

Sleutels voor studeerbaarheid

Dr. Marcel van der Klink
Lectoraat Professionalisering van het Onderwijs
Zuyd Hogeschool

Mei 2017

Onderstaande notitie is geschreven op verzoek van het programmamanagement *Succesvol Studeren*, en maakt deel uit van het programmaplan dat de komende jaren binnen Zuyd wordt uitgevoerd

Studiesucces verhogen door de studeerbaarheid te verbeteren

Zuyd heeft als ambitie het onderwijs te bieden dat er voor zorgt dat alle studenten succesvol hun opleiding kunnen afronden. Dat betekent dat we als Zuyd er alles aan moeten doen om het studiesucces van onze studenten te maximaliseren. Daarbij wordt studiesucces omschreven als het behalen van het diploma binnen de daarvoor bestemde opleidingsduur. De werkelijkheid laat zien dat onze opleidingen variëren in de mate waarin ze er in slagen studiesucces te realiseren, vanwege uitval (vaak in eerste jaar opleiding) en langstudeerders is er sprake van een suboptimale situatie en bij sommige opleidingen is de situatie ronduit zorgelijk.

Studiesucces is afhankelijk van een complex samenspel van factoren. Factoren die te maken hebben met onze studenten (studentkenmerken zoals studiegedrag, motivatie, vooropleiding) maar het is ook afhankelijk van factoren te maken hebben met de kenmerken van onze opleidingen, oftewel hoe studeerbaar onze opleidingen zijn. Studeerbaarheid refereert aan hoe een opleiding er voor zorgt dat ze het studiesucces van studenten maximaliseert door een omgeving te creëren die studenten uitnodigt en aanmoedigt het beste uit zichzelf te halen. Als we het studiesucces willen maximaliseren, dan moeten we met elkaar werken aan de verbetering van de studeerbaarheid van onze opleidingen om onze studenten meer kans op studiesucces te bieden.

Zuyd heeft op dit vlak overigens niet stil gezeten. We komen uit een periode waarin veel initiatieven voor het verhogen van de studeerbaarheid zijn genomen, maar waarbij de beoogde effecten niet of nauwelijks optraden. Deze initiatieven hadden vooral betrekking op geïsoleerde maatregelen die een deelaspect van de studeerbaarheid adresseerden. De maatregelen waren voornamelijk gebaseerd op inschattingen en intuïtie, en deze maatregelen zochten de oorzaak primair in onze studenten en hielden het curriculum zo veel als mogelijk ongewijzigd. Willen we succesvol zijn in het substantieel verbeteren van de studeerbaarheid van onze opleidingen, dan moeten we een andere aanpak voorstaan. Een aanpak die gekenmerkt wordt door een integrale benadering, gebaseerd op evidentie over wat werkt.

We verliezen studenten om de verkeerde redenen. Niet omdat ze het niet kunnen, maar omdat de opleiding hen niet biedt wat ze nodig hebben om succesvol te zijn. Het verhogen van studiesucces vergt

echter een forse inspanning. Het verdient prioriteit en wel om verschillende redenen.

Allereerst zijn we het als Zuyd aan onszelf verplicht dat we er alles aan willen doen om er voor te zorgen dat onze studenten de gewilde gediplomeerde professionals van morgen worden. Dat is ook wat de overheid van ons vraagt.

Daarnaast worden (toekomstige) studenten kritischer over het volgen van een opleiding (denk aan de afschaffing van het leenstelsel en de gelden die hierdoor vrij worden gemaakt voor het verbeteren van de opleidingen). Ze verwachten meer van ons dan dat we tot nu toe hebben laten zien.

Tot slot heeft studiesucces ook financiële consequenties voor Zuyd. Dat is beslist niet de belangrijkste reden om te werken aan studiesucces maar het is te beschouwen als een neveneffect. Als we er namelijk in slagen om meer studenten binnen Zuyd te behouden die de opleiding binnen de daarvoor geldende opleidingsduur weten af te ronden, dan levert ons dat inkomsten (en minder uitgaven) op.

Sleutels voor studeerbaarheid

De relatie tussen studeerbaarheid en studiesucces is een indirecte relatie. Studeerbaarheid van de opleiding is het middel waarmee we de opleidingsmotivatie en het studiegedrag van onze studenten beïnvloeden en die op hun beurt zijn medeverantwoordelijk voor het studiesucces dat onze studenten realiseren. Het betreft een complexe keten van factoren en die vraagt om een geïntegreerde aanpak.

