-

COVID-19 inhaal- en onder-steuningsprogramma's: mbo

Literatuurstudie

Erik Keppels (KBA Nijmegen)
Tessa Jenniskens (KBA Nijmegen)
m.m.v. Oberon en Universiteit Utrecht

KBA Nijmegen

Concept

Projectnummer: 2020.047

© 2021 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
1.1 Methode 1
1.2 Thema's 2
1.3 Leeswijzer 2

2 Ontstane achterstanden door Covid-19 3
2.1 Instroom 3
2.2 Uitval / diploma 3
2.3 Studievertraging 4
2.4 BPV 5
2.5 BOT 5
2.6 Studentenwelzijn 6

3 Literatuurstudie 9
3.1 Interventies voor het wegwerken van achterstanden in de beroepspraktijkvorming 9
3.1.1 Extra begeleiding voor leerlingen en bedrijven bij BPV 9
3.1.2 Simuleren van BPV 10
3.1.3 Werving van BPV-plekken 11
3.2 Interventies voor het wegwerken van achterstanden in BOT – generieke vakken/keuzedelen 11
3.2.1 Extra les / onderwijstijd 11
3.2.2 Huiswerkbegeleiding / bijles / tutoring 12
3.2.3 Examentraining 14
3.3 Interventies voor het verbeteren van schoolprestaties 14
3.3.1 Training / coaching in studievaardigheden 14
3.3.2 Bevorderen van motivatie 15
3.3.3 Interventies voor het verbeteren van loopbaanoriëntatie 16
3.3.4 Interventies voor het inspelen op sociaal-emotionele problemen, problemen in thuissituatie 17
3.4 Maatwerktrajecten en -interventies voor het wegwerken van achterstanden 18

4 Samenvatting 21

Referenties 23

Concept

Concept

1 Inleiding

Met de eerste scholensluiting vanaf 16 maart 2020, kwam het onderwijs in het mbo grotendeels stil te liggen. Lessen werden online verzorgd, en praktijklessen en stages werden uitgesteld. Met de gedeeltelijke heropening van de mbo-instellingen vanaf 15 juni 2020 werd fysiek onderwijs weer mogelijk, zij het in beperkte mate. Praktijklessen en toetsen mochten vanaf dat moment weer op de instellingen verzorgd worden.

Hoewel scholen grote inspanningen geleverd hebben om les-op-afstand vorm te geven en kwetsbare studenten op te vangen, heeft het afstandsonderwijs ook zijn beperkingen en zijn er grote risico's op toegenomen kansenongelijkheid, mede als gevolg van verschillen in de thuissituatie. Het ministerie van OCW heeft daarom een subsidieregeling voor scholen ingericht om leerlingen/studenten, die extra aandacht hebben opgelopen, te ondersteunen (inhaal- en ondersteuningsprogramma's COVID-19 2020-2021).

In een tweetal tranches hebben zestig mbo-scholen subsidie aangevraagd voor hun inhaal- en ondersteuningsprogramma's. Op basis van de subsidieaanvragen hebben we een aantal typen interventies onderscheiden die worden ingezet in inhaal- en ondersteuningsprogramma's om onderwijsachterstanden van (kwetsbare) studenten weg te werken. In deze literatuurstudie schetsen we de verwachte effectiviteit van deze interventies. Deze literatuurstudie zal daarmee de basis vormen voor een effectiviteitsinschatting van de inhaal- en ondersteuningsprogramma's later in het onderzoek.

Concept

1.1 Methode

Bij het zoeken naar relevante literatuur hebben we gebruikgemaakt van verschillende zoekmachines, met name van Google Scholar. Bij het zoeken naar relevante wetenschappelijke artikelen hebben we ook de sneeuwbalmethode[1] gehanteerd. De gebruikte zoektermen in de zoekmachines zijn gerelateerd aan de thema's van de literatuurstudie (zie § 1.2 thema's).

Naast gebruikmaking van diverse zoekmachines hebben we, in aanvulling, belangrijke bronnen voor het middelbaar beroepsonderwijs (in Nederland) geraadpleegd zoals (de websites van) de mbo-raad, de Canon beroepsonderwijs en de Kennisrotonde van NRO. We hebben:

- gezocht naar effectstudies, experimenteel, observationeel, literatuurreviews en meta-analyses gericht op het verbeteren van vaardigheden, wegwerken van achterstanden, et cetera;
- getracht te focussen op middelbaar beroepsonderwijs (*upper secondary vocational education // Vocational education and training VET // community college),* maar bij gebrek aan literatuur voor deze vorm van onderwijs ons vaak ook deels gebaseerd op literatuur voor primair en voortgezet onderwijs, evenals hoger onderwijs.

1 Dat wil zeggen dat er in de literatuurlijst van de geïncludeerde wetenschappelijke artikelen is gezocht naar andere relevante studies passend bij het thema.

1.2 Thema's

Op basis van de inventarisatie van de subsidieaanvragen voor de inhaal- en ondersteuningsprogramma's mbo kunnen er een aantal thema's van interventies worden onderscheiden die mbo-instellingen inzetten om onderwijsachterstanden bij hun studenten weg te werken. In de onderstaande tabel worden deze thema weergegeven, evenals de ingezette interventies die tot deze thema's behoren.

Thema's
• **Achterstand in beroepspraktijkvorming** a1. Simuleren van bpv op school of uitvoeren van praktijkopdrachten op school a2. Zoeken naar (nieuwe) bpv-plekken of studenten helpen in zoektocht a3. Begeleiding op de bpv-plek overnemen van leerbedrijf
• **Achterstand in bot: generieke vakken/keuzedelen, zoals taal, rekenen, loopbaan/burgerschap, ondernemerschap** b1. Extra les / bijles b2. Huiswerkbegeleiding/ coaching / Remedial Teaching b3. Examentraining
• **Achterstand in bot: beroepsgerichte vakken/keuzedelen** c1. Extra les / bijles c2. Huiswerkbegeleiding/ coaching /Remedial Teaching c3. Examentraining
• **Achterstand in studievaardigheden en/of gebrek aan motivatie** d1. Training / coaching
• **Achterstand in loopbaanoriëntatie** e1. Verzorgen van LOB
• **Sociaal-emotionele problemen, problemen in thuissituatie et cetera** f1. Verzorgen van een specifiek ondersteuningstraject (bijv. empowerment-training) f2. Verzorgen van algemene ondersteuning/begeleiding
• **Gebrek aan materialen, bijv. met betrekking tot afstandsonderwijs (laptop, software)** g1. Aanschaffen van materialen door school en verstrekken aan student
• **Achterstand in competenties van docenten/begeleiders (bijv. in geven van afstandsonderwijs)** h1. Professionalisering van docenten (bijv. cursus)
• **Maatwerktrajecten**

Concept

1.3 Leeswijzer

In de literatuurstudie wordt getracht (nagenoeg) al deze thema's naar voren te laten komen. Vanaf hoofdstuk 3 worden deze thema's behandeld. Daarvoor, in hoofdstuk 2, wordt eerst geschetst welke achterstanden er bij de mbo-studenten zijn ontstaan door Covid-19, gebaseerd op de eerste, beschikbare informatie. Vervolgens wordt er in hoofdstuk 3 per thema een overzicht gegeven van de beschikbare literatuur. Tot slot worden de bevindingen van de eerdere hoofstukken in hoofdstuk 4 samengevat.

2 Ontstane achterstanden door Covid-19

Voordat we in deze literatuurstudie ingaan op interventies die effectief zijn als het gaat om het inhalen van opgelopen onderwijsachterstanden, schetsen we in dit hoofdstuk een beeld van de ontstane achterstanden in het mbo, gebaseerd op diverse thema's.

Wat zijn de effecten van de coronapandemie en de (intelligente) *lockdown* op de studieloopbaan van mbo-studenten? In een brief aan de Kamer schetst de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wat de gevolgen zijn van de aanpassingen in het mbo-onderwijs voor mbo-studenten en docenten (Van Engelshoven, 2020[2]). Ook hebben verschillende mbo-instellingen en andere organisaties rondom het mbo onderzoek gedaan naar de gevolgen van de coronapandemie voor mbo-studenten. Aan de hand van een aantal thema's schetsen we hieronder welke onderwijsachterstanden mbo-studenten hebben opgelopen, voordat we ingaan op de programma's die mbo-instellingen inzetten om de opgelopen achterstanden weg te werken.

2.1 Instroom

Het **aantal studenten dat een nieuwe opleiding in het mbo is gestart** in studiejaar 2020-2021 is **absoluut licht gedaald** (t.o.v. studiejaar 2019-2020). De daling in het aantal studenten zit in zijn geheel bij de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) en vrijwel geheel bij studenten van 23 jaar en ouder (Van Engelshoven, 2020). De verwachte krimp bleef echter uit door de **hoge instroom vanuit het vo**. Een mogelijke verklaring is het tekort aan leerwerkplekken in bepaalde sectoren ten gevolge van de coronacrisis en de hiermee samenhangende maatregelen (Van Engelshoven, 2020). Op basis van de inschrijvingen lijkt het niet zo te zijn dat er door de coronacrisis voor andere opleidingsrichtingen gekozen wordt door (aankomend) mbo-studenten (Van Engelshoven, 2020).

