

# Boekbespreking

---

Cees Terlouw

Kyndt, E., Donche, V., Trigwell K., & Lindblom-Ylänne, S. (Red.) (2017). *Higher Education Transitions. Theory and Research*.

London: Routledge en EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) in de serie 'New Perspectives on Learning and Instruction'.  
ISBN 978-1-138-67089-1 \* 321 blz. \* £ 31,99 (paperback)

Auteur: Emeritus lector 'Aansluiting & Doorstroming' Saxion

## Weergave van de inhoud

Het boek bestaat uit drie delen van elk zes hoofdstukken, een afsluitende conclusie van de redacteuren, en een kort zakenregister. De drie delen betreffen drie soorten van transitie: (a) de transitie van secundair naar hoger onderwijs en het studiesucces daarin, (b) transitie en proces *binnen* het hoger onderwijs, en (c) transitie van het hoger onderwijs naar de arbeidsmarkt en de voorbereiding daarop. Elk deel begint met een theoretisch hoofdstuk waarin het conceptueel raamwerk voor de betreffende transitie aan de orde komt, gevolgd door vijf empirische studies, in totaal derhalve 15 empirische studies. Het boek wordt afgesloten met een conclusie van de redacteuren. Het boek betreft zowel kwantitatieve als kwalitatieve en crosssectionele als longitudinale studies. De auteurs zijn afkomstig uit acht verschillende, veelal West-Europese landen.

### Deel 1: De transitie van secundair naar hoger onderwijs

Het theoretisch hoofdstuk van Noyens, Donche, Coertjens en Van Petegem (H1) gaat uit van Nicholsons transitie-model (1990) met fasen als *preparation, encounter, adjustment, and stabilisation* (p. 3) waarin studenten achtereenvolgend worden geconfronteerd met uitdagingen om tot een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs te komen. Drie theoretische invalshoeken worden in de literatuur onderscheiden: (1) begrijpen of en waarom studenten succesvol zijn in transitie naar het

hoger onderwijs, (2) begrijpen hoe studenten de transitie naar het hoger onderwijs ervaren, en (3) begrijpen van de processen en groei van studenten in de transitie naar het hoger onderwijs. Op basis van een analyse van de onderzoeksopzetten van de empirische studies in deze drie onderscheiden theoretische benaderingen wordt een typologie van studies geformuleerd aan de hand van vier dimensies met elk twee mogelijkheden. Deze vier dimensies en mogelijkheden zijn: (1) fase (*phase*): (a) studies alléén gericht op het eerste jaar of (b) studies zowel gericht op het eerste jaar als het voorgaande jaar in het voortgezet onderwijs; (2) tijdsbestek van de meting (*time*): (a) één meetmoment, cross-sectioneel (veelal aan het begin van het eerste jaar) of (b) méér meetmomenten, longitudinaal; (3) niveau (*level*): (a) één niveau van studentenvariabelen (bv. achtergrondvariabelen, *self-efficacy*, *beliefs*, competenties) of (b) meer niveaus van studentenvariabelen (naast de voorgaande ook percepties van de context, bijvoorbeeld ervaringen met cursussen, de onderwijsleersituatie); en (4) de aard van de gemeten resultaten (*outcome*): (a) kwantitatief (bv. aantal behaalde studiepunten) of (b) kwalitatief (bv. competentieontwikkeling, subjectieve ervaringen van studenten).

### Welke resultaten komen uit de vijf empirische onderzoeken?

Wagner en Brahm (H2; 2de en 3de theoretische invalshoek; studiekekenmerken: 1b, 2b, 3a, 4a) laten zien dat de angst in het laatste jaar van het voortgezet onderwijs om het eerste jaar niet te halen zich kan realiseren als een *selffulfilling prophecy*.

Martins en Metzger (H3; 3de theoretische invalshoek; studiekekenmerken: 1a, 2a, 3a, 4b) geven zicht op de cruciale rol van verschillende motivationele profielen in het eerste studiejaar in het hoger onderwijs.

