadelig en buitensluitend effect kan hebben op een specifieke kwetsbare groep.
Zelfselectie	Het mechanisme dat (bepaalde groepen) leerlingen of studenten met de benodigde kwalificaties en vaardigheden bedoeld of onbedoeld afzien van een bepaalde opleiding, bepaalde activiteiten of programma's.[85]
Zelfeffectiviteit	De overtuigingen over en vertrouwen in hun eigen bekwaamheid om bepaalde taken succesvol uit te voeren.[86]
Sense of belonging	Een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een community, organisatie of een instituut.[87]
Identiteitsincompatibiliteit	De compatibiliteit tussen de identiteit die een student vanuit huis heeft

[85] De Inspectie van het Onderwijs (2022). Onbedoelde zelfselectie: drempels die gekwalificeerde jongeren ervan weerhouden om een specifieke opleiding in het hoger onderwijs te kiezen

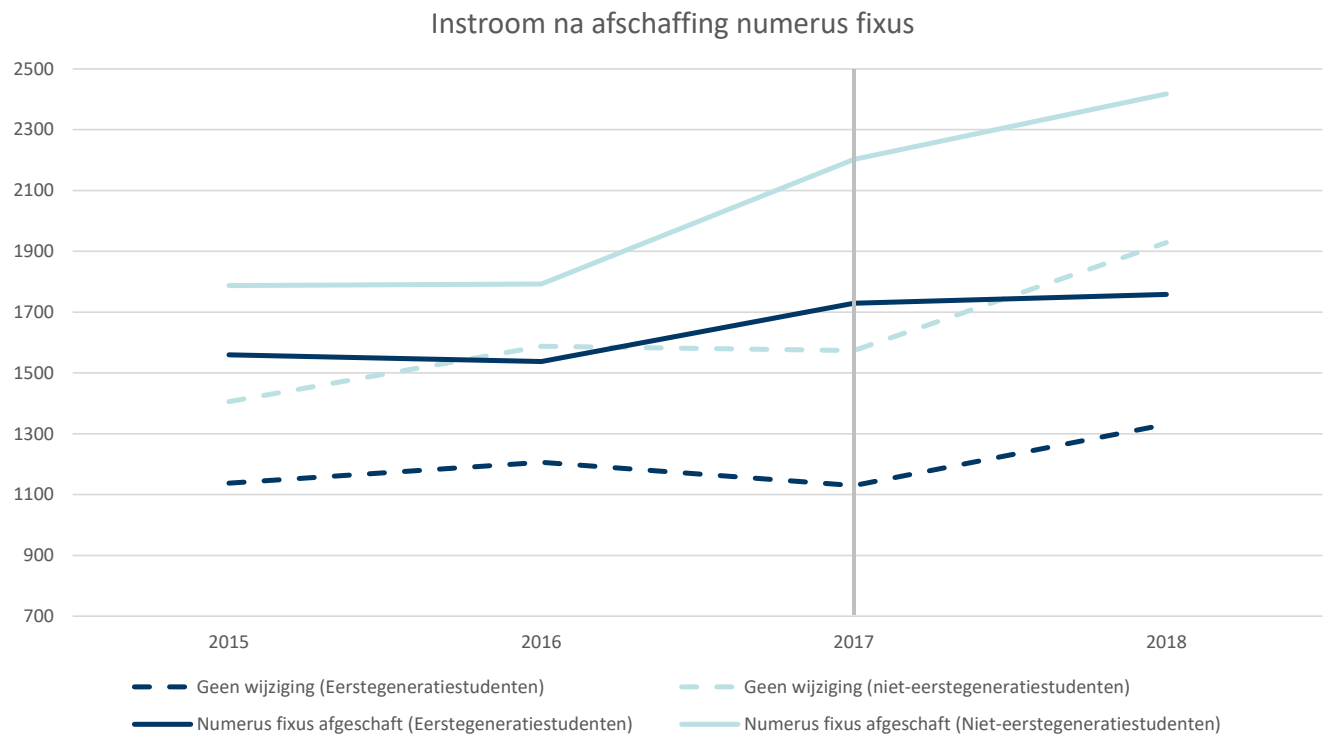
[86] Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

[87] Hogeschool Windesheim (2021). Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/thema_2_-_dopmeijer_de_jong_weissman-ms2.pdf