We onderscheiden een vijftal sleutels die tezamen de studeerbaarheid een krachtige impuls geven. Samen representeren ze de integrale aanpak die nodig is om de studeerbaarheid te maximaliseren. Daarbij is van belang dat ze alle vijf worden toegepast, pas dan is er sprake van een betekenisvolle verandering in de opzet en uitvoering van onze opleidingen die impact heeft op de studeerbaarheid en zo het studiesucces van onze studenten gaat verbeteren.

De sleutels bieden ingangen om te werken aan de studeerbaarheid waarbij het uitgangspunt is dat opleidingen daar zelf verdere invulling aan geven. Dat wil zeggen: ze zijn niet voorschrijvend maar inspirerend bedoeld. Opleidingen zullen deze sleutels voor studeerbaarheid zelf verder vormgeven, rekening houdend met hun eigen context en ambities maar wel op een zodanige manier dat ze aantoonbaar bijdragen aan het studiesucces. Het verstandig omgaan met deze sleutels vergt dat opleidingen eerst een gedegen analyse maken waarin verschillende typen informatie worden samengevoegd om zodoende vast te stellen wat de geëigende evidence-informed, aanpak moet inhouden.

- 1. Ons onderwijs wordt bloksgewijs aangeboden en beperkt daarbij per blok het aantal onderwijseenheden tot een maximum van drie onderwijseenheden.*

Om er voor te zorgen dat studenten voldoende samenhang, rust en transparantie ervaren is van belang dat het onderwijs bloksgewijs wordt aangeboden met per blok een overkoepelend thema. De omvang van het blok bedraagt 10/11 weken en heeft een studielast van 15 EC.

Per blok worden maximaal drie onderwijseenheden aangeboden. Onderwijseenheden in een blok hebben idealiter een omvang van vijf EC of een veelvoud daarvan. Daarmee wordt per onderwijseenheid meer onderwijstijd gecreëerd.

Per blok zijn alle 15 EC's te verzilveren. Het uitstellen van het toekennen van EC's (lintprogrammering over meerdere blokken) is hiermee verleden tijd.

De beschikbare evidentie laat zien dat de programmering van het onderwijs een belangrijk instrument is om studiesucces te verhogen. Er zijn in de afgelopen periode verschillende (onderzoeks)ervaringen opgedaan die laten zien dat de programmering het verschil kan maken (zie voor een handzaam overzicht bijvoorbeeld Bakx & Van Nuland, 2015). Het bloksgewijs programmeren van het onderwijs, bestaande uit een beperkt aantal onderwijseenheden per blok, voorkomt dat studenten hun tijd over te veel concurrerende onderwijsactiviteiten moeten verdelen. Als studenten gericht hun aandacht aan één onderdeel kunnen besteden, direct gevolgd door een tentamen (in plaats van alle tentamens aan het einde van het blok) zorgt dat voor een hoger rendement, aldus Jansen (2012).

Het werken met grote elkaar uitsluitende, stapelbare blokken van aanzienlijke omvang, met per blok bij voorkeur een overkoepelend thema, is een manier om er voor te zorgen dat de opleiding het studiesucces én de doceerbaarheid bevordert (Hogehuis, 2015).

Bij de roostering van de onderwijseenheden binnen de blokken is van belang maximaal gebruik te maken van de beschikbare onderwijstijd. Een beloftevolle maatregel die momenteel bij de HvA wordt toegepast betreft het reduceren van onderwijsvrije periodes in de blokken die voor (her)tentamens zijn gereserveerd (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014).

2. *Ons onderwijs beperkt het aantal tentamens. Per onderwijseenheid is er één tentamen. Herkansingen worden buiten de blokken aangeboden.*

Een te veel aan tentamens zorgt er voor dat studenten het overzicht verliezen, ze hun aandacht over te veel verplichtingen moeten verdelen en dat leidt tot vermindering van studiesucces. Per onderwijseenheid is er één tentamen: Deeltentamens behoren daarmee tot het verleden. De zorg dat studenten hierdoor niet (tijdig) aan het studeren gaan kan worden opgevangen door het bieden van feedbackmomenten gedurende de onderwijseenheid want die geven studenten zicht op hun eigen vorderingen in relatie tot de prestaties die van hen op het tentamen worden verwacht. Door één tentamen per onderwijseenheid aan te bieden, kan worden gerealiseerd dat er meer tijd voor onderwijsactiviteiten beschikbaar komt, tijd die tot dusverre besteed werd aan het bieden van een herkansing in het blok.