De studie van Jansen, Suhre en André (H4; 1ste theoretische invalshoek; studiekekenmerken: 1a, 2a, 3b, 4a) vindt belangrijke verschillen in een internationaal onderwijsprogramma tussen Aziatische en Europese studenten in hun voorafgaande verwachtingen van het onderwijs en hun aanpak van het leren in het eerste jaar in relatie tot het aantal behaalde studiepunten.

Koster en Verhoeven (H5; 1ste theoretische invalshoek; studiekekenmerken: 1a, 2a, 3a, 4a) vinden dat voor Nederlandse bètastudies vooral het VO-wiskundecijfer een goede voorspeller is van het aantal behaalde studiepunten in het hoger onderwijs.

De studie van Hope, ten slotte (H6; 2de theoretische invalshoek; studiekekenmerken: 1a, 2a, 3b, 4b), rapporteert een rijk geheel van emotionele reacties als gevolg van de

transitie naar het hoger onderwijs. De mate waarin een student in staat is zelf de problemen in de eerste weken te identificeren, er mee om te gaan, en zich een plaats te verwerven in het sociale netwerk bleken belangrijke hefboomen te zijn om de transitie tot een succes te maken.

## Deel 2: Transities en proces *binnen* het hoger onderwijs

Het theoretische hoofdstuk van Trigwell (H7) onderscheidt twee typen van conceptuele kaders: (1) een uitbreiding van het klassieke 3P-model – *presage* (student- en instituutskenners), *process* (studentenpercepties en leerproces) en *product* (leerresultaten) – van Dunkin en Biddle (1974) aan de hand van de transitiedefinitie van Hussey en Smith (2015) met vijf categorieën: *knowledge, understanding & skills, autonomy, learning approach* en *self-concept*; en (2) drie brede conceptualisering van het begrip transitie van Gale en Parker (2014): (a) *induction* waarin de voorbereidingsactiviteiten voor het hoger onderwijs centraal staat, (b) *development* waarin de mate van doelbereiking van hoger onderwijsdoelen als een zinvolle aanpak van het leren en een productieve deelname aan groepswork aan de orde is, en (c) *becoming* waarin het gaat om de relatie tussen veranderingen in het ho zelf om beter tegemoet te komen aan behoeften van studenten (bijvoorbeeld inzet van projectonderwijs) en een toenemende deelname in *scholarly* processen, een groeiend inzicht in de leerstof, en een groeiend besef van de academische cultuur.

In de dan volgende vijf hoofdstukken worden vijf cases gepresenteerd die – met uitzondering van *becoming* – gebruikmaken van deze kaders.

Korhonen, Inkinen, Mattsson en Toom (H8; *Presage – process-as-product; development*) onderzoeken de componenten en ontwikkeling van studentenengagement tijdens het Finse hoger onderwijs. Op basis van een latente profielanalyse vinden zij drie klassen van studentenengagement (zwak, matig en sterk). Een latente transitie-analyse leert dat studenten in de loop van de tijd veelal toch in zelfde klasse van studentenengagement blijven. In het algemeen daalt voorts het studentenengagement van jaar 1 naar jaar 2, al zijn er hierbij wel disciplineaire verschillen.

Vanthournout, Catrysse, Coertjens, Gijbels en Donche (H9; *Presage – process-as-product; induction & development*) komen tot de conclusie dat leerstrategieën tijdens het Vlaamse hoger onderwijs zowel ontwikkelen als constant blijven. Diep leren en zelfregulatie ontwikkelen, zij het vooral tegen het einde van het hoger onderwijs; analyseren blijft constant. Voorts zijn er grote individuele verschillen in de ontwikkeling van relateren & structureren en zelfregulatie waarbij de laatste is gerelateerd met

de aard van het voorafgaande onderwijstype. Gender blijkt gerelateerd te zijn met leerstrategieën als analyseren, de afwezigheid van regulatie, en kritisch verwerken. Het lukt het Vlaamse hoger onderwijs niet de gerelateerdheid van bepaalde leerstrategieën met gender en voorafgaand onderwijs te doorbreken en een ontwikkeling te stimuleren.

