



Van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten

RAPPORT STUDIESUCCES 2.0



Leden van de werkgroep Studiesucces 2.0

Lucy Wenting (voorzitter, Universitaire Commissie Onderwijs), Klaas Visser (voorzitter werkgroep studiesucces 2009), Jennifer Schijf (secretaris, Academische Zaken), Kiki Boomgaard (FGw), Ronald Gorter (ACTA), Astrid Janmaat (FNWI), Ellen de Jong (FEB), Mark de Jongh (CSR), Sicco de Knecht (lid werkgroep studiesucces 2009), Jan-Herman Reestman (FdR), Mieke Sillekens (FMG), Guinevere Simpson (CSR), Gerard Spaai (AMC), Noa Visser (CSR)

Fotografie

Maartje Strijbis

Universiteit van Amsterdam

januari 2017

Inhoudsopgave

1. Leeswijzer en Verantwoording	4
2. Inleiding en conclusies.....	6
3. Evaluatieresultaten	12
3.1 Resultaten kwalitatief onderzoek	13
3.2 Kwantitatief Onderzoek	26
4. Reflectie op de evaluatie en de 20 aanbevelingen	31
4.1. Inleiding	31
4.2. Implementatie van onderwijsvernieuwing	32
4.3. Naar verdere talentontwikkeling van alle onderwijsbetrokkenen	33
4.4. (Uniforme) Jaarindeling en contacturen.....	38
4.5. Contacturen	42
5. Studiesucces, de belangrijkste evidentie.....	45
5.1. Verwachtingen en niveau (expectations)	46
5.2. Ondersteuning en begeleiding (Support).....	49
5.3. Toetsing en Feedback (Assessment & Feedback).....	53
5.6. Involvement: Student engagement en motivatie	59
Literatuurlijst.....	63
Bijlagen	70
1: Samenstelling werkgroep Studiesucces 2.0	70
Bijlage 2: Vragenlijst	71
Bijlage 3: Aanbeveling Studiesucces 2009	81
Bijlage 4: Rendement in 4 jaar voor 2010-2011 en 2011-2012	82
Bijlage 5: Overzicht per college diploma na 3, 4 of 5 jaar.....	85
Bijlage 6: Uitval van de opleiding.....	86
Bijlage 7: Landelijke vergelijking voor 4-jaarsrendement.....	90

1. Leeswijzer en Verantwoording

De afgelopen zes jaren is binnen de UvA veel werk verzet om het studiesucces te verbeteren. Dit riep de in het najaar van 2015 de vraag op of de ambities, zoals geformuleerd in 2009, zijn behaald. In december 2015 heeft de Universitaire Commissie Onderwijs (UCO) de formele opdracht van het College van Bestuur gekregen om 'een evaluatie van de 20 maatregelen van de werkgroep studiesucces, zes jaar na de formulering ervan' ter hand te nemen. Dit rapport is hiervan het resultaat. De belangrijkste bevindingen zijn opgenomen in **hoofdstuk 2**.

Vanuit de UCO is een Werkgroep Studiesucces 2.0 geformeerd, die de taak kreeg om een evaluatieplan op te stellen. Na goedkeuring van dit plan, in maart 2016, is de werkgroep uitgebreid met leden van alle faculteiten. Deze werkgroepleden werden per faculteit voorgedragen door UCO-leden (zie bijlage 1 voor samenstelling van de werkgroep).

Dit rapport is gebaseerd op drie evaluatielijnen:

- 1) een kwalitatieve lijn met de focus op het achterhalen in hoeverre opleidingen de aanbevelingen uit 2009 hebben gebruikt om het bacheloronderwijs te optimaliseren;
- 2) een kwantitatieve lijn gericht op het beschrijven van de cijfermatige stand van zaken;
- 3) een literatuuronderzoek om nieuwe *evidence-based* inzichten in kaart te brengen.

Hoofdstuk 3 omvat de resultaten van een uitgebreide evaluatie vragenlijst die is uitgezet onder alle bachelor opleidingsdirecteuren. Hen is gevraagd in hoeverre zij opvolging hebben gegeven aan de aanbevelingen, hoe zij het implementatieproces hebben ervaren en wat de (neven)effecten van het studiesuccesbeleid zijn. De respondenten is gevraagd hun reactie op de vragenlijst te bespreken met de opleidingscommissie, zodat die waar nodig de reactie kon aanvullen. Ruim dertig opleidingen vulden de vragenlijst in en met collega's van Sociale Wetenschappen en de FNWI, die reeds eigen evaluatierapportages hadden gemaakt, zijn gesprekken gevoerd. Tijdens het analyseren van de reacties lag de focus op het verzamelen en delen van kennis over studiesucces. Hoofdstuk 2 geeft daarom inzicht in hoe de betrokkenen de implementatie van het studiesuccesbeleid zelf hebben ervaren. Het gaat dan ook nadrukkelijk om wat volgens hen goed gaat of aandacht verdient.

In hoofdstuk 3 wordt daarna besproken in hoeverre de ambities in cijfermatig opzicht zijn behaald. Hierbij zijn alleen de KUO-cijfers meegenomen, oftewel cijfers betreffende studenten die een vwo-achtergrond hebben en niet meer dan

één studie volgen. Op deze manier kan de vergelijkbaarheid van de gegevens worden gegarandeerd.

Hoofdstuk 4 is een reflectie van de werkgroep op de bevindingen die uit de vragenlijst en de cijfermatige analyse naar voren zijn gekomen.

In **hoofdstuk 5** presenteren we de resultaten van literatuuronderzoek dat door leden van de werkgroep is verricht. De afgelopen jaren zijn veel rapporten uitgebracht over studiesucces in het hoger onderwijs en middels het literatuuronderzoek is een aantal belangrijke nieuwe inzichten verzameld en toegankelijk gemaakt. Het literatuuronderzoek is deels gebaseerd op vragen die binnen de UvA leven – en naar boven kwamen in de kwalitatieve evaluatie – en deels op de actuele ontwikkelingen in het onderzoek naar hoger onderwijs.

De onderwerpen die in dit hoofdstuk aan bod komen zijn:

- (Hoge) Verwachtingen (*Expectations*)
- Ondersteuning en begeleiding, vooral bij de transitie van middelbaar naar hoger onderwijs (*Support*)
- Toetsing en feedback (*Assessment & Feedback*)
- Betrokkenheid (*Involvement*)

In **hoofdstuk 6** is een literatuurlijst opgenomen. Deze wordt gevolgd door een aantal **bijlagen**, waaronder rendements- en uitvalsoverzichten, deels met landelijke vergelijkingen.

2. Inleiding en conclusies

Voor u ligt het rapport Studiesucces 2.0, opgesteld door de Werkgroep Studiesucces 2.0. Dit rapport biedt een kwalitatieve evaluatie van de aanbevelingen van de Werkgroep Studiesucces (2009), inzicht in de vraag of de UvA de ambities en prestatieafspraken in kwantitatief opzicht heeft gerealiseerd, een reactie op de evaluatiegegevens en een overzicht van de belangrijkste wetenschappelijke evidentie op het gebied van studiesucces.

De ambities en prestatieafspraken waren gericht op het ontwikkelen van een meer ambitieuze studiecultuur, op het terugdringen van de uitval in bachelorjaar 1, op het verminderen van de uitval in bachelorjaar 2 en 3 en op het tegengaan van studievertraging zodat meer studenten een bachelordiploma in de nominale duur + 1 jaar zouden halen. Deze afspraken waren weliswaar kwantitatief van aard, maar het doel van de maatregelen is steeds geweest om meer aandacht voor het onderwijs te genereren en het onderwijs flink te verbeteren.

We kunnen concluderen dat de impact van het programma studiesucces groot is geweest. Bij alle faculteiten en opleidingen is men voortvarend aan de slag gegaan met het ontwerpen van nieuwe curricula, leerlijnen en vakken. Als er wordt ingezoomd op de 20 aanbevelingen valt op dat men verschillend is omgegaan met de aanbevelingen, dat er prioriteiten zijn gesteld, soms ook afhankelijk van het karakter en de mogelijkheden van de betreffende opleiding. Ook is helder dat de opgelegde uniforme jaarindeling een sterk stempel heeft gedrukt op de invoering van de overige aanbevelingen. Wat in ieder geval duidelijk is, is dat het bevorderen van een ambitieus studieklimaat waarin studenten meer leren ingewikkeld is en een goede afstemming vergt van de diverse ingrediënten die bijdragen aan meer succes.

Overall is werk gemaakt van het stimuleren van het leerproces van studenten, door het inzetten van meer activerende werkvormen, het intensiveren van het onderwijs (bijvoorbeeld door meer contacturen) en door te werken met tussentijdse toetsen en opdrachten. Ook wordt er binnen de universiteit meer aandacht aan studentenbegeleiding gegeven en dan met name in het eerste jaar, mede als gevolg van de invoering van het BSA.

Er worden ook ongewenste effecten gerapporteerd. Deze hebben vooral te maken met te strenge regelgeving, met opgelegde regels van bovenaf, met de uniforme jaarindeling in 8-8-4 en met de verhoogde werkdruk. Er worden twijfels geuit over de verhouding tussen structuur en zelfstandigheid; de verschooning, verplichtingen versus vrijheid en over de houding van de studenten.

Niettemin kan worden vastgesteld dat de UvA de doelen, zoals vastgelegd in de prestatieafspraken, in kwantitatief opzicht heeft gehaald: de uitval in jaar 1 en in latere jaren is afgenomen en getuige het feit dat de UvA gemiddeld een vierjaarsrendement van boven de 70% haalt, is er veel minder studievertraging.

De opleidingen zien ook nieuwe uitdagingen en kansen: de ontwikkeling van een samenhangend curriculum met leerlijnen wordt genoemd, evenals de planning van toetsing en herkansingen, de werkdruk en de professionalisering van alle onderwijsverantwoordelijken. Daarbij ziet de Werkgroep Studiesucces 2.0 mogelijkheden om aan te sluiten bij andere initiatieven binnen de UvA, die gericht zijn op onderwijsverbetering. Eerder is door deelnemers aan de Leergang Onderwijskundig Leiderschap (LOL) voorgesteld om faculteiten en opleidingen veel meer te laten delen in elkaars kennis. De laatste groep deelnemers heeft voorgesteld om te komen tot zogenaamde Teaching & Learning Centers. Verder kan het besluit van de UvA worden genoemd om sterk in te zetten op Blended Learning.

Het is verleidelijk om een nieuw rapport te presenteren met - naast de evaluatie - een groot aantal nieuwe aanbevelingen. In het Rapport Studiesucces uit 2009 staan echter 20 goed onderbouwde aanbevelingen. Gebleken is dat veel van de opleidingen inmiddels het rapport niet meer kennen en evenmin weten waarom de eerder genoemde afspraken gemaakt zijn en wat de achtergrond is van de aanbevelingen. Dit ondanks het feit dat studiesucces en een ambitieuze studiecultuur centraal staan in de onderwijsvisie van de UvA. Het lijkt daarom beter om in dit rapport een beperkt aantal overkoepelende aanbevelingen te doen, en enkele onderwerpen die in dit rapport aan bod komen al aan te duiden in deze inleiding. Daarnaast zal er in het rapport voornamelijk de nadruk worden gelegd op de gemaakte afspraken en de achtergronden van de eerdere aanbevelingen en deze te verbinden met nieuwe inzichten die enerzijds voortkomen uit de evaluatie en anderzijds uit de wetenschappelijke literatuur.

De werkgroep pleit allereerst voor meer inzet op kennisdeling en professionalisering van docenten en onderwijsbetrokkenen

In het wetenschappelijk 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 soms tot enige radeloosheid als we merken dat studenten het niet oppikken of gebruiken. Conform de bevindingen op het gebied van studiesucces heeft dat te maken met het feit dat we het leerproces onvoldoende vormgeven en aansturen. Docenten, beleidsmakers en opleidingsdirecteuren zijn daarin niet anders dan studenten. Daarom bepleiten we in dit rapport dat we serieus werk maken van de professionalisering van docenten en andere onderwijsverantwoordelijken. Er is veel materiaal beschikbaar over

goed onderwijs en een stimulerende onderwijsomgeving, echter dit wordt weer vergeten, niet overgedragen en men deelt de kennis onvoldoende tussen faculteiten en opleidingen. Een van de lessen die we uit deze evaluatie kunnen leren is dat we ons in 2009 onvoldoende realiseerden hoe sterk het succes van de UU ook leunde op hun gerichte investeringen in professionalisering en professionaliseringsprogramma's voor docenten en leidinggevenden. Daarom pleiten we allereerst voor meer aandacht voor een verdere docentenprofessionalisering, zowel op cursus- als op curriculumniveau. Uit het rapport blijkt dat de UvA het behoorlijk goed doet op studiesuccesgebied. Het kan nog beter worden als we meer aandacht besteden aan onze docenten én onze studenten meenemen in onze onderwijsfilosofie. De belangrijkste bevinding van de commissie is dan ook dat studiesucces betekent inzetten op talentontwikkeling van studenten én docenten.

Als tweede pleit de werkgroep voor meer flexibiliteit als het gaat om de uniforme jaarindeling

Er zijn goede redenen om vast te houden aan een uniforme jaarindeling. Wellicht kunnen we de huidige jaarindeling zo flexibiliseren dat de nadelen van een te strakke indeling worden beperkt en de voordelen worden behouden. De omvang van elk vak zou bijv. een veelvoud van 3 EC kunnen zijn. Opleidingen zouden op die manier de vrijheid krijgen om bepaalde vakken samen te voegen. Er kunnen combinaties gemaakt worden van kleine en grotere vakken en de toetsmomenten kunnen worden ingeperkt en verspreid. 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, bijv. door het effectueren van een minorruimte. Ook zal rekening gehouden moeten worden met de interdisciplinaire bachelor en master programma's die sterk afhankelijk zijn van de mogelijkheid tot uitwisseling.

Als derde adviseert de werkgroep om meer werk te maken van *student engagement*

Het staat buiten kijf dat de opzet van het curriculum en de onderwijsomgeving die men aanbiedt van grote invloed is op het studiesucces van studenten. In een onderwijsomgeving die studenten aanzet tot meer en regelmatigere studeren worden betere resultaten geboekt. Betrokkenheid en motivatie van studenten zijn van cruciaal belang zijn voor het succes van een opleiding. De mate van 'student engagement' heeft een kwantitatief effect op rendement en op de beperking van uitval, maar ook een kwalitatief effect op de persoonlijke en academische ontwikkeling van studenten. De maatregelen die student engagement bevorderen

sluiten goed aan op diversiteitsbeleid, blended learning, internationalisering en de wens om studenten een rijke academische en persoonlijke vorming te bieden. Ook het aantal contacturen en de kwaliteit van een contactuur is binnen deze context van belang.

Vervolgens brengt de werkgroep een aantal punten onder de aandacht die verder in dit rapport aan bod komen. De ingrediënten voor het bevorderen van studiesucces vormen een complex geheel waarbij men keuzes moet maken afhankelijk van de analyse die men maakt voor de eigen opleiding. De complexiteit wordt veroorzaakt omdat men samenhang in de maatregelen moet aanbrengen en doordat zich een aantal dilemma's voordoen, waarbij men de juiste balans moet zien te vinden. De belangrijkste dilemma's zullen we hier kort schetsen, terwijl we eveneens aandacht vragen voor een paar andere problemen die om een oplossing vragen zoals de zaalproblematiek.

Planning van tentamens en herkansingen

Conform het toetskader van de UvA wordt aangeraden om wel veel te toetsen maar weinig af te rekenen, waarbij het eindcijfer per vak wordt opgebouwd uit meerdere toetsresultaten zodat men een hogere betrouwbaarheid krijgt. Met minder eindcijfers beperkt men de kans op vals negatieven, vooral belangrijk in het eerste jaar vanwege het BSA. In een dergelijke situatie is het heel goed te verdedigen dat herkansingen grote onderdelen betreffen en plaatsvinden in juli. De herkansing moet immers een noodvoorziening zijn. Niettemin zijn er opleidingen die meer kleine vakken programmeren waarna men een te grote ophoping van herkansingen in de zomer krijgt. In dergelijke situaties kan men ook de keus maken om bijvoorbeeld herkansingen van het eerste blok aan het eind van de kerstvakantie te plannen en ook herkansingen onder te brengen in de eventuele vakantieweek in mei die wordt voorgesteld in dit rapport. In hoofdstuk 5.3. wordt uitgebreid aandacht besteed aan toetsing.

Verschooling

Eenzijds ziet iedereen het nut van maatregelen die regelmatig studeren bevorderen, zoals tussentoetsen, opdrachten en harde deadlines, anderzijds wordt gevreesd dat dit tot verschooling leidt waarmee men bedoelt dat de student niet zelfstandig wordt en te weinig eigen verantwoordelijkheid neemt voor het leerproces. In hoofdstuk 5.1. wordt aandacht besteed aan verwachtingen en niveau. Daarin wordt onder meer betoogd dat het wenselijk is om een onderscheid te maken tussen *inhoudelijke* en *strategische* sturing. Onder inhoud vallen de leeropbrengsten die men wil bereiken. Zelfstandigheid, en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces zijn leeropbrengsten die men in de opleiding zal willen nastreven. Het is nodig om dit te operationaliseren en vorm te geven waarbij een opbouw wordt nagestreefd die gestalte krijgt *in de loop* van het programma, met een verschil in prioriteiten tussen het eerste jaar en latere jaren. Strategische

sturing betreft het aansturen van het leerproces. De strategische sturing moet in dienst staan van de inhoudelijke doelen die men wil bereiken, maar zonder strategische sturing bereikt men de doelen vaak niet.

BSA

Een aantal opleidingen is zonder meer tevreden met het BSA en ziet positieve effecten: een deel van de studenten studeert harder, een deel dat anders toch zou afvallen, valt nu snel af. Er zijn ook opleidingen die de maatregel minder nuttig vinden omdat ze de ervaring hebben dat zwakkere studenten ook wel uit zichzelf stoppen en men nu veel werk moet verrichten om het BSA correct vorm te geven. De kosten zijn dan hoger dan de baten. Verder is de vraag opportuun of elke opleiding zo goed in elkaar zit dat het BSA werkelijk als sluitstuk van de studiesuccesmaatregelen fungeert. In het verlengde daarvan zou het nuttig zijn om onderzoek te doen naar het verdere studieverloop van studenten die een negatief BSA hebben gekregen, juist om na te gaan of studenten terecht zijn weggestuurd. In hoofdstuk 5.2. wordt weergegeven wat het (beperkte) onderzoek uitwijst.

Kwaliteit BKO, budgetten, spanningsveld werkdruk

Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat er twijfels zijn over de kwaliteit van de BKO, dat er niet overal genoeg budget is voor docentprofessionalisering en dat er een spanningsveld is tussen professionalisering en het andere werk dat moet worden verricht. Het is belangrijk om tijd vrij te maken voor professionalisering en de BKO niet te beschouwen als eindpunt, zoals ook nadrukkelijk wordt aangegeven in hoofdstuk 4.3.

Zalenproblematiek

Er wordt gesignaleerd dat er in januari en juni te weinig practicumzalen zijn en dat er aan het einde van de onderwijsperiodes te weinig geschikte tentamenruimtes zijn. Door de uniforme jaarindeling is er sprake van piekbelasting bij tentamenzalen. Het is verstandig om deze problematiek goed in kaart te brengen, juist ook als gevolg wordt gegeven aan het voorstel om de jaarindeling soepeler te hanteren.

Functiebeperking en heterogeniteit

Eenzijds wordt gepleit voor een ambitieuze studiecultuur waarin studenten hard werken, anderzijds wordt ook aangegeven dat sommige studenten juist meer behoefte hebben aan vrijheid. We moeten oog blijven houden voor de heterogeniteit van onze studentenpopulatie, bijvoorbeeld bij de uitvoering van het BSA. Daarnaast blijkt dat de oplossingen voor studenten met een functiebeperking vaak verlegenheidsoplossingen zijn die zich beperken tot het geven van meer tentamentijd. Dit leidt weer tot logistieke problemen. Een betere analyse van de functiebeperkingen en passende oplossingen lijkt gewenst.

Vakantieweek

Er wordt gepleit om jaarlijks een vakantieweek te plannen rond de vrije dagen in mei. Deze week kan dan ook worden gebruikt voor herkansingen en voor een eventuele studiereis.

3. Evaluatieresultaten

Dit hoofdstuk start met de bevindingen uit de vragenlijst die uit werd gezet onder alle bacheloropleidingsdirecteuren. Deze vragenlijst werd digitaal uitgezet middels het surveyprogramma Qualtrics. Bij de FNWI en bij een deel van de FMG (Sociale Wetenschappen) hebben de meeste opleidingen geen vragenlijst ingevuld: zoals eerder aangegeven had men net zelf een evaluatie verricht, die goed spoorde met de vragenlijst. Met beide groepen zijn gesprekken gevoerd over hun evaluatierapport, zodat de gegevens mee konden worden genomen in de samenvatting van de resultaten.

In het algemeen vallen een paar dingen op in de evaluatieresultaten:

Ten eerste was de vragenlijst te hybride van aard waardoor de antwoorden vaak ongelijksoortig zijn. Vaak wordt een vraag beantwoord die pas later wordt gesteld of worden vragen gebruikt om enerzijds de onderwijsvernieuwingen te prijzen en anderzijds kritiek te uiten op bepaalde beleidsmaatregelen. We hebben gepoogd de antwoorden zo goed mogelijk bij de vragen te laten aansluiten.

Ten tweede valt op dat veel respondenten aangeven het Rapport Studiesucces niet te kennen, niet ingewerkt te zijn door hun voorgangers en soms niet weten waarom bepaalde aanbevelingen nuttig zouden kunnen zijn. Men geeft aan behoefte te hebben aan professionalisering en ondersteuning. Ook valt op dat behoorlijk wat antwoorden niet overeenkomen met datgene wat wordt beoogd met de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO). Daarnaast kent men de onderwijsvisie van de UvA vaak niet actief en wordt er lang niet altijd aangesloten bij het toetskader van de UvA. Hierop wordt teruggekomen in hoofdstuk 4 van dit rapport.

Een derde opvallend punt is dat het studiesuccesbeleid soms wordt teruggebracht tot de uniforme jaarindeling, terwijl dit een van de 20 aanbevelingen was. Met name de keuze voor 8-8-4 ligt bij bepaalde faculteiten en opleidingen onder vuur. Op dit punt wordt eveneens ingegaan in hoofdstuk 4.

Ten slotte zijn de verschillen tussen opleidingen en faculteiten behoorlijk groot, hetgeen men ook terug kan lezen in de hierna volgende samenvatting van de resultaten.

3.1 Resultaten kwalitatief onderzoek

In dit hoofdstuk wordt expliciet de reactie van de respondenten weergegeven en wat zij als positieve punten of aandachtspunten naar voren brengen. Een reflectie van de werkgroep op deze respons is te vinden in hoofdstuk 4.

De vragenlijst startte met de vraag wat zes jaar geleden, bij de introductie van het studiesuccesbeleid, de grootste uitdagingen waren voor de opleiding. Meestal worden het verhogen van het rendement en/of verminderen van uitval genoemd, zowel in het eerste jaar als in latere jaren. Daarnaast leidde de invoering van het 8-8-4-semestermodel op veel plekken tot herziening van het curriculum op met name structuurkenmerken (omvang en duur van vakken) en soms op inhoudelijke doelen (samenhang, afstemming). Het aantal contacturen werd bij een aantal opleidingen vergroot en het BSA werd vormgegeven.

