



Grip op studiesucces

Adviesrapport Studiesucces



HOGESCHOOL
ROTTERDAM

Hogeschool Rotterdam

Grip op Studiesucces

Adviesrapport Studiesucces

Rotterdam, maart 2019



Voorwoord

De afgelopen jaren is er binnen Hogeschool Rotterdam hard gewerkt aan het bevorderen van het studiesucces en het verhogen van het rendement in het onderwijs. De vele maatregelen hebben echter nog niet geresulteerd in het bereiken van het gestelde doel op het gebied van studiesucces. Zo behaalde van cohort 2013 slechts 38% van de studenten binnen vijf jaar hun diploma, terwijl de streefwaarde van de hogeschool op 50% ligt.

Een van de maatregelen om meer studenten succesvol de studie te laten doorlopen, betreft het bindend studieadvies (BSA). Over het BSA zijn er de laatste jaren verschillende beleidsvoorstellen besproken, zowel op landelijk niveau, vanuit het ministerie van OCW, als binnen de hogeschool zelf. Om een beargumenteerd besluit te kunnen nemen over de hoogte van de BSA-norm, hebben het college van bestuur en de Centrale Medezeggenschapsraad van Hogeschool Rotterdam een onafhankelijke adviescommissie ingesteld, de commissie Studiesucces. Deze commissie kreeg als opdracht een (gedragen) advies uit te brengen over studiesuccesbevorderende maatregelen, waaronder ook de BSA-maatregel. Deze opdracht was als volgt geformuleerd:

“Het doel is om tot adequaat beleid te komen op het gebied van het verhogen van studiesucces, waarbij aandacht wordt besteed aan onder andere de BSA als studiesucces verhogende maatregel.” (Theeuwes, e.a. 2018, pag.1)

In de adviescommissie zijn de volgende leden op persoonlijke titel benoemd:

- ▶ Ellen Klatter (lector Studiesucces, Hogeschool Rotterdam)
- ▶ Klaas Visser (voormalig onderwijsdirecteur Psychologie UvA, extern lid)
- ▶ Tycho Wassenaar (extern lid)
- ▶ Tessa van Veen (student Hogeschool Rotterdam, intern lid)

De commissie werd ondersteund door Simon Theeuwes in de rol als secretaris en Vera Paul als secretaresse.

In dit rapport doen wij als commissie verslag van de manier waarop we deze opdracht hebben aangepakt, welke resultaten zijn opgeleverd en welke adviezen wij aan Hogeschool Rotterdam geven. We hebben ruim vijfendertig gesprekken gevoerd met medewerkers en studenten uit alle domeinen die de hogeschool rijk is, en uit praktisch alle lagen van de organisatie. Op deze manier hebben we een beeld gekregen van de variëteit aan opvattingen, ervaringen en wensen die leven binnen de hogeschool.

Een dwarsdoorsnede van dit beeld toont een aantal terugkerende elementen die in combinatie met informatie over effectieve maatregelen uit de literatuur voeding hebben gegeven aan ons advies. De adviezen en voorgestelde maatregelen zijn nadrukkelijk bedoeld om docententeams te ondersteunen in het proces naar een beter studiesucces. Een sterk docententeam dat het voortouw neemt, is daarbij voorwaardelijk en past in de lijn van decentralisatie binnen Hogeschool Rotterdam.

We willen graag alle mensen bedanken die op een of andere manier hebben bijgedragen aan het uitvoeren van onze opdracht. Wij hebben als commissie gemerkt dat er veel kennis over studieresultaten aanwezig is en dat alle personen die we hebben gesproken, hart voor de zaak hebben. Deze kennis, maar vooral deze houding is onmisbaar voor het behalen van de gezamenlijke doelstelling: studenten beter begeleiden in het succesvol studeren waarbij het diploma binnen de tijd wordt behaald.

Ten slotte wil ik als voorzitter van de commissie de andere leden zeer bedanken voor hun bijdrage en betrokkenheid bij de uitvoering van deze opdracht. Een speciaal woord van dank aan Simon Theeuwes en Vera Paul, die met hun praktische ondersteuning en overkoepelende regie hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit rapport.

Voorzitter commissie Studiesucces,
Ellen Klatter



Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inhoudsopgave	7
Samenvatting	9
1. Aanleiding en opzet	11
2. Evidence-based maatregelen die succesvol studeren bevorderen	15
2.1 Tien studiesuccesbevorderende maatregelen	16
2.2 Onderwijsvernieuwingen bij COM en IPO	20
3. Bevindingen vanuit de hogeschool	27
3.1 Betekenis van het begrip studiesucces	27
3.2 Toelichting op resultaten van de opleiding	28
3.3 Rendementsverschillen tussen groepen	31
3.4 Maatschappelijke ontwikkelingen	33
3.5 Getroffen maatregelen voor studiesucces	34
3.6 Uitdagingen op het gebied van studiesucces	37
3.7 Wat echt in het rapport moet komen...	39
4. Conclusies	41
5. Adviezen	45
6. Integraal onderwijsplan om studiesucces te verhogen	51
6.1 Gezamenlijke missie en visie	51
6.2 Compact curriculumontwerp en toetsplan	52
6.3 Analyse van de cijfers	53
6.4 Voorbereiding op eerste studiejaar	54
6.5 Inzet op verhoging docentkwaliteit	56
7. Bindend Studieadvies	59
Literatuurlijst	65
Bijlagen	68



Samenvatting

Binnen Hogeschool Rotterdam geldt voor alle opleidingen in het kader van het bindend studieadvies (BSA) dat een student voor een positief studieadvies in het eerste studiejaar 48 van de 60 EC moet hebben behaald. Studenten die in het eerste studiejaar deze studiepuntnorm niet hebben gehaald, moeten de opleiding verlaten. Vanaf 2015 hebben het instituut COM en de opleiding IPO, de BSA-norm verhoogd en hun onderwijsmodel aangepast. De combinatie van onderwijsvernieuwing en een hogere BSA-norm blijkt succesvol; het propedeuserendement was bij deze opleidingen in 2016, na een jaar van innoveren, ongeveer verdubbeld (COM: 68%, IPO: 70%). Diverse opleidingen hebben vervolgens aangegeven eenzelfde ontwikkeltraject in te willen zetten. Het college van bestuur (CvB) toonde zich voorstander van introductie van een keuzemogelijkheid van een BSA van 48, 54 of 60 EC. Deze zou opleidingen de mogelijkheid bieden om 'onder voorwaarden' de BSA te verhogen. De Centrale Medezeggenschapsraad (CMR) onderschreef dit voorstel echter niet, omdat zij (nog) geen overtuigend bewijs zag van het blijvende effect van een verhoogde BSA-norm.

Het CvB en de CMR besloten gezamenlijk een onafhankelijke commissie in te stellen die via een hogeschoolbrede dialoog tot een advies zou komen over verantwoorde en gedragen maatregelen ter verbetering van het studiesucces.

Hogeschool Rotterdam heeft in de sturing op onderwijskwaliteit gekozen voor een decentralisering van beleid, waarin zij het eigenaarschap van de (verhoging van) onderwijskwaliteit zo veel mogelijk op het niveau van opleidingsteams legt.

De beoogde transitie, in combinatie met de rendementsproblematiek binnen de hogeschool, vormden voor de commissie Studiesucces aanleiding om een breed palet van medewerkers uit de hogeschool te betrekken bij haar adviestraject. De commissie is met panels van docenten, studenten, managers evenals met bestuurders, decanen, lectoren en experts studiesucces in gesprek gegaan over hun visie op studiesucces, op de rendementen en op de relatie daarvan met onderwijs- en onderwijskundige processen die ten grondslag liggen aan studiesucces.

De commissie constateert dat Hogeschool Rotterdam in haar beleid veel tijd en aandacht besteedt aan het thema studiesucces. In de gesprekken was te merken dat opleidingen met veel passie en inzet bezig zijn met het thema studiesucces, maar dat de activiteiten tegelijkertijd ook erg divers en op zichzelf staand zijn. Er wordt veel aandacht besteed aan langstudeerders en begeleiding van studenten. Opvallend was dat de BSA-norm tijdens de gesprekken niet de boventoon voerde; andere thema's werden door de respondenten belangrijker gevonden, waarbij men het BSA eerder als sluitstuk zag.

De commissie constateert ook dat de cijfers over uitval en doorstroming doorgaans matig worden gekend en evenmin worden geanalyseerd. Men geeft aan dat de focus bij studiesucces meer moet liggen op de persoonlijke ontwikkeling en het opleiden van de student voor de arbeidsmarkt. Studiesucces in termen van cijfers is volgens de gesprekspartners een maat voor het systeem, en heeft weinig van doen met de individuele ontwikkeling van de student. Een ander punt is dat men het acceptabel vindt dat een student het niet helemaal redt in de tijd die er voor staat. Als rendementcijfers alleen betrekking hebben op nominaal studeren, wordt dat als veel te beperkend gezien. Enige uitloop is onvermijdelijk.

Uit de onderzoeksliteratuur leren we dat losstaande maatregelen doorgaans niet zo veel effect hebben maar dat juist een geïntegreerd pakket van samenhangende maatregelen van groot belang is. De ontwikkelingen bij COM en IPO tonen aan dat het concentreren op een integrale en 'evidence based' aanpak tot een structurele verbetering van het studiesucces leidt. Hierin werkt men met een heldere visie die door het gehele onderwijsteam wordt gedeeld. Dit is ontstaan onder aanvoering van krachtig onderwijskundig leiderschap. Opvallend was dat de vernieuwingen van COM en IPO slechts in geringe mate bekend zijn binnen de hogeschool.

Daarom adviseert de commissie om het studiesucces en studierendement te verhogen door aan alle opleidingen te vragen een integrale aanpak van onderwijsverbeteringen vorm te geven. Het veranderproces zal per opleiding variëren, gezien de verschillende situaties waarin opleidingen zich nu bevinden. Het toestaan van differentiatie in het veranderproces is derhalve vanzelfsprekend.

Voor een integrale aanpak dient elke opleiding een gemeenschappelijke missie en visie op studiesucces te ontwikkelen met voorstellen voor gepaste interventies om deze missie en visie te realiseren. Opleidingen gaan daarbij uit van een verantwoorde veranderstrategie, gebaseerd op bewezen maatregelen uit de onderwijskundige literatuur.

Het is van belang dat de vernieuwingsaanpak gedragen en doorleefd wordt door het gehele team, inclusief de organisatieonderdelen die ondersteunend zijn aan het primaire proces. Dat betekent dat elke medewerker zich verantwoordelijk voelt voor de organisatie en uitvoering, en aanspreekbaar is op het studiesucces en de rendementcijfers.

Bij een hoge onderwijskwaliteit passen hoge verwachtingen richting studenten. Een optimaal onderwijsklimaat, bestaande uit een coherent curriculum inclusief compensatoir toetsen, maakt het mogelijk dat studenten in staat zijn het maximaal aantal studiepunten te behalen in het eerste jaar. Als gevolg daarvan kan de BSA-norm verhoogd kan worden naar 60 EC. Deze nominale norm stelt studenten in staat om zonder vertraging hun studiecarière na het eerste jaar te vervolgen. Het BSA functioneert hierbij als onderdeel en sluitstuk van een breed pakket aan maatregelen, niet als een op zichzelf staande maatregel.

We adviseren het CvB en de CMR in te zetten op een hogeschoolbrede verbeterslag, waarin alle opleidingen op basis van een integraal plan binnen drie jaar de kwaliteit van het onderwijs optimaliseren door middel van goed onderbouwde onderwijskundige interventies. Door aan te sluiten bij de door de hogeschool gekozen sturingsfilosofie van decentralisering is het van belang dat opleidingsteams in de 'lead' zijn. Om deze verbeterslag te realiseren is het raadzaam de volgende adviezen te concretiseren:

1. Zorg voor sterk onderwijskundig leiderschap
2. Verlang per opleiding een integraal *evidence based* onderwijsplan, bestaande uit:
 - ▶ Gezamenlijke missie en visie op studiesucces
 - ▶ Een compact curriculumontwerp en toetsplan
 - ▶ Analyse van de rendementcijfers
 - ▶ Extra voorbereiding op studeren in het eerste jaar
 - ▶ Inzetten op verhoging van docentkwaliteit
3. Verhoog de BSA-norm als sluitstuk van de vernieuwde onderwijsaanpak
4. Zorg voor kennisdeling tussen de opleidingen
5. Zorg voor adequate monitoring en effectmeting

1. Aanleiding en opzet

Aanleiding

Hogescholen hebben de taak en verantwoordelijkheid om onderwijs te verzorgen dat leidt tot een einddiploma. “Het percentage studenten dat een diploma behaalt moet de komende jaren omhoog”, zo stelt de Vereniging Hogescholen. Zij vervolgt: “Ondanks de vele investeringen rond studiekeuzecheck, intake, studiekeuze-voorlichting en begeleiding van studenten, is er voornamelijk nauwelijks sprake van vermindering van vertraging en uitval. Landelijk gezien onderzoeken de hogescholen in de komende jaren hoe het studiesucces omhoog kan, zonder concessies te doen aan de kwaliteit van de opleidingen en daarmee de afgestudeerden.”

Hogeschool Rotterdam is al geruime tijd actief met gerichte maatregelen om het studiesucces, in termen van diplomarendement, te bevorderen. In september 2015 kregen het instituut Commercieel Management (COM) en de opleiding Industriel Product Ontwerpen (IPO) een experimenteerstatus, door als eerste te starten met een van de maatregelen. Zij voerden een combinatie door van onderwijskundige vernieuwing en een hogere BSA-norm. Hierdoor was het propedeuserendement na een jaar (2016) nagenoeg verdubbeld. Nu drie jaar later blijkt het P-rendement (cohort 2017) stabiel en is dit percentage bij zowel COM als IPO ruim twee keer zo hoog als het gemiddelde van de hogeschool en daalt de uitval bij IPO nog steeds gestaag (zie Figuren op pag. 25).

Dit blijvende effect van de onderwijsvernieuwingen was twee jaar geleden nog onbekend, waardoor de CMR toen niet mee ging met het voorstel van het CvB om een getrapte en coherent BSA-beleid voor de hele hogeschool te introduceren. De geleide trap van 48–54–60 EC zou opleidingen de mogelijkheid bieden om ‘onder voorwaarden’ de BSA te verhogen.



De commissie Studiesucces is vervolgens geïnstalleerd om nader onderzoek te doen naar hogeschoolbrede visies en overtuigingen rondom studiesuccesbevorderende maatregelen (waaronder verhoging van de BSA-norm) en tot een gedragen advies te komen op basis van evidence based maatregelen. Voor het uitvoeren van deze opdracht zijn verschillende fases doorlopen, die hierna staan beschreven.

Plan van aanpak

Allereerst is er een plan van aanpak opgesteld, dat ter goedkeuring met de opdrachtgevers (CvB en CMR) is besproken. Vervolgens is op basis van de opdracht en met kennis uit de literatuur een interviewleidraad ontwikkeld. Deze leidraad is gehanteerd om informatie op te halen bij verschillende opleidingen, in verschillende gremia binnen de hogeschool. Daarnaast zijn er twee meet-ups voor studenten en personeel georganiseerd om iedereen de mogelijkheid te geven input te leveren op vraagstukken van de commissie.

Selectie van opleidingen

De commissie heeft ervoor gekozen om met elf opleidingen te spreken om een zo representatief mogelijk beeld van de standpunten te verzamelen uit verschillende contexten waar Hogeschool Rotterdam voor opleidt. Bij het selecteren van die opleidingen keken we zowel naar vertegenwoordiging van alle zes domeinen binnen Hogeschool Rotterdam, als naar opleidingen met opvallend



stijgende of dalende patronen in de door de hogeschool aangeleverde micro-analyses van het P-rendement, het diplomarendement en de uitval op bacheloropleidingen. De verwachting was dat er via deze opleidingen relevante informatie naar voren zou komen omtrent studiesuccesbevorderende dan wel -belemmerende factoren of maatregelen. Zie bijlage 1 voor een overzicht van deelnemende opleidingen.

Gesprekken

Per opleiding zijn gesprekken gevoerd met (homogene) panels van studenten, docenten en het management. Daarnaast zijn gesprekken gevoerd met decanen, omdat deze in persoonlijk contact staan met studenten bij wie het studieproces om bepaalde redenen stagneert. Op deze wijze kwam ook de mening naar voren van die studenten van wie (negatieve) ervaringen vaak onzichtbaar blijven, maar waar de hogeschool eveneens verantwoordelijkheid voor draagt. Ook zijn gesprekken gevoerd met het CvB, de CMR, lectoren en experts binnen Hogeschool Rotterdam op het gebied van studiesucces.

In totaal zijn 37 gesprekken gevoerd binnen de hogeschool, waaraan ruim 400 personen deelnamen. Tijdens de interviews waren meestal twee commissieleden aanwezig, waarbij een van hen notuleerde. In totaal participeerden 71 studenten, 64 docenten, 72 managers, 4 decanen, 5 experts, 4 lectoren, 15 CMR-leden en het gehele CvB. Daarnaast hebben ongeveer 160 medewerkers en studenten geparticipeerd in minstens een van de twee centrale meet-ups. Ten slotte zijn ongeveer 20 berichten ontvangen op het centrale e-mailadres van de commissie Studiesucces, met vragen, meningen of met artikelen en (master)onderzoeken om de kennis van de commissie op het thema te verbreden. De commissie heeft hier kennis van genomen en deze informatie betrokken in het formuleren van de conclusies en adviezen.

Interviews

Tijdens de gesprekken met managementteams, docenten, studenten en overige groepen is gebruik gemaakt van een gespreksleidraad met zeven vragen (bijlage 2). Via deze vragen is geïnventariseerd welke invulling de gesprekspartners geven aan studiesucces en of er een (eenduidige) definitie binnen de hogeschool en/of de opleidingen bestaat ten aanzien van studiesucces in het algemeen, welke betekenis wordt toegekend aan de resultaten van de micro-analyses van de betreffende opleiding, welke maatregelen volgens de respondenten op dit moment zijn getroffen en welke opties nog open liggen voor het bevorderen van studiesucces. Tevens is gevraagd naar eventuele maatschappelijke ontwikkelingen die volgens de respondenten een rol kunnen spelen in de huidige studievoortgang.

Tijdens de meet-ups zijn aanverwante vragen gesteld (bijlage 3) met als doel additionele informatie op te halen en om de uitwisseling tussen de verschillende groepen medewerkers en studenten te bevorderen.

Analyse van de gesprekken

Van de gesprekken zijn audio-opnames gemaakt. De gesprekken met de managementteams en het CvB zijn getranscribeerd door een extern bedrijf. De overige gesprekken zijn teruggeluisterd en verwerkt in een analyseschema, waarin de antwoorden per vraag zijn samengevat. Aan de hand van deze schema's zijn vervolgens per interviewvraag thema's onderscheiden. De meest voorkomende en relevante opvattingen zijn samengevat, waarover conclusies zijn geformuleerd. Deze conclusies zijn gespiegeld aan de literatuur op basis waarvan de adviezen tot stand zijn gekomen.



2. Evidence-based maatregelen die succesvol studeren bevorderen

In dit hoofdstuk geven we een beknopt overzicht van maatregelen die aantoonbaar succesvol studeren bevorderen. Met *succesvol studeren* wordt in de door ons bestudeerde literatuur bedoeld dat er geen onnodige uitval plaatsvindt, dat studenten geen onnodige studievertraging oplopen en uiteindelijk afstuderen met een hoogwaardig diploma dat hen een startkwalificatie biedt voor de arbeidsmarkt.

De uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek naar studiesuccesbevorderende maatregelen, zoals in dit hoofdstuk beschreven, fungeren als referentie voor de gegevens uit de interviews. Op een aantal onderwerpen gaan we later in dit rapport dieper in, omdat die direct gerelateerd zijn aan de thematiek van onze opdracht. De basis van dit hoofdstuk wordt gevormd door verschillende meta-analyses en overzichten van onderzoek naar studiesuccesbevorderende maatregelen. Deze zijn terug te vinden in de boeken van Kuh, Kinzie, Schuh en Whitt (2011), Tinto (2008) en Van Berkel, Jansen en Bax (2012).

De maatregelen die in paragraaf 2.1 worden beschreven, koppelen we aan de vier kwaliteitsstandaarden die de NVAO (2018) hanteert voor de visitatie en accreditatie van opleidingen.

Vier NVAO-standaarden

- Standaard 1:** De beoogde leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding en zijn afgestemd op de verwachtingen van het beroepenveld en het vakgebied en op internationale eisen.
- Standaard 2:** Het programma, de onderwijsleeromgeving en de kwaliteit van het docententeam maken het voor de instromende studenten mogelijk de beoogde leerresultaten te realiseren.
- Standaard 3:** De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.
- Standaard 4:** De opleiding toont aan dat de beoogde leerresultaten zijn gerealiseerd.

In de afgelopen studiejaren hebben de opleidingen van het instituut Commercieel Management (COM) en de opleiding Industrieel Product Ontwerpen (IPO) van het Instituut EAS, geëxperimenteerd met diverse onderwijskundige vernieuwingen. Gezien de positieve resultaten met betrekking tot studiesucces besteden we in paragraaf 2.2 aandacht aan deze onderwijsvernieuwingen.

2.1 Tien studiesuccesbevorderende maatregelen

1. Duidelijke, door iedereen gedragen doelstellingen (standaard 1)

Succesvol studeren is gebaat bij een gemeenschappelijk uitgangspunt waarin het bevorderen van studentensucces centraal staat. Dit moet meer zijn dan een papieren werkelijkheid: het moet ook worden uitgedragen door alle onderwijsbetrokkenen en geïntegreerd zijn in de cultuur van een opleiding. Het is essentieel voor het succes van een opleiding om gezamenlijkheid te creëren in de doelen en deze na te leven en expliciet te maken, zodat niet alleen de onderwijsteams, maar ook de studenten weten waar zij aan toe zijn en zich kunnen vereenzelvigen met de gestelde doelen.

