

Kwaliteit in de klas

Ron Bormans • Maaike Bajwa •
Erwin van Braam • Izaak Dekker



Vereniging
Hogescholen
40 JAAR

Dit is een uitgave ter gelegenheid van 40 jaar krachtenbundeling hbo



Kwaliteit in de klas

Ron Bormans, Maaike Bajwa,
Erwin van Braam en Izaak Dekker

JUNI 2015

Inhoud

1. HET MAATSCHAPPELIJK BELANG VAN BEROEPSONDERWIJS	04
2. KWALITEIT DIE NIET TEN KOSTE GAAT VAN EMANCIPATIE	16
3. DE DOCENT MAAKT HET VERSCHIL	20
4. GOED ONDERWIJS DOOR MEESTERSCHAP EN INHOUDELIJKE BINDING	23

1

Het maatschappelijk belang van beroepsonderwijs

De Duitse filosoof Hans Georg Gadamer stelde dat elke generatie haar eigen geschiedenis schrijft (1960, p. 290). Soms lijkt dit ook voor de onderwijstypen in Nederland op te gaan. De verschillende instituties, van crèche tot universiteit, hebben elk hun eigen geschiedlijnen, ontstaansgronden, helden en ‘Bastilles’. Voor de universiteiten in Nederland bijvoorbeeld liggen de wortels in de Nederlandse Verlichting (17e eeuw) en speelde ‘het Maagdenhuis’ zowel in 1968 als onlangs een symbolische rol.

Omdat die instituties naar elkaar toegegroeid zijn tot een integraal Nederlands onderwijssysteem hebben we het vaak over ‘het Nederlandse onderwijs’ en over *de* kwaliteit of *het* doel van *het* onderwijs. De discussies die we voeren en de meetlatten die we hierbij hanteren doen echter niet altijd recht aan de verschillende *bestaansgronden* - die gekoppeld zijn aan de oorspronkelijke *ontstaansgronden* - en functies van de verschillende instituties. De verleiding is groot het concept kwaliteit bijvoorbeeld te veralgemeniseren ten koste van nuance of conceptueel onderscheid.

Alexander Rinnooy Kan (2015) zei in de afgelopen [Kohnstammlezing](#) dat we de prestaties van het Nederlandse onderwijssysteem op verschillende manieren kunnen beoordelen. Naast inhoudelijke output (wat studenten die een diploma krijgen kunnen en zijn), kunnen we letten op de kwantiteit van de output (ook wel rendement genoemd), maar ook op de mate waarin het onderwijs gelijke kansen biedt aan leerlingen vanuit verschillende sociaal-economische achtergronden. De huidige discussies over het hoger onderwijs lijken te worden versimpeld. Het gaat voornamelijk om de eerste twee genoemde criteria, waarbij deze ook nog eens als tegenstellingen worden geduid: je bent voor goed onderwijs *of* voor rendement.

Cijfers van de OECD en het SCP laten zien dat we het goed doen op het eerste criterium, dat we aardig scoren op het tweede, maar al jaren zorgwekkend op het derde vlak (Jonker, 2012; Rinnooy Kan, 2015). Dirk Van Damme, hoofd van de Innovation and Measuring Progress Division van de OECD, legde in zijn recente lezing voor de NVAO ([Van Damme, 2015](#)) de vinger op de zere plek: de onderwijsexpansie stagneert en we discrimineren daarbij naar sociaal-economische klasse. Nederland wordt vaak als een egalitaire samenleving afgeschilderd, met gelijke kansen voor iedereen. Dat laatste moge (formeel) zo zijn, de werkelijkheid is een participatie in het hoger onderwijs die ‘scheef’ te noemen is. Kortom: de emancipatoire functie van ‘het onderwijs in Nederland’ doet het niet zo best in vergelijking met die van andere landen. Of: ‘als je voor een dubbeltje geboren wordt’ is het in Nederland anno 2015 relatief moeilijk ‘een kwartje te worden’.

Onze archipel van onderwijsinstituties is vaak vergeleken met een ‘sorteermachine’. In Nederland word je op verhoudingsgewijs jonge leeftijd geselecteerd om ‘ambachtsman’ dan wel ‘intellectueel’ te worden. De doorstroom vanuit het voorbereidend beroepsonderwijs (vmbo) naar het algemeen vormend onderwijs (havo en vwo) is minimaal. Vaak zijn de gymnasia en lycea fysiek gescheiden van de vmbo’s. Wil je doorleren of ben je een laatbloeiër die het licht pas na de basisschool ziet? Je hebt dan in Nederland een relatief lange ‘stapelroute’ voor de boeg van vmbo via mbo naar hbo-bachelor en eventueel een hbo- of wo-master. Met elk nieuw instituut volgen nieuwe mores en een nieuwe taakopvatting. De stapelaars zijn de zalmen die ondanks het sorterende effect van ons onderwijssysteem toch het hoger onderwijs weten te bereiken (Van Liempt, 2008). Het hbo is voor hen vaak de toegangspoort hiertoe.

Het ‘stapelen’ heeft in de geschiedenis van het Nederlands onderwijs nooit onverdeelde steun genoten (Notten, 2014). Vanuit de logica van de sorteermachine zijn er twee typen mensen: de mensen die ‘geschikt’¹ zijn voor het hoger onderwijs en zij die hier ‘van nature’ niet toe in staat zijn. Vroeger (en jammer genoeg nog steeds op enkele plekken) namen sommige docenten en professoren volgens deze logica hun taak als heuse schikgodin zeer serieus, door zich te richten op het scheiden van ‘het kaf van het koren’. “Kijk naar links en rechts,” - en met half verholten trots - “slechts een van jullie zal het einde van dit jaar nog in deze collegebanken zitten”.

Naast de logica van de sorteermachine staat echter de meer pragmatische en maatschappelijk diep verankerde logica van het beroepsonderwijs. Zo komen we bij het wezen, de ontstaansgeschiedenis en de traditionele functie van het hoger beroepsonderwijs. Het hbo leunt al sinds zijn prille bestaan op twee pijlers. Het hbo leidt op voor bepaalde functies en het is de toegangspoort voor bepaalde groeperingen tot

het hoger onderwijs. De geschiedenis van het hbo laat zich lezen als een echo van de sociaal-economische geschiedenis van het land en van de emancipatie van bepaalde groeperingen: relatief lagere sociaal-economische klassen, vrouwen, mensen met een andere etniciteit.

De geschiedenis van het hbo is niet uitbundig gedocumenteerd, maar daar waar dat wel gebeurd is - voorbeelden zijn Hogeschool Rotterdam (Bruggeman, 1993), Hogeschool van Amsterdam (Joor & Beening, 2001) en Hogeschool Arnhem en Nijmegen (Wolf, 2010) - zien we steeds hetzelfde patroon. Notabelen, actieve burgers en maatschappelijke instituties stellen vast dat andersoortige werknemers nodig zijn omdat nieuwe 'bedrijfstakken' opkomen. Zij besluiten het onderwijs daarvoor in te richten of aan te passen. En dan is het niet vreemd dat het technisch hbo zijn oorsprong heeft in de periode 1850 - 1900, de tijd dat het moderne, op techniek gebaseerde Nederland gevormd werd. Dat het sociaal-agogisch onderwijs rond 1900 ontstond, toen rechten van mensen en zorg voor het welzijn prominenter aandacht kregen en in eerste wetten werden vastgelegd. En dat informatica na de Tweede Wereldoorlog opkwam, toen elektronica en computers het digitale leven begonnen vorm te geven. Elke hogeschool - dat wil zeggen haar rechtsvoorgangers - is in een dergelijk patroon ontstaan. Elke hogeschool kreeg daarbij een unieke invulling die afgeleid was van haar specifieke sociaal-economische omgeving. De geschiedenis van het hbo gaat al zeker terug tot 1 december 1781 in Amsterdam. Daar vond de eerste opleidingsfusie plaats, als opmaat naar de zeevaartschool (Joor & Beening, 2001). Het expanderende Nederland had zeevarenden nodig.

