



Scan succesvol studeren

Scan succesvol studeren¹

Deze scan is bedoeld als hulpmiddel voor bachelor opleidingen die hun studiesucces willen toetsen of verbeteren. Succesvol studeren is het resultaat van een *groot aantal verschillende factoren en de interactie daartussen*. Daarbij spelen ook zaken een rol die de opleiding niet of moeilijk kan beïnvloeden maar in deze scan gaat het om de *opleidingsvariabelen* die een rol spelen bij het studiesucces van studenten.

Daarnaast kan de scan een hulpmiddel zijn bij de voorbereiding van de kritische reflectie voor de visitatie- en accreditatieprocedure. Veel van de onderwerpen die aan de orde komen kan men koppelen aan de 4 standaarden die centraal staan in de zelfstudie rapportage. Dit zijn:

<p>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.</p> <p>Standaard 2: Het programma, de onderwijsleeromgeving en de kwaliteit van het docententeam maken het voor de instromende studenten mogelijk de beoogde leerresultaten te realiseren.</p> <p>Standaard 3: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.</p> <p>Standaard 4: De opleiding toont aan dat de beoogde leerresultaten zijn gerealiseerd.</p>
--

De scan is bedoeld als hulpmiddel, onderwerpen worden in kaart gebracht en toegelicht, zodanig dat men voor de eigen opleiding kan nagaan of bepaalde zaken opnieuw moeten worden gezien. Daarbij zal het per opleiding verschillen welke informatie van belang is. Dat hangt immers erg af van de problemen die men ervaart en van de doelen die men nastreeft.

De scan is zo opgebouwd dat men per onderwerp steeds korte informatie krijgt met verwijzingen als men zich verder in de materie wil verdiepen. De onderwerpen hebben een zekere logische volgorde maar de diverse onderwerpen moeten in *samenhang* worden bekeken. Veel maatregelen grijpen op elkaar in, zodat altijd moet worden gestreefd naar een goede balans.

Onderwijsvisie UvA, BKO en SKO

Inhoudelijk wordt aangesloten bij de onderwijsvisie van de UvA en bij de eisen die gelden voor het behalen van een BKO en een SKO. De UvA zet in op toegankelijkheid van het hoger onderwijs en op talentontwikkeling van studenten. In BKO en SKO staan onder meer het stimuleren van het leerproces van studenten centraal en de alignment tussen onderwijs en toetsing. De scan sluit ook aan op het toetskader van de UvA.

Kennisdeling

De UvA werkt aan een platform waar kennis over onderwijs, onderwijsbeleid en best practises met elkaar wordt gedeeld. Ook is er een Teaching & Learning Centre (TLC) opgericht.

De scan kan men zien als een raamwerk en als een geheugensteun, waarbij alle van belang zijnde onderwerpen kort worden geadresseerd. Het platform geeft veel meer concrete invulling.

Samenvatting

Er is een samenvatting beschikbaar.

¹ Bij het schrijven van deze scan is veel gebruik gemaakt van de kernliteratuur die na de volgende paragraaf wordt vermeld. Speciale vermelding verdient het werk van Janke Cohen-Schotanus over met name toetsing en de bijdrage van Hester Glasbeek over “wat werkt in het Hoger Onderwijs”.

Verantwoording onderwerpen en indeling

Zowel Tinto (2012) als Kuh et al. (2010) hebben op basis van tientallen jaren onderwijskundig onderzoek in kaart gebracht wat de essentiële kenmerken zijn van onderwijsprogramma's waarin studenten succesvol studeren. Tinto heeft de resultaten van onderwijskundig onderzoek samengevat om na te gaan onder welke *condities* studenten succesvol studeren. Kuh et al hebben 20 opleidingen onderzocht die zowel succesvol zijn als aan hoge kwaliteitsvoorwaarden voldoen en in kaart gebracht wat deze opleidingen gemeenschappelijk hebben en dat in verband gebracht met beschikbare onderzoeksresultaten.

Tinto noemt vier kernbegrippen (*expectations, support, assessment & feedback en involvement*) die alle ook terug te vinden zijn in de langere lijst van Kuh et al.

Als we de door beide onderzoekers geschetste condities voor succesvol studeren integreren, levert dat de volgende hoofdonderwerpen op.

Succesvolle programma's delen:

1. **Duidelijke, gefocuste, door iedereen (uit)gedragen missie;**
2. **Hoge standaarden met betrekking tot studiekeprestaties (expectations);**
3. **Adequate time-on-task (involvement) en actief leren;**
4. **Een goede balans tussen uitdaging en ondersteuning (support);**
5. **Nadruk op de eerste maanden en het eerste studiejaar;**
6. **Respect voor talentverschillen en culturele diversiteit;**
7. **Integratie van het eerder geleerde & opgedane vaardigheden blijvend laten oefenen;**
8. **Toetsing en feedback (assessment & feedback);**
9. **Samenwerking tussen studenten en student-betrokkenheid (involvement);**
10. **Veel sociale interactie in de leeromgeving en contact met docenten.**

In het vervolg van deze scan worden de voorwaarden die van belang zijn voor succesvol studeren verder uitgewerkt. Per onderwerp wordt steeds korte informatie gepresenteerd, waarna verwijzingen volgen als men zich verder in de materie wil verdiepen.

Kernliteratuur:

- 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.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E. & Bax, A. *Studiesucces door onderwijskwaliteit*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers. Verschijnt in 2019
- Glasbeek, H. (2015). Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum. Onderwijscentrum VU.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Onderwijsvisie Universiteit van Amsterdam, 2017
- Severiens, S. (2011). *Studiesucces in de bachelor*. Drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de bachelor verklaren. Ministerie OCW Beleidsgerichte studies 138.
- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Universiteit van Amsterdam (2015). Dare to share, 9 adviezen aan de UvA om kennisdeling te bevorderen.
- Werkgroep Studiesucces (2017). *Studiesucces 2.0: van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten*. Universiteit van Amsterdam.

Uitgangspunten en randvoorwaarden

Er volgen eerst vier *uitgangspunten of randvoorwaarden*, waarna wordt ingezoomd op de ingrediënten van succesvol studeren, waarbij de volgorde van de 10 punten wordt aangehouden. Daarna volgen nog de onderwerpen motivatie en doceerbaarheid.

De vier uitgangspunten of basisvoorwaarden zijn:

I. Het curriculum centraal

Bij het ontwerp van een curriculum vormen de cursussen de bouwstenen maar worden de overkoepelende leerdoelen gehaald in combinaties van vakken of in het curriculum als geheel. Veel goede cursussen maken nog geen goed programma.

De centrale vraag is *hoe* het curriculum moet worden ingericht om alle gestelde doelen te behalen. Dat is leidend voor het curriculumontwerp inclusief leerlijnen waarin een bepaalde opbouw en ontwikkeling wordt nagestreefd.

In veel onderwijsprogramma's worden de bouwstenen verdeeld onder docenten of groepen, waarna elke docent of groep vanuit de eigen autonome positie een cursus ontwerpt, uiteraard wel vanuit een totaalontwerp en vaak ook wel vanuit een bepaald didactisch perspectief. Toch wordt de opbouw soms veronachtzaamd en zijn overlap en herhaling veelal eerder het gevolg van toeval of onwetendheid over wat studenten al eerder hebben geleerd dan van zorgvuldig afgewogen keuzes. Het creëren van een goede opbouw waarin de integratie van het eerder geleerde steeds aan bod komt en opgedane vaardigheden blijvend worden geoefend heeft een grote meerwaarde. Verder zal men doelen op het gebied van bijvoorbeeld kritisch denken, wetenschappelijke vorming, zelfstandig leren, het hanteren van bepaalde technieken, of wetenschappelijk schrijven alleen halen als deze doordacht worden ingebed in het programma en worden verdeeld over cursussen die op elkaar aansluiten. Essentieel is dat elke docent weet welke bijdrage zij levert in het curriculum als geheel, en dat tevens wordt nagedacht over een toetsprogramma dat niet alleen gevarieerd is maar ook aansluit bij de doelen die worden nagestreefd.

II. Positiebepaling – de cijfers

Er bestaan flinke verschillen tussen opleidingen in uitval en switch cijfers en in percentages studenten die de studie binnen een redelijk tempo afronden. Idealiter moet elke opleiding de eigen cijfers op het gebied van instroom, uitval en doorstroming kennen en deze vergelijken met die van soortgelijke opleidingen aan de eigen en andere instellingen. De cijfers geven inzicht in de mate waarin studenten succesvol studeren en kunnen een startpunt zijn voor nader onderzoek. Een goede analyse van uitval en vertraging in een breder perspectief, gecombineerd met evaluatiegegevens en kwalitatieve gegevens van deelnemende studenten is een noodzakelijke basis voor te nemen maatregelen. Het kan ook een aanleiding zijn om te proberen het geheim van succesvolle opleidingen te doorgronden, of om best practises over te nemen. Het blijvend monitoren van de resultaten van studenten en het delen van die gegevens met de onderwijsbetrokkenen kan naast onderwijsbeoordelingen een goed startpunt zijn voor systematische aandacht voor onderwijsverbetering. UvA data biedt alle gegevens die in dit verband van belang zijn.

III. Wat, hoe en waarom – inhoudelijke en strategische sturing

Bij het ontwerp of de verbetering van onderwijsprogramma's is het raadzaam om onderscheid te maken tussen de *inhoudelijke* sturing (*wat* men studenten wil leren) en de *strategische* sturing (*hoe* men het hen wil leren en hoe men het leerproces wil aansturen). Daarnaast is de *waaromvraag* van belang omdat gemaakte keuzes moeten worden gevalideerd en uitgelegd.

Onder *inhoudelijke sturing* vallen de eindtermen en de leerdoelen die worden nagestreefd. Wat wil men studenten leren, wat moeten ze kennen en kunnen, zowel per cursus als wanneer men het curriculum als geheel beschouwt.

Het hoeven niet alleen competenties of kwalificaties te zijn; men kan ook doelen opnemen op het gebied van bildung, persoonsvorming of socialisatie of doelen die betrekking hebben op de wijze waarop de student een self-directed-learner of een learner-for-life wordt. Dergelijke leerdoelen kunnen worden geëxpliciteerd en vertaald in het programma.

Onder *strategische sturing* valt de manier waarop men het leergedrag aanstuurt.

Het gaat dan om de manier waarop men met de programmering van de toetsen en herkansingen, de feedback, opdrachten, etc. het leergedrag stimuleert, hoe men het onderwijs inricht, hoe time-on-task wordt georganiseerd, student-engagement wordt gerealiseerd, hoe gespreid en regelmatig studeren wordt bevorderd, etc. Op veel van deze onderwerpen wordt teruggekomen.

De *waaromvraag* is van belang omdat gemaakte keuzes, zowel op strategisch als op inhoudelijk vlak moeten worden verantwoord aan en gedeeld door en met onderwijsbetrokkenen en studenten. Men kan bijvoorbeeld argumenteren dat retentie gebaat is bij een gespreid leerproces en dat de toetsing daarom is verdeeld over de cursus.

IV. Scholing van docenten en leidinggevenden in het onderwijs

In het hoger onderwijs steken we veel tijd in onderwijs en kennisoverdracht en wordt er veel materiaal en hulp aangeboden aan studenten waar zij hun voordeel mee kunnen doen. Het leidt niet altijd tot het gewenste resultaat. Voor docenten en onderwijs leidinggevenden geldt hetzelfde. Er is veel onderwijskundige evidentie beschikbaar over wat werkt in hoger onderwijs. Maar het wordt niet altijd benut. Daarom moeten scholing en professionalisering onderdeel zijn van de taakuitoefening. Deze vaststelling heeft er toe geleid dat er professionaliseringsprogramma's zijn ontwikkeld zoals een basiskwalificatie onderwijs, een senior kwalificatie en dat er trajecten zijn ontwikkeld voor onderwijskundig leiderschap. Het succes van onderwijsprogramma's waarbij men de kwaliteit hoog houdt en uitval en vertraging heeft weten te bestrijden leunt sterk op gerichte investeringen in professionaliseringsprogramma's voor docenten en leidinggevenden. Het gaat dan niet alleen om kwalificaties maar ook om samenwerking in teams, om kennisdeling en om regelmatige aandacht voor bijscholing.

