

Van een dubbeltje naar een kwartje:
Een internationale verkenning van de oorzaken van
klassenongelijkheid in participatie in het hoger onderwijs.

Masterthesis	Juli 2011
Door:	Adriaan Oostveen
Studentnr:	3285316
Eerste lezer:	Marcel Hoogenboom
Tweede lezer:	Barbara da Roit

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Doelstelling onderzoek.....	4
3	Literatuurverkenning.....	6
3.1	Participatie in hoger onderwijs I	6
3.2	Socio-economische klassen	6
3.3	Participatie in het hoger onderwijs II	7
3.4	Kosten van hoger onderwijs.....	8
3.5	Internationale vergelijking: Welfare state regime Approach.....	11
3.6	(On)Economische keuzes.....	17
3.7	Sociaalwetenschappelijke theorie.....	18
3.8	De contextuele waarde van economisch en cultureel kapitaal	22
3.9	Conceptueel model	23
4	Vraagstelling.....	25
4.1	Hoofdvraag:	25
4.2	Deelvragen:	25
4.3	Toelichting	25
4.4	Relevantie.....	26
4.5	Perspectief.....	27
5	Methoden	29
5.1	Strategie	29
5.2	Respondenten	29
5.3	Instrument.....	29
5.4	Operationalisering.....	30
5.5	Analyse	34
6	Resultaten.....	39
6.1	Datapreparatie	39
6.2	Respondenten	39
6.3	Participatie in hoger onderwijs : algemeen.....	39
6.4	Invloed cultureel en economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs....	39
6.5	Welfare regimes	40
6.6	Samenvattend	43

7	Conclusie.....	44
7.1	Economisch en cultureel kapitaal.....	44
7.2	Welfare regimes	45
7.3	Overige verklaringen	46
8	Discussie	47
8.1	Validiteit	47
8.2	Storende invloed IQ.....	47
8.3	Welfare regimes	48
9	Referenties	49
	Bijlage I Tabellen.....	52

1 Inleiding

De laatste decennia is het belang van een goede opleiding steeds groter geworden. Enerzijds is er toenemende internationale concurrentie, die maakt dat het belangrijk is voor landen om efficiënt te werken en voortdurend te innoveren (Barr, 2009). Verder heeft onze economie in de vorige eeuw de overgang gemaakt van een industriële naar een postindustriële economie, waarin de dienstsector groter is geworden, en er een afnemende vraag naar laaggeschoold werk is (Baumol, 1967). Uit gegevens blijkt overigens dat mensen in Europa die als hoogst genoten opleiding een HBO of Universitaire studie hebben gemiddeld 1.6 keer modaal verdienen, terwijl dit getal voor het MBO rond de 1.2 ligt en voor alleen het voortgezet onderwijs 0.75 (OECD, 2010). Kortom: om tegenwoordig een goede baan te vinden is een goede opleiding van groot belang.

Toch zien we dat niet alle groepen in de bevolking in gelijke mate participeren in het hoger onderwijs (Kelly & Cook, 2007). Uit meerdere statistieken blijkt dat jongeren uit lagere socio-economische klassen beduidend minder vaak een opleiding volgen binnen het hoger onderwijs (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007; Kelly & Cook, 2007). Dit is onwenselijk, omdat hoger onderwijs een belangrijk middel is om sociale mobiliteit te bevorderen, en wanneer mensen uit lagere socio-economische klassen hier geen toegang tot hebben zal de klassenongelijkheid in de samenleving toenemen (Machin & Vogeles, 2004).

Om op dit vraagstuk effectief beleid te formuleren is duidelijkheid nodig over de precieze oorzaken van deze lage participatie. Studeren jongeren uit een lagere sociaaleconomische klasse niet omdat zij of hun ouders simpelweg niet het geld hebben om een goede opleiding te kunnen betalen? Of komt het doordat deze jongeren niet voldoende gestimuleerd zijn door hun ouders om te gaan studeren? Dit onderzoek zal pogen dit vraagstuk te beantwoorden.

2 Doelstelling onderzoek

Zoals eerder gezegd ligt de focus van dit onderzoek op de participatie van jongeren uit lagere socio-economische status in het hoger onderwijs. Ik vraag me hierbij af welke factoren van invloed zijn op de participatie van jongeren uit lage sociale klassen in het hoger onderwijs, en hoe het komt dat de participatie van deze jongeren achterblijft bij die van de midden- en hogere klassen. Daarom zal ik in dit onderzoek bekijken hoe de participatie van jongeren in het hoger onderwijs samenhangt met andere relevante factoren zoals het inkomen en het opleidingsniveau van hun ouders.

De participatie in het hoger onderwijs is in zekere mate beïnvloedbaar door het nationale beleid t.a.v. het hoger onderwijs zoals studiebeurzen en leningen (Rasmussen, 2006). Om te kijken wat de effecten zijn van verschillende vormen van onderwijsbeleid, zal met een internationaal vergelijkend perspectief gekeken worden hoe landen qua beleid van elkaar verschillen, en vervolgens hoe de participatie van jongeren uit lage sociale klassen in het hoger onderwijs verschilt. Is het zo dat in het ene land de deelname eerlijker is verdeeld dan in het andere land? En is dit in verband te brengen met de nationale wet- en regelgeving met betrekking tot de bekostiging van studenten. De focus ligt hierbij niet op de kosten van het hoger onderwijs als geheel, met daarbij behorende instellingen, vastgoed, faciliteiten, wetenschappelijk onderzoek etc., noch om de manier waarop de overheidsfinanciering bij deze instellingen terecht komt (prestatiecriteria etc.). Het gaat in dit onderzoek puur om de kosten die een individuele student maakt door te gaan studeren, en de manier waarop deze kosten worden verdeeld tussen de overheid, de student en zijn ouders.

3 Literatuurverkenning

3.1 Participatie in hoger onderwijs I

De laatste jaren is de participatie in het hoger onderwijs in Europa toegenomen. Tussen 1998 en 2006 is het aantal Europese studenten in het hoger onderwijs toegenomen met 25% naar 18,7 miljoen individuen (een groei van gemiddeld 2.8% per jaar) (EACEA, 2009).

Toch is, zoals eerder gezegd, de participatie in het hoger onderwijs niet in alle groepen van de samenleving even hoog. Uit een aantal onderzoeken naar participatie in het hoger onderwijs blijkt namelijk dat jongeren uit lagere socio-economische klassen minder participeren in het hoger onderwijs dan jongeren uit de midden- en hogere klassen (Kelly & Cook, 2007; Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Alvorens op de statistieken in te gaan zullen we eerst bekijken precies verstaan wordt onder lagere, midden en hogere socio-economische klassen.

3.2 Socio-economische klassen

In verschillende onderzoeken wordt het zogeheten Goldthorpe Class scheme gebruikt. Dit is een indeling met zeven verschillende sociale klassen, die het beroep van mensen gebruikt om ze in te delen in een socio-economische klasse (Goldthorpe, 2000). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen werknemer, werkgever en zelfstandig ondernemer, en daarbinnen tussen verschillende arbeidsmarktsituaties en werksituaties (Goldthorpe, 2000). De term 'arbeidsmarktsituatie' verwijst voornamelijk naar de economische eigenschappen van een baan, zoals sociale zekerheid en hoogte van inkomen. Met werksituatie wordt de aard van het werk bedoeld, bijvoorbeeld of het autonoom is of onder toezicht.

'[...] membership of the classes it distinguishes, as well as having differing sources and levels of income, also have differing degrees of stability of both income and employment and differing expectations as to their economic futures that together condition both their life chances and many aspects of their attitudes and patterns of action.'

(Goldthorpe, 2000; p. 1578-1579)

Op basis van deze conceptualisatie van sociaaleconomische klassen heeft Goldthorpe een hiërarchische indeling gemaakt met zeven socio-economische klassen (zie figuur 1). In deze indeling zijn de klassen I en II te zien als de 'service class', de klassen III, IV en V als 'intermediate class', en de klassen VI en VII als 'working class' (Goldthorpe, 2000).

I	Service class (higher grade)
II	Service class (lower grade)
III	Routine non-manual employees
IV	Small proprietors
V	Lower grade technicians and supervisors
VI	Skilled manual workers
VII	Semi- and unskilled manual workers

Figuur 1. De Goldthorpe-klassen (Bron: Pevalin & Rose, 2002; p. 84).

Meerdere studies hebben tot de conclusie geleid dat de klassenindeling van Goldthorpe valide is, door de indicatoren van Goldthorpe te vergelijken met landelijke gegevens, om te bestuderen of de indeling van Goldthorpe terug te vinden is in de samenleving (Evans & Mills, 2000). Deze indeling is dan ook regelmatig gebruikt in internationaal onderzoek naar klassenstructuren (Pevalin & Rose, 2002). Om deze reden zal deze classificatie in de rest van deze literatuurverkenning gehanteerd worden. Wanneer ik spreek over personen uit lagere klassen dan verwijs ik naar de 'working class' uit de classificatie van Goldthorpe (2000). Spreek ik over 'midden en hogere klassen' dan verwijs ik naar de 'intermediate class' en de 'service class'. Wanneer ik spreek over 'jongeren' bedoel ik mensen in de leeftijd tussen 18 en 25 jaar, en wanneer ik spreek over 'studenten' bedoel ik jongeren die studeren.

3.3 Participatie in het hoger onderwijs II

De participatieverschillen tussen deze verschillende socio-economische klassen zijn duidelijk terug te vinden in verschillende statistische onderzoeken, zoals bij een onderzoek naar participatie in Groot-Brittannië in het jaar 2006-2007 (waarbij gebruik werd gemaakt van de Goldthorpe-klassenindeling). Uit het onderzoek bleek dat van de jongeren afkomstig uit de 'intermediate class' en 'working class' 18% studeerde, terwijl dit voor de 'service class' maar liefst 40% bedroeg (Kelly & Cook, 2007). In datzelfde jaar was 50% van de jongeren in de studerende leeftijd afkomstig uit de klassen 4 t/m 7, terwijl zij slechts 30% uitmaakten van de jongeren die ook daadwerkelijk studeerden (Bradley & Miller, 2010). Ook buiten Groot-Brittannië zien we dergelijke statistieken terug. Zo lag in 2003 in de Verenigde Staten de participatie van jongeren uit de laagste socio-economische klasse (hier werd geen gebruik gemaakt van de Goldthorpe-indeling) in voltijd vierjarige opleidingen op 14%, terwijl dit voor de hoogste klasse op 47% lag (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007).

Hoger onderwijs wordt gezien als één van de belangrijkste middelen om sociale mobiliteit te bevorderen, en er is dan ook veel beleid dat erop gericht is om hoger onderwijs toegankelijk te maken voor mensen uit een lage klasse (Machin & Vogeles, 2004). De hiervoor genoemde

statistieken laten echter duidelijk zien dat jongeren uit een lage sociale klasse minder vaak studeren dan hun leeftijdsgenoten uit een midden of hogere sociale klasse, wat grote gevolgen kan hebben. Met name de intergenerationele sociale mobiliteit dreigt gering te worden, wanneer iemand uit een lage socio-economische klasse niet in staat is om een goede opleiding te volgen.

De vraag is nu; hoe komt het dat jongeren uit een lage sociale klasse minder studeren dan hun leeftijdsgenoten uit een midden of hogere sociale klasse? Komt het puur door de kosten van het onderwijs, die voor hen moeilijker te dragen zijn? Of onderschatten zij het belang van een goede opleiding? We zullen nu één voor één verschillende theorieën bekijken, die elk op een andere manier trachten te verklaren waarom de participatie van jongeren uit een lage sociale klasse relatief laag is.

3.4 Kosten van hoger onderwijs

Één van de meest gehoorde verklaringen voor de lage onderwijsparticipatie van jongeren uit een lage sociale klasse wordt gevormd door de kosten die het met zich mee brengt om te studeren (Doolan, 2010). Uit onderzoek is gebleken dat de kosten van het hoger onderwijs één van de belangrijkste overwegingen zijn om al dan niet te gaan studeren (Bowers-Brown, 2006). Dit blijkt sterker het geval te zijn bij jongeren uit een lage sociale klasse, die veel vaker aangeven zich zorgen te maken over het betalen van collegegelden en studiemateriaal dan hun leeftijdsgenoten uit welgestelde gezinnen (Bowers-Brown, 2006). De hoogte van de kosten die studenten dienen bij te dragen aan hun studie verschilt internationaal gezien (OECD, 2010), en is de laatste jaren toegenomen. Deze ontwikkeling zal nu verder besproken worden in paragraaf 3.4.1.

3.4.1 'Cost-sharing'

Internationaal gezien rust er in de meeste landen een sterke subsidie op onderwijs, en is de overheid hoofdzakelijk verantwoordelijk voor het financieren van het hoger onderwijs (OECD, 2010). Dit levert echter steeds vaker financiële problemen op voor de overheid; doordat de vraag naar hoger onderwijs de laatste decennia is toegenomen lopen de kosten hiervoor hoog op (Barr, 2009). De laatste jaren zien we dan ook dat de bijdrage die van de student (en zijn ouders) verwacht wordt toeneemt. Deze trend wordt ook wel 'cost-sharing' genoemd, en is wereldwijd duidelijk zichtbaar (Johnstone, 2003a). Een definitie van 'cost-sharing' luidt als volgt:

"[...] cost-sharing refers to a shift of the higher educational cost burden from exclusive or near exclusive reliance on government, or taxpayers, to some financial reliance upon parents

and/or students, either in the form of tuition fees or of “user charges” to cover the costs of formerly governmentally or institutionally-provided room and board.”

(Bron: Johnstone, 2003a, p. 403-404)

Het is in deze definitie onduidelijk of de verschuiving zelf van publieke naar private uitgaven centraal staat, of dat het om de situatie gaat waarin in meerdere of mindere mate sprake is van cost-sharing. Uit de rest van het artikel blijkt dat Johnstone de term niet als proces maar als statisch gegeven ziet, dus zal de definitie op laatstgenoemde manier gehanteerd worden. Voorbeelden van cost-sharing zijn het invoeren van collegegeld, en het verlagen van beurzen (Johnstone, 2003a).

We hebben inmiddels gezien dat de kosten voor het hoger onderwijs de laatste jaren in steeds hogere mate doorberekend worden aan de student. Dit wordt duidelijk zichtbaar in de publiek-private balans van uitgaven aan het hoger onderwijs. In 2000 gold namelijk dat gemiddeld gezien in de 34 OECD landen 75,7% van de onderwijsuitgaven publiek gefinancierd werden, en de overige 24,3% van private bronnen afkomstig was. In 2007 was het publieke deel gedaald naar 69,1% publiek en de private bijdrage gestegen naar 30,9% (OECD, 2010). Deze stijging van de private bijdrage aan het hoger onderwijs was waarneembaar in alle OECD landen behalve Ierland, Polen en Spanje.

Wat zijn hiervan de gevolgen voor jongeren met beperkte financiële middelen? Zoals eerder genoemd zijn de kosten van studeren één van de belangrijkste overwegingen bij het maken van de keuze om te gaan studeren (Bowers-Brown, 2006). Om deze overwegingen te begrijpen volgen nu een aantal inzichten vanuit de economie.