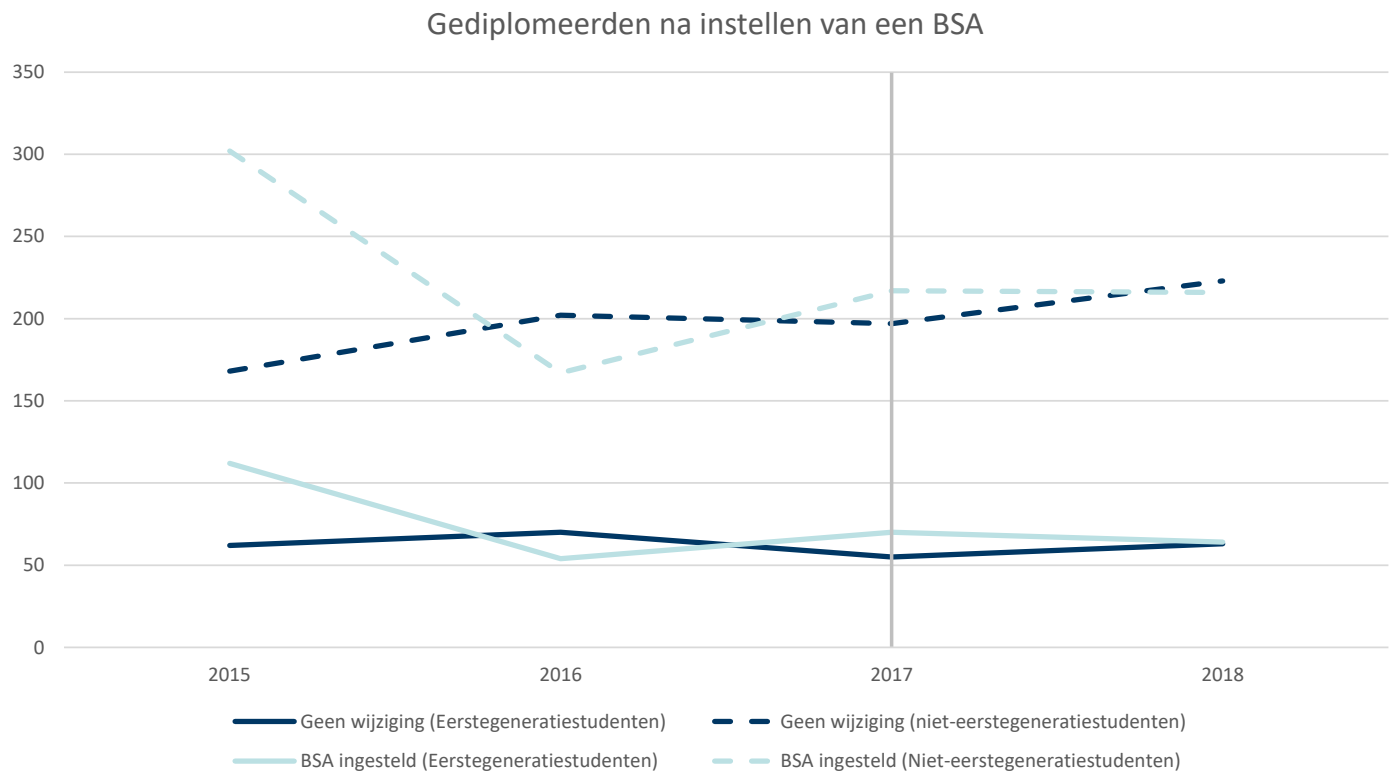
	meegekregen en de identiteit die en student op het hbo/wo heeft/aanneemt.
Imposter syndrome	Het psychologische patroon waarbij individuen niet in staat zijn om hun prestaties te internaliseren en voortdurend vrezen ontmaskerd te worden als bedriegers.
Thuisomgeving	De fysieke, sociale, culturele en financiële achtergrond waarin iemand is opgegroeid.
Leeromgeving	De fysieke, sociale, culturele en financiële achtergrond en waarden medestudenten, docenten en andere betrokken in de leercontext.
Studentomgeving	De fysieke, sociale, culturele en financiële achtergrond van medestudenten en studentorganisaties in de sociale context.
Cognitief kapitaal	Dit kapitaal bestaat uit de lees-, schrijf- en rekenvaardigheden van een kind.[88]
Sociaal en cultureel kapitaal	De netwerken, sociale steun, kennis, vaardigheden en culturele competenties die een persoon heeft
Verborgen curriculum	De ongeschreven en impliciete regels, normen en waarden die verwacht zijn binnen het hbo/wo.