Laakkonen en Nevgi (H10; *Presage – Process – process-as-product; development*) gingen de effecten na van opgedane stresservaringen tijdens de Finse HO-studie diergeneeskunde op zelfgereguleerd leren. Zij concluderen dat bij de eerste transitie (start van diergeneeskunde) studenten vooral stress ervoeren met betrekking tot de veeleisende leerdoelen van de vakken en de nieuwe soorten van leerstof (bijvoorbeeld medische terminologie). Hierbij was de mate waarin eerder universitaire credits waren gehaald negatief gerelateerd met de subjectieve stresservaring, en positief gerelateerd met persistentie (als aspect van zelfgereguleerd leren). In het derde studiejaar waren de hiervoor genoemde relaties verdwenen. Er was nu echter een positieve correlatie tussen de mate van eerder behaalde universitaire credits en reflectie (als aspect van zelfregulatie). In het derde studiejaar zijn er vooral de niet-academische stress-factoren (bijvoorbeeld financiën, werkgerelateerd, en persoonlijke omstandigheden); met de genoemde stressfactoren uit het eerste jaar lijkt men nu te kunnen omgaan.

Mortelmans en Spooren (H11; *Presage – Product; development*) rapporteren over een vergelijkende, longitudinale studie naar de kans op het behalen van een kandidaatsdiploma (2 of 3 jaar studieduur) of bachelordiploma (3 jaar studieduur) respectievelijk voor en na de invoering (studiejaar 2004/2005) van de bachelor-masterstructuur aan Vlaamse universiteiten. Zij concluderen dat er geen stijging van het studiesucces met de bachelor heeft plaatsgevonden; 60-70% van de studenten haalde in beide systemen binnen de studieduur het diploma. Wel zijn er, gegeven de verschillende typen van scholen voor voortgezet onderwijs in Vlaanderen, verschillen in de kans een kandidaats- of bachelordiploma te behalen; het type vo-school doet ertoe. Van het ideaal van de gelijke kansen is niet veel terechtgekomen.

Zhao, Sangster en Hounsell (H12; *Process-Product; induction & development*) stellen dat het studeren van een master aan een Westerse universiteit een bepaalde *master-literacy* vereist waarvan het maar de vraag is of studenten uit andere culturen deze kunnen verwerven gedurende de studie. Zij gingen in een kwalitatieve *Grounded Theory* studie na welke transities Chinese masterstudenten tijdens hun programma doormaken in een UK universiteit om tot een bepaalde *master literacy* te komen. Vier soorten van transities werden gevonden: autonomie in leren, kritisch/analytisch denken, de vakinhoudelijke discourse met medestudenten en docenten, en de interactie met medestudenten en docenten. Er bleken grote verschillen te zijn tussen disciplines

en studenten in de samenstelling en ontwikkeling van een constellatie van de vier transities.

### Deel 3: Transities van hoger onderwijs naar arbeidsmarkt

Het theoretisch hoofdstuk van Grosemans en Kyndt (H13) bespreekt een conceptueel raamwerk ter indeling van de empirische onderzoeken op basis van een al dan niet aanwezige relatie met een specifieke fase in termen van Nicholson (1990): voorbereiding in het onderwijs op werk, tussen onderwijs en werk, en werk. In het raamwerk worden twee niveaus onderscheiden: (1) individueel niveau waarin geen relatie bestaat met een bepaalde Nicholson-fase, en (2) maatschappelijk niveau waarin wel een relatie is met een bepaalde Nicholson-fase. Op het individuele niveau richten de onderzoeken zich op factoren als demografische kenmerken, persoonlijke bronnen, beroepsperspectieven, en persoonlijke resultaten. Op het maatschappelijke niveau zijn er per Nicholson-fase specifieke factoren: (a) voorbereiding in het onderwijs: kenmerken, werkwijzen, en ondersteuning; (b) tussen onderwijs en werk: de *fit*, het zoeken naar werk, en de gereedheid voor de arbeidsmarkt; en (c) werk: kenmerken, werkwijzen, en ondersteuning. De daarna volgende empirische onderzoeken richten zich vooral op algemene en vakspecifieke 'academische competenties' die worden gezien als de *linking pin* tussen de onderwijswereld en de wereld van werk.

