



'Onze studenten'

MARJA POULUSSEN & WINNIE ROSEVAL

overtref jezelf



Hoofdstuk 1: De kleine verhalen	5
Hoofdstuk 2: Ongelijke kansen	7
Hoofdstuk 3: Algemeen vormend of beroepsgericht onderwijs?	11
Hoofdstuk 4: Rol hogeschool bij succes en gelijke kansen studenten	17

De kleine verhalen

'Bij de introductie zijn de klassen een afspiegeling van de Rotterdamse samenleving, maar de diploma-uitreikingen zijn wit', aldus collegevoorzitter Ron Bormans bij de jaaropening in augustus 2015 over het studiesucces van Hogeschool Rotterdam. Analyses van de rendementscijfers laten een daling zien van studiesucces bij mbo'ers en studenten met een niet-westerse achtergrond ten opzichte van havisten en studenten met een westerse achtergrond. Een ontwikkeling die overigens landelijk terug te zien is. Deze ontwikkeling was aanleiding voor het essay 'Kwaliteit in de klas' (Bormans e.a., 2015) en voor diepgaander onderzoek naar de achtergronden van de uitval.

In 2016 is door middel van twee verschillende onderzoeken getracht te achterhalen hoe het komt dat het studiesucces bij mbo'ers en studenten met een niet-westerse achtergrond relatief laag is. Onder verantwoordelijkheid van Roel in 't Veld is onderzoek gedaan naar factoren die bijdragen aan de uitval van studenten bij een vijftal opleidingen van de hogeschool.¹ De resultaten van dit onderzoek zijn onlangs gepubliceerd in het onderzoeksrapport 'Zoeken naar de weg omhoog' (In 't Veld, 2016).

Daarnaast is er kwalitatief onderzoek² gedaan naar de zogenaamde 'kleine' verhalen van mbo'ers die doorstromen naar Hogeschool Rotterdam bij het 'grote' verhaal van de rendementscijfers en bevindingen over de periode 2009-2015. In dit essay zullen we dieper ingaan op deze kleine verhalen en wat ze betekenen, in zekere mate geïnspireerd door de Amerikaanse socioloog Robert Putnam.

1 Bedrijfskunde MER, Bouwkunde, Leisure management, Verpleegkunde, de Associate Degrees (AD's) Officemanagement en Ondernemen.

2 Tussen februari en juni 2016 hebben drie onderzoekers (W. Roseval, M. Poulussen, S. Mahmdi) interviews gehouden met drieëntwintig studenten van HR die zijn ingestroomd met een mbo-diploma bij één van de navolgende opleidingen: Bouwkunde, MER, Communicatie, Verpleegkunde, Leisure Management en de Associate Degrees Ondernemen en Officemanagement.

Bij de interviews is gebruikgemaakt van een riviermodel (Evers, 2007, p.58). De reden van uitval is de hoofdlijn van het gesprek, waarbij dieper wordt ingegaan op de thema's die 'du moment' ter sprake komen. Er zijn enkele hoofdvragen opgesteld, die ervoor zorgen dat er ruimte was voor de respondent zijn of haar verhaal te doen. Voor meer structuur en om de analyse te vergemakkelijken zijn er daarnaast *probing cues* opgesteld, die de interviewer moeten helpen alle thema's aan bod te laten komen.

De transcripten van de gesprekken met de respondenten zijn geanalyseerd en ondergebracht onder drie hoofdthema's (context van de student, reden van het uitval en interactie van de student met de opleiding en opleiders). Uit deze analyse kwamen de thema's naar voren die in dit essay zijn uitgewerkt.

- 6 In zijn laatste boek 'Our Kids' (2015) schetst Putnam de gevolgen van de groter wordende kloof tussen arme en rijke kinderen in de Verenigde Staten. De kansen van kinderen uit laagopgeleide milieus gaan steeds verder achteruit: ze verlaten vaker voortijdig hun school, leven frequenter in eenoudergezinnen, eten ongezonder, sporten veel minder en bezoeken andere scholen dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Putnam stelt dat de kwantitatieve data ons vertellen wat (*what*) er gebeurt en waarom (*why*) we ons zorgen moeten maken, maar dat de data ons niks vertellen over de ervaringen van de betrokkenen (*the hows*) (Putnam, 2015, p. 262).

Na het kwantitatieve onderzoek en de generieke bevindingen was het tijd om over de problematiek in gesprek te gaan met *onze* studenten. Om een beeld te krijgen van wat er speelt in de leefwereld van studenten die het betreft, namen in het voorjaar van 2016 drie onderzoekers drieëntwintig diepte-interviews af met studenten die vanuit een mbo opleiding aan Hogeschool Rotterdam instroomden in de periode 2010-2014. Sommige hebben de opleiding met succes afgerond, andere zijn in het eerste jaar gestopt of hebben na meerdere jaren besloten de opleiding te staken. De verhalen van deze studenten geven inzicht in hoe zij de dagelijkse gang van zaken in het hoger beroepsonderwijs hebben ervaren. Er werden open individuele diepte-interviews met de studenten gehouden, waarbij de vraag *'Welke achtergronden (van uitval) van mbo-studenten kunnen de rijke verhalen vormen om de bestaande data te illustreren?'* centraal stond. De uitkomsten zijn thematisch geordend langs de lijnen van het essay 'Kwaliteit in de klas' en worden in dit essay als volgt besproken. Er wordt gekeken naar het verschil in studiesucces tussen westerse en niet-westerse studenten en naar de kwestie ongelijke kansen. Onderzocht wordt of de vermeende hogere kwaliteit in het hbo (meer onderzoek en aandacht voor cognitie) aansluit bij de gewenste beroepsmatige oriëntatie. Tot slot wordt in het bijzonder ingegaan op de rol van de docent en de rol van de (hoge)school in deze kwesties.

Ongelijke kansen

Een jaar na het luiden van de noodklok door Bormans over de diverse instroom en de voornamelijk witte uitstroom is de kwestie uitgebreid besproken in de landelijke media. Wat is er aan de hand? Recentelijk zijn verschillende studies gedaan die dit algemene fenomeen duiden in termen van segregatie en kansverdeling.

Als we kijken naar het Nederlandse onderwijssysteem, zien we dat het systeem (alle diversiteit in de samenleving ten spijt) zodanig is opgebouwd dat het segregatie veroorzaakt in religie, sociaaleconomische achtergrond, intellect en etniciteit. Leerlingen worden vanaf hun twaalfde door het systeem gesorteerd op basis van intelligentie of studieresultaten, onderverdeeld in verschillende niveaus en in de schoolomgeving, meestal, fysiek gescheiden.

Een studie van Wolfram laat zien dat door segregatie in het onderwijs in de vier grootste steden (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag) de kansen op ongelijkheid toenemen (Walraven, 2013, p. 13). Deze cijfers zijn bevestigd door recent onderzoek in Amsterdam. De onderzoekers stellen dat het voortgezet onderwijs paradoxaal genoeg, zowel superdivers als gesegregeerd is (Cohen e.a., 2016, p. 97).

In 'De Staat van het Onderwijs' (2016) constateert de onderwijsinspectie dat de kansenongelijkheid in het onderwijs oploopt. Dat wordt nog eens bevestigd door het onlangs uitgekomen OECD-rapport (2016) over het Nederlandse onderwijs. De bevindingen samengevat: er is een toenemende ongelijkheid tussen leerlingen met lager opgeleide ouders en leerlingen met hoger opgeleide ouders. Veel kinderen met laag opgeleide ouders krijgen aldus niet het onderwijs dat bij hun mogelijkheden past.

Dat het onderwijsstelsel segregatie in de hand werkt, wordt door de onderwijsinspectie, het OECD-rapport en de bevindingen van Wolfram en Cohen aangetoond. Het onderwijs is zodanig ingericht dat het de (sociaaleconomische) verschillen tussen studenten (nog) niet weet te verkleinen. Laten we inzoomen op het 'kleine' verhaal en kijken wat dit betekent voor *onze* studenten.

Amresh

Amresh, 25 jaar oud, heeft in 2015 zijn studie bouwkunde aan Hogeschool Rotterdam afgerond. Hij is drukbezet, waardoor het alleen mogelijk is via Skype contact met hem te hebben. Hij komt welbespraakt en ambitieus over.