Kenmerken van deze doelen zijn:

- ▶ het onderwijsontwerp is congruent met de onderwijsvisie van de instelling;
- ▶ de leerdoelen zijn geformuleerd als leeropbrengsten;
- ▶ het leren van de student staat centraal;
- ▶ constructive alignment en backwards design zijn basisprincipes voor het curriculumontwerp;
- ▶ de leerdoelen (taxonomie) komen terug in goed afgestemde leerlijnen met heldere opbouw;
- ▶ samenhang en afstemming tussen docenten is optimaal in het werk naar einddoelen (geen “koning in eigen rijk”).

2. Hoge verwachtingen (standaard 2)

Verwachtingen ten aanzien van studenten, vooral als ze betrekking hebben op hoe en wat ze moeten leren, worden sterk bepaald door de manier waarop docenten het leerproces aansturen en stimuleren. Daarbij gaat het om de inzet die een student moet tonen en hoe en wat er gestudeerd moet worden om te voldoen aan de leerdoelen. De noodzaak van hoge verwachtingen wordt breed gedeeld in de onderzoeksliteratuur en wordt het best samengevat als “no one rises to low expectations”. Voor de uitwerking daarvan zijn de volgende punten van belang:

- ▶ niet alleen hoge verwachtingen maar ook heldere verwachtingen zijn uitgewerkt in een “roadmap to success”;
- ▶ het institutionaliseren van studievertraging (door een BSA-norm van 48 EC te hebben) is tegengesteld aan het hebben van hoge verwachtingen;
- ▶ in het kader van verwachtingenmanagement moet duidelijk zijn wat de opleiding biedt en wat van de student wordt verwacht en dit laatste moet ook worden aangestuurd in het gekozen didactisch model;
- ▶ vrijblijvendheid wordt tegengegaan, omdat vrijblijvendheid er onherroepelijk toe leidt dat studenten kiezen voor andere gedragsalternatieven die een dwingender karakter hebben (baantjes, sociale media etc.), bijvoorbeeld door het onderwijs een nu-of-nooit karakter te geven.

3. Een goede balans tussen uitdaging en ondersteuning (standaard 2)

Aan hoge verwachtingen kan alleen worden voldaan als deze in evenwicht zijn met de hoeveelheid ondersteuning die geboden wordt, goed verwoord in de uitspraak: “Access without support is not an opportunity” (Tinto, 2012). Ondersteuning is nodig omdat veel studenten verschillend (en soms matig) zijn voorbereid op een hbo-opleiding en dat sommige studenten basisvaardigheden missen. Onderzoek wijst uit dat aanvullend onderwijs, zoals een studievaardigheidstraining, alleen zinvol is als het is geïntegreerd in het gewone onderwijs en er de tijd voor wordt genomen, zodat studenten nieuw gedrag incorporeren en dit direct kunnen toepassen. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn:

- ▶ het bieden van passende ondersteuning bij deficiënties;
- ▶ aanbod van studieloopbaancoaching dat aanhaakt bij studie- en werkervaringen;
- ▶ hulp bij de transitie van middelbaar naar hoger beroepsonderwijs (bijv. met peer coaches);
- ▶ het inzetten van geïntegreerde studievaardigheidstraining.

4. Actief leren, adequate time-on-task en involvement (standaard 2 en 4)

De docent of de opleiding heeft als taak om het leerproces van de student te stimuleren en de student te motiveren om veel tijd aan het onderwijs, opdrachten, zelfstudie en tentamenvorbereiding te besteden. De student moet zich onderdeel voelen van een gemeenschap waarin studeren, voorbereiden en leren een centrale plaats innemen. Time-on-task verwijst naar het leerproces en naar de hoeveelheid tijd die de student (actief) besteedt aan het leren. De bredere term student-engagement is hieraan gerelateerd, en bestaat onder andere uit:

- ▶ actief laten omgaan met de stof, door het bieden van opdrachtgestuurd onderwijs, dat praktisch gerelateerd en contextrijk van aard is;
- ▶ het leerproces zo aansturen dat studenten regelmatig studeren en bijblijven;
- ▶ studenten betrekken bij het onderwijs en hen meenemen in de doelen, didactische keuzes en toetsingsvormen, bijvoorbeeld in learning communities;
- ▶ het programma zo inrichten dat er geen concurrerende vakken zijn;
- ▶ activerende didactiek inzetten, dat zelfregulatie en studentverantwoordelijkheid ontlokt.



5. Speciale aandacht voor het eerste jaar en de eerste maanden (standaard 2)

De eerste maanden in een opleiding zijn cruciaal. Het is belangrijk om in de eerste fase van de studie het onderwijs zo in te richten dat studenten worden gestimuleerd of verplicht om regelmatig te studeren en dat ze feedback krijgen om zo de studie en het studeren op gang te helpen. Dit kan onder andere door:

- ▶ een goede voorbereiding en realistische voorlichting, bij voorkeur met een vorm van proefstuderen en toetsing;
- ▶ een representatief, oriënterend, selectief en verwijzend eerste studiejaar;
- ▶ veel aandacht voor de transitie van middelbaar naar hoger beroepsonderwijs, waarbij het gaat om aansluiting, verwachtingen van de opleiding en de student en een aansluitende leeromgeving waarin veel aandacht is voor het aansturen van het leerproces;
- ▶ vroegdiagnose in combinatie met de mogelijkheid om te remediëren (herstellen);
- ▶ verbondenheid, "sense of belonging" middels academische en sociale integratie;
- ▶ BSA als sluitstuk; binnen onderwijs dat samenhangend en haalbaar is vormgegeven, kan de student optimaal presteren.

6. Respect voor talentverschillen en culturele diversiteit (standaard 2)

Opleidingen hebben te maken met een heterogene instroom. Zo verschillen studenten in vooropleiding, voorkennis, achtergrond et cetera. Verschillen in bijvoorbeeld wiskundeachtergrond, taalvaardigheid en schrijfvaardigheid zijn bekend. Daarnaast hebben studenten heel verschillende thuissituaties en culturele achtergronden en spelen er bij de meeste opleidingen andere verschillen die voor heterogeniteit zorgen. Om de start van studenten soepel te laten verlopen, vraagt dit van docenten:

- ▶ inclusief onderwijs door expliciete en positieve aandacht voor overeenkomsten en verschillen;
- ▶ het bieden van deficiëntie- en hulpprogramma's indien nodig;
- ▶ veel aandacht voor sturing van studenten, bijvoorbeeld een roulatiesysteem in de groepssamenstelling, aanwezigheidsplicht;
- ▶ een persoonlijke benadering en betrokkenheid tonen zowel vanuit sociaal als didactisch oogpunt;
- ▶ kleinschaligheid op alle niveaus (groepssamenstelling, blokonderwijs, samenhang tussen vakken en docenten);
- ▶ goalsetting, gericht op het versterken van persoonlijke doeloriëntatie en daaraan verbonden acties.

7. Eerder geleerde integreren en opgedane vaardigheden blijvend laten oefenen (standaard 2)

In een onderwijsprogramma staat de opbouw centraal, wordt met leerlijnen gewerkt en wordt datgene wat eerder is geleerd, gememoreerd en kort herhaald. Van een concentrische leerlijn is sprake als studieonderdelen systematisch voortbouwen op wat studenten eerder hebben geleerd en voorbereiden op volgende studieonderdelen, met een hogere complexiteit en afname van externe sturing (begeleiding). Het expliciteren van leerlijnen en het expliciet teruggrijpen op eerdere vakken helpt studenten de samenhang in de opleiding te zien en inzicht in hun eigen ontwikkeling te krijgen. Dit komt tot stand door het bieden van:

- ▶ een heldere opbouw van het programma, en het werken vanuit 'grote gehelen';
- ▶ toenemende zelfsturing van student bij minder structuur, met een hogere complexiteit en taakdiversiteit;
- ▶ aanbod dat steeds de voorkennis activeert en voortbouwt op het eerder geleerde.

8. Toetsing en feedback- focus op het leren van de student (standaard 2, 3 en 4)

Toetsing dient twee doelen: het stuurt het leerproces en er wordt mee vastgesteld of de eindkwalificaties (de doelen) zijn behaald. Het aansturen van het leerproces kan op veel verschillende manieren gebeuren, waarbij regelmatig toetsen, al dan niet formatief, in combinatie met feedback een van de opties is. Het vaststellen of de doelen en eindkwalificaties zijn behaald en competenties zijn verworven, gebeurt doorgaans in een combinatie van toetsvormen en assessments, variërend van schriftelijke tentamens en presentaties tot eindwerken. De volgende kenmerken zijn belangrijk voor de toetskwaliteit:

- ▶ de toetsing is afgestemd op de doelen en representeert de eindkwalificaties;
- ▶ de toetsing reflecteert en staat garant voor het beoogde niveau (bijv. via een taxonomie);
- ▶ de betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen is hoog;
- ▶ er is een goede voorbereiding van studenten op de toetsing door en via het onderwijs;
- ▶ de planning van toetsen en herkansingen leidt niet tot concurrentie tussen activiteiten;
- ▶ om het hordenloopeffect tegen te gaan, is er sprake van een beperkt aantal toetsen waarin eindcijfers worden gegeven, eventueel in combinatie met (veel) deeltaetsen;
- ▶ er is een compensatoir systeem in het eerste studiejaar;
- ▶ bij de cesuurbepaling wordt rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad;
- ▶ feedback wordt ingezet om studenten te motiveren en het leergedrag te stimuleren en bij te sturen.



9. Samenwerking tussen studenten en studentbetrokkenheid stimuleren (standaard 2)

Succesvol studeren is gebaat bij het actief betrekken van studenten. Opleidingen doen er goed aan het onderwijs zo in te richten dat de student van meet af aan op veel terreinen betrokken raakt en sociaal en academisch integreert. In het beslissende eerste studiejaar vormt de betrokkenheid bij de staf en bij hun medestudenten, een fundament waarop de verbindingen tussen student en opleiding verder kunnen worden ontwikkeld. Betrokkenheid op zich is niet voldoende, het gaat erom dat de studenten een "sense of belonging" ontwikkelen en het gevoel ontwikkelen deel uit te maken van een "community" (Gomes, 2016). Het bevorderen van betrokkenheid is een voorwaarde voor integratie. Dit wordt bevorderd door:

- ▶ het organiseren van kleinschalig onderwijs, kennen en gekend worden is daarbij van belang;
- ▶ het organiseren van buiten-curriculaire activiteiten voor studenten;
- ▶ werken in learning communities en vaste groepen waarin studenten moeten samenwerken;
- ▶ onderwijs aanbod via activerende werkvormen via groepsopdrachten;
- ▶ peer en self assessment met als doel het creëren van vermogen tot zelfreflectie, kritisch te denken en problemen op te lossen.

10. Sociale interactie in de leeromgeving en veel contact met docenten stimuleren (standaard 2)

Als een student zich thuis voelt op een opleiding en direct contact heeft met de docenten, heeft dit een positieve uitwerking op studiesucces. Het docententeam kan de doelstellingen van kleinschalig onderwijs zo formuleren dat aanwezigheid verplicht is voor alle studenten. Zo kan worden voorkomen dat juist de minst betrokken studenten het meest afwezig zijn. Kleinschalig onderwijs kan ook sterk bijdragen aan coöperatief leren en samenwerken, wat een positieve invloed heeft op studiesucces. In lijn met de eerste maatregel, waarin de door iedereen gedragen missie centraal staat, zouden docenten en de ondersteuning erop gericht moeten zijn studenten te helpen om academisch succesvol te zijn. Dat betekent onder andere dat zij hulp bieden bij (ook niet-academische) problemen en zorgen voor een positieve onderlinge sfeer in de opleiding. Dit wordt versterkt vanuit een pedagogische oriëntatie, met het oog op:

- ▶ het betrekken van de studenten en laten participeren bij te maken keuzes in het onderwijs;
- ▶ veel mogelijkheden voor contact tussen docent en student;
- ▶ luisteren naar studenten waar het om hun ervaringen gaat en consequenties met hen bespreken.

Een goede samenhang en afstemming tussen de genoemde tien maatregelen is van belang. Losse maatregelen sorteren doorgaans weinig effect. In de literatuur wordt gepleit voor een geïntegreerde aanpak, met op elkaar afgestemde maatregelen. Om dat te kunnen doen is sterk onderwijskundig leiderschap vereist, waarin de samenhang van de maatregelen centraal staat en draagvlak wordt gecreëerd voor de gemaakte keuzes met en door het gehele docententeam.

2.2 Onderwijsvernieuwingen bij COM en IPO

Sinds september 2015 zijn bij COM en IPO onderwijsvernieuwingen doorgevoerd met het doel studenten optimaal te ondersteunen bij het succesvol doorlopen van het eerste studiejaar en hun een goed perspectief te bieden op het succesvol afronden van de opleiding binnen de gestelde termijn. Daaronder wordt verstaan: de nominale duur van een opleiding met een maximale uitloop van één jaar (Baars, Wolff & Hermus, 2017). We beschrijven de innovaties van COM en IPO op hoofdlijnen en gaan in op enkele resultaten over de afgelopen vijf jaar.

COM - Instituut voor Commercieel Management

Het Instituut COM is met ingang van het studiejaar 2015–2016 gestart met de implementatie van een instituutbrede onderwijsvernieuwing. Studenten kiezen sindsdien voor een community (leer- en werkgemeenschap van studenten, docenten alumni en het werkveld) binnen de opleidingen Commerciële Economie (CE) en Ondernemerschap & Retail Management (ORM).

Het instituut COM kent de volgende vijf communities:

1. Global Marketing & Sales (GMS)
2. Creative Marketing & Sales (CMS)
3. Marketing of Social Business (MOS)
4. Sport Marketing & Management (SMM)
5. Entrepreneurship (ENT)

Deze communities geven de opleidingen een eigen specifieke context en kleur. De communities werken volgens gezamenlijke uitgangspunten waarin activerende didactiek, betekenisvol leren, een veilig pedagogisch klimaat, het krijgen en nemen van verantwoordelijkheid en een aantal specifieke onderwijskundige en organisatorische maatregelen zijn uitgewerkt, te weten:

- ▶ kort-cyclisch blokonderwijs (sequentieel georganiseerd);
- ▶ spreiding van toetsen;
- ▶ kleinschalige organisatie-eenheden;
- ▶ ontwikkelingsgericht onderwijs;
- ▶ integratie van kennisonderdelen en praktijkonderdelen;
- ▶ betekenisvolle theorie;
- ▶ binding van studenten op de inhoud;
- ▶ persoonlijke relaties.

De opleidingen beogen met deze factoren de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en het studiesucces te bevorderen. Het onderwijs wordt aangeboden volgens een vernieuwd didactisch model dat uitgaat van binding op inhoud en persoonlijke relaties en het bieden van structuur en activerende onderwijsvormen binnen een specifiek thema in nauw contact met het werkveld. Hierbij is het noodzakelijk dat er een pedagogisch klimaat is waarin studenten en docenten elkaar kennen, docenten hoge verwachtingen uitspreken en studenten actief worden betrokken in het leerproces. Kleinschaligheid is voor dit alles een noodzakelijke randvoorwaarde. Het instituut heeft de afgelopen jaren dan ook flink geïnvesteerd in personeel, waardoor de docent/studentratio bij Commerciële Economie is gedaald van 1:30 in 2013–2014 naar 1:23 in 2015–2016. Bij de opleiding Ondernemerschap & Retail Management is er ook sprake van een gunstigere docent/studentratio: van 1:25 in 2013–2014 naar 1:24 in 2015–2016.

In deze vernieuwingen participeren zowel docenten als ondersteunend personeel binnen de opleiding. Met de maatregelen wordt de cognitieve ontwikkeling van studenten gestimuleerd. Dit gebeurt niet alleen langs een uitdagende didactiek, begeleiding en feedback, maar vooral doordat studenten zich gezien en gekend voelen en worden uitgedaagd om verantwoordelijkheid te nemen voor het leren. Om ontwikkelingsgericht onderwijs te realiseren, is een sterke feedbackfunctie ingevoerd die gericht is op talenten en de leerprocessen van studenten en mogelijkheden bieden voor inspraak en eigen initiatief. Binnen het onderwijs worden studenten gestimuleerd actief met de lesstof aan de slag te gaan en zelfstudietijd te benutten. Tien pijlers zijn daarvoor gedefinieerd, verdeeld over drie thema's:

A. Uitgangspunten voor het onderwijs:

1. onderwijs in themagerichte blokken;
2. contact in kleine groepen;
3. studenten aan de bal houden;
4. effectieve zelfstudie;

B. Didactiek:

5. gevarieerde (inter)actieve en digitale lesvormen;
6. leren door samen te werken;
7. kennis direct toepassen in de beroepspraktijk;
8. denken vanuit kansen voor jonge mensen;

C. Toetsing:

9. mogelijkheden voor compensatie en herkansingen;
10. duidelijke en ambitieuze normen voor elke studiefase.

In deze situatie is met en door studenten meegedacht over manieren om aan de hoge BSA-norm te kunnen voldoen (60 EC in het eerste jaar). Zowel studenten als docenten spreken elkaar nu aan op ieders aandeel in taken en verantwoordelijkheden, waardoor er een meer professionele cultuur is ontstaan. Tevens worden studenten begeleid in het ontwikkelen van een perspectief op de toekomstige baanmogelijkheden. Daarmee wordt loopbaanleren een integraal onderdeel van het (hogere) beroepsonderwijs (Christian & Markus, 2016; Klatter, 2017).

Docenten zijn daarnaast ook tevreden. De gevoerde onderwijsinnovatie heeft ertoe geleid dat een groot deel van de docenten eigenaar is geworden van de onderwijsontwikkeling binnen de opleidingen. Dit hangt mogelijk samen met de opvallende stijging van de waardering voor de 'kwaliteit van het opleidingsprogramma' tussen 2014 en 2017. Deze stijgt van 7,0 naar 7,7. Over de aspecten die relateren aan 'direct leidinggevende', zijn de docenten over dezelfde periode binnen COM steeds meer tevreden geworden (6,7 naar 7,3). De ervaren werkdruk kent een afname en het ziekteverzuim blijft ruim onder het hogeschoolbrede percentage van 4,0. De congruentie in deze cijfers illustreert het belang van een samenhangend pakket van maatregelen gericht op het bevorderen van studiesucces.

Op instituutniveau is te concluderen dat studenten van cohort 2015 in totaal 36% meer studiepunten hebben behaald ten opzichte van cohort 2014. Het propedeuserendement is voor sommige communities zelfs boven verwachting. Dat betekent dat studenten sneller zijn geselecteerd en dat meer studenten zijn doorgestroomd naar de post-propedeutische fase. Dat het studiesucces in termen van het propedeuserendement na twee jaar meer dan verdubbeld is van 32% naar 68%, vormt een sterke indicatie van het succes van deze aanpak (Feuerstake, Kinds & Markus, 2016). Kijken we over de laatste vijf jaar, dan blijkt de stijging van het P-rendement sinds de onderwijsvernieuwing stabiel. Ook de daling van het aantal uitvallers en negatieve BSA's is stabiel.

Tot slot kijken we even vooruit. Studenten van het eerste cohort in de vernieuwde opleidingsvariant (2015–2016) zitten momenteel in het vierde jaar. Over alle communities heen, heeft 65% tot 80%

van de studenten alle vakken gehaald. Die studenten lopen dus op schema waardoor de verwachting is dat zij zonder problemen het diploma zullen behalen. Dit laat zien dat zij het studietempo van het eerste jaar, ook daarna hebben vastgehouden.

Er worden ook nog enkele uitdagingen genoemd door docenten, studenten en managers. Zo geven docenten aan dat voor de komende jaren kwaliteitsborging van belang is. Ook de nieuwe aanwas van collega's is een aandachtspunt. Het inwerken en meenemen in de visie kost tijd (en soms kwaliteit), waarbij het multidisciplinaire vraagstuk een rol speelt. De organisatie in jaarteams is fijn, zeggen docenten van enkele communities, maar soms wordt de aansluiting met andere jaren gemist.

IPO - Industrieel Product Ontwerpen

Al vanaf de start van de opleiding in september 2003 werkt de opleiding Industrieel Product Ontwerpen (IPO) van het Instituut Engineering and Applied Sciences (EAS) stelselmatig aan verbetering van de opleiding vanuit een onderwijsvisie waarin de onderwijsorganisatie, onderwijsfacilitering, professionaliteit van docenten en teamontwikkeling centraal staan. In de onderwijsvisie van IPO staan de volgende punten centraal:

- ▶ Het leren van de student staat centraal.
- ▶ Elke student is ontwikkelbaar.
- ▶ De toets moet het leren van de student bevorderen.
- ▶ Het onderwijs is feedback/feedforward gedreven.
- ▶ Studenten moeten fouten mogen maken.
- ▶ Studenten leren met en van elkaar.
- ▶ Binding met de opleiding en elkaar is belangrijk in alle jaren, voor alle studenten en docenten.
- ▶ Studenten moeten zo veel en zo lang mogelijk aan het werk zijn.



Aanvankelijk bleef het rendement van IPO achter, in zowel de propedeusefase als de hoofdfase, ondanks het inzetten van alle maatregelen. De oorzaak bleek te liggen in het berekenende studiegedrag van studenten (op basis van studentevaluaties IPO). Studenten maakten verkeerde keuzes in het eerste jaar omtrent het aantal herkansingen en de planning ervan. Tevens richtten studenten zich op de BSA-norm die wordt gesteld en onderschatten zij de herkansingen en het ontbreken van onderwijs in de tussenliggende periode.