Braun en Brachem (H14) leggen de focus op algemene academische competenties als persoonlijke bronnen. Zij stelden in een vragenlijstonderzoek onder hoger onderwijs-afgestudeerden, werkend op de Duitse arbeidsmarkt, vast dat acht van de onderscheiden negen *generic competences* aanwezig waren in hun activiteitenpatroon op het werk. Er werden overeenkomsten en verschillen tussen werkgebieden gevonden. Drie algemene competenties bleken relevant voor alle werkgebieden: *dealing autonomously with challenging tasks, leading, planning and organization of workprocesses*, waarbij de eerste competentie als de belangrijkste wordt gezien.

Tuononen, Parpala en Lindblom-Ylänne (H15) focussen eveneens op algemene academische competenties als persoonlijke bronnen in hun kwalitatieve, exploratieve onderzoek naar de percepties van hogeronderwijsafgestudeerden op hun algemene academische competenties. De onderzoekers rapporteren grote variaties in de perceptie van afgestudeerden waarin drie thema's met categorieën konden worden onderscheiden: (1) beschrijving in termen van analyse en evaluatie van de eigen competenties (categorieën: een beperkte, gedetailleerde of reflectieve beschrijving), (2) vertrouwen in het (toekomstige) succes in het werk (categorieën: een hoog of laag vertrouwensniveau), en (3) de bruikbaarheid in termen van voordelen van de werk-

ervaring voor de studie (categorieën: hoogcognitieve, praktische of geen voordelen gezien). Op basis van deze thema's/categorieën worden op individueel niveau vier profielen onderscheiden waarin de verschillen in de werksituatie zijn weerspiegeld; de verschillen in metacognitieve vaardigheden zijn hierbij interessant.

Knipprath (H16) verbreedt de focus van de benodigde algemene, academische competenties als persoonlijke bron door voor de verwerving van dergelijke competenties ook de invloed van de aard van het voorbereidende onderwijs en de persoonlijke extracurriculaire ervaringen (*out-of class experiences*) na te gaan. Het betreft vier generieke (samengestelde) competenties: innovatie, communicatie, project management, en samenwerken. Het blijkt dat vormen als probleemgestuurd leren en projectonderwijs een positief effect hebben op het bereikte niveau van alle vier genoemde, generieke competenties; echter, klassiek onderwijsvormen hebben ook invloed en wel op het niveau van twee competenties (innovatie en communicatie). Beide onderwijsvormen verklaren 5% van de variantie in het competentieniveau. Ook extracurriculaire activiteiten hebben enige invloed op het niveau van de competenties innovatie en communicatie; 2% van de variantie wordt verklaard.

Damşa, Nerland en Jensen (H17) zoomen in hun kwalitatieve onderzoek verder in op hoe het hoger onderwijs, al in de eerstejaarscursussen, stimuleert dat studenten een transitie gaan maken van een beginner in het vak, die zich baseert op de eigen ervaring, naar een (beginnend) professional met relevante generieke en vakinhoudelijke competenties in het betreffende vakgebied. De beschreven transformatieve praktijken van de studenten (rechten, pedagogiek en software engineering) blijken overeenkomsten en verschillen te vertonen. De kernovereenkomst is de overgang van de eigen ervaringsbasis naar een domeinspecifieke kennisbasis (kennis, vaardigheden, *tools*, materiaal, bronnen, etc.). Het kernverschil betreft het verschil in gebruikte middelen en taken: (a) kenmerkende middelen van het domein. (Bijvoorbeeld: rechten methodische principes; pedagogiek: conceptuele kennis; software engineering: *tools* en methoden); en (b) taaktype relevant voor een bepaald domein: de juridische casus is een andere taak dan de pedagogische taak of de software engineering taak. De rol van de begeleidende docent is cruciaal in alle gevallen.

