

Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk

Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk

**Bewezen rendementsverbeteringen
in het hoger onderwijs**

Redactie:
Henk van Berkel
Ellen Jansen
Anneke Bax

Boom Lemma uitgevers
Den Haag
2012

Inhoud

Voorwoord		9
1	Het rendementsprobleem	11
	<i>Henk van Berkel</i>	
1.1	Definitie	11
1.2	Problemen gekoppeld aan deze definitie	13
1.3	Is er ruimte voor rendementsverbetering?	14
1.4	Maatregelen om het rendement te verhogen	16
1.5	Slot	20
	Aanbevolen literatuur	20
	Literatuur	21
2	Effectief studiegedrag, tijdbesteding en timemanagement	23
	<i>Cor Suhre en Marieke Meeuwisse</i>	
2.1	Probleemschets	23
2.2	Studiebelasting en struikelblokken in bacheloropleidingen	24
2.3	Effectief studeren	25
2.4	De relatie tussen de tijdbesteding van studenten en hun studiesucces	27
2.5	Het belang van timemanagement voor studenten	29
2.6	Op weg naar een hoger opleidingsrendement: concrete aanbevelingen	32
	Aanbevolen literatuur	33
	Literatuur	34

3	Studiesucces in het eerste jaar: de invloed van de aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs en achtergrondkenmerken van studenten	37
	<i>Marjolein Torenbeek en Jan Kamphorst</i>	
3.1	Aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs	37
3.2	Hernieuwde belangstelling voor aansluiting vo-ho	38
3.3	Studentkenmerken	41
3.4	Concrete aanbevelingen	42
3.5	Recapitulatie	45
	Aanbevolen literatuur	45
	Literatuur	46
4	Hoe actief leren studiesucces beïnvloedt	49
	<i>Henk Schmidt</i>	
4.1	Een korte schets van het probleem	49
4.2	Invloed van de vormgeving van het onderwijs op studiesucces	50
4.3	Studie 1: Effecten van actief leren in het medisch onderwijs	51
4.4	Studie 2: Beschikbare zelfstudietijd als mogelijke verklaring voor studiesucces	55
4.5	De rol van zelfstudie en hoorcolleges	57
4.6	Afsluitende overwegingen naar aanleiding van de bevindingen	58
	Aanbevolen literatuur	61
	Literatuur	61
5	De invloed van het toetsprogramma op studiedoorstroom en studierendement	65
	<i>Janke Cohen-Schotanus</i>	
5.1	Probleemschets en definiëring	65
5.2	Toetsbeleid	66
5.3	Voorwaarden voor een goede toetsprogrammering	68
5.4	Kwaliteit van schriftelijke tentamens	73
5.5	Compensatie	74
5.6	Samenvatting en conclusie	76
	Aanbevolen literatuur	77
	Literatuur	77
6	De invloed van cesuur bij schriftelijke toetsen op doorstroom en rendement	79
	<i>Janke Cohen-Schotanus en Cees van der Vleuten</i>	
6.1	Probleemschets en definiëring	79
6.2	Het vaststellen van een cesuur	80

6.3	Voor- en nadelen van verschillende cesuurmethoden	82
6.4	Samenvatting en conclusie	86
	Aanbevolen literatuur	86
	Literatuur	87
7	Effect van dreiging van een negatief bindend studieadvies op de studievoortgang	89
	<i>Karen Stegers-Jager en Janke Cohen-Schotanus</i>	
7.1	Probleemschets en definiëring	89
7.2	Wat houdt een bindend studieadvies in?	90
7.3	Effecten op het studierendement	94
7.4	Kosten en opbrengsten van het bindend studieadvies	97
7.5	Invoering van een bindend studieadvies?	98
7.6	Tot slot	100
	Aanbevolen literatuur	100
	Literatuur	101
8	De organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving	103
	<i>Ellen Jansen</i>	
8.1	Probleemschets	103
8.2	De organisatie van het curriculum	104
8.3	Het leren van studenten als uitgangspunt	107
8.4	Rationele curriculumontwikkeling versus een procesmodel	108
8.5	Alles overziend, waaraan voldoet een goed curriculum?	109
	Aanbevolen literatuur	110
	Literatuur	110
9	Het samenspel van elkaar versterkende succesfactoren	113
	<i>Klaas Visser en Ellen Jansen</i>	
9.1	Probleemschets	113
9.2	Studiesucces-afspraken 2008-2014	114
9.3	Geïsoleerde maatregelen	115
9.4	Kenmerken van onderwijsprogramma's	117
9.5	De noodzaak voor een geïntegreerde aanpak	119
9.6	De ingrediënten van een geïntegreerde aanpak	122
9.7	Tot slot	128
	Register	129
	Over de auteurs	131

