

# Monitoring en evaluatie van maatregelen gelijke onderwijskansen 2017-2022

## Overkoepelende analyse

Tessa Jenniskens, Annemarie van Langen en Maarten Wolbers

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek  
NRO-projectnummer: 405-17-490  
Projectnummer: 2017734

© 2023 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.



# Inhoudsopgave

|   |                                       |    |
|---|---------------------------------------|----|
| 1 | Inleiding                             | 1  |
| 2 | Resultaten van de beleidsinterventies | 3  |
| 3 | Kritische reflectie                   | 10 |
| 4 | Slotbeschouwing                       | 15 |
| 5 | Referenties                           | 16 |



# 1 Inleiding

## Beschrijving programma maatregelen gelijke onderwijskansen

In de afgelopen jaren is kansenongelijkheid in het onderwijs weer op de agenda gezet. Een belangrijke aanleiding daarvoor was de publicatie van het Onderwijsverslag 2014/2015 van de Inspectie van het Onderwijs waarin werd geconstateerd dat de onderwijskansen van kinderen van lager en hoger opgeleide ouders in toenemende mate uit elkaar lopen (IvhO, 2016). Ook andere onderzoekers signaleerden recentelijk dat gelijke kansen in het Nederlandse onderwijs onder druk staan (zie bijvoorbeeld OECD, 2016) en dat er sprake is van een aanzienlijke opleidingskloof op tal van maatschappelijke domeinen (SCP/WRR, 2014; Van de Werfhorst, 2015; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2015). Met name de vroege selectie (op 12-jarige leeftijd; bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs wanneer ouders nog veel invloed kunnen uitoefenen) en het oordeel van de leerkracht van groep 8 bij de plaatsing in een type voortgezet onderwijs – beide kenmerkend voor ons onderwijsstelsel – maken dat het onderwijs in Nederland niet meritocratisch is (Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015). Zowel vanuit individueel, maatschappelijk als economisch perspectief wordt het als problematisch gezien dat kinderen uit bepaalde sociale groepen in de samenleving, waar minder ouderlijke ondersteuning en stimulans is, hun talenten niet optimaal kunnen benutten.

Het Actieplan Gelijke Kansen, dat op 31 oktober 2016 door de bewindslieden van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in een kamerbrief werd gepresenteerd (OCW, 2016), behelst een aantal beleidsmaatregelen om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen. Zo worden voorstellen voor wijziging van de bekostiging of vernieuwing van het toezicht sindsdien kritisch gevolgd voor wat betreft hun effecten op het stelsel en het effect op (de kansen voor) individuele leerlingen. Het gaat daarbij om het vinden van de juiste balans tussen doelmatige leerwegen en het voorkomen van uitval enerzijds en het bieden van gelijke kansen aan leerlingen en studenten anderzijds om daarmee te bewerkstelligen dat zij het maximale uit zichzelf kunnen halen. Binnen het actieplan bestaan vier actielijnen: soepele overgangen (I), stimulerend onderwijs (II), sterke netwerken (III) en onderzoek en kennisopbouw (IV). Het accent ligt op de eerste actielijn, dat wil zeggen het verbeteren van overgangen in het onderwijs, bijvoorbeeld door te investeren in schakelprogramma's. Om het actieplan te realiseren was voor de periode 2017-2019 87 miljoen euro beschikbaar gesteld door de regering. Vanaf 2020 wordt op jaarbasis 26 miljoen euro structureel vrijgemaakt om de maatregelen, die het meest effectief blijken, duurzaam te kunnen voortzetten.

Onderdeel van het Actieplan Gelijke Kansen is dat onderwijsinstellingen in de gelegenheid worden gesteld voorstellen in te dienen voor interventies die moeten bevorderen dat leerlingen en studenten zo gelijk mogelijke kansen krijgen op een bij hun talenten passende opleiding. Deze gesubsidieerde interventies zijn gestart in het schooljaar 2017/2018. De interventies zijn in een meerjarig onderzoek, uitgevoerd door een consortium – bestaande uit onderzoekers van KBA Nijmegen (penvoerder), Kohnstamm Instituut, Oberon en SEO –, gemonitord en geëvalueerd, waarbij het niet alleen ging om het vaststellen van de verwachte effecten, maar ook om het identificeren van werkzame elementen. Het gaat om interventies die betrekking hebben op de volgende vier maatregelen:

1. Doorstroomprogramma's po-vo;
2. Vrijroosteren van docenten voor coaching en begeleiding;
3. Doorstroomprogramma's vmbo-havo en vmbo-mbo;
4. Verbeteren doorstroom mbo-hbo.

De maatregelen 1, 3 en 4 komen voort uit actielijn I van het actieplan; maatregel 2 heeft betrekking op actielijn II.

De vier maatregelen zijn in de periode 2017-2022 gemonitord en geëvalueerd. In een viertal deelonderzoeken is verslag gedaan van deze monitoring en evaluatie. De algemene onderzoeksvragen waren:

- 1) Op welke wijzen geven de onderwijsinstellingen de interventies vorm?
- 2) Op welke doelgroep richten de interventies zich?
- 3) Wat leveren de interventies op?
- 4) Wat zijn de werkzame factoren?

Deze vragen zijn voor elke maatregel beantwoord in afzonderlijke deelrapportages.

Het voorliggende verslag betreft een overkoepelende analyse van de vier onderzochte maatregelen. Door middel van deze overkoepelende analyse brengen we in kaart wat het geheel aan maatregelen heeft opgeleverd voor het onderwijsbeleid en de -praktijk, in termen van effecten, maar ook in termen van werkzame 'ingrediënten' van interventies, succesfactoren en knelpunten. Bovendien reflecteren we in dit verslag kritisch op de genomen maatregelen, de wijze waarop deze zijn geïmplementeerd en welke resultaten er redelijkerwijs van konden worden verwacht en empirisch konden worden aangetoond. We eindigen met een korte slotbeschouwing.

## 2 Resultaten van de beleidsinterventies

In het onderzoek naar de maatregelen ter bevordering van gelijke onderwijskansen stonden vragen naar de implementatie en de effecten van de interventies centraal.

In dit hoofdstuk brengen we in kaart hoe de verschillende maatregelen zijn ingericht door het Ministerie van OCW, welke beleidstheorieën ten grondslag lagen aan de maatregelen en welke effecten daarmee verwacht konden worden. Daarnaast vatten we kort per maatregel samen wat er uit de verschillende deelonderzoeken aan resultaten naar voren is gekomen.

