

Bevorderen van het behoud van studenten op het hbo

Harm Biemans¹, Ellen Klatter², Hans Mariën³, Arjan van der Meijden⁴ en Isabel Voets⁴

¹Wageningen University & Research | ²Hogeschool Rotterdam | ³IVA Onderwijs | ⁴CAOP

Samenvatting Het hbo in Nederland kent al decennialang hoge uitvalpercentages van voormalige vo-leerlingen en mbo-studenten. Onderwijsinstellingen hebben derhalve interventies ontwikkeld om deze studenten te behouden op het hbo, gericht op het bevorderen van de sociale en/of academische integratie van studenten in hun nieuwe opleiding. In dit artikel worden twee interventies (Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches) beschreven en onderzocht op hun effecten zoals ervaren door de studenten. Gegevens zijn verzameld in twee interviewrondes met betrokken onderwijsprofessionals en een survey onder studenten. Onderwijsmanagers werden bevraagd over het doel, de doelgroep, de inhoud en hun betrokkenheid bij de interventie, waarna docenten werden bevraagd over de implementatie, werkzame mechanismen en opbrengst van de interventie. Elke interventie werd geanalyseerd volgens de CIMO-logica: de context (C) van de interventie, de aard van de Interventie (I), het mechanisme (M) waardoor de interventie effectief zou moeten zijn, en de opbrengst (O) waartoe de interventie zou moeten leiden. Hbo-bachelorstudenten die participeerden in de interventies vulden een online vragenlijst in om hun waardering van de interventie en de ervaren effecten ervan, de ervaren sociale en academische integratie in de hbo-opleiding, en de ervaren ondersteuning vanuit het opleidingsinstituut in kaart te brengen. De interventies droegen volgens de studenten bij aan integratie in de opleiding. Implicaties voor theorievorming en onderwijspraktijk worden besproken.

Trefwoorden academische integratie, CIMO-analyse, behoud van studenten, hoger beroepsonderwijs, sociale integratie

Publicatiedatum

Online: 2 juni 2026

Contactpersoon

Harm Biemans, harm.biemans@wur.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

Het project waarop deze bijdrage is gebaseerd, werd gefinancierd door NRO

1 Inleiding

Een belangrijk doel van de huidige Nederlandse onderwijsbeleidsagenda is om het behoud van voormalige vo-leerlingen en mbo-studenten op het hbo te bevorderen (Onderwijsraad, 2019). Ook in andere Europese landen staat het behoud van studenten op een volgend onderwijsniveau na doorstroom hoog op de agenda (Cedefop, 2014; 2016). Aanhaken op de nieuwe opleiding is vaak moeilijk voor studenten, doordat ze onderwijsprogramma's op verschillende niveaus met elkaar moeten verbinden of zich moeten aanpassen aan specifieke eisen van hun nieuwe opleiding. Zo staat op het hbo, vergeleken bij het vo, de toepassing van theorie in de praktijk meer centraal, en vergeleken met het

mbo moeten de studenten op het hbo grotere hoeveelheden theorie verwerken. Daarnaast kent het hbo andere uitvoeringskenmerken van het curriculum, zoals hoorcolleges en werkgroepen en nieuwe, al dan niet door ICT ondersteunde onderwijsleeromgevingen. Studenten worden op het vo of het mbo echter onvoldoende voorbereid op de nieuwe eisen die het hbo aan hen stelt, hetgeen kan resulteren in problemen met het behoud van studenten op het hbo na doorstroom (Biemans e.a., 2020; 2024). Dergelijke problemen kunnen leiden tot stressvolle ervaringen voor studenten en gevoelens van een zwakkere binding (dan nodig zou zijn) met hun nieuwe opleiding, wat mogelijk resulteert in geringere studievoortgang en hogere uitvalpercentages in het hbo (Van der Meijden e.a., 2025).

De persoonlijke en maatschappelijke kosten van deze uitvalpercentages zijn aanzienlijk. Studenten hebben immers zelf voor het hbo gekozen met de intentie door te studeren na het vo of het mbo. Voor studenten en voor de betreffende hbo-opleidingen is het dus van belang dat zij ook daadwerkelijk voor het hbo behouden blijven. Maar de introductie in het hbo is een kwetsbaar moment voor studenten en vraagt om ondersteuning vanuit onderwijsinstellingen en opleidingen (Coertjens e.a., 2017). De problematische overgangen van studenten naar hogere opleidingsniveaus zijn uitgebreid gedocumenteerd in zowel de Nederlandse als de internationale literatuur (zie bijv. Aarkrog e.a., 2018; Biemans e.a., 2019; Meeuwisse e.a., 2024). Catterall e.a. (2014) rapporteerden dat, hoewel er een toename is van het aantal studenten dat naar het hoger onderwijs gaat na het (middelbaar) beroepsonderwijs, de eerste overgangperiode, met name het eerste semester van de hbo-studie, een onnodig stressvolle tijd is voor veel studenten. Harris en Rainey (2012) concludeerden dat, ondanks inzet op behoud van studenten, de daadwerkelijke ervaringen van studenten in hun onderwijsloopbaan vaak niet worden betrokken in beleid.

In Nederland zijn vergelijkbare problemen met het behoud van studenten op het hbo gerapporteerd. Het percentage voormalige mbo-studenten dat instroomt in het hbo is gedaald van ongeveer 46 procent in 2008 naar minder dan 40 procent in 2015 (Kohnstamm Instituut, 2022). In 2023 stroomde nog slechts 28 procent van de mbo-studenten door naar het hbo (MBO Raad, 2024). Bovendien is het percentage mbo-studenten dat uitvalt in het hbo gestegen: in 2006 behaalde 64 procent van deze studenten een hbo-diploma, terwijl dit percentage in 2013 slechts 56 procent was (Kohnstamm Instituut, 2022). Ten slotte kennen mbo-studenten in vergelijking met studenten afkomstig uit het vo hogere uitvalpercentages in hun eerste studiejaar in het hbo. Met andere woorden, hoewel het aantal studenten met een mbo-diploma aanzienlijk is gestegen, daalt het percentage studenten dat naar het hbo gaat en deze opleiding (zonder uitval) continueert (Van den Broek e.a., 2020).

In de periode van COVID-19 hebben vele mbo- en hbo-onderwijsinstellingen interventies ontwikkeld om de negatieve effecten van de pandemie op het behoud van studenten op het hbo tegen te gaan. Tijdens de pandemie was fysiek onderwijs slechts beperkt mogelijk, wat impact had op de oriëntatie van de studenten op vervolgopleidingen, het studentenwelzijn, en de studievoortgang en het studiesucces op de gekozen vervolgoop-

leiding. Met het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) stelde de overheid middelen beschikbaar aan scholen om deze negatieve effecten te verzachten, en ervoor te zorgen dat doorstromende studenten behouden zouden blijven voor het hbo. Deze interventies zijn veelal gericht op het bevorderen van de sociale en/of academische integratie van studenten in hun nieuwe hbo-opleiding. Enkele van deze interventies worden in deze studie nader geanalyseerd en onderzocht op hun effecten zoals ervaren door de studenten.

2 Theoretische achtergrond

Volgens het transitie­model van Tinto (1975; 2012) hangt het succesvolle behoud van studenten op een volgend onderwijsniveau onder meer af van de mate van binding met de nieuwe onderwijsomgeving van de specifieke hbo-opleiding, zoals ervaren door de individuele student. De studie­voortgang en het studiesucces van door­gestroomde studenten op het hbo worden volgens dit model dus niet alleen beïnvloed door individuele kenmerken zoals vaardigheden, eerdere opleidingen, sociaaleconomische status (SES) of motivatie om de nieuwe opleiding af te maken, maar ook door het proces van integratie in de nieuwe onderwijsomgeving. Tijdens dit integratie­proces kunnen studenten verschillende ervaringen opdoen die meer of minder positief bijdragen aan het succesvol studeren, zelfs voor studenten met vergelijkbare individuele kenmerken.

In het model van Tinto neemt de interactie tussen de individuele student en andere relevante personen in de opleiding – b.v. medestudenten, docenten en ondersteunend personeel – een centrale plaats in. Zo wordt sociale integratie onderscheiden van academische integratie en worden beide gezien als domeinen waarin studenten obstakels kunnen ervaren op het hbo.

Sociale integratie heeft betrekking op de kwaliteit en frequentie van de interacties van de student met medestudenten, zijn of haar deelname aan schoolgerelateerde activiteiten en zijn of haar gevoelens van verbondenheid met het nieuwe onderwijsinstituut (Tinto, 1975; 2012). Veelal wordt sociale integratie gemeten aan de hand van de percepties van de student, dat wil zeggen de ervaren sociale integratie. Dit concept heeft betrekking op de vraag of de student zich geaccepteerd voelt door andere relevante personen in de opleiding en zich betrokken voelt bij deze opleiding, en of de student gelooft dat hij of zij bij hen terecht kan voor hulp indien nodig.