Interessant is - en daarmee manifesteert zich het tweede wezenskenmerk van het hbo - dat de zeevaartschool meteen een bepaalde doelgroep voor ogen had. De school zou een opleidingsplaats moeten worden voor de zonen van gesneuvelde zeelieden. En zo ging het daarna vaak: economisch nut werd steeds gekoppeld aan ontwikkelingskansen voor groepen die eerder geen toegang hadden tot hogere vormen van onderwijs.

Het hbo heeft op die wijze steeds weer nieuwe groepen in de Nederlandse samenleving helpen emanciperen. Van zonen van gesneuvelde zeelui tot bredere groepen. In de jaren zeventig en tachtig ging het hbo voorop in de 'massificatie' van het hoger onderwijs. Ook gingen steeds meer vrouwen toen een hbo-opleiding volgen. Sinds eind jaren negentig vormen zij een meerderheid binnen het hbo en tegenwoordig presteren zij beter dan mannen in het hoger onderwijs. Daarmee hebben vrouwen zichzelf in de geschiedenis van het hbo in een unieke positie gemanoeuvreerd: vanuit een achterstandssituatie via een emancipatoir traject naar een overduidelijke voorsprong.

Deze functie van het hbo is vandaag de dag nog steeds actueel. Of anders gesteld: Nederland is nog lang niet 'af' waar het gaat om gelijke toegang tot het (hoger) onderwijs: de participatie aan het hbo - en in verscherpte mate aan het wo - is nog steeds ongelijk verdeeld. De 'achterblijvers' manifesteren zich nu vanuit een bepaalde sociaal-economische positie én met een bepaalde etniciteit: de moderne gedaante van de oude uitdaging van het hbo. En nog steeds is er sprake van een wederzijds belang. Economische en maatschappelijke sectoren vragen om hogeropgeleiden en jongeren zoeken kansen om hun toekomstperspectief te verbeteren, zeker als we voorbij de huidige conjunctuur naar de toekomst kijken.

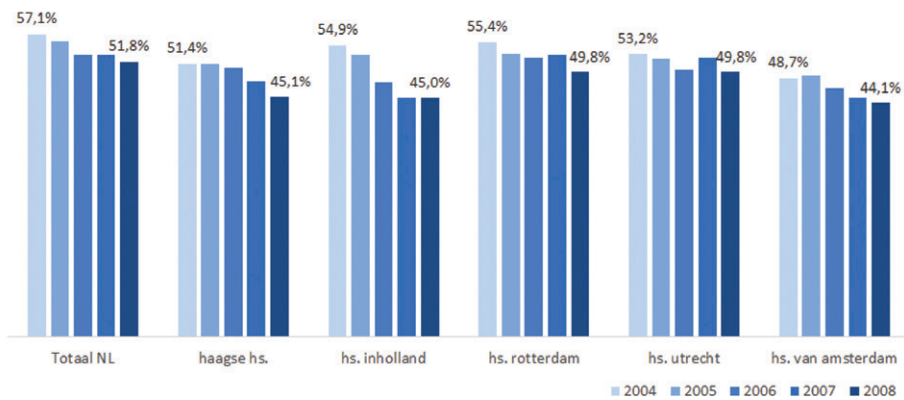
Laten we daarom eens nagaan in hoeverre we nu aan onze oorspronkelijke ontstaans- en bestaansgronden voldoen. In hoeverre bereiden we voor op functies en in hoeverre zijn we nog een toegangspoort voor de lagere sociaal-economische groepen tot het hoger onderwijs?

Te beginnen met de eerste doelstelling, toegespitst op Rotterdam: daarover kunnen we kort zijn. Het hbo is in zijn geschiedenis steeds succesvol geweest in het opleiden van professionals waar werk voor was. Ook nu nog, of beter gezegd: weer. De Rotterdamse Macro Economische Verkenningen ([Gemeente Rotterdam, 2015](#)) laten zien dat de economie van Rotterdam, net als die van Nederland, weer aantrekt. Er komen meer banen bij en er is vraag naar hoogopgeleide professionals. Waar Rotterdam in vergelijking met de rest van Nederland relatief laagopgeleide was, is tussen 2008 en nu een stijging te zien in het percentage middel- en hoogopgeleiden van respectievelijk 37,4 naar 39,5% en van 32,7 naar 37,8%. De werkloosheid is in Rotterdam tussen 2013 en 2014 gedaald van 16,0 naar 14,8%. De hbo-monitor 2014 ([ROA, 2015](#)) laat zien dat hbo-afgestudeerden landelijk na jaren daling nu weer vaker werk hebben na de studie. De werkloosheid onder hbo-opgeleiden daalde in het afgelopen jaar van 7,3 naar 6,5%. Van de afgestudeerden heeft vier op de vijf binnen drie maanden een baan, drie op de vier afgestudeerden is werkzaam binnen het vakgebied en op het niveau waarvoor hij/zij werd opgeleid. Vanuit de vraagkant lijken we na de crisis betere tijden tegemoet te gaan.

Dan het opleiden voor het werkveld: hoeveel inschrijvers lukt het een diploma te behalen (het verfoeide 'rendement', ook wel studiesucces genoemd)? Gemiddeld genomen heeft de helft van de studenten na vijf jaar (nominale studieduur + één jaar) een diploma op zak (niet per se bij de initiële opleiding). Gekeken naar een inschrijfduur van acht jaar loopt dit aandeel op naar ruim 70% (figuur 1). Het studiesucces loopt echter landelijk - en in Rotterdam - terug. De grote Randstadhogescholen scoren alle onder het landelijk gemiddelde en gaan mee in de dalende trend.

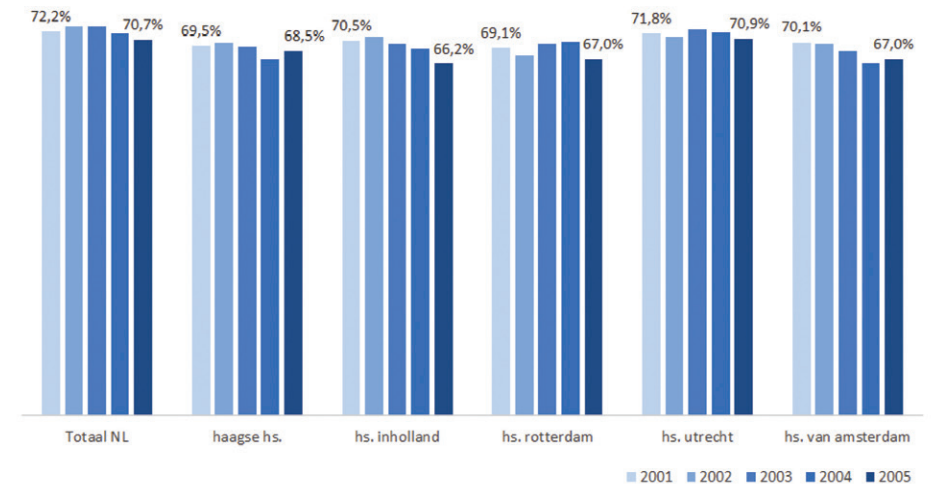
Trend in diploma in HO na 5 jaar

Selectie: eerste hoofdopleiding in HO, voltijd bachelor



Trend in diploma in HO na 8 jaar

Selectie: eerste hoofdopleiding in HO, voltijd bachelor



Figuur 1. Diplomarendement na 5 en 8 jaar, naar instroomcohort. Bron: [Vereniging Hogescholen \(2015\)](#)