Voorwoord

Verhoging van het rendement in het hoger onderwijs. Een nieuw probleem? Al decennialang wordt gezegd dat het met het rendement in het onderwijs slecht is gesteld en dat er nodig iets aan moet worden gedaan. Op zichzelf is dit al het bewijs dat het om een weerbarstig probleem gaat. Immers, men probeert al tientallen jaren iets aan het rendement te verbeteren. Kennelijk niet met het gewenste resultaat.

Kan het dan beter? Ja, het kan beter: we weten nu meer dan vroeger. De onderzoeken naar variabelen die het rendement beïnvloeden, zijn sterk verbeterd. De eerste Nederlandse onderzoeken naar het rendement in het onderwijs stammen uit de jaren zeventig van de vorige eeuw. Die onderzoeksoopzetten waren eenvoudig: de onderzoeker berekende de correlaties tussen het rendement en afzonderlijke variabelen als eindexamencijfers, geslacht, motivatie, onderwijskenmerken en aantal herkansingen. Bij positieve, statistisch significante uitkomsten concludeerde de onderzoeker dat het rendement zou verhogen indien het onderwijs zou worden aangepast aan de uitkomst van het onderzoek. En dus probeerden opleidingen hun rendement te verhogen door bijvoorbeeld aandacht te geven aan verbetering van een van die variabelen. Het resultaat was meestal teleurstellend.

Langzaam maar kwamen onderzoekers tot het inzicht dat het onderwijsrendement nog het beste zou kunnen worden vergeleken met een cocktail. Pas wanneer je allerlei ingrediënten op een doordachte wijze mengt, komt er smaak aan. Zo ook met het rendement. Eén maatregel volstaat niet. Het gaat om een zorgvuldige mix aan maatregelen: zaken blijken sterk met elkaar samen te hangen. Pas later ging men analysetechnieken gebruiken die verschillende variabelen in één keer konden analyseren, en vooral: in onderlinge samenhang. Dat soort onderzoek geeft een veel dieper inzicht in de variabelen die van invloed zijn op het rendement. Het gaat dan niet meer om *correlationele* verbanden, maar om *oorzakelijke* verbanden.

In dit boek staan uitkomsten van onderzoek waarvan is aangetoond dat ze een zichtbaar effect hebben op het rendement. Daarom voegt dit boek naar onze mening wat toe aan de bestaande literatuur op dit terrein.

Er zijn talloze personen die zich bezighouden met het ontwikkelen van onderwijs. Voor hen is dit boek bedoeld. Zij treffen in dit boek handreikingen aan om het onderwijsprogramma zodanig in te richten dat de onderwijsrendementen op het niveau komen van wat wenselijk is. De handreikingen staan in de verschillende hoofdstukken. Per onderwerp heeft de redactie onderzoekers benaderd die over het onderwerp hebben gepubliceerd. Zonder uitzondering waren ze bereid het hoofdstuk volgens het stramien dat de redactie hun aangaf, te schrijven. De redactie is hun daarom veel dank verschuldigd.

Juni 2012

Maastricht, Henk van Berkel
Groningen, Ellen Jansen
Amsterdam, Anneke Bax

1 Het rendementsprobleem

Henk van Berkel

Niets houdt opleidingen meer bezig dan het studierendement. In ieder geval zijn de directies zeer geïnteresseerd in slaagcijfers. De bekostiging van opleidingen hangt er immers voor een groot deel van af. Slagen de studenten wel uiteindelijk? En hoe lang doen ze erover?

