

Studiesucces verhogen

Bevindingen en maatregelen uit de literatuur

datum 16-9-2015
Damiette Bakx en
auteur Etienne van Nuland
pagina 2 van 21

datum 16-9-2015
Damiette Bakx en
auteur Etienne van Nuland
pagina 3 van 21



Colofon

datum 16-9-2015

auteurs Etienne van Nuland en Damiette Bakx

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Studiesucces en de docent	7
3	Studiesucces en toetsing	9
4	Studiesucces en de inrichting van het curriculum	12
5	Studiesucces en binding	14
6	Studiesucces en actief & effectief leren	16
7	Verwijzingen	18

1 Inleiding

Aanleiding en doel

Studiesucces staat al een aantal jaren hoog op de beleidsagenda en blijft een belangrijk thema binnen het hbo. Ook Avans heeft al diverse inspanningen geleverd rondom studiesucces, zoals het invoeren van de intake. Studiesucces blijft echter een complex onderwerp, waar veel onderzoek naar is gedaan, in binnen- en buitenland.

Om inzicht te bieden in deze complexe materie heeft het team Institutional Research van het LIC de belangrijkste bevindingen uit de literatuur op een rij gezet. Met deze handreiking hopen we jou als docent, slb'er, commissielid, directeur of adviseur een helpende hand te bieden in het verbeteren van het onderwijs.

Werkwijze

De literatuur rondom studiesucces is in deze notitie ondergebracht in vijf onderwerpen: toetsing, curriculumrichting, binding, de docent en tot slot actief en effectief leren. Bij het zoeken naar literatuur is uitgegaan van uitkomsten die berusten op gedegen onderzoek en maatregelen met bewezen effect. Waar mogelijk betreft de geraadpleegde literatuur de Nederlandse (hbo-)context en is deze zo recent mogelijk. Veel literatuur gaat over studiesucces in jaar 1.

De vijf onderwerpen van deze studie hebben te maken met de inrichting van het onderwijs. Factoren die studiesucces beïnvloeden, maar die niet of nauwelijks door de opleiding te beïnvloeden zijn, blijven buiten beschouwing. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om achtergrondkenmerken als leeftijd, het gemiddeld eindexamencijfer van instromende studenten of het opleidingsniveau van hun ouders. Over deze factoren is veel Nederlandse literatuur beschikbaar, bijvoorbeeld de studie van het Ministerie van Onderwijs (2011).

Elk hoofdstuk sluit af met een verwijzing naar onderdelen uit de onderwijsvisie van Avans Hogeschool die aansluiten bij de bevindingen uit het betreffende hoofdstuk en één of meer leestips voor verdere verdieping.

Definitie

In deze notitie is een brede definitie van studiesucces gehanteerd. In de geraadpleegde literatuur is de manier waarop studiesucces is gedefinieerd niet steeds hetzelfde. Veelal zijn de opgenomen artikelen en boeken gericht op rendement, uitval en doorstroom, in een aantal gevallen op leeropbrengsten. Hierop is niet geselecteerd.

Een voorbeeld van een gangbare definitie is die uit de checklist van ICLON: *Een opleiding is rendabeler indien de studievoortgang van cohorten sneller is, de uitval gering is en/of de studie-uitval vroegtijdig in de studie plaatsvindt* (Ruis, 2007). Een voorbeeld van een beschrijving van studiesucces die breder is dan rendement en doorstroomsnelheid is die van Kappe (2011). Hij gebruikt naast rendement en gemiddeld cijfer een maat van de competentiebeheersing van studenten als criterium voor studiesucces.

Complexiteit

In de literatuur bestaat consensus over het idee dat het doorvoeren van één maatregel om studiesucces te bevorderen doorgaans niet volstaat. Studiesucces is een complex 'fenomeen' waarop veel factoren van invloed zijn. Focussen op slechts een factor of interventie heeft zelden effect (Forsman, Mann, Linder, & van den Boogaard, 2014; Projectgroep Onderwijsvisie, 2014; Visser & Jansen, 2012). Voor maatregelen met een bewezen effect bij de ene opleiding geldt tot slot niet dat ze eveneens bij andere opleidingen werken.

2 Studiesucces en de docent

Docenten staan centraal in het leerproces van studenten. Hattie (2003) stelt dat het de docent is die het verschil kan maken. Hij stelt dat studiesucces weliswaar voor een groter deel afhangt van studentgebonden factoren, maar deze factoren zijn lastiger te beïnvloeden. Hij pleit daarom voor een focus op docenten.

Dat het geven van persoonlijke aandacht aan studenten van belang is voor studiesucces, komt uit de literatuur duidelijk naar voren. In een van de meest bekende modellen over uitval en studiesucces, dat van Tinto (1993), staat de interactie tussen student en docent zelfs centraal. Deze interactie draagt ook bij aan de motivatie van studenten (ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2004; Tinto, 1993). Actieve betrokkenheid bij studenten en hun ontwikkeling is een van de kenmerken die Roefs (2010) noemt in haar boek over inspirerende docenten.