Academische integratie heeft betrekking op alle academische ervaringen van de student in zijn of haar nieuwe onderwijsomgeving, zoals de eigen ontwikkeling en inspanningen bij opleidingsactiviteiten en studieresultaten (Tinto, 1975; 2012). Wederom betreft dit de percepties van de student, m.a.w. de ervaren academische integratie. Dit heeft betrekking op de mate waarin de student gemotiveerd is voor het vakgebied en de inhoud van de opleiding, bereid is om de nodige inspanningen te leveren en vertrouwen heeft in de positieve effecten daarvan, en uiteindelijk tevreden is met de eigen studieprestaties.

De ervaren institutionele ondersteuning die aan studenten in een bepaalde opleiding wordt geboden, is een derde domein dat door Tinto (1975; 2012) wordt genoemd en verwijst naar de mate waarin persoonlijke en/of studiegerelateerde hulp wordt geboden door docenten of andere medewerkers van de betreffende hbo-instelling. Deze institutionele ondersteuning kan gericht zijn op het bevorderen van de sociale integratie of academische integratie van studenten, of beide. Het vierde domein van het Tinto-model, het selectieproces van de opleiding, wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, aangezien de studenten in deze studie hun specifieke hbo-opleiding al hadden geselecteerd.

Aangenomen wordt dat hoe hoger de mate van (ervaren) sociale en academische integratie van een student is, hoe hoger de ervaren kans op een succesvolle studievoortgang in de nieuwe opleiding op het hbo is (Tinto, 1975; 2012).

Om het behoud van studenten op het hbo te verbeteren, worden veel interventies geïnitieerd zonder dat de veronderstelde relaties tussen de aard van de interventies en veronderstelde effecten bekend zijn (Klatter, 2022; Klatter & Veenman-Verhoeff, 2023). Het ontwerpen van interventies vraagt dan ook inzicht in de vereiste concepten, de werkzame mechanismen, die voorwaardelijk zijn voor realisatie van de beoogde resultaten. Het gebruik van de zogenaamde CIMO-logica (Pawson & Tilley, 1997; Van Aken, 2007; Van Kempen, 2012; Denyer, Tranfield, & Van Aken, 2008; Zitter, 2010) kan het logisch redeneren ondersteunen en verkleint het risico dat nieuwe interventies met goede bedoelingen worden uitgevoerd, maar niet tot de beoogde effecten leiden (Verschuren, 2021). De CIMO-logica wordt derhalve ingezet in deze studie (zie sectie Methodologie).

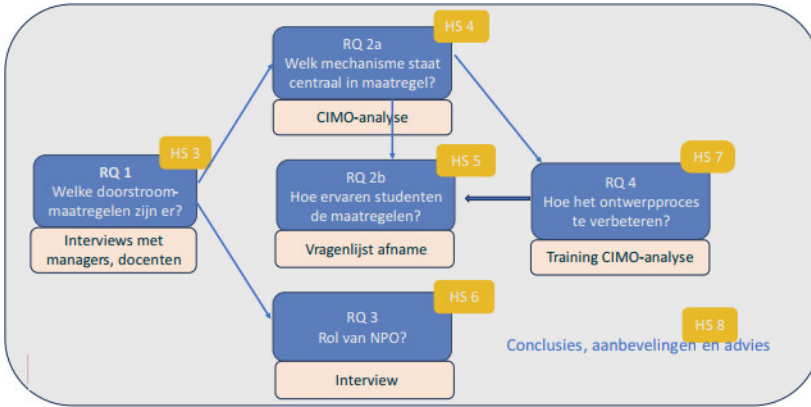
3 Bredere context, doel en onderzoeksvragen van deze deelstudie

3.1 Het overkoepelende evaluatieonderzoek

Deze studie is een deelstudie van een groter evaluatieonderzoek, uitgevoerd in opdracht van NRO, naar interventies die mbo- en hbo-opleidingen met inzet van NPO-middelen¹ ten tijde van COVID-19 hebben opgezet en geïmplementeerd om het behoud van studenten op het hbo te bevorderen (Van der Meijden e.a., 2025). In deze overkoepelende studie werd onderzocht: 1) welke interventies (maatregelen) waren ingezet; 2a) wat de onderliggende mechanismen waren van deze interventies; 2b) hoe studenten de interventies hadden ervaren; 3) wat de rol van de NPO-gelden hierbij was; en 4) hoe het ontwerpproces van de interventies verbeterd zou kunnen worden (zie Figuur 1; de gele blokken verwijzen naar bijbehorende hoofdstukken (HS 3 t/m 8) in het eindrapport (Van der Meijden e.a., 2025)).

In het overkoepelende evaluatieonderzoek zijn 37 interventies geïnventariseerd die vervolgens zijn ingedeeld in de domeinen van het transitieproces van Tinto (1975; 2012). Tien interventies hadden betrekking op de sociale en academische integratie en insti-

Figuur 1 Schematische weergave van de opzet van het overkoepelende evaluatieonderzoek



tutionele ondersteuning van studenten. Er werd een vragenlijst afgenomen bij studentengroepen die deelnamen aan een van de tien interventies, om hun ervaringen met de betreffende interventie in kaart te brengen. Slechts bij twee interventies kwam voldoende respons binnen dat verder onderzoek legitimeerde. Deze gegevens zijn geanalyseerd en beschreven in voorliggende deelstudie.

3.2 Doel van deze deelstudie

De voorliggende deelstudie is erop gericht om de interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches nader te analyseren in termen van onderliggende mechanismen (Figuur 1. RQ 2a) en de ervaringen van de deelnemende studenten te onderzoeken ten aanzien van hun ervaren sociale en academische integratie en institutionele ondersteuning en studievoortgang op het hbo (Figuur 1. RQ 2b).

De focus op slechts twee interventies in dit artikel betekent een versmalling ten opzichte van de bredere onderzoekcontext, maar de opzet ervan valt zoveel mogelijk samen met de initiële doelstelling om ervaringen van studenten met nieuw ontworpen interventies te onderzoeken (RQ2b). Beide interventies waren gericht op het behoud van studenten die vanuit vo en mbo waren doorgestroomd naar het hbo: Binding was met name gericht op sociale integratie; Toegewijde Studieloopbaancoaches op sociale en academische integratie en institutionele ondersteuning.

3.3 Onderzoeksvragen van deze deelstudie

Drie onderzoeksvragen stonden centraal:

1. Welke mechanismen komen naar voren als de interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS) worden beschreven en geanalyseerd in termen van context (C), interventie (I), mechanisme (M) en opbrengst (O)?
2. Wat is de impact van deze interventies op de sociale en academische integratie en institutionele ondersteuning zoals ervaren door de deelnemende studenten?
3. In welke mate zijn de deelnemende studenten aan de interventies Binding en TS tevreden over hun studievoortgang in het hbo?

In het overkoepelende evaluatieonderzoek (zie Van der Meijden e.a., 2025) stond ook de onderzoeksvraag centraal hoe het ontwerpproces van interventies gericht op het behoud van studenten op het hbo verbeterd kan worden (RQ 4). In het overkoepelende project is daartoe een training in CIMO-analyse opgezet en geëvalueerd. Dit betreft een apart deelonderzoek dat buiten de scope van de in dit artikel beschreven studie valt, waarin twee onderzoekbare interventies en de percepties van de studenten hiervan centraal staan. Wel worden in het voorliggende artikel aanbevelingen voor de onderwijspraktijk gedaan om het behoud van studenten op het hbo te verbeteren (zie paragraaf 6.3) en wordt verwezen naar het eindrapport van het overkoepelende evaluatieonderzoek (zie Van der Meijden e.a., 2025) voor verdere informatie over de training in CIMO-analyse om de verbinding met de onderwijspraktijk nog verder te versterken.

4 Methodologie

4.1 Deelnemers

Aan het einde van hun eerste hbo-studiejaar hebben 97 van in totaal 173 studenten van een opleiding in het economische domein aan een hbo-instelling in het westen van Nederland een online enquête ingevuld over de interventie Binding (71 man, 24 vrouw en 2 sekse niet aangegeven). Van de totale groep had 63% aan alle Binding-activiteiten deelgenomen (introductiekamp en klasactiviteiten), 26% alleen aan het introductiekamp, en 11% had aan geen interventie deelgenomen (deze laatste groep is uitgesloten van de analyse). Van de resterende 86 studenten hadden 63 havo als vooropleiding, 19 waren ingestroomd vanuit het mbo, en 4 vanuit hbo AD of vwo.

Verder hebben 68 van in totaal 170 tweedejaarsstudenten van dezelfde opleiding aan het einde van hun tweede studiejaar de online enquête over de interventie Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS) ingevuld (41 man, 25 vrouw en 2 sekse niet aangegeven).

Het overgrote deel van alle deelnemers was afkomstig uit het havo ($n = 48$) of het mbo ($n = 12$). De overige 8 studenten waren afkomstig uit hbo AD of vwo.

Informatie over de beide interventies werd verkregen door interviews met twee sleutelpersonen (onderwijsmanagers) en met twee directbetrokkenen (docenten) bij de betreffende interventies.