De numerieke rendementen van het Nederlandse hoger onderwijs worden als problematisch gezien. Maar hoe hoog zijn ze eigenlijk? En voor wie is het een probleem? Mag je eigenlijk wel spreken over dé rendementen en moet je niet specifiekker zijn? Kortom, in dit hoofdstuk staat een analyse van het probleem centraal – als een korte inhoudelijke introductie op de hoofdstukken in dit boek.

11

1.1 Definitie

Het begrip studierendement heeft verschillende invalshoeken. In de eerste plaats kun je rendement opvatten als het percentage instromers in een bepaald jaar dat de eindstreep haalt. De eindstreep kan verschillend zijn: zestig ECTS (dus het eerste studiejaar) of het behalen van het bachelor- of masterdiploma. Maar als iemand bijvoorbeeld zes jaar over het eerste jaar van de studie doet, kun je doorgaans niet echt spreken van een succesverhaal. Vandaar de tweede invalshoek: het tijdsbestek waarin het onderwijstraject succesvol is voltooid. Het percentage afgestudeerden en het tijdsbestek zijn twee getalsmatige definities van rendement die in de praktijk zowel door opleidingen zelf als door andere instanties als de overheid, VSNU en HBO-raad worden gehanteerd. Dat is ook wel begrijpelijk omdat de bekostiging voor een groot deel is gebaseerd op deze kengetallen.

Maar er zijn bredere, ruimere definities. Van Berkel (2006) hanteert een definitie die de doelmatigheid als ingang heeft: in hoeverre draagt het onderwijs bij aan het bereiken van het doel? Van Berkel hanteert deze ruime definitie omdat het ertoe doet vanuit welk oogpunt tegen rendement wordt aangekeken.

Tevredenheid over het rendement hangt namelijk sterk af van de bril die je opzet. De *overheid* heeft als beleidsdoel dat minimaal 50 procent van de bevolking een diploma in het hoger onderwijs op zak moet hebben. Dit plaatst druk op zowel de toelatingscriteria als de studeerbaarheid. Daarbij is het kennelijk niet belangrijk aan welke opleiding dat diploma is behaald. Het *bedrijfsleven* echter, vooral de grote concerns, propageert de technische opleidingen. Daar ligt hun belang. Zij willen dat veel studenten kiezen voor technische opleidingen en daar ook in afstuderen. En *opleidingen* kunnen zich op het standpunt stellen dat ze in korte tijd zo veel mogelijk studenten willen laten afstuderen omdat ieder diploma hun een bepaald geldbedrag oplevert en ze zo de boete op langstudeerders kunnen ontlopen. Bovendien vragen studenten die snel door de studie heen gaan, doorgaans minder begeleidingstijd. Dat bespaart de opleidingen personeelskosten. Dus hoge studiesnelheid is voor opleidingen van belang. Maar ook opvattingen van *studenten* over studeren hebben invloed op het studierendement, al is het niet bij voorbaat duidelijk wat die invloed precies behelst. Zo zullen er studenten zijn die het studeren zien als een aangename tijdbesteding die je zo lang mogelijk moet rekken. Anderen willen daarentegen snel afstuderen om snel een eigen inkomen te hebben. De invoering van de langstudeerdersregeling waarbij studenten die langer dan één jaar uitloop hebben in de bachelor- of in de masterfase het instellingscollegegeld moeten gaan betalen, plus het afschaffen van de studiefinanciering in de masterfase, zal ongetwijfeld ook van invloed zijn op de wens van studenten om tijdig te willen afstuderen. Opleidingen moeten dat ook mogelijk maken.

Dit boek hanteert de getalsmatige definitie omdat deze ook het meest wordt gehanteerd door instanties die oordelen over (de kwaliteit van) opleidingen: de onderwijsinspectie, het ministerie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO):

Het rendement is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit.

Zoals gesteld, meestal betreft dit een periode die een hele bachelor of master beslaat. Maar in voorkomende gevallen kan het ook het eerste jaar (zestig ECTS) betreffen.