### De maatregelen en hun beoogde effecten volgens de beleidstheorie

#### Maatregel 1: doorstroomprogramma's po-vo

De subsidieregeling 'Doorstroomprogramma's po-vo' is bedoeld voor doorstroomprogramma's die gericht zijn op het versoepelen van de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. Samenwerkingsverbanden van scholen (po, vo) worden in de gelegenheid gesteld om programma's te ontwikkelen met activiteiten in de tweede helft van het laatste leerjaar po (groep 8) en de eerste helft van het eerste leerjaar vo (brugklas). Zodoende kunnen kennis en vaardigheden aangereikt worden die van belang zijn bij de overgang naar en binnen het voortgezet onderwijs. In de doorstroomprogramma's dient aandacht te zijn voor twee van de drie inhoudelijke lijnen: 1) versterken van cognitieve vaardigheden, 2) versterken van metacognitieve vaardigheden en 3) inzetten op omgevingsfactoren en de thuis-situatie.

De doelgroep van deze doorstroomprogramma's zijn leerlingen die in het voortgezet onderwijs op een hoger niveau kunnen presteren en dit ambiëren, maar niet of minder vanzelfsprekend dan hun klasgenoten ondersteuning of hulpbronnen tot hun beschikking hebben die nodig zijn om deze ambitie te realiseren.

#### Beleidstheorie

De maatregel richt zich op het bestrijden van zogenoemde verticale onderwijsongelijkheid, meer specifiek op ongelijke kansen bij de in- en doorstroom in het voortgezet onderwijs op een niveau dat het beste aansluit bij de talenten van leerlingen, ten gevolge van ongelijkheid in de mate waarin onderwijsondersteuning wordt geboden vanuit de primaire sociale omgeving (ouders). Leerlingen uit sociale milieus waar relatief weinig sprake is van ouderlijke ondersteuning en hulpbronnen lopen een verhoogd risico op onder advisering in groep 8 en op zittenblijven en afstroom in het voortgezet onderwijs.

Het Ministerie van OCW heeft bij deelname aan de doorstroomprogramma's de volgende verwachtingen geformuleerd:

- De leerling wordt beter voorbereid op (een keuze voor) het voortgezet onderwijs;
- De leerling maakt een succesvollere start in het voortgezet onderwijs;
- Er wordt meer recht gedaan aan de daadwerkelijke capaciteiten van de leerling;
- De samenwerking tussen basisscholen en middelbare scholen wordt sterker;
- De kwaliteit van de schooladvisering door de basisschool en de plaatsingsbeslissing door de middelbare school verbetert.

## Resultaten

Uit de implementatiemonitor is gebleken dat er in de verschillende doorstroomprogramma's po-vo een grote variatie aan activiteiten werd aangeboden aan de leerlingen. Kennismakingsactiviteiten, activiteiten ter bevordering van sociaal-emotionele vaardigheden en executieve functies, en extra les in bepaalde vakken ten behoeve van het versterken van de cognitieve vaardigheden kwamen aan bod in de programma's, veelal gecombineerd. Niet alleen een grote variatie aan activiteiten was zichtbaar; ook de duur en intensiteit van de programma's verschilden aanzienlijk.

De activiteiten bleken voornamelijk aangeboden te worden aan leerlingen met achterstand in cognitieve ontwikkeling, een belemmerende thuissituatie, achterstand in sociaal-emotionele ontwikkeling en met motivatieproblematiek. De groep deelnemers aan de programma's was dus zeer divers. Verder is naar voren gekomen dat de interventies het vaakst werden uitgevoerd in het havo en vwo en het minst vaak in het pro en vmbo.

Om leerlingen een succesvollere start te laten maken in het voortgezet onderwijs, eventueel op een hoger uitstroomniveau, werd er in de onderzochte doorstroomprogramma's po-vo ingezet op cognitieve, metacognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden. Op basis van het monitorings- en evaluatieonderzoek kan echter niet worden geconcludeerd dat de deelnemers aan de doorstroomprogramma's zich sterker ontwikkeld hebben op het gebied van cognitieve, metacognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden dan vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan een of ander doorstroomprogramma. Zo werd in de doorstroomprogramma's veel aandacht besteed aan de gewenning van leerlingen aan het vo om zo de overgang van po naar vo te versoepelen. Gebleken is dat leerlingen beter gewend zijn in de brugklas dan ze op voorhand hadden verwacht. Dit geldt echter voor alle leerlingen in het onderzoek; niet alleen voor de deelnemers aan de doorstroomprogramma's.

De veronderstelling was dat deelname aan de doorstroomprogramma's zorgt voor een soepelere doorstroom van het po naar het vo voor leerlingen die op een hoger niveau kunnen presteren, maar minder ondersteuning of hulpbronnen van de ouders tot hun beschikking hebben dan hun klasgenoten. Door deelname aan de doorstroomprogramma's zouden deze leerlingen hun kennis en vaardigheden vergroten. Aan de hand van de effectmeting hebben we echter niet kunnen constateren dat deze leerlingen hun kennis en vaardigheden sterker vergroot hebben dan leerlingen die niet hebben deelgenomen aan een of ander doorstroomprogramma. We kunnen daarmee stellen dat de interventies geen (meetbare) effecten hebben opgeleverd in het eerste leerjaar van het vo. Ook voor de verdere loopbaan in het vo worden geen effecten verwacht.

Uit de verklarende evaluatie (met casestudies) is naar voren gekomen dat de doorstroomprogramma's voornamelijk effect op het niveau van de leerkrachten en de school lijken te sorteren. Zo is de samenwerking tussen het po en vo door veel programma's versterkt, is er meer bewustwording gekomen bij leerkrachten en bestuurders, en hebben leerkrachten naar eigen zeggen hun kennis en vaardigheden (verder) ontwikkeld. Leerlingen zeiden tot slot meer zelfvertrouwen en motivatie te hebben gekregen door deelname aan het programma.