Op basis van deze bevindingen is de opleiding in september 2014 gestart met het inzetten van een blokkrooster en een nauwkeurige afstemming in de toetsplanning, inclusief de herkansingen. IPO zocht de verdere oplossing voor bovengenoemde knelpunten in twee richtingen: de ontwikkeling van het team bestaande uit goede pedagogische en didactisch bekwame docenten en een passende ondersteuning door het management, faciliteiten en het curriculum.

In de visie op de onderwijsorganisatie staan de volgende punten centraal:

- ▶ Het curriculum is een simpel raamwerk, met duidelijke leerlijnen.
- ▶ Het curriculum bestaat uit 'grote' cursussen (5 EC) en projecten (10–12 EC).
- ▶ Er is een intensief blokkrooster in semesters; project- en kennisonderwijs zijn gescheiden.
- ▶ De opleiding toetst het proces en de competentieontwikkeling van de student en niet het resultaat. De opdrachtgever geeft per resultaat terug wat er goed is en wat nog doorontwikkeld moet worden. Via de feedback wordt teruggegeven of het ontwikkelde concept haalbaar is. Dit heeft geen invloed op de summatieve beoordeling.

Vanaf september 2015 is nog eens de volgende combinatie van maatregelen ingevoerd:

- ▶ De BSA-norm is verhoogd naar 52 EC. Dit laat enige ruimte toe om in het eerste jaar op twee of drie cursussen onvoldoende te scoren¹, die in het tweede jaar dan alsnog moeten worden behaald.
- ▶ Het aantal herkansingen is beperkt. Herkansing vindt plaats binnen de termijn van het semester.
- ▶ Compensatoir toetsen is ingevoerd, waardoor een student zijn propedeuse kan halen met een 5 voor maximaal 5 EC in drie leerlijnen.

Deze maatregelen zijn in samenhang doorgevoerd en hebben geleid tot een verdere stijging van de P-rendementen en minder uitval in het eerste jaar. Naast de invoering van de hogere BSA-norm, de beperking van het aantal herkansingen en de invoering van compensatoir toetsen, is IPO in 2015–2016 ook gestart met de invoering van decentrale selectie (voor deze tijd werden overigens ook al intensieve startgesprekken gevoerd op basis van NOA-toetsen, motivatiebrief en portfolio). Wat betreft het P-rendement: voor 2013 rondde 22% van de studenten de propedeuse binnen één jaar af, in 2014 was dat gestegen tot 46%. In 2015 lag dit rendement na één jaar studeren op 70%, wat zelfs hoger is dan het rendement dat voorheen *na twee jaar* werd behaald. Deze trend zette zich voort in de twee navolgende jaren, met een kleine dip in 2016. Ook de uitval en het percentage studenten met een negatief BSA verminderde aanzienlijk. In 2017 was de uitval ten opzichte van 2013 gehalveerd (van 40,8% naar 18,1%) en de BSA gedaald van 23,3% in 2013 naar 13,9% in 2017. Als gekeken wordt naar het compensatiegedrag, lag het percentage studenten dat met een onvoldoende doorstroomde, onder de 10% en dit percentage bleef stabiel in de jaren erna. Ten slotte bleek dat de omvang en de samenstelling van de studenteninstroom van cohort 2015–2016 van IPO op hetzelfde niveau was gebleven als in voorgaande jaren, en ook niet was gestegen of gedaald in het landelijke marktaandeel (Risbo, 2016).

1 Belangrijkste uitgangspunt is dat studenten gelijk bij de start van het onderwijs veel uren gaan maken. Dit is voor ontwerponderwijs essentieel. De lat van 52 EC is gekozen omdat het ontwerponderwijs (als project) in blokken van 10 EC wordt aangeboden. Het team vindt de cursussen waarin de Body of Knowledge and Skills (BoKS) wordt getoetst minder belangrijk. Vandaar de minimale compensatie bij een van deze cursussen.

Studenten blijken over het algemeen (zeer) tevreden te zijn over hun opleiding. De NSE-enquête wees uit dat studenten (cohort 2014 en 2015) op de meeste schalen gemiddeld net onder of boven de 4 scoren (5-puntsschaal; max = 5). In de 2016 en 2017 bleven studenten zeer tevreden (rond 4.0). Daarnaast waarderen docenten de onderwijsvernieuwingen met een 8 als gemiddeld rapportcijfer. Docenten vinden het vooral fijn dat het onderwijsprogramma duidelijk en overzichtelijk is, door eenduidigheid in de blokkroosting en door het kleinere aantal toetsmomenten. Het team vindt het een goede zaak dat studenten in het eerste semester uit de wind worden gehouden van het beroepenveld. Er is sprake van een langzame introductie.² Bij IPO krijgt een opdrachtgever maximaal tien studenten voor zijn project en is er altijd intensief contact tussen student en opdrachtgever.

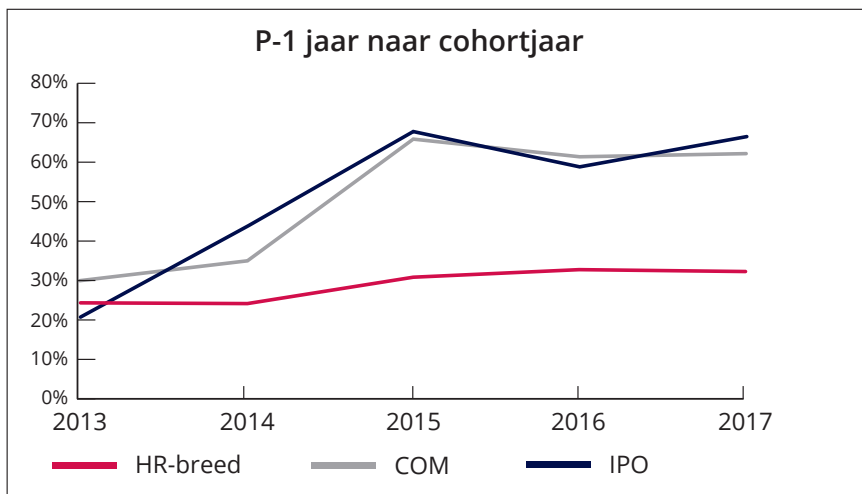
Naast zaken die goed gaan, wordt ook een aantal uitdagingen genoemd. Zo worden genoemd: de onderlinge afstemming tussen docenten binnen projecten, de afstemming in de blokkroosting, de deadlines en planning voor zelfstudie-opdrachten en de integratie van opdrachten tussen verschillende vakken. Een andere uitdaging betreft de kwaliteit en doorwerking van feedback. Het beoordelen van individuele studenten binnen groepswork vraagt aandacht evenals de focus van beoordelen op het ontwerpproces in plaats van op het eindontwerp. Andere uitdagingen betreffen het 'loskrijgen' van de intrinsieke motivatie bij studenten en het nut van activerend onderwijs duidelijk maken, evenals het oppakken van de rol van coachende docent. Docenten wensen blijvende aandacht voor de studeerbaarheid van het programma en zien graag dat de compensatiemogelijkheden en het herkansingsprogramma in jaar 1 doorgetrokken wordt naar jaar 2. Op deze manier kan worden voorkomen dat jaar 2 'inkakt', wordt de lat zichtbaarder en de menselijke maat blijft gehanteerd.

Conclusie

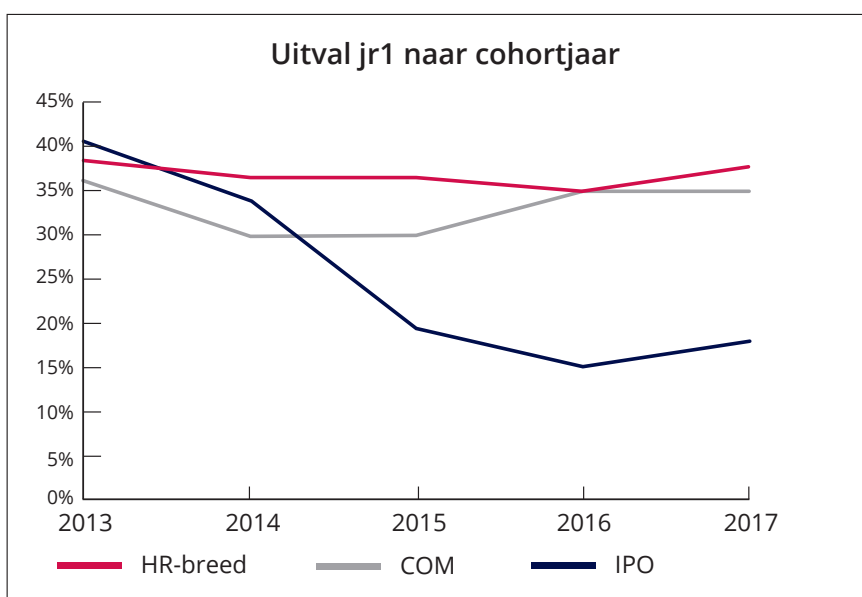
Concluderend stellen we vast dat de positieve resultaten van zowel COM als IPO tot stand zijn gekomen onder invloed van vele onderwijskundige maatregelen, overeenkomend met maatregelen die in paragraaf 2.1 zijn benoemd. Binnen IPO zijn dit onder andere: decentrale selectie (via zeer intensieve motivatiegesprekken), kort-cyclisch blokonderwijs, compensatoir toetsen, een sterke teamgeest en de sterke binding tussen team en studenten.

Zowel COM- als IPO-docenten geven daarbij aan dat dit model niet zomaar te kopiëren is naar andere opleidingen. Het vraagt allereerst een gezamenlijk gedragen visie in het team, waarbij alle docenten vanuit een teambenadering gezamenlijk het studiesucces willen bevorderen. Onderwijskundig leiderschap is daarbij zeer belangrijk, waarbij de teamleider een belangrijke voortrekkersrol heeft. Onderlinge afstemming en uitwisseling van de uitgangspunten, opgebouwde kennis en houding, zeker bij de entree van nieuwe docenten, is van wezenlijk belang. Het management ondersteunt de lerende houding van docenten individueel en blijft het team in zijn ontwikkeling faciliteren.

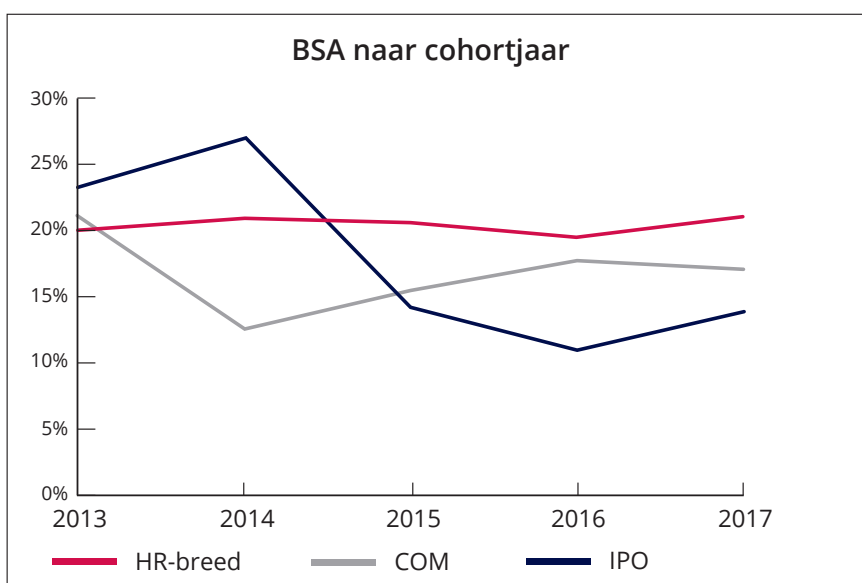
2 De eerste tien weken kunnen studenten veilig oefenen, de volgende tien weken zijn 4e-jaarsstudenten hun opdrachtgever en in het tweede semester zijn er echte opdrachtgevers.



Figuur 1. Propedeuse-rendement na 1 jaar van COM, IPO en HR-breed (cohort 2013 - 2017)



Figuur 2. Uitval-percentage na 1 jaar bij COM, IPO en HR-breed (cohort 2013 - 2017)



Figuur 3. BSA-percentages voor COM, IPO en HR-breed (cohort 2013 - 2017)



3. Bevindingen vanuit de hogeschool

In dit hoofdstuk rapporteren we op hoofdlijnen over de informatie die we uit de gesprekken en meet-ups op de hogeschool hebben opgehaald. De antwoorden op verschillende vragen vertonen 'overlap', doordat de vragen thema's aansnijden die in de perceptie van gesprekspartners sterk samenhangen en in de praktijk onderling verbonden zijn. Ten behoeve van de transparantie zijn de antwoorden in dit hoofdstuk geclusterd naar de betreffende vraag. Inhoudelijk komen dus vergelijkbare thema's voor.

3.1 Betekenis van het begrip studiesucces

Studiesucces is een begrip dat veel aspecten raakt en door gesprekspartners zeer divers wordt ingevuld. Zodoende komt uit de gesprekken een breed scala aan omschrijvingen naar voren die niet eenvoudig zijn terug te brengen tot een eenduidige invulling van het begrip. Een brede en gedeelde definitie van studiesucces ontbreekt vooralsnog. Zowel tussen opleidingen onderling als tussen individuele respondenten binnen een opleiding bestaan, soms aanzienlijke, verschillen in wat precies onder studiesucces wordt verstaan. Managers geven geregeld aan dat een instituuts- of opleidingsbrede visie wel is geformuleerd, maar niet leeft onder betrokkenen.

"Definitie van studiesucces? Daar hebben we geen definitie van, het is een verzameling van dingen die we doen, waar wel over nagedacht is, maar het is niet zo dat we een gedeelde definitie hebben." (docent)

Studiesucces is meer dan cijfers

Voor een deel van de respondenten omvat de huidige term studiesucces een negatieve connotatie: het gaat te veel uit van het 'rendementsdenken' waarbij voornamelijk naar cijfers wordt gekeken en niet naar de mens achter die cijfers. Daarom zien we dat voor vrijwel iedereen studiesucces meer omvat dan rendement alleen. Docenten, managers en studenten verbinden een *studentgerichte betekenis* aan studiesucces. In deze betekenis staan niet de cijfers, maar de studenten centraal. Vanuit deze betekenis zijn vooral docenten gericht op het eindresultaat van de opleiding, dat wil zeggen de mate waarin de opleiding erin slaagt om studenten zich te laten ontwikkelen en te groeien, zowel op persoonlijk als professioneel vlak. De betekenis die studiesucces in de gesprekken krijgt, volgt daarmee in grote mate de drie domeinen die ook Biesta (2018) definieert: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Deze betekenis van studiesucces laat zich het best omschrijven als 'studentsucces', waarmee duidelijk wordt dat het niet zozeer het cijfermatige aspect is van studiesucces dat voor de gespreksdeelnemers van belang is, maar het persoonlijke aspect. De student staat centraal. Hieronder wordt dit verder toegelicht.

Persoonlijke ontwikkeling en aansluiting op de arbeidsmarkt

Persoonlijke ontwikkeling wordt door veel van de gesprekdeelnemers als een centraal onderdeel van studiesucces gezien. Dit vormingsaspect wordt in verband gebracht met allerlei persoonlijke gebieden waarop persoonlijke groei en ontwikkeling van studenten mogelijk is. Hieronder vallen bijvoorbeeld de houding van de studenten en de manier waarop mensen in het algemeen onderling met elkaar omgaan.

In de gesprekken over studiesucces wordt de kwalificatiefunctie breed erkend en gedeeld. Door het behalen van een diploma kan de student laten zien dat hij gekwalificeerd is voor de arbeidsmarkt. Daartoe moet de student goed geëquipeerd worden, zo is de opvatting van veel managers en docententeams. Het behalen van een diploma geeft aan dat de student zich ontwikkeld heeft als persoon én als professionele beroepsbeoefenaar. In deze omschrijving raakt studiesucces zowel het doel van socialisatie als van kwalificatie. Termen als 'studentsucces' of 'succesvol studeren' (door docenten geïntroduceerd in verschillende instituten) vertolken meer nadrukkelijk dit perspectief van de student. Wat men als succes ziet in deze definities, hangt sterk samen met de ontwikkeling van de student.

"Diploma behalen in 4 jaar, maar ook een professioneel imago opbouwen en het naar je zin hebben. Klaarstomen voor het werkveld." (student)

Bepaalt de studieduur studiesucces?

Er werd verschillend gedacht over de vraag of de duur van de studie bepalend zou moeten zijn voor studiesucces. Een groot deel van de geïnterviewde studenten geeft aan dat ze het belangrijk vinden om op tijd hun studie af te ronden, zonder veel tussentijdse vertraging, waarbij de overgang tussen verschillende studie jaren soepel verloopt. Een groot deel van studenten erkent het belang van het leggen van een lat als een ondergrens, ook in de vorm *van een BSA*. Zij geven tegelijkertijd aan dat die lat niet te hoog moet liggen en niet tot een te grote 'dreiging' leidt. Zo zei een respondent: "Het diploma halen in een redelijke tijd moet te doen zijn." Studenten herkennen de problemen van studievertraging, namelijk het eenmaal vertraagd zijn in het eerste jaar, leidt veelal tot meer studievertraging in hogere studie jaren.

De mate waarin docenten vinden dat de studentgerichte, ontwikkelingsgerichte blik op studiesucces gepaard moet gaan met een bepaalde mate van efficiëntie en effectiviteit, verschilt. Zij benoemen expliciet dat het ook gaat om studenten zo snel mogelijk een diploma te laten halen, of zonder onnodige vertraging. Anderen gaan daar veel minder op in en vinden wel het afstuderen binnen de 'nominale termijn' wenselijk, maar zien dit niet altijd als expliciete doelstelling. Tevens kwamen opvattingen naar voren als "de student kiest zijn eigen tempo" of "de student op maat ondersteunen".

3.2 Toelichting op resultaten van de opleiding

De tweede vraag heeft betrekking op de rendementsgegevens en de verklaring die managers, docenten en studenten daarvoor geven. Bij sommige opleidingen heerst een zekere moedeloosheid zodra het over uitval, doorstroom en rendement gaat. Zij hebben alles geprobeerd en toch wil het maar niet lukken, terwijl het soms om opleidingen gaat in domeinen met een groot tekort aan arbeidskrachten. Bij andere opleidingen is juist sprake van een grote geestdrift om veranderingen door te voeren en die sorteren wel effect. De verschillen tussen domeinen en opleidingen zijn hierin groot. Om die reden is het ook moeilijk om algemene voor iedereen geldende conclusies te trekken.

Voor sommige deelnemers was het soms lastig om de vraag te beantwoorden, omdat zij de cijfers niet goed kennen. In een aantal gevallen zijn de cijfers juist wel bij iedereen bekend en worden die in de teams besproken en geanalyseerd. Ook hebben de cijfers her en der een rol gespeeld bij het bepalen welke studiesuccesbevorderende maatregelen de opleiding kiest om in te zetten. Praktisch iedereen ziet uitval in jaar 1 als een "fact of life". Wat je ook doet aan voorlichting, er zullen altijd studenten zijn voor wie de studie niet aansluit bij hun belangstelling. Ook studenten

die verkeerde verwachtingen hebben, bijvoorbeeld voor een lerarenopleiding kiezen om een taal te leren of om algemene ontwikkeling op te doen zonder het leraarschap te ambiëren. Sommige studenten kijken wel naar de praktijk maar onderschatten de leerweg die nodig is om aan de eindkwalificatie te komen.

In alle gesprekken wordt ook aangegeven dat uitval na jaar 1 beperkt zou moeten blijven. Men ziet het eerste jaar als een selecterend jaar en dat moet daardoor representatief zijn voor de rest van de opleiding. Redenen van uitval na het eerste jaar kunnen grotendeels weggenomen worden. Het zorgen voor een meer representatief programma met praktijkervaring in jaar 1, het tegengaan van vertraging en het begeleiden van studenten die de eerste selectie hebben doorstaan, zijn allemaal maatregelen die genomen kunnen worden.

*“Wij hebben een stel knoppen. Voor ons zou het mooi zijn als dat gevolgd wordt, heeft dat nou ook echt het effect gehad? Is dat aan onszelf, of.....?”
(manager)*

Redenen van uitval volgens studenten

Studenten wijzen erop dat de aansluiting tussen het mbo en het hbo lastig is. Studenten vergissen zich in het begin bijvoorbeeld in de hoeveelheid stof. Als het dan fout gaat, raken zij gedemotiveerd. Daarnaast moeten ze goed gedisciplineerd zijn en dat moeten ze leren. Ze moeten ineens harder en anders werken dan ze gewend waren en als ze dat niet meteen kunnen, leidt dat al snel tot onvoldoendes.

Het gevraagde niveau is soms ook te hoog. Het is in het begin zwaar voor studenten die in de vooropleiding nooit hard hebben hoeven werken. Studenten met een niet-verwante mbo-opleiding hebben het best zwaar. Ook het niet kunnen plannen is een belangrijke oorzaak voor vertraging en uitval. Veel studenten kunnen dat (nog) niet.

Studenten stoppen daarnaast omdat de studie niet leuk is. Maar ze stoppen ook wanneer de eerste cijfers tegenvallen en ze nog niet weten hoe dat aan te pakken en dan ineens opkijken tegen een hopeloze achterstand. Uitval verschilt per klas; in de ene klas worden studenten meegesleept door elkaar, in de andere is de uitval bijna ‘besmettelijk’. Ook haken studenten af bij minder leuke vakken, zonder af te wachten of er weer een leuker vak of een meer inspirerende docent komt.