Verschillende onderzoekers hebben aangetoond dat formeel en informeel contact tussen docent en student sterk samenhangt met het leren door studenten (Umbach & Wawrzynski, 2005). De betrokkenheid van studenten bij de opleiding neemt toe wanneer ze de kwaliteit van de instructie als hoger ervaren (Bruinsma, 2003). Docenten die actief en samenwerkend leren stimuleren, uitdagende opdrachten geven, aanzetten tot denken, een positieve sfeer creëren en passende feedback geven, dragen eraan bij dat studenten meer betrokken raken bij het leerproces, meer tijd aan hun studie besteden en meer leren (Kamphorst, 2013; Umbach & Wawrzynski, 2005).

Niet alleen bij Avans, maar ook bij andere hbo-instellingen hecht men belang aan persoonlijke aandacht voor de student. De onderstaande good practices zijn afkomstig van opleidingen uit het economische domein (Ganzeboom, Berkhout, Gomolka, & Smits, 2015):

- Door de verantwoordelijkheid voor het nastreven van kwaliteit laag in de organisatie te beleggen, voelen docenten sterke betrokkenheid bij het studiesucces van hun studenten. Uitgangspunten bij studiesucces daarbij zijn: een nu of nooit cultuur, nominaal is normaal, strakke deadlines, geen vrijblijvendheid en studenten aanspreken op hun gedrag.
- Het hechten aan een persoonlijke benadering uit zich erin dat docenten alle studenten kennen en vice versa. Lokalen en docentenkamers zijn tegenover elkaar gesitueerd, waardoor studenten gemakkelijk even binnen kunnen lopen.

Onderwijsvisie Avans Hogeschool

De Avans Onderwijsvisie onderschrijft dat de docent een belangrijke succesfactor vormt in de ontwikkeling van de student (Projectgroep Onderwijsvisie, 2014). In de Avans Onderwijsvisie komt het belang van binding, persoonlijke aandacht en contact tussen docent en student op verschillende plaatsen terug. De rol van de docent als motivator en inspirator komt eveneens naar voren in de visie.

Persoonlijke aandacht en binding:

- "We organiseren kleinschalig onderwijs voor grote groepen studenten, zodat onze docent zijn studenten echt kent." (p. 7)
- "Met inzet van onze kennis over leren stimuleren wij de binding tussen studenten onderling en tussen studenten, docenten en de beroepspraktijk." (p. 25)
- "De omgeving bij Avans Hogeschool is zo ingericht dat studenten en docenten elkaar ontmoeten. De student leert van het contact met medestudenten en docenten." (p. 27)

Motivatie en inspiratie:

- "De Avansdocent is een belangrijke succesfactor in de ontwikkeling van de student. Onze docent inspireert en motiveert de student om een grote inspanning te leveren." (p. 21)
- "De docent pakt zijn verantwoordelijkheid om de student te prikkelen het beste uit zichzelf te halen." (p. 31)

Bron: Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen, 2014

Verdere verdieping

Hattie heeft uitgebreid onderzoek verricht naar kenmerken van 'excellente' docenten: docenten die een grote impact hebben op het leren van studenten (Hattie, 2011). De Nederlandse vertaling van zijn boek 'Visible learning for teachers' is beschikbaar in Xplora en bevat praktische handvatten.

De didactische aanpak van de docent (in de klas) valt buiten de scope van dit rapport. Er is veel over dit onderwerp geschreven, maar niet direct in relatie tot studiesucces. Voor meer informatie over dit onderwerp, zie bijvoorbeeld Biggs & Tang (2007); Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman (2010), Hattie (2011) en Marzano, Pickering, & Pollock (2010).

3 Studietoetsing en toetsing

Er is veel onderzoek verricht naar de optimale manier om toetsing vorm te geven. Toetsing bestaat niet alleen uit schriftelijke toetsen, maar ook uit andere manieren om de kennis en vaardigheden van de student in kaart te brengen. Samen met het maken van verslagen, het geven van presentaties en het bijhouden van een portfolio vormt het geheel aan formele toetsmomenten het toetsprogramma van een opleiding (Cohen-Schotanus, 2012).

Gibbs (2010) stelt dat toetsing het meest krachtige instrument is in het sturen van studiegedrag en -prestaties. Het heeft volgens hem zelfs nog een grotere impact dan de docent. Daarnaast is het veelal eenvoudiger om de effectiviteit van een vak te verhogen door de manier van toetsen aan te passen dan andere aspecten te veranderen. Vanwege deze grote impact, is het zaak veranderingen in de manier van toetsen weloverwogen door te voeren.

Feedback en formatief toetsen

Het geven van feedback via toetsing is volgens diverse onderzoekers de belangrijkste factor als het gaat om het vergroten van leeropbrengsten (Gibbs, 2010; Hattie, 2011). Feedback via formatieve toetsing geeft studenten inzicht in hun sterke en zwakke punten, zonder dat er een cijfer aan een prestatie wordt gekoppeld. Bij summatieve toetsing krijgt de student wel een beslissend oordeel. Tussentijds formatief toetsen draagt bij aan het studierendement en afhankelijk van de gekozen toetsvormen aan het studiesucces (Bruijns, 2014). Reedijk en Huisman (2012) laten zien dat het invoeren van (digitaal) formatief toetsen tot betere studieresultaten leidt. Regelmatige feedback leidt daarnaast tot regelmatig studeren. Hoe verder weg de toetsdatum ligt, des te langer wachten studenten met actief leren. Een goed toetsprogramma bestaat daarom uit veel feedbackmomenten (Cohen-Schotanus, 2012).