Uit de derde COVID-19 monitor middelbaar beroepsonderwijs[3] van de Inspectie van het Onderwijs (IvhO) komt een wisselend beeld over de instroom naar voren. Bij de helft van de besturen was de instroom anders dan verwacht. Bij de meeste mbo-instellingen was de instroom inderdaad hoger, maar bij enkele ook lager. Net als de minister signaleren mbo-instellingen de dalende instroom, voornamelijk bij de bbl (IvhO, 2020b). Volgens de respondenten van dit lijkt het bovendien zo dat mbo-studenten binnen mbo-instellingen vaker doorstromen naar een andere opleiding in het mbo, aanvullend op de reeds voltooide opleiding. De keuze voor een extra opleiding wordt mogelijk verklaard door een gebrek aan arbeidsmarktperspectief (IvhO, 2020b).

2.2 Uitval / diploma

Op basis van cijfers van DUO concludeert de minister dat het aantal **gediplomeerden mbo-studenten in studiejaar 2019-2020 vrijwel gelijk is gebleven** met het voorgaande schooljaar. Volgens de minister hebben mbo-instellingen na de eerste lockdown zich flink ingespannen om zoveel mogelijk studenten in hun laatste studiejaar het diploma te laten behalen (Van Engelshoven, 2020). Voor studenten die in de periode september 2020- januari 2021 afstuderen, en

Concept

2 https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2020Z22553&did=2020D52738
3 Op basis van interviews onder 60 besturen van bekostigde mbo-instellingen door inspecteurs van IvhO.

daarmee studievertraging hebben opgelopen, is er een compensatieregeling ter tegemoetkoming aan de extra studiekosten.
Gaat het om uitstroom zonder diploma, dan wordt op basis van de voorlopige cijfers van DUO duidelijk dat in het mbo de **uitstroom zonder diploma in studiejaar 2019-2020 licht is gedaald** ten opzichte van het voorgaande studiejaar. Dit geldt ook voor studenten van entree- en niveau 2- opleidingen (Van Engelshoven, 2020).
Uit de interviews door IvhO blijkt dat veel mbo-instellingen vorig schooljaar (2019-2020) coulanter om zijn gegaan met het bindend studieadvies (bsa). De helft van de respondenten gaf aan dat er minder negatieve bindend studieadviezen zijn afgegeven (IvhO, 2020b).

2.3 Studievertraging

Op basis van indicatoren als diplomaresultaat, jaarresultaat en vsv-cijfers wordt een eerste beeld geschetst van de ontstane studievertraging in het mbo door de coronacrisis en de bijbehorende maatregelen. Het lijkt erop dat de **groep studenten die langer doet over het behalen van het diploma toeneemt** (Van Engelshoven, 2020). Met andere woorden, het aantal verblijfsjaren in de opleiding ten opzichte van de nominale duur neemt licht toe, met name op niveau 2 (Van Engelshoven, 2020). Als kanttekening daarbij stelt de minister dat zij vanuit mbo-instellingen het signaal heeft gekregen dat zij zich in de laatste periode van het studiejaar 2019-2020 voornamelijk hebben gefocust op de diplomering van de laatstejaarsstudenten. Daardoor zijn er mogelijk achterstanden ontstaan bij studenten die in het studiejaar 2020-2021 het diploma zullen gaan behalen (Van Engelshoven, 2020).

Uit een peiling bij het studentenpanel[4] van JOB[5] komt naar voren dat **21% van de bevraagde studenten verwacht studievertraging** op te gaan lopen (JOB, 2020). Een deel van de studenten[6] geïnterviewd in het kader van de COVID-19 monitor van de IvhO (IhvO, 2020b) geeft aan stevige achterstanden te hebben opgelopen, voornamelijk wat betreft 'praktische vaardigheden'. Ook geïnterviewde docenten en teamleiders zien achterstanden, maar niet bij alle studenten. Verschillende groepen studenten gedijen verschillend bij online onderwijs volgens deze respondenten.

Hoewel de studievertraging op basis van de cijfers lijkt mee te vallen, zijn de langetermijneffecten van zaken als verminderde motivatie, somberte en concentratieverlies op de studievoortgang nog onduidelijk.

De minister maakt in haar brief nog een belangrijke kanttekening bij de tot nu toe 'meevallende' studievertraging. De minister zegt daarover het volgende: "*Ook kunnen we nog niet zien wat effecten zijn van verminderde motivatie, somberte of concentratieverlies op studievoortgang op langere termijn. Het feit dat de* ***studievertraging op basis van de cijfers over het voorgaande studiejaar mee lijkt te vallen, heeft daarom beperkte voorspellende waarde****"* (Van Engelshoven, 2020, p. 5).

Concept

4 ± 2.000 mbo-studenten, geen afspiegeling van mbo-populatie
5 Jongerenorganisatie beroepsonderwijs (JOB) komt op voor de rechten en belangen van alle mbo-studenten in Nederland
6 Niet representatief voor gehele mbo-populatie

2.4 BPV

Gebrek aan BPV-plaatsen is een belangrijke oorzaak van achterstanden bij mbo-studenten (IvhO, 2020). Er bestaat **een tekort aan stages en leerbanen** (Van Engelshoven, 2020). Daartoe zijn in de maanden na de eerste lockdown stappen gezet om het aanbod van stages en leerbanen in het mbo op peil te houden. Echter, in november 2020 liepen de tekorten opnieuw op door de aanhoudende crisis en de aangescherpte coronamaatregelen (Van Engelshoven, 2020).

In de eerste vier maanden van het schooljaar 2020-2021 zijn 10% minder mbo-studenten gestart met een stage of leerbaan dan in het schooljaar daarvoor. In de loop van deze vier maanden nam het tekort in stages en leerbanen wel af; in oktober was er een tekort van bijna 20.600 stages/leerbanen, in december van zo'n 19.200 (SBB, 10 december 2020). Het tekort is in deze periode voornamelijk afgenomen bij de stages; het tekort aan leerbanen blijft onverminderd hoog.

In december 2020 gaf SBB aan dat het tekort aan stages/leerbanen in de segmenten *groothandel en internationale handel* en *communicatie, media en design* sterk was afgenomen, terwijl het tekort in de segmenten *gastvrijheid, winkelambacht (kappers), zorg, juridisch en entree* juist sterk was toegenomen.

Ondanks dat studenten in de eerste periode van het schooljaar niet konden starten met een stage of leerbaan, **betekent dit niet per definitie dat studenten studievertraging oplopen** (SBB, 10 dec 2020). Zo wordt de stage verschoven naar een later moment in de opleiding, wordt er kennis opgedaan via praktijkopdrachten of simulaties en stappen bbl-studenten soms over naar de bol-variant van de gevolgde opleiding (SBB, 10 dec 2020).

Enkele tijdelijke maatregelen die SBB heeft voorgesteld om de tekorten in te perken zijn (Van Engelshoven, 2020):
- intensivering regionale aanpak;
- benutten van intersectorale oplossingen;
- zorgdragen voor kwaliteit en inhoud van BPV door SBB.

De minister biedt mbo-instellingen meer ruimte om stagetekorten terug te dringen (van Engelshoven, 2020):
- mbo-instellingen krijgen meer mogelijkheden voor het organiseren van praktijkopdrachten ter vervangen van de BPV in de bol-opleidingen
- mbo-instellingen kunnen keuzedelen in de BPV vormgeven, bijvoorbeeld een verbredend of verdiepend keuzedeel waarvoor makkelijker een stage te vinden is (bijvoorbeeld Gastheer/vrouw, maar dan in de zorg).

2.5 BOT

Wat betreft studievertraging in de BOT is er veel minder informatie beschikbaar. In het beperkte aantal studies dat er is naar de gevolgen van de coronacrisis voor het middelbaar beroepsonderwijs, wordt er meestal in algemene zin gesproken over studievertraging, en soms specifiek gerefereerd aan vertraging in de BPV.

Concept

Op basis van de eerste COVID-19 monitor middelbaar beroepsonderwijs van de IvhO (IvhO, 2020) kunnen we wel al uitspraken doen over programmaonderdelen die volgens de 62 bekostigde mbo-instellingen gedurende de eerste periode van school(gebouwen)sluiting zijn te komen vervallen. Voornamelijk de praktijkvakken (als onderdeel van BOT) en de BPV kwamen geheel of gedeeltelijk te vervallen (IvhO, 2020). Het onderwijsaanbod was gedurende de eerste schoolsluiting dan ook voornamelijk gericht op beroepsgerichte theorie, taal en burgerschap. Enkele instellingen kozen er ook voor om de volgorde van het curriculum te wijzigen gedurende de eerste schoolsluiting; met name blokken van theorie werden naar voren geschoven (IvhO, 2020).
Uit onderzoek van Ecbo (De Jong & Lans, 2020) kwam naar voren dat studenten en docenten aangeven dat er in de eerste periode waarin het onderwijs te maken had met de coronapandemie (maart 2020 – juni 2020) minder te hebben geleerd dan normaal, waarbij vooral het leren van vaardigheden en gedrag onder druk stond.

Een aantal besturen gaf aan dat de maatregelen nog in ontwikkeling zijn of dat zij zich eerst richten op het sociaal-emotionele aspect en dan pas op het cognitieve. Verder waren er besturen die benadrukten dat er ook algemene achterstanden weg te werken zijn wat betreft de praktijkvakken en stages (IvhO, 2020a).