### Maatregel 2: Vrijroosteren van leerkrachten voor coaching en begeleiding

De subsidieregeling 'Vrijroosteren van leraren voor deelname aan coachingsactiviteiten en het intensief begeleiden van leerlingen 2017-2019' bood een aantal scholen de gelegenheid om gedurende twee jaar lang leraren deel te laten nemen aan professionaliseringsactiviteiten. De subsidie kon worden



ingezet om de kosten voor het vrijroosteren van leraren te bekostigen om zodoende in te zetten op 1) professionalisering van leerkrachten (individuele coaching, teamcoaching en intervisie of co-teaching) en 2) het bieden van ondersteuning aan specifiek achterstandsleerlingen. Deze intensieve begeleiding van leerlingen diende ten minste gericht te zijn op één van de volgende aspecten: de gevraagde werkhouding in het vervolgonderwijs (zoals leerstrategieën), persoonlijke begeleiding en coaching, vakinhoudelijk 'bijspijkeren', stimuleren van niet-cognitieve vormen van talent en het leren benutten van netwerken of hulpbronnen.

Alleen po- en vo-scholen met een minimaal aantal achterstandsleerlingen<sup>1</sup> kwamen in aanmerking voor de subsidie. De doelgroep bestond uit leraren op scholen met veel achterstandsleerlingen. Scholen waren vrij in de selectie van de leerlingen die ze intensieve begeleiding op grond van het beleidskader wilden bieden. Er werd getracht leerlingen met achterstanden betere kansen te bieden in het onderwijs.

### **Beleidstheorie**

De veronderstelling is dat gelijke kansen van leerlingen met een achterstand worden bevorderd door leraren beter toe te rusten bij de begeleiding van deze leerlingen. Door middel van het vrijroosteren van leraren om ze te coachen en te begeleiden wordt geprobeerd hun pedagogisch-didactische handelen te versterken en ze beter in staat te stellen les te geven aan achterstandsleerlingen. Met deze maatregel worden daarmee leerlingen die leerachterstanden hebben, en daardoor moeite hebben goede resultaten te behalen, geholpen deze achterstanden weg te werken en onderwijs te volgen op hun eigen niveau. Op deze manier wordt geprobeerd de verticale kansenongelijkheid in het onderwijs te bestrijden.

Deze maatregel impliceert een ketenreactie en effecten op meerdere niveaus: de professionalisering van leraren leidt ertoe dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden om vervolgens tot betere leerresultaten van leerlingen te komen. Daarmee verwachten we effecten op zowel leerkracht- als leerlingniveau.

### **Resultaten**

Deze maatregel werd, in tegenstelling tot de andere maatregelen, niet onderzocht door middel van een effectstudie, maar op basis van een aantal casestudies. Daardoor kunnen er over het al dan niet realiseren van de beoogde effecten geen uitspraken worden gedaan. Wel zijn de ervaren opbrengsten gepeild bij schoolleiders, leraren en leerlingen. De belangrijkste opbrengst van de professionalisering van de leraren is dat zij aangaven vaardiger te zijn geworden. Dit zorgt ervoor dat leraren zich meer competent voelen om goed les te geven en/of leerlingen te begeleiden. Ook de leerlingen merkten op vooruit te zijn gegaan op de doelen die gesteld waren: hun zelfvertrouwen was gegroeid en ze gaven aan het beter te doen in de klas.

De subsidiemaatregel maakte het mogelijk om leraren vrij te roosteren om te professionaliseren. Zonder subsidie was er minder tijd geweest voor professionalisering. Bovendien droeg de subsidiemaatregel bij aan structuur en regelmaat in de activiteiten en was er geformaliseerde aandacht voor een bepaald thema. De opgedane kennis ging echter ook weer snel verloren door het verloop van leraren, onvoldoende kennisoverdracht tussen collega's, enzovoort. Ook bleek dat scholen te veel zaken tegelijkertijd aan wilden pakken, terwijl de focus op één of enkele activiteiten lijkt te zorgen voor betere opbrengsten.

---

<sup>1</sup> Bepaald op basis van gewichtenregeling 1 okt 2016 (po) en leerplusbekostiging 2016 (vo).

### Maatregel 3: doorstroomprogramma's vmbo-havo en vmbo-mbo

In het kader van het Actieplan Gelijke Kansen was ook een subsidieregeling ontworpen voor het ontwikkelen van doorstroomprogramma's om een soepele overstap van het vmbo naar het vervolgonderwijs (mbo of havo) te bewerkstelligen. Deze doorstroomprogramma's bestonden uit extra begeleiding en ondersteuning van leerlingen bij de overstap en/of onderwijstijdverlenging (bijvoorbeeld onderwijs tijdens de zomerperiode). De doorstroomprogramma's moesten zich in ieder geval richten op één of meer van de volgende activiteiten, ter bevordering van het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid van de leerling of student:

- Het voorbereiden op de gevraagde werkhouding in het mbo of het havo, bijvoorbeeld door reflectie op de eigen rol en vaardigheden, inclusief begeleiding van de leerling bij het verbeteren van de studievaardigheden zoals de ontwikkeling van een eigen leerstrategie en het leren plannen en organiseren van de leeractiviteiten;
- Persoonlijke begeleiding en coaching rondom en tijdens de overgang;
- Het leren benutten van netwerken of hulpbronnen uit de omgeving.

Daarnaast kon er binnen de doorstroomprogramma's aandacht worden besteed aan:

- Het vakinhoudelijk 'bijspijkeren' op onderdelen van een vak, bijvoorbeeld op onderdelen van het vak wiskunde die in het vmbo niet waren behandeld en in het havo wel aan bod kwamen of op specifieke taal-, lees- en/of rekenvaardigheden.
- De training en coaching van leraren, begeleiders, coaches, medeleerlingen of -studenten die verder in hun opleiding waren en die als coach of begeleider konden worden ingezet.

De subsidieregeling was bedoeld voor doorstroomprogramma's voor leerlingen in het laatste leerjaar van het vmbo en het eerste leerjaar van het vervolgonderwijs (mbo of havo). In principe kwamen alle vmbo-leerlingen die extra hulp nodig hadden in aanmerking voor de subsidie, maar het beleidskader richtte zich in het bijzonder op vmbo-leerlingen in een kwetsbare positie. Hiermee worden leerlingen bedoeld die vanuit hun thuisomgeving minder vanzelfsprekend hulpbronnen vanuit economisch, sociaal en cultureel perspectief tot hun beschikking hebben.