Toetsprogramma

Verdere aandachtspunten voor een goed toetsprogramma zijn:

- Een goed toetsprogramma toetst zowel op kennis, vaardigheden als gedrag om de ontwikkeling van de student tot beroepsprofessional zichtbaar te maken. Transfer van het geleerde naar de beroepscontext en competentieontwikkeling vereisen meer dan alleen kennistoetsen. Daarbij leidt een te kennisgericht toetsprogramma tot de meeste studievertraging (Cohen-Schotanus, 2012; Gibbs, 2010).
- Naarmate het aantal (kleine) studieonderdelen toeneemt, neemt het rendement af. Een beperkt aantal grote studieonderdelen is optimaal. Een groot aantal studiepunten per onderdeel maakt het voor de student van groter belang om aan de eisen te voldoen. De gevolgen van het niet halen van een grote toets zijn immers groter (Cohen-Schotanus, 2012).

Moment van toetsing

Ook over de programmering van toetsmomenten biedt de literatuur rondom studiesucces inzichten:

- De gangbare indeling van blokperiodes die tien weken beslaan is niet optimaal wanneer slechts aan het einde van de blokperiode getoetst wordt. Dit werkt uitstelgedrag van studenten in de hand. De neiging tot uitstelgedrag wordt versterkt wanneer tijd voor zelfstudie wordt vrijgeroosterd voorafgaand aan de tentamens in de

laatste weken van het blok. Wanneer studenten geen deoltoetsen hebben en laat beginnen met studeren, ontstaat daarnaast concurrentie tussen parallelle vakken die gelijktijdig worden getoetst aan het einde van het blok (Cohen-Schotanus, 2012; van der Hulst & Jansen, 2002).

- Door elke drie à vier weken een deoltoets te programmeren binnen een studieonderdeel, besteden studenten meer tijd aan de studie (time-on-task) en neemt de onderwijsparticipatie toe, wat leidt tot meer studiesucces. Door een vak dat tien weken beslaat, op drie tijdstippen cumulatief te toetsen, herhaalt de student de stof waardoor kennis op de langere termijn beter beklijft (Bruijns, 2014; Cohen-Schotanus, 2012).
- Sommige opleidingen hanteren een deelnameverplichting aan toetsen. Door de verplichte deelname is er geen inschrijvingsprocedure, wat de norm verduidelijkt dat deelname aan een vak ook deelname aan het tentamen betekent (Cohen-Schotanus, 2012).

Herkansingen

Over de relatie tussen het aantal herkansingen en de programmering van herkansingen in relatie tot studiesucces geeft de literatuur eveneens inzicht:

- Hoe vaker per jaar studenten gelegenheid krijgen om te herkansen, des te lager het rendement van een opleiding. Meerdere herkansingsmogelijkheden maken dat de student zich minder goed voorbereidt of deelname aan de toets gemakkelijker uitstelt tot een volgende gelegenheid. Het leidt tot vrijblijvendheid, wat leidt tot een laag rendement (Cohen-Schotanus, 2012; Prins, 2015; Jansen, 2004).
- Een herkansingsmogelijkheid die kort na het reguliere tentamen is geprogrammeerd, versterkt het uitstelgedrag. Het maakt het voor studenten aantrekkelijk om het reguliere tentamen als oefententamen te gebruiken (Cohen-Schotanus, 2012).
- Het is evenmin raadzaam om herkansingen te programmeren in het volgende blok. Dit leidt tot concurrentie met het onderwijs dat op dat moment wordt gegeven (Jansen, 1996). Vakantieperiodes zijn daarom de enige goede periode om herkansingen af te nemen (Cohen-Schotanus, 2012).

Compensatie

Of een opleiding al dan niet (gedeeltelijk) de mogelijkheid biedt om onderdelen te compenseren met voldoende resultaten op andere studieonderdelen is een belangrijk kenmerk van het toetsprogramma waar het gaat om studiesucces:

- Zo biedt een compensatoir programma de mogelijkheid om het aantal herkansingen sterk terug te brengen. De herkansingslast wordt hierdoor gereduceerd en uitstelgedrag ingeperkt (Prins, 2015).
- Opleidingen met compensatie kennen een hoger rendement (van den Berg & Hofman, 2005; Cohen-Schotanus, 2012).
- De kans om te struikelen over één vak neemt af (Prins, 2015).
- Uit onderzoek komt naar voren dat compensatie geen negatieve invloed heeft op de kwaliteit van onderwijs (Prins, 2015; Cohen-Schotanus, 1995).
- Omdat toetsen geen perfecte meetinstrumenten zijn, kan compensatoir toetsen de ruis in de meting inperken (Prins, 2015).
- Een mogelijke maatregel is het invoeren van een beperkte compensatoire examenregeling waarbij een vijf (maar niet een vier) met een zeven gecompenseerd kan worden, het aantal onvoldoendes dat gecompenseerd kan worden beperkt is of

compensatie alleen binnen een cluster van vakken mogelijk is (Ruis, 2007; Prins, 2015). Daarbij is het goed te controleren of compensatie niet met name voor één studieonderdeel plaatsvindt.