Echter, uit de tweede COVID-19 monitor middelbaar beroepsonderwijs van IvhO (2020a) komt ook naar voren dat onderwijs in **generieke vakken en beroepsgerichte theorie (BOT) bijna niet op school plaatsvindt**. Dat wil zeggen dat deze vakken zoveel mogelijk online worden onderwezen in de periode waarin slechts beperkt fysiek onderwijs mogelijk is. Studenten die niet goed gedijen bij online onderwijs, lopen daarmee juist een risico achterstanden op te lopen in BOT.

Concept

2.6 Studentenwelzijn

Een belangrijk aandachtspunt bij de coronapandemie is het welzijn van studenten. De impact van de coronacrisis op studenten is groot. Studenten hebben te maken met verminderde motivatie, somberte en concentratieverlies. Dit zal ook zijn effecten hebben op de studievoortgang op de langere termijn (van Engelshoven, 2020).
Zich baserend op diverse onderzoeken naar het (mentale) welzijn van studenten in coronatijd zegt minister van Engelshoven het volgende: '*De aan de onderzoeken deelnemende studenten geven aan **meer gestrest te zijn** en ook **meer depressieve klachten** te hebben. Ze hebben **moeite met de eenzaamheid en zelfregulatie** die het onderwijs op afstand van ze vraagt en ze hebben **zorgen over hun toekomstige studieverloop**. **Thuis studeren** wordt ook als **lastig** ervaren*'[7]

Mbo-studenten geven aan eenzaamheid te ervaren en sociale contacten te missen als gevolg van online onderwijs (JOB, 2020; Turner, 2020; Save the children, 2020). Dat mbo-studenten eenzaamheid ervaren als gevolg van online onderwijs, blijkt ook uit onderzoek van JOB (2020) en Turner (2020). Zo'n driekwart van het studentenpanel van JOB mist het contact met vrienden en studiegenoten (JOB, 2020). Ook uit het onderzoek van Turner onder 14 mbo-instellingen

7 Citaat P.6 Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (nr. 479)

(2020) komt naar voren dat studenten de sociale interactie met medestudenten evenals de sfeer op school missen.
Naast eenzaamheid ervaren mbo-studenten problemen rondom motivatie (JOB, 2020; IvhO, 2020; Turner, 2020; de Jong & Lans, 2020). Een deel van de studenten vindt het lastig zich te motiveren voor school wanneer een groot deel van de lessen online wordt gegeven. 62% van de studenten van het JOB-panel geeft aan minder gemotiveerd aan school te werken (JOB, 2020). Ook de respondenten van de COVID monitor van IvhO signaleren dat de motivatie van studenten onder druk staat. Dit speelt in sterkere mate bij entree- en niveau 2-studenten dan bij studenten van hogere niveaus. De motivatie neemt toe wanneer studenten weer meer fysiek onderwijs mogen volgen (IvhO, 2020). Turner (2020) geeft aan dat de campus als ontmoetingsplaats niet te vervangen is door een digitale omgeving, ondanks initiatieven die erop gericht zijn het sociale welzijn te verbeteren. Samenhangend met de moeite om zichzelf te motiveren, geven studenten in het onderzoek van Turner (2020) ook aan moeite te hebben met discipline en zelfregulering thuis. Docenten signaleren een afname in aanwezigheid en actieve betrokkenheid (Turner, 2020).

Maar niet alle studenten ervaren een afname van motivatie en welzijn ten gevolge van online onderwijs. Een **deel van de studenten vindt online onderwijs juist fijn** en gedijt er goed bij. Zo vindt een deel van de studenten de flexibiliteit van het online onderwijs prettig: ze kunnen lessen volgen op een eigen gekozen moment en kunnen zelf bepalen in welk tijdsbestek ze dat doen. Ze hebben daarnaast niet te maken met reistijd. Tot slot geeft 39% van de respondenten van het JOB-panel aan beter te zijn geworden in zelfstandig werken (JOB, 2020).

Concept

Concept

3 Literatuurstudie

3.1 Interventies voor het wegwerken van achterstanden in de beroepspraktijkvorming

De onderwijstijd in opleidingen in het mbo kan onderverdeeld worden in begeleide onderwijstijd (BOT) en beroepspraktijkvorming (BPV). De begeleide onderwijstijd heeft betrekking op alle onderwijsactiviteiten die worden gegeven onder verantwoordelijkheid van en met actieve betrokkenheid van onderwijspersoneel, zoals docenten, instructeurs, studiebegeleiders en gastdocenten (mbo-raad, 2020). Een ander essentieel onderdeel van de opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs is de BPV. Dit is een verplicht onderdeel van iedere mbo-opleiding, waarin studenten ervaring opdoen op de arbeidsmarkt (mbo-raad, 2020a). In de BPV worden stages en leerbanen onderscheiden (SBB, n.d.). Studenten die een opleiding volgen in de beroepsopleidende leerweg (bol) lopen gedurende hun opleiding stages, terwijl studenten die een opleiding volgen in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) een leerbaan hebben. De per 1 augustus 2014 ingestelde nieuwe urennorm voor het mbo stelt de eisen aan het aantal uren BOT en BPV. Voor bol-opleidingen bedraagt de norm 1.000 uren per jaar (BOT+BPV samen), waarbij de precieze urenverdeling BOT/BPV voor de verschillende niveaus verschillend is. Het minimum aantal uren BOT bedraagt circa 60 procent en het minimum aantal BPV-uren bedraagt circa 30 procent voor niveau 3 en 4 en circa 20 procent voor niveau 2 (voor niveau 1 is BPV wel verplicht, maar geldt geen urennorm). Voor bbl-opleidingen bedraagt de norm minimaal 850 uren per jaar, waarvan ten minste 200 uren BOT en ten minste 610 uren BPV. In de praktijk komt het in de bbl vaak neer op wekelijks vier dagen werken en een dag naar school.

BPV is een essentieel onderdeel van de beroepsopleiding. Door de coronacrisis zijn veel lopende stages stilgelegd of voortijdig beëindigd. Bovendien zijn er, nu de crisis voortduurt, minder stageplekken beschikbaar binnen bedrijven en instellingen (Trouw, 11 september 2020). Om de achterstanden in BPV weg te werken, zetten mbo-scholen in de inhaal- en ondersteuningsprogramma's in op werving van BPV-plekken en bieden ze daarnaast extra begeleiding aan leerbedrijven. In een aantal sectoren is het gedurende de crisis niet of nauwelijks mogelijk stage te lopen. Een voorbeeld daarvan is de evenementensector: studenten kunnen geen stage lopen, omdat deze bedrijven volledig stilliggen bij gebrek aan evenementen. Mbo-scholen zetten daarom ook in op simulatie van BPV.

Concept

3.1.1 Extra begeleiding voor leerlingen en bedrijven bij BPV

De Kennisrotonde van NRO rapporteert over samenwerking tussen (v)mbo-scholen en partners uit de beroepspraktijk. Een **goede samenwerking** is in het belang van het verwerven van opdrachten, voor afstemming over de inhoud van de opdrachten en voor de begeleiding (Kennisrotonde, 2020). Daarbij blijkt de verhouding tussen student, onderwijsinstelling en partners (de driehoeksverhouding) (Kennisrotonde, 2020; Nieuwenhuis et al., 2017) en daarmee het voeren van driehoeksgesprekken tussen student, docent en praktijkbegeleider (een trialoog) van groot belang (Meijers & Kuijpers, 2015).

Daarnaast is **goede begeleiding** van studenten door mbo-docenten van belang, om ervoor de zorgen dat de praktijkervaringen van de studenten leerervaringen worden. Glaudé en anderen (2011) voerden een literatuurstudie uit naar begeleidingsvormen van docenten in het mbo. Een

van de begeleidingssituaties die zij onderscheiden is de begeleiding in de beroepspraktijkvorming. Bij deze begeleidingssituatie zijn onder andere de volgende zaken van belang:

- Zorgdragen door docenten voor de **verbinding** tussen de beroepspraktijkervaringen en kennis, vaardigheden en houdingen die de studenten leren in de schoolse omgeving (ook wel **integreren**).
- Ervoor zorgen dat studenten de opgedane kennis kunnen gebruiken in andere situaties (**generaliseren**)
- Studenten stimuleren om te reflecteren op ervaringen en ze verantwoordelijkheid laten nemen voor het eigen leerproces (**coaching** door docenten).

In literatuur naar goede begeleiding van mbo-studenten wordt er ook wel onderscheid gemaakt tussen een drietal fasen in de begeleiding: *instructiefase, verwerkingsfase en evaluatie/besprekingsfase (*Glaudé et al., 2011). In de instructiefase is er informatieoverdracht van docent op student, worden taken of handelingen voorgedaan en wordt inzicht bevorderd. Vervolgens is er in de verwerkingsfase een coachende rol van de docent naar de student, om de verkregen informatie uit de instructie toe te leren passen. Belangrijke zaken zijn hierbij coaching, ondersteuning, *scaffolding* en aanpassingsvermogen. Ten slotte wordt er in de besprekingsfase geëvalueerd en wordt er feedback aan de studenten gegeven op hun eerder vertoonde verwerking.