1.2 Problemen gekoppeld aan deze definitie

De definitie is zo op het oog simpel. Je zou toch mogen verwachten dat studenten die een opleiding binnenstromen de opleiding ook met een diploma verlaten binnen de tijd die het onderwijsprogramma duurt. Immers, (bijna) alle opleidingen in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen hebben het keurstempel gekregen van de NVAO. Die heeft geoordeeld dat het programma *studeerbaar* is binnen de tijd die ervoor staat. Doet de opleiding haar werk niet goed indien het niet lukt studenten tijdig naar de eindstreep te loodsen? Zo simpel is het niet.

In de eerste plaats hebben opleidingen tot taak studenten op te leiden tot bepaalde competenties. Niet alle studenten bezitten de aanleg om die competenties te verwerven, waardoor sommige studenten de eindstreep niet halen. Dat kan dan de opleiding niet worden aangerekend. Integendeel, zij hebben ook de plicht te voorkomen dat studenten ten onrechte hun diploma halen. In de tweede plaats, het programma kan wel studeerbaar zijn in de tijd die ervoor staat, maar het zijn de studenten die het moeten doen. En er zijn aanwijzingen dat studenten zich niet allemaal 100 procent inspannen om de benodigde studieresultaten te behalen. Uit allerlei tijdschrijfonderzoeken blijkt dat studenten gemiddeld 28 uur per week aan hun studie besteden en niet de veertig uur die van hen wordt verwacht. Daarvoor zijn tal van oorzaken te noemen. Zo hebben veel studenten bijbaantjes, vaak om financiële redenen, of studenten hebben bij nader inzien een verkeerd beeld van de studie. Of studenten hebben problemen met het opbrengen van de noodzakelijke studiediscipline.

Waar het om gaat is dat de opleiding eraan is gehouden daar waar mogelijk studiebevorderende maatregelen te treffen en waar mogelijk studiebelemmerende maatregelen weg te nemen. Dat is hun verantwoordelijkheid. Opleidingen zijn gehouden aan het nemen van maatregelen die in hun beïnvloedingsfeer liggen.

Dus: de gekozen definitie sluit aan op de definitie die de organen hanteren bij het waarderen van opleidingen. Maar aan deze definitie kleven nadelen. Opleidingen kunnen niet verantwoordelijk worden gesteld voor oorzaken die leiden tot een verlaging van het rendement waarop ze geen invloed hebben. Bovendien hebben opleidingen de taak juist in het eerste jaar die studenten die zij niet geschikt vinden te selecteren en, indien mogelijk, te verwijzen naar een andere opleiding. Met andere woorden, de gehanteerde definitie is niet een zuivere maat voor de prestaties van opleidingen om studenten naar de

eindstreep te brengen. Voor een deel is er wel een oplossing voor dit probleem. Om de selecterende taak van opleidingen te respecteren, zou je als basis van de rendementsbepaling het aantal studenten kunnen nemen dat het eerste jaar met succes heeft voltooid. Dat is eerlijker. Op dit moment wordt voor de rendementsbepaling van de bachelorfase uitgegaan van de studenten die zich hebben ingeschreven in het tweede jaar. Dat is een verbetering ten opzichte van traditionele definities die het aantal binnenkomende studenten als basis nemen.

1.3 Is er ruimte voor rendementsverbetering?

Rendementscijfers staan in de belangstelling, en wel in negatieve zin. De verantwoordelijke bewindspersoon plus de meerderheid van de Tweede Kamer zijn van mening dat de rendementen omhoog moeten. Wat is precies de ruimte voor verbetering? Hoeveel langer studeren studenten dan nodig is? Hoe hoog is het drop-out-percentage? En zijn er verschillen tussen (clusters) van opleidingen?

Tabel 1.1 toont het percentage afgestudeerden van een bepaald cohort dat een diploma behaalt in het hoger onderwijs. Dat hoeft niet per se een diploma te zijn van de opleiding waar de student is gestart.

Tabel 1.1 Percentage afgestudeerden van een cohort dat een hoger onderwijs diploma behaalt na ... jaar (voltijds studenten)

Cohort						
wo	3	4	5	6	7	8
2002	23	43	61	71	78	82
2003	23	44	60	71	78	
2004	23	45	62	72		
2005	24	47	63			
2006	24	48				
2007	25					
hbo	3	4	5	6	7	8
2002	9	42	58	65	70	72
2003	10	42	58	66	70	
2004	9	39	56	64		
2005	8	38	55			
2006	7	36				
2007	6					

Bron: CBS, 2011.

