



Hogeschool van Amsterdam

# KANSRIJKE SCHOOLLOOPBANEN IN EN OP WEG NAAR HET HBO

EEN KETENBENADERING

Dr. Louise Elffers



CREATING TOMORROW

Kansrijke schoolloopbanen  
in en op weg naar het hbo



# Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo

*Een ketenbenadering*

*Lectorale rede*

in verkorte vorm uitgesproken op dinsdag 6 september 2016

door

Louise Elffers

lector Beroepsonderwijs  
aan de Hogeschool van Amsterdam



**Hogeschool van Amsterdam**

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.  
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

Illustraties omslag en binnenwerk: Lea Sormani

Vormgeving omslag: Kok Korpershoek, Amsterdam  
Opmaak binnenwerk: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 774 9  
e-ISBN 978 90 4853 537 8 (pdf)

© Louise Elffers / HvA Publicaties, Amsterdam 2016

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	6
<b>Het hbo in de samenleving – kwalificatie en emancipatie</b>	9
<i>Kwalificatie</i>	9
<i>Emancipatie</i>	10
<i>Onderwijsexpansie</i>	11
<i>Studiesucces in het hbo</i>	12
<i>Trilemma</i>	13
<b>Het hbo in de onderwijsketen – verschillende routes naar het hbo</b>	17
<i>Niveaueverschillen tussen vooropleidingen</i>	17
<i>Verschillen in leerkansen tussen vooropleidingen</i>	20
<i>Verschillen tussen vooropleidingen in de inhoudelijke aansluiting op het hbo</i>	21
<b>De overgang naar het hbo – kwetsbare schakel in de keten</b>	25
<i>Een plek vinden in een nieuwe onderwijsomgeving</i>	25
<i>Ondersteuning bij de overgang naar het hbo</i>	26
<i>Ondersteuning van eerstegeneratiestudenten</i>	27
<i>De eerste klap is een daalder waard</i>	28
<b>Succesvolle start in het hbo – bouwen aan betrokkenheid</b>	31
<i>Betrokkenheid als zichzelf versterkende cyclus</i>	31
<i>Betrokkenheid komt van twee kanten</i>	32
<i>Bouwen aan betrokkenheid</i>	33
<i>Betrokkenheid in de keten</i>	34
<b>Conclusie</b>	37
<i>Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo</i>	37
<i>Ketenbenadering in onderzoek en praktijk</i>	38
<i>Bijdrage lectoraat Beroepsonderwijs</i>	39
<i>Kennisknooppunt</i>	40
<b>Dankwoord</b>	42
<b>Curriculum vitae</b>	44
<b>Aangehaalde literatuur</b>	45

## Inleiding

De studentpopulatie van het hbo is de afgelopen decennia enorm gegroeid, van zo'n 30.000 studenten in de jaren 50 tot zo'n 450.000 studenten nu. Dankzij de groei van het hbo – en die van het universitair onderwijs – is Nederland in een tijdspanne van een paar decennia een hoogopgeleide samenleving geworden. Jongeren kunnen hun maatschappelijke positie verbeteren door op te klimmen langs de opleidingsladder. Steeds meer jongeren in Nederland ambiëren dan ook een diploma in het hoger onderwijs. Zo kiest een toenemend aantal mbo-gediplomeerden ervoor door te studeren in het hbo, in plaats van direct te gaan werken.

Helaas lukt het veel hbo-studenten niet, of slechts moeizaam, om hun diploma te behalen. Minder dan de helft van de studenten verlaat binnen vijf jaar het hbo met een diploma op zak. Daarnaast verschilt het studiesucces tussen groepen studenten in het hbo. Zo struikelen studenten afkomstig uit het mbo vaker in het eerste jaar van het hbo, en behalen studenten met een niet-westerse achtergrond minder vaak hun diploma dan studenten met andere achtergronden.

Waarom hebben zoveel studenten moeite om hun diploma te behalen? Steeds vaker wordt in het debat over deze vraag verwezen naar een te laag niveau van de instroom in het hbo. Veel instromers zouden onvoldoende bagage hebben om te kunnen slagen in het hbo. Moet je die studenten eigenlijk wel toelaten in het hbo, als je weet dat hun kansen op succes beperkt zijn? De opwaartse druk in het onderwijs roept bij sommigen bovendien weerstand op. Waarom moet iedereen tegenwoordig eigenlijk zo nodig naar het hoger onderwijs? Is het niet verstandig de drempel van het hbo te verhogen?

In deze rede, die een uitwerking is van mijn lectoraatsopdracht, verken ik het verloop van schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Ik breng daarbij processen in kaart die schuilgaan achter de uitvalcijfers. Hebben uitvallers inderdaad te weinig bagage om te kunnen slagen in het hbo? Om wat voor bagage gaat het dan eigenlijk? Waarom verschilt het studiesucces tussen studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden? En wat kunnen we daaraan doen?

Ik verbreed het perspectief op studiesucces in het hbo door het verloop van schoolloopbanen voorafgaand aan de overgang naar het hbo in de analyse te betrekken. Door deze zogeheten ketenbenadering ontstaat een rijker beeld van de mechanismes die van invloed zijn op het studiesucces in het hbo. Een eerste analyse volgens deze benadering suggereert dat veel van de verschillen tussen studenten die zich voordoen bij de overgang naar het hbo worden gevoed door de wijze waarop de onderwijsketen in Nederland is ingericht. Dit roept de vraag op in welke mate het Nederlandse onderwijs verschillende groepen studenten een reële kans op studiesucces in het hbo biedt.

In deze rede onderzoek ik de invloed van onderwijspraktijken op macro-, meso- en microniveau op het studiesucces in het hbo. Ik verken daartoe allereerst de kwalificerende en emanciperende functie van het hbo in de samenleving, en de mate waarin het hbo er op dit moment in slaagt deze functies te realiseren. Vervolgens beschrijf ik de verschillende onderwijsroutes die leiden naar het hbo en hun mate van aansluiting op het hbo. Van daaruit belicht ik het proces van de overgang naar het hbo, waarna ik beschrijf hoe de binding tussen studenten en het onderwijs versterkt kan worden. Tot slot breng ik de uitkomsten van deze verkenning bij elkaar. Ik bespreek aanknopingspunten om schoolloopbanen in en op weg naar het hbo kansrijker te laten verlopen, en beschrijf welke bijdrage het lectoraat kan leveren aan de hand van praktijkgericht onderzoek.





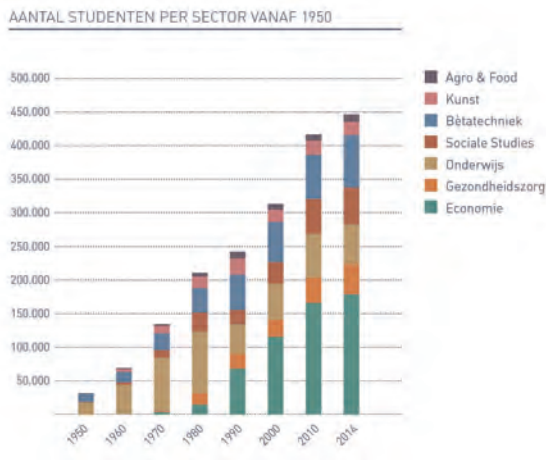
# Het hbo in de samenleving

## *kwalificatie en emancipatie*

Het hbo zoals we dat vandaag de dag kennen, is ontstaan in de jaren 50 van de vorige eeuw. In de loop der tijd waren, parallel aan de economische ontwikkelingen van ons land, vele vakopleidingen ontstaan, die in 1950 formeel als hoger beroepsonderwijs werden erkend (Van Bommel, 2006; Lubbers & Bakker, 2015). De zeevaart- en kunstopleidingen, het handels- en nijverheidsonderwijs, technische en sociale opleidingen, de kweekschool, en bouwkundige en agrarische opleidingen werden gaandeweg meer en meer gebundeld in breed georiënteerde hogescholen zoals we die vandaag de dag kennen.

Vanaf de wettelijke formalisering van het hbo in de jaren 50 zijn cijfers bijgehouden over het aantal studenten dat onderwijs volgt in het hbo. Die laten een stormachtige groei zien (zie figuur 1).

**Figuur 1** Groei aantal studenten hbo vanaf 1950



Grafiek afkomstig uit: Lubbers & Bakker, 2015

## *Kwalificatie*

De groei van het hbo heeft, tezamen met een eveneens stormachtige groei van het universitair onderwijs, bijgedragen aan een aanzienlijke verhoging van het gemiddelde opleidingsniveau in Nederland. In een tijdspanne van een paar decennia werd Nederland een hoogopgeleide samenleving. Het aandeel hogeropgeleiden in

de beroepsbevolking liep op van zo'n 5% in 1960 tot zo'n 40% nu (Ministerie van OCW, 2013). Van de Amsterdamse hogeropgeleide beroepsbevolking heeft tegenwoordig zo'n 42% een hbo-diploma (Van Oosteren & Van der Wouden, 2012). Het hbo vervult daarmee een belangrijke kwalificerende functie in de samenleving: het kwalificeert jongeren voor de arbeidsmarkt.

Het hbo vormt samen met het universitair onderwijs het hoger onderwijs in Nederland. Hoewel het universitair onderwijs van oorsprong beroepsgericht was (Karsten, 2016), wat nog altijd valt af te lezen aan studies als rechten en medicijnen, geldt dat het hbo zich van het universitair onderwijs onderscheidt door een sterk beroepsgericht karakter. Studenten worden in het hbo gericht gekwalificeerd voor het werken in een bepaalde beroepssector.

## *Emancipatie*

De groei van het hbo is gerelateerd aan de hervorming en openstelling van het onderwijsbestel in de jaren 50 en 60. De aparte ambachts- en nijverheidsscholen, waar jongens en meisjes uit de lagere sociale klasse in de regel naartoe gingen, werden vervangen door breed toegankelijke routes voor algemeen vormend en beroepsonderwijs. De verbeterde toegankelijkheid van onderwijs voor wie wilde en kon leren, opende mogelijkheden voor kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus om via het onderwijs op te klimmen tot een hogere maatschappelijke klasse (RMO, 2011). Veel voorheen 'verborgen talenten' uit de sociale onderklasse wisten zo hun maatschappelijke positie aanzienlijk te verbeteren (Elffers, 2016). Hoger onderwijs was niet langer voorbehouden aan een kleine bovenlaag van de bevolking (Tolsma & Wolbers, 2010). Niet je afkomst, maar je talent, inzet en motivatie, ofwel je 'merites', dienen je toekomstperspectieven te bepalen, zo luidt sindsdien het meritocratisch ideaal (Herweijer & Josten, 2014). Het hbo speelt tot op de dag van vandaag een belangrijke rol in het realiseren van dit ideaal. Het vervult daarmee niet alleen een kwalificerende, maar ook een emanciperende functie in de samenleving.

In het hbo studeren van oudsher aanzienlijk meer studenten met lageropgeleide ouders dan op de universiteit (Lubbers & Bakker, 2015). Veel van deze studenten maken gebruik van de mogelijkheden die de beroepskolom, de route vmbo-mbo-hbo, biedt om opleidingen te stapelen. Het aandeel studenten dat het hbo binnenkomt via deze stapelroute nam de afgelopen jaren sterk toe. Was vijftien jaar geleden een op de vijf eerstejaars hbo-studenten afkomstig uit het mbo, tegenwoordig is dat een op de drie (Bormans et al., 2015).

In de begintijd van het hbo waren het vooral studenten afkomstig uit de autochtoon Nederlandse arbeidersklasse die hun maatschappelijke positie wisten te verbeteren via het hbo. Tegenwoordig zijn het veelal studenten met een niet-westerse

achtergrond die als eersten in hun familie naar het hbo gaan. Het aandeel hbo-studenten met een niet-westerse achtergrond nam de afgelopen vijftien jaar flink toe, van 9 naar 16%. In de grote steden is het aandeel studenten met een niet-westerse achtergrond groter. Op de Hogeschool van Amsterdam lag hun aandeel vijftien jaar geleden met 17% al hoger dan het huidige landelijke gemiddelde, en het steeg naar een kleine 30% nu (Bormans et al., 2015).