- 8 Zijn naam verradt een Hindoestaanse achtergrond, maar Amresh is in Rotterdam geboren. Zijn ouders komen uit Suriname. Over zijn familie laat Amresh verder niet veel los. Hij is nu, tijdelijk, weer bij zijn ouders gaan wonen, zodat hij kan sparen voor het huis dat hij van plan is op korte termijn te kopen.

Voordat hij met bouwkunde aan Hogeschool Rotterdam begon, heeft hij op het Albeda College een mbo-diploma gehaald in dezelfde richting. Het hbo was een bewuste keuze, omdat hij meer ervaring wilde: 'En nou, dat heeft op zich wel goed uitgepakt.' De laatste twee jaar van zijn studie is hij duaal gaan studeren en heeft hij ernaast parttime gewerkt. Zijn werkgever heeft hem gesteund en gestimuleerd om zijn studie af te maken. Dit is uiteindelijk gelukt, maar het had door verschillende factoren ook anders kunnen lopen. Docenten maten in zijn ogen met verschillende maten, wat hem demotiveerde. Daarom was Amresh van plan de overstap te maken naar Defensie. [...] alleen bij defensie hadden zij de voorkeur dat ik mijn hbo moest afmaken. Zodoende ben ik toch eigenlijk gebleven, omdat dat hun advies was.'

Ook het vinden van een stageplek was een struikelblok voor Amresh. Hij geeft aan dat het voor studenten met een buitenlandse achternaam lastig is om een stageplek te vinden; dat houdt in [...] dat je meestal als laatste een stageplek kon vinden. [...] en ja, ik was één van de betere studenten, dus door docenten werd ik op een gegeven moment voorgedragen aan bedrijven. Dat heeft mij wel geholpen en dat was ook de reden dat ik dan gebleven ben.' Hij geeft aan dat als hij niet zo'n goede student was geweest, het voor hem moeilijker zou zijn geweest. Veel van zijn, niet-westerse, minder goed presterende klasgenoten heeft hij op die manier namelijk studievertraging op zien lopen. Een aantal van hen heeft de studie zelfs niet afgerond.

Dat niet-westerse allochtonen minder aansluiting vinden op de arbeidsmarkt is een andere bevinding die de onderwijsinspectie in 'De Staat van onderwijs' (2016) benoemt: 'Niet-westerse afgestudeerden vinden minder snel een baan dan westerse afgestudeerden' (onderwijsinspectie, p. 18). Douwe van Houten schreef hierover in 'De gevarieerde samenleving' (2004) dat de arbeidsmarkt als institutie een tamelijk gesloten karakter heeft en dat het voor iemand uit een etnische minderheid moeilijk is om hiertoe toegelaten te worden. Dat die aansluiting op de arbeidsmarkt voor niet-westerse studenten wordt bemoeilijkt, wordt bevestigd door het verhaal van Amresh. Het niet-krijgen van een stageplek op grond van zijn achternaam had een reden kunnen zijn om zijn studie te staken.

Het verhaal van Floor laat het tegenovergestelde beeld zien.

Floor

Floor is 24 jaar en geboren in Oostvoorne. Haar vader is hoogopgeleid en haar moeder was onderwijzeres. Tijdens haar studie heeft Floor zich altijd gesteund gevoeld door haar ouders. Voor haar dyslexie kreeg zij drie jaar lang bijles Engels; haar ouders financierden dit. Het was echter geen verplichting om na haar mbo-diploma door te studeren. Haar broer heeft dit bijvoorbeeld niet gedaan.

De overgang van het mbo naar het hbo vond ze lastig. Vooral doordat de hoeveelheid stof zoveel groter was dan op het mbo. 'Maar het was echt wel pittiger dan ik had verwacht. En daardoor ga je lagere cijfers halen, onvoldoendes, waardoor je herkansingen moet gaan doen. En dat demotiveert ook wel, want je denkt ja, ik wil dat het goed gaat en uiteindelijk heb ik wel ook zo'n moment gehad dat, wat ik zei, ik wilde switchen.' Door de externe bijles die ze kreeg, ging het studeren haar uiteindelijk beter af, terwijl twee van haar vriendinnen afhaakten.

Ondanks dat Floor niet excelleerde bij Bedrijfskunde MER, kreeg zij vrij gemakkelijk een stageplek. In eerste instantie bij een deurwaarderskantoor in Rotterdam en later voor haar afstudeerstage bij bouwbedrijf Heijmans, waar zij na haar afstuderen is blijven werken.

De toenemende kansenongelijkheid is een combinatie van verschillende (oor)zaken. Hoogopgeleide ouders regisseren de schoolloopbaan van hun kinderen meer: ze kiezen bewuster en voor betere scholen. De onderwijsinspectie verwijst hiervoor naar een onderzoek van Werfhorst (2015), waaruit blijkt dat de invloed van het ouderlijk milieu in Nederland groter is dan in andere landen. Hun kinderen gaan vaker naar huiswerkbegeleiding en toetstrainingen en krijgen vaker medische indicaties wanneer zij op een bepaald vlak achterblijven. Het verhaal van Floor is een voorbeeld van betrokken ouders met goede financiële middelen. Huiswerkinstituten geven kinderen van hoogopgeleide en financieel vermogende ouders een voorsprong die niet binnen de portee van leerlingen uit minder bemiddelde milieus ligt. Kinderen van laagopgeleide ouders gaan vaker naar scholen waar minder gepresteerd wordt, waar leraren vaker ziek zijn en die zwak zijn. Andere relevante gegevens uit recent onderzoek met betrekking tot ongelijke kansen tonen dat mbo'ers die doorstromen naar het hbo en allochtone studenten minder gebruikmaken van proefstudeerdagen en hun ouders minder betrekken bij het studiekeuze- en oriëntatieproces (Gomes, 2016). En dat terwijl betrokkenheid van ouders van groot belang is voor studiesucces (Lusse, 2013).

Waar bij Amresh niet duidelijk is of hij financieel ondersteund werd door zijn ouders, is het wel duidelijk dat hij het niveau van de studie, in tegenstelling tot Floor, gemakkelijk aankon. Zijn goede cijfers vielen op bij docenten, met als gevolg dat ze hem voordroegen bij stagebedrijven. Ook hij wist zich tijdens zijn stage te bewijzen en hij bleef in dat bedrijf werken; in eerste instantie parttime naast zijn studie. Door de crisis was er echter geen plek meer voor hem en kwam hij terecht bij een concurrerende werkgever,

10 waar hij nu nog steeds werkt. Floor had, ondanks haar in eerste instantie matige cijfers, als autochtone Nederlander geen moeite met het vinden van een stage. Zij had geen referenties van docenten nodig om een stageplek te bemachtigen.

De verhalen van Amresh en Floor tonen de ongelijkheid aan tussen studenten met verschillende etnische achtergronden. De docenten die op tijd constateerden dat zij invloed konden uitoefenen op het vinden van een stageplaats voor Amresh, tonen aan dat het erkennen van de heterogeniteit bij kan dragen aan het studiesucces. De docenten waren betrokken en namen verantwoordelijkheid om zorg te dragen voor een goede leer-werkplek voor een kansarmere student. Docenten beschikken aldus over de mogelijkheid een actieve rol te spelen in de kansenongelijkheid en het bestrijden daarvan op de arbeidsmarkt. Wat de rol van docenten kan zijn bij het studiesucces van studenten, wordt in hoofdstuk 4 verder besproken.

Algemeen vormend of beroepsgericht onderwijs?

De studenten die binnenkomen op Hogeschool Rotterdam starten vanuit verschillende uitgangsposities. Bij Amresh en Floor hebben we kunnen zien dat er niet alleen verschil is in cognitie, maar ook in etniciteit, gender en sociale context. Tomlinson laat zien dat er bij studenten ook individuele factoren een rol spelen, die van invloed zijn op de (leer) houding van studenten: voorkennis, interesses en leerprofiel (Severiens, 2016, p. 168). Dat die diversiteit bij de start van de opleiding een rol speelt, horen we op verschillende manieren terug tijdens de diepte-interviews. Door hun ervaring en kennis zijn de instromende mbo-studenten praktijkgericht, waar de instromende havo-studenten gericht zijn op de theorie. De mbo-studenten benoemen daarnaast dat er op het hbo een kloof is tussen de theorie en de praktijk, hetgeen zij baseren op hun stage-ervaringen tijdens hun mbo-opleiding.