4.2 De twee interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches

De interventie Binding werd georganiseerd voor eerstejaarsstudenten van de betreffende opleiding en was met name gericht op het bevorderen van sociale integratie met medestudenten. Als onderdeel van de interventie namen studenten aan het begin van het studiejaar deel aan een introductiekamp, waar zij samen met hun docenten opdrachten uitvoerden gericht op het bevorderen van samenwerking en sociale binding. Naast het introductiekamp werden vier keer per jaar sociale activiteiten in klasverband georganiseerd, gericht op het bevorderen van sociale integratie en groepsdynamica, zoals bowlen of karaoke.

De interventie Toegewijde Studieloopbaancoaches (Ts) was opgezet voor studenten van dezelfde opleiding. In de eerste twee jaar van hun studie kregen zij ondersteuning van studieloopbaancoaches. Deze studieloopbaancoaches namen een centrale rol in binnen de opleiding; ze boden hulp en structuur aan de studenten, informeerden docenten over signalen die ze van studenten ontvingen, woonden lessen bij en gaven feedback aan docenten en studenten over het leerproces en persoonlijke issues. Deze interventie was gericht op het bieden van institutionele ondersteuning aan de studenten en zo op het bevorderen van academische en sociale integratie in de opleiding. Nadere informatie over de interventies en de contactgegevens van de ontwikkelaars zijn op te vragen bij de eerste auteur van dit artikel.

4.3 CIMO-analyse

Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 1 zijn twee rondes interviews afgenomen. In ronde 1 werden twee relevante sleutelpersonen (managers) geïnterviewd over het doel, de doelgroep, de inhoud en hun betrokkenheid bij de interventie (zie Bijlage I); in ronde 2 zijn twee direct betrokken docenten geïnterviewd over de implementatie, werkzame mechanismen en opbrengst van de interventie (zie Bijlage II). Deze interviewgegevens werden door twee onderzoekers geanalyseerd in termen van de CIMO-logica. Daarbij zijn de interviewgegevens langs de vier CIMO-begrippen achterwaarts (backward designed) gecategoriseerd, met het doel de kern van de interventie – het mechanisme – te expliciteren, dat werd verondersteld de hefboom te zijn voor de beoogde uitkomst (Denyer e.a., 2008; Klatter, 2021). Dat leidde tot de volgende vragen: Wat is de context (C) waarin het probleem zich voordeed; welke concrete opbrengst (O) werd beoogd; welke mechanismen (M) – gedragingen, acties of processen – moeten worden aangejaagd om

de beoogde opbrengst te realiseren; en welke interveniërende activiteiten (I) heeft de opleiding daartoe ontwikkeld?

Voor elk van de beide interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches zijn de interviewgegevens door de onderzoekers die de interviews hadden afgenomen, gecategoriseerd op fragmenten die te maken hadden met de context (C), de opbrengst (O), het mechanisme (M) en de interventie (I). Deze eerste ronde CIMO-analyses werd gecontroleerd en bevraagd door andere leden van het onderzoeksteam. Vervolgens werden de analyses ter validering met de directbetrokkenen besproken. Niet elke interviewvraag kwam even uitgebreid aan bod tijdens het interview. Dit kan invloed hebben gehad op de kwaliteit van de data en de daaruit te destilleren mechanismen (b.v.: vraag 17, Bijlage II). De valideringsronde met de directbetrokkenen bood echter mogelijkheid voor de respondenten om de vragen nader te beantwoorden en de inhoud van de CIMO-categorieën aan te vullen. Daar is geen gebruik van gemaakt.

De uitkomsten zijn samengevat weergegeven in de Tabellen 1 en 2 in de sectie Resultaten. De leden van het onderzoeksteam waren zelf niet betrokken bij de uitvoering van de interventies.

4.4 Online enquête voor studenten

De percepties van de studenten van de twee interventies en de door hen waargenomen effecten op hun sociale en academische integratie en ervaren institutionele ondersteuning (onderzoeksvraag 2) werden onderzocht door middel van een online enquête. In de enquête werd persoonlijke achtergrondinformatie van elke student verzameld, waaronder geboortedatum, geslacht, huidige opleiding, huidig studiejaar en eerdere opleiding. Studenten werd gevraagd of ze bekend waren met de betreffende interventie en of ze aan deze interventie hadden deelgenomen. Alleen studenten die aan de betreffende interventie hadden deelgenomen, werden meegenomen in de analyse. Verder werd aan studenten gevraagd hun mening over de interventie te geven door:

- Een cijfer tussen 1 en 10 toe te kennen aan de betreffende interventie;
- Positieve en negatieve aspecten van de interventie te benoemen: hierbij gaven studenten dus open antwoorden (soms als illustratie aan de beschrijving van de resultaten toegevoegd);
- De door hen ervaren effecten van de interventie te beoordelen door hun mening te geven over een viertal stellingen op een vijfpuntsschaal (1= helemaal oneens; 5= helemaal eens) over:
 - de sociale integratie van de student (2 items);
 - de academische integratie van de student (1 item);
 - de institutionele ondersteuning van de student (1 item).
- Aan te geven of ze de betreffende interventie zouden aanbevelen aan andere studenten op een vierpuntsschaal (1= zeker; 4= zeker niet).

Vervolgens werd studenten gevraagd hun eigen ervaren niveau van (a) sociale integratie, (b) academische integratie en (c) institutionele ondersteuning aan te geven, via corresponderende stellingen (op een vijfpuntsschaal: 1= helemaal niet mee eens; 5= helemaal mee eens).

Voor de interventie Binding werden de gegevens voor de schaal Sociale Integratie (13 items) geanalyseerd, terwijl voor de interventie Toegewijde Studieloopbaancoaches daarnaast ook de schalen Academische Integratie (12 items) en Institutionele Ondersteuning (4 items) werden geanalyseerd, aangezien de interventies gericht waren op deze specifieke Tinto-domeinen. De items die betrekking hadden op sociale integratie zijn geconstrueerd op basis van de schaal "Sense of Social Fit" (Walton & Cohen, 2007) en het onderdeel "Participatie" uit de National Survey of Student Engagement (Kuh, 2009). De items met betrekking tot academische integratie en institutionele ondersteuning zijn geconstrueerd op basis van de studie "Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition" (Pascarella & Terenzini, 1979) en "Student-Faculty Interaction" (Kuh, 2009).

Tot slot werd ter beantwoording van onderzoeksvraag 3 in de enquête aan studenten gevraagd hun percepties over de eigen studievoortgang aan te geven op gerelateerde stellingen (4 items) op een vijfpuntsschaal (1= helemaal niet mee eens; 5= helemaal mee eens).

Voor alle items en schalen van de enquête werden gemiddelde scores berekend. In het geval van negatieve formulering van de items, werden de betreffende items eerst omgecodeerd. In de analyse is gebruik gemaakt van descriptieve statistiek. Daarnaast werden de gemiddelde scores van voormalige vo- en mbo-studenten op de verschillende onderdelen van de enquête vergeleken door middel van t-toetsing ter controle op mogelijke verschillen tussen beide groepen.

5 Resultaten

5.1 Beschrijving van de interventies in CIMO-termen (onderzoeksvraag 1)

Analyses van de interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS; in Tabel 2 ook SLC genoemd) via de backward designed-redenatie expliciteerden verschillende mechanismen. Tabellen 1 en 2 geven een samengevat overzicht van de beschrijving van de beide interventies in CIMO-termen volgens de backward designed-redenatie (volg de pijlen). Deze beide beschrijvingen zijn tot stand gekomen volgens de in paragraaf 4.3 beschreven analyse door de onderzoekers: het betreft hier dus door de onderzoekers geconstrueerde beschrijvingen van de interventies op basis van interviewdata van betrokken sleutelpersonen en direct betrokken docenten. Er is in de Tabellen 1 en 2 bewust gekozen voor een beknopte, samenvattende beschrijving van beide interventies

Tabel 1 Binding – backward designed CIMO-analyse

1	4 ←	3 ←	2
Context	Interventie Binding	Mechanisme	Opbrengst
<p>In coronatijd verhoogde de instroom significant (door goede accreditatie en veranderende beroepenmarkt).</p> <p>Studenten oriënteerden zich doorgaans niet goed, vielen uit of vertraagden in studievoortgang.</p> <p>Er waren te weinig goed opgeleide docenten voor het aantal studenten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiseren van een introductiekamp - Voucher voor klasse-activiteit (bowlen, oid) - Studiepunten voor klas-severtegenwoordiger (4 × p/jaar een activiteit organiseren) 	<ul style="list-style-type: none"> - Studenten voelen zich sterk(er) verbonden, trekken veel met elkaar op, helpen elkaar en gaan vaker naar de les - Studenten hebben gelegenheid vrienden te maken – zonder veel extra kosten - Inzet klassevertegenwoordiger beloond 	<p>Outcome: Studenten blijven behouden voor de opleiding</p> <p>Output: Minder lang-studeerders</p>

Tabel 2 Toegewijde Studietoelichters – backward designed CIMO-analyse

1	4 ←	3 ←	2
Context	Interventie rs	Mechanisme	Opbrengst
<p>Door groei aantal studenten, te weinig goed opgeleide docenten.</p> <p>Docenten hebben te weinig tijd om SLC-taak goed te vervullen.</p> <p>Er waren grote verschillen tussen SLC-docenten, en afspraken over SLC-taak ontbraken.</p>	<p>Toegewijde SLC's die:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Student begeleiden, aansluiten bij behoefte - Student in zicht houden, band opbouwen met hem/haar - Zichtbaar zijn voor student, luisterend oorbieden - Schakel vormen tussen docenten en studenten - Docenten voorzien van informatie over studenten 	<ul style="list-style-type: none"> - Studenten voelen zich verbonden - Studenten voelen zich gezien en gehoord - Studenten blijven in zicht van docent/SLC - Studenten ervaren inhoudelijke begeleiding/ondersteuning - Studenten bouwen band op met SLC en docent 	<p>Outcome: Studenten blijven behouden voor de opleiding.</p> <p>Output: Studievoortgang verbetert; minder vertraging</p>

ten behoeve van de duidelijkheid van de grote lijn (de oorspronkelijke uitwerkingen waren uitgebreider).