Muukkonen, Lakkala, Toom en Ilomäki (H18) gaan eveneens na in welke mate de inrichting van het onderwijs, in de perceptie van studenten en docenten, stimulerend is voor de ontwikkeling van generieke, academische competenties (persoonlijke bronnen). De onderzoekers gaan voor een optimale onderwijsondersteuning voor competentieontwikkeling uit van de *knowledge creation metaphor of learning*. Dit betreft de individuele en collectieve inspanningen, en de interactie daartussen, om tot een gezamenlijk product te komen, bijvoorbeeld een rapport, een ontwerp, een plan, een

website, etc. Dit kan het beste plaatsvinden in vormen van probleemgestuurd leren en projectonderwijs waarin met open problemen wordt gewerkt. De onderzoekers formuleren zes ontwerpprincipes voor dergelijk competentieonderwijs als basis voor een vragenlijst voor studenten en docenten. De resultaten van het onderzoek leren dat (a) studenten en docenten verschillen in hun percepties over de mate waarin de competentieontwikkeling wordt gestimuleerd met het onderwijs; de docenten zijn positiever dan de studenten; en (b) de mate en aard van competentieontwikkeling reflecteert de kenmerken van de gebruikte didactische structuur in de perceptie van studenten en docenten. Bijvoorbeeld, de intensieve inzet van groepswerk weerspiegelt zich in de competentieontwikkeling van samenwerken.

## Conclusie van de redacteuren

De redacteuren kijken samenvattend en kritisch achter- en vooruit in vier perspectieven waarin de bevindingen van de hoofdstukken gerelateerd aan de orde komen.

Het eerste perspectief is de conceptualisering van het begrip transitie waarin vier gerelateerde typen worden onderscheiden in het kader van de theorieën van Nicholson (1990), Husey en Smith (2010), en Gale en Parker (2014). De van de laatste afkomstige *transition as becoming* wordt gemist in het boek.

Het tweede perspectief bespreekt kritisch drie éénzijdigheden in het boek: (a) de centraalstelling van de individuele student; op andere actoren wordt nauwelijks ingegaan; (b) de beperking tot transities in westerse instellingen van hoger onderwijs. In andere culturen is er sprake van andere opvattingen van kwaliteit van onderwijs en de rol van docenten; en (c) de nadruk op kwantitatieve resultaten als het percentage behaalde credits, e.d.

Het derde perspectief betreft de toekomst en ligt in het verlengde van de twee voorgaande perspectieven. Deze toekomstige perspectieven zijn: (a) een theoretisch transitie-model die recht doet aan de complexiteit van fasen, actoren, en factoren; (b) het integreren van de perspectieven van alle relevante actoren; (c) het innemen van een internationaal perspectief; en (d) het gebruiken van zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten vanuit het perspectief van *becoming*.

Het vierde perspectief tenslotte noemt vier belangrijke praktische implicaties: een student moet feedback (kunnen) gebruiken ter verhoging van zijn zelfkennis; de rol van de feedback-gever en de begeleiding; de kwaliteit van de onderwijsleersituatie in

het hoger onderwijs; en de noodzaak tot meer *evidence-based* gebaseerde besluitvorming over verbeteringsinitiatieven voor de transitie met praktijkgericht onderzoek.

## Doelgroep

Het boek is van groot belang voor empirische onderzoekers die zich bezighouden met transities van voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs, in hoger onderwijs zelf, en van hoger onderwijs naar de arbeidsmarkt. Het boek geeft een representatief overzicht van de stand van zaken aangaande theorievorming, resultaten, en perspectieven in het empirische transitieonderzoek-in-de-keten in West-Europa. Zij die betrokken zijn bij de onderwijspraktijk van transities en het daartoe te voeren beleid kunnen in elk hoofdstuk daarvoor wel aanknopingspunten vinden.