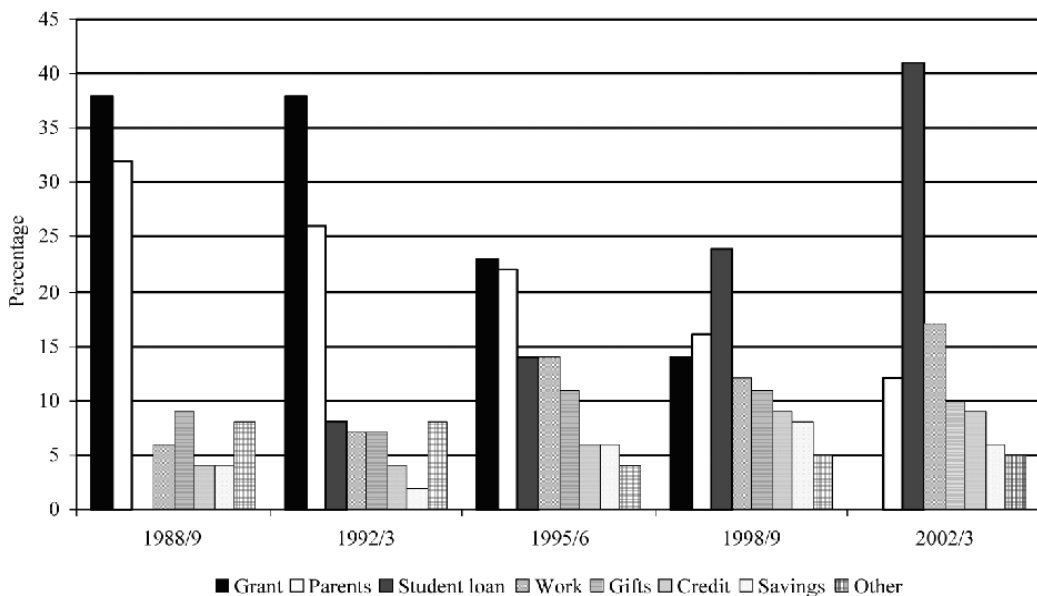
3.4.2 Leenstelsels

Zoals eerder aangegeven is de financiering van onderwijs een combinatie van publieke en private investering. Omdat studenten over het algemeen weinig of geen inkomen hebben, zal de bron van financiering van hun studie elders liggen. Vaak leveren de ouders een bijdrage (Callender, 2006), maar in veel gevallen zullen studenten ook een lening moeten afsluiten om de kosten van studeren te kunnen betalen (Barr, 2004). Indien een land dit aan de markt overlaat, krijgt men echter last van capital market imperfections (Vossensteyn, 2009). Dit wil zeggen dat, omdat deze jongeren zo'n laag inkomen hebben, banken geen leningen aan hen zullen verstrekken. Om onderinvestering in onderwijs te voorkomen zal de overheid dus garant moeten staan voor deze leningen, of zelf leningen moeten verstrekken (Vossensteyn, 2009).

Om die reden worden in veel Europese landen leningen aangeboden aan studenten. Dit lijkt een vorm van private besteding, maar is gedeeltelijk ook een publieke besteding. Het neemt namelijk administratieve kosten met zich mee, en een gedeelte van de leningen zal niet terugbetaald worden (Vossensteyn, 2009).

Wanneer we het hebben over de toegankelijkheid van hoger onderwijs voor mensen uit lagere socio-economische klassen, is het belangrijk om te kijken naar de financiële middelen die voor hen beschikbaar zijn om het studeren te bekostigen. Dit bestaat vooral uit de bijdrage van ouders, en die van de overheid. In een onderzoek door Claire Callender in Groot-Brittannië viel op dat er twee voorname verschuivingen zichtbaar waren in de financiering van hoger onderwijs (Callender, 2006). De verantwoordelijkheid hiervoor verschuift namelijk enerzijds van publiek naar privaat, en anderzijds van ouders naar student. Deze verschuivingen zijn duidelijk zichtbaar in figuur 2.

De voorstanders van een leningstelsel geven aan dat dit de gelijke kansen niet aantast, omdat ook mensen met beperkte financiële middelen zo een aanvulling kunnen krijgen op hun inkomen. Hier is echter een belangrijk argument tegenin te brengen, namelijk dat de bijdrage die studenten uit een lagere socio-economische klasse van hun ouders krijgen lager is dan die van studenten met rijkere ouders (Callender, 2006). Dit zorgt ervoor dat mensen uit een lagere socio-economische klasse gedwongen zijn om meer te lenen, waardoor hun uiteindelijke studieschuld hoger is dan die van studenten met rijkere ouders. Zo bleek dat studenten uit de hoogste socio-economische klasse een gemiddelde studieschuld hadden van £ 6806, terwijl dit voor de laagste klasse gemiddeld £ 9708 was (Callender, 2006).



Figuur 2. De bronnen van het studenteninkomen (Bron: Callender, 2006, p. 109).

3.5 Internationale vergelijking: Welfare state regime Approach

Zoals besproken in paragraaf 3.4 zijn er verschillende manieren om vorm te geven aan het bekostigingsbeleid van hoger onderwijs. Regeringen kunnen ervoor kiezen om de kosten in mindere of meerdere mate door te berekenen aan de student en diens ouders, en kunnen ervoor kiezen om verschillende beleidsmiddelen in te zetten ter financiële ondersteuning van de student (zoals een lening of een beurs). Behalve het bestuderen wat de effecten van deze vormen van beleid zijn op de participatie in het hoger onderwijs, is het nuttig om te weten waarom landen verschillen in hun aanpak. Is er een theoretische fundering voor, en is het mogelijk om tot een classificatie van landen te komen m.b.t. hun financieringsbeleid van het hoger onderwijs?

De wetenschappers Hans Pechar en Lesley Andres hebben dit uitvoerig bestudeerd (Andres & Pechar, 2011), en zijn tot de conclusie gekomen dat dit mogelijk is. Zij hebben hierbij gebruik gemaakt van de zogeheten 'Welfare state regime' typologie (Esping-Andersen, 1990), die verzorgingsstaten in categorieën indeelt aan de hand van bepaalde criteria. Vervolgens hebben zij bekeken in hoeverre deze typologie specifiek van toepassing is op de bekostiging van hoger onderwijs. We zullen nu eerst kort de 'Welfare state regime'-typologie toelichten.

3.5.1 De 'Welfare state regime'-typologie

Esping-Andersen gebruikte twee criteria waarop hij zijn model van de verzorgingsstaten bouwde. De eerste is restratification, dit wijst op de mate waarin een verzorgingsstaat de ongelijkheid van de klassenstructuur die aanwezig is in dat land tracht te beïnvloeden of wijzigen (Esping-Andersen, 1990). Dit kan betrekking hebben op de mate waarin inkomensherverdeling plaatsvindt tussen de bovenste en lagere klassen (ook wel verticale herverdeling genoemd).

Het tweede criterium Esping-Andersen gebruikt is decommodification. Dit is de mate waarin een verzorgingsstaat de afhankelijkheid van burgers van de markt tracht te verminderen. Dit heeft voornamelijk betrekking op de bescherming tegen zogenaamde 'marktrisico's', zoals werkloosheid (Esping-Andersen, 1990).

Middels enig empirisch onderzoek hebben deze criteria geleid tot een model dat drie categorieën of 'regimes' telt. Laat duidelijk zijn dat deze typologie een ideaaltype is, wat betekent dat het een theoretische classificatie is op basis van uitersten. Het contrast tussen verschillende verzorgingsstaten is minder sterk dan de theorie doet vermoeden; in de praktijk zijn in elk land kenmerken van verschillende regimes te vinden. Ideaaltypes zoals de

'welfare state regime'-typologie dienen dus voornamelijk als instrument om de werkelijkheid mee te structureren analyseren (Hekman, 1983).

3.5.1.1 Het liberale regime

De eerste categorie is de liberale verzorgingsstaat, die voorkomt in landen als de Verenigde Staten, Canada, Australië en Groot-Brittannië. Dit type verzorgingsstaat heeft een sterk geloof in het vermogen van de markt om het welzijn op een eerlijke manier te distribueren. De staat moet een minimale rol aannemen bij het toewijzen van middelen binnen de samenleving en mag niet interveniëren met de werking van de markt zodat die volledig efficiënt kan werken (Esping-Andersen, 1990). Er is weinig restratificatie omdat dit type verzorgingsstaat er niet naar streeft om ongelijkheid te verminderen. In plaats daarvan denkt in termen van prikkels; mensen moeten gemotiveerd zijn om te werken en zo een inkomen te verdienen. Sociale rechten zijn minimaal; mensen zijn voor het grootste deel zelf verantwoordelijk voor hun niveau van welzijn (Esping-Andersen, 1990).

Er is ook weinig decommodificatie, omdat het liberale welvaartsstelsel de markt ziet als de meest geschikte manier om efficiëntie te bereiken. Door de werking van vraag en aanbod zal een evenwichtsprijs worden bereikt waarvoor een bepaald goed of bepaalde dienst zal worden geproduceerd. Bovendien is er concurrentie tussen de leveranciers om hun product te verkopen aan de kritische consument, waardoor de kwaliteit van dit product hoog zal zijn. De verantwoordelijkheid voor de bescherming tegen marktrisico's zoals ziekte of werkloosheid ligt bij het individu, die zich tot de markt kan wenden voor verzekeringen (Esping-Andersen, 1990).

Hoger onderwijs wordt in de liberale welfare state regimes gezien als een belangrijke vorm van kapitaal, ook wel 'human capital' genoemd (Barr, 2004). Daarom wordt participatie in het hoger onderwijs toegejuicht. Binnen het hoger onderwijs ligt in het liberale welvaartsregime de nadruk op individuele prestaties en verantwoordelijkheden, en wordt een hoge private bijdrage verwacht voor deelname aan het hoger onderwijs. Onderwijs wordt hier gezien als een investering, die voor het individu op termijn rendabel is (Andres & Pechar).

3.5.1.2 Het sociaaldemocratische regime

De tweede soort verzorgingsstaat volgens Esping-Andersen is het sociaaldemocratische type, dat bijna uitsluitend in de Scandinavische landen voorkomt. Deze landen hebben een hoge mate van zowel restratificatie als decommodificatie. Het eerste kan worden verklaard door het feit dat dit type verzorgingsstaat ernaar streeft om ongelijkheid te verminderen tot een minimum, en dus een grote rol speelt in verticale herverdeling van welvaart (Esping-

Andersen, 1990). In een sociaaldemocratische verzorgingsstaat zijn sociale rechten toegekend op basis van burgerschap; wat betekent dat iedereen bepaalde rechten heeft (bijvoorbeeld het recht om zich te kunnen voeden). De staat zal dan proberen om de mensen de nodige middelen te bieden om dit sociale recht te vervullen. Verder worden uitkeringen in sociaaldemocratische verzorgingsstaat regimes over het algemeen op universalistische manier toegekend.

De sterke aanwezigheid van decommodificatie wordt zichtbaar in het feit dat er een sterke socialisatie is van marktrisico's. De verantwoordelijkheid om burgers te beschermen tegen deze risico's ligt niet, zoals in de liberale verzorgingsstaat, bij het individu, maar bij het collectief. Dit betekent dat de staat vrijwel alle risico's dekt, en een hoge mate van sociale zekerheid biedt voor haar bewoners (Esping-Andersen, 1999).

Wanneer we dit bekijken hoe landen binnen de sociaaldemocratische categorie omgaan met het hoger onderwijs, zien we dat het sociaaldemocratische welvaartsstaatregime overeenkomsten heeft met het liberale. Zo ziet ook het sociaaldemocratische regime de economische waarde van hoger onderwijs, en wordt hoge participatie als wenselijk gezien. Een belangrijk verschil met het liberale regime is dat de overheid een groter deel van de kosten draagt, omdat zij onderwijs zien als een recht (Andres & Pechar, 2011).

3.5.1.3 Het conservatieve / corporatistische regime

De derde en laatste type verzorgingsstaat volgens de typologie van Esping-Andersen is de conservatieve (ook bekend als corporatistische) verzorgingsstaat, die we zien in sommige Zuid-Europese landen, samen met Duitsland en Oostenrijk. De conservatieve verzorgingsstaat kan worden omschreven als sterk familialistisch (Esping-Andersen, 1990). Dit betekent dat welvaartsvoorzieningen grotendeels worden gezien als de verantwoordelijkheid van de familie. Voorbeelden hiervan zijn te zien in kinderopvang en ouderenzorg, waar in deze landen bijna geen markt voor is. De productie van welzijn is derhalve gedeeltelijk toegewezen aan de familie, en de markt speelt een belangrijke rol in de dekking van de marktrisico's.

Decommodificatie is laag, hoewel dit kan variëren tussen de verschillende sociale klassen, omdat de arbeidersklasse meer gedecommodificeerd is dan anderen. De oorzaak hiervan ligt in het feit dat de sociale rechten in conservatieve verzorgingsstaten worden toegekend niet op basis van burgerschap (zoals in de sociaaldemocratische verzorgingsstaat) of van het kapitaal (zoals in de liberale verzorgingsstaat), maar op basis van de klasse (Esping-Andersen, 1990).

Restratificatie is in deze landen ook laag; de overheid speelt een geringe rol in verticale herverdeling van inkomen, en richt zich vooral op het behouden en beschermen van de huidige situatie (Esping-Andersen, 1990).

Uit het onderzoek van Andres en Pechar bleek dat conservatieve welfare state regimes de instroom in hoger onderwijs beperkt houden. Dit in tegenstelling tot de liberale en de sociaaldemocratische regimes, waarin omwille van de investering in ‘menselijk kapitaal’ en gelijkheid de uitbreiding van hoger onderwijs gestimuleerd zal worden (Andres & Pechar, 2011). Deze trend in conservatieve welfare state regimes komt voort uit het verlangen om de huidige sociale verhoudingen te behouden (Andres & Pechar, 2011). Argumenten van ‘equality of opportunity’ worden hier als minder relevant beschouwd. Er is in deze conservatieve regimes juist sprake van zogeheten ‘sponsored mobility’, waarbij al op jonge leeftijd wordt ingeschat of kinderen de potentie hebben om op academisch vlak te excelleren. Deze mensen worden aangemoedigd om te gaan studeren, terwijl de rest juist aangemoedigd wordt om lagere beroepsopleidingen te doen (Andres & Pechar, 2011).

Tabel 1. Overzicht van welfare regimes op basis van restratificatie en decommodificatie.

	Weinig restratificatie	Veel restratificatie
Weinig decommodificatie	Conservatief regime	Liberaal regime
Veel decommodificatie	X	Sociaaldemocratisch regime

3.5.2 Welfare state regimes in hoger onderwijs

Nu we een beeld hebben van de ‘Welfare state regime’-typologie, is het tijd om te bekijken in hoeverre de theorie weerspiegeld wordt in de praktijk. We gebruiken hiervoor een onderzoek door Hans Pechar (interdisciplinair onderzoek aan de Universiteit van Wenen) en Lesley Andres (onderzoeker onderwijskunde aan de universiteit van Vancouver), waarbij is gekeken naar participatie in hoger onderwijs, overheidsuitgaven aan hoger onderwijs, en aanwezigheid van financiële ondersteuning voor studenten (Andres & Pechar, 2011). Hieruit is gebleken dat de verschillende welfare state regimes op dit beleidsterrein duidelijk zichtbaar zijn.

Door gegevens als participatiepercentages, opleidingsniveau van de bevolking, zag men een groot deel van deze verbanden terug. Met name landen met conservatieve welvaartsregimes toonden lage participatie in hoger onderwijs, terwijl landen met liberale en sociaaldemocratische welvaartsregimes hier hoger op scoorden (Andres & Pechar, 2011).

Zie tabel 2 voor de statistieken. Met tertiary type-A education wordt HBO en universitair onderwijs bedoeld (OECD, 2010).