Studenten geven aan dat de focus op cijfers het onderwijs in sommige gevallen onpersoonlijk maakt. Het BSA is te veel gericht op punten en onpersoonlijk. Ze merken op dat er een advies volgt van iemand die hen helemaal niet kent, met genoeg zesjes krijgen ze groen, met achten en een paar onvoldoendes oranje of rood. Bij opleidingen die werken met compensatie, wordt dit probleem minder ervaren.

“Hoe vaak wij wel niet moeten uitleggen: ‘Mevrouw ik heb maar een puntje te weinig.’ Nee, je hebt dertien punten te weinig, toch? ‘Oh ja, oh ja’. Ja, een propedeuse is toch zestig studiepunten!” (decaan)

Redenen van uitval volgens management en docenten

Management en docenten wijzen op soms aanzienlijk hoge percentages “no show”. De cijfers geven niet altijd een goed beeld. In het verlengde daarvan stellen ze dat er flink gewisseld wordt

tussen studierichtingen. Door opleidingsspecifieke analyses te maken, krijgt men niet al het succes in beeld. Vooral in het economische domein hoppen nogal wat studenten heen en weer tussen opleidingen. In de kunstopleidingen worden studenten regelmatig op basis van individueel talent verwezen naar een kunstopleiding aan een andere hogeschool, omdat zij dan soms beter af zijn.

Management en docenten wijzen ook vaak op tal van persoonlijke problemen, variërend van psychische problemen tot een moeilijke thuissituatie. Mantelzorg, rugzakjes en te veel werken naast de studie worden vaak genoemd. De lage mentale weerbaarheid wordt genoemd als oorzaak van vertraging en lagere rendementen. Zodra het even tegenzit of niet leuk is, houden studenten op. Vooral studenten die nooit hebben leren werken, hebben hier last van. Daarnaast is de thuissituatie dikwijls verre van ideaal, waardoor thuis studeren problematisch is. Het ontbreken van rolmodellen speelt hier mogelijk een rol.

Een andere factor die benoemd wordt, is dat de docententeams niet altijd een afspiegeling zijn van de populatie studenten waardoor ze niet goed aansluiten bij sommige studenten. Er wordt ook opgemerkt dat docenten een andere taal spreken en dat een redelijk deel van de studenten een taalachterstand heeft.

Bij een aantal opleidingen geeft men ook aan dat er een grote langstudeerdersproblematiek is. Dit is vaak het geval bij de opleiding met hoge tekorten op de arbeidsmarkt. Bij sommige opleidingen worden studenten namelijk weggekocht voordat ze afstuderen of zijn ze een eigen bedrijf begonnen dat alle tijd opslokt. Er wordt hierbij ook gewezen op het 'achterover leunen' na het behalen van het eerste jaar. De student is binnen en verlegt de prioriteit bijvoorbeeld van studeren naar werken.



3.3 Rendementsverschillen tussen groepen

De derde vraag betrof de manier waarop opleidingen omgaan met diversiteit tussen studenten en wat de invloed daarvan is op de studievoortgang. We zien dat er verschillen bestaan in studievoortgang onder verschillende groepen van studenten. Daarbij werd ingezoomd op subgroepen binnen de populatie geclusterd naar vooropleiding, etniciteit en geslacht.

Omgaan met verschillen

Studenten, docenten en managers laten weten dat een gedifferentieerde aanpak in geringe mate ingezet wordt als het gaat om migratieachtergrond en geslacht. Een verschil in vooropleiding daarentegen wordt wel gebruikt als mogelijkheid tot differentiatie.

Vooropleiding

Er is reden om aandacht te besteden aan de verschillen in vooropleiding. Binnen de hogeschool wordt flink ingezet op het overbruggen van de kloof door verschil in vooropleiding; voorkennis van mbo'ers verschilt van de voorkennis van havisten en vwo'ers ten aanzien van hbo-vaardigheden (zoals taal, wiskunde of onderzoekvaardigheden). De manier waarop opleidingen daaraan werken, verschilt. De ene opleiding kiest ervoor om aparte programma's voor mbo'ers te organiseren, andere kiezen juist voor gezamenlijkheid. De praktische kennis en vaardigheden van mbo'ers zijn soms de reden voor een heterogene groepssamenstelling.

Geslacht

Een gering aantal opleidingen geeft aan te differentiëren naar geslacht. Bij technische opleidingen wordt er bewust gekozen voor een heterogene groepssamenstelling; op die manier proberen ze het van elkaar leren te optimaliseren, bijvoorbeeld wat betreft planning en organisatie.

Migratieachtergrond

Er wordt vooral op pedagogisch-didactische wijze aandacht besteed aan migratieachtergrond, niet in de inrichting van groepssamenstelling. Ook de grote overstap die studenten maken vanuit een andere cultuur, vereist aandacht; bijvoorbeeld andere gebruiken en taalachterstanden vormen aanleiding voor extra ondersteuning.

*“Mbo'ers zijn toch wat ouder, meer gefocust, technisch betere ondergrond. Maar zij willen bij wiskunde juist stap voor stap door het schema gaan.”
(docent)*

“De diversiteit aan kleur is minder geworden. Daar maak ik me wel eens zorgen over.” (docent)

Ingezette maatregelen

Tijdens de gesprekken werd nader gespecificeerd op welke wijze opleidingen het rendementsverschil in verschillende groepen verminderen. Dit is te specificeren in maatregelen voor de poort, pedagogisch-didactische maatregelen en onderwijskundige maatregelen.

Maatregelen voor de poort

Selectie aan de poort en studiekeuzecheck hebben geringe meerwaarde als de student enkel op zijn motivatie wordt bevraagd. Het weinig expliciete opleidingsbeeld dat jongeren op dat moment nog

hebben, levert nauwelijks input voor een gemotiveerde keuze. Dit zal daarom een lage voorspelende waarde hebben voor het succesvol kunnen studeren aan de betreffende opleiding. Ook het beeld van het volgen van een hbo-opleiding is voor veel jongeren aan het begin van de opleiding nog incompleet.

Onderwijskundige maatregelen

Men geeft aan dat er bij Hogeschool Rotterdam aparte trajecten ontwikkeld worden voor studenten die qua vooropleiding een aangepast programma behoeven. Het sectorbrede initiatief 'Doorstroomprogramma mbo-hbo' voor Pabo en het economisch domein, zijn voorbeelden van onderwijskundige maatregelen. Sommige respondenten geven aan dat iedereen profiteert van een verdiepend aanbod en dat zij gescheiden onderwijsaanbod voor mbo'ers onverstandig vinden, omdat juist onderlinge hulp de integratie ten goede komt. Een andere maatregel die wordt genoemd, is de mogelijkheid een vak te compenseren met een ander vak. Dit zorgt voor het benutten van ieders voorkeuren. Het ontwikkelen en ondersteunen van studievaardigheden wordt als heilzaam gezien en ook een taaltoets kan helpen om studenten op een meer vergelijkbaar taalniveau te brengen. Leerstijlen wordt een enkele keer als criterium genoemd om studenten te groeperen.

Pedagogisch-didactische maatregelen

Intensieve begeleiding wordt regelmatig genoemd als maatregel om studenten op hetzelfde niveau te krijgen. Het inzetten van peer-coaches (koppelen van jonge studenten aan oudere studenten) is hier een voorbeeld van. Op studentniveau zijn meer aandacht voor studievaardigheden en de inzet van activerende werkvormen nodig.



Effectmeting

Managers geven aan dat het voor hen moeilijk is de effectiviteit van de vele initiatieven te meten. Zij wensen ondersteuning bij onderzoek naar de effecten van onderwijsinnovaties. Zij geven de tip mee om het trendonderzoek aan te vullen met effectonderzoek. Op die manier kan inzicht verkregen worden in de relatie tussen uitgevoerde interventies en studiesucces. De route voor deze ondersteuningsvraag is echter onbekend.

3.4 Maatschappelijke ontwikkelingen

Ook bij de vraag welke maatschappelijke ontwikkelingen invloed kunnen hebben op studiesucces, noemen zowel docenten, studenten als managers een brede waaier aan aspecten. Binnen en tussen de drie gespreksgroepen bestaat overigens een grote mate van overeenstemming. Soms wordt er door opleidingen al op ingespeeld. De genoemde factoren zijn op te delen in drie categorieën, namelijk de arbeidsmarkt, het onderwijs en de individu. Ontwikkelingen zoals het leenstelsel, psychische problematiek van studenten en arbeidstekorten worden regelmatig genoemd.

“Arbeidsmarkt en baangarantie trekt studenten uit de opleiding. Dat worden langstudeerders.” (manager)

Factoren vanuit de arbeidsmarkt

Tekorten op de arbeidsmarkt wordt diverse keren genoemd als een ontwikkeling die studiesucces beïnvloedt. Door de aantrekkelijke economie proberen bedrijven studenten te lokken om bij hen te komen werken, naast de studie. Op deze wijze kunnen studenten alvast ervaring in de praktijk opdoen. De studie komt daardoor op de tweede plaats.

Volgens de managers onder de gesprekspartners vormt dit expliciet een oorzaak van langstuderen en heeft dit ertoe geleid dat opleidingen afspraken maken met bedrijven over het benaderen van studenten. Als bedrijven zich schuldig maken aan het actief werven van studenten, komen zij op een “zwarte lijst” en worden afspraken over het werven van stagiairs door de opleiding ontbonden.

Naast het feit dat bedrijven jonge, nog niet-afgestudeerde studenten willen aannemen, starten studenten ook geregeld zelf een eigen bedrijfje. Deze acties dragen logischerwijs negatief bij aan het behalen van tentamens en op termijn het diploma. Deze aanvankelijk positieve attitude (21st century skill) heeft op deze manier een negatieve invloed op studiesucces.

Factoren vanuit onderwijsbeleid

Door de afschaffing van de basisbeurs werken studenten naast de studie. Door deze bijbaantjes wordt het voor de student moeilijk fulltime te studeren. De verandering van de financiële situatie en de eventuele extra kosten voor materialen om mee te werken, worden als (te) duur ervaren. Een deel van de studenten geeft aan dat door het gebrek aan geld voor excursies soms zelfs studievertraging wordt opgelopen, doordat deze verplichte activiteiten dan het jaar daarop alsnog moeten worden gedaan om een vak af te ronden.

Door de managementteams wordt daarnaast de aanpassing van het BSA genoemd; de tweejarige regeling is gewijzigd in een BSA na één jaar. De proefballon van de minister om de BSA-norm bij te stellen naar 40 EC, valt bij de meeste respondenten niet goed en heeft landelijk veel stress veroorzaakt bij onderwijsteams. In dit kader is door studenten het idee geopperd om ook een N=N in te voeren voor het tweede studiejaar; deze houdt hem bij de les en leidt vermoedelijk tot een hoger studierendement.

Ook worden de instroom vanuit het mbo en eerstegeneratiestudenten gezien als een verandering binnen het onderwijs. Vergeleken met havisten hebben vele mbo'ers en eerstegeneratiestudenten een achterstand op het gebied van taal, communicatie en/of onderzoekvaardigheden. Zo ligt het vermogen tot analyseren van de twee groepen steeds verder uit elkaar. Door sommige opleidingen wordt al extra ondersteuning geboden op deze terreinen.

Factoren vanuit de individu

Als belangrijke ontwikkelingen wordt gerefereerd aan rugzakjes, mantelzorgen, moeilijke thuissituaties en bijbaantjes. Decanen beamen dat deze ontwikkelingen veel invloed hebben op het studiesucces. Het wegvallen van sociale voorzieningen helpt niet mee aan het behouden van deze studenten. Het maken van de keuze voor stoppen of doorgaan met een opleiding ligt dan ook voornamelijk op het persoonlijk vlak van de student, en niet op cognitief vlak.

Daartegenover geven docenten aan dat de huidige generatie "te veel in de watten is gelegd". Als voorbeeld hiervan wordt genoemd dat de studenten "op maandagochtend willen uitslapen en op donderdagmiddag aan hun weekend willen beginnen". Studenten zijn nog volop bezig met volwassen worden en dit is daar een onderdeel van.

Tevens heeft de huidige generatie moeite met concentratie en focus. Niet op de laatste plaats door sociale media. Technologie en sociale media zorgen voor veel afleiding tijdens het studeren. Het fenomeen van "fear of missing out" leidt er mede toe dat de concentratie van studenten vooral tijdens de lessen aanzienlijk is afgenomen.

"Studenten hebben vaak een fear-of-missing-out waardoor de aandacht meer bij social media ligt dan bij de les." (docent)

3.5 Getroffen maatregelen voor studiesucces

In alle gesprekken blijkt een grote betrokkenheid bij het bevorderen van studiesucces, die tot uiting komt in een breed palet aan maatregelen. Het betreft zowel losse maatregelen als maatregelen die meer in samenhang worden genomen. We hebben de maatregelen gegroepeerd rond een aantal thema's.

"We hebben heel veel veranderd, en het heeft eigenlijk niet opgeleverd wat we wilden." (docent)

Maatregelen voor de poort

Er wordt veel gedaan "voor de poort". Sommige opleidingen kennen instaptoetsen of diagnostische toetsen met bijspijkeronderwijs, andere speciale aansluitprogramma's en er wordt veel tijd gestoken in het voorlichten en voorbereiden van studenten, soms met echte lesdagen, proefstuderen en toetsen. Niet iedereen is klaar voor het hbo en daarin speelt taalvaardigheid een flinke rol. Soms houdt een opleiding er specifiek rekening mee, soms probeert men de deficiëntie te verhelpen. Het project Taal en Studiesucces wordt genoemd.

Daarnaast wijst men op assessments die de student laten reflecteren op de studiekeuze.

Toch ziet men dat er nog steeds vaak fout wordt gekozen, ook doordat veel aankomende studenten zich niet zo veel (willen) aantrekken van de matchingsactiviteiten en de activiteiten conflicteren met schoolverplichtingen.

Goede begeleiding en binding

Er wordt veel energie gestoken in binding en begeleiding, vaak met behulp van studieloopbaancoaches (SLC'ers) die aan 'eigen groepen' studenten worden gekoppeld om hen te helpen in hun studieloopbaan en peer-coaches die vooral in het begin van de studie worden ingezet. In dit kader wordt inclusiviteit vaak genoemd, als belangrijk doel van de opleiding en als aandachtspunt in de SLC. Verder wordt maatwerk bepleit met nadrukkelijke aandacht voor het individu. Aan binding wordt ook in bredere zin aandacht besteed, bijvoorbeeld met introductiekampen. Meermalen wordt gezegd dat als alles op één plaats wordt georganiseerd, dat heel goed is voor de binding.

Studenten geven aan dat de inzet van peer-coaches prettig en nuttig is. Er is wel kritiek op het verplichte karakter, omdat het soms leidt tot aanwezigheid bij minder zinvolle bijeenkomsten. Ook de SLC'er wordt genoemd. Beide activiteiten staan of vallen met de kwaliteit van de begeleider. Daarnaast worden kleinschaligheid van het onderwijs en vaste klassen gezien als belangrijk. Het samenwerken van studenten met verschillende achtergronden wordt ook als positief gezien en als bijdrage aan de inclusiviteit.

Langstudeerders

Er is veel beleid om langstudeerders in kaart te brengen en te ondersteunen bij het afstuderen. Vaak met groot succes. Daar zijn docenten en SLC'ers voor vrijgemaakt, onder andere om "dedicated" te kunnen coachen. Tegelijk wordt ook nagedacht over beleid waarmee een verlengd studietraject kan worden beperkt.

Programmering van het onderwijs

Anders programmeren is een vaak voorkomende maatregel. Het gaat dan om maatregelen als het tegengaan van vrijblijvendheid, het vermijden van concurrentie tussen vakken, het terugdringen van herkansingen, kort-cyclisch programmeren, het aanbrengen van meer samenhang en afstemming, het integreren van onderwijs en studeren zodat het leerproces beter wordt aangestuurd, het voeren van een beleid van "veel toetsen maar weinig afrekenen", het voeren van helder verwachtingenmanagement etc.

Studenten geven aan dat schakelen tussen vakken veel tijd kost en niet goed werkt. Ze zijn dan meer tijd kwijt met schakelen dan met studeren. Haalbaar programmeren, met minder concurrerende vakken en een heldere planning heeft de voorkeur. De organisatie van het onderwijs komt regelmatig ter sprake; het is lang niet allemaal duidelijk voor de studenten wat de bedoeling is en hoe dingen zijn geregeld.

Studenten merken verder dat het onderwijs verplichtender wordt en dat is soms goed maar het wordt niet alleen maar toegejuicht. Als een les niet veel aanvulling biedt op de leerstof, ervaren zij het niet als zinvol. Bij de opleidingen waar met learning communities wordt gewerkt, horen we dit niet.

Sommige opleidingen noemen de activerende werkvormen die studenten meer motiveren tot studeren, met ook de opmerking dat leren iets anders is dan kennisoverdracht. Ook wordt opgemerkt dat de zelfstudie van studenten te weinig wordt gestuurd. Maatregelen als de verlengde schooldag waarbij studenten op school blijven tot het 'huiswerk' af is, zijn heel succesvol, ook omdat thuis studeren vaak moeilijk is.

Bij programmeren hoort ook een andere organisatie van de stage en het afstudeerwerk. Strakker georganiseerd in samenwerking met het werkveld, zodat de stage of het afstuderen niet uitloopt of wordt uitgesteld en de student niet veel tijd kwijt is met zoeken naar een stageplek. Ook terugkomen na stages zijn in dit verband genoemd.

*“We hebben niet het niveau verlaagd, maar de cultuur veranderd!
Het BSA is maar een middel en een sluitstuk van een heleboel
samenhangende maatregelen.” (manager)*

Summatief, formatief en compensatoir toetsen

Er wordt veel aandacht besteed aan de manier van toetsen. Sommige opleidingen kennen minder summatieve toetsen en herkansingen om uitstelgedrag te ontmoedigen. Dat leidt tot (bescheiden) verbetering. Overigens zijn de opvattingen over wat werkt met herkansen, duidelijk verschillend. Sommige opleidingen willen snelle herkansingen, andere juist niet. Wel wordt ook genoemd dat de opleiding het herkansen moet begeleiden om het succesvol te laten zijn (aparte weken voor herkansingen). Ook instaptoetsen worden genoemd, die ten doel hebben studenten op een vergelijkbaar instapniveau te krijgen.

Studenten die mogen compenseren vinden dat prettig, omdat ze kunnen uitblinken en niet worden afgewezen omdat ze in een bepaald vak minder goed zijn. Daarnaast geeft het rust om minder vakken tegelijk te hebben, gecombineerd met heldere toetsmomenten.

Organisatorische maatregelen

Studenten merken dat er veel vernieuwd wordt en dat er meestal ook goed naar hen wordt geluisterd. Naast de onderwijskundige elementen wordt aangegeven dat ook de administratie en organisatie onder ‘maatregelen’ vallen. Deze moeten op orde zijn, maar dat is nu vaak niet het geval. Diploma’s worden bijvoorbeeld vaak te laat geregistreerd.

Een integraal pakket aan maatregelen

Bij een paar opleidingen gaat men nog verder en is er sprake van een geïntegreerde visie waarin de samenhang tussen maatregelen centraal staat. Daar wordt aan een veelomvattend beleid gewerkt, dat onder andere betrekking heeft op teamvorming, gezamenlijkheid van uitgangspunten, een passend en door iedereen gedragen didactisch model, sterke nadruk op verbinding, et cetera. Dit proces begint al voor de poort, met veel aandacht voor een passende studiekeuze, waarna studenten en docenten samen learning communities vormen waarin heel snel duidelijk wordt of de student op de juiste plek zit. In hoofdstuk 2 is deze aanpak, die vooral geldt voor de opleidingen van COM en IPO, nader toegelicht.

*“Alles helpt, welke maatregelen je ook neemt. Alles helpt, maar het helpt
allemaal maar kort, of voor een paar mensen en niks erg lang. Als je geen
maatregelen zou hebben genomen, wat was er dan gebeurd?” (docent)*

Bindend studieadvies (BSA)

Het belang van hoge verwachtingen wordt genoemd en het BSA wordt gezien als slechts een van de vele maatregelen waarmee de opleiding studiegedrag kan beïnvloeden. De ministeriële proefballon om de norm op 40 EC te zetten, wordt allerwegen weggezet als lachertje. Men vindt het een ondoordachte zet, maar gaat erin mee dat de student wel een slippertje moet kunnen maken (tijdsdruk is daarin het issue). Daarnaast zijn er ook opleidingen waar ernstig wordt betwijfeld of studenten die de norm niet halen, echt ongeschikt zijn. Het “inzakken” na het BSA wordt meermalen genoemd. Studenten zijn na een jaar “binnen” en kiezen andere prioriteiten dan studeren. Overigens is dat niet overal het geval.

Studenten reageren verschillend op het onderwerp BSA. Meestal vinden ze het heel redelijk en stimulerend dat er eisen worden gesteld, maar er moet ook naar de mens achter de punten en de cijfers worden gekeken. Enerzijds vinden ze dat ze fouten moeten kunnen maken, anderzijds geven ze aan dat studievertraging leidt tot allerlei planningsproblemen. Achteraf had een student liever geen vertraging opgelopen en de keus gemaakt alles op de studie te zetten. Studenten die 60 punten moeten halen, vinden dat haalbaar. Een hoog tempo went snel.

3.6 Uitdagingen op het gebied van studiesucces

In de zesde vraag komen uitdagingen op het gebied van studiesucces naar voren. Het palet aan antwoorden laat een variatie zien die sterk contextafhankelijk is. Veel onderwerpen zijn al aan bod gekomen bij de beantwoording van eerdere vragen, zoals toetsing, de voorbereiding van studenten, verantwoordelijkheid voor de cijfers, langstudeerders en bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen.