## Implicaties voor onderzoek of praktijk

Elk afzonderlijk hoofdstuk geeft vanuit het perspectief van het eigen onderzoek implicaties voor onderzoek of praktijk. In de hiervoor genoemde samenvattende en kritische conclusie van de redacteuren betreffen de eerste drie perspectieven implicaties voor onderzoek, en het vierde perspectief implicaties voor de praktijk.

## Discussie

De recensent kan zich geheel vinden in de vier perspectieven van de kritische conclusie van de redacteuren. In aanvulling daarop nog het volgende:

Er is sprake van een leerproces bij een transitie. Een dergelijk leerproces worden in de gehanteerde transitiedefinities van Nicholson (1990), Hussey en Smith (2010), en Gale en Parker (2014) min of meer geïmpliceerd. Echter, er wordt in de theoretische hoofdstukken van de drie delen niet nader geanalyseerd wat de aard is van de leerprocessen die bij een transitie aan de orde zijn. Wel vinden we een nadere indicatie van de aard van het leerproces in een aantal hoofdstukken: hoofdstuk 6 (June): de objecten van verandering, hoofdstuk 9 (Vanthournout et al.): ontwikkeling van leerstrategieën, en hoofdstuk 10 (Laakkonen & Nevgi): *self-regulated learning*. Voorts wordt aangegeven dat de overgangen in de keten VO-HO-arbeidsmarkt geen rimpelloze



processen zijn. Maar ook wordt in de empirische hoofdstukken verschillende keren geconcludeerd dat er sprake is van stabiliteit (zie bv. H8 en H9). Er zijn blijkbaar zowel rimpelingen als doorlopers in de doorstromingsprocessen. Het lijkt mij daarom van belang een onderscheid te maken tussen twee leerprocessen: (a) transformaties en (b) transities. Transformaties zijn reguliere leerprocessen die doorlopend voortbouwen op bestaande kennis, vaardigheden, en attitudes aanwezig bij (aankomende) studenten/arbeidsmarktbetreders en in organisaties van onderwijs en arbeidsmarkt. Transities worden door De Lange en Van Staa (2004, blz. 5) gedefinieerd als “overgangen van de ene levensfase, fysieke of psychische gesteldheid of van de ene sociale rol naar de andere die het normale leven tijdelijk ontwrichten en om aanpassing vragen”. Bij doorstroming in de keten is er sprake van een bepaalde combinatie van transformaties en transities. Naarmate er *minder* kan worden voortgebouwd op bestaande cognitieve structuren, handelingsstructuren, sociale structuren, organisatiestructuren, e.d. zal het leren meer het karakter krijgen van een transitie. Er is voorts sprake van een gewenste situatie vanuit pedagogisch-didactisch of maatschappelijk gezichtspunt als de rimpelingen voor een (aankomende) student of werknemer het karakter aannemen van een constructieve frictie (Van Asselt, 2007). Men wordt weliswaar voor een probleem gesteld (= frictie); echter, het probleem is zodanig dat er met enige hulp of begeleiding wel uit is te komen (= constructief). Het netwerk van actoren wordt hiermee ook zichtbaar.

Het leren heeft dan ook niet alléén betrekking op de actor (aankomende) student/werknemer, maar óók op andere actoren (Terlouw, 2009). Te éézijdig wordt er in het boek van uitgegaan dat vooral de student zich moet aanpassen aan de nieuwe situatie. De wel genoemde *becoming*-conceptualisering van Gale en Parker (2014) – het komt echter niet aan de orde in de studies – wijst ook op het belang van verandering van het hoger onderwijs zelf: “*The need for higher institutions themselves to change or adapt to the realities of students’ lives...*” (H7, Trigwell, blz. 109). Bijvoorbeeld het aanbieden van activerende onderwijsvormen als *problem-based learning*, *case studies*, en projectonderwijs om studenten te motiveren academische competenties te verwerven. Deze onderwijsvormen veronderstellen een bepaalde onderwijsorganisatie, faciliteiten, en specifieke pedagogisch-didactische expertise van de docenten. In het bijzonder is voorts voor het vergemakkelijken van de transitie voor de overgang vo- ho bijvoorbeeld ook te denken aan het gezamenlijk uitvoeren van onderwijs bij studiekeuzeprocessen, loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB), profielkeuzewerkstukken, e.d. Zowel voor de betreffende netwerkorganisaties als hun medewerkers zijn dit innovaties die leerprocessen veronderstellen. We komen hiermee op het terrein van het leren en de professionele ontwikkeling van docenten (bijvoorbeeld: Coenders, 2010; Visser, 2012), en het leren van bijvoorbeeld ketensamenwerking in professionele organisaties in een netwerk (Kaats & Opheij, 2011). Daarnaast zijn nog twee