Het hbo vervult dus met name in de grote steden een belangrijke emancipatoire functie. Steden fungeren van oudsher als startpunt voor het opklimmen langs de maatschappelijke ladder. De stedelijke omgeving trekt steeds weer nieuwe groepen mensen aan, die naar de stad trekken om zich economisch en cultureel te emanciperen (Platvoet & Van Poelgeest, 2005). Een grootstedelijke hogeschool als de HvA functioneert daarmee niet alleen in de context van de 'stad als emancipatiemachine' (Platvoet & Van Poelgeest, 2005), maar is zelf een van de belangrijke motoren die deze emancipatie aandrijft (Elffers, 2016; VROM-Raad, 2006).

### *Onderwijsexpansie*

De groei van het hbo, en de toenemende instroom van studenten vanuit het mbo in het bijzonder, zijn signalen van een proces van onderwijsexpansie dat niet alleen in Nederland gaande is (Baker, 2014). Wereldwijd volgen steeds meer mensen steeds langer onderwijs. Onderwijs krijgt een steeds bepalender rol in de levensloop: je diploma bepaalt niet alleen je baankans en salaris, maar ook je relatie- en gezinsvorming, woonsituatie, gezondheid, welzijn en maatschappelijke participatie (Baker, 2014; Herweijer & Josten, 2014). Door het stijgende opleidingsniveau in de samenleving ontstaat concurrentie en verdringing op de arbeidsmarkt. Hoewel een mbo-niveau 4-diploma over het algemeen een goede startpositie op de arbeidsmarkt biedt, ervaren veel mbo-studenten dat ze beter nog even kunnen doorstuderen in het hbo. Arbeidsmarkt cijfers geven ze daarin gelijk, zeker nu het aanbod aan banen in het middensegment van de arbeidsmarkt afneemt (Bol & Van de Werfhorst, 2016; Van den Berge & Ter Weel, 2015). Het loont om te investeren in een zo hoog mogelijke opleiding (Van den Berge & Ter Weel, 2015). Dit leidt tot opwaartse druk in het onderwijs.

Het hbo ervaart deze opwaartse druk als geen andere onderwijssector. Steeds meer studenten proberen via het hbo een gunstige positie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij te verwerven. Zo nam de duur van de gemiddelde schoolloopbaan in de afgelopen twintig jaar met bijna anderhalf jaar toe, en die toename neemt het hbo grotendeels voor zijn rekening (Ministerie van OCW, 2013).

## *Studiesucces in het hbo*

Een belangrijke vraag is in hoeverre het hbo erin slaagt zijn kwalificerende en emanciperende functies te realiseren. Weet het de vele instromende studenten met succes te diplomeren voor de arbeidsmarkt? En lukt het de 'sociale stijgers' onder de studentpopulatie een diploma te halen in het hbo? De cijfers zijn helaas niet rooskleurig.

Het aandeel studenten dat na vijf jaar een diploma heeft behaald in het hbo neemt al jaren af. Op het moment haalt gemiddeld 49% van alle hbo-studenten in Nederland binnen vijf jaar een diploma, waar dit een paar jaar geleden nog een kleine 60% was (Vereniging Hogescholen, 2015). Het studiesucces verschilt tussen opleidingen en groepen studenten. Zo halen studenten in de sectoren economie en onderwijs & opvoeding minder vaak hun diploma, waar studenten in de gezondheidszorg dit juist vaker doen. Gemiddeld haakt zo'n 16% van de studenten af in het eerste jaar, maar bij sommige opleidingen ligt dat percentage op ruim 40%. Ongeveer twee derde van deze uitvallers stapt over naar een andere hbo-opleiding, een derde verlaat het hbo helemaal (Vereniging Hogescholen, 2015).

De uitval onder studenten verschilt sterk naar gelang hun onderwijsachtergrond. Van de studenten afkomstig uit het havo valt zo'n 12% in het eerste jaar uit, tegen maar liefst 23% van de studenten afkomstig uit het mbo. Van de (kleine) groep studenten die vanuit het vwo instroomt, valt slechts 6% in het eerste jaar uit (Vereniging Hogescholen, 2015). De eerstejaarsuitval onder de groep mbo-studenten neemt de afgelopen jaren bovendien toe. Daar staat tegenover dat het vijfjarig diplomarendement onder studenten die afkomstig zijn uit het mbo juist iets beter is dan onder studenten die via het havo het hbo binnenkomen. Dit is een nuancering van het vaak geschetste beeld dat mbo'ers het significant slechter doen in het hbo.

Tot slot verschilt het studiesucces naar persoonskenmerken. Mannelijke studenten vallen vaker uit dan vrouwelijke studenten. Studenten met een niet-westerse achtergrond behalen aanzienlijk minder vaak binnen vijf jaar een diploma: gemiddeld lukt dat zo'n 35% van deze studenten (Bormans et al., 2015). Met name mannelijke studenten met een niet-westerse achtergrond hebben het moeilijk in het hbo.

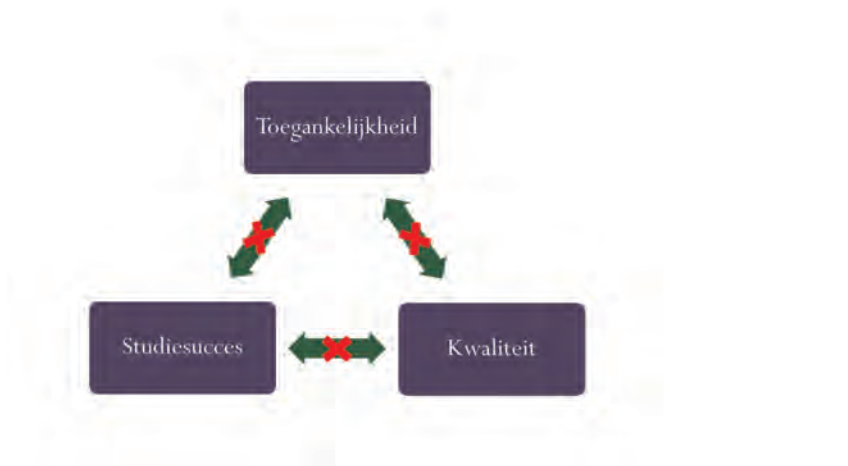
De hierboven gepresenteerde cijfers laten zien dat zowel de kwalificatie- als de emancipatiefunctie van het hbo onder druk staat. Veel studenten stoppen voortijdig met de opleiding, opgestroomde mbo'ers worstelen bovenmatig in het eerste jaar in het hbo, en met name studenten met een niet-westerse achtergrond lijken de eindstreep maar moeilijk te halen. Bovendien neemt het diplomarendement, zowel voor de totale groep als voor deze specifieke groepen, al jaren af (Vereniging Hogescholen, 2015).

## Trilemma

Het matige diplomarendement – voor de totale studentpopulatie en voor bepaalde studentgroepen in het bijzonder – was de afgelopen jaren aanleiding voor discussie over de balans tussen de kwalificerende en de emanciperende functie van het hbo. Kan en moet het hbo wel breed toegankelijk blijven en kansen bieden aan studenten met verschillende onderwijsachtergronden? Of kan het diplomarendement enkel omhoog wanneer de toegankelijkheid ingeperkt wordt? Deze discussie kwam op scherp te staan toen op landelijk niveau werd afgesproken dat de lat in het hbo flink omhoog moest (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel, 2010). De beoogde kwaliteitsslag in het hbo werd expliciet gekoppeld aan de mogelijkheid om te selecteren aan de poort (Ministerie van OCW, 2011). Het verhogen van de drempel voor opleidingen zou de prestaties, motivatie en inzet van studenten verhogen. 'De juiste student op de juiste plek' is sindsdien een leidend motief geworden in het hogeronderwijsbeleid (Ministerie van OCW, 2011). Dit uit zich onder meer in pogingen de diplomakansen van studenten al voor de poort te voorspellen aan de hand van motivatie- en prestatietoetsen.

In deze discussie worden toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces voorgesteld als elkaar tegenwerkende krachten. De Vereniging Hogescholen spreekt in dit kader over een 'trilemma': een onmogelijke drie-eenheid van kwaliteit, toegankelijkheid en studiesucces (zie figuur 2). Het trilemma stelt dat het hbo niet én de kwaliteit kan hooghouden én breed toegankelijk kan zijn én studiesucces kan

**Figuur 2** Trilemma in het hbo



realiseren. Wie de kwaliteit verhoogt, zal moeten inboeten op toegankelijkheid en studiesucces. Of andersom geredeneerd: wie studiesucces wil realiseren, moet ofwel het niveau verlagen ofwel de toegankelijkheid inperken. Het trilemma plaatst daarmee expliciet vraagtekens bij de mogelijkheid van het hbo om tegelijkertijd de kwalificerende en emanciperende functie te realiseren.

Wat opvalt in deze redenering, is de sterk meritocratische argumentatie die eraan ten grondslag ligt. De brede toegankelijkheid van het hbo leidt volgens deze redenering tot instroom van studenten die niet over de juiste capaciteiten en motivatie, kortom niet de juiste merites, beschikken om te kunnen slagen in het hbo. Hoewel intelligentie en motivatie studiesucces ten dele kunnen voorspellen (zie ook: Kappe, 2011), laten verschillende onderzoeken zien dat studiesucces niet kan worden gereduceerd tot een eenvoudige optelsom van talent en motivatie van de student (Crul, 2000; Elffers, 2011; Meeuwisse, 2012). Bij een nadere analyse van de schoolloopbanen van verschillende groepen studenten in en op weg naar het hbo tekenen zich enkele patronen af die suggereren dat 'tekortschietsende merites van de student' inderdaad een te simpele voorstelling van zaken is. Er lijkt sprake van een aantal knelpunten in de inrichting van de onderwijsketen, waarvan het hbo deel uitmaakt, die de uitval onder bepaalde groepen studenten in het hbo in de hand werken.







## Het hbo in de onderwijsketen *verschillende routes naar het hbo*

Het hbo is formeel toegankelijk voor studenten met een havo-, vwo- of mbo-niveau 4-diploma. De route havo-hbo is de meest gevolgde route: de helft van de eerstejaars in het hbo is afkomstig uit het havo. Een derde van de eerstejaars is afkomstig uit het mbo en 8% is afkomstig uit het vwo (Vereniging Hogescholen, 2016). De instroom vanuit deze verschillende onderwijsroutes stelt het hbo voor een pittige opgave. Het dient opleidingen aan te bieden die tegemoetkomen aan de leerbehoeftes van studenten met sterk uiteenlopende vooropleidingen. De studentpopulatie verschilt onderling aanzienlijk in leeftijd en in de fase waarin hun schoolloopbaan verkeert. Havisten en vwo'ers zijn 17 of 18 jaar, komen net van de middelbare school en maken voor het eerst een keuze voor een vervolgopleiding die hen voorbereidt op een werkzaam leven. Mbo-studenten zijn een paar jaar ouder, verlieten de middelbare school al een paar jaar terug, maakten al eerder een opleidingskeuze en hebben bovendien al uitgebreid kennisgemaakt met werken in de beroepspraktijk.

Geredeneerd vanuit de *stage-environment theory* (Eccles & Midgley, 1989), die stelt dat de inrichting van de onderwijsomgeving dient aan te sluiten bij de ontwikkelingsfase waarin een student zich bevindt, is het niet moeilijk te begrijpen dat het voor het hbo lastig is een onderwijsomgeving in te richten voor een studentpopulatie waarin sprake is van sterk uiteenlopende ontwikkelingsfasen. Daarnaast verschillen de vooropleidingen in niveau, in de kennis en vaardigheden die leerlingen er ontwikkelen en in de inhoudelijke aansluiting op het hbo.