#### **Beleidstheorie**

Bovengenoemde leerlingen lopen een extra risico om hun mogelijkheden niet optimaal te benutten na het vmbo of zelfs voortijdig uit te vallen uit het onderwijs zonder startkwalificatie. Met de doorstroomprogramma's werd getracht hen een extra duwtje in de rug te geven. Het betreft dus een bevordering van de verticale kansengelijkheid om te voorkomen dat het kwetsbare leerlingen niet lukt om na het vmbo succesvol hun gekozen vervolgopleiding (mbo of havo) af te ronden. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat alle typen interventies die naar aanleiding van de doorstroomprogramma's zijn opgezet in meer of mindere mate effectief kunnen zijn in het bevorderen van schoolprestaties of het versoepelen van de doorstroom na het vmbo naar vervolgonderwijs.

#### **Resultaten**

Het is opvallend dat scholen breder hebben gekeken dan alleen naar de groep kwetsbare leerlingen. Minder dan de helft van de vmbo-scholen hanteerde minder stimulans vanuit huis en/of afkomstig zijn uit een gezin met laagopgeleide ouders als selectiecriteria voor de doorstroomprogramma's naar het mbo. Meer algemene redenen zoals onzekerheid over de keuze van de vervolgopleiding en dreigende uitval na het vmbo werden vaker gebruikt om in aanmerking te komen voor de doorstroomprogramma's. Bij de overgang naar het havo nam zelfs vaak de hele groep vmbo-havo doorstromers deel aan het

programma. Bij slechts een kwart van de scholen was het programma (deels) gericht op een specifieke doelgroep binnen de groep vmbo'ers die naar het havo gaan, bijvoorbeeld leerlingen met minder ondersteuning vanuit huis, beperkte studievoordigheden of een achterstand op één of meer vakken.

Vaak bestonden de doorstroomprogramma's voor vmbo-havo uit aanvullende lessen of begeleiding om vakinhoudelijke kennis bij te spijkeren, zowel individueel als in groepsverband. Andere veel voorkomende onderdelen van de doorstroomprogramma's waren coaching en mentoring, het betrekken van ouders/verzorgers bij de overstap, en extra lessen en begeleiding gericht op het ontwikkelen van studievoordigheden. De doorstroomprogramma's voor vmbo-mbo combineerden vaak extra begeleiding met activiteiten die de leerlijn tussen vmbo en mbo beter op elkaar laten aansluiten. Er zijn diverse vormen van extra begeleiding ingezet, waarvan voortgangs- en coachingsgesprekken, LOB-activiteiten/-gesprekken, het betrekken van ouders of verzorgers bij de overstap en voorlichting over het mbo het meest voorkwamen.

Over het algemeen waren de deelnemende leerlingen positief over hun doorstroomprogramma. Een groot deel van hen vond dat het programma flink geholpen heeft bij de overstap, zowel voorafgaand aan als na de overgang. Bij de overgang naar het havo was het moeilijk aan te geven welke activiteiten de leerlingen als het meest helpend ervoeren, aangezien hun mening vaak veranderde nadat ze de overstap naar het havo hadden gemaakt. In gesprekken met leerlingen kwam naar voren dat zij het meest hebben gehad aan de extra vakinhoudelijke lessen, vooral voor wiskunde. Voor en na de overstap naar het mbo waren de leerlingen over het algemeen tevreden over het betrekken van ouders/verzorgers bij de overstap en de doorlopende leerlijn tussen vmbo en mbo.

Daarnaast zijn er aanwijzingen gevonden dat doorstroomprogramma's leerlingen vooruithelpen op specifieke aspecten. Leerlingen die extra lessen in studievoordigheden volgden in het laatste leerjaar van het vmbo scoorden bijvoorbeeld hoger op studie- en beroepsoriëntatie dan leerlingen die dat niet deden. En van het volgen van examentraining en het betrekken van ouders of verzorgers bij de overstap naar het havo is gebleken dat het de werkhouding van leerlingen heeft verbeterd. Verder gaven leerlingen die in het laatste leerjaar van het vmbo in een aparte klas zaten voor leerlingen die naar het havo wilden aan meer vertrouwen te hebben in hun cognitieve vermogens dan leerlingen die dat niet deden. Ook gaven leerlingen aan dat ze zich beter voelden in hun relatie met docenten als ze na het eindexamen een zomerprogramma volgden in vergelijking met leerlingen die dat niet deden.

De activiteiten die scholen binnen hun doorstroomprogramma's aanboden, waren niet altijd nieuw en betroffen soms veranderingen voor leerlingen die voortvloeien uit andere ontwikkelingen in het onderwijs die niet direct in verbinding staan met gelijke kansen voor alle leerlingen (bijvoorbeeld de vernieuwing van het vmbo, de nieuwe leerweg, samenwerking met het mbo vanuit Sterk Techniekonderwijs of het doorstroomrecht naar het havo). Scholen die wel nieuwe of extra activiteiten aanboden, vroegen zich dikwijls af of ze die uitbreiding konden blijven aanbieden als de subsidie afgelopen was. Ook waren er scholen die doorstroomprogramma's door hadden laten gaan zonder subsidie. De aansluiting bij de uitgangspunten van de subsidieregeling was dus niet overal even goed.

#### Maatregel 4: doorstroomprogramma's mbo-hbo.

Aan studenten is in 2017 door het Ministerie van OCW gevraagd plannen voor drempelverlagende interventies te ontwikkelen en daarmee een grotere en (qua bestendinging en studieresultaat) succesvollere stroom van mbo-4 studenten naar het hbo te stimuleren. Dit resulteerde in mei 2017 in een

'brochure' waarin 29 van deze studentenplannen werden gepresenteerd, onder de naam "StudentLab. Doorstroom mbo-hbo".

In het kader van het Actieplan Gelijke Kansen konden mbo- en hbo-instellingen een of meer van deze 'studentenplannen' gebruiken voor het ontwikkelen van gesubsidieerde interventies die een succesvolle doorstroom naar het hbo stimuleren.

Het doel van de subsidie was om de overstap van het mbo naar het hbo te versoepelen en het studieresultaat van mbo-geëxamineerden in het eerste hbo-studiejaar te verbeteren. De subsidie was bedoeld voor mbo-studenten in het derde en vierde studiejaar en mbo-geëxamineerden in het eerste studiejaar van het hbo. De activiteiten die voor subsidie in aanmerking kwamen moesten bijdragen aan de succesvolle afronding van het eerste hbo-studiejaar door mbo-geëxamineerden. Van een succesvolle afronding werd gesproken als de mbo-geëxamineerde in het eerste hbo-studiejaar een positief bindend studieadvies ontving.