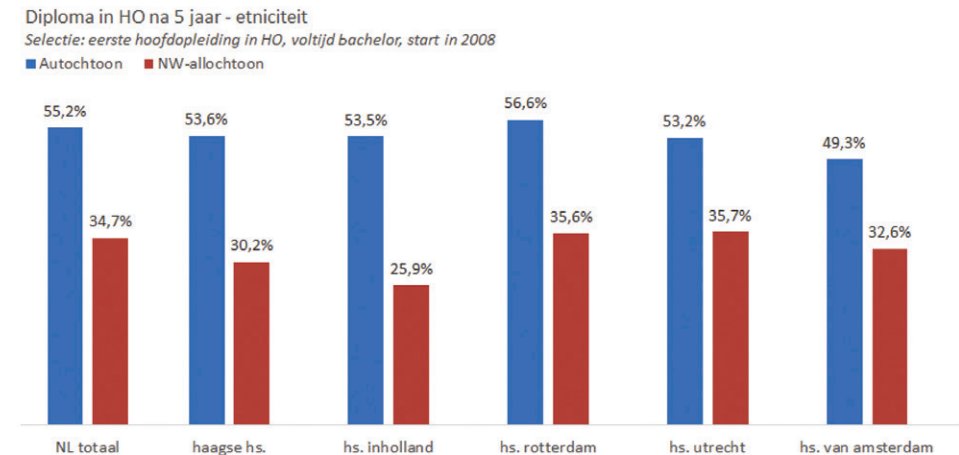
Hoewel de trend dus niet positief is, zijn deze cijfers nog niet schokkend. Wellicht zorgt de grotere aandacht voor de kwaliteit van het eindniveau nu voor een hoger percentage langstudeerders. Het hbo heeft onmiskenbaar een niveauslag gemaakt (NVAO, 2013; NVAO, 2015), waardoor de lat zo hoog is komen te liggen dat het voor relatief meer studenten moeilijk wordt er overheen te komen. Minder gediplomeerden zijn in deze redenering een negatief effect bij een positieve trend: een hoger niveau en meer kwaliteit. Acceptabel, toch? Wanneer we echter meer specifiek kijken hoe de verschillende groepen studenten het doen moeten we ons grote zorgen gaan maken, bezien vanuit het tweede wezenskenmerk van het hbo.

Figuur 2 laat zien dat er een enorm verschil in studiesucces is tussen studenten van autochtone herkomst en studenten uit gezinnen met een niet-westerse migratieachtergrond. Liever maken we geen onderscheid naar achtergrond bij onze studenten: onze studenten voelen zich vaak primair Rotterdammer en beschouwen 'allochtoon' en 'autochtoon' als achterhaalde concepten. Begrijpelijk, maar het ontkennen van de verschillen en de ontwikkeling is ook niet wenselijk.²

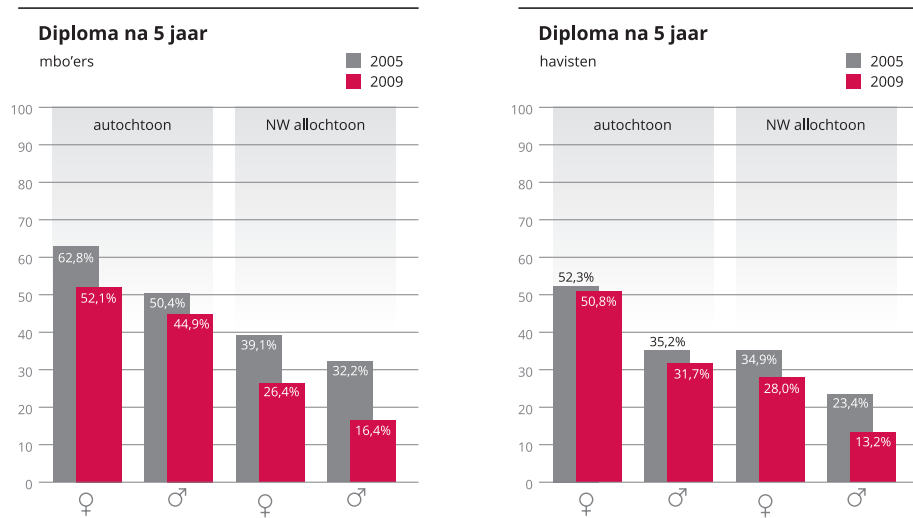
Het onderscheid autochtoon/niet-westers krijgt nog meer betekenis wanneer we daarbij ook kijken naar het onderscheid in vooropleiding (figuur 3): de resultaten van allochtone studenten met een mbo-achtergrond staan steeds meer onder druk. We zien in de cijfers van de afgelopen vijf jaar verontrustende trends. Van de 100 mannelijke niet-westers allochtone jongens, die na het mbo in 2009 bij Hogeschool Rotterdam begonnen, hebben er maar 16 na vijf jaar een diploma bij deze opleiding. De rest studeert nog steeds (17) of is gestopt (67) en mogelijk overstapt naar een andere hbo-opleiding. Ter vergelijking: van elke 100 autochtone vrouwen met een mbo-achtergrond haalden er 52 een diploma binnen diezelfde termijn van vijf jaar.

Vijf jaar geleden (startcohort 2005) hadden nog 32 van de 100 niet-westers allochtone mannen afkomstig uit het mbo na vijf jaar een diploma op zak (en 63 van de 100 autochtone vrouwen met een mbo-opleiding). Bij alle mbo-groepen loopt het studiesucces sterk terug, terwijl dat bij havisten veel minder sterk het geval is.

Figuur 4 laat het studiesucces van niet-westers allochtone mbo-studenten zien bij omliggende hogescholen en het landelijk totaal. De definitie van studiesucces wijkt iets af van figuur 3: hier gaat het om het behalen van een willekeurig hbo-diploma binnen vijf jaar (dus niet noodzakelijk bij de initiële opleiding). Ook landelijk zien we dat het studiesucces van niet-westers allochtone mbo'ers achterblijft bij het gemiddelde (figuur 1), maar daarnaast ook veel sterker daalt dan gemiddeld.



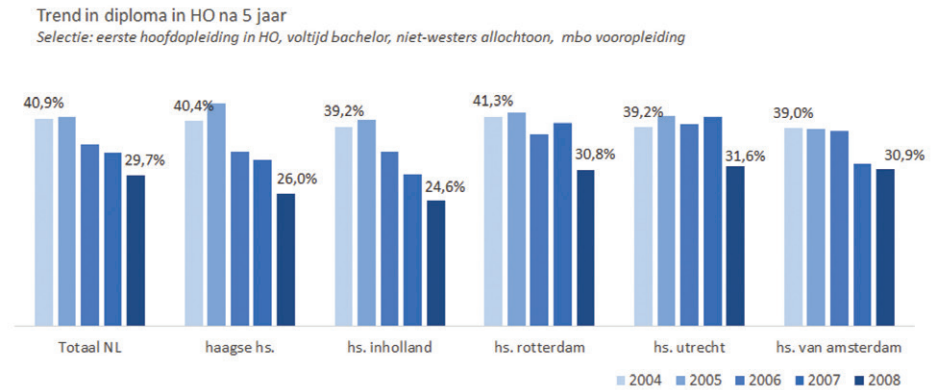
Figuur 2. Diplomarendement na 5 jaar, naar etniciteit. Bron: [Vereniging Hogescholen \(2015\)](#)



Figuur 3. Diplomarendement na 5 jaar bij initiële opleiding, naar etniciteit en vooropleiding.
Selectie: voltijd en duale ba-studenten, start in propedeuse.
Bron: intern Hogeschool Rotterdam

Als we kijken naar de toename van mbo'ers en allochtonen in de instroom van zowel Hogeschool Rotterdam als landelijk lijkt ons systeem steeds toegankelijker te worden (figuur 5).