3.1.2 Simuleren van BPV

Door middel van het simuleren van beroepspraktijkvorming (bijvoorbeeld door een fictief leerbedrijf binnen een mbo-instelling te starten) of het opzetten van praktijkopdrachten wordt getracht studenten toch de benodigde praktijkervaringen op te laten doen.
In het beroepsonderwijs is simulatie een bekende manier om beroepsvaardigheden aan te leren, evenals om ze te beoordelen (Rush, Acton, Toley, Mark-Maran & Burke, 2010). Onder andere in de zorgsector wordt simulatie veel toegepast in het (bij)scholen van studenten en werknemers, bijvoorbeeld met behulp van acteurs. Simulaties zijn een effectieve leerwerkvorm voor het inoefenen van specifieke technische handelingen (denk aan bijvoorbeeld verpleegtechnische handelingen), maar ook voor het verwerven van vaardigheden waar de echte praktijk geen leermogelijkheden voor biedt (Nieuwenhuis et al., 2017) zoals voor veel BPV-plekken het geval is gedurende de coronacrisis.

Concept

Wat werkt bij simulatie van de BPV en voor wie?
Bij simulatie van de BPV wordt als het ware een werkplek ‘ontworpen’. Er is inmiddels redelijk wat literatuur beschikbaar over het ontwerp van werkplekleren. Bij het ontwerp van werkplekleren is een aantal zaken van belang volgens Nieuwenhuis en anderen (2017). In een werkplek moeten studenten actief kunnen participeren: betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de student dragen bij aan het verbeteren van vakinhoudelijke kennis en self-efficacy (Nieuwenhuis et al., 2017). **Actieve participatie** is sterker van belang in werkplekleren dan de duur van de praktijkervaring. Ook de aandacht voor de beroepsontwikkeling van de student (*supported participation*) is van belang (Nieuwenhuis et al., 2017). Voor deze **supported participation** moet er een begeleider aanwezig en beschikbaar zijn op de werkplek. Deze moet erop toezien dat studenten de mogelijkheid krijgen deel te nemen aan de beroepspraktijk in verschillende rollen (Dornan, Boshuizen, King & Scherpbier, 2007). Ook voor andere zaken is de aanwezigheid van een begeleider van belang, namelijk voor integratie van theorie en praktijk, en om studenten handvatten te bieden om te reflecteren op eigen voortgang of ontwikkeling (Nieuwenhuis et al., 2019). Goede begeleiding is volgens Nieuwenhuis en anderen (2017) van cruciaal belang in het werkplekleren. Vaak is begeleiding op de werkplek een gedeelde rol, gedeeld door meerdere collega’s. Praktijk- en

theoriedocenten zullen oog moeten hebben voor professionalisering: ze moeten op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in de bedrijven (Smulders et al., 2013).

Ook *sequencing* is van belang: op een werkplek moet er de mogelijkheid zijn voor een opbouw van eenvoudige taken naar (meer) complexe taken, ofwel **sequencing**. Steeds minder scaffolding door begeleider en meer zelfstandigheid (Nieuwenhuis et al., 2017; Kennisrotonde, 2020). Het is van belang dat er een bepaalde opbouw in de simulatie zit.

Om de beroepspraktijkvorming zo realistisch mogelijk te laten zijn, zal er geen schoolse cultuur moeten heersen en moet de simulatie **authentiek** zijn (Smulders et al., 2013; Jossberger et al., 2018). Dit vraag om verbinding met bedrijven en het betrekken van bedrijven van tijd tot tijd.

3.1.3 Werving van BPV-plekken

In het kader van het inhaal- en ondersteuningsprogramma in het mbo zetten verschillende mbo-instellingen in op hulp bij het verwerven van een stageplek bij studenten.

In het verwerven van werkplekken is het **continu onderhouden van het netwerk** zeer van belang. Dit vraagt inzet van de betrokken docenten (Smulders et al., 2013). Door een nauw en intensief contact te houden met de bedrijven, wordt de kans vergroot dat langdurige relaties opgebouwd kunnen worden tussen de onderwijsinstelling en de bedrijven. Daarmee kunnen ook in de toekomst stages en werkplekken gevonden worden bij de bedrijven waarmee de onderwijsinstellingen in nauw contact staan (Smulders et al., 2013). Bovendien geven Smulders en anderen aan dat scholen **expertise dienen te organiseren**, om voor bedrijven van toegevoegde waarde te kunnen zijn.

Ook in andere studies wordt het belang van een nauwe relatie tussen onderwijs en werkplekken benadrukt (Kennisrotonde, 2020; Nieuwenhuis et al., 2017; Tynjälä, 2008). Co-makership tussen de opleiding en de werkplekken gericht op doelverheldering, afstemming en taakverdeling maakt dat een werkplek aansluit op de opleiding.

Concept

3.2 Interventies voor het wegwerken van achterstanden in BOT – generieke vakken/keuzedelen

3.2.1 Extra les / onderwijstijd

Om achterstanden van studenten weg te werken – in generieke vakken en keuzedelen, maar ook in beroepsgerichte vakken – zetten mbo-instellingen in op extra lessen buiten de reguliere onderwijstijd (het reguliere onderwijsprogramma). Hierbij kan het gaan om extra lessen buiten het reguliere rooster, maar onder schooltijd of juist buiten schooltijd, in avonden, weekenden en vakanties (zomerschool, herfstschool).
In de Verenigde Staten is veel onderzoek uitgevoerd naar zogenaamde *Out-of-School Time* (OST) programma's. Onder deze OST-programma's worden programma's na schooltijd en in vakanties (bijvoorbeeld zomerscholen) verstaan die additioneel aan het reguliere onderwijsprogramma worden aangeboden voor laag presterende leerlingen (Lauer et al., 2006). Er is veel bekend over de effectiviteit van OST-programma's[8]. Uit veel onderzoek blijkt dat ze kleine

8 De meeste onderzoeken zijn gericht op leerlingen op onderwijsniveaus vergelijkbaar met primair en voortgezet onderwijs.

positieven effecten opleveren op het gebied van algemene kennis[9], rekenen en lezen (o.a. Lauer et al., 2006; Pensiero & Green, 2006), maar ook op zelfvertrouwen, socialisatie en *school readiness* (Martin, Sharp & Mehta, 2013). Uit Nederlands onderzoek komt naar voren dat deelname aan zomerscholen de kans op zittenblijven verlaagt (Faber, Timmerman & Kievitsbosch., 2014; Haelermans, Ghysels & Monfrance, 2018). De periode waarin een OST-programma wordt aangeboden (na schooltijd of in de zomer) is niet van invloed op de effectiviteit van het programma (Lauer et al., 2006). De effectiviteit wordt wel bepaald door factoren als duur, kosten en implementatie.

Wat werkt en voor wie?
Onderzoek naar de effecten van OST-programma's/vakantiescholen richt zich (voornamelijk) op primair en voortgezet onderwijs. Voor middelbaar beroepsonderwijs is er geen literatuur beschikbaar, waardoor we ons moeten baseren op de literatuur voor po en vo.
Om deze programma's voordelen te laten opleveren voor de deelnemers, dienen ze aangeboden te worden door **gekwalificeerd personeel** (Pensiero & Green, 2006; Faber et al., 2014; EEF, 2019). Verder moeten de programma's georganiseerd zijn **in kleine groepen** (max. 15 deelnemers, 1-op-1 heeft het grootste effect) (Lauer et al., 2006; Faber et al., 2014; Pensiero & Green, 2017) om de deelnemers ervan te laten profiteren. Uit onderzoek van Lauer et al., 2006 blijkt zelfs dat 1-op-1 begeleiding de grootste effecten laat zien. Bij de inrichting van de programma's is het verder van belang dat ze **van voldoende duur**[10] zijn (Lauer et al, 2006; Haelermans et al., 2017; EEF, 2019).

Verder blijkt uit onderzoek dat programma's meestal effectief zijn wanneer ze **SAFE** (**sequenced**, **active**, **focused** en **explicit**) zijn. Programma's moeten dus bestaan uit een duidelijke set van aan elkaar gelinkte activiteiten gericht op het behalen van het doel (sequenced), moet actieve werkvormen bevatten (active), voldoende tijd en aandacht (focused) en het dient gestoeld te zijn op duidelijke en specifieke leerdoelen (explicit) (Durlak et al., 2010).

Concept

3.2.2 Huiswerkbegeleiding / bijles / tutoring

Over de effectiviteit van bijles, huiswerkbegeleiding, examentraining en extra ondersteuning in verband met specifieke leerbehoeften is vanuit de literatuur nog weinig bekend (Bisschop & de Geus, 2018).

Huiswerkbegeleiding of bijles is een aanvulling op het reguliere lesprogramma. Door middel van extra begeleiding bij het maken van huiswerk of extra uitleg bij de lesstof wordt getracht reeds opgelopen achterstanden weg te werken.
Huiswerkbegeleiding en bijles zijn **vergelijkbaar met OST-programma's**, maar in tegenstelling tot OST-programma's wordt het niet in een 'programma' gegoten. Bovendien wordt huiswerkbegeleiding en bijles vaak in kleine groepjes of individueel aangeboden.

9 (General Certificate of Secondary Education (GCSE) (Pensiero & Green, 2006)
10 Uit onderzoek komt hier niet helemaal een eenduidig beeld naar voren wat dan 'voldoende' is. Volgens de studie van Haelermans et al. (2017) is een zomerschool met een duur van 10 dagen effectiever dan een met kortere duur. EEF (2019) geeft aan dat een zomerprogramma meerdere weken moet duren. Hieruit kunnen we in ieder geval concluderen dat een duur van slechts enkele dagen of dagdelen onvoldoende is om effectief te kunnen zijn.