Tot slot is de door studenten ervaren kwaliteit van toetsing is van belang voor studiesucces. Wanneer studenten weten wat ze mogen verwachten tijdens een toets, als de toets een goede afspiegeling vormt van het betreffende onderdeel en er voldoende tijd beschikbaar is, is de studievoortgang van studenten hoger (Bruinsma, 2003).

Gibbs (2010) merkt op dat hetgeen getoetst wordt, aan moet sluiten bij het formele curriculum. Wanneer niet alle materie terugkomt in toetsen, is er sprake van een 'hidden curriculum'. Calculerende studenten richten zich vervolgens op de stof die ze op het tentamen verwachten en negeren grotendeels de overige materie.

Onderwijsvisie Avans Hogeschool

Het belang van regelmatig toetsen en feedback komen terug in de Avans Onderwijsvisie:

- *"Wij dagen de student uit zijn eigen ontwikkeling te monitoren, met behulp van studieloopbaanbegeleiding en toetsing. Hierdoor krijgt de student inzicht in zijn ontwikkeling en kan hij zijn leeractiviteiten hier op aanpassen." (p. 30)*
- *"Toetsing fungeert daarnaast als aanjager van het leerproces van onze student." (p. 31)*
- *"We gebruiken zowel formatieve als summatieve toetsing en geven zo actief feedback aan de student." (p. 31)*
- *"Per onderwijseenheid zijn er meerdere momenten waarop de student inzicht krijgt in zijn ontwikkeling door formatieve en summatieve toetsing." (p. 11 en 31)*

Bron: Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen, 2014

Verdere verdieping

In een praktisch artikel gericht op docenten presenteren Gibbs en Simpson (2004-05) tien voorwaarden waaronder toetsing het leren effectief ondersteunt.

4 Studiesucces en de inrichting van het curriculum

Een goed curriculum biedt studenten naast vakinhoudelijke kennis, ontwikkeling in hun vaardigheden en houding. Bij de inrichting van de leeromgeving moet het leerproces van studenten centraal staan om competenties te ontwikkelen. Het curriculum moet structuur aanbrenge in het leren van de studenten en het leerproces stimuleren (Jansen, 2012). De inrichting van het curriculum is mede bepalend voor studiegedrag. Studiegedrag is vervolgens van invloed op studiesucces. In het hoofdstuk over actief en effectief leren wordt nader ingegaan op studiegedrag.

Hieronder wordt een aantal uitgangspunten beschreven voor de inrichting van een goed curriculum:

- De programmering van de studieonderdelen is van invloed op het studiegedrag van studenten en hiermee op studiesucces. Jansen heeft in haar onderzoeken (1996; 2004; Hulst & Jansen, 2002) aangetoond dat minder parallel geroosterde vakken leidt tot verhoogde studievoortgang. Het maakt het plannen makkelijker voor studenten.
- Concurrentie tussen toetsen, herkansingen en het reguliere onderwijs dient vermeden te worden. In het hoofdstuk over toetsing worden praktische adviezen gegeven over de meest effectieve manier van programmering van toetsen en herkansingen.
- Inzet en contacttijd zijn bepalende factoren voor studiesucces (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Opleidingen kunnen studiesucces stimuleren door meer contacttijd in te roosteren, gecombineerd met maatregelen die er voor zorgen dat studenten daadwerkelijk aanwezig zijn tijdens de contacturen en ook daadwerkelijk actief meedoen. Maatregelen waarbij studenten bijvoorbeeld beloond worden voor inzet en aanwezigheid, zoals een compensatiepunt voor het tentamen, bevorderen studiesucces (Torenbeek, Suhre, Jansen, & Bruinsma, 2011; Meeuwisse, Severiens, & Wensveen, 2011). Daarnaast zijn contactmomenten juist bij aanvang van de studie belangrijk voor het bouwen aan voorspoedige integratie (Meerum Terwogt-Kouwenhoven, 1990; Jochems, 1990). In het volgende hoofdstuk wordt verder ingegaan op het belang van binding op studiesucces.
- Over de verhouding tussen hoor- en werkcolleges en de relatie tussen contacturen en zelfstudie-uren geeft de literatuur verschillende inzichten. De 'wet van Vos' stelt dat de hoeveelheid zelfstudie per contactuur afneemt naarmate het aantal contacturen in het curriculum toeneemt. Het optimum ligt volgens Vos tussen de 325 en 400 klokuren per jaar. Dit levert 820 uur zelfstudie op. Bij meer contacturen gaan studenten minder zelfstandig werken. Bij minder contacturen neemt weliswaar het aantal zelfstudie-uren toe, maar weegt dit niet op tegen het verlies aan contacturen (Vos, 1998). Dit optimum is opleidingsafhankelijk; sommige opleidingen vereisen meer instructietijd dan andere.
- Actieve werkvormen, zoals werkcolleges en practica waarin daadwerkelijk met de leerstof geoefend wordt, bevorderen gerichte diepgaande verwerking van de leerstof. Deze vormen van onderwijs dragen daarmee bij aan een betere studievoortgang (Jansen, 2012; Hulst & Jansen, 2002).
- Daarnaast zorgen actieve werkvormen voor een grotere sociale en academische betrokkenheid van studenten bij de studie. Zich thuis voelen op de opleiding speelt een rol in het behalen van studiesucces (zie ook het hoofdstuk over binding). Het is van belang om in grootschalige leeromgevingen een gevoel van kleinschaligheid te creëren door naast actieve werkvormen bijvoorbeeld mentorgroepen en peergroepen