### **Beleidstheorie**

De doorstroomroute van het mbo naar het hbo vervult een belangrijke emancipatoire functie in het onderwijsstelsel. Studenten met een mbo-diploma die doorstuderen in het hbo zijn vaker afkomstig uit wijken met een lagere sociaaleconomische status dan havisten die naar het hbo doorstromen (ECBO, 2016). Daarmee biedt deze doorstroomroute kansen aan jongeren die om verschillende redenen nog niet het maximale uit hun mogelijkheden hebben kunnen halen. Ook is de route mbo-hbo van belang voor de emancipatie van jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond. Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond nemen vaker de route via het mbo dan via het havo om in het hbo terecht te komen (lvhO, 2016).

De uitval in het eerste studiejaar van het hbo is relatief hoog onder instromers met een mbo-vooropleiding (Vereniging Hogescholen, s.d.). De voornaamste redenen zijn het niet uitkomen van verwachtingen van studenten, het ontbreken van de motivatie, de manier waarop het onderwijs wordt gegeven, de zwaarte van de studie en het zich 'niet thuis voelen' op de opleiding.

De voorspelling was dat de activiteiten, mede gebaseerd op de studentplannen, bijdroegen aan de succesvolle afronding van het eerste studiejaar van een hbo-opleiding door mbo-geëxamineerden. De activiteiten in de studentlabs vielen min of meer te positioneren binnen de theorie van Tinto die stelt dat een succesvolle schooltransitie staat of valt met het vinden van aansluiting met de nieuwe onderwijsomgeving (Tinto, 1993). Tinto onderscheidt daarin een aantal aspecten, te weten *academische integratie* (de mate waar een student 'landt' qua studievastigheden en aansluiting vindt bij de nieuwe academische omgeving), *sociale integratie* (de mate waarin een student sociale aansluiting vindt in de nieuwe onderwijsinstelling), specifieke *doelgroepen* (achtergrondkenmerken) en *studiekeuze*. De typen interventies die onderwijsinstellingen in uitvoering hebben gebracht, zijn onderverdeeld in deze aspecten.

### **Resultaten**

De 29 studentenplannen of studentlabs vormden zeer uiteenlopende activiteiten met als algemeen doel de overgang tussen het mbo en het hbo soepeler te laten verlopen. Hoewel sommige interventies meer en andere minder gebruikmaakten van de activiteiten in de studentlabs, viel niet op te maken in hoeverre deze daadwerkelijk bijdroegen aan de doelstellingen van het Actieplan Gelijke Kansen. In deze zin viel het op dat studenten uit de laagste huishoudinkomens vrijwel over de hele linie van activiteiten ondervertegenwoordigd waren in vergelijking tot studenten uit de hogere inkomensgroepen.

Daarnaast was het opvallend dat de studentlabs vaak onderdeel uitmaakten van activiteiten die ook zonder subsidie al werden uitgevoerd door de onderwijsinstellingen. De problematiek van de aansluiting tussen het mbo en het hbo had als zodanig al veel aandacht in de praktijk van de mbo en hbo-opleidingen. Wel wordt opgemerkt dat onderwijsinstellingen aangaven dat de studentlabs de bewuste aandacht hiervoor vergroot hebben en de algemene samenwerking tussen het mbo en het hbo hebben bevorderd.

### 3 Kritische reflectie

Bij het bespreken van de resultaten in het vorige hoofdstuk is naar voren gekomen dat de vier onderzochte maatregelen in het kader van het Actieplan Gelijke Kansen over het algemeen niet tot de effecten hebben geleid die op grond van de gehanteerde beleidstheorieën werden voorspeld. Uit de verklarende evaluatie van de maatregelen, uitgevoerd als casestudies door middel van interviews en focusgroepen, blijkt daarentegen dat er op het niveau van de onderwijsinstellingen wel enkele positieve gevolgen zijn ervaren, zoals een verbetering van de samenwerking tussen scholen en het vergroten van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. In dit hoofdstuk proberen we een verklaring te geven voor het grotendeels wegblijven van de voorspelde effecten bij de onderzochte maatregelen, beschrijven we wat ze wel hebben opgeleverd en reflecteren we op het geheel.

#### Inrichting van de programma's en keuze voor de interventies

Het Actieplan Gelijke Kansen werd in 2016 met grote snelheid op touw gezet. De Inspectie van het Onderwijs had in haar jaarlijkse verslag geconcludeerd dat de onderwijskansen van kinderen van lager en hoger opgeleide ouders uit elkaar waren gaan lopen (IvhO, 2016). Ook andere onderzoekers signaleerden dat gelijke onderwijskansen in Nederland onder druk stonden. Om kansengelijkheid te bevorderen, werd door het Ministerie van OCW daarom het Actieplan Gelijke Kansen opgezet met daarin een aantal beleidsmaatregelen. Het Ministerie van OCW zette grootschalig in op deze maatregelen: er werd in korte tijd veel geld vrij gemaakt, onder andere om onderwijsinstellingen zelf aan de slag te laten gaan met het bevorderen van gelijke kansen van leerlingen en studenten. De vele, geïmplementeerde interventies in het kader van de vier onderzochte maatregelen zijn daar de voorbeelden van.

#### Subsidieaanvragen

Onderwijsinstellingen moesten onder grote druk een voorstel indienen om subsidie te krijgen. In de voorstellen dienden ze te beschrijven hoe het eventuele samenwerkingsverband tussen scholen eruit zag, welke activiteiten ze wilden ondernemen, welke doelgroepen bediend moesten worden met deze activiteiten en hoe er ingezet werd op ouderbetrokkenheid. De snelheid waarmee dit moest gebeuren en het gebrek aan personeel maakten dat scholen nauwelijks de tijd hadden om goed na te denken over mogelijk kansrijke plannen en weinig gebruikmaakten van evidence-based informatie over de effectiviteit van interventies. In de praktijk bleek dat een aanzienlijk deel van de activiteiten binnen de plannen bestaande activiteiten waren, die werden voortgezet, uitgebreid of verdiept met behulp van de subsidie. Het aandeel nieuwe activiteiten bleek aanzienlijk lager. Dat scholen beperkt tijd hadden om na te denken over wat succesvol is in het verbeteren van de doorstroom of het vergroten van de kansen van doelgroepleerlingen, bleek ook uit het feit dat de subsidieaanvragen veelal geschreven werden door het schoolbestuur of externe partijen. Dezelfde plannen werden uitgevoerd bij meerdere samenwerkingsverbanden. Door een beperkt eigenaarschap van het plan van de school bleek het niet altijd te leven op de onderwijsinstellingen of werd er beperkte aandacht aan besteed. Niet alleen het schrijven van de subsidieaanvragen werd regelmatig uitbesteed door scholen, maar ook de uitvoering van de plannen bij toekenning van de subsidie.