### *Niveaoverschillen tussen vooropleidingen*

Het Nederlandse onderwijsstelsel is opgedeeld in hiërarchisch geordende onderwijsroutes. Leerlingen worden al op vroege leeftijd van elkaar gescheiden naar prestatieniveau, zeker in vergelijking met veel andere landen (Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015). De niveauplaatsing wordt bepaald door de schoolprestaties in het basisonderwijs en het daarop gebaseerde niveau-advies dat de basisschool de leerling meegeeft. Het lijkt daarom logisch te veronderstellen dat hbo-studenten die afkomstig zijn uit het vwo sterkere presteerders zijn dan de studenten die afkomstig zijn uit het havo, die op hun beurt weer sterker zouden moeten zijn dan de studenten die oorspronkelijk uit het vmbo afkomstig zijn en via het mbo het hbo instromen. Het is ook de redenering die de basis vormt voor het eerder besproken trilemma van het hbo, waarin wordt gesteld dat het niveau van delen van de instroom in het hbo, met name de instroom vanuit het mbo, te laag is om studiesucces te realiseren. De verschillende niveaus waarop leerlingen in het

voortgezet onderwijs geplaatst worden, blijken echter lang niet altijd een betrouwbare indicator van hun capaciteiten te zijn.

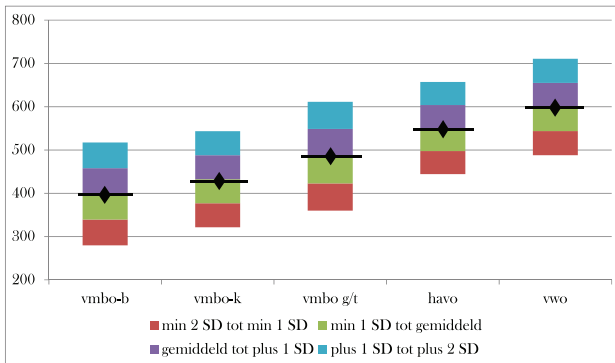
Zo wijzen verschillende onderzoeken uit dat de niveauplaatsing in het voortgezet onderwijs niet enkel is gebaseerd op het prestatieniveau van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Korthals, 2015). Het is bekend dat leerlingen met hogeropgeleide ouders gemiddeld sterker presteren op school dan leerlingen met lageropgeleide ouders. Deze onderzoeken laten echter zien dat zelfs bij een gelijk prestatieniveau leerlingen met hogeropgeleide ouders een aanzienlijk hogere kans hebben om op een hoger niveau te worden geplaatst dan leerlingen met lageropgeleide ouders. Voor het hbo is met name het verschil relevant tussen leerlingen op havo-niveau, die direct kunnen doorstromen naar het hbo, en leerlingen op vmbo t-niveau, die via mbo-niveau 4 kunnen doorstromen naar het hbo. De Inspectie van het Onderwijs (2016) vergeleek alle Nederlandse leerlingen die aan het eind van de basisschool binnen de marges van een vmbo t-advies presteren. Binnen deze groep blijkt de helft van de leerlingen met hogeropgeleide ouders niet naar het vmbo-t, maar naar het havo of vwo te gaan. Onder de groep leerlingen met lageropgeleide ouders is dit een kwart. Dit verschil werkt de gehele schoolloopbaan door: uiteindelijk heeft van de eerste groep 55% een diploma in het hoger onderwijs behaald, waar dat voor slechts 26% van de tweede groep geldt, van wie de meesten een mbo-diploma halen.

Even slimme leerlingen eindigen dus op heel verschillende niveaus, afhankelijk van het opleidingsniveau van hun ouders. Dat betekent dat de aanname lang niet altijd klopt dat een student die vanuit het havo het hbo instroomt in beginsel een betere leerling is dan iemand die vanuit het mbo instroomt. Er is in Nederland sprake van een structureel patroon van onder- en overadvisering naar gelang het ouderlijk opleidingsniveau, dat de laatste jaren bovendien toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Aangezien veel leerlingen met een niet-westerse achtergrond lageropgeleide ouders hebben, is het waarschijnlijk dat voor deze leerlingen vaker geldt dat zij een hoger niveau aankunnen dan het niveau waarop ze geplaatst zijn, dan voor leerlingen met een andere achtergrond.

Prestatie-indicatoren uit het voortgezet onderwijs laten bovendien zien dat de prestatieniveaus van leerlingen in de verschillende routes minder wezenlijk van elkaar verschillen dan vaak wordt aangenomen. In figuur 3 en 4 is de verdeling over de onderwijsniveaus weergegeven van de scores op de PISA lees- en rekenvaardigheidstoetsen. Weergegeven zijn het gemiddelde en de spreiding: tot 1 en 2 standaarddeviaties onder en boven het gemiddelde. Het gemiddelde prestatieniveau loopt, zoals verwacht, per onderwijsniveau op, maar er blijkt een opvallend grote variatie in prestaties binnen de niveaus te bestaan. Wat vooral in het oog springt, is de enorme overlap in lees- en rekenvaardigheidsscores tussen de niveaus. Zo blijken de sterkste lezers op het laagste niveau van het vmbo zich te kunnen meten

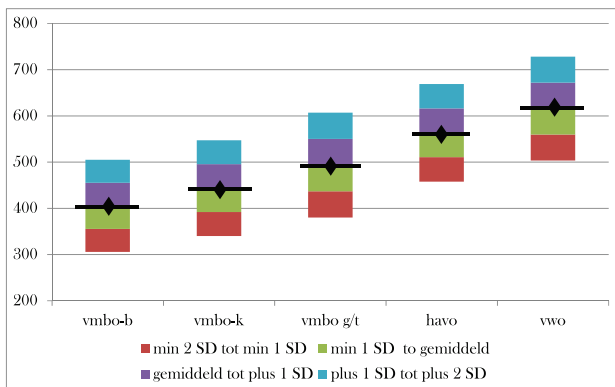
met de zwakste lezers in het vwo. Een groot deel van de leerlingen binnen één onderwijsniveau presteert op hetzelfde niveau als de leerlingen die één niveau hoger zitten. Voor het hbo is met name de vergelijking tussen vmbo-t en havo relevant. De zwakste lezers en rekenaars in het vmbo-t scoren lager dan de havisten, maar het gros van de vmbo t-leerlingen zou qua lees- en rekenvaardigheid prima voor een havist door kunnen gaan. Sterker nog, de meesten kunnen ook de vergelijking met de vwo'er prima doorstaan.

**Figuur 3** Leesvaardigheid van leerlingen op de verschillende onderwijsniveau in het voortgezet onderwijs



Berekend op basis van OECD PISA 2012

**Figuur 4** Rekenvaardigheid van leerlingen op de verschillende onderwijsniveau in het voortgezet onderwijs



Berekend op basis van OECD PISA 2012

Als de niveauplaatsing geen valide indicator is voor het prestatieniveau van leerlingen, hoe kan het dan dat vwo'ers het in het hbo beter doen dan havisten, die het op hun beurt weer beter doen dan studenten die via de route vmbo-mbo het hbo instromen? Een mogelijke verklaring ligt in het verschil in de kansen die sterk gedifferentieerd onderwijs leerlingen biedt om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Een andere mogelijke verklaring ligt in een verschil in de mate waarin de verschillende onderwijsroutes aansluiten op het hbo.

### *Verschillen in leerkansen tussen vooropleidingen*

Door leerlingen in het voortgezet onderwijs van elkaar te scheiden en verschillend onderwijs aan te bieden, worden bestaande verschillen tussen leerlingen bestendigd en vergroot en worden nieuwe verschillen gecreëerd (Terwel, 2006). Leerlingen in het vmbo krijgen geen lesstof aangeboden op havo- of vwo-niveau en volgen een curriculum waarin de nadruk ligt op andere kennis en vaardigheden dan in het havo of vwo. Idealiter sluit dat curriculum aan bij de capaciteiten en interesses van de leerling en kan een leerling zich aan de hand van dit onderwijsaanbod optimaal ontwikkelen. We kunnen er echter niet achter komen of een leerling zich anders had ontwikkeld wanneer hij een ander curriculum of meer uitdagende lesstof aangeboden had gekregen. Het blijft daardoor onduidelijk in hoeverre prestatieverschillen tussen groepen leerlingen te herleiden zijn tot verschillen in aanleg, of tot verschillen in de mogelijkheden die het onderwijs deze groepen biedt om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen.

Amerikaanse onderzoekers ontwikkelden daarom het begrip *opportunity to learn* (OTL). In OTL-onderzoek wordt onderwijs geëvalueerd aan de hand van de vraag: krijgen leerlingen een reële kans om te leren (Moss et al., 2008; Oakes, 2005)? Daarbij wordt onder meer gekeken naar het aanbod van leerstof, de tijd die wordt geboden om bepaalde kennis en vaardigheden te leren, de nadruk die bepaalde kennis en vaardigheden krijgen in het onderwijs, en de kwaliteit van instructie (Wang, 1998). Prestatieverschillen tussen groepen leerlingen in Amerika blijken inderdaad voor een deel toegeschreven te kunnen worden aan verschillen in OTL (Carter & Welner, 2013). Zo blijken leerlingen die op lagere onderwijsniveaus (*tracks*) geplaatst zijn minder uren instructie te ontvangen, er worden lagere eisen aan ze gesteld en de didactische kwaliteiten van leraren blijken minder sterk ontwikkeld dan die van leraren in de hogere *tracks* (Oakes, 2005). Op basis van PISA-data wordt geschat dat wereldwijd grofweg een derde van de prestatieverschillen in wiskunde tussen groepen leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden kan worden toegeschreven aan verschillen in OTL (Schmidt, 2015). Zulke bevindingen impliceren dat aanpassingen in het onderwijs de prestatiekloof zouden kunnen verkleinen.

De OTL-benadering zou ook voor het Nederlandse onderwijs een relevant raamwerk kunnen bieden om de leeransen van leerlingen te evalueren. Een voorbeeld van een casus waar de OTL-benadering van waarde zou kunnen zijn, is de toegankelijkheid van de pabo. Om te waarborgen dat pabo-studenten voldoende basisniveau hebben, zijn het afgelopen jaar ingangstoetsen voor aardrijkskunde, geschiedenis en biologie/techniek ingesteld, die studenten moeten behalen om aan de studie te mogen beginnen. Daarnaast moeten studenten in het eerste jaar slagen voor een taal- en rekentoets. In de maanden na de invoering verschenen berichten over de sterk teruggelopen instroom vanuit het mbo (–53%) en van studenten met een niet-westerse achtergrond (–66%), die in veel gevallen via het mbo naar de pabo gaan (Vasterman, 2016; Vereniging Hogescholen, 2016). Een relevante vraag vanuit de OTL-benadering is: hebben deze leerlingen een reële kans gekregen om de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te slagen voor de pabo-toetsen? Studenten die via de vmbo-mbo-route naar de pabo willen, hebben vanaf hun twaalfde levensjaar beroepsgericht onderwijs gevolgd, waarbij wiskunde, Nederlands en zaakvakken op een lager niveau zijn aangeboden dan in het havo en vwo. Zij hebben zich in de jaren voorafgaand aan het hbo in een beroep gespecialiseerd, waarbij, zeker in vergelijking tot het havo en vwo, meer aandacht uitging naar beroepspraktijkvorming dan naar algemeen vormende vakken. Krijgen mbo-studenten daarmee een reële kans om hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen tot op het niveau dat nodig is om toegang te krijgen tot de pabo?