- te organiseren (Meeuwisse, Severiens, & Wensveen, Tijd om te studeren, 2011; Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014; Vooren & Verkuijl-Wieland, 2009).
- Het curriculum moet samenhang, duidelijkheid en transparantie bieden: studenten moeten weten wat er van hen verwacht wordt. Heldere instructies, opdrachten en deadlines geven ordening aan het curriculum en zorgen ervoor dat studenten hun zelfstudietijd nuttig kunnen besteden (Schmidt, 2012).
 - Gebruik het hele studiejaar voor onderwijs, met uitzondering van gewone vakantieperiodes, en laat geen onderwijsvrije periodes toe die alleen worden opgevuld met tentamens en herkansingen om uitstelgedrag te voorkomen (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014).
 - Om rust te creëren, wordt het rooster (inclusief tentamens) vastgesteld voor aanvang van het studiejaar en wijzigt minimaal. Bij de inrichting van het rooster wordt rekening gehouden met de optimale verhouding tussen hoor- en werkcolleges, zelfstudietijd en de programmering van tussentijdse toetsen (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014).
 - Geef extra ondersteuning bij verwachte struikelvakken, bijvoorbeeld in de vorm van tutorials of peertutoring, voortgangstoetsen of bijspiijkercursussen (Reijnaerts, 2010).
 - Het BSA is betekenisvoller wanneer het eerste jaar representatief is voor de rest van de studie. Het behalen van de propedeuse in een jaar is de norm, niet het halen van de BSA-norm. Dwingende onderwijssystemen als aanwezigheidsplicht en actieve werkvormen zorgen op zichzelf al voor het uitfilteren van onvoldoende gemotiveerde studenten (Universitaire Commissie Onderwijs - Werkgroep Studiesucces, 2009).

Onderwijsvisie Avans Hogeschool

In de onderwijsvisie komen verschillende principes als hierboven beschreven aan de orde:

- *"We stimuleren studenten om tenminste 40 uur per week actief bezig te zijn met hun studie. We dagen ze daartoe uit met een gedifferentieerd onderwijsaanbod."* (p. 7)
- *"In de opleiding staat persoonlijke aandacht dan ook centraal en is het onderwijs kleinschalig georganiseerd."* (p. 24)
- *"Het leerproces van onze student is het vertrekpunt bij de ontwikkeling en uitvoering van onderwijs."* (p. 26)
- *"We maken gebruik van actieve werkvormen en effectieve instructies."* (p. 25)
- *"De bouwstenen [voor leren] gebruiken we bij de ontwikkeling van het curriculum, de blokken, de vakken en de lessen."* (p. 25)

Bron: Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen, 2014

Verdere verdieping

Chickering en Gamson (1987) hebben zeven principes voor goed onderwijs uitgewerkt en geïllustreerd aan de hand van praktijkvoorbeelden.

5 Studiesucces en binding

Studenten die zich sterk verbonden voelen met de opleiding en studieomgeving hebben doorgaans meer studiesucces. In de literatuur over dit onderwerp staat de theorie van Tinto (1993) centraal. Tinto stelt dat uitval of studiesucces het resultaat is van een proces van interacties tussen de student en de studieomgeving. Positieve ervaringen in de interactie met docenten en medestudenten versterken de binding die de student ervaart. Dit leidt er volgens de theorie toe dat een student zich sterker committeert aan de doelen die hij of zij zichzelf heeft opgelegd (bijvoorbeeld het behalen van het diploma) of het bijstellen van het niveau van deze doelen (bijvoorbeeld cum laude slagen). De positieve ervaringen die leiden tot meer binding en commitment en vervolgens tot hogere studievoortgang en studiesucces betreffen niet alleen de sociale omgang met medestudenten en extracurriculaire activiteiten (sociale integratie). Het gaat ook om goede studieresultaten en contacten met docenten, wat voortkomt uit een match tussen de vaardigheden en capaciteiten van de student met het niveau en de cultuur van de opleiding (academische integratie) (Tinto, 1993; Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010; Prins, 1997). Het model stelt kortweg dat meer sociale en academische binding leidt tot een hogere kans op het volharden van een student tot het moment dat het diploma wordt gehaald en een kleinere kans dat een student voortijdig uitvalt.

In de Nederlandse context is het model van Tinto getoetst. Zo laat Prins (1997) zien dat integratie leidt tot hogere studievoortgang en minder uitval. Sociale integratie leidt volgens Prins tot minder uitval, maar niet tot een hoger aantal behaalde studiepunten per jaar. Academische integratie heeft een sterker effect: studenten die veel contact hebben met docenten van hun opleiding zijn tevredener met hun academische ontwikkeling en prestaties, presteren beter en vallen minder uit. Prins stelt dat sociale integratie voorafgaat aan academische integratie. Het bevorderen van sociale integratie leidt tot meer academische integratie. Volgens onderzoek van Eggens (2011) hebben studenten met een groot netwerk een kleinere kans om studievertraging op te lopen. Daarbij gaat het om een netwerk dat bestaat uit zowel medestudenten als andere sociale relaties. Severiens en Wolff (2008) laten zien dat er een positief effect uitgaat van zogenaamde formele academische integratie (contacten tussen studenten en docenten in de context van de leeromgeving) op het aantal behaalde studiepunten en de hoogte van de behaalde cijfers. Dit effect is alleen gevonden voor autochtone studenten, voor allochtone studenten blijft het effect uit.