Ook in gegevens over de collegegelden, leningstelsels etc. zijn de welvaartsregimes terug te vinden. In onderstaande tabel zien we dat de landen die tot de conservatieve welvaartsregimes gerekend worden, het minste uitgeven aan hoger onderwijs (gemiddeld rond de 1.2% van het bruto nationaal product). In sociaaldemocratische landen zien we dat dit iets hoger ligt, gemiddeld rond de 1.6% van het BNP, en bovendien valt op dat deze uitgaven bijna uitsluitend afkomstig zijn van publieke financiering (private uitgaven zijn hier procentueel lager dan in de conservatieve welvaartsregimes). De liberale welvaartsregimes vallen vooral op, doordat hier gemiddeld 2.1% van het BNP uitgegeven wordt aan hoger onderwijs, waarvan een verhoudingsgewijs veel groter deel afkomstig is van private bronnen.

Tabel 2. Overzicht diverse Europese landen met cijfers over participatie en bekostiging hoger onderwijs.

		Conservatieve regime					Liberale regime					sociaaldemocratische Regime					
		AU	FR	DE	NL	IT	CH	BE	CA	US	AUS	NZ	UK	SE	DK	NO	FI
Participatie	Tert. Type A	40	39	35	58	55	38	35	M	64	84	72	57	76	59	67	76
	Tert. Type B	7	34	13	N	M	15	36	M	M	M	49	29	10	22	N	A
Voltooiing	Tert. Type A	22	27	21	43	39	30	M	37	36	59	52	39	41	45	43	48
	Tert. Type B	7	19	11	N	N	10	M	M	10	M	24	15	5	10	1	0
Publieke uitgaven hoger onderwijs	% van totale publieke bestedingen	3.0	2.2	2.4	3.0	1.6	3.3	2.6	4.2	3.5	3.5	4.8	2.7	3.5	4.5	5.3	4.0
	% BNP	1.5	1.2	1.1	1.4	0.8	1.5	1.3	1.7	1.3	1.1	1.5	1.2	1.9	2.4	2.3	2.0
Uitgaven aan hoger onderwijs instellingen als % van BNP	Totaal	1.3	1.3	1.1	1.3	0.9	1.4	1.2	2.6	2.9	1.6	1.5	1.3	1.6	1.7	1.3	1.7
	Publieke bron	1.2	1.1	0.9	1.0	0.6	1.4	1.2	1.4	1.0	0.8	0.9	0.9	1.5	1.6	1.3	1.7
	Private bron	0.1	0.2	0.2	0.3	0.3	0.0	0.1	1.1	1.9	0.8	0.6	0.4	0.2	0.1	0.0	0.1

3.6 (On)Economische keuzes

Deze economische en beleidskundige theorieën bieden inzicht in de overwegingen van de overheid over het bekostigen van hoger onderwijs. Op individueel niveau maken mensen echter niet altijd de economisch meest verantwoorde keuze; er is dan ook een aantal belangrijke nuanceringen bij te plaatsen.

3.6.1 Debt-averseness

Zoals genoemd in paragraaf 3.4 zijn financiële overwegingen erg belangrijk geworden in het keuzeproces van jongeren om al dan niet te gaan studeren. En ondanks de financiële middelen die de student tot zijn beschikking heeft, zoals een gesubsidieerde lening, toch blijft de barrière voor studenten uit een lage klasse om hoger onderwijs te volgen hoog (Kelly & Cook, 2007; Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Dit heeft onder andere te maken met 'debt-averseness' (Rasmussen, 2006; Vossensteyn, 2005); dit houdt in dat mensen liever niet het risico nemen van een lening. Uit onderzoek is gebleken dat mensen uit lagere klassen meer debt-averse zijn dan mensen uit midden en hogere klassen (Rasmussen, 2006). Dit is ook een zogeheten capital market imperfection (zie paragraaf 3.4.2) en zal ook leiden tot onderinvestering in hoger onderwijs.

3.6.2 Gebrek aan informatie

Zo is er voor een volledig rationele afweging volledige informatie nodig over de kosten en de baten van onderwijs. Het is door lokale en nationale beleidsmakers signaleerd dat kennis van de baten van hoger onderwijs vaak ontbreekt bij jongeren uit lagere socio-economische klassen (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Niet alleen de latere voordelen op de arbeidsmarkt zijn onduidelijk, ook weten studenten niet altijd wat de kosten van studeren zijn. De hoogte van het collegegeld is relatief gemakkelijk te achterhalen, maar over de beschikbare middelen voor inkomensondersteuning in de vorm van leningen en beurzen weten jongeren weinig (McPherson & Schapiro, 1997). Neem als voorbeeld een situatie waarin het collegegeld wordt verhoogd. Dit kan potentiële studenten afschrikken, met name degenen met beperkte financiële middelen. Om hiervoor te compenseren wordt een beurs beschikbaar gesteld voor studenten onder een bepaald inkomen. Uit onderzoek is gebleken dat ook al compenseert deze beurs volledig voor de stijging in collegegeld, en de netto kosten van studeren dus gelijk blijven, de jongeren uit lagere socio-economische klassen toch afgeschrikt worden (McPherson & Schapiro, 1997).

3.7 Sociaalwetenschappelijke theorie

We hebben nu een aantal economische theorieën behandeld die ons enig inzicht kunnen bieden in de oorzaken van de lage participatie van jongeren van lagere socio-economische klassen in het hoger onderwijs. Echter, de keuze om te gaan studeren is niet alleen het product van een economische afweging, maar wordt ook beïnvloed door de sociale omgeving (Bowers-Brown, 2006). Om te begrijpen hoe bestaande sociale structuren tot stand komen, en in stand gehouden worden, is het ook belangrijk om sociaalwetenschappelijke verklaringen in ogenschouw te nemen. Het zou bijvoorbeeld zo kunnen zijn dat jongeren uit lage sociale klassen wel een studie zouden kunnen betalen, maar het volgen van hoger onderwijs minder vanzelfsprekend vinden dan hun leeftijdsgenoten die uit midden- en hogere sociale klassen komen (Bowers-Brown, 2006). We zullen nu verschillende theorieën bespreken, die een ander licht kunnen werpen op ons vraagstuk.

3.7.1 Bourdieu: klassenstructuren

Een wetenschapper die in onderzoek naar sociale klassen binnen het hoger onderwijs vaak wordt aangehaald (Doolan, 2010) is Bourdieu, die het onderscheid maakte tussen verschillende vormen van kapitaal (Bourdieu, 1977). Naast economisch kapitaal bezitten verschillende klassen namelijk verschillend sociaal en cultureel kapitaal. Dit wordt van ouders op het nageslacht overgedragen in de vorm van houdingen, voorkeuren en gedrag, en speelt een belangrijke rol bij de reproductie van klassenstructuren (Bourdieu, 1977).

3.7.1.1 Cultureel kapitaal

Cultureel kapitaal verwijst naar kennis en vaardigheden die niet openbaar toegankelijk zijn, en die ook wel 'insider knowledge' genoemd worden. Deze kennis en vaardigheden worden binnen sociale kringen overgedragen, en bezit van dit cultureel kapitaal geeft mensen een hogere culturele status (Bourdieu, 1977).

Bourdieu deelt cultureel kapitaal op in drie subcategorieën. Geïncorporeerd cultureel kapitaal bestaat uit kennis en vaardigheden die door middel van socialisatie op een passieve manier overgeërfd worden binnen families (Bourdieu, 1977). Voorbeelden hiervan zijn taal, denkwijze, sociale vaardigheden etc. De tweede vorm, genaamd objectief cultureel kapitaal, zijn fysieke bezittingen zoals kunst of boeken. Deze worden ook vaak doorgegeven van ouder op nageslacht, en kunnen zowel gebruikt worden om economisch kapitaal te verwerven (door het te verkopen) maar kunnen ook bijdragen aan de culturele of intellectuele vorming. De laatste vorm van cultureel kapitaal heet geïnstitutionaliseerd

cultureel kapitaal, waarmee de institutionele erkenning van kennis en vaardigheden wordt bedoeld in de vorm van diploma's en kwalificaties (Bourdieu, 1977).

3.7.1.2 Sociaal kapitaal

Naast economisch en cultureel kapitaal bestaat er nog een derde vorm van kapitaal, namelijk sociaal kapitaal. Dit wordt door verschillende wetenschappers op verschillende manieren gedefinieerd, maar binnen de theorie van Bourdieu (1977) wordt dit gezien als het geheel van sociale contacten en lidmaatschappen van netwerken, waarmee men bijvoorbeeld gemakkelijker een aanbevelingsbrief krijgt of een succesvolle baan vindt.

Samenvattend wordt uit de theorie van Bourdieu duidelijk dat de sociale kring waaruit een individu afkomstig is grote invloed heeft op de instrumenten die hij bezit om zich naar een hogere socio-economische klasse op te werken, waarvan hoger onderwijs een belangrijke is (Bowers-Brown, 2006).

3.7.1.3 Habitus

Toch is het toekomstig succes van mensen niet geheel deterministisch vast te stellen aan de hand van hun afkomst. Bourdieu beschrijft namelijk ook het concept van 'habitus'. Dit is het raamwerk van percepties dat een individu heeft van sociale structuren. Het wordt door de jaren heen middels socialisatie gevormd, en is dus niet een statisch gegeven maar voortdurend in ontwikkeling. De habitus kan het gedrag van mensen beïnvloeden doordat mensen sociaal gedrag reproduceren, maar biedt geen vastomlijnde 'grenzen'; het onderkent ook de veranderlijkheid en zelfsturing van mensen (het overstijgt zo dus het gat tussen 'structure' en 'agency'). De habitus is in grote mate gevormd door socialisatie in de familie, maar kan ook veranderen op latere leeftijd, bijvoorbeeld door om te gaan met mensen uit andere sociale kringen (Bourdieu, 1977).

Uit onderzoek is gebleken dat sociaal en cultureel kapitaal, en habitus een sterke invloed hebben op ambitie, doorzettingsvermogen en resultaten in het onderwijs (Walpole, 2003). Bepaalde vormen van cultureel kapitaal, zoals taal- en interactiestijlen, worden in onderwijs positief of negatief gewaardeerd en bekrachtigd (De Graaf et al., 2000). Dit kan ertoe leiden dat jongeren die vanuit hun achtergrond weinig van deze kennis en vaardigheden hebben meegekregen, het onderwijssysteem als negatief of zelfs vijandig gaan zien; zij hebben simpelweg niet de gewoontes en stijlen die van ze verwacht worden. Dit kan er, met name na de leerplichtige leeftijd, voor zorgen dat leerlingen uit het hoger onderwijs wegblijven (De Graaf et al., 2000). Sommige wetenschappers, zoals Bourdieu, zagen het onderwijs zelfs als

de primaire institutie door middel waarvan de klassenstructuur in stand wordt gehouden (Bourdieu, 1977).

In het vervolg van dit onderzoek zal van de concepten van Bourdieu alleen het economisch en cultureel kapitaal gebruikt worden. Ik heb ervoor gekozen om sociaal kapitaal weg te laten, omdat de landen die onderzocht zullen worden vooral gebruik maken van publiek onderwijs, en het vermogen tot 'networking' dus van gering belang is voor toegang tot het hoger onderwijs. Verder is het 'habitus' een erg abstract concept dat bijna niet waarneembaar is; je kunt niet 'veel' of 'weinig' habitus hebben. Verder is niet specifiek duidelijk waarmee het samenhangt, en wat precies de invloed ervan is op deelname in het hoger onderwijs. Het lijkt een op zichzelf staande term te zijn, die zelfs binnen Bourdieus eigen literatuur veel verschillende vormen aanneemt (Reay, 2004). Omdat het een gecompliceerd concept blijkt om te onderzoeken, en uit de literatuur geen duidelijke verbanden tussen habitus en participatie in hoger onderwijs zijn gebleken, zal ik het niet nader onderzoeken.

De reden dat wel ingegaan zal worden op cultureel kapitaal in relatie tot de participatie in het hoger onderwijs, is omdat dit een sterke invloed heeft op de waarde die mensen hechten aan hoger onderwijs, en de mate waarin ze het als 'normaal' beschouwen om een hogere opleiding te volgen. Dit kan hun motivatie om eraan deel te nemen beïnvloeden (Bowers-Brown, 2006). De reden dat we een verband veronderstellen tussen economisch kapitaal en participatie in het hoger onderwijs, ligt in het feit dat, met name in recentere jaren, de kosten van hoger onderwijs zijn opgelopen (Johnstone, 2003a). Het is daarom logisch om te veronderstellen dat het voor studenten met beperkt economisch kapitaal moeilijker is om hun opleiding te financieren, dan voor studenten die over meer economisch kapitaal beschikken.

3.7.2 Familieverwachtingen

Bourdieu redeneert in deze theorieën voornamelijk in termen van 'bezit'. Dit wil zeggen, een persoon krijgt vanuit zijn sociaal-culturele achtergrond een aantal 'instrumenten' mee, die invloed hebben op de mate waarin deze persoon in staat is om bijvoorbeeld een universitaire graad te behalen. Hierbij wordt vooral gesproken in termen van mogelijkheden en beperkingen die jongeren hebben vanuit hun achtergrond, maar de motivaties die zij hebben en de doelen die zij zichzelf stellen worden hieruit niet geheel duidelijk. Dus de vraag blijft, los van het feit of jongeren de juiste culturele en sociale vaardigheden en kenmerken hebben; willen ze eigenlijk wel studeren?

Uit een aantal verschillende onderzoeken blijkt namelijk dat de motivatie die jongeren hebben om te gaan studeren samenhangt met de mate waarin zij hiertoe gestimuleerd zijn door hun ouders (Collier et al., 2003). Bepaalde gezinnen hadden een weinig affiniteit met zowel het nemen van een lening als investering voor de toekomst, als het volgen van hoger onderwijs (Forsyth & Furlong, 2004). Het nut van hoger onderwijs wordt in gezinnen van lagere socio-economische status tevens vaak niet gezien, omdat niet (of minder dan bij lagergeschoold onderwijs) duidelijk is welk concrete beroep men ermee zal gaan uitoefenen (Bowers-Brown, 2006). Het blijkt hierbij van belang te zijn of er al eerder een familielid hoger onderwijs heeft gevolgd; jongeren waarbij dit wel het geval was zullen eerder studeren dan jongeren waarbij niemand uit de familie had gestudeerd (Bourdieu & Passeron, 1979).

3.7.3 Intelligentie

Tot nu toe hebben we de vraag of jongeren al dan niet participeren in het hoger onderwijs voornamelijk bekeken vanuit externe beperkingen (zijn er voldoende financiële middelen voorhanden, is hij of zij voldoende gestimuleerd of gesocialiseerd om zich in te spannen voor onderwijs). We zullen nu kijken naar een belangrijke interne beperking; namelijk de intelligentie van de jongere. Om een studie te volgen zijn immers niet alleen motivatie en geld nodig, maar ook de capaciteiten om te studeren. Indien deze capaciteiten verschillen tussen lage en hoge socio-economische klassen kan dit een belangrijke verklaring zijn voor het feit dat zij sterk verschillen in hun participatie in het hoger onderwijs.

Wanneer we kijken naar de intelligentiescores van jongeren zien we grote verschillen tussen de verschillende socio-economische klassen. Dit bleek uit een analyse van SAT-scores in Noord-Amerika, die erg belangrijk zijn voor toelating tot het hoger onderwijs (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Hier was 36% van de deelnemers afkomstig uit gezinnen met een inkomen onder de \$41.000, maar deze groep maakte maar 13% uit van de scores boven de 1300 (het hoogst haalbare is 1600) (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Dit duidt erop dat mensen uit lagere socio-economische klassen lager scoren dan hun leeftijdsgenoten met een hogere SES. Het is de vraag of dit alleen veroorzaakt wordt door een intelligentieverschil, of met andere factoren. Het zou bijvoorbeeld ook te maken kunnen hebben met ongelijkheid in het basis en voortgezet onderwijs. Hier staat tegenover dat in de meeste westerse landen is het basis en voortgezet onderwijs universeel en dus vrijwel hetzelfde voor leerlingen uit verschillende socio-economische klassen (Arum, Gamoran & Shavit, zoals weergegeven in England & Grusky, 2007).