[88] https://www.cognitiefkapitaal.nl/?page_id=22#:~:text=Cognitief%20kapitaal%20%E2%80%93%20Onderwijs%20als%20basis%20voor%20toekomst&text=Lezen%2C%20schrijven%20en%20rekenen%20vormen,cognitieve%20ontwikkeling%20van%20een%20kind.

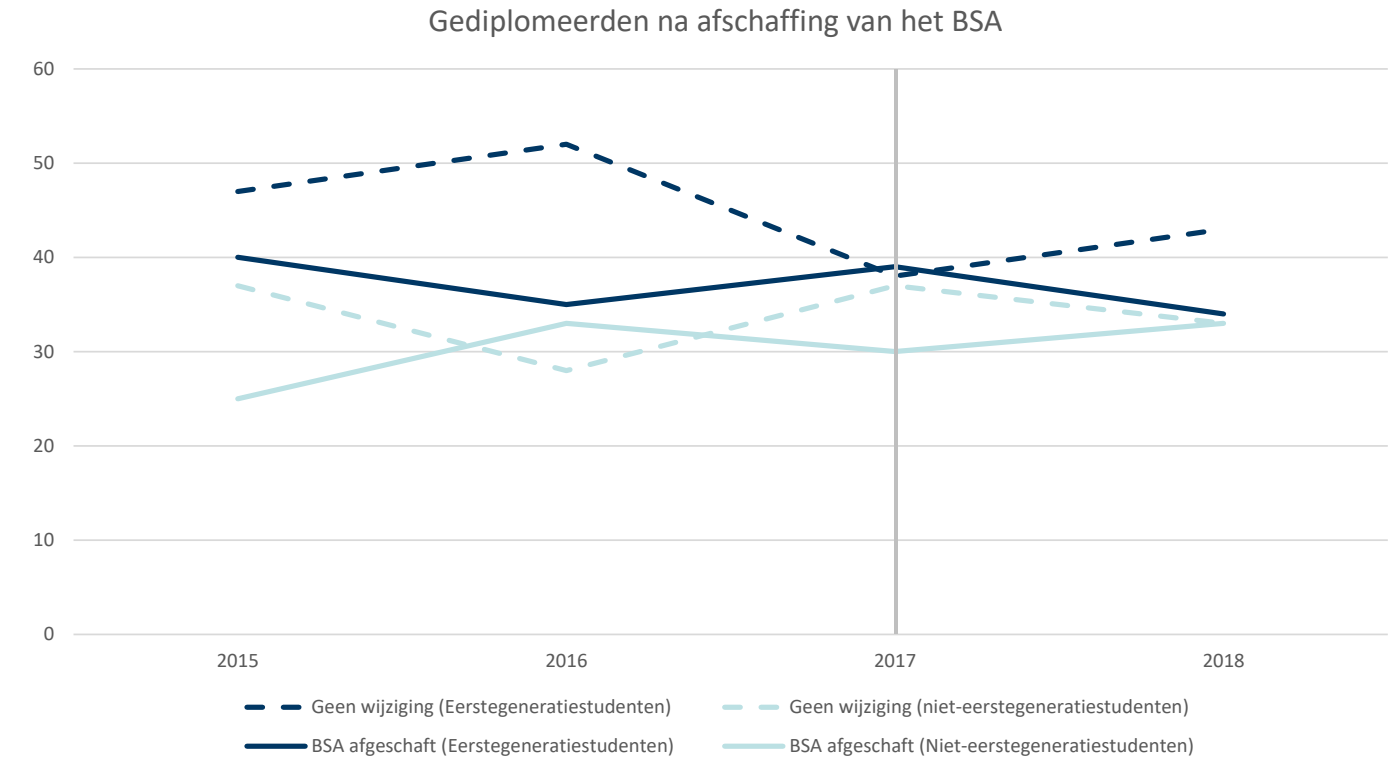
Bijlage 6. Grafieken case studies numerus fixus en BSA



Figuur 35. Instroom van opleidingen waarvan enkele instellingen numerus fixus hebben afgeschaft met ingang van het academische jaar 2017-2018



Figuur 36: Gediplomeerden van opleidingen waarvan enkele instellingen het BSA hebben afgeschaft met ingang van het academische jaar 2017-2018