We zoomen in op het verhaal van Jeroen en de in hoofdstuk 2 besproken Amresh om te kijken hoe zij deze verschillen benoemen.

Jeroen

Jeroen (25) is een geboren en getogen Rotterdammer. Na zijn vmbo startte hij een mbo-opleiding in de richting bouwkunde en vervolgens ging hij hbo doen. Toen hij in zijn tweede jaar bouwkunde op Hogeschool Rotterdam zat, kreeg hij het aanbod één van de ijssalons, waar hij vanaf zijn vijftiende werkte, van zijn baas over te nemen. Deze kans greep hij.

Over zijn periode aan Hogeschool Rotterdam is Jeroen positief. Hij benoemt wel de overgang van mbo naar hbo. 'Op het mbo loop je twee-en-een-half jaar stage bij elkaar ongeveer. Dus je hebt het één en ander van het bedrijfsleven meegenomen aan manier van werken en manier van omgaan met elkaar. Ja, dat is wel weer een stapje terug zeg maar. Het is wel weer even schoolbanken in plaats van het bedrijfsleven, dus een heel groot gat is er en dat is logisch, maar het zou wel goed zijn om het gat zo klein mogelijk

12 te krijgen.’ Jeroen heeft door het staken van zijn studie geen stage gelopen gedurende zijn periode op de hogeschool, maar lijkt met zijn stage-ervaringen van het mbo wel te impliceren dat het hbo zich meer zou moeten spiegelen aan de beroepspraktijk en daar dichterbij zou moeten staan. ‘Ja kijk, dat het kleiner kan, dat is alleen maar fijn. Hoe dat kleiner moet, is denk ik gewoon in samenspraak met het bedrijfsleven. [...] het gat tussen de techniek en de digitale technologie en wat er op school gedaan is in die tijd dat ik erop zat, dat was zo enorm groot en dat is denk ik wel iets wat mist en wat beter moet.’ Jeroen benoemt dat de hbo-opleiding in vergelijking met het mbo minder beroepsmatig georiënteerd is en dat de verbinding met het werkveld sterker gemaakt zou moeten worden. Tegelijkertijd erkent hij dat dit een ingewikkeld proces is, omdat het bedrijfsleven niet opereert als één orgaan. Bedrijven hebben allemaal hun eigen dynamiek, werkwijze en contact; [...] en je moet toch binnen je opleidingssysteem wel een bepaalde weg ingaan die dezelfde richting op leidt zeg maar. Dus dat is gewoon heel moeilijk. De één die wil dat je dit kunt als je uit een school komt en de ander wil dat je dat kunt als je uit school komt.’

Amresh

Amresh geeft aan dat het tempo op het hbo hoger is dan op het mbo, waardoor veel van zijn medestudenten dit niet bij konden houden. ‘Op het hbo is het tempo, ja het zit heel strak in elkaar. Dat konden heel veel studenten niet opbrengen vanaf het mbo [...]’ Tegelijkertijd benoemt hij net als Jeroen dat de relatie met het werkveld wat hem betreft sterker mag. Het bedrijf waar Amresh stage heeft gelopen en daarna nog een periode is blijven werken, onderhoudt een goede relatie met de hogeschool. Dit is een reden waarom hij bij die organisatie als stagiair terecht kon. Door de warme band maakte zijn oude werkgever deel uit van een werkveldcommissie van de opleiding. De werkgever ziet waar studenten en stagiair(e)s in de praktijk tegenaan lopen en dat er wat dat betreft nog een kloof zit tussen de theorie en de praktijk. ‘Ja en ik weet dat mijn vorige werkgever, die zat in de werkveldcommissie en die hebben dit ook regelmatig aangekaart, maar daar wordt door Hogeschool Rotterdam nog veel te weinig aan gedaan. [...] ze zijn te veel bezig met onderzoeken, [waardoor] het vaktechnische een beetje wegvalt.’

Amresh laat als alumnus een grote mate van betrokkenheid met zijn opleiding zien, omdat hij samen met zijn huidige werkgever heeft aangegeven bij te willen dragen aan de aansluiting tussen theorie en praktijk. Hij heeft de kloof tijdens zijn studie ervaren en heeft het idee dat hierin (nog) niks is veranderd. ‘Ik heb dat voorstel neergelegd bij Hogeschool Rotterdam. Daar heb ik vanuit hun geen reactie op gehad [...]. Ik heb ook aangeboden van hé, ik ben bereid om gastlessen te geven of mensen te begeleiden en ja, dat wil mijn bedrijf wel graag supporten, maar daar hebben ze nog geen gehoor op gegeven.’

Amresh en Jeroen geven aldus beiden aan dat er een gat is tussen de theorie die op de opleiding wordt aangeboden en de beroepspraktijk zoals zij die tijdens hun mbo-opleiding en tijdens hun stage hebben ervaren. Daarnaast benoemt Amresh dat voor veel van zijn klasgenoten die ook van het mbo kwamen, het tempo zodanig hoog was, dat zij dit niet konden volgen.

De klasgenoten van Amresh zijn daarin niet de enigen, blijkt uit de verhalen van Floor (en haar klasgenoten) en Tim.

Floor

Floor is na anderhalf jaar op niveau 3, doorgestroomd naar niveau 4, waar zij opnieuw anderhalf jaar studeerde om vervolgens bij Bedrijfskunde MER aan Hogeschool Rotterdam te starten. De reden dat ze MER ging doen, was dat het enigszins aansloot bij haar vooropleidingen (commercieel medewerker en vestigingsmanager) en anderzijds omdat ze niet zo goed wist wat ze wilde: 'En MER is van alles wat natuurlijk. Het juridische leek me ook wel heel erg leuk.'

Dat Floor zegt dat MER *uiteindelijk* een goede keuze is geweest, komt doordat zij aan het begin van de studie erg veel moeite had. 'Nou het ging niet zo goed dus ik, ik moest heel erg wennen en ja, je krijgt gelijk drie instaptoetsen die voor een mbo'er vrij pittig zijn. Want je, ja, je algemene kennis, dat is toch iets lager denk ik wel als je van havo of van vwo afkomt zeg maar.' Volgens Floor worstelden veel van haar klasgenoten die van het mbo doorstroomden daarmee. Ze geeft aan dat het verschil tussen de vijf blaadjes tekst op het mbo en de driehonderd pagina's op het hbo zo groot is, dat doorstromers niet weten hoe ze dit aan moeten pakken. 'Dan denk je oké en nu, hoe moet ik dit eigenlijk gaan leren? Want ik ben daar helemaal niet bekend mee. En ik merkte dat heel veel mensen daar wel uit mijn klas mee worstelden.' Ze wisten kortweg niet hoe ze om moesten gaan met de hoeveelheid studiemateriaal, waardoor het voor haar prettig was geweest als ze hierin begeleiding vanuit de opleiding had gehad. 'Ik dacht, oké ik ga heel dat boek lezen en dan hoop ik dat ik het een beetje weet. Maar dat, daar red je het natuurlijk niet mee.' Floor heeft mede dankzij de bijles die haar ouders financierden, uiteindelijk haar opleiding kunnen afronden.

Tim

Tim is 33 jaar en geboren in Barendrecht. Op zijn 23^e verhuisde hij naar Rotterdam om op zichzelf te gaan wonen. Hij studeerde toen theatermanagement op de MBO Theaterschool. Na zijn mbo-opleiding startte hij aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht. Na drie maanden kwam hij erachter dat dit toch niks voor hem was en verhuisde hij weer terug naar Rotterdam. Hij werkte de rest van het jaar en startte toen met Leisure Management.

14 Het eerste jaar van zijn studie vond hij fantastisch: 'Echt geweldig, echt een hele leuke klas hadden we ook.' Ze deden veel leuke dingen samen en hielden elkaar scherp. Als er de dag na een feestje klasgenoten niet in de colleges zaten, kregen die een WhatsAppje met de vraag waar ze bleven.