Het studeren voor en het behalen van de eerste tentamenkans wordt als normaal beschouwd. Dat wordt bevorderd door de herkansingen te situeren op momenten dat er voor studenten geen concurrerende onderwijsverplichtingen zijn (dus buiten de blokken). Door herkansingen buiten de blokken aan te bieden, worden studenten ook doordrongen dat het nu of nooit is en dat het niet halen van de eerste tentamenkans consequenties met zich meebrengt.

De evidentie laat zien dat studenten hun studiegedrag afstemmen op de tentamens. Hoe vaker studenten in de gelegenheid zijn om een tentamen te maken hoe meer er uitstelgedrag of gokgedrag bij studenten optreedt. Vanuit dit gegeven is het raadzaam één tentamenkans te programmeren. Een dergelijke programmering van tentamens ondersteunt de filosofie dat het normaal is om voor de eerste tentamenkans te slagen (Cohen-Schotanus, 2012). Het reduceren van het aantal herkansingen zorgt er voor dat het aantal piekbelastingen van docenten afneemt. Onderzoek laat zien dat gerichte feedback er voor zorgt dat studenten regelmatig gaan studeren, zeker wanneer het gaat om relatief grote onderwijsseenheden (Cohen-Schotanus, 2012) én zorgt er voor dat studenten beter gaan presteren (Hattie & Timperley, 2007). De feedback is nog effectiever indien het niet alleen gefocust is op de competentieontwikkeling maar er in de feedback ook aandacht is voor het leerproces van de student (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015). Beoordelen en feedback is niet alleen iets van docenten, juist medestudenten (Sluijsmans, 2002) spelen hierin een belangrijke rol, mits studenten leren hoe dit toe uit te voeren. Feedback en beoordelen worden nog meer betekenisvol als de student zelf wordt aangemoedigd hierin verantwoordelijkheid te nemen.

3. Ons onderwijs zet studenten aan tot actief leren en voorziet er in dat alle studenten succesvol kunnen zijn.

Onderwijs dat studenten prikkelt en uitnodigt tot het actief omgaan met de materie levert meer studiesucces op. Actief leren geldt voor onderwijsactiviteiten op school onder begeleiding van docenten als ook voor de zelfstudie die we van onze studenten verwachten. Actief leren veronderstelt een mix van werkvormen die past bij de leerdoelen, het houdt rekening met de voorkennis, leercompetenties en belangstelling van studenten, en actief leren zorgt voor een balans tussen f2f-onderwijs en studeren met behulp van de digitale leeromgeving. Onze studentpopulatie is heterogeen en onze studenten verschillen in wat ze nodig hebben om succesvol te kunnen zijn. Omdat we willen dat ons onderwijs gelijke kansen voor alle studenten biedt, is het vanzelfsprekend dat we in ons onderwijs bewust rekening houden met die verschillen tussen studenten.

Er is overtuigende evidentie die er op wijst dat onderwijsactiviteiten die aanzetten tot actief leren positief bijdragen aan de studentprestaties. Opleidingen die een didactiek hebben die studenten aanzet tot actief leren (in plaats van consumeren) laten een hoger studierendement zien én een kortere studieduur, zo is bijvoorbeeld bij opleidingen in ons land aangetoond (Schmidt, 2012). Kenmerkend voor actief leren is dat de student aan het werk wordt gezet, bij voorkeur in kleine groepen aan de hand van opdrachten die een link met de beroepspraktijk hebben. Actief leren kan alleen maar tot succes leiden indien studenten in staat zijn de juiste leerstrategieën in te zetten, hun leren zelf kunnen sturen (reguleren) én beschikken over voldoende zelfvertrouwen en motivatie. Met andere woorden: er automatisch van uit gaan dat studenten dit allemaal al kunnen en doen voordat ze aan het hbo beginnen is niet realistisch (Verkoeijen, 2016). Zo moet bijvoorbeeld zelfsturend leren door studenten geleerd worden, getuige het onderzoek bij Pabo-studenten (Bolks

& Van der Klink, 2011) en dat geldt ook voor het gebruik van specifieke leerstrategieën om de leerstof te verwerken (Vrieling, 2012). Het vergt gerichte instructie (bijvoorbeeld via hints, expert modellen, werkbladen, prikkelende vragen) om studenten dit te leren, zoals de review van Kostons, Donker & Opdenakker (2014) demonstreert. Daarbij is het aannemelijk dat het besteden van gerichte aandacht aan zelfsturing en leerstrategieën bij voorkeur ingebed moeten worden in bestaande cursussen (Verkoeijen, 2016).

Actief leren betekent overigens niet dat hoorcolleges passé zijn, eerder gaat het er om een goede mix van (blended) onderwijsactiviteiten aan te bieden, passend bij de te realiseren leerdoelen (Schmidt, 2012).