Toch heeft een eventueel klassenverschil ook invloed op de participatie in het hoger onderwijs wanneer we controleren voor de invloed van intelligentie (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011). Bij jongeren met gelijke scores op een toelatingstoets bleek namelijk dat jongeren uit lage sociale klassen alsnog een hogere drempel ervoeren dan hun leeftijdsgenoten uit midden en hogere sociale klassen (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011).

Opvallend genoeg wordt in sociaalwetenschappelijke onderzoeken naar participatie in het hoger onderwijs door verschillende sociale klassen niet vaak gecorrigeerd voor de intelligentie van de jongeren (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Dit vormt een grote kanttekening voor deze onderzoeken; een verlaagde participatie in deze groep kan namelijk ten dele verklaard worden door het feit dat deze groep gemiddeld gezien een lagere intelligentie heeft (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007).

3.8 De contextuele waarde van economisch en cultureel kapitaal

Zoals eerder gezegd vormen economisch en cultureel kapitaal twee belangrijke factoren die van invloed zijn op de participatie in het hoger onderwijs (Bourdieu, 1977; Johnstone, 2003a). Aan de andere kant hebben we ook gezien dat de heersende opvattingen en configuraties binnen de verzorgingsstaat hierop ook aanzienlijke invloed hebben (Andres & Pechar, 2011).

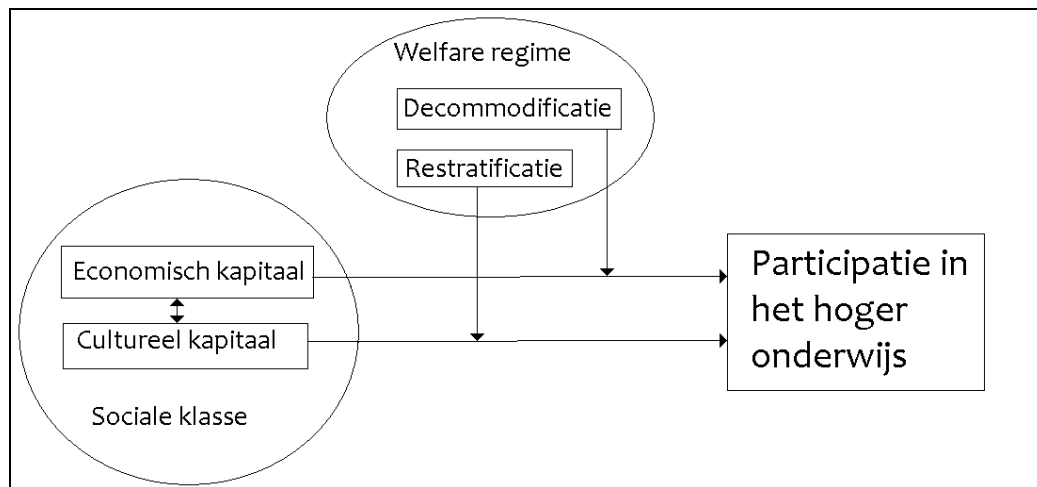
Met name om tot een allesomvattend begrip te komen van deze laatste invloed, die van het 'welfare state regime', ben ik van mening dat een theoretische synthese met de twee vormen van kapitaal benodigd is. Zoals we gezien hebben worden de welvaartsregimes ingedeeld op basis van twee criteria, namelijk decommodificatie en restratificatie. Decommodificatie heeft hierbij betrekking op de mate waarin iemand afhankelijk is van de markt voor welvaartsvoorzieningen, zoals onderwijs. Hoe meer decommodificatie, des te minder zijn de burgers aangewezen op hun (economische) kapitaal om van deze voorzieningen gebruik te maken (Esping-Andersen, 1999). Ik hypotheetiseer daarom dat in landen waar weinig decommodificatie is, en de burger dus meer aangewezen is op de markt om onderwijs te kunnen volgen, de invloed van economisch kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs groter is. Andersom verwacht ik dat in landen waarin de verzorgingsstaat gekenmerkt wordt door veel decommodificatie, de invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs kleiner is.

Het tweede criterium van de welfare regime theory, restratificatie, heeft meer betrekking op de heersende klassenstructuren in een land. Hoe meer de verzorgingsstaat restratificatie toepast, des te meer inkomenshervreiding er plaatsvindt en des te minder sociaaleconomische ongelijkheid er heerst. In landen met weinig restratificatie is de

klassenstructuur meer rigide, en is er minder sociale mobiliteit. Zoals we gezien hebben in paragraaf 3.5.1.3 is participatie in het hoger onderwijs bijvoorbeeld in conservatieve verzorgingsstaten, waar weinig restratificatie is, alleen weggelegd voor de meest getalenteerde studenten (de zogeheten ‘sponsored mobility’). Mijn hypothese is daarom dat het in landen met weinig restratificatie erg belangrijk is dat jongeren over veel cultureel kapitaal beschikken, zodat zij al op jonge leeftijd worden gestimuleerd tot academische ontwikkeling. Spreken in termen van ‘veel’ en ‘weinig’ cultureel kapitaal is wetenschappelijk gezien lastig, maar dit dient in dit onderzoek als indicatie voor de mate waarin men gestimuleerd is tot academische ontwikkeling. De invloed van cultureel kapitaal zal naar mijn verwachting dus groter zijn in landen waar weinig restratificatie heerst, en vice versa.

3.9 Conceptueel model

Dit onderdeel van deze literatuurverkenning is waar de verschillende theorieën samenkomen in een concluderende synthese. Daarbij kunt u in een schematische weergave zien hoe, op basis van de literatuur, de relevante samenhangen en invloeden zich tot elkaar verhouden.



Figuur 3. Conceptueel model.

Zoals in het model zichtbaar is veronderstel ik een directe positieve invloed van de mate van cultureel kapitaal, en de deelname aan het hoger onderwijs. Hetzelfde geldt voor economisch kapitaal. Samen vormen deze twee variabelen de componenten voor de latente variabele ‘sociale klasse’. Die wordt dus niet gemeten, maar vormt het overkoepelende concept wat cultureel en economisch kapitaal met elkaar verbindt. De invloeden van cultureel en economisch kapitaal worden negatief beïnvloed door respectievelijk restratificatie en decommodificatie. Dit zijn de twee dimensies aan de hand waarvan de ‘welfare regime’ theorie is vormgegeven, en vormen samen dan ook de latente variabele

“welfare regime” (Esping-Andersen, 1999). Naar mate er in een gegeven land dus meer restratificatie plaatsvindt, wordt de invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs minder sterk. Hetzelfde geldt voor de mate van decommodificatie en de invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs.

Economisch en cultureel kapitaal zijn overigens verboden door een correlatiepijl. Dit komt doordat economisch kapitaal en cultureel kapitaal met elkaar samenhangen; zo behoren bijvoorbeeld diploma’s bij (geïnstitutionaliseerd) cultureel kapitaal (Bourdieu, 1977). Tevens geldt dat als iemand hoogopgeleid is, de kans groter is dat diegene een hoog salaris heeft (Vossensteyn, 2005). Ook het bezit van bijvoorbeeld kunst is (objectief) cultureel kapitaal, en om kunst te kunnen kopen is economisch kapitaal benodigd.

4 Vraagstelling

4.1 Hoofdvraag:

In hoeverre is het cultureel en economisch kapitaal van de ouders van jongeren van invloed op hun participatie in het hoger onderwijs, en in hoeverre verschilt dit internationaal gezien tussen landen met verschillende welfare state regimes?”

4.2 Deelvragen:

1 In hoeverre is het economisch kapitaal van de ouders van jongeren van invloed op hun participatie in het hoger onderwijs?

2 In hoeverre is het cultureel kapitaal van de ouders van jongeren van invloed op hun participatie in het hoger onderwijs?

3 Hoe sterk verschillen de samenhangen tussen economisch/cultureel kapitaal en participatie in hoger onderwijs tussen landen met verschillende welfare state regimes?

4.3 Toelichting

Ik heb ervoor gekozen om in mijn onderzoek te kijken wat mogelijke oorzaken zijn van sociale klassenongelijkheid in participatie in het hoger onderwijs. De aanwezigheid van deze ongelijkheid is uit de literatuur veelvuldig naar voren gekomen (Kelly & Cook, 2007; Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007; Bradley & Miller, 2010); ik acht het dan ook niet nodig om deze ongelijkheid in participatie nogmaals empirisch aan te tonen.

In deelvragen 1 en 2 stel ik de vraag in hoeverre cultureel en economisch kapitaal een rol spelen in de participatie in het hoger onderwijs. De veronderstelling voor de aanwezigheid van beide verbanden is gefundeerd in de eerder besproken literatuur; voor cultureel kapitaal ligt de onderbouwing hiervoor in de theorie van Bourdieu (1977) over cultureel kapitaal, zoals beschreven in paragraaf 3.7.1. Voor economisch kapitaal ligt de verklaring in de toenemende kosten die participatie aan het hoger onderwijs de laatste jaren met zich meebrengt (Johnstone, 2003b).

Zoals besproken in paragraaf 3.7.3 hangt het IQ van mensen ook samen met hun sociaaleconomische klasse (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007), wat ten dele een verklaring kan zijn van een participatieverschil in het hoger onderwijs tussen verschillende socio-economische klassen. Toch heb ik ervoor gekozen om dit niet bij mijn onderzoek te betrekken; dit omdat ik zoals eerder gezegd slechts beperkte middelen heb om dit onderzoek uit te voeren, en in andere onderzoeken naar participatie van jongeren met een lage sociale klasse zelden gecontroleerd wordt voor IQ. Bovendien is, zoals eveneens te

lezen in paragraaf 3.7.3, uit onderzoek gebleken dat ook gecorrigeerd voor intelligentie er sprake was van een invloed van klassenverschillen op participatie in hoger onderwijs (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011).

In deelvraag 3 wordt ingegaan op de invloed van het nationale beleid. Dit doe ik omdat op basis van de literatuur is gebleken dat de nationale wetgeving m.b.t. de toegankelijkheid van het hoger onderwijs verschilt tussen Europese landen (OECD, 2010). Hoe men het beleid inricht kan een sterke invloed hebben op de mate waarin mensen uit lagere sociale klassen in staat zijn om te participeren in het hoger onderwijs (Ziderman, 2009). Daarom wil ik onderzoeken in welke mate de participatieverschillen tussen verschillende socio-economische klassen in het hoger onderwijs variëren in verschillende landen. Door een drietal landen te kiezen die hierin verschillen, en vervolgens te bestuderen hoe het in deze landen met de participatie gesteld is, kan wetenschappelijk inzicht verkregen worden in de effecten van verschillende beleidsconfiguraties. Dit doe ik door op basis van het beleid hypothesen op te stellen over de verwachte participatie, en deze vervolgens te toetsen op basis van de beschikbare data.

4.4 Relevantie

4.4.1 Maatschappelijke relevantie

Met behulp van de resultaten van dit onderzoek kan men tot een beter begrip komen van de relevante factoren die een rol spelen in de huidige socio-economische ongelijkheid in deelname aan het hoger onderwijs. Dit is van groot belang om te begrijpen hoe we alle lagen van de samenleving toegang kunnen geven tot een goede opleiding, en daarmee de mogelijkheid tot sociale mobiliteit (Bowers-Brown, 2006)). Is het bijvoorbeeld nodig om ons te concentreren op financiële maatregelen ter ondersteuning van de student? Indien de culturele dimensie van socialisatie en overerving van waarden een grote rol blijkt te spelen lijkt dit namelijk niet erg effectief.

Het bevorderen van onderwijsparticipatie is in het belang van de bevolking als geheel. Ten eerste is het op individueel niveau belangrijk dat als iemand de capaciteiten heeft om wetenschapper of bestuurder te worden, dat diegene in staat moet zijn om deze capaciteiten te benutten door een geschikte opleiding te volgen en een goede baan te vinden. Ook op landelijk niveau is dit gunstig; een hooggeschoolde beroepsbevolking heeft namelijk een gunstig effect op de nationale economie (Barr, 2004). Echter, er zijn ook praktische bezwaren die de intensieve subsidiëring van hoger onderwijs belemmeren, zoals de beperkte staatskas. Het is in het belang van de maatschappij om dus tot een begrip te

komen van waarnaar het beste gekeken kan worden om de participatie eerlijk en hoog te maken.

4.4.2 Wetenschappelijke relevantie

Over dit onderwerp is al veel geschreven en gepubliceerd. Het gebeurt echter niet vaak dat men empirisch bewijs aanvoert over welke factoren nu het belangrijkste zijn in het al dan niet kiezen deel te nemen aan hoger onderwijs. Veel onderzoeken richten zich specifiek op één factor, zoals inkomen of afkomst, en bieden daarmee een eenzijdig beeld. Juist het vergelijken van verschillende invloeden kan inzicht bieden in de relatieve mate waarin zij invloed uitoefenen. Bovendien hanteert dit onderzoek een internationaal vergelijkend perspectief, en kan het dus een actueel overzicht geven van de huidige situatie in verschillende landen. Niet alleen wat betreft de participatie van jongeren in hoger onderwijs, maar ook van de manier waarop verschillende onderwijssystemen zich tot elkaar verhouden. Verder is participatie in het hoger onderwijs één van de belangrijkste systemen waardoor sociale ongelijkheden verklaard kunnen worden (Bourdieu, 1977). Kennis van de mechanismen die hiervoor zorgen kan verschillende takken wetenschap (zowel sociaal, economisch als bestuurlijk) voorzien van een fundamenteel inzicht in situaties van ongelijkheid.

4.5 Perspectief

Bij het uitvoeren van dit onderzoek maak ik gebruik van kennis uit verschillende wetenschappelijke disciplines. Studies uit de velden van economie, sociologie, psychologie en onderwijskunde passeren hierbij de revue, waarbij telkens vanuit een ander perspectief gekeken zal worden naar andere factoren die samenhangen met de lage participatie van jongeren van lagere socio-economische afkomst in het hoger onderwijs. Bourdieu (1977) legt hierbij bijvoorbeeld de nadruk op de sociale component van het opgroeien in zo'n gezin, en de rol die socialisatie speelt bij de overerving van percepties en prioriteiten van ouder op kind. Barr (2004), Johnstone (2003a, 2003b) en Vossensteyn (2005) leggen juist de nadruk op economische factoren die een rol spelen bij de keuze om al dan niet te gaan studeren.

Het hanteren van verschillende disciplines is in dit onderzoek in het bijzonder belangrijk omdat er verschillende actoren te maken hebben met het onderwerp, in het bijzonder de individuele student en de overheid. In de praktijk is een student nauwelijks in staat om een rationele inschatting te maken omdat informatie ontbreekt, en zelfs als die informatie aanwezig zou zijn blijft het feit dat mensen niet volledig rationeel zijn in hun keuzes. Daarom is het belangrijk om te bekijken hoe het keuzeproces van de individuele student beïnvloed wordt, bijvoorbeeld met behulp van psychologische inzichten (Schmid, 2006).

Door een interdisciplinaire werkwijze te hanteren verklein je de kans dat je als onderzoeker belangrijke facetten van het onderwerp onderbelicht laat, en maak je het mogelijk gedegen conclusies te trekken uit de resultaten.