andere leertheoretische benaderingen te noemen die interessant kunnen zijn voor de analyse van transformaties/transities. In de eerste plaats de leertheorie van Engeström (1987), *learning by expanding*, waarin aan de hand van de basisstructuur van het model van het leren verschillende perspectieven van actoren en hun sociaal-organisatorische inbedding kan worden geëxpliciteerd. Tevens kunnen verschillende vormen van leren worden onderscheiden (Engeström, 2008; Engeström & Sannino, 2012), afhankelijk van de mate van transformatie / transitie. In de tweede plaats de *boundary crossing* theorie (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker, Zitter, Beusaert, & De Bruijn, 2015) waarin met vier soorten van mechanismen het leerpotentieel van grensoverschrijdende activiteiten wordt beschreven. Transities impliceren grensoverschrijdende activiteiten in termen van cognitie, sociale rollen, etc., zowel voor personen als voor organisaties, en hebben daarmee een leerpotentieel. Zij die 'in transitie' verkeren, kunnen dit leerpotentieel bij zichzelf aanspreken of bij anderen stimuleren dat het wordt aangesproken (Terlouw, 2012).

Er is behoefte aan onderzoek dat recht doet aan de complexiteit van fasen, leerprocessen, actoren, factoren, en resultaten daarvan. Dit kan m.i. evenwel niet één soort van onderzoek zijn. Het onderzoek in het onderhavige boek is vooral theoretisch onderzoek gericht op verklaring en/of voorspelling van tussentijdse en/of finale kwantitatieve en kwalitatieve output van transformaties en transities. Allen bewegen zich binnen het kader van het inputproces-outputmodel. Het lijkt van belang in een dergelijke benadering verschillende theoretische perspectieven conceptueel met elkaar te verbinden. Een voorbeeld daarvan op studentenniveau is de kwantitatieve benadering van Kamphorst (2013) waarin variabelen vanuit een motivatietheorie, leertheorie, sociale en academische integratie, en studiesucces conceptueel worden gemodelleerd in een kader van achtergrondkenmerken en kenmerken van de leeromgeving. Dergelijke benaderingen vragen grote databestanden en veelal complexe analysetechnieken.

Een tweede onderzoekstype betreft beschrijvend onderzoek. Enerzijds is dit gericht op de soms vergelijkende beschrijving van school- en werkloopbanen van individuele studenten of een cohort van studenten voor een bepaalde periode in termen van input-variabelen (bv. gender, etniciteit, sociaaleconomische status), throughput-variabelen (bv. tussentijds(e) omzwaai, uitval, studiesucces, specialisatie), en output-variabelen (bv. rendement, werkeloosheid, salarisniveau) (zie bv. Ministerie OCW, 2017; OECD, 2016). Anderzijds betreft beschrijvend onderzoek fenomenologische studies (zie bv. H8, Hope) waarin de transitie- en transformatieprocessen van personen en organisaties diepgaand en nauwkeurig in kaart worden gebracht al dan niet theoretisch nader geïnterpreteerd vanuit een perspectief van *grounded theory* en/of een bestaande theorie.

Het derde onderzoekstype is het praktijkgericht ontwerponderzoek. Dit onderzoek richt zich op een *evidence-based* ontwikkeling, uitvoering, en evaluatie van samenhangende maatregelen op het micro-, meso-, en macroniveau van onderwijs- en arbeidssystemen met het doel transformatie- en transitieprocessen succesvol te laten verlopen. Dit onderzoekstype ontbreekt volledig in het boek. Wel zien de redacteurs in hun vierde conclusie terecht de noodzaak van een dergelijk onderzoek in voor de besluitvorming.