Deze tabel maakt duidelijk dat er een lichte stijging is te zien in de numerieke rendementen van het wo. Uiteindelijk behaalt ongeveer 80 procent een diploma in het hoger onderwijs. Dat hoeft niet per se te zijn in de oorspronkelijk gekozen opleiding. In het hbo is een zeer lichte daling van het rendement waar te nemen.

Het CBS publiceert ook studievoortgangcijfers uitgesplitst naar verschillende clusters. Of er verschillen zijn, is in tabel 1.2 te lezen. Daarin staat voor acht clusters van opleidingen de gemiddelde studieduur in maanden. De clusters zijn gebaseerd op het systeem van de *International Standard Classification of Education* (ISCED).

Tabel 1.2 Gemiddelde studieduur van afgestudeerden bachelor wo (master) en hbo in maanden (n.b. = Gegevens niet beschikbaar)

Afstudeerjaar	1	2	3	4	5	6	7	8	Alle
wo									
2002	n.b.	60	50	50	63	n.b.	40	n.b.	57
2003	n.b.	56	51	51	64	n.b.	45	n.b.	53
2004	39	52	49	52	63	n.b.	43	48	51
2005	42	54	51	54	65	50	45	50	52
2006	44	56	55	57	64	49	46	53	55
2007	46	55	55	58	64	53	46	54	54
2008	46	54	55	56	63	56	47	53	54
2009	45	53	54	53	62	49	48	55	53
hbo									
2002	54	54	52	55	48	51	48	50	50
2003	55	55	52	55	48	46	48	49	51
2004	55	55	52	54	49	45	50	50	51
2005	55	55	53	54	49	44	50	51	52
2006	56	56	54	53	50	46	50	51	52
2007	55	55	55	53	50	50	50	52	52
2008	55	55	55	55	51	51	50	53	53
2009	55	55	56	55	52	50	51	54	54

Bron: CBS, 2011.

De ISCED-codes zijn hierbij als volgt:

- 1: Onderwijs
- 2: Taalwetenschappen, geschiedenis, kunst
- 3: Sociale wetenschappen, bedrijfskunde
- 4: Natuurwetenschappen, informatica

- 5: Techniek, industrie, bouwkunde
- 6: Landbouw, diergeneeskunde
- 7: Gezondheidszorg, welzijn
- 8: Persoonlijke dienstverlening, vervoer

Bij het interpreteren van de gegevens uit tabel 1.2 moet rekening worden gehouden met de nominale studieduur van de opleidingen binnen één cluster. Er zijn weliswaar verschillen tussen de clusters, zo valt cluster 5 in het wo in negatieve zin op, maar dit is verklaarbaar doordat technische opleidingen meestal zes jaar duren (bachelor en master).

Dus: ongeveer 80% van de studenten die beginnen aan een opleiding in het hoger onderwijs behaalt ook een diploma van het hoger onderwijs; zij doen dit in een tijdsbestek dat ruim boven de nominale studieduur is. De conclusie die hieruit kan worden getrokken is dat er vooral winst is te halen uit het verhogen van de studiesnelheid, dus uit het verkorten van de verblijfsduur.

1.4 Maatregelen om het rendement te verhogen

16

Velen hebben opvattingen over de wijze waarop het rendementsprobleem moet worden benaderd en wat voor soort oplossingen er zijn. Het is niet moeilijk een groot aantal aanbevelingen te doen. Dat wil echter nog niet zeggen dat die aanbevelingen ook leiden tot rendementverbetering. Veel oplossingen hebben een hoog *face validity*-karakter. Ze zijn op het oog plausibel, maar echte bewijzen dat ze helpen zijn er niet. Daarom is er in dit boek voor gekozen om oplossingen aan te geven waarvan bewezen is dat ze het rendement verbeteren.