## **Beoordelingscriteria**

Om in aanmerking te kunnen komen voor de subsidie, waren er minimale vereisten gesteld door het Ministerie van OCW. Enkele voorbeelden: een plan moest activiteiten bevatten die ingingen op twee van de drie actielijnen (versterking cognitieve vaardigheden, versterking metacognitieve vaardigheden, inzetten op omgevingsfactoren) (maatregel 1), er moest aan ten minste één studentenplan uit de brochure uitvoering worden gegeven (maatregel 4), er moest een minimaal aantal uren per leerling/student worden besteed aan de plannen en de activiteiten moesten in bepaalde perioden (rondom de onderwijsovergangen) plaatsvinden (meerdere maatregelen).

De open formulering van de regelingen gaf scholen en samenwerkingsverbanden veel ruimte voor eigen inbreng en het ontwikkelen van plannen die pasten bij het doel en de visie van de school, en de doelgroep van de school. De open formulering had ook tot gevolg dat het soort activiteiten dat werd aangeboden flink uiteenliep, qua inhoud en doelgroep, maar ook wat betreft intensiteit. Bovendien werd de toekenning van de subsidie niet gebaseerd op inhoudelijke criteria, maar op basis van administratieve kenmerken en loting. Dit maakte dat potentieel kansrijke plannen mogelijk geen subsidie ontvingen, terwijl weinig uitgewerkte plannen met wellicht minder wetenschappelijke grondslag wel subsidie kregen.

Ook maakte de open formulering het voor onderwijsinstellingen mogelijk om veel verschillende activiteiten binnen de plannen uit te voeren. In plaats van te focussen op één of enkele interventies en deze gedegen uit te voeren, werd bij een deel van de scholen ervoor gekozen om allerlei (bestaande) activiteiten binnen de plannen aan te bieden (casu quo te financieren). Er was daardoor sprake van versnippering van de middelen en bovendien bleken de plannen daardoor vaak van onvoldoende duur en intensiteit te zijn om überhaupt effecten te kunnen sorteren bij de leerlingen.

## **Doelgroep**

De doelgroep van de doorstroomprogramma's po-vo (maatregel 1) zijn leerlingen die op een hoger niveau kunnen presteren, maar minder ouderlijke ondersteuning of hulpbronnen tot hun beschikking hebben dan hun klasgenoten of studiegenoten. In de subsidieaanvraag moest verantwoord worden hoeveel deelnemers er waarschijnlijk aan het programma deel zouden nemen en hoe deze deelnemers geselecteerd zouden worden. Dit hield in dat er geen controle was op de doelgroep van het doorstroomprogramma. In de praktijk betekende dit dat de groep deelnemers aan de programma's zeer divers was. Een deel van de scholen selecteerde deelnemers op basis van hun kansarme thuisomgeving (lage sociaal-economische status en/of migratieachtergrond), dat wil zeggen de beoogde doelgroep. Maar scholen hanteerden ook andere kenmerken om deelnemers te selecteren voor de doorstroomprogramma's, zoals achterstand in cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling, een specifiek vo-advies (van pro tot vwo), een laag of hoog IQ, enzovoort.

In het onderzoek (naar de maatregelen 1 en 2) bleek dat scholen (veelal po, maar ook vo) er ook voor kozen om programma's of extra ondersteuning aan gehele klassen aan te bieden, bijvoorbeeld omdat ze geen onderscheid wilden maken. Dit heeft tot resultaat gehad dat leerlingen die vanuit de subsidie-regeling aanvankelijk niet tot de doelgroep (kansarm) werden gerekend, toch konden profiteren van de activiteiten. Dat is op zichzelf genomen natuurlijk niet verkeerd, maar zorgt er wel voor dat de kansarme leerlingen hun achterstand op de minder kansarme leerlingen niet in kunnen lopen. Met andere woorden: zo blijft er dus kansenongelijkheid bestaan.



Maar zelfs averechtse effecten bleken op te treden. In de doorstroom bevorderende activiteiten mbo-hbo uit de studentlabs (maatregel 4) waren voornamelijk de kwetsbare studentgroepen ondervertegenwoordigd in de studentlabs, terwijl deze groepen juist het minst vaak doorstromen naar het hbo. Meer in het algemeen maakte de diversiteit van de doelgroepen bij alle vier maatregelen het lastig om effecten van de subsidieregelingen te meten.

### **Beperkingen van de onderzoeksopzet en mogelijkheden tot evidence-based evaluatieonderzoek**

Ten tijde van het indienen van het onderzoeksvoorstel door het consortium was nog niet duidelijk hoe de plannen van de scholen en de samenwerkingsverbanden eruit zouden zien. We stelden desondanks een quasi-experimenteel design voor ten behoeve van de evaluatie van de vier maatregelen, waarbij we de ontwikkeling van experimentele groepen (deelnemers) op bepaalde cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden wilden vergelijken met die van controlegroepen (niet-deelnemers). De voorspelling was dat de experimentele groepen door deelname aan de activiteiten zich sterker zouden ontwikkelen op bepaalde vaardigheden die van belang zijn bij, voor of na de onderwijsvergangen dan de controlegroepen (niet-deelnemers). Alleen door een evidence-based aanpak zouden de landelijke effecten van de maatregelen in kaart kunnen worden gebracht.