Wat werkt en voor wie?
Uit een overzichtsstudie naar huiswerk van EEF[11] (2020) komt naar voren dat het van belang is dat huiswerk gerelateerd is aan en **verweven met het reguliere onderwijsprogramma** om het meest effectief te zijn. Wanneer huiswerk losstaat van het onderwijsprogramma is het minder effectief. Bovendien geeft de EEF aan dat huiswerk het meest effectief is wanneer studenten er ook feedback op krijgen (EEF, 2020).

Huiswerk moet gerelateerd zijn aan het onderwijsprogramma, dus een integraal programma's in plaats van een op zichzelf staand onderdeel. De grootste effecten zijn zichtbaar wanneer studenten feedback krijgen (EEF, 2020). Bij huiswerkbegeleiding is **directe feedback** mogelijk.

In de Amerikaanse literatuur is er veel aandacht voor het effect van 'remedial courses'. In deze cursussen wordt ingezet op het wegwerken van deficiënties, om zo het gewenste instroomniveau voor College te behalen. Hoewel het hier gaat om achterstanden voor een onderwijsovergang, zijn deze cursussen ook bedoeld om achterstanden weg te werken en daarmee in bepaalde mate vergelijkbaar met inhaalprogramma's. De impact van de cursussen blijkt te verschillen naar het startniveau van de studenten bij aanvang van de cursus (Boatman & Terry Long, 2018). In het onderzoek vinden Boatman & Terry Long (2018) zelfs negatieve effecten van de cursus voor studenten die maar een minimale achterstanden hebben. Uit vergelijkbaar onderzoek van Bettinger & Long (2009) blijkt dat bijspijkerprogramma's op gebied van Engels en wiskunde effectief zijn in het verminderen van (de kans op) uitval en een hogere instroom niveau bij aanvang van college.

Uit een overzichtsstudie van Cosden, Morrison, Gutierrez & Brown (2014) naar de effectiviteit van huiswerkprogramma's komt naar voren dat deze programma's leerlingen structuur en begeleiding bieden. Daarnaast leidt deelname aan huiswerkprogramma's tot **het aanleren en verbeteren van studievaardigheden**. Soms ontwikkelen leerlingen door de huiswerkprogramma's vaardigheden die ook na afronding van het programma bijdragen aan studiesucces, zoals bijvoorbeeld structuur aanbrengen in het werk.

Concept

In de literatuur is er redelijk wat onderzoek beschikbaar over *one to one tuition*, ofwel een-op-een begeleiding. Onder een-op-een begeleiding wordt verstaan dat een leerling of student intensieve, individuele begeleiding krijgt van een leerkracht, onderwijsassistent of bevoegd persoon (EEF, 2018).
Een-op-een begeleiding is effectief in het inhalen van achterhalen op leeftijdsgenoten (EEF, 2018). Met name voor leerlingen uit lagere sociale milieus levert het positieve effecten op (EEF, 2018).

Naast een-op-een begeleiding van studenten, krijgen sommige studenten in kleine groepjes intensieve begeleiding. Bij *remedial teaching* (voornamelijk toegepast in po en vo) krijgen studenten in groepjes van meestal maximaal vijf studenten onderwijs aangeboden. Deze vorm wordt meestal ingezet om leerlingen met onderwijsachterstanden extra ondersteuning te bieden (Slavin, Lake, Davis & Madden, 2011; Kortekaas-Rijlaardsdam, Ehren & Meeter, 2020). Daar remedial teaching voornamelijk wordt toegepast in po en vo – en minder bekend is in mbo – is er ook in onderzoek naar de effectiviteit ervan focus op po en vo. Zo blijkt uit onderzoek dat remedial

11 https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit/?id=155&t=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&e=155&s=

teaching in po minder effectief is dan een-op-een begeleiding, terwijl in vo vergelijkbare effecten zijn van een-op-een begeleiding en remedial teaching. De effectiviteit van extra wiskundeles bleek in de studie van Cook et al. (2015) echter het grootst wanneer er werd gewerkt **in kleine groepjes**.

3.2.3 Examentraining

Mbo-instellingen zetten extra examentrainingen in zodat studenten vaardigheden of leerstof zich eigen kunnen maken alvorens er een examen wordt afgenomen. Daar studenten door het missen van (praktijk)lessen de mogelijkheid tot het inoefenen van vaardigheden of leerstof deels hebben gemist, wordt er ingezet op het inhalen daarvan. Over de effectiviteit van examentraining (in het mbo) is er weinig literatuur beschikbaar.
Bij inoefenen van vaardigheden en leerstof zal het belang van herhaling groot zijn. Dat blijkt ook uit onderzoek naar voorbereiding op examens in het vmbo. Het herhaald toetsen van examenstof (cumulatief toetsen) maakt dat examenstof beter wordt opgeslagen in het geheugen (Kennisrotonde, 2017a; Roediger & Karpicke, 2006) en daarnaast zorgt het oefenen mogelijk voor minder angst voor het examen (kennisrotonde, 2017a; Agarwal et al., 2014). Bovendien is het maken of doen van oefenexamens is belangrijk om studenten zich voor te laten bereiden op de vorm van examens en de opdrachten daarin (Kennisrotonde, 2017a; Bijkerk & van Breukelen, 2011; Scheerens & Exalto, 2017).

Verder ligt het voor de hand dat de meeste criteria voor effectiviteit voor extra lessen en voor huiswerkbegeleiding ook gelden voor examentrainingen.

3.3 Interventies voor het verbeteren van schoolprestaties

3.3.1 Training / coaching in studievaardigheden

Door in te zetten op studievaardigheden hopen mbo-instellingen dat studenten beter in staat zijn om te studeren. Er wordt met name ingezet op het vergroten van zelfstandigheid, om beter online en zelfstandig thuis te kunnen studeren. Daarnaast is een deel van de studenten volgens enkele mbo-instellingen minder gemotiveerd om onderwijs te volgen ten gevolge van het afstandsonderwijs. Om studenten te blijven activeren en te zorgen dat ze zich blijven inzetten voor de opleiding, zetten mbo-instellingen daarom ook in op het vergroten van de motivatie van studenten (zie volgende paragraaf).

In onderzoek naar studievaardigheden wordt onderscheid gemaakt tussen cognitieve en metacognitieve studievaardigheden (Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Kennisrotonde, 2020a). Bij cognitieve studievaardigheden gaat het om taken als samenvatten, aantekeningen maken en onderstrepen: tactieken die een student inzet om een taak of opdracht aan te pakken. Bij metacognitieve studievaardigheden gaat het om vaardigheden die een student beheerst om de juiste tactiek of aanpak voor een taak te kiezen en deze te plannen, uit te voeren en te monitoren (Kennisrotonde, 2020a). Om de juiste aanpak te kunnen kiezen, is het van belang dat een student kennis heeft van meerdere aanpakken ofwel studievaardigheden. Wanneer er in het mbo wordt gesproken over studievaardigheden, worden met name de metacognitieve studievaardigheden bedoeld. Motivatie wordt in de literatuur beschouwd als een niet-cognitief of affectief aspect van het leren (Hattie et al., 1996).
Door in te zetten op studievaardigheden in de inhaal- en ondersteuningsprogramma's, wordt getracht studenten eigen te maken met diverse studiestrategieën, die ze zelfstandig, naar eigen

Concept

inzicht, kunnen inzetten. Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat inzet op het verbeteren op studievaardigheden ook voordelen voor onderwijsprestaties oplevert (bijvoorbeeld op het gebied van lezen en wiskunde) (EEF, 2018; de Boer et al., 2013).

Wat werkt in de training van studievaardigheden en voor wie?
Er is reeds veel onderzoek gedaan naar hoe je studenten studievaardigheden het beste aan kunt leren (onder andere Hattie et al., 1996). Uit de meta-analyse van De Boer en anderen (2013) kwam naar voren dat alle onderzochte strategieën een substantieel positief effect hadden op de schoolprestaties van de studenten (ongeacht opleidingsniveau van de studenten). Uit de meta-analyse bleek dat strategieën met een **combinatie van algemene metacognitieve kennis, planning en taakmotivatie** het meest effectief zijn om studentprestaties te bevorderen (De Boer et al., 2013). Verder is het van belang van de studievaardigheden **getraind worden in context**: de studievaardigheden moeten passend zijn bij de vakinhoud (Hattie et al., 1994) en bovenal direct toepasbaar zijn. Door de vaardigheden **direct toe te passen**, worden ze ingeoefend.
Er is geen consensus in de literatuur over de vorm waarin de training in studievaardigheden aangeboden moet worden: individueel of in groepsverband. EEF (2018) stelt dat studiestrategieën het best aangeboden kunnen worden in groepsverband, zodat studenten in interactie kunnen leren en de strategieën kunnen toepassen. Uit andere studies (Chiu, 1998; De Boer et al., 2014) blijkt daarentegen dat het aanleren van studiestrategieën (metacognitieve strategieën) effectiever is in een kleine groep (Chiu, 1998) of dat er geen (positief) effect van 'coöperatief leren' wordt gevonden (De Boer et al., 2014).

Kijken we verder naar wat er van belang is bij het trainen in studievaardigheden, dan komt uit onderzoek van de Boer en anderen (2013) niet duidelijk naar voren dat de persoon die de training geeft per definitie een leerkracht moet zijn. Verder blijkt uit onderzoek van de Boer e.a. (2013) dat de intensiteit van de instructie geen effect heeft op de uitkomsten. Uit ander Nederlands onderzoek (Van der Steeg, Van Elk & Webbink, 2013) blijkt daarentegen dat een intensief (d.w.z., fulltime beschikbaar) coachingstraject, waarin onder andere gewerkt werd aan studievaardigheden als planning en organisatie, succesvol was in het reduceren van schooluitval. Daarbij moet gesteld worden dat de intensieve coaching breder was dan enkel training en begeleiding in studievaardigheden.