Hoewel de respondenten helder verwoordden wat binnen de context als probleem werd ervaren, bleken er geen concrete resultaten te zijn geformuleerd, waartoe de interventies moesten leiden (de beoogde uitkomsten – weergegeven in de rechter kolom – werden niet verder geoperationaliseerd). Wel kwam snel de aanpak van de problematieken ter sprake, via verschillende interventies kwam deze helder naar voren, maar zonder te benoemen wat het veronderstelde mechanisme was, dat verbeterde resultaten moest bewerkstelligen, en zonder nadere onderbouwing vanuit de wetenschap, welke activiteiten zouden kunnen bijdragen aan de uitvoering van het mechanisme. De topics zoals beschreven in kolom 3, zijn door de onderzoekers ingevuld en werden in de valideringsronde door de respondenten onderschreven. In deze valideringsronde konden verdere aanvullingen en onderliggende inzichten worden ingebracht, maar dit leverde geen meerwaarde op ten opzichte van de toegestuurde versies. Het bleek dat de aangeestelde Toegewijde Studielooptaancoaches geen specifieke training in vakinhoudelijke begeleiding of ondersteuning op het gebied van leren leren hadden gevolgd. De invulling van de interventies bleek dus niet evidence-based, en ook was niet expliciet gemaakt hoe de impact van de interventies gemonitord zou worden.

5.2 Effecten van de interventies zoals ervaren door de studenten (onderzoeksvraag 2)

5.2.1 Binding

Gemiddeld gaven de deelnemende studenten de interventie Binding een cijfer van 6,8, dus een ruime voldoende. Over het algemeen waren studenten positief over de gezellige sfeer en waardeerden ze de activiteiten om elkaar beter te leren kennen. Door de Bindingsactiviteiten ervoeren studenten de mogelijkheid om elkaar en hun docenten beter te leren kennen, wat leidde tot sociale binding en onderlinge connecties. De extra sociale activiteiten in klasverband hadden volgens studenten een toegevoegde waarde voor de binding: volgens de studenten bevorderden de Bindingsactiviteiten hun ervaren sociale integratie. Meer dan 70 procent van de studenten was het (helemaal) eens met de stelling “Door deelname aan Binding voel ik me meer op mijn gemak bij mijn medestudenten” (zie Figuur 2).

Studenten ervoeren minder de vorming van subgroepen en gaven aan dat het gemakkelijker was om contact met elkaar op te nemen bij onduidelijkheden wanneer ze elkaar al kenden. Bovendien was 60 procent van de studenten het (volledig) eens met de stelling “Door deelname aan Binding voel ik me meer thuis op de opleiding” (zie Figuur 2). Studenten die zowel aan het introductiekamp als aan de sociale activiteiten in klasverband hadden deelgenomen, scoorden op beide stellingen significant hoger dan studenten die alleen het introductiekamp hadden bezocht ($p < 0,01$).

Slechts 10 procent van de studenten was het (helemaal) eens met de stelling “Door deelname aan Binding haal ik betere resultaten binnen de opleiding” (zie Figuur 2). Over het algemeen zagen studenten dus weinig effect van de Bindingsactiviteiten op hun

studieresultaten. Een van de studenten merkte op: *“het voegt nauwelijks iets toe aan mijn studieresultaten, maar het maakt ze ook niet slechter”*. Hierbij dient wel te worden toegevoegd dat er sprake zou kunnen zijn van indirecte effecten.

Met betrekking tot de waargenomen effecten van de Bindingsactiviteiten op de institutionele ondersteuning die de studenten ontvingen, waren de bevindingen gemengd: bijna 30 procent van de studenten ervoer dat er betere begeleiding was in de opleiding vanwege de Bindings-activiteiten, terwijl ongeveer evenveel studenten het niet (helemaal) eens waren met deze stelling (zie Figuur 2).

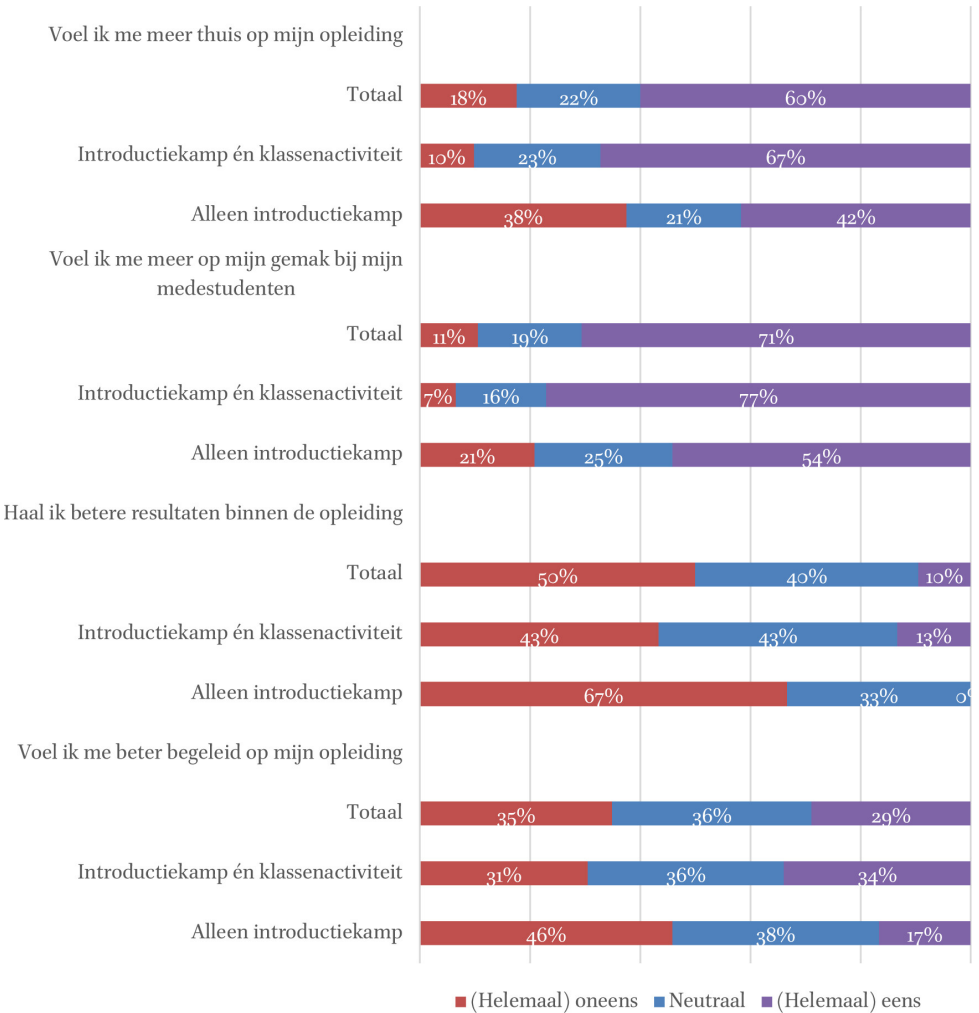
Aangezien de focus van de interventie Binding voornamelijk op sociale integratie lag, worden alleen de resultaten voor de schaal Ervaren sociale integratie gepresenteerd van de studenten die hadden deelgenomen aan de Bindingsactiviteiten (zie Tabel 3). De scores van studenten met een mbo-vooropleiding waren niet significant verschillend van de scores van studenten met een vo-opleiding.

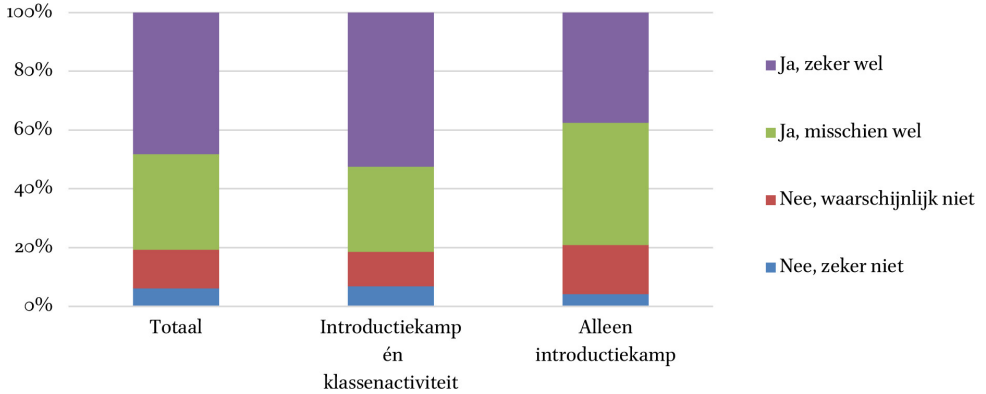
De studenten die deelnamen aan de Bindingsactiviteiten hadden een gemiddelde score van 3,8 op de schaal Sociale Integratie. Dit betekent dat ze redelijk positief waren over hun waargenomen sociale integratie. Dit was vooral zichtbaar voor items die betrekking hadden op het “social fit”-gevoel van studenten (de items aangeduid met SF in Tabel 3), en in mindere mate voor items die betrekking hadden op de deelname van studenten aan schoolactiviteiten en interactie met docenten en andere medewerkers.