Nederland kent een lange traditie wat betreft onderwijsonderzoek dat probeert oplossingen te vinden om studievertraging en voortijdige studiebeëindiging tegen te gaan. Duidelijk is dat er talloze factoren zijn die invloed uitoefenen op studievoortgang, zoals factoren betreffende karakteristieken van studenten (leeftijd, vooropleiding, ouderlijk milieu, geslacht, etniciteit enzovoort), betreffende opleidingen (programmering, examensysteem, actieve leervormen, mate van begeleiding enzovoort) en betreffende het overheidsbeleid (beurzenstelsel, aansluiting diverse onderwijssystemen enzovoort).

Er zijn diverse studies verricht waarin de oorzakelijke invloeden van deze factoren zijn onderzocht op het numerieke rendement. De uitkomsten van de

onderzoeksinspanningen worden beschreven in dit boek. In het navolgende staat een korte introductie hierover, waarbij in voorkomende gevallen steeds wordt verwezen naar het hoofdstuk waar de bewuste factor aan de orde komt.

Ingangselectie

Hiervoor is gesteld dat de numerieke rendementen in het hoger onderwijs voor (sterke) verbetering vatbaar zijn. Opleidingen wijzen bij lage studierendementen steevast naar de kwaliteit van de instromers. Hun redenering is dat wanneer ze maar de potentieel succesvolle studenten zouden mogen selecteren, de hogere rendementen dan haast vanzelf zouden komen. Opleidingen zijn op zoek naar de beste studenten. Ze denken dat dat studenten zijn met de hoogste vwo-cijfers. De vraag is of die redenering correct is. Vwo-cijfers hebben weinig voorspellende waarde met betrekking tot het al dan niet behalen van een eindexamen. Wel zijn ze een redelijk goede voorspeller voor studieresultaten *in het begin* van de studie. Maar voorspellingen op basis van vwo-cijfers van studiesucces *na het eerste jaar* komen zelden uit. Op het eerste gezicht lijkt dat vreemd. Immers, in het voortgezet onderwijs hebben studenten met hoge cijfers bewezen dat ze bovengemiddeld kunnen leren. Het zou logisch zijn wanneer ze die lijn in het hoger onderwijs voortzetten. Maar zo eenvoudig ligt dat niet.

De eerste reden is dat het niet duidelijk is waarom bepaalde studenten beter presteren dan anderen. Natuurlijk speelt bekwaamheid hierbij een rol. Maar niet alleen dat. Ook de motivatie, het streefniveau, de tijdbesteding, de kwaliteit van het gevolgde onderwijs, het op de hoogte zijn van wat wordt gevraagd op de toets, en/of persoonlijke omstandigheden kunnen een rol spelen bij de hoogte van het toetscijfer. Vwo-cijfers zijn daarom een niet voor 100 procent correcte afspiegeling van de werkelijke bekwaamheid.

De tweede reden heeft te maken met het vrijwel ontbreken van een overeenkomst in onderwijssystemen tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. De cultuur, de mate van vrijheid, de lesprogrammering, de controle op leerprestaties enzovoort zijn in het vo anders dan in het hoger onderwijs. De conclusie is dat goede leerprestaties in het voortgezet onderwijs geen voorbode zijn voor goede leerprestaties in het hoger onderwijs (hoofdstuk 3).

Bindend studieadvies

Een bindend studieadvies (BSA) geeft opleidingen de wettelijke mogelijkheid studenten op grond van hun studieprestaties uit de opleiding te verwijderen. Opleidingen willen met een negatief BSA die studenten van wie ze het idee hebben dat ze de studie niet aankunnen, de toegang tot het tweede jaar

ontzeggen. Hiervoor is aangegeven dat het vrijwel onmogelijk is op basis van vwo-cijfers voorspellingen te doen over het al dan niet succesvol voltooien van de studie. Echter, een BSA is gestoeld op studieprestaties in het hoger onderwijs zelf. Het is aannemelijk dat vroeg in de studie behaalde studieprestaties voorspellend zijn voor latere prestaties in de studie. Dat blijkt uit onderzoek van Gijbels, Rijt en Van de Watering (2004). Ook een commissie van de Universiteit van Tilburg onderzocht opleidingen met een BSA (Commissie Evaluatie, 2004). In vele opzichten pakten de resultaten gunstig uit voor het hanteren van een BSA.