Hierna volgen we de eerder weergegeven volgorde van onderwerpen.

1. Duidelijke, gefocuste, door iedereen (uit)gedragen missie (standaard 1)

Succesvol studeren is gebaat bij een gezamenlijk uitgangspunt waarin het bevorderen van succesvol studeren 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.

Er wordt in Nederland geselecteerd op 12-jarige leeftijd, waarbij wordt voorgesorteerd in profielen. De wetgeving voorziet in toelatingsrecht en de wetgeving voorziet tevens in een selectie na één jaar middels het zogenaamde Bindend Studieadvies (BSA). Dit verplicht de opleiding om programma's in te richten die aansluiten bij de opgedane voorkennis, inspelen op de heterogeniteit van de instromers en ten doel hebben om alle studenten kansen te bieden hun geschiktheid te laten zien zodat studenten niet ten onrechte worden weggestuurd met een negatief BSA. In het hoger onderwijs ziet men nu vaak dat elke docent eigen keuzes maakt, waarbij de ene zichzelf als poortwachter ziet en vindt dat een bepaald % behoort af te vallen en de andere juist alle studenten kansen wil bieden. Dat leidt tot verschillen in onderwijsaanpak en toetsing en ook tot uitkomsten die voortvloeien uit autonome keuzes van individuele docenten.

Het is essentieel voor het succes van een opleiding om juist *gezamenlijkheid* te creëren in de doelen en deze na te leven en expliciet te maken, zodat ook de student weet waar zij aan toe is, en zich kan vereenzelvigen met de gestelde doelen.

De visie of missie van een opleiding is uiteraard congruent met de onderwijsvisie van de instelling.

In het verlengstuk van die missie is ook een heldere set van leerdoelen en eindtermen die worden nagestreefd, een vereiste.

Leerdoelen in de vorm van leeropbrengsten (standaard 1)

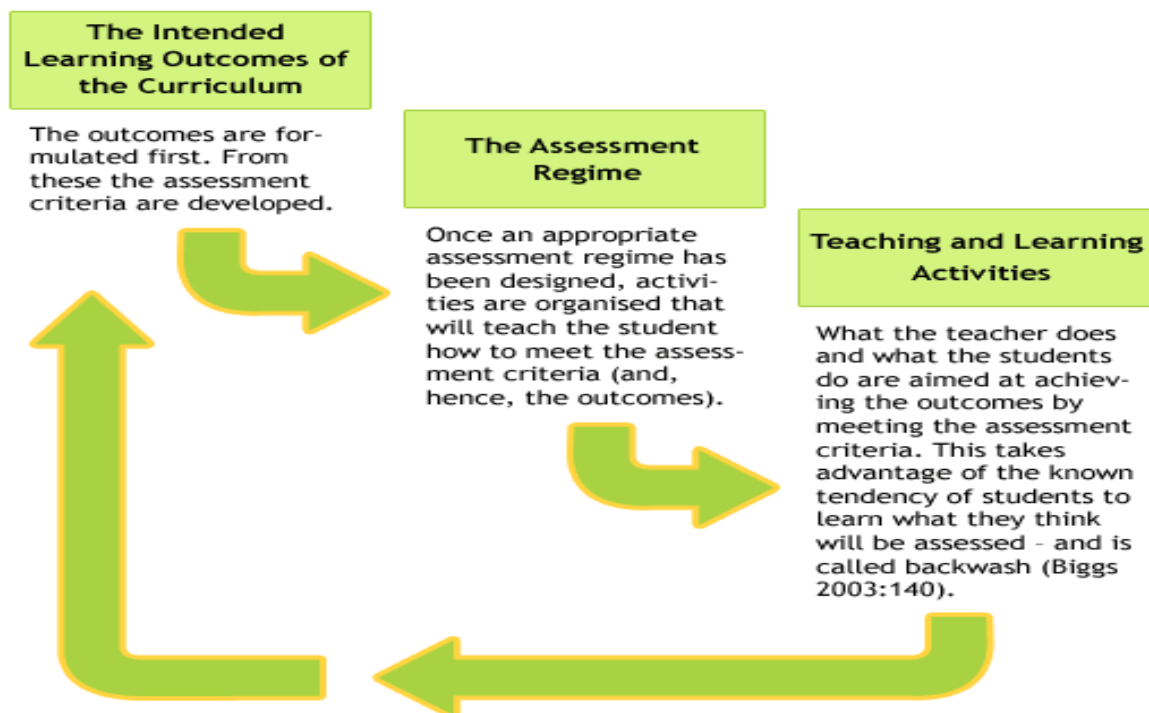
Programma's worden vaak ontworpen op basis van de leerstof die men over wil brengen, waarna de toetsing gericht is op de vraag of de student de kennis beheerst. Docenten komen bijeen en dragen boeken en artikelen aan of geven input voor de praktische vaardigheden die studenten moeten leren beheersen. Vaak is het doel om zo veel mogelijk onderwerpen te kunnen behandelen en handboeken te vinden die alle leerstof op een bepaald gebied dekt. Hoe completer de stof, hoe beter. Bij die aanpak ligt de nadruk snel op kennisoverdracht en staan de leerstof en de docent centraal. Als men het leren van de student centraal stelt en de leeropbrengsten worden geformuleerd stelt men vragen als: wat wil ik dat de student beheerst aan het einde van mijn cursus (of bij de diploma-uitreiking), zowel in kennis, in de toepassing van die kennis als in vaardigheden, wat zij nog niet kon bij aanvang van de cursus of het programma. Op welk niveau wil ik de student brengen? Welke leeractiviteiten zijn het meest geschikt om de gewenste leeropbrengsten te genereren en welke toetsvorm past daar dan het beste bij? Een dergelijke aanpak heeft gevolgen voor de manier waarop men de eindtermen en leerdoelen formuleert. Niet generiek maar juist specifiek en gedetailleerd zodat er samenhang ontstaat tussen doelen en toetsing en de student weet wat zij gaat leren. Men werkt dan van achter naar voren: eerst wordt bepaald wat de leeropbrengsten moeten zijn en daarna volgen de toetsing en de onderwijsaanpak en inhoud. Het leren van de student moet centraal staan.

Constructive alignment (standaard 2)

Constructive alignment biedt een mogelijke invulling van onderwijs dat is vormgegeven op basis van *leeropbrengsten*. "Constructive" verwijst naar het uitgangspunt dat studenten zelf betekenis construeren door relevante leeractiviteiten en "Alignment" verwijst naar de situatie waarin het onderwijs, de leeractiviteiten en opdrachten, én de toetsing perfect zijn afgestemd op de nagestreefde leeropbrengsten. Centraal staan de Teaching & Learning Activities (TLA's) waarin studenten kennis leren toepassen, nieuwe kennis en ideeën genereren en problemen diagnosticeren en helpen oplossen, of andere activiteiten die aansluiten bij wat studenten geacht worden te kunnen en te kennen nadat ze zijn afgestudeerd. Daarnaast zijn er Assessment Tasks (ATs) nodig waarin wordt nagegaan of studenten de opgedane kennis kunnen gebruiken en toepassen

in zowel academische als professionele zinvolle manieren, zoals probleemoplossen, het opzetten van experimenten of het omgaan met cliënten.

Van constructive alignment is sprake als een onderwijsontwerp (les, module, leerlijn of curriculum) *studentgericht* is. Dat wil zeggen dat er bij het maken van het ontwerp steeds is nagedacht over de vraag wat studenten moeten doen en kunnen, eerder dan wat de stof is die moet worden overgebracht. De kerncomponenten van het ontwerp zijn niet gedefinieerd in termen van de stof, maar in termen van leerdoelen en leeractiviteiten. Daarmee is niet gezegd dat de docent niet bepaalt wat er geleerd zou moeten worden; bij het definiëren van leerdoelen wordt ook een kennisdomein afgebakend. Daarnaast moeten de hoofdcomponenten van een ontwerp (een les, een onderwijsmodule, leerlijn of curriculum) met elkaar *samenhangen*. Fundamenteel is het belang van de samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en de toetsing.



Taxonomie (standaard 1 en 2)

Het kunnen reproduceren van kennis is iets anders dan het analyseren van bepaalde verschijnselen en het vergelijken van theorieën vereist dat men eerst voldoende kennis moet opdoen om tot een zinnige vergelijking te komen. Docenten zijn soms geneigd in kennisgebieden of onderwerpen te denken (ze moeten iets weten over celstructuur, celprocessen, fotosynthese) Het werken met een kennistaxonomie helpt om daarnaast na te denken over de vraag wat studenten met de kennis over die onderwerpen moeten kunnen (studenten moeten verschillende celprocessen waaronder assimilatie en dissimilatie kunnen omschrijven en toepassen op verschillende organisatieniveaus, ze moeten in eigen woorden kunnen uitleggen door welke factoren deze processen worden beïnvloed). Er is overigens ook kritiek op taxonomieën omdat de begrippen vaak slecht omschreven zijn (wat de een toepassen noemt, noemt de ander analyseren) maar het kan een hulpmiddel zijn voor de ordening van het programma en ook voor de toetsing.

Juist constructive alignment is gebaat bij een heldere opbouw van leerdoelen. Ook kan het een belangrijk hulpmiddel zijn bij de inrichting van het toetsprogramma. In het eerste jaar kan heel goed de nadruk liggen op reproductievragen, waarna in latere jaren toepassing, evaluatie, vergelijking en analyse een grotere rol krijgen, evenals het zelf produceren van kennis in onderzoek. De bekendste taxonomie is die van Bloom. Een voor het hoger onderwijs bruikbare taxonomie is die van Deefink, omdat deze aansluit bij de Dublin

descriptoren en omdat in deze taxonomie ook leerdoelen zijn opgenomen die te maken hebben met academische vorming. Daarnaast meent DeeFink dat verschillende vormen van leren niet noodzakelijkerwijs na elkaar komen maar elkaar juist ook kunnen versterken.

Literatuur:

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. (L. W. Anderson & D. R. Krathwohl Eds.). New York: Longman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (Society for research into higher education).
- Biggs, J., and Tang, C. (2011) *Teaching for Quality at University. What the student does*. 4th edition. McGraw Hill/ SRHE and UOP.
- DeeFink, L. (2013). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses* (Revised and updated edition ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- http://www.ucdoer.ie/index.php/Using_Biggs'_Model_of_Constructive_Alignment_in_Curriculum_Design/Introduction
- Glasbeek, H. (2015). *Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum*. Onderwijscentrum VU.
- 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.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.

2. Hoge standaarden en verwachtingen met betrekking tot studieprestaties (standaard 2)

Verwachtingen 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 dan om de inzet die een student moet tonen en hoe en wat er gestudeerd moet worden om te voldoen aan de leerdoelen. Uit onderzoek blijkt dat studenten minder tijd in de studie steken dan de opleiding verwacht en dat deze tijdsbesteding in de loop van het eerste studiejaar afneemt. De opleiding en de docenten moeten niet alleen hoge verwachtingen hebben maar deze ook voortdurend bekrachtigen door middel van het onderwijs, de gestelde vereisten, en het bevorderen van de inzet en deelname van studenten.

De noodzaak van hoge verwachtingen wordt breed gedeeld in de literatuur. Hoge verwachtingen vormen een conditie voor studiesucces, lage verwachtingen zijn een recept voor mislukking. Maar de verwachtingen moeten glashelder zijn en uitgewerkt in een ‘roadmap to success’. Hoe kan de student aan de verwachtingen voldoen en hoe zijn het onderwijs en het leerproces ingericht om dit te bewerkstelligen. Daarnaast wordt er op gewezen dat dit niet alleen in woorden moet worden uitgedrukt maar ook consequent moet worden nageleefd. Duidelijke, consistente en hoge verwachtingen hebben een grote invloed op het studiegedrag. *“Student success is promoted by setting and holding students to standards that stretch them to perform at higher levels, inside and outside the classroom”* (Kuh et al, 2010). Verwachtingenmanagement is ook van belang op cursus en curriculumniveau in die zin dat helder moet zijn wat een student gaat leren en welke doelen worden nagestreefd. Als men in de leerdoelen focust op leeropbrengsten wordt daarmee bevorderd dat de student weet wat zij gaat leren en hoe de doelen bereikt moeten worden middels enerzijds het onderwijs en anderzijds eigen inspanningen.