Ten slotte zou bijna de helft van de studenten (48 procent) andere studenten zeker aanraden deel te nemen aan de interventie Binding en was nog eens een groot deel (33 procent) redelijk positief. Het beeld was nog wat positiever voor de studenten die zowel aan het introductiekamp als aan de sociale activiteiten in klasverband hadden deelgenomen (zie Figuur 3).

Figuur 2 Resultaten voor de stellingen over de waargenomen effecten van de Bindingsactiviteiten

Door de bindingsactiviteiten



Figuur 3 Resultaten op de vraag “Zou je andere studenten aanraden om deel te nemen aan Binding?”**Tabel 3** Gemiddelde scores voor ervaren sociale integratie van studenten (N = 86) die hadden deelgenomen aan de Bindingsactiviteiten (schaal: 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”)

Item	Gemiddelde score
Ik voel me een buitenstaander op school * (SF)	4,3
Ik kan goed opschieten met mensen op school (SF)	4,1
Mensen op school accepteren mij (SF)	4,1
Ik pas goed bij mijn opleiding (SF)	4,0
Ik kan echt mezelf zijn op school (SF)	3,9
Ik weet wat ik moet doen om goede resultaten te halen op mijn opleiding (SF)	3,8
Ik weet niet wat ik zou moeten doen om ervoor te zorgen dat een docent mij aardig vindt * (SF)	3,7
Ik vraag hulp aan een klasgenoot wanneer ik de stof van de les niet goed begrijp	3,7
Ik neem actief deel aan de les, bijvoorbeeld door vragen te stellen of deel te nemen aan discussies	3,6
Ik vind het moeilijk om advies te vragen aan andere medewerkers van de school dan mijn eigen docenten *	3,6
Ik denk op dezelfde manier als studenten die het goed doen op mijn opleiding (SF)	3,5
Ik bespreek opdrachten of mijn cijfers met een docent van de opleiding	2,9
Ik neem deel aan activiteiten op school die geen onderdeel zijn van het lesprogramma	2,2
Schaal Sociale Integratie (Cronbach's Alpha = 0,72)	3,8

* Item omgescoord vanwege negatieve formulering.

5.2.2 Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS)

Gemiddeld gaven de deelnemende studenten de interventie TS een cijfer van 7,3, dus wederom een ruime voldoende. Volgens de studenten luisterde de studieloopbaancoach naar hen, besprak problemen en uitdagingen met hen, en maakte hen zelfbewuster. Bovendien gaf de studieloopbaancoach praktische informatie over planning, stages en persoonlijke (professionele) ontwikkeling. Studenten waren minder positief over de bijbehorende wekelijkse lessen, die door sommigen als “*een beetje saai*” en “*niet altijd to-the-point*” werden gekarakteriseerd.

De meeste studenten bevestigden dat zij een positief effect ervoeren van TS op de begeleiding van de studenten: 84 procent van de studenten was het (volledig) eens met de uitspraak “*Door deelname aan TS voel ik me beter begeleid op mijn hbo-opleiding*” (zie Figuur 4).

Waar het hun ervaren academische integratie betrof, was 27 procent van de studenten het (helemaal) eens met de uitspraak “*Door deelname aan TS haal ik betere resultaten binnen de opleiding*” (zie Figuur 4). Dit komt voornamelijk door de hulp van de coaches bij planningsvraagstukken. Echter, bijna hetzelfde percentage van de studenten was het (helemaal) niet eens met deze uitspraak. Kortom, de ervaren effecten van de TS-activiteiten op de studieresultaten van studenten waren gemengd.

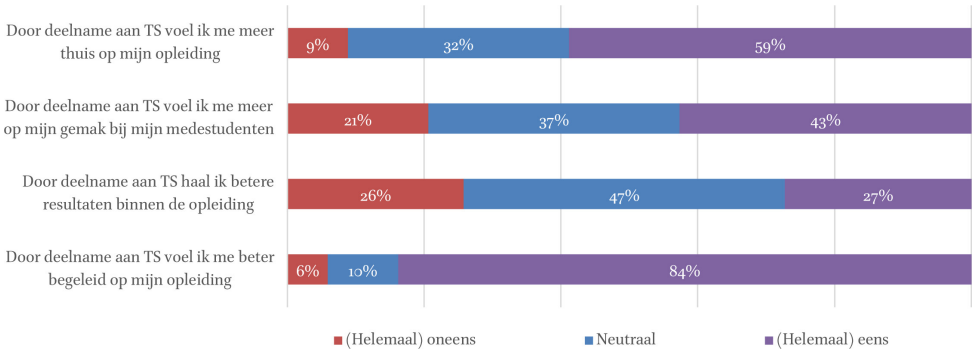
Met betrekking tot hun ervaren sociale integratie vond een duidelijke meerderheid van de studenten (59 procent) dat zij, door de deelname aan de TS-activiteiten, zich meer thuis voelden op hun opleiding. Ongeveer een derde van de studenten nam een neutrale positie in, en 9 procent was het (helemaal) niet eens met deze uitspraak (zie Figuur 4). Door het persoonlijke contact voelden de studenten zich in veel sterkere mate gehoord en ervoeren ze “*dat ze iemand hadden die hen zowel persoonlijk als professioneel hielp*”. Bovendien was 43 procent van de studenten het (volledig) eens met de uitspraak “*Door deelname aan TS voel ik me meer op mijn gemak samen met mijn medestudenten*” (zie Figuur 4). Studenten gaven aan dat dit werd veroorzaakt doordat zij in de TS-lessen meer contact hadden met hun medestudenten, en op een andere, meer persoonlijke manier dan in andere lessen.

Aangezien de interventie TS gericht was op institutionele ondersteuning om de academische en sociale integratie te bevorderen, worden hieronder de resultaten voor de drie bijbehorende schalen gepresenteerd voor deze groep studenten (zie Tabellen 4, 5 en 6). Ook hier werden geen significante verschillen gevonden tussen scores van studenten afkomstig uit het vo en uit het mbo.

Zoals weergegeven in Tabel 4, waren de studenten over het algemeen relatief positief over de institutionele ondersteuning die hen werd geboden door docenten en andere medewerkers van hun opleiding, vooral over de ondersteuning bij eventuele problemen.

De gemiddelde score voor ervaren academische integratie was 3,5, wat betekent dat studenten relatief positief waren over dit aspect (zie Tabel 5).

De studenten die deelnamen aan de TS-activiteiten hadden een gemiddelde score van 3,6 op ervaren Sociale Integratie. Net als voor de studenten die deelnamen aan de

Figuur 4 Resultaten voor de stellingen over de waargenomen effecten van de TS-activiteiten**Tabel 4** Gemiddelde scores van studenten (N = 68) die hadden deelgenomen aan de TS-activiteiten voor ervaren *institutionele ondersteuning* (schaal: 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”)

Item	Gemiddelde score
Als ik ergens mee zit, weet ik bij wie ik om hulp kan vragen	3,7
Op school wordt steeds aandacht besteed aan werk dat je kunt doen na deze opleiding	3,4
De meeste docenten en medewerkers van mijn opleiding zijn in mij geïnteresseerd	3,4
Ik bespreek met docenten en/of medewerkers van de opleiding hoe het met mij gaat	3,1
Schaal Institutionele Ondersteuning (<i>Cronbach's Alpha</i> = 0,59 *)	3,4

* Een Cronbach's alpha van 0,59 wijst op een matige interne consistentie waardoor de resultaten van deze schaal met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Bindingsactiviteiten, was dit voornamelijk zichtbaar voor items die verband hielden met het gevoel van “social fit” van de studenten (de items aangeduid met SF in Tabel 6), en in mindere mate voor items die betrekking hadden op de deelname van studenten aan schoolactiviteiten en interactie met docenten en andere schoolmedewerkers. Toch waren de scores voor het gevoel van “social fit” voor de studenten die de Bindingsinterventie hadden gevolgd hoger dan voor de studenten die TS-activiteiten hadden gevolgd (zie Tabellen 3 en 6).

Tot slot geeft een grote meerderheid van de studenten (85 procent) aan dat zij andere studenten (wel of misschien wel) zouden aanraden om deel te nemen aan de interventie TS (zie Figuur 5).

Figuur 5 Resultaten voor de vraag “Zou je andere studenten aanraden om deel te nemen aan ts?”