Het gehanteerde quasi-experimentele design veronderstelde dat binnen een onderzochte maatregel de interventies die de experimentele groepen kregen aangeboden gelijk (of in hoge mate van vergelijkbare aard) zijn. Anders is het appels met peren vergelijken en kan geen eenduidig effect worden vastgesteld. We gaven eerder echter al aan dat de aangeboden interventies binnen de maatregelen sterk uiteenliepen. Ook werd er binnen de plannen soms maatwerk geboden aan de deelnemers. Niet alle deelnemers namen deel aan dezelfde activiteiten binnen eenzelfde interventie. Het is dan ook de vraag of de evaluatie van de subsidiemaatregelen zoals hier opgezet en uitgewerkt, zich, achteraf gezien, wel leende voor een evidence-based aanpak uitgaande van een quasi-experimenteel design. Bovendien waren niet alleen de interventies binnen de maatregelen zeer divers, maar ook de doelgroep die werd bediend met de maatregelen verschilde zeer sterk en was ook vaak niet goed gespecificeerd. Dit maakte dat het veelal lastig was om adequate experimentele en controlegroepen te onderscheiden. Dat er in de programma's bestaande activiteiten werden gesubsidieerd die ook al eerder op de scholen plaatsvonden, maakte daarnaast dat een goede nulmeting geregeld niet mogelijk was.

Voor maatregel 2 werd in de verkenningsfase bewust afgeweken van de oorspronkelijke opzet en werd gekozen voor een andere onderzoeks aanpak. Bij een eerste inventarisatie van de plannen bleek dat deze dusdanig sterk uiteenliepen (nog meer dan bij de andere drie maatregelen die alle betrekking hadden op doorstroomprogramma's) dat een quasi-experimenteel onderzoek simpelweg niet mogelijk was. Om die reden werd ervoor gekozen om bij een selectie van de plannen casestudies uit te voeren. Om na afloop wel iets te kunnen zeggen over werkzame factoren, werden cases geselecteerd waarvan op basis van de beschikbare literatuur werd verwacht dat ze effectief zouden zijn. Deze opzet van casestudies bestaande uit een overkoepelend, gestandaardiseerd onderzoek en een maatwerkonderzoek, maakte dat we beter zicht kregen op wat er daadwerkelijk gebeurde in de plannen. Het nadeel van deze aanpak was daarentegen dat er geen definitieve uitspraken konden worden gedaan over de landelijke impact van de subsidiemaatregel.

Bij de andere drie maatregelen hadden we (op voorhand) onvoldoende zicht op wat er daadwerkelijk gebeurde aan activiteiten in de plannen. Op basis van een implementatiemonitor en door het bestuderen van de plannen hadden we wel een globaal beeld, maar de manier waarop we dit moesten uitvragen



(via een web survey) en de grote variatie aan plannen *an sich* maakten dat het niet mogelijk was een gedetailleerd beeld hiervan te krijgen. Wanneer bij de maatregelen 1, 3 en 4 gekozen was voor een casestudy design, dan hadden we maar van een beperkte selectie van programma's een goed beeld kunnen krijgen en konden we bovendien op voorhand al geen evidence-based onderzoek doen.

Het onderzoeken van een gezamenlijke interventie van onderwijsinstellingen uit verschillende sectoren bleek ook onderzoekstechnisch gezien lastig. Vooraf was de veronderstelling dat de leerlingen en studenten die deelnamen aan een interventie, doorstroomden naar een bepaalde onderwijsinstelling waarmee werd samengewerkt (po en vo in maatregel 1, vmbo en mbo in maatregel 3, en mbo en hbo in maatregel 4). Dat bleek in de praktijk voor een aanzienlijk deel van hen helemaal niet zo te zijn. De keuze (of loting) voor een vo-school of een specifieke mbo- of hbo-opleiding maakte dat leerlingen en studenten op een andere onderwijsinstelling terechtkwamen en daardoor maar aan een deel van de interventie (vóór de doorstroom naar de vervolgopleiding) deelnamen. Een deel van de leerlingen en studenten in het (effect)onderzoek werd daarmee niet teruggevonden na het doorstroommoment. De vrijgekomen plekken na het doorstroommoment werden ingenomen door leerlingen en studenten die afkomstig waren van andere onderwijsinstellingen. In de praktijk maakte dit (in ieder geval voor de doorstroomprogramma's po-vo) dat de interventie gevormd werd door twee separate delen in plaats van dat er sprake was van een doorgaande lijn. Het organiseren van een gezamenlijke interventie door onderwijsinstellingen uit verschillende sectoren (zoals bij de maatregelen 1, 3 en 4) was bovendien inhoudelijk lastig door het verschil in onder andere schaalgrootte, cultuur en financiering van de deelnemende scholen tussen de sectoren.

Al met al is de vraag gerechtvaardigd of de evaluatie van dergelijke subsidiemaatregelen, zeker achteraf gezien, wel geschikt is om evidence-based aan te pakken. Misschien dat de effectiviteit van de interventies beter afgelezen had kunnen worden aan het proces en niet aan de resultaten.

### Bevordering samenwerking

Ondanks dat het organiseren van een gezamenlijke interventie door onderwijsinstellingen uit verschillende sectoren lastig was, is uit de resultaten van het onderzoek naar gekomen dat de verschillende maatregelen, met name de doorstroomprogramma's, soms wel hebben gezorgd voor een betere samenwerking van scholen tussen en binnen de verschillende sectoren. In de twee van de drie maatregelen met betrekking tot de doorstroomprogramma's kon subsidie enkel worden aangevraagd door samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen van verschillende sectoren (bijvoorbeeld po en vo bij maatregel 1). Doordat scholen samen na moesten denken over de knelpunten bij de overgang en de interventies die konden bijdragen aan het versoepelen ervan, werden contacten tussen de scholen (opnieuw) aangehaald. Bovendien kwam er opnieuw focus op doorlopende lijnen in het onderwijs.

Ook bij de subsidiemaatregel met betrekking tot het vrijroosteren van leraren werd samenwerking tussen scholen gestimuleerd. Subsidies werden aangevraagd door bevoegde gezagen en zij konden ervoor kiezen om meerdere scholen te laten deelnemen aan de activiteiten. Indien er meerdere scholen deelnamen aan de coachingsactiviteiten, diende ten minste één van de scholen een instelling met veel achterstandsleerlingen te zijn. Op deze manier konden ook scholen die eigenlijk niet aanmerking kwamen voor de subsidie toch profiteren.

