

Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering

Louise Elffers

Samenvatting: Het hbo is de afgelopen decennia flink gegroeid: steeds meer studenten kiezen voor het hbo, ook als zij al een mbo-diploma hebben. Veel hbo-studenten lukt het echter niet om hun diploma te behalen. Waarom vallen er zoveel studenten uit? En waarom geldt dat voor bepaalde groepen in het bijzonder? Dit artikel beschrijft processen die schuilgaan achter de uitvalcijfers aan de hand van een ketenbenadering. Door het verloop van schoolloopbanen voorafgaand en na de overgang naar het hbo in kaart te brengen, komen enkele knelpunten in de onderwijsketen aan het licht die de uitval onder bepaalde groepen studenten in het hbo in de hand lijken te werken. Het onderzoek toont dat het aannemelijk is dat de studenten die nu besluiten om niet met een studie aan de lerarenopleiding te beginnen de zwakste rekenaars zijn. Anders gezegd, de nieuwe eisen voor de instroom voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis én natuur en techniek maken dat het aandeel sterke rekenaars in de lerarenopleiding basisonderwijs is vergroot.

Trefwoorden: hbo, studiesucces, overgangen, toegankelijkheid

Auteur: Dr. L. Elffers (l.elffers@hva.nl) is werkzaam bij de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam

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. De uitval in het eerste jaar in het hbo ligt gemiddeld rond de 16%, maar verschilt sterk tussen opleidingen: bij sommige opleidingen haakt ruim 40% van de studenten af in het eerste jaar. Twee derde van de eerstejaars uitvallers stapt over naar een andere opleiding, een derde verlaat het hbo definitief (Vereniging Hogescholen, 2015). Het studiesucces verschilt bovendien tussen groepen studenten. 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 binnen vijf jaar hun diploma dan studenten met andere achtergronden. Waarom hebben zoveel studenten moeite om de overstap naar het hbo met succes te maken en hun hbo-diploma te behalen? En waarom geldt dat voor bovengenoemde groepen in het bijzonder?

In dit artikel verken ik het verloop van schoolloopbanen in en op weg naar het hbo, waarbij ik met name inga op de overgang naar het hbo. Hebben uitvallers 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 zoek een antwoord op deze vragen aan de hand van een ketenbenadering. Dit 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. Ik stel de vraag in hoeverre die vormgeving hbo-studenten die instromen vanuit verschillende onderwijs- en thuisachtergronden een reële kans op succes biedt.

Studiesucces in het hbo: een trilemma

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). Hierboven zagen we al, dat studenten afkomstig uit het mbo en studenten met een niet-westerse achtergrond vaker struikelen in het hbo dan studenten met andere onderwijs- en thuisachtergronden.

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 het studiesucces (Bormans et al., 2015). 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.

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. De analyse van schoolloopbanen van verschillende groepen studenten rondom de overgang naar het hbo toont echter dat 'tekortschietende merites van de student' een te simpele voorstelling van zaken is. Hieronder wordt aan de hand van de ketenbenadering verkend welke hordes een succesvolle overstap naar het hbo voor verschillende groepen studenten mogelijk belemmeren. Daarbij wordt eerst gekeken naar de fase voorafgaand aan het hbo, om vervolgens in te gaan op processen rondom de overgang naar het hbo zelf.

Op weg naar het hbo

Het hbo is formeel toegankelijk voor studenten met een havo-, vwo- of mbo-niveau 4-diploma. Daarbij worden in sommige gevallen aanvullende ingangseisen gesteld, zoals verderop zal worden besproken. 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.

Niveaueverschillen tussen vooropleidingen

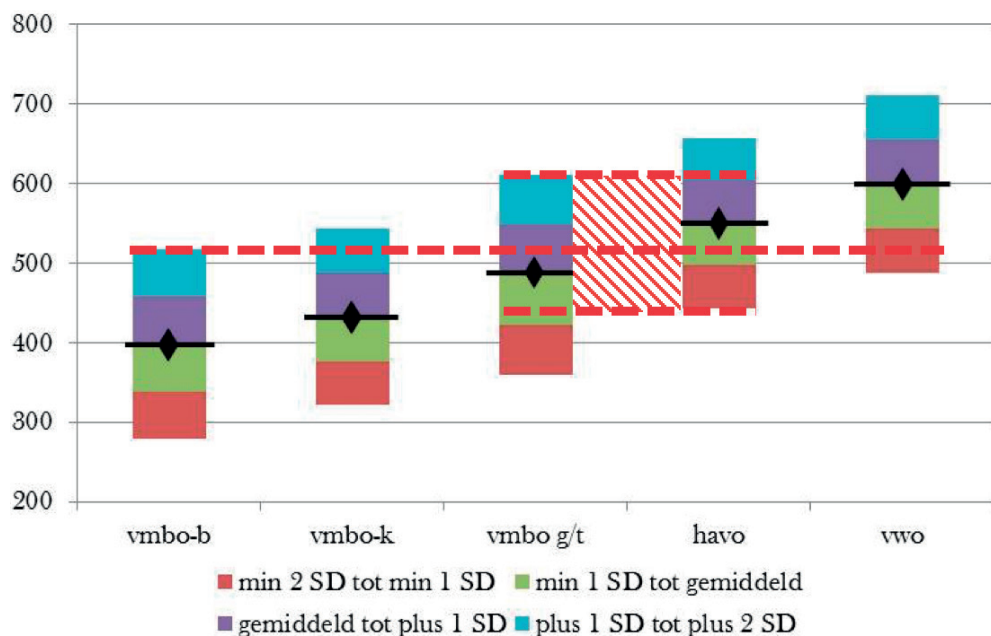
Het Nederlands onderwijsbestel kent een sterk hiërarchische indeling. Leerlingen worden, zeker in vergelijking met veel andere landen, relatief vroeg van elkaar gescheiden naar prestatieniveau (Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015). De ni-

veaplaatsing 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. 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 niveaupaatsing 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 1 is de verdeling over de onderwijsniveaus weergegeven van de scores op de PISA leestoetsen¹. 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 scores 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