Vrijblijvendheid (standaard 2)

Hoge verwachtingen en vrijblijvendheid gaan slecht samen. *“Making programs and resources available is necessary but not sufficient to promote student success. Schools must induce large numbers of students to use them”* (Kuh et al, 2010). Elk onderwijssysteem lokt gedrag uit. Bijna alle onderwijssystemen lokken uitstelgedrag en studievertraging uit, ook al meent men soms dat de student daardoor beter leert plannen en zelfstandiger wordt. Het leidt er vooral toe 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 uitbannen. Iedereen heeft behoefte aan deadlines en weet dat die zaken voorrang krijgen die niet kunnen worden uitgesteld. Richt het onderwijs daarop in. Maak het verplichtend, uitdagend en dwingend en voorkom onderstimulatie. Het onderwijs wint daarmee ook aan efficiëntie.

In het hoger onderwijs is men huiverig voor het verplicht stellen van onderwijs. Toch is er veel bewijs dat het studenten gebruik laten maken van onderwijs een grote bijdrage aan studiesucces levert. Het is ook tegenstrijdig om enerzijds onderwijs aan te bieden dat noodzakelijk is om de leerdoelen te halen en anderzijds de boodschap te geven dat men niet hoeft te komen. De discussie zou daarom niet moeten gaan over verplicht of niet verplicht maar over de relatie tussen het aangeboden onderwijs, de toetsing en de leerdoelen. De toetsing is voor het grootste deel van de studenten bepalend voor hun studeergedrag. Als studenten merken dat ze aan de eisen kunnen voldoen door het onderwijs niet te volgen, zal een deel daarvoor kiezen. Daarom is het zo belangrijk dat helder wordt hoe het onderwijs bijdraagt aan de te behalen leerdoelen en dat bij de toetsing alle leerdoelen aan bod komen. Werkgroepen, opdrachten en practica kan men gemakkelijk verplicht stellen als duidelijk wordt dat alleen door het bijwonen van dat onderwijs de geformuleerde leerdoelen kunnen worden gehaald. Bij colleges ligt dat vaak ingewikkelder omdat de student vaak het tentamen ook kan halen door bijvoorbeeld een uittreksel te bestuderen of veel te oefenen met oude tentamenvragen.

Nu of nooit (standaard 2)

Strategische sturing waarbij men vrijblijvendheid wil tegengaan is gebaat bij een “nu of nooit” aanpak. Men moet vertraging niet institutionaliseren maar tegengaan. Om studenten te stimuleren tot studeren en tot het investeren van meer tijd in de studie kan men programma's en studieonderdelen zo inrichten dat de student hiertoe wordt gestimuleerd en ervoor wordt beloond. Elke cursus kent inspanningsverplichtingen, niet alleen voor de docent maar ook voor de student. Dat werkt alleen als studieprogramma's een sterk nu of nooit karakter hebben waarbij het duidelijk is dat het studeren niet kan worden uitgesteld tot de volgende herkansing maar juist moet plaatsvinden vanaf de eerste dag. Tussentijdse toetsing en geregelde opdrachten kunnen daarbij een belangrijk hulpmiddel zijn. Het herkansingen regime dat aan de orde komt bij toetsing is cruciaal.

Literatuur

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Visser, K., & Jansen, E. (2012). Het samenspel van elkaar versterkende succesfactoren. In H. v. Berkel, E. Jansen & A. Bax (Eds.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 113-128). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

3. Adequate time-on-task, involvement & actief leren (standaard 2)

Time-on-task verwijst naar het leerproces en naar de hoeveelheid tijd die de student (actief) besteedt aan het leren. Dat betreft dan zowel het volgen van onderwijs (luisteren, aantekeningen maken, praktische oefening) als zelfstudie, opdrachten maken etc. Hoe goed raakt de student geïnvolveerd in de studie en het studeren. De wat bredere term student-engagement is hieraan gerelateerd: hoe goed is de docent of de opleiding erin geslaagd het leerproces van de student te stimuleren en de student te motiveren veel tijd aan het onderwijs, opdrachten, zelfstudie en tentamenvorbereiding te besteden. Dit is van belang omdat inzet en de hoeveelheid tijd die de student aan de studie besteedt essentieel zijn voor succesvol studeren. Het gekozen didactisch model en de inrichting van het curriculum zijn van invloed en daarnaast vooral de inrichting van het toetsprogramma, waarop wordt teruggekomen. Men kan het ook breder zien: in hoeverre is de student lid geworden van een academische gemeenschap waarin studeren, voorbereiden en leren een centrale plaats innemen en waarin ook ruimte is voor persoonlijke ontwikkeling, bildung en andere doelen die door de opleiding en de studenten worden nagestreefd.

Een mooi voorbeeld van time-on-task is het systeem dat wel *inschrijven = meedoen = afronden* wordt genoemd. De student die aan een onderdeel begint heeft een inspanningsverplichting tijdens de cursus. De cursus kent meerdere (deel)toetsmomenten en opdrachten gedurende de looptijd en aan het einde van de cursus is de student geslaagd of gezakt. De kerngedachte is dat het onderwijs en de sturing zo zijn ingericht dat de student de leerdoelen haalt en dat als dat niet lukt de cursus een jaar later opnieuw moet worden gevolgd. In een dergelijke opzet is de herkansing een noodvoorziening, of een reparatiemogelijkheid als de student de leerdoelen net niet haalt (blijkend uit een hoge onvoldoende).

Actief leren (standaard 2)

Studenten leren in de regel meer van werkvormen die hen stimuleren actief met de stof om te gaan dan van colleges die vrijblijvend zijn en waar men voornamelijk luistert. Hoorcolleges kunnen een nuttige functie vervullen: de interesse kan worden gewekt, men kan studenten betrekken in dilemma's, een student kan begeistert en geïnspireerd raken en docenten kunnen belangrijke delen van de stof structureren. Maar elaboratie is noodzakelijk voor het dieper verwerken van de stof en dan zijn kleinschaliger onderwijsvormen doorgaans effectiever. Samenwerking met medestudenten en junior docenten, peercoaching en peer review kunnen hier nuttig zijn. In de literatuur wordt erop gewezen dat men studenten ook moet leren wat actief leren inhoudt. Daarnaast is de samenhang van groot belang: de studieactiviteiten moeten een direct verband hebben met de leerdoelen. De docent moet deze kennen en weten wat de relatie is met de toetsing. "Blended learning" en "Flipping the classroom" zijn voorbeelden van didactische modellen waarbij activerend onderwijs het doel is. Er wordt een leeromgeving aangeboden waarbij de voorbereiding en de instructie worden gestructureerd, het leerproces wordt gestimuleerd en het onderwijs als doel heeft om in face-to-face contact problemen te verhelderen, extra uitleg te bieden en tot een betere elaboratie van de leerstof te komen.

Een andere activerende werkvorm betreft Team-Based Learning, inmiddels gebruikt in verschillende medische opleidingen in Nederland. Team-Based Learning is een werkvorm die – ontworpen en geleid door een docent – het leren van de student centraal stelt. TBL stimuleert zowel de individuele als de groepsverantwoordelijkheid in het leerproces. Een systematische review onderstreept de potentie van Team-Based Learning waar het gaat om studieprestaties.

In het al veel langer bestaande probleemgestuurde leren (PGO) staat activerend leren centraal. Probleem gestuurd onderwijs is "een student-gecentreerde instructiebenadering die studenten leert te onderzoeken, theorie en praktijk te integreren, en kennis en vaardigheden toe te passen om tot een haalbare oplossing van een probleem te komen". Kenmerken van PGO zijn:

- Leren is student-gecentreerd, aan de hand van zelf-geformuleerde leerdoelen
- Samenwerking in kleine groepen
- Tutor begeleidt de onderwijsgroepsbijeenkomst en stimuleert discussie (geen kennisdeling)
- Een ‘authentiek probleem’ vormt het uitgangspunt van leren
- Veel gestructureerde zelfstudietijd
- Beperkt aantal hoorcolleges

Een meta-analyse laat zien dat PGO gunstig is voor de ontwikkeling van vaardigheden en lange termijn retentie; terwijl meer traditioneel onderwijs effectiever is voor korte termijn retentie zoals die gemeten worden door gestandaardiseerde tests. Zowel studenten als docenten zijn meer tevreden in de PGO situatie dan in een meer conventionele onderwijssituatie. Uit onderzoek blijkt dat PGO tot hogere rendementen en kortere studieduur leidt in vergelijking met conventionele curricula, ook al zien we in meer conventioneel onderwijs ook werkgroepen als vorm van kleinschalig onderwijs. Mogelijk dat PGO door de kleinschaligheid en door de actieve betrokkenheid op elkaar van zowel studenten onderling als studenten en docenten in hogere mate bijdraagt aan sociale en academische integratie, die geacht worden bij te dragen aan studiesucces.

Samenhang en afstemming (standaard 1 en 2)

In plaats van een zendtijdmodel kan men docententeams vormen die verantwoordelijk zijn voor een jaar of een semester en regelmatig overleggen en afstemmen. De teams ontwikkelen goed doordachte en gecoördineerde programma's, waarin duidelijk is wat de student verwacht wordt te doen op programmaniveau. Het programma heeft dan meer het karakter van een jaarklas. Docenten kunnen er samen voor zorgen dat studenten het gehele jaar- of semesterprogramma volgen. Afstemming hoort plaats te vinden op het niveau van de inhoud (alleen zinvolle overlap en veel verwijzing naar elkaar), van de didactische aanpak (men maakt met elkaar activerend onderwijs en spreekt met elkaar af wat men eist op het gebied van voorbereiding etc.), van het rooster (geen concurrentie), de toetsing (uniform beleid, heldere normen, in het onderwijs worden de studenten voorbereid op het behalen van de toets). De docententeams bespreken aan het einde van een semester ook de resultaten in *rapportbesprekingen* en bekijken hoe de groep studenten heeft gepresteerd in hun deel van het studieprogramma en waar eventuele bottlenecks zitten. Het gaat er om dat docenten gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen voor de resultaten die studenten boeken en zich daarvan op de hoogte (laten) stellen.

Integratie van onderwijs en studeren (standaard 2)

Een goede strategische sturing kan ertoe leiden dat studenten *tijdens* het onderwijs aan de leerstof werken zodat het onderwijs naar een hoger peil kan worden gebracht en er verdieping kan plaatsvinden. Ook kunnen studenten dan *tijdens* het onderwijs vragen stellen over de leerstof. Dit lukt alleen door het invoeren van tussentijdse opdrachten, deeltolsten en dergelijke, omdat die het leergedrag van de student sturen. In dat kader kan ook de zelfstudie worden georganiseerd zodat het veel duidelijker is wat er aan zelfstudie-uren van de student wordt verwacht op welk moment. Een andere optie is dat men elke onderwijszitting vooraf laat gaan door een korte toets of een voorbereidende opdracht die betrekking heeft op de te bestuderen stof. Bij vakken met zeer veel deelnemers kan men dit ook realiseren met digitale opdrachten en toetsen. In een dergelijke opzet wordt vermeden dat aan het eind van een cursus een onderwijsvrije periode wordt ingeroosterd die bestemd is voor tentamenvoorbereiding. Die voorbereiding en het studeren moeten tijdens de cursus plaatsvinden en niet na afloop.

Concurrentie van onderdelen (standaard 2)

Het is verstandig om zo min mogelijk onderdelen naast elkaar te programmeren. Zodra een student meer dan twee studieonderdelen tegelijk moet volgen is het risico groot dat er prioriteiten worden gesteld waarbij een deel van de verplichtingen wordt veronachtzaamd. Die onderdelen moeten dan zo worden geprogrammeerd dat ze elkaar niet in de weg zitten en worden afgesloten voordat de volgende set van onderdelen start. Hierbij speelt de toetsing ook een belangrijke rol. Herkansingen moeten zo min mogelijk interfereren met nieuwe toetsen of studieonderdelen.