De implicaties voor de betrokkenen in de praktijk in VO, HO, en arbeidsmarkt zijn nogal globaal geformuleerd. Trigwell (H7, blz. 111) concludeert in dit verband voor de studies over de ho-interne transitie dat de praktische implicaties beperkt blijven tot de transitie-variabelen die door het onderzoek worden bestreken. Dit geldt m.i. óók voor de studies in de andere twee delen. Echter, een onderwijs- of arbeidspraktijk heeft niet alléén te maken met variabelen, maar juist met een samenhangend geheel van praktijkcomponenten die niet altijd dekkend door een modellering en de daarin de gemeten variabelen worden gerepresenteerd. Bovendien, wat te doen met variabelen die slechts kleine effecten te weeg lijken te brengen, en met elkaar tegensprekende resultaten? De gevonden resultaten moeten daarom in het hiervoor genoemde praktijkgericht ontwerponderzoek zorgvuldig worden verzameld en kritisch gewogen op hun bruikbaarheid, en praktisch vertaald voor een samenhangend geheel van maatregelen. De reflectie op de evaluatieresultaten van dit onderzoek kan leiden tot een praktijkgerichte theorie waarin een relatie wordt gelegd tussen gekozen doelen (resultaten) en ingezette middelen (maatregelen). Deze praktijkgerichte theorie kan een uitgangspunt zijn voor een andere praktijk om maatregelen nader te ontwikkelen en in te zetten.

## Literatuur

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S., & Bruijn, E. de (2015). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Van Gorcum.
- Coenders, F. (2010). *Teacher's professional growth during the development and class enactment of context-based chemistry student learning material*. [Doctoral dissertation]. Enschede: University of Twente.
- De Lange, J., & Van Staa, A.L. (2004). *Transities in ziekte en zorg: op zoek naar een nieuw evenwicht*. [Lectorale rede]. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

- Engeström, Y. (2008). *Current research on learning in the framework of the cultural historical activity theory: Achievements and challenges*. Paper presented at the EARLI SIG-conference Social Interaction, Learning, and Diversity (May 19-20), Gothenburg.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45-56.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change; a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39, 734-753.
- Husey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovation in Education and Teaching International*, 47, 155-164.
- Kaats, E., & Opheij, W. (2011). *Leren samenwerken tussen organisaties. Allianties – netwerken – ketens – partnerships*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.
- Kamphorst, J. (2013). *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education*. [Doctoral dissertation]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Ministerie OCW (2017). *Onderwijs in cijfers*. Geraadpleegd op 5 september 2017 op [www.onderwijsincijfers.nl](http://www.onderwijsincijfers.nl).
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes, and forms. In S. Fisher, & S.L. Cooper (Eds.), *On the move: the psychology of change and transition*. Chichester: Wiley.
- Terlouw, C. (2009). *Léren door te stromen en aan te sluiten. Op zoek naar een geschikte balans van wrijving en (be)geleiding*. Lectorale rede Saxion op 11 juni 2009. Enschede: Saxion, Kenniscentrum Onderwijsinnovatie.
- Terlouw, C. (2012). *Het leerpotentieel van grensoverschrijdingen in aansluiting en doorstroming*. Afscheidsrede als lector Instroommanagement en Aansluiting op 27 september 2012. Enschede: Saxion, Kenniscentrum Onderwijsinnovatie.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016. OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Van Asselt, R. van (2007). *Doorstroom in onderwijs en de betekenis van een goede aansluiting. Een praktijktheoretische benadering*. Enschede: Saxion Hogescholen/Lectoraat IMA.
- Visser, T.C. (2012). *Professional Development as a Strategy for Curriculum Implementation in Multidisciplinary Science Education*. [Doctoral Dissertation]. Enschede: University of Twente.