5 Methoden

5.1 Strategie

Ik heb ervoor gekozen om mijn onderzoek op een kwantitatieve wijze vorm te geven, omdat kwantitatieve gegevens relatief snel te verzamelen en analyseren zijn is het mogelijk om een groot aantal onderzoekseenheden in het onderzoek te betrekken (Boeije et al, 2005). De focus van mijn onderzoek ligt op de vergelijking van onderwijsparticipatie tussen zowel sociale klassen als op internationaal niveau. Doordat ik op verschillende niveaus groepen met elkaar vergelijk, en voor elk van deze groepen meerdere respondenten nodig heb, is het belangrijk dat mijn methode een grote reikwijdte heeft, en dit is een kenmerk van kwantitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek heeft als voordeel dat de onderzoeker in staat is door te vragen naar aanleiding van uitspraken van de respondent, zodat de verzamelde informatie beter in staat is eventuele verbanden te verklaren; het hoe en waarom wordt uitgebreider onderzocht. Ik ben er echter van overtuigd dat de in de literatuurverkenning behandelde relevante factoren een accuraat beeld geven van de sociale werkelijkheid, en dat de verwachte verbanden, zoals toegelicht in het conceptueel model in paragraaf 3.9, terug zullen komen in de empirie.

5.2 Respondenten

Om in kaart te brengen hoe hoog de participatie in het hoger onderwijs was, heb ik ervoor gekozen om te bekijken wat de hoogst behaalde opleiding was van respondenten vanaf 26 t/m 31 jaar. In eerste instantie zou ik respondenten in de studerende leeftijd bestuderen, maar dit heeft als nadeel dat een deel van deze respondenten dat nog niet studeert, later misschien nog gaat studeren. Iemand kan tussen het voortgezet en wetenschappelijk onderwijs immers een jaar gaan reizen, of gestopt zijn met een studie om later met een andere te beginnen. Door mijn groep respondenten tussen de leeftijden 26 en 31 te kiezen, sluit ik dit vrijwel uit. Het is namelijk uit onderzoek gebleken dat participatie in hoger onderwijs na het 25e levensjaar laag is (EACEA, 2009). Indien iemand dan nog geen tertiaire opleiding heeft afgemaakt is de kans dus klein dat dit op een later moment nog gaat gebeuren.

5.3 Instrument

Voor mijn onderzoek maak ik gebruik van bestaande gegevens. De reden hiervoor is dat er verschillende databases zijn die mij van voldoende informatie verschaffen om mijn vraagstelling te beantwoorden. Dit bespaart tijd omdat de dataverzameling alleen bestaat uit het zoeken van een geschikte database. Een nadeel is dat de variabelen vast staan, en er

dus minder vrijheid is voor het vormgeven van de operationalisering (voor de operationalisering verwijs ik u naar paragraaf 5.4). Bovendien heb je als metaonderzoeker vaak geen zicht op de betrouwbaarheid en validiteit van de data. Daarom is het belangrijk om kritisch te zijn op de te gebruiken databron. Dit zal hierna besproken worden, bij de beschrijving van de gebruikte data.

5.3.1 European Social Survey

Mijn eerste databron is de European Social Survey (bron: www.europeansocialsurvey.org, geraadpleegd op donderdag 12 mei 2011). Dit is een crossnationale enquête die sinds 2002 elke twee jaar in 30 Europese landen wordt afgenomen, en waarin een groot aantal vragen wordt gesteld over attitudes, opvattingen en gedrag. Deze informatie wordt op individueel niveau opgeslagen, samen met achtergrondinformatie over de respondent zoals leeftijd, opleidingsniveau, land, etc. Het omvangrijke aantal respondenten en het grote aantal vragen maakt dat deze gegevens zeer aantrekkelijk zijn voor meta-analyse door wetenschappers van verschillende academische disciplines. Ik maak gebruik van de data van de meest recente 'golf' van de ESS, die afgenomen is in 2008. De ESS heeft internationaal een hoog aanzien voor zijn wetenschappelijke karakter, en heeft in 2005 zelfs de Descartes prijs uitgereikt gekregen door de Europese Unie, voor zijn innovatieve invloed op crossnationaal onderzoek (bron: <http://ec.europa.eu/research/press/2005/pr0212en.cfm>, geraadpleegd op dinsdag 17 mei 2011).

5.4 Operationalisering

Zoals eerder gezegd is een nadeel van mijn instrument, bestaande data, dat de onderzoeker beperkt is in zijn operationalisering, omdat hij niet kan kiezen welke variabelen gemeten worden. Er is een gegeven hoeveelheid variabelen, en hieruit moet de onderzoeker de beste indicator kiezen voor zijn te operationaliseren construct. Hier volgt een beschrijving van de indicatoren uit de data van de European Social Survey (ESS) die gebruikt zijn om de constructen uit de vraagstelling te meten.

5.4.1 Cultureel kapitaal

In de vraagstelling wordt gesproken van cultureel kapitaal, als indicator hiervoor is het opleidingsniveau van de ouders gekozen. De verklaring hiervoor ligt in de theorie van Bourdieu, zoals beschreven in paragraaf (@). Dit is namelijk van invloed op het milieu waarin men is opgegroeid; ouders die een hoog opleidingsniveau hebben hechten meer belang aan het volgen van een studie, en schatten de waarde van een diploma voor de toekomst hoog in (Bowers-Brown, 2006). Deze opvattingen worden door kinderen tijdens hun jeugd deels

eigen gemaakt, en kunnen van invloed zijn op hun latere levensloop (Bourdieu, 1977). Ook zal een kind eerder gestimuleerd worden tot academische ontwikkeling, omdat het opgroeit in een milieu waar bijvoorbeeld meer boeken gelezen worden en vaker naar musea en theater gegaan wordt (Van Den Broek et al., 2005). Tevens vormen diploma's een onderdeel van cultureel kapitaal, namelijk het zogenoemde geïstitutionaliseerde cultureel kapitaal (Bourdieu, 1977). Zoals in paragraaf 3.7 reeds genoemd: spreken in termen van 'veel' en 'weinig' cultureel kapitaal is wetenschappelijk gezien lastig, maar dit dient in dit onderzoek als indicatie voor de mate waarin men gestimuleerd is tot academische ontwikkeling.

Opleidingsniveau als operationalisering van cultureel kapitaal kan problematisch zijn, omdat mensen met een hoger opleidingsniveau gemiddeld gezien ook een betere baan hebben en dus meer economisch kapitaal hebben (Vossensteyn, 2005). Door deze onderlinge correlatie tussen economisch en cultureel kapitaal (zie paragraaf 3.9) hebben zij een zekere 'overlap' en verklaren ze waarschijnlijk gedeeltelijk dezelfde variantie in de afhankelijke variabele (participatie in het hoger onderwijs). Hiermee is echter rekening gehouden bij het kiezen van de analysemethoden, wat in paragraaf 5.5 verder toegelicht zal worden.

Om de opleidingsniveaus van beide ouders in deze variabele mee te kunnen nemen heb ik ervoor gekozen om hun beide opleidingsniveaus bij elkaar op te tellen in één variabele. Hiervoor heb ik twee variabelen gebruikt, waarvan één de respondent vroeg naar het opleidingsniveau van de vader, en de andere variabele vroeg naar het opleidingsniveau van de moeder. Dit is gemeten aan de hand van de ISCED (International Standard Classification of Education). Dit is een internationaal gehanteerde indeling die onderscheid maakt tussen 6 niveaus van onderwijs (OECD, 2010). De niveaus 0 t/m 4 beslaan basis- en voortgezet onderwijs, en wat 'lower vocational education' (wat we in Nederland kennen als het MBO). Niveau 5 bestaat uit 5A en 5B, waarbij het lower tertiary education (WO bachelor) onder eerstgenoemde categorie valt, en tweede categorie verwijst naar hoger beroepsonderwijs (HBO). Niveau 6 beslaat higher tertiary education (WO master) en doctoraaltitels. In de European Social Survey zijn er meerdere vragen gesteld m.b.t. het opleidingsniveau, waarbij bleek dat de ISCED-schaal vaak voor onduidelijkheid zorgde en respondenten hun opleidingsniveau er niet in konden uitkiezen. Om die reden zat er ook een andere vraag in, waarbij de ISCED schaal was verkleind naar 5 categorieën. Deze vraag bleek een veel hogere respons te hebben, en het verlies aan antwoordcategorieën is voor dit onderzoek geen groot bezwaar (omdat ik me vooral concentreer op de tegenstelling middelbaar en hoger onderwijs). In dit onderzoek operationaliseer ik participatie in hoger onderwijs afronding daarom door middel van omgevormde ISCED-schaal. In tabel 3 vindt u een overzicht van de

waarden van de originele ISCED-schaal en de waarden zoals ze in het vervolg van het onderzoek gebruikt zullen worden. In het vervolg van het rapport zal ik naar de categorie x uit de omgevormde ISCED-schaal verwijzen als onderwijsschaal x.

Tabel 3. Overzicht gehanteerde classificaties onderwijs.

ISCED		Omgevormde ISCED (onderwijsschalen)	
0	Pre-basis onderwijs; crèche	1	Less than lower secondary education
1	Basisonderwijs; basisschool		
2	Lower secondary education; vmbo, havo/vwo klassen 1t/m3	2	Lower secondary education
3	Higher secondary education; havo/vwo klassen 4/5/6, middelbaar beroepsonderwijs (MBO)	3	Higher secondary education
4	Post-secondary non-tertiary education; voorbereidend op hoger onderwijs	4	Post-secondary non-tertiary education
5A	Tertiary type A education; Bachelor	5	Tertiary education
5B	Tertiary type B education: Hoger beroepsonderwijs (HBO)		
6	Advanced Research Qualifications: Ph.D, doctoraal		

Voor de opleidingsniveaus van beide ouders werd gebruik gemaakt van de indeling met onderwijsschalen 1 t/m 5 zoals hierboven uiteengezet. Voor de variabele cultureel kapitaal werden de scores voor de vader en de moeder bij elkaar opgeteld tot één score. Dit geeft in totaal 9 categorieën voor onze variabele met de gecombineerde opleidingsniveaus van beide ouders (namelijk 2 t/m 10).

Na analyse van de frequenties van deze categorieën viel op dat in de categorie 9 erg weinig respondenten zaten, namelijk 66. In vergelijking met de op één na kleinste categorie (3) met 228 respondenten, valt dit geringe aantal op. Omdat het model het liefst zo simpel mogelijk gehouden wordt (Field, 2009) heb ik besloten om de respondenten uit categorie 9 toe te wijzen aan categorie 8. Dit maakt dat er in totaal 8 categorieën overblijven. Vervolgens heb ik van elk van de categorienummers 1 afgetrokken zodat de laagste categorie 1 is, en de hoogste 8. Hierbij bestaat categorie 1 uit respondenten met het minste culturele kapitaal, en categorie 8 uit respondenten met het meeste culturele kapitaal.

5.4.2 Participatie in het hoger onderwijs

Zoals in paragraaf 5.2 genoemd werd, wordt gekeken naar de hoogst afgeronde opleiding van respondenten vanaf 26 t/m 31 jaar. Hiervoor werd wederom de indeling met de onderwijsschalen gebruikt. Toch operationaliseer ik participatie in het hoger onderwijs iets anders, omdat het hier puur gaat om het wel of niet participeren in het hoger onderwijs. Het is zo dus overzichtelijker om er een dichotome variabele van te maken, met twee waarden (wel en niet). Zie tabel 4 voor de manier waarop de onderwijsschalen zijn omgezet naar de dichotome variabele ParticipatieHO

Tabel 4. Overzicht van omcoderen opleidingsniveau respondent in dichotome variabele ParticipatieHO.

Omgevormde ISCED (Onderwijsschalen)		ParticipatieHO	
1	Less than lower secondary school	0	Geen participatie in het hoger onderwijs
2	Lower secondary education		
3	Higher secondary education		
4	Post-secondary non-tertiary education		
5	Tertiary education	1	wel participatie in het hoger onderwijs

5.4.3 Economisch kapitaal van de ouders van de student

Dit operationaliseer ik aan de hand van vragen over het beroep van de ouders van de respondent toen hij 14 was. Hierbij neem ik aan dat dit in de studieperiode voor de meeste respondenten studeerden ongewijzigd bleef. Er zijn hiervoor in het databestand twee variabelen, namelijk het beroep van de vader en het beroep van de moeder. Beiden zijn op een schaal van 1 t/m 9 gemeten, de schaalverdeling is als volgt:

Tabel 5. Schaalverdeling voor beroepen ouders.

Nummer	Beroep
1	Professional and technical occupation
2	Higher administrative occupations
3	Clerical occupations
4	Sales occupations
5	Service occupations
6	Skilled worker
7	Semi-skilled worker
8	Unskilled worker
9	Farm worker

Zoals eerder gezegd is in het databestand gevraagd naar de beroepen van zowel de vader als de moeder van de respondent. De aanname is dat naarmate de baan een hogere plaats in

tabel 5 heeft, hij een hoger salaris heeft en dus zal zorgen voor een hoger economisch kapitaal van de ouders. Daarom heb ik deze twee gecombineerd tot één nieuwe variabele. Hiertoe heb ik voor elke respondent de scores van de vader en de moeder bij elkaar opgeteld, zodat de schaalverdeling van 2 t/m 18 loopt. Vervolgens heb ik de scores omgepooled, zodat een hoge score correspondeert met een goed betaalde baan en dus een hoog economisch kapitaal. Een score van 2 staat dan dus voor twee ouders die in de landbouw werken en 18 voor twee ouders met een ‘professional and technical occupation’.

Na de frequenties van de verschillende categorieën bestudeerd te hebben werd duidelijk dat een tweetal categorieën erg weinig respondenten had, namelijk de categorieën 3 en 17 met respectievelijk 38 en 57 leden (de categorie met daarna de minste respondenten telde 130 respondenten). Daarom is besloten om de respondenten uit de categorie 3 toe te wijzen aan categorie 4 (die 130 respondenten telde). De respondenten uit categorie 17 zijn toegewezen aan categorie 16 (die voorheen toevallig ook 130 respondenten telde). Daarmee komt de variabele economisch kapitaal dus op een totaal van 15 categorieën. Vervolgens zijn de categorieën van 1 t/m 15 genummerd (in plaats van vanaf 2 t/m 16).

5.4.4 Welfare regimes

In mijn vraagstelling spreek ik over verschillende ‘welfare state regimes’. Dit operationaliseer ik door voor elk van de drie typen een land te selecteren. De selectie voor deze landen berust op het feit dat zij elk één van de drie welfare state regimes hebben, zoals omschreven door Esping-Andersen (1990) en getoetst door Andres & Pechar (2011). De landen die ik zal onderzoeken zijn Frankrijk, Groot-Brittannië en Zweden. Frankrijk kent een conservatief welfare state regime, Groot-Brittannië heeft een liberaal welfare state regime en Zweden ten slotte wordt gekenmerkt door een sociaaldemocratisch welfare state regime. Wanneer we onze landen volgens de criteria restratificatie en decommodificatie indelen ziet dat er als volgt uit.

Tabel 6. Operationalisering van welfare states volgens criteria van Esping-Andersen (1999) (Bron: Bannink & Hoogenboom, 2007, p. 5).

	Weinig restratificatie	Veel restratificatie
Weinig decommodificatie	Frankrijk	Groot-Brittannië
Veel decommodificatie	X	Zweden

5.5 Analyse

Voor de analyse zal ik gebruik maken van het computerprogramma SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences). De data van de ESS is in een SPSS-bestand te downloaden,

dus transcriptie is niet nodig. Hier volgt per deelvraag een beschrijving van de gebruikte analysemethoden.