De inzet van docenten bleek eveneens een aandachtspunt. Opleidingen zochten naar manieren om de continuïteit van de opleiding te waarborgen ondanks een sterk verloop in het docentencorps. De werkdruk van docenten kreeg aandacht, omdat gevreesd werd dat meer tussentoetsing tot werkdrukverhoging zou leiden. Sommige opleidingen hebben veel tijd moeten besteden aan het creëren van draagvlak voor de maatregelen.

Respondenten beschrijven uitgebreid wat er de afgelopen jaren binnen hun opleiding is verbeterd. Zo signaleert een aantal opleidingen dat de opbouw van het programma beter is, het eerste jaar een duidelijkere plek heeft en beter voorbereidt op de latere jaren, en dat studenten meer samenhang in het curriculum ervaren. De inhoudelijke slag die is gemaakt, door bijvoorbeeld leerlijnen in te voeren en het profiel van de opleiding aan te scherpen, ziet men als een positieve verandering. Opleidingen hebben positieve ervaringen opgedaan met het BSA en de introductie van een tutoraat en mentoraat, waardoor meer zicht is op de voortgang van individuele studenten.

Een en ander heeft volgens de meeste respondenten tot kwaliteitsverbetering geleid. Zo is het toetsbeleid verbeterd, meer aandacht gekomen voor didactiek en innovatie en heeft een aantal opleidingen het curriculum op basis van onderwijskundige principes kunnen verbeteren.

Op de hierna volgende pagina's vindt u een samenvatting van de respons voor elk van de 20 aanbevelingen. Alle aanbevelingen zijn opgesomd in bijlage 3.

Aanbeveling 1: Geef het onderwijs een ‘nu of nooit’ karakter

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Door te werken met tussentoetsen proberen opleidingen regelmatig studiegedrag te stimuleren. Opleidingen die nog een tweede herkansing hadden, hebben deze afgeschaft en enkele opleidingen stellen eisen aan deelname aan de herkansing, bijv. een minimum cijfer voor de eerste poging. Sommige opleidingen proberen herkansingen minder aantrekkelijk te maken door deze te programmeren in de zomervakantie waarmee herkansingen voorts niet interfereren met regulier onderwijs en reguliere eerste kansen.

Ook middels activerende werkvormen en het betrekken van actualiteit in het onderwijs worden studenten gestimuleerd actief deel te nemen. Een aantal opleidingen gebruikt ICT-vormen als digitale werkboeken en ‘flipping the classroom’.

Twee keer wordt in de antwoorden gerefereerd aan het creëren van een hechte gemeenschap/community.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Een aantal respondenten schrijft dat de werkdruk van docenten toe is genomen, doordat meerdere toetsen per vak zijn ingesteld. Opleidingen worstelen met de programmering van herkansingen: deze worden vaak in het volgende blok geprogrammeerd - tijdens het onderwijs - waardoor concurrentie tussen vakken blijft bestaan.

Sommige opleidingen vrezen dat studenten achteruit gaan leunen: ze worden volgens respondenten te afhankelijk van de docent. De balans tussen het bieden van structuur en het aanspreken van studenten op hun eigen verantwoordelijkheid is nog niet overal uitgekristalliseerd.

Aanbeveling 2: Zorg voor samenhang en afstemming op alle fronten

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Samenhang en afstemming wordt vaak via docenten georganiseerd. Zo zijn docententeams verantwoordelijk voor onderdelen van het curriculum en wordt tijdens docentmiddagen of docentvergaderingen gesproken over de voortgang van studenten, spreiding van studielast, leerlijnen of het curriculum als geheel.

Docententeams ontwikkelen nieuwe curriculumonderdelen en/of buigen zich over onderwijsinnovaties, zoals blended learning. Sommige opleidingen hebben vakoverstijgende coördinatoren aangesteld zoals jaarcoördinatoren of trackcoördinatoren. De meeste opleidingen organiseren tijdens het jaar een bijeenkomst voor het hele docententeam, bijvoorbeeld over onderwijsinnovaties, blended learning, interdisciplinariteit of activerende werkvormen.

Het borgen van samenhang is voor veel opleidingen een aandachtspunt geweest in de afgelopen jaren. Door te werken met leerlijnen wordt gezorgd voor een heldere, duidelijke opbouw, waarin de hoeveelheid overlap beperkt is. Tot slot wordt een aantal keer gesproken over de rol die studenten spelen in het zorgen voor

samenhang. Door regelmatig contact met studenten, bijvoorbeeld via studentenpanels en tutoraten is continu zicht op knelpunten in de samenhang en afstemming. Studieverenigingen dragen bij door het organiseren van onderwijsinhoudelijke activiteiten of gezamenlijke studeermomenten voor tentamens.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Een aantal opleidingen geeft aan dat de afstemming met name in de programma- of leerstoelgroepen plaats dient te vinden, omdat de programmagroep verantwoordelijkheid draagt voor het onderwijs dat zij verzorgen. Docenten worden in dat geval door de programmagroep leider geïnformeerd over wijzigingen in het onderwijs. Dit heeft als risico dat opleidingsdirecteuren niet altijd zicht hebben op hoe de communicatie over onderwijs binnen de programmagroepen verloopt.

Aanbeveling 3: Integreer onderwijs en studeren zodat studenten worden geactiveerd

Wat gaat goed volgens de respondenten?

In de vragenlijst werd gevraagd hoe opleidingen de zelfstudie-uren voor studenten inzichtelijk maken. Studenten worden via studiehandleidingen of in gesprekken gewezen op wat er tijdens het onderwijs van hen wordt verwacht. Er worden diverse activerende werkvormen gebruikt binnen de UvA: zelfstudieopdrachten, tussentoetsen en portfolio's. Tot slot probeert een aantal opleidingen studenten te stimuleren door ze als groep aan te spreken en/of bij elkaar te brengen. Een voorbeeld hiervan is verplicht teamwerk of peer review. Een opleiding heeft afspraken gemaakt met de studievereniging om in de week voor de tentamens gezamenlijk studeren te faciliteren.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Veruit de meeste opleidingen vinden eigen verantwoordelijkheid belangrijk en menen dat studenten zelf verantwoordelijk zijn voor de planning van de zelfstudie. De vraag levert discussie op over de mate waarin opleidingen/docenten het studeren van studenten dienen te organiseren en de mate waarin studenten zelf verantwoordelijk zijn.

Aanbeveling 4: Vervang het veldloopmodel door een compensatoir systeem

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Op veel plekken is discussie gevoerd over de wenselijkheid van compensatoir toetsen. Vrijwel alle opleidingen schrijven dat de compensatieregelingen afhankelijk zijn van het vak. Als er sprake is van compensatie dan worden voorwaarden gesteld, zoals een minimum cijfer voor een deeltoets (tussen de 4,5 en 5,5). Soms is compensatie alleen mogelijk als toets A dezelfde leerdoelen beslaat als toets B.

Een aantal opleiding staat compensatie op zeer beperkte schaal toe, omdat zij de lat voor studenten hoog willen leggen. Ook maakt men zich zorgen of de leerdoelen wel worden gehaald. Andere opleidingen werken met bonuspunten of –toetsen waarmee studenten hun eindcijfer kunnen verhogen.

Indien opleidingen voorwaarden stellen aan de herkansing, hebben die meestal te maken met aanwezigheid tijdens het vak, aanwezigheid bij de eerste kans van het tentamen of de hoogte van eerder behaalde cijfers (bijv. minimaal een 4).

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Het onderwerp feedback keert vaak terug. Respondenten schrijven dat zij feedback belangrijk vinden, maar dat goede feedback niet altijd haalbaar is. Zo is er bijvoorbeeld door het hoge aantal toetsmomenten, soms onvoldoende tijd beschikbaar. Andere opleidingen schrijven dat studenten feedback niet goed herkennen en er een manier gevonden moet worden om duidelijker te benoemen welke feedback er al is.

Aanbeveling 5: Doorbreek de cultuur van vrijblijvendheid

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Opleidingen doorbreken vrijblijvendheid door het introduceren van o.a. verplichte aanwezigheid, verplichte tussentoetsen, zelfstudieopdrachten en strikte deadlines. Het aantal herkansingen is teruggeschroefd of herkansingen zijn minder aantrekkelijk gemaakt door deze in de zomermaanden te programmeren. Een aantal opleidingen refereert aan de rol van de tutor, die met studenten hun studiegedrag bespreekt en studenten aanspreekt wanneer zij regelmatig afwezig zijn. Door het creëren van een ‘community’ wordt onderwijs volgen een vanzelfsprekendheid, onder andere door groepswork , onderwijs in kleine groepen of een scriptieseminar te organiseren, waardoor uitval tijdens het vak kleiner is. Een opleiding noemt het belang van een huiskamer, een plek waar studenten de hele dag samen door kunnen brengen. Een aantal opleidingen benadrukt het belang van activerende onderwijsvormen of –opdrachten: presentaties, groepsopdrachten, discussies of debatten, posters, authentieke opdrachten waarin de student als professional optreedt, het schrijven van verslagen of blogs, invullen van vragenlijsten, etc.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Veruit de meeste opleidingen kiezen voor sancties of verplichtingen. Sommige opleidingen zoeken naar andere manieren om studenten te betrekken, maar weten niet altijd waar te beginnen.

Aanbeveling 6: Focus speciaal op het eerste half jaar in verband met binding en verwijzing

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Vrijwel alle opleidingen organiseren een mentoraat en/of tutoraat waarin aandacht is voor de studiekeuze van de student. Meerdere keren per jaar hebben studenten een individueel gesprek met hun mentor/tutor en sommige opleidingen organiseren daarnaast gezamenlijke bijeenkomsten. De studieadviseurs of studieloopbaancoördinatoren roepen studenten die structureel laag scoren op voor gesprekken.

Het BSA zet studenten eveneens aan het denken over hun studiekeuze, onder andere doordat zij frequent geïnformeerd worden over hun studievoortgang.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Respondenten hebben geen aandachtspunten naar voren gebracht.

Aanbeveling 7: Maak de studievoorlichting realistisch, representatief en inhoudelijk

Wat gaat goed volgens de respondenten?

UvA Matching zal apart geëvalueerd worden en maakte daarom geen onderdeel uit van de vragenlijst. Een aantal opleidingen merkt (terecht) op dat deze aanbeveling over meer dan Matching gaat en legt hun voorlichtingssystematiek uit. Opleidingen streven een realistische studievoorlichting na en laten bijvoorbeeld eerstejaarsstudenten vertellen over hun ervaringen met studeren. Ook wordt studiekeuzers aangeraden mee te lopen of andere universiteiten te bezoeken.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Uit de evaluatie blijkt dat men behoefte heeft aan een gedegen evaluatie van UvA Matching.

Aanbeveling 8: Vervroeg de uiterste inschrijfdatum en overweeg een intakeprocedure

Deze aanbeveling betrof de wetgeving en is gerealiseerd nu de aanmelding voor 1 mei moet plaatsvinden.

Een aantal opleidingen maakt in het opmerkingenveld kenbaar dat zij werken met intakeprocedures. Deze intake bestaat bijvoorbeeld uit gesprekken met docenten of studieadviseurs. Enkele opleidingen vermelden eveneens dat hier positieve ervaringen mee zijn opgedaan.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Het vervroegen van de inschrijfdatum heeft niet het beoogde effect, omdat de inschrijvingen niet sporen met de daadwerkelijke studiekeuze.

Aanbeveling 9: Maak efficiëntieprogramma's om de heterogeniteit beter te accommoderen¹

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Hoewel niet expliciet gevraagd wordt naar welke aansluitproblemen worden gesignaleerd, schrijven de meeste opleidingen hier wel iets over. Zo worden niveauverschillen geconstateerd in verschillende vwo-vakken. Een aantal opleidingen (Geschiedenis, moderne vreemde talen, etc.) merkt op dat 'hun' middelbare schoolvakken niet vergelijkbaar zijn met het academische vak. Aansluitproblemen worden aangepakt door het aanbieden van remedial teaching, zoals training, workshops en extra studiegroepen. Soms wordt het curriculum zo vormgegeven dat in de eerste blokken speciale vakken of (extra) werkgroepen worden ingericht om eventuele aansluitproblemen op te lossen. Als er iets geregeld is voor studenten met een functiebeperking dan is dit vrijwel altijd iets in de sfeer van de toetsing, zoals verlengde tentamentijd, een extra herkansing of het maken van de toets in een aparte ruimte.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Respondenten hebben geen aandachtspunten naar voren gebracht.

Aanbeveling 10: Vergroot de inhoudelijke component in de universitaire introductie

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Alle opleidingen organiseren een dag(deel) binnen het programma van de Intreeweek. Vaak hebben ze daarnaast eigen introductiedagen in de eerste studieweek. Tijdens deze dagen is aandacht voor de opleidingsinhoud, het studieprogramma, begeleiding, SIS/Blackboard, etc. Eerstejaarsstudenten maken kennis met het opleidingsmanagement en docenten. De meeste studieverenigingen hebben een duidelijke rol in het programma. Middels een rondleiding maken studenten kennis met de faculteit en vaak wordt de dag afgesloten met een informele bijeenkomst, zoals een kennismakingsdrinkje.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Een enkele respondent merkt op dat de inhoudelijke component in de Intreeweek beperkt is en mogelijk wordt ondergesneeuwd door de sterke focus op kennismaking met medestudenten en de stad Amsterdam.

¹ Mogelijk was de vraagstelling onduidelijk: bijna alle opleidingen hebben deze vraag geïnterpreteerd vanuit het perspectief van minder goed presterende studenten. Geen van de opleidingen schrijft over ondersteuning van studenten met lichamelijke beperkingen, psychische problematiek, chronische ziekten etc.

Aanbeveling 11: Benut het hele studiejaar

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Binnen de gegeven 8-8-4 structuur proberen opleidingen oplossingen te vinden die de uniforme semesterindeling voor hen werkbaar maakt. Voorbeelden hiervan zijn het samenvoegen van 8- en 4-weken vakken of het inplannen van fulltime vaardigheidsonderwijs in het 4-weken blok.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Het collegebesluit om de semesters in te delen in 8, 8 en 4 weken heeft volgens respondenten tot ongewenste effecten geleid in het onderwijs. Het 4-weekse blok kan op weinig steun rekenen, omdat er te weinig tijd is om stof te laten beklijven of het lastig is fulltime onderwijs te programmeren. Een aantal opleidingen heeft er om die reden voor gekozen om het 4-weekse blok bij een 8-weeks blok te trekken.

Een ander knelpunt is de toetsing. Eén faculteit staat niet toe in het 4-weekse blok tentamens als toetsvorm te gebruiken. Opleidingen schrijven dat herkansingen lastig te programmeren zijn, omdat deze door de onderwijstijd voor het volgende blok lopen. Een andere klacht betreft de nakijkdruk die de introductie van kortere blokken met zich mee heeft gebracht. Docenten hebben een onevenwichtige aanstelling (veel onderwijsuren in een periode), doordat er slechts twee vakken tegelijk worden gegeven en het aantal contacturen is verhoogd.

Er worden uiteenlopende opmerkingen gemaakt over de organisatie/implementatie van 8-8-4. In algemene zin vinden opleidingen dat het centrale dan wel facultaire beleid te dwingend is opgelegd en dat de onderwijsinhoud de semesterindeling zou moeten bepalen en niet andersom. Vanuit met name de FNWI wordt gemeld dat er te weinig practicumruimtes beschikbaar zijn in het 4-weken blok, waardoor het moeilijk is om practicumonderwijs te organiseren.

Wat alom wordt gemist is een extra vakantiemoment tijdens het studiejaar. Bijvoorbeeld rondom de feestdagen eind april/ begin mei.

Aanbeveling 12: Kijk kritisch naar het Bindend Studieadvies

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Het BSA-beleid is redelijk uniform: studenten krijgen per brief een tussentijds advies en worden opgeroepen voor een gesprek met een studieadviseur en/of mentor/tutor. Een aantal opleidingen organiseert een speciale BSA-voorlichting om studenten meer informatie over de regeling te geven en al het een en ander te vertellen de mogelijkheden rondom dispensatie voor het BSA. Meerdere opleidingen organiseren rapportvergaderingen met alle docenten over het eerstejaarscohort om te bekijken waar extra aandacht nodig is en of er misschien studenten zijn die het wel in zich hebben, maar op de een of andere manier niet zo goed presteren op de toetsen of slecht van start zijn gegaan.

Een aantal opleidingen merkt dat studenten een betere studie-aanpak hanteren en dat het gevoel van urgentie groter is.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Sommige opleidingen zien (nog) geen of weinig effect. Eén opleiding spreekt de vrees uit dat goede studenten worden weggestuurd. Enkele respondenten signaleren dat studenten zich strategisch uitschrijven in februari om zo het BSA te ontlopen.

Het BSA blijkt op sommige plekken tot toenemende studie- en/of werkdruk te leiden. Studenten kampen met meer studiestress en opleidingen hebben de indruk dat het BSA veel werk is, terwijl soms ook wordt gerapporteerd dat in het verleden de zwakkere studenten vanzelf ophielden.

Aanbeveling 13: Geef vorm aan de verwijzende functie van het eerste bachelorjaar

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Studieverenigingen spelen een belangrijk rol in het eerste jaar van de bachelor, omdat die zowel inhoudelijke als sociale activiteiten organiseren en zo studenten binden aan de opleiding. Voorbeelden van activiteiten - binnen en buiten de reguliere onderwijstijd - zijn excursies, symposia, gastlezingen en borrels/feesten. De UvA kent uitgebreide begeleidingssystemen, zoals mentoraat/tutoraat en/of spreekuren van studieadviseurs. Een aantal opleidingen organiseert bijeenkomsten om studenten te helpen bij het maken van hun keuzes (zie ook eerdere vragen). Een keer wordt een buddysysteem genoemd waarin studenten aan elkaar gekoppeld worden.

Het versterken van de binding verloopt ook via het onderwijs. Enkele opleidingen wijzen op werkgroepen die zorgen voor kleinschaligheid, evenals projecten/groepswork en vaardigheidsonderwijs. Twee opleidingen hanteren jaargroepen waardoor studenten tijdens een jaar met dezelfde medestudenten in werkgroepen zitten en een kleine groep in een groter geheel ontstaat. Een opleiding heeft team based learning als didactisch model waardoor studenten eveneens gedurende langere tijd in kleine groepen samenwerken.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Respondenten hebben geen aandachtspunten naar voren gebracht.

Aanbeveling 14: Versterk de sociale en academische integratie ook in latere jaren

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Studieverenigingen spelen ook in latere jaren een grote rol. Ook via het onderwijs, zoals kleinschalige werkvormen, wordt aan sociale en academische integratie gewerkt. Respondenten verwijzen naar hun reactie onder aanbeveling 13. In latere jaren worden de meeste sociale activiteiten voortgezet. Arbeidsmarktoriëntatie neemt een grotere plek in middels het bezoeken van potentiële werkgevers, gesprekken met alumni, carrièredagen, symposia etc. Een opleiding noemt de studentenafdeling van de beroepsvereniging.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Respondenten hebben geen aandachtspunten naar voren gebracht.

Aanbeveling 15: Overweeg meer selectieve mastertrajecten²

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Een aantal opleidingen licht studenten al voor over de mogelijke afschaffing van doorstroommasters en de toename van het aantal selectieve masters.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Er lijkt bij sommigen onduidelijkheid te bestaan over de vraag of de UvA nu wel of niet richting selectieve masters gaat. Een aantal opleidingen verwacht onrust binnen de studentenpopulatie wanneer meer masters selectief worden. Om die reden geven deze opleiding bewust nog geen voorlichting.

Aanbeveling 16: Organiseer de diversiteit

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Vrijwel altijd zijn de studieadviseurs degenen die studenten met vertraging begeleiden. Zij monitoren studenten actief, nodigen degenen die achterblijven uit voor een gesprek en maken vervolgens samen met de student een alternatieve studieplanning. Soms worden bijeenkomsten georganiseerd om studievaardigheden aan te leren. Enkele opleidingen organiseren extra onderwijs voor vertraagde studenten, zoals extra werkgroepen of digitaal onderwijs om vertragingen in te lopen. Een opleiding biedt in het tweede studiejaar crash courses aan om vakken uit jaar 1 versneld af te sluiten.

Manieren om studievoortgang te voorkomen/beperken zijn: e-mails met studietips die zijn aangepast op het aantal punten dat een student heeft, het actief waarschuwen bij studievertraging en/of inzetten op binding met de opleiding.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Het valt op dat minder duidelijk is wie zich bezighoudt met excellente studenten. Een enkele keer wordt naar de studieadviseur of mentor gewezen, maar vaker sommen respondenten programma's op, zoals honoursprogramma's of excellentietrajecten.

² Deze aanbeveling is inmiddels overgenomen in de wetgeving. Daarin zijn doorstroommasters geschrapt en vervangen door masters die selectief mogen maar niet moeten zijn.

Aanbeveling 17: Gebruik de keuzeruimte optimaal

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Bij vrijwel alle opleidingen is het mogelijk om studiepunten uit andere opleidingen mee te laten tellen. Soms zijn er aanvullende regels, bijv. dat alleen eerstejaarsvakken uit een gerelateerd vakgebied mogen worden meegenomen en/of wordt er een maximum aan het aantal vrij te stellen punten gesteld.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Op dit moment is de keuzeruimte van studenten niet uniform geprogrammeerd/geclusterd. Hierdoor is het volgen van minoren of een semester studie in het buitenland soms ingewikkeld.

Aanbeveling 18: Beloon onderwijsprestaties beter en stimuleer professionalisering van docenten

Wat gaat goed volgens de respondenten?

De helft van opleidingen meldt dat onderwijsprestaties onderdeel van het jaargesprek zijn. Met name onderwijsbeoordelingen worden gebruikt om de onderwijsprestaties zichtbaar te maken. Een veel genoemde manier om onderwijsprestaties te stimuleren is het uitreiken van onderwijsprijzen.

De tevredenheid over docentprofessionalisering loopt uiteen (zie hieronder). Een deel van de respondenten ziet mogelijkheden om docenten te stimuleren, zoals de BKO, de seniorkwalificatie onderwijs (SKO) en de leergang onderwijskundig leiderschap (LOL) of coaching/intervisie en de beschikbaarheid van professionaliseringsbudgetten. Een aantal opleidingen stimuleert docenten subsidieaanvragen te doen om onderwijsinnovaties door te voeren in hun onderwijs. Enkele opleidingen kennen gratificaties toe bij uitzonderlijke onderwijsprestaties.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Een derde van de alle opleidingen geeft expliciet aan dat zij onderwijsprestaties niet of nauwelijks (kunnen) stimuleren. Opleidingen noemen dat er nauwelijks onderwijscarrières mogelijk zijn, dat onduidelijk is wanneer onderwijsprestaties goed genoeg zijn, er te weinig mogelijk is wat betreft bijscholing, etc. In de regel wordt de opleidingsdirecteur niet gevraagd input te leveren voor het jaargesprek (dat de onderzoeksdirecteur of programmagroep leider met de docent voert). Een aantal directeuren laat weten wel geconsulteerd te worden wanneer een formeel besluit genomen dient te worden over iemands aanstelling/beoordelingsgesprekken).

Meer dan de helft van de respondenten vindt dat het huidige professionaliseringsaanbod te beperkt is. Zij schrijven dat er behoefte is aan vormen van permanente bijscholing ('opfriscursus'), trainingen/cursussen voor

beginnende docenten, PhD's of werkgroepdocenten en een BKO plus. Een aantal opleidingen vindt het belangrijk dat kennisuitwisseling en praktijkgerichtheid centraal staan, zonder dat hier verplichtingen uit volgen. Onderwerpen die men graag terug zou zien in het professionaliseringsaanbod zijn: blended learning, (digitale) toetsing en nieuwe onderwijsmethoden.