Vanaf de tweede helft van het tweede jaar begon het mis te gaan bij Tim. Hij kwam op een stageplek terecht die niet bij hem paste en waar hij een onuitvoerbare stageopdracht kreeg. Zijn stagebegeleider redde hem uit de situatie, maar toen had Tim al studievertraging opgelopen. Hij moest zijn stage opnieuw doen, waardoor de rest van zijn schema ook overhoop lag. Het feit dat hij niet altijd meer met zijn klasgenoten in een lokaal zat, maakte dat hij de binding die hij in het eerste anderhalf jaar had ervaren, toen miste. 'En toen ben ik ook mijn vaste clubje mensen kwijtgeraakt, zeg maar. En toen is het zeg maar heel snel, ja, toen verloor ik heel snel de interesse en nou, zeker omdat je in het eerste jaar zo'n hechte club [hebt] en elkaar ook scherp houdt.'

Niet alleen het missen van zijn vaste club bleek een breekpunt te zijn voor Tim. Hij kwam er in de loop van zijn studie ook steeds meer achter dat hij geen zin had en niet goed was in het schrijven van beleidsplannen. In de eerste twee jaar waren er veel praktische opdrachten (projecten, locaties regelen), wat later in de studie veranderde in plannen schrijven en onderzoek doen. Zelf geeft hij aan dat dit laatste misschien meer bij het hbo paste en dat die projecten meer mbo waren. 'En ja, dat is eigenlijk wel wat een hbo-studie is natuurlijk. Eigenlijk wat ik nu beschrijf is meer mbo en praktisch. Maar ik zie mezelf daar dan eigenlijk ergens tussen zitten. Dus ik zie mezelf wel als meer dan een mbo'er, maar misschien net geen hbo'er of zo, zoiets denk ik.' Dat de laatste jaren van de opleiding leeractiviteiten vroegen waar hij minder goed in was en waar hij zelfs tegenop zag, maakte dat hij de studie uiteindelijk niet afrondde. 'Ja, scriptie schrijven, nou, dat zag ik als een soort donkere wolk tegemoet. Daar ben ik niet aan begonnen. En dan die laatste beleidsvakken weet je wel, die stukken schrijven en zo, ja, dat- daar haakte ik gewoon op af.'

Inmiddels werkt Tim parttime als teamleider bij de Albert Heijn en volgt hij een interne opleiding om assistent bedrijfsleider te worden. Hij heeft het er prima naar zijn zin. 'Ja. Prima. En ik zeg niet dat dat mijn eindstation is, maar ik ben voorlopig onder de pannen en ik heb het daar erg naar mijn zin en kan daar nog heel veel groeien en heel veel leren [...]'

Over het verschil in vooropleiding geven de geïnterviewde studenten kortom afwisselend aan dat het hbo beter aansluit bij de (cognitief gerichte) leervaardigheden van de havisten, dan bij de praktisch ingestelde mbo'ers. Maar ook dat juist mbo'ers meer (praktijk)ervaring hebben, waardoor zij meer 'inbrengen' voor het hoger onderwijs. Dit gegeven komt terug in de bevindingen van Gomes, die stelt dat mbo'ers een beter beroepsbeeld hebben dan havisten, maar minder realistische verwachtingen over de verhouding tussen theorie en praktijk. Volgens Gomes blijken mbo'ers iets meer moeite te hebben met de hoeveelheid leerstof, de manier van studeren, wiskunde en statistiek, wat in meer of mindere mate wordt bevestigd in de verhalen van de studenten.

Dat de mbo'ers aangeven dat zij problemen ervaren met de theorie en dat zij vinden dat zij meer klaar zijn voor de praktijk door hun ervaring, is opvallend als wij dit tegen het licht van de ontwikkelingen binnen het hbo plaatsen.

De laatste tien jaar wordt van hbo-instellingen verwacht dat zij zich van een onderwijs-naar een kennisinstelling ontwikkelen, waarin onderzoek een structurele plaats krijgt (Terlouw e.a., 2013, p. 3). Er is beleidsmatig gezien behoefte aan professionals die kunnen reflecteren en toepasbare kennis voor de praktijk kunnen ontwikkelen. De vertaalslag van onderzoek naar het bedrijfsleven en de publieke sector laat namelijk te wensen over door de gebrekkige vertaalslag van resultaten van onderzoek naar de professionele praktijk (Van der Vos e.a., 2007, p. 4). De rendementsonderzoeken en het onderzoek van In 't Veld (2016) laten zien dat dit ten koste kan gaan van de beroepsmatige oriëntatie, zoals in het essay 'Kwaliteit in de klas' werd gesteld. De geïnterviewde studenten vertellen hoe ze dit ervaren. Het beroepsmatige staat tegenover het meer cognitieve en onderzoeksmatige. Voor opleidingen is het geen sinecure om beide aspecten tot hun recht te laten komen, zoals ook Jeroen en Amresh beschrijven. We zouden kunnen stellen dat hiermee van het hbo wordt gevraagd de verbinding tussen het wo (Bildung) en het mbo (Ausbildung) te zijn: brede vorming tot kritische professional door middel van zowel kennisvergaring als persoonlijke ontwikkeling.

Waar op de schaal positioneert Hogeschool Rotterdam zich als we kijken naar dit gegeven? Past de hogeschool zich aan aan de wens naar meer onderzoekende, breed georiënteerde professionals en wenst ze haar studenten meer algemeen vormend op te leiden? Of is er sprake van beroepsgericht onderwijs, waarbij de nadruk ligt op praktijkervaring, beroepsvaardigheden en nauwe aansluiting op het werkveld? Van studenten met beroepsgerelateerde ervaring, zoals de mbo'ers, zou een hogeschool mogen verwachten dat zij met de juiste begeleiding in staat moeten zijn een dergelijke vertaalslag te maken. Zij kennen de praktijk en zijn in veel gevallen al beroepsbeoefenaars. Mbo-doorstromers zouden enkel de handvatten nodig moeten hebben om de cognitieve kennis verder te ontwikkelen en deze te blijven verbinden met de voor hen bekende praktijk. Echter, de overstap blijkt groot. Nogal wat mbo'ers blijken over te stappen naar een niet-verwante hbo-opleiding, waardoor de aansluiting in basis een mis-match is. Daarnaast zijn er veel aansluitingsproblemen vastgesteld met als kern: het competentie-, praktijk- en bedrijfsgerichte karakter van het mbo bereidt studenten niet goed voor op de didactische methoden en de gewenste mate van zelfstandigheid in het hbo (zelfstudie, plannen, grote hoeveelheden stof waarvan de bruikbaarheid soms niet onmiddellijk duidelijk is) en het aanleren van analytische vaardigheden en reflectie. Docenten in het hbo, vaak zelf alleen bekend met academisch en ander hoger onderwijs, vinden het moeilijk die brug voor de mbo-studenten te slaan of zien het anticiperen op de aansluitingsproblematiek niet als onderdeel van hun taak.

- 16 De cijfers en de kleine verhalen laten zien dat mbo-studenten massaal de opleidingen verlaten. De havisten varen beter op het huidige aanbod van de hogeschool, maar missen juist de praktijkkennis om te verbinden. We hebben kortom te maken met zowel theorie- als praktijkgeoriënteerde studenten, maar zien wij beiden wel als *onze* studenten?

Rol hogeschool bij succes en gelijke kansen studenten

Om te komen tot betere rendementen in het hoger onderwijs, is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar de factoren die studiesucces beïnvloeden.

In hun omvangrijke *evidence based* onderzoek benoemen Hattie en Yates (2014) op grond van hun analyse verschillende soorten van factoren die van invloed zijn: de student, thuissituatie, school, docent en didactiek. We zullen deze aspecten hierna bespreken.

Kamphorst (2013)³ deed een promotieonderzoek naar de vraag op welke student- en omgevingsfactoren door docenten en studiebegeleiders ingespeeld dient te worden om studiesucces van hun studenten te bevorderen. Hij bracht tal van bovenstaande factoren in kaart en in verband met studiesucces. Zijn bevindingen vallen grosso modo uiteen in twee thema's.