Concept

3.3.2 Bevorderen van motivatie
Zoals reeds geschetst in hoofdstuk 2, zijn studenten door de coronacrisis en daarmee het vele thuisonderwijs minder gemotiveerd voor school (JOB, 2020; IvhO, 2020; Turner, 2020; De Jong & Lans, 2020, Van Engelshoven, 2020). Door in te zetten op persoonlijke aandacht en het vergroten van de motivatie van studenten, hopen scholen studenten opnieuw geactiveerd te krijgen.

Wat werkt in het verbeteren van motivatie en voor wie?
Uit een meta-analyse van Lazowski en Hulleman (2016) komt naar voren dat motivatie-interventies effectief zijn in het verbeteren van onderwijsprestaties. Daarbij bleken er geen significante verschillen te zijn naar de leeftijd van de studenten en het type interventie: verschillende soorten motivatie-interventies zijn effectief in het verbeteren van onderwijsprestaties en daarin zijn bepaalde soorten interventies niet effectiever dan anderen (Lazowski & Hulleman, 2016).

Uit Nederlands onderzoek naar interventies die gericht zijn op het vergroten van de (leer)motivatie van mbo-studenten door **het leren en de opdrachten op school te koppelen aan hun**

toekomst(doelen)[12] (Van der Veen, Peetsma, Triesscheijn & Karssen, 2013; Peetsma, Van der Veen & Schuitema, 2017) blijkt dat deze interventies meestal effectief zijn in het vergroten van de (leer)motivatie van mbo-studenten. Een **gesprek over motivatie** blijkt daarentegen soms even effectief te zijn als de (TIME) interventie (van der Veen et al., 2013).

De uitvoering van de interventie door getrainde onderzoekers bleek effectiever te zijn dan wanneer deze werd uitgevoerd door de docenten. Echter, wanneer deze interventie wordt uitgevoerd door docenten, bestaat het voordeel dat de **interventie beter in te passen is in de bestaande schoolpraktijk** (Van der Veen et al., 2013). Daarom is het aanbevelenswaardig docenten te trainen om de motivatie-interventie uit te voeren.
Daarnaast blijkt uit een onderzoek naar een interventie ter verbetering van de autonome motivatie (SDT) van leerlingen dat de interventies waaraan **zowel de leerkracht als de leerling deelnemen** effectief is in het vergroten van de motivatie (betrokkenheid en deelname van leerkracht aan programma, mogelijkheid tot tussentijdse feedback, zorgt voor positieve effecten bij studenten), terwijl dit niet het geval is bij dezelfde interventie waaraan enkel de leerling deelneemt (zonder participatie van leerkracht) (Brandenberger, Hagenaur & Hascher, 2016).

In afstandsonderwijs kan de motivatie van mbo-studenten ook vergroot worden door ze autonomie te laten ervaren tijdens het leren (op afstand) (Kennisrotonde, 2020b). Volgens de *self-determination* theorie van Ryan & Deci (Ryan & Deci, 2000), is het gevoel van autonomie een basisbehoefte van de lerende student. Het gevoel dat ze met het eigen gedrag kunnen bepalen en daarmee plezier of zingeving uit hetgeen wat ze doen halen.

Tot slot laat het onderzoek van Nouwen en anderen (2016) naar effectieve methoden om voortijdig schoolverlaten te voorkomen zien dat een holistische benadering van studentenzorg, het gebruik van werkplekleren en innovatieve pedagogische benaderingen effectief zijn in het (opnieuw) motiveren van studenten om zich in te zetten voor de opleiding.

Concept

3.3.3 Interventies voor het verbeteren van loopbaanoriëntatie

Loopbaan en burgerschap is onderdeel van de kwalificatie-eisen in het mbo. Het betreft een generieke diploma-eis. Dit wil zeggen dat er geen exameneis is, maar wel een inspanningsverplichting (Expertisepunt LOB, nd.). Het onderdeel loopbaan, ook wel loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) genoemd, gaat in op de vijf loopbaancompetenties ‘kwaliteitenreflectie’, ‘motievenreflectie’, ‘werkexploratie’, ‘loopbaansturing’ en ‘netwerken’. Volgens Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) dienen studenten deze competenties te beheersen om al werkend en lerend zelfsturing aan te brengen in de loopbaan.

LOB wordt meestal aangeboden door een studieloopbaanbegeleider (slb’er) (Elfering, Den Boer & Tholen, 2016). LOB is een vorm van coaching en reflectie voor studenten (Elfering, Den Boer & Tholen, 2016) en toont daarmee overlap met training/coaching in studievaardigheden (zie hoofdstuk 5).
Er bestaan grote verschillen tussen mbo-instellingen in de invulling en uitvoering van LOB (Elfering, Den Boer & Tholen, 2016), hierdoor is het lastig om uitspraken te doen over effectiviteit (Kennisrotonde, 2017). Ook in internationale literatuur wordt het bewijs van de impact van

12 D.w.z. Studenten bewustmaken dat keuzes gevolgen hebben voor hun toekomst. Daartoe worden tussendoelen uitgezet, gericht op een doel verder in de toekomst (Time Perspective Intervention of Motivation)

loopbaanonderwijs op studenten vaak als zwak en gefragmenteerd beschouwd, veroorzaakt door de verschillen in interventies en uitvoering en verschillen in kwalificering in onderzoek (EEF, 2016).

Desalniettemin komt in internationale literatuur (onder andere meta-reviews) naar voren dat (studie)loopbaanbegeleiding in het onderwijs positieve resultaten oplevert op het gebied van verbetering in loopbaancompetenties (Hughes & Karp, 2004; Kuijpers, Meijers & Gundy, 2010; Talib et al., 2015), in verbetering van onderwijsprestaties (Hughes & Karp, 2004; EEF, 2016) en in het maken van beslissingen in de loopbaan (Richard, 2004; Talib et al., 2015).
Een verkeerde studiekeuze blijkt vaak een van de belangrijkste oorzaken te zijn van voortijdig schoolverlaten. Door in te zetten op coaching en mentoring en daarmee professioneel advies te bieden aan de (v)mbo-studenten over hun loopbaan en de daarin te maken keuzes, kan voortijdig schoolverlaten worden voorkomen (De Witte & Cabus, 2013).

In het kader van de COVID inhaal- en ondersteuningsprogramma's wordt er door mbo-instellingen extra aandacht besteed aan studieloopbaanbegeleiding, bijvoorbeeld om in verbinding te blijven met de studenten, om studenten extra persoonlijk en psychisch te kunnen ondersteunen en om extra te begeleiden bij de afronding van de studie of het wegwerken van de leerachterstand.

Wat werkt bij loopbaanoriëntatie en voor wie?
Het LOB-aanbod van een school moet **aansluiten bij de behoeften van de mbo-studenten** (Eigenfeld, De Graaf & Aid Moha, 2015; Kuijpers et al., 2010). Studenten willen graag zelf sturing geven aan hun loopbaan. Daarom is het van belang dat studenten zelf beslissen wat ze willen leren en ze te laten motiveren waarom ze datgene willen leren (Kuijpers et al., 2010).
Onderzoek van Kuijpers en anderen (2010) heeft laten zien dat het in gesprek gaan over de loopbaanontwikkeling bijdraagt aan de loopbaanontwikkeling van studenten. Het werken met instrumenten als portfolio's en ontwikkelingsplannen dragen daarentegen niet bij aan de loopbaanontwikkeling (Kuijpers et al., 2010). De vorm (individueel of klassikaal) van het gesprek en de functie van gespreksleider zijn niet bepalend voor de effectiviteit, de **inhoud van het gesprek** daarentegen wel. In een loopbaangesprek is het van belang dat er betekenis wordt gegeven aan en gereflecteerd op concrete ervaringen, bijvoorbeeld op de leerwerkplek. Bovendien is een blik op de toekomst van belang. Een gesprek dat deze componenten bevat, draagt bij aan het verwerven van loopbaancompetenties (Kuijpers et al., 2010). Hoewel uit onderzoek blijkt dat de functie van de gespreksleider niet van belang is, is het dus wel van belang dat de gespreksleider in staat is om een goed gesprek te kunnen voeren met de genoemde componenten.

Om te blijven ontwikkelen, dient een gesprek niet eenmalig plaats te vinden, maar moet er sprake zijn van een **continue dialoog over het proces van loopbaanontwikkeling** (Kuijpers et al., 2010). De lange termijneffecten van kortdurende, niet-intensieve activiteiten, zijn dan ook onzeker (Hughes & Karp, 2004).

3.3.4 Interventies voor het inspelen op sociaal-emotionele problemen, problemen in thuissituatie

Bij studenten is de problematiek in het sociale domein (sociaal-emotionele problemen, problemen in de thuissituatie, enzovoort) ten gevolge van de coronapandemie en het afstandsonderwijs regelmatig vergroot bij studenten (Save the Children, 2020; NJI, 2020).

Concept

Om deze sociaal-emotionele problemen aan te pakken of om studenten extra te ondersteunen in deze problematiek, wordt er op de mbo-instellingen algemene ondersteuning/begeleiding verzorgd alsook specifieke ondersteuningstrajecten, zoals empowermenttrainingen.