De zichtbaarheid van het huidige aanbod lijkt nog niet voldoende. Een aantal opleidingsdirecteuren kende de SKO of LOL niet. Anderen willen graag een SKO volgen, maar krijgen hier geen toestemming voor vanuit de faculteit.

Meerdere opleidingen vinden dat er momenteel te weinig budget is om verdere professionalisering mogelijk te maken. Opleidingen uiten zorgen over de kwaliteit van de BKO, het niveau zou vergeleken met andere instellingen laag zijn. Een opleiding wil graag een erkenningsprocedure voor buitenlandse onderwijsbevoegdheden.

Aanbeveling 19: Zorg voor adequate managementinformatie

Wat gaat goed volgens de respondenten?

De meeste opleidingen maken gebruik van managementinformatiesysteem UvAdata, bijvoorbeeld om inzicht te krijgen in instroom en uitval en studievoortgang. Een aantal opleidingen volgt de studievoortgang via eigen systemen.

Managementinformatie wordt door een kleiner aantal opleidingen gebruikt voor het opstellen van jaarplannen en jaarverslagen of het maken van begrotingen. Enkele opleidingen gebruiken het om hun curriculum tegen het licht te houden of de kwaliteiten van individuele vakken te bekijken (uitkomsten vakevaluaties). DataNose en UvANose worden genoemd als welkome oplossing voor een aantal problemen die zich voordoen met betrekking tot UvAdata (zie hieronder).

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Er wordt een aantal knelpunten genoemd in de huidige informatievoorziening: een aantal opleidingen heeft moeite met het gebruik van UvAdata, omdat het te technisch/specifiek is of er niet voldoende kennis aanwezig is voor adequaat gebruik. Kant-en-klare opleidingsoverzichten en inzicht in kosten/baten/rendement van afzonderlijke vakken worden nog gemist.

Aanbeveling 20: Ondersteun opleidingen die het studiesucces willen verbeteren

Een derde van de opleidingen heeft veel autonomie ervaren bij het invoeren van de aanbevelingen studiesucces, een derde heeft op onderdelen autonomie ervaren en een derde heeft de het studiesuccesbeleid als dwingend ervaren.

Wat gaat goed volgens de respondenten?

Degenen die veel autonomie ervoeren zeggen dat zij de aanbevelingen hebben gebruikt om hun curriculum kritisch te bekijken. Het rapport heeft bij hen aan de

basis bestaan van herzieningen, die volgens de betreffende opleidingen nodig waren.

De helft van de opleidingen is redelijk positief over de ondersteuning die zij kregen tijdens de implementatiefase.

Wat verdient aandacht volgens de respondenten?

Enkele opleidingen vonden dat er te veel autonomie was. Hierdoor werden sommige ingezette maatregelen niet goed voortgezet/gemonitord. Zij hadden graag meer facultair beleid gezien.

Andere opleidingen vinden dat het beleid gedeeltelijk te veel werd opgelegd. Dit geldt in het bijzonder voor de invoering van 8-8-4 en van het BSA. Een opleiding schrijft dat er wat betreft de inhoud veel ruimte was, maar dat de vorm vaststond. 8-8-4 lijkt in een aantal gevallen de oorspronkelijke aanbeveling (uniformiteit) te hebben overschaduwd.

Tot slot zijn er opleidingen die in het geheel geen autonomie ervoeren: zij vonden het centrale en/of facultaire beleid dwingend en schrijven dat er een schaduwwerkelijkheid is ontstaan waarin vakken binnen 8-8-4 passen, maar feitelijk nog steeds aparte vakken zijn die apart worden beoordeeld.

De helft van de opleidingen is redelijk positief over de ondersteuning die zij kregen tijdens de implementatiefase. Een opleiding benoemt dat de PDCA-cyclus voor studiesucces eigenlijk is blijven steken bij 'do' en in beperkte mate bij 'check'.

Andere respondenten zijn niet tevreden over de ondersteuning. Zij hebben deze in het geheel niet ervaren of moesten vooral zelf de vertaalslag maken. Soms was intern geen kennis aanwezig en moesten externen ingehuurd worden.

Hoewel een centraal budget beschikbaar werd gesteld voor de implementatie, blijkt een aantal opleidingen hiermee onbekend. Ook was het moeilijk draagvlak te creëren onder docenten; de interesse/enthousiasme van het begin verdween in de loop der tijd naar de achtergrond.

Positieve en negatieve effecten

Positieve effecten volgens de respondenten

Een aantal opleidingen ziet dat de rendementen zijn verbeterd. Enkele opleidingen zien een andere studiehouding bij hun studenten. Daarnaast lijkt er meer bewustwording te zijn ontstaan over hoe een goed curriculum in elkaar zit en hebben verschillende opleidingen de aanbevelingen gebruikt om hun curriculum grondig te herzien. Een opleiding schrijft dat door het rapport duidelijk is geworden dat het organiseren van een opleiding een professie is en er niet zomaar even bij gedaan kan worden.

Negatieve effecten volgens de respondenten

Negatieve effecten worden uitgebreider besproken. Met name de werkdruk onder studenten en docenten is een punt van zorg. Studenten kampen met veel

studiesstress, doordat er veel toetsmomenten zijn en er geen tijd is om uit te rusten en achterstanden in te lopen. Bij docenten is de werkdruk toegenomen doordat veel tussentoetsen/ opdrachten moeten worden gemaakt en nagekeken. Bij het opleidingsmanagement nam de werkdruk toe door het monitoren van alle maatregelen.

Sommige opleidingen maken opmerkingen over de houding van studenten: zij lijken minder gemotiveerd dan voorheen of alleen te motiveren met regels. Studenten ervaren het onderwijs tegelijkertijd als schools. Er zou minder ruimte zijn voor creativiteit, keuzevrijheid en individuele ontwikkeling. Ook lijken studenten niet meer tijd te besteden aan hun studie dan voorheen.

Uitdagingen Studiesucces 2.0

De uitdagingen waar opleiding voor staan lopen sterk uiteen.

Thema's die meerdere keren genoemd worden zijn:

- Verhogen van rendement
- Voorkomen van uitval (bijv. in jaar 1 of afstudeerfase)
- Afstemming tussen vakken
- Expliciteren en uitwerken van leerlijnen
- Werken met docententeams
- Activeren van studenten
- Engelstalige bachelors en ander type instroom
- Toetsing aan laten sluiten bij leerdoelen
- Efficiënter feedback geven

Andere uitdagingen die genoemd worden zijn:

- Verdere professionalisering docenten stimuleren
- Binding vergroten
- Bezuinigingen versus studiesucces
- Kwaliteit van onderwijs vergroten
- Voorlichting verbeteren
- Arbeidsmarktaansluiting
- Excellente studenten

Onderwerpen waarover respondenten meer kennis op willen doen zijn:

- Motivatie
- Curriculumvernieuwing
- Innovaties in het onderwijs (blended learning)
- Ontwerpen van leerlijnen
- Voorkomen van uitval
- Toetsing (incl. compensatoir toetsen)

- Maatschappelijke veranderingen vs studiesuccesmaatregelen (bijv. leenstelsel)
-

Reactie van de opleidingscommissies

Opleidingscommissies (OC's) is gevraagd te reflecteren op de reacties van het opleidingsmanagement zodat de werkgroep kon meenemen hoe docenten en studenten het studiesuccesbeleid ervaren. De helft van de OC's heeft gereageerd op de vragenlijst. De meeste OC's onderschrijven de reacties van het opleidingsmanagement. De OC's zijn over het algemeen kritisch over de invoering van 8-8-4 en het dwingende karakter hiervan. Daarnaast uiten OC's zorgen over de werkdruk die voor zowel studenten als docenten hoog is. Een aantal OC's is blij te zien dat het opleidingsmanagement zich kritisch opstelt in de beantwoording van de vragen.

3.2 Kwantitatief Onderzoek

Resultaten kwantitatief onderzoek

In dit deel wordt weergegeven in hoeverre de UvA en de verschillende opleidingen de ambities en prestatieafspraken, die in het kader van het studiesuccesbeleid zijn gemaakt, in kwantitatief opzicht hebben waargemaakt. Hiervoor is gebruik gemaakt van de informatie die beschikbaar is in UvAdata. Ter herinnering: oorspronkelijk is ingezet op meer deelname aan excellentie trajecten (10%), een hoger studiesucces (70%) en een lagere uitval onder tweede- en derdejaarsstudenten (6%). Later is deze laatste afspraak vervallen en ingezet op een vermindering van de uitval en de switch in het eerste jaar. In het vervolg van deze paragraaf besteden we aandacht aan alle aspecten.

Bevindingen reviewcommissie prestatieafspraken

Nadat in 2012 de oorspronkelijke ambities van studiesucces zijn vervangen door prestatieafspraken tussen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de instellingen voor hoger onderwijs - waarbij instellingen zelf konden aangeven wat de streefcijfers waren - is in 2016 door een reviewcommissie³ in kaart gebracht of de afspraken zijn gehaald. De UvA heeft als beoordeling 'goed' gekregen; weliswaar is het percentage 'switch' (i.e. studenten die binnen de UvA van opleiding veranderen) iets hoger dan voorzien, maar dit wordt gecompenseerd

³ <http://www.rcho.nl//asp/invado.asp?t=show&var=1034&fontsize=11>

door de sterk afgenomen uitval in jaar 1. Het bachelorrendement van herinschrijvers met een vwo-vooropleiding is fors gestegen naar meer dan 70% en de deelname aan excellentietrajecten is meer dan 10%.

Tabel 1: Scores verplichte indicatoren onderwijskwaliteit en studiesucces UvA (reviewcommissie)

	Nulmeting	Ambitie UvA	Realisatie 2015
% Studenten dat in jaar 1 de UvA verlaat	23,0	23,0	17,6
% studenten dat in/na jaar 1 van opleiding wisselt binnen de UvA	8,0	8,0	8,6
Bachelorrendement van herinschrijvers	61,0	70,0	71,6
Deelname excellentietrajecten	7,5	8,0	11,8

Alle universiteiten hebben de afspraken overigens gerealiseerd (men mocht zelf binnen bepaalde grenzen de ambities definiëren), maar de verschillen zijn aanzienlijk. Er is een vergelijking met andere brede universiteiten gemaakt, aangezien die qua opleidingsaanbod het best te vergelijken zijn met de UvA. Als de UvA wordt vergeleken met deze universiteiten zien we het volgende beeld:

Tabel 2: Realisatie prestatieafspraken klassieke universiteiten (reviewcommissie)

	Uitval	Switch	Uitval totaal in jaar 1	Deelname excellentie- trajecten	4 jaars rendement herinschrijvers
Universiteit van Amsterdam	17,6	8,6	26,2	11,8	71,6
Vrije Universiteit	19,2	5,4	24,6	10	77,6
Universiteit Utrecht	12,8	7,1	19,9	12,9	77,8
Universiteit Leiden	13,0	8,2	21,2	13,9	70,6
Radboud Universiteit Nijmegen	12,3	6,3	18,6	6,2	81,7
Rijksuniversiteit Groningen	12,5	9,6	22,1	8,1	75,2

Er zijn verschillen, al kan men constateren dat er bij alle universiteiten op het gebied van het bestrijden van studievertraging een grote sprong is gemaakt. Bij alle instellingen, behalve de UU, lag het vierjaarsrendement in 2008(ver) onder de 60%. Bij de start van de studiesuccesoperatie stond de UvA onderaan, samen met de RUG⁴. Volgens verschillende universiteiten heeft de invoering van het BSA een grote rol gespeeld bij het verbeteren van het rendement, maar in dat licht is het merkwaardig dat de universiteit die het hardst heeft ingezet op het BSA (Universiteit Leiden, sinds 1996) het laagste vierjaarsrendement heeft. Als de deelname aan excellentietrajecten wordt meegeteld scoort de UU overall het beste, en de RU scoort het beste op de rendementsindicatoren.

Het Bindend Studieadvies is o.a. ingevoerd om de selectie in het eerste jaar te verbeteren, zodat na jaar 1 alleen geselecteerde studenten overblijven. Men zou dan kunnen verwachten dat een hoge uitval in jaar 1 resulteert in beter geselecteerde studenten in de latere jaren van de opleiding. Dit zou een positief effect kunnen hebben op de rendementen van de herinschrijvers. Aan de cijfers is dit echter niet te zien. De RU heeft zowel de laagste uitval in jaar 1 als het hoogste rendement van de herinschrijvers. Deze instelling slaagt er dus het beste in om studenten vanaf het begin aan zich te binden en binnen vier jaar af te laten studeren.

De UvA heeft de hoogste uitval in jaar 1 (zowel uitval van de opleiding en de instelling, als switch van opleiding binnen de instelling samen). Dit is een aanwijzing dat in de transitie van secundair naar hoger onderwijs mogelijk ruimte voor verbetering is. In hoofdstuk 5 van dit rapport wordt hier nader op ingegaan.

De kwantitatieve resultaten sinds de start van het programma studiesucces

Bij de start van de studiesuccesoperatie waren er bijna geen opleidingen die een vierjaarsrendement van 70% onder de herinschrijvers na 1 jaar realiseerden. In cohort⁵ 2003 betrof het 2 van de 26 opleidingen en in cohort 2004, 3 van de 29 opleidingen.⁶

Bij cohort 2010 is dit opgelopen naar 13 van de 35 opleidingen, bij cohort 2011 naar 18 van de 36 meetellende opleidingen en bij cohort 2012 naar 19 van de 37. Een behoorlijk aantal opleidingen scoort net onder de 70%.

⁴ Rapport studiesucces 2009

⁵ Cohort verwijst naar het aanvangsjaar. Studenten uit het cohort 2003 startten in 2003-2004 aan de opleiding.

⁶ Er worden alleen studenten meegeteld die voldoen aan de KUO definitie zodat cijfers vergeleken kunnen worden tussen opleidingen en universiteiten. Onder de KUO definitie vallen uitsluitend studenten die een vwo-diploma hebben gehaald en die één studie volgen. Alleen opleidingen met een instroom van 15 of meer KUO-studenten tellen mee. Dit verklaart de fluctuatie in het aantal meetellende opleidingen.

In bijlage 4 worden de gegevens gepresenteerd van twee recente cohorten (2010 en 2011)⁷. Er is gekozen voor een beperkte presentatie in de bijlage, met name om te laten zien dat de verschillen groot zijn, dat er flinke fluctuaties zijn en dat de cijfers niet gemakkelijk te interpreteren zijn. De bijlage is bedoeld om opleidingen getalsmatige informatie te bieden, waarbij men zelf het beste kan aangeven wat de relatie is tussen de gevonden cijfers en het onderwijsbeleid. Uiteraard kan men daarnaast nadere informatie uit UvAdata halen.

In beide tabellen zijn het vierjaarsrendement en de gecombineerde uitval (van de opleiding en de instelling) en switch (overstap naar een andere UvA-opleiding) in jaar 1 weergegeven. Het is immers van belang om te weten of de hoge rendementen van herinschrijvers volgen op een hoge of lage uitval in jaar 1. Uit de tabellen blijkt dat de uitval in het eerste jaar enorm verschilt. Sommige opleidingen verliezen rond de helft van de vwo-leerlingen in het eerste jaar, andere rond de 10% en de meeste opleidingen hebben een uitval van rond de 20 - 25% (Geneeskunde en Tandheelkunde daargelaten). Vooral de opleidingen in de domeinen Recht en Economie kennen een hoge uitval in het eerste jaar. Sommige opleidingen in de levenswetenschappen hebben ook een hoge uitval die waarschijnlijk te maken heeft met de aanwezigheid van veel ‘parkeerstudenten’⁸ Geneeskunde. Het maakt duidelijk dat men niet op het eerste gezicht conclusies kan trekken uit de cijfers, maar dat opleidingen er goed aan doen om de cijfers grondig te analyseren en te vergelijken met cijfers van zusteropleidingen in het land. Ook grote fluctuaties zullen waarschijnlijk beter kunnen worden geduid door de opleiding zelf.

In bijlage 5 worden cijfers weergegeven met betrekking tot de rendementen na 3 jaar, na 4 jaar en na 5 jaar per *college*. Ongeveer 30% van de herinschrijvers studeert nominaal, grofweg 70% heeft een diploma na 4 jaar en in de latere jaren nemen de percentages gestaag toe. Ook hier geldt dat er verschillen zijn tussen opleidingen. Uiteraard wordt het eindrendement van de herinschrijvers niet alleen bepaald door de studeersnelheid maar ook door de uitval in jaar 2 en 3. Die uitvalcijfers zijn opgenomen in bijlage 6. De laatste jaren is de uitval in het tweede en derde jaar afgenomen. Bij sommige opleidingen is de uitval in jaar 2 en 3 nog altijd hoog. Wellicht heeft dit te maken met het BSA beleid. Opleidingen zonder BSA verliezen wellicht minder studenten in jaar 1 maar meer in de volgende jaren.

Om opleidingen meer inzicht te geven in de betekenis van de cijfers hebben we ook cijfers verzameld over dezelfde opleidingen bij andere universiteiten (bijlage

⁷ De gegevens van cohort 2012 zijn pas beschikbaar in het voorjaar van 2017

⁸ Hiermee wordt bedoeld studenten die een andere studie kiezen in afwachting van toelating tot Geneeskunde.

7). Als blijkt dat alle zusteropleidingen binnen een domein een laag rendement kennen, kan dat duiden op specifieke domeinproblemen. Als er grote verschillen zijn tussen instellingen, is dit een aanwijzing dat er kennelijk ruimte is voor aanvullende maatregelen. Deze benchmarks kan men ook zelf uitvoeren in UvAdata. In het algemeen slagen UvA-opleidingen er minder goed in om hun vwo-leerlingen die starten te behouden in jaar 1 (meer uitval) en qua rendement wordt gemiddeld een lage middenpositie ingenomen, al zijn er uitzonderingen.

4. Reflectie op de evaluatie en de 20 aanbevelingen

4.1. Inleiding

Bij het bestuderen van de evaluatiegegevens en het terugblikken op de 20 aanbevelingen valt het volgende op: de vorige werkgroep kwam in 2009 tot de conclusie dat de UvA erg achterbleef op studiesucces gebied en wees vooral naar de Universiteit Utrecht als voorbeeld van een klassieke universiteit die met de invoering van de bachelor-masterstructuur succesvol is geweest in het terugdringen van studie-uitval en studievertraging. Daarnaast maakte de vorige werkgroep volop gebruik van de studiesucceswebsites van het Interfacultair centrum voor lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden en de VSNU (samenwerkende Nederlandse Universiteiten). De aanpak aan de UU en de studiesuccesliteratuur hebben in 2009 geleid tot de 20 aanbevelingen die we nu hebben geëvalueerd.

Bij nadere beschouwing van de 20 aanbevelingen uit 2009 valt op dat er een sterke nadruk ligt op *curriculumfactoren*. Daaronder vallen de didactische leeromgeving, het terugdringen van vrijblijvendheid, de rol die toetsing speelt bij het aansturen van het leerproces, het bevorderen van docentenoverleg en samenhang in het programma, het ontwikkelen van leerlijnen, de programmering van onderwijs in alle 40 weken, etc. Sommige studentfactoren, zoals motivatie en student engagement zijn minder aan bod gekomen, en ook op docentenscholing is minder de nadruk gelegd, terwijl juist dit laatste een belangrijke succesfactor was aan de UU.

Verder is in 2009 besloten een andere invoeringsstrategie te kiezen dan aan de UU gehanteerd is. Niet van bovenaf, maar door faculteiten en opleidingen zelf, waarbij wel een centraal plan van aanpak studiesucces is opgelegd met daarin een sterke nadruk op de uniforme jaarindeling.

De evaluatie laat zien we dat veel aanbevelingen zijn opgevolgd. Er is hard gewerkt om het onderwijs te vernieuwen. Er is meer samenwerking tussen docenten, meer aandacht voor studenten(begeleiding) - vooral in het eerste jaar - er wordt vaker getoetst en het onderwijs is intensiever geworden. Ook is er meer aandacht voor het leerproces van de student. De resultaten zijn er ook naar: er is minder uitval en veel minder vertraging, al blijven er forse verschillen tussen opleidingen.

Tegelijkertijd komt uit de evaluatie kritiek naar voren: een te grote nadruk op rendement kan tot niveauverlies leiden en de uniforme jaarindeling (vooral de 4-weeksblokken) ligt onder vuur. Ook vinden de respondenten dat er soms is doorgeschooten: meer toetsen leidt tot meer werkdruk en men is bang voor verschooning, vooral als het om het structureren van de zelfstudie gaat. Het hanteren van verplichtingen leidt tot verzet en men vreest voor de zelfstandigheid en de academische vorming van de student. Men is bang voor niveaudaling als studenten mogen compenseren. Opleidingen vrezen ook dat de autonomie van docenten wordt bedreigd als er al te veel regels van bovenaf worden opgelegd. Er zijn veel nieuwe regels gekomen, maar de achtergrond en evidentie voor deze maatregelen is niet voor iedereen even duidelijk. Op al deze punten wordt teruggekomen in de volgende hoofdstukken waarin o.a. specifiek aandacht wordt besteed aan de jaarindeling, toetsing en de relatie tussen structuur, regels (verschooning zo men wil) en niveau.

Verder valt op dat bijna de helft van de opleidingen zich niet gesteund voelde bij de invoering van de studiesuccesmaatregelen en dat veel kennis is weggesijpeld vanwege personele wisselingen. Men miste een zekere soepelheid bij het implementeren van nieuwe regels en betoogt ook dat meer structuur en verplichting aan het begin van de studie goed kan zijn, maar daarna weer plaats moet maken voor meer vrijheid.

Dit leidt er in de ogen van de commissie toe dat het, naast een sterke nadruk op curriculumfactoren, ook belangrijk is om onderwerpen als *implementatie van onderwijsvernieuwing, scholing van docenten en andere onderwijsbetrokkenen, en de betrokkenheid en motivatie van studenten* hoog op de agenda te zetten. Daarmee verschuift de focus op curriculumvernieuwing naar het scholen van alle onderwijsmedewerkers en het engageren van de studenten. Verder is het onvermijdelijk om de uniforme jaarindeling kritisch te bekijken.

4.2. Implementatie van onderwijsvernieuwing

Als men de grote onderwijsinnovatie aan de UU volgt, zoals daar meermalen over is gepubliceerd in het blad TH&MA, valt op dat daar een benadering is gekozen die van bovenaf is aangestuurd. Er zijn centrale middelen vrijgemaakt, er zijn veel mensen bij betrokken en er is geïnvesteerd in de scholing van alle onderwijsbetrokkenen op verschillende niveaus (BKO, SKO en onderwijskundig leiderschap). Aan de UvA is die keuze niet gemaakt, juist om de faculteiten en opleidingen de kans te bieden zelf plannen te ontwikkelen op basis van de 20 aanbevelingen. Als de reactie op de opgelegde jaarindeling maatgevend is, is het waarschijnlijk verstandig geweest om juist op *opleidingsniveau* curriculumvernieuwing en studiesuccesbeleid te stimuleren.

De literatuur onderschrijft deze bottom up benadering (Coppoolse et al, 2014). Juist het scholen van alle betrokkenen en het betrekken van medewerkers bij de veranderingen zijn belangrijke randvoorwaarden voor succesvolle veranderingen. In een artikel waarin de vraag wordt gesteld waarom veel onderwijsinnovatie zo slecht beklijft wordt geconcludeerd: *We need to continue to move education on the path to a more evidence based discipline, with an emphasis on building and using a knowledge base to move the field forward. We need to educate practitioners at all levels in the importance of evidence and train them in ways to use this knowledge. And we need to focus on research questions that have relevance and importance in the lives of learners. In this way we may be able to slow the swing of the pendulum of change.* (Stevens, 2004).

