inholland hogeschool

# Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts

## Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken

Lectorale rede

**Dr. F. Rutger Kappe**

inholland hogeschool

# Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts

## Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken

Lectorale rede

Publicatie bij de rede, uitgesproken bij aanvaarding van het ambt als lector Studiesucces aan Hogeschool Inholland te Haarlem op 23 maart 2017.

**Dr. F. Rutger Kappe**

**© Dr. F. Rutger Kappe, 2017**
Hogeschool Inholland
Domein Onderwijs & Innovatie

omslagbeeld: 'Animaris Umerus' [ume-y, Flickr]
CC-BY 2.0 gelicenseerd (creativecommons.org)

ontwerp: Studio Carel Fransen (carelfransen.com)
productie: Drukkerij Wilco, Amersfoort (wilco.nl)

# Inhoud

**Voorwoord** 7

**1. Trends in studiesucces cijfers** 9
1.1 Vergroting van (de diversiteit van) de instroom 9
1.2 Stabiele uitvalpercentages? 9
1.3 Dalende rendementen 10

**2. Kader voor studiesucces** 13
2.1 Studiesucces gedefinieerd 14

**3. Hardnekkige oorzaken van studie-uitval en -vertraging** 17

**4. Universele principes** 21

**5. Individuele verschillen en studieprestaties** 25

**6. Interventies op het gebied van studiesucces** 31
6.1 Kenmerken van effectieve (set van) studiesucces initiatieven 38

**7. Bijdragen vanuit het lectoraat** 41
7.1 Instroom: studies naar een succesvolle start 41
7.2 Doorstroom: studies naar voorkomen van studievertraging 46
7.3 Uitstroom: studies naar langstuderen 50

**8. Verbinden als stap voorwaarts** 57

**9. Onze onderzoeksagenda** 63

**Dankwoord** 71

**Referenties** 75

**Bijlage** 79

“Success is not final, failure is not fatal:
it is the courage to continue that counts.”

(Winston S. Churchill)

# Voorwoord

Ieder van ons is als inwoner van Nederland bij onderwijs betrokken: je hebt onderwijs 'genoten', bent een 'product' ervan en hebt het recht je erover uit te spreken en je ermee te bemoeien. Daarnaast is het zeer aannemelijk dat velen van ons, vandaag hier aanwezig, ook op een andere specifieke wijze met onderwijs te maken hebben. Ieder kan vanuit zijn eigen rol invloed uitoefenen op de kwaliteit en studeerbaarheid van het onderwijs. Zij die werken als bestuurders, onderwijskundigen, leidinggevenden, docenten, ouders, werkgevers en uiteraard studenten zelf. Vaak wordt gevraagd wat elke 'actor' kan doen. Het antwoord is evident dat om duurzaam het studiesucces te verbeteren elke actor apart zijn beperkingen heeft en dat de actoren elkaar nodig hebben.

Tijdens mijn tijd als docent en later als beleidsonderzoeker ben ik altijd gefascineerd geweest door de onderlinge verschillen in motivatie, niveau, persoonlijke omstandigheden en wilskracht (of gebrek eraan) van onze studenten. Ik wil de complexiteit van alle facetten beter leren begrijpen, maar ook weten wat wij daar binnen het onderwijs mee en aan kunnen doen, om voor alle groepen gelijke kansen te bieden om het gewenste diploma te behalen. Ik mag dat de komende tijd doen met mijn lectoraat met de brede naam Studiesucces.

Het lectoraat Studiesucces maakt onderdeel uit van de onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit van het domein Onderwijs & Innovatie. Deze onderzoeksgroep richt zich op kwaliteitsverbetering en vernieuwing (innovatie) van onderwijsleeromgevingen én interventies, die als doel hebben leerprocessen effectiever, aantrekkelijker, flexibeler en efficiënter te maken. Binnen het lectoraat Studiesucces ligt daarbij de focus op het beoogde 'effect' van de maatregel, aanpak of interventie en de achterliggende werkzame principes. Daarbij wordt rekening gehouden met de context en doelgroep waarop de aanpak of interventie gericht is.

In deze rede zal ik u allereerst een synthese bieden van de studiesuccesliteratuur. Vervolgens zal ik u meenemen in hetgeen onze praktijkgerichte onderzoeken naar succesvolle opleidingen, interventies, aanpakken en werkende principes tot nu toe hebben opgeleverd. In het daarop volgende hoofdstuk bespreek ik de rode draad en beschrijf ik een oplossingsrichting voor het duurzaam verbeteren van het studiesucces. Ik sluit af met enkele concrete activiteiten op onze onderzoeksagenda van 2017.

# 1. Trends in studiesucces cijfers

## 1.1 Vergroting van (de diversiteit van) de instroom

Hoger onderwijsinstellingen hebben decennia te maken gehad met een flinke stijging van de instroom. Deze toename is het gevolg van een combinatie van demografische ontwikkelingen en de ambitie van Nederland omtrent het aandeel hoger opgeleiden van de beroepsbevolking in de leeftijd tussen de 30–35 jaar (50% in Nederland per 2010, 40% in Europa per 2020 (EU, 2016)). De toegenomen participatie heeft geleid tot een grotere variatie aan studentkenmerken in de studentenpopulatie (De Koning & Loyens, 2011). Deze groeiende diversiteit van instromende studenten (o.a. geslacht, etniciteit, voorkennis) is mede het gevolg van sociale, demografische, economische en technologische trends (OESO, 2016). Waar bij universiteiten de instroom van studenten hoofdzakelijk direct uit het vwo komt, kent het hbo een instroom van studenten uit het mbo en de havo en een klein deel uit het vwo. De grotere diversiteit op het mbo en de havo in vergelijking met het vwo, onder meer op het gebied van etniciteit, leidt tot een grotere diversiteit op het hbo, met name in de grote steden. De G5[1]-hogescholen ontvangen – vrijwel constant – sinds 2005 meer dan 50% van de totale groep van studenten van niet-westerse herkomst. Bij de G5-hogescholen is 1 op de 4 studenten dan ook van niet-westerse herkomst, terwijl dat voor het hbo in het geheel 1 op de 10 is.

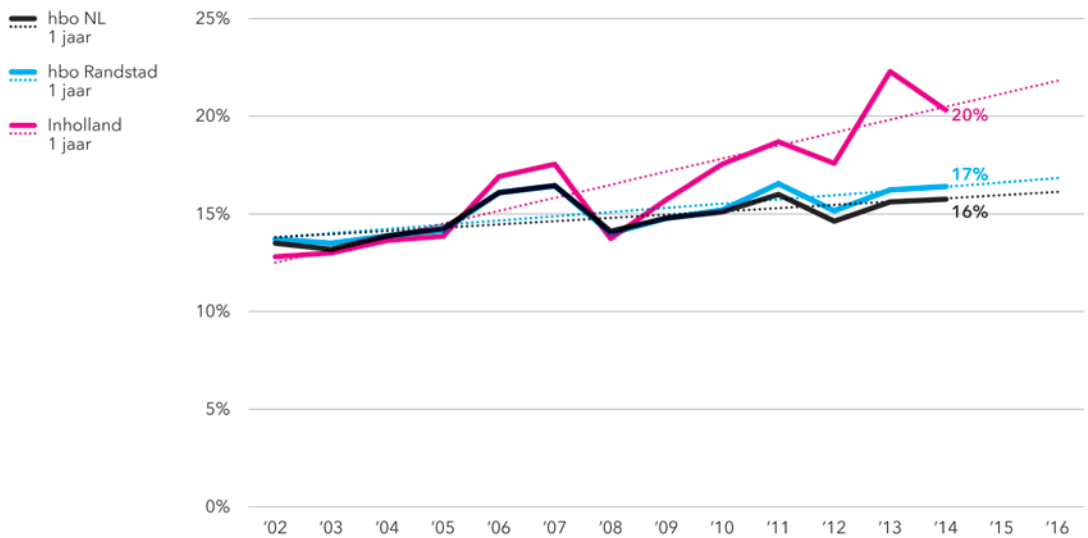
## 1.2 Stabiele uitvalpercentages?

Het uitvalpercentage, gedefinieerd als het aandeel studenten van de instroom die binnen één jaar het hoger onderwijs verlaat, neemt de afgelopen jaren licht toe tot zo'n 16% voor cohort 2014. Het uitvalpercentage bij de G5-hogescholen na jaar 1 is in lijn met het landelijk gemiddelde, echter vanaf 2007 loopt het uitvalpercentage bij Hogeschool Inholland uit de pas en lag dat voor cohort 2014 zo'n 4% hoger dan het landelijk gemiddelde.

Hoewel in grote lijnen de uitval in het eerste studiejaar over de afgelopen jaren vrij stabiel is, met percentages tussen de 14,7% en 16,1%, zijn er aanzienlijke verschillen op het niveau van subgroepen. Zo neemt de uitval onder havisten iets af, maar onder mbo'ers juist toe. Vooral de al hoge uitval onder niet-westerse mannelijke allochtone mbo'ers is sterk gestegen (Vereniging Hogescholen, 2016).

1 Hogescholen die zijn gevestigd in de grote vijf steden in de Randstad: Hogeschool Inholland, Hogeschool Rotterdam, De Haagse Hogeschool, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Utrecht en Hogeschool Leiden.

In onderzoek van ResearchNed staat een verkeerde studiekeuze al jaren bovenaan de lijst van redenen om te stoppen met de opleiding (o.a. ResearchNed, 2016). Verder staan in de top drie een gebrek aan motivatie en het niet uitkomen van verwachtingen. Onderzoeken van het Regieorgaan Arbeidsmarkt (ROA, 2014) en de Inspectie van het Onderwijs (2009) bevestigen bovenstaande uitkomsten. De onderwijs-inspectie benoemt nadrukkelijk 'het niveau niet aankunnen' en de bindend studie-advies (BSA) eisen als reden van uitval. Ook benoemt zij gebrek aan sociale binding als reden voor studie-uitval. Studenten voelen zich te weinig sociaal verbonden met de opleiding en de docenten en door een gebrek aan binding nemen zij gemakkelijker de beslissing met de opleiding te stoppen (Inspectie van het Onderwijs, 2009).

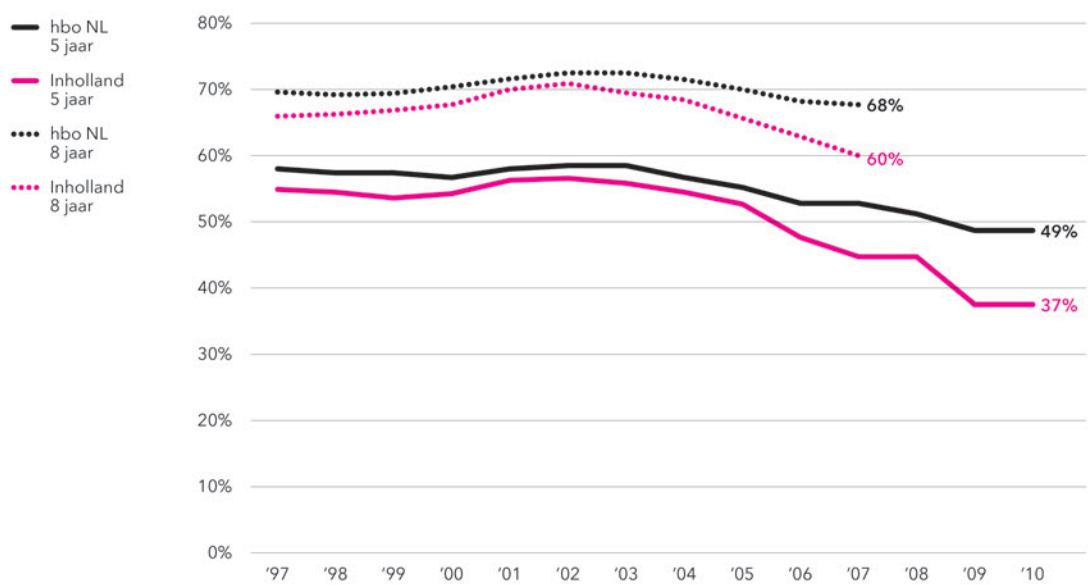



*Figuur 1. Trend in uitval uit het hbo na jaar 1 (landelijk en G5)*[2]

## 1.3 Dalende rendementen

Van alle studenten die vijf jaar geleden zijn begonnen in het hbo heeft de helft inmiddels een diploma gehaald (rendement van 49%). Het rendement vertoont in het hbo echter al jaren een dalende trend zoals af te lezen is uit figuur 2. Bij de grote hogescholen in de Randstad ligt dat aandeel 5 procentpunten lager op 44% en vertoonde dezelfde dalende trend. Het rendement op de langere termijn is aanzienlijk beter. Na acht jaar krijgt uiteindelijk 68% een diploma, maar ook dit percentage vertoont een licht dalende trend (Figuur 2). Studenten in het hbo lijken steeds meer tijd nodig te hebben om een diploma te halen, maar uiteindelijk behaalt tweederde dat wel. Die toename van benodigde tijd steeg de afgelopen tien jaar wat sterker. Mogelijke oorzaken zijn het kwaliteitsvraagstuk op het gebied van afstuderen en het economisch klimaat.