In de Nederlandse context is er met andere woorden steun voor het model van Tinto. Hoewel het model nationaal en internationaal veel gebruikt wordt om studiesucces en uitval te verklaren is er ook de nodige kritiek op de theorie (McCubbin, 2003). Wanneer we constateren dat binding bijdraagt aan studiesucces, is het vervolgens de vraag welke maatregelen effectief zijn in het vergroten van sociale en academische binding van studenten. Hieronder volgt een aantal maatregelen uit de literatuur:

Sociale integratie:

- Ondersteun de ontwikkeling van sociale cohesie bij studenten, bijvoorbeeld door vaste jaargroepen in te stellen, via peer tutoring, sociale activiteiten of het faciliteren van ontmoetingsplekken (Ruis, 2007). Een sociale netwerksite voor de opleiding kan een plek zijn waar docenten en studenten informatie uit kunnen wisselen

(Nedermeijer, 2010). Ook Twitter kan de betrokkenheid van studenten vergroten, met betere resultaten als gevolg (Nedermeijer, 2010).

- Door studenten veel samen te laten werken aan opdrachten kan een docent de binding tussen studenten vergroten (Umbach & Wawrzynski, 2005). Het creëren van een activerende leeromgeving heeft niet alleen een direct positief effect op studievoortgang, maar draagt ook bij aan zowel de sociale als academische integratie van studenten (Severiens & Schmidt, 2008).
- Goede voorzieningen als studentenverenigingen, sportfaciliteiten, bibliotheek, financiële ondersteuning en studentenhuisvesting kunnen bijdragen aan sociale integratie, maar ook aan binding met de instelling (Prebble, et al., 2005; Ruis, 2007).
- Zorg voor studiefaciliteiten, zodat studenten samen aan opdrachten kunnen werken (Prebble, et al., 2005).

Academische integratie:

- Contactmomenten, met name bij de start van de opleiding, zijn belangrijk om te zorgen voor integratie tussen de startende student en de opleiding. De opbouw van het curriculum, met voldoende contacturen aan het begin van het eerste jaar, kan bijdragen aan de integratie van studenten (Ruis, 2007).
- Zorg ervoor dat docenten benaderbaar en beschikbaar zijn voor vragen van studenten, via informele contactmogelijkheden of spreekuren (Prebble, et al., 2005; Ganzeboom, Berkhout, Gomolka, & Smits, 2015; Ruis, 2007). Zie ook het hoofdstuk over de rol van de docent met betrekking tot het belang van persoonlijke aandacht.
- Binding met de opleiding kan al voor de poort aanvangen via voorlichtingsactiviteiten en de Intake.
- Het instellen van aanwezigheidsplicht voor eerstejaars studenten (Ruis, 2007) is een mogelijkheid om academische integratie te bevorderen.
- Peer tutoring heeft een positief effect op academische integratie (Ruis, 2007).
- Het aanwijzen van een tutor, mentor of studieloopbaanbegeleider als begeleider en wegwijzer voor iedere student (Visser & Jansen, 2012).

Onderwijsvisie Avans Hogeschool

In de Avans onderwijsvisie komt binding op twee plekken terug.

- *"Met inzet van onze kennis over leren stimuleren wij de binding tussen studenten onderling en tussen studenten, docenten en de beroepspraktijk." (p. 25)*
- *"Studieloopbaanbegeleiding is een integraal onderdeel van het hele onderwijsprogramma. We begeleiden de student om succesvol te zijn tijdens zijn opleiding en in zijn loopbaan. Daarvoor ondersteunen we de student op het gebied van binding, matching, studievaardigheden en het maken van keuzes." (p. 31)*

Bron: Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen, 2014

6 Studiesucces en actief & effectief leren

Actief leren wordt in de literatuur beschreven als een wijze van leren waarbij studenten zich niet als passieve consumenten opstellen, maar zich uitgedaagd voelen om mee te doen aan allerlei activiteiten die erop gericht zijn het leren te bevorderen. Effectief leren betekent dat we de informatie die we tot ons nemen, duurzaam opslaan in ons geheugen (Kester & van Merriënboer, 2013). Het vereist vaardigheden als zelfmanagement, studiestrategieën en timemanagement. Studiegedrag en time-managementvaardigheden zijn belangrijke voorspellers van studiesucces. Studentmotivatie, academisch zelfvertrouwen en succesintenties zijn op hun beurt een zeer sterke voorspeller van studiegedrag (Boogaard, 2015; Torenbeek, Suhre, Jansen, & Bruinsma, 2011). Succesintenties worden gestuurd door de verwachtingen die studenten van zichzelf hebben, maar ook door wat docenten van de studenten verwachten. De eerste weken van het eerste leerjaar zijn hierbij cruciaal: als alle betrokkenen het normaal vinden om tentamens in één keer, de propedeuse in één jaar en het diploma in vier jaar te behalen, dan heeft dat effect op het studiegedrag van studenten (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014; Tinto, 2012). Boogaard toont in haar studie (2015) aan dat er verschillen lijken te bestaan tussen studenten van verschillende opleidingen in hun perceptie over het onderwijsklimaat (docenten, faciliteiten, toetsing en onderwijsorganisatie).