Een ander artikel over de *randvoorwaarden* voor succesvolle innovatie laat echter zien dat er meerdere factoren belangrijk zijn om curriculumvernieuwing succesvol te laten zijn. De onderwijsvisie van een instelling of een opleiding wordt genoemd, de financiële middelen (en de verdeling daarvan), de organisatiestructuur en verdeling van bevoegdheden en de noodzaak, de omvang en de complexiteit van de veranderingen worden genoemd. Daarnaast spelen samenwerking, participatie, scholing en leiderschap een grote rol (Bland et al, 2000).

In alle studies lijkt de gemene deler te zijn dat het scholen van docenten en andere onderwijsbetrokkenen van groot belang is, zodat zij eigenaar worden van de veranderingen. Daarbij zijn kwaliteitszorg, het beschikbaar stellen van genoeg middelen en een vorm van centrale aansturing (op welk niveau dan ook) belangrijke randvoorwaarden. Een van de lessen die we uit deze evaluatie kunnen leren is dat we ons in 2009 onvoldoende realiseerden hoe sterk het succes van de UU leunde op hun investeringen in scholing en scholingsprogramma's voor docenten en leidinggevendenden in combinatie met HR beleid en de sturende kracht van de organisatie.

4.3. Naar verdere talentontwikkeling van alle onderwijsbetrokkenen

De UvA heeft veel werk gemaakt van met name de BKO trajecten en sinds enkele jaren worden jaarlijks ook leergangen SKO en onderwijskundig leiderschap aangeboden die erg goed worden gewaardeerd door de deelnemers. Tegelijk maakt de evaluatie duidelijk dat een basiskwalificatie onderwijs geen garantie is dat kennis beklijft, getuige het feit dat veel respondenten opmerkingen maken die indruisen tegen wat er in de BKO trajecten wordt gedoed.

De BKO is landelijk ingevoerd, zodat men een kwalificatie heeft die ook aan andere universiteiten wordt erkend. In de BKO eisen staat o.a. het volgende:

De docent:

- is gericht op het *leerproces* van de student;
- heeft *overzicht* over het curriculum en de onderwijsorganisatie;
- werkt vanuit de *onderwijsvisie* van de instelling, opleiding en/of afdeling bij de ontwikkeling van een onderwijsonderdeel;
- ontwerpt een *krachtige leeromgeving* met effectieve en motiverende werkvormen, leermiddelen, studiemateriaal en multimedia;
- is in staat voor het specifieke onderwijs relevante, voor de student *motiverende, activerende* en onderwijskundig verantwoorde werkvormen en leermiddelen te hanteren;
- is in staat de individuele student adequaat te adviseren bij zijn studie en indien nodig te interveniëren bij *stagnatie*.

In de BKO wordt uitgegaan van een constructivistische visie op leren waarin de vraag centraal staat: Hoe kan het *leerproces* zo worden gestimuleerd dat studenten het eindniveau bereiken? De kern van deze visie is dat studiegedrag kan worden beïnvloed door het ontwerp, de programmering en de toepassing van toetsing in het onderwijsproces. De consistentie tussen onderwijs en toetsing (*alignment*) is essentieel, waarbij de eindkwalificaties richtinggevend zijn.⁹ Pas in de SKO leergang wordt veel aandacht besteed aan *constructive alignment* en leren de deelnemers dit toe te passen op curriculum of leerlijn niveau.¹⁰ Dit principe, dat ten grondslag ligt aan het studiesuccesbeleid, lijkt bij respondenten onbekend. Voor studiesuccesmaatregelen geldt iets vergelijkbaars: vaak is de maatregel wel bekend maar de achtergrond en de evidentie niet. Opgedane kennis beklijft moeilijk en wordt niet doorgegeven. Daarnaast wordt de hoge werkdruk veelvuldig genoemd als remmende factor. Docenten voelen de druk en zien ook de urgentie van het verbeteren van onderwijs, alleen krijgen zij vaak niet voldoende tijd om het onderwijs te verbeteren of om zichzelf te professionaliseren en worden zij uiteindelijk gewaardeerd op hun prestaties in het onderzoek. Een niet te benijden situatie.

Zoals eerder aangegeven heeft de UvA de laatste jaren een flinke slag gemaakt in het bevorderen van onderwijsprofessionaliteit door het aanbieden van BKO, SKO en LOL trajecten. Op dit moment heeft 80% van de docenten de BKO behaald, hebben 80 docenten hebben SKO certificaat en 51 docenten de Leergang Onderwijskundig Leiderschap afgerond. Ook is er een initiatief vanuit de LOL om kennis in het onderwijs te delen ('Dare to share'). Dat is een goed begin en er is nog een lange weg te gaan. Op alle niveaus moet onderwijs hoger op de prioriteitenlijst. Als we onderwijs serieus nemen moeten we het docentschap serieus nemen en het talent dat we in huis hebben optimaal benutten. De

9 Voor een korte introductie zie: "teaching, teaching, understanding, understanding" op Youtube.

10 In de bijdrage over toetsing in hoofdstuk 5 wordt teruggekomen op "constructive alignment".

Werkgroep heeft zich daarom verdiept in docentprofessionalisering en zich afgevraagd wat nodig is om dit te optimaliseren:

Sluit aan bij de behoefte van de individuele docenten

Onderzoek laat zien dat wil professionalisering effectief zijn, deze altijd verbonden moeten zijn aan de behoeften en opvattingen van docenten (Van Veen et al 2010). Deze behoefte is tweeledig. Aan de ene kant wil de docent zijn/haar kennis, houding en vaardigheden verbeteren, zodat de effectiviteit wordt vergroot en daarmee de leeropbrengsten van het onderwijs (zgn ‘blauwdruk’) (Kelchtermans, 2013). Aan de andere kant is de relatie tussen docent en studenten sterk bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs. Hierin komt de authenticiteit en autonomie van de docent tot uitdrukking. Het is als het ware ‘de vingerafdruk’ van de docent die maakt dat onderwijs zowel voor de docent als voor de student inspirerend is. In het professionaliseringsaanbod moet een goede balans gevonden worden tussen “blauwdruk” en “inspiratie”.¹¹

Creëer een cultuur van kennisdelen en kennisoverdracht

Kennisdelen en kennisoverdracht is niet iets wat alleen apart, naast het gewone werk gedaan moet worden. Wil het betekenisvol zijn dan moet het deel uitmaken van het werk en passen in de heersende cultuur.¹² Dat klinkt vanzelfsprekend maar als onderwijs op de werkvloer niet belangrijk wordt gevonden of als de opleiding niet als iets gezamenlijks wordt gezien, dan zegt dat iets over de cultuur binnen een onderwijsorganisatie. Dat bepaalt het gedrag dat door docenten en leidinggevenden als gangbaar wordt beschouwd. Scholing is dan eerder frustrerend, omdat het in schril contrast staat met de werkelijkheid. Het is essentieel dat onderwijsprofessionalisering zich uitstrekt over de hele werkvloer – van docent tot leidinggevende - en het moet dus ook voor de hele keten aangeboden worden.¹³ Kennis, gedeelde verantwoordelijkheid en visie, en autonomie zijn daarbij sleutelwoorden.

Waardering

Onderwijs is een cruciale taak van de universiteit en docenten zijn de spil van het onderwijs. De intrinsieke motivatie van docenten is groot. Maar net als voor studenten is het voor docenten ook belangrijk om daar waardering voor te krijgen. Die waardering wordt uitgedrukt in de beschikbare tijd en middelen voor onderwijs en uit zich ook in HR-beleid. Het kan niet genoeg benadrukt worden dat als onderwijs geen carrièrekansen biedt, de organisatie impliciet de boodschap afgeeft dat de waardering toch langs de lijnen van het onderzoek loopt en de

11 Zie ook, aanbeveling 2. Advies voortgaande docentprofessionalisering van het UvA Programmabestuur Onderwijskundig Leiderschap (28 oktober 2015)

12 Succesfactoren van docentprofessionalisering

13 Zie ook, aanbeveling 2. Advies voortgaande docentprofessionalisering van het UvA Programmabestuur Onderwijskundig Leiderschap (28 oktober 2015)

waardering voor onderwijs alleen met de mond beleden wordt. De visie op onderwijs moet vertaald worden naar het personeelsbeleid zodat er een goed evenwicht komt tussen inspanning en waardering.¹⁴

Gezamenlijke visie

Docentprofessionalisering vraagt ook om een gezamenlijke visie op wat wij vinden wat kwalitatief goed onderwijs is. Zonder visie is professionalisering stuurloos. Als universiteit moeten we een beeld hebben van welke student we willen afleveren en hoe we dat zo goed mogelijk doen. De docent moet vanuit deze gezamenlijk visie op kwaliteit het onderwijs vormgeven en daarnaast de ruimte krijgen om een eigen handtekening te zetten. Het is een balanceren tussen een gedeelde visie en persoonlijke kleur wat het talent dat we in huis hebben verder kan doen floreren.

Deze randvoorwaarden zijn te vertalen in de volgende concrete aanbevelingen, aansluitend op het advies voortgaande docentprofessionalisering van het UvA Programmabestuur Onderwijskundig Leiderschap¹⁵:

1. Investeer in de didactische scholing over de hele breedte van het onderwijsgevend personeel, van student-assistent tot hoogleraar, en denk goed na over een organisatiestructuur waarbinnen de ruimte en stimulans wordt ervaren om te investeren in onderwijs professionalisering. Een structuur zou kunnen zijn een zg. *communities of practice* (CoP's) van docenten. Er is evidentie dat docenten in de CoP's beter presteren door bijvoorbeeld de inzet van peerfeedback en intervisie (Steinert, 2010).
2. Blijf investeren in BKO, SKO en LOL trajecten en breidt het aanbod uit met een BKO plus traject en inwerktrajecten voor opleidingsdirecteuren. De BKO plus zou kunnen bestaan uit professionaliseringsmodules op onderwerpen die deels een weerspiegeling zijn van bewezen studiesuccesverhogende thema's (zoals bijv. *constructive alignment*, hiërarchische doelen stellen, *student engagement*) en deels voorzien in specifieke behoeften van docenten (bijv. coaching bij het ontwerpen van een module). Het zou een verplichtend karakter kunnen hebben waar ook op terug wordt gekomen in het jaargesprek. BKO plus moet dan ook een recht zijn waar docenten aanspraak op kunnen maken als deel van hun loopbaanontwikkeling. Het wordt daarmee onderdeel van hun taak en zou de werkdruk niet moeten verhogen.
Voor elke opleidingsdirecteur zou een inwerktraject ontworpen moeten worden, deels bestaande uit faculteits- en instituutbrede input (bijv. over

14 Zie ook, aanbeveling 3 en 4. Advies voortgaande docentprofessionalisering van het UvA Programmabestuur Onderwijskundig Leiderschap (28 oktober 2015)

15 Zie ook het advies voortgaande docentprofessionalisering van het UvA Programmabestuur Onderwijskundig Leiderschap (28 oktober 2015)

jaarverslag/plan, budgetteren, medezeggenschap) en deels uit UvA-brede thema's (zoals samenhang doelen, onderwijsactiviteiten en toetsing of *student engagement*).

3. Zorg voor een bundeling van professionaliseringsactiviteiten en (uitwisseling van) kennis.
De UvA is altijd zeer terughoudend geweest in het inrichten van een centrale plek voor het onderbrengen van oa. bovengenoemde professionaliseringsactiviteiten. Sterker nog, met het vertrek van het Centrum voor Nascholing waren deze activiteiten bijna ondergebracht bij de VU. Als de UvA wil dat opgedane kennis en kunde beklijft dan moet zij inzetten op een structuur die dat borgt. Een centraal Onderwijsplatform zou een model kunnen zijn met per faculteit een spin off. Er zijn al dergelijke initiatieven te zien op het niveau van faculteiten. Deze initiatieven moeten worden gestimuleerd en naar een hoger plan getrokken in een UvA brede efficiënte structuur.
Er kan ook meer en beter gebruik gemaakt worden van bestaande netwerken en expertise van oud-deelnemers van onderwijskundige trajecten, bijv. om te komen tot *communities of practice* (CoP's) van docenten. Het spreekt voor zich dat de werkgroepen die zich bezig houden met kennisdeling, uitgaande mobiliteit en *blended learning* hier ook in meegenomen moeten worden. Een belangrijke aanvulling zou zijn om onderzoek naar onderwijs te stimuleren, kennis hierover te delen en deze onderzoekexpertise te bevorderen.
4. Maak serieus werk van de mogelijkheid om binnen de UvA via onderwijs carrière te maken. Onderzoek bestaande initiatieven buiten en binnen de UvA en stel een UvA-brede werkgroep samen die kan adviseren hoe de onderwijscarrière ingevuld en ingebed kan worden.
5. Organiseer elk jaar een onderwijsdag waarop nieuwe thema's gepresenteerd worden, oude thema's verdiept worden en we van elkaar leren door een podium te geven aan lokale voorbeelden. Zo'n dag geeft inhoud aan de onderwijsvisie en zorgt dat het ook een gedragen dynamische visie is, gevoed door wat er op de werkvloer gebeurt en nodig is.

4.4. (Uniforme) Jaarindeling en contacturen

Een ander thema dat UvA-brede aandacht verdient is de uniforme jaarindeling en contacturennormen. Uit de evaluatie komt een aantal knelpunten naar voren, die hieronder worden uitgewerkt.

Het uitgangspunt is dat de wetgever bepaalt dat studenten 1680 uur studeren per jaar. De meeste universiteiten hebben de keuze gemaakt om 40 studieweken van 42 uur te programmeren. Ook heeft de wetgever bepaald dat in het eerste jaar minimaal 12 contacturen per week worden aangeboden¹⁶.

Uniforme jaarindeling

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de uniforme jaarindeling en dan met name de semesterindeling in blokken van 8, 8 en 4 weken een steen des aanstoets is. De kritiek varieert: sommige opleidingen geven aan dat geen enkele jaarindeling ideaal is, andere opleidingen hebben er (goed) mee leren leven of eigen ingenieuze compromissen bedacht en er zijn opleidingen waar 8-8-4 verguisd wordt.

De kritiekpunten, waarvan vooral het eerste vaak wordt genoemd

- De vierweeksblokken met daarin korte full time geprogrammeerde vakken (ook wel ‘bermvakken’ genoemd) zijn te kort om goed en zinvol te vullen. Het plannen van vierweekspractica (zoals oorspronkelijk het idee was) is wellicht bij sommige opleidingen mogelijk maar bij veel opleidingen niet. Drie weken onderwijs geven met een toets in week 4 is moeilijk realiseerbaar.
- Alles zit dicht op elkaar en er zit weinig lucht in het programma.
- Sommige respondenten vinden alle periodes te kort om te realiseren dat de stof beklijft.
- Er is weinig vakantie en de werkdruk voor studenten en docenten is hoog.
- Soms wordt het loslaten van een uniforme jaarindeling bepleit ten faveure van eigen indelingen per faculteit of opleiding.
- Studenten schrijven zich bij met name de FGw toch voor 4 of 5 vakken in, in plaats van de geplande 2, omdat men wil proberen of dat toch niet gaat.
- Een meer onderwijskundig argument tegen 8-8-4 is dat het leidt tot teveel eindtoetsen. Op dit punt wordt teruggekomen in de bijdrage over toetsing en feedback in hoofdstuk 5 van dit rapport.

¹⁶ Bij de bespreking van de conceptversie van dit rapport in de Universitaire Commissie Onderwijs is de wens geuit om een inventarisatie te maken van jaarindelingen die in het buitenland worden gehanteerd. De Nederlandse situatie met lange studie jaren zonder noemenswaardige vakanties lijkt vrij uniek en roept de vraag op of het niet anders kan. De werkgroep studiesucces 2.0 zal over dit onderwerp later apart rapporteren.

De achtergronden van de uniforme jaarindeling

- De UvA wil het hele studiejaar benutten (zie rapport studiesucces) en de studenten hebben gepleit voor harmonisatie van inschrijfdata, plaatsingsdata, startweken van cursussen etc. zodat er een veel overzichtelijker aanbod is.
- Zonder uniforme jaarindeling kunnen de interdisciplinaire opleidingen (Future Planet Studies, Psychobiologie, Amsterdam University College, Bèta-gamma, Algemene Sociale Wetenschappen) de van andere opleidingen geleende programmaonderdelen niet goed inplannen.
- Een uniforme jaarindeling biedt meer mogelijkheden om (keuze)vakken uit te ruilen en vakken te volgen bij andere opleidingen.
- Een jaarindeling bevordert dat vakken worden afgesloten voordat nieuwe vakken beginnen door een eenduidig begin- en eindpunt.
- Voor de roostering is een uniforme jaarindeling essentieel. Als alle vakken op verschillende momenten starten en eindigen wordt de optimale zaalbezetting ernstig ondermijnd. Dit geldt voor onderwijszalen en juist niet voor tentamenzalen (die worden overvraagd aan het eind van elke periode).

Oplossingsrichtingen en commentaar op de kritiek

Voor de invoering van de bachelor master structuur kenden we een jaarindeling van drie trimesters van elk 14 weken zodat er een 40-urige werkweek resteerde gedurende 42 weken. Omdat men de werkdruk van docenten te hoog vond (!) is het studiejaar ingekort naar 40 weken zodat er een 42-urige werkweek resteert voor studenten. In wezen is dit ongewenst, maar omdat alle universiteiten 40 weken programmeren en doorgaans in 2 semesters van 20 weken werken lijkt het niet opportuun om terug te keren naar 42 onderwijsweken.

De werkgroep ziet de volgende oplossingsrichtingen:

De UvA zou de uniforme jaarindeling (behalve een indeling in 2 semesters) los kunnen laten en elke faculteit en/of opleiding een eigen ideale indeling kunnen laten kiezen. Ook zou men alsnog kunnen kiezen voor een andere jaarindeling, bijvoorbeeld in blokken van 2x10 weken per semester. Bij de keuze voor 8-8-4 is dit alternatief overwogen maar niet gekozen door het College van Bestuur in overleg met het Centraal Bestuurlijk Overleg waarin alle decanen zitting hebben. Mocht er nu anders over worden gedacht binnen de UvA dan kan het CvB andere besluiten nemen.

De commissie doet geen voorstellen voor een volledig nieuwe jaarindeling, omdat er veel werk is gestoken in curriculumontwikkeling en onderwijsvernieuwing die past in het opgelegde 8-8-4 stramien. Bovendien overheerst de mening dat de jaarindeling niet ideaal is, maar dat geen enkele indeling dat is. De meeste faculteiten en opleidingen hebben leren leven met 8-8-4, maar vaak wel door het niet te strak toe te passen.

Doorgaan met de *strakke* variant van 8-8-4, waarin alleen 6 EC vakken bestaan, lijkt geen optie. De kritiek op het moeilijk kunnen invullen van vierweeksblokken is daarvoor te breed gedragen en te legitiem. Een minder strakke invulling van 8-8-4 kan een oplossing bieden. Allereerst zou besloten kunnen worden dat elk vak altijd een omvang heeft van een enkel- of veelvoud van 3 EC (3, 6, 9, 12 of 15). Vervolgens zouden opleidingen kunnen kiezen voor een indeling waarbij men bepaalde tijdvakken samenvoegt, bijvoorbeeld 8-12 (2x een 6 ec vak, gecombineerd met 2x een 9 EC vak in een semester, een oplossing die dichtbij de 10-10 oplossing komt) of 16-4, als men ook een groot vak van 12 EC wil kunnen aanbieden. Men kan ook variëren door naast een 15 EC blok in de andere helft van de tijd een 6 EC, nog een 6 EC en een 3 EC vak aan te bieden. 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 collegejaar minder een hordenloop maakt, doordat er minder afsluitmomenten zijn. In de bijdrage over toetsing in hoofdstuk 5 wordt onderbouwd dat men per jaar bij voorkeur (veel) minder dan 10 beslismomenten (eindtoetsen) vastlegt (de Gruijter, 1989). Met deze flexibilisering van 8-8-4 blijven de doelen van de jaarindeling 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 waar de interdisciplinaire bachelors de dupe van worden, in de zin dat zij dan hun onderwijsprogramma’s niet meer kunnen organiseren.

Voorbeelden van de mogelijke invulling van semesters:

8 weken	8 weken	4 weken
15 ec		
6 ec	6 ec	3 ec
8 weken	8 weken	4 weken
15 ec		
6 ec	6 ec	3 ec
8 weken	8 weken	4 weken
6 ec	9 ec	
6 ec	9 ec	
8 weken	8 weken	4 weken
12 ec		6 ec
6 ec	6 ec	
8 weken	8 weken	4 weken
12 ec	6 ec	3 ec
	6 ec	3 ec

Uiteraard zijn er meer varianten mogelijk waarbij de 6 ec vakken steeds beschikbaar zouden kunnen zijn als keuzevak in de 8-8-4 structuur zodat uitwisselbaarheid gegarandeerd blijft.

Een voorstel voor een vakantieweek in het voorjaar

Bij andere universiteiten bestaan vakantieweken tijdens bijvoorbeeld carnaval, die doorgaans ten koste gaan van de zomervakantie van 9 weken, door het studiejaar eerder te laten beginnen en/of later te laten eindigen. Het is allemaal een kwestie van kiezen, maar een simpele optie zou kunnen zijn dat men in de tweede periode van 8 weken in het tweede semester een meivakantie van een week mogelijk maakt. Deze periode is nu 9 weken vanwege vrije dagen en men zou dan gedurende 1 week (waarin toch al vrije dagen vallen) geen onderwijs plannen en enkele andere vrije dagen voor lief nemen. Men kan ook een week van de zomervakantie af halen zodat er meer lucht in het programma komt. Een voordeel van een vrije week is ook dat men er herkansingen kan plannen.

Gespreid onderwijs en het beklijven van kennis

Het argument dat het beklijven van de leerstof gebaat is bij gespreid onderwijs snijdt op zichzelf hout. Er is veel onderzoek gedaan naar spreiding in het onderwijs (Seabrook et al, 2005). Hetzelfde geldt voor studeren: in een meta-analyse van studiemethoden wordt aangetoond dat vooral gespreid studeren over een langere periode tot beter beklijven van de leerstof leidt (Dunlosky, 2008). In ander onderzoek vindt men dat spreiding van de leerstof tot beter onthouden leidt dan herhaling van de stof (Rohrer and Taylor, 2006). Al deze studies geven geen aanwijzingen voor de ideale lengte van een cursus. Het is vooral evident dat studenten gedurende de gehele cursus moeten studeren en niet alleen aan het einde (Dunlosky, 2008). Ook is aangetoond dat de planning van meerdere cursussen naast elkaar tot concurrentie leidt (Jansen, 1996, 2004) waardoor het spreidingseffect verloren gaat omdat de student niet (voldoende) aan de leerstof werkt. Om die reden pleiten meerdere onderzoekers juist voor blokonderwijs, een aanpak die bijvoorbeeld centraal staat in het Probleemgestuurde Onderwijs (PGO).

De essentie lijkt te zijn dat men programma's maakt waarin opbouw centraal staat, men met leerlijnen werkt en waarin steeds datgene wat eerder is geleerd wordt gememoreerd en kort herhaald, een ander essentieel onderdeel van het PGO. Het steeds weer activeren van de voorkennis leidt beslist tot beter leren en onthouden (Pashler et al, 2007; Dochy et al, 1999). Door in het onderwijs steeds 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 (Westhoff, 2009).

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 vooral 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.