Figuur 37: Gediplomeerden van opleidingen waarvan enkele instellingen een BSA hebben ingesteld met ingang van het academische jaar 2017-2018

Bijlage 7. Resultaten regressiemodellen

Studiestatus

Tabel 12: Resultaten regressiemodellen met studiestatus als afhankelijke variabele

		(1)		(2)		(3a) Interactie met Inschrijfjaar		(3b) Interactie met Uitwonend		(3c) Interactie met Stapelaar		(3d) Interactie met Onderwijssoort		(3e) Interactie met Studiefase		(3f) Interactie met Inkomensklasse		(3g) Interactie met Geslacht		(3h) Interactie met Aantal ouders geboren in het buitenland		(3i) Interactie met Leeftijd	
	Aantal observaties	1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327		1290327	
	Pseudo R-squared	0.003		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053		0.053	
		CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF
Uitval	Intercept	-.349***	.003	-2.08***	.021	-2.08***	.022	-2.08***	.021	-2.06***	.021	-2.06***	.021	-2.08***	.021	-.209***	.024	-2.09***	.021	-2.08***	.021	-2.31***	.026
	Eerstegeneratiestudent (ref. Nee)	.295***	.004	.077***	.004	.064***	.015	.069***	.005	.039***	.005	-.039***	.005	.077***	.004	.086***	.015	.083***	.006	.067***	.005	.528***	.033
	Inschrijfjaar (ref. 2008)																						
	2009			-.010	.010	-.019	.010	-.010	.010	-.011	.010	-.010	.010	-.010	.010	-.010	.010	-.010	.010	-.010	.010	-.010	.010
	2010			.125***	.010	.109***	.010	.125***	.010	.123***	.010	.125***	.010	.125***	.010	.125***	.010	.125***	.010	.124***	.010	.126***	.010
	2011			-.299***	.010	-.261***	.010	-.299***	.010	-.299***	.010	-.298***	.010	-.299***	.010	-.299***	.010	-.299***	.010	-.299***	.010	-.297***	.010
	2012			-.202***	.010	-.198***	.010	-.202***	.010	-.202***	.010	-.201***	.010	-.202***	.010	-.202***	.010	-.202***	.010	-.202***	.010	-.201***	.010
	2013			-.151***	.010	-.160***	.010	-.151***	.010	-.151***	.010	-.150***	.010	-.151***	.010	-.151***	.010	-.151***	.010	-.151***	.010	-.149***	.010
	2014			-.104***	.010	-.106***	.010	-.103***	.010	-.104***	.010	-.103***	.010	-.104***	.010	-.104***	.010	-.104***	.010	-.104***	.010	-.102***	.010
	2015			-.148***	.010	-.145***	.010	-.148***	.010	-.148***	.010	-.147***	.010	-.148***	.010	-.148***	.010	-.148***	.010	-.148***	.010	-.146***	.010
	2016			-.149***	.010	-.193***	.010	-.150***	.010	-.152***	.010	-.148***	.010	-.149***	.010	-.149***	.010	-.149***	.010	-.150***	.010	-.147***	.010
	2017			-.195***	.010	-.233***	.010	-.196***	.010	-.199***	.010	-.194***	.010	-.195***	.010	-.195***	.010	-.195***	.010	-.194***	.010	-.193***	.010
	2018			-.793***	.010	-.775***	.010	-.794***	.010	-.798***	.010	-.792***	.010	-.793***	.010	-.793***	.010	-.793***	.010	-.794***	.010	-.791***	.010
	Uitwonend (ref. = Nee)			-.073***	.005	-.073***	.005	-.085***	.006	-.072***	.005	-.072***	.005	-.073***	.005	-.073***	.005	-.073***	.005	-.073***	.005	-.074***	.005
	Stapelaar (ref. = Nee)			-.064***	.004	-.065***	.004	-.064***	.004	-.112***	.006	-.058***	.004	-.064***	.004	-.064***	.004	-.064***	.004	-.064***	.004	-.061***	.004
	Onderwijssoort (ref. = hbo)			-.488***	.005	-.487***	.005	-.488***	.005	-.480***	.005	-.541***	.006	-.488***	.006	-.488***	.006	-.488***	.006	-.488***	.005	-.488***	.005
	Studiefase (ref. = bachelor)			-1.52***	.024	-1.52***	.024	-1.52***	.024	-1.51***	.024	-1.52***	.024	-1.50***	.033	-1.52***	.033	-1.52***	.024	-1.52***	.024	-1.52***	.024
	Inkomensklasse (ref. = tot €40.000,-)																						
	€40.000,- tot €80.000,-			-.076***	.008	-.076***	.008	-.075***	.008	-.075***	.008	-.076***	.008	-.076***	.008	-.065***	.015	-.076***	.008	-.073***	.008	-.079***	.008
	Meer dan €80.000,-			-.154***	.008	-.154***	.008	-.153***	.008	-.152***	.008	-.155***	.008	-.154***	.008	-.147***	.015	-.154***	.008	-.151***	.008	-.156***	.008
	Geslacht (ref. = Vrouw)			.411***	.004	.411***	.004	.411***	.004	.412***	.004	.411***	.004	.411***	.004	.411***	.004	.417***	.005	.411***	.004	.411***	.004
	Aantal ouders geboren in het buitenland (ref. = geen)																						
	Eén ouder			.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.163***	.007	.131***	.009	.163***	.007
	Twee ouders			.377***	.007	.377***	.007	.376***	.007	.373***	.007	.375***	.007	.377***	.007	.376***	.007	.377***	.007	.341***	.013	.379***	.007
	Leeftijd			.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.106***	.001	.118***	.001