Landelijk zien we dat de hbo-instroom in zijn totaliteit groeide in de afgelopen 15 jaar (+34%). Het aandeel mbo'ers en niet-westers allochtonen daarbinnen nam nog sterker toe (resp. +80% en +132%). Bij Hogeschool Rotterdam vonden deze ontwikkelingen in nog sterkere mate plaats dan landelijk (totale instroom +63%, mbo'ers +248%, nw-allochtonen +151%). Dit betekent dat het hbo in het algemeen - en Hogeschool Rotterdam in het bijzonder - steeds toegankelijker wordt voor iedereen, maar zeker voor mbo'ers en niet-westerse allochtonen. Tegelijkertijd zien we dat deze manier van definiëren van 'toegankelijkheid' niet meer voldoet. We nodigen mensen uit onze school binnen te komen, maar blijven ze ook? En gaan ze met diploma de deur uit?



Figuur 4. Diplomarendement na 5 jaar van niet-westers allochtone mbo'ers, naar instroomcohort.
Bron: Vereniging Hogescholen (2015)

		TOTAAL NL	HAAGSE HS.	HS. INHOLLAND	HS. ROTTERDAM	HS. UTRECHT	HS. VAN AMSTERDAM
TOTALE INSTROOM*	2014	91.068	4.879	5.130	6.919	6.532	9.762
	1999	68.063	3.554	7.065	4.240	6.577	4.840
	VERSCHIL	23.005	1.325	-1.935	2.679	-45	4.922
	% VERSCHIL	33,8%	37,3%	-27,4%	63,2%	-0,7%	101,7%
ALLEEN MBO VOOROPLEIDING	2014	27.840	1.348	1.983	2.487	1.950	3.016
	1999	15.439	776	1.703	714	1.278	1.018
	VERSCHIL	12.401	572	280	1.773	672	1.998
	% VERSCHIL	80,3%	73,7%	16,4%	248,3%	52,6%	196,3%
ALLEEN NW ALLOCHTONEN	2014	14.380	1.445	1.310	2.012	1.233	2.681
	1999	6.210	679	1.072	800	643	838
	VERSCHIL	8.170	766	238	1.212	590	1.843
	% VERSCHIL	131,6%	112,8%	22,2%	151,5%	91,8%	219,9%

* VOLTijd BACHELOR, 1E HOOFDOPLEIDING IN HBO (DUS ALLEEN STUDENTEN DIE VOOR HET EERST IN HET HBO STARTEN)

Figuur 5. Instroomcijfers van 1999 en 2014. Bron: *Vereniging Hogescholen (2015)*

Nee dus. Na het instromen vallen deze groepen massaal uit. De toegankelijkheid is op deze manier een schijn-toegankelijkheid. We zetten de deuren open, maar sorteren een groot gedeelte van de studenten met een lagere sociaal-economische achtergrond én bepaalde etniciteit al snel weer uit. Als we kijken naar wat er gebeurt tijdens de studie (figuren 3, 4, 5), zien we dat de (sociaal-economische) achtergrond van studenten een grotere rol is gaan spelen. Werkt de emancipatiemachinerie die het hbo traditioneel is nog wel? De trends die we op onze hogeschool maar ook in de rest van de Randstad zien zijn verontrustend om een eenvoudige reden: onze ontstaansgrond en traditionele functie is het opleiden van mensen die de samenleving nodig heeft. Principieel hoort iedereen die zich cognitief kwalificeert hier toegang toe te hebben. Maar achter een façade van toegankelijkheid schuilt een moderne werkelijkheid van de sorteermachine.

Onderzoek van Maurice Crul et al. (2013) laat zien dat we nog veel te bereiken hebben in Nederland, maar dat het ook mogelijk is. In de twee grootste 'migrantensteden' van verschillende landen in Europa ondervroegen ze telkens 250 tweedegeneratie Turkse jongeren van 25 jaar. Waar in Duitsland slechts 1 op de 20 van de onder-

vraagden met laagopgeleide ouders het hoger onderwijs haalde was dit in Frankrijk en Zweden 1 op 3. In Nederland ligt dit percentage hoger dan in Duitsland maar 10 procent lager dan in Frankrijk. Wat vooral opvalt aan de ondervraagden in Nederland is dat 1 op de 2 ondervraagden die het hoger onderwijs heeft bereikt daar via het mbo gekomen is. Crul concludeert mede hierdoor dat een goede doorstroom tussen mbo en hbo een grote succesfactor is in de sociale mobiliteit van de kinderen van migranten. Hoe komt het dat we meer zijn gaan discrimineren naar sociaal-economische klasse? Waardoor is het voor mensen aan de onderkant van de samenleving moeilijker geworden om op te klimmen via ons onderwijs?

2 Kwaliteit die niet ten koste gaat van emancipatie

Het hbo heeft de afgelopen jaren een vorm van ‘academisering’ ondergaan. De ‘h’ van hbo heeft een sterker accent gekregen als gevolg van het advies van de [commissie Veerman](#) (2010) en - daarmee samenhangend - toegenomen aandacht van de NVAO voor het niveau van de eindwerkstukken.³ Deze kwaliteit van de eindwerkstukken wordt beoordeeld vanuit het licht van de doelstellingen die, zoals Biesta (2015) terecht opmerkte, vooral gericht zijn op onze kwalificerende functie. Denk hierbij aan aandacht voor kernvakken (rekenen en taal), maar ook voor meer reflectieve onderzoekende kwaliteiten. Onderzoek en de onderzoekende houding zijn, als onderdeel van de kwaliteitseisen, belangrijker geworden in het hbo en versterken het beroep op de reflectieve vaardigheden van studenten.⁴

De verscherpte aandacht voor de kwaliteit (bezien vanuit kwalificatie) is goed en nodig voor het werkveld van de toekomst. Zeker in Rotterdam, waar de kloof tussen de behoefte van het werkveld en de scholing van de beroepsbevolking traditioneel relatief groot is (zie vorige hoofdstuk). Uit de graadmeters en onderzoeken die beschikbaar zijn ([Van Damme, 2015](#); [NVAO, 2015](#)) blijkt dat de verhoogde aandacht van hogescholen voor kwaliteit effect sorteert. Ook in Rotterdam constateren we op grond van de accreditatieoordelen dat de kwaliteit verbetert. De Rotterdamse pabo is een tekenend voorbeeld. Landelijk is de kwaliteit van de pabo's volgens de toezichthouder NVAO na verscherpte aandacht voor de kernvakken toegenomen. Onze Rotterdamse pabo heeft nu net als zeven andere op alle standaarden het oordeel ‘goed’ behaald. De landelijke kennistoetsen en toelatingseisen versterken deze kwaliteitsnorm.