Samenvattend

- Ga flexibeler om met de 8-8-4 structuur, met meer vrijheid binnen de bestaande grenzen, door naast 6 EC vakken ook 3, 9, 12 en 15 EC vakken mogelijk te maken, waarbij de mogelijkheid van het gemakkelijk volgen van keuzevakken bij andere opleidingen gehandhaafd moet blijven.
- Creëer een vakantieweek in het voorjaar.
- Denk vanuit het curriculum als geheel. Docenten moeten samenwerken in het programma en vanuit leerdoelen per cursus denken maar ook in leerdoelen van het gehele programma, waarbij samenwerken in leerlijnen vruchtbaar kan zijn.

4.5. Contacturen

Conform de prestatieafspraken tussen het OCW en universiteiten³, hanteert de UvA de norm van minimaal twaalf contacturen per studieweek voor het eerste studiejaar van de bacheloropleidingen. Deze norm is door de UvA overgenomen en staat in de kaders voor de OER⁴. Verdere randvoorwaarden zijn niet genoemd, terwijl dit wel wenselijk is aangezien de uitwerking van deze richtlijn verkeerd kan uitpakken.

De invulling van de contacturen

Curricula met relatief veel hoorcolleges, weinig ruimte voor zelfstudie en weinig activerend, kleinschalig onderwijs 'doen het slechter' dan curricula met een beperkt aantal hoorcolleges maar wel activerend, kleinschalig onderwijs. Niet alleen doen studenten er in curricula met veel hoorcolleges langer over om de eindstreep te halen, ook de kwaliteit van leren wordt negatief beïnvloed (Schmidt et al, 2009; Severiens et al, 2009).

Ook is er veel ander onderzoek dat laat zien dat hoorcolleges relatief ineffectief zijn wanneer het gaat om het stimuleren van het leren van de student (zie bijvoorbeeld de recente reviewstudie van Freeman e.a. (2014). Het pleidooi in *Nature* voor meer activerend onderwijs sluit aan bij de bevindingen van veel onderzoek op dit terrein (Waldrop, 2015). Het sluit ook direct aan bij de aanbevelingen van de werkgroep blended learning.

Men doet er goed aan een substantieel deel van het contactonderwijs in te vullen met kleinschalig, activerend onderwijs (Springer, Stanne, M.E. & Donovan, 1999).

Zelfstudietijd moet niet alleen worden ingevuld met 'leesinstructies' (bestudeer pagina x t/m y), maar de student moet worden aangezet actief met de stof bezig te zijn en de stof te verwerken, bijvoorbeeld door het maken van opdrachten (zo veel mogelijk ICT ondersteund en daarmee passend in het blended learning onderwijsconcept van de UvA).

Meer contacttijd zorgt voor meer zelfstudie onder studenten, maar er is wel een bovengrens (zie ook hoofdstuk 5). Wanneer deze overschreden wordt gaat de contacttijd juist ten koste van de zelfstudie (van der Drift en Vos, 1987).

Verder moet overwogen worden studenten meer handvatten te geven om de stof te verwerken zowel in de zelfstudie als in het contactonderwijs zelf.

Tevens wordt aanbevolen om zelfstudie zo in te plannen dat vlak voor of na een (hoor)college of een ander contactonderwijsmoment voldoende zelfstudietijd zit waarin de student dan wel handvatten krijgt om die zelfstudie in te vullen (Spruijt, Jaarsma, Wolfhagen et al, 2012).

Het aantal contacturen per week¹⁷

Een *bovengrens* t.a.v. het aantal contacturen per week wordt niet genoemd. Dit is wel wenselijk. Immers: er is veel evidentie voor de stelling dat, om studenten in de gelegenheid te stellen om zelfstandig te leren, het programma zo moet worden ingevuld dat er voldoende ruimte is voor zelfstudie (Grave, 2012; Torenbeek, Jansen & Suhre, 2015). Onderzoek van Van der Drift & Vos, 1987, Geyselaers & Smidt, 1995, Smidt et al, 2010 laat zien dat het werken met een bovengrens van circa 12-14 contacturen per studieweek een gunstig effect heeft op het leren van de student. Er wordt niet alleen een optimum bereikt als het gaat om het uitlokken van het *aantal* zelfstudie-uren, maar de zelfstudie heeft - *mits deze wordt ingevuld door opdrachten e.d.* - een gunstig effect op de *kwaliteit* van het leren (Geyselaers & Schmidt, 1995).

Voor de studie jaren 2 en 3 wordt geen *ondergrens* of *bovengrens* voor contacturen aangegeven. Uit onderzoek is bekend dat het werken met een ondergrens van een aantal contacturen (circa 12 uur per studieweek) noodzakelijk is om te voorkomen dat 'onderstimulering' optreedt en de student dus onvoldoende gestimuleerd wordt tot studeren wat een ongunstig effect heeft op het aantal studie-uren dat de student maakt en dus ook op het leren van de student (van der Drift en Vos, 1987). Het werken met een bovengrens is noodzakelijk om te voorkomen dat de zelfstudie niet in het gedrang komt (Van der Drift en Vos, 1987).

¹⁷ Veel van het onderzoek over contacturen betreft onderwijs waarin kennisdoelen centraal staan. Practica, vaardigheidsonderwijs en stages etc. vallen hier buiten.

De spreiding van contacturen over de week

Opleidingen zijn vrij om de contacturen naar eigen inzicht te programmeren. Contactonderwijs en zelfstudie zou echter zoveel mogelijk verspreid over de week moeten worden aangeboden. Op die manier wordt ook de studielast zoveel mogelijk gespreid en dit stimuleert de student tot regelmatig studeergedrag ('distributed practice') waarmee piekgedrag wordt voorkomen en de stof beter beklijft (Roediger & Pyc, 2012). Ook wordt voorkomen dat 'dagen vrij worden geroosterd' waarmee de student zou kunnen denken: 'er is geen onderwijs ingeroosterd, dus ik heb vrij en ik hoef niet te studeren' (Berliner, 1990; van der Drift & Vos, 1987, Jansen, 2004).

5. Studiesucces, de belangrijkste evidentie

Naast het uitvoeren van een evaluatie is ook naar recente literatuur gekeken. Aangezien het belangrijk is dat men weet waarom bepaalde maatregelen zinvol kunnen zijn, zal er in dit hoofdstuk dieper op de evidentie van bepaalde studiesuccesmaatregelen in worden gegaan.

Die evidentie is niet altijd eenduidig en vaak zal men een keuze moeten maken waarbij men een *balans* zoekt tussen verschillende principes. Verder geldt dat wat in de ene opleidingssituatie werkt niet noodzakelijkerwijze geldt voor de andere¹⁸. Ook geldt dat men per *studiefase* andere keuzes kan maken. Een eerste jaar waarin een succesvolle transitie van scholier naar student centraal staat, zal anders worden ingericht dan volgende jaren. Juist in latere jaren of in de master kan men om inhoudelijke redenen bewust kiezen voor een minder sturend programma en een vrijere aanpak.

Om die reden pleiten we ook voor een zekere soepelheid bij de invoering van nieuw onderwijsbeleid zodat genomen maatregelen passen bij de opleiding en aansluiten op andere keuzes. “One size does not fit all”.

De thema's die behandeld worden in dit deel volgen de indeling van het boek “Completing College, Rethinking Institutional Action (Tinto, 2012)”. In dit boek, in feite een meta analyse, wordt een overzicht gepresenteerd van evidence based maatregelen, bijeengebracht door een van de meest gezaghebbende studiesucces onderzoekers. Tinto noemt vier belangrijke pijlers van studiesucces, te weten:

- (Hoge) Verwachtingen (*Expectations*)
- Ondersteuning en begeleiding, vooral bij de transitie van middelbaar naar hoger onderwijs (*Support*)
- Toetsing en feedback (*Assessment & Feedback*)
- Betrokkenheid (*Involvement*)

Deze vier onderwerpen worden in de volgende paragrafen apart behandeld. Het gepresenteerde materiaal is, inclusief de literatuurverwijzingen, bedoeld om

¹⁸ Een in het oog springend voorbeeld om de noodzaak van deze “maatregelen op maat” te illustreren is een bachelor waar men niet met een concentrisch onderwijsmodel werkt of met leerlijnen maar vaak al vanaf de propedeuse op eindniveau toetst. In een dergelijke situatie is 8-8-4 geen erg bruikbare indeling, terwijl de indeling goed kan werken als het curriculum een sterke opbouw kent waar steeds wordt voortgebouwd op eerder opgedane kennis. Een ander voorbeeld betreft het BSA: dit pakt anders uit bij goed presterende opleidingen dan bij opleidingen met een traditioneel hoge uitval.

opleidingen handvatten te bieden bij het verder verbeteren van de onderwijskwaliteit.

5.1. Verwachtingen en niveau (expectations)

Op het streven naar een hoger rendement (minder uitval en minder vertraging) wordt soms kritisch gereageerd. Impliciet wordt verondersteld dat meer en sneller studeren alleen kan worden bewerkstelligd door een niveaudaling en expliciet wordt gevreesd dat studenten van autonome vrijdenkers verworden tot schoolse leerlingen die zich met een zesjesmentaliteit keurig aan de regels houden en braaf door de hoepels springen die de opleiding zo gestructureerd en overzichtelijk mogelijk aanbiedt.

De maatschappelijke opdracht voor universiteiten is duidelijk: Studie-uitval moet worden teruggedrongen en veel meer studenten moeten in 4 jaar hun bachelordiploma halen (prestatie-afspraken, onderwijsvisie UvA) terwijl tegelijkertijd wordt aangedrongen op een ambitieuze studiecultuur, waarin studenten harder werken (kwaliteit en verscheidenheid, 2014). Is dat wel te combineren?

Curriculumfactoren minstens zo belangrijk als studentfactoren

Bij een vergelijking van rendementgegevens van opleidingen Psychologie blijkt de opleiding met volgens de visitatiecommissie het hoogste niveau ook de opleiding te zijn met de minste uitval en veruit het grootste aantal studenten dat de bachelor in 4 jaar haalt. Dit gegeven beperkt zich niet tot opleidingen Psychologie. Ook de opleidingen Geneeskunde, die zeer vergelijkbare groepen volgens een identiek raamplan opleiden, blijken grote verschillen in rendement te hebben. Deze verschillen kan men relateren aan curriculumfactoren. Uit tal van andere vergelijkingscijfers blijkt eveneens dat de opzet van het curriculum en de onderwijsomgeving die men aanbiedt van grote invloed is op het succes dat studenten boeken. In een onderwijsomgeving die studenten aanzet tot meer en regelmatig studeren worden betere resultaten geboekt. Daarmee wordt duidelijk dat men uitval en studievertraging niet overwegend aan het niveau van de opgeleide studenten kan wijten (ook wel “blaming the victim” genoemd). Dit was ook de belangrijkste bevinding van de eerste werkgroep studiesucces, reden waarom die werkgroep haar adviezen sterk heeft gebaseerd op succesfactoren van goed presterende opleidingen.

(Hoge) Verwachtingen

De noodzaak van (hoge) verwachtingen en het belang van verwachtingenmanagement staan centraal in het eerdergenoemde boek van Tinto. Hij benadrukt

dat duidelijke, consistente en hoge verwachtingen een grote invloed hebben op het studiegedrag. Of zoals Kuh (et al 2008) het zegt: *Student success is promoted by setting and holding students to standards that stretch them to perform at higher levels, inside and outside the classroom.*

Tinto maakt zich zorgen over de achterstand van eerste generatiestudenten. Zij missen de “shared knowledge” of het culturele kapitaal waarover anderen wel beschikken bij binnenkomst. Oriëntatie en introductie zijn essentieel en daarbij kan men ook studenten inleiden in de wereld waar ze deel van gaan uitmaken. Men kan hen meenemen in de wetenschappelijk mores, uitleggen wat plagiaat is, en institutionaliseren zodat men zich identificeert met de opleiding en zich er niet tegen afzet. Sociale en academische integratie zijn essentieel voor succesvol studeren. Tinto wijst er fijntjes op dat coherentie van woord en daad van groot belang is en dat de onderwijsorganisatie uit één mond moet spreken. Daarbij gaat het zowel om studievoorlichting, om goede advisering als om het gedrag (de “roadmap to success”) dat van de student wordt verwacht. Van studenten moet steeds iets worden geëist dat “just above their head” ligt, zodat er geen onderstimulatie optreedt en studenten merken steeds competentere te worden. Men wordt uitgedaagd en krijgt bevestiging van eigen kunnen. Dit is een voorwaarde voor autonome motivatie en zelfsturend leren. Tinto verbindt dit aan de voorwaarde om een onderwijsomgeving te creëren die studenten stimuleert om hard en regelmatig te werken. Tevens moet de onderwijsomgeving daarbij rekening houden met verschillen tussen studenten en goed inspelen op de heterogeniteit. Het gaat dus altijd om twee complementaire zaken: hoge verwachtingen in de vorm van leerdoelen of learning outcomes én een onderwijsleeromgeving die de student ondersteunt bij het behalen van die doelen.

Inhoudelijke en strategische sturing

Bovenstaande sluit aan bij de bevindingen van Cohen-Schotanus (2015) die een pleidooi houdt voor een onderscheid tussen *inhoudelijke* en *strategische* sturing. Het niveau dat men wil halen maar ook het soort studenten dat men wil afleveren (creatieve, zelfsturende vrijdenkers bijvoorbeeld) horen tot het domein van de leerdoelen en learning outcomes. In de eindtermen en doelstelling bepaalt men *wat* men wil dat studenten uiteindelijk leren en welk niveau wordt bereikt. Dit betreft kennis en inzicht, vaardigheden, academische vorming en attitudes. Hiermee stuurt men *inhoudelijk*. De doelen die men wil behalen moet men expliciteren en de inhoud van het onderwijs moet daarop worden afgestemd. Bildung bijvoorbeeld is een inhoudelijk doel dat men kan nastreven, hetgeen ook geldt voor de academische vorming.

De *strategische* sturing betreft de onderwijsomgeving die men aanbiedt en de wijze waarop men het leerproces aanstuurt. De onderwijsomgeving, de kwaliteit van het onderwijs, de wijze waarop studenten worden aangezet tot studeren en

leren, de feedback die men krijgt, de manier waarop men on track wordt gehouden, al deze zaken bepalen of de student meer of minder werkt.

Kerdijk (et al 2014) toont in zijn onderzoek aan dat als gedurende een cursus meerdere malen tussentijds wordt getoetst het aantal uren dat studenten aan zelfstudie besteden met bijna 40% toeneemt. Dunlosky (et al 2013) laat in een meta-analyse van 10 verschillende studeermethoden zien dat het gespreid studeren tijdens een cursus een van de weinige bewezen effectieve leerstrategieën is, waarmee ook wordt bevorderd dat studenten onthouden wat ze hebben geleerd. Het spreiden van de leerstof en het studeren is een voorwaarde voor retentie, waarmee we weer bij de inhoudelijke doelen uitkomen.

Opleidingen met geselecteerde studenten

Als men dit koppelt aan hoge verwachtingen mag duidelijk zijn dat structuur, deadlines, regelmatige toetsing en feedback en effectieve onderwijsvormen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de inhoudelijke doelen die de opleiding nastreeft. Het is interessant om vast te stellen dat men dit ook terugziet bij opleidingen die de lat het hoogst leggen zoals Amsterdam University College en verschillende researchmasters. We zien dat in dergelijke opleidingen, maar ook in een opleiding als Geneeskunde, waar geselecteerde en hoog gemotiveerde studenten worden aangetrokken, afscheid is genomen van een onderwijsomgeving waarin vrijheid en gebrek aan structuur de toon aangeven. Het lijkt erop te wijzen dat ook hoog gemotiveerde studenten strategische sturing nodig hebben en een examenregeling die vertraging en uitstelgedrag tegengaat.

Learning outcomes en constructive alignment

Dit betekent wel dat de opzet van curricula en cursussen goed doordacht moet worden en aansluitend bij BKO en SKO impliceert dit dat de nadruk moet verschuiven van *cursusdenken* naar *curriculumdenken* en dat daarnaast “learning outcomes” (en hoe daar te komen) een beter startpunt vormen dan datgene wat men als docent aan inhoud wil doceren. Het denken vanuit de “learning outcomes” die men wil bereiken sluit aan bij een goede inhoudelijke sturing waarna men met behulp van strategische sturing het gewenste leerproces kan stimuleren. Juist dat leerproces heeft vaak weinig aandacht gekregen in het verleden.

Balans tussen inhoudelijke en strategische sturing

Niettemin is het van belang om de *balans* te bewaken. Als men een heel dwingende onderwijsstructuur vol regels en deadlines ontwerpt kan dit leiden tot “moetivatie” (Vansteenkiste, 2009). Ook kan het leiden tot een situatie waarin men regels hanteert omwille van de regels. De onderwijsorganisatie moet helder maken wat het didactisch concept is en waarom men daarin bepaalde keuzes heeft gemaakt. Vasteenkiste benadrukt de noodzaak van het valideren en communiceren

van de regels en van het feit dat docenten eensgezindheid en gemeenschappelijkheid uitstralen.

Het is belangrijk daarbij steeds voor ogen te houden wat het inhoudelijke doel is dat wordt nagestreefd. Dat is immers waar het om gaat en als een teveel aan regels en dwang oplevert dat men de inhoudelijke doelen niet meer haalt gaat er iets fout. Daarbij geldt ook dat men oog moet houden voor een zekere “leniency”. Voor veel studenten is het goed dat een scriptie moet worden geschreven in de tijd die er voor staat en dat men dat leerproces stimuleert met heldere deadlines, duidelijke verwachtingen voor deelproducten en een transparante beoordeling. Niettemin is het denkbaar dat er studenten zijn wier talentontwikkeling juist gebaat is bij een andere, meer vrije opzet.

Daarbij moet steeds worden bewaakt dat de strategische sturing *in dienst* moet staan van de inhoudelijke (hoge) doelen die we willen bereiken. Maar we moeten ons ook realiseren dat we de doelen vaak niet of veel later halen als we het leerproces inclusief regels en deadlines geen centrale rol toekennen.

5.2. Ondersteuning en begeleiding (Support)

Bij ondersteuning denkt men al snel aan studieadviesing en –begeleiding maar Tinto bedoelt dat veel studenten slecht voorbereid aan een academische opleiding beginnen en dat veel studenten basisvaardigheden missen. De transitie van secundair naar tertiair onderwijs is niet voor alle studenten even eenvoudig. Uiteraard heeft dit te maken met de aansluiting tussen vooropleiding en universiteit en met het feit dat studenten met verschillende profielen instromen en een heterogene groep vormen, alleen al door de verschillende cijfergemiddeldes waarmee men start. Bij de FGw heeft men geconstateerd dat een deel van VWO leerlingen onvoldoende taalvaardig is en biedt men een deficiëntie cursus aan. Ook elders worden deficiëntie cursussen aangeboden om het gat tussen middelbaar en hoger onderwijs te dichten. Uiteraard betreft dit ook studenten die weliswaar toelaatbaar zijn maar toch deficiënties hebben, zoals studenten met een hbo-propedeuse.

Voor veel studenten is de beschikbaarheid van academische ondersteuning (studiegroepen, aanvullend onderwijs, tutoraat, zomercursussen) bepalend voor hun slaagkans. Tinto stelt vast dat vooral de lees- en studeervaardigheden geregeld ontoereikend zijn om succesvol te kunnen studeren zonder extra

ondersteuning¹⁹. Maar hij geeft ook aan dat hoge verwachtingen en ondersteuning hand in hand gaan. Hij bepleit een goede balans tussen uitdaging en ondersteuning. Tinto is sceptisch over facultatief aanbod en bepleit juist dat de ondersteuning een regulier onderdeel is van het onderwijsprogramma, zodat iedereen er gebruik van maakt.

Hij maakt daarmee ook duidelijk hoe belangrijk het is 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, geregeld feedback te krijgen om aldus de studie en het studeren op gang te helpen. Hij verwijst ook naar de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1986) waarin het belang van competentie wordt benadrukt. Studenten moeten leren wat er nodig is om succesvol en competent te zijn zodat hun self efficacy verbetert. Het betekent ook dat men de strategische sturing vooral sterk moet aanzetten in het *begin* van de studie.

In een van de gesprekken die we als commissie voerden werd het mooi verwoord. “Onze docenten zaten op de Olympus en gebruikten tal van strategieën om studenten de sprong naar boven op de berg te laten maken. Soms trokken we ze de berg op en vaak zagen we dat het niet lukte. Sinds studiesucces zijn we meer geneigd om eerst maar eens naar beneden te gaan en vanuit het niveau van de student te werken en een trap omhoog te ontwerpen. Het werkt een stuk beter.”

Nederlands onderzoek van Torenbeek (2011) laat zien dat naarmate de onderwijsaanpak op de universiteit sterker lijkt op de aanpak die men eerder gewend was, studenten succesvoller zijn. Ook waarschuwt zij in dit verband voor een te vroege nadruk (lees: aan het begin van het eerste jaar) op complexe vaardigheden als kritisch denken en het leggen van theoretische verbanden. Zij bepleit optimalisering van de aansluiting en stelt vast dat studenten matig tevreden zijn over de aansluiting. Ook zijn studenten minder succesvol naarmate de kloof tussen het secundair en tertiair onderwijs groter is. Voorts lijkt het zo te zijn dat een meer studentgerichte aanpak, waarin aandacht wordt besteed aan “complementary skills” (functionele en persoonlijke vaardigheden die een aanvulling zijn op de vakkennis) positief is voor het studiesucces en de aansluiting. Verder is contact met docenten essentieel voor de binding. Ook benadrukt Torenbeek de rol van verwachtingen: hoe meer en beter men weet wat er wordt verwacht, des te beter de resultaten. De student moet zelfsturend worden maar moet daar wel bij worden ondersteund. Een studentgerichte, interactieve leeromgeving in het eerste jaar, met ondersteuning op maat, lijkt de beste optie

19. leervaardigheden zijn ook onderdeel van de Dublin descriptor die centraal staan in de beoordeling van leerdoelen en eindtermen van bachelorprogramma's

voor het behalen van een hogere mate van zelfregulerend leren, meer betrokkenheid van studenten en de beste academische resultaten.

Uiteraard is ook andere studiebegeleiding, zoals die geboden door studieadviseurs, tutoren/mentoren, van belang bij de ondersteuning en begeleiding van studenten.

Studieadvies in jaar 1

Conform de WhW verstrekt een opleiding van de UvA in het eerste studiejaar een studieadvies. Niet omschreven is wat te doen wanneer de student niet on track is. Er is evidentie dat bepaalde interventies effectief zijn (Stegers, 2012; zie ook website Studiesucces HO; Macan, 1994; Prebble e.a., 2004).

Opleidingen kunnen interveniëren wanneer de student niet “on track” is. Hierbij kan aangehaakt worden bij de Memo Enquête Studieadvies CSR van 19 oktober 2016 en het Advies Studieadviseurs CSR van 20 oktober 2015. Zo is het belangrijk dat de student op tijd in contact komt met de studieadviseur. Een doorverwijzende functie vanuit de docent, tutor, mentor, begeleider of onderwijsbalie kan hierbij helpen. Ook is het van belang dat studieadviseurs hun kennis met elkaar en de onderwijsorganisatie delen om zo een student zo goed mogelijk te kunnen helpen. Dit kan vooral van belang zijn om de doorverwijzende functie beter neer te zetten, zie hiervoor ook het rapport kennisdeling: ‘Dare to Share’.

Ten slotte zou er meer gekeken kunnen worden naar het gebruik van learning analytics om zo studenten in een vroegtijdig stadium te kunnen helpen.

Verwijzende functie eerste studiejaar

Het eerste studiejaar beoogt ook een verwijzende functie te vervullen. Wanneer een opleiding een BSA hanteert, maar zeker ook wanneer een opleiding dat niet doet en een student zelf besluit te stoppen met een opleiding, moet de verwijzende functie goed zijn ingevuld. Studenten die worden doorverwezen vanwege een negatief BSA doen het doorgaans niet beter bij hun vervolgstudie (De Koning, 2014). Dit geldt met name voor studenten die een nieuwe opleiding gaan volgen binnen hetzelfde domein (Arnold & van den Brink, 2009). Dit is informatie die met studenten gedeeld kan worden.