Hieronder volgen praktische maatregelen om studenten aan te zetten tot actief en effectief leren:

- In de hoofdstukken over toetsing en de inrichting van het curriculum is al vermeld dat het studeergedrag van studenten gestuurd kan worden. Niet te veel verschillende parallele vakken, gebruik van verschillende toetsvormen en de spreiding van de toetsen over de tijd, verhouding zelfstudie/colleges en aanwezigheidsplicht bevorderen effectief leren. Het toetsprogramma en actieve werkvormen waarbij geoefend wordt met de leerstof dragen daarnaast bij aan actief leren (Schmidt, 2012).
- De ondersteuning van het leerproces is van groot belang (Tinto, 2012). Vanaf het moment dat studenten met hun opleiding beginnen zou in het studieprogramma aandacht besteed moeten worden aan studiehouding en inzet. Dit kan door het invoeren van kleinschaligheid. Kleinschaligheid maakt dat studenten zich meer thuis voelen bij de opleiding, wat hun inzet bevordert. Daarnaast kan expliciete aandacht voor studiehouding, bijvoorbeeld door timemanagement op te nemen in het curriculum, positief uitwerken op studiesucces (Torenbeek, Suhre, Jansen, & Bruinsma, 2011; Meeuwisse, Severiens, & Wensveen, 2011).
- Tekortkomingen in studievaardigheden snel identificeren en studenten met gebrekkige studievaardigheden ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld via studieloopbaanbegeleiding. Studieloopbaanbegeleiding richt zich zoveel mogelijk op de individuele student. Een positieve bijkomstigheid is dat hiermee het gevoel vergroot wordt van zich gezien en gehoord voelen en dus de binding met de opleiding sterker wordt. (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014).
- Het management, de docenten en het ondersteunend personeel dragen gezamenlijk als team hoge, maar haalbare verwachtingen uit en weten de juiste toon te zetten met betrekking tot de studiecultuur (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014).
- Begeleid studenten die achterblijven en matig presteren anders dan studenten die er prima in slagen om nominaal te studeren. Werk met verschillende begeleidingsvormen en begeleidingsintensiteit (Universitaire Commissie Onderwijs - Werkgroep Studiesucces, 2009).

Onderwijsvisie Avans Hogeschool

In de onderwijsvisie is aandacht voor actief en effectief leren en verschillen tussen studenten:

- *"We stimuleren studenten om tenminste 40 uur per week actief bezig te zijn met hun studie. We dagen ze daartoe uit met een gedifferentieerd onderwijsaanbod." (p. 7)*
- *"Kleinschalig onderwijs met passende leerroutes." (p. 23)*
- *"Leren is een constructief proces, waarbij de student actief kennis vergaart. We combineren bij Avans Hogeschool verschillende onderwijskundige benaderingen om het leerproces van onze student te bevorderen." (p. 25)*
- *"We maken gebruik van actieve werkvormen en effectieve instructies." (p. 25)*

Bron: Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen, 2014

Verdere verdieping:

Dembo (2004) geeft in zijn boek studenten handvatten in leer- en motivatie strategieën en timemanagementvaardigheden om hun studiegedrag te kunnen verbeteren en daarmee hun prestaties te vergroten.

7 Verwijzingen

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass. Opgehaald van <http://c4ed.lib.kmutt.ac.th/sites/default/files/HowLearningWorks-Ambrose.pdf>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press. Opgehaald van http://docencia.etsit.urjc.es/moodle/pluginfile.php/18073/mod_resource/content/0/49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf
- Boogaard, v. d. (2015). *Towards an action-oriented model for first year engineering student success: a mixed methods approach*.
- Bruijns, V. (2014). Het effect van tussentijds toetsen op studierendement: een literatuurstudie. *Onderzoek van Onderwijs*, 15-20.
- Bruijns, V., Kayzel, R., Morsch, I., & Ruis, P. (2014). *Leidraad studeerbaar en robuust onderwijs*. Hogeschool van Amsterdam.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. *Washington Center News, Fall*.
- Cohen-Schotanus, J. (1995). De praktijk van de compensatie. *Onderzoek van Onderwijs*, 60-62.
- Cohen-Schotanus, J. (2012). De invloed van het toetsprogramma op studiedoorstroom en studierendement. In H. van Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 65-78). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Dembo, M. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A self-Management Approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eggens, L. (2011). *The Student X-Factor. Social and psychological determinants of students' attainment in higher education*. Groningen: Proefschrift.
- Forsman, J., Mann, R. P., Linder, C., & van den Boogaard, M. (2014). Sandbox University: Estimating Influence of Institutional Action. *PLoS ONE*, 9(7), 1-9. doi:10.1371/journal.pone.0103261
- Ganzeboom, P., Berkhout, E., Gomolka, J., & Smits, A. (2015). *Rapportage Werkgroep 'Studiesucces' Sectorraad Hoger Economisch Onderwijs*.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Met Press. Opgehaald van <http://www.uea.ac.uk/learningandteaching/documents/newacademicmodel/UsingAssessmenttoSupportStudentLearningbyProfessorGrahamGibbs>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004-05). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 3-31.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*, (pp. 1-17). Melbourne.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.