Actief leren beperkt zich idealiter niet tot de contacturen en de onderwijsactiviteiten op school, maar omvat ook begeleide vormen van zelfstudie om bijvoorbeeld voorkennis te activeren of studenten te stimuleren tot het voorbereiden op of het verwerken van onderwijsactiviteiten op school. Begeleide zelfstudie verhoogt de tijd die studenten besteden aan de studie en juist deze extra studietijd heeft een fors aantoonbaar positief effect op de studentprestaties (Schmidt, 2012; Schlusmans, Boon, Van der Klink & Schoevaart, 2015). Een te veel aan contacturen zorgt er voor dat studenten minder tijd besteden aan zelfstudie, maar een te gering aantal contacturen zorgt er daarentegen voor dat studenten niet voldoende uren zelfstudie verrichten. Kortom, er is met andere woorden sprake van een bepaald optimum in de verhouding contacturen en zelfstudie (Ruis, 2007). Het positieve effect van zelfstudie is overigens uitsluitend te realiseren als de zelfstudie-opdrachten voldoende kwaliteit hebben.

4. Ons onderwijsklimaat zorgt er voor dat studenten vanaf dag één weten wat er van hen wordt verwacht en zich bij ons thuis voelen.

Vanaf dag één (en zelfs daarvoor gedurende de oriëntatie- en intakefase) doordringen we onze studenten met wat we van hen verwachten. We stellen hoge eisen aan onze studenten en dat betekent dat we als onderwijsprofessionals ook hoge eisen aan onszelf stellen. Daarom doen we al het mogelijke om te zorgen dat studenten ons weten te vinden met hun vragen. We ondernemen activiteiten die er voor zorgen dat studenten zich verbonden voelen met ons. Studenten voelen zich geen nummer maar herkend en erkend, ze voelen zich thuis vanaf dag één tot en met hun afstuderen. Het creëren van een stimulerend onderwijsklimaat is de verantwoordelijkheid van ons allemaal.

Er is de nodige evidentie over onderwijsklimaat en de relatie met studiesucces bekend. Studie-uitval moet worden beschouwd als het eindpunt van een proces van afnemende betrokkenheid van de student bij de opleiding. In eerdere fasen van dat proces zal er waarschijnlijk al sprake zijn van slechter presteren, mogelijk ook in het minder deelnemen aan tentamens en het minder behalen van studiepunten (Elffers, 2016). Bekend op dit terrein is het werk van Tinto (2006) die stelt dat betrokkenheid sterk samenhangt met zowel de academische als ook de sociale integratie van een student in een opleiding. Zijn gedachtengoed is ook in het Nederlandse onderwijs onderzocht en blijkt ook hier van toepassing te zijn (zie Bakx & Van Nuland, 2015). Het ontbreken van voldoende

betrokkenheid bij de opleiding is met name een belangrijke verklaring voor de uitval in het begin van de studie. Betrokkenheid draait om identificatie met de opleiding én om actieve participatie in de onderwijsactiviteiten (zie ook Sleutel 3). Daarbij komt betrokkenheid van twee kanten, hierin ligt zowel een opgave voor de opleiding als ook voor de student. Op basis van een exploratie van literatuur over de relatie tussen betrokkenheid en studiesucces adviseert Ruis (2007) om in het begin van een opleiding voldoende contacturen aan te bieden, te zorgen voor formele en informele ontmoetingen tussen docenten en studenten, de sociale cohesie tussen studenten te versterken (bijvoorbeeld door vaste groepsindeling, ontmoetingsruimten, extra-curriculaire activiteiten) maar ook om de vrijblijvendheid van het onderwijs te reduceren (deadlines, aanwezigheidsverplichting). Voor studenten die uit sociale milieus komen die onbekend zijn met het hoger onderwijs kan extra begeleiding relevant zijn omdat zij doorgaans het persoonlijke netwerk missen om hun ervaringen in het hoger beroepsonderwijs thuis of met peers te bespreken die zelf de wereld van het hoger onderwijs van binnenuit kennen.

5. Onderwijs met een hoge kans op studiesucces vereist een teamprestatie.

Onderwijs vraagt om samenwerking. Het ontwerpen en uitvoeren van inhoudelijk én didactisch hoogwaardig onderwijs vergt samenwerking. In alle onderwijseenheden wordt idealiter groepsgewijs gewerkt aan het ontwerpen, uitvoeren, evalueren en bijstellen. Het groepsgewijs werken biedt onze onderwijsprofessionals mogelijkheden om hun eigen expertise in te zetten en met en van elkaar te blijven leren in de verdere ontwikkeling van hun expertise.

De evidentie over teamgericht werken en prestaties is aanzienlijk (Van den Bossche, 2006). Echter niet iedere groep is automatisch een team. Er moet sprake zijn van een gemeenschappelijke taak, het besef moet er zijn dat men elkaar nodig heeft om die taak uit te voeren, de teamleden moeten het werkklimaat als veilig ervaren en voldoende vertrouwen hebben in de uit te voeren taken (zie Van der Klink & Nieuwenhuis, 2017). Willen docententeams succesvol zijn dan is van belang dat ze met elkaar leren en niet alleen door kennis uit te wisselen maar ook door samen nieuwe kennis te ontwikkelen, zo laat onderzoek zien (Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Van den Bossche & Gijsselaers, 2017). Voorts is essentieel dat docententeams zich realiseren dat het docentschap in het hbo veronderstelt dat continue aandacht aan de eigen professionalisering wordt besteed, zowel op vakinhoudelijk vlak, op didactisch terrein én op het vlak van het bekwaam worden in het innoveren van het eigen onderwijs (Dochy et al, 2015; Van der Klink, Van Kralingen, Van Lankveld, Ramaekers. & Verstegen (2015). Leiderschap is essentieel om dit alles te kunnen realiseren. Het leiderschap van teams moet het niveau van het managen en beheren overstijgen, er moet ook sprake zijn van onderwijskundig leiderschap. Het moet er toe leiden dat er een gedeelde verantwoordelijkheid voor de leerprestaties van de studenten wordt ervaren. Daarbij hoeft het onderwijskundig leiderschap niet per definitie altijd door hetzelfde teamlid te worden uitgevoerd (Kessels, 2012).

Geraadpleegde literatuur

- Bakx, D. & Van Nuland, E. (2015). *Studiesucces verhogen. Bevindingen en maatregelen uit de literatuur*. Breda: Avans Hogeschool.
- Bolks, T. & Van der Klink, M.R. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. Onderzoek naar sturingsactiviteiten PABO-studenten en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(4) 4-11.
- Bruijns, Kayzel, R, Morsch, I. & Ruis, P. (2014). *Leidraad studeerbaarheid en robuust onderwijs*. Amsterdam: HVA.
- Cohen-Schotanus, J. (2012). De invloed van het toetsprogramma op studiedoorstroom en studierendement. In Van Berkel, H. Jansen, E, & Bax, A. (red.) *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk, Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*, 65-78. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A., Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Leren. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Ellfers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. (Lectorale rede). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hogehuis, P. (2015). Legalisering als antwoord. Ook het hbo is gebaat bij blokken. *Th&ma*, 5, 92-97.
- Jansen, E. (2012). De organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving. In Van Berkel, H. Jansen, E, & Bax, A. (red.) *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk, Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*, 103-102. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M.R., Van den Bossche, P. & W. Gijssels (2017). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*. doi:10.1007/s10734-017-0126-0
- Kostons, D., Donker, A.S. & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Ruis, P. (2007). *Checklist rendement hoger onderwijs*. Leiden: ICLON.
- Schlusmans, K., Boon, J., Van der Klink, M. & Schoevaart, S. (2015). Het verhogen van het studiesucces in de opleidingen van de Open Universiteit: Open Universiteit eXtra (OUX). *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 33(3), 4-19.
- Schmidt, H. (2012). Hoe actief leren studiesucces beïnvloedt. In Van Berkel, H. Jansen, E, & Bax, A. (red.) *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk, Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*, 49-64. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of student college retention*, 8(1), 1-19.

Van den Bossche, P. (2006). *Minds in teams. The influence of social and cognitive factors on team learning*. Academisch Proefschrift. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Van der Klink, M. & Nieuwenhuis, L. (2017). Op zoek naar constructief conflict. *Science Guide*, <http://www.scienceguide.nl/201703/op-zoek-naar-constructief-conflict.aspx>

Van der Klink, M., Van Kralingen, R., Van Lankveld, Th., Ramaekers, S. & Verstegen, D. (2015). Een loopbaan als docent: hoe behoud je je passie. In Van Berkel, H., Verstegen, D., Nieweg, M. & Bax, A. (red.). *Doceren in het hoger onderwijs: Een introductie*, 137-153. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Verkoeijen, P. (2016). *Leren in het hbo. Denken, doen en laten*. (Lectorale rede). Breda: Avans Hogeschool.

Vrielink, E. (2012). Zelfsturend leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 15-28.