Het lijkt erop dat veel mbo-studenten bij voorbaat concludeerden dat dit niet het geval was en daarom afzagen van aanmelding. De analyses in de vorige paragraaf suggereren echter dat het gros van deze leerlingen het niveau in theorie aan zou moeten kunnen. De verschillen tussen mbo'ers en havisten die zichtbaar worden op de drempel van de pabo zouden weleens voor een belangrijk deel toegeschreven kunnen worden aan de wijze waarop de onderwijsketen is ingericht. De vroegtijdige plaatsing van leerlingen in sterk gescheiden onderwijsroutes versterkt immers de kans op verschillen in OTL. Dat impliceert dat een andere inrichting van deze keten zulke verschillen aanzienlijk zou moeten kunnen verminderen.

### *Verschillen tussen vooropleidingen in de inhoudelijke aansluiting op het hbo*

De opleidingen die toegang bieden tot het hbo verschillen in oriëntatie en daarmee in de inhoudelijke aansluiting op het hbo.

Het havo is in de jaren 60 van de vorige eeuw geïntroduceerd als vijfjarige leerweg die specifiek voorbereidt op het hbo (Bronneman-Helmers, 2011). Opvallend is dat het havo daarbij een algemeen vormend signatuur heeft gekregen, terwijl

het voorbereidt op beroepsopleiding. Waar leerlingen in de bovenbouw van het vmbo al voorsorteren op een bepaalde beroepsrichting die zij in het mbo nader kunnen toespitsen, neigt het havo in de bovenbouw eerder naar een vwo-profiel dan naar een voorbereidend hbo-profiel (Vermaas & van der Linden, 2007). Voor veel havo-leerlingen vormt de bovenbouw (mede) daardoor een berucht struikelblok. Zittenblijven in de bovenbouw van het havo blijkt een negatieve voorspeller van studiesucces in het hbo (De Vries, Schaacke & Fleur, 2015). Er is daarom wat voor te zeggen om het havo in de bovenbouw een meer beroepsvoorbereidend profiel te geven, met meer praktijkgericht onderwijs (Vermaas & Van der Linden, 2007). Zo'n profiel zou in theorie beter aansluiten bij de beroepsgerichte signatuur van het hbo, alhoewel het hbo de laatste jaren wordt beticht van een *academic drift*: een toenemende nadruk op onderzoeksvaardigheden en wetenschappelijke kennis, die juist ten koste zou gaan van de beroepsgerichte signatuur (Scienceguide, 2016).

Mbo-niveau 4 is het hoogste en enige mbo-niveau dat toegang biedt tot het hbo. Hoewel iets minder dan de helft van de mbo-niveau 4-studenten ervoor kiest om door te studeren in het hbo, heeft mbo-niveau 4 nog altijd een sterk arbeidsmarktgericht karakter. Waar het hbo wordt beticht van *academic drift*, kan het mbo worden beticht van het tegenovergestelde: een *vocational drift*, ofwel een sterke nadruk op de beroepspraktijkvorming. De mbo-koers en hbo-koers drijven daarmee steeds verder van elkaar af, wat de aansluiting tussen mbo en hbo bemoeilijkt. Deze toenemende kloof wordt in verband gebracht met het afnemend studiesucces van opstroomende mbo-studenten in het hbo (Scienceguide, 2016). Net als het havo zou mbo-niveau 4 er goed aan kunnen doen een gericht uitstroomprofiel aan te bieden dat studenten voorbereidt op de vaardigheden die nodig zijn om succesvol door te stromen naar het hbo.

Een klein deel van de hbo-studenten komt uit het vwo. Het vwo bereidt primair voor op het wetenschappelijk onderwijs en heeft daardoor minder aansluiting met het hbo. Vwo'ers die kiezen voor het hbo geven aan met name aangetrokken te zijn tot het praktijkgerichte karakter van het hbo (Warps, Thomassen & Brink, 2011). Het vwo speelt niet in op die interesse van leerlingen. Ook voor het vwo zou daarom de suggestie kunnen gelden om leerlingen die overwegen naar het hbo te gaan meer mogelijkheden te bieden om kennis te maken met praktijkgerichte vormen van onderwijs. In een groepsgesprek dat ik had met hbo-studenten over hun ervaringen met de overgang naar het hbo, viel echter op dat juist de vwo'ers de minste aansluitingsproblemen hadden ervaren. Dit zou geïnterpreteerd kunnen worden als een bevestiging van de academisering van het hbo: kennelijk doet het hbo een beroep op kennis en vaardigheden die nauw aansluiten op het vwo.







## De overgang naar het hbo *kwetsbare schakel in de keten*

Schoolloopbanen kunnen worden gekarakteriseerd als een aaneenschakeling van verschillende vormen en niveaus van onderwijs, waarin overgangen richtinggevend scharnierpunten vormen (Benner, 2011). Overgangen bieden leerlingen de kans om hun schoolloopbaan een bepaalde richting uit te sturen, af te wijken van een gevolgde route, of deze juist te bestendigen en verder uit te bouwen (Elffers & Borghans, 2014). Overgangen zijn daarmee bepalende momenten in de schoolloopbaan.

Overgangen vallen niet eenduidig onder de verantwoordelijkheid van een van de betrokken sectoren of instellingen, waardoor overgangen eigenlijk ‘van niemand’ zijn (Onderwijsraad, 2005). Scholen bieden een leerling ‘garantie tot de deur’: ze begeleiden leerlingen zo goed mogelijk naar de uitgang, maar hebben verder geen bemoeienis met het verloop van de schoolloopbaan daarna. Een leerling komt pas bij de volgende instelling in beeld wanneer hij zich formeel heeft ingeschreven, waardoor ontvangende instellingen op hun beurt weinig bemoeienis hebben met het voortraject. Daarmee vormen overgangen een kwetsbaar moment in schoolloopbanen (Onderwijsraad, 2005).

Die kwetsbaarheid geldt overigens niet specifiek voor de overgang naar het hbo of voor het Nederlandse onderwijs. Onderzoek in verschillende landen en stelsels naar verschillende overgangsmomenten toont dat overgangen voor alle leerlingen risicovolle drempels vormen in de schoolloopbaan (Alexander et al., 2001; Hanushak, 2004). Na overgangen is vaak een – meestal tijdelijke – dip in prestaties en welbevinden zichtbaar en een piek in de uitval (Alexander et al., 2001; Roderick, 1993). Overgangen zijn voor de meeste studenten lastig, ook als deze op een welkom moment in de schoolloopbaan plaatsvinden. Studenten moeten hun weg zien te vinden in een nieuwe onderwijsomgeving en dat gaat meestal niet zonder slag of stoot.

### *Een plek vinden in een nieuwe onderwijsomgeving*

De Amerikaanse onderzoeker Tinto (1993) stelt dat studenten in een nieuwe onderwijsomgeving in sociaal en academisch opzicht moeten zien te integreren. Een student moet aansluiting vinden bij de medestudenten, docenten en het sociale klimaat op de instelling, maar ook bij de inhoud en werkwijze van het onderwijs. Tinto stelt dat het studiesucces van eerstejaarsstudenten sterk afhangt van de mate waarin dit integratieproces succesvol verloopt. Deze theorie bood in de jaren 70 een nieuw perspectief op het probleem van grootschalige uitval in het eerste jaar van het hoger onderwijs, en heeft veel navolging gekregen in onderzoek naar

studiesucces en uitval (Braxton, 2000). Het model wijst op het belang van de interactie tussen student en onderwijsomgeving voor het studiesucces van eerstejaarsstudenten. Volgens Tinto is het voor dit studiesucces niet zozeer van belang of een student naar objectieve maatstaven op de juiste plek zit, maar of de student zélf ervaart dat hij op zijn plek zit (zie ook: Elffers, 2011). Dat betekent dat een student 'op papier' heel goed kan passen bij een bepaalde opleiding, maar als gevolg van een onsuccesvol integratieproces toch kan uitvallen. En andersom kan een student wiens profiel juist minder direct lijkt aan te sluiten bij dat van de opleiding of instelling dankzij een succesvolle sociale en academische integratie zijn draai juist helemaal vinden.

Naar aanleiding van dit model kunnen vraagtekens geplaatst worden bij de huidige ontwikkeling om succeschansen van studenten voorafgaand aan hun start in het hbo aan de hand van persoonlijkheids-, prestatie- en motivatie-indicatoren te voorspellen. 'De juiste student op de juiste plek' is een veelgebruikt motto in de huidige beleidsstukken over het hoger onderwijs (Ministerie van OCW, 2015). In de praktijk blijken echter uiteenlopende personen met sterk uiteenlopende talenten en motivaties te kunnen slagen of falen in een bepaalde onderwijssetting, en andersom kan één persoon zich in een veelheid aan richtingen succesvol ontwikkelen (Luken, 2009). 'De juiste student op de juiste plek' wordt daarom bekritiseerd als een te statische vorm van 'potje-dekseltje-denken' (Luken, 2009). Ook wordt de vraag opgeworpen of het onderwijs niet juist een taak heeft om studenten te helpen hun talenten te ontdekken en ontwikkelen, in plaats van te verwachten dat deze voor de poort al uitgekristalliseerd zijn (Horsthuis, 2016). In het hbo wordt het eerste jaar in de praktijk daarom vaak als een aanvullend selectiejaar gezien, waarin het kaf zich vanzelf van het koren scheidt. Redt de student het niet, dan was hij kennelijk toch niet uit het juiste hout gesneden. Niet alleen het model van Tinto plaatst kanttekeningen bij deze – sterk meritocratisch geïnspireerde – redenering. Ook onderzoek naar uitval rondom overgangen wijst uit dat 'een passend profiel' van een student beslist niet het enige is wat telt voor een succesvol verloop van de overgang naar het hbo. Er spelen belangrijke andere mechanismes mee, zoals de toegang die studenten hebben tot ondersteuning bij de overgang naar een nieuwe onderwijsomgeving.

### *Ondersteuning bij de overgang naar het hbo*

Hierboven besprak ik al de – soms moeizame – inhoudelijke aansluiting tussen de verschillende vooropleidingen en het hbo. Er kunnen aanzienlijke verschillen bestaan tussen het hbo en vooropleidingen in inhoudelijke oriëntatie en de manier van werken. Soms is sprake van deficiënties die weggewerkt moeten worden. Het voorbereiden van studenten op dergelijke inhoudelijke verschillen kan de over-

gang versoepelen. Mbo en hbo werken momenteel samen om keuzemodules te ontwikkelen die studenten in het laatste jaar van het mbo kunnen volgen ter voorbereiding op de overgang naar het hbo. In deze modules wordt onder meer aandacht besteed aan loopbaanoriëntatie, het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en studievaardigheden die nodig zijn voor specifieke hbo-opleidingen. In het havo bestaat inmiddels ook belangstelling voor het ontwikkelen van dergelijke doorstroommodules.

Naast een gebrek aan inhoudelijke continuïteit, kan een overgang een gat laten vallen in de begeleiding van studenten. Begeleiding op het gebied van loopbaanontwikkeling, mentoraat en eventuele aanvullende ondersteuning in geval van zorg- of speciale onderwijsbehoeften, houdt na een overgang vaak abrupt op en moet helemaal opnieuw worden opgebouwd. Om deze reden wordt regelmatig gepleit voor een zogeheten 'warme overdracht' van studenten over overgangen heen (Onderwijsraad, 2005). Dit houdt in dat studentbegeleiders van de toeleverende en ontvangende onderwijsinstelling contact met elkaar onderhouden over individuele studenten. Ze wisselen informatie uit, delen waar mogelijk studentdossiers en dragen de student op die manier persoonlijk aan elkaar over. Niet alle gegevens over studenten mogen overigens zomaar uitgewisseld worden tussen instellingen. Het is raadzaam een student zelf zeggenschap te geven over de informatie die met hem meereist naar de nieuwe onderwijsinstelling.

Een voorbeeld van het realiseren van meer continuïteit in de begeleiding over de overgang heen, is het werken aan een loopbaandossier. Zo doen studenten die naar het hbo willen een studiekeuzecheck voor de opleiding die zij van plan zijn te volgen. De uitkomsten van deze check zijn momenteel niet ingebed in de loopbaanbegeleiding vóór de overgang, noch in de begeleiding erna. Het verbinden van loopbaanbegeleiding over de overgang heen resulteert in een rijker beeld van de loopbaanontwikkeling van een student, en biedt aldus een nuttige basis om met een student in gesprek te gaan over keuzes, verwachtingen en benodigdheden om de schoolloopbaan in de gewenste richting vorm te geven.

### *Ondersteuning van eerstegeneratiestudenten*

Onderzoek in het mbo (Elffers, 2011) en hbo (Crul, 2000; Meeuwisse, 2012) heeft in beeld gebracht dat studenten met een niet-westerse achtergrond meer moeite hebben om hun weg te vinden in de nieuwe onderwijsomgeving na de overgang. In beide sectoren blijkt een belangrijke verklarende factor te zijn dat deze studenten minder toegang hebben tot hulpbronnen in hun thuisomgeving die hen ondersteunen in de schoolloopbaan. Het gaat dan met name om de vraag of studenten iemand in hun omgeving hebben die bekend is met het type onderwijs, met wie studenten kunnen praten over hun ervaringen en die kan meedenken en advi-

seren als dat nodig is (Elffers, 2016). In mijn onderzoek naar de overgang vmbombo bleek dergelijke ondersteuning studenten te beschermen tegen uitval in de eerste maanden na de overgang naar het mbo. Studenten met lageropgeleide ouders, onder wie veel studenten met een niet-westerse achtergrond, gaven aan minder toegang te hebben tot dergelijke hulpbronnen (Elffers, 2012a). Crul (2000) vond een soortgelijke verklaring voor het studiesucces van Turkse en Marokkaanse studenten in het hbo. Als zij iemand in hun omgeving kenden die bekend was met het hbo en die hen kon adviseren hoe zij hun studie het beste konden aanpakken, dan was hun kans op studiesucces groter.

Het lijkt er dus op dat de hogere uitval onder studenten met een niet-westerse achtergrond in het hbo gerelateerd is aan een gebrek aan 'ervaringsdeskundigen' in hun omgeving die hen van nuttige informatie of advies kunnen voorzien. Meer dan het etnisch onderscheid dat gebruikt wordt in de uitvalstatistieken, lijkt voor studiesucces in het hbo van belang of een student de eerste in de familie is die naar het hbo gaat. In zo'n geval spreken we van eerstegeneratiestudenten in het hbo. Eerstegeneratiestudenten hebben lageropgeleide ouders die de wereld van het hbo vaak onvoldoende kennen om hun zoon of dochter goed te kunnen ondersteunen. Aangezien mbo-studenten vaker uit lageropgeleide gezinnen komen dan leerlingen uit havo of vwo, en vaker een niet-westerse achtergrond hebben (Bronneman-Helmers, 2011), kan het goed zijn dat eerstegeneratie-problematiek meespeelt in hun hogere uitval in het eerste jaar.

Eerstegeneratiestudenten kunnen extra geholpen worden bij de overgang naar het hbo door ze toegang te bieden tot aanvullende ondersteuning in de vorm van coaching of *peer tutoring*. Bij *peer tutoring* wordt een aankomend of eerstejaarsstudent gekoppeld aan een ouderejaarsstudent die hem wegwijst in het hbo en als vraagbaak fungeert. Doordat de *peer tutor* uit eigen ervaring kan putten en dichter bij de belevingswereld van de student staat, biedt hij of zij een laagdrempeliger vorm van ondersteuning dan de formele faciliteiten die een hogeschool biedt. Een dergelijke laagdrempelige aanpak zou in het bijzonder kansrijk kunnen zijn voor mannelijke eerstegeneratiestudenten, aangezien jongens aanzienlijk minder snel geneigd lijken om aanwezige hulpbronnen in hun omgeving te benutten (Elffers, 2011).

### *De eerste klap is een daalder waard*

Overgangen vormen een kwetsbare schakel in de schoolloopbaan. Door studenten goed voor te bereiden op de overgang, te ondersteunen tijdens de overgang, en te begeleiden na de overgang, wordt voorkomen dat de overgang een onnodig struikelblok vormt. Er zijn aanwijzingen dat als studenten de eerste maanden na de overgang succesvol hebben doorlopen, de kans flink groter is dat ze het daarna

ook wel redden. In mijn onderzoek in het mbo vond ik dat de studentgroepen die in de mbo-uitvalstatistieken oververtegenwoordigd zijn, waaronder studenten met een niet-westerse achtergrond, alleen in de eerste maanden na de overgang naar het mbo vaker uitvallen (Elffers, 2011). Waren zij eenmaal door die lastige eerste maanden heen gekomen, dan was er geen verschil meer in de uitval tussen deze groepen en andere groepen studenten. In het hbo zien we een soortgelijk patroon voor mbo'ers. Zij vallen vaker uit in het eerste jaar, maar als ze daar eenmaal doorheen zijn, doen ze het juist beter dan studenten die afkomstig zijn uit het havo. Stevig investeren in de begeleiding in de eerste maanden zou de kansen op studieresultaten weleens flink kunnen verhogen.



## Succesvolle start in het hbo *bouwen aan betrokkenheid*

Als studenten zich na de overgang op hun plek voelen in de nieuwe onderwijsomgeving hebben zij een grotere kans van slagen. In de literatuur wordt hiervoor ook wel de term 'binding' of 'betrokkenheid' gebruikt (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). De bekende schooluitval-onderzoeker Rumberger (1987) was de eerste die stelde dat uitval moet worden gezien als het eindpunt van een proces van afnemende schoolse betrokkenheid. Dit idee heeft onderzoekers ertoe aangezet dit proces verder in kaart te brengen. In eerste instantie werd betrokkenheid (*engagement*), in lijn met het integratieconcept van Tinto, vooral in emotionele termen gedefinieerd (Rumberger & Rotermond, 2012). Studenten moeten zich kunnen identificeren met de onderwijsomgeving en ervaren dat zij volwaardig deel uitmaken van de schoolgemeenschap (Elffers, Oort & Karsten, 2012). Dit wordt ook wel een *sense of belonging* genoemd. Daarnaast moeten studenten ervaren dat het onderwijs – en de opbrengst van dat onderwijs – persoonlijke en praktische waarde voor hen heeft. Dit wordt ook wel *valuing* genoemd (Finn, 1993). Later werd ook het gedrag van studenten als dimensie van betrokkenheid gedefinieerd, wat een nuttige verrijking was ten opzichte van het integratie-model van Tinto. Het betrokkenheids-model toetst immers niet alleen of een student zich betrokken voelt (emotionele betrokkenheid), maar ook of hij zich betrokken gedraagt (gedragmatige betrokkenheid). Gedragmatige betrokkenheid betreft de actieve participatie van studenten in de opleiding, door naar de lessen te komen, de opdrachten te maken, door te zetten als het moeilijk wordt en actief bij te dragen aan lessen of projecten (Elffers, 2012b). Maar ook extra-curriculaire participatie, zoals participeren in een studievereniging of de medezeggenschapsraad, zijn vormen van gedragmatige betrokkenheid (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

### *Betrokkenheid als zichzelf versterkende cyclus*

Door het gedrag van studenten in het model te betrekken, en de interactie tussen emoties en gedrag als voorspeller van studiesucces te onderzoeken, kon het proces dat leidt tot uitval beter in kaart gebracht worden. Finn (1989) modelleerde als eerste onderzoeker het proces van studiesucces en uitval aan de hand van de begrippen emotionele en gedragmatige betrokkenheid. Hij stelde dat gedragmatige betrokkenheid leidt tot betere prestaties en dat betere prestaties leiden tot sterkere emotionele betrokkenheid. Emotionele betrokkenheid versterkt vervolgens de gedragmatige betrokkenheid. Inmiddels is duidelijk dat de cyclus niet volgens de strakke volgorde verloopt die Finn voorstelde, en dat emotionele betrokkenheid bijvoorbeeld ook sterke directe effecten op prestaties heeft (Elffers,



2011). Maar het idee van een zichzelf versterkende – of verzwakkende – cyclus is een krachtig model gebleken. Wie actief participeert, zal zich ook meer identificeren met de onderwijsomgeving. Wie zich sterk identificeert met de onderwijsomgeving, is ook geneigd zich actiever in te zetten. Zo ontstaat een zichzelf versterkende cyclus van betrokkenheid, die positieve effecten heeft op de studievoortgang. Het balletje kan echter ook de andere kant uit rollen: wie zich minder sterk identificeert met de onderwijsomgeving, zal ook minder actief participeren. De identificatie wordt zwakker als iemand maar weinig participeert. Op die manier ontstaat een negatieve spiraal van afnemende betrokkenheid en prestaties, waarvan het eindpunt uitval is. Het idee van een zichzelf versterkende cyclus suggereert dat het in feite niet zoveel uitmaakt wat het balletje doet rollen: als de radertjes van betrokkenheid maar gaan draaien.

### *Betrokkenheid komt van twee kanten*

Betrokkenheid is geen vaststaand kenmerk van een student, maar komt voort uit de interactie tussen een student en de onderwijsomgeving. Analoog aan de integratietheorie van Tinto gaat het model uit van een match of mismatch tussen de intenties en behoeften van een student en dat wat de onderwijsomgeving de student kan en wil bieden. Betrokkenheid ontstaat wanneer er sprake is van een goede match tussen deze twee. Dat betekent dat de intenties en ondersteuningsbehoeften van de student een bepalende rol spelen. Heeft een student onvoldoende bagage in huis om de opleiding aan te kunnen of is hij onvoldoende gemotiveerd, dan zal er geen binding ontstaan. Kan of wil de onderwijsomgeving niet tegemoetkomen aan de wensen en behoeftigheden van de student, dan zal er eveneens geen binding ontstaan. Betrokkenheid komt van twee kanten en juist in die interactie ligt de essentie en de kracht van het begrip. Dit is een belangrijke reden waarom betrokkenheid een nuttig model is gebleken om interventies ter bevordering van studiesucces te ontwikkelen (Christenson & Reschly, 2010). Vaak worden interventies in het onderwijs enkel geëvalueerd aan de hand van rendementen: hebben studenten dankzij een bepaalde aanpak hun diploma vaker gehaald? Directe effecten van onderwijsinterventies op diplomarendementen zijn in veel gevallen echter lastig aan te tonen. Dat wil niet zeggen dat ze niet effectief zijn. De invloed op studiesucces is in veel gevallen indirect. Het toetsen van effecten van interventies op de betrokkenheid van studenten biedt een nuttig alternatief. Betrokkenheid heeft immers zelf wél directe effecten op studiesucces.

## *Bouwen aan betrokkenheid*

Betrokkenheid is afhankelijk van de aansluiting van het onderwijs op de intenties en behoeften van de student. Dit impliceert dat er niet één recept is, waarmee het onderwijs de betrokkenheid van studenten kan stimuleren. Het vraagt van onderwijsinstellingen in de eerste plaats dat zij hun studenten goed kennen om in te kunnen spelen op hun vraag. Wat komen ze halen? Wat hebben ze nodig? De rector van de Katholieke Universiteit Leuven, Rik Torfs, verwoordde het mooi in een uitzending van VPRO's *Tegenlicht*: 'Je moet studenten raken waar ze geraakt willen worden. En dat doe je door heel dicht bij ze te gaan staan.'

Betrokkenheid kan op verschillende niveaus binnen een onderwijsorganisatie worden gestimuleerd. De docent die bevolgen lesgeeft, de kantine medewerker die een prettige ontmoetingsplek voor studenten creëert, en de bestuurder die in gesprek gaat met studenten over hun onderwijs: iedereen in een onderwijsorganisatie bouwt mee aan de binding tussen student en onderwijsomgeving. De inhoud van de opleiding is echter het meest bepalend voor de betrokkenheid van studenten (Elffers, 2011). Inspirerende colleges en werkgroepen, een gedegen kennismaking met de beroepspraktijk waarvoor wordt opgeleid, goede docenten en passende begeleiding zijn een voorwaarde voor betrokkenheid. Als op dat punt geen positieve binding ontstaat, zal een gezellige kantine daar weinig aan veranderen. Bouwen aan betrokkenheid gebeurt dus in de eerste plaats in het primaire proces.

In mijn samenwerking met opleidingsteams heb ik ervaren dat het model van betrokkenheid een geschikte kapstok biedt om na te denken over de vraag op welke manier de binding met studenten beter tot stand gebracht kan worden. Zo realiseerde een opleiding hier op de HvA zich naar aanleiding van de begrippen *valuïng* en *sense of belonging* dat ze in de eerste maanden van de opleiding enkel aandacht aan algemene vaardigheden besteedden in het onderwijs. Vakken waarin de beroepspraktijk centraal staat kwamen pas na de kerstvakantie aan bod. Zij kwamen tot de conclusie dat de emotionele binding met de opleiding versterkt kan worden door de beroepspraktijk direct in de eerste maanden een prominente plek in het onderwijs te geven. Een andere opleiding merkte dat de contacturen en de verdeling van toetsen gelijkmatiger verdeeld moesten worden, om te zorgen dat de gedragsmatige betrokkenheid bij het ene vak niet ten koste gaat van de gedragsmatige betrokkenheid bij het andere vak. Verschillende opleidingen denken momenteel over introductieprogramma's vóór de eerste collegeweek, opdat eerstejaarsstudenten binding opbouwen met elkaar, de docenten en de fysieke onderwijsomgeving nog voordat de opleiding echt van start gaat. HvA-breed wordt er nagedacht over het behoud van binding met ouderejaarsstudenten. In het derde studiejaar gaan studenten op stage, waardoor de binding met de beroepspraktijk versterkt wordt (*valuïng*), maar de binding met de opleiding minder

sterk wordt (*sense of belonging*). In het vierde jaar werken studenten zelfstandig aan hun afstudeeronderzoek, waardoor het risico bestaat dat de binding met de opleiding te zwak wordt. De inzet voor de studie dreigt daardoor op een steeds lager pitje te komen, waardoor studenten onnodig lang doen over het laatste jaar. Opleidingen denken daarom na over manieren om de binding met ouderejaars te versterken, bijvoorbeeld door regelmatigere contactmomenten of scriptiegroepen te organiseren.

Voor het monitoren en stimuleren van de betrokkenheid van studenten is persoonlijk contact essentieel. De docent en studentbegeleider zijn sleutelpersonen die de verbinding tot stand brengen. Zij zien en spreken de student persoonlijk en kunnen daardoor een band opbouwen en de vinger aan de pols houden. Door in gesprek te blijven met studenten over hun behoeftes en ervaringen, kan tijdig worden nagedacht over oplossingen wanneer de binding onvoldoende tot stand komt of lijkt af te nemen. Daarmee kan uitval voorkomen worden (Christenson & Reschly, 2010).

### *Betrokkenheid in de keten*

Emotionele betrokkenheid lijkt sterk contextgebonden: als een student zich op een vorige opleiding of school niet thuis voelde, kan dat op de nieuwe plek juist wel zo zijn, en vice versa (Elffers, 2011). Dat betekent dat na de overgang naar een nieuwe onderwijsomgeving, de student vanaf nul een band moet opbouwen met de nieuwe omgeving. Het is voor onderwijsinstellingen goed te beseffen dat zij hierin een belangrijke rol spelen, door zelf de eerste stap te zetten. Door studenten direct bij binnenkomst welkom te heten en ze de hand te reiken. Dat lijkt een enorme open deur, maar ik hoor nog te vaak dat studenten bij hun eerste college worden verwelkomd met de mededeling dat er een grote kans is dat ze zullen uitvallen. En als zijzelf niet uitvallen, dan toch zeker degene die naast hen zit in de collegebanken. Zo'n 'welkom' biedt studenten een valse start.

Voor gedragsmatige betrokkenheid geldt wél dat deze doorwerkt over een overgang heen. Participeerde de student actief op de vorige opleiding of school, dan is de kans groot dat dat ook na de overgang zo zal zijn (Elffers, 2011). Uit gesprekken met hbo-docenten hier op de HvA kwam naar voren dat zij constateren dat veel mbo-studenten het te gemakkelijk hebben gehad in het mbo. Met minimale inspanning konden zij hun mbo-diploma halen. In het hbo moeten ze opeens flink aan de bak, en dat is in de eerste maanden behoorlijk wennen. Omdat patronen van gedragsmatige betrokkenheid zich kunnen voortzetten over de overgang heen, zou het wellicht goed zijn de gedragsmatige betrokkenheid van deze studenten al voor de poort een impuls te geven, bijvoorbeeld door ze te laten deelnemen aan excellentietrajecten of uitdagende programma's op hbo-niveau.

Dat versterkt de emotionele betrokkenheid bij de mbo-opleiding in kwestie, maar kan ook ten goede komen aan de gedragsmatige betrokkenheid na de overgang naar het hbo.

Wat ik daarnaast meeneem uit deze verhalen is een bevestiging van het vermoeden dat veel studenten die via het mbo opstroomden naar het hbo, meer aankunnen dan de route vmbo-mbo van ze vraagt. Een gebrek aan uitdaging is een bedreiging voor de binding die studenten met hun onderwijs ervaren (zie ook: Onderwijsraad, 2008). Als studenten structureel onderwijs ontvangen op een lager niveau dan zij aankunnen en ambiëren, kan dit de emotionele betrokkenheid van studenten, en daarmee hun studiesucces, negatief beïnvloeden (Elffers, 2011). Hoewel er in het onderwijs met regelmaat wordt gesproken over 'de student als regisseur van de eigen leerloopbaan' (Elffers, 2006), krijgen studenten in de praktijk onvoldoende gelegenheid de regie te nemen, zeker wanneer zij meer willen en aankunnen.



## Conclusie

### *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*

In deze rede heb ik geschetst hoe de kwalificatie- en emancipatiefunctie van het hbo, mede onder invloed van een proces van onderwijsexpansie, onder druk staan. Veel hbo-studenten behalen hun diploma niet of met moeite, en de uitval in het eerste jaar is met name hoog onder studenten die via de beroepskolom opklimmen naar het hoger onderwijs. Het hbo ervaart zijn opdracht om én breed toegankelijk te zijn, én het niveau van het onderwijs hoog te houden én studieresultaten te realiseren, als een onmogelijk 'trilemma'. De vraag wordt opgeworpen of het niet beter is de toegankelijkheid van het hbo in te perken, aangezien een deel van de huidige instroom onvoldoende in huis lijkt te hebben om succesvol te kunnen studeren in het hbo. Een nadere analyse van de schoolloopbanen van studenten in en op weg naar het hbo brengt echter een aantal knelpunten aan het licht, die de uitval onder bepaalde groepen studenten in de hand lijken te werken. Deze bieden aanknopingspunten om studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden betere kansen te bieden op studiesucces in het hbo, en aldus de kwalificatie- en emancipatiefunctie van het hbo te borgen.

Allereerst heb ik beschreven dat verschillen tussen studenten die zich voordoen bij de overgang naar het hbo deels lijken voort te komen uit de wijze waarop de onderwijsketen is ingericht. Ik heb daarbij met name stilgestaan bij de vroegtijdige plaatsing van leerlingen in gescheiden leerwegen, die hen vervolgens langs sterk uiteenlopende routes toeleiden naar het hbo. De verschillen in kennis en vaardigheden die hieruit voortkomen, worden in de regel geïnterpreteerd als een verschil in capaciteiten van de student ('merites'), waarmee verschillen in studiesucces legitiem lijken. In deze rede plaats ik enkele kanttekeningen bij deze interpretatie. Leerlingen met lageropgeleide ouders worden na de basisschool bij een gelijk prestatieniveau op een lager niveau geplaatst dan leerlingen met hogeropgeleide ouders. Vaak ambiëren deze leerlingen een hoger niveau dan waarop zij aanvankelijk geplaatst zijn. Zij gebruiken de stapelmogelijkheden die de beroepskolom biedt om deze ambitie te realiseren. De inrichting van de onderwijsketen bemoeilijkt de opstroom naar het hbo echter. De route via het mbo, die door een derde van de hbo-studenten wordt gebruikt, biedt leerlingen niet de kansen die havo en vwo bieden om de kennis en vaardigheden te verwerven die nodig zijn om te slagen in het hbo. De toenemende kloof tussen mbo en hbo, voortkomend uit een groeiend verschil in onderwijsoriëntatie, maakt de overstap naar het hbo voor mbo-studenten steeds lastiger. Dit roept de vraag op in hoeverre de huidige inrichting van de onderwijsketen mbo-studenten een reële kans van slagen in het hbo biedt. Een andere inrichting zou de verschillen tussen studenten met verschillende

onderwijsachtergronden die zich momenteel voordoen aan de toegangspoorten van het hbo kunnen verminderen.

Vervolgens heb ik besproken dat overgangen in het onderwijs altijd lastig zijn voor studenten. Een moeizaam integratieproces in een nieuwe onderwijsomgeving kan uitval in het eerste jaar tot gevolg hebben, ook onder studenten van wie de capaciteiten en motivatie goed aansluiten bij de gekozen opleiding. Het realiseren van meer continuïteit in de inhoud van onderwijs voor en na de overgang, en van de begeleiding van studenten bij de overgang, kan helpen het integratieproces te versoepelen. Versterking van de ondersteuning van zogeheten eerstegeneratiestudenten, die de eersten in hun omgeving zijn die naar het hbo gaan, verhoogt de kans op studiesucces van studenten met lageropgeleide ouders, onder wie veel studenten met een niet-westerse achtergrond. Waar in het debat over uitval in het hbo nu veelal wordt gesproken over verschillen tussen studenten in termen van etniciteit of zelfs huidskleur, lijkt het nuttiger én wenselijker om het opleidingsniveau van ouders als determinant van studiesucces te betrekken. Dit voorkomt stigmatisering, maar biedt bovenal een informatievere basis voor inventarisatie van ondersteuningsbehoeften en – desgewenst – interventie in de vorm van aanvullende ondersteuning.

Tot slot heb ik besproken dat uitval kan worden gezien als een proces van afnemende schoolse betrokkenheid. Betrokkenheid komt voort uit een succesvolle interactie tussen de student en de onderwijsomgeving, en is een voorwaarde voor studiesucces. Het model van betrokkenheid biedt een geschikte ingang voor monitoring van het verloop van schoolloopbanen en – waar nodig – interventie. Ik heb betoogd dat het onderwijs een essentiële rol speelt in het bouwen aan de betrokkenheid van studenten, onder meer door zelf de eerste stap te zetten en studenten direct bij binnenkomst de hand te reiken.

### *Ketenbenadering in onderzoek en praktijk*

Tezamen schetst deze rede het belang van een ketenbenadering in praktijkgericht onderzoek naar de processen die schuilgaan achter de uitvalcijfers in het hbo. Een ketenbenadering impliceert echter niet alleen dat de verschillende onderwijssectoren (vo, mbo, hbo) als deel van een groter geheel worden gezien en onderzocht, maar ook dat deze zich in de praktijk actief met elkaar verbinden. Zo kan het hbo het probleem van de hoge uitval van mbo'ers in het eerste jaar van het hbo niet in z'n eentje oplossen. Noch kan het probleem eenzijdig op het bordje van het mbo worden gelegd. Vo, mbo en hbo zullen gezamenlijk moeten bekijken hoe de verschillende leerroutes zodanig kunnen worden ingericht en op elkaar kunnen worden afgestemd dat leerlingen een reële kans hebben om het hbo succesvol te doorlopen. Samen vormen deze onderwijssectoren de schakels van de onderwijs-

keten die kansrijke schoolloopbanen voor alle leerlingen moet faciliteren. Dat is een verantwoordelijkheid die vraagt om intensieve samenwerking tussen alle schakels in die keten, niet alleen op stelselniveau, maar juist ook op instellingsniveau en op het niveau van de begeleiding van de individuele student. Praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan het identificeren van kansen en knelpunten op deze drie niveaus.

De ketenbenadering pleit voor een heroriëntatie op het 'trilemma' tussen toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces in het hbo. Studiesucces is meer dan een eenvoudige optelsom van de juiste capaciteiten en motivatie van de instromende student. 'Access without support is not opportunity' (Engstrom & Tinto, 2008) is een stelling die deze rede onderschrijft. Juist door kwaliteit van onderwijs en begeleiding te bieden voor en na de overgang naar het hbo, is het mogelijk toegankelijkheid én studiesucces in het hbo te realiseren. Niet het verlagen van het niveau in het hbo is de sleutel tot succes, maar het bieden van kansen aan studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden om aan de vereisten van het hbo te voldoen. De *opportunity to learn*-benadering kan bijdragen aan toetsing van de vraag hoe reëel die kansen voor verschillende groepen studenten op dit moment zijn. Een dergelijke toetsing biedt aanknopingspunten voor de aanpak van onnodige hordes in de schoolloopbaan van verschillende groepen studenten in en op weg naar het hbo.

Ik spreek hier met nadruk over 'onnodige hordes'. Wie de capaciteiten en de motivatie ontbeert om in het hbo te kunnen slagen, dient door het onderwijs niet koste wat het kost aan een hbo-diploma te worden geholpen. Om te kunnen berusten in de conclusie dat wie het niet redt in het hbo kennelijk over onvoldoende capaciteiten of motivatie beschikt, moeten we ons ervan vergewissen dat alle studenten die daar wél over beschikken een reële kans van slagen wordt geboden. In deze rede heb ik betoogd dat er nog geen reden is voor berusting. Er is nog veel wat het onderwijs kan verbeteren om kansrijke schoolloopbanen van studenten in en op weg naar het hbo te realiseren. Met dit lectoraat hoop ik daaraan een steentje bij te kunnen dragen.

### *Bijdrage lectoraat Beroepsonderwijs*

Het lectoraat Beroepsonderwijs beoogt aan de hand van praktijkgericht onderzoek bij te dragen aan de borging van de kwalificatie- en emancipatiefunctie van het hbo in de grote stad. In het bijzonder wil het lectoraat kennis genereren over kansen en knelpunten in de schoolloopbanen van aankomende en huidige hbo-studenten, ter ondersteuning van de ontwikkeling van praktijken die deze schoolloopbanen kunnen bevorderen. In het lectoraat worden schoolloopbanen in het hbo onderzocht vanuit een ketenbenadering. Dit houdt in dat niet alleen het ver-



loop van de schoolloopbaan na de overgang naar het hbo, maar ook het verloop van schoolloopbanen voorafgaand aan de overgang naar het hbo in het onderzoek wordt betrokken.

Het lectoraat wil ten eerste bijdragen aan de ontwikkeling van een kennisbasis over het verloop van schoolloopbanen in de keten. Aan de hand van longitudinaal survey-onderzoek kunnen studenten voor en na de overgang naar het hbo worden gevolgd, waarbij wordt gefocust op de verwachtingen, keuze-overwegingen en behoeften van studenten in vo en mbo voorafgaand aan de overgang naar het hbo, en hun intenties, behoeften en ervaringen na de start in het hbo. Wat komen ze halen in het hbo? Wat hebben ze daarvoor nodig? En hoe vergaat het ze in het hbo? Tevens wordt beoogd een instrument te ontwikkelen dat de betrokkenheid van hbo-studenten meet. Bedoeling is een meetinstrument op te leveren dat vrij te gebruiken is in alle opleidingen, om de eigen praktijken, individueel en in vergelijking tot elkaar, te kunnen evalueren aan de hand van de betrokkenheid van studenten.

Het lectoraat wil ten tweede met onderzoek bijdragen aan de toetsing en ontwikkeling van praktijken die schoolloopbanen in en op weg naar het hbo kunnen versterken. Voorbeelden van ontwikkelingen op ketenniveau die in dit licht interessant zijn, zijn de ontwikkeling van tweejarige hbo-opleidingen (associate degree), de ontwikkeling van verticale samenwerkingen vmbo-mbo-hbo (onder meer in de zorg en techniek), de ontwikkeling van hybride leerwegen in het voortgezet onderwijs (een mix van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs), en de ontwikkeling van doorstroommodules mbo-hbo voor het laatste jaar van het mbo. Onderzoek kan bijdragen aan de monitoring en evaluatie van deze praktijken. Voorbeelden van relevante praktijken binnen het hbo zijn onder meer de ontwikkeling van *peer tutoring*-projecten voor eerstejaarsstudenten, en eerstegeneratiestudenten in het bijzonder, en de invoering van introductieweken voor alle eerstejaarsstudenten op de HvA.

Daarnaast ondersteunt het lectoraat, waar mogelijk en passend binnen de opdracht van het lectoraat, onderzoek naar praktijken binnen individuele opleidingen of faculteiten die het studiesucces van studenten beogen te verhogen.

### *Kennisknooppunt*

Het lectoraat Beroepsonderwijs is een HvA-breed lectoraat, wat inhoudt dat het niet, zoals de meeste lectoraten, is gekoppeld aan één bepaalde faculteit. Elke faculteit en elke opleiding kent specifieke vragen en problemen op het gebied van studiesucces en uitval, maar er is ook sprake van gemene delers, die maken dat het delen en ontwikkelen van kennis en praktijken over individuele opleidingen en faculteiten heen meerwaarde heeft.

Het lectoraat ziet voor zichzelf daarom niet alleen een rol weggelegd als producent en vindplaats van kennis, maar ook als verbinder van kennis, praktijken en vragen op het gebied van de ondersteuning van schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Dit impliceert dat het lectoraat niet alleen bijdraagt door zelf nieuwe kennis te ontwikkelen, maar ook door verschillende actoren binnen en buiten de HvA met elkaar te verbinden en kennisuitwisseling tussen deze actoren te faciliteren en versterken. Hiertoe richt het lectoraat een kennisknooppunt in. Uitgangspunt is het model van de professionele leergemeenschap, waarin verschillende actoren vanuit een gedeelde vraag, interesse of probleem hun kennis en praktijken verdiepen en versterken in dialoog en samenwerking met elkaar. Betrokkenen kunnen vanuit verschillende rollen en interesses participeren in het kennisknooppunt. Het lectoraat fungeert in deze leergemeenschap als kartrekker en facilitator.

Er is een HvA-brede lectoraatskring opgericht, waarin nu zo'n veertig medewerkers uit uiteenlopende functies en geledingen van de HvA participeren. In de lectoraatskring delen we ervaringen, kennis en ideeën uit onderzoek en praktijk en verkennen we nieuwe vragen met elkaar. Het delen van *good practices*, maar ook van wat er niet goed bleek te werken, helpt opleidingen om voort te bouwen op de ruime hoeveelheid kennis en ervaring waar een grote onderwijsorganisatie als de HvA rijk aan is.

Een lectoraat dat werkt vanuit een ketenbenadering kan en wil niet anders dan nauw samenwerken met andere instellingen in die keten. Hiertoe is een programmaad ingericht, waarin collegevoorzitters van onderwijsinstellingen in vo, mbo en hbo uit de regio Amsterdam en omstreken, alsmede bestuurders en beleidsmedewerkers van de gemeente en MKB Amsterdam, zitting hebben. De programmaad agendeert en adviseert, denkt en praat mee over de centrale vragen van het lectoraat, en faciliteert aldus de realisatie van een ketenperspectief op schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Medewerkers van deze en andere onderwijsinstellingen kunnen bovendien participeren in de lectoraatskring.

Het kennisknooppunt werkt zowel fysiek als digitaal. Het afgelopen jaar zijn enkele oriënterende bijeenkomsten georganiseerd, waarin kennis, praktijken en vragen in de breedte zijn verkend. De komende periode zullen enkele thematisch georiënteerde bijeenkomsten worden georganiseerd, waarin gericht wordt samengewerkt aan een specifiek vraagstuk. Daarnaast is een digitale vindplaats gecreëerd, waar onderzoekers, docenten, aankomende en huidige hbo-studenten en andere betrokkenen zichzelf en elkaar kunnen informeren en met elkaar kunnen interacteren en samenwerken rondom de centrale vraagstukken van het lectoraat. Het is mij een genoegen het digitale kennisknooppunt tegelijk met deze rede te mogen presenteren: [www.hva.nl/lectoraatberoeps onderwijs](http://www.hva.nl/lectoraatberoeps onderwijs). Ik nodig iedereen van harte uit voor een digitaal bezoek!

## Dankwoord

Ik ben het College van Bestuur van de HvA, en in het bijzonder rector Huib de Jong, buitengewoon dankbaar voor het instellen van een lectoraat op dit zo belangrijke thema, en voor het in mij gestelde vertrouwen om dit prachtige lectoraat te mogen bekleden. Met het instellen van dit lectoraat laat de HvA zien zich hard te willen maken voor de kwalificatie en emancipatie van jongeren in de regio Amsterdam. Om te waarborgen dat praktijkgericht onderzoek daadwerkelijk kan bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van onderwijspraktijken, is bereidheid nodig om kritisch in de spiegel te kijken en te blijven zoeken naar mogelijkheden voor verbetering. Ik heb tot nu toe mogen ervaren dat die bereidheid binnen de HvA ruimschoots aanwezig is. Dat biedt vertrouwen in een vruchtbare dialoog en samenwerking in de komende jaren.

Ik ben de decanen van de zeven faculteiten dankbaar voor hun gezamenlijke facilitering van dit lectoraat. Ietje Veldman, decaan van de faculteit Onderwijs en Opvoeding, dank ik in het bijzonder voor het bieden van een thuisbasis voor het lectoraat bij het kenniscentrum van de faculteit, en voor haar betrokkenheid bij het lectoraat. Ik dank Monique Volman, hoogleraar en programmaleider van de programmagroep Onderwijskunde van de UvA, mijn 'andere baas', voor de ruimte die ze mij heeft gegeven om dit lectoraat te kunnen bekleden.

Ik dank de collega's van het kenniscentrum, de leden van de lectoraatskring, de studenten en de vele andere medewerkers in alle hoeken en gaten van de HvA en daarbuiten, met wie ik het afgelopen jaar heb mogen samenwerken om dit lectoraat vorm te geven. Dat geldt in het bijzonder voor de collega's van Studentenzaken, met wie ik goede gesprekken voer over de thema's waarmee wij ons ieder vanuit een andere positie bezighouden. Ik hoop dat we zulke gesprekken in de toekomst nog veel vaker mogen hebben.

Een bijzonder woord van dank aan de leden van de programmaraad, die met hun enthousiaste inbreng en gezamenlijke denkkraft laten zien wat samenwerking in de keten vermag. Ik spreek bij dezen de hoop uit en het vertrouwen, dat we elkaar in de komende jaren kunnen blijven versterken, opdat de schoolloopbanen van studenten in en op weg naar het hbo optimaal kunnen worden ondersteund.

Mijn grote dank gaat uit naar Marcelle Peeters. Zonder haar was het lectoraat er simpelweg niet gekomen. Marcelle heeft onnoemelijk veel werk verzet om het lectoraat van de grond af op te bouwen en ik pluk daar nog dagelijks de vruchten van. Marcelle kent de HvA van haver tot gort en als er iets moet gebeuren weet zij dat met haar onafscheidelijke iPhone in de hand in een vloek en een zucht, en af en toe ook mét een vloek en een zucht, te regelen. Marcelle: vanaf onze eerste

kennismaking herkenden wij bij elkaar een grote gedrevenheid als het gaat om het bieden van kansen aan studenten. Daar kunnen wij rustig een hele dag over praten, en dan zijn we nóg lang niet uitgepraat. Ik hoop dat je het lectoraat, en de HvA, met een goed gevoel achterlaat, in de wetenschap dat er ook na jouw vertrek hard wordt gewerkt om kansen te bieden aan studenten in en op weg naar het hbo.

Tot slot dank ik Marjo van der Plas voor het vele en mooie werk dat zij heeft geleverd om het digitale kennisknooppunt te realiseren. Ik kijk ernaar uit om het kennisknooppunt in de komende periode samen verder uit te bouwen.

Invulling geven aan een HvA-breed lectoraat in drie dagen per week is geen sinecure, zeker niet in combinatie met een drukke baan als universitair docent Onderwijskunde aan de UvA. Het zijn twee prachtige banen waarvan ik elke dag oprecht dankbaar ben dat ik ze mag vervullen. Maar het is geen geheim dat het veel is, heel erg veel. Ik ben daarom ontzettend blij met de versterking van het lectoraatsteam met drie geweldige nieuwe collega's. Miranda, Mieke en Fiona: ik kijk zeer uit naar onze samenwerking. Ik verheug mij erop om het lectoraat samen met jullie en samen met de vele andere betrokken collega's en studenten binnen en buiten de HvA verder vorm te mogen geven!

## Curriculum vitae

Louise Elffers (Amsterdam, 1978) is lector Beroepsonderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en universitair docent Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam (UvA). Zij rondde in 2003 haar doctoraal Taalwetenschap cum laude af met een scriptie over het onderwijs Nederlands als tweede taal in de Internationale Schakelklas. Na haar studie werkte zij als beleids- en onderzoeksmedewerker voor de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, waar zij onder meer de landelijke studententevredenheidsmonitor coördineerde. In 2007 keerde zij terug naar de UvA, waar zij in 2011 promoveerde in de Onderwijskunde op een onderzoek naar studiesucces en uitval bij de overgang van vmbo naar mbo. Tijdens haar promotieonderzoek werkte zij een semester aan het Institute for Social and Economic Research and Policy van Columbia University in New York. Na haar promotie werkte zij als postdoctoraal onderzoeker bij het Amsterdam Centre for Inequality Studies van de UvA en bij de Academische Werkplaats Onderwijs, een samenwerkingsverband van de Inspectie van het Onderwijs en de Universiteit Maastricht. In 2015 keerde zij terug bij de programmagroep Onderwijskunde van de UvA als universitair docent, een functie die zij sinds september 2015 combineert met een aanstelling als lector Beroepsonderwijs aan de HvA.

Louise Elffers' onderzoek is gericht op de inrichting van onderwijs(stelsels) en de invloed van die inrichting op schoolloopbanen van leerlingen met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden. Zij houdt zich in het bijzonder bezig met schoolloopbanen van leerlingen in de beroepskolom vmbo-mbo-hbo en met onderzoek naar studiesucces en uitval rond overgangen in de beroepskolom. Zij publiceert nationaal en internationaal in onderwijskundige, onderwijssociologische en onderwijspsychologische tijdschriften, schreef mee aan onderwijskundige en sociologische handboeken en schrijft regelmatig voor vaktijdschriften gericht op het Nederlandse onderwijsveld. Haar werk werd geëerd met nominaties voor het beste onderwijskundige proefschrift van 2011 en het beste onderwijskundige artikel van 2015, beide namens de Nederlandse en Vlaamse beroepsverenigingen voor onderwijsonderzoekers (VOR & VFO). Zij won de Best Paper Award van de Sociology of Education Association in 2010, en de European prize for research on integration of young people excluded by early school leaving and unemployment, die in 2012 werd uitgereikt in het Europees Parlement in Brussel.

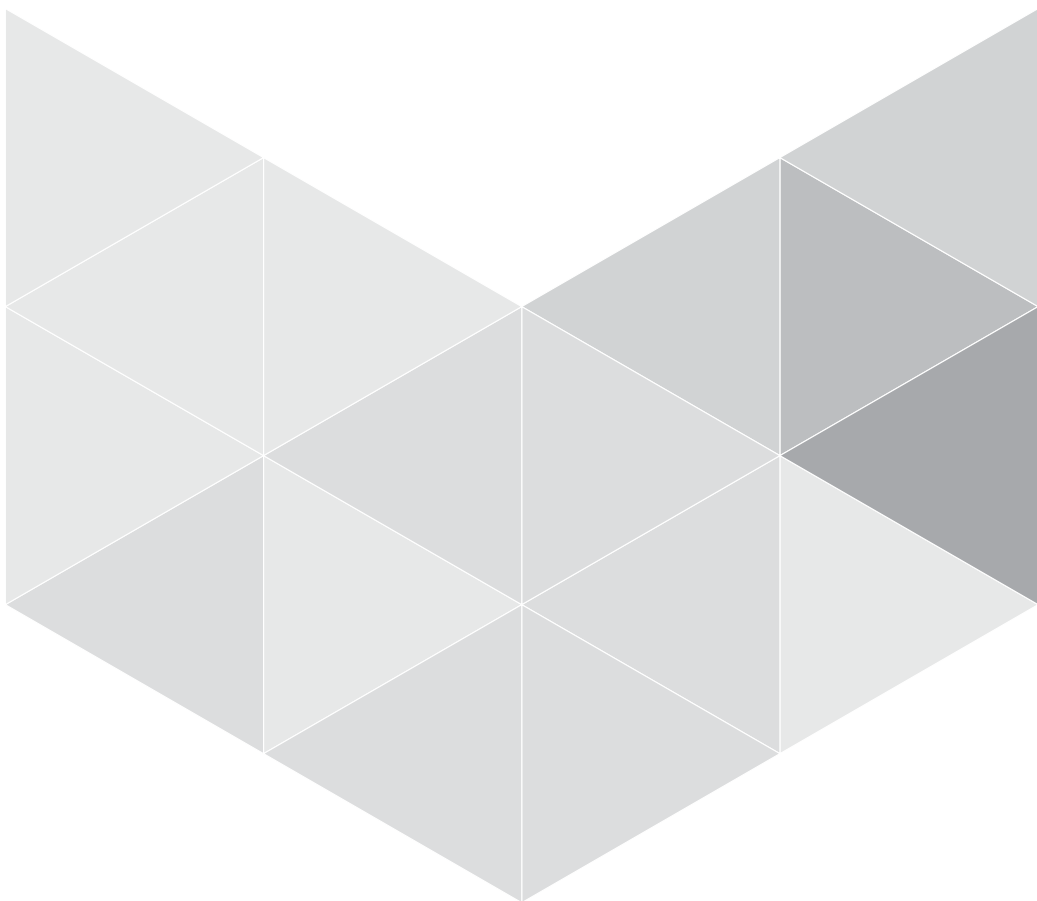
## Aangehaalde literatuur

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822.
- Baker, D. (2014). *The schooled society*. Stanford: Stanford University Press.
- Bemmel, A. van (2006). *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*. Den Haag: HBO Raad.
- Benner, A.D. (2011). The transition to high school: current knowledge, future directions. *Educational Psychological Review*, 23 (3), 299-328.
- Berge, W. van den & Weel, B. ter (2015). *Baanpolarisatie in Nederland*. Den Haag: CPB.
- Bol, T. & Werforst, H. van de (2016). *De link tussen school en werk in een polariserende arbeidsmarkt*. Amsterdam: AMCIS.
- Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Braxton, J.M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bronneman-Helmerts, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel*. Den Haag: SCP.
- Carter, P.L. & Welner, K.G. (2013). *Closing the opportunity gap*. New York: Oxford University Press.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (2010). Check & Connect: enhancing school completion through student engagement. In: E. Doll & J. Charvat (red). *Handbook of prevention science*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Breda: Broese & Peereboom.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Eccles, J. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: C. Ames & R. Ames (red.) *Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press.
- Elffers, L. (2006). De mbo-student in 2010: volgzame leerling of kritische regisseur? In: R. van Schoonhoven (red.) *Op weg naar nieuw bve-beleid*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experience and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- Elffers, L. (2012a). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 41-61.
- Elffers, L. (2012b). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in postsecondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 545-562.
- Elffers, L. (2016). De beroepskolom als grootstedelijke emancipatiemachine. In: R. Fukkink & R. Oostdam (red.) *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- Elffers, L. & Borghans, L. (2014) – Overgangen en aansluitingen. In: *NRO – Onderzoeksprogramma Beleidsgericht Onderwijsonderzoek*. Den Haag: NRO.

- Elffers, L., Oort, F.J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: the role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 242-250.
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40 (1), 46-50.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National Centre for Educational Statistics.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Hanushek, E.A. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: the costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88, 1721-1746.
- Herweijer, L. & Josten, E. (2014). Een ideaal met een keerzijde? In: C. Vrooman, M. Gijsberts & J. Boelhouwer (red.) *Verskil in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Horsthuis, J. (2016). Het hbo als haperende emancipatiemachine. *De Groene Amsterdammer* 140 (16-17), 56-59.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kappe, F.R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Amsterdam: VU University Press.
- Karsten, S. (2016). *De hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Korthals, R.A. (2015). *Tracking students in secondary education*. Maastricht: ROA.
- Lubbers, A. & Bakker, E. (2015). *Dutch professionals powered by HBO*. Amsterdam: BOOM.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough*. Enschede: Ipskamp.
- Ministerie van OCW (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van OCW (2013). *Trends in beeld 2013*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van OCW (2015). *De waarde(n) van weten*. Den Haag: OCW.
- Moss, P.A., Pullin, D.C., Gee, J.P., Haertel, E.H. & Young, L.J. (2008). *Assessment, equity and opportunity to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track*. New Haven: Yale University Press.
- Onderwijsraad (2005). *Betere overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosteren, C. van & Wouden, M. van der (2012). *Factsheet hogeropgeleiden*. Amsterdam: Dienst Onderzoek en Statistiek.
- Platvoet, L. & Poelgeest, M. van (2005). *Amsterdam als emancipatiemachine*. Bussum: THOTH.
- RMO (2011). *Nieuwe ronde, nieuwe kansen. Sociale stijging en daling in perspectief*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Roderick, M. (1993). *The path to dropping out*. Westport: Auburn House.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.

- Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Schmidt, B. (2015). *The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective*. American Institutes for Research, RISE Webinar, 7 mei 2015.
- Scienceguide (2016). *Academic drift oorzaak dalend studiesucces*. <http://www.scienceguide.nl/201607/academic-drift-oorzaak-dalend-studiesucces.aspx>
- Terwel, J. (2006). *Is de school een sorteermachine?* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago: Chicago University Press.
- Tolsma, J. & Wolbers, M.H.J. (2010). *Naar een open samenleving? Recente ontwikkelingen in sociale stijging en daling in Nederland*. Den Haag: RMO.
- Vasterman, J. (2016). De PABO wordt steeds witter. *NRC*, 19 februari 2016.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging Hogescholen (2016). *Bijlage feiten en cijfers 8 februari 2016*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vermaas, J. & Linden, R. van der (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Vries, O. de, Schaacke, J. & Fleur, E. (2015). *De overgang van havo naar hbo*. Ongepubliceerde onderzoeksnotitie.
- VROM-Raad (2006). *Stad en stijging*. Den Haag: VROM.
- Wang, J. (1998). Opportunity to learn: the impacts and policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20 (3), 137-156.
- Warps, J., Thomassen, M. & Brink, M. (2011). *Kiezen voor hbo of wo*. Nijmegen: Research-Ned.
- Werfhorst, H.G. van de, Elffers, L. & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Meppel: Didactief/Ten Brink.





HVA PUBLICATIES



AFBEELDING OMSLAG  
Lea Sormani