| | | |

	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Aantal ouders geboren in het buitenland = Eén ouder																		.082***	.014		
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Aantal ouders geboren in het buitenland = Twee ouders																		.055***	.015		
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Leeftijd																				-.023***	.002
Switch	Intercept	-1.60***	.004	-1.40***	.033	-1.31***	.034	-1.39***	.033	-1.40***	.033	-1.39***	.033	-1.39***	.033	-1.41***	.036	-1.40***	.033	-1.39***	.033	-1.45***	.042
	Eerstegeneratiestudent (ref. Nee)	.238***	.006	.038***	.007	-.136***	.022	.019*	.008	.034***	.008	.030***	.008	.038***	.007	.050*	.022	.046***	.010	-.001	.008	.169***	.053
	Inschrijfjaar (ref. 2008)																					
	2009			-.434***	.016	-.539***	.023	-.434***	.016	-.434***	.016	-.434***	.016	-.434***	.016	-.434***	.016	-.434***	.016	-.435***	.016	-.434***	.016
	2010			-.603***	.017	-.732***	.024	-.602***	.017	-.603***	.017	-.602***	.017	-.603***	.017	-.602***	.017	-.602***	.017	-.603***	.017	-.602***	.017
	2011			-.825***	.016	-.926***	.023	-.825***	.016	-.825***	.016	-.825***	.016	-.825***	.016	-.825***	.016	-.825***	.016	-.826***	.016	-.825***	.016
	2012			-.741***	.016	-.848***	.023	-.741***	.016	-.741***	.016	-.741***	.016	-.741***	.016	-.741***	.016	-.741***	.016	-.742***	.016	-.741***	.016
	2013			-.657***	.016	-.772***	.022	-.657***	.016	-.657***	.016	-.657***	.016	-.657***	.016	-.657***	.016	-.657***	.016	-.659***	.016	-.657***	.016
	2014			-.462***	.015	-.574***	.021	-.462***	.015	-.462***	.015	-.462***	.015	-.462***	.015	-.462***	.015	-.462***	.015	-.463***	.015	-.462***	.015
	2015			-.354***	.015	-.440***	.021	-.354***	.015	-.354***	.015	-.354***	.015	-.354***	.015	-.354***	.015	-.354***	.015	-.355***	.015	-.354***	.015
	2016			-.126***	.015	-.219***	.020	-.125***	.015	-.126***	.015	-.125***	.015	-.126***	.015	-.126***	.015	-.126***	.015	-.127***	.015	-.125***	.015
	2017			.129***	.014	.025	.019	.129***	.014	.128***	.014	.129***	.014	.129***	.014	.129***	.014	.129***	.014	.127***	.014	.130***	.014
	2018			.389***	.013	.324***	.018	.389***	.013	.389***	.013	.390***	.013	.390***	.013	.390***	.013	.390***	.013	.388***	.013	.390***	.013
	Uitwonend (ref. = Nee)			.010	.008	.011	.008	-.023*	.010	.011	.008	.010	.008	.010	.008	.010	.008	.010	.008	.008	.008	.010	.008
	Stapelaar (ref. = Nee)			.017***	.007	.017***	.007	.017*	.007	.015	.009	.018*	.007	.017*	.007	.017*	.007	.017*	.007	.016*	.007	.018*	.007
	Onderwijssoort (ref. = hbo)			-.582***	.007	-.582***	.007	-.582***	.007	-.582***	.007	-.586***	.009	-.582***	.007	-.582***	.007	-.582***	.007	-.582***	.007	-.582***	.007
	Studiefase (ref. = bachelor)			-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.50***	.074	-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.52***	.054	-1.52***	.054
	Inkomensklasse (ref. = tot €40.000,-)																					
	€40.000,- tot €80.000,-			-.143***	.011	-.142***	.011	-.140***	.011	-.142***	.011	-.143***	.011	-.143***	.011	-.148***	.022	-.142***	.011	-.132***	.011	-.143***	.011
	Meer dan €80.000,-			-.233***	.012	-.232***	.012	-.231***	.012	-.232***	.012	-.233***	.012	-.233***	.012	-.220***	.020	-.232***	.012	-.224***	.012	-.233***	.012
	Geslacht (ref. = Vrouw)			.836***	.006	.836***	.006	.836***	.006	.836***	.006	.836***	.006	.836***	.006	.836***	.006	.843***	.009	.836***	.006	.836***	.006
	Aantal ouders geboren in het buitenland (ref. = geen)																					
	Eén ouder			.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.333***	.011	.259***	.014	.333***	.011
	Twee ouders			.852***	.010	.851***	.010	.851***	.010	.851***	.010	.851***	.010	.851***	.010	.850***	.010	.851***	.010	.729***	.017	.852***	.010
	Leeftijd			-.004***	.002	-.004**	.002	-.004**	.002	-.004**	.002	-.004***	.002	-.004*	.002	-.004*	.002	-.004*	.002	-.004*	.002	-.001	.002
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar (ref. = 2008)																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2009					.208***	.032																
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2010					.257***	.034																
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2011					.195***	.032																