Tabel 5 Gemiddelde scores van studenten (N = 68) die hadden deelgenomen aan de ts-activiteiten voor ervaren *academische integratie* (schaal: 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”)

Item	Gemiddelde score
Ik weet zeker dat ik de juiste keuze heb gemaakt om deze opleiding te gaan doen	3,8
Ik denk dat naar school gaan belangrijk is voor mijn latere leven	3,8
Ik heb er vertrouwen in dat alles op school gaat lukken	3,8
Op school ben ik in de meeste vakken niet zo goed *	3,7
Ik doe mijn best voor mijn studie, zelfs wanneer we iets doen dat ik niet leuk vind	3,6
Voordat ik begin met leren, denk ik na over hoe ik het zal aanpakken	3,6
Ik ben tevreden met wat ik tot nu toe heb geleerd	3,5
Ik denk dat ik vergeleken met andere leerlingen op school erg goed ben	3,4
De meeste van mijn lessen vind ik interessant	3,3
Ik vind de lessen op school leuk om te doen	3,3
Ik ben alleen met school bezig omdat het moet *	3,0
Ik kan mijn aandacht er niet bijhouden tijdens de lessen op school *	3,0
Schaal Academische Integratie (<i>Cronbach's Alpha</i> = 0,80)	3,5

* Item omgescoord vanwege negatieve formulering.

Tabel 6 Gemiddelde scores voor ervaren *sociale integratie* van studenten (N = 68) die hadden deelgenomen aan de TS-activiteiten (schaal: 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”)

Item	Gemiddelde score
Ik vraag hulp aan een klasgenoot wanneer ik de stof van de les niet goed begrijp	3,8
Mensen op school accepteren mij (SF)	3,8
Ik kan goed opschieten met mensen op school (SF)	3,8
Ik weet niet wat ik zou moeten doen om ervoor te zorgen dat een docent mij aardig vindt * (SF)	3,7
Ik pas goed bij mijn opleiding (SF)	3,7
Ik kan echt mezelf zijn op school (SF)	3,6
Ik voel me een buitenstaander op school * (SF)	3,6
Ik weet wat ik moet doen om goede resultaten te halen op mijn opleiding (SF)	3,6
Ik neem actief deel aan de les, bijvoorbeeld door vragen te stellen of deel te nemen aan discussies	3,5
Ik denk op dezelfde manier als studenten die het goed doen op mijn opleiding (SF)	3,4
Ik vind het moeilijk om advies te vragen aan andere medewerkers van de school dan mijn eigen docenten *	3,2
Ik bespreek opdrachten of mijn cijfers met een docent van de opleiding	3,2
Ik neem deel aan activiteiten op school die geen onderdeel zijn van het lesprogramma	2,5
Schaal Sociale Integratie (<i>Cronbach's Alpha = 0,76</i>)	3,6

* Item omgescoord vanwege negatieve formulering.

5.3 Studievoortgang zoals ervaren door de studenten (onderzoeksvraag 3)

De studenten die deelnamen aan de Bindingsactiviteiten hebben ook verschillende items met betrekking tot hun ervaren studievoortgang beantwoord (zie Tabel 7).

Over het algemeen waren de Binding-studenten, die de enquête in hun eerste studiejaar hadden ingevuld, tevreden over hun ervaren studievoortgang in de opleiding, zoals blijkt uit hun gemiddelde score van 3,9.

De studenten die hadden deelgenomen aan de TS-activiteiten hebben eveneens verschillende items met betrekking tot hun ervaren studievoortgang beantwoord. Zij vulden de enquête in hun tweede studiejaar in. Over het algemeen waren hun scores vergelijkbaar met die van de Bindingsstudenten (zie ook Tabel 7).

Tabel 7 Gemiddelde scores voor ervaren studievoortgang voor studenten (N = 86) die deelnamen aan de Bindingsactiviteiten en aan de TS-activiteiten (schaal: 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”)

Item	Gemiddelde score (Binding)	Gemiddelde score (TS)
Ik overweeg om over te stappen naar een andere opleiding *	4,1	4,1
Ik denk deze hbo-opleiding met een diploma af te ronden	4,0	4,1
Ik ben tevreden over mijn huidige opleiding	3,9	3,8
Ik lig op schema met mijn studie	3,7	3,6
Schaal Studievoortgang (<i>Cronbach's alpha</i> =0,72(Binding) 0,65(TS))	3,9	3,9

* Item omgescoord vanwege negatieve formulering.

6 Conclusie en discussie

In de huidige studie werden twee specifieke interventies Binding en Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS) onderzocht, gericht op het behoud van studenten op het hbo nadat zij waren doorgestroomd vanuit vo of mbo. De interventie Binding was aan het begin van de hbo-opleiding ingevoerd en richtte zich vooral op sociale integratie, terwijl de interventie TS in de eerste twee jaren van de opleiding was geïmplementeerd en via institutionele ondersteuning gericht was op academische en sociale integratie. Beide interventies werden uiteengelegd en geanalyseerd in termen van de CIMO-logica en onderzocht op basis van hun effecten zoals ervaren door de studenten.

6.1 Conclusies

De interventie Binding bestond uit een introductiekamp en aanvullende sociale activiteiten in klasverband. Door deze activiteiten kregen studenten de kans om elkaar (en hun docenten) te leren kennen, persoonlijke relaties te ontwikkelen en de groepsdynamiek te bevorderen. Na analyse door de onderzoekers en bespreking met de respondenten bleek het mechanisme van Binding te liggen in het zich verbonden voelen met medestudenten, elkaar willen helpen en stimuleren de studie te voltooien. Het belonen van de organisator van de klassenactiviteiten en het financieel laagdrempelig houden van deze activiteiten bleken werkzame mechanismen om binding te bewerkstelligen (onderzoeksvraag 1). Vanuit het perspectief van de deelnemende studenten was de interventie Binding inderdaad succesvol (onderzoeksvraag 2): over het algemeen ervoeren studenten dat

de interventie hun sociale integratie bevorderde, vooral wanneer het introductiekamp werd gevolgd door aanvullende sociale activiteiten met medestudenten. Deze interventie had met name gevolgen voor het gevoel van “social fit” (Walton & Cohen, 2007) van de studenten, uitgedrukt in de perceptie van geaccepteerd en aardig gevonden worden door anderen en het ervaren van een match met de school en de opleiding. Hoewel de interventie Binding was ontwikkeld zonder specifieke bewijslast dat de doelgroep uitviel door te weinig binding, werd via het vragenlijstonderzoek duidelijk dat studenten zich door deelname aan het introductiekamp en klassenactiviteiten meer thuis voelden bij de opleiding en zich meer op hun gemak voelden bij medestudenten, dan wanneer zij niet aan deze bindingsactiviteiten zouden hebben deelgenomen. De academische integratie van de studenten was niet het primaire doel van deze interventie en studenten ervoeren, mogelijk als gevolg daarvan, nauwelijks een meerwaarde ten aanzien van de mate van institutionele ondersteuning en hun studieprestaties (cf. Tinto, 1975; 2012). Desondanks waren ze zeer tevreden met hun studievoortgang in het eerste studiejaar (onderzoeksvraag 3).

Het werkzame mechanisme van de interventie Toegewijde Studieloopbaancoaches (TS) daarentegen betrof de ervaren persoonlijke aandacht voor specifieke behoeften en omstandigheden van studenten, gekoppeld aan ondersteuning op maat, onder andere op het gebied van (leren) leren, leren samenwerken en communiceren (onderzoeksvraag 1). Het bieden van dergelijke institutionele ondersteuning beoogde de academische integratie te bevorderen, maar ook sociale integratie in de opleiding (cf. Tinto, 1975; 2012). Zowel op individueel als klassikaal niveau boden de studieloopbaancoaches begeleiding en ondersteuning voor de specifieke behoeften en omstandigheden van de studenten. Studenten ervoeren deze institutionele ondersteuning inderdaad als positief (onderzoeksvraag 2): door de TS-activiteiten voelden de studenten zich beter ondersteund in hun opleiding, vooral in het geval van problemen. De percepties van de studenten over de toegevoegde waarde van de TS-activiteiten voor hun academische integratie waren gemengd. Studenten waren positiever over hun keuze voor en het belang van de opleiding dan over hun intrinsieke motivatie en betrokkenheid. Volgens de meeste studenten was er een positief effect van TS op hun sociale integratie. Net als voor de studenten die deelnamen aan de Bindingsactiviteiten, was dit vooral zichtbaar in het gevoel van “social fit”. Studenten die de toegewijde studieloopbaancoaching ondergingen, waren daarnaast ook zeer tevreden met hun studievoortgang in het tweede studiejaar (onderzoeksvraag 3).

Samenvattend lijken interventies zoals Binding en TS effectieve interventies om de ervaren sociale integratie van studenten te bevorderen, maar ook – in het geval van TS – om de mate van ervaren institutionele ondersteuning en academische integratie te bevorderen (cf. Tinto, 1975; 2012).