Uit de antwoorden blijkt dat betrokkenen de complexiteit van het vraagstuk studiesucces zien. De ene opleiding benoemt de mindset van docenten om het onderwijs te *willen* veranderen, in andere opleidingen overheerst de wens de SLC'ers te professionaliseren op gespreksvoering, (formatieve) toetsing of het organisatiemodel. Bestuurders benoemen met nadruk de ernst van uitval ná het eerste jaar: "Mensen verliezen in de hoofdfase, sterker in jaar 3, is vele malen ernstiger dan wanneer we ze verliezen in het eerste jaar."

"Ik ging altijd voor de herkansing, de luie student, en ging altijd voor de herkansing met hetzelfde groepje, gezellig. Maar nu heb ik ook nog herkansingen, en nu weet ik ook niet waar ik de focus moet leggen." (student)

Onderwijskundig leiderschap en docententeams

De verantwoordelijkheid voor studiesucces moet bij de teams liggen. Deze overtuiging wordt veel gehoord en vaak gekoppeld aan de kwaliteit van de opleiding en het benodigde maatwerk voor eigen studenten. Onderwijskundig leiderschap is daarbij van groot belang, met in het verlengde daarvan een zekere autonomie van de docent. Wat is de balans binnen deze twee krachten en wat is nodig om de twee partijen op één lijn te krijgen ten gunste van onderwijskwaliteit en studiesucces?

Studenten geven aan dat opleidingen en docenten meer verantwoordelijkheid moeten nemen voor het succes van hun studenten. Tegelijkertijd hebben studenten ook een eigen verantwoordelijkheid. Wat vraagt dit van docenten en het team? Wat is een goede balans en hoe organiseert een opleiding dat? Dit thema refereert sterk aan de pedagogische kant van onderwijs, hetgeen de laatste decennia onderbelicht is gebleven.

Inclusiviteit

Langs welke weg realiseren opleidingen dat *hun onderwijs* voor iedereen is? Als inclusiviteit realiteit moet worden, dienen ze er ook werk van te maken, via rolmodellen voor bi-culturele studenten en via gemengd groeperen, zodat studenten *moeten* leren samenwerken. In dit verband wordt ook genoemd dat de samenstelling van het docentencorps meer divers moet worden.



Werkdruk van studenten en docenten

Er wordt gezegd dat de werkdruk onder zowel studenten als docenten hoog is. Er is een flinke werkdruk doordat er een tekort aan docenten is en doordat er behoefte is aan een aanscherping van de ondersteuning. Docenten merken dat ze daardoor niet de kwaliteit kunnen leveren die ze zouden willen.

De druk onder studenten wordt ervaren als hoog. Dit gebeurt vooral door het achterlopen op het schema van de opleiding. Daarnaast hebben studenten het ook druk met dingen naast hun studie, zoals bijbaantjes, sociale media en nevenfuncties. Nevenfuncties moeten enerzijds gestimuleerd worden, maar kunnen anderzijds ook studievertragend werken.

Professionalisering van docenten

Verder speelt de wens om meer aandacht te besteden aan goede professionalisering van docenten. Zo is scholing op het gebied van toetsing nodig, maar ook wordt bijscholing in het activeren en uitdagen van studenten genoemd. Daarnaast zouden docenten meer willen weten van 'evidence informed' maatregelen, ook bijvoorbeeld voor het versterken van de intrinsieke motivatie van studenten.

Organisatie van de opleiding

Het goed organiseren van de opleidingen wordt regelmatig gezien als een uitdaging. Faciliteiten zijn belangrijk en de organisatie van het onderwijs kan beter, terwijl men minder knellende regels wil. Bij organisatie gaat het onder andere om goede roosters, heldere en eenduidige communicatie en de beschikbaarheid van ruimtes. Zo zijn er volgens studenten te weinig plekken waar ze rustig kunnen werken. Studenten geven aan dat de informatie vaak onduidelijk is. Er kan beter gecommuniceerd worden richting studenten. Op het moment dat studenten een vraag hebben gesteld, krijgen ze geregeld een onduidelijk antwoord. Goede afstemming tussen docenten onderling en door de docent richting de student is van essentieel belang. Daarnaast moeten er voldoende stageplaatsen van goede kwaliteit zijn, afgestemd op de doelen van de opleiding.

Bindend studieadvies (BSA)

Met betrekking tot het BSA wordt de angst dat geschikte studenten worden weggestuurd als ze een hoge(re) norm niet behalen als uitdaging gezien. Dit risico schrikt opleidingen af. Tegelijkertijd weten docenten dat studenten 'calculerende burgers' zijn en dat zij hun studiegedrag aanpassen aan de hoogte van de BSA-norm. Managers zouden de BSA wel kunnen verhogen, maar niet zonder eerst het programma te verbeteren. Als opleidingen de BSA-norm iets hoger leggen gaan studenten daarnaar studeren. Een hogere instroomnorm voor jaar 2 zodat de verwachtingen hoog blijven, wordt als optie genoemd. Daarbij kan het behalen van het propedeusediploma als markeringspunt worden gevierd.

"Ik zou een voorstander zijn van meer dan 48 punten." (docent)

"BSA mag weg! Helemaal. De managementstijl heeft veel meer invloed dan aangenomen wordt. Onderwijskundig leiderschap is bepalend." (manager)

3.7 Wat echt in het rapport moet komen...

Elk gesprek werd standaard afgesloten met de uitnodiging nog punten te melden die echt in het rapport zouden moeten verschijnen. Praktisch alle panels hebben hier gebruik van gemaakt. Soms kwamen nieuwe onderwerpen naar voren, meestal werd het belang van eerder genoemde thema's benadrukt. De inbreng is onder te brengen in zes thema's, die hierna in mate van urgentie (meeste keren aangehaald) zijn vermeld. Deze thema's heeft de commissie meegenomen bij het opstellen van de adviezen. Het vaakst wordt aandacht gevraagd voor:

- ▶ kwaliteit van de docenten;
- ▶ onderwijskundig leiderschap;
- ▶ goede curriculumopbouw en -vormgeving;
- ▶ invoering van een passend BSA-beleid;
- ▶ het optimaal organiseren van de opleiding;
- ▶ de verantwoordelijkheid van studenten.



4. Conclusies

In hoofdstuk 2 hebben we een overzicht gegeven van evidence informed maatregelen en de ontwikkelingen bij COM en IPO, waarna in hoofdstuk 3 in kaart is gebracht wat we hebben opgehaald in de interviews. In dit hoofdstuk reflecteren we kort op de bevindingen in relatie tot hoofdstuk 2.

De commissie constateert dat Hogeschool Rotterdam in haar beleid veel tijd en aandacht besteedt aan het thema studiesucces. Dat zien we terug in de vele gesprekken en ook in belangrijke beleidsprogramma's zoals de 'Ankerpunten', 'Kwaliteitsafspraken 2019-2024', 'Onze Visie' en 'Onze Agenda'. Ook via specifieke programma's als Binding en de WERKplaatsen gaat veel aandacht uit naar het thema studiesucces.

Uit de gesprekken werd duidelijk dat opleidingen met veel passie en inzet bezig zijn met het thema studiesucces, maar dat de activiteiten tegelijkertijd ook erg divers zijn. Bij sommige opleidingen richt men zich vooral op de meest voorkomende problemen, bij andere opleidingen is gekozen voor een 'integraal bouwwerk' aan maatregelen.

Het valt ons op dat er veel energie wordt gestoken in reparatie, wat het meest treffend wordt geïllustreerd door de aandacht voor de problematiek van langstudeerders. Het is bemoedigend om te zien dat met gericht beleid de langstudeerdersproblematiek wordt opgelost, maar het roept ook de vraag op of het zo ver had moeten komen. De gesprekdeelnemers zeggen ook: dat hadden we eigenlijk moeten voorkomen, door ons onderwijsprogramma zo in te richten dat het veel minder het geval is. Het gaat hier immers om een groep studenten die een vertraging van een flink aantal jaren heeft opgelopen.

Een ander voorbeeld betreft de hoeveelheid tijd die men in SLC investeert om het leren van de student te bevorderen. In het kader van binding lijkt dit een prima investering, maar eigenlijk moet het leren van de student worden aangestuurd in het onderwijs zelf en zou SLC meer gericht moeten zijn op zaken als de persoonlijke ontwikkeling, zelfreflectie, en diepere oriëntatie op de loopbaan. Binding moet idealiter in het onderwijs verankerd worden via bijvoorbeeld het werken vanuit kleine groepen, zogenaamde 'learning communities'.

Uit de onderzoeksliteratuur leren we dat losstaande maatregelen doorgaans niet zo veel effect hebben maar dat juist een geïntegreerd pakket van samenhangende maatregelen van groot belang is. Een meer incidentele aanpak leidt niet tot optimale effecten, wat ontmoedigend werkt gezien de hoeveelheid tijd, middelen en energie die men investeert. De ontwikkelingen bij COM en IPO tot nu toe tonen juist dat het concentreren op een integrale aanpak tot een structurele verbetering van het studiesucces leidt. De maatregelen die daar zijn genomen vinden ook een stevige grondslag in de evidentie die in hoofdstuk 2 is samengevat. Om die reden nemen we in onze aanbevelingen deze verbeterde onderwijsinrichting als uitgangspunt. Daarmee wil de commissie overigens niet suggereren dat de maatregelen van COM en IPO 1-op-1 te kopiëren zijn naar andere opleidingen, of dat er een "one-size-fits-all" oplossing is.

Tegelijkertijd was de commissie onder de indruk van alle maatregelen die getroffen worden om studiesucces binnen de opleidingen te verbeteren. Voor de poort, in het eerste jaar en in latere jaren worden diverse maatregelen getroffen om het rendement te verhogen. Veel aandacht wordt bijvoorbeeld besteed aan het op maat bedienen van verschillende doelgroepen, onder andere via doorstroomprogramma's en extra begeleiding voor studenten. Opvallend was dat de BSA-norm tijdens de gesprekken niet de boventoon voerde; andere thema's werden door de respondenten belangrijker gevonden, waarbij men het BSA eerder als sluitstuk zag.

De commissie constateert ook dat de cijfers over uitval en doorstroming onvoldoende in zicht zijn en evenmin worden geanalyseerd. Wellicht komt dit ook omdat een deel van de respondenten een ronduit negatieve perceptie heeft van rendementscijfers; studiesucces is voor hen veel meer dan de 'kale cijfers'. Veel gesprekspartners geven aan dat de focus bij studiesucces vooral moet liggen op de persoonlijke ontwikkeling en het opleiden van de student voor de arbeidsmarkt. Studietoetsen in termen van cijfers is volgens deze gesprekspartners een maat voor het systeem, en heeft weinig van doen met de individuele ontwikkeling van de student. Een ander punt is dat men het acceptabel vindt dat een student het niet helemaal redt in de tijd die er voor staat. Als rendementscijfers alleen betrekking hebben op nominaal studeren, wordt dat als veel te beperkend gezien. Enige uitloop is onvermijdelijk, en ook niet per se problematisch.

De commissie beschouwt deze opvatting als een oproep om de paradox tussen enerzijds succesvol studeren, wat moet leiden tot een diploma, en anderzijds het 'rendementsdenken' nader te verhelderen. Dat kan onder andere door een minder cijfermatig strikte definitie van studiesucces te hanteren, waarin de ontwikkeling van studenten centraler staat. Een suggestie voor een dergelijke definitie doet de commissie hieronder:

Definitie: Opleidingen zijn succesvol als ze de ontwikkeling van hun studenten bevorderen en de studie zodanig inrichten dat de student de leerdoelen kan behalen in de tijd die daarvoor staat.

Deze definitie heeft als voordeel dat de leerdoelen centraal staan en dat de inrichting van de studie zodanig is dat het mogelijk is om nominaal te studeren. Daar moeten het onderwijsplan en het toetsplan op zijn afgestemd. Het betekent niet dat een diploma dat in wat langere tijd behaald wordt geen teken is van succes, al bepleiten we nadrukkelijk dat onnodige vertraging moet worden voorkomen. Dat is juist in het belang van de ontwikkeling van studenten.

We kunnen stellen dat men enigszins gelaten is onder het percentage studenten dat uitvalt, maar de uitval in jaar 1 vinden velen ook redelijk vanzelfsprekend en onontkoombaar. In die zin heeft het eerste jaar zowel een oriënterende als selectieve werking. In de jaren daarna is het van belang uitval zoveel mogelijk te voorkomen. De commissie herkent dit beeld en vindt het daarom belangrijk dat er specifiek aandacht besteed wordt aan de representativiteit van het eerste jaar zodat studenten goed voorbereid zijn op de latere studie jaren.

Bij COM en IPO zien we dat er op basis van een heldere en gedeelde visie een set geïntegreerde maatregelen zijn genomen, en dat coherent naar deze visie wordt gehandeld. Dit is ontstaan onder aanvoering van krachtig onderwijskundig leiderschap. Ondanks de positieve resultaten bij COM en IPO zijn deze trajecten slechts in geringe mate bekend binnen de hogeschool. Kennisuitwisseling en kennisdeling zijn in onze ogen de eerste stappen om andere opleidingen te helpen bij het verbeteren van hun studiesucces.



Ten slotte zien we dat binding en begeleiding hoog op de onderwijsagenda staan. De focus van de begeleiding en de kwaliteit ervan blijven echter veelal buiten beeld, evenals het pedagogisch en didactisch handelen in de klas. Dit is te meer verwonderlijk omdat het kernactiviteiten zijn van de docent voor de klas. Omgaan met de huidige generatie studenten is één van de thema's die extra scholing vergen. Docenten geven aan dit een uitdaging te vinden, onder andere vanwege een hoge (psychische) druk die studenten ervaren, en de afleiding van bijvoorbeeld sociale media, bijbaantjes of het verdelen van de tijd tussen studie en taken als mantelzorger.

De concluderende opmerkingen hierboven geven al richting aan een advies. In hoofdstuk 5 beschrijven we ons hoofdadvis, dat is opgebouwd uit vijf onderliggende adviezen. Een belangrijk element daarin is de noodzaak tot het inzetten op een integrale aanpak voor onderwijskwaliteit.

"Access without support is not an opportunity" Engstrom & Tinto (2008)



5. Adviezen

De bevindingen gepresenteerd in hoofdstuk 3 laten zien dat er binnen Hogeschool Rotterdam al veel kennis en ervaring bestaat over het bevorderen van studiesucces. De commissie heeft echter ook geconstateerd dat het benutten van de kennis om integraal 'evidence-informed' verbeteringen door te voeren bij de meeste opleidingen nog niet voldoende plaatsvindt. Bij een aantal opleidingen is deze *constructive alignment* wel sterk doorgevoerd, waardoor samenhang bestaat tussen de inrichting en organisatie van het onderwijs, curriculum(onderdelen) en toetsing. Op basis van deze constatering komt de commissie tot een *hoofdadvies* aan Hogeschool Rotterdam:

Hoofdadvies: Verhoog studiesucces door een integrale onderwijsaanpak

Verhoog het studiesucces en studierendement door aan alle opleidingen te vragen een integrale aanpak van onderwijsverbeteringen vorm te geven. Gezien de verschillende situaties waarin opleidingen zich nu bevinden, zal het veranderproces per opleiding variëren. Het toestaan van differentiatie in het veranderproces is derhalve vanzelfsprekend.

Voor een integrale aanpak dient elke opleiding een gemeenschappelijke missie en visie op studiesucces te ontwikkelen met voorstellen voor gepaste interventies. Opleidingen gaan daarbij uit van een verantwoorde veranderstrategie, gebaseerd op bewezen maatregelen uit de onderwijskundige literatuur.

Het is van belang dat de vernieuwingsaanpak gedragen, uitgedragen en uitgevoerd wordt door het gehele team, inclusief de organisatieonderdelen die ondersteunend zijn aan het primaire proces. Dat betekent dat elke medewerker zich verantwoordelijk voelt voor de organisatie en uitvoering, en aanspreekbaar is op de studiesucces en de rendementcijfers.

Bij een hoge onderwijskwaliteit passen hoge verwachtingen richting studenten. Een optimaal onderwijsklimaat, bestaande uit een coherent curriculum inclusief compensatoir toetsen, maakt het mogelijk dat studenten in staat worden gesteld in het eerste jaar het maximaal aantal studiepunten te behalen. Als gevolg daarvan kan de BSA-norm verhoogd kan worden naar 60 EC. Deze nominale norm stelt studenten in staat om zonder vertraging hun studiercarrière na het eerste jaar te vervolgen. Het BSA functioneert hierbij als onderdeel en sluitstuk van een breed pakket aan maatregelen, niet als een op zichzelf staande maatregel.

We adviseren het CvB en de CMR in te zetten op een hogeschoolbrede verbeteringsplan, waarin iedere opleiding op basis van een integraal plan binnen drie jaar de kwaliteit van het onderwijs optimaliseert door middel van goed onderbouwde onderwijskundige interventies. Door aan te sluiten bij de door de hogeschool gekozen sturingsfilosofie van decentralisering is het van belang dat opleidings-teams in de 'lead' zijn. Om deze verbeteringsplan te realiseren is het raadzaam de volgende adviezen te concretiseren:

1. Zorg voor sterk onderwijskundig leiderschap
2. Verlang per opleiding een integraal *evidence informed* onderwijsplan, bestaande uit:
 - ▶ Gezamenlijke missie en visie op studiesucces
 - ▶ Een compact curriculumontwerp en toetsplan
 - ▶ Analyse van de rendementcijfers
 - ▶ Extra voorbereiding op studeren in het eerste jaar
 - ▶ Inzet op verhoging van docentkwaliteit
3. Verhoog de BSA-norm als sluitstuk van de vernieuwde onderwijsaanpak
4. Zorg voor kennisdeling tussen de opleidingen
5. Zorg voor adequate monitoring en effectmeting

1. Zorg voor sterk onderwijskundig leiderschap

De commissie adviseert meer aandacht te besteden aan het vergroten van het onderwijskundig leiderschap bij onderwijsmanagers en instituutdirecteuren. Om een integrale aanpak te realiseren is sterk onderwijskundig leiderschap een noodzaak. Met onderwijskundig leiderschap wordt bedoeld dat er een adequate probleemanalyse ten grondslag ligt aan onderwijsvernieuwingen, dat een visie wordt ontwikkeld op te bereiken doelen en dat betrokkenen het eens zijn over de manier waarop zij die doelen willen bereiken. De genomen (onderwijskundige) maatregelen zijn gebaseerd op evidentie uit de wetenschappelijke literatuur.

De betreffende instituutdirecteuren en opleidingsmanagers zorgen voor de ontwikkeling van een heldere en gedragen visie over leren, onderwijs en studiesucces. Over de te nemen maatregelen, gebaseerd op evidence based informatie, bestaat zodoende binnen het gehele onderwijsteam commitment en draagvlak. Bij de probleemanalyse hoort dat het team zich samen met het management verdiept in de achtergrond van de studentenpopulatie en eventuele aansluitingsproblematiek tussen vo/mbo en hbo. Het werken langs de PDCA-cyclus is vanzelfsprekend in dit proces; de visie is leidend in de selectie van vernieuwingsmaatregelen en men legt verantwoording af over de te implementeren maatregelen. Gedurende en na de implementatie worden resultaten geanalyseerd op hun effectiviteit en eventueel bijgesteld. De aanpak daarvan wordt als team opgepakt omdat men studiesucces als een gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaart.

Voor de hogeschool is het van groot belang om over instituutdirecteuren en onderwijsmanagers te beschikken met genoemde kwaliteiten. Professionalisering op de voorgestelde principes van *constructive alignment* binnen de onderwijsorganisatie is daarbij van essentieel belang. Het biedt tevens zicht op eventuele omissies binnen het team en professionaliseringsbehoeften of benodigheden van individuele docenten of het team. Het delen van deze kennis en ervaring binnen deze groep verdient blijvende aandacht.

2. Zorg voor een integraal onderwijsplan om studiesucces te verhogen

De commissie adviseert dat elke opleiding een integraal plan opstelt dat uitgaat van bewezen praktijken (*evidence informed*). Dit plan is een eerste stap om als coherent onderwijsteam tot een integraal en haalbaar curriculum te komen dat studiesucces bevordert. In het plan worden de volgende vijf onderwerpen uitgewerkt (die in hoofdstuk 6 inhoudelijk worden toegelicht):

- ▶ *Gezamenlijke missie en visie op studiesucces*
Stimuleer en faciliteer dat op teamniveau een gedeelde missie en visie wordt ontwikkeld met betrekking tot 'succesvol studeren'. Zorg ervoor dat visievorming in nauw overleg tot stand komt tussen de onderwijsmanager en het docententeam. De directeur en manager spelen een belangrijke rol in de facilitering en de doorwerking van deze visie naar de praktijk. Een expliciete visie op de onderwijsdoelstellingen geeft richting aan de curriculumontwikkeling en voedt het pedagogisch-didactisch handelen van docenten ten gunste van succesvol studeren.
- ▶ *Compact curriculumontwerp en toetsplan*
De inrichting van de leeromgeving en de organisatie van het curriculum zijn fundamenteel voor de studievoortgang van studenten en het uiteindelijk bereiken van de leerresultaten die de opleiding beoogt. Neem daartoe het huidig curriculum kritisch onder de loep aan de hand van de missie, visie en analyse van de rendementcijfers. Een belangrijk uitgangspunt is het principe van *constructive alignment*, dat een inhoudelijke consistentie veronderstelt tussen de doelen, de uitgevoerde leeractiviteiten, en de toetsing van de beoogde leerresultaten (zie hoofdstuk 6 voor toelichting).

- ▶ *Analyse van de rendementcijfers*
 Zorg voor een goede en specifieke analyse van de rendementcijfers. Stimuleer de onderzoekende houding van het management en docententeams in het interpreteren van de cijfers over studiesucces en faciliteer daarbij passende interventies. Op die manier kan een cultuur ontstaan van *evidence informed* werken aan studiesucces. Verwacht als hogeschoolbestuur verantwoording over de relatie tussen interventies en onderwijsinnovaties, en het veronderstelde effect daarvan op de rendementcijfers.