Er is in het kader van de invoering BSA onderzoek gedaan door de Inspectie dat laat zien dat de verwijzende functie bij veel opleidingen te kort schiet (Inspectie Onderwijs Rapport BSA, 2009). Het Memo Enquête Studieadvies CSR van 19 oktober 2016 en het Advies Studieadviseurs CSR van 20 oktober 2015 biedt wellicht handvatten. De studieadviseur heeft een prominente rol bij de doorverwijzende functie. Het is aan te raden dat de studieadviseur in ieder geval met de student bespreekt in hoeverre het verstandig is om een nieuwe opleiding te volgen binnen hetzelfde domein. Dit zal verschillen per student.

Bindend Studieadvies (BSA)

Het BSA is inmiddels breed ingevoerd aan de UvA en heeft niet geleid tot grotere uitval en switch percentages. Toch blijft het opvallend dat de UvA een hoge uitval kent in jaar 1. De vraag of er bij opleidingen met een hoge uitval studenten onterecht worden weggestuurd, blijft onbeantwoord. Van grote percentages die onterecht worden doorgelaten lijkt geen sprake te zijn omdat de uitval in jaar 2 en 3 doorgaans beperkt is. Wat er aan onderzoeksgegevens over het BSA bekend is wordt onderstaand weergegeven. Hiermee willen we vooral duidelijk maken dat ook hier geldt: “one size does not fit all”

Uit onderzoek van Arnold (2015) is bekend dat bij opleidingen met een laag nominaal rendement de BSA-regeling een gunstig effect kan hebben op het rendement en de vroegtijdige selectie; ook wanneer de minimumnorm lager is dan het maximum aantal te behalen studiepunten. Bij opleidingen met een hoog rendement (o.a. Geneeskunde, Tandheelkunde) werd dit effect niet gevonden. Dit strookt met de bevindingen van de effecten van het onderzoek van Stegers-Jager e.a. (2012) bij Geneeskunde en het onderzoek van de Koning (2014) bij Psychologie; beide opleidingen met een hoog rendement. De onderzoekers laten zien dat een BSA geen positief effect heeft op het rendement wanneer de BSA-norm beneden de 60 studiepunten ligt.

Ook bleek uit dat onderzoek dat selectie van de studenten niet vroeger in de opleiding optrad. Er was zelfs een tendens dat de rendementen bij de opleidingen na toepassing van de BSA lager uitvielen; de minimumnorm werd streefnorm. Deze lag lager dan het gemiddelde aantal studiepunten dat toch al behaald werd voordat de BSA werd ingevoerd en had daardoor geen positief effect op het rendement.

Een BSA met een hoge norm van 60 EC in het eerste studiejaar, zoals men dat aan de EUR heeft ingevoerd, heeft een gunstig effect op het rendement (Vermeulen & Scheepers e.a., 2012). Dit blijkt ook uit onderzoek van Vooijs, Van de Ven & Buitendijk (2013), waarbij een verhoging van de BSA-norm naar 60 EC ertoe heeft geleid dat studenten beter presteren en hun studiegedrag in een positieve richting aanpassen. Verder zorgt deze hoge norm er mogelijk voor dat studenten minder calculerend omgaan met het behalen hiervan (Arnold, 2014). Een hogere BSA-norm heeft echter ook negatieve gevolgen. Zo wordt er een negatief effect gerapporteerd als het om de studenttevredenheid gaat. Verder kan het ervoor zorgen dat sommige studenten worden weggestuurd, terwijl zij mogelijk wel (op tijd) af zouden kunnen afstuderen (Sneyders & de Witte, 2015). Ten slotte kan het ervoor zorgen dat bepaalde groepen studenten negatief getroffen worden, zoals mannelijke studenten, studenten met een niet-westerse achtergrond en eerste generatiestudenten (Vooijs, Van de Ven & Buitendijk 2013).

5.3. Toetsing en Feedback (Assessment & Feedback)

De UvA kent een toetskader, waarvan in 2017 een nieuwe editie verschijnt. Daarin worden de contouren van een goed toetsbeleid geschetst en wordt gevalideerd waarom toetsing zo veel aandacht behoort te krijgen. Onze bijdrage sluit aan op het toetskader, maar geeft een meer specifieke invulling aan een aantal onderwerpen. Ook worden voorwaarden voor goede toetsing aangescherpt.

Onder toetsing valt meer dan alleen de tentamens. Men kan ook denken aan opdrachten, papers, presentaties, practicumopdrachten, het uitvoeren van proeven, het voldoen aan huiswerkopdrachten, een onderzoeksontwerp en uiteraard aan theses.

1. Wanneer is de toets?

Dit is volgens Cohen-Schotanus (2015) doorgaans de eerste vraag die een student stelt. Het antwoord moet zijn: binnen 3 tot 4 weken, omdat studenten net als iedereen “just-in-time” managers zijn. Uit veel onderzoek over tijdsbesteding van studenten blijkt dat het toetsen het leergedrag stuurt (assessment drives learning) en dat studenten niet starten met zelfstudie als de toets nog ver weg is. Uiteraard zijn er meer manieren om studenten te stimuleren tot zelfstudie. Men kan aan werkgroepen met huiswerkopdrachten denken, aan een digitale leeromgeving waarin studenten bijvoorbeeld wekelijks opdrachten over de stof maken, etc. Regelmatig studeren gedurende een cursus moet gestimuleerd of afgedwongen worden door het ontwerp van de cursus en van het curriculum als geheel. Het sluit aan bij de BKO eis dat de docent gericht is op het leerproces van de student en een krachtige leeromgeving met effectieve en motiverende werkvormen ontwerpt. Regelmatig studeren met tussentijdse feedback is een voorwaarde om een goed eindresultaat te behalen dat ook enigszins beklijft (Dunlosky et al. 2014). Men kan dat op verschillende manieren realiseren. In het kader toetsbeleid wordt o.a. “inschrijven = meedoen = afronden” genoemd, een onderwijsmodel waarin vanuit de opleiding wordt gestimuleerd dat studenten zowel regelmatig studeren als tussentijdse feedback krijgen en waarin de student de verplichting heeft zich in te zetten.

2. Wat moet ik er voor doen?

Dit is doorgaans de tweede vraag. Het antwoord kan alleen maar zijn: alle leerdoelen beheersen. Ook hier geldt: de *gemiddelde* student is net als wij een homo economicus. Toetsing stuurt ook inhoudelijk het leergedrag. Zodra de student als boodschap krijgt dat de toets beter te behalen is door een serie oude tentamens uit het hoofd te leren of te horen krijgt dat het onderwijs niet bedoeld is voor de toets zal het gros van de studenten het onderwijs ook niet meer volgen.

Natuurlijk zijn er studenten die vanuit een grote intrinsieke belangstelling onderwijs volgen en juist blij zijn als er stof wordt gedoceerd die niet getoetst wordt. Daarnaast zijn er ook vergezichten en inspiratie nodig in het onderwijs en is dat vaak ook een doel van hoorcolleges. Maar doorgaans wint de toets het van het onderwijs. Dit sluit aan bij de in het kader toetsbeleid genoemde “constructive alignment” (Biggs, 2011) als de methode om curricula en cursussen te ontwerpen. Het idee is om leerdoelen en leeropbrengsten centraal te stellen en vanuit daaruit het cursusontwerp verder uit te werken. Het goed aansluiten van de toets op het gegeven onderwijs is vervolgens van groot belang voor het succes van het onderwijs. Ten slotte moet wat men in de toets vraagt, eerst aan studenten zijn geleerd.

3. Wat gebeurt er als ik zak

Dit is doorgaans de derde vraag en het antwoord zou moeten zijn: dan heb jij een groot probleem. Vrijwel elk mens heeft een natuurlijke neiging tot uitstelgedrag als er meerdere deadlines zijn, ook omdat het leven uit meer bestaat dan studeren. Herkansingen worden vaak gezien als een tweede deadline en dan krijgen bij de voorbereiding van de eerste kans geregeld andere prioriteiten voorrang. Uiteraard gelden hier voorwaarden: de cursus moet zo zijn ontworpen dat de student ook alle leerdoelen kan beheersen voorafgaand aan de toets en de toets moet aan allerlei eisen voldoen. In een dergelijk geval zou herkansen een uitzondering moeten zijn, namelijk alleen bedoeld voor studenten met persoonlijke omstandigheden en overmacht en voor studenten die ongeschikt zijn voor de studie of zich onvoldoende inzetten. Verder is het aan te raden om herkansen onaantrekkelijk te maken en moet worden voorkomen dat herkansen interfereren met nieuw onderwijs. Een manier is om herkansen alleen in de zomer af te nemen (of op andere schaarse vrije momenten in het jaar) en om cursussen zo in te richten dat opgebouwde credits (bonussen, deeltaetsresultaten) vervallen als de student zakt.

Het eerste en derde punt vormen onderdeel van de *strategische* sturing (leerproces), het tweede punt is onderdeel van de *inhoudelijke* sturing (leerdoelen).

4. Tentamenvragen, discriminerend vermogen en moeilijkheidsgraad

Een tentamen zou idealiter ook de moeilijkheidsgraad van de stof moeten representeren en moeten bestaan uit een mix van gemakkelijke vragen, vragen van gemiddelde moeilijkheidsgraad en moeilijke vragen. De meeste docenten hebben de neiging om vragen te vermijden waarop de meeste studenten het antwoord weten. Dat betekent doorgaans dat men de gemakkelijke vragen vervangt door moeilijke vragen. Vragen moeten immers wel discrimineren. Psychometrisch is er veel voor te zeggen dat de beantwoording van een vraag een mooie spreiding

vertoont (dan discrimineert de vraag goed), maar onderwijskundig is het onzin. Als in het onderwijs gepoogd wordt studenten iets te leren en als men daar goed in is geslaagd, is het gevolg dat alle deelnemers het antwoord weten. Dit duidt er juist op dat het onderwijs heel succesvol is geweest. Een tentamen waarbij de meerderheid zakte werd vroeger wel eens als een verdienste van de docent gezien (ik stel hele hoge eisen en daarom zakt iedereen), inmiddels zijn we meer geneigd te zeggen dat het onderwijs mislukt is als de meerderheid is gezakt. Conform de BKO eisen moet immers ook het leerproces worden aangestuurd en men heeft dan kennelijk weinig geleerd in de cursus. Ook hier geldt dat de aansluiting tussen onderwijs en toetsing een basisvoorwaarde is.

5. Cesurbepaling

In het Nederlandse onderwijs gebruikt men in tegenstelling tot veel andere landen graag de absolute cesuur. Een student is geslaagd als zij 55% van de vragen goed beantwoordt, in het geval van meerkeuze vragen gecorrigeerd voor een giscorrectie. Dit zou een goede aanpak zijn mits elk tentamen dezelfde moeilijkheidsgraad heeft. In de praktijk is dat nooit het geval.

Er worden ook andere cesuurmethoden gehanteerd, zoals de relatieve cesuur waarbij het gemiddelde resultaat uitgangspunt is voor de cesurbepaling. In dat geval zakt altijd maar een beperkt aantal studenten. Waar bij de absolute cesurbepaling geen rekening wordt gehouden met de moeilijkheidsgraad van de toets, wordt bij de relatieve cesurbepaling geen rekening gehouden met de werkelijke beheersingsgraad en met verkennergedrag van niet voorbereide studenten. Er is interessant vergelijkend onderzoek naar verricht. Bij de medische opleiding in Groningen hanteerde men de eerste methode en in Maastricht de tweede. In Maastricht hoefden studenten veel minder vaak te herkansen (gemiddeld 17%), terwijl bij de absolute cesurbepaling in Groningen veel studenten zakten en dus vaak moesten herkansen (54%). Het resulteerde erin dat de studenten in Groningen een jaar langer over de studie deden. Maar uit vergelijkend onderzoek bleek helemaal niet dat de Groningse studenten ook meer kennis hadden verworven, hetgeen de onderbouwing van een absolute cesurbepaling ondergraaft.

Als compromis tussen beide methoden stelt Cohen-Schotanus (et al, 2010) voor om niet uit te gaan van het groepsgemiddelde maar te kijken naar hoe de best presterende studenten scoren, en dat als uitgangspunt te nemen voor de cesuur. Als er geen studenten zijn die hoog scoren moet de norm worden bijgesteld, omdat dat duidt op een te hoge moeilijkheidsgraad. Uiteraard is dit alleen mogelijk bij een groter aantal deelnemers.

6. Hoeveel afsluitende toetsen per jaar?

In het eerste rapport studiesucces (2009) is het veldloopmodel genoemd: bij elke eindtoets zakken weer andere studenten zodat men uiteindelijk maar een beperkte groep studenten overhoudt die voor alles is geslaagd. Dit model is niet te verdedigen, omdat het bewezen is dat er bij elke toets beoordelingsfouten worden gemaakt (de Gruijter, 1989) en men bij meer dan 6 toetsen per jaar al zeker weet dat een flink deel van de studenten minstens één onterechte onvoldoende heeft gekregen. Dit houdt o.a. verband met de betrouwbaarheid van de toets die nooit optimaal is. Om die reden wordt wel voorgesteld om een toetsprogramma in te voeren waarbij men met deelttoetsen werkt die samen leiden tot een eindcijfer. Een dergelijke aanpak wordt wel aangeduid onder het motto *veel toetsen en weinig afrekenen*. Door meer meetpunten in te bouwen wordt de onbetrouwbaarheid gecorrigeerd. Dat kan op allerlei manieren. Men kan steeds een deel afsluiten en aan het eind het definitieve eindcijfer bepalen, men kan ook cumulatief toetsen waarbij bij opeenvolgende deelttoetsen opnieuw vragen worden gesteld over eerder behandelde stof (Kerdijk, 2014). De meest extreme oplossing is aan de Erasmusuniversiteit ingevoerd onder het motto “nominaal = normaal”. Daar is de propedeuse gedefinieerd als één vak van 60 EC waarvoor men slaagt of zakt en waarbij men deeltcijfers kan compenseren. Uit onderzoek (Vermeulen et al, 2012) blijkt dat hierbij de prestaties in de vorm van studeersnelheid spectaculair verbeteren, ook omdat de druk hoog is. De overgrote meerderheid haalt alle (deel)tentamens en slechts een beperkte groep maakt gebruik van de compensatiemogelijkheden (vieren en vijven compenseren met zevens en achten).

Men kan ook voor minder extreme varianten kiezen waarbij men bij elkaar passende vakken als 1 vak definieert (bijvoorbeeld methoden van onderzoek en statistiek). Het idee moet zijn dat men het aantal afsluitende vakken in een jaar beperkt om een hordenloopeffect te voorkomen, maar binnen vakken wel veel toetst. Veel toetsen is ook goed voor de retentie getuige onderzoek waarin wordt aangetoond dat veel toetsen sterk bijdraagt aan het onthouden van de stof (Karpicke & Roediger, 2008). In de huidige jaarindeling is er vaak sprake van 10 vakken van 6 EC maar men kan ook grotere samengestelde 9-punts en 12-puntsvakken creëren om op het gewenste aantal van 6 – 8 te komen²⁰.

20. Er wordt wel gevraagd of het erg is dat studenten onterecht zakken. Soms slagen ze immers ook onterecht. Met name in de propedeuse heeft onterecht zakken grote consequenties. Men loopt dan immers de kans op een onterecht BSA. Eén onterechte onvoldoende kan tot uitsluiting van de studie leiden. Een onterechte voldoende leidt niet meteen tot een einddiploma en niemand zal een einddiploma behalen dat is bereikt met uitsluitend onterechte voldoende. Het is verdedigbaar dat men in latere jaren een andere balans zoekt omdat de consequenties dan minder ingrijpend zijn.

7. Integraal en/of compensatoir toetsen

Het onderwerp compensatoir toetsen leidt doorgaans tot emotionele reacties. Men vreest strategisch gedrag waarbij studenten moeilijke stukken overslaan en men vreest dat sommige leerdoelen niet worden gehaald. Op zich terechte overwegingen.

Laten we echter vaststellen dat elke toets per definitie compensatoir is en dat we behalve bij de studenten die een 10 halen, zeker weten dat studenten een deel van de leerstof niet beheersen maar doorgaans niet weten welk deel. Dit is namelijk meestal per student verschillend. Laten we verder vaststellen dat de omvang van een vak willekeurig is bepaald. Aan de UvA is 6 EC voor een vak de norm, aan de UU 7,5 EC en in Rotterdam in de propedeuse 60 EC. Dat leidt tot 10, respectievelijk 8 en 1 vak(ken) per jaar, wat gevolgen heeft voor het veldloopeffect. Men kan bij het maken van een curriculumontwerp keuzes maken voor de jaarindeling en bij elkaar passende onderdelen samenvoegen tot een wat groter vak en zo komen tot een mix van vakken van 6, 9, 12 of zelfs 15 EC. Bij de medische opleiding in Groningen hanteert men integrale blokken van 10 weken = 15 EC waar men integraal toetst en 1 afrekenmoment per blok heeft (4 eindcijfers in jaar 1).

Er is onderzoek gedaan waarbij is nagegaan of het compenseren van onvoldoendes nadelen heeft voor de prestaties bij het vak dat erop voortbouwt. Dat blijkt niet het geval tenzij men ook herkansingen laat meetellen bij de compensatie (Arnold, 2011). Dat impliceert ook dat beslissingen in deze afhangen van de opbouw van programma's. In ander onderzoek (Smits et al 2014) wordt juist stelling genomen tegen compensatoir toetsen o.a. vanwege het niet behalen van de leerdoelen en vanwege keuzes ten faveure van fout-negatieven boven fout-positieven.

Uiteraard hangen beslissingen over integraal of compensatoir toetsen sterk samen met de opbouw van het programma, en met de vraag of steeds terug wordt gekomen op het eerder geleerde. Ook wordt wel gesteld dat de propedeuse, als brede oriëntatiefase met veel verschillende vakken net als het VWO een programma is waarin compensatoir toetsen beter te verdedigen is dan in de vervoljaren.

8. Formatief versus summatief 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 toetsen die bijdragen aan het eindcijfer. 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 is het verstandiger om deelttoetsen tegelijkertijd formatief als summatief in te zetten door bijvoorbeeld tussentijds gebruik te maken van (digitale) opdrachten die op een bepaalde manier meetellen.

Alles overziend moet bij de toetsing een balans worden gezocht tussen de toetsing van leerdoelen, betrouwbaarheidsmarges, beoordelingsfouten en hun consequenties voor het bindend studieadvies (in jaar 1) en strategische sturing bij het maken van een zinvol toetsprogramma. Daarbij moet de strategische sturing van het toetsprogramma goed worden benut.

9. Feedback

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. 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 beoogt ook is gerealiseerd. In het 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 de docent niet bezwijkt onder het nakijkwerk.

10. Peer feedback en assessment

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 (Dochy en Moerkerke, 1997). 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 (McDowell, 1995). 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 (Dochy et al, 1999). 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. We beperken ons hier tot het weergeven van de relevante literatuur,

maar wellicht kunnen er workshops over toetsing en feedback worden ontwikkeld waarin ook peer en self assessment een plaats krijgen.

5.6. Involvement: Student engagement en motivatie

Motivatie is een steeds terugkerend thema in discussies over het onderwijs en het lijkt een wondermiddel: met uitsluitend studenten die studeren vanuit een intrinsieke motivatie, zou de onderwijshemel binnen handbereik zijn²¹. Aangezien de Nederlandse student een van de minst gemotiveerde is, blijkend uit een rapport van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, 2016), is de aandacht voor motivatie niet onbegrijpelijk. Echter, deze zelfde scholieren behoren qua prestaties wel tot de besten (PISA rankings, OECD, 2015). Dit roept vragen op over de verhouding tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie en over manieren om de studentmotivatie te beïnvloeden.

Hoe kun je studenten motiveren om meer tijd en aandacht aan hun studie te besteden? Om die vraag te beantwoorden, moet eerst een belangrijke mythe worden doorgeprikt: vaak wordt gesproken over intrinsieke motivatie (goed) versus extrinsieke motivatie (niet goed). In de literatuur wordt echter een 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 (o.a. Vansteenkiste et al., 2007).²² Daarnaast moet men zich realiseren dat studenten heel intrinsiek gemotiveerd kunnen 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 (ook voor de vakken waarvoor de student minder intrinsiek gemotiveerd is).

Er zijn verschillende theorieën over motivatie. Gezaghebbend binnen het onderwijsdomein zijn de Self Determination Theory (Deci & Ryan, 2008) en de Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation (Wigfield & Eccles, 1999). Deze theorieën benadrukken beide:

- Dat het belangrijk is dat studenten *zich competent voelen*.

21 Zie bijvoorbeeld: <https://decorrespondent.nl/5445/weg-met-controle-leve-de-intrinsiek-gemotiveerde-mens/716072456385-0eb1fa77>

22 Het artikel van van Steenkiste et al bevat tips voor docenten om de autonome motivatie van studenten te versterken.

Dat studenten vertrouwen hebben in hun eigen bekwaamheid om een taak met succes af te kunnen ronden. Zelfeffectiviteit (*self-efficacy*²³) heeft een positief effect op motivatie.

- En dat ze het *belang van hun inspanning zien*.

Als studenten het nut inzien van de studieactiviteiten die ze ondernemen dat zal dit het gevoel van autonomie vergroten, wat een positief effect heeft op hun (autonome) motivatie.

In de Self Determination Theory wordt daarnaast benadrukt dat een gevoel van verbondenheid ervaren met docenten en medestudenten belangrijk is. Motivatie is geen vaststaande persoonlijkheidstrek, maar beïnvloedbaar door de opleiding (Kusurkar, 2012). Docenten kunnen autonome motivatie stimuleren door structurend en autonomie ondersteunend op te treden, bijv. door:

- duidelijke verwachtingen aan te geven, richtlijnen consequent op te volgen;
- een stappenplan op te stellen voor taken, positieve feedback te geven, hulp te bieden aan de hand van tips, werkpunten aan te geven, optimaal uitdagende taken aan te bieden;
- te luisteren naar studenten, studenten hun mening laten geven, te vragen wat studenten wensen, empathische uitdrukkingen;
- informationele positieve feedback te geven, tips en werkpunten te geven, onvoorwaardelijk aan te moedigen, keuzes aan te bieden;
- het aanbieden van een uitleg of rationale. (Vansteenkiste et al., 2007).

Kort samengevat is het dus voor het aanwakkeren van autonome motivatie van belang dat men:

1. luistert naar studenten;
2. goede (onderbouwde) feedback geeft (zowel positieve punten als verbeterpunten);
3. uitleg geeft over waarom de betreffende studieactiviteit relevant is (voorkom dat studenten het gevoel krijgen dat ze opdrachten moeten maken omwille van het opdrachten maken).

²³ Zie ook Bandura (1986).

Om dit te ondersteunen is scholing van docenten en tutoren/mentoren nodig in het geven van constructieve feedback (bij voorkeur op een zo efficiënt mogelijke wijze), bijvoorbeeld in het kader van BKO cursussen of aanvullende scholing. Uitwisseling van kennis en ervaring is nuttig en feedback is idealiter een regulier onderdeel van het didactisch concept.

De bovenstaande suggesties voor het aanwakken van autonome motivatie kunnen niet alleen binnen de vakken door docenten worden toegepast, maar ook door onderwijsdirecteuren en opleidingsdirecteuren binnen het algehele curriculum.