Voortbouwend op de resultaten van deze studie zou de academische integratie van studenten verder ondersteund kunnen worden door meer expliciet aandacht te besteden aan de academische ervaringen van studenten in hun nieuwe onderwijssituatie. Het

bespreken van hun studieprestaties, de eigen ontwikkeling in het studiedomein, en de planning en het type inspanningen en leerprocessen bij academische activiteiten zijn daartoe kansrijke thema's (Tinto, 2012).

Volgens Tinto (1975; 2012) heeft sociale integratie een positieve invloed op de verbondenheid van studenten met hun onderwijsinstituut en opleiding. Academische integratie heeft een positieve invloed op de doelgerichtheid en vastberadenheid van studenten.

Zoals gesteld in de Theoretische achtergrond, wordt aangenomen dat de academische en sociale integratie van studenten in combinatie een positief effect hebben op de ervaren studievoortgang en het ervaren succes in de nieuwe opleiding (Tinto, 1975; 2012): hoe hoger de (ervaren) sociale en academische integratie van een student, hoe hoger de ervaren kans op een succesvolle studievoortgang op het hbo.

De huidige studie levert voorzichtige aanwijzingen voor deze effecten van de sociale en academische integratie van studenten op hun perspectief op studievoortgang en de intentie om hun studie positief af te ronden. De hoge scores op de stelling *'Ik denk deze hbo-opleiding met een diploma af te ronden'*, laten een positief oordeel zien over de mogelijkheden die studenten zien voor zichzelf om de opleiding succesvol te continueren.

Tot slot verwijzen de resultaten van deze studie naar de meerwaarde van de CIMO-logica. Het systematisch uiteenleggen van interventies via de CIMO-logica toonde een drietal omissies die versterkt kunnen worden om de effectiviteit van de ontwikkelde activiteiten te vergroten. Ten eerste konden respondenten helder verwoorden wat binnen de context van hun opleiding als problematisch werd ervaren, maar waren de gewenste uitkomsten ('outcomes') niet concreet geoperationaliseerd. Een weinig heldere doelbepaling bemoeilijkt veelal de route en strategie om er te komen. Het ontwikkelproces van interventies is dan ook gebaat bij een helder en concreet geformuleerde uitkomst. Ten tweede was geringe aandacht uitgegaan naar het monitoren van de ontwikkelde interventie, waardoor de impact ervan veelal impliciet bleef. Juist een heldere evaluatie kan zichtbaar maken in hoeverre tijd, capaciteit en financiën (NPO-gelden) functioneel zijn ingezet en bijdragen aan de onderwijskwaliteit. Ten derde constateerden we dat binnen de context van het onderwijs veelal (te) snel wordt overgestapt naar mogelijke interventies, zonder diepgaand onderzoek naar de potentiële oorzaken. Immers, pas wanneer de onderliggende oorzaak (mechanisme) expliciet en helder is, wordt duidelijk op welke aspecten de maatregel (interventie) aanspraak zou moeten doen, om het beoogde effect (opbrengst) te sorteren. We pleiten dan ook voor een grondige analysefase ten aanzien van de beoogde doelen, voorafgaand aan het introduceren van nieuwe interventies om studenten te behouden op het hbo. Het stimuleren van een onderzoekende houding van docenten en managers lijkt dus raadzaam, waarbij de CIMO-logica een ondersteunende redematieketen kan zijn.

6.2 Reflectie op het onderzoek

Het is niet mogelijk om de ervaren studievoortgang als een directe maat voor het succes van de specifieke interventie te zien. Naast de interventie spelen immers nog vele andere factoren een rol bij de ervaren studievoortgang van de student op het hbo. Bovendien is de ervaren studievoortgang van studenten die niet deelnamen aan de interventies niet gemeten. Desalniettemin geven de gecombineerde resultaten van de verschillende onderzoeksvragen een voorzichtige indicatie van een positieve impact van de interventies op de studenten. In toekomstig onderzoek zouden directe metingen van sociale en academische integratie, gecombineerd met objectieve metingen van studieprestaties en voortgang van studenten waarbij studenten daadwerkelijk de situatie voor en na de interventies kunnen vergelijken, wenselijk zijn om meer evidence-based aanbevelingen te kunnen doen voor interventies om het behoud van studenten op het hbo verder te verbeteren. Daarnaast zou aanvullend kwalitatief onderzoek naar de onderliggende mechanismen van dergelijke interventies verricht moeten worden om na te gaan hoe deze worden ervaren en waarom deze effectief zijn in de ogen van de studenten en docenten.

Om een mate van 'effectiviteit' van een of meer maatregelen te kunnen beschrijven was dit onderzoek vooral afhankelijk van de oordelen van de betrokkenen in de betreffende hbo-onderwijsinstelling. Een gedegen effectmeting, uitgevoerd binnen en/of door de instellingen, ontbreekt echter vaak. Veel instellingen baseren hun conclusies over effectiviteit op eigen observaties of middelen zoals tevredenheidsonderzoeken onder studenten, zonder systematische vergelijkingen met eerdere of andere situaties. Opvallend is dat betrokkenen regelmatig leken aan te nemen dat een interventie rechtstreeks zou leiden tot een gewenste uitkomst, zonder de tussenliggende mechanismen goed in beeld te hebben. Echter, om een interventie 'op maat' af te stemmen voor het oplossen van een probleem of vraagstuk, zullen behoeften (zoals academische en sociale binding) van de doelgroep eerst goed in kaart moeten worden gebracht, en de werkzame mechanismen diepgaand moeten worden onderzocht, om een passende interventie te ontwikkelen die studenten aanzet te komen tot de beoogde uitkomsten. Vervolgens moet kennis aanwezig zijn om deze processen op een onderbouwde wijze te ondersteunen via een interventie(plan). Deze fasen van analyse en onderbouwing vanuit bijvoorbeeld literatuur zijn bij de interventies in dit onderzoek niet aangetroffen. Naar aanleiding van deze bevinding zijn in de volgende paragraaf enkele suggesties voor de onderwijspraktijk geformuleerd.

Resteert de vraag in hoeverre we kunnen spreken van daadwerkelijk succesvolle maatregelen of interventies. Het werkelijke, i.t.t. het ervaren effect van de maatregelen op het behoud van studenten op het hbo, is op basis van het huidige onderzoek lastig vast te stellen. Hiervoor zijn niet alleen meer objectieve gegevens nodig in vervolgonderzoek, maar ook een uitbreiding van opleidingen om de generaliseerbaarheid ervan te kunnen bepalen. Implementatie van maatregelen bij een enkele opleiding biedt nog geen stevige

basis om de effectiviteit ervan te kunnen bepalen. Om de daadwerkelijke effectiviteit van de maatregelen op sociale en academische integratie in kaart te brengen, dient de doelgroep ook studenten te omvatten die niet hebben deelgenomen aan de maatregel(en). We realiseren ons dat dit binnen de huidige trends van onderwijs gericht op kansengelijkheid een lastige exercitie is maar dergelijke controlegroepen zijn wel nodig om de effectiviteit van interventies te kunnen vaststellen.

6.3 Suggesties voor de onderwijspraktijk

Voor de onderwijspraktijk zijn op basis van deze deelstudie en het overkoepelende evaluatieonderzoek (Van der Meijden e.a., 2025), aanbevelingen te formuleren met de focus op het onderzoeken en onderbouwd ontwikkelen van interventies voor het behoud van studenten binnen de (hbo-)opleiding. Zo is het raadzaam bij een onderwijsvraagstuk een goede probleemanalyse uit te voeren, door het achterwaarts te doorlopen. Dat leidt tot de vragen: Wat is de context van het probleem, welke resultaten willen we dat studenten bereiken, wat vraagt dat aan leeractiviteiten en wat hebben studenten nodig om dat resultaat te behalen, en welke – bewezen – interventies (onderwijsleerinstructies of klassenmanagement) kunnen docenten daartoe inzetten? De CIMO-logica biedt daarbij heldere stappen, die kunnen helpen om de oorzaak van het probleem, of positief gesteld 'het werkzaam mechanisme', te expliciteren.

Het analyseren van een onderwijskundig probleem vraagt derhalve tijd en analytisch vermogen. Het evalueren van onderwijs vraagt tevens grondige kennis van zowel het vakdomein, als van de didactiek en pedagogiek, de zogenaamde Pedagogical Content Knowledge (PCK). Een goed ontwikkelde PCK en de inzet ervan dragen bij aan zowel sociale als academische integratie. Studenten voelen zich gezien wanneer docenten de onderwijsinstructie laten aansluiten bij hun vakinhoudelijke kennisniveau en ondersteuning bieden bij het (leren) leren. Professionalisering van docenten in hun PCK, verbreedt de meerwaarde van interventies zoals Binding en TS, ten gunste van studiesucces en behoud van studenten.

Reflecteren en systematisch analyseren zijn daarmee essentiële vaardigheden voor docenten én onderwijsleiders om hun onderwijskwaliteit te verbeteren. De term 'onderzoekend werken' verwijst passend naar het in teamverband systematisch en kritisch reflecteren, en onderzoek gebruiken en onderzoek doen om individuele en collectieve werkwijzen te verbeteren. Aandacht voor bestaande aannames over oorzaken van onderwijsvraagstukken binnen de eigen context is daarbij belangrijk evenals het organiseren van systematische effectmeting door huidige situaties te vergelijken met eerdere situaties vanuit concrete, meetbare doelstellingen voor elke interventie. Op deze manier kan systematisch gewerkt worden aan onderwijsverbetering.