- ▶ *Extra voorbereiding op studeren in het eerste jaar*
 Het eerste studiejaar moet oriënterend en representatief zijn om de selectieve en verwijzende functie te kunnen waarmaken. Bij de voorbereiding is het verstandig om een studiekeuzecheck te hanteren die via realistische studie-ervaringen een goed beeld geeft van de opleiding, het beroep en het studeren. De transitie van het middelbaar naar het hoger beroepsonderwijs verdient aandacht, juist om de student te helpen in de eerste cruciale maanden van de studie. Focus daarbij op sociale en academische binding. Aansluiting op vakinhoudelijke kennis en studievaardigheden (hbo-vaardigheden) is daarbij van cruciaal belang.

- ▶ *Inzet op verhoging van docentkwaliteit*
 Om goed onderwijs te kunnen leveren moeten docenten professioneel kunnen handelen; niet alleen de inhoud van het vak maar ook het pedagogisch-didactisch vermogen vraagt een sterk handelingsbewustzijn. Wij adviseren daarom docenten te ondersteunen en te professionaliseren op het gebied van pedagogiek en didactiek. *Teams in de lead* betekent eveneens aandacht voor de professionele identiteit van het docententeam. We pleiten daarom voor inzet op de pedagogische oriëntatie van het team. Een sterk(er) teamgevoel, gebaseerd op onderling vertrouwen en een interactieve opstelling naar de studentengroep stimuleert dat studenten zich sociaal en studie-inhoudelijk verbonden voelen met de opleiding.



“Je moet jezelf vergelijken met een topsporter. Die kan alleen maar topsport bedrijven omdat hij een heel erg strakke structuur heeft, precies weet wanneer hij de trainingen moet doen et cetera.” (decaan)

3. Verhoog de BSA-norm als sluitstuk van de vernieuwde onderwijsaanpak

We hebben gezien wat COM en IPO bereikt hebben, en dat er hard is gewerkt aan zaken als teamvorming, learning communities, een coherent curriculum, en binding en verbinding. Na jaren te hebben geïnvesteerd in een integrale onderwijsaanpak, vindt de commissie het volkomen terecht dat beide opleidingen een hogere BSA-norm hanteren. Omdat de hogere BSA-norm aansluit op het onderwijsplan, werkt dit systeem zowel voor studenten als de opleiding en haar rendement uitstekend.

Als er een integrale aanpak is voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit, heeft een BSA-norm van 60 EC voor studenten veel voordelen. Uiteindelijk zijn studenten het meest gebaat bij het halen van alle studiepunten in hun eerste jaar. De huidige cijfers over studiesucces laten dat onmiskenbaar zien: na 5 jaar heeft pas 38% procent een diploma gehaald. De basis voor deze alarmerende cijfers wordt gelegd in het eerste jaar, want vertraging leidt dikwijls tot nog meer vertraging.



We adviseren dat Hogeschool Rotterdam ernaar streeft om na 3 jaar bij alle opleidingen een BSA-norm van 60 EC te hanteren, mits de BSA-norm onderdeel is van een integrale onderwijs-aanpak. Opleidingen moeten aan de voorwaarde voldoen dat zij het curriculum zo hebben ingericht dat een hoge norm verantwoord is. Dit betekent een hoge kwaliteit van onderwijs. We adviseren daarom om door middel van een toetsingscommissie van (onderwijskundige) experts na te gaan of een opleiding een BSA-norm van 60 EC kan verantwoorden. Hierbij wordt gekeken naar het huidige kwaliteitsniveau van de opleiding en het integrale onderwijsplan.

Indien een opleiding nog niet het gewenste kwaliteitsniveau kan realiseren, dient zij in het integrale onderwijsplan te verantwoorden hoe de kwaliteit gefaseerd zal worden verbeterd, en binnen 3 jaar een BSA-norm van 60 EC kan worden gehanteerd. In hoofdstuk 7 geven we een verdere onderbouwing voor dit standpunt.

4. Zorg voor kennisdeling tussen de opleidingen

Binnen de hogeschool wordt veel gedaan aan studiesuccesbevorderende maatregelen. Wij adviseren daarom om van elkaar te leren en kennisdeling te faciliteren en stimuleren. We adviseren vooral te kijken naar de opleidingen die gewerkt hebben aan een integrale 'evidence-informed' aanpak.

Twee voorbeelden die in dit rapport centraal staan zijn de opleidingen van het instituut Commercieel Management (COM) en de opleiding Industrieel Product Ontwerp (IPO). De resultaten hebben niet alleen geleid tot een aanzienlijke stijging van het rendement in het eerste jaar, maar ook de rendementen na jaar 1 zijn verbeterd. Het is zinvol dat andere opleidingen binnen Hogeschool Rotterdam kennismaken over de beproefde bestanddelen en het vernieuwingstraject dat door COM en IPO is ingezet. Andere contexten vragen om andere processen en kennen alternatieve professionaliseringbehoefte om te komen tot vergelijkbare resultaten. Ook hierover dient te worden uitgewisseld.

Met dit advies roepen we op om aan te sluiten bij opleidingen met lopende onderwijsvernieuwingen die daadwerkelijk een positief effect hebben gehad op rendementscijfers. Naast COM en IPO zijn dit onder andere Social Work, Verpleegkunde, en Willem de Kooning Academie. Het is raadzaam deze instituten c.q. opleidingen, blijvend te faciliteren door ruimte te bieden om toe te lichten wat zij doen en op welke manier zij het vernieuwingsproces hebben ingericht en tot welke resultaten dit heeft geleid.

“Verbinden is het toverwoord! Verbinden aan het werkveld, tussen collega’s, tussen de administratie en de communities, en tussen het werkveld en de studenten.” (manager)

5. Zorg voor adequate monitoring en effectmeting

We adviseren de hogeschool te zorgen voor een brede monitoring en een overkoepelend effectonderzoek naar het succes van de interventies. Hanteer voor de analyse en interpretatie van de cijfers over studiesucces verschillende niveaus (opleiding, instituut en hogeschool) en betrek de medezeggenschapsraden (OC, IMR en CMR) vanaf het begin bij dit proces. De verbetering van het onderwijs, is een gezamenlijke opgave die in alle openheid besproken en bediscussieerd moet worden, met een zo groot mogelijk draagvlak bij alle betrokkenen. Leren van ingezette interventies, onder andere door goede monitoring, is daarvoor essentieel.



6. Integraal onderwijsplan om studiesucces te verhogen

Het integrale verbeterplan is een belangrijke stap in het vernieuwingsproces en vraagt van opleidingen een bewust en integraal proces waarin de uitgangspunten van de eigen opleiding worden beschreven. Het is raadzaam daartoe onderwijskundig advies in te winnen en daarmee zo veel mogelijk 'evidence-informed' te werken. De commissie adviseert om in het verbeterplan ten minste vijf onderdelen aan bod te laten komen, die in de volgende paragrafen worden toegelicht:

- ▶ Gezamenlijke missie en visie op studiesucces
- ▶ Een compact curriculumontwerp en toetsplan
- ▶ Analyse van de rendementcijfers
- ▶ Extra voorbereiding op studeren in het eerste jaar
- ▶ Inzetten op verhoging van docentkwaliteit

6.1 Gezamenlijke missie en visie

Opleidingen hebben een maatschappelijke verantwoordelijkheid in het realiseren van de beoogde eindkwalificaties. De commissie heeft geconstateerd dat deze maatschappelijke verantwoordelijkheid sterk wordt gevoeld binnen Hogeschool Rotterdam. Vrijwel alle geïnterviewde medewerkers erkennen deze verantwoordelijkheid en geven aan dat dit voor hen een belangrijke drijfveer is voor het bevorderen van studiesucces. Daarbij staan studenten en hun persoonlijke groei, ontwikkeling en socialisering tot verantwoord burger en competente jonge professional centraal. Dit kan niet zonder betrokkenheid van het werkveld.

Deze gedeelde verantwoordelijkheid vraagt om duidelijke en gedragen doelstellingen en een helder beeld over hoe het onderwijs daartoe wordt ingericht. Wij adviseren daarom dat op teamniveau de betrokken medewerkers van de onderwijseenheid, samen met het beroepenveld een gedeelde missie en visie formuleren over het beoogde eindniveau (Van Dijk, 2014). De algemene visie van Hogeschool Rotterdam is erop gericht om onderwijs te leveren dat kwalitatief hoogwaardig, inclusief en contextrijk is. De commissie acht het vanzelfsprekend dat de missie en visie van individuele opleidingen dienen te passen binnen deze hogeschoolbrede missie en visie. Vanuit het proces van decentralisatie dat Hogeschool Rotterdam heeft ingezet, is het van groot belang dat onderwijsteams voldoende ruimte, tijd en ondersteuning ervaren in het ontwikkelen van een eigen gezamenlijke missie en visie. Tegelijkertijd vraagt deze ontwikkeling om sturing op aansluiting met de hogeschoolbrede kaders. Wij adviseren daarom dat het bestuur van de hogeschool opleidingen uitnodigt om de 'lokale' visie en missie te presenteren en de verbinding met de centrale waarden van hoogwaardig, inclusief en contextrijk onderwijs, te waarborgen. Opleidingen kunnen van een dergelijke gelegenheid gebruikmaken om het gesprek aan te gaan over de gekozen onderwijsinrichting en het onderwijsproces en het eindniveau te verantwoorden. Op deze wijze komt de "vertical alignment" in beeld: de verbinding en samenhang tussen de algemene kaders van de hogeschool en de uitvoering van de visie en missie op (lokaal) instituuts- en opleidingsniveau.

Met dit advies kan de opleiding invulling geven aan de eerste NVAO-kwaliteitsstandaard waaraan moet worden voldaan voor de accreditatie van de opleiding: "De beoogde leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding en zijn afgestemd op de verwachtingen van het beroepenveld en het vakgebied en op internationale eisen."

6.2 Compact curriculumontwerp en toetsplan

De inrichting van de leeromgeving en de organisatie van het curriculum zijn fundamenteel voor de studievoortgang van studenten en het uiteindelijk bereiken van de leerresultaten die de opleiding beoogt. Binnen dit thema staat *constructive alignment* centraal, en gaan we nader in op toetsing omdat de inhoud en kwaliteit van toetsing en beoordeling een cruciale schakel is in het onderwijsproces.

Constructive alignment

Een belangrijk uitgangspunt voor een goed curriculum is het principe van *constructive alignment*, zoals beschreven door Biggs en Tang (2011). Leren is een *constructief proces*; het is het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houding, voortbouwend op eerdere kennis en ervaringen. Volgens het constructivisme verlenen mensen zelf betekenis aan de wereld om zich heen, via het proces van sociale interacties (Dewey, 2002). *Alignment* verwijst naar het uitgangspunt dat de toetsing op één lijn staat met wat de student geacht wordt te leren. Bij het ontwerpen van een curriculum is het verstandig om een onderscheid te maken tussen *inhoudelijke sturing* en *strategische sturing*.

Inhoudelijke sturing betreft de vraag welke leerdoelen de opleiding nastreeft. Dit wordt aanvankelijk op eindniveau (eindkwalificaties) bepaald, waarna het totale programma om dit eindniveau te behalen, wordt opgedeeld naar onderwijsjaar, -periode, -blok en cursus. Om dit ontwerpproces goed uit te voeren, moet een doelgerichte taakanalyse worden uitgevoerd, die in vijf vragen is samen te vatten (Cohen-Schotanus, Visser, Jansen & Bax, 2019):

- ▶ Wat zijn de beoogde leerresultaten?
- ▶ Wat wordt verwacht dat studenten kunnen/kennen aan het einde van de opleiding?
- ▶ Welke (leer)activiteiten zijn geschikt om deze uitkomsten te bereiken?
- ▶ Via welke pedagogisch-didactische werkvormen worden deze leeractiviteiten ontlokt?
- ▶ Hoe worden deze leeruitkomsten getoetst?

De goede 'constructieve verbinding' tussen de beoogde eindkwalificaties, het toetsprogramma en het onderwijsprogramma is onmisbaar voor de kwaliteit van de opleiding. Om studenten tot de beoogde leerresultaten te brengen, is het noodzakelijk te werken volgens een zogenaamd 'backwards design' (Jensen et al., 2017). Dit principe vraagt om een heldere en transparante beschrijving van de onderwijsdoelen per onderwijseenheid. Met andere woorden, wat beoogt de opleiding dat studenten per onderwijseenheid aan competenties ontwikkelen, en (ver)leiden de geboden onderwijsprocessen daar adequaat naar toe? Het idee hierachter is dat men het leren van de student centraal stelt en vanuit de te bereiken leerdoelen terug redeneert naar het onderwijsprogramma, de opbouw, de leerlijnen, de gewenste onderwijsvormen en de toetsing. Het is dus terug redeneren vanaf de algemene eindkwalificaties naar concretere deelaspecten die de grondslag vormen voor de keuze van als eerste de toetsing en vervolgens de werkvormen. Bij de inrichting van een curriculum kan voor een sociaal-constructivistisch uitgangspunt worden gekozen. Dit concept gaat uit van drie leerprincipes (3 C's): *constructief, contextueel en collaboratief onderwijs* (Philips, 2000). In paragraaf 6.5 meer hierover.

Strategische sturing gaat om de onderwijsorganisatie: hanteert de opleiding een organisatie-model waarin het voor de student haalbaar wordt om de leerdoelen te bereiken? Idealiter betreft het een organisatie die de student uitdaagt om "aan de bal" te blijven. In zo'n situatie wordt het leerproces van de student als het ware aangestuurd door het model, en blijft hij of zij gemotiveerd om door te gaan. Goede voorbeelden van een dergelijk model zien we bij COM en IPO. Centrale kenmerken daarin zijn het kort-cyclisch blokonderwijs (sequentieel georganiseerd), spreiding van toetsen, compensatoir toetsen, kleinschalige groeperingsvormen, ontwikkelingsgericht onderwijs, integratie van kennis- en praktijkonderdelen, contextrijk en betekenisvol leren, het binden van studenten op de inhoud en het aangaan van persoonlijke relaties.

Toetsing

Bij de *toetsing* speelt zowel de inhoudelijke sturing als strategische sturing een rol. Bij de *inhoudelijke sturing* gaat het om de vraag of datgene wát men toetst, aansluit bij de leerdoelen en de onderwijsinhoud (aligned). Met de *strategische sturing* gaat het erom dat de manier waarop de toetsen en herkansingen zijn georganiseerd, het leergedrag van de student in sterke mate mede bepaalt. Toetsen kan men enerzijds opvatten als een onderwijsvorm waarbij studenten steeds informatie krijgen over de vraag in hoeverre de leerdoelen al worden beheerst (assessment as learning), in combinatie met feedback die hen de mogelijkheid geeft bij te sturen. Anderzijds zijn toetsen noodzakelijk om vast stellen of de leerdoelen uiteindelijk behaald zijn (assessment of learning) (Sluismans & Segers, 2018). Het voert te ver om alle aspecten van toetsing hier te behandelen, maar het uitgangspunt is dat de toetsing de leerdoelen moet dekken en betrouwbaar en valide moet zijn en dat het onderwijs de student adequaat voorbereidt op de toets. Daarbij is het eerlijk om beslissingen over slagen of falen te baseren op meerdere meetpunten. Een opleiding doet er goed aan om naast een beschrijving van de leerdoelen en het onderwijsprogramma, ook een toetsprogramma te beschrijven, zodat de alignment wordt geëxpliciteerd en gevalideerd.

Strategische sturing gaat ook over tijdsbesteding en het aansturen van het leerproces. Omdat studietijd moet concurreren met tijd voor andere activiteiten, is de vraag van belang hoe een opleiding studenten kan stimuleren om voldoende tijd aan de studie te besteden. Programmering speelt daarbij een belangrijke rol, waarbij ook de zelfstudie moet worden geprogrammeerd, zodat het glashelder is wat de student moet doen om de leerdoelen te behalen. Daarvoor is het nodig dat men onderlinge concurrentie tussen verschillende vakken, maar ook tussen onderwijs en toetsing tegengaat. Er moet een goed uitgedachte balans zijn tussen instructie en onderwijs enerzijds en zelfstudie en het maken van opdrachten anderzijds. Verder moet vrijblijvendheid worden tegengegaan om uitstel te voorkomen. Regelmatig studeren in combinatie met regelmatige feedback, het bevorderen van student-engagement (Klatter, 2017) en time-on-task vormen daarbij belangrijke principes.

6.3 Analyse van de cijfers

De docententeams van opleidingen die succesvol zijn in het verbeteren van studiesucces hebben goed zicht op de cijfers die belangrijk zijn voor studiesucces, zoals uitval, doorstroom, studievertraging en uitstroom. Daarnaast hebben deze opleidingen vooral ook inzicht in het *verhaal* achter deze cijfers. De meeste opleidingen geven aan dat de uitval in het eerste studiejaar substantieel is, en dat er ook daarna nog veel studenten uitvallen of vertraging oplopen. Echter, in de gesprekken is het ons opgevallen dat een compleet beeld van de cijfers over studiesucces bij opleidingen en instituten te vaak ontbreekt. Daardoor ontbreekt ook een goede analyse en (onderwijskundige) interpretatie van de achtergrond van cijfers die betrekking hebben op uitval, doorstroom, studievertraging en uitstroom. Er worden vooral maatregelen getroffen die betrekking hebben op de meest in het oog springende zaken, of als gevolg van beleid op hogeschoolniveau (zoals bijvoorbeeld het verminderen van het aantal langstudeerders).

Een analyse van de cijfers en achtergronden op opleidingsniveau zou zich kunnen richten op vragen als: Wat voor studenten krijgen we binnen en wat is hun achtergrond? Hoeveel studenten stoppen en waarom? In welke fase gebeurt dat precies en zien we daarvoor oorzaken? Welke factoren zijn studentgebonden en welke hebben meer met de (inrichting van) de opleiding te maken? Komen mensen binnen met verkeerde verwachtingen en kunnen we daar iets aan doen? Kunnen we anders omgaan met de heterogeniteit in de studentenpopulatie? In hoeverre beïnvloeden studievaardigheden de studievoortgang? Of, hoe kunnen we voorkomen dat studenten ongewenste vertraging oplopen?

Doordat een nadere analyse op opleidingsniveau in veel gevallen ontbreekt, blijven bovenstaande vragen vaak onbeantwoord. Hierdoor is het onduidelijk of de gehanteerde maatregelen ook daadwerkelijk effect hebben, waardoor studiesucces minder snel wordt bevorderd. Bovendien zorgt een goed zicht op cijfers in combinatie met een onderbouwde analyse en interpretatie van de cijfers voor duidelijkheid over wat wel en niet binnen de invloedssfeer van opleidingen ligt. Het (deels) extern attribueren van oorzaken van een verminderd studiesucces kan daarmee ook worden verkleind. Het is voor opleidingen bijvoorbeeld bijzonder frustrerend als een deel van de cijfers niet binnen hun invloedssfeer ligt, maar zij daar wel op worden aangesproken. Dit kan bij 'no show'-studenten bijvoorbeeld het geval zijn.

6.4 Voorbereiding op eerste studiejaar

In onze adviezen willen we kort stilstaan bij het eerste studiejaar, omdat dit jaar een cruciale fase is voor uitval en vertraging. Toegankelijkheid wordt bedreigd als opleidingen bij de inrichting van het eerste studiejaar onvoldoende rekening houden met de eisen waaraan een kwalitatief goed eerste jaar moet voldoen. Om Engstrom en Tinto (2008, pag.7) te citeren: "*Access without support is not an opportunity.*" Omdat opleidingen verplicht zijn studenten te adviseren over de studievoortgang en daar meestal een BSA aan verbinden, is het noodzakelijk het programma oriënterend en representatief in te richten, zodat de selectieve functie waargemaakt kan worden. Daarnaast impliceert selectie een verwijzende functie. Vooral de representativiteit is een heikel punt: nogal wat studenten geven aan dat de confrontatie met de beroepspraktijk pas in latere jaren komt.

Transitieproblematiek

De transitie naar het hoger onderwijs is voor sommige studenten mogelijk problematisch. Transitie wordt door Schlossberg (2008) gedefinieerd als een gebeurtenis die leidt tot veranderingen in relaties, verwachtingen en rollen, waar de student zich aan de veranderende situatie moet gaan aanpassen. Of dit succesvol is hangt onder andere af van de omgeving, de ondersteuning, persoonlijke kenmerken en strategieën om in te spelen op de veranderingen.

We onderscheiden vier deelaspecten: *onrealistische verwachtingen, aansluiting, toegenomen diversiteit en verschillen in leeromgeving*. We lichten deze aspecten kort toe:

- ▶ *Onrealistische verwachtingen* kunnen worden bijgesteld met een studiekeuzecheck. Het weinige onderzoek laat zien dat een opleiding deze het beste kan invullen door middel van realistische studie-ervaringen in de vorm van studieopdrachten en proefstuderen (Meens, 2018; Warps, Nooij & Van Essen, 2018). Een realistisch beeld van zowel de studie-inhoud als van het studeren zelf, helpt bij het maken van een goede keuze (Slijper, 2017).
- ▶ De instromende populatie is erg heterogeen qua voorkennis, wat tot problemen leidt met de *inhoudelijke aansluiting*. Heldere verwachtingen, bijspijkerprogramma's, doorstroomprogramma's en deficiëntieonderwijs kunnen helpen de inhoudelijke aansluiting te verbeteren.