Er zijn overigens enkele lichtpuntjes op basis waarvan het reëel is te verwachten dat het rendement licht zal verbeteren in de komende jaren. Een daarvan is dat de nieuwe leerlijnen op het gebied van onderzoek waar, naar aanleiding van de kwaliteitscrisis in het hbo hard aan gewerkt is, tot volwassenheid komen waardoor studenten beter zijn voorbereid op het doen van hun afstudeeronderzoek (een belangrijke reden van studievertraging). Tevens speelt het economische klimaat een rol, waarbij een slechte arbeidsmarkt aanleiding geeft voor uitstel van afstuderen, maar wanneer de economie aantrekt het tegenovergestelde effect kan optreden. Ook prikkels vanuit het nieuwe financieringsstelsel maken dat studeren voor de latere generaties studenten duurder wordt, waardoor uitstel van afstuderen (iets) minder aantrekkelijk wordt. Dat betekent niet dat we daar op moeten wachten; de cijfers geven genoeg aanleiding om in te zettten op het verbeteren van het rendement.




*Figuur 2. Trend in studierendement (Bron. Vereniging Hogescholen, 2017)*[3]

2 Bron: www.verenigingvanhogescholen.nl/cijfers/rendement (retr. 10 feb 2017). Basis: hoofdinschrijving van voltijd bac debutanten in het hbo, die na 1 jaar niet meer actief zijn in het hoger onderwijs.

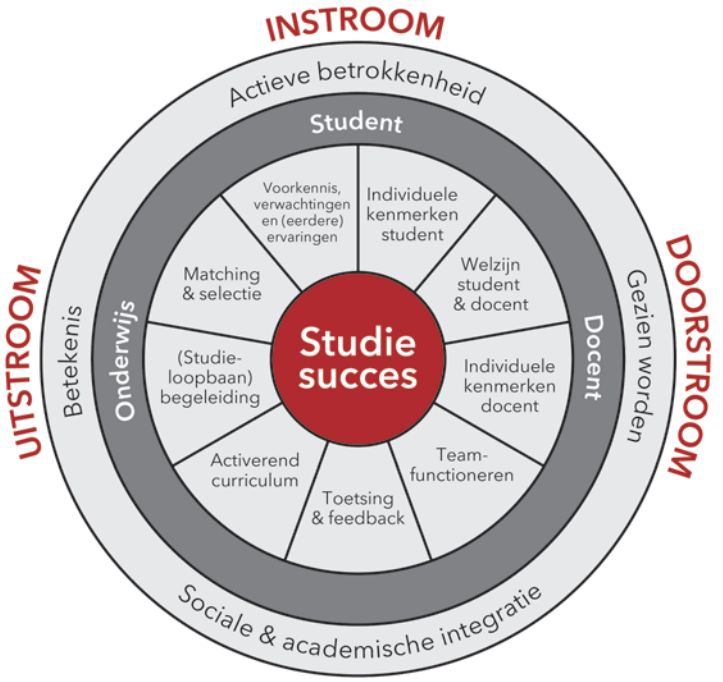
3 Bron: www.verenigingvanhogescholen.nl/cijfers/rendement (retr. 10 feb 2017). Basis: hoofdinschrijving van voltijd bac debutant in het hbo, die na 5 jaar in het bezit zijn van een diploma.

De referentieramingen van het ministerie van OCW (2016), waarin zij de verwachting op lange termijn schetst met betrekking tot nieuwe instromers in het onderwijs in Nederland, geven aan dat op basis van demografische ontwikkelingen de studentenaantallen in het hbo tot 2022 nog zullen stijgen, maar dat daarna een daling wordt verwacht. Gezien de ambities van Nederland om tot de top 5 van kenniseconomieën te blijven behoren, vormt deze ontwikkeling nog een extra reden om de studie-uitval terug te dringen en toename te realiseren van het aandeel gediplomeerden.

Het is niet verwonderlijk dat bij veel onderwijsinstellingen, ook in het post-prestatieafsprakentijdperk, studiesucces nog altijd hoog op de agenda staat. Ook internationaal, bijvoorbeeld in de Verenigde Staten staat 'retention' en 'degree completion' bij 88% van de hoger onderwijs-instellingen in de top 4 van beleidsthema's en verwacht wordt dat studie-succes de komende jaren een belangrijk thema zal blijven. Dat veel instel-lingen nationaal en internationaal worstelen met het vraagstuk van uitval en rendement betekent dat we er niet alleen voor staan in onze uitdaging om het studiesucces te vergroten. Het betekent ook dat er overal in het hoger onderwijs initiatieven worden ontplooid en uitgeprobeerd, en dat wij van elkaar kunnen leren. Anders geformuleerd, de uitdaging is groot, het verbeterpotentieel idem en de potentiële 'return on investment' hoog. In het volgende hoofdstuk zal ik een visueel kader presenteren waarmee u in een oogopslag een beeld krijgt van de diverse oorzaken, actoren en factoren in relatie tot studiesucces. Daarna zal ik op de belangrijkste oorzaken en principes ingaan en bespreek ik enkele individuele verschillen tussen studenten in relatie tot studiesucces.

# 2. Kader voor studiesucces

Studiesucces wordt door een groot aantal uiteenlopende factoren beïnvloed. Deze factoren zijn gerelateerd aan de student zelf, de docent en het onderwijs. Zo zijn onder andere de individuele kenmerken- en het welzijn van studenten en docenten, het curriculum en de wijze van toetsing van invloed op het studiegedrag en studiesucces. Om deze factoren te organiseren en om een kader te schetsen voor de onderzoeken die het lectoraat Studiesucces uitvoert, heeft het lectoraat het model 'Kader voor Studiesucces' samengesteld.




*Figuur 3. Kader studiesucces*

In dit model zijn factoren, waarvan bewezen is dat deze van invloed zijn op studiesucces, geclusterd en ingedeeld naar studentfactoren, docent-factoren en onderwijsfactoren. Het model omvat de gehele studieketen en geeft dus factoren weer die van belang zijn vanaf het moment van instromen tot aan het moment dat de student de arbeidsmarkt betreedt. Daarnaast zijn in het model vier universele behoeften/processen opge-nomen die van belang zijn voor het vergroten van studiesucces.

Gezien de vele factoren die (in)direct het studiesucces beïnvloeden (zie o.a. hoofdstuk 5) is het vergroten van het studiesucces een complexe opgave voor hoger onderwijsinstellingen. Zelf geven zij daar in hun jaarverslagen over aan dat er veel factoren meespelen die buiten de invloedsfeer van de instelling liggen en dat zij daarnaast te maken hebben met het zogenaamde trilemma: het spanningsveld tussen toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces.

## 2.1 Studiesucces gedefinieerd

De vraag die vaak gesteld wordt, maar nooit echt beantwoord is, is: wat is de definitie van studiesucces? Terwijl ik schrijf aan deze rede zie ik een blog verschijnen van Kees Boele, collegevoorzitter van Hogeschool Arnhem en Nijmegen, waarin hij Jet de Ranitz, collegevoorzitter van Hogeschool Inholland, vraagt wat studiesucces eigenlijk is. In gesprekken daarover vallen doorgaans de termen uitval, prestatieafspraken, en het rendementsdenken en vaak komt er ook een anekdote voorbij over een, ondanks tegenslag, toch succesvolle student. Kees Boele vroeg zich daarbij enigszins beschouwelijk af of het bestuurlijk praten over studiesucces veel druk legt op studenten. Hij had gelezen dat 60 % van de scholieren één of meer keren per week stress ervaart. Zelf hoor ik die geluiden ook en zie ik dagelijks de aantallen studenten die op bezoek komen bij de decanen en studentpsycholoog. Echter, in de huidige gesprekken over studiesucces is het nog betrekkelijk stil over het (psychisch en lichamelijk) welzijn van studenten.

Gezien de complexiteit en de diverse perspectieven (organisatie, opleiding, team, docent én student) van waaruit men het vraagstuk kan benaderen, is het ogenschijnlijk onmogelijk een allesomvattende eenduidige definitie van studiesucces te formuleren. Dat niemand zich waagt aan het formuleren van een definitie zal wel een reden hebben. Laat ik die zin eens omdraaien in: 'dat er wel een reden voor nodig zal zijn om iemand zover te krijgen zich aan een definitie te wagen'.

Het lectoraat Studiesucces hanteert een bredere definitie van studiesucces, waarin zowel het studentperspectief als het onderwijsperspectief van studiesucces is geïntegreerd. Deze definitie stelt dat men kan spreken over studiesucces *'wanneer de academische prestaties, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten, tevredenheid over de opleiding, verwerving van de gewenste kennis, vaardigheden en competenties en het doorzettingsvermogen van studenten, in combinatie met studenteigenschappen als motivatie, leiden tot het verwezenlijken van hun persoonlijke ontwikkeldoelen en de onderwijsdoelstellingen'*.

Op elke definitie, en zeker op een definitie van een dergelijk breed en complex begrip, is vanuit het eigen perspectief wel een nuance of aanvulling te geven. Wellicht vindt de een de definitie te veel vanuit de student opgesteld en mist de ander concrete termen als uitval en rendement. De waarde van deze definitie is dan ook vooral om het gesprek binnen de instelling en opleidingsteams aan te gaan over wat studiesucces volgens hen én voor hen betekent. Het goede gesprek over wat iedereen onder studiesucces verstaat en wat dat betekent voor de opleiding kan een goede basis zijn om vervolgstappen ter bevordering van studiesucces te zetten.