Kwaliteit, studiesucces en toegankelijkheid lijken te werken als communicerende vaten. We noemen dat het ‘trilemma’ van het hoger onderwijs ([Vereniging Hogescholen, 2015](#)). Neemt de instroom/toegankelijkheid toe, dan kan dat ten koste gaan van de kwaliteit en het studiesucces. Wil je aan studiesucces werken, dan lijkt dat te kunnen door selectiever te worden of minder strenge kwaliteitseisen toe te

passen. Inzetten op de kwaliteit heeft impact op het studiesucces en wanneer je, zoals bij de pabo, een kennistoets voorwaardelijk maakt, ook op de instroom/toegankelijkheid. Alle drie zijn belangrijk.

Daarom moeten we niet vergeten dat het verhogen van de eisen voor studenten ook door vertaald moet worden naar de pedagogisch-didactische kern van het onderwijs: de interactie in de klas tussen docent en student. Met andere woorden: als je hogere eisen stelt aan de studenten zonder iets te veranderen aan de manier waarop je studenten betreft bij je onderwijs vallen er meer studenten af. Dit betekent dat kwaliteitsverhoging ten koste gaat van een gedeelte van de studenten die op de nieuwe eisen minder goed voorbereid zijn of van huis uit minder worden begeleid. De trendanalyse die we in hoofdstuk 1 al hebben aangehaald steunt de hypothese dat vooral de mbo-studenten en studenten van niet-westerse komaf hier last van hebben.⁵ Het verhogen van de eisen van eindwerkstukken betekende voor veel huidige studenten het verplaatsen van de finish tijdens de race. Mede ten gevolge hiervan zien we nu een stijging van het aantal langstudeerders aan onze hogeschool en aan andere hogescholen. We moeten ons er daarom van bewust worden dat met het stellen van hogere eisen het onderwijs een aanpassing behoeft die verder gaat dan het aanpassen van de te bereiken kwalificaties. De idee van het trilemma is een wetmatigheid als we die slag niet maken. Als we goed doordenken wat dit betekent voor de inrichting van ons onderwijs, is het trilemma niet meer dan een risico, een risico waarvan het hbo historisch heeft aangetoond het te kunnen afwenden. Het is zaak dat nu weer te doen.

In dit opzicht is de huidige belangstelling voor de verbreding van het concept van kwaliteit erg interessant. Biesta (2014) kaartte aan hoe het in het onderwijs naast kwalificatie ook altijd om subjectwording en socialisatie gaat. Voorzitter van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen Kees Boele (2015) houdt een pleidooi voor *Bildung* en wijsheid in het hbo; door wijsheid kunnen we filteren wat van belang is in een tijd van ‘infobesitas’. De voorzitter van de Vereniging Hogescholen, Thom de Graaf, benadrukte afgelopen april bij het hbo-congres de rol van *Bildung* in het hbo. De Graaf definieert *Bildung* als de brede vorming tot een kritische professional en mens, aansluitend op zijn eerdere aandacht voor ‘burgerschap’. Ook de minister van OCW wil aandacht voor *Bildung*, als een manier om de subjectiverende dimensie van kwaliteit in het hbo te versterken. Minister Bussemaker benoemt bij haar interpretatie *Bildung* vooral in termen van ‘persoonlijke vorming’. *Bildung* is een gevleugelde term geworden voor de manier waarop we nu meer aandacht voor de subjectiverende dimensie van kwaliteit willen creëren. Maar wat houdt de term *Bildung* nou precies in en verandert dit onze nadruk op kwaliteit als louter kwalificatie?

Historisch stond *Bildung* voor zelfontplooiing door bestudering van een brede kennisbasis in klassieke talen, kunsten, geschiedenis etc.⁶ De brede basis van klassieke - tijdloze - kennis helpt je de relativiteit van de eigen opvattingen in te zien en deze te vormen tot een volwassen overwogen geheel. Traditioneel was *Bildung* 'bedoeld' voor de elite en *Ausbildung* (beroepsvorming) voor het volk. Deze 'ouderwetse' conceptie van *Bildung* invoeren in het hbo zou een verdere 'academisering' tot gevolg kunnen hebben. Gegeven de nadruk op de subjectwording door middel van kennis, is de route die *Bildung* voorstaat naar subjectwording een vorm van kwalificatie.

Het is daarom nodig dat we de behoefte aan aandacht voor subjectwording op een beroeps-eigen manier verwoorden en toepassen in ons onderwijs. In plaats van *Bildung* dus *Ausbildung* met oog voor subjectwording. Beroepsbeoefenaar worden is immers ook een vorm van zelfontwikkeling (Bormans & De Graaf, 2011). Verpleger, docent of kunstenaar worden vormt je als mens en diezelfde mens 'zet je in' als professional.

Hetzelfde geldt voor het pleidooi voor wijsheid tegen de 'infobesitas' (Boele, 2015). Net als vakinhoud heeft wijsheid haar waarde in het licht van de praktijk. Een wijze werktuigbouwkundige is nog geen wijze verpleger en vice versa. De universele definitie van wijsheid verkregen door louter theorie is daarom ook niet ideaal voor het hbo. In plaats van theoretische wijsheid (*sophia*) kunnen we wellicht beter spreken van praktische wijsheid (*phronesis*). Praktische wijsheid is een houding en kent een morele dimensie. Aristoteles (vert. 1997) stelde dat dit de wijsheid is die iemand door praktijkervaring opdoet. Door zelf te ervaren en door af te kijken van mensen met veel ervaring leer je regels en uitzonderingen toepassen. Dit stelt je in staat te improviseren en in te schatten wat je moet doen in een onzekere situatie, zonder duidelijke afgestelde kaders.

Het is dus de vraag hoe het beroep de student in de brede zin van het woord vormt. Dit heeft te maken met praktische wijsheid en wat Biesta de 'finaliteit' of 'dragende waarden' van het beroep noemt. Dit is noch puur cognitief van aard (geen bijeenraapsel van kennis) noch puur geënt op vaardigheden. Het gaat hier om *overtuigingen* die leidend zijn voor de benodigde kennis en skills, om een breed antwoord op de vraag wat iemand tot een *goede* verpleegster, hulpverlener of werktuigbouwkundige maakt. Dit is iets wat het docententeam in intensieve samenwerking met het werkveld zoekt en afstemt. Succesvolle teams lukt het om gezamenlijk te komen tot een koers op basis van gedeelde opvattingen over de kernwaarden van het beroep. Als docenten het begrip kwaliteit op deze manier weten te verrijken voor het beroep

waartoe ze opleiden zetten we een volgende stap in de ontwikkeling van de kwaliteit van het hbo die niet louter op kwalificatie is toegespitst.

Een verrijking van het kwaliteitsbegrip vergt echter, net als een verhoging van de kwalificatie-eisen, meer of andere prestaties van studenten. Hoe voorkomen we hierbij het eerder genoemde 'trilemma'? Hoe dragen we bij aan de mogelijkheid om in Rotterdam als dubbeltje een kwartje te worden zonder dat dit ten koste gaat van kwaliteit?

3 De docent maakt het verschil

Het onderwijs is een wereld van veel bestuurlijke drukte: een wereld die bol staat van beleid en wetten. Als er zich een probleem voordoet is de reflex te vaak dat naar Den Haag gekeken wordt of dat Den Haag een rol voor zichzelf weggelegd ziet. Soms is het terecht. Vaker leidt het af van de echte oplossing. De vraagstukken van het onderwijs worden soms aan de vergadertafel opgelost. Vaker in de klas.