Resumerend kunnen voor de onderwijspraktijk op basis van het voorliggende onderzoek de volgende aanbevelingen geformuleerd worden voor het ontwikkelen van interventies om het behoud van studenten op het hbo te bevorderen:

- Zet in op interventies die zowel academische integratie, sociale binding als persoonlijke begeleiding adresseren. Implementeer bijvoorbeeld structurele persoonlijke begeleiding en gespecialiseerde studieloopbaancoaches en peercoaches.
- Begin bij het in kaart brengen van de specifieke behoeften van de doelgroep voordat interventies worden ontworpen.
- Pas ‘backward design’ toe bij het ontwikkelen van interventies. Stimuleer het gebruik van de Context-Interventie-Mechanisme-Outcome (CIMO) logica bij het analyseren en het ‘backward design’ redeneren voor het oplossen van vraagstukken m.b.t. het behoud van studenten op het hbo.
- Implementeer systematische effectmeting; vergelijk situaties met eerdere situaties en formuleer concrete, meetbare doelstellingen voor elke interventie.
- Onderzoek de eigen aannames over oorzaken van onderwijsvraagstukken binnen de eigen context.

In het verslag van het overkoepelende onderzoek (Van der Meijden e.a., 2025) wordt op detailniveau ingegaan op deze suggesties voor de onderwijspraktijk.

Noten

- 1 <https://www.nponderwijs.nl/>

Literatuur

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., & Larsen, C. H. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111-129. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.2>
- Biemans, H., Klatter, E., Mariën, H., Van der Meijden, A. & Kreutz, F. (2024). Learning Pathways in Dutch VET Compared in Terms of Curriculum Design Aspects and Students' Acquired VET Diplomas and Transitions to Higher VET Levels. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(3), 368-395. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.3.3>
- Biemans, H. J. A., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2019). Promoting students' transitions to successive VET levels through continuing learning pathways. *Vocations and Learning*, 12(2), 179-195. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9203-5>
- Biemans, H. J. A., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2020). Students' experiences with different learning pathways to higher professional bachelor programmes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.1>
- Catterall, J., Davis, J., & Yang, D. F. (2014). Facilitating the learning journey from vocational edu-

- cation and training to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 242-255.
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- Harris, R., & Rainey, L. (2012). Learning pathways between and within vocational and higher education: Towards a typology? *Australian Educational Researcher*, 39, 107-123. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0052-1>
- Klatzer, E. B. (2021). *Nut van een probleemanalyse*. Instructiefilmpjes over het nut en uitvoering van een probleemanalyse aan de hand van de CIMO-logica. Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam. CIMO – Hogeschool Rotterdam
- Klatzer, E. B. (2022). *Gebrek aan zicht op onderwijskwaliteit staat studiesucces in de weg*. <https://www.scienceguide.nl/2022/09/gebrek-aan-zicht-op-onderwijskwaliteit-zit-verbetering-studiesucces-in-de-weg/>
- Klatzer, E. B. & Veenman-Verhoeff, C. M. (2023). *Wat is het probleem?* Paperpresentatie Onderwijs Research Dagen, Amsterdam (5-7 juli).
- Kohnstamm Instituut (2022). *Doorstroom mbo-hbo – Gelijke kansen 2017-2021*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- MBO Raad (2024). *Benchmark middelbaar beroepsonderwijs 2023 Bouwsteen studiesucces Sectorrapportage*. KBA Nijmegen / MBO Raad.
- Meeuwisse, M., Van Herpen, S. G. A., Van Lamoen, P. M. (2024). *Een goede start in het hoger onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op [dag maand jaar], van <https://www.onderwijskennis.nl/node/6474/>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, 52(4), 197-210.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, UK: Sage.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Aken, J. E. (2007). Design science and organization development interventions: Aligning business and humanistic values. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(1), 67-88.
- Van den Broek, A., Cuppen, J., Ramakers, C., Termorshuizen, T., & Vroegh, T. (2020). *Dalende doorstroom mbo-hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Van der Meijden, A. J. H., Klatzer, E., Biemans, H., Marien, H., Melfor, S., Voets, I., Marthaler, J., Damme, L. van, Magereij, L., & Ketelaar, M. (2025). *Van mbo naar hbo. Maatregelen voor versoepeling overgang mbo-hbo nader bekeken*. Den Haag: CAOP.

- Van Kempen, F. (2012). *Coachen met actiemetaforen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Verschuren, P. J. M. (2021). Onvolprezen praktijkgericht onderzoek in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(3/4), 61-76.
- Walton, G., & Cohen, G. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96.
- Zitter, I. (2010). *Designing for learning: Studying learning environments in higher professional education from a design perspective*. Utrecht: Utrecht University.

Bijlage 1: interviewleidraad sleutelpersonen

Algemene vragen voor verkennende groeps gesprekken met 'sleutelpersonen'

- **Inhoud van de ondersteuningsmaatregelen bij uw instelling**
 - Welke maatregelen zijn genomen om voormalige vo-leerlingen en mbo-studenten te behouden op het hbo?
 - Wat is het doel van deze maatregelen?
- **Wie zijn er bij de uitvoering van de maatregelen betrokken?**
 - Hoe zijn de maatregelen bekostigd?
- **Doelgroep**
 - Wie was de doelgroep voor deze maatregelen en waarom? Hebt u ze kunnen bereiken?
- **Doel**
 - Wat waren de beoogde doelen van de maatregelen? Zijn deze doelen volgens u bereikt?
- **Uw betrokkenheid**
 - Hoe was u betrokken bij de voorbereiding of uitvoering van de ondersteuningsmaatregelen?
- **Welke relevante informatie is voorhanden?**
 - Bv.: Beleidsstukken, publicatie, (eerste) uitkomsten uit monitoring / evaluatie
- **Belemmeringen**
 - Welke obstakels doen zich voor (hebben zich voorgedaan) bij uw instelling voorgedaan?
- **Sterke punten**
 - Worden de maatregelen kansrijk en/of bewezen effectief geacht voor de instelling?

Bijlage II: interviewleidraad directbetrokkenen

Algemeen

1. Waarom is de maatregel ingezet? Hoe is daartoe besloten?
 2. Op wie is de maatregel gericht/ wat is de doelgroep?
 3. Gaat het om een nieuwe maatregel die als antwoord op de effecten van corona is ingezet of gaat het om een bestaande maatregel die is geïntensiveerd of aangepast?
 4. Indien dat laatste het geval is: wat was de invloed van corona hierop?
 5. Wat is het doel van deze maatregel? Welk 'probleem' moest de maatregel oplossen?
 6. Wat was de beoogde uitwerking ervan (mechanisme)? Hoe zou die het gedrag van (aspirant) studenten moeten beïnvloeden?
 7. Op welk niveau is de maatregel ingezet? (Opleiding, faculteit, instelling ...)
-

Implementatie en uitvoering

8. In hoeverre is de maatregel reeds uitgevoerd of is die nog in uitvoering?
 9. Door wie (docent/studieloopbaancoach) is de maatregel uitgevoerd?
 10. Is daar voorafgaand een bepaald handelingsrepertoire voor afgesproken? Zo ja, hoe zag dat eruit?
 11. Zijn deze personen vooraf getraind of heeft professionalisering plaatsgevonden? Zo ja, door wie?
 12. Wat waren reacties en ervaringen van studenten daarover? (naar opbrengsten?)
 13. Welke obstakels deden/doen zich voor bij de voorbereiding en uitvoering van de interventies? Hoe is daarmee omgegaan?
-

Opbrengsten

14. Is er sprake van monitoring van de maatregel? Zo ja, hoe? Zijn de uitkomsten ervan te delen?
15. Is de beoogde doelgroep bereikt? Hoeveel (aspirant-) studenten zijn bereikt?
16. In hoeverre zijn de beoogde doelen bereikt?
17. Is de beoogde gedragsverandering in werking getreden (mechanisme)? Zo nee, waarom niet?
18. Naast de beoogde doelen, zijn er nog andere bijkomende opbrengsten of effecten van deze maatregel?
19. Wordt de genomen maatregel kansrijk en/of bewezen effectief geacht voor de instelling? Waarom werkt het wel/niet? Waar blijkt dat uit?
20. In hoeverre / onder welke voorwaarden is de maatregel in uw ogen overdraagbaar naar een andere instelling?

(*vervolg*)

NPO-Onderwijs

21. Hoe is de maatregel bekostigd?
 22. Zijn er middelen vanuit het NP Onderwijs ingezet? Zo ja, op welke manier zijn NPO-middelen ingezet?
 23. Hebben de NPO-middelen bijgedragen aan de ondersteuningsmaatregel (bijv. anders niet geïnitieerd, eerder gestopt, op kleinere schaal ingezet etc.)?
 24. Als de maatregel nog doorloopt en met NPO-middelen wordt bekostigd: wat betekent het tijdelijke karakter van de middelen voor het voortzetten van de maatregel?
-