In de eerste plaats is er de invloed van psychologische en omgevingsfactoren op studiesucces van hbo-studenten. Deze invloed verschilt naar culturele achtergrond, geslacht en hbo-sector. De uitwerking van psychologische factoren verschilt voor uiteenlopende onderwijsdoelen. Al die factoren verklaren elk op zich louter een klein deel van studiesucces en uitval. Uit psychologische modellen blijkt dat zelfvertrouwen en de intentie om te blijven, goede indicatoren zijn voor studievoortgang. Faalangst en twijfel over de juistheid van de studiekeuze hangen samen met uitstelgedrag en feitelijke uitval, maar dat geldt niet voor alle studenten op dezelfde manier. Allochtone studenten

3 Jan Kamphorst. Proefschrift RUG November 2013 'One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education'. De door Kamphorst geanalyseerde data zijn verzameld door de werkgroep Aansluitingsmonitor, die iedere twee jaar de overgang van middelbare scholieren naar opleidingen in het hoger onderwijs registreert. Hij bracht tal van factoren in verband met studiesucces, bijvoorbeeld het eindexamencijfer voor wiskunde op de middelbare school, de studiestijl, de contacturen, het zelfvertrouwen en de wil om een begonnen opleiding ook daadwerkelijk voort te zetten. Kamphorst gebruikte gecombineerde analytische modellen om conclusies te kunnen trekken voor zowel de volledige studentenpopulatie van de onderzochte studiejaar als uitgesplitste groepen.

18 met een vergroot zelfvertrouwen bijvoorbeeld hebben de neiging tot uitstelgedrag. Tegelijkertijd is het geloof in eigen kunnen en intrinsieke motivatie relatief belangrijk voor studievoortgang, waardoor het uitstelgedrag bij deze groep geen effect heeft op de studievoortgang. In tegenstelling tot hun autochtone medestudenten, waar uitstelgedrag wel negatief van invloed is. Bij gezondheidszorg en sociale studies blijken contacturen van invloed op studievoortgang, terwijl bij economie het benadrukken van zelfstudie meer effect heeft.

Een tweede belangrijk thema (en nauw verbonden met het vorige) is de wil van een student om bij een opleiding te blijven. Dat is van groot belang voor het doorzetten van de studie. Een aanzienlijk deel van de eerstejaarsstudenten twijfelt bij aanvang van de studie en precies in die eerste maanden wordt de motivatie om al dan niet door te gaan, gevormd en bevestigd. De mate waarin studenten zich sociaal en academisch thuis voelen in hun leeromgeving is indirect van invloed op de studievoortgang via leerprocesfactoren als intrinsieke motivatie, gestadig studeren en zelfvertrouwen. In de literatuur worden bovenstaande, als cruciaal aangeduide factoren benoemd in andere termen: *student engagement* (Ramsden, 2003; Kuh, 2009; Trowler, 2010; Krause, 2011), *student integration* (Tinto, 1993; 2006), *involvement* (Astin, 1984) en *belonging* (Goodenow, 1993; Baumeister & Leary, 1995; Vallerand, 1997). Bormans et al. noemden dat 'het wel of niet aanwezig zijn van een vorm van betrokkenheid en binding' (2015, p. 21).

Kortom, tevredenheid van studenten kan zeker bijdragen aan studiesucces, maar dat zij zich thuis voelen op de opleiding is belangrijker, evenals wat hun intentie is in het eerste studiejaar. Contacturen leiden niet in iedere hbo-brancher tot meer studiesucces. Een nauwgezette studiestrategie maakt dat studenten zich competentere voelen, maar leidt niet vanzelfsprekend tot meer studieresultaat. Het hoger onderwijs komt in dezen niet weg met een schot hagel; elk instituut (opleiding) zal zich bij het verbeteren van studiesucces moeten richten op verschillende factoren en gedifferentieerde, op de studentpopulatie afgestemde maatregelen.

Om het plaatje volledig te krijgen, bespreken we hier twee andere factoren die een rol spelen bij het studiesucces. Deze hebben te maken met de vooropleiding en sociale context van onze studenten. In de gesprekken met studenten kwamen deze factoren in veel van de gevallen aan bod, reden waarom we er hier op in zullen zoomen. Machteld de Jong bespreekt in 'Diversiteit in het hoger onderwijs' (2014) dat allochtone studenten een voortraject lopen, meestal via het vmbo en mbo, dat niet de optimale voorbereiding biedt voor het hoger onderwijs. Er ontstaan problemen op het gebied van taalvaardigheid, studieplanning en studiehouding (De Jong, 2014, p. 41). Vrijwel alle geïnterviewde studenten bevestigen dit. Een aanzienlijk deel niet-westerse studenten struikelt over het ontbreken van het gewenste niveau van taalvaardigheid. Bij een aantal docenten leidt dit tot lage verwachtingen van het studiesucces, die ze zonder terughoudendheid delen met de betreffende, net startende studenten. Eén van de

geïnterviewden herhaalt de woorden van een docent: 'Je hebt wel een havo-niveau, maar je zult nooit de havo afmaken. Want je hebt tenslotte een grote achterstand, omdat je pas op je tiende hiernaartoe bent gekomen' en: 'Ik heb je werkstuk gezien, maar de eerste twee zinnen lijken nergens op in het Nederlands. Dus ik heb al niet verder gelezen.' Studenten die opleidingen stapelen, zoals de overstap van het mbo naar het hbo, zullen vaker in een nieuwe onderwijssituatie terecht komen. Voor studenten die de overstap maken naar een nieuwe onderwijssituatie, is het belangrijk gebleken dat zij iemand in hun omgeving hebben die hen kan ondersteunen en adviseren (Elffers, 2016, p. 103). Emotionele ondersteuning is in veel van die gevallen aanwezig, maar de praktische ervaring om te adviseren ontbreekt. Ter illustratie het verhaal van Sonia en Hanne.

Sonia

Sonia is in Rotterdam geboren, waar zij vanaf haar achtste samen met haar moeder en broertje woonde. Toen Sonia acht was, scheidden haar ouders, waarna haar vader terugging naar Kaapverdië. Vanaf dat moment had zij weinig tot geen contact met hem. Hij verhuisde naar Angola, waar hij een nieuw gezin stichtte; haar halfzusje is inmiddels acht. Sonia kwam achter het bestaan van haar zusje toen zij te horen kreeg dat haar vader was overleden, twee jaar geleden. Zij had haar vader vanaf het moment dat hij vertrok uit Nederland, nooit meer gezien.

Samen met haar broer van 26 woont Sonia (bijna 28) bij haar moeder. Het is een hecht gezin. Ze klinkt trots op haar broertje als ze vertelt over zijn werk in het laboratorium. Ook Sonia is goed terechtgekomen, ondanks alles wat er mis is gegaan tijdens haar studie op Hogeschool Rotterdam.

Haar moeder en broertje hebben haar altijd gesteund in de keuzes die ze maakte, zelfs als dit betekende dat ze ergens maar heel kort bleef. 'Ja, want bij mij was het meer van: "Oh, je wil dat? Is goed! Komt wel." Want ik weet nog, volgens mij was ik vijftien, en ik zei: "Ja, ik wil op de weekendschool van het SKVR." "Oké, dat regelen we wel!" En toen zat ik erop, vond ik het niks. Oké, dan wisselen we wel weer om. Mijn moeder is daar heel makkelijk in geweest altijd.' Uit dit voorbeeld blijkt dat er veel goodwill was aan moederszijde, maar weinig kennis en vaardigheden om haar dochter bij een meer gefundeerde studiekeuze te begeleiden. Als studenten niet over een sociaal kapitaal beschikken om hen te ondersteunen bij dergelijke overgangen, is de kans groter dat zij voortijdig hun studie staken.