Als we hoge kwaliteit willen die niet ten koste gaat van de toegankelijkheid en studiesucces moeten we ons verdiepen in de vele studies naar de factoren die leiden tot 'student achievement' en de oorzaken van studiesucces. Hattie & Yates (2014) maakten in hun omvangrijke meta-analyse op basis van evidence based research een verschil tussen soorten factoren die van invloed zijn: de student, thuissituatie, school, docent, lesgeven/didactiek.

We hebben als onderwijzers de neiging de studentfactoren te benadrukken. Worden we daar niet dagelijks mee geconfronteerd? Dit benoemen als verklaring impliceert echter dat studieprestaties niet te beïnvloeden zijn. Dat bijvoorbeeld ongemotiveerdheid van studenten een gegeven is. Het interessante en voor ons onderwijzers hoopvolle nieuws is dat Hattie's metastudie aantoont dat de docent op veel factoren wel (in)direct invloed heeft, ook op die studentfactoren. Wat het complex maakt is dat de overtuigingen van de docent over zijn invloed (ik heb geen invloed op de studentfactoren) effect hebben op die invloed. Hattie stelt dat de interventies van de docent de belangrijkste factoren van invloed zijn *waar wij verantwoordelijk voor zijn* als onderwijzers (Hattie & Yates, 2014). Het verschil in de manier van werken van docenten kan volgens dezelfde studie tot een jaar meer of minder leeropbrengsten opleveren tijdens een vierjarige opleiding. Ook andere studies steunen de overtuiging dat de docent het verschil kan maken (Bok, 2006). Op basis van internationale vergelijkingen stelden onderzoekers van McKinsey zelfs dat geen enkele andere factor zoveel invloed had op de prestaties van studenten als de prestaties van de leraar (McKinsey, 2007; Ripley 2014).

Er zijn ook studies gedaan naar factoren die vertraging of het voortijdig stoppen met een opleiding tegengaan. In de literatuur worden student *engagement* (Ramsden, 2003; Kuh, 2009; Trowler, 2010; Krause, 2011), student *integration* (Tinto, 1993; 2006), *involvement* (Astin, 1984) en *belonging* (Goodenow, 1993; Baumaester & Leary, 1995; Vallerand, 1997) als de cruciale factoren genoemd. In het Nederlands zouden we dit het wel of niet aanwezig zijn van een vorm van *betrokkenheid* en *binding* kunnen noemen. Onderzoeken van de genoemde auteurs en onderzoek naar hierop gerichte ingrepen (Thomas, 2012; Haas, Hofs, Outmany en Van der Zwaard, 2010; Ashar & Skenes, 1993) tonen aan dat een combinatie van 'peer support' en betekenisvolle interactie met de docenten cruciaal is voor het succes van de studenten.

Opvallend is het onderzoek van Haas, Hofs, Outmany en Van der Zwaard. Zij onderzochten de oorzaken van uitval bij Hogeschool Inholland (locaties Rotterdam en Den Haag). Haas et al constateerden dat deels al wel op vormen van binding werd ingezet, maar dat dit nog niet de kern raakte: "De bindingsactiviteiten zijn te veel gericht op de schoolwereld rondom de lessen, terwijl studenten het meeste behoefte hebben aan goed contact met hun reguliere docenten. Daaraan valt nog een hoop te verbeteren, zowel in organisatorische zin als in sturing en professionalisering van de docenten." Thomas (2012) deed onderzoek naar een brede waaier aan interventies op Britse universiteiten. Hij bevestigt op basis van de uitkomsten dat ingezet moet worden op betrokkenheid en binding die gekoppeld is aan de inhoud van de studie (binnen de 'academische context') en op de ontwikkeling van de capaciteiten van zowel studenten als docenten om betrokkenheid en binding aan te gaan. Daarbij beginnen deze interventies zo vroeg mogelijk, liefst al voor de poort, en worden deze goed georganiseerd.

De factoren die te maken hebben met de student zelf en zijn thuissituatie kunnen sterk variëren. Die variatie hangt mede samen met de sociaal-economische en/of culturele achtergrond van de student. Met de toename van de diversiteit in de studentenpopulatie zijn ook die verschillen groter geworden. Deze verschillen werken door in de relatie tussen studenten en docenten (Meeuwisse, Severiens, Wolff). Dit maakt het aangaan van binding en betrokkenheid zowel belangrijker als ook complexer.

Zo trof Meeuwisse (2012) in haar studie aan dat bij allochtone studenten de studievoortgang vooral gebaat is bij goede studiegerelateerde interactie met docenten in lessituaties. Bij autochtone studenten heeft ook goed informeel (niet-studiegerelateerd) contact een significante positieve invloed op de studievoortgang.

Wolff (2013) vergeleek opleidingen waar de prestaties van niet-westerse allochtone studenten minder goed waren dan de prestaties van autochtone studenten met opleidingen waar de prestaties even goed waren. Hij constateerde drie onderscheidende elementen bij de opleidingen waar allochtone studenten net zo goed presteerden als autochtone:

- “Docenten en studentbegeleiders die hun studenten *persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen* via bijvoorbeeld intensieve studieloopbaanbegeleiding en belangstelling voor de achtergrond van studenten vanuit zowel sociaal als didactisch oogpunt.
- Veel aandacht voor *sturing* van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, snel roulatiesysteem in de groepssamenstelling en aanwezigheidsplicht bij veel vakken.
- Kleinschaligheid die op alle niveaus wordt toegepast, zoals het werken in kleine groepen, blokonderwijs, duidelijke samenhang tussen vakken en overleg tussen docenten van verschillende vakken.” (Wolff, 2013, p.179).

Meer binding en betrokkenheid tussen studenten en hun reguliere docenten, waarbij het persoonlijk contact zich focust op het onderwijs zelf en de docent begrip en belangstelling heeft voor de achtergrond en leefwereld van de student en rekening houdt met diversiteit: hier lijkt dus een belangrijk aangrijpingspunt te liggen voor het vergroten van het studiesucces. Deze inclusieve pedagogisch didactische benadering met oog voor de diversiteit gaat uitval tegen en verbetert de prestaties van studenten. Dit komt zowel de kwaliteit als de kansen voor studenten op studiesucces ten goede.

4 Goed onderwijs door meesterschap en inhoudelijke binding

In hoofdstuk 1 zijn we ingegaan op de ontstaansgronden van het hbo: economisch nut en de mogelijkheid voor mensen uit lagere sociaal-economisch klassen om op te klimmen. De trendanalyses laten zien dat het hbo een succesverhaal is vanuit dit perspectief, maar dat Nederland op dit punt nog lang niet af is. Sterker nog, we lijken geconfronteerd te worden met een hapering van de emancipatiemachine die het hbo altijd geweest is. Als hogescholen horen we ons dit aan te trekken omdat het onze bestaansgrond raakt. Vergelijkingen met het buitenland laten zien dat het ook anders kan.

Hoofdstuk 2 begon met de ‘academisering’ van het hbo. Het eindniveau van de bachelor is de afgelopen tijd verhoogd, toegespitst op cognitieve eisen en kwalificatie. Een groter gedeelte van de studenten doet hierdoor langer over de studie of haakt af. De onevenredige daling bij studenten met een niet-westerse achtergrond en mbo-studenten steunt de hypothese dat vooral deze groepen hier last van hebben, precies die groepen die relatief vaker uit lagere sociaal-economische omstandigheden komen. De komende periode gaan we door middel van gesprekken met de betreffende studenten specifiek achterhalen wat bij deze groepen aan de hand is en hoe dit komt. Nu we kwaliteit als concept verbreden richting subjectwording en *Bildung* moeten we opletten dat dit niet een verdere academisering tot gevolg heeft maar recht doet aan de eigenheid van het beroepsonderwijs. Hoe doen we recht aan onze focus op kwaliteit, zonder dat we daarmee veranderen in een sorteermachine?