- ▶ *Toegenomen diversiteit.* Verschillen in studiesucces tussen autochtone studenten en studenten met een biculturele achtergrond komen minder voor in leeromgevingen die studenten aan het begin van de studie sterk sturen, kleinschalig zijn opgezet en die studenten via een betrokken houding van docenten en studentbegeleiders de gelegenheid bieden om ook in sociaal opzicht te integreren (Wolff, 2013). Wolff noemt drie kenmerken:
 1. veel aandacht voor *sturing* van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, snel roulatiesysteem in de groepssamenstelling en aanwezigheidsplicht bij veel vakken;
 2. docenten en studentbegeleiders die hun studenten *persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen* via bijvoorbeeld intensieve studieloopbaanbegeleiding en belangstelling voor de achtergrond van studenten vanuit zowel sociaal als didactisch oogpunt;
 3. kleinschaligheid die *op alle niveaus* wordt toegepast, zoals het werken in kleine groepen, blokonderwijs, duidelijke samenhang tussen vakken en overleg tussen docenten van verschillende vakken.

De kracht van een dergelijke leeromgeving is de *combinatie van deze drie elementen* (Wolff, 2013).

- ▶ *Verschillen in de leeromgeving.* De overgang van het gestructureerde voortgezet onderwijs, waar de leraar een grote rol speelt bij het leerproces, of van het middelbaar beroepsonderwijs dat relatief veel begeleiding kent, naar de grotere vrijblijvendheid in het eerste jaar van het hoger onderwijs, moet niet te groot zijn (Torenbeek, 2011). De zelfstandigheid en zelfsturing van studenten worden wel overschat, en dient stelselmatig en expliciet aandacht te krijgen en worden ontwikkeld (Van der Meer, Jansen & Torenbeek, 2010; De Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman, & Born, 2016).

Aandacht voor de eerste maanden

De eerste maanden zijn cruciaal. Het is belangrijk om in de eerste fase van de studie het onderwijs zo in te richten dat studenten worden gestimuleerd of zelfs verplicht om regelmatig te studeren en docenten hen feedback geven, om aldus de studie en het studeren op gang te helpen en tijdig bij te sturen. Studenten geven zelf aan nog niet te kunnen plannen, niet goed te weten wat de bedoeling is en verrast te worden door de toetsen (De Bruijn-Smolters, 2018; Gomes, 2016). Juist in die fase zijn begeleiding en vroegdiagnose van belang, omdat dan nog kan worden ingegrepen en bijgestuurd (Heikoop, 2013).

Het creëren van een gevoel van betrokkenheid

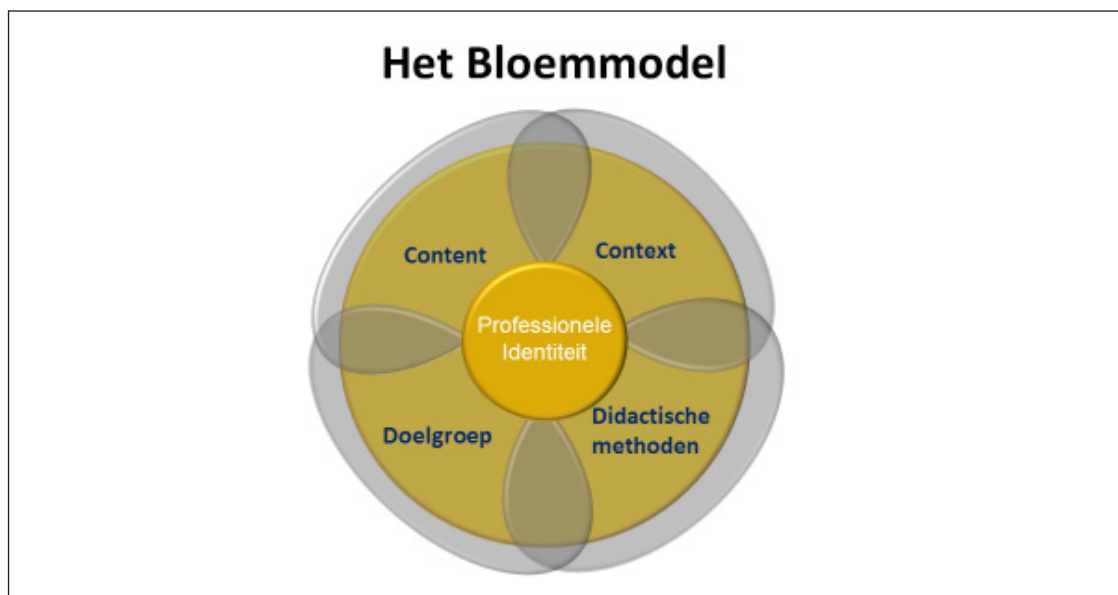
Succesvol studeren is gebaat bij het actief betrekken van studenten bij de opleiding. Het is van belang de opleiding zo in te richten dat studenten van begin af aan op veel terreinen betrokken raken en op sociaal en academisch vlak integreren. Hoe beter studenten verbonden raken met de opleiding, de docenten en hun medestudenten, hoe meer kans er is op een succesvolle studie. In het eerste studiejaar vormt de betrokkenheid een fundament waarop de verbindingen tussen student, medewerkers van de opleiding verder kunnen worden ontwikkeld (Deci & Ryan, 2001; Tinto, 2015).

6.5 Inzetten op verhoging docentkwaliteit

Van goed onderwijs is sprake als het *samenspel* tussen de *kwaliteit van het onderwijstraject* en de *kwaliteit van de student optimaal is*. Kwaliteit van onderwijs betreft enerzijds het *curriculumontwerp* en de bijbehorende organisatie (vgl. inhoudelijke en strategische sturing), anderzijds de *kwaliteit van de docenten*. Beide aspecten staan in relatie tot de *kwaliteit van de student* met zijn eigen competentie-niveau, persoonlijkheid en individuele achtergrond. Deze kunnen in meer of mindere mate de voortgang en afronding van de studie faciliteren.

De verantwoordelijkheid voor het succesvol doorlopen van het studietraject ligt zowel bij de docent als bij de student. Beider inzet draagt bij aan de voortgang. De opleiding is echter verantwoordelijk voor het organiseren van een optimale context waarin succesvol gestudeerd kan worden. Die context wordt initieel gevormd door het curriculumontwerp (zie advies 3), wat maakt dat de kwaliteit van het onderwijs in eerste instantie in handen ligt van docenten en begeleiders.

Goed onderwijs veronderstelt dat de docent niet alleen kennis heeft van het vakdomein (content) en beroepenveld (context) waar hij voor opleidt, maar ook kennis van de pre- en misconcepten die bij studenten (doelgroep) kunnen bestaan over de vakinhoudelijke concepten en welke werkvormen hij ten positieve kan inzetten (didactiek). Naast de vakexpertise van de docent zijn dus twee elementen van belang: inzicht in de manieren waarop studenten vakinhoudelijke zaken wel of niet begrijpen, en kennis van doceer-activiteiten waarmee dit begrip bevorderd kan worden. De verbinding tussen enerzijds kennis van de content en anderzijds kennis van leerpsychologische principes vormt de vakdidactiek, ook wel bekend als *pedagogical content knowledge* (PCK) (Shulman, 1986). Ten behoeve van het opleiden voor het beroepsonderwijs (Vereniging Hogescholen, 2012) is het vendiagram van Shulman uitgebreid tot een Bloemmodel waarin ook de context en doelgroep zijn afgebeeld. De combinatie van de vier blaadjes vormen naar aanleiding van de professionele (beroeps)identiteit van de docent, de kwaliteit van onderwijs (Klatte, 2015).



Figuur 4. Het Bloemmodel voor goed beroepsonderwijs (Vereniging Hogescholen, 2012)

Didactiek en pedagogiek zijn hierin verweven. Er bestaan echter verschillen tussen deze disciplines. De sociale wetenschap met haar didactische principes is op zoek naar regelmatigigheden en 'werkzame bestanddelen' binnen de sociale werkelijkheid. Het is dan niet alleen relevant te

weten hoe bepaalde processen verlopen, maar ook om dit zo objectief mogelijk vast te stellen. De pedagogiek daarentegen is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie en praktijk (Pols, 2019, pag.13) en betreft 'het pedagogisch handelen vanuit de doelen, waarden, ideeën, vooronderstellingen, theorieën en overtuigingen die het handelen inspireren, vormgeven en pogen te rechtvaardigen' (Alexander, 2008, p.75). De pedagogische theorie maakt zo deel uit van het didactisch onderwijskundig handelen, waarbij de docent ook antwoord kan geven op vragen *waarom* het van belang is dat jongeren het vak leren dat hij doceert, wat ze dan zouden moeten leren, hoe hij ervoor kan zorgen dat de studenten het vak goed leren beheersen en welke duurzame waarde(n) toegekend kunnen worden aan het omgaan met de leerstof (Van de Sande, 2014). Hiermee richt het onderwijs zich zowel op de *persoonsvorming* als op *leerprocessen* en *competentieontwikkeling* van studenten, beide nodig voor de kwalificering voor het beroep. Dit komt tot stand door communicatie en participatie van studenten. Interactie en de dialoog zijn daarin kernbegrippen.

Betekenisvol doorvragen over diverse onderwerpen is daarmee een belangrijke competentie voor de docent in het beroepsonderwijs. In het gesprek bepalen waarden en normen van de docent (impliciet of expliciet) mede de betekenis van het onderwerp voor de student en zijn loopbaan. De pedagogische boodschap die docenten daarmee 'uitstralen' kan richtinggevend zijn voor studenten in hun loopbaanoriëntatie (Kuijpers, 2015). Het concept van dialogisch onderwijs van Robin Alexander (2008) is passend voor betekenisvol en diep leren. Door het dialogisch leergesprek leert de docent niet alleen het vakinhoudelijk kennisniveau van de student kennen, maar ook diens taalniveau, mentale modellen over wat leren en onderwijs inhoudt, en zijn of haar dominante mindset.

Het hebben van een fixed of growth mindset (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007) speelt een bepalende rol in het behalen van studiesucces. Zowel aan de kant van docenten als studenten. Jean-Marie Molina, hoofddocent Studiesucces introduceert met haar methode "Tough Love" die gebruik maakt van de uitgangspunten van Carol Dweck, John Hattie en E. Scott Geller, een manier om studiesucces te vergroten door docenten bewust te maken van hun grote invloed op de motivatie, inzet, falen en het succes van studenten. Daarnaast biedt de methodiek docenten handvatten om studiesucces te vergroten door het samen aangaan van een zogeheten "high performance" relatie met de student. Belangrijk hierbij is de combinatie van hoge eisen, taal, ontwikkelingsgericht feedback en het diepe geloof in de student. Als laatste laat de methode zien hoe onderwijs ingezet kan worden om studenten effectieve strategieën aan te leren die hen weerbaar maken tegen falen en uitdagingen.

De kwaliteit van het personeelsbestand vormt in elke organisatie het professioneel kapitaal en is een bepalende factor voor het bereiken van het organisatiedoel, in dit geval het kwalificeren van jongeren voor de arbeidsmarkt. Uit de interviews komt naar voren dat docententeams geen goede afspiegeling vormen van de studentenpopulatie, waardoor een culturele taalbarrière bestaat.

Docenten spreken een andere taal dan hun studenten en een deel van de studenten kan zich niet identificeren met hun docenten door verschil in culturele achtergrond. Om het personeelsbestand een afspiegeling te laten zijn van de studentenpopulatie zal ook de hrm-afdeling betrokken moeten worden. Dit komt tegemoet aan principes van binding, rolmodellen en inclusiviteit van onderwijs. Vanuit de wens die onder docenten bestaat om meer te investeren in het lerend vermogen van docenten, adviseren we om personeel te werven; "*nieuwe docenten, met een oriëntatie die het niet-weten durven toelaten*". De verantwoordelijkheid voor studiesucces moet uiteindelijk bij de teams liggen. Als deze overtuiging goed wordt gehoord en gekoppeld aan de kwaliteit van de opleiding, ontstaat het benodigde maatwerk voor elke individuele student.



7. Bindend Studieadvies

Aan de commissie is gevraagd na te gaan wat het BSA-beleid van de hogeschool zou moeten zijn. Daarbij is ons nadrukkelijk verzocht om de evidentie rond dit thema goed in kaart te brengen en te combineren met een inventarisatie van de ideeën die over dit onderwerp leven binnen de hogeschool. In dit hoofdstuk belichten we het onderwerp BSA van alle kanten waarbij wij alle meningen weergeven en de evidentie in kaart te brengen. Zo geven we een uitgebreide onderbouwing van het gekozen beleidsadvies.

BSA als sluitstuk

De commissie wil benadrukken dat het BSA een *sluitstuk* moet zijn van maatregelen die bedoeld zijn om succesvol studeren te bevorderen. In ons Plan van Aanpak (Klatter, e.a. april 2018) wordt het aldus verwoord: *“De commissie hanteert als vertrekpunt de opvatting dat het BSA een middel is dat alleen kan worden ingezet in samenhang met een aantal passende onderwijskundige maatregelen. Dat betekent dat het BSA geen op zichzelf staand beleidsinstrument zou moeten zijn, en dat aanpassing van de BSA-norm altijd in relatie tot een passend onderwijsmodel moet worden gezien.”* Daaruit voortvloeiend geldt dat studenten in een optimaal onderwijsklimaat het maximaal aantal studiepunten kunnen behalen. De commissie adviseert het CvB te streven naar dat optimale leerklimaat, waarin het mogelijk wordt dat studenten het propedeusejaar met 60 EC afronden. Met andere woorden: Bij een hoge onderwijskwaliteit, passen hoge verwachtingen!

Het wettelijk kader

Wettelijk is vastgelegd dat iedere student uiterlijk aan het einde van het eerste jaar advies krijgt over de voortzetting van zijn studie binnen of buiten de bacheloropleiding. Dit advies *kan* een bindend karakter hebben. Een opleiding of instelling mag dus zelf bepalen of ze een BSA hanteert. Een opleiding mag pas negatief (aan het einde van het eerste jaar) adviseren nadat eerst een *waarschuwingadvies* is verstrekt met daarbij een redelijke termijn waarbinnen de student zijn studieresultaten kan verbeteren. Een opleiding mag het BSA op een later moment verstrekken als er bijzondere persoonlijke omstandigheden zijn, er in deeltijd wordt gestudeerd en wanneer de studenten later zijn ingestroomd. Het BSA wordt gebaseerd op het niet voldoen aan normen voor studievoortgang met inachtneming van persoonlijke omstandigheden van de student. De student moet de kans krijgen te worden gehoord voordat het advies definitief wordt gegeven en het eerste jaar moet de mogelijkheden voor een goede studievoortgang waarborgen (studeerbaarheid).

In de memorie van toelichting bij de wet is aangegeven dat het doel van het BSA is dat studenten die evident ongeschikt zijn voor de opleiding niet verder studeren maar worden *verwezen* naar een opleiding die beter bij hen past.

Dilemma

De mening over nut en noodzaak van het BSA lopen uiteen, evenals over de hoogte van de BSA-norm. Enerzijds wil men – met een lage norm - voorkomen dat studenten ten onrechte de verdere toegang tot de opleiding wordt ontzegd, anderzijds wil men - met een hoge norm - voorkomen dat studenten op de norm studeren en te veel achterstand oplopen. Het studeren op de norm heeft ertoe geleid dat de norm van het BSA overal in het hoger onderwijs is opgehoogd (Sneyers, 2017). Dat laatste is begrijpelijk: een lage norm zorgt voor veel problemen omdat het uitnodigt tot parttime studeren. De boodschap van een lage norm is: het is weliswaar een fulltime studie maar als je (iets meer dan) de helft doet is het ook goed. Daarmee institutionaliseer je vertragen en wordt het mogelijk dat studenten met een flinke achterstand doorstuderen. Aan de andere kant wil je vermijden dat studenten bij een hoge norm ten onrechte de dupe worden en worden weggestuurd. Een lastig dilemma.

Context van de hogeschool

Binnen Hogeschool Rotterdam is gekozen voor decentralisatie. Docententeams zijn verantwoordelijk voor het onderwijs en de opleidingskwaliteit, en bepalen zelf het beleid binnen de kaders die HR daarvoor heeft vastgesteld. Vanzelfsprekend leggen zij vervolgens ook verantwoording af over de gerealiseerde resultaten. Dit impliceert ook dat docententeams bepalen wat voor hun opleiding een verstandige BSA-norm is.

Uitkomsten van de 37 interviews

In de interviews speelde het BSA een ondergeschikte rol. Men ziet het BSA als een van de vele maatregelen die je kunt inzetten om het studiegedrag van studenten te beïnvloeden maar vindt het doorgaans belangrijker om te spreken over andere manieren die er in het onderwijs zijn om het leren van studenten te bevorderen. Het BSA is maar een van de vele maatregelen die je kunt nemen. Studenten merken op dat het BSA soms te veel op punten en te weinig op cijfers wordt ingericht en dat het bij sommige opleidingen onpersoonlijk is.

Over de hoogte van de norm is de overheersende mening dat 48 EC een redelijke norm is. *Je mag best wat van studenten eisen, maar de student moet ook een steek kunnen laten vallen.* De maat moet wel menselijk zijn. Tegelijk wil men graag bevorderen dat studenten zonder achterstand het tweede jaar in gaan, een mening die door studenten en docenten wordt gedeeld. Nogal wat studenten gaven ook aan juist "voor de 60 EC" te gaan om te voorkomen dat de studie die toch al duur is geworden door het leenstelsel nog duurder wordt. Langer studeren betekent meer collegegeld betalen en langer lenen. Vrijwel iedereen betreurt het dat de BSA-norm studiegedrag uitlokt dat maakt dat studenten 'op de norm' gaan studeren. De norm is echter bedoeld om studenten met pech een uitweg te bieden. Enkele opleidingen hadden graag net als IPO en COM met een hogere BSA-norm willen werken.

In de interviews is ook de proefballon van de minister om de norm op 40 EC te zetten geregeld aan de orde gekomen. Dit voorstel werd door vrijwel iedereen resoluut van tafel geveegd, vooral omdat men van mening is dat docententeams prima zelf kunnen uitmaken wat een goede norm is. Een lage norm lijkt misschien aantrekkelijk voor studenten, maar is dat feitelijk niet. Een te lage norm is doorgaans juist nadelig voor studenten omdat dit in de meeste gevallen leidt tot een fikse studieachterstand, die doorgaans niet wordt ingehaald en tot allerlei planningsproblemen leidt. Deze achterstand kan ook maar moeizaam worden ingelopen, waardoor problemen zich opstapelen. De studenten die de commissie heeft gesproken, geven ook aan dat studieachterstand nadelig is. Het wordt niet ingelopen maar stapelt zich op.

Er zijn twee uitzonderingen op de meestal gehoorde opvatting dat de hogeschoolbrede norm van 48 EC best redelijk is. Bij sommige opleidingen betwijfelt men het nut van een BSA omdat het ertoe lijkt te leiden dat studenten worden rondgepompt. Studenten krijgen een BSA en switchen naar een vergelijkbare opleiding in hetzelfde domein. De vraag is of het dan niet verstandiger is om ze te laten zitten. Het is overigens niet bekend wat de omvang van dit verschijnsel is.

Bij IPO en COM wordt een hogere norm gehanteerd en deze opleidingen maken zeer aannemelijk dat een hoge norm prima werkt. Er is geen enkele aanwijzing dat er studenten ten onrechte worden weggestuurd (de uitval is bij IPO zeer laag en ligt bij COM rond een acceptabele 30%) en het heeft grote voordelen om studenten zonder achterstand te laten doorstromen in jaar 2. De studenten studeren in vaste groepen en blijven bijeen en studeren behoorlijk op tempo. Ook de studenten zijn tevreden: het tempo is pittig maar goed te doen. Het P-rendement is opzienbarend veel hoger dan bij andere Hogeschool Rotterdam opleidingen en ook het argument dat studenten geen fouten mogen maken gaat niet op: beide opleidingen kennen een compensatoir systeem waarin studenten

onvoldoendes kunnen compenseren met een goed resultaat bij een ander vak. Juist dat compenseren wordt ook door studenten fijn gevonden. *“Je kunt lager scoren bij een vak dat je minder goed ligt en excelleren bij een vak dat je echt leuk vindt”.*

De noodzaak van hoge verwachtingen

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat het hebben van hoge verwachtingen van studenten, van belang is voor succesvol studeren. Voltijdsopleidingen hebben de plicht een programma van 60 punten (1680 uur studielast) aan te bieden. Elke lagere norm wekt hoe dan ook de suggestie dat full time studeren niet nodig is en dat 70% of 80% halen ook wel goed is. Dat werkt ondermijnd voor de kwaliteit. Elk onderwijssysteem lokt gedrag uit. Met een lagere norm wordt uitstelgedrag en studieovertraging uitgelokt. Het kan ertoe leiden dat de student andere dingen doet dan studeren en zijn of haar kostbare studietijd vermorst. Om de zuigkracht van de beschikbare gedragsalternatieven te weerstaan moet de opleiding de vrijblijvendheid tegengaan. Iedereen heeft behoefte aan deadlines en weet dat die zaken voorrang krijgen die niet kunnen worden uitgesteld. Daar moet het onderwijs op worden ingericht door het verplichtend, uitdagend en dwingend te maken en onderstimulatie te voorkomen. Als studenten succesvol willen studeren, zullen ze de hoge verwachtingen die opleidingen stellen, moeten waarmaken. Of, zoals de eerder geciteerde Tinto zegt: *“no one rises to low expectations”*. Maar dezelfde Tinto zegt er ook achter aan: hoge verwachtingen worden alleen waargemaakt in een programma dat goed is ingericht en waarin studenten adequaat worden begeleid. De *roadmap to success* moet glashelder zijn vormgegeven. Dit is eerder in hoofdstuk 2, maar ook in hoofdstuk 6 aan bod gekomen.

Uitkomsten uit onderzoek

In wetenschappelijk onderzoek wordt aangetoond dat voortijdige studiebeëindiging wordt vervroegd door het BSA: in het eerste studiejaar vallen iets meer studenten uit na het instellen van een BSA, terwijl de totale uitval in de bachelor, dus na drie of vier jaar, niet toeneemt (Sneijers, 2017). Met andere woorden, de ongeschikte studenten verlaten eerder de studie. Dat is winst voor alle partijen. Voor de opleiding omdat ze geen onderwijs meer hoeven te geven aan studenten die later toch uitvallen en voor de studenten zelf die niet verder studeren in een kennelijk moeizaam onderwijstraject.



Verder laat onderzoek zien dat als de opleiding de BSA-norm verhoogt, bijvoorbeeld van 45 naar 50 punten, de uitval niet hoger wordt (Spaaij, Visser, Timmermans en Jaarsma, aangeboden voor publicatie, 2019). Kennelijk is het zo dat studenten hun studie-inspanningen aanpassen aan de norm. Ook het omgekeerde geldt: bij een opleiding waar heel goede resultaten werden behaald zonder een BSA, liepen de prestaties terug toen de opleiding een BSA met een norm van 48 punten instelde omdat studenten ineens op de norm gingen studeren (De Koning, Loyens, Rikers, Smeets, & van der Molen, 2013).

Onderzoek naar nominaal = normaal (N=N)

De Erasmus Universiteit Rotterdam heeft vanaf 2012 een BSA van 60 EC ingevoerd onder de noemer *Nominaal = Normaal*. Er is veel over onderzocht en gepubliceerd en de belangrijkste uitkomst is dat een BSA van zestig punten *niet* leidt tot verhoogde studie-uitval mits het BSA-onderdeel is van een breder beleid van onderwijsbeleidsmaatregelen zoals het hanteren van een compensatiesysteem (Baars, Godor, Hermus, & Wolff, 2013). Verder leidt het systeem N=N tot spectaculaire resultaten als we naar de studievertraging kijken: na 1 jaar hebben meer studenten de propedeuse gehaald dan in het verleden na 2 jaar en het percentage studenten dat nominaal blijft studeren stijgt. Meer studenten ronden de bachelor af in de tijd die ervoor staat (Schmidt, Baars, Hermus, van der Molen, Arnold, & Smeets (submitted for publication)).

Onderzoek naar studieloopbanen

Onderzoek naar studieloopbanen van studenten die een negatief advies kregen laat enerzijds zien dat een flink deel van hen ook bij de volgende studie opnieuw tegen problemen aan loopt en anderzijds dat een groot deel van hen alsnog succesvol is bij een vergelijkbare studie aan een andere instelling van hoger onderwijs (Arnold & van den Brink, 2010; Cornelis, van der Velden, de Wolf, & van Klaveren, 2018). Het onderzoek kent flinke beperkingen. Het werd verricht bij opleidingen in het domein economie/bedrijfskunde waar de uitval in het eerste jaar hoog is. De uitkomsten zijn daarmee niet representatief voor alle opleidingen. Ze sluiten wel aan bij de observatie dat in sommige domeinen studenten worden "rondgepompt" als gevolg van het BSA.

Kwaliteit in relatie tot compensatie

In sommige gesprekken is naar voren gekomen dat er twijfels zijn over de kwaliteit van opleidingen die N=N hanteren. Daar is geen enkele aanwijzing voor. Onderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat studenten die hebben mogen compenseren in het eerste studiejaar later niet meer te onderscheiden zijn van studenten die niet hebben gecompenseerd (Arnold, 2011). Sommige opleidingen met N=N hebben in de accreditatieprocedure hun compensatoir systeem laten doorlichten door de visitatiecommissie en kregen een prima beoordeling. Ten aanzien van COM en IPO kunnen we alleen maar concluderen (zie hoofdstuk 2.2) dat deze opleidingen een goede kwaliteit hebben en vrijwel alle studiesuccesbevorderende maatregelen hebben ingevoerd die van belang zijn én in een samenhangend pakket!

Er is niets op tegen dat studenten zelfs in het eerste jaar van hun opleiding een accent leggen op het ene vak en wat minder op een ander. Niet alle vakken zijn voor alle studenten even aantrekkelijk of studeerbaar, als daar maar een ander vak, of meerdere vakken tegenover staan. Zo onbekend is een dergelijk compensatiesysteem ook weer niet; we kennen het allemaal van het voortgezet onderwijs, waar de studieprestaties van leerlingen *in samenhang* worden gezien. Enkele onvoldoendes zijn voor bepaalde vakken toegestaan, mits daar goede cijfers tegenover staan. Daar is compensatie door alle betrokkenen volledig geaccepteerd. De aversie in het hoger onderwijs tegen het hanteren van een compensatiesysteem is dan ook onterecht. Het lijkt er soms op dat sommige docenten hun eigen vak zo belangrijk vinden dat zij een fel tegenstander zijn om dat vak te laten compenseren door een vak van een collega. Dergelijke opvattingen duperen studenten.

Uitzonderingen en regels

Critici en studentenorganisaties wijzen vaak op persoonlijke omstandigheden van studenten die hen beletten de norm te behalen. Er is bij studenten een hoge werkdruk en de daarmee gepaard gaande studiestress, sommige studenten hebben mantelzorgverplichtingen en rugzakjes en men wijst erop dat studenten niet fulltime kunnen studeren omdat ze in hun onderhoud moeten voorzien. Er zijn zeker veel min of meer geldige redenen waarom sommige studenten niet kunnen voldoen aan de norm. Maar er moet voor worden gewaakt dat de opleiding het programma en de regelingen afstemt op uitzonderlijke situaties. De uitzondering moet niet de regel worden. In de regelingen is altijd opgenomen dat in specifieke situaties studenten een beroep kunnen doen op bijzondere omstandigheden. Zolang de wetgever opleidingen opdraagt om studies van 1680 uur per jaar aan te bieden die kwalitatief aan de maat zijn en waarin studenten worden geacht fulltime te studeren lokt elke lagere norm studiedrag uit dat ongewenst is.

De regelgeving biedt meerdere mogelijkheden voor studenten die niet in staat zijn om aan een voortgangseis van 60 punten te voldoen. Ten eerste is er de wet flexibel studeren die studenten de mogelijkheid geeft om per jaar te beslissen hoeveel vakken men in staat is te volgen en af te ronden. Conform die wet kunnen studenten, die om wat voor reden dan ook niet fulltime kunnen studeren, eigen trajecten met een eigen tempo kiezen. Overigens bieden lang niet alle opleidingen de mogelijkheid tot flexibel studeren aan. Ten tweede kunnen studenten altijd een beroep doen op bijzondere omstandigheden en aangeven waarom ze niet in staat zijn geweest een volledig programma te halen. Zij kunnen uitstel of afstel van het negatief BSA krijgen. In de menselijke maat wordt dus wel voorzien.

Andere overwegingen met betrekking tot het BSA

Veel mensen zijn bang dat een hoge norm studenten afschrikt en ertoe kan leiden dat studenten onterecht worden weggestuurd. Voor het eerste punt is geen bewijs. Onderzoek aan de Erasmus universiteit laat juist zien dat studenten het bij aanvang van de studie volstrekt normaal vinden dat ze hun jaar moeten halen (Baars et al. 2013). *“Dat moest op school ook.”* Het onterecht wegsturen is een terechte angst. Daarom moet de norm worden afgestemd op het onderwijsprogramma, en worden bepaald door het docententeam. Of zoals we in ons plan van aanpak schreven op de relatie tussen enerzijds het gehanteerde onderwijskundig model en anderzijds de verkregen studieprestaties.

BSA – Advies van de Commissie

We hebben in dit hoofdstuk gepoogd om het onderwerp BSA van alle kanten te belichten, alle meningen weer te geven en de evidentie in kaart te brengen. Het levert een genuanceerd beeld op. De commissie heeft gezien hoe succesvol de opleidingen bij COM en IPO zijn en hoe hard daar is gewerkt aan teamvorming, learning communities, een integraal systeem van blokonderwijs, passende toetsing en pedagogische binding en verbinding. Daar is jaren werk in gestoken en het is volkomen terecht dat beide opleidingen een hogere BSA-norm mogen hanteren.

De commissie is tevens van mening dat een norm van 60 EC grote voordelen heeft en dat ook andere opleidingen de kans moeten krijgen om met een hogere norm te werken. Maar dan moet men aan voorwaarden voldoen en de opleiding zo hebben ingericht dat een hoge norm verantwoord is. Een hoge norm heeft, in combinatie met een goed onderwijsconcept, hele grote voordelen, juist ook voor studenten.



Literatuurlijst

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Arnold, I. J. M. (2011). Compensatorische toetsing en kwaliteit. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 29 (1), 31-40.
- Arnold, I.J.M. & Brink, van den I.J.M. (2010). Naar een effectiever bindend studieadvies. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 5: 10-13.
- Baars, G.J.A., Godor, B., Hermus, P. & Wolff, R. (2013). *Uitgebreide pilot Nominaal=Normaal aan de Erasmus Universiteit Rotterdam*. Rotterdam: Risbo
- Baars, G., Wolff, R., & Hermus, P. (2016). *Onderwijsvernieuwingen aan het instituut CoM van Hogeschool Rotterdam. (Mogelijke) invloed op de instroom van studenten, het verwachte studiesucces en curriculumwaardering door docenten en studenten. Eerste rapportage cohort 2015*. Rotterdam: Risbo BV / Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Baars, G., Wolff, R., & Hermus, P. (2017). *Onderwijsvernieuwingen bij de opleiding Industrieel Product Ontwerpen aan het Instituut EAS van Hogeschool Rotterdam. De (mogelijke) invloed op de studenteninstroom, doorstroom in het eerste jaar en de curriculumwaardering van studenten en docenten. Rapportage één jaar na invoering van onderwijsvernieuwingen in 2015*. Rotterdam: Risbo BV / Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Berkel, H. van, Jansen, E., Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en het is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Biggs, J., and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality at University. What the student does*. 4th edition. McGraw Hill/ SRHE and UOP.
- Bormans, R., Sanderman, A., Roelof, J, (2017). *Ons WERKplan*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- De Bruijn-Smolders, M. (2017). *Self-Regulated Learning and Academic Performance. A Study among Freshmen*. Proefschrift. Te downloaden via: <https://repub.eur.nl/pub/102845>
- De Bruijn-Smolders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. Ph. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139–158. doi:10.1080/030750792014915302
- Christian, A.M. & Markus, M. (2017). *Leren in Community's, Visie en Uitgangspunten voor het Onderwijs*, Instituut voor Commercieel Management. Hogeschool Rotterdam.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E. & Bax, A. *Studiesucces door onderwijskwaliteit* (te verschijnen medio 2019). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Cornelis, I., Velden, R. van der, Wolf, I. de & Klaveren van C. (2018). *The consequences of academic dismissal for academic success*. ACLA working papers, UvA.
- Dewey, J. (2002- oorsp. 1922). *Human nature and conduct*. New York: Prometheus books.
- Engström, & C., Tinto, V. (2008). Access without Support is not Opportunity. *Change: The magazine of Higher Learning*. Vol. 40, No. 1 (Jan. - Feb.), pp. 46-50.
- Dijk, van E. (2014). *Is het bieden van een kleine overzichtelijke wereld, vertrouwen, richting en resultaat-verantwoordelijkheid de start van lerende docententeams? Een ex post evaluatief onderzoek naar teamleren en de invloed van leerprocesinterventies bij docententeams in het HBO*. Masterthesis. NCOI

- Feuerstake, F., Kinds, M., Markus, M. (2016). *Eindmeting Onderwijsvernieuwing COM Studiejaar 2015-2016, De Community een uitdagende en verbindingde leeromgeving*. Instituut voor Commercieel Management, Commerciële Economie, Small Business & Retail Management (v 5.3), Hogeschool Rotterdam.
- Gelder, L., van, Oudkerk Pool, T., Peters, J., & Soma, J. (1973). *Didactische analyse*. Groningen Wolters-Noordhoff.
- Gomes, C. (2016). *100 Dagen HR - Rapportage*. Rotterdam: Concernstaf Hogeschool Rotterdam.
- Heikoop, M. (2013). *De weg van uitval naar succes. Voor een beter rendement*. Thesis. Master Leren en Innoveren. Hogeschool Rotterdam.
- Jensen, J.L., Bailey, E.G., Kunner, T.A., & Weber, S. (2017). Using Backwards design in education research: a research methods essay. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 18 (3), 1-6.
- Kan, C. van, Zitter, I., Brouwer, P. & Wijk, van B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?* Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch.
- Klatter, E.B. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Openbare Les, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij, Rotterdam.
- Klatter, E.B. (2017). *Studiesucces, van rendement naar engagement*. Openbare Les, Hogeschool Rotterdam, Rotterdam University Press.
- Klatter, E.B., Visser, K, Wassenaar, T, & van Veen, T. (2018). *Plan van Aanpak. Commissie Studiesucces*. Intern beleidsdocument, Hogeschool Rotterdam, Rotterdam.
- Koning, B.B., de Loyens, S.M.M., Rikers, R.M.J.P., Smeets, G. & van der Molen, H.T. (2013). Impact of binding study advice on study behavior and pre-university education qualification factors in a problem-based psychology bachelor program. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 835-847.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2011). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kuijpers, M. (2015). *Verander SLC. Maak het nuttig, maak het persoonlijk! Advies voor de ontwikkeling van Studieloopbaancoaching binnen Hogeschool Rotterdam. Intern rapport*. Hogeschool Rotterdam.
- Meens, E.E.M. (2018). *Motivation, individual differences in students educational choices and studysucces*. Academisch proefschrift, Fontys Hogeschool, Tilburg.
- Meer, van der, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). It's Almost a Mindset that Teachers Need to Change: First-Year Students' Need to Be Inducted into Time Management. *Studies in Higher Education*, 2010, Vol.35(7), p.777-791
- Middelkoop, D. & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en Diversiteit. En wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Hogeschool van Amsterdam.
- Phillips, D. C. (2000). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Order Dept., 11030 South Langley Avenue, Chicago, IL 60628.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Sande, van de, R. (2014). *Betadidactiek. Naar duurzaam vakmanschap*. Lectorale Rede. Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Schlossberg, N.K. (2008). *Overwhelmed. Coping with life's ups and downs (2nd ed.)*. Lham, MD: M. Evans.
- Schmidt, H.G., Baars, G.J.A., Hermus, P., Molen, van der H.T., Arnold, I.J.M. & Smeets, G. (submitted for publication). *Examination practices reduce procrastination in university students*.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2 (pag. 4-14).
- Slijper, J. (2017). *En wat kan ik dan later worden?* Groningen: Dept. of Psychology. Doctoral Dissertation. Te downloaden via: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/en-wat-kan-ik-dan-later-worden\(83ce535e-c489-4b0f-88e3-fa4de6592791\)/export.html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/en-wat-kan-ik-dan-later-worden(83ce535e-c489-4b0f-88e3-fa4de6592791)/export.html)
- Sluijsmans, D. & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Uitgeverij Phronese,
- Sneyers, E. (2017). *What works to improve study succes. The effects of academic dismissal policies, student grants and institutional mergers on student outcomes*. Dissertatie, Universiteit Maastricht
- Spaai, G.W.J., Visser, K.H., Jaarsma, A.D. & Timmermans, T.A. (ingediend voor publicatie) *Bindend Studieadvies (BSA): Paardenmiddel of sluitstuk van kwaliteitszorg?*
- Theeuwes, S., van Wageningen, R., Stam, van Vliet, F.H., Durak, S.H.J., & Hekkelman S. (2018). *Voorstel onderzoek verhogen studiesucces*. Rotterdam: Intern beleidsdocument, Hogeschool Rotterdam.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 0 (0) 1–16.
- Torenbeek, M. (2011). *Hop, skip and jump? The fit between secondary school and university*. Academisch Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Vereniging Hogescholen (2012). *Kennisbasis Docent Technische Beroepen (bachelor)*. Redactieraad van de technische lerarenopleidingen i.o.v. HBO-raad. Project 10voordeLeraar.
- Warps, J., Nooij, J., Essen, M. van (2018). *Evaluatie Studiekeuzecheck Hogeschool van Amsterdam*, Eindrapport, ResearchNed.
- Wolff, R. (2013) *Presteren op vreemde bodem, een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam

<https://www.nvao.net/>(opgehaald op 25-02-2019)

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0033718/2013-09-01/>(opgehaald op 25-02-2018)

<https://www.vereniginghogescholen.nl/themas/studiesucces> (opgehaald op 26-02-2019)

Bijlage 1: Overzicht van deelnemers

Domein	Opleidingen	Gesprek
1. Gezondheidszorg	1. IVG	MT
		VK Docenten
2. Kunsten	2. WdK	MT
		Docenten
		Studenten
3. Sociale studies	3. ISO	MT
4. Onderwijs	4. IVL	MT
		Pabo Docenten/Mt
		Docenten
		Studenten
		Cluster M&M Docenten
		Studenten
5. Economie	5. COM	MT
	6. IFM	MT
		BE Docenten
		Studenten
	7. RBS	MT
		IBA Docenten
		Studenten
6. Techniek	8. CMI	MT
		CMGT Docenten
		Studenten
	9. EAS	MT
		IPO Docenten
		Studenten
		ELE Docenten
		Studenten
	10. IGO	MT
		CT Docenten
	Studenten	

Andere partijen

CvB

CMR

Decanaat

Lectoren KC's

Experts Studiesucces

Meet Up 1

Meet Up 2

Bijlage 2: Vragen focusgesprekken

- ▶ Voorstelronde van de gesprekspartners
- ▶ Introductie op het onderwerp, i.o.v. CvB en CMR onderzoek uitvoeren
- ▶ Goedkeuring voor audio opname / anonieme verwerking

1. Wat betekent studiesucces voor jullie?

Hoe richt je een onderwijsverandering in om voortgang te stimuleren? Breed insteken

- ▶ Bestaat er binnen de opleiding een eenduidige definitie van?
- ▶ Is het *studiesucces*, zoals door jullie omschreven, een basis voor je onderwijsbeleid?
- ▶ In hoeverre bestaat er vrijheid per opleiding om hier zelf op te sturen?
- ▶ Gaan jullie van het beleid van HR uit?
- ▶ Wordt er binnen een opleiding nu samengewerkt vanuit een filosofie?

2. De resultaten van de opleiding; conform de micro-analyses:

- ▶ Wat valt jullie op als je deze overzichten ziet? Kun je dat toelichten?
 - ▶ P-rendement: in jaar 1 valt gemiddeld ... % van de studenten uit.
 - ▶ Van de eerstejaarsstudenten behaalt % de propedeuse in één jaar.
 - ▶ Na jaar 1 valt alsnog gemiddeld % van de studenten die zich her-inschrijven af;
 - ▶ Na 2 jaar heeft iets meer dan % van de studenten het eerste jaar afgerond.
- ▶ Hoe interpreteren jullie die data?
- ▶ Het diplomarendement is de laatste vijf jaar dalende/stijgende %. Wat is een verklaring?
- ▶ Welke onderdelen zijn voor jullie problematisch of juist positief? Waarom?

3. Als je inzoomt op rendementsverschil tussen groepen met diverse kenmerken (seks, vooropleiding, etniciteit)...

- ▶ Hoe gaan docenten om met diversiteit tussen studenten? Wat is de invloed daarvan op studievoortgang?
- ▶ Op welk niveau heeft dat betrekking: docenten, team, leidinggevend, hogeschoolregels?

4. Zijn er maatschappelijke ontwikkelingen die invloed hebben op jullie studiesucces/ studeerbaarheid?

- ▶ Kun je dat toelichten? Worden die inzichten gedeeld?

5. Welke (beleids)maatregelen worden er binnen jullie opleiding getroffen om het studiesucces te verhogen?

- ▶ Hoe reageren docenten daarop? wat merken studenten ervan?
- ▶ Aan welke knoppen kun je werkelijk draaien? Welke organisatieonderdelen (HR intern) zijn voorwaardelijk bij het slagen van jullie maatregelen?
- ▶ Welke rol speelt de bsa-maatregel hierin?

6. Welke uitdagingen voorzien jullie omtrent het thema studiesucces?

- ▶ Wat leren jullie van de ontwikkelingen bij COM en IPO?

7. Slotvraag:

- ▶ Is er iets blijven liggen waarvan je zegt *'dat moet echt gezegd worden'* en in het rapport moet komen?

Bijlage 3: Vragen meet-up

Meet Up 1

De volgende vragen werden gesteld tijdens meet-up 1 op 3 juli 2018:

1. Wat betekent Studiesucces voor jullie?
2. Welke maatregelen worden er bij jullie opleidingen getroffen om het studiesucces te verhogen?
3. Welke uitdagingen voorzien jullie omtrent het thema studiesucces?
4. Wat zou er volgens jullie anders moeten mbt studiesuccesbevorderende maatregelen?

Meet Up 2

De volgende vragen werden gesteld tijdens meet-up 2 op 8 november 2018:

1. Aan welke kenmerken kan de kwaliteit van onderwijs worden afgeleid?
2. Op welke manier moeten teams gefaciliteerd worden om studiesucces te verhogen?
3. Met welk beleid (centraal en decentraal) geef je sturing aan het verhogen van studiesucces?
4. Hoe kijken jullie aan tegen de huidige BSA-regeling?

Colofon

Auteurs:

Ellen Klatter, Klaas Visser,
Simon Theeuwes, Tycho Wassenaar,
Tessa van Veen

In opdracht van:

Hogeschool Rotterdam

Vormgeving

JARGO design

Fotografie

Hogeschool Rotterdam
Shutterstock

Drukwerk

Drukproef