Voordat Sonia startte op Hogeschool Rotterdam had zij een mbo-dansopleiding afgerond in Utrecht en daarnaast de opleiding tot verzorgende. Vervolgens startte zij met verpleegkunde, waar het nog voordat ze was begonnen, al misging. Ze vermoedde dat er met de inschrijving iets was misgegaan en nam hierover meerdere malen contact op: 'Ik had ook al in de vakantie vier keer gebeld van: mag ik op kamp of is er iets niet goed gegaan? Ben ik niet ingeschreven? Ik bleek gewoon wel ingeschreven te zijn, maar ik kreeg geen uitnodigingen voor alle eerstejaarsprojecten en toen kwam ik hier op

20 school en toen kwam ik in mijn VMH-klas⁴. In haar persoonlijk ontwikkelingsplan, dat ze aan het begin van het studiejaar moest schrijven, gaf ze (wederom) aan dat ze dacht niet op de juiste plek te zitten: 'Zit ik niet in een verkeerde klas, want ik heb het gevoel dat het allemaal te snel gaat.' Het persoonlijk ontwikkelingsplan werd in het tweede kwartaal door de docenten van feedback voorzien, waardoor pas *dan* de overgang naar een 'normale' eerstejaars klas kon worden ingezet. Hiervoor moest zij zelf een verzoek indienen bij de examencommissie. 'Ja, ik kreeg wel hulp, maar dat was echt minimaal. Ze keken alleen maar na of mijn brief klopte en volgens mij zijn we daar tot eind januari mee bezig geweest. Dat was heel erg stressvol voor mij.' Ze gaat met een peercoach aan de slag om zo veel mogelijk vakken van dat kwartaal alsnog te halen. '[...] maar ik had wel volgens mij twee voldoende gehaald en de rest kon ik gewoon niet. Ja, ik had die vakken niet gevolgd, dus dat ging niet.'

In haar nieuwe klas werd ze goed opgevangen en haar nieuwe mentor vond ze aardig en behulpzaam. Vervolgens ging het bij haar stage, begin derde periode, opnieuw mis. Terwijl ze alle gemiste vakken aan het inhalen is, waarbij ze veel steun kreeg van haar peercoach, ging ze als stagiaire naar de maag-, darm- en leverafdeling van het St. Franciscus. 'En de bedoeling was dat ik dan wel de grote opdrachten zou doen, maar niet de kleine deeltaetsjes of zo: wassen, eten geven.' Sonia had toen al een diploma voor verzorgende, wat betekende dat ze voor die onderdelen in principe vrijstellingen had. Haar stagebegeleider werkte in die periode alleen maar nachten, waardoor ze die weinig zag. 'Alleen toen kwam de tussenbeoordeling en toen vroegen ze zich af waarom ik het wassen en zo niet allemaal had ondertekend. Toen zei ik: "Ja, daar heb ik vrijstelling voor." En toen zeiden zij: "Ja, maar dat is niet doorgegeven vanuit school, dus je hebt gewoon een onvoldoende." Ze moest toen weer een brief naar de examencommissie schrijven en dat besloot ze niet meer te doen. 'Ja, dag! De laatste keer dat ik dat deed, duurde het ook vijf weken en vijf weken dan is het al zomervakantie.'

Sonia had al twee opleidingen afgerond voordat ze aan Hogeschool Rotterdam startte, waardoor ze parttime kon gaan werken als verzorgende en daarnaast dansles geven. Ze geeft wel aan klaar te zijn met de zorg en ze merkt op dat ze door alles wat er met haar is gebeurd, een muur om zichzelf heen heeft gebouwd. Als er iets anders op haar pad komt, zal ze daarom heel goed overwegen een overstap te maken.

Hanne

Hanne is 24 en geboren in Indonesië. In Indonesië werd zij voornamelijk opgevoed door haar oma en dienstmeiden, zoals ze zelf zegt. Haar moeder was altijd weg en was haar eigen dingen aan het doen '[...]' en ze was ook nog heel jong moet ik eerlijk

4 VMH is het verkorte (driejarig) voltijdstraject.

zeggen, negentien toen ze mij kreeg.' Haar vader was in die periode hard aan het werk. Op haar dertiende verhuisde ze met haar moeder, die toen opnieuw getrouwd was na een scheiding van Hannes vader, naar Nederland. Vlak nadat zij in Nederland waren aangekomen, stierf haar biologische vader. Het contact met haar stiefvader verslechterde daarna, waardoor zij als 'nieuw' gezin in aanraking kwamen met Jeugdzorg. 'Op het moment dat mijn moeder voor mijn stiefvader had gekozen, was het voor mij al duidelijk dat ik echt mijn eigen weg op moest gaan.' Vanaf haar zestiende woonde ze daarom zelfstandig onder begeleiding en vanaf haar achttiende 'echt helemaal alleen'. Aan zowel haar vaders als moeders kant heeft zij halfbroertjes en zusjes; van haar ouders samen is zij enig kind en de oudste van alle kinderen.

In Nederland startte zij op een internationale middelbare school, waar zij moest beginnen met de Nederlandse taal te leren. Door haar thuissituatie zakte zij van de mavo naar vmbo basis. Na de middelbare school mocht zij door een sterk intakegesprek en haar verzachtende omstandigheden starten met de opleiding Marketing en Communicatie op niveau 4 in plaats van dat zij een opleiding op niveau 2 moest volgen. Deze opleiding maakte ze af. Vervolgens wilde ze verder studeren op Hogeschool Rotterdam en verhuisde ze van Roosendaal naar Rotterdam. 'Wat ik heel belangrijk vond, is dat ik gewoon een hbo-diploma heb en dan klaar.' Ze vindt dat ze met de opleiding Communicatie op Hogeschool Rotterdam voor de makkelijke weg koos. Ze had dit op het mbo ook gedaan en mocht door haar vooropleiding het verkorte traject starten. Hanne heeft in die periode van haar sociale context nauwelijks steun gehad. 'Niet van mijn ouders in ieder geval, van niemand, omdat ik hier echt bijna niemand heb. Ik heb toentertijd wel een tijdje gewoond met pleegouders. Van hen heb ik dan wel een beetje steun gehad, maar ook op een korte periode. Op dat moment dacht ik, oké, het enige wat ik wilde, was echt mijn best gaan doen voor mijn studie. Ik wilde gewoon iets van mijn leven, van mijn toekomst maken.' Haar persoonlijke situatie belemmerde echter haar studievoortgang, omdat ze naast haar studie 24 uur moest werken om rond te kunnen komen. 'Want met financiën red ik het gewoon niet. Ik kreeg wel studiefinanciering, maar ik kan er niet mee leven, laat ik maar zeggen. Dus de eerste paar weken ging het nog wel. Een beetje werken en naar school. Totdat ik allemaal projecten kreeg en dat ik heel veel moest gaan leren dacht ik, oh nee, dat gaat niet goed.' Begin september stopte zij weer met haar studie in verband met de februari-regeling.⁵

De persoonlijke situatie van Hanne is echter niet de enige reden om haar studie te staken. 'Ook denk ik, wat begeleiding op school zou ik wel fijn vinden, want ik ben altijd wel een beetje onzeker geweest over mijn Nederlandse taal. [...] Ik ben er zeker van dat als ik de juiste begeleiding gehad heb en iemand me echt steunt daarin, dat ik wel

5 Als een student vóór 1 februari de studiefinanciering stopzet en het is het eerste jaar dat hij studiefinanciering ontvangt voor een opleiding in het hoger onderwijs, dan worden het studentenreisproduct en aanvullende beurs omgezet in een gift.

22 echt door zou gaan studeren.' Naast de schrijvende thuissituatie van Hanne, waarin zij ondersteuning en begeleiding heeft gemist, had zij ook de behoefte aan begeleiding en erkenning van haar docenten. Laten we daarom overstappen en kijken naar de invloed van de relatie tussen docent en student.

In het onderzoek van Gomes is het beeld dat studenten over hun docenten hebben op verschillende vlakken onderzocht. Er is onder andere gekeken naar het enthousiasme van docenten, de didactische middelen die worden ingezet en de verwachtingen die de docenten hebben van hun studenten (Gomes, 2016, p. 20). Daarnaast benoemt Gomes dat de relatie (binding) die een docent met studenten aangaat, van invloed kan zijn op studiesucces. Wij zagen in het verhaal van Amresh dat de actieve inzet van een aantal van zijn docenten heeft bijgedragen aan het succesvol afronden van zijn opleiding en Hanne geeft aan dat wat extra begeleiding er wellicht toe had geleid dat zij haar opleiding wel had afgemaakt.