	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2012	.212***	.032																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2013	.230***	.031																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2014	.224***	.030																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2015	.169***	.030																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2016	.195***	.029																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2017	.218***	.028																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2018	.119***	.026																					
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Uitwonend (ref. = Nee)			.077***	.014																			
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Stapelaar (ref. = Nee)					.009	.013																	
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Onderwijssoort (ref. = hbo)							.012	.015															
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Studiefase (ref. = bachelor)									-.060	.107													
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inkomensklasse (ref. = tot €40.000,-)																							
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inkomensklasse = €40.000,- tot €80.000,-											.008	.025											
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inkomensklasse = Meer dan €80.000,-											-.024	.023											
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Geslacht (ref. = Vrouw)													-.015	.012									
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Aantal ouders geboren in het buitenland (ref. = Geen)																							
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Aantal ouders geboren in het buitenland = Eén ouder															.185***	.022							
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Aantal ouders geboren in het buitenland = Twee ouders															.183***	.020							
	Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Leeftijd																			-.007*	.003			
	Intercept	-4.04***	.013	-8.92***	.182	-8.96***	.250	-8.91***	.182	-8.92***	.182	-8.89***	.182	-8.92***	.182	-8.93***	.187	-8.95***	.182	-8.92***	.182	-9.15***	.193	