De eindtermen van opleidingen (en soms ook de leerdoelen van vakken) zijn op vrij abstract niveau geformuleerd. Door de eindtermen en leerdoelen concreet te maken voor studenten en door expliciet te maken op welke manier de verschillende vakken bijdragen aan het behalen van de eindtermen, zal het voor de student duidelijker worden waarom het betreffende vak onderdeel is van de opleiding. Het zal de student meer aanspreken en het wordt duidelijker wat zij gaat leren in een bepaalde cursus of opleiding.

Niet alleen de functie van de vakken binnen het curriculum moet duidelijk zijn, maar ook de functie van de verschillende studie- en toetsactiviteiten binnen het vak moeten expliciet worden gemaakt. Docenten moeten dit helder communiceren zodat studenten niet alleen weten dat iets noodzakelijk is, maar ook weten waarom het zo is ingericht. Iets vergelijkbaars geldt voor de regels die opleidingen hanteren. Maak geen regels om de regels, maar leg uit wat de achtergrond is van de regels en richt ze op het stimuleren van studenten en niet op het straffen. De achtergrond van de regels moet niet alleen bekend zijn bij studenten maar ook worden gedragen door de staf.

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 onderwijsevaluaties, studentenvertegenwoordigers, panelgesprekken etc.) is net zo belangrijk als communiceren over de uitkomsten en de acties die daarop zijn gevolgd.

Naast (type) motivatie is *student engagement* een vaak terugkerend thema in de literatuur over studiesucces. Student engagement is de tijd en energie die studenten aan hun studie besteden en de maatregelen die opleidingen nemen om dat engagement te bevorderen. De mate van 'student engagement' heeft (o.a. Kuh et al., 2008; Kuh, 2009,) een kwantitatief effect op rendement en op de beperking van uitval maar ook een kwalitatief effect op de persoonlijke en academische ontwikkeling van studenten. Student engagement is een overkoepelend concept waarin alle eerdere aanbevelingen om motivatie van studenten te bevorderen

terugkomen. De maatregelen die student engagement bevorderen sluiten bovendien goed aan op het diversiteitsbeleid, blended learning, internationalisering en de wens om studenten een rijke academische en persoonlijke vorming te bieden. Voor het bevorderen van student engagement zijn de volgende uitgangspunten van belang:

- Het onderwijs is uitdagend.
- Het onderwijs is zo ingericht dat studenten met en van studiegenoten leren, bijvoorbeeld via learning communities of jaarklassen waarin studenten samenwerken.
- Er is voldoende gelegenheid voor contact tussen studenten met docenten, ook buiten de colleges.
- Docenten en ondersteuning zijn erop gericht 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. Er is ruimte voor verrijkende leerervaringen zoals stages, uitwisseling, contacten met alumni en beroepsbeoefenaren.

De *National Survey of Student Engagement* (zie <http://nsse.indiana.edu/>) ontwikkeld aan de Indiana University, USA biedt handvatten om concrete maatregelen te formuleren voor al deze thema's.

Literatuurlijst

Academic dismissal policy for medical students: effect on study progress and help-seeking behaviour. *Medical education*, 45(10), 987-994.

Arnold, I. J. M. (2011). Compensatorische toetsing en kwaliteit. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 29(1), 31-40.

Arnold, I. J. (2015). The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education: an empirical investigation. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1068-1084.

Arnold, I. J. M. (2012). De BSA-norm, minimumeis of streefwaarde?. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 19(3), 4-8.

Arnold, I.J.M. & Van den Brink W. (2009). De invloed van compensatie op studie-uitval en doorstroom. *TH&MA*, 3, 11-15.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Berliner, D.C. (1990). What's all the fuss about instructional time? In: M. Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.). *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perception*. New-York: Teacher College Press.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).

Bland, C. J., Starnaman, S., Harris, D., Henry, R., & Hembroff, L. (2000). "No fear" curricular change: Monitoring curricular change in the WK Kellogg Foundation's National Initiative on Community Partnerships and Health professions education. *Academic Medicine*, 75(6), 623-633.

Cohen-Schotanus, J. (1995). De praktijk van compensatie. *Onderzoek van Onderwijs*, 24, 60-62.

Cohen-Schotanus, J. Vleuten, C.P.M. van der & Bender W. (1996). Een betere cesuur bij tentamens. *Onderzoek van onderwijs*, 25, 54-55.

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>

Cohen-Schotanus, J., & van der Vleuten, C. P. (2010). A standard setting method with the best performing students as point of reference: practical and affordable. *Medical teacher*, 32(2), 154-160.

Coppoolse, Remco, et al. "Docentreacties op top-down innovaties." *OnderwijsInnovatie* 2014.Sept. (2014): 35-37.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

De Gruijter, D.N.M. (1989). Een propedeuse zonder compensatie? *Onderzoek van Onderwijs*, 18, 51-52.

De Gruijter, D.N.M. (2008). Al dan geen compensatie in de propedeuse. ICLON, Leiden University.

De Koning, B. B., Loyens, S. M., Rikers, R. M., Smeets, G., & van der Molen, H. T. (2014). Impact of binding study advice on study behavior and pre-university education qualification factors in a problem-based psychology bachelor program. *Studies in Higher Education*, 39(5), 835-847.

Dempster, F. N. (1988). The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist*, 43(8), 627.

Dempster, F. N., & Farris, R. (1990). The spacing effect: research and practice. *Journal of Research & Development in Education*.

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.

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.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, *16*(12), 939-944.

Dunlosky, J., & Bjork, R. A. (2008). The integrated nature of metamemory and memory. *Handbook of metamemory and memory*, 11-28.

Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. Sage Publications.

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.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Gijsselaers, W. H., & Schmidt, H. G. (1995). Effects of quantity of instruction on time spent on learning and achievement. *Educational Research and Evaluation*, *1*(2), 183-201.

Grave, B. S. (2011). The effect of student time allocation on academic achievement. *Education Economics*, *19*(3), 291-310.

Inspectie van het onderwijs (2010a). Bindend studieadvies: een landelijk beeld. Bijlage bij het rapport 'Met beide benen op de grond: onderzoek naar de uitvoeringspraktijk van het bindend studieadvies in het hoger onderwijs. Utrecht.

Inspectie van het onderwijs. (2010b). Met beide benen op de grond: onderzoek naar de uitvoeringspraktijk van het bindend studieadvies in het hoger onderwijs. Utrecht.

Jansen, E.P.W.A. (1996). Curriculumorganisatie en studievoortgang. Een Onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: GION - Studies over opvoeding en onderwijs; 1. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. (Curriculum organization and study progress. A research of six disciplines at the University of Groningen; thesis)

Jansen, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, *47*(4), 411-435.

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *science*, *319*(5865), 966-968.

Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk: Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, *34*(3), 89-99.

Kerdijk, W. (2014). *Strategic choices in curriculum design to facilitate knowledge and competency development* (Doctoral dissertation, University of Groningen).

Kerdijk, W., Cohen-Schotanus, J., Mulder, F. B., Muntinghe, F. L., & Tio, R. A. (2014). Cumulative assessment versus assessment at the end of a course: effects on self-study time and test performance. *Prof. dr. J. Cohen-Schotanus Prof. dr. JW Snoek*, 121.

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.

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006, July). What matters to student success: A review of the literature. In *Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*.

Kurkisar, R. (2012). Motivation in medical students. *PhD thesis*. Utrecht, Netherlands: University of Utrecht.

Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of applied psychology*, 79(3), 381.

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.

OECD (2016), Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>

Pashler, H., Rohrer, D., Cepeda, N. J., & Carpenter, S. K. (2007). Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 187-193.

Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2004). Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research. *Wellington: Ministry of Education*. Retrieved March, 28, 2007.

Roediger, H. L., & Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Res*

Rohrer, D., & Taylor, K. (2006). The effects of overlearning and distributed practise on the retention of mathematics knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 20(9), 1209-1224.

Rohrer, D., & Taylor, K. (2006). The effects of overlearning and distributed practise on the retention of mathematics knowledge. *Applied Cognitive Psychology, 20*(9), 1209-1224.

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*.

Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J., van der Molen, H. T., Splinter, T. A., Bulte, J., Holdrinet, R., & van Rossum, H. J. (2010). Learning more by being taught less: a “time-for-self-study” theory explaining curricular effects on graduation rate and study duration. *Higher Education, 60*(3), 287-300.

Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A., Keemink, L. M., & van der Molen, H. T. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. *Health Professions Education, 1*(1), 12-18.

Seabrook, R., Brown, G. D., & Solity, J. E. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. *Applied Cognitive Psychology, 19*(1), 107-122.

Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education, 58*(1), 59-69.

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.

Sneyers, E., & De Witte, K. (2015). The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. *Studies in Higher Education, 1*-36.

Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. (1999). Measuring the success of small-group learning in college level SMET teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 69*(9), 21-51.

Spruijt, A., Jaarsma, A. D. C., Wolfhagen, H. A. P., van Beukelen, P., & Scherpbier, A. J. J. A. (2012). Students' perceptions of aspects affecting seminar learning. *Medical teacher, 34*(2), e129-e135.

Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J., Splinter, T. A., & Themmen, A. P. (2011). Academic dismissal policy for medical students: effect on study progress and help-seeking behaviour. *Medical education, 45*(10), 987-994.

Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice, *Medical Teacher*, 32:5, 425-428.

Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do?. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 389-396. Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Toppino, T. C., Hara, Y., & Hackman, J. (2002). The spacing effect in the free recall of homogeneous lists: Present and accounted for. *Memory & Cognition*, 30(4), 601-606.

Torenbeek, M. (2011) *Hop, Skip and jump, the fit between secondary school and university*, (Academisch Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen)

Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675.

Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393-1406.

Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393-1406.

Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393-1406.

van der Drift, K. D., & Vos, P. (1987). *Anatomie van een leeromgeving: een onderwijs-economische analyse van universitair onderwijs*. Swets & Zeitlinger.

Van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.

Vansteenkiste M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren afl. 16*.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Leiden: ICLON.

Vermeulen, L. & Scheepers, A. (2012). Nominaal studeren in het eerste jaar. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30, 204-217.

Vos, P. (1992). Het ritme van het rooster. *Onderzoek van onderwijs*, 21(4), 51-53.

Vooijs M, van de Ven, M & Buitendijk S. (2015). Strengheid werkt. Eerste resultaten van het aangescherpt bindend studieadvies in Leiden. *THEMA*, 35-38.

Waldrop, M. M. (2015). The science of teaching science. *Nature*, 523, 272-274.

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.

Westhoff, G. (2009). Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk. Biezenmortel: Mesoconsult.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1999). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), pp. 68-81.

Winston, K. A. (2013). *Remediation theory and practice, transforming at-risk medical students* (Doctoral dissertation, Maastricht University).

Bijlagen

1: Samenstelling werkgroep Studiesucces 2.0

Vorbereidende werkgroep:

drs. Lucy Wenting (voorzitter werkgroep, voorzitter UCO, directeur IIS)

drs. Klaas Visser (Werkgroep Studiesucces 2009)

Guinevere Simpson (CSR)

Mark de Jongh (CSR)

Jennifer Schijf MSc (secretaris werkgroep, beleidsmedewerker Bestuursstaf)

Uitbreiding met facultaire vertegenwoordigers:

ACTA dr. Ronald Gorter (onderwijsdirecteur ACTA)

AMC dr. Gerard Spaai (beleidsadviseur Instituut voor Onderwijs en Opleiden)

FdR mr. dr. Jan Herman Reestman (voorzitter OC Bachelor Rechtsgeleerdheid)

FEB drs. Ellen de Jong (studieadviseur, Werkgroep Studiesucces 2009)

FGw Kiki Boomgaard MA (beleidsmedewerker Onderwijs)

FNWI drs. Astrid Janmaat (Teamleider projectbureau Onderwijskwaliteit)

FMG drs. Mieke Sillekens (beleidsmedewerker Kwaliteitszorg)

CSR Noa Visser (lid Centrale Studentenraad 2016-2017, per september 2016)

Op persoonlijke titel:

Sicco de Knecht MSc (promovendus FNWI, Werkgroep Studiesucces 2009)

Bijlage 2: Vragenlijst

Vragenlijst voor opleidingsdirecteuren bacheloropleidingen

In 2009 bracht de Werkgroep Studiesucces een rapport uit met twintig aanbevelingen om studiesucces aan de UvA te verbeteren. Het College van Bestuur schreef in reactie een plan van aanpak, waarin opleidingen de opdracht kregen met deze twintig aanbevelingen aan de slag te gaan. Ook werd besloten tot het invoeren van een uniforme jaarindeling met als doel te komen tot een evenwichtige verdeling van modules over het studiejaar en de uitwisselbaarheid van modules te vergroten.

Middels deze inventarisatie wil de Werkgroep Studiesucces 2.0 nagaan in hoeverre opleidingen de twintig aanbevelingen hebben gebruikt om hun onderwijsprogramma te verbeteren, welke aanbevelingen geen effect lijken te hebben, waar zich knelpunten voordoen of ongewenste effecten, en welke oplossingen opleidingen hebben gevonden. De commissie hoopt middels deze evaluatie te achterhalen welk curriculummodel, welke onderwijsaanpak en welke manier van toetsing het beste in de student naar boven halen en zo een bijdrage te leveren aan bouwstenen voor beter onderwijs.

In de vragenlijst treft u een aantal algemene vragen aan en vragen per aanbeveling. De Werkgroep Studiesucces 2.0 vindt het belangrijk dat Opleidingscommissies (OC) in het evaluatieproces worden betrokken en biedt aan het eind van de vragenlijst de ruimte voor opmerkingen van de OC.

U kunt deze vragenlijst invullen tot 1 juni 2016.

Algemeen

1. Voor welke opleiding vult u deze vragenlijst in?
2. Wie vult deze vragenlijst in (naam en functie, meerdere namen mogelijk)?
3. Wat was uw rol tijdens de implementatie van de studiesucces aanbevelingen?
4. Met wie kan de Werkgroep Studiesucces 2.0 contact opnemen in het geval er vragen zijn naar aanleiding van de antwoorden?

Studiesucces 2009 – 2016

5. Wat waren zes jaar geleden, bij de implementatie van de aanbevelingen studiesucces, de grootste uitdagingen voor de opleiding?
6. Heeft u destijds contact opgenomen met de Werkgroep Studiesucces over de implementatie van de aanbevelingen?
7. Wat is (zijn) in de afgelopen zes jaar de belangrijkste verbetering(en) geweest binnen de opleiding?

Aanbeveling 1: Geef het onderwijs een ‘nu of nooit’ karakter

Sub-aanbevelingen:

- Stimuleren meer uren per week te investeren in studie
- Maximaal 2 onderdelen tegelijk geprogrammeerd
- Studenten werken tijdens onderwijs aan de leerstof
- Toetsing verdeeld over cursus (deeltoetsen en –opdrachten)
- Beperk aantal herkansingen
- Voorkom uitstelgedrag

8. Hoe worden studenten binnen uw opleiding gestimuleerd om tijdens de modules aan de onderwijsinhoud te werken?

Vragen over de uniforme jaarindeling (8-8-4 semesterindeling) worden gesteld onder aanbeveling 11 ‘Benut het hele studiejaar’.

Vragen over toetsing komen aan bod onder aanbeveling 4 ‘Vervang het veldloopmodel door een compensatoir toetsmodel’.

Aanbeveling 2: Zorg voor samenhang en afstemming op alle fronten

Sub-aanbevelingen

- Coördinatie en ontwerp programma’s doordacht op doelstellingen en eindtermen
- Docententeams verantwoordelijk voor studie jaren en/of semesters
- Gezamenlijk gedragen toetsbeleid: inhoud, didactische aanpak, rooster, toetsing
- Bespreking en evaluatie studievoortgang in docententeams

9. Hoe zorgt u voor samenhang en afstemming binnen de opleiding?

10. Wordt er binnen de opleiding gewerkt met docententeams?

10a. Zo ja, op welke manier en op welke onderwerpen?

11. Worden op structurele basis bijeenkomsten met docenten georganiseerd (bijv. onderwijsdagen, heidagen)?

11a. Zo ja, op welke manier en op welke onderwerpen?

Aanbeveling 3: Integreer onderwijs en studeren zodat studenten worden geactiveerd

Sub-aanbevelingen

- Studenten werken tijdens het onderwijs aan de leerstof
- Toetsing verdelen over de cursus (middels deoltoetsen en opdrachten)
- Zelfstudie uren organiseren en eventueel opnemen in het rooster

12. Hoeveel contacturen hebben studenten gemiddeld per week?

Jaar 1

Jaar 2

Jaar 3

13. Worden zelfstudie-uren van studenten vanuit de opleiding georganiseerd (bijv. opgenomen in het rooster of op een andere manier expliciet gemaakt)?

14. Waarom worden zelfstudie-uren wel of niet georganiseerd vanuit de opleiding?

Aanbeveling 4: Vervang het veldloopmodel door een compensatoir systeem

Sub-aanbevelingen:

- Niet meer dan 8 eindtoetsen per jaar
- Verplichte afronding van alle onderdelen binnen de moduleperiode
- Gezamenlijk gedragen toetsbeleid: inhoud, didactische aanpak, rooster, toetsing
- Compenserende toetsing binnen een cursus, semester of jaar
- Delen kunnen niet worden herkanst, alleen gehele onderdelen
- Beperk het aantal herkansingen
- Herkansingen alleen bij overmacht aanbieden
- Herkansingsopdrachten alleen voor studenten die dit door inzet hebben verdiend

15. Op welke wijze is de toetsing binnen de bacheloropleiding geprogrammeerd?

Het aantal toetsmomenten per module is:

Het aantal herkansingen per module is:

Het moment waarop herkansingen worden aangeboden is:

Het aantal eindtoetsen (beslismomenten) per jaar is:

16. Kunnen studenten cijfers compenseren BINNEN een module?

16a. Zo ja, welke afwegingen liggen hieraan ten grondslag? Is er een ondergrens? En welke ervaringen heeft u opgedaan?

17. Kunnen studenten cijfers compenseren *tussen* verschillende modules?

17a. Zo ja, welke afwegingen liggen hieraan ten grondslag? Is er een ondergrens? En welke ervaringen heeft u opgedaan?

18. Worden er voorwaarden gesteld aan het deelnemen aan de herkansing, zoals aanwezigheid bij de eerste kans of een minimaal cijfer voor de eerste kans?

18a. Zo ja, welke voorwaarden worden gesteld?

19. Hoe wordt geprobeerd een cultuur van vrijblijvendheid te doorbreken?**20.** Welke activerende werkvormen worden binnen uw opleiding ingezet?

Aanbeveling 6: Focus speciaal op het eerste half jaar in verband met binding en verwijzing

Sub-aanbevelingen

- Laat de student beseffen of er een match is in het eerste half jaar
- Snelle feedback op academische werkhouding ([deel]toetsmomenten in de eerste 4, 5 weken)
- Studenten volgen (deels) kleinschalig onderwijs
- Maak een intensief programma dat studenten niet uitlokt tot veel bijbanen
- Zelfstudie uren organiseren en eventueel opnemen in het rooster
- Maak een goede match tussen contacturen en zelfstudie

- Tutoren, mentorgesprekken en vroege studieadviezen
- Richt heroriëntatietrajecten in

21. Wordt er tijdens het eerste jaar iets georganiseerd om studenten te laten reflecteren op hun studiekeuze?

21a. Zo ja, hoe wordt deze reflectie georganiseerd?

22. Op welke momenten en welke wijze krijgen eerstejaarsstudenten tussentijds feedback op hun academische werkhouding?

Aanbeveling 7: Maak de studievoorlichting realistisch, representatief en inhoudelijk

Sub-aanbeveling

- Overwegingen of de aankomende student en de studie bij elkaar passen moeten leidend zijn

Als sluitstuk van het studiekeuzetraject heeft de UvA voor alle niet-selectieve opleidingen UvA Matching ingevoerd. UvA Matching kent een eigen evaluatietraject en wordt daarom niet meegenomen in deze evaluatie.

Aanbeveling 8: Vervroeg de uiterste inschrijfdatum en overweeg een intakeprocedure

Sub-aanbeveling

- Stimuleer dat studenten zich tijdig aanmelden en inschrijven
- Voer een intakeprocedure in gericht op de match tussen student en opleiding

Inmiddels in de inschrijfdatum vervroegd naar 1 mei en bieden alle niet-selectieve opleidingen UvA Matching aan.

Aanbeveling 9: Maak deficiëntieprogramma's om de heterogeniteit beter te accommoderen

- Overweeg deficiëntieprogramma's
- Overweeg bijspijkerprogramma's
- Sluit aan bij het startniveau van alle studenten

23. Ervaart u aansluitingsproblemen tussen het vwo en de bacheloropleiding?

23a. Zo ja, hoe lost u deze aansluitingsproblemen op?

24. Ervaart u heterogeniteit binnen de studentpopulatie?

24a. Zo ja, kunt u kort toelichten welke heterogeniteit u ervaart en hoe hieraan wordt gewerkt door de opleiding?

25. Is er binnen de opleiding iets georganiseerd voor zwakkere studenten, studenten met een deficiëntie of studenten met een functiebeperking?

Aanbeveling 10: Vergroot de inhoudelijke component in de universitaire introductie

Sub-aanbevelingen

- Betere verdeling in de intreeweek tussen ontspanning en opleiding
- Grotere rol voor de opleiding, de aanpak, het verwachte studiegedrag, etc. in de introductie

26. Hoe wordt invulling gegeven aan de universitaire introductieperiode? Wordt daarbij hulp gevraagd van andere partijen (studieverenigingen, faculteit, alumni etc.)?

Aanbeveling 11: Benut het hele studiejaar

- Zorg voor 40 werkweken van 42 uur
- In alle blokken is onderwijs gepland, maximaal twee modulen tegelijkertijd
- In de 8 weken worden 12 studiepunten geprogrammeerd en in de 4 weken 6 studiepunten.

- Modulen hebben een standaardomvang van 3, 6 of 12 studiepunten.
- Als modulen starten, dan is dat in week 1, 9 of 17 van het semester

27. Op welke wijze is het onderwijs binnen de bacheloropleiding geprogrammeerd (deze vraag heeft tevens betrekking op aanbeveling 1 ‘Geef het onderwijs een nu of nooit karakter’)?

Het onderwijs is geprogrammeerd in 40 weken van 42 uur. Ja – Nee

In alle blokken is onderwijs gepland. Ja – Nee

In de 8 weken worden 12 EC geprogrammeerd en in de 4 weken 6 EC. Ja – Nee

Als modulen starten, dan is dat in week 1, 9 of 17 van het semester. Ja – Nee

Modulen hebben een standaardomvang van 3, 6 of 12 studiepunten. Ja – Nee

Er zijn maximaal twee modulen tegelijkertijd gepland. Ja – Nee

27a. Indien u op een van bovenstaande programmakenmerken 'Nee' heeft geantwoord, wilt u dit dan toelichten?

28. De UvA heeft gekozen voor harmonisering van de onderwijsprogramma's volgens een 8-8-4 semesterindeling. Ziet u de 8-8-4 semesterindeling als een nuttige ingreep die positief uitpakt voor uw onderwijsprogramma? Welke knelpunten ervaart u en ziet u alternatieven?