Onderzoek dat we in hoofdstuk 3 aanhaalden toont aan dat docenten in staat zijn het verschil te maken. Om het verschil te maken in het succes van studenten is het nodig dat docenten binding en betrokkenheid kunnen aangaan vanuit de inhoud. Dit vraagt veel van de pedagogische en didactische vaardigheden van de docent. In dit laatste hoofdstuk willen we ingaan op de consequenties die dat heeft voor Hogeschool Rotterdam.

Hoewel je je als docent gesteund of gevleid kan voelen omdat jouw waarde als docent erkend wordt en je een zekere invloed kunt uitoefenen, weet ook elke docent dat tijd, ruimte en vertrouwen nodig zijn om het verschil te kunnen maken. Als docenten de grootste impact hebben horen zij ook centraal te staan in de organisatie. Vandaar dat we als hogeschool sinds ons [Focusbeleid \(2013\)](#) meer docenten hebben aangenomen en de overhead hebben teruggedrongen. We anticiperen op de gelden die vrijkomen door de invoering van het leenstelsel vanaf 2018 door nu al geld aan ons eigen vermogen te onttrekken om extra te investeren in het primaire proces. 'Meer docenten' komt in de praktijk neer op meer tijd: tijd die hard nodig is om de betrokkenheid en binding met de enorm diverse studentpopulatie aan te gaan. Daarnaast houden we de afgelopen jaren kaders en reglementen kritisch tegen het licht. Als een docententeam een onderbouwde keuze maakt vanuit kwaliteit, zetten we interne regels graag opzij.

Het grote maatschappelijke vraagstuk waar we voor staan willen we in Rotterdam in de klas oplossen. In weerwil van grote politieke en bestuurlijke drukte die de moderne tijd kenmerkt - zeker als het om onderwijs gaat - is de oplossing zelden in Den Haag of aan Rotterdamse vergadertafels te vinden. Ook hier zien we een terugkeer naar de bron: niet alleen wat onze opdracht is, ook hoe de oplossing er uit ziet. Het onderwijs, de klas centraal. De kern van onze aandacht is daarom hierop gericht. Hoe kunnen we docenten helpen binding en betrokkenheid vanuit de inhoud aan te gaan met de diversiteit aan studenten? Wat vereist dit van de eisen die we onszelf stellen op didactisch en pedagogisch niveau?

Wat de vorige hoofdstukken ons leren is dat de oplossing in de klas méér behelst dan een eenzijdige focus op de kwalificerende functie van het hbo. Het gaat om de vraag hoe we de emancipatiemachine weer op gang helpen. Daarvoor is het nodig dat elk docententeam - vanuit de praktijk en de beroepsidentiteit - een antwoord formuleert op de vraag hoe de diverse en pluriforme groep studenten wordt opgeleid tot professionals die hun opleiding ervaren als een springplank voor hun toekomst. Daarbij stellen docenten hoge verwachtingen aan al hun studenten, en binden hen aan zich vanuit de inhoud, met waardering voor diversiteit en interesse in hun achtergrond en leefwereld. Kwaliteit ontstaat in de klas.

Is er dan niets meer te doen aan de vergadertafel? Dat zal moeten blijken. Eerder is gesuggereerd dat het diversiteitsvraagstuk het vraagstuk van binding in de klas urgenter maakt én complexer. Mogelijk zullen we ons genoodzaakt zien iets aan die complexiteit te doen, door het hbo toe te staan strenger te zijn in de toelating (selectie op cognitie), door het mbo - met name - aan te zetten en te helpen studenten

beter voor te bereiden - mogelijk gaan schakelklassen helpen - en door nog duidelijker te zijn in de voorlichting en begeleiding van de studiekeuze. Die beslissingen worden aan de vergadertafel genomen. Maar dan begint het echte werk pas: binding organiseren in de klas. Het hbo begon ooit met een ambitieuze missie: het koppelen van de vraag naar hoger opgeleiden aan de *drive* van steeds weer nieuwe groepen om nieuwe kansen met beide handen aan te grijpen. De inspiratie die uitgaat van die roots helpt ons om die maatschappelijke opdracht anno 2015 opnieuw waar te maken.

Ron Bormans, *voorzitter College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam*
 Maaïke Bajwa, *beleidsonderzoeker van Hogeschool Rotterdam*
 Erwin van Braam, *directeur Concernstaf van Hogeschool Rotterdam*
 Izaak Dekker, *docent en senior-beleidsadviseur van Hogeschool Rotterdam*

NOTEN

- PAGINA 05 **1** Het woord heeft een mooie mystieke etymologie en impliceert een levenslot waar de mens geen invloed op uit kan oefenen. De 'schik'-godinnen (moirae of fates) hadden immers toegang tot de draad des levens en konden deze spinnen en knippen tot de door hen gewenste lengte.
- PAGINA 10 **2** We hebben geen gegevens van de sociaal-economische status van onze studenten. Benaderingen ervan door studenten te traceren naar wijken en daar de gemiddelde inkomens van te vergelijken laten wel een onderscheid zien dat overeenkomstig is met de scheiding tussen nw-allochtoon /autochtoon en havo/mbo. Dit steunt de hypothese dat vooral studenten met een lagere sociaal-economische achtergrond onevenredig veel uitvallen.
- PAGINA 13 **3** Hierbij speelden de bevindingen van de NVAO bij een aantal hogescholen een rol. Het zorgwekkende rapport over de kwaliteit van de eindwerkstukken in 2010 en de kritische bevindingen van het vervolgrapport leidden tot een landelijk verlies van vertrouwen in de kwaliteit van diploma-toekenning in het hbo.
- 4** De eisen die we stellen aan het niveau van onderzoek zijn bovendien vaak direct gekoppeld aan de kwaliteit van het eindwerkstuk omdat het eindwerkstuk in de meeste hbo-bacheloropleidingen een onderzoek is.

- PAGINA 14 **5** Voor een meer exacte duiding van de problematiek die speelt organiseren we rondetafelgesprekken met de betreffende studenten. We verwachten de resultaten hiervan aanvullend te kunnen presenteren bij de start van het academische jaar (2015-2016) in augustus of september.
- PAGINA 15 **6** Het gymnasium, een Duitse en Nederlandse institutie, was (en is) bij uitstek gericht op Bildung. Na het gymnasium volgde je een brede studie van humaniora en klassieken, was je persoon gevormd en had je volwaardig toegang tot de elitaire kringen.