- Hulst, M. v., & Jansen, E. (2002). Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 43, 489-506.
- Jansen, E. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang. Proefschrift*. Groningen.
- Jansen, E. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang: een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Groningen: GION.
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 411-435.
- Jansen, E. (2012). De organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving. In H. v. Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 103-112). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Jochems. (1990). *Productiever Onderwijs. Inaugurale reden*. Delft: DUP.
- Kamphorst, J. C. (2013). *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education*. Groningen: Proefschrift.
- Kappe, R. (2011). *Determinants of succes: a longitudinal study in higher professional education*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Kester, L., & van Merriënboer, J. (2013). Effectief leren van multimediale leerbronnen. *4W: Weten Wat Werkt en Waarom*, 14-51.
- Koning, B. d., & Loyens, S. (2011). Generation Psy, studentfactoren en studiesucces. In S. Severiens, *Studiesucces in de Bachelor* (pp. 8-58). Groningen: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2010). *Wat werkt in de klas : research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- McCubbin, I. (2003, February). *An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition*. Opgehaald van <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/icubb.pdf>
- Meerum Terwogt-Kouwenhoven, K. (1990). *Niet gewogen, toch te licht bevonden. Analyse van de rendementsproblematiek aan de universiteit. Academisch Proefschrift*. Kampen: Mondias.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. *Research in Higher Education*, 528-545.
- Meeuwisse, M., Severiens, S., & Wensveen, P. v. (2011). Tijd om te studeren. In S. Severiens, *Studiesucces in de Bachelor* (pp. 88-129). Groningen: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Studiesucces in de Bachelor. Drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de bachelor verklaren*.
- Nedermeijer, J. (2010, 11 14). *Sociale netwerksites voor versterking onderlinge sociale binding binnen een opleiding*. Opgehaald van Studiesucces Hoger Onderwijs: <http://www.studiesuccesho.nl/2010/11/14/sociale-netwerksites-voor-versterking-onderlinge-sociale-binding-binnen-een-opleiding/>
- Nedermeijer, J. (2010, 11 14). *Twitterende student haalt betere cijfers*. Opgehaald van Studiesucces Hoger Onderwijs: <http://www.studiesuccesho.nl/2010/11/14/twitterende-student-haalt-betere-cijfers/>
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2005). *Supporting students in tertiary study: A summary of a synthesis of research on the impact of student support services on student outcomes in undergraduate tertiary study*. New Zealand: Ministry of Education.
- Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval. Academisch Proefschrift*.

- Prins, J. (2015). Aantal examenkansen en studievoortgang. *Onderzoek van Onderwijs*, 7-10.
- Projectgroep Onderwijsvisie. (2014). *Onderwijsvisie Avans Hogeschool. Samen het maximale uit jezelf halen.*
- Reedijk, H., & Huisman, R. (2012). Feedback door digitale toetsen leidt tot significant betere studieresultaten. *Onderzoek van Onderwijs*, 41(4), 66-70.
- Reijnaerts, T. (2010, juni). Student én instelling hebben moeite met struikelvakken. *Op Tentamen, Open Universiteit, Modulair 11*, pp. 20, 21.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs.* Apeldoorn: Garant.
- Ruis, P. (2007). *Checklist Rendement Hoger Onderwijs. Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie.* Leiden.
- Schmidt, H. (2012). Hoe actief leren studiesucces beïnvloedt. In H. van Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 49-63). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Severiens, S., & Schmidt, H. (2008). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 59-69.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 253-266.
- ten Dam, G., van Hout, H., Terlouw, C., & Willems, J. (2004). *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor docenten.* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the cause and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2004). *Linking Learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure.*
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional action.* Chicago: University of Chicago Press.
- Torenbeek, M., Suhre, C., Jansen, E., & Bruinsma, M. (2011). Studentfactoren, curriculumopzet en tijdbesteding als verklaringen . In S. Severiens, *Studiesucces in de Bachelor* (pp. 59-87). Groningen: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 153-184.
- Universitaire Commissie Onderwijs - Werkgroep Studiesucces. (2009). *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam.*
- van den Berg, M. N., & Hofman, W. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 413-446.
- van der Hulst, M., & Jansen, E. (2002). Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 489-506.
- van Willigen, J., & Geijsel, F. (2014). Leren inspireren als docent in het HBO: Het belang van studie, levenservaring en wijsheid. *Onderzoek van Onderwijs*, 11-15.
- Visser, K., & Jansen, E. (2012). Het samenspel van elkaar versterkende succesfactoren. In H. van Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 113-128). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

datum 16-9-2015
Damiette Bakx en
auteur Etienne van Nuland
pagina 21 van 21

- Visser-Wijnveen, G. (2009, 11 9). *Good practice: Communities of learning*. Opgehaald van Studiesucces Hoger Onderwijs: <http://www.studiesuccesho.nl/2009/11/20/good-practice-communities-of-learning/>
- Vooren, A. v., & Verkuijl-Wieland, A. (2009). Kleinschaliger en activerender onderwijs voor grote studentaantallen. *Onderzoek van Onderwijs, jaargang 38, maart*, 8-12.
- Vos, P. (1998). Over de ware aard van uitstellen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 16*, 259-274.