# 3. Hardnekkige oorzaken van studie-uitval en -vertraging

Uit landelijk onderzoek van ResearchNed (2016) blijkt dat de redenen voor studie-uitval in het hoger onderwijs al jaren hetzelfde zijn. Onderzoeken binnen de eigen hogeschool op het gebied van aansluiting, exit en student-tevredenheid, onderschrijven dat beeld (Van Ingen, 2015). Dat betekent dat er, ondanks vele inspanningen, een aantal hardnekkige oorzaken ten grondslag (blijven) liggen aan studie-uitval en een gebrekkige studievoortgang. Vanuit de literatuur (o.a. Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Robbins et al., 2004; Vossensteyn et al., 2015) zal ik de verschillende en uiteenlopende oorzaken kort toelichten.

a. **Incongruentie**. Het niet uitkomen van verwachtingen staat in de top 3 van redenen van uitval in het hoger onderwijs (ResearchNed, 2016). Er is sprake van incongruentie als er een mismatch is tussen de verwachtingen, interesses of waarden van de student en die van de onderwijsinstelling. Tussen diverse groepen zien we verschil. Zo lijken vrouwelijke hbo-studenten beter over hun studiekeuze te hebben nagedacht dan mannelijke studenten; studenten met een vwo- of een mbo-vooropleiding beter dan studenten met een havo-vooropleiding. Studenten met ouders die in het hoger onderwijs studeerden lijken op hun beurt bewuster gekozen te hebben dan studenten die als eerste generatie het hoger onderwijs betreden; dit geldt ook voor allochtone studenten in vergelijking met autochtone studenten. Omdat we echter nog geen wijzigingen zien in de top 3 van uitvalredenen (Van Ingen, 2015; ResearchNed, 2016) resteren er nog veel vragen, waaronder de vraag óf en hoe we optimaal de student kunnen bereiken zodat hij met een compleet en realistisch beeld de opleiding aanvangt.

b. **Aansluiting niet optimaal**. In de top 5 van redenen van studenten om de studie te staken staan de wijze waarop het onderwijs wordt verzorgd en de zwaarte van de studie. Ook als studenten de juiste keuze gemaakt hebben, lijken zij in de eerste 100 dagen te moeten wennen aan de hoeveelheid lesstof en de manier waarop docenten de lesstof behandelen. Opvallend is dat een groot deel van de studenten niet op dergelijke problemen had gerekend (Van Ingen, 2015). Tevens merkt Van Ingen (2015) op dat "in de afgelopen jaren het beeld van de cultuurschok ervarende eerstejaars bij Hogeschool Inholland vrijwel onveranderd blijft. [...] Ook de uitvallende studenten geven consistent dezelfde uitvalredenen. [...]" Mogelijk is dit fenomeen toch meer verstrengeld

met kenmerken en de persoonlijke ontwikkeling van eerstejaars dan we voorheen dachten (Van Ingen, 2015, p.4).

c. **Gebrek aan motivatie, lage initiële inzet en verwachtingen**. Volgens het ROA (2013) is een gebrek aan motivatie de belangrijkste reden waarom studenten stoppen met hun opleiding. Het kan daarbij gaan om een gebrek aan interesse, gebrek aan het zien van de relevantie of het doel en de wijze waarop het onderwijs wordt verzorgd. Motivatieproblemen in het onderwijs zijn allerminst een specifiek Nederlands probleem, de problematiek is internationaal (Peetsma, Hascher, Van der Veen & Roede, 2005). Echter in vergelijking met anderen EU-landen blijkt dat Nederlandse studenten tot de top 3 minst gemotiveerden behoren. Op de rol van motivatie kom ik later in deze rede terug wanneer ik belangrijke individuele verschillen tussen studenten in relatie tot studiesucces bespreek.

Uit een rapport van ResearchNed (2016) blijkt dat, uit een grote set van factoren, studenten met een initiële lage verwachting over hun succes in het hoger onderwijs systematisch vaker uitvielen in jaar 1. Succesintenties worden gestuurd door de verwachtingen die studenten van zichzelf hebben.

d. **Concurrerende verplichtingen en activiteiten**. Buitenschoolse verplichtingen, zoals zorg voor familie of een omvangrijke bijbaan, zorgen ervoor dat de student niet voldoende tijd en energie in de studie kan steken. Studenten hebben daarbij de neiging om de tijd die nodig is voor de studie(stof) (ruimschoots) te onderschatten. Uit ons aansluitonderzoek (Van Ingen, 2015) blijkt dat studenten moeite hebben met het combineren van werk, studie en privé, en het tempo van de studie. De mate waarin deze oorzaak van belang is voor studiesucces is al geruime tijd stabiel (Van Ingen, 2015).

e. **Gebrek aan sociale integratie**. Uitval wordt veroorzaakt door een gebrek aan persoonlijke en zinvolle sociale contacten met medestudenten. Dat leidt tot gevoelens van isolatie, uitsluiting en dat zet volgens Tinto (1993) het proces van onthechting in gang. Bij dit punt zal ik in het volgende hoofdstuk nader stilstaan.

f. **Emotionele of psychosociale aanpassingsproblemen**. Het kunnen omgaan met onbekende (onduidelijke) eisen en stressoren die gepaard gaan met de overgang van vooropleiding naar het hoger onderwijs, en psychische problemen die zich tijdens de studietijd voordoen, kunnen bijdragen aan studie-uitval en -vertraging. Uit onderzoek blijkt dat de klachten van studenten vaak verband houden met het studie- en leefklimaat (Nauta, Meijman & Meijman, 1996). Daarnaast blijkt dat de gezondheidsbeleving van studenten en studieproblemen vaak op elkaar inwerken (Boot, Vonk & Meijman, 2007). Een bijkomend probleem is dat studenten het moeilijk vinden om hulp te zoeken voor hun problemen. Het niet zoeken van hulp kan de (psychische) problemen van studenten verergeren en in veel gevallen tot studievertraging of studie-uitval leiden (Verouden, Vonk & Meijman, 2010).

g. **Onvoldoende academische (schrijf- en studie)vaardigheden**. Tijdens de laatste fase van de studie dient de hbo-student zelfstandig een praktijkonderzoek uit te voeren. De eisen aan dit afstudeerwerkstuk zijn de afgelopen jaren, onder druk van het kwaliteitsvraagstuk in het hbo, in hoog tempo opgeschroefd. Hoewel het afstuderen voor veel studenten een struikelblok is, is in figuur 6 in het hoofdstuk over langstuderen te zien dat bij het cohort dat in 2007 met de studie is gestart een duidelijke knik te zien is in het aandeel langstudeerders (landelijk en G5). Veel studenten hebben zich die vaardigheden niet (geleidelijk) eigen kunnen maken en hebben aanzienlijke vertraging opgelopen bij het afstuderen. In een onderzoek van de LSVb in 2011 werd al benadrukt dat het schrijven van een scriptie bij veel studenten voor vertraging zorgt.

---

"Ik heb grote moeite met het behalen van mijn studie. In de eerste vier jaar is er nauwelijks aandacht besteed aan onderzoeksvaardigheden. Hierdoor is mijn scriptie al drie keer als onvoldoende beoordeeld." (NSE, 2015)

---

# 4. Universele principes

Tot zover de cijfers en oorzaken achterliggend aan het uitblijven van studiesucces. In het volgende hoofdstuk zal ik enkele basisbehoeften van studenten beschrijven voor leren en presteren. De volgende vier hebben uitgebreide empirische en theoretische ondersteuning als universele behoeften voor het verhogen van de studieprestaties. Dat betekent dat deze behoeften geldend zijn voor alle type studenten ongeacht hun achtergrond of opleidingscontext.

a. **Gezien worden**. De kans op studiesucces neemt toe indien de student het gevoel heeft als persoon belangrijk te zijn, ertoe te doen voor de instelling en dat het instituut om hem geeft als persoon (o.a. Terenzini et al., 1994). Schlossberg, Lynch en Chickering (1989) wijzen erop dat een leeromgeving waarin studenten zich gemarginaliseerd en gedepersonaliseerd voelen het studiesucces ondermijnt. Voorbeelden van enkele opmerkingen van studenten daarover uit de Nationale Studenten Enquête (NSE) zijn: "behandel me niet als een nummer", "beter contact met studenten", of "beter contact met docenten buiten de les". Gardner benoemt eind jaren negentig al dat hoger onderwijsinstellingen er goed aan zouden doen om bewust en pro-actief een gedegen 'induction programme' aan te bieden aan alle studenten zodat zij zich ondersteund en welkom voelen en geholpen bij het maken van 'de rite de passage' (Gardner, 1986). Signalen die de organisatie uitzendt verlopen via formele en informele mechanismen en communicatiekanalen en daarin zitten vaak subtiele signalen verpakt over hoe de instelling/opleiding de studenten waardeert (Terenzini et al., 1994). Ook Tinto benadrukt het belang van commitment vanuit de organisatie richting studenten en merkt daarbij op dat er geen onderwijsprogramma is dat kan dienen als substituut van dit soort commitment: "Programs cannot replace the absence of high quality, caring and concerned faculty and staff." Dat het ook wel eens andersom kan zijn, wordt aardig geïllustreerd door de volgende opmerkingen van een student uit de NSE 2015: "Docenten zijn wel erg betrokken bij de studenten, als je een probleem hebt kan je altijd terecht. [...] Alleen de lesstof is niet altijd even goed. Niet alle leraren weten de stof boeiend te maken waardoor de motivatie wel flink wegzakt."

"Ik vind dat de leraren meer persoonlijk betrokken zouden moeten zijn bij de leerlingen. Ik heb het idee dat er maar drie leraren zijn die mijn naam kennen en weten wie ik ben. En dat zijn mijn oude werkgroepbegeleider, mijn nieuwe werkgroepbegeleider en mijn SLC'er. Dat vind ik jammer, het voelt heel anoniem en onpersoonlijk." (NSE, 2015)

b. **Actieve betrokkenheid**. Het principe van actieve betrokkenheid is eenvoudig; des te meer de student betrokken is bij zijn studie des te groter de kans dat hij actief is, bij de les (aanwezig) is en goede studieprestaties behaalt, niet uitvalt en de opleiding afmaakt. Het gaat om de kwantiteit en kwaliteit van de tijd en energie die studenten investeren in binnen- en buitenschools leren (Kuh, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Astin (1985, p.134) definieert betrokkenheid als: "The amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience." Volgens zijn theorie begeeft betrokkenheid zich op een continuüm en investeren studenten verschillende niveaus van energie in de studie(ervaring). Astin maakt daarbij onderscheid tussen de kwantiteit en kwaliteit van de betrokkenheid. Daarnaast veronderstelt hij een direct verband tussen leerprestaties en betrokkenheid en zijn er volgens hem diverse beleidsmaatregelen en aanpakken die betrokkenheid kunnen versterken en daarmee de studieprestaties (Astin, 1985a,b).

Van actieve betrokkenheid kan een zelfversterkend effect uitgaan (Finn, 1993; Elffers, 2016). Actieve betrokkenheid leidt daarbij tot betere prestaties en die betere prestaties leiden tot een sterkere betrokkenheid. Hierbij gaat het onder meer om aanwezigheid en actieve voorbereiding en participatie in de klas. Diegenen die actief participeren, zullen zich meer met het onderwijs identificeren, en zullen ook geneigd zijn zich actiever in te zetten. Zo kan een zichzelf versterkende cyclus van betrokkenheid, die positieve effecten heeft op de studievoortgang, ontstaan (Elffers, 2016) . Elffers (2016) waarschuwt echter dat "het balletje ook de andere kant uit kan rollen: wie zich minder sterk identificeert met de onderwijsomgeving, zal ook minder actief participeren." De identificatie wordt zwakker als iemand maar weinig participeert (Elffers, 2016, p.32). Severiens (2011) toonde eerder al aan dat zwakkere studenten minder vaak naar de les gaan dan academische sterkere studenten. Uit het onderzoek komt aanwezigheid als betere voorspeller van studieprestaties (EC) naar voren dan de totale besteedde studietijd door de studenten.

c. **Sociale en academische integratie**. Voor studiesucces is interpersoonlijk contact, samenwerking en vorming van een sociaal en academisch netwerk tussen de student en medestudenten, docenten en staf belangrijk. Astin (1993) en Tinto (1993) maken daarbij onderscheid tussen sociale en academisch integratie. Sociale integratie refereert aan de mate waarin de student onderdeel uitmaakt van het sociale netwerk in de school, waar academische integratie verwijst naar het formele en informele contact met docenten en de staf.
Uit het onderzoek van Severiens (2011) blijkt dat thuis voelen op de opleiding, met name bij een grootschalige leeromgeving, een rol speelt in het behalen van studiesucces. Op het moment dat studenten zich thuis voelen op de opleiding, zetten ze zich meer in voor hun studie.
In de Nederlandse academische context is het model van Tinto getoetst. Prins (1997) toont aan dat integratie leidt tot hogere studievoortgang en minder uitval. Sociale integratie leidt daarbij tot minder uitval, maar niet zoals academische integratie tot meer studievoortgang. Prins (1997) stelt verder dat sociale integratie voorafgaat aan academische integratie, met andere woorden: het bevorderen van sociale integratie leidt tot meer academische integratie.

"Veel leraren zijn weinig tot niet betrokken met de leerlingen, ze houden van hun vak maar ze brengen hun liefde/passie niet over naar de student." (NSE, 2015)

d. **Betekenis geven**. Studiesucces is waarschijnlijker wanneer studenten betekenis vinden of een doel hebben in hun onderwijservaring; wanneer studenten relevante verbindingen ervaren of leren leggen tussen wat ze in de klas leren en hun (toekomstige professionele) leven (o.a. Ryan & Deci, 2000). Een gebrek aan persoonlijke doelen (korte en/of lange termijn) en de waargenomen irrelevantie van het curriculum zijn belangrijke oorzaken van studentuitval (o.a. Noel, 1985). Finn (1993) spreekt in dit verband over 'valuing' waarmee hij aangeeft dat studenten moeten ervaren dat het onderwijs, en de opbrengst van dat onderwijs, persoonlijke en praktische waarde voor hen heeft (Finn, 1993).