5.5.2 Deelvragen 1 en 2

Voor de eerste deelvraag zal ik het verband tussen hoger onderwijsparticipatie en het economisch kapitaal van de ouders van de respondent bestuderen. Dit doe ik door, wederom voor alle 29 Europese landen die in de ESS onderzocht zijn, te toetsen in hoeverre het economisch kapitaal van de ouders samenhangt met de hoogst behaalde opleiding van de respondent (afhankelijke variabele). De variabele TotaalEcoKapitaal, waarin de banen van zowel de vader als de moeder gecombineerd worden tot één waarde, fungeert als indicator voor het inkomen van de ouders. Voor de tweede deelvraag onderzoek ik hetzelfde voor cultureel kapitaal, waarvoor de variabele TotaalCultKapitaal de indicator is. Zoals in paragraaf 5.4.1 naar voren kwam, hebben economisch kapitaal en cultureel kapitaal echter een onderlinge correlatie. Om voor deze overlap te controleren is het nodig om ze allebei in hetzelfde model op te nemen, zodat hun 'zuivere' invloeden gemeten worden. We zullen de deelvragen 1 en 2 dus met één analyse beantwoorden.

De keuze voor de methoden werd bepaald door een aantal criteria. Het moest de invloeden van twee onafhankelijke predictoren kunnen analyseren, en om kunnen gaan met een afhankelijke variabele van dichotoom meetniveau. Gezien deze omstandigheden is de beste optie de logistische regressie (Field, 2009). Zie tabel 7 voor de voorwaarden van deze analyse.

Tabel 7. Voorwaarden voor een logistische regressie.

Voorwaarde	Uitleg
Lineariteit	Hiervoor wordt gecontroleerd door voor iedere predictor een logaritmische variabele aan te maken, en de interactie tussen die variabele en de originele predictor te bestuderen. Als deze niet significant is, is aan deze voorwaarde voldaan.
Onafhankelijkheid van errors	De data moet onafhankelijk van elkaar zijn verzameld. Er mag bijvoorbeeld niet gewerkt worden met meerdere metingen van dezelfde respondenten.
Multicollineariteit	De predictoren mogen onderling niet te hoog samenhangen. Hiervoor wordt gecontroleerd door een lineaire regressie uit te voeren van de predictoren op de afhankelijke variabele en de VIF-waarde te bekijken.

Deze moet tussen de 1 en de 10 liggen.

Aan de eis van lineariteit is voldaan; de interactie tussen economisch kapitaal en zijn logaritmische variabele is niet significant, en hetzelfde geldt voor cultureel kapitaal. Ook zijn de respondenten onafhankelijk van elkaar, dus is ook aan de tweede voorwaarde voldaan. Als laatste is de VIF-waarden gecheckt, en die lagen voor allebei rond de 1,5 wat acceptabel is. De logistische regressie is bij deze deelvraag dus goorloofd.

In deze analyse beschouwen we onze predictor economisch kapitaal als van interval meetniveau. Dit wil zeggen dat een gegeven afstand tussen twee waarden, overal eenzelfde verschil in de afhankelijke variabele weergeeft. Bij variabele x met waarden vanaf 1 t/m 10 geldt bijvoorbeeld dat het verschil tussen score 3 en 4 moet dus even groot zijn als het verschil tussen 7 en 8. Het is in mijn geval niet geheel correct om te veronderstellen dat dit het geval is; de ouders van twee respondenten met ouders met een totaal economisch kapitaal van 5 en 6 verschillen in hun nominale kapitaal waarschijnlijk niet precies evenveel van elkaar als die van twee respondenten met scores van 9 en 10. Hetzelfde geldt voor de variabele cultureel kapitaal. Toch worden in wetenschappelijk onderzoek vaker variabelen, zoals vragen met een Likert-schaal, van interval meetniveau geacht (Blaikie, 2003). Dit terwijl in veel van deze gevallen niet bewezen is dat de intervallen tussen de verschillende waarden gelijk zijn (Cohen et al., 2000). Vanuit deze wijd geaccepteerde wetenschappelijke traditie, en vanwege praktische overwegingen beschouw ik deze predictor daarom als van interval meetniveau.

We zullen de verklarende waarde van het model bepalen door de waarde van de zogeheten Nagelkerke- R^2 te bekijken en interpreteren. Dit is een speciale index die in logistische regressie de proportie verklaarde variantie weergeeft. Voor interpretatie van de Nagelkerke R^2 houden we de volgende indeling aan (Nijdam, 2003).

Tabel 8. Interpretatie Nagelkerke- R^2 (Nijdam, 2003, p. 168)

Waarde	Interpretatie
Nagelkerke $R^2 < 0,05$	Zwak verband
$0,05 \leq$ Nagelkerke $R^2 < 0,05$	(middel)Matig verband
Nagelkerke $R^2 \geq 0,15$	Sterk verband

Het nadeel van een logistische regressie is dat hij geen gestandaardiseerde waarde geeft voor de invloed van de afzonderlijke predictoren op de afhankelijke variabele. Hij geeft slechts de b-waarde, die de verandering in de afhankelijke variabele weergeeft bij een toename van 1 in de onafhankelijke variabele. Deze kunnen in ons geval niet met elkaar vergeleken worden, omdat cultureel kapitaal een schaal is met 8 scores en economisch kapitaal 15 verschillende scores heeft. Om toch tot een vergelijking van de invloeden te komen is daarom gekozen om de variabelen te standaardiseren. Zo geeft de b-waarde de verandering van de afhankelijke variabele weer bij een verandering van één standaardafwijking van de predictoren, en is zo gecontroleerd voor de verschillende schalen.

Hypothese 1: De participatie van respondenten in het hoger onderwijs hangt significant samen met het economisch kapitaal van zijn/haar ouders.

Hypothese 2: De participatie van respondenten in het hoger onderwijs hangt significant samen met het cultureel kapitaal van zijn/haar ouders.

5.5.4 Deelvraag 3:

Voor de derde en laatste deelvraag zal onderzocht worden in hoeverre de invloeden van economisch en cultureel kapitaal verschillen in verschillende welfare regimes. Voor de drie regimes hebben we de landen Frankrijk, Groot-Brittannië en Zweden gekozen. Er wordt middels het bestuderen van het hoger onderwijs beleid in deze landen bekeken of dit overeenkomt met hun typering binnen de 'welfare-regime' typologie.

Vervolgens zal de analyse die voor de deelvragen 1 en 2 gebruikt is, afzonderlijk uitgevoerd worden voor de respondenten uit Frankrijk, Groot-Brittannië en Zweden, en de uitkomsten vergeleken worden met de rest van Europa. Dit laat zien hoe in deze landen de invloed van economisch en cultureel kapitaal verschillen van hun invloeden in de rest van Europa. Zo kan bijvoorbeeld duidelijk worden of economisch kapitaal in Groot-Brittannië, meer dan in de rest van Europa, van invloed is op de participatie in het hoger onderwijs.

Voor elk van de logistische regressies die in de landen Frankrijk, Groot-Brittannië en Zweden zijn uitgevoerd geldt dat voor de voorwaarden uit tabel 7 is gecontroleerd en is voldaan.

Voor deze deelvraag toetsen we twee hypothesen. De eerste is dat naar mate er in een land meer sprake is van restratificatie, de invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs minder sterk zal zijn. De tweede is dat er naar mate er in een land meer sprake is van decommodificatie, de invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs minder sterk zal zijn. Dit toetsen we door per land te bekijken in hoeverre de

invloeden van cultureel en economisch kapitaal afwijken van de eerder gevonden invloeden die voor heel Europa gelden (deelvragen 1 en 2).

Hypothese 3: In een land waar sprake is van veel restratificatie, is de invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs minder sterk dan in de rest van Europa.

Hypothese 4: In een land waar sprake is van veel decommodificatie, is de invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs minder sterk dan in de rest van Europa.

6 Resultaten

6.1 Datapreparatie

In het originele databestand is een aantal aanpassingen gemaakt om tot de correcte groep respondenten te komen. Ten eerste is Israël uit de enquête verwijderd; dit land behoort immers niet tot Europa en heeft dan ook niet mijn interesse. Vervolgens zijn, zoals in paragraaf 5.2 verantwoord, alle respondenten buiten de leeftijden 26 t/m 31 verwijderd.

6.2 Respondenten

De groep respondenten ($n=5542$) die in de dataset verwerkt is, is afkomstig uit 29 verschillende Europese landen, te weten België, Bulgarije, Zwitserland, Cyprus, Tsjechië, Duitsland, Denemarken, Estland, Spanje, Finland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Griekenland, Kroatië, Hongarije, IJsland Litouwen, Letland, Nederland, Noorwegen, Polen, Portugal, Roemenië, Rusland, Zweden, Slovenië, Slowakije, Turkije en Oekraïne. De respondenten zijn in de leeftijd vanaf 26 tot en met 31 jaar ($\mu = 28,54$, $\sigma = 1,70$).

6.3 Participatie in hoger onderwijs : algemeen

Er waren 301 respondenten die onderwijsschaal 1 als hoogst afgeronde opleiding hadden aangegeven (basisonderwijs). 628 respondenten hadden onderwijsschaal 2 (lager voortgezet onderwijs) als hoogst afgeronde opleiding en voor onderwijsschaal (hoger voortgezet onderwijs en MBO) waren dit er 2136. In onderwijsschaal 4 waren er slechts 164 respondenten. Onderwijsschaal 5, die het hoger onderwijs vormt, telde 2200 respondenten. In totaal had dus 40,1% van de respondenten een opleiding aan het hoger onderwijs afgemaakt.

6.4 Invloed cultureel en economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs

In deze analyse zal ik een logistische regressie uitvoeren van het economisch kapitaal op de hoogst behaalde opleiding van de respondenten. Voor de uitvoer zie tabellen 11 t/m 16 (bijlage III).

Wat we in tabel 12 zien is de schatting van de afhankelijke variabele (participatie in het hoger onderwijs) met behulp van het meest simpele model : één constante waarde zonder dat de verklarende variabelen zijn toegevoegd. Dit doet SPSS op basis van de meest voorkomende groep; er waren in totaal 2940 respondenten die meegenomen werden in de analyse (zij hadden op alle vereiste variabelen een score). Daarvan hadden 1555 respondenten geen opleiding aan het hoger onderwijs afgerond, en 1385 hadden dat wel gedaan. Daarom wordt de participatie van een willekeurige respondent in het hoger

onderwijs dus geschat op 0 (geen participatie), omdat het model zo het grootste deel van de respondenten goed voorspelt (52,9% versus 47,1%).

Vervolgens gaan we in twee stappen proberen het model te verbeteren, namelijk door onze predictoren toe te voegen. We voegen dus economisch en cultureel kapitaal toe als verklarende onafhankelijke variabelen. In tabel 15 zien we dat deze stap het percentage goede schattingen doet toenemen naar 68,6% (waar dat eerst nog 52,9% was). Verder heeft SPSS in tabel 13 de Chi² waarde gerapporteerd met bijbehorende significantie, voor zowel 'stap', 'blok' en 'model'. Omdat dit de eerste stap is zijn de waarden voor alle drie de stappen gelijk, en in dit geval significant (Chi²=453,923; df=2; p=0,000). Dit wil zeggen dat de introductie van economisch en cultureel kapitaal als predictoren in het model een significante verbetering van het model teweeg heeft gebracht. Met deze predictoren is de verklaarde variantie (Nagekerke-R²) 0,191, wat duidt op een sterk verband (Nijdam, 2003).

Voor zowel economisch kapitaal (b=0.485; df=1, p=0,000) als cultureel kapitaal (b=0,526; df=1, p=0,000) geldt dat ze als individuele predictoren significant zijn bij een α van 5%. De b-waarde van cultureel kapitaal, wat de richting en de sterkte van zijn verband met de participatie in het hoger onderwijs, is 0.526, wat duidt op een positief verband. Hetzelfde geldt voor economisch kapitaal, met een b-waarde van 0,485. Hypothesen 1 en 2 dienen dus beiden bevestigd te worden.

Doordat we, zoals in paragraaf 5.5.2 beschreven, de scores op de predictoren hebben gestandaardiseerd, kunnen we de b-waarden ook gebruiken om de sterkte van hun invloed op de afhankelijke variabele in te schatten. Wanneer we de b-waarde van cultureel kapitaal met die van economisch kapitaal vergelijken zien we dus dat de invloed van cultureel kapitaal iets sterker is, al scheelt het niet veel.

6.5 Welfare regimes

Zoals eerder beschreven in paragraaf 3.8 zijn er twee hypothesen die we hier toetsen. Ten eerste veronderstellen we een lagere invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs, in landen waar sprake is van veel decommodificatie. Ten tweede veronderstellen we een lagere invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs, in landen waar sprake is van veel restratificatie. Ter herinnering nogmaals ons overzicht uit paragraaf 5.4.4.

Tabel 9. Operationalisering van welfare states volgens criteria van Esping-Andersen (1999) (Bron: Bannink & Hoogenboom, 2007)

	Weinig restratificatie	Veel restratificatie
Weinig decommodificatie	Frankrijk	Groot-Brittannië
Veel decommodificatie	X	Zweden

6.5.2 Frankrijk

We gaan verder met het bekijken van de logistische regressie van economisch en cultureel kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs in Frankrijk, waarvan de uitvoer in tabellen 17 t/m 22 te vinden is. Voor introductie van de predictoren kon het model in 56,0% van de gevallen een juiste voorspelling doen over het al dan niet participeren in het hoger onderwijs van de respondenten. Na introductie van economisch en cultureel kapitaal als predictoren nam dit toe tot 62,5%, wat een significante verbetering bleekt te zijn ($\text{Chi}^2=8,197$; $\text{df}=2$; $p=0,017$). De Nagelkerke R^2 -waarde geeft 0,115 aan, wat duidt op een middelmatig verband.

Zowel economisch ($b=0,465$; $\text{df}=1$; $p=0,141$) als cultureel kapitaal ($b=0,364$; $\text{df}=1$; $p=0,235$) bleken geen significante predictoren te zijn van de participatie in het hoger onderwijs. Dit kan, zoals eerder genoemd, te maken hebben met de geringe hoeveelheid respondenten in deze analyse ($N=91$). Hun b-waarden laten zien dat voor zowel economisch kapitaal als cultureel kapitaal geldt dat hun invloed op participatie in het hoger onderwijs in Frankrijk lager is dan in de rest van Europa. Wanneer we kijken naar de b-waarden zien we dat economisch kapitaal een sterkere invloed heeft op de participatie in het hoger onderwijs dan cultureel kapitaal.

6.5.3 Groot-Brittannië

De output van de logistische regressie van economisch en cultureel kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs is terug te vinden in tabellen 23 t/m 28. We zien hier dat het model zonder predictoren in 55,3% een juiste voorspelling kon maken van het al dan niet participeren in het hoger onderwijs; dit was namelijk vaker wel dan niet het geval (57 wel tegenover 46 niet). Na introductie van economisch en cultureel kapitaal als predictoren in het model steeg dit percentage naar 56,3%. Dit is, in vergelijking met de andere landen en met het geheel der respondenten, een geringe toename. Het model was dan ook net niet significant ($\text{Chi}^2=5,887$; $\text{df}=2$; $p=0,053$). Omdat het zo weinig scheelt met het significantieniveau van 5% zullen we het model toch verder bekijken, om te zien hoe onze predictoren in Groot-Brittannië samenhangen met participatie in het hoger onderwijs. De Nagelkerke- R^2 van het model was 0,074, wat duidt op een middelmatig verband.