Figuur 1. Leesvaardigheid van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs, berekend op basis van OECD PISA 2012. In de 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.

1 In de volledige versie van de rede is eenzelfde analyse gedaan voor rekenvaardigheden. Het beeld komt overeen.

leerlingen die één niveau hoger zitten. Voor het hbo is met name de vergelijking tussen vmbo-t en havo relevant. De zwakste lezers in het vmbo-t scoren lager dan de havisten, maar het gros van de vmbo t-leerlingen zou qua leesvaardigheid prima voor een havist door kunnen gaan. Sterker nog, de meesten kunnen ook de vergelijking met de vwo' er prima doorstaan.

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-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 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 tijd en 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 van de onderdelen was behandeld.

Het lijkt er dan ook op dat veel mbo-studenten daarom bij voorbaat al concludeerden dat ze geen reële kans maakten de toetsen te halen, en daarom van aanmelding afzagen. 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 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 (Bronneman-Helmers, 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 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 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 *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. Juist vwo'ers geven echter minder vaak aan aansluitingsproblemen te ervaren dan havisten en vwo'ers (Elffers, 2016b). 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.

Overgang naar het hbo

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; 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 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.

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 is een belangrijke taak van de vooropleidingen.

delijke 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 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. Dit vergt een goed afgestemd proces van loslaten, overdragen en opvangen tussen toeleverend en ontvangend onderwijs.

Een voorbeeld waar op dit punt 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 eerste generatie 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 on-

dersteuning 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) 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 een gebrek aan ‘ervaringsdeskundigen’ in de omgeving van studenten met een niet-westerse achtergrond een rol speelt in de hogere uitval in het hbo onder deze groep. 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 eerste generatie studenten in het hbo. Eerste generatie 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 eerste generatie problematiek meespeelt in hun hogere uitval in het eerste jaar.

Eerste generatie 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 wegwijs maakt 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, kan hij of zij een laagdrempeliger vorm van ondersteuning bieden dan de formele faciliteiten die een hogeschool biedt.

Begeleiding bij de start in het hbo

Overgangen vormen een kwetsbare schakel in de onderwijsketen. Er zijn aanwijzingen dat als studenten de eerste maanden na de overgang succesvol doorlopen, de kans aanzienlijk groter is dat ze het daarna ook wel redden. Stevig investeren in de begeleiding in de eerste maanden na de overgang zou de kans op studiesucces daarom kunnen verhogen. Het creëren van binding of betrokkenheid lijkt daarbij een belangrijke sleutel.

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 succesvolle sociale en academische integratie van de student in de onderwijsomgeving (Tinto, 1993). Volgens Tinto is het voor 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). Andere onderzoekers spreken in dit licht ook wel van het creëren van binding of betrokkenheid tussen de student en onderwijsomgeving (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Betrokkenheid kent een emotionele en een gedragsmatige component, die elkaar versterken (Finn, 1989). Betrokkenheid vormt daardoor een zichzelf versterkende cyclus, die een belangrijke voorspeller is van studiesucces. De cyclus kan zich echter ook in de verkeerde richting ontwikkelen. Uitval wordt daarom ook wel gezien als het eindpunt van een proces van afnemende betrokkenheid van een student bij zijn of haar onderwijsomgeving (Rumberger, 1987).

Betrokkenheid is geen vaststaand kenmerk van een student, maar komt voort uit de interactie tussen een student en de onderwijsomgeving. Er kan sprake zijn 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. 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 benodigdheden 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. Onderwijsinstellingen spelen daarmee een belangrijke rol in de totstandkoming van betrokkenheid. Zij kunnen nieuwe studenten bij binnenkomst actief de hand reiken en ze helpen een band op te bouwen met de nieuwe onderwijsomgeving. In de volledige versie van de rede worden hiertoe enkele aangrijpingspunten besproken.

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 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 studiesucces 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. De 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.

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 eerste generatie studenten, 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.

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 onderwijs speelt een essentiële rol 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.

Tezamen schetst deze analyse de waarde van een ketenbenadering in praktijkgericht onderzoek naar de processen die schuilgaan achter de uitvalcijfers in het hbo. De ketenbenadering impliceert 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. Samen vormen deze onderwijssectoren de schakels van de onderwijsketen 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. 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 de overstap naar het hbo succesvol te maken. De *opportunity to learn*-benadering kan bijdragen aan het identificeren van onnodige hordes die de kansen van verschillende groepen studenten op weg naar en in het hbo kunnen belemmeren.

Ik spreek hier met nadruk over ‘onnodige hordes’. 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 hier 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, doen zich belemmeringen voor 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.

Referentielijst

- 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.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- 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.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- 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 beroepsonderwijs*. 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.