Roefs (2010) voegt aan de impact van docenten toe dat docenten die interesses weten aan te wakkeren, met passie hun vak tot leven weten te brengen, studenten kunnen uitdagen, hun nieuwsgierigheid weten aan te wakkeren, hen leren om verbanden te leggen en nieuwe inzichten te verwerven, maar bovenal de studenten als individu zien én kennen, worden gezien als inspirerende docenten die een blijvende indruk achterlaten. Cijfers van de onderwijsinspectie laten zien dat docenten deze 'doelen' niet altijd weten te behalen. Volgens de onderwijsinspectie zijn bachelor-studenten op het hbo minder tevreden over de didactische kwaliteit en de betrokkenheid van hun docenten dan over de opleiding in het algemeen. Relatief weinig studenten hebben waardering voor de kwaliteit van de feedback van docenten en voor de mate waarin deze hen inspireren (onderwijsinspectie, 2016). Het onderzoek van Gomes dat zich beperkt tot de waardering van studenten van Hogeschool Rotterdam, laat zien dat de studenten tevreden zijn over het enthousiasme van docenten over hun vakgebied. Bij niet-westerse studenten is die waardering lager. Zij zijn minder positief over het enthousiasme, de manier waarop de docent het belang van de leerstof uitlegt en de mate waarin de docent hoge verwachtingen van hen heeft.

Uit het onderzoek komt ook naar voren dat slechts 58% van de studenten vindt dat de docenten daadwerkelijk weten wie ze zijn (Gomes, 2016, p. 19). Dat contact met en gezien worden door docenten waardevol is voor studenten, blijkt uit het verhaal van Tim. Als hij door zijn onuitvoerbare stage-opdracht studievertraging oploopt, mist hij zijn vaste klasgenoten met wie hij in korte tijd een hechte band heeft opgebouwd. Hij verliest langzaam de binding met de hogeschool en benoemt dat hij in een 'kwakkelgroepje' terecht komt. De docenten die hem bijblijven en erbij houden, zijn diegenen die hem op de gang aanspreken en bij wie hij voelt dat ze begaan met hem zijn. 'Nou, in een gesprek op de gang van joh, Tim, wat is dit nou? [...] Ja, maar ook oprecht geïnteresseerdheid, weet je wel? Daar gaat het ook om. Van joh, Tim, hoe gaat het nou met je? Wat wil je nou? [...] Maar die was gewoon oprecht geïnteresseerd in jou en je studie en hoe het

ervoor staat en waar je mee bezig bent.’ De ervaring van onder anderen Tim toont dat het gezien worden door docenten, ondanks dat hij zijn opleiding uiteindelijk niet heeft afgerond, verschil kan maken.

Dat docenten het verschil kunnen maken in het studiesucces van studenten, vraagt om goede sturing in de begeleiding. Er wordt van een begeleider gevraagd zichzelf in te zetten als instrument bij het begeleiden, waarbij (zelf)bewustzijn nodig is. Docenten dienen zich bewust te zijn van het feit dat zij degenen zijn die de student inwijden in een vakgebied. Naast vakinhoudelijke kennis, dienen zij te beschikken over vaardigheden die de student brengen tot kritische reflectie op de praktijk en het ontwikkelen van een attitude in relatie tot het gekozen beroep. Deze zien er bij verpleegkunde anders uit dan bij economie of bouwkunde. In een veranderende maatschappij waarin toegang tot kennis voorhanden ligt, kan een begeleider zich niet langer verschuilen achter ‘het Weten’. Veel docenten ontlenen hun professionele identiteit aan de deskundigheid op hun vakgebied, terwijl er door de toenemende veranderingen een ander soort begeleiding wordt gevraagd. Vernieuwingen in het onderwijs beïnvloeden namelijk altijd de professionele identiteit van docenten (Kelchtermans, 2005). Meijers en Wardekker (2001) spreken van een beroepsidentiteit, waarbij het gaat om een verbinding van het ‘zelf’ aan het beroep en werk. Volgens Roefs (2010) verwijst de identiteit naar ‘het beeld dat de docent van zichzelf heeft in zijn professionele rol: zijn motieven, interesses, behoeften en capaciteiten. Ook de opvattingen van docenten over leren en doceren en de betekenis die zij aan hun eigen rol toekennen maken deel uit van de professionele identiteit’ (Roefs, 2010, p. 25).

In het segmentenmodel, ontwikkeld voor de Kennisbasis Docent Technische beroepen (2012)⁶ en aangehaald door Klatter in haar openbare les *Professionele identiteit in perspectief* (2015) als het ‘bloemmodel’, speelt deze professionele identiteit een centrale rol. De professionele identiteit, het (zelf)bewustzijn van de docent, is gepositioneerd als het domein dat de vier andere velden verbindt en overkoepelt. We zullen dit model nader bekijken en de velden afzetten tegen de bevindingen van Gomes en de bevindingen uit de interviews.

Het model beschrijft, naast de professionele identiteit, vier velden waar docenten hun focus op zouden kunnen leggen; content (vakinhoudelijke kennis), context (kennis van de onderwijsomgeving en beroepspraktijk), doelgroep (inclusief de diversiteit binnen die doelgroep) en didactische methoden (kennis van modellen, werkvormen en het bijbehorende handelingsrepertoire) (Klatter, 2015, p. 31-32). De bevindingen van Gomes

6 Gebaseerd op het segmentenmodel van de Kennisbasis Vakdidactiek Technische beroepen (HBO-raad, 2012), ontwikkeld in opdracht van Vereniging Hogescholen (voorheen HBO-raad) ten behoeve van de opleiding van tweedegraads-docenten technische beroepen.

en de interviews laten zien dat docenten van Hogeschool Rotterdam op bepaalde punten hoog scoren en op andere velden nog een verbeterslag te maken hebben. De studenten waarderen de docenten hoog op het vlak van vakinhoudelijke kennis (content), maar de studenten denken dat de docenten niet altijd zien (hetzij *nog niet*, door gebrek aan ervaring, of *niet meer*, door gebrek aan actuele praktijkkennis) hoe die kennis verband houdt met de beroepspraktijk (context). Jeroen en Amresh hebben hierin aangegeven dat zij de kloof tussen die twee aspecten te groot vinden. Tegelijkertijd zijn de docenten die Amresh aan een goede stageplek hielpen, voorbeelden van docenten die inhoudelijke contacten onderhouden met het regionale bedrijfsleven. Dat is volgens Klatter, het aspect context: kennis van de beroepspraktijk. (Klatter, 2015, p. 38).

Dat docenten hun didactische methoden mogen aanscherpen, komt in het onderzoek van Gomes nadrukkelijk naar voren; op *instructies geven bij opdrachten* en *feedback geven* scoren docenten relatief laag. Omdat de interviews vooral input gaven op de houding en begeleiding van docenten (wat weliswaar een belangrijk aspect is van didactiek, maar geen didactiek 'an sich'), gaan we hier niet verder op in.

Tot slot is er het vierde veld: de doelgroep. Wat betreft de doelgroep lijken de docenten nog niet altijd de juiste snaren te raken bij studenten. Die doelgroep is, in een superdiverse stad, een buitengewoon complexe groep, waar zittende docenten vaak niet voldoende voor zijn toegerust. Het is belangrijk dat docenten zich bewust worden van de verschillen in beleving en behoeftes van diverse studenten, zodat de binding met studenten kan worden geoptimaliseerd. Daarbij is het vooral van belang zicht te houden op wie onze studenten zijn én in het zicht te houden wie we zelf zijn.

Inzicht in de eigen professionele identiteit lijkt een sleutel te zijn voor het aangaan van relaties met studenten. Ieder mens heeft namelijk een context of achtergrond die verbonden is aan normen en waarden. Het is van belang dat men zich bewust wordt van deze context, zodat een open dialoog aangegaan kan worden over de eigen vooroordelen, waarin men de (vreemde) ander kan ontmoeten. Daarbij is een houding nodig die Nussbaum (2002) een *narrative imagination* noemt. Dit is een houding van nieuwsgierig blijven naar anderen en proberen in te beelden hoe het is om in andermans schoenen te staan (Nussbaum, 2002, p. 299). Het bieden en ontdekken van context, achtergrond, handvatten en vaardigheden zijn aspecten die ruimte geven voor (ver)binding. De verhalen en cijfers laten ons zien dat het aangaan van binding een punt is waarin docenten zich verder zouden kunnen ontwikkelen. Ze negeren vaak (onbewust) verschillen, gaan ervan uit dat alle levens zoals hun leven zijn en laten daarbij na om nieuwsgierig te blijven naar hoe andere levens eruitzien (Nussbaum, 2002, p. 296). En dat terwijl nieuwsgierigheid juist nodig is om binding aan te gaan. Het ontwikkelen van integere relaties (binding) start daarom bij het kennen en erkennen van de eigen context; het (zelf)bewustzijn en de professionele identiteit. Als je weet wie je bent en waar je voor staat, worden kritische vragen stellen en in gesprek treden met de (vreemde) ander meer gewoon.