# 5. Individuele verschillen en studieprestaties

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat er een aantal universele principes in (leer)behoeften bestaan. Daarnaast bestaan er echter individuele verschillen tussen studenten die van invloed zijn op studiesucces. Een aantal van die verschillen zal ik in dit hoofdstuk beschrijven. Individuele verschillen van studenten zijn in te delen in een paar hoofdcategorieën zoals: afkomst (opleidingsniveau ouders, sociale-status), persoonskenmerken (o.a. geslacht, etniciteit), capaciteiten (o.a. intellectuele capaciteiten, sociale vaardigheden), disposities (o.a. motivatie, persoonlijkheid) en type vooropleiding. Al deze individuele kenmerken kunnen zowel direct als indirect een effect op studiesucces hebben (Tinto, 1993).
De belangrijkste factoren uit de literatuur worden hieronder besproken. Inzicht in deze individuele kenmerken van de student is nodig omdat zij het studiegedrag, en dus studieprestaties, sturen en omdat in deze kenmerken (een deel van) de verklaring ligt waarom bepaalde interventies (niet) werken of voor een bepaalde doelgroep wel of niet.

## Leeftijd, geslacht, etniciteit

Uit het onderzoek van McInnis, James en McNaught (1995) komt naar voren dat oudere studenten hogere academische resultaten behalen, wat verklaard wordt doordat oudere studenten een duidelijkere loopbaanoriëntatie voor ogen hebben en daarnaast lagere integratiebehoeften. Uit het onderzoek van ResearchNed (2016) en het G5 Onderzoeksteam (2015) blijkt dat geslacht een factor van belang is: vrouwen presteren beter in het hoger onderwijs dan mannen, zij vallen minder vaak uit en kennen een grotere studievoortgang. Binnen de groep mannelijke studenten zijn het vooral de jongens met een migratie achtergrond die relatief veel uitvallen (G5 Onderzoeksteam, 2014). Uit onderzoek binnen Hogeschool Inholland (Kappe, 2011) blijkt dat de tweede generatie vrouwelijke migranten steeds betere studieprestaties behalen, overeenkomstig met de prestaties van Nederlandse jongemannen.

## Voorkennis, vooropleiding en intelligentie

In studies in het wo wordt als maatstaf voor voorkennis het gemiddeld eindexamencijfer op het vwo gebruikt. Dit blijkt één van de belangrijkste voorspellers voor studiesucces op de universiteit te zijn, naast sociaaleconomische achtergrond. Als het eindexamencijfer niet beschikbaar is, zoals dat het geval is voor de mbo-instroom in het hbo, worden cognitieve vaardigheden of intelligentie als proxy gebruikt. Ook daarvan is bekend

dat het een voorspeller is van later studiesucces (Busato, 1998, Kappe, 2013). Het effect van voorkennis is overigens het grootst in jaar 1 en neemt gedurende de opleiding enigszins af (Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 2000; Kappe, 2011). Er zijn verschillen in het studiesucces van mbo'ers en havisten; qua uitval doen de mbo'ers het slechter in het eerste jaar (o.a. Reviewcommissie, 2017). Wanneer mbo'ers echter het eerste studiejaar met goed gevolg doorlopen, kennen zij een hogere studievoortgang in de hoofdfase dan havisten (Reviewcommissie, 2017). Het positieve verschil in rendement lijkt recentelijk overigens af te nemen (Bormans, Bajwa, Braam, & Dekker, 2015).

### Persoonlijkheid

Naast cognitieve factoren is er veel bekend over de rol van persoonlijkheidskenmerken in relatie tot studiegedrag en prestaties. Uit meta-analyses komt vooral conscientieusheid naar voren als belangrijk kenmerk in het hoger onderwijs (O'Conner & Paunonen, 2007; Poropat, 2009). De mate waarin een student goed georganiseerd is, over zelfdiscipline en doorzettingsvermogen beschikt, is mede bepalend voor zijn studiesucces. Het onderzoek van De Vries (2012) en Kappe (2011) bevestigt het belang van conscientieusheid. Een longitudinaal onderzoek onder meerdere cohorten studenten human resource management van Hogeschool Inholland laat zien dat conscientieusheid gedurende de hele studie van belang is, de invloed ervan vijf keer zo groot is als de invloed van intelligentie, en dat conscientieusheid ook een bepalende persoonlijkheidsfactor is voor later succes in het werk (Wiersma & Kappe, 2017).

"It is obvious that individual personality must affect individual departure."
(Tinto, 1993, p.83)

### Motivatie

Een gebrek aan motivatie staat in de top 3 van uitvalredenen. In het onderzoek van het ROA staat motivatiegebrek zelfs op nummer 1. Menig wetenschappelijke studie toont het belang van motivatie in relatie tot studieprestaties. Motivatie wordt door Murphy en Alexander (2000) omschreven als 'het fysiologische proces dat zorgt voor richting, kracht en continuïteit van bepaald gedrag'. Hoewel er meerdere motivatietheorieën bestaan, biedt het onderscheid tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie en de motivatietheorie van Ryan en Deci (2000) nuttige inzichten in relatie tot leren en houvast met betrekking tot in te zetten interventies. Er wordt gesproken van intrinsieke motivatie wanneer men gemotiveerd is door de activiteit zelf: leren om te leren. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer studenten leren omdat van deze activiteiten wordt verwacht dat ze leiden tot een aantal positief ingeschatte gevolgen die niet inherent verbonden zijn met het studeren, waaronder het behalen van een diploma en het vinden van een goede baan. Studenten met een gemiddelde of hoge intrinsieke motivatie behalen hogere cijfers (Kappe, 2011; Lin, McKeachie, & Kim, 2001). Het belang van intrinsieke motivatie voor studieresultaten van studenten blijkt ook uit het onderzoek van Kappe en Van der Flier (2012). Hun onderzoek toont aan dat intrinsieke motivatie gerelateerd is aan studiecijfers en aan de studietijd die studenten nodig hebben om hun diploma te behalen. Uit het onderzoek blijkt dat intrinsieke motivatie twee keer zoveel variantie verklaart als IQ doet bij studieresultaten. Motivatie wordt ook wel als een dynamisch construct beschouwd. Met andere woorden: de docent kan invloed hebben op de motivatie van de student en die invloed is groter dan we denken, en wederkerig. In de *Social Determination Theory* (SDT) geven Deci en Ryan (2000) de drie fundamentele en universele menselijke behoeften die bepalend zijn voor intrinsieke motivatie, namelijk 1) de behoefte aan autonomie, 2) de behoefte aan competentie (handelingsbekwaamheid) en 3) de behoefte aan (interpersoonlijke) verbondenheid. In hun theorie worden competentie en autonomie in relatie gebracht met intrinsieke motivatie en verbondenheid in relatie met extrinsieke motivatie. Onderzoek van Lin et al. (2001) toont aan hoe extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie het leren op de universiteit beïnvloedt. Zij vonden dat voor een zo goed mogelijk resultaat een middelmatige extrinsieke motivatie in combinatie met een hoge intrinsieke motivatie nodig is.

### Stress en (faal)angst

Het individuele welzijn van studenten is een factor die het studiesucces kan beïnvloeden. Zo motiveert het persoonlijke welzijn van studenten onder andere tot leren en tot academische betrokkenheid (Phan, Ngu & Alrashidi, 2016). Volgens het Centre for Education of Statistics and Evaluation (2015) is in het onderwijs het welzijn van studenten belangrijk om twee redenen. De eerste reden is de erkenning dat onderwijzen niet alleen gaat om het behalen van academische prestaties, maar ook om het welzijn van de student in zijn geheel (intellectueel, fysiek, sociaal, emotioneel, moreel en spiritueel). Daarnaast leidt een hogere mate van welzijn tot betere cognitieve resultaten bij studenten. Het versterken van het welzijn van studenten wordt daarom als steeds belangrijkere benadering gezien van de ontwikkeling van studenten op het gebied van sociale, emotionele en academische vaardigheden (Noble, McGrath, Wyatt, Carbines & Robb, 2008).

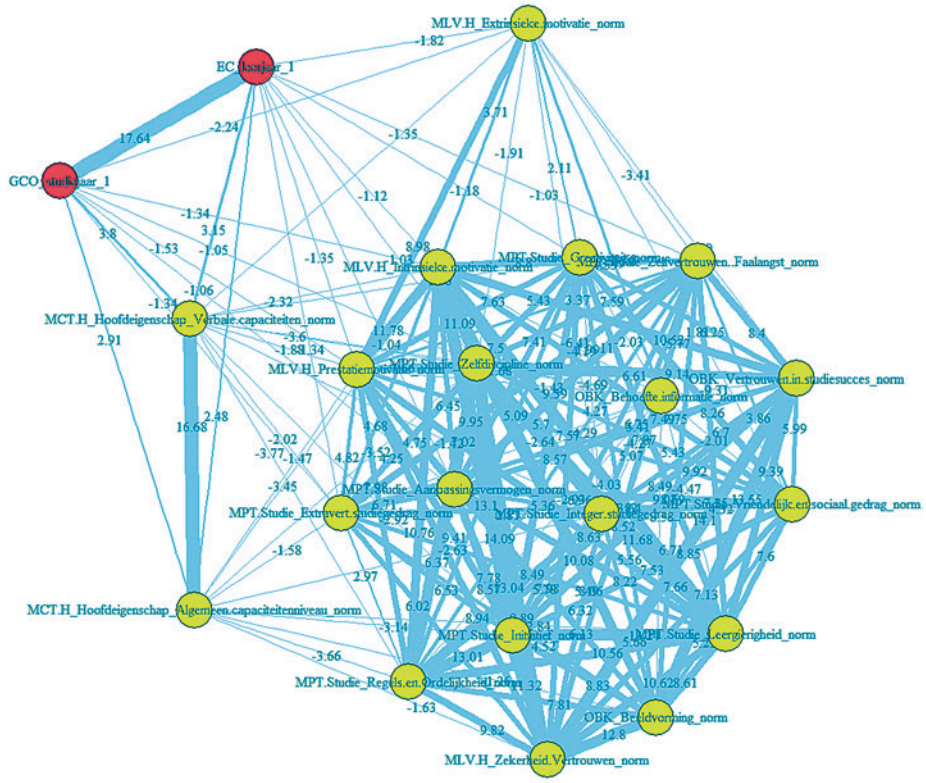
Echter, recente studies wijzen uit dat het er met het welzijn van studenten niet goed voor staat en dat studenten steeds vaker met (psychische) gezondheidsproblemen kampen (De Kuyper, 2012; Rademaker, Van der Nat & Meerstadt, 2012; Schmidt & Simons, 2013). Zo ervaren veel studenten een hoge mate van stress, angst, depressieklachten en zijn studenten ernstig oververmoeid. Uit onderzoek blijkt dat deze klachten kunnen leiden tot studievertraging en zelfs tot studie-uitval (Boot, Vonk & Meijman, 2007). Daarnaast blijkt dat de gezondheidsbeleving van studenten en studieproblemen vaak op elkaar inwerken. Zo kan de gezondheidsbeleving van een student duiden op studieproblemen en vice versa.

## Academisch zelfvertrouwen

Academisch zelfvertrouwen is de inschatting van het eigen potentieel. Onder academisch zelfvertrouwen valt zowel het concept van zelf-effectiviteit ('self-efficacy') als succesverwachting. Zelf-effectiviteit wordt door Bandura (1997) gedefinieerd als de inschatting van, en het vertrouwen in, de eigen vaardigheden om acties te organiseren en te ondernemen die leiden tot een vooropgesteld doel. Met anderen woorden: geloof in de eigen leercapaciteit van de student. De succesverwachting betreft de verwachting en voorspelling van het eigen studiesucces (Wigfield & Eccles, 2000). De kans op uitval neemt af en de kans op studievoortgang neemt toe wanneer studenten geloven dat hun inzet en inspanningen zinvol zijn. Met andere woorden: wanneer ze denken dat ze invloed kunnen uitoefenen of controle hebben over de resultaten van hun leven en hun vooruitzichten voor toekomstig succes (Bandura, 1997; Elias, & Loomis, 2002). Uit een meta-analyse van Robbins et al. (2004) blijkt dat academisch zelfvertrouwen één van de belangrijkste predictoren is van studievoortgang en studie-cijfers. Zoals eerder aangegeven blijkt uit een rapport van ResearchNed (2016) dat, uit een grote set van factoren, studenten met een initiële lage verwachting over hun succes in het hoger onderwijs systematisch vaker uitvielen in jaar 1. Succesintenties worden gestuurd door de verwachtingen die studenten van zichzelf hebben.

## Samenhang tussen individuele kenmerken en relatie met studiesucces

Hattie (2003) stelt dat studiesucces weliswaar voor een groot deel afhangt van student gebonden factoren, maar dat deze factoren lastig zijn te beïnvloeden. Zoals gesteld zijn de individuele kenmerken via de gerelateerde gedragingen te beïnvloeden. Zo is niet de persoonlijk-heidstrek conscientieusheid direct te beïnvloeden, maar wel (tot een bepaald niveau) de daaraan gerelateerde vaardigheden als plannen en timemanagement. De complexiteit ligt mede in het feit dat individuele kenmerken op complexe wijze met elkaar samenhangen. Onderzoek waarin alle factoren zijn meegenomen is nodig om de belangrijkste factoren te kunnen onderkennen. Tot die tijd zijn de uitkomsten van meta-analyses, zoals die van Robins et al. (2004) geschikt om tot een overzicht te komen van de belangrijkste factoren, dat wil zeggen de factoren die een directe relatie vertonen met studie-uitval en -voortgang. Met behulp van moderne modelleertechnieken wordt het mogelijk dergelijke analyses te doen en de onderlinge samenhang daarbij visueel weer te geven.




*Figuur 4. Samenhang tussen individuele kenmerken en studiesucces.*

In figuur 4 is te zien dat veel aspecten samenhangen met studievoortgang (EC) en studiecijfers (GCO) in het eerste studiejaar. Verbale intelligentie (onderdeel van algehele cognitieve capaciteiten) is hier samen met alge-hele cognitieve capaciteiten en extrinsieke motivatie (negatief) de sterkst direct gerelateerde factor met EC en studiecijfers in jaar 1 (cohort 2015). Verder is er een sterke onderlinge samenhang te zien tussen de motiva-tionele- en persoonlijkheidsvariabelen. Dergelijke analyses maken de belangrijkste directe verbanden tussen de diverse individuele kenmerken en studieprestaties visueel inzichtelijk, maar tevens de indirecte verbanden.

Complexer wordt het als we op subgroepniveau of per context gaan kijken, want dan kunnen de onderlinge directe en indirecte verbanden anders liggen. Onderzoek van Kamphorst (2013) toont bijvoorbeeld aan dat de (onderlinge) relaties tussen individuele kenmerken en studieprestaties per opleidingsdomein verschillen. Hij adviseert dan ook dat per opleiding in kaart gebracht wordt welke individuele kenmerken op welke wijze een rol spelen. Die kennis kan bijdragen aan het vinden van de juiste interventies op groepsniveau om zo het studiesucces te verbeteren (Kamphorst, 2013). Dat die verschillen tussen contexten bestaan, verklaart mogelijk (deels) dat, zoals verwoord door Van Nunland en Bakx (2015) "Het niet vanzelfsprekend is dat een maatregel, waarmee bewezen positieve resultaten zijn bereikt bij opleiding A, eveneens die positieve effecten zal hebben bij opleiding B." De studieloopbaanbegeleider dient zich tenslotte ervan bewust te zijn dat op het niveau van het individu specifieke factoren een rol kunnen spelen.

# 6. Interventies op het gebied van studiesucces

Nu we weten welke oorzaken ten grondslag liggen aan minder studiesucces, en we enkele universele principes en belangrijke individuele verschillen hebben besproken, is het tijd om te kijken naar de mogelijke oplossingen. In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de interventies en maatregelen waarop hoger onderwijsinstellingen in Nederland inzetten. Ter illustratie worden enkele maatregelen iets uitgebreider toegelicht (zie good practices). Voor deze maatregelen is (enige mate van) empirisch bewijs, maar er dient opgemerkt te worden dat ze veelal gebaseerd zijn op universitaire steekproeven. Dat is niet zo vreemd omdat systematisch onderzoek naar studiesucces in het hoger beroepsonderwijs pas net op gang komt. Een uitgebreidere beschrijving van bewezen effectieve interventies en maatregelen vindt u op onze website genaamd 'platform studiesucces'. Op de website wordt per maatregel aangegeven in welke mate er reeds empirisch bewijs is met betrekking tot de werking ervan.

*Incongruentie en gebrekkige aansluiting* zijn twee van de reeds besproken oorzaken van studie-uitval (hoofdstuk 3). Overheid en hogescholen investeren sinds enkele jaren nadrukkelijker in transparante en realistische voorlichting, maar ook in meelopen, in proefstuderen en sinds 2014 de studiekeuzecheck. Ook wordt gewerkt aan het intensiveren van het contact met toeleverend onderwijs, het opzetten van zomerscholen of pre-academische programma's (zie good practice), verbeteren van aansluitprogramma's en inzetten van studenten in het voortraject en bij de start van de opleiding. Uit onderzoek van ResearchNed (2013) in opdracht van de VO-raad kwam niet zozeer een effect van afzonderlijke activiteiten op studie-uitval, maar het zogenaamde cumulatieve effect naar voren. Daarmee bedoelen zij dat het verschil in uitval zit in een breed aanbod van samenhangende activiteiten, waaronder én vroeg beginnen met loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB), én ouders betrekken, én open dagen bezoeken, én individuele gesprekken. Hieronder bespreek ik twee *good practices* waarvan één voor de poort en één net na de poort worden ingezet om de incongruentie aan te pakken en zo het studiesucces in jaar 1 te vergroten.

Uit een studie van het lectoraat die ik later zal bespreken, blijkt dat incongruentie ook in de hoofdfase en afstudeerfase een rol van betekenis kan spelen en een oorzaak van (ernstige) studievertraging kan zijn. Onduidelijkheid over (ingangs)eisen met betrekking tot de stage en beoordelingscriteria en procedures met betrekking tot de afstudeerscriptie zijn daar twee voorbeelden van.

### Pre-academic programme (good practice)[4]

Het pre-academic programme van de Erasmus Universiteit Rotterdam, met als thema 'Master your future', is een vierdaagse training voorafgaand aan het collegejaar, dat studenten moet helpen om goed voorbereid aan de studie te starten. De training is voor iedere student toegankelijk en is gericht op de ontwikkeling van zowel academische vaardigheden als sociale vaardigheden en kennismaking met – en integratie in het hoger onderwijssysteem. De focus ligt daarbij in het bijzonder op eerste generatie studenten. Thema's die in het programma centraal staan zijn *persoonlijk leiderschap*, *netwerken*, *identiteit* en *academisch zelfvertrouwen*. Er wordt tijdens colleges, workshops en opdrachten gewerkt aan:

- Het verwerven van inzicht in het eigen prestatievermogen;
- Kennismaking met de academische cultuur en diversiteit van de universiteit;
- Effectief studeren, waarbij nieuwsgierigheid en motivatie van belang zijn.

Onderzoek onder deelnemers van 2013–2015 laat zien dat deelname aan het pre-academic programme leidt tot betere prestaties, grote bevlogenheid en commitment, een goede studie-inzet en een effectieve samenwerking met andere studenten en tutoren.

### Bootcampperiode (good practice)[5]

De propedeuse wordt gestart met een zogenaamde bootcampperiode, waar studenten de maand september van 9 tot 5 op school zijn. Ze werken aan (project)taken waarin studievaardigheden een belangrijke plaats hebben. Deze interventie is ingezet omdat de studenten minder aanwezig waren op de instelling. Daardoor was de binding met de school/docenten, met elkaar en met studenten uit hogere studiejaren te klein, wat zowel door de opleiding als studenten als een gemis werd ervaren.

Verwacht werd dat de binding en de studieprestaties zouden verbeteren en uitval zou verminderen. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de studieresultaten van het eerste blok beter waren dan in voorgaande jaren. De uitval was niet verlaagd, verklaard doordat studenten nog vaak met onduidelijke en verkeerde verwachtingen de studie aanvangen. De bootcamp maakt snel duidelijk wat er van ze verwacht wordt en waar de studie over gaat, waardoor die studenten snel(ler) weten of ze wel of niet op de juiste plek zitten. Uit de kwalitatieve analyse bleek dat zowel studenten als docenten enthousiast zijn over het bootcamp-concept.

Naast de bovenstaande twee uitgelichte generieke maatregelen wordt er gesproken over flexibilisering en individualisering van het onderwijs met onder meer collectief maatwerk. In dat kader wordt er geëxperimenteerd met maatwerk in jaar 1 voor mbo'ers en havisten, gezien hun verschillende problemen bij de aansluiting. Dat bestaat uit maatwerk in de studieloopbaanbegeleiding en maatwerk bij bepaalde (struikel)vakken. Binnenkort wordt landelijk gestart met de invoering van keuzedelen in het mbo die mogelijk kunnen bijdragen aan het verbeteren van aansluiting tussen mbo–hbo.

In mijn proefschrift houd ik ook een pleidooi voor maatwerk in de studieloopbaanbegeleiding als route naar meer studiesucces door gerichtere advisering. Ik maak daarbij onderscheid tussen generieke en maatwerk aanpakken. Als generieke strategie kan de opleiding, in aflopende mate vanaf jaar 1, meer structureren zodat er in mindere mate een beroep wordt gedaan op, aan *conscientieusheid* gerelateerde, vaardigheden. Als maatwerk aanpak zouden studenten, waarvan bekend is dat zij minder consciëntieus zijn, als onderdeel van hun studieloopbaanbegeleiding diverse workshops op het gebied van goal setting (zie best practice) en timemanagement (Kappe, 2011; Torenbeek, Suhre, Jansen, & Bruinsma, 2011) kunnen volgen.

Studieloopbaanbegeleiding biedt mijns inziens bij uitstek de mogelijkheid om aandacht te besteden aan de individuele (kenmerken van de) student. Een positieve bijkomstigheid van individueel gerichte begeleiding is dat hiermee het gevoel vergroot wordt van *gezien* en gehoord worden en dus de *binding* met de opleiding (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014) en instelling sterker wordt. De Universitaire Commissie Onderwijs (2009) adviseert om studenten die achterblijven en matig presteren anders te begeleiden dan studenten die er prima in slagen om nominaal te studeren. Zij stelt voor met verschillende begeleidingsvormen te werken en te variëren in begeleidingsintensiteit.

4 Bronnen: http://persberichten.deperslijst.com/13093/positieve-eerste-resultaten-pre-academic-programme.html; https://www.eur.nl/bachelor/studievoorlichting/pre_academic_programme/
5 Bron: Van der Lei & Schuring (2014). Good practices studiesucces.

**Goal setting (best practice)**[6]

Goal setting is een goede manier om de discipline, motivatie en prestaties van studenten te bevorderen. Uit eerder onderzoek blijkt dat goal setting onder andere 'self-regulation', 'self-efficacy' en gezondheid kan versterken. Hiervoor moet het doel dat gesteld wordt wel uitdagend genoeg zijn, maar ook niet te moeilijk, waardoor het doel realistisch is en falen niet voor de hand ligt.

Bij de Erasmus School of Management van de Erasmus Universiteit Rotterdam heeft een goal setting interventie bij eerstejaars studenten geleid tot een vermindering in uitval en een verbetering van de studieprestaties. Na jaar 1 waren zowel de 'gendergap' en de 'ethnicity gap' aanzienlijk verkleind. Het effect van deze goal setting interventie was het sterkst voor mannelijke studenten die behoorden tot een etnische minderheid. Het online goal setting programma waar studenten aan deelnamen was het 'self authoring' programma, dat zich richt op schrijven over doelen die in de toekomst liggen. De centrale vraag hierbij is: 'Wat hoop je te bereiken in je leven en wat voor persoon wil je zijn?'. Deze verbeteringen in het studiesucces na een goal setting interventie zijn ook bekend bij de McGill Universiteit van Montreal, Canada.

*Gebrek aan motivatie en focus* op de opleiding zijn eveneens in hoofdstuk 3 besproken als twee (van de zeven) belangrijke oorzaken van studie-uitval en -vertraging. Er zijn diverse organisatorische maatregelen die bijdragen aan de *focus* op de studie en *actieve betrokkenheid* van studenten waarvan bekend is dat die effect sorteren op het studiegedrag. Veel aanpakken zijn gericht op de examinering (omvang van de toetsen, programmering onderwijs en toetsing, minder herkansingen, programmering herkansingen, compensatie tussen onderdelen, formatieve toetsing, en digitale feedback). Ook op het vlak van het onderwijs zijn er diverse maatregelen bekend zoals de verhouding tussen hoor- en werkcolleges, inzet van actieve werkvormen en blended learning (werkcolleges, practica), en mogelijkheid voor extra ondersteuning (zie Van Nuland & Bakx, 2015 voor uitgebreidere beschrijving van bovenstaande maatregelen).

Concrete maatregelen die in de literatuur te vinden zijn met betrekking tot *sociale en academische integratie* betreffen: cohort indeling, peer mentor, goede studiefaciliteiten (in het kader van groepswerk, veel groepsactiviteiten/opdrachten, studentenhuisvesting en studentenvereniging, sociale activiteiten tijdens de introductie (o.a. Prebble et al., 2005; Ruis, 2007). Enkele concrete activiteiten op het gebied van academische integratie zijn: voldoende contactmomenten bij de start van de opleiding, bereikbare docenten (fysiek, digitaal), instellen van aanwezigheidsplicht, instellen van jaargroepen, invoeren van peer support (zie good practice), een vaste en professionele studieloopbaanbegeleider (o.a. Ruis, 2007; Visser & Jansen, 2012). De aandacht voor sociale en academische integratie kan ook al voor de poort beginnen. Hogeschool Inholland heeft onder meer in de studiekeuzecheck een aantal elementen op het gebied van binding ingebouwd zoals het komen studeren op de hogeschool waar studenten elkaar alvast ontmoeten, ouderejaars treffen en vragen kunnen stellen en docenten ontmoeten. Studenten die dat nodig hebben, krijgen daarnaast een persoonlijk gesprek.

**Peer support: peer mentoring, peercoaching, peer learning & peer tutoring (good practice)**[7]

Onderzoek wijst uit dat de inzet van medestudenten als coach, mentor of tutor kan bijdragen aan studiesucces. Peer support kent vele vormen en kan onder andere bijdragen aan een grotere 'sense of belonging', sociale- en academische integratie en de beheersing van studievaardigheden. Peer support kent niet alleen maar voordelen voor de student die begeleid wordt, maar ook voor de student die de begeleiding verzorgt. Peer support kan in elke studiefase ingezet worden en is bijvoorbeeld een goede manier om studenten te helpen de overgang te maken van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs. Peer support kan ook ingezet worden om studenten die psychische klachten ondervinden een steuntje in de rug te geven, zoals bij de KU Leuven in het project Mindmates (www.mindmates.be). Voordelen voor de studenten die andere studenten begeleiden zijn onder andere het ontwikkelen van leiderschap- en communicatievaardigheden.

In de literatuur en praktijk zijn verschillende good practices te vinden met betrekking *tot het geven van betekenis*. Daarnaast zijn er diverse good ideas zoals a) het door de docent bij aanvang van de onderwijseenheid bespreken van het doel van de onderwijseenheid in relatie tot de verdere opleiding en het beroep(sveld), b) het houden van kick-off bijeenkomsten bij de start van de onderwijsperiode, c) goal setting interventies waarbij

6 Bronnen: http://www.selfauthoring.com/future-uthoring.html; https://papers.ssrn.com/sol3/papers2.cfm?abstract_id=2647142; https://www.erim.eur.nl/research/events/detail/3531-goal-setting-writing-about-uncertainty-health-and-productivity/

7 Bronnen: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/aston_what_works_final_report_1.pdf

studenten op hun korte-, middellange- en lange termijndoelen reflecteren, die beschrijven en in een actieplan uitwerken, d) gastsprekers uitnodigen die de beroepspraktijk het klaslokaal inbrengen, e) practica en meer (korte) stages en f) leergemeenschappen (zie good practices) en g) co-curriculaire activiteiten (zie good practice).

**Learning communities (good practice)**[8]
Het Skagit Vally College (SVC) in de Verenigde Staten heeft veel ervaring in het opzetten van learning communities. Binnen learning communities gaan studenten op zoek naar verbindingen tussen verschillende disciplinaire onderwerpen en ligt de nadruk op gezamenlijk en interdisciplinair leren. In learning communities werken studenten in grote of kleine groepen samen aan maatschappelijke vraagstukken in de vorm van projecten, papers en een commissie.

De doelen van de learning communities zijn:
- Studenten waardevolle leerrelaties laten ontwikkelen met studenten en docenten;
- Studenten academische schrijfvaardigheden laten ontwikkelen;
- Interdisciplinaire inzichten meegeven;
- Studenten verantwoordelijkheid laten nemen voor hun eigen leren.

Learning communities leiden tot een hogere inzet en betrokkenheid van studenten, hebben een positieve invloed op kritische denkvaardigheden, studenten zijn eerder bereid om samen te werken met studenten met verschillende achtergronden en studenten die deelnemen aan een learning community vallen minder snel uit.

**Co-curriculaire activiteiten (good practice)**[9]
Bij de Johns Hopkins Universiteit in de Verenigde Staten zijn co-curriculaire activiteiten onderdeel van 'experiential learning opportunities'. Onder co-curriculaire activiteiten vallen onder andere stages, undergraduate research, studentenbanen, betrokkenheid bij studentenorganisaties, sporten en vrijwilligerswerk. De co-curriculaire activiteiten bieden studenten ervaringen die hen aanzetten tot het ontwikkelen van zowel persoonlijke- als werkvaardigheden.

Studenten krijgen geen punten voor de activiteiten, maar de activiteiten worden wel als van groot belang voor de persoonlijke ontwikkeling (bildung) gezien.

De co-curriculaire activiteiten dragen bij aan de motivatie, tevredenheid en prestaties van de studenten. Daarnaast is de band die studenten voelen met de onderwijsinstelling en de gemeenschap toegenomen (sense of belonging) en doen studenten nuttige studievaardigheden op, zoals timemanagement.

*Onvoldoende academische (schrijf- en studie)vaardigheden* worden als oorzaken genoemd voor (ernstige) studievertraging. Een bekende interventie omtrent het pro-actief voorkomen van studieachterstand betreft de inzet van summerschools voor de poort of autumnschools of zogenaamde buffelweken na de poort. Bij summerschools gaat het doorgaans om een specifieke vaardigheid (bijvoorbeeld wiskunde, taal) al dan niet in combinatie met studievaardigheden. Bij een autumnschool of buffelweek is het behalen van een bepaald vak of vakken het doel. De inhoud en gehanteerde werkwijzen zijn dus zeer divers, echter het principe is dat de deelnemende studenten in één à twee weken aan hun vaardigheid of vak werken onder begeleiding van docenten en/of ouderejaars studenten. In de praktijk wordt met veel enthousiasme over dit type gesproken, maar de empirische onderbouwing is (nog) mager. De afgelopen jaren komen er meer aanpakken en activiteiten rondom het afstuderen, zoals werken in afstudeerkringen, verplichte bijeenkomsten, summerschool afstuderen (zie good practice), en extra begeleiding. Extra aandacht voor deze groep studenten blijkt bij te dragen aan hun studiesucces (Hoogenboom, Witteman & Papa, 2017).

**Verplichte bijeenkomsten (good practice)**
Bij de opleiding bouwkunde van TU Delft biedt 'de afstudeergroep' studenten structuur door de verplichte wekelijkse bijeenkomsten en leren studenten om beter te plannen. Daarnaast helpen studenten elkaar op zowel persoonlijk als praktisch vlak. De thema's die centraal staan bij de afstudeergroep zijn herkenning, feedback, veiligheid, structuur en efficiëntie.

De eerste resultaten zijn positief. Er zijn echter nog geen harde cijfers en vergelijkingen, maar voorlopig zijn er van een totale groep van 25 studenten nu al 15 afgestudeerd en zijn er nog 9 bezig in een groep. In de komende jaren zal moeten blijken wat de invloed is op de doorstroming in het afstuderen.

8 Bronnen: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/04/01/internationale-good-practices-onderwijskwaliteit-en-studie; http://www.skagit.edu/directory.asp?pagenumber=363; http://wacenter.evergreen.edu/campus_practice/skagit.html
9 Bronnen: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/04/01/internationale-good-practices-onderwijskwaliteit-en-studie; http://web.jhu.edu/parentsadvisinghandbook/experience/other

**Summerschool afstuderen (good practice)**[10]
Ook bij Hogeschool Inholland hebben verschillende langstudeerders-initiatieven bijgedragen aan het vergroten van het studiesucces van deze groep. Een summerschool van het domein Creative Business geeft studenten die een onvoldoende voor hun scriptie hebben behaald, de mogelijkheid om tijdens de zomer hun scriptie te verbeteren. Hierbij werken ze samen met andere studenten en is er hulp van begeleiders. Iedere week wordt er een onderdeel van de scriptie besproken. De individuele feedback en persoonlijke aandacht zorgen ervoor dat studenten weten wat er van hen wordt verwacht en zorgt voor de structuur die ze nodig hebben om te kunnen afstuderen. Deze aanpak lijkt studievertraging in de afstudeerfase tegen te gaan.

## 6.1 Kenmerken van effectieve (set van) studiesucces initiatieven

Deze onderstaande lijst met criteria is bedoeld als handreiking aan directeuren, managers, beleidsmakers en docenten. Aan de hand van deze lijst is het mogelijk om zelf een analyse te maken van de initiatieven van een instelling of opleiding, op basis waarvan bijstellingen of aanvullende maatregelen kunnen worden ondernomen.

1. **Student centraal**: Effectieve programma's en initiatieven zijn gefocust en georiënteerd op, en worden gedreven door een oprechte bezorgdheid voor de universele behoeften en het welzijn van de studenten (in plaats van institutionele gewoonte/gemak, of de behoeften/verlangens van docenten en medewerkers).

2. **Opzettelijk**: Effectieve programma's en initiatieven zijn opzettelijk ontworpen vanuit beschikbare evidence-based principes vanuit de psychologie (individuele verschillen), sociologie (integratie) en onderwijskunde (persoonlijke betekenis). Enkele behoeften zijn: persoonlijke validatie, actieve betrokkenheid, sociale en academische integratie, persoonlijke betekenis.

3. **Proactief**: Effectieve programma's en initiatieven zouden studenten proactief tot deelname moeten uitnodigen. Met andere woorden opleidingen moeten niet wachten totdat er een (onoverbrugbare) achterstand is (in plaats van passief af te wachten en hopen dat studenten van de aanpak profiteren zullen).

10 Bronnen: http://nieuws.inholland.nl/in-tekst-en-beeld-langstudeerders-op-het-juiste-spoor/

"Meer betrokkenheid van docenten bij studenten als het wat slechter gaat met de student. Ik merk dat als de studievoortgang niet zo goed is, dat een student dan zelf aan de bel moet trekken." (NSE, 2015)

4. **Differentiatie waar nodig**: Effectieve programma's en initiatieven zijn op maat gemaakt of aangepast aan de bijzondere behoeften van verschillende studentsubpopulaties. De belangrijkste kenmerken van subpopulaties heb ik in hoofdstuk 5 besproken.

5. **Samenwerken**: Effectieve programma's en initiatieven stimuleren coöperatieve allianties of partnerschappen tussen de domeinen en opleidingen onderling en tussen opleidingen en diensten (HRM, JZ, Onderwijsbeleid); zij kunnen elkaar aanvullen, ondersteunen en leren van elkaar (zonder dat ze elkaars aanpakken hoeven te kopiëren). Een programmatische samenwerking (zie het Hogeschool Inholland programma langstuderen) kan leiden tot het focussen en versterken van capaciteit en zo synergie-effecten creëren (lerende organisatie) op studiesucces.

6. **Goed getimed**: Effectieve programma's en initiatieven worden ingezet in een tijdige, longitudinale volgorde om studenten met de educatieve uitdagingen, die ontstaan in de verschillende stadia van hun college-ervaring, te helpen en doen dit op een manier die balanceert tussen uitdaging en ondersteuning ('zone van naaste ontwikkeling') om studenten te helpen bij het ontwikkelen van een gevoel van 'self-efficacy'. Een serie workshops op het gebied van timemanagement in periode 1 kan bijvoorbeeld net te vroeg zijn omdat studenten dan volop in de eerste kennismakingsfase (inductiefase) zitten, waarin alle aandacht gericht is op sociale en academische binding.

7. **Systematisch**: Effectieve programma's en initiatieven zijn centraal verankerd in de organisatiestructuur van de instelling of systemen (onder andere OER), waardoor het bereik van het programma/aanpak groot is en het als totaal invloed kan uitoefenen op de cultuur en totale studentervaring. Daarnaast dient er zicht te zijn op consistentie binnen het programma en (eventuele) overlap tussen decentraal en centraal georganiseerde activiteiten, vooral in de (pre-)instroomfase.

8. **Duurzaam**: Effectieve programma's en initiatieven zijn geïnstitutionaliseerd in de zin dat zij onderdeel zijn van de organisatie en de jaarlijkse begroting van het College van Bestuur. Daarmee wordt gegarandeerd dat het programma levensduur heeft en beschikbaar is voor opeenvolgende cohorten van studenten.

9. **Evidentie**: Effectieve programma's en initiatieven worden ondersteund en aangestuurd door monitorings- en onderzoeksgegevens – zowel kwantitatief als kwalitatief – die summatief worden gebruikt om het effect of de waarde van het programma aan te tonen en formatief bijdragen aan de voortdurende verbetering van de impact (kwaliteit) van het programma.

# 7. Bijdragen vanuit het lectoraat

Het afgelopen jaar hebben wij een aantal strategieën gehanteerd om kennis te verzamelen over studiesucces, zowel het uitvoeren van vergelijkende studies op instellingsniveau (binnen de G5), op hogeschool- en opleidingsniveau (bij welke opleiding gaat het goed, waar minder) als op het niveau van interventies (wanneer losse interventies in meerdere contexten uitgevoerd worden, kan dat inzicht bieden in de werking van de interventies).[11,12]

## 7.1 Instroom: studies naar een succesvolle start

De 'eerste klap is een daalder waard' is zeker een adagium dat opgaat in relatie tot studiesucces. Daarom hebben we, in opdracht van de hogeschool en op verzoek van de Vereniging Hogescholen, in de afgelopen periode binnen het instroomdossier, een aantal studies uitgevoerd:

1. Kenmerken van succesvolle opleidingen (vergelijkende studie op opleidingsniveau);
2. Studie naar de invoering en doorontwikkeling van de studiekeuzecheck (vergelijkende studie op interventieniveau);
3. Mate van verwantschap vooropleiding en studie-uitval (specifieke studie).

### Kenmerken van succesvolle opleidingen

#### Aanleiding

Om zicht te krijgen op effectieve aanpakken en interventies voor studiesucces in het eerste jaar van de opleidingen binnen Hogeschool Inholland is ons gevraagd te verkennen wat opleidingen die goed en minder goed scoren op het gebied van uitval, switch en studenttevredenheid doen op het gebied van studiesucces.

#### Onderzoeksvraag en methode

Wat doen opleidingen om het studiesucces in het eerste jaar te bevorderen? Welke aanpakken en interventies worden hierbij gehanteerd? Op basis van een kwantitatieve analyse van uitval, switch en studenttevredenheid, inclusief de resultaten van het Hogeschool Inholland aansluitonderzoek,

11 Bij veel kleinschalig onderzoek geldt dat de resultaten niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar andere opleidingen binnen of buiten de eigen hogeschool.
12 Onderzoeksrapporten zijn te vinden op onze website https://www.inholland.nl/onderzoek/studiesucces/publicaties-en-presentaties/

zijn zeven opleidingen geselecteerd die hier goed dan wel minder goed op scoren. Van deze opleidingen is, via verdiepend kwalitatief onderzoek, middels semi-gestructureerde interviews met onder meer teamleiders, in kaart gebracht of er onderscheidende kenmerken zijn qua aanpak of type (set van) interventies die zij inzetten in jaar 1 met het oog op studiesucces. Hiervoor is een semi-gestructureerd interviewprotocol ontwikkeld op basis van de literatuur en de studiesucces checklist van het ICLON (2011) . Van elk interview is een uitgebreid gespreksverslag gemaakt. Tot slot zijn de gespreksverslagen naast elkaar gelegd in een analyseschema waarbij gekeken is naar verschillen en overeenkomsten tussen de opleidingen.

**Bevindingen**

Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de succesvolle opleidingen de meer specialistische opleidingen betroffen die op één opleidingslocatie verzorgd worden. Uit de analyse van de semi-gestructureerde interviews kwam een aantal opvallende verschillen tussen de opleidingen naar voren. Op het gebied van het docententeam kwam een duidelijk verschil naar voren tussen opleidingen die goed en minder goed scoren op uitval, switch en studenttevredenheid, waaronder de sfeer, de gemeenschappelijkheid, het verantwoordelijkheidsgevoel en eigenaarschap. Een tweede onderscheidend kenmerk betrof de mate van binding. Onder binding valt zowel de binding tussen studenten onderling (sociale binding) als met de opleiding (academisch binding). Als aanpakken noemen de opleidingen (kleinschalige) projectgroepen en individuele studieloopbaanbegeleiding, maar ook buitenschoolse activiteiten die door studenten worden georganiseerd maar waar ook docenten bij betrokken worden. Grote verschillen binnen de curricula zijn er niet waargenomen tussen de succesvolle en minder succesvolle opleidingen. Er werd aangegeven dat veel van het curriculum vastligt in het onderwijs- en examenreglement (Knuiman, Hendrix, & Kappe, 2016).

## Studiekeuzechecks binnen de G5: invoering en doorontwikkeling

Naast onderzoeken gericht op kenmerken van opleidingen doet het lectoraat onderzoek naar de werking van bepaalde interventies. Zo is er een onderzoek uitgevoerd voor de Vereniging Hogescholen, wat enerzijds de mogelijkheid bood om diverse varianten van de studiekeuzecheck (SKC) in kaart te brengen en anderzijds het proces van implementatie binnen vijf verschillende instellingen te onderzoeken.

**Aanleiding**

Beoogd doel van de SKC is om de student op de juiste plek te krijgen, wat zou moeten resulteren in minder uitval en switch onder (eerstejaars) studenten (Rijksoverheid, 2013). Inmiddels hebben drie cohorten deelgenomen aan de SKC, waardoor gereflecteerd kan worden op de invoering én doorontwikkeling van de SKC. De Vereniging Hogescholen heeft hiervoor het lectoraat Studiesucces van Hogeschool Inholland benaderd om, in samenwerking met collega-instellingen in de Randstad (de G5), een onderzoek uit te voeren naar succes en faalfactoren bij de implementatie, het gebruik en de doorontwikkeling van de SKC bij de G5-hogescholen. Het gaat om een evaluatie van de resultaten en effecten van de SKC, waarbij gevraagd is om de volgende zes evaluatiecriteria mee te nemen: 1) Relevantie (welke doelstellingen zijn aan de SKC gekoppeld?), 2) Coherentie (welke relatie is er met de instellingsbrede doelstellingen?), 3) Draagvlak (hoe was het draagvlak?), 4) Uitvoering (op welke manier is de maatregel geïmplementeerd in de organisatie?), 5) Effectiviteit (zijn de doelstellingen bereikt?), 6) Efficiëntie (staan de resultaten in verhouding tot de ingezette middelen?).

**Onderzoeksvraag en methode**

Wat zijn succes- en faalfactoren met betrekking tot de implementatie en doorontwikkeling van de SKC bij de G5? Aan het onderzoek hebben, naast Hogeschool Inholland, De Haagse Hogeschool, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Utrecht deelgenomen. In een focusgroep met de SKC-projectleiders van de verschillende instellingen zijn de zes evaluatiecriteria besproken. Daarnaast is van tien opleidingen, twee per instelling, een casusbeschrijving over de invoering en doorontwikkeling van de SKC opgetekend en geanalyseerd aan de hand van dezelfde evaluatiecriteria, met uitzondering van het criterium coherentie. Aanvullend heeft deskresearch plaatsgevonden waarin is gekeken naar evaluaties over en effecten van de SKC.

**Bevindingen**

Wanneer naar de invoering en doorontwikkeling van de SKC binnen de G5 wordt gekeken, komt het volgende naar voren:

- Relevantie: doelstellingen bij de invoering waren veelal niet kwantitatief maar vooral kwalitatief geformuleerd, waaronder bijdragen aan een match tussen de opleiding en de aankomend student.
- Coherentie: bij het vaststellen van de doelstellingen is gekeken naar de instellingsbrede doelstellingen.

- Draagvlak: draagvlak voor de SKC binnen de instelling of opleiding kwam met name in het eerste SKC-jaar onder druk te staan door een gebrek aan budget en tijd.
- Uitvoering: bij de invoering had elke instelling een projectgroep. In de doorontwikkeling verschilde dit, inmiddels is een aantal projectgroepen opgeheven.
- Uitvoering: bij de invoering verschilden de instellingen in de vormgeving van de SKC. In de doorontwikkeling lijken verschillen in vormgeving tussen de instellingen kleiner te zijn geworden (online + activiteit op hogeschool).
- Uitvoering: zowel bij de invoering als in de doorontwikkeling werd tegen verschillende dingen aangelopen in zowel de organisatie van de SKC als in het programma. Positief waren opleidingen over onder andere de inzet van het team.
- Effectiviteit: er worden verschillende kwantitatieve, kwalitatieve en neveneffecten van de SKC ervaren. Instellingen zagen de uitval licht dalen, studenten zijn positief over de SKC en er wordt binnen de instelling bewuster nagedacht over de verschillende studiekeuze-activiteiten in de keten en wat deze activiteiten aan elkaar toevoegen.
- Efficiëntie: of resultaten van de SKC in verhouding staan tot de ingezette middelen lijkt een lastig punt, mede door onvoldoende inzicht in enerzijds de kosten en anderzijds de opbrengsten van de SKC.
- Succes- en faalfactoren die worden genoemd verschillen tussen de instellingen en opleidingen en verschillen ook tussen de invoering en doorontwikkeling. Onder andere het meenemen van alle betrokken medewerkers in het proces was een belangrijke gemeenschappelijke factor.

Bij de invoering en doorontwikkeling van de SKC is sprake van een proces. Factoren die bij de invoering niet goed gingen, zijn in de jaren daarna doorgaans verbeterd. De SKC is in ontwikkeling en wordt elk jaar verder geoptimaliseerd. Voor de toekomst wordt aangegeven dat de SKC geëvalueerd moet (blijven) worden, onder andere om meer inzicht te krijgen in de effecten van de SKC. Daarbij worden kansen gezien in een verbinding tussen de SKC en studieloopbaanbegeleiding en wordt nog gezocht naar meer maatwerk in het programma. Om hardere conclusies te trekken over de effecten van de SKC is aanvullend onderzoek gedurende meerdere jaren nodig, waarbij gekeken kan worden of er een trend waarneembaar is in uitval, die samenvalt met de invoering van de SKC (Knuiman & Kappe, *in druk*).

## Mate van verwantschap vooropleiding in relatie tot studie-uitval

### Aanleiding

Het lectoraat is benaderd door de opleiding Sportkunde die vermoedt dat er verschillen bestaan in uitval onder eerstejaars studenten met een mbo-vooropleiding. Studenten met een verwante, sport gerelateerde mbo-vooropleiding zouden minder vaak uitvallen dan studenten met een andere, niet verwante mbo-vooropleiding, doordat zij al enige voorkennis hebben op het gebied van vakinhoud en praktijk.

### Onderzoeksvraag en methode

Vallen studenten met een sport gerelateerde mbo-vooropleiding minder vaak uit dan studenten met een andere mbo-vooropleiding?

Studenten van de cohorten 2011 tot en met 2014 die voor de eerste keer zijn gestart met de opleiding zijn meegenomen in het onderzoek (n= 632). Van de cohorten 2011 tot en met 2015 is een uitdraai gemaakt van alle geregistreerde mbo-vooropleidingen die zich voor de eerste keer bij de opleiding hebben ingeschreven. Door de opleiding zijn opleidingen ingedeeld in sport en niet-sport gerelateerde mbo-vooropleidingen. Doordat het aantal studenten met een sport gerelateerde mbo-vooropleiding klein is, is aanvullend gekeken naar de mate van verwantschap van de twee grootste sectoren waar de mbo-vooropleidingen onder vallen, namelijk de verwante sector zorg en welzijn en de niet verwante sector economie.

### Bevindingen

Studenten met een verwante mbo-vooropleiding of sector vallen minder vaak uit dan studenten met een niet verwante mbo-vooropleiding of sector. De uitval onder zowel de verwante vooropleiding als verwante sector schommelt echter sterk. Wanneer per cohort wordt gekeken, is de uitval onder studenten met een verwante mbo-vooropleiding of sector lager in 2012 en 2014, maar hoger in 2011 en 2013, dan onder studenten met een niet verwante mbo-vooropleiding of sector. Gemiddeld genomen ligt de uitval onder studenten met een verwante mbo-vooropleiding of sector weliswaar lager dan onder studenten met een niet verwante mbo-vooropleiding of sector, maar deze uitval schommelt sterk per cohort. Terughoudendheid met het nemen van beleidsmaatregelen op basis van uitsluitend deze cijfers met betrekking tot mate van verwantschap is dan ook geboden. Aanvullend is gekeken naar uitvalpercentages van studenten met een andere vooropleiding, waaruit blijkt dat studenten met een mbo-vooropleiding gemiddeld vaker uitvallen dan studenten met een havo-vooropleiding. Voor het verminderen van de uitval zou dan ook

gekeken kunnen worden naar interventies om de uitval onder studenten met een mbo-vooropleiding te verminderen (Knuiman, 2016).

Bij deze specifieke opleiding lijkt het onderscheid tussen mbo'ers en havisten dan ook nuttiger dan onderscheid binnen mbo'ers op basis van mate van verwantschap.

### Synthese van bevindingen instroomstudies

Hoewel sterk verschillend qua vraagstelling en methode laten de drie studies het belang zien van betrokkenheid van medewerkers (studie 1 en 2), sociale en academische binding (studie 1 en 2) en behoefte aan maatwerk (studie 3).

## 7.2 Doorstroom: studies naar voorkomen van studievertraging

Het adagium 'voorkomen is beter dan genezen' gaat zeker op in relatie tot studievertraging. Onderzoek laat zien dat studievertraging in jaar 1 in de latere jaren doorgaans cumuleert, wat betekent dat bij een studievertraging van 15 EC in jaar 1 (BSA 45 EC) een jaar studievertraging een realistisch scenario is. Pekrun, Goetz, Titz, en Perry (2002) spreken in dit verband ook wel over het sneeuwbaleffect: eenmaal opgelopen vertraging leidt op termijn tot nog meer vertraging.

Veel hbo-instellingen hebben de afgelopen jaren het bindend studieadvies (BSA) langzaam opgehoogd naar 50 of 55 EC. Van het BSA is bekend dat studenten zich richten op de (lage) norm en na het behalen van de norm 'op hun lauweren' gaan rusten (Cohen–Schotanus, 2012). Eenmaal het BSA behaald, kan een student zonder het risico weggestuurd te worden de opleiding vervolgen. Er is dus na het eerste jaar geen wettelijke norm meer waaraan de student moet voldoen. Des te meer reden om inzicht te krijgen in wat de student (de)motiveert in de, (doorgaans) nog drie jaren hoofdfase van zijn studie. In het kader van het vraagstuk van studievertraging hebben wij diverse studies verricht.

1. Werking van drempels op de motivatie en studievoortgang;
2. Trilemma studie (vergelijkende studie op opleidingsniveau);
3. Preventie van studievertraging (vergelijkende studie op interventie niveau).

### Werking van drempels op motivatie en studievoortgang

#### Aanleiding

De vraag van de opleiding Sportkunde was of studievertraging mogelijk veroorzaakt wordt door de aanwezigheid van zogenaamde 'drempels' in het curriculum van de opleiding. Zo wordt van studenten verwacht dat zij aan bepaalde eisen voldaan hebben voordat zij aan de stage in het derde jaar beginnen en om te kunnen starten met afstuderen. Deze drempels zijn onder andere ingebouwd omdat een student een bepaalde basiskennis en -vaardigheden moet hebben alvorens te kunnen beginnen met de stage of met afstuderen. De hoofdvraag was welke werking de drempels hebben op de motivatie en studieprestaties.

#### Onderzoeksvraag en methode

Om inzicht te krijgen in de werking van drempels en de mogelijke invloed van de drempels op studiemotivatie zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: 1) Wat is er bekend over de werking van drempels, de invloed van drempels op motivatie en studievertraging en hoe worden de drempels ervaren door studenten?, 2) In geval van studievertraging (door de drempels), wat had de opleiding volgens studenten kunnen doen om dit te voorkomen?

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is een gemixte methode toegepast. Er is in de literatuur gekeken naar wat er bekend is over de werking van drempels, welke theorieën hierover beschreven zijn en of er best practices bekend zijn. Daarnaast is kwalitatief onderzoek uitgevoerd binnen de opleiding, waarvoor met studenten is gesproken over de ervaringen en meningen die zij hebben over de drempels, in de vorm van semi-gestructureerde diepte-interviews. De interviewgids is in samenwerking met de opleiding gemaakt. Alle interviews zijn met goedkeuring van de studenten opgenomen zodat deze vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd konden worden met MAXQDA, een softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse.

#### Bevindingen

Opvallend is dat er in de literatuur tot op heden weinig bekend is over de werking van drempels binnen de hoofdfase van opleidingen. Uit de interviews komt naar voren dat zowel de stagedrempel als de afstudeerdrempel op de meeste studenten een stimulerende werking hebben. Het wordt als belemmerend ervaren wanneer studenten tijdens hun stage of afstudeerperiode nog toetsen moeten inhalen. Studenten geven aan dat zonder drempels de opgelopen vertraging zich verder zou opstapelen.

De drempels vormen dus, volgens studenten, een bescherming tegen het oplopen van een te grote vertraging en zorgen daarnaast voor de waarborging van de basiskennis en -vaardigheden die nodig zijn om succesvol een stage of afstudeeropdracht te kunnen afronden. De huidige eisen van de stagedrempel en de afstudeerdrempel vinden de studenten goed en vinden sommige studenten zelfs te laag.

De motiverende werking van drempels is niet voor alle studenten nodig. Een deel van de studenten streeft er zonder de aanwezigheid van de drempels ook naar om alle punten in één keer te behalen. De drempels kunnen daarentegen ook een demotiverend effect hebben, bijvoorbeeld op studenten die faalangst hebben. Zij zien de drempels als een zodanige barrière dat zij eerder geneigd zijn om minder hard te gaan werken, vanuit de verwachting dat zij de benodigde punten toch niet meer gaan halen.

Studenten die niet mogen beginnen met hun stage of met afstuderen geven aan het niet erg te vinden om daar vertraging door op te lopen. Deze vertraging zien zij als hun eigen verantwoordelijkheid. De studenten zijn tevreden over de begeleiding die zij krijgen wanneer ze tegen de drempels aanlopen. Er wordt de tijd genomen om persoonlijk in gesprek te gaan met studenten over hun studievoortgang. Deze persoonlijke aandacht van docenten is een belangrijke motivator. De meeste docenten staan altijd voor de studenten klaar, kennen iedereen bij naam, en geven snel en deskundig antwoord op hun vragen. Andere genoemde motiverende elementen binnen de opleiding zijn gemotiveerde medestudenten, de inhoud van de opleiding, de studievereniging en vrijheid in de uitvoering van opdrachten. Demotiverende elementen zijn onder andere het verplicht moeten samenwerken met studenten die niet even gemotiveerd zijn en praktische zaken die problemen opleveren, zoals de online inschrijving voor tentamens, Blackboard en de roostering van vakken. Ten slotte, om studievertraging onder studenten te voorkomen zou de opleiding hogere eisen aan studenten mogen stellen, zowel voor de poort als na de poort. Daarnaast zou de opleiding haar visie kunnen versterken en meer mogen uitdragen. Wat betreft begeleiding behoeven studenten die van het mbo komen en studenten met faalangst extra aandacht (Gubbels, 2016a).

## Trilemma studie

### Aanleiding

De afgelopen jaren is er steeds meer aandacht gekomen voor het zogenaamde trilemma in het hoger onderwijs: het rendement moet omhoog, de onderwijskwaliteit moet omhoog en de toegankelijk en de uitval moeten respectievelijk geborgd en omlaag. Dit roept de vraag op in welke mate het mogelijk is om het rendement en de kwaliteit van het onderwijs te verhogen, gegeven een bepaalde uitval.

### Onderzoeksvraag en methode

Welke opleidingen van de hogeschool presteren op dit vlak maximaal? En hoe bereiken deze opleidingen dit, oftewel welke onderliggende factoren liggen daar achter? Om deze vragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van de prestatiesheet, opgesteld door Institutional Research waarin (prestatie)gegevens uit diverse bronnen zijn gecombineerd. Een analysetechniek die oorspronkelijk is gebruikt door Sneyers en De Witte (2015) is tevens gebruikt voor dit onderzoek, de 'Data Envelopment Analysis' (DEA).

### Bevindingen

Een aantal opleidingen haalt, gegeven een bepaalde uitval, het meeste uit hun rendement en onderwijskwaliteit. Bij veel opleidingen valt echter nog (veel) winst te behalen als het gaat om rendement en onderwijskwaliteiten. De opleidingen die het best presteren zijn relatief kleinere opleidingen met een specialistisch en duidelijk profiel en worden op één locatie verzorgd.

Als het gaat om verklarende factoren voor de efficiency scores (een combinatie van rendement en onderwijskwaliteit) van de opleidingen, kwamen twee factoren naar voren die een statistisch significante relatie hebben met de efficiency scores: algehele oordeel over de opleiding (gemeten bij exitonderzoek) en het percentage autochtone studenten binnen de opleiding. Hoewel deze factoren ook uit het onderzoek van Sneyers en De Witte (2015) komen, vonden zij in hun studie nog enkele significante relaties met de efficiency scores, waaronder de leeftijd van de docenten. Opleidingen met meer senioriteit in de docentenpopulatie scoorden beter.

## Preventie van studievertraging

### Aanleiding

Het indelen van studenten in groepen wordt nadrukkelijk gezien als mogelijkheid om meer maatwerk te leveren aan studenten. Echter, de meningen over het indelen en de grondslagen waarop de indeling zou moeten plaats vinden lopen sterk uiteen en waren reden om bij een opleiding met een aardige omvang, die verdeeld is over meerdere opleidingslocaties, een onderzoek onder studenten en studieloopbaanbegeleiders (SLB'ers) uit te voeren.

### Onderzoeksvragen en methode

Het eerste doel was inzicht krijgen in de begeleidingsbehoeften van studenten met studievertraging (jaar 3 en 4). Daarnaast was een doel om inzicht te krijgen in de locatie-specifieke werkwijzen in de begeleiding op twee locaties, waaronder het indelen in subgroepen op basis van behaalde studieprestaties. Een docent-onderzoeker heeft een kwalitatieve studie uitgevoerd onder studenten en SLB'ers van haar opleiding.

### Bevindingen

SLB'ers zijn positief over een indeling in kop- en staartgroepen, omdat zij van mening zijn dat hier een positieve motiverende werking van kan uitgaan ("Studenten proberen te vermijden in de staartgroep te komen."). De studenten ervoeren dat niet zo: zij waren veelal niet op de hoogte van deze indeling, waardoor van een eventuele motiverende werking geen sprake was. Daarbij leidt de indeling in zogenaamde kop- en staartgroep in de beleving van studenten (nog) niet tot meer maatwerk in de zin dat er hierdoor ook beter wordt ingespeeld op hun behoeften. Stedenburg (2016) adviseert op basis van haar onderzoek dat indien een opleiding kiest voor maatwerk op basis van een indelingsprincipe er enerzijds tijdige communicatie daarover nodig is en anderzijds dat er daadwerkelijk maatwerