



STUDIESUCCESS
IN HET Van rendement naar
HOGER maatschappelijke
ONDERWIJS relevantie
Folke Glastra en Daniël van Middelkoop (Red.)

Studiesucces in het hoger onderwijs

Hoofdstuk 5: Studiesucces in het hbo: het belang van een
ketenbenadering

Louise Elffers

2018

5

Studiesucces in het hbo: het belang van een ketenbenadering¹

Louise Elffers

Inleiding

De Nederlandse samenleving raakt steeds hoger opgeleid. Het aantal studenten in het hoger onderwijs is de afgelopen decennia enorm gegroeid. Steeds meer studenten ambiëren een hoger onderwijsdiploma. Deze zogeheten onderwijsexpansie is in

1 Dit hoofdstuk is gedeeltelijk gebaseerd op de lectorale rede: *Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo – een ketenbenadering. Amsterdam: AUP / HvA*. Enkele gedeeltes van de tekst en de twee opgenomen figuren zijn hieruit overgenomen.

Nederland zichtbaar, maar ook in ons omringende landen (Baker, 2014). Veel leerlingen, en hun ouders, sturen al bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs aan op een route die toegang biedt tot het hoger onderwijs. Ook leerlingen en studenten die het vmbo en mbo volgen, kiezen er steeds vaker voor om door te studeren in het hbo. Hoewel de recente invoering van het leenstelsel een kleine dip in het aantal inschrijvingen in het hoger onderwijs teweeg heeft gebracht, is het aannemelijk dat de opwaartse beweging in het Nederlandse onderwijs voorlopig zal aanhouden.

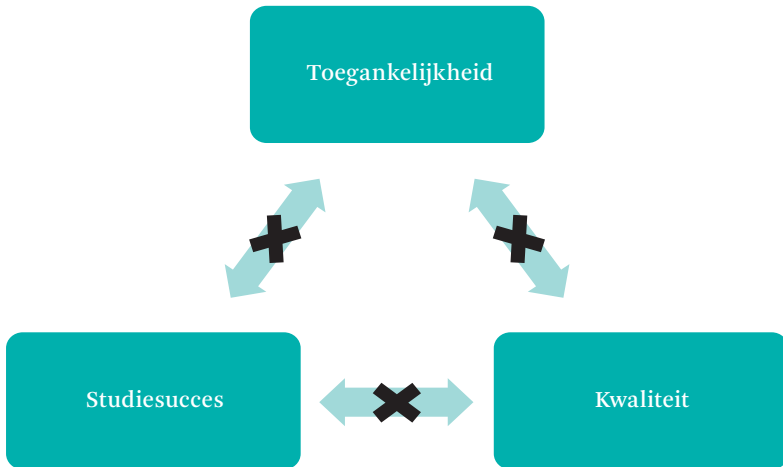
De groei van het hoger onderwijs gaat niet gepaard met een evenredige groei in het aantal diploma's dat wordt afgegeven. Het vijfjarig diplomarendement in het hbo zakte de afgelopen jaren onder een kritieke grens: er zijn meer studenten die het niet redden om hun diploma binnen vijf jaar te behalen dan studenten die dit wel weten te realiseren (Vereniging Hogescholen, 2015). Onder de uitvallers in het hbo zijn bepaalde groepen studenten oververtegenwoordigd. 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 (Vereniging Hogescholen, 2015).

Het matige diplomarendement – voor de totale studentpopulatie in het hbo en voor bepaalde studentgroepen in het bijzonder – was de afgelopen jaren aanleiding te spreken over een 'trilemma' tussen de toegankelijkheid van het hbo, de kwaliteit van het hbo in termen van het onderwijsniveau, en studiesucces (Bormans, Bajwa, Braam & Dekker, 2015). Dit trilemma staat afgebeeld in figuur 1.

Het trilemma stelt dat toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces een onmogelijke drie-eenheid vormen: het hbo kan niet én de kwaliteit hoog houden én breed toegankelijk zijn én studiesucces realiseren. Wie de kwaliteit verhoogt, zal moeten inboeten op

toegankelijkheid en studiesucces. En wie studiesucces wil realiseren, moet ofwel het niveau verlagen ofwel de toegankelijkheid inperken. Het trilemma suggereert daarmee dat de toegankelijkheid van het hbo leidt tot instroom van studenten die niet over de juiste bagage beschikken om aan de niveau-eisen van het hbo te voldoen en om succesvol te kunnen studeren. Daarmee wordt de vraag opgeroepen of het hbo wel breed toegankelijk kan en moet blijven als het meer studiesucces wil realiseren.

Figuur 1 Het trilemma in het hbo



In dit hoofdstuk wordt met behulp van een ketenbenadering gezocht naar een antwoord op deze vraag. Een ketenbenadering houdt in dat een onderwijssector wordt gezien als deel van de onderwijsketen waarvan ook andere onderwijssectoren deel uitmaken. Zo vormt het hbo de schakel in de onderwijsketen die volgt op de schakels van het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Uitgangspunt van de ketenbenadering is dat de vormgeving van de gehele onderwijsketen invloed heeft op het verloop van schoolloopbanen 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. Wat gebeurt er voorafgaand aan de overstap naar het hbo? Hoe verloopt het overstapproces zelf? En welke start biedt het hbo instromende studenten?

In dit hoofdstuk worden processen in het onderwijs voorafgaand aan de overstap naar het hbo en rondom de overstap naar het hbo besproken en gerelateerd aan het studiesucces in het hbo. Daarbij worden aanknopingspunten besproken om studiesucces in het hbo beter te faciliteren. Tot slot worden de bevindingen bij elkaar gebracht en besproken in het licht van het hierboven gepresenteerde trilemma.

De verschillende routes die leiden naar het hbo

Het hbo is formeel toegankelijk voor studenten met een havo-, vwo- of mbo-niveau 4-diploma. Die vooropleidingen verschillen in niveau, in de nadruk die op bepaalde kennis en vaardigheden wordt gelegd en in de inhoudelijke aansluiting op het hbo. Deze verschillen kunnen doorwerken in het verloop van de overstap naar het hbo.

Niveaoverschillen tussen vooropleidingen

Het Nederlands onderwijsbestel kent een sterk hiërarchische indeling. Leerlingen worden, zeker in vergelijking met veel andere landen, relatief vroeg van elkaar gescheiden naar prestatieniveau (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

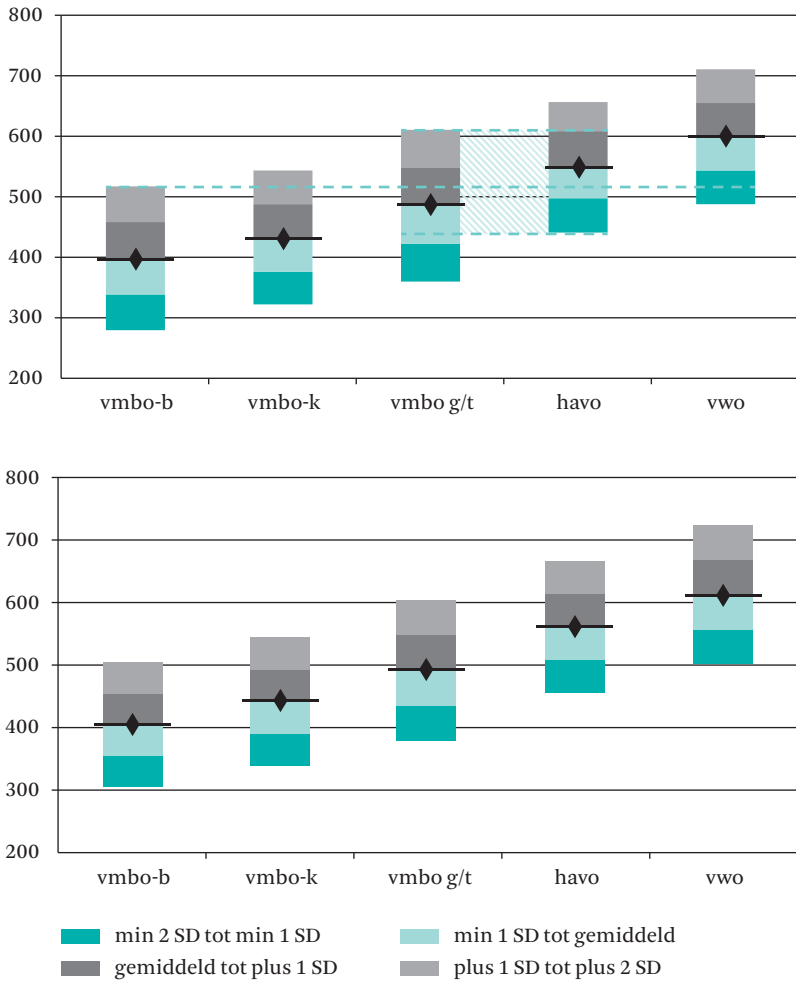
leerling meegeeft. Het lijkt daarom logisch te veronderstellen dat hbo-studenten die afkomstig zijn uit het vwo sterkere presteerders zijn dan de studenten die afkomstig zijn uit het havo, die op hun beurt weer sterker zouden moeten zijn dan de studenten die oorspronkelijk uit het vmbo afkomstig zijn en via het mbo het hbo instromen. Het is ook de redenering die de basis vormt voor het trilemma, dat stelt 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 zonder concessies te doen aan het niveau. 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 leerlingen met een niet-westerse achtergrond gemiddeld lager opgeleide ouders hebben, is het aannemelijk 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 2 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, het gros kan ook de vergelijking met de vwo'er prima doorstaan.

Figuur 2 Leesvaardigheid (bovenste grafiek) en rekenvaardigheid (onderste grafiek) van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs, berekend op basis van OECD PISA 2012.



PISA (2012)

In de bovenste grafiek is de overlap in de prestatieverdeling inzichtelijk gemaakt door een lijn te trekken tussen de sterkste presteerders in het vmbo-b en de zwakste presteerders in het vwo en door de overlap tussen vmbo-t en havo te arceren.

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 - althans in het eerste jaar - weer beter doen dan studenten die via de route vmbo 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. Het is echter lastig om erachter te 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, Pullin, Gee, Haertel & Young, 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 sociaal-economische 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 is, 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). Vanuit de OTL-benadering is dan de vraag relevant of deze leerlingen een reële kans hebben 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? De Nationale Denktank (2016) pakte de handschoen op en ging voor de toelatingstoetsen aardrijkskunde na in hoeverre de verschillende onderdelen die getoetst worden in havo en mbo zijn behandeld. Mbo'ers bleken 43 procent van de getoetste onderdelen te hebben behandeld in hun opleiding. Voor havisten gold dat 88 procent van de onderdelen was behandeld.

De sterk teruggelopen instroom suggereert dat veel mbo-studenten om die reden concludeerden dat ze geen reële kans maakten de toetsen te halen, en van aanmelding afzagen. De analyses in de vorige paragraaf suggereren echter dat het gros van deze leerlingen het niveau in principe aan zou moeten kunnen. De verschillen tussen mbo'ers en havisten die zichtbaar worden aan de poort van het hbo – in dit geval 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 in inhoudelijke aansluiting tussen vooropleidingen

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 (Bron-

neman-Helmerts, 2011). Opvallend is dat het havo daarbij een algemeen vormend signatuur heeft gekregen, terwijl het voorbereidt op beroepsonderwijs. 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 gaan daarom stemmen op 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 inhoudelijk immers beter aansluiten bij het beroepsgerichte signatuur van het hbo. Het hbo wordt de laatste jaren echter juist beticht van een *academic drift*: een toenemende nadruk op onderzoeksvaardigheden en wetenschappelijke kennis, die ten koste zou gaan van het beroepsgerichte signatuur (Scienceguide, 2016).

Mbo-niveau 4 is het hoogste en enige mbo-niveau dat toegang biedt tot het hbo. Hoewel ongeveer 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*, is in het mbo juist eerder sprake van het tegenovergestelde: 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 opstromende mbo-studenten in het hbo (Scienceguide, 2016). Andersom zou mbo-4, net als het havo, 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. Juist vwo'ers geven echter minder vaak aan aansluitingsproblemen te ervaren dan havisten en vwo'ers (Elffers, 2016b). Ze geven aan weinig verschillen te ervaren en weinig moeite te hebben gehad om te wennen aan de manier van werken in het hbo. Dit zou als een bevestiging kunnen worden geïnterpreteerd 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

Schoolloopbanen kunnen worden gekarakteriseerd als een aanschakeling 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 geen

betrokkenheid of verantwoordelijkheid voor 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, Entwisle & Kabbani, 2001; Hanushek, 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 ze er voor hun gevoel aan toe zijn en veel zin in hebben. Studenten moeten hun weg zien te vinden in een nieuwe onderwijsomgeving en dat gaat meestal niet zonder slag of stoot.

De juiste student op de juiste plek?

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 in de nieuwe onderwijsomgeving 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. ‘De juiste student op de juiste plek’ wordt daarom wel bekritiseerd als een te statische vorm van ‘potje-dekseltje-denken’ (Luken, 2009).

In het hbo wordt het eerste jaar in de praktijk vaak als een aanvullend selectiejaar gezien, waarin ongeschikte studenten uitvallen of middels een bindend studie-advies de deur wordt gewezen. 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 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. Deze worden in de volgende paragraaf besproken.

Ondersteuning bij de overgang naar 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 overgang versoepelen. Mbo en hbo werken momenteel bijvoorbeeld samen om keuzedelen ‘voorbereiding hbo’ 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 studievvaardigheden 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 er bij een overgang een gat 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. Dit vergt een goed afgestemd proces van loslaten, overdragen en opvangen tussen toeleverend en ontvangend onderwijs.

Een voorbeeld van een punt waarop nog veel winst valt te behalen is de loopbaanbegeleiding van studenten. Aankomend hbo-studenten doen tegenwoordig allemaal 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, kan de student beter ondersteunen bij het maken van de overstap naar het hbo.

Ondersteuning van eerstegeneratie-studenten

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 adviseren als dat nodig is (Elffers, 2016a). In onderzoek naar de overgang vmbo-mbo 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 zulke hulpbronnen (Elffers, 2012). Crul (2000) en Wolff (2013) vonden soortgelijke verklaringen 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 kan worden 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 eerstegeneratie-studenten in het hbo. Eerstegeneratie-studenten 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 de hogere uitval onder deze groep in het eerste jaar.

Eerstegeneratie-studenten 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.

Begeleiding bij de start in het hbo

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 groot is dat ze het daarna ook redden. Onderzoek in het mbo toont dat de studentgroepen die in de mbo-uitvalstatistieken oververtegenwoordigd zijn, waaronder studenten met een niet-westerse achter-

grond, 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 (Vereniging Hogescholen, 2015). Stevig investeren in de begeleiding in de eerste maanden zou een belangrijk aanknopingspunt kunnen zijn om het studiesucces te verhogen.

Na een overgang naar een nieuwe onderwijsomgeving moeten studenten opnieuw een band opbouwen met die omgeving. Als studenten zich op hun plek voelen in hun nieuwe omgeving, dan is hun kans op studiesucces groter. Er wordt in dat licht ook wel gesproken over het creëren van binding (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Binding is een voorspeller van studiesucces. Onderwijsinstellingen spelen een belangrijke rol in de totstandkoming van binding bij nieuwe studenten, maar lijken zich daar niet altijd van bewust. Zo doen regelmatig verhalen de ronde over studenten die bij hun eerste college in het hbo welkom worden geheten met de mededeling dat de kans groot is dat ze zullen uitvallen: “Kijkt u even naar uw buurman, een van jullie tweeën zit er na de kerst niet meer bij.” Een hbo-student die afkomstig was uit het mbo werd verteld dat “de meeste mbo'ers het hier niet redden”. Zo'n welkom biedt studenten een valse start.

Een Amerikaanse student vertelde eens dat zijn onderwijsinstelling hem had verwelkomd met de boodschap dat hij van de instelling bij zijn start een tien kreeg en dat het aan hem was om te zorgen dat hij die tien zou behouden. Hij had ervaren dat de instelling daarmee de boodschap had dat ze vertrouwen in hem hadden. Dit had hem enorm gemotiveerd, omdat hij het gevoel had dat hij direct als volwaardig lid van de schoolgemeenschap

werd bejegend. Het is het omgekeerde van de benadering die uit bovengenoemde citaten spreekt. Een onderwijsinstelling helpt de binding tussen student en onderwijsomgeving tot stand te brengen door studenten bij binnenkomst direct de hand te reiken: welkom, fijn dat je er bent.

Betrokkenheid kan op verschillende niveaus binnen een onderwijsorganisatie worden gestimuleerd. Onderwijsinhoudelijke ervaringen zijn 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. Bouwen aan betrokkenheid gebeurt dus in de eerste plaats in het primaire proces en de docent speelt daarin een centrale rol.

Conclusie

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 route vmbo-mbo opklimmen naar het hoger onderwijs. Onder hen bevinden zich veel eerstegeneratie-studenten. Het hbo ervaart zijn opdracht om én breed toegankelijk te zijn, én het niveau van het onderwijs hoog te houden én studiesucces te realiseren, als een trilemma. De Vereniging Hogescholen werpt daarom de vraag op 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 (Bormans et al., 2015). De ketenbenadering, waarbij processen in de schoolloopbaan voorafgaand aan en rondom de overgang naar het hbo in ogenschouw worden genomen, brengt echter enkele knelpunten aan het licht, die de uitval onder bepaalde groepen studenten in het hbo in de hand

lijken te werken. Deze knelpunten kunnen worden vertaald naar aanknopingspunten om studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden betere kansen te bieden op studiesucces in het hbo. Deze bevindingen zijn tevens aanleiding een aantal nuanceringen aan te brengen bij het voorgestelde trilemma tussen toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces.

Toegankelijkheid

Afgestudeerde mbo-studenten hebben 'op papier' het recht door te stromen naar het hbo, maar hebben in de praktijk te maken met een aantal hordes die hun studiesucces in het hbo in de weg kunnen staan. Bormans en collega's (2015) spreken om die reden over een 'schijntoegankelijkheid' van het hbo. Toegankelijkheid op papier is immers iets anders dan toegankelijkheid in de praktijk. En hoe toegankelijk is het hbo werkelijk als mbo'ers in het eerste jaar zoveel vaker uitvallen dan havisten? De in dit hoofdstuk gepresenteerde analyse suggereert dat de uitval van mbo'ers niet vanzelfsprekend kan worden toegeschreven aan tekortschietende capaciteiten van deze studenten. De crux zit 'm in het onderscheid tussen in staat *zijn* en in staat worden *gesteld*. De inrichting van de onderwijsketen moet studenten in staat stellen om de benodigde kennis en vaardigheden te ontwikkelen om te kunnen slagen in het hbo. Voordat we kunnen concluderen dat wie het niet redt in het hbo kennelijk niet over de juiste capaciteiten en motivatie beschikt, moeten we ons ervan vergewissen dat alle studenten die daar in beginsel wel over beschikken een reële kans van slagen wordt geboden. De ketenbenadering laat zien dat dat op dit moment voor mbo'ers onvoldoende het geval is.

Daarnaast laat analyse van processen rond de overgang naar het hbo zien dat studenten, ongeacht hun vooropleiding, een worsteling kunnen ervaren om hun weg te vinden in een nieuwe onderwijsomgeving. Veel studenten die in principe voldoende in hun mars hebben om succesvol te kunnen studeren in het hoger

onderwijs, vallen daardoor alsnog uit. Dit lijkt in het bijzonder te gelden voor eerstegeneratie-studenten. Dit inzicht heeft geleid tot de gevleugelde uitspraak *'Access without support is not opportunity'* (Engstrom & Tinto, 2008), die ons erop wijst dat toegankelijkheid op papier iets anders is dan studenten daadwerkelijk kansen bieden op studiesucces. Het verbinden van de fases 'voor de poort' en 'na de poort', waarbij toeleverend en ontvangend onderwijs samenwerken om studenten te begeleiden bij de overgang, kan voorkomen dat studenten bij de overgang onnodig struikelen over hordes die weinig zeggen over hun geschiktheid voor een studie in het hbo.

Kwaliteit

In het trilemma wordt met de term 'kwaliteit' niet bedoeld op de inhoudelijke, didactische, curriculaire of organisatorische kwaliteit van het geboden onderwijs en begeleiding, maar op het niveau van het onderwijs. Het hbo heeft de afgelopen jaren in die zin een kwaliteitsslag gemaakt: de lat moest omhoog. Die kwaliteitsslag werd van begin af aan expliciet gekoppeld aan de mogelijkheid om te selecteren aan de poort (Ministerie van OCW, 2011). Hieraan ligt de gedachte ten grondslag dat voor een deel van de huidige instroom in het hbo deze lat te hoog zal zijn. Wat opvalt, is dat het hbo andere eisen is gaan stellen aan studenten, zonder het toeleidend onderwijs hierin mee te nemen. Waar het mbo en hbo vroeger sterk op elkaar aansloten, en mbo'ers het vaak ook beter deden in het hbo dan havisten (Bronneman-Helmers, 2011), lijkt de huidige koers van het hbo meer aan te sluiten op de eindtermen van havo en vwo. Dit resulteert in een toenemende kloof tussen mbo en hbo, die zichtbaar wordt in de uitvalcijfers. Zo'n kloof strookt niet met een ketenbenadering, waarin de verschillende onderwijssectoren zich met elkaar verbinden om gezamenlijk succesvolle schoolloopbanen te faciliteren.

Het niveau van het hbo is geen variabele waaraan naar geloven gesleuteld zou moeten worden om studiesucces te verhogen. Het niveau van het hbo zou in het vraagstuk van studiesucces een gegeven moeten zijn, gebaseerd op afspraken tussen de primaire stakeholders van het hbo. Dat gegeven dient als uitgangspunt te worden genomen bij de inrichting van het onderwijs en de begeleiding in en op weg naar het hbo. Daarbij zou de leidende vraag moeten zijn: hoe kan de onderwijsketen zodanig worden ingericht dat studenten die het hbo-niveau in theorie aan kunnen, in de praktijk ook daadwerkelijk in staat worden gesteld om dit niveau te behalen? Het begrip 'kwaliteit' betreft dan de kwaliteit van onderwijs en begeleiding voor en na de overgang naar het hbo. Juist díe kwaliteit maakt de combinatie van toegankelijkheid en studiesucces in het hbo mogelijk. Kwaliteit in termen van onderwijsniveau zou geen variabele factor moeten zijn om toegankelijkheid en studiesucces met elkaar te verbinden.

Studiesucces

Wie het aan de capaciteiten of de motivatie ontbreekt om te kunnen slagen in het hbo, zal uitvallen. Zo'n student moet beslist niet koste wat het kost over de eindstreep van het hbo worden getrokken. De in dit hoofdstuk gepresenteerde analyse suggereert dat we echter niet te snel mogen concluderen dat wie uitvalt, kennelijk niet over de capaciteiten of motivatie beschikt om te kunnen slagen in het hbo. Zowel voorafgaand aan de overgang naar het hbo, als rondom de overgang zelf, kunnen zich belemmeringen voordoen die studiesucces in de weg kunnen staan. De ketenbenadering, waarin getoetst wordt of de inrichting van de onderwijsketen studenten een reële kans van slagen in het hbo biedt, kan helpen om zulke belemmeringen te identificeren en reduceren. Met deze insteek worden twee nuances aangebracht in de benadering van het vraagstuk van studiesucces.

Ten eerste ligt de focus niet op het realiseren, maar op het faciliteren van studiesucces. Het gaat niet aan om het niveau van het hbo te verlagen of de toegankelijkheid in te perken om zoveel mogelijk studenten te laten slagen. Studiesucces faciliteren gaat om het bieden van kansen aan studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden om aan de vereisten van het hbo te voldoen. Ten tweede legt deze insteek de focus niet op de eindstreep, maar op de start. Niet het optimaliseren van rendementen in termen van diploma's zou de focus moeten zijn in het vraagstuk van studiesucces, maar het bieden van een kansrijke basis voor studenten om succesvol te kunnen studeren in het hbo.

Die basis kan het hbo niet in zijn eentje leggen, noch afschuiven op het toeleverend onderwijs. Het Nederlandse onderwijsstelsel kent een sterke verkokering, met aparte instellingen, wetgeving, directies op het Ministerie en sectorraden voor elke onderwijssector. Schoolloopbanen gaan echter over sectorgrenzen heen. Vo, mbo en hbo zullen gezamenlijk moeten bekijken hoe de verschillende onderwijsroutes zodanig kunnen worden ingericht en op elkaar kunnen worden afgestemd, dat leerlingen die kunnen en willen studeren in het hbo, een reële kans hebben om dat te realiseren. Samen vormen deze onderwijssectoren de schakels van de onderwijsketen die studiesucces moeten faciliteren. Dat is een verantwoordelijkheid die vraagt om intensieve samenwerking tussen alle schakels in de keten, niet alleen op stelselniveau, maar juist ook op instellingsniveau en op het niveau van de begeleiding van de individuele student. De opwaartse beweging in het onderwijs zal vermoedelijk aanhouden. Aan de onderwijsketen de schone taak om iedereen die kan en wil studeren in het hbo de kans te geven dit met succes te doen.

Referenties

- 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.
- Benner, A.D. (2011). The transition to high school: current knowledge, future directions. *Educational Psychological Review*, 23 (3), 299-328.
- 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-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel*. Den Haag: SCP.
- Carter, P.L. & Welner, K.G. (2013). *Closing the opportunity gap*. New York: Oxford University Press.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Ekstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support in not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40 (1), 46-50.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experience and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- Elffers, L. (2012). 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. & Borghans, L. (2014) – Overgangen en aansluitingen. In: *NRO – Onderzoeksprogramma Beleidsgericht Onderwijsonderzoek*. Den Haag: NRO.
- Elffers, L. (2016a). De beroepskolom als grootstedelijke emancipatiemachine. in: R. Fukkink & R. Oostdam (red.) *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*. Bussum: Coutinho.
- Elffers, L. (2016b). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo – een ketenbenadering*. Amsterdam: AUP / HvA.
- 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.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Korthals, R. A. (2015). *Tracking students in secondary education*. Maastricht: ROA.
- 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 (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.
- Nationale Denktank (2016). *Kansenongelijkheid bij doorstroom naar lerarenopleiding een feit*. Persbericht 6/10/2016.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track*. New Haven: Yale University Press.
- Onderwijsraad (2005). *Betere overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roderick, M. (1993). *The path to dropping out*. Westport: Auburn House.
- 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.
- Vasterman, J. (2016). *De PABO wordt steeds witter*. NRC, 19 februari 2016.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroeps onderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging Hogescholen (2016). *Bijlage feiten en cijfers 8 februari 2016*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vermaas, J. & van der Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Vries, O. De, Schaacke, J. & Fleur, E. (2015). *De overgang van havo naar hbo*. Ongepubliceerde onderzoeksnotitie.
- 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: ResearchNed.
- Werfhorst, H. G. van de, Elffers, L. & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Meppel: Didactief / Ten Brink.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Amsterdam: AISSR.