De implementatie en uitvoering van een aantal doorstroomprogramma's kwam in handen van externe partners. Scholen kozen er, vaak vanwege het gebrek aan tijd en onderwijspersoneel, voor om externe partners (zoals huiswerkbegeleidingsinstituten) in te huren om de interventies uit te laten voeren. In de

praktijk bleek dat dit soms als gevolg had dat er in het kader van het doorstroomprogramma totaal geen contact plaatsvond tussen de scholen die gezamenlijk het doorstroomprogramma aanboden. Het inhuren van externe partners had daarmee negatieve gevolgen voor de zijdelingse doelstelling van de maatregelen, namelijk om de samenwerking tussen onderwijsinstellingen te verbeteren. Bovendien bleken de scholen vaak weinig invloed te hebben op en controle te hebben over de kwaliteit van het aanbod van de externe partners.

### **Coronapandemie**

De coronapandemie in de periode 2020-2022, inclusief de daaruit volgende schoolgebouwenluitingen en andere coronamaatregelen die in het onderwijs werden getroffen, heeft er tot slot voor gezorgd dat veel activiteiten in het kader van de doorstroomprogramma's (maatregelen 1,3 en 4) en de coachings- en professionaliseringstrajecten (maatregel 2) niet zijn uitgevoerd zoals oorspronkelijk beoogd. De focus van de scholen lag na het opheffen van de coronamaatregelen op het zoveel mogelijk continueren dan wel hervatten van het reguliere onderwijsprogramma in plaats van op de uitvoering van deze activiteiten. De coronamaatregelen hadden daarmee een invloed op de inhoud, uitvoering en potentiële effectiviteit van de geïmplementeerde interventies op de scholen. Bovendien is bekend dat de pandemie over het algemeen voor leerachterstanden heeft gezorgd, in het bijzonder bij achterstandsl leerlingen. Dit kan de voorspelde positieve resultaten van de activiteiten en interventies tenietgedaan hebben gedaan, waardoor deze in de effectstudies niet zichtbaar zijn geworden.

## 4 Slotbeschouwing

Op basis van de monitoring en evaluatie van de vier maatregelen van het Actieplan Gelijke Kansen moet worden gesteld dat de meerwaarde ervan op zijn minst moeilijk traceerbaar is en misschien wel afwezig. Harde effecten zijn in ieder geval niet of nauwelijks aantoonbaar, mede omdat een quasi-experimenteel design niet haalbaar bleek. Zoals hierboven is beschreven ligt dat aan een samenspel van factoren: het gaat om (vrij) beleidsarme maatregelen, zodanig breed op(en)gesteld dat deze veelal hebben geleid tot snel bedachte, diverse en weinig evidence-based plannen en interventies (regelmatig gebaseerd op bestaande activiteiten en beoordeeld op basis van administratieve in plaats van inhoudelijke criteria), vaak niet gespecificeerde doelgroepen, enzovoort (vergelijk Rijksoverheid, 2022: 37). Deze factoren maakten dat het onderscheiden van experimentele en controlegroepen veelal moeilijk was en het vaststellen van de beginsituatie (aan de hand van een nulmeting) vaak niet meer mogelijk bleek. Dit is onbevredigend geweest voor iedereen. Niet alleen voor de onderzoekers, maar ook voor de scholen en het Ministerie van OCW. Misschien is de grootste opbrengst van het Actieplan Gelijke Kansen wel dat het er mede aan heeft bijgedragen dat de ongelijke kansenproblematiek weer op de agenda is gezet en dat scholen er enthousiast mee aan de slag zijn gegaan. Het heeft een sterk bewustzijn gegenereerd, in het bijzonder ook bij leerkrachten.

De vraag is dan ook gerechtvaardigd of je dit soort onderzoek wel op nationaal niveau moet doen. In plaats daarvan is het wenselijk scholen ruimte te bieden voor maatwerk, gegeven hun doelgroep, problematiek en lokale situatie (Rijksoverheid, 2022: 15), maar vraag dan ook geen landelijke monitoring en evaluatie. Het model van academische werkplaatsen, bijvoorbeeld, die zich bezighouden met ongelijke onderwijskansen is wellicht een zinvol(ler) alternatief, waar onderzoekers, lokaal, met scholen samen interventies ontwikkelen, implementeren en evalueren.

Een belangrijke les van de werkplaatsen is dat betere communicatie tussen onderzoek en praktijk loont. Scholen hebben vaak moeite om een vraag te formuleren, zijn ook niet zo onderzoeksminded, laat staan onderzoeksvaardig. Tegelijkertijd kan de praktijk veel beter dan onderzoekers aangeven wat er speelt. Het is met andere woorden van belang dat onderzoekers en de praktijk, samen ook met beleidsmakers, van begin af aan gezamenlijk optrekken bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van maatregelen en interventies. En dat er voldoende tijd wordt genomen om hier goed over na te denken. Om te voorkomen dat het wiel niet steeds opnieuw wordt uitgevonden of fouten zich herhalen. Bijvoorbeeld door geen interventies in te richten waarvan op voorhand al vaststaat dat ze niet werken of die gebaseerd zijn op studies die uit hun context zijn gerukt (CPB, 2016).

Dit vereist ook een andere aanbestedingsprocedure voor het onderzoek. Geen anonieme procedures meer waar contact eigenlijk niet mogelijk is, althans formeel. Terwijl dit contact juist essentieel is. Anders wordt het heel moeilijk om precies dat te gaan onderzoeken waar behoefte aan is (bij beleidsmakers), welke opzet gewenst is (door onderzoekers) en wat het beoogde gebruik is (in de praktijk). Het paradigma van evidence-based onderwijsonderzoek om maatregelen en interventies te evalueren kan dan maar beter worden losgelaten.

## 5 Referenties

CBP (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.

ECBO (2016). *Mbo-studenten die uitvallen op het hbo: wie zijn ze en waar vallen zij uit?* Analyse van studentenstromen over periode 2005-2015. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

IvHO (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Lange, M. de, Tolsma, J., & Wolbers, M.H.J. (2015). *Opleiding als sociale scheidslijn. Een nieuw perspectief op een oude kloof*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

OCW (2016). *Brief van de Minister en Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (31 oktober 2016), Tweede Kamer, vergaderjaar 2016-2017, 34 550 VIII, nr. 16*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future* (Reviews of National Policies for Education). Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Rijksoverheid (2022). *Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid. IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs*. Den Haag: Rijksoverheid.

SCP/WRR (2014). *Gescheiden werelden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Vereniging Hogescholen (s.d.) *Dashboard studiesucces, uitval en studiewissel*. Verkregen van: <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-studiesucces-uitval-en-studiewissel>

Werfhorst, H. van de (red.) (2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (red.) (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Amsterdam: Didactief Onderzoek.