Het hanteren van een BSA is waarschijnlijk betekenisvoller wanneer het eerste jaar representatief is voor de rest van de studie. Een BSA selecteert studenten immers op grond van hun prestaties in het eerste jaar. De voorspelling verbetert wanneer de grondslag van de voorspelling, de studieresultaten in het eerste jaar, en criterium, studieprestaties in latere jaren, op elkaar lijken. De voorspelling zal waarschijnlijk nog meer worden verbeterd indien het eerste jaar representatief is ten opzichte van de rest van de studie. Dat wil zeggen, alle belangrijke gebieden uit het vakgebied dienen deel uit te maken van het eerste jaar. Daarnaast dienen de belangrijke onderwerpen en onderwijsvormen ook in het eerste jaar aanwezig te zijn. Het mag bijvoorbeeld niet zo zijn dat studenten pas in het derde jaar voor de eerste keer een schriftelijk werkstuk dienen te maken.

Het BSA is het onderwerp van hoofdstuk 7.

Examensysteem

Toetsen sturen de studie-inspanningen van studenten. Wanneer een onderwerp niet wordt getoetst, is de kans gering dat studenten het bestuderen, de goede studenten daargelaten, uiteraard. De meest gestelde vraag in het onderwijs is nog steeds: 'Krijgen we dat op de toets?' Dat is voorstelbaar. Toetsprestaties vormen immers de afrekenfactor voor studenten. Daar richten studenten zich op. Opleidingen kunnen daarop inspelen door een zorgvuldig toetsprogramma te ontwerpen. Daarmee sturen zij het studiedrag in de wenselijke richting.

De spreiding van tentamens over het studiejaar beïnvloedt het rendement. Een beperkt aantal tentamens in één korte periode heeft een positieve invloed op het rendement, evenals het programmeren van het tentamen snel na het beëindigen van de onderwijsperiode. Voor herkansingen geldt de regel: zo dicht mogelijk bij de eerste afname programmeren. Deze opvattingen over het tijdstip van (her)tentamens zijn begrijpelijk: de leerstof is nog niet ver

weggezakt en kan redelijk gemakkelijk worden 'opgehaald'. Bovendien treedt er bij herkansingen op een later tijdstip vaak concurrentie op met het reguliere onderwijs.

Naast een zorgvuldige toetsprogrammering is er een andere maatregel die opleidingen kunnen nemen en die ook een positieve invloed heeft op het numerieke rendement: een uitgekiende compensatieregeling. Er zijn verschillende vormen. Zo kan een opleiding besluiten volledige compensatie toe te passen. De cijfers van de toetsen die elkaar compenseren worden dan bij elkaar opgeteld en gemiddeld. Allerlei tussenvormen zijn ook mogelijk. Een opleiding kan bijvoorbeeld als eis stellen dat de score op een tentamen minimaal een vier moet zijn om voor compensatie in aanmerking te komen. In hoofdstuk 5 worden examenregelingen en compensatieregelingen besproken.

Er is een apart hoofdstuk gewijd aan de normering van studietoetsen. Waar leg je de grens tussen zakken en slagen en hoe komt die grens tot stand? Want daar draait het uiteindelijk allemaal om. Zakken en slagen voor toetsen vormt de basis voor de rendementen. Hoofdstuk 6 laat zien dat daar rendementswinst is te behalen zonder dat dat gepaard gaat met verlies aan niveau.

Studielast = Contactonderwijs + Zelfstudie

Naast het zorgvuldig programmeren van het contactonderwijs is het van belang een optimale verhouding te creëren tussen het aantal contacturen en het aantal zelfstudie-uren. De achterliggende gedachte hierbij is dat de contacturen de zelfstudie moeten sturen. Bovendien is zelfstudie noodzakelijk om de leerstof te verwerken. Uit onderzoek van Van der Drift & Vos (1987) blijkt dat er een optimale hoeveelheid contacturen is om een maximale studenteninspanning te bereiken. Dit optimum is vierhonderd contacturen per jaar. Minder contacturen geven weliswaar de mogelijkheid tot meer zelfstudie, maar uit tijdschrijfonderzoek blijkt dat studenten die mogelijkheid tot meer zelfstudie niet ten volle benutten. Het plannen van meer contactonderwijs leidt ertoe dat studenten minder zelfstudie doen. Vooral in bètaopleidingen met veel practica komt dat voor.