De geringe verklarende waarde van het model was terug te zien in de significanties van de afzonderlijke predictoren. Zowel economisch kapitaal ($b=0,289$; $df=1$; $p=0,238$) als cultureel kapitaal ($b=0,242$; $df=1$; $p=0,286$) waren bij lange na niet significant. Hun b-waarden verschilden niet veel van elkaar, maar het verschil was in het voordeel van economisch kapitaal, dat in Groot-Brittannië een grotere invloed op de participatie in het hoger onderwijs bleek te hebben. Ook de b-waarden van Groot-Brittannië laten zien dat de invloed van onze predictoren op de afhankelijke variabele hier lager is dan in de rest van Europa.

6.5.4 Zweden

In tabellen 29 t/m 34 is de output van de logistische regressie in Zweden terug te vinden. Zonder de predictoren kon het model in 53,7% van de respondenten een goede voorspelling doen over hun participatie in het hoger onderwijs. Nadat economisch en cultureel kapitaal ingevoerd waren steeg dit percentage naar 67,6%. Dit bleek een significante verbetering van het model te zijn ($\chi^2=16,782$; $df=2$; $p=0,000$). De Nagelkerke- R^2 was 0.192, wat duidt op een sterk verband.

Het bestuderen van de afzonderlijke predictoren liet zien dat economisch kapitaal ($b=0,642$; $df=1$; $p=0,035$) wel significant was, en cultureel kapitaal ($b=0,336$; $df=1$; $p=0,278$) niet. Dit duidt op het feit dat de invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs in Zweden, groter is dan die van cultureel kapitaal. Dit wordt bevestigd in de b-waarden, die voor economisch kapitaal veel groter is dan voor cultureel kapitaal (0,642 tegenover 0,336). Verder valt op dat de invloed van economisch kapitaal op participatie in het hoger onderwijs in Zweden hoger is dan gemiddeld in Europa. Dit was voor geen van de andere landen het geval.

6.5.5 Hypothese 3: restratificatie en cultureel kapitaal

Op basis van de literatuur hadden we in paragraaf 5.5.4 de hypothese geformuleerd dat in landen waar sprake is van veel restratificatie, de invloed van cultureel kapitaal gering zou zijn. Andersom zou gelden dat in landen die weinig restratificatie kennen, cultureel kapitaal een grote invloed zou hebben op de participatie in het hoger onderwijs. Gezien het feit dat Frankrijk de minste mate van restratificatie kent (zie tabel @nog te maken in eerdere paragraaf) zou verwacht mogen worden dat de invloed van cultureel kapitaal op participatie in het hoger onderwijs hier het hoogste is. Dit wordt bevestigd in de gegevens, waarin we terugzien dat de invloed van cultureel kapitaal in Frankrijk het hoogste is ($b=0,364$; $df=1$; $p=0,235$). Het land met de meeste restratificatie is Zweden, dus hier zou volgens onze hypothese de invloed van cultureel kapitaal het minste moeten zijn. Dit wordt niet bevestigd

door de data, waar we zien dat de b-waarde van cultureel kapitaal in Zweden ($b=0,336$; $df=1$; $p=0,278$) midden tussen Frankrijk ($b=0,364$; $df=1$; $p=0,235$) en Groot-Brittannië ligt ($b=0,242$; $df=1$; $p=0,286$). Onze hypothese moet dus verworpen worden.

6.5.6 Hypothese 4: decommodificatie en economisch kapitaal

De hypothese die we hier geformuleerd hadden was dat naar mate er in een land veel sprake is van decommodificatie, de invloed van economisch kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs lager zou zijn. Uit de literatuur is gebleken dat Zweden de hoogste mate van decommodificatie kent, gevolgd door Frankrijk, en dat dit in Groot-Brittannië de minste aanwezig is. Kijkend naar de b-waarden zien we dat, tegengesteld tot onze verwachting, de invloed van economisch kapitaal op de participatie in hoger onderwijs in Zweden het hoogste is ($b=0,642$; $df=1$; $p=0,035$). Verder is deze in Groot-Brittannië het laagst ($b=0,289$; $df=1$; $p=0,238$), terwijl dit op basis van onze hypothese hier juist het hoogste had moeten zijn. Frankrijk bevindt zich, zoals verwacht, in het midden ($b=0,465$; $df=1$; $p=0,141$). De hypothese dat hogere maten van decommodificatie leiden tot een grotere invloed van economisch kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs, dient dus verworpen te worden.

6.6 Samenvattend

We kunnen een aantal conclusies trekken uit de in deze sectie gepresenteerde resultaten. Ten eerste is gebleken dat zowel het economisch kapitaal als cultureel kapitaal van de ouders van de respondent van significante invloed zijn op de participatie van de respondent in het hoger onderwijs. Een model van deze twee variabelen wist in 68,6% van de gevallen een goede voorspelling te doen van het al dan niet participeren van de respondenten. Dit is naar mijn mening niet uitzonderlijk hoog. We hebben hier immers te maken met een dichotome variabele, dus is het zelfs zonder verklarende variabele altijd mogelijk om in minstens 50% van de gevallen een goede voorspelling te doen (op basis van de meest voorkomende groep). Ondanks dit is de proportie verklaarde variantie van dit model hoog (Nagelkerke $R^2 = 0,191$) dus het model heeft voldoende verklarende waarde.

Verder zijn we op basis van de data gedwongen te concluderen dat het interactie-effect van de mate van restratificatie in een land en cultureel kapitaal, op participatie in het hoger onderwijs niet significant is. Hetzelfde geldt voor het interactie-effect van de mate van decommodificatie in een land en economisch kapitaal, op de participatie in het hoger onderwijs. Hypothesen 3 en 4 dienen dus verworpen te worden.

7 Conclusie

Aanleiding voor dit onderzoek werd gevormd door de heersende participatieverschillen in het hoger onderwijs tussen mensen van verschillende sociale klassen. Uit meerdere wetenschappelijke onderzoeken was dit gebleken (Kelly & Cook, 2007; Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007), maar over de precieze oorzaak hiervan was weinig duidelijkheid. Het doel van dit onderzoek was dan ook niet om vast te stellen of er participatieverschillen waren, maar bovenal om hiervoor verklaringen voor te vinden.

7.1 Economisch en cultureel kapitaal

Een aantal verklaringen dat uit de literatuur naar voren kwam benadrukken een sociaalwetenschappelijk perspectief. Zo is het gedrag van mensen gedeeltelijk te verklaren vanuit het milieu waarin ze opgroeien; wanneer het in een familie bijvoorbeeld gebruikelijk is dat men na het afronden van de middelbare school gaat werken, en de waarde van een studie niet onderkend wordt, is de kans klein dat nieuwe generaties zullen gaan studeren (Bowers-Brown, 2006). Het sociale milieu waarin men opgroeit wordt in zekere mate geïnternaliseerd; bepaalde opvattingen of wereldbeelden worden door socialisatie overgenomen en bepalen mede de manier waarop iemand zijn leven vormgeeft (Bourdieu, 1977). Ook is dit grotendeels bepalend voor de mate waarin kinderen gestimuleerd worden tot academische ontwikkeling.

In dit onderzoek is de invloed van dit 'culturele kapitaal' op de participatie in het hoger onderwijs ook getoetst aan de empirie, waarvan de resultaten redelijk eenduidig waren. Mensen met weinig cultureel kapitaal participeren minder dan mensen met veel cultureel kapitaal, wat strookt met de eerder genoemde literatuur.

Uit de literatuur kwamen echter ook theorieën die het economische aspect van studeren benadrukten. De ongelijke participatie in het hoger onderwijs zou deels te wijten zijn aan de toegenomen financiële druk die studeren (met name de laatste jaren) met zich meebrengt (Johnstone, 2003a). Dit raakt vooral de jongeren uit lage sociale klassen, omdat hun financiële middelen beperkt zijn; hun ouders hebben immers een laag inkomen en zijn dragen gemiddeld minder bij aan de bekostiging van hun studie (Callender, 2006).

In dit onderzoek is getracht deze invloed van het economisch kapitaal van de ouders van de student te meten. Hieruit is gebleken dat dit inderdaad van invloed is op de participatie in het hoger onderwijs; respondenten met ouders met lagere inkomens hadden in significant minder gevallen een opleiding aan het hoger onderwijs afgerond dan respondenten wiens ouders meer verdienen.

7.2 Welfare regimes

Toch is het inkomen van de ouders alleen niet bepalend voor de mogelijkheid voor de student om zijn studie te bekostigen: landen verschillen namelijk van elkaar in de mate waarin zij de kosten van het studeren doorberekenen aan de student (OECD, 2010). Dit hangt samen met de positie die de overheid inneemt in het bieden van sociale zekerheid. Hierin zijn drie verschillende configuraties (of 'welfare state regimes') te onderscheiden, elk met een andere rol voor de markt, de overheid en de familie (Esping-Andersen, 1999). Om te bekijken wat de invloed is van deze verschillende 'welfare state regimes', zijn er drie 'case studies' verricht op de landen Frankrijk, Zweden en Groot-Brittannië.

Hierbij werd verwacht dat in landen waar weinig sprake is van restratificatie, de invloed van cultureel kapitaal van de ouders van de respondent op diens participatie in het hoger onderwijs groter zou zijn. In deze landen heerst namelijk een rigide sociale klassenstructuur, waardoor er in plaats van 'equality of opportunity' sprake is van 'sponsored mobility' voor de uitzonderlijk getalenteerden (Andres & Pechar, 2011). De resultaten gaven ons echter geen eenduidige resultaten; ook al is de invloed van cultureel kapitaal op participatie het prominentst aanwezig in Frankrijk, dit wordt op redelijk dichte voet gevolgd door Zweden. Dit terwijl deze landen op basis van de mate van restratificatie tegengesteld zijn (Bannink & Hoogenboom, 2007). We moeten onze hypothese dus verwerpen, en concluderen dat de mate van restratificatie die in een land aanwezig is, los staat van de invloed van cultureel kapitaal op de participatie in het hoger onderwijs.

De andere hypothese die in de literatuursectie geformuleerd was, is dat in landen die weinig decommodificatie kennen, de invloed van het economisch kapitaal van de ouders van de respondent op zijn participatie in het hoger onderwijs groter zou zijn. De verklaring hiervoor ligt in het feit dat inwoners van een land met weinig decommodificatie, in grote mate afhankelijk zijn van hun marktwaarde (lees: economisch kapitaal) om zich in hun welvaart te voorzien (Esping-Andersen, 1999). Het volgen van hoger onderwijs wordt zo moeilijker gemaakt voor mensen met beperkte financiële middelen, en dus zal het economisch kapitaal van de ouders van de respondent in meerdere gevallen bepalend zijn voor diens keuze om al dan niet in het hoger onderwijs deel te nemen. Ook voor dit verband kwam vanuit de empirie weinig bevestiging; sterker nog, het omgekeerde bleek waar. In Zweden was de invloed van het economisch kapitaal van de ouders op de participatie in het hoger onderwijs het hoogst, terwijl dit een sociaaldemocratische verzorgingsstaat is met relatief veel decommodificatie. Groot-Brittannië daarentegen, met zijn lage mate van decommodificatie,

was deze invloed gering. Eventuele verklaringen voor deze resultaten zullen volgen in de discussie (hoofdstuk 8).

7.3 Overige verklaringen

Naast de onderzochte invloeden van welvaartsregimes, en sociaal en cultureel kapitaal kwamen uit de literatuur een aantal andere verklaringen voor de participatieverschillen tussen verschillende sociale klassen in het hoger onderwijs naar voren. Zo bestaat er een gebrek aan informatie bij de student; men is niet in staat om alle kosten en baten van studeren te overzien, en onderschat zo het rendement van het volgen van een studie (Dickert-Conlin & Rubenstein, 2007). Ook zogeheten 'debt-averseness', de aversie van studenten om te gaan lenen voor de bekostiging van hun studie uit angst voor hoge schulden, zorgt ervoor dat minder jongeren gaan studeren terwijl dit financieel gezien wel mogelijk is (Rasmussen, 2006; Vossensteyn, 2005). De invloed van deze factoren kon in dit onderzoek wegens praktische beperkingen niet nader bekeken worden, maar zouden aanleiding kunnen zijn voor vervolgonderzoek.

8 Discussie

In dit deel van dit rapport zullen we de methodologische en wetenschappelijke beperkingen van dit onderzoek bespreken. We zullen daartoe een kritische blik werpen op de betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte methoden.

8.1 Validiteit

Met betrekking tot de validiteit zijn er twee zaken aan de orde; de interne validiteit of constructvaliditeit die slaat op de operationalisering, en de externe validiteit of generaliseerbaarheid. Laatstgenoemd aspect is, evenals de betrouwbaarheid, niet in mijn handen geweest maar in die van de originele onderzoekers van de European Science Foundation. Op hun website (www.europeansocialsurvey.com, geraadpleegd op 7 juni 2011) stond vermeld dat ze hun respondenten at random kiezen, en zodoende een representatieve steekproef zouden moeten hebben. Het zou kunnen dat de non-respons hoog was en de respons niet representatief is, maar ik acht deze kans klein en ben niet in staat hiervoor te controleren.

Wat betreft de interne validiteit; hierin liggen enkele tekortkomingen van dit onderzoek. Het feit dat opleidingsniveau als indicator is gebruikt voor cultureel kapitaal is niet ideaal; cultureel kapitaal omvat meer dan alleen vergaarde academische kennis. Deze keuze is echter gemaakt omdat de ESS weinig alternatieven bood om cultureel kapitaal te meten. Idealiter had ik een ander databestand gevonden die beschikte over indicatoren voor alle drie de dimensies van cultureel kapitaal volgens Bourdieu (1977). Door het opleidingsniveau te nemen heb ik immers alleen een meting van het geïstitutioniseerd cultureel kapitaal en ben ik niet in staat om het objectieve en geïncorporeerd cultureel kapitaal te meten. Een dergelijk databestand met een even grote reikwijdte als de ESS bleek echter onvindbaar, dus heb ik om praktische overwegingen genoeg genomen met een gedeeltelijke suboptimale operationalisering.

8.2 Storende invloed IQ

Een andere beperking voor het onderzoek is dat het verband tussen cultureel kapitaal en participatie in het hoger onderwijs een andere oorzaak kan hebben, namelijk het IQ. Mensen wiens ouders een academische achtergrond hebben middels genetische overerving waarschijnlijk een hogere intelligentie, en zullen dus eerder in staat zijn de vereiste vooropleiding behalen om een studie aan het hoger onderwijs te volgen, en deze studie uiteindelijk af te ronden. De sterkte van het zuivere verband tussen cultureel kapitaal en

participatie in het hoger onderwijs zal dus waarschijnlijk minder sterk zijn dan uit de resultaten naar voren is gekomen. Hiervoor was in de gegeven dataset echter niet te controleren, en ik achtte de kans om een dataset te vinden die zich hiervoor wel leende klein.

8.3 Welfare regimes

Het onderzoek naar de welvaartsregimes en diens invloeden kent ook een aantal beperkingen. Ten eerste is het aantal respondenten dat per land op alle variabelen een score had, en dus meegenomen kon worden in de analyses, beperkt. Gemiddeld lag dit rond de 100, wat met 15 categorieën voor economisch kapitaal geen goed gevulde groepen geeft. Wellicht zouden eventuele verbanden duidelijker uit de resultaten naar voren zijn gekomen als de groep respondenten groter was geweest. Verder was er voor elk welvaartsregime één land geselecteerd als vertegenwoordiger. Zoals eerder in paragraaf 3.5.1 besproken is de welvaartsregime-theorie er één op basis van ideaaltypen. Dit wil zeggen dat elke categorie een verzameling is van kenmerken, die in de werkelijkheid zelden een perfect voorbeeld kent; iedere verzorgingsstaat wijkt op één of meerdere manieren af van het regime waarin hij gecategoriseerd wordt. Door voor elk regime slechts één land te selecteren wordt de invloed van deze toevallige afwijkingen op de resultaten groot. Als ik het onderzoek opnieuw zou kunnen doen zou ik daarom proberen om per welvaartsregime twee of drie landen te kiezen. Dit zou niet alleen dit probleem, maar ook het eerdergenoemde probleem van het beperkte aantal respondenten opgelost hebben.