29. Wat doet u met de 8-weekse blokken, wat voor soort onderwijs is dan geprogrammeerd?

30. Wat doet u met de 4-weekse blokken, wat voor soort onderwijs is dan geprogrammeerd?

31. Hoe is de aansluiting tussen 8-weekse en 4-weekse modulen?

Aanbeveling 12: Kijk kritisch naar het Bindend studieadvies

Sub-aanbevelingen

- Overweeg alleen een BSA als sluitstuk van onderwijsvernieuwing
- Blijf jaarlijks focussen op de false positives en false negatives

32. Op welke manier wordt het BSA-beleid van uw opleiding geëvalueerd? Welke effecten ziet u?

Aanbeveling 13: Geef vorm aan de verwijzende functie van het eerste bachelorjaar

Sub-aanbevelingen

- Snelle feedback op academische werkhouding ([deel]toetsmomenten in de eerste 4, 5 weken)
- Richt heroriëntatietrajecten in
- Laat studenten die willen overstappen aan onderdelen meedoen bij andere studies
- Geef een duidelijk beeld van de studie en het beroepsperspectief

33. Heeft het eerste studiejaar een goede verwijzende functie? Kunt u dit toelichten?

Aanbeveling 14: Versterk de sociale en academische integratie ook in latere jaren

Sub-aanbeveling

- Focus niet alleen op het eerste jaar, maar versterk ook sociale en academische integratie in latere jaren

34. Hoe wordt binnen de opleiding sociale en academische integratie van eerstejaarsstudenten bevorderd?

35. Wat wordt er in latere studie jaren georganiseerd?

36. Welke rol spelen de studievereniging, de alumnikring, het werkveld, ouderejaarsstudenten bij het bevorderen van sociale en academische integratie?

Aanbeveling 15: Overweeg meer selectieve mastertrajecten

Sub-aanbeveling:

- Versterk bewustwording over noodzakelijke inspanning in de bachelor ten behoeve van meer selectieve mastertrajecten

Aanbeveling 16: Organiseer de diversiteit

Subaanbevelingen

- Begeleid studenten die achterblijven anders dan snelle studenten
 - Studieplannen met regelmatige controles voor achterblijvers
 - Stimuleer en faciliteer dat achterblijvende studenten in elk geval in 4 jaar klaar zijn
- Daag studenten inhoudelijk uit binnen de opleiding door minoren, honoursprogramma's, stages en uitwisselingsprogramma's.

37. Hoe wordt de studievoortgang van studenten gemonitord?

38. Wat wordt er gedaan als studenten vertraging oplopen? Op welke manier worden studenten die meer kunnen uitgedaagd?

Aanbeveling 17: Gebruik de keuzeruimte optimaal

Sub-aanbevelingen

- Laat onderdelen uit niet afgemaakte studies meer meetellen in een nieuwe studie
- Uniforme niveau aanduiding voor cursussen

39. Kunnen in uw opleiding modules meetellen die een student eerder bij een andere opleiding heeft gevolgd, bijvoorbeeld als keuzemodule?

Aanbeveling 18: Beloon onderwijsprestaties beter en stimuleer scholing van docenten

Sub-aanbevelingen

- Beloon onderwijsprestaties van medewerkers beter
- Voer SKO in
- Plan docenten in periodes onderwijsvrij

40. Hoe worden onderwijsprestaties van docenten gestimuleerd?

41. Wordt de opleidingsdirecteur gevraagd om input te leveren voor het jaargesprek van docenten?

42. De UvA biedt programma's als BKO, SKO en Onderwijskundig Leiderschap aan voor docenten. Mist u iets in dit aanbod?

Aanbeveling 19: Zorg voor adequate managementinformatie

Sub-aanbevelingen

- Breng in kaart waarom studenten uitvallen en in welke fase van de opleiding
- Maak managementrapportages om bottlenecks te identificeren

43. Voor welke doeleinden gebruikt u managementinformatie? Welke gegevens zijn het meest waardevol? Welke gegevens ontbreken nog?

Aanbeveling 20: Ondersteun opleidingen die het studiesucces willen verbeteren

44. Hoe heeft u de wijze van implementatie van de 20 aanbevelingen ervaren? Wat is de mate van autonomie geweest voor de opleiding om zelf keuzes te maken?
45. Was er voldoende ondersteuning bij het implementeren van deze aanbevelingen?

Samenvattend

46. De aanbevelingen overziend, wat zijn in uw ogen de positieve en negatieve (neven)effecten van de implementatie van deze aanbevelingen?
47. De aanbevelingen overziend, voor welke studiesucces gerelateerde uitdagingen staat uw opleiding op dit moment?
48. Over welke studiesucces gerelateerde onderwerpen zou u meer kennis willen opdoen?

Bijdrage Opleidingscommissie

De werkgroep Studiesucces vindt het belangrijk dat OC's in het evaluatieproces worden betrokken. Onderstaande ruimte is bedoeld voor een reactie van de OC.

Afsluiting

U bent aan het eind van de vragenlijst gekomen. Indien u naar aanleiding van deze vragenlijst vragen of opmerkingen heeft, kunt u contact opnemen met de werkgroep via studiesucces@uva.nl.

Bijlage 3: Aanbeveling Studiesucces 2009

1. Geef het onderwijs een “nu of nooit” karakter dat uitstel tegengaat.
2. Zorg voor samenhang en afstemming op alle fronten.
3. Integreer onderwijs en studeren zodat studenten worden geactiveerd tijdens het onderwijs.
4. Voer gedeeltelijk compensatoir toetsen in, zodat herkansingen minder aantrekkelijk zijn.
5. Doorbreek de cultuur van vrijblijvendheid.
6. Focus speciaal op het eerste jaar in verband met binding en verwijzing.
7. Maak de studievoorzichting realistisch, representatief en inhoudelijk.
8. Vervroeg de uiterste aanmelddatum voor opleidingen en overweeg een intakeprocedure.
9. Bied deficiëntieprogramma's aan om de heterogeniteit beter te accommoderen.
10. Vergroot de inhoudelijke component in de universitaire introductie.
11. Benut het hele studiejaar en maak meer werk van de verdeling van 1680 studie-uren.
12. Kijk kritisch naar het Bindend Studie Advies.
13. Geef vorm aan de verwijzende functie van het eerste bachelorjaar.
14. Versterk de sociale en academische integratie ook in latere studie jaren.
15. Overweeg meer selectieve mastertrajecten zodat studenten hun bachelor serieuzer nemen.
16. Organiseer de diversiteit zodat er verschillende trajecten zijn voor diverse studenten.
17. Maak meer keuzevrijheid mogelijk zodat men bij studie switchen niet alles kwijt is.
18. Beloon onderwijsprestatie beter en stimuleer scholing van docenten.
19. Zorg voor adequate managementinformatie.
20. Ondersteun opleidingen die het studiesucces willen verbeteren goed en deskundig.

Bijlage 4: Rendement in 4 jaar voor 2010-2011 en 2011-2012

KUO-cohort uitval en rendement 2010-2011 (instroomcohort > 15 studenten)

Opleiding	10/11	10/11	10/11	10/11
	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 1 jaar	Herinschrijvers	Diploma na 4 jaar
Notarieel Recht (Ba)	19	52,6	8	37,5
Fiscaal Recht (Ba)	32	40,6	19	42,1
Informatica (Ba)	32	21,9	25	44,0
Geschiedenis (Ba)	161	27,3	117	45,3
Kunstmatige Intelligentie (Ba)	36	33,3	24	50,0
Europese Studies (Ba)	141	22,7	109	53,2
Wijsbegeerte (Ba)	61	29,5	43	53,5
Theaterwetenschap (Ba)	38	23,7	29	55,2
Muziekwetenschap (Ba)	43	25,6	32	56,3
Scheikunde (Ba)	25	24,0	19	57,9
Kunstgeschiedenis (Ba)	66	24,2	50	58,0
Spaanse Taal & Cultuur (Ba)	17	29,4	12	58,3
Bèta-gamma (Ba)	168	28,6	120	59,2
Media & Cultuur (Ba)	317	23,0	244	60,2
Literatuurwetenschap (Ba)	29	20,7	23	60,9
Fiscale Economie (Ba)	25	48,0	13	61,5
Politologie (Ba)	176	25,6	131	61,8
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	60	33,3	40	65,0
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	95	33,7	63	65,1
Sociologie (Ba)	71	31,0	49	65,3
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	36	16,7	30	66,7
Rechtsgeleerdheid (Ba)	427	42,2	247	67,2
Taalwetenschap (Ba)	23	17,4	19	68,4
Bio-medische Wetenschappen (Ba)	233	56,2	102	68,6
Algemene Sociale Wetenschappen (Ba)	184	27,2	134	69,4
Wiskunde (Ba)	23	56,5	10	70,0
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	606	42,6	348	70,4
Informatiekunde (Ba)	18	22,2	14	71,4
Communicatiewetenschap (Ba)	299	23,7	228	71,5
Natuur- & Sterrenkunde (Ba)	58	31,0	40	72,5
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	78	19,2	63	73,0
Sociale Geografie & Planologie (Ba)	114	22,8	88	73,9

Vervolg KUO-cohort uitval en rendement 2010-2011 (instroomcohort > 15 studenten)

	10/11	10/11	10/11
Opleiding	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 1 jaar	Herinschrijvers
Psychologie (Ba)	403	30,3	281
Psychobiologie (Ba)	237	36,7	150
Econometrie & Operationele Research (Ba)	71	52,1	34
Geneeskunde (Ba)	270	4,1	259
Cult. Antropol. & Ontwikkelingsoc. (Ba)	94	14,9	80
Biologie (Ba)	40	30,0	28
Tandheelkunde (Ba)	44	2,3	43
Aardwetenschappen (Ba)	18	5,6	17

KUO-cohort uitval jaar 1 en rendement 2011-2012 (instroomcohort > 15 studenten)

Opleiding	11/12	11/12	11/12	11/12
	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 1 jaar	Herinschrijvers	Diploma na 4 jaar
Fiscale Economie (Ba)	26	53,8	12	41,7
Kunstmatige Intelligentie (Ba)	48	18,8	39	48,7
Bèta-gamma (Ba)	137	23,4	105	54,3
Theaterwetenschap (Ba)	35	17,1	29	55,2
Geschiedenis (Ba)	140	19,3	113	57,5
Informatica (Ba)	34	23,5	26	57,7
Muziekwetenschap (Ba)	36	19,4	29	58,6
Wijsbegeerte (Ba)	57	35,1	37	59,5
Wiskunde (Ba)	28	28,6	20	60,0
Politologie (Ba)	162	21,0	128	60,2
Natuur- & Sterrenkunde (Ba)	78	24,4	59	61,0
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	51	27,5	37	62,2
Kunstgeschiedenis (Ba)	51	25,5	38	65,8
Literatuurwetenschap (Ba)	25	16,0	21	66,7
Algemene Sociale Wetenschappen (Ba)	131	17,6	108	66,7
Bio-medische Wetenschappen (Ba)	124	50,0	62	67,7
Econometrie & Operationele Research (Ba)	90	41,1	53	67,9
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	546	42,5	314	69,1
Media & Cultuur (Ba)	316	30,1	221	69,2
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	66	15,2	56	69,6
Cult. Antropol. & Ontwikkelingsoc. (Ba)	97	24,7	73	71,2
Rechtsgeleerdheid (Ba)	447	45,6	243	71,6

Vervolg KUO-cohort uitval jaar 1 en rendement 2011-2012 (instroomcohort > 15 studenten)

Opleiding	11/12	11/12	11/12	11/12
	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 1 jaar	Herinschrijvers	Diploma na 4 jaar
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	38	21,1	30	73,3
Fiscaal Recht (Ba)	53	49,1	27	74,1
Sociale Geografie & Planologie (Ba)	158	10,8	141	74,5
Europese Studies (Ba)	132	22,7	102	75,5
Informatiekunde (Ba)	31	19,4	25	76,0
Archeologie & Prehistorie (Ba)	15	13,3	13	76,9
Biologie (Ba)	59	25,4	44	79,5
Communicatiewetenschap (Ba)	303	25,1	227	79,7
Geneeskunde (Ba)	286	3,5	276	80,1
Psychologie (Ba)	401	26,9	293	80,2
Psychobiologie (Ba)	239	41,0	141	82,3
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	75	32,0	51	82,4
Notarieel Recht (Ba)	26	53,8	12	83,3
Sociologie (Ba)	54	18,5	44	84,1
Scheikunde (Ba)	29	24,1	22	86,4
Aardwetenschappen (Ba)	22	13,6	19	89,5
Tandheelkunde (Ba)	46	2,2	45	91,1
Medische Informatiekunde (Ba)	18	38,9	11	100,0

Bijlage 5: Overzicht per college diploma na 3, 4 of 5 jaar

	10/11	10/11	10/11	10/11	11/12	11/12	11/12	12/13	12/13
College	Uitval	Diplo	Diplo	Diplo	Uitval	Diplo	Diplo	Uitval	Diplo
	na 1 jaar	na 3 jaar	na 4 jaar	na 5 jaar	na 1 jaar	na 3 jaar	na 4 jaar	na 1 jaar	na 3 jaar
Geesteswetenschappen	25,6	22	57,2	73,2	25,6	21,1	66,9	24,3	24,9
College of Humanities	25,6	22	57,2	73,2	25,6	21,1	66,9	24,3	24,9
CoH History, Arch. & Area Stud	25	18,1	49,4	67,5	20,6	19,3	66,7	16,4	20,2
CoH Art, Religion and Cult. Sc	22,9	15,9	59,3	71,7	21,1	21,3	63	26,1	26,7
CoH Media Studies	23,2	23,3	60	78,4	30,6	17,1	69,4	25,4	24,8
CoH Dutch Studies	33,7	39,7	65,1	73	32	33,3	82,4	27,3	28,6
CoH Language and Literature	27,7	26,2	61	74,5	22,6	26,8	62,6	32	36,1
CoH Philosophy	29,5	16,3	53,5	76,7	35,1	18,9	59,5	25,8	15,2
Rechtsgeleerdheid	42,5	34,7	64,6	81	46,4	29,1	72,3	38,8	22,1
Amsterdam College of Law	42,5	34,7	64,6	81	46,4	29,1	72,3	38,8	22,1
Geneeskunde	6,6	54,1	80,4	88,9	5,6	47,4	80,8	3,7	58,6
Medicine	4,1	52,9	79,9	88,8	3,5	45,7	80,1	1,7	58,4
Medical Informatics	42,1	81,8	90,9	90,9	38,9	90,9	100	28	61,1
Tandheelkunde	2,3	41,9	83,7	93	2,2	57,8	91,1	11,1	55
Natuurwetensch., Wiskunde & Informatica	38,2	39	68,1	78,3	32,2	39,9	68,9	26,8	39,5
College of Science	40,4	46,6	70,6	77,6	34	46,2	72,2	29	42,6
College of Interdisciplinary S	28,6	11,7	59,2	80,8	23,4	12,4	54,3	14,1	25
Economie en Bedrijfskunde	43,8	25,9	70,3	81,3	42,4	28,4	67,5	41,6	28,1
College of Economics	43,8	25,9	70,3	81,3	42,4	28,4	67,5	41,6	28,1
Maatschappij- en Gedragwetenschappen	25,7	27,6	71,8	84,7	22,2	26,7	74,6	20,3	27,3
College of Child Dev and Educ	19	42,6	69,1	77,9	19,2	39	69,5	14,9	35,1
College of Communication	23,7	30,7	71,5	82,9	25,1	36,1	79,7	22,4	40,4
College of Psychology	30,3	31,7	76,2	90	26,9	30	80,2	20,9	28,5
College of Social Sciences	24,6	21,6	69,7	83,4	17,9	19	69,4	19,8	20

Bijlage 6: Uitval van de opleiding

Uitval van de opleiding in jaar 2 en 3 (KUO-cohort) 2010-2011

Alleen opleidingen waaraan 15 studenten of meer begonnen (KUO-cohort) zijn weergegeven.

Opleiding	10/11 Aantal studenten in jaar 1	10/11 Uitval na 2 jaar	10/11 Uitval na 3 jaar
Aardwetenschappen (Ba)	20	10,0	10,0
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	32	9,4	12,5
Algemene Sociale Wetenschappen (Ba)	134	8,2	9,0
Bèta-gamma (Ba)	122	2,5	2,5
Bio-medische Wetenschappen (Ba)	106	15,1	17,0
Biologie (Ba)	29	3,4	3,4
Communicatiewetenschap (Ba)	230	5,7	7,4
Cult. Antropol. & Ontwikkelingsoc. (Ba)	83	0,0	4,8
Econometrie & Operationele Research (Ba)	38	2,6	7,9
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	356	7,6	8,4
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	42	2,4	4,8
Europese Studies (Ba)	117	13,7	15,4
Fiscaal Recht (Ba)	28	10,7	10,7
Fiscale Economie (Ba)	15	13,3	20,0
Geneeskunde (Ba)	290	2,4	3,8
Geschiedenis (Ba)	128	10,9	11,7
Informatica (Ba)	27	7,4	7,4
Kunstgeschiedenis (Ba)	54	11,1	16,7
Kunstmatige Intelligentie (Ba)	24	4,2	12,5
Liberal Arts & Sciences (Ba)	93	2,2	3,2
Literatuurwetenschap (Ba)	25	8,0	8,0
Media & Cultuur (Ba)	251	14,7	15,5
Muziekwetenschap (Ba)	32	21,9	21,9
Natuur- & Sterrenkunde (Ba)	56	7,1	10,7
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	67	16,4	17,9
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	92	10,9	10,9
Politologie (Ba)	146	15,1	18,5
Psychobiologie (Ba)	155	6,5	9,0
Psychologie (Ba)	289	5,5	5,5
Rechtsgeleerdheid (Ba)	273	5,1	4,4
Scheikunde (Ba)	20	10,0	20,0
Sociale Geografie & Planologie (Ba)	91	8,8	12,1
Sociologie (Ba)	52	3,8	11,5
Spaanse Taal & Cultuur (Ba)	15	26,7	33,3

Vervolg Uitval van de opleiding in jaar 2 en 3 (KUO-cohort) 2010-2011

Alleen opleidingen waaraan 15 studenten of meer begonnen (KUO-cohort) zijn weergegeven.

Opleiding	10/11	10/11	10/11
	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 2 jaar	Uitval na 3 jaar
Taalwetenschap (Ba)	21	14,3	14,3
Tandheelkunde (Ba)	49	0,0	0,0
Theaterwetenschap (Ba)	33	9,1	12,1
Wijsbegeerte (Ba)	52	9,6	7,7
Wiskunde (Ba)	25	16,0	16,0

Uitval van de opleiding in jaar 2 en 3 (KUO-cohort) 2011-2012

Alleen opleidingen waaraan 15 studenten of meer begonnen (KUO-cohort) zijn weergegeven.

Opleiding	11/12 Aantal studenten in jaar 1	11/12 Uitval na 2 jaar	11/12 Uitval na 3 jaar
Aardwetenschappen (Ba)	19	5,3	5,3
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	30	0,0	3,3
Algemene Sociale Wetenschappen (Ba)	108	12,0	14,8
Bèta-gamma (Ba)	107	1,9	3,7
Bio-medische Wetenschappen (Ba)	68	14,7	16,2
Biologie (Ba)	46	10,9	15,2
Communicatiewetenschap (Ba)	229	3,5	3,9
Cult. Antropol. & Ontwikkelingsoc. (Ba)	75	4,0	5,3
Econometrie & Operationele Research (Ba)	57	3,5	5,3
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	326	4,6	7,4
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	40	15,0	20,0
Europese Studies (Ba)	109	6,4	9,2
Fiscaal Recht (Ba)	36	2,8	5,6
Geneeskunde (Ba)	302	2,3	3,3
Geschiedenis (Ba)	124	8,1	9,7
Informatica (Ba)	31	16,1	22,6
Informatiekunde (Ba)	25	0,0	0,0
Kunstgeschiedenis (Ba)	43	9,3	14,0
Kunstmatige Intelligentie (Ba)	41	12,2	17,1
Liberal Arts & Sciences (Ba)	44	4,5	4,5
Liberal Arts & Sciences (Joint degree)	44	2,3	6,8
Literatuurwetenschap (Ba)	23	21,7	21,7
Media & Cultuur (Ba)	226	15,0	15,9
Muziekwetenschap (Ba)	29	3,4	10,3
Natuur- & Sterrenkunde (Ba)	79	3,8	3,8
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	54	1,9	7,4
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	97	10,3	10,3
Politicologie (Ba)	138	8,7	12,3
Psychobiologie (Ba)	151	5,3	9,9
Psychologie (Ba)	308	3,6	4,2
Rechtsgeleerdheid (Ba)	261	5,4	8,4
Scheikunde (Ba)	22	4,5	9,1
Sociale Geografie & Planologie (Ba)	144	3,5	6,3
Sociologie (Ba)	47	8,5	8,5

Vervolg Uitval van de opleiding in jaar 2 en 3 (KUO-cohort) 2011-2012

Alleen opleidingen waaraan 15 studenten of meer begonnen (KUO-cohort) zijn weergegeven.

	11/12	11/12	11/12
Opleiding	Aantal studenten in jaar 1	Uitval na 2 jaar	Uitval na 3 jaar
Tandheelkunde (Ba)	51	2,0	2,0
Theaterwetenschap (Ba)	30	6,7	6,7
Wijsbegeerte (Ba)	50	14,0	24,0
Wiskunde (Ba)	39	5,1	5,1

Bijlage 7: Landelijke vergelijking voor 4-jaarsrendement

Psychologie

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UM	87,9
UU	87,2
UL	82,3
EUR	80,9
TU	78,0
RUN	77,2
UvA	76,2
VU	75,6
RUG	70,0
UT	60,0

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
UU	87,9
TU	83,0
UL	81,5
UvA	80,2
EUR	79,6
VU	79,2
RUN	75,3
RUG	74,2
UM	73,4
UT	69,2

Sociologie

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
RUN	93,8
UU	89,2
EUR	77,8
VU	70,6
RUG	68,5
UvA	65,3
TU	57,9

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar
TU	95,7
RUN	92,9
EUR	84,6
UvA	84,1
UU	79,5
VU	78,6
RUG	67,4

Informatica

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
VU	85,0
RUG	75,0
RUN	71,4
UU	57,0
UL	44,4
UvA	44,0

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
UU	65,1
UL	61,9
VU	61,5
RUG	59,1
UvA	57,7
RUN	50,0

Nederlandse taal en cultuur

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UU	88,2
RUN	84,0
RUG	73,1
UvA	65,1
UL	60,0

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar
UU	88,9
UvA	82,4
RUN	80,6
RUG	71,0
UL	68,2

Biomedische wetenschappen

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UU	83
RUN	82
UL	82
UM	76
UvA	69
VU	53

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
RUN	88,5
UU	82,8
UL	81,3
UM	79,3
VU	71,3
UvA	67,7

Geschiedenis

2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UU	80,6
VU	73,1
RUN	66,2
EUR	65,5
UL	50,5
UvA	45,3
RUG	44,2

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
VU	79,2
EUR	72,7
UU	67,6
UL	60,2
RUN	59,3
UvA	57,5
RUG	45,2

Economie
2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UM	90,0
TU	76,1
RUG	72,7
UU	71,7
UvA	70,4
EUR	69,8
RUN	61,3
VU	59,0

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
UM	86,9
TU	79,9
UU	78,8
RUG	77,5
EUR	70,3
UvA	69,1
RUN	69,0
VU	68,7

Rechtsgeleerdheid
2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
TU	79,0
UU	75,8
UM	73,9
EUR	73,8
UL	70,9
UvA	67,2
VU	64,0
RUN	63,2
RUG	59,7

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar
EUR	82,1
UM	75,0
RUN	74,8
TU	74,6
UU	74,0
UvA	71,6
UL	67,1
RUG	64,4
VU	61,8

Pedagogische wetenschappen
2010-2011

Instelling	Diploma na 4 jaar
UL	88,2
UU	87,7
RUG	85,6
RUN	84,4
VU	77,1
UvA	73,0

2011-2012

Instelling	Diploma na 4 jaar ³
UU	93,2
RUN	90,4
UL	88,0
RUG	84,8
VU	75,6
UvA	69,6