We hebben via de cijfers en de verhalen achter de cijfers kunnen zien dat we in het zien *wie onze studenten zijn*, als hogeschool een ontwikkelingsslag te maken hebben, terwijl we tegelijk erkennen dat superdiversiteit en de discrepantie tussen de theoriegerichte havo-studenten en praktijkgerichte mbo-studenten dit bemoeilijken. De gemiddelde docent richt zich niet op de 'vreemde' anderen in de klas, maar juist op die studenten die het dichtst bij de eigen leefwereld liggen. Dat mbo'ers en niet-westerse studenten hun studie niet afronden, krijgt in dat licht een andere dimensie. Vanwege de cruciale rol die docenten hebben, dienen zij te worden ondersteund om de benodigde vaardigheden en professionele identiteit verder te ontwikkelen. De vaardigheden van docenten om te differentiëren zal een positief effect hebben op het studiesucces van studenten. Docenten kunnen door de student te zien, inclusief de 'vreemde' anderen, een groot verschil maken. Dit werkte in het geval van Amresh, omdat hij dankzij zijn docent een stageplaats kreeg. Dat ervoer hij als gezien en gekend worden, welke elementen een basis vormen voor binding. Dit had ook kunnen werken bij Hanne, Tim en Sonia als zij 'gekend' waren. Als we de ruimte vinden om iedere student *opnieuw* te zien als *onze* student, dan kunnen zowel de theorie- als de praktijkgeoriënteerde studenten, en zowel de westerse- als de niet-westerse studenten zich begeleid, gezien, gehoord en erkend voelen. Behoeftes waarvan we in de verhalen van Amresh, Floor, Jeroen, Tim, Sonia en Hanne opmerkten dat ze die graag vervuld hadden gezien.

Marja Poulussen, *hoofddocent en onderzoeker Kenniscentrum Talentontwikkeling Hogeschool Rotterdam.*

Winnie Roseval, *volgt de masteropleiding Humanistiek aan de Universiteit voor Humanistiek en heeft als onderzoeker meegewerkt aan het onderzoek naar de 'kleine' verhalen van uitgestroomde mbo-studenten.*

Referenties

-
- Alma, H. (2005). *De parabel van de blinden: psychologie en het verlangen naar zin*. Amsterdam: Humanistic University Press.
- Biesta, G. (2014). De Vorming van de Democratische Professional: Over Professionaliteit, Normativiteit en Democratie. *Waardenwerk*, 56(1), 7-18.
- Bormans, R. Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Eiffers, L. (2016). De beroepskolom als grootstedelijke emancipatiemachine. In: Fukkink, R. en Oostdam, R. (red.). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context. Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: LEMMA.
- Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.) (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- Gomes, C. (2016). *Rapportage 100 dagen HR*. Hogeschool Rotterdam: Concernstaf.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge
- Heyting, G.F. & Meijnen, G.W. (1998) Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk, 9-26. In: Meijnen, G.W. (red.) *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom uitgeverij.
- Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Jong, M. de (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs. Over allochtoon en autochtoon*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Kamphorst, J. (2013). *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education*. Proefschrift: Rijks Universiteit Groningen.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006
- Klatzer, E. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Leeman, Y., Wardekker, W. & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB uitgevers.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus universiteit.

- 28 Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In: Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.). *Human resources development. Organiseren van leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Mens-Verhulst, J. van (2003). Diversiteit als sleutel tot vraagsturing in een gevarieerde samenleving. *Sociale interventie, jaargang 12*, nr.1, p.25-33.
- Nussbaum, M. (2002). *Education for citizenship in an era of global connection*. Chicago: University of Chicago Law School.
- Onderwijsinspectie (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*.
Gevonden op: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2016/de-staat-van-het-onderwijs-2014-2015.pdf>
- Putnam, R. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Richardson, R. (2011). *Een kleurrijke Wei. Meervoudige identiteiten in het groene onderwijs*. Ede: Stoas Hogeschool.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Schutte, X. (2016). Dat vraagt veel van docenten. *De Groene Amsterdammer*, 4.
- Severiens, S. & Koning, H. de (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In: Fukkink, R. en Oostdam, R. (red.). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*, Durham: Duke University Press.
- Terlouw, C., Pool, E. van der & Griffioen, D. (2013). *Onderzoek in het hbo-onderwijsprogramma in het kader van internationale ontwikkelingen*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen: Boom Lemna Tijdschriften.
- Terpstra, K.J. (2010). *Docent van nu. Hoe je als docent het beste uit jezelf haalt*. Oosterhout: Osmo Consult.
- Tolke, J. (2015). *Vonken van vernieuwing*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Veld, R. in 't, e.a., (2016). *Zoeken naar de weg omhoog. Onderzoek studiesucces doorstroom MBO - HBO*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Vink, A. (2016). *Het Nederlandse hbo segregereert de samenleving. Rotterdam doet er wat aan*.
Gevonden op: <https://decorrespondent.nl/4595/Het-Nederlandse-hbo-segregeert-de-samenleving-Rotterdam-doet-er-wat-aan/1195976380720-bbef84c1>
- Vos, J. van der, Borgdorff, H. & Staa, A. van (2007). *Kennis in context. Onderzoek aan hogescholen*. Gevonden op: <http://www.scienceguide.nl/pdf/KennisinContext.pdf>
- Walraven, G. (2013). *The Netherlands: interventions to counteract school segregation and facilitate integration in education*. Den Haag: Dutch National Knowledge Centre for Mixed Schools. Gevonden op: <http://www.gemengdescholen.nl/cms-assets/documents/135037-665628.the-netherlands-interventions-to-count>
- Werfhorst, H. van de, Elffers, L. & Sjoerd Karsten, S. (red.) (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken. Leren, werken, burgerschap*. Den Haag: Nationaal Regie orgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Samenvatting

Docenten hebben te maken met superdiverse klassen, waarin zowel westerse- als niet-westerse studenten en zowel theoriegerichte havisten als praktijk georiënteerde mbo'ers naast elkaar zitten. Het afnemende studiesucces in relatie met die diversiteit vraagt om een overdenking van wie de studenten van de hogeschool zijn en wie wij zien als *onze* studenten. Hierover gingen drie onderzoekers in gesprek met (oud)studenten om de verhalen te ontdekken achter de cijfers. Deze studenten deden ons (nog meer) inzien in welke mate een docent verschil kan maken in studiesucces. Onderzoeken en interviews met (oud)studenten laten zien dat het studiesucces van studenten kan toenemen als zij binding ervaren met de hogeschool en haar docenten. Dat de relatie van *onze* studenten met docenten een positief effect heeft op hun studiesucces vraagt om ondersteuning en ruimte voor het verder ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot differentiëren in de klas en de professionele identiteit van docenten.

'Onze studenten'

MARJA POULUSSEN & WINNIE ROSEVAL

Docenten hebben te maken met superdiverse klassen, waarin zowel westerse- als niet-westerse studenten en zowel theoriegerichte havisten als praktijk georiënteerde mbo'ers naast elkaar zitten. Het afnemende studiesucces in relatie met die diversiteit vraagt om een overdenking van wie de studenten van de hogeschool zijn en wie wij zien als *onze* studenten. Hierover gingen drie onderzoekers in gesprek met (oud) studenten om de verhalen te ontdekken achter de cijfers. Deze studenten deden ons (nog meer) inzien in welke mate een docent verschil kan maken in studiesucces. Onderzoeken en interviews met (oud)studenten laten zien dat het studiesucces van studenten kan toenemen als zij binding ervaren met de hogeschool en haar docenten. Dat de relatie van *onze* studenten met docenten een positief effect heeft op hun studiesucces vraagt om ondersteuning en ruimte voor het verder ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot differentiëren in de klas en de professionele identiteit van docenten.