Benut het hele studiejaar (standaard 2)

Een studiejaar bevat 1680 uur. Bij een studiejaar met 40 studieweken betekent dat een 42-urige werkweek. Er blijkt een behoorlijke samenhang te zijn tussen geprogrammeerde onderwijstijd en de inzet van studenten. Onderwijsvrije dagen en onderwijsluwe onderwijsperiodes worden al snel gezien als vrije tijd en dagen niet uit tot full time zelfstandig studeren. Spreiding van contacttijd zorgt er voor dat de voorbereidingstijd over de hele week wordt uitgespreid en dat pieken in de studiebelasting worden voorkomen. Om die reden is het belangrijk om redelijk intensief onderwijs aan te bieden dat men bovendien spreidt over de week. Daarnaast moet het hele jaar (alle 40 weken) worden benut. Het onderwijs moet voldoende intensief zijn en elke studieweek moet een minimum aantal contactmomenten hebben. De relatie tussen contacttijd en zelfstudie moet zorgvuldig worden vastgesteld. Te veel contacttijd verdringt de zelfstudie, te weinig contacttijd leidt tot onderstimulatie. Benutting van de contacttijd blijkt daarnaast een belangrijke voorspeller van studiesucces te zijn.

8-8-4, een uniforme jaardeling (standaard 2)

De UvA heeft gekozen voor een uniforme jaardeling met 6 periodes, in elk semester van 20 weken, twee periodes van 8 weken waarin twee 6-puntsvakken worden gegeven, gevolgd door een full time periode van 4 weken waarin eveneens een 6-puntsvak wordt gegeven.

Voor een uniforme jaardeling is gekozen om verschillende redenen. Opleidingen kunnen gemakkelijk vakken combineren en van elkaar “lenen”; studenten kunnen gemakkelijk een (keuze)vak van een andere opleiding volgen, wat aansluit bij de onderwijsvisie van de UvA. Begin en eind van elke cursus liggen immers vast. Verder biedt deze jaardeling mogelijkheden om de docentinzet zo te organiseren dat men in sommige periodes geen of minder onderwijs geeft en er meer tijd is voor onderzoek.

De UvA heeft hiermee ook invulling gegeven aan de eis van de wetgever om 1680 uur per jaar te programmeren, in dit geval in 40 weken van 42 uur.

Overigens is in de besluitvorming rond 8-8-4 vastgelegd dat het uitgangspunt is dat *als* een vak start dit gebeurt in week 1, 9 of 17. Men kan dus ook periodes aaneen smeden.

Er is immers veel kritiek op het 8-8-4 systeem en vooral op de full time blokken van 4 weken. Een minder strakke invulling van 8-8-4 kan een oplossing bieden. Als elk vak altijd een omvang heeft van een enkel- of veelvoud van 3 EC (3, 6, 9, 12 of 15) kunnen er ook andere opties worden benut in 8-8-4, zoals is weergegeven in de volgende figuren. Het biedt meer flexibiliteit en men kan een zinvol curriculum ontwerpen waarbij een combinatie van kleinere en grotere vakken mogelijk is. Een bijkomend voordeel is dat daarmee, wat betreft toetsing, van een jaar minder een hordenloop wordt gemaakt, doordat er minder afsluitmomenten zijn. Met deze flexibilisering van 8-8-4 blijven de doelen van de jaardeling overeind. Het grootste gevaar van flexibilisering schuilt echter in de onmogelijkheid van uitwisseling. Dit is op te vangen door met elke faculteit/opleiding af te spreken dat men voldoende vakken (van bij voorkeur 6 EC) aanbiedt die door studenten van andere richtingen kunnen worden gevolgd als keuzevak. Daarnaast moeten “eigen” studenten genoeg mogelijkheden hebben om elders vakken te volgen. Verder is het van belang dat er geen keuzes worden gemaakt waarmee de samenwerking tussen opleidingen wordt gefrustreerd, in de zin dat onderwijsprogramma’s waarin men onderdelen van elkaar ‘leent’ niet meer kunnen worden georganiseerd.

Drie voorbeelden van de mogelijke invulling van semesters:

8 weken	8 weken	4 weken
6 ec	9 ec	
6 ec	9 ec	

8 weken	8 weken	4 weken
15 ec		
6 ec	6 ec	3 ec

8 weken	8 weken	4 weken
15 ec		
12 ec		3 ec

Literatuur

- Blauwdruk Nieuwe Bachelor Geneeskunde (2015), Academisch Medisch Centrum, Amsterdam.
- Bos N.R. (2016), Effectiveness of Blended Learning - Factors Facilitating Effective Behavior in a Blended Learning Environment (Dissertatie. Welten Institute, Psychology and Educational Sciences, Open University of the Netherlands).
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environments Research*, 8, 41-66.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Fatmi, M.I.M., Hartling, L., Hillier, T., Campbell, S. & Oswald, A. (2013). The effectiveness of team-based learning on learning outcomes in health professions education: BEME Guide No. 30. *Med. Teach*; 35, 1608-1624.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Haidet, P., O'Malley, K.J., Richards, B. (2002). An initial experience with team learning in medical education. *Acad. Med.* 77: 40-44.
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organisation on study progress in higher education. *High. Ed*, 47, 411-435.
- Jansen, E. (1996). Curriculumorganisatie en studievoortgang. *Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen*.
- Michaelsen, L.K., Knight, A.B. & Fink, L.D. (2002). *Team Based Learning: a Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H. G., Van der Molen, H. T., Te Winkel, W. W. R., & Wijnen, W. H. F. W. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249,
- Severiens, S.E. & Schmidt, H.G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education: the international journal of higher education and educational planning*, Volume 58 - Issue 1 p. 59- 69
- Strobel, J. , & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58. doi: 10.7771/1541-5015.1046
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Universiteit van Amsterdam, Blend it en Share it, 2015
- van der Drift, K. D., & Vos, P. (1987). *Anatomie van een leeromgeving: een onderwijseconomische analyse van universitair onderwijs*. Swets & Zeitlinger.
- Vos, P. (1992). Het ritme van het rooster. *Onderzoek van onderwijs*, 21(4), 51-53.
- Werkgroep Studiesucces (2017). *Studiesucces 2.0: van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten*. Universiteit van Amsterdam.
- Wijnia, L., Loyens, S.M.M., DeRous, E. (2011). Investigating effects of problem-based learning versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 101-113

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

De eerder genoemde hoge verwachtingen kunnen alleen worden bereikt als deze goed in evenwicht zijn met de hoeveelheid ondersteuning die geboden wordt. Om een uitspraak van Tinto aan te halen: “access without support is not an opportunity”. Bij ondersteuning wordt bedoeld dat veel studenten verschillend (en soms matig) zijn voorbereid op een academische opleiding en dat sommige studenten basisvaardigheden missen. De transitie van secundair naar tertiair onderwijs is niet voor alle studenten even eenvoudig. De aansluiting tussen vooropleiding en het hoger onderwijs speelt hier een rol en het feit dat studenten met verschillende profielen instromen en een heterogene groep vormen, alleen al door de verschillende cijfergemiddeldes waarmee men start. Soms kan dit worden opgelost door het aanbieden van deficiënte onderwijs in de vorm van voorbereidende zomercursussen. Het betreft ook studenten die weliswaar toelaatbaar zijn maar toch deficiënties hebben, zoals studenten met een hbo-propedeuse die universitair willen studeren.

Voor een deel van de studenten is de beschikbaarheid van academische ondersteuning (studiegroepen, aanvullend onderwijs, tutoraat, zomercursussen) bepalend voor hun slaagkans. Lees- en studeervaardigheden zijn geregeld ontoereikend om succesvol te kunnen studeren zonder extra ondersteuning. Onderzoek wijst uit dat aanvullend onderwijs (bijvoorbeeld studievaardigheidstraining) alleen zinvol is als het is geïntegreerd in het onderwijs, de tijd wordt genomen zodat studenten nieuw gedrag incorporeren en het direct kan worden toegepast. Verder geldt dat hoge verwachtingen en ondersteuning hand in hand gaan. Ondersteuning moet niet facultatief zijn maar een regulier onderdeel van het onderwijsprogramma, zodat iedereen er gebruik van maakt.

- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Winston, K.A. (2013), *Remediation Theory and Practice; Transforming At-Risk Medical Students*, Academisch Proefschrift, Maastricht University

5. Nadruk op de eerste maanden en het eerste studiejaar (standaard 2)

De eerste maanden in een opleiding zijn cruciaal. Het is belangrijk om in de eerste fase van de universitaire studie het onderwijs zo in te richten dat studenten worden gestimuleerd of verplicht om regelmatig te studeren, en feedback krijgen om aldus de studie en het studeren op gang te helpen.

Studenten hebben de neiging het rooster te bekijken, te constateren dat er maar 12 uur “school” is en de rest te beschouwen als vrije tijd waarin dus gewerkt kan worden. Als men zo aan de studie begint blijkt het moeilijk het verloren gegane terrein terug te winnen. In een introductieprogramma kan men duidelijk maken wat de student kan verwachten en aan welke eisen moet worden voldaan.

Het eerste semester van het eerste jaar moet zo worden ingericht dat studenten in dat eerste half jaar volop moeten meedoen zodat ze snel ontdekken of er een match is met de opleiding. In de regel is daar geen jaar voor nodig maar kan al voor de kerst duidelijk worden of de student en de opleiding bij elkaar passen. De eerste cijfers hebben doorgaans een grote voorspellende waarde. Het is wel een voorwaarde dat er dan committerend en uitdagend onderwijs wordt aangeboden, dat er snelle feedback is in de vorm van vroege (deel)toetsen, dat studenten ook kleinschalig onderwijs genieten en alle kansen krijgen om goed te presteren. Die kansen kan men uitbreiden door remediatie (extra ondersteuning) aan te bieden als het in het begin niet lukt. Problemen die in de eerste weken optreden kunnen immers als een sneeuwbal werken en succesvol studeren ondermijnen. Hoe later er wordt ingegrepen, hoe moeilijker het wordt om deze ontwikkeling om te draaien.

Het programma moet intensief zijn zodat studenten merken dat studeren een full time bezigheid is. Zeker in het begin is het verstandig om de noodzakelijk geachte zelfstudie, opdrachten en practica goed te structureren. Ook kan overwogen worden om juist in het eerste jaar het aantal contacturen uit te breiden, om de overgang van school naar universiteit te vergemakkelijken en de academische en sociale integratie meer vorm te geven. Onderzoek wijst uit dat opleidingen in het hoger onderwijs succesvoller zijn als het systeem niet te sterk afwijkt van wat leerlingen gewend waren in het middelbaar onderwijs. Voorts kan een intensief begeleidingssysteem met tutores en mentorgesprekken helpen om studenten de kans te geven er snel achter te komen of de opleiding bij hen past. Uiteraard zal een deel van de studenten daar een jaar voor nodig hebben maar een flink deel van de studenten kan al voor 1 februari beslissen of de noodzakelijke match er is. Bij een dergelijke vroege diagnose is verwijzing ook beter mogelijk of kan de student stoppen om zich grondig op een nieuwe studiekeuze voor te bereiden.

Studievoorlichting en –voorbereiding; UvA matching (standaard 2)

De aansluiting kan verder worden verbeterd door studenten goed voor te bereiden. Iedere student en elke opleiding is erbij gebaat dat de student weet waar zij aan begint en wat haar te wachten staat, zowel inhoudelijk als qua activiteiten die worden verlangd. Studievoorlichting, meeloopdagen, proefstuderen kunnen hierbij een nuttige functie vervullen waarbij het van belang is dat de voorlichting die over opleidingen wordt gegeven realistisch is en een correct beeld van de studie en het studeren geeft. UvA matching vormt het sluitstuk van de voorbereiding op de studie. Met UvA matching geeft de UvA invulling aan de wettelijke verplichting dat studenten na hun aanmelding (uiterlijk 1 mei) recht hebben op een studiekeuzeactiviteit.

Studievoorlichting heeft meer een oriënterend karakter heeft en is ook gericht op werving. Juist door dat wervingsaspect wordt het gebodene vaak niet gezien als erg representatief voor de studie en het studeren. Om studenten de studie en het studeren te laten ervaren is UvA matching ontwikkeld, een programma waarin men representatief onderwijs krijgt en activiteiten verricht die afgeleid zijn van het eerstejaarsprogramma, inclusief een toets zodat men ook ervaart wat het studeren inhoudt. Op basis van de toets en/of de verrichtte activiteiten krijgt men een vrijblijvend advies maar kan men ook beslissen tot heroriëntatie of afzien van de voorlopige studiekeuze.

Selectie (standaard 2)

Selectie in de bachelor is alleen toegestaan als er (veel) meer aanmelders zijn dan plaatsen, en de instelling tijdig een numerus fixus heeft ingesteld. Opleidingen bepalen zelf welke studenten het meest geschikt zijn. De wetgever stelt wel eisen: de selectie moet bijdragen aan het studiesucces en moet begrijpelijk, uitvoerbaar en betaalbaar zijn zowel voor de aspirant-student als voor de instelling. Ook moet de selectie eerlijk zijn, transparant, betrouwbaar en valide. De selectie hoort te bestaan uit minstens twee kwalitatieve criteria (niet alleen eindexamencijfers).

Selectie is omstreden omdat er weinig behoorlijke voorspellers zijn en al het beschikbare onderzoek uitwijst dat het weinig oplevert (in de Nederlandse situatie). Bovendien worden er vaak instrumenten gebruikt (zelfrapportage, interviews, referentiebrieven), waarvan meermalen is aangetoond dat ze weinig voorspellen en gemakkelijk te faken zijn. Het VWO eindexamengemiddelde (GPA) is een mogelijke voorspeller, maar onbruikbaar omdat de selectie al moet zijn afgerond voordat de eindexamencijfers bekend zijn. Bovendien is er in de grote groep van leerlingen die een GPA onder de 7 behalen (70%) nauwelijks iets te voorspellen. Alleen als er sprake is van een lage selectieratio (heel veel meer aanmeldingen dan plaatsen) zou het profijtelijk kunnen zijn om uitsluitend VWO leerlingen met hoge (5 VWO) cijfers aan te nemen. Gebleken is dat men doorgaans wel in staat is een topgroep te selecteren, waarbij voor lief wordt genomen dat veel studenten worden afgewezen die ook succesvol zouden zijn geweest.

Naast het vwo eindexamengemiddelde is er redelijk veel bewijs voor een andere voorspeller: een toelatingstoets op basis van een curriculum sample. Die toets legt iemand af na het volgen van onderwijs en het bestuderen van literatuur die representatief is voor de studie die men wil gaan doen. Het principe is dat men de selectie baseert op activiteiten die sterk lijken op wat de student in de studie moet doen en juist niet op eigenschappen van de student. De toets meet specifieke kennis maar in wezen ook inzetbereidheid. In veel recent onderzoek wordt geconcludeerd dat men naast het vwo cijfer het beste gebruik kan maken van de curriculum sample methode omdat deze relatief eenvoudig te verwezenlijken is, door de studenten wordt ervaren als eerlijk en voldoet aan de meeste criteria die zijn genoemd. Bovendien werkt de methode zelfselecterend omdat de student merkt wat haar te wachten staat. Het kan natuurlijk zijn dat voor specifieke opleidingen geldt dat alleen leerlingen met bepaalde eigenschappen of vaardigheden geschikt zijn voor die opleiding en dat men dat goed kan meten en voorspellen. Overigens wordt er in het Hoger Onderwijs volop geselecteerd *in* het eerste studiejaar met een zogenaamd Negatief Bindend Studieadvies. Er is evidentie dat de voorspellende waarde van de resultaten die studenten in het eerste jaar boeken veel groter is dan van selectietoetsen die men inzet voorafgaand aan de studie, hoewel ook bij het BSA foute beslissingen niet zijn uit te sluiten.

Bindend Studieadvies (standaard 2)

Het Bindend Studieadvies is bedoeld om studenten te behoeden voor de fuik van het onrealistisch optimisme. Het is zonde als studenten pas in een later jaar ontdekken dat de studie toch de foute keus was. Doorgaans wordt het BSA zo ingevuld dat studenten die minder dan 42 of 48 ec halen in het eerste jaar, de voortzetting van de studie wordt ontzegd. Het BSA kent veel wet- en regelgeving, o.a. om te voorkomen dat studenten ten onrechte worden weggestuurd, maar ook om te bevorderen dat de studenten goed worden begeleid in hun eerste studiejaar. Aan de UvA is afgesproken dat het BSA het sluitstuk moet zijn van goed onderwijsbeleid in het eerste jaar. Daarmee wordt bedoeld dat een eerste studiejaar zo is ingericht dat het goed aansluit op de vooropleiding, en dat het leerproces zodanig wordt aangestuurd dat de studenten snel aan het werk gaan, regelmatig worden getoetst en goede feedback krijgen. Het BSA verplicht opleidingen om alles in het werk te stellen het talent van de student te ontwikkelen om te voorkomen dat studenten ten onrechte worden weggestuurd.

Het Bindend Studieadvies is in zekere zin een tweekoppig monster. Enerzijds wil men een (lage) grens hanteren waarmee wordt voorkomen dat studenten ten onrechte worden weggestuurd. Anderzijds heeft iedere grens onder de 60 ec het nadeel dat studenten “op de norm” gaan studeren, waarmee studievertraging wordt geïnstitutionaliseerd.

In onderzoek wordt dit aangetoond: bij goedlopende studies liepen de prestaties zelfs terug na invoering van een BSA van 48 ec. Verder blijkt een verhoging van de norm niet tot meer uitval te leiden. Studenten passen zich aan. Maar de effecten van het BSA zijn niet eenduidig: soms gaan de prestaties achteruit, soms vooruit, vermoedelijk omdat andere onderwijsmaatregelen een veel grotere invloed hebben op studieprestaties dan alleen het BSA. Er is veel voor te zeggen om ook bij het hanteren van een BSA hoge verwachtingen te creëren en te stimuleren dat studenten het hele studiejaar ineens afronden, juist ook omdat opgelopen studievertraging alleen maar cumuleert. Er is immers ruimte voor bijzondere omstandigheden, men kan doorgaans, na een ongelukkige start, de studie op 1 februari onderbreken (zonder een BSA te krijgen) en het jaar daarna opnieuw beginnen.

Recent is (althans bij bepaalde universitaire studies in het economische domein) gebleken dat het BSA er ook toe kan leiden dat studenten die niet aan de norm voldoen een zelfde studie (succesvol) vervolgen aan een andere instelling. Dat roept de vraag op of de opleiding wel goed in elkaar zit en voldoet aan de eis dat alleen studenten worden weggestuurd die ongeschikt zijn. Ook roept het de vraag op of het BSA in sommige gevallen niet een kostbare methode is om de studenten rond te pompen.

- Drenth, P.J.D. (2004). Selectie aan de poort van het hoger onderwijs. In: THEMA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management. - Vol. 11, 2004, nr. 4.: 48-51.
- Gruijter, D.N.M. de, Yildiz, M. & Hart, J. 't (2005). Presteren in het vwo en het ho. Deelonderzoek van experimenten met selectie: selectie op basis van vooropleidingsgegevens. Universiteit Leiden: ICLON.
- Herpen, S. van, Ven, M van de & Hout, H. van. (2011), Studenten boeien, binden en begeleiden, acht adviezen voor een vliegende start in het hoger onderwijs, TH&MA 1-11, pag. 41 – 45
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen. Monitor selectie en toegankelijkheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Niessen, A.S.M. (2017) New Rules, New Tools, Predicting academic achievement in college admissions, academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen
- 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.
- 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.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Torenbeek, M. (2011). Hop, skip and jump?: the fit between secondary school and university, Academisch Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen
- Visser, K. (2017, August 23). Kantel de selectie in het hoger onderwijs. *ScienceGuide*. Geraadpleegd van: <http://www.scienceguide.nl/201708/kantel-de-selectie-in-het-hoger-onderwijs.aspx>
- Warps, J., Nooij, J., Muskens, M., Kurver, B., Broek, A. van den, De Studiekeuzecheck. Landelijk onderzoek naar uitvoering en opbrengsten van de studiekeuzecheck. Researchned, 2017.
- Winston, K.A. (2013), Remediation Theory and Practice; Transforming At-Risk Medical Students, Academisch Proefschrift, Maastricht University

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

Nogal wat opleidingen kampen met een heterogene groep eerstejaarsstudenten. Dat leidt in het onderwijs tot problemen omdat men veel onderwijs op een niet gedefinieerde middenmoot richt waardoor het voor sommigen te weinig uitdagend is en voor anderen te moeilijk. Verschillen in wiskundeachtergrond, taalvaardigheid en schrijfvaardigheid zijn bekend. Daarnaast spelen er bij de meeste opleidingen andere verschillen die voor heterogeniteit zorgen. Dit kan enigszins worden opgelost door voorafgaand aan de studie deficiëntieprogramma's aan te bieden. Men kan de verschillen in voorkennis ook in kaart brengen met een ingangstoets en daar het onderwijs op afstemmen en een zekere differentiatie in het onderwijsaanbod te creëren door dit meer af te stemmen op verschillende groepen. Als we alle studenten in het begin van de studie kansen willen bieden en de keus willen geven tussen meedoen of weggaan zijn dergelijke hulpprogramma's soms onontbeerlijk. Er zijn ook mogelijkheden om deficiëntieprogramma's te organiseren via e-learning, zodat studenten voorafgaand aan de studie extra kennis kunnen opdoen.

Eerder is aangegeven dat hoge verwachtingen een voorwaarde zijn voor succesvol studeren maar bij een heterogene groep studenten is dat problematisch omdat wat een hoge verwachting voor de een is, voor de ander een onneembare horde vormt en voor een derde student een onderschatting van zijn mogelijkheden. Honoursprogramma's en remediatie kunnen dan oplossingen bieden. Wellicht biedt ook blended learning mogelijkheden om beter in te spelen op de heterogeniteit, omdat het deel dat de studenten thuis verrichten veel meer geïndividualiseerd is en het face-to-face onderwijs meer inspeelt op extra uitleg, toepassingen en verwerking.

Diversiteit (standaard 2)

Om sociale en academische integratie voor alle studenten mogelijk te maken, is expliciete en positieve aandacht nodig voor overeenkomsten en verschillen. Laat studenten met verschillende achtergronden en kwaliteiten samenwerken. Bied daarbij goede instructie en begeleiding, zodat ze ook echt van elkaars kwaliteiten kunnen profiteren. Wees op alle niveaus in het onderwijs alert op vooroordelen en uitsluitingsmechanismen. Zorg bij het ontwerpen van voorlichtings- en onderwijsmateriaal voor variatie in illustraties en voorbeelden, zodat alle studenten (voor)beelden krijgen waarmee ze zich kunnen identificeren. Stimuleer een open uitwisseling tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten over persoonlijke waarden, ideeën en ervaringen.

Onder studenten met een migratie achtergrond is de uitval hoger en het rendement lager. Het sterkt geldt dit voor jongens. Dit geldt vooral voor opleidingen met weinig sturing bij aanvang, een grote afstand tussen docenten/studentbegeleiders en studenten, en een meer grootschalige opzet.

Het studiesucces van autochtone en niet-westerse allochtone studenten is meer gelijk binnen leeromgevingen die studenten bij aanvang sterk sturen, die kleinschalig opgezet zijn en die studenten via de betrokken houding van docenten en studentbegeleiders de gelegenheid bieden om sociaal kapitaal op te bouwen en in te zetten. Dergelijke leeromgevingen zijn mogelijk dusdanig ingericht dat verschillen in 'bagage' die studenten vanuit het thuismilieu meenemen (cultureel kapitaal) het hoger onderwijs in, er weinig toe doen bij het behalen van studiesucces. Die leeromgevingen zouden dan de volgende drie kenmerken moeten hebben:

- veel aandacht voor *sturing* van studenten, zoals groepsindeling door de opleiding, snel roulatiesysteem in de groepsamenstelling en aanwezigheidsplicht bij veel vakken.
- 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.
- *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 zit vooral in de *combinatie van deze drie elementen*. Het ontbreken van één of meerdere van deze elementen verstoort de balans en vergroot verschillen in studiesucces tussen groepen.

Ander onderzoek wijst uit dat een evidence-based interventie die gericht is op het versterken van goal-directed conceptualization and action onder eerstejaarsstudenten als effect heeft dat de uitval onder jongens en studenten met een migratie-achtergrond sterk terugdringt (Schippers et al. 2015)

- Glasbeek, H. (2015). Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum. Onderwijscentrum VU.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. Ph.(2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education, 51*, 528–545
- Schippers, M. C., Scheepers, A. W., & Peterson, J. B. (2015). A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications, 1*.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- 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

7. Integratie van het eerder geleerde & opgedane vaardigheden blijvend laten oefenen (standaard 2)

In een onderwijsprogramma zou de opbouw centraal moeten staan, waarbij voorkennis wordt geactiveerd, met leerlijnen wordt gewerkt en waarin steeds datgene wat eerder is geleerd wordt gememoreerd en kort herhaald. Van een leerlijn is sprake als studieonderdelen systematisch voortbouwen op wat studenten eerder hebben geleerd en voorbereiden op volgende studieonderdelen. De kennis, vaardigheden en houding van de student breiden zich zowel in de diepte als in de breedte steeds verder uit. 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. Er is veel bewijs dat het steeds weer activeren van de voorkennis leidt tot beter leren en onthouden. Door in het onderwijs de voorkennis te activeren wordt kennis diverse malen herhaald, steeds in een nieuwe context, wat bevorderlijk is voor het leren en de transfer van opgedane kennis. Ook bij dit onderwerp geldt dat men vanuit het curriculum als geheel moet denken, dat docenten moeten samenwerken in het programma en dat men niet alleen in leerdoelen per cursus denkt maar ook in leerdoelen van het gehele programma, waarbij samenwerken in leerlijnen vruchtbaar kan zijn. Dan krijgt men voor elkaar dat studenten niet alleen slagen voor tentamens maar dat de leerstof ook beklijft.

Principes die gehanteerd kunnen worden bij het onderscheiden van niveaus in een leerlijn:

- Complexiteit: taken worden steeds complexer;
- Zelfsturing: de verantwoordelijkheid voor de sturing van het leerproces en de uitvoering van taken komt steeds meer bij de student te liggen;
- Gestructureerdheid: opdrachten worden steeds minder voorgestructureerd. In jaar 1 werken studenten binnen een duidelijk geëxpliciteerd kader; in jaar 3 en/of de master krijgen ze meer open taken waarvoor er minder of geen expliciete richtlijnen bestaan;
- Taakdiversiteit: studenten krijgen in het eerste jaar een geringe variatie aan taken met weinig tijdsdruk, later krijgen ze een grotere verscheidenheid aan taken met meer tijdsdruk.

Opgedane vaardigheden blijvend laten oefenen (standaard 2)

In aansluiting op de vorige paragraaf geldt dat men opgedane vaardigheden moet blijven oefenen om er voor te zorgen dat studenten de vaardigheden blijven beheersen. Bijvoorbeeld kennis van statistiek of van hulpprogramma's als spss en r gaat snel verloren als studenten het niet blijvend oefenen. Ook hier biedt een duidelijke leerlijn veel mogelijkheden. Daarbij kan een goed ontwerp behulpzaam zijn, door duidelijk te definiëren welke vaardigheden een student zou moeten beheersen aan het einde van de bachelor en hoe de opbouw daarvan gestalte krijgt.

- Glasbeek, H. (2015). Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum. Onderwijscentrum VU.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- van der Rijst, R., & Jacobi, R. (2010). De verwevenheid van onderzoek en onderwijs in universitaire bacheloropleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28, 2.

8. Assessment en feedback (standaard 2, 3 en 4)

Met de toetsing bepaalt de opleiding of haar studenten de beoogde eindkwalificaties van de opleiding behaald hebben (standaard 4).

De gekozen opzet van de toetsing en de borging van de kwaliteit van de toetsing zijn de onderwerpen die bij standaard 3 aan de orde komen. Toetsing stuurt daarnaast het leerproces en is dus ook een belangrijk onderdeel in standaard 2.

Er worden veel verschillende opvattingen over toetsen gehuldigd, variërend van pleidooien voor het volledig afschaffen tot het benadrukken van de noodzaak tot zeer intensief toetsen. In het boek “de toetsrevolutie” wordt bijvoorbeeld de afschaffing van toetsen bepleit om te stimuleren dat studenten uit zichzelf en voor zichzelf studeren terwijl in de onderzoeksliteratuur juist veel evidentie is dat toetsing het leren stuurt. Met veel toetsen verzamelt men bovendien informatie waarmee beslissingen over slagen en zakken betrouwbaarder kunnen worden genomen.

Het gaat, zoals bij alle onderwerpen van deze scan, om datgene wat men met toetsen beoogt. Welke *doelen* wil men bereiken en kunnen die doelen ook op een andere manier worden bereikt? Bij het aansturen van het leerproces kan men ook andere middelen inzetten om er voor te zorgen dat studenten studeren tijdens de cursus. Te denken valt aan projectonderwijs, aan zelfsturende teams, aan groepsopdrachten, aan Team Based Learning etc. Toetsing en feedback bestaat uit meer dan tentamens en cijfers.

Niettemin zal vastgesteld moeten worden of studenten de beoogde eindkwalificaties behaald hebben en zal men bewijs moeten leveren in de accreditatieprocedure. Dat kan niet zonder een vorm van toetsing. Dit is ook vastgelegd in het toetskader van de UvA.

De kwaliteit van toetsing gaat over verschillende onderwerpen: de dekking van de beoogde eindkwalificaties, de keuze van de toetsvorm, betrouwbaarheid en validiteit, beoordelingsprocedures, het percentage geslaagde studenten, de rol van feedback, het bepalen van de cesuur en het toetsprogramma als geheel. Al deze onderwerpen worden kort behandeld.

Eindkwalificaties (standaard 4)

Opleidingen hebben de (maatschappelijke) plicht om aan te tonen dat de geformuleerde beoogde eindkwalificaties door de afstuderende studenten behaald zijn. Een duidelijke inhoudelijke relatie tussen toetsing en de beoogde eindkwalificaties is daarbij een voorwaarde. Dat kan met een gevarieerd pakket aan toetsvormen, waarbij de toetsvorm goed is afgestemd op de nagestreefde doelen, en aansluit bij het onderwijs. Variatie in toetsing is het resultaat van het streven naar inhoudelijke afstemming (constructive alignment) tussen de beoogde eindkwalificaties en de gekozen toetsvormen. Het is belangrijk dat opleidingen aangeven waarom voor een bepaalde toetsvorm is gekozen en welke (delen van) beoogde eindkwalificaties daarmee getoetst worden.

Keuze voor toetsvormen (standaard 3)

Toetsen zijn nooit perfect en elke toetsvorm heeft voor- en nadelen. De inhoud van de toets moet passen bij de te meten (delen van) eindkwalificaties. Verder moeten opleidingen per toets aangeven welke beoogde eindkwalificatie wordt gemeten en op welk niveau. Bij het opstellen van de beoogde eindkwalificaties wordt vaak gebruik gemaakt van een taxonomie, waarbij wordt aangegeven wat men precies van de student verwacht. Men hanteert dan leerniveaus die grofweg lopen van basale feitenkennis naar professionele toepassing en/of kritisch analyseren en evalueren en/of het zelfstandig een bijdrage kunnen leveren aan wetenschappelijke kennis.

Analyseren, evalueren, kritisch denken, zelfstandig onderzoek verrichten en het kunnen oplossen van (onverwachte) problemen zijn voor vrijwel alle opleidingen in het hoger onderwijs belangrijke eindkwalificaties. Om dit te kunnen bereiken is een goede basis van theoretische kennis nodig en net als bij het curriculum een opbouw in de toetsing, zodat de student goed wordt voorbereid op het behalen van de einddoelen.

De kwaliteit van een toetsprogramma (standaard 3 en 4)

Naast de voorwaarde dat alle eindkwalificaties worden gedekt door het toetsprogramma zijn de validiteit en betrouwbaarheid van de afzonderlijke toetsen en beoordelingen en van het toetsprogramma als geheel van belang. De validiteit gaat over de inhoud van de toetsen in relatie tot de eindkwalificaties en de betrouwbaarheid over de correctheid van het oordeel dat de student krijgt. Bij geen enkele individuele toets zijn beide perfect en daarom moeten zwaarwegende voortgangsoordelen over studenten altijd gebaseerd zijn op meerdere onderliggende toetsen. Daarbij kan men gebruik maken van deelttoetsen die samen een eindresultaat opleveren of van meerdere toetsvormen die men combineert, of van vormen van compensatoir of integraal toetsen.

Het is belangrijk dat de student weet wat van haar verwacht wordt. De toetsing moet voor de student transparant zijn. Deze transparantie wordt bereikt door de examenregels duidelijk naar studenten te communiceren, een oefentoets beschikbaar te stellen en eventuele beoordelingsformulieren of rubrics tevoren duidelijk te maken. Er zit een zekere spanning tussen transparantie en betrouwbaarheid omdat te veel transparantie de betrouwbaarheid in de weg kan zitten.

De planning van de toetsen (standaard 2)

Toetsing stuurt het leergedrag van studenten op twee manieren: de inhoud van wat studenten doen wordt bepaald door de inhoud van de toetsen, het moment van voorbereiden wordt bepaald door het moment van toetsing en de consequenties van slagen of zakken. Het eerste punt valt onder *inhoudelijke* sturing, de andere twee vallen onder *strategische* sturing.

Bij voltijdse opleidingen wordt verwacht dat de gemiddelde student 42 uur per week met de studie bezig is gedurende 40 weken per jaar. Dat wordt doorgaans niet gehaald: gemiddeld wordt 30 uur per week aan de studie besteed. Een van de oorzaken is dat het programma niet aanzet tot regelmatig studeren, terwijl juist een gespreide voorbereiding van groot belang is voor het bekijken van de leerstof. Studenten gedragen zich actiever wanneer er vanaf het begin van een cursus gewerkt wordt met opdrachten en/of tussentijdse toetsen die meetellen voor de eindbeoordeling. Tegelijkertijd hebben tussentijdse toetsen en opdrachten een positief effect op de retentie van kennis, wat weer van invloed is op de inhoudelijke kwaliteit van opleidingen. In een goed toetsprogramma wordt de student regelmatig getoetst, om de student voortdurend te laten ervaren dat hij nog “on track” is, wat het gevoel van competentie versterkt (zie ook self determination theory).

De planning van herkansingen (standaard 2)

In het Nederlandse onderwijssysteem zijn herkansingen alternatieve toetsmomenten geworden en is de oorspronkelijke functie van noodvoorziening verdrongen. Dat heeft nadelen, vooral wanneer er sprake is van een snelle herkansing. Studenten vertonen dan soms verkennersgedrag bij de eerste gelegenheid omdat er toch nog een herkansing is, terwijl tevens uitstelgedrag in de hand wordt gewerkt. Vervolgens interfereert de herkansing met een nieuw studieonderdeel zodat een domino effect gaat optreden. Men institutionaliseert dan feitelijk de vertraging. In het algemeen geldt dat de herkansing moet worden gezien als een noodvoorziening voor studenten die door bijzondere omstandigheden niet in staat waren bij de eerste gelegenheid een voldoende resultaat te behalen. Om die reden is het verstandig de herkansing te programmeren in een vakantieperiode, zodat uitstelgedrag wordt ontmoedigd en concurrentie met andere verplichtingen wordt vermeden. In sommige programma's wordt het aantal herkansingen dat studenten mogen afleggen beperkt, in andere programma's heeft men herkansingen afgeschaft en mogen studenten uitsluitend reparatieopdrachten doen als ze een hoge onvoldoende hebben gehaald.

Er is veel evidentie dat het beperken van herkansingen positief is voor het studiesucces. Uiteraard staat of valt een dergelijk beleid met de kwaliteit van de toets en of de toets goed “aligned” is.

Beslissingen over slagen en zakken (standaard 3)

Veel onderwijsprogramma's kennen veel, vrij kleine, onderwijseenheden, die worden afgesloten met toetsen die allemaal moeten worden gehaald. Geregeld gaat het om 12 - 15 afrekenmomenten per jaar. Elke toets die niet wordt gehaald moet worden herkanst. Er is het nodige tegen deze aanpak, ook wel het hordenloopmodel genoemd, in te brengen. Bij elke horde vallen weer andere studenten af.

Geen enkele toets is 100% betrouwbaar. Er zijn altijd studenten die onterecht slagen of zakken, en foute beslissingen nemen toe met de afname van de betrouwbaarheid van de toets. Hoe meer toetsen een student voldoende moet maken om het diploma te halen, hoe groter de kans is dat hij/zij een keer ten onrechte zakt (of slaagt). Zakken betekent studievertraging omdat het studieonderdeel ingehaald moet worden. In een goed toetsprogramma wordt rekening gehouden met onterecht zakken, zeker in het eerste studiejaar als onterecht zakken ook met zich mee kan brengen dat men een negatief BSA krijgt. De meest vergaande vorm van een dergelijk programma kent de Erasmus Universiteit met Nominaal = Normaal (N=N). Overigens zijn er ook onterecht geslaagde studenten maar dat is minder erg omdat de kans nihil is dat men een diploma behaalt door steeds onterecht te slagen. In een goed onderwijsprogramma wordt rekening gehouden met het feit dat elke toets een bepaalde onbetrouwbaarheid kent en dat daarom voortgangsbeslissingen over studenten worden gebaseerd op basis van meerdere metingen waarbij enige vorm van compensatie mogelijk moet zijn.

Validiteit is een andere reden waarom een voortgangsbeslissing over studenten gebaseerd moet zijn op meerdere toetsprestaties. Beoogde eindkwalificaties zijn vaak breed geformuleerd en om deze te meten zijn verschillende toetsen nodig. Beslissingen of een eindkwalificatie al dan niet behaald is kan niet worden gebaseerd op een enkele toets maar alleen op meer diverse toets informatie.

Een kwalitatief goed toetsprogramma bestaat uit niet te veel, grote onderwijseenheden. Hoeveel onderwijseenheden een opleiding kiest is afhankelijk van de inrichting van het onderwijsprogramma. De vuistregel is om niet meer dan 6 onderwijseenheden (afrekenmomenten) per studiejaar te ontwerpen omdat anders de kans op onterecht zakken te groot wordt. In het toetskader van de UvA is het maximum aantal vastgelegd op 8 per jaar.

Cesurbepaling (standaard 3)

In Nederland hanteren we doorgaans een absolute cesuur: de student moet 55 – 60% van de tentamenvragen goed beantwoorden om een voldoende te halen, bij multiple choice vragen gecorrigeerd voor de gokkans. Men kan ook een relatieve cesuurmethode hanteren, waarbij de plaats in de groep bepalend is en bijvoorbeeld de beste 10% een hoog cijfer krijgt. Deze methode wordt soms toegepast bij het criterium cum laude en vaak in andere landen. Aan beide methodes kleven nadelen. Bij de absolute cesuur wordt niet gecorrigeerd voor de moeilijkheidsgraad van de toets en is de kans aanwezig dat een grote proportie studenten met onvoldoendes het resultaat is van een slecht tentamen. Onderzoek laat zien dat studenten van opleidingen waarbij strenge absolute cesuren worden gebruikt op de lange termijn *niet* meer kennis bezitten dan studenten van vergelijkbare opleidingen waarbij een soepeler relatieve cesuur gebruikt werd. Wel doen studenten bij de opleidingen met een absolute cesuur gemiddeld aanzienlijk langer over de studie dan de studenten bij de opleidingen waarbij, door gebruik van relatieve cesuren gecorrigeerd wordt voor de moeilijkheid van de toets. Kennelijk leidt het gebruik van absolute cesuren ook tot onterecht gezakte studenten.

Er zijn verschillende alternatieve cesuren beschikbaar waarbij men de cesuur bepaalt op basis van de moeilijkheidsgraad van de toets door bijvoorbeeld te kijken naar de proportie goed beantwoorde vragen door de best presterende studenten. De meest gebruikte is die van Cohen-Schotanus omdat daarin een balans tussen een absolute en relatieve cesuur wordt nagestreefd. In een goed toetsprogramma wordt rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van de toets.

Slaag- zakpercentages en blijven selecteren (standaard 3)

In het eerste studiejaar wordt door vrijwel alle opleidingen geselecteerd met het Bindend Studietoetsadvies. Men houdt de studenten over die goed hebben gepresteerd in het eerste jaar. Toch blijft men daarna bij elke toets uitgaan van het idee dat pakweg 70% moet slagen en 30% moet zakken. Dit verschijnsel is 60 jaar geleden al gesignaleerd (de wet van Posthumus). Men kan goed beargumenteren dat het normaal is dat studenten (buitengewone situaties daargelaten) na te zijn geselecteerd in grote getale slagen. Als studenten door het onderwijs- en toetsprogramma gemotiveerd worden en actief participeren dan hoort in een studeerbaar programma vrijwel iedereen te slagen. Ook wat dit punt betreft moet de opleiding nadenken over de gebruikte cesuurmethoden. Hierbij speelt vermoedelijk ook een rol dat docenten doorgaans liever geen vragen stellen waarvan ze vrezen dat alle studenten het antwoord kennen. Maar dit uitgangspunt is aanvechtbaar: als men er in is geslaagd onderwijs te geven waarbij (vrijwel) alle studenten veel hebben geleerd zijn hoge slaagpercentages een teken van goede onderwijskwaliteit. Omgekeerd kan men ook beargumenteren dat bij lage slaagpercentages het onderwijs en de aansturing van het leerproces deels mislukt zijn.

Formatief (standaard 2) en summatief (standaard 3) toetsen

Het is goed om onderscheid te maken tussen toetsen die meer bedoeld zijn om de docent en de student inzicht te geven in de vorderingen van een student, en bedoeld zijn om het leerproces aan te sturen (assessment for learning) en toetsen waarin wordt bepaald of iemand aan de eisen voldoet (assessment of learning). Dit wordt formatief respectievelijk summatief toetsen genoemd. Inmiddels wordt ook wel de term low stakes vs. high stakes toetsen gebruikt. Bij toetsen moet het erom gaan omdat anders de kans te groot is dat de toets niet serieus wordt genomen. Daarom kan het verstandig zijn om deelttoetsen tegelijkertijd formatief als summatief in te zetten door bijvoorbeeld tussentijds gebruik te maken van (digitale) opdrachten die op een bepaalde manier meetellen. Het heeft ook het voordeel dat men veel metingen heeft om een beslissing over slagen of zakken op te baseren.

Feedback (standaard 2 en 3)

Feedback tijdens het onderwijs en na de toets is essentieel. Een toets is niet alleen bedoeld om na te gaan in hoeverre de student de leerdoelen beheerst, maar is ook een leermoment voor de student zelf. Ook daarom is het van belang om middels allerlei vormen van tussentoetsen (opdrachten, deelttoetsen etc.) na te gaan of de student on track is en of datgene wat het onderwijs werd beoogd ook is gerealiseerd. In het UvA toetskader worden verschillende manieren van feedback genoemd (nabespreken tentamens, goed onderbouwde beoordelingen van papers etc.). Tegelijkertijd kan het geven van feedback zo tijdrovend worden dat bepaalde onderwijsvernieuwingen eraan ten onder gaan (opdrachten die moeten worden nagekeken, essaytentamens, papers). Het is dan nodig om slimme oplossingen te bedenken zodat het onderwijs activerend blijft en studenten niet bezwijken aan de tentamendruk en docenten aan het nakijkwerk. Hierop wordt kort teruggekomen bij het onderwerp doceerbaarheid.

- Arnold, I. J. M. (2011). Compensatorische toetsing en kwaliteit. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 29(1), 31-40.
- Cohen-Schotanus, J. (1995). De praktijk van compensatie. *Onderzoek van Onderwijs*, 24, 60-62.
- Cohen-Schotanus, J. (2012). De invloed van het toetsprogramma op studiedoorstroom en studierendement. In H. v. Berkel, E. Jansen & A. Bax (Eds.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 64-78). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Cohen-Schotanus, J., Van der Vleuten, C., & Bender, W. (1996). Een betere cesuur bij tentamens. *Onderzoek van Onderwijs*, 26, 54-55.
- Cohen-Schotanus, J., & Vleuten, C. v. d. (2012). De invloed van cesuur bij schriftelijke toetsen op doorstroming en rendement. In H. v. Berkel, E. Jansen & A. Bax (Eds.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 79-88). Den Haag: Boom-Lemma.

- Cohen-Schotanus, J. (2015). Maatregelen ter verbetering van het onderwijsrendement: waar is de evidentie? Presentatie Onderwijsresearchdagen 2015.
<http://weblectures.leidenuniv.nl/Mediasite/Play/f0dfb83ceb6a4147a8acc95311cd7eaf1d>
- Cohen-Schotanus, J. (2016) (on)verstandige keuzes met betrekking tot Toetsprogramma's. Presentatie AMC.
<http://webcolleges.uva.nl/Mediasite/Play/0ee30cae13544c43b747489693cf90521d>
- De Gruijter, D.N.M. (1989). Een propedeuse zonder compensatie? *Onderzoek van Ondernijfs*, 18, 51-52.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Jansen, E. (1996). Curriculumorganisatie en studievoortgang. *Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen*.
- Jansen, E. (2012). De organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving (pp. 103-110). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., III. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966-968.
- Kerdijk, W., Tio, R. A., Mulder, B. F., & Cohen-Schotanus, J. (2013). Cumulative assessment: strategic choices to influence students' study effort. *BMC medical education*, 13(1), 1.
- Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006b). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17, 249-255
- Sluijsmans, D & Segers, M. (2018). Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs, Uitgeverij Phronese
- Smits, N., H. Kelderman, and J. B. Hoeksma. "Een vergelijking van compensatoir en conjunctief toetsen in het hoger onderwijs." *Pedagogische Studiën* 92.4 (2015): 150-160.
- Universiteit van Amsterdam (2018). Kader Toetsbeleid

9. Samenwerking tussen studenten en student-betrokkenheid (standaard 2)

Succesvol studeren is gebaat bij het actief involveren 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.

Hoe beter studenten academisch en sociaal betrokken raken bij de opleiding, de staf en bij hun medestudenten, hoe meer kans er is op een succesvolle studie. In het beslissende eerste studiejaar vormt de betrokkenheid een fundament waarop de verbindingen tussen student en opleiding verder kunnen worden ontwikkeld.

Vaak kennen opleidingen werkgroepen waarin kleinschaligheid centraal staat, zodat studenten onderwijs krijgen, vaak met een activerende werkvorm en intussen ook elkaar en de docent(en) beter leren kennen. Men kan elementen aan kleinschalig onderwijs toevoegen die de sociale en academische integratie verder bevorderen. Te denken valt aan groepsopdrachten die samen met anderen worden uitgevoerd, zowel binnen als buiten de werkgroep. Een van de middelen die meer ingezet zou kunnen worden is peer assessment (eventueel in combinatie met self assessment). Peer- en self assessment zijn belangrijke instrumenten om studenten aan te zetten tot meer zelfreflectie, kritisch denken en probleem oplossen. Het is ook van belang voor het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en beroepsvaardigheden. Daarnaast stimuleert men samenwerking tussen studenten, de integratie van kennis en de samenwerking tussen studenten, en kan het de motivatie en tevredenheid verhogen. Wel stelt het eisen aan de onderwijsomgeving. Studenten moeten worden getraind in het beoordelen en hebben ondersteuning nodig. Het werkt vooral goed bij formatieve beoordelingen. Docenten moeten hierin wel worden geschoold, er moeten criteria worden ontwikkeld (lieft door staf en studenten samen) en er zijn ook mogelijkheden om het meer summatief in te zetten.

Voorts worden studieverenigingen genoemd en andere activiteiten waaraan studenten binnen hun opleiding deel kunnen nemen. Betrokkenheid op zich is niet voldoende, het gaat er om dat de studenten een “sense of belonging” ontwikkelen, en het gevoel ontwikkelen deel uit te maken van een “community”. Beslissingen over de studie worden medebepaald door de betekenis die studenten hechten aan hun betrokkenheid, aan het gevoel dat hun betrokkenheid wordt gewaardeerd en aan de bejegening die studenten ten deel valt. Het bevorderen van betrokkenheid is een voorwaarde voor integratie.

- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- McDowell, J. (1995). Might there be external reasons? NSSE.Indiana.edu, website van het Center for Postsecondary Research van de Indiana University School of Education, USA.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Werkgroep Studiesucces (2017). *Studiesucces 2.0: van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten*. Universiteit van Amsterdam.

10. Veel sociale interactie in de leeromgeving en contact met docenten (standaard 2)

Zich thuis voelen op een opleiding en direct contact tussen docenten en studenten hebben een positieve uitwerking op studiesucces. Dat kan alleen door op zijn minst wekelijks kleinschalig onderwijs aan te bieden waarin studenten elkaar leren kennen en middels hun docent (of tutor) direct contact hebben met de opleiding. Men kan in kleinschalig onderwijs focussen op academische vorming, wetenschappelijk schrijfonderwijs en praktische toepassingen van de leerstof. Bij moeilijke leerstof kan kleinschalig onderwijs ook worden ingezet als huiswerkklas. Het lijkt essentieel om in werkgroepen en practica de inhoud centraal te stellen en direct aan te sluiten op de rest van het onderwijs en de toetsing. Daarnaast kan men de doelstellingen van het kleinschalig onderwijs zo formuleren dat het verplicht is voor iedereen om te voorkomen dat het juist de studenten die het nodig hebben niet bereikt. Kleinschalig onderwijs kan ook erg bijdragen aan coöperatief leren en samenwerken wat een positieve uitkomst heeft op studiesucces. Het is aantrekkelijk om werkgroepen zowel een tutoraat- als een mentoraatfunctie te geven. De docent/tutor kan als rolmodel fungeren, het leerproces begeleiden, zicht bieden op de beroepsmogelijkheden, de samenhang in het programma duidelijk maken, allemaal elementen die bijdragen aan studiesucces. Tevens kan zij in de mentoraatsfunctie de uitwerking van het programma op de student signaleren, alsmede de studievoortgang monitoren. In werkgroeponderwijs kan gericht worden gewerkt aan andere belangrijke zaken die een positief verband hebben met studiesucces zoals time-management, zorgvuldigheid en planningsvaardigheden.

Als men wil dat studenten zich engageren en binden met het onderwijsprogramma en de organisatie, is luisteren naar studenten een basisvoorwaarde, zowel binnen een vak als binnen de opleiding. Het bevragen van studenten (o.a. door onderwijsbeoordelingen, studentenvertegenwoordigers, panelgesprekken etc.) is net zo belangrijk als communiceren over de uitkomsten en de acties die daarop zijn gevolgd.

In lijn met het eerste punt 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 o.a. dat zij hulp bieden bij problemen (ook niet-academische) en zorgen voor een positieve onderlinge sfeer in de opleiding. Daarbij kan men ook denken aan ruimte voor verrijkende leerervaringen zoals stages, uitwisseling, contacten met alumni en beroepsbeoefenaren.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2010). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Werkgroep Studiesucces (2017). *Studiesucces 2.0: van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten*. Universiteit van Amsterdam.

Tot slot: twee onderwerpen die aparte aandacht verdienen: *motivatie* en *doceerbaarheid*.

Motivatie

Motivatie is een steeds terugkerend thema in discussies over het onderwijs. Vaak wordt gesproken over intrinsieke motivatie (goed) versus extrinsieke motivatie (niet goed). In de literatuur wordt een veel genuanceerder beeld geschetst. Ook extrinsieke motivatie kan effectief zijn, mits studenten hierbij een gevoel van autonomie ervaren, bijvoorbeeld doordat ze het nut inzien van de studieactiviteiten die ze moeten ondernemen voor de opleiding. Verder kunnen studenten heel intrinsiek gemotiveerd zijn voor een opleiding zonder dat deze motivatie voor elk vak van die opleiding geldt. Juist in dat geval kan het doel dat de student met het volgen van die opleiding wil bereiken, zorgen voor motivatie om te studeren. Daarnaast kan men best gemotiveerd zijn, terwijl de studie toch niet genoeg aandacht krijgt, omdat nu eenmaal tal van andere activiteiten in het leven van de student aandacht behoeven of een meer verplichtend karakter hebben dan de studie.

Een belangrijke motivatietheorie betreft de Self Determination Theory. Conform deze theorie hebben mensen drie basisbehoeftes waaraan moet worden voldaan om de autonome motivatie te versterken: de behoefte aan *autonomie*, *competentie* en *verbondenheid*. Alle drie behoeften zijn van belang en in het onderwijs zou hierop ingespeeld moeten worden.

Er wordt gevreesd dat veel verplichtingen, regelmatig toetsen, strakke deadlines etc. de motivatie doet uitdoven, waarbij de tegenstelling moetivatie vs motivatie wordt geïntroduceerd. Het ligt genuanceerder. Men richt zich vaak sterk op het idee dat de autonomie van de student wordt bedreigd als de student te veel aan de gang wordt gehouden met “wortels en stokken”. Maar de andere twee basisbehoeften zijn minstens zo belangrijk en bijvoorbeeld de ontwikkeling van competentie kan erg gebaat zijn bij regelmatige toetsing en feedback zodat de student kan nagaan of zij op de goede weg is. Daarnaast kan sterk worden ingezet op het *ondersteunen* van de autonomie, zodat de student meer autonome motivatie ontwikkelt in de loop van de studie. Fundamenteel is dat studenten worden meegenomen in het *waarom* van de onderwijsinhoud en – aanpak. Van elk studieonderdeel moet duidelijk worden gemaakt waarom dit is opgenomen in het programma en welk uiteindelijke doel dit dient (inhoudelijke validatie). Daarnaast moeten studenten worden meegenomen in de gekozen aanpak, waarbij bijvoorbeeld kan worden aangegeven dat regelmatig toetsen niet alleen goed is voor het aansturen van het leerproces maar dat spreiding van de leerstof en het studeren van groot belang is voor het beter onthouden. Didactische maatregelen, zoals deadlines, tussentijdse opdrachten of aanwezigheidsplicht kunnen minder als ‘extern opgelegd’ worden ervaren als de docenten uitleggen waarom er voor gekozen is en hoe de opleiding studenten met die maatregelen hoopt te ondersteunen. Daarbij is het opnieuw belangrijk om *eensgezind* te zijn: de keuzes die een opleiding maakt moeten worden uitgedragen door de hele staf, als men echt wil bereiken dat studenten worden meegenomen in die beslissingen. Ook verwachtingenmanagement kan een belangrijke rol spelen: door duidelijk te maken wat studenten gaan leren in cursussen, semesters en programma’s, hoe de opleiding het halen van die doelen ondersteunt en wat er van de student wordt verwacht, kan de motivatie worden aangewakkerd. Bied een betrokken omgeving met structuur en houvast, zodat studenten zich ondersteund (verbondenheid) en bekwaam (competentie) voelen om gedrag te ontwikkelen waar ze zelf achter staan. Andere opties om de motivatie te versteken betreffen het bieden van keuzemogelijkheden, maar ook een sterkere nadruk op leerprocesondersteuning in plaats van kennisoverdracht. Voorts wordt er in de literatuur op gewezen dat studenten moeten worden betrokken bij de opleiding. Studenten moeten serieus worden genomen, hun behoeftes moeten worden erkend, zonder dat aan elke wens tegemoet hoeft te worden gekomen. Hetzelfde geldt als een student zijn desinteresse laat blijken of aangeeft een taak niet motiverend te vinden. Als de docent dergelijke gevoelens niet serieus neemt, kunnen studenten alle belangstelling verliezen.

- Glasbeek, H. & Visser, K. (2018) Motiveer mij instrinsiek; leidt verschoolsing tot motivatieverlies bij studenten? Tijdschrift voor Hoger onderwijs (in press).
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research review* 1, 69- 82.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Kusrkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978-982. doi: 10.3109/0142159X.2011.599896
- Vinke, R. (1996) Motivatie en Belonen. De mythe van intrinsieke motivatie. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam

Doceerbaarheid

Er bestaan grote verschillen tussen opleidingen en de vraag is of alle genoemde maatregelen altijd nodig zijn. Bij kleine opleidingen met veel direct contact, maar soms ook een erg beperkte staf, zullen andere beslissingen worden genomen dan bij grote massale opleidingen. Ook zal de prioriteit verschuiven in de loop van de studie: waar men zich in het begin richt op een goed begeleide en aangestuurde transitie zal later de nadruk meer komen te liggen op zelfsturend leren. Verder worden de grenzen bepaald door de financiële mogelijkheden.

Enerzijds zijn de studiesuccesmaatregelen succesvol gebleken: bij alle universiteiten in Nederland is de uitval teruggedrongen en is de vertraging sterk verminderd. Anderzijds is er ook kritiek, bijvoorbeeld op het vele toetsen en het nakijkwerk dat dat met zich meebrengt. Docenten vragen zich soms af of niet vooral zij veel harder zijn gaan werken in plaats van de studenten. Er zijn ook docenten die aangeven dat de studenten nu wachten tot ze weer worden geactiveerd. Het leidt in de ogen van veel docenten tot een hoge werkdruk.

Regelmatig toetsen werkt goed bij het aansturen van het leerproces, is goed voor de retentie, en voor de uiteindelijke betrouwbaarheid en validiteit van beslissingen maar men kan ook andere middelen proberen in te zetten. Goed onderwijs houdt ook in dat het leerproces doelmatig wordt gestimuleerd en aangestuurd. De kernvraag blijft dan wat men kan doen om bij minder mogelijkheden de studenten toch actief te laten studeren en tussentijdse feedback te geven op haar voortgang. Men kan bijvoorbeeld stimuleren dat studenten samenwerken, samen studeren en veel van elkaar leren.

Een van de middelen die meer ingezet zou kunnen worden is peer assessment (eventueel in combinatie met self assessment). Peer- en self assessment zijn belangrijke instrumenten om studenten aan te zetten tot meer zelfreflectie, kritisch denken en probleem oplossen. Het is ook van belang voor het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en beroepsvaardigheden. Daarnaast stimuleert men samenwerking tussen studenten, de integratie van kennis en de samenwerking tussen studenten, en kan het de motivatie en tevredenheid verhogen. Wel stelt het eisen aan de onderwijsomgeving. Studenten moeten worden getraind in het beoordelen en hebben ondersteuning nodig. Het werkt vooral goed bij formatieve beoordelingen. Docenten moeten hierin wel worden geschoold, er moeten criteria worden ontwikkeld (liefst door staf en studenten samen) en er zijn ook mogelijkheden om het meer summatief in te zetten. Peer assessment kan ook een krachtig middel zijn, bijvoorbeeld als stimulator van self assessment, maar het werkt niet vanzelf en docenten vinden het moeilijk om beoordeling over te laten aan studenten.

Om de werkdruk te verminderen kan men ook nagaan of alles wat er wordt gedaan noodzakelijk bijdraagt aan goed onderwijs (daar is deze scan ook voor bedoeld) en of taken bijvoorbeeld anders verdeeld kunnen worden. Zo zijn er opleidingen die veel nakijkwerk laten verrichten door professionele nakijkers, waardoor docenten meer tijd overhouden voor andere onderwijsverplichtingen. Bij het maken van een doordacht curriculum hoort ook de vraag welke taken dat oplevert en welk personeelsbeleid daarbij passend is. Nogal wat grote opleidingen hebben bijvoorbeeld juniordocenten aangesteld, juist voor onderwijs waar begeleiding, praktische en academische vaardigheden en leerprocesbegeleiding centraal staan.

Voorts verwijzen we hier naar een bijdrage van Kristina Edström die een aantal maatregelen voorstelt om onderwijs effectiever te maken zonder extra inspanningen van docenten. Haar maatregelen zijn geheel in lijn met alles wat in deze scan staat, waarbij zij benadrukt dat het steeds om de vraag gaat: waar leert de student het meest van en hoe ontwikkel je de professionele en academische vaardigheden van de student het best. We verwijzen hier naar haar presentatie op U-tube en naar de bijbehorende slides.

- Dochy, F. J. R. C., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Edstrom, K. (2017). The teaching trick, <https://www.youtube.com/watch?v=PvZR4yCUimo>

- van Lankveld, T., Gercama, A., Kleinveld, J., Hesselink, B., & Croiset, G. (2011). Docentprofessionalisering door docentcommunities: een toepassing bij tutoeren. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 30(6), 264-271.
- van Lankveld, T., & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 41-53.