Er valt dus rendementswinst te behalen uit het aanpassen van de contacttijd. Het is nog niet bij alle opleidingen doorgedrongen dat contacturen ten dienste moeten staan van de zelfstudie. Veelvuldig is aangetoond dat het niet doelmatig is leerstof over te brengen via colleges. Studenten vergeten deze dan snel. Wat studenten van de leerstof onthouden, is afhankelijk van de

onderwijsmethode. Hoe actiever studenten (moeten) omgaan met de leerstof, des te meer ze lijken te onthouden. Studenten onthouden het meest wanneer actieve onderwijsvormen worden gebruikt. De contacturen kunnen daarom het beste worden ingezet voor werkvormen waar studenten actief met de leerstof omgaan (hoofdstuk 4).

1.5 Slot

De conclusie is dat er wel degelijk factoren zijn aan te wijzen die een hoog, of hoger, rendement in de weg staan. Soms betreffen het inherente kenmerken van hoger onderwijs, die doorgaans buiten de beïnvloedingssfeer van opleidingen liggen en daardoor de opleidingen niet zijn aan te rekenen. Stelselkenmerken vallen onder verantwoordelijkheid van overheid. De overheid is daarom de eerst aangewezen om hierin verbeteringen aan te brengen.

Soms betreffen het kenmerken van de opleidingen zelf. Daar kunnen ze wat aan doen. Maar zelden staan kenmerken op zichzelf. Het rendementsprobleem is veelomvattend en is lang niet altijd met een enkele maatregel op te lossen. In dit boek worden kenmerken van opleidingen besproken waarvan is aangetoond dat ze een positieve invloed hebben op het rendement. Waar het ook om gaat is dat opleidingen een zorgvuldige mix aan maatregelen nemen. Het slothoofdstuk (hoofdstuk 9) is daaraan gewijd.

Aanbevolen literatuur

Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). Tabellen over thema Onderwijs, met laatste wijzigingen uit 2011. Op 1 maart 2012 ontleend aan <http://statline.cbs.nl/StatWeb/dome/default.aspx>

Op de site van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) staat een groot aantal zeer interessante tabellen over het hoger onderwijs, uitgesplitst naar wo en hbo. Enkele van die tabellen staan in dit hoofdstuk. Maar er zijn meer gegevens beschikbaar. De meerwaarde van de tabellen is vooral gelegen in de mogelijkheden tot uitsplitsen van de data. De rendementcijfers zijn bijvoorbeeld uitsplitsbaar naar geslacht, vooropleiding, studierichting en voltijd-/deeltijdprogramma. En dat alles over de laatste twintig jaar. Al deze gegevens zijn op een makkelijke manier toegankelijk en zijn gratis beschikbaar en te downloaden.

Literatuur

- Berkel, H.J.M. van (2006). *Systeemkenmerken van hoger onderwijsrendement*. In Hans van Hout, Geert van Dam, Marcel Mirande, Cees Terlouw & Jos Willems (red.), *Vernieuwing in het hoger onderwijs: onderwijskundig Handboek*. Assen: Van Gorcum.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). *Tabellen over thema Onderwijs, met laatste wijzigingen uit 2011*. Op 1 maart 2012 ontleend aan <http://statline.cbs.nl/StatWeb/dome/default.aspx>
- Commissie Evaluatie (2004). *Rapportage evaluatie pilot bindend studieadvies*. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Drift, K.D.J.M. van der & Vos, P. (1987). *Anatomie van een leeromgeving: een onderwijseconomische analyse van universitair onderwijs*. Proefschrift. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gijbels, D., Rijt, J. van der & Watering, G. van de (2004). *Het bindend studieadvies in het hoger wetenschappelijk onderwijs: worden de juiste studenten geselecteerd?* *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22 (2), 62-72.