Eerstegeneratiestudent (ref. Nee)	.079***	.019	-.023	.022	.020	.325	-.046	.024	-.013	.025	-.074**	.025	-.024	.022	-.010	.064	.037	.033	-.048	.025	.442***	.136
Inschrijfjaar (ref. 2008)																						
2009			.335	.203	.094	.307	.335	.203	.335	.203	.335	.203	.335	.203	.335	.203	.335	.203	.335	.203	.335	.203
2010			.773***	.190	.511	.286	.773***	.190	.774***	.190	.775***	.190	.773***	.190	.773***	.190	.774***	.190	.773***	.190	.774***	.190
2011			1.02***	.177	.741**	.265	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177	1.02***	.177
2012			1.18***	.177	1.15***	.257	1.19***	.177	1.18***	.177	1.19***	.177	1.19***	.177	1.18***	.177	1.18***	.177	1.18***	.177	1.19***	.177
2013			1.46***	.173	1.41***	.252	1.46***	.173	1.46***	.173	1.46***	.173	1.46***	.173	1.45***	.173	1.46***	.173	1.45***	.173	1.46***	.173
2014			2.11***	.168	2.10***	.244	2.11***	.168	2.11***	.168	2.11***	.168	2.11***	.168	2.11***	.168	2.11***	.168	2.11***	.168	2.12***	.168
2015			2.62***	.166	2.60***	.241	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166	2.62***	.166
2016			3.05***	.165	3.06***	.239	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165	3.05***	.165
2017			3.58***	.164	3.58***	.238	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164	3.58***	.164
2018			4.27***	.163	4.33***	.237	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163	4.27***	.163
Uitwonend (ref. = Nee)			-.205***	.026	-.205***	.026	-.243***	.032	-.206***	.026	-.205***	.026	-.205***	.026	-.205***	.026	-.205***	.026	-.206***	.026	-.208***	.026
Stapelaar (ref. = Nee)			-.150***	.022	-.148***	.022	-.150***	.022	-.131***	.029	-.143***	.022	-.150***	.022	-.150***	.022	-.151***	.022	-.151***	.022	-.150***	.022
Onderwijssoort (ref. = hbo)			-.055***	.021	-.056**	.021	-.055**	.021	-.057***	.021	-.116***	.027	-.055**	.021	-.054**	.021	-.055**	.021	-.055**	.021	-.054*	.021
Studiefase (ref. = bachelor)			-.577***	.093	-.578***	.093	-.576***	.093	-.577***	.093	-.573***	.093	-.586***	.126	-.576***	.093	-.579***	.093	-.576***	.093	-.582***	.093
Inkomensklasse (ref. = tot €40.000,-)																						
€40.000,- tot €80.000,-			-.099***	.035	-.097**	.035	-.097**	.035	-.100**	.035	-.100***	.035	-.099**	.035	-.040	.064	-.099**	.035	-.093***	.035	-.102**	.035
Meer dan €80.000,-			-.262***	.036	-.259***	.036	-.260***	.036	-.263***	.036	-.263***	.036	-.262***	.036	-.260***	.064	-.261***	.036	-.257***	.036	-.264***	.036
Geslacht (ref. = Vrouw)			.767***	.020	.767***	.020	.767***	.020	.767***	.020	.767***	.020	.767***	.020	.767***	.020	.811***	.027	.767***	.020	.767***	.020
Aantal ouders geboren in het buitenland (ref. = geen)																						
Eén ouder			.441***	.031	.441***	.031	.441***	.031	.441***	.031	.441***	.031	.441***	.031	.440***	.031	.441***	.031	.385***	.040	.440***	.031
Twee ouders			.949***	.029	.949***	.029	.950***	.029	.950***	.029	.947***	.029	.949***	.029	.952***	.029	.949***	.029	.888***	.047	.950***	.029
Leeftijd			.092***	.004	.093***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.092***	.004	.104***	.005
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar (ref. = 2008)																						
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2009					.430	.410																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2010					.468	.385																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2011					.471	.358																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2012					.073	.354																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2013					.101	.347																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2014					.033	.337																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2015					.050	.333																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar=2016					-.003	.330																