9 Referenties

- Andres, L., Pechar, H. (2011). Higher-Education Policies and Welfare state regimes: International Comparative Perspectives. *Higher Education Policy*, 24, p. 25-52.
- Archer, L., Hutchings, M, Ross, A. (2003) Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions. London: RoutledgeFalmer.
- Banninck, D., Hoogenboom, M. (2007). Hidden change: disaggregation of welfare state regimes for greater insight into welfare state change. *Journal of European Social Policy*, 17 : 19.
- Barr, N. (2004). *The economics of the welfare state*. 4e druk. Oxford: Oxford University.
- Barr, N. (2009) Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. *Higher Education in Europe*, 34, p. 201 – 209.
- Baumol, W.J. (1967). Macroeconomics of Unbalanced Growth: The Anatomy of Urban Crisis. *The American Economic Review*, 3, p. 415-426.
- Blaikie N. (2003). *Analyzing Quantitative data*. Londen: Sage Publications.
- Boeije, H. R. (2005). *Onderzoeksmethoden (7e druk)*. Den Haag: Boom Onderwijs
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education*, p. 487–511. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *The Inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: Chicago University Press.
- Bowers-Brown, T. (2006) Widening participation in higher education amongst students from disadvantaged socioeconomic groups. *Tertiary education and management*, 12, p. 59-74.
- Bradley, J., Miller, A. (2010) Widening participation in higher education: constructions of “going to university”. *Educational Psychology in Practice*, 26, p. 401 – 413.
- Van Den Broek, A, Huysmans, F., De Haan, J. (2005). *Cultuurminnaars en cultuurmijders: trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Callender, C. Teixeira, P. N. , Johnstone, D. B. , Rosa, M. J., Vossensteyn, J. J. (2006) Access to Higher Education in Britain: The Impact of Tuition Fees and Financial Assistance. *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal? Higher Education Dynamics*, p. 105–132, Dordrecht: Springer.
- Cohen L, Manion L, Morrison K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer
- Collier, T., Gillchrist, R., Phillips, D. (2003). Who plans to go to University? Statistical Modelling of Potential Working Class Participants. *Educational Research and Evaluation*, 9, p. 239-263.
- Davies, P., Hughes, A, Mangan, J. (2008) Participation, financial support and the marginal student. *Higher Education*, 58, 193-204.
- Dickert-Conlin, S., Rubenstein, R. (2007) *Economic Inequality and Higher Education: Access, persistence, and success*. New York: Russel Sage Foundation.
- Doolan, K. (2010). Weight of Costs - The Financial Aspects of Student Course Choices and Study Experiences in a Croatian Higher Education Setting. *Review of Social Politics*, 17, p. 239-257.
- EACEA (2009) *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- England, P., Grusky, D.B. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- EUROSTAT (2007) Type of obstacles by participation and the highest level of education attained. URL van Dataset: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/dataset?p_product_code=TRNG_AES_178 geraadpleegd op 03-03-2011.
- EURYDICE: Gegevens over nationaal beleid in 31 landen. Website: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#sweden geraadpleegd op 04-03-2011.
- Evans, G., Mills, C. (2000). In Search of the wage-labour/service Contract : new evidence on the validity of the Goldthorpe class schema. *British Journal of Sociology*, 51, 4, p. 641-661.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londen: Sage.
- Forsyth, A., Furlong, A. (2004). *Losing Out? Socio-economic disadvantage and experience in further and higher education*. Bristol: Policy Press.
- Frank, R.H., McDowell, M., Thom, R. (2006). *Principles of Economics*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Goldthorpe, J.H. (2000) Rent, Class Conflict, and Class Structure : A Reply to Sørensen. *American Journal of Sociology*, 105, p. 1572-1582.
- Graaf, N.D. de, Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective, *Sociology of Education*, 73, p. 92-111.
- Hekman, S.J. (1983). *Weber, the ideal type, and contemporary social theory*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- Heller, D.E., Rogers, K.R. (2006) Shifting the burden: public and private financing of higher education in the United States and implications for Europe. *Tertiary Education and Management*, 12, p. 91-117.
- Ingen, D.C. van, Vrancken, P.H.J. (1993) *Financieringsarrangementen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven (IOO).
- Johnstone, D.B. (2003a) The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23, p. 403-410.
- Johnstone, D.B. (2003b) Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Czech Sociological Review*, 39, p. 351 – 374.
- Johnstone, D. B.(2009). Conventional Fixed-schedule versus Income Contingent Repayment Obligations: Is There a Best Loan Scheme? *Higher Education in Europe*, 34, 2, p. 189 – 199.
- Kaiser, F., Koelman, J, Vossensteyn, H. (2001). *Public funding of higher education: a comparative analysis of funding mechanisms in ten countries*. Enschede: CHEPS.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1992). Cumulative prospect theory: An analysis of decision under uncertainty, *Journal of Risk and Uncertainty*, 5, p. 297 – 323.
- Kelly, K., and Cook, S. (2007). *Full-time Young Participation by Socio-Economic Class: A New Widening Participation Measure in Higher Education*. London: Department for Education and Science.
- Larcinese, V. (2007). A discrepancy index for the study of participation with an application to the case of higher education in Italy. *Social Indicators Research*, 88, p. 483 – 496.
- Machin, S., Voegles, A. (2004). Educational Inequality: The Widening Socio-Economic Gap. *Fiscal Studies*, 25, p. 107-128.

- McPherson, M.S., Schapiro, M.O. (1997). *The student aid game; Meeting need and rewarding talent in American higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- Nijdam, A.D. (2003). *Statistiek in onderzoek 1: beschrijvende technieken*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris: OECD.
- Pevalin, D.J., Rose, D. (2002) *The National Statistics Socio-Economic Classification: Unifying Official and Sociological Approaches to the Conceptualisation and Measurement of Social Class in the United Kingdom*. *Sociétés Contemporaines*, 45, p. 75 – 105.
- Rasmussen, C.J. (2006) *Effective cost-sharing models in higher education: Insights from low-income students in Australian Universities*, *Higher Education*, 51, p. 1-25.
- Reay, D. (2004) 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, p. 431-444.
- Schmid, G. (2006). *Social Risk Management Through Transitional Labour Markets*. *Socio-Economic Review*, 4, p. 1-33.
- Sianou-Kyrgiou, E., Tsiplakides, I. (2011). *Similar performance, but different choices: social class and higher education in Greece*. *Studies in Higher Education*, 36, 1, p. 89 – 102.
- Vossensteyn, H. (2005). *Perceptions of student price responsiveness*. Enschede: CHEPS/UT.
- Vossensteyn, H. (2009). *Challenges in Student Financing: State Financial Support to students – A Worldwide Perspective*. *Higher Education in Europe*, 34, 2, p. 171-187.
- Walpole, M. (2003) *Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes*. *The Review of Higher Education*, 27, p. 45-73.
- Ziderman, A. (2009). *Promoting Access of Disadvantaged Groups Through Student Loans: Prerequisites for Success*. *Higher Education in Europe*, 34, p. 227-242.

Bijlage I Tabellen

Tabel 10. Overzicht van behaalde opleidingen door respondenten (N=5542).

		Hoogst behaalde opleiding			
		Frequentie	Procent	Valide Procent	Cumulatief Procent
Valide	Minder dan lager secundair onderwijs (ISCED 0-1)	301	5,4	5,5	5,5
	Lager secundair onderwijs afgerond (ISCED 2)	628	11,3	11,5	17,0
	Hoger secundair onderwijs afgerond (ISCED 3)	2136	38,5	39,2	56,2
	Post-secundair non-tertiair onderwijs afgerond (ISCED 4)	164	3,0	3,0	59,2
	Tertiair onderwijs afgerond (ISCED 5-6)	2220	40,1	40,7	100,0
	anders	2	,0	,0	100,0
	Totaal	5451	98,4	100,0	
	Geweigerd	3	,1		
Missend	Weet niet	3	,1		
	Geen antwoord	5	,1		
	Systeem	80	1,4		
	Totaal	91	1,6		
Totaal	5542	100,0			

Tabel 11. Verwerkingsoverzicht logistische regressie voor alle respondenten (N=5542).

		N	Procent
Geselecteerde respondenten	Geïnccludeerd	2940	53,0
	Missend	2602	47,0
	Totaal	5542	100,0
Niet-geselecteerde respondenten		0	,0
Totaal		5542	100,0

Tabel 12. Classificatie tabel logistische regressie voor alle respondenten (N=5542), voor introductie predictoren.

Geobserveerd		Voorspeld			
		ParticipatieHO ,00	1,00	Procentage Correct	
Stap 0	ParticipatieH	,00	1555	0	100,0
	O	1,00	1385	0	,0
Gemiddeld percentage					52,9

Tabel 13. Omnibus test van coëfficiënten, voor logistische regressie voor alle respondenten (N=5542) na introductie predictoren.

		Chi- kwadraat	df	Sig.
Stap 1	Stap	453,923	2	,000
	Blok	453,923	2	,000
	Model	453,923	2	,000

Tabel 14. Overzicht model met indicatoren.

Stap	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Kwadraat	Nagelkerke R Kwadraat
1	3611,947	,143	,191

Tabel 15. Classificatie tabel logistische regressie voor alle respondenten (N=5542) na introductie predictoren.

Geobserveerd		Voorspeld			
		ParticipatieHO ,00	1,00	Procentage Correct	
Stap 1	ParticipatieH	,00	1158	397	74,5
	O	1,00	527	858	61,9
Gemiddeld percentage					68,6

Tabel 16. Variabelen in regressievergelijking voor alle respondenten, met predictoren.

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Stap 1	TotaalEcoKapitaal	,485	,051	90,306	1	,000	1,625
	TotaalCultKapitaal	,526	,059	80,524	1	,000	1,692
	Constante	-,301	,045	45,140	1	,000	,740

Tabel 17. Verwerkingsoverzicht logistische regressie voor respondenten uit Frankrijk (N=185).

Unweighted Cases		N	Procent
Geselecteerde respondenten	Included in Analyse	91	49,2
	Missing Cases	94	50,8
	Totaal	185	100,0
UnGeselecteerde respondenten		0	,0
Totaal		185	100,0

Tabel 18. Classificatie tabel logistische regressie voor respondenten uit Frankrijk (N=185) voor introductie predictoren.

Geobserveerd			Voorspeld		
			ParticipatieHO	Procentage	
			,00	1,00	Correct
Stap 0	ParticipatieH	,00	0	40	,0
	O	1,00	0	51	100,0
Gemiddeld percentage					56,0

Tabel 19. Omnibus test van coëfficiënten, voor logistische regressie voor respondenten uit Frankrijk (N=185) na introductie predictoren.

		Chi-kwadraat	df	Sig.
Stap 1	Stap	8,197	2	,017
	Blok	8,197	2	,017
	Model	8,197	2	,017

Tabel 20. Overzicht model met indicatoren.

Stap	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Kwadraat	Nagelkerke R Kwadraat
1	116,623 ^a	,086	,115

Tabel 21. Classificatie tabel logistische regressie voor alle respondenten (N=185), na introductie predictoren.

Geobserveerd			Voorspeld		
			ParticipatieHO	Procentage	
			,00	1,00	Correct
Stap 1	ParticipatieH	,00	18	22	45,0
	O	1,00	12	39	76,5
Gemiddeld percentage					62,6

Tabel 22. Variabelen in regressievergelijking voor alle respondenten, met predictoren.

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Stap 1	TotaalEcoKapita	,465	,316	2,164	1	,141	1,592
	TotaalCultKapita	,364	,306	1,413	1	,235	1,439
	Constante	,202	,226	,798	1	,372	1,224

Tabel 23. Verwerkingsoverzicht logistische regressie voor de respondenten uit Groot-Brittannië (N=228).

		N	Procent
Geselecteerde respondenten	Included in Analyse	103	45,2
	Missing Cases	125	54,8
	Totaal	228	100,0
UnGeselecteerde respondenten		0	,0
Totaal		228	100,0

Tabel 24. Classificatie tabel logistische regressie voor respondenten uit Groot-Brittannië (N=228) voor introductie predictoren.

	Geobserveerd	Voorspeld		
		ParticipatieHO ,00	1,00	Procentage Correct
Stap 0	ParticipatieH O	,00 1,00	0 0	46 57
	Gemiddeld percentage			,0 100,0 55,3

Tabel 25. Omnibus test van coëfficiënten, voor logistische regressie voor respondenten uit Groot-Brittannië (N=228) na introductie predictoren.

		Chi- kwadraat	df	Sig.
Stap 1	Stap	5,887	2	,053
	Blok	5,887	2	,053
	Model	5,887	2	,053

Tabel 26. Overzicht model met indicatoren

Stap	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Kwadraat	Nagelkerke R Kwadraat
1	135,724 ^a	,056	,074

Tabel 27. Classificatie tabel logistische regressie voor respondenten uit Groot-Brittannië (N=228) na introductie predictoren.

Geobserveerd			Voorspeld		
			ParticipatieHO		Percentage
			,00	1,00	Correct
Stap 1	ParticipatieH	,00	20	26	43,5
	O	1,00	19	38	66,7
Gemiddeld percentage					56,3

Tabel 28. Variabelen in regressievergelijking voor alle respondenten, met predictoren.

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Stap 1 ^a	TotaalEcoKapita	,289	,245	1,393	1	,238	1,336
	TotaalCultKapita	,242	,226	1,137	1	,286	1,273
	Constante	,126	,207	,372	1	,542	1,134

Tabel 29. Verwerkingsoverzicht logistische regressie voor de respondenten uit Zweden (N=158).

		N	Procent
Geselecteerde respondenten	Included in Analyse	108	68,4
	Missing Cases	50	31,6
	Totaal	158	100,0
UnGeselecteerde respondenten		0	,0
Totaal		158	100,0

Tabel 30. Classificatie tabel logistische regressie voor respondenten uit Zweden (N=158) voor introductie predictoren.

Geobserveerd			Voorspeld		
			ParticipatieHO		Percentage
			,00	1,00	Correct
Stap 0	ParticipatieHO	,00	0	50	,0
		1,00	0	58	100,0
Overall Percentage					53,7

Tabel 31. Omnibus test van coëfficiënten, voor logistische regressie voor respondenten uit Zweden (N=158) na introductie predictoren.

		Chi-kwadraat	df	Sig.
Stap 1	Stap	16,782	2	,000

Blok	16,782	2	,000
Model	16,782	2	,000

Tabel 32. Overzicht model met indicatoren.

Stap	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Kwadraat	Nagelkerke R Kwadraat
1	132,344 ^a	,144	,192

Tabel 33. Classificatie tabel logistische regressie voor respondenten uit Zweden (N=158) voor introductie predictoren.

	Geobserveerd	Voorspeld			
		ParticipatieHO ,00	1,00	Procentage Correct	
Stap 1	ParticipatieH	,00	33	17	66,0
	O	1,00	18	40	69,0
	Gemiddeld percentage				67,6

Tabel 34. Variabelen in regressievergelijking voor alle respondenten, met predictoren.

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Stap 1	TotaalEcoKapita	,642	,304	4,460	1	,035	1,901
	al						
	TotaalCultKapita	,336	,309	1,179	1	,278	1,399
	al						
	Constante	-,178	,224	,629	1	,428	,837