Uit veel (correlationeel en longitudinaal) onderzoek komt naar voren dat sociaal-emotionele vaardigheden/prestaties samenhangen met schoolprestaties (Durlak et al., 2011). Een verbetering op sociaal-emotioneel gebied zal daarmee bij kunnen dragen aan het wegwerken van achterstanden en bevordering van de schoolloopbaan.
In de literatuur naar ondersteuning bij sociaal-emotionele problemen, is er vooral aandacht voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Deels zullen we ons hierop baseren voor dit thema.

Wat werkt en voor wie?
Durlak en anderen (2011) voerden een meta-analyse uit naar *social-emotional learning* (SEL) programma's op allerlei niveaus van onderwijs (d.w.z. voor leerlingen of studenten in de leeftijd van 5 tot 18 jaar). Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen die hebben deelgenomen aan een SEL-programma significante vooruitgang tonen op **sociale en emotionele vaardigheden (zoals stressmanagement, empathisch, probleemoplossend, en besluitvormend vermogen),** houding, gedrag én schoolprestaties. Deze effecten gelden voor alle leeftijdsgroepen en bovendien waren de effecten langdurig; ze bleven voor minimaal 6 maanden na de interventie bestaan (Durlak et al., 2011). Uit de meta-analyse kwam bovendien naar voren dat zowel groepsleerkrachten als andere onderwijsondersteuners in staat zijn om de SEL-programma's effectief uit te voeren. Dat betekent volgens de onderzoekers dat de interventies rondom sociaal-emotioneel leren geïntegreerd kunnen worden in de dagelijkse onderwijspraktijken en dat er geen extra personeel voor aangetrokken hoeft te worden (Durlak et al., 2011). Ook *after school programs* (ASP) die zich richten op persoonlijke en sociale vaardigheden, dragen bij aan een toename in zelfbeeld, verbondenheid met de school, verbeterd sociaal gedrag, maar ook verbeterde schoolprestaties (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

Concept

Bovendien blijkt uit onderzoek (Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011) dat programma's **goed geïmplementeerd en uitgevoerd** moeten worden om voordelen voor studenten op te leveren. Net als bij ASP, is een SAFE-methodiek raadzaam bij de ontwikkeling en uitvoering van het programma (zie ook paragraaf 3.1).

Bij het gepresenteerde bewijs zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Zo zijn de onderzochte SEL-programma's vaak preventief (in plaats van curatief) en bovendien vaak gericht op hele klassen (Durlak et al., 2011). Bovendien komt uit onderzoek naar voren dat SEL-programma's meestal kleine tot redelijke effecten hebben (EEF, 2013).

3.4 Maatwerktrajecten en -interventies voor het wegwerken van achterstanden

Op vele mbo-instellingen wordt er per student (of kleine groepen van studenten) bekeken wat er nodig is om onderwijsachterstanden in te halen. Er zijn verschillende interventies die daarbij ingezet kunnen worden, zoals extra (praktijk)les, bijles, coaching door slb'ers, inzet op studievaardigheden, inzet op het sociaal-emotionele aspect. Deze 'maatwerktrajecten' worden veelvuldig ingezet. De effectiviteit ervan, zal mede afhankelijk zijn van de inrichting van een maatwerktraject,

maar kan wellicht voorspeld worden aan de hand van de informatie uit de voorgaande hoofdstukken van deze literatuurstudie.

Desalniettemin kunnen we op basis van onderzoek naar methoden ter vermindering van voortijdig schoolverlaten concluderen dat het verzorgen van flexibel, aangepast onderwijs en individuele zorg bijdraagt aan het verminderen van voortijdig schoolverlaten (Nouwen et al., 2016). Daarnaast is er wetenschappelijke literatuur voorhanden voor maatwerk in het mbo: rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Het mbo heeft te maken met een zeer gevarieerde populatie, wat betreft opleidingswensen en leervermogen, wat betreft beheersing van basiskennis en -vaardigheden en wat betreft achtergrondkenmerken (Hermanussen, 2012; Glaudé, Van den Berg, Verbeek & De Bruijn, 2011). Het belang van maatwerk wordt in de literatuur benadrukt om zo recht te doen aan de verschillen tussen studenten en ze onderwijs te bieden naar hun leerbehoeften (Hermanussen, 2012).

Wat werkt en voor wie?

Het belang van de docent in de effectiviteit van maatwerk voor studenten is groot. Om goed op de student afgestemd maatwerk te kunnen bieden, dient een docent een breed scala aan onderwijstechnieken te bezitten. Studenten vragen met hun verschillende leerbehoeften, -stijlen en -gedrag namelijk om verschillende vormen van onderwijs (Hermanussen, nd.; Glaudé et al., 2011).

Concept

Concept

4 Samenvatting

De voorgaande literatuurreview laat zien dat diverse methoden effectief kunnen zijn bij het bestrijden van onderwijsachterstanden. Hieronder zijn de diverse potentieel effectieve methoden inclusief de bijbehorende effectiviteitscriteria (zie de bullets) samengevat.

1. Methoden voor het wegwerken van achterstanden in de BPV
   - Simulatie:
     - Actieve participatie (betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de student);
     - Supported participation (aanwezigheid van begeleiding met aandacht voor beroepsontwikkeling (verschillende beroepsrollen), integratie theorie met praktijk en reflectie);
     - Sequencing (opbouw van eenvoudige naar complexe taken);
     - Authenticiteit (zo realistisch mogelijk, betrekken van bedrijven).
   - Vinden van nieuwe BPV-plekken:
     - Continu onderhouden van het netwerk door de school (docent/BPV-begeleider).
   - Overname van (of geven van extra) begeleiding in de praktijk door de school:
     - Goede samenwerking met afstemming over de inhoud van opdrachten en met duidelijke afspraken over de begeleiding;
     - Goede begeleiding (zie supported participation bij simulatie).

2. Methoden voor het wegwerken van achterstanden in de BOT
   - Extra les/onderwijstijd:
     - Gekwalificeerd personeel;
     - Kleine groepen (max. 15 en 1-op-1 is het meest effectief);
     - Van voldoende duur (ten minste 10 dagen);
     - SAFE (sequenced, active, focused, explicit):
       - Sequenced: duidelijke set van aan elkaar gelinkte activiteiten gericht op het behalen van het doel;
       - Active: actieve werkvormen;
       - Focused: voldoende tijd en aandacht;
       - Explicit: gestoeld op duidelijke en specifieke leerdoelen.
   - Huiswerkbegeleiding/bijles:
     - Idem als bij ‘extra les/onderwijstijd’ (Remedial Teaching is effectief, 1-on-1 tuition het meest effectief);
     - Verweven met het reguliere onderwijsprogramma;
     - Feedback op gemaakte huiswerk (directe feedback is het meest effectief);
     - Ook gericht op het aanleren/verbeteren van studievaardigheden.
   - Examentraining:
     - Geen literatuur direct over effectiviteit van examentraining aanwezig, maar het is logisch dat veel van dezelfde criteria als voor extra les en huiswerkbegeleiding dienen te gelden.

Concept

3. Methoden voor het verbeteren van schoolprestaties (en daarmee wegwerken van achterstanden) in algemene zin
   - Trainen/coachen van studievaardigheden:
     - Combinatie van algemene metacognitieve kennis (juiste tactiek om taak op te pakken) met planning en taakmotivatie;
     - In context trainen (passend bij de vakinhoud);
     - Direct toepasbaar en direct toepassen op onderwijsprogramma.
   - Bevorderen van motivatie:
     - Het leren en de opdrachten koppelen aan toekomst(doelen) van de student (toekomstperspectief in acht nemen);
     - Gesprek over motivatie aangaan;
     - Interventie/gesprek door docent;
     - Ook gericht op motivatie van docent.
   - Loopbaan- en oriëntatiebegeleiding (LOB):
     - Aansluiten bij de behoeften van studenten (studenten beslissen zelf wat ze willen leren en motiveren waarom ze datgene willen leren);
     - Inhoud van het gesprek: betekenis geven aan en reflecteren op concrete ervaringen, plus blik op de toekomst (vorm van gesprek of gebruikte instrumenten zijn niet van belang voor effectiviteit);
     - Continue dialoog over het proces van loopbaanontwikkeling.
   - Ondersteuning m.b.t. sociaal-emotionele problematiek en problematische thuissituatie:
     - Gericht op het verbeteren van sociale en emotionele vaardigheden (zoals stressmanagement & empathisch, probleemoplossend en besluitvormend vermogen);
     - Goede implementatie en uitvoering van de ondersteuning (bijvoorbeeld de SAFE-methode).

Concept

Referenties

Agarwal, P. K., D'Antonio, L., Roediger III, H. L., McDermott, K. B., & McDaniel, M. A. (2014). Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *3*(3), 131-139.

Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2009). Addressing the needs of underprepared students in higher education does college remediation work?. *Journal of Human resources*, *44*(3), 736-771.

Bijkerk, N., & Van Breukelen, H.F.W.J. (2011). Verlaging discrepantie SE-CE: welke maatregelen zijn effectief? Master thesis, Centre for Teaching and Learning Theses. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bisschop, P., & de Geus, W. (2018). Licht op schaduwonderwijs. *Didactief*, *48(3)*, 40-41.

Boatman, A., & Terry Long, B. T. (2018). Does remediation work for all students? How the effects of postsecondary remedial and developmental courses vary by level of academic preparation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *40*(1), 29-58.

De Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D. N. M., Korpershoek, H., & Van der Werf, M. P. (2013). Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis. Groningen, NL: GION/RUG.

De Boer, H., Donker, A. S., & van der Werf, M. P. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta-analysis. Review of Educational Research, 84(4), 509-545

Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *33*(2), 295-317.

Chiu, C. W. (1998). Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance?

Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, *43*(3), 220-226.

Cook et al., (2015). Not too late: Improving academic outcomes for disadvantaged youth. *Northwestern University Institute for Policy Research Working Paper*, (15-01).

Dornan, T., Boshuizen, H., King, N., & Scherpbier, A. (2007). Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. Medical education, 41(1), 84-91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82(1)*, 405-432.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. American journal of community psychology, 45(3), 294-309

concept

Education Endowment Foundation (EEF) (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people.

Education Endowment Foundation (EEF) (2016). Career education: International literature review.

Education Endowment Foundation (EEF) (2018). One to one tuition: Teaching & Learning Toolkit.

Education Endowment Foundation (EEF) (2018). Metacognition and self-regulation: Teaching & Learning Toolkit.

Education Endowment Foundation (EEF) (2019). Summerschools.

Education Endowment Foundation (EEF) (2020). Homework (Secondary).

Eigenfeld, M., De Graaf, M. & Aid Moha, A. (2015). Special Mbo'ers aan het woord over LOB. Motivaction Internationaal. Woerden: MBO Diensten.

Elfering, S., Den Boer, P.D. & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo.* Consortium 2B MBO. KBA Nijmegen, ResearchNed.

Van Engelshoven, I. (2020, 24 november). Monitoring gevolgen COVID-19 in mbo en ho [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/11/24/monitoring-gevolgen-covid-19-in-mbo-en-ho

Expertisepunt LOB (n.d.) *LOB in het mbo.* Geraadpleegd van https://www.expertisepuntlob.nl/sectoren/mbo#:~:text=Voor%20LOB%20in%20het%20mbo,om%20een%20diploma%20te%20behalen

Faber, S., Timmerman, M. & Kievitsbosch, A. (2014). De zomerschool: een effectieve interventie tegen zittenblijven. Groningen: rijksuniversiteit Groningen.

Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.

Haelermans, C., Ghysels, J. & Monfrance, M. (2018). *Effectanalyse lentescholen en zomerscholen 2017*. Maastricht: TIER Universiteit Maastricht.

Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 66 (2), 99-136

Hermanussen, J. (2012). 'Maatwerk' leveren in de dynamische onderwijspraktijk. 's Hertogenbosch: Expertise centrum beroepsonderwijs.

Hughes, K. L., & Karp, M. J. M. (2004). School-based career development: A synthesis of the literature.

IvhO (2020). COVID-19-monitor: middelbaar beroepsonderwijs (eerste meting).

IvhO (2020a). COVID-19-monitor: middelbaar beroepsonderwijs (tweede meting).

IvhO (2020b). COVID-19-monitor: middelbaar beroepsonderwijs (derde meting).

JOB (2020). Onderzoeksverslag JOB-panel- Corona. Geraadpleegd van https://www.jobmbo.nl/mbo-studenten-lopen-vertraging-op-en-missen-hun-klasgenoten/

De Jong, F., & Lans, T. (2020). Wat is de impact van de COVID-19 lockdown en onderwijs op afstand op de mbo-student?. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, *44*(5), 23-28.

Jossberger, H., Brand - Gruwel, F. L. J. M., Van de Wiel, M., & Boshuizen, H. P. A. (2018). Learning in Workplace Simulations in Vocational Education: a Student Perspective. *Vocations and Learning, 11(2),* 179-204. https://doi.org/10.1007/s12186-017-9186-7

Kennisrotonde. (2017). *Welke effecten heeft loopbaanoriëntatiebegeleiding (LOB) op loopbanen van vo-leerlingen en wat is de relatie tussen vormgeving en effecten*? (KR. 152). Den Haag: Kennisrotonde

Kennisrotonde. (2017a). *In hoeverre draagt een intensieve toetsweek bij aan de voorbereiding op het examen in het vmbo?* (KR. 317). Den Haag: Kennisrotonde.

Kennisrotonde. (2020). *Welke competenties helpen docenten om leerlingen/studenten (v)mbo te begeleiden in opdrachten van/met partners in de omgeving/regio van de school?* (KR.857).

Kennisrotonde. (2020a). *Welke aspecten in klassikale mentoruren dragen het effectiefst bij aan de ontwikkeling van studievaardigheden van mbo-studenten*? (KR.881) Den Haag: Kennisrotonde.

Kennisrotonde. (2020b). Wat zijn werkzame kenmerken van afstandsonderwijs in het mbo? (KR. 923) Den Haag: Kennisrotonde.

Kortekaas-Rijlaarsdam, A. F., Ehren, M., & Meeter, M. (2020). Eindrapport onderzoek COVID-19 regeling inhaal-en ondersteuningsprogramma's–1e Fase.

Kuijpers, M. A. C. T., Meijers, F., & Gundy, C. (2010). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior, 78(1)*, 21-30.

Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research, 76(2)*, 275-313.

Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, *86*(2), 602-640.

Martin, K., Sharp, C., & Mehta, P. (2013). The impact of the summer schools programme on pupils. *Report to National Foundation for Educational Research*.

Mbo-raad (2020). *Onderwijstijd*. Geraadpleegd van https://www.mboraad.nl/themas/onderwijstijd#:~:text=Onder%20begeleide%20onderwijstijd%20(bot)%20vallen,%2C%20instructeurs%2C%20gastdocenten%20en%20studiebegeleiders.

Mbo-raad (2020a). *Stage/bpv*. Geraadpleegd van https://www.mboraad.nl/themas/stage

Meijers, F., & Kuijpers, M. (2015). Loopbaanleren in school en praktijk: de trialoog.

Meijers, F., Kuijpers, M., en Bakker, J. (2006), Over leerloopbanen en loopbaanleren, loopbaancompetenties in het (v)mbo. Het Platform Beroepsonderwijs.

Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D. J., Van Vlokhoven, H., & HAN, K. K. V. L. (2017). Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie.

NJI (8 juli 2020). *MBO-student voelt zich minder gehoord in coronatijd.* Geraadpleegd van https://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-uit-het-jeugdveld/2020/Mbo-student-voelt-zich-minder-gehoord-in-coronatijd

Concept

Nouwen, W., Van Praag, L., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. University of Antwerp.

Pensiero, N., & Green, F. (2017). Out-of-school-time study programmes: do they work?. *Oxford Review of Education*, *43*(1), 127-147.

Peetsma, T., Van der Veen, I., & Schuitema, J. (2017). Use of TIME: Time Perspective Intervention of Motivation Enhancement. In *Time Perspective* (pp. 217-237). Palgrave Macmillan, London.

Roediger III, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 1 , 249-255.

Rush, S., Acton, L., Tolley, K., Marks-Maran, D., & Burke, L. (2010). Using simulation in a vocational programme: does the method support the theory?. *Journal of vocational education and training*, *62*(4), 467-479.

Ryan, R.M. & Deci, E.L., (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.

Save the Children (3 juli 2020). *MBO-jongeren voelen zich tijdens coronacrisis vergeten.* Geraadpleegd van https://www.savethechildren.nl/actueel/nieuws/2020/mbo-jongeren-voelen-zich-tijdens-coronacrisis-verg

SBB. (10 december 2020). *Lichte daling in het aantal studenten dat nog stage zoekt.* Geraadpleegd van https://www.s-bb.nl/nieuws/lichte-daling-in-aantal-studenten-dat-nog-stage-zoekt

SBB. (n.d). *Beroepspraktijkvorming.* Geraadpleegd van https://www.s-bb.nl/bedrijven/beroepspraktijkvorming

Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). Teaching to/from the test. *Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, *6*(1), 1-26.

Smulders, H., Hoeve, A., & van der Meer, M. (2013). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven*. Den Bosch: ECBO.

Van der Steeg, M., van Elk, R. & Webbink, D. (2015). Zorgt intensieve coaching voor minder voortijdig schoolverlaten? Empirisch bewijs van een gerandomiseerd experiment. CPB Discussion Paper 224.

Talib, J. A., Salleh, A., Amat, S., Ghavifekr, S., & Ariff, A. M. (2015). Effect of career education module on career development of community college students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *15*(1), 37-55.

Trouw (11 september 2020). *Mbo'ers in de knel door corona: 'Ik ga waarschijnlijk niet over naar het volgende jaar'*. Geraadpleegd van https://www.trouw.nl/onderwijs/mbo-ers-in-de-knel-door-corona-ik-ga-waarschijnlijk-niet-over-naar-het-volgende-jaar~b5947320/

Turner. (2020). Wat leert het mbo van de coronaperiode? Duurzaam doorontwikkelen op basis van gezamenlijke ervaringen en lessen van zestien onderwijsinstellingen en 5.000 studenten, docenten en medewerkers. Geraadpleegd van https://www.turner.nl/onderwijs/turner-publiceert-onderzoeksrapport-wat-leert-het-mbo-van-de-corona-periode/

concept

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, *3*(2), 130-154.

Van der Veen, I., Peetsma, T., Triesscheijn, B. & Karssen, M. (2013). Een poging tot verbetering van motivatie en studieloopbaan in het mbo. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, *65*(2).

Concept

Concept

© KBA Nijmegen