REFERENTIES

- Aristoteles (1997). *Ethica Nicomachea*. Vert. C. Hupperts & B. Poortman. Kallias.
- Astin, A. (1984). *Student involvement: A developmental theory for higher education*. Journal of College Student Personnel. 25 (2), pp. 297-308.
- Baumeister, R.F. and Leary, M.R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin. 117, pp. 497-529.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Boele, K. (2015). *Onderwijsheid; Terug naar waar het echt om gaat*. Clement.
- Bormans, M.J.G. & A. de Graaf (2010). *Persoonlijkheidsvorming en 'Bildung' in het hoger beroepsonderwijs*. Uit: Essays over vorming in het onderwijs. Onderwijsraad.
- Bok, D.C. (2006). *Our underachieving colleges. A Candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.
- Bovens, M., Dekker, P. & W. Tiemeijer (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. SCP en WRR.
- Bruggeman, J. (1993). *Onderwijs in meervoud. De voorgangers van de Hogeschool Rotterdam*. Historisch Genootschap Roterodamum.
- Crul, M., J. Schneider & F. Lely (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. VU University Press.
- Crul, M., A. Pasztor & F. Lelie (2008). *De tweede generatie. Last of kansen voor de stad?* Instituut voor Migratie en Etnische Studies.
- Crul, M., A. Pasztor, F. Lelie, J. Mijs & Ph. Schnell (2009). *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief. Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden*. IMES.
- Damme, D. Van (2015). *Stagnatie hoger onderwijs is achteruitgang*. Geraadpleegd op 12 mei 2015 van www.scienceguide.nl/201501/stagnatie-ho-is-achteruitgang.aspx

- Douglas S. Massey, Camille Z. Charles, Garvey F. Lundy, and Mary J. Fischer (2002). *The puzzle of minority underachievement. The source of the river*. Princeton University Press.
- Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag*. Meulenhoff.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck.
- Gemeente Rotterdam (2015). *Economische Verkenningen 2015; Mozaïek van de nieuwe economie*. www.rotterdam.nl/Clusters/RSO/Document2015/OBI/Monitoren%20oen%20indexen/Rdam-EVR2015.pdf
- Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement*. Journal of Early Adolescence. 13 (1), pp. 21-43.
- Haas, E., J. Hofs, F. Outmany, & J Van der Zwaard (2010). *Studieuitval INHolland Den Haag en Rotterdam. Definities, oorzaken en remedies*. Geraadpleegd op 12 mei 2015 van www.inholland.nl/NR/rdonlyres/4D30737E-474B-4178-B34C-503ACE08699E/O/Onderzoekstudieuitval.pdf
- Hattie, J. & G.C.R. Yates (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Herweijer, L. (2009). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands*. SCP.
- Hogeschool Rotterdam (2013). *Focus. De nieuwe koers van Hogeschool Rotterdam*. Geraadpleegd op 15 mei 2015 van www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/profiel/focus
- Jong, M. de (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs; over allochtoon en autochtoon*. Noordhoff Uitgevers.
- Joor, J. & A. Beening (2001). *Van Leyster tot Leeuwenburg; Schets van de geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam tegen de achtergrond van de ontwikkeling van het hoger beroepsonderwijs in Nederland en in lokaalhistorisch perspectief*. HvA.
- Jonker, J. (2012). *Countries compared on public performance*. SCP.
- Kappe, R., Molenkamp, M., Wijsbroek, D., Wiegert, O., Hendriks, G. & J.A. van Ingen (2014). *Studiesucces in de G5; Opbrengsten studiesucces onderzoek door vijf Randstadhogescholen*.
- Kneyber R. & J. Evers red. (2013). *Het alternatief; weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Boom.
- Krause, K.L.D. (2011). *Transforming the learning experience to engage students*. In: Thomas, L. and Tight, M. (eds.) *Institutional transformation to engage a diverse student body*. Emerald, pp. 199-212.
- Kuh, G.D. (2009). *What student affairs professionals need to know about student engagement*. Journal of College Student Development. 50 (6), pp. 683-706.

- Liempt, P. van (2008). *De Nederlandse droom. Van mavo tot professoraat: hoe stapelaars de top beklommen*. Arbeiderspers.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Geraadpleegd op 12 mei 2015 van: mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top
- Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough; The role of psychosocial factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students*. Proefschrift aan de EUR.
- Middelkoop, D. van & M. Meerman (2014). *Studiesucces en diversiteit en wat hbo-docenten daar mee te maken hebben*. CAREM.
- Nelis, H. & Y.M. van Sark (2012). *Over de top: haal het allerbest uit jongeren*. Kosmos Uitgevers.
- Notten, A.L.T. (2014). *Uit de comfortzone van de huidige economie. Naar een echte lerende economie?* Journal of Social Intervention: Theory and Practice, Volume 23, issue 4.
- NVAO (2013). *Evaluatie accreditatiestelsel Nederland 2011-2013*. Geraadpleegd op 12 mei 2015 van www.nvao.net/page/downloads/NVAO_Evaluatie_Accreditatiestelsel_Nederland_2011-2013_DEF.pdf
- NVAO (2015). *Vier jaar accreditatiestelsel in het hoger onderwijs in Nederland in cijfers*. Geraadpleegd op 14 mei 2015 van www.nvao.net/page/downloads/Vier_jaar_nieuw_accreditatiestelsel_hoger_onderwijs_in_Nederland_in_cijfers_april_2015.pdf
- Osterman, K.F. (2000). *Students' need for belonging in the school community*. Review of Educational Research. 70 (3), pp. 323-367.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2nd ed. RoutledgeFalmer.
- Rinnooy Kan, A.H.G. (2015). *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* Kohnstammlezing. Vossiuspers UvA. Zie ook: <http://alexanderrinnooykan.nl/hoe-goed-is-het-nederlandse-onderwijs/>
- Rinnooy Kan, A.H.G. (2015). *Net niet op de eerste rij*. De Groene Amsterdammer, blz 30-33, april /jaargang 139 / nummer 15.
- Ripley, A. (2014). *The smartest kids in the world*. Simon & Schuster.
- ROA (2015). *Hbo-monitor 2014: de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hbo*. Geraadpleegd op 15 mei 2015 van www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/feiten-en-cijfers/onderwijs-2/arbeidsmarkt-1/2161-factsheet-hbo-monitor-2014
- Stevens, L. & G. Bors red. (2013). *Pedagogische tact*. Garant.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education in a time of change: Final report from the What works student retention and success programme*. HE Academy

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). *Research and practice of student retention: what next?* College Student Retention. 8 (1), pp. 1-19.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy. Geraadpleegd op 10 mei 2015 van: heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf
- Vallerand, R.J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In: Zanna, M.P. (ed.) *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, pp. 271-360.
- Veerman, C. et al. (2010). *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het onderwijs: Advies van de commissie toekomstbestendig hoger onderwijs stelsel*. NVAO. www.nvao.net/page/downloads/Rapport_Differentiëren_in_drievoud_commissie-Veerman.pdf
- Vereniging Hogescholen (2015). www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/feiten-en-cijfers/onderwijs-2/1-studenten-aantallen-1
- Vereniging Hogescholen (2015). *Hbo 2025: Wendbaar en weerbaar*. Geraadpleegd op 19 mei 2015 van www.hbo2025.nl/wp-content/uploads/2015/05/hbo2025_WendbaarWeerbaar_Strategische_visie_VerenigingHogescholen.pdf
- Wolf, H.R. (2010). *Veelstromenland: De voorgeschiedenis van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen 1846-1996*. HAN Press.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem*. Proefschrift aan de UvA.

**Uitgave**

Vereniging Hogescholen
Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag
www.verenilinghogescholen.nl

Realisatie

Communicatie, Vereniging Hogescholen

Vormgeving

Akron Creatieve Communicatie, Leiden

© Ron Bormans, Maaïke Bajwa, Erwin van Braam en Izaak Dekker
Den Haag, juni 2015

ESSAY

2

*Het hbo leunt al sinds zijn
prille bestaan op twee pijlers.
Het hbo leidt op voor bepaalde
functies en is de toegangspoort*

*voor bepaalde groeperingen tot het hoger
onderwijs. Recente gegevens tonen aan dat
dit tweede doel onder druk is komen te staan
met de academisering en nadruk op kwalificatie.
De oplossing voor het waarmaken van hoge
kwalificatie-eisen zonder dat we veranderen
in een 'sorteermachine' ligt in de klas, stellen
de auteurs.*