| | | |

Studieduur

Tabel 13: Resultaten regressiemodellen met studieduur als afhankelijke variabele

	(1)		(2)		(3a) Interactie met Inschrijfjaar		(3b) Interactie met Uitwonend		(3c) Interactie met Stapelaar		(3d) Interactie met Onderwijssoort		(3e) Interactie met Studiefase		(3f) Interactie met Inkomensklasse		(3g) Interactie met Geslacht		(3h) Interactie met Aantal ouders geboren in het buitenland		(3i) Interactie met Leeftijd	
Aantal observaties	837262		837262		837262		837262		837262		837262		837262		837262		837262		837262		837262	
Pseudo R-squared	.000007		.175		.176		.176		.176		.176		.175		.175		.176		.175		.176	
	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF	CE	SF
Intercept	-1.34***	.004	-6.88***	.031	-6.88***	.033	-6.94***	.031	-6.97***	.031	-6.84***	.031	-6.88***	.031	-6.84***	.035	-6.91***	.031	-6.88***	.031	-7.46***	.039
Eerstegeneratiestudent (ref. Nee)	-.014*	.005	-.102***	.007	-.103***	.023	-.001	.008	.030***	.008	-.144***	.008	-.104***	.007	-.159***	.023	-.053***	.009	-.120***	.009	1.08***	.047
Inschrijfjaar (ref. 2008)																						
2009			-.019	.015	-.059**	.021	-.019	.015	-.015	.015	-.020	.015	-.019	.015	-.019	.015	-.019	.015	-.020	.015	-.018	.015
2010			-.024	.015	-.054	.021	-.024	.015	-.018	.015	-.023	.015	-.024	.015	-.024	.015	-.024	.015	-.024	.015	-.021	.015
2011			.040**	.014	.026	.020	.040**	.014	.040**	.014	.040**	.014	.040**	.014	.040**	.014	.040**	.014	.040**	.014	.045**	.014
2012			.111***	.014	.113***	.020	.110***	.014	.111***	.014	.112***	.014	.111***	.014	.111***	.014	.111***	.014	.111***	.014	.116***	.014
2013			.087***	.014	.103***	.020	.086***	.014	.088***	.014	.087***	.014	.087***	.014	.087***	.014	.087***	.014	.087***	.014	.093***	.014
2014			-.220***	.015	-.129***	.020	-.221***	.015	-.219***	.015	-.219***	.015	-.220***	.015	-.220***	.015	-.220***	.015	-.220***	.015	-.213***	.015
2015			-.729***	.015	-.650***	.021	-.730***	.015	-.729***	.015	-.729***	.015	-.729***	.015	-.729***	.015	-.729***	.015	-.730***	.015	-.723***	.015
2016			-1.50***	.017	-1.49***	.022	-1.50***	.017	-1.49***	.017	-1.50***	.017	-1.50***	.017	-1.50***	.017	-1.50***	.017	-1.50***	.017	-1.49***	.017
2017			-1.99***	.018	-2.03***	.023	-1.99***	.018	-1.98***	.018	-1.99***	.018	-1.99***	.018	-1.99***	.018	-1.99***	.018	-1.99***	.018	-1.99***	.018
2018			-2.09***	.016	-2.23***	.022	-2.09***	.016	-2.08***	.016	-2.09***	.016	-2.09***	.016	-2.09***	.016	-2.09***	.016	-2.09***	.016	-2.08***	.016
Uitwonend (ref. = Nee)			.393***	.007	.392***	.007	.500***	.009	.392***	.007	.394***	.007	.393***	.007	.394***	.007	.394***	.007	.392***	.007	.392***	.007
Stapelaar (ref. = Nee)			.887***	.007	-.890***	.007	-.887***	.007	-.730***	.009	-.880***	.007	-.887***	.007	-.886***	.007	-.887***	.007	-.888***	.007	-.878***	.007
Onderwijssoort (ref. = hbo)			.728***	.007	.730***	.007	.728***	.007	.704***	.007	.678***	.009	.728***	.007	.728***	.007	.728***	.007	.729***	.007	.734***	.007
Studiefase (ref. = bachelor)			-1.62***	.028	-1.62***	.028	-1.62***	.028	-1.64***	.028	-1.62***	.028	-1.70***	.039	-1.62***	.028	-1.62***	.028	-1.62***	.028	-1.63***	.028
Inkomensklasse (ref. = tot €40.000,-)																						
€40.000,- tot €80.000,-			.017	.012	.016	.012	.010	.012	.012	.012	.017	.012	.017	.012	-.010	.022	.018	.012	.024*	.012	.001	.012
Meer dan €80.000,-			.084***	.012	.082***	.012	.077***	.012	.078***	.012	.082***	.012	.084***	.012	.037	.020	.084***	.012	.089***	.012	.077***	.012
Geslacht (ref. = Vrouw)			.456***	.006	.456***	.006	.456***	.006	.456***	.006	.456***	.006	.456***	.006	.456***	.006	.497***	.008	.456***	.006	.456***	.006
Aantal ouders geboren in het buitenland (ref. = geen)																						
Eén ouder			.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.151***	.011	.120***	.014	.151***	.011
Twee ouders			.421***	.011	.421***	.011	.423***	.011	.435***	.011	.420***	.011	.420***	.011	.425***	.011	.421***	.011	.342***	.019	.424***	.011
Leeftijd			.287***	.001	.288***	.001	.288***	.001	.289***	.001	.287***	.001	.288***	.001	.287***	.001	.288***	.001	.288***	.001	.316***	.002
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * Inschrijfjaar (ref. = 2008)																						
IE: 2009					.084**	.030																
Eerstegeneratiestudent (ref. = Nee) * 2010					.064*	.030																

| | | |



Dialogic innovatie & interactie
Hooghiemstraplein 33
3514 AX Utrecht
030-215 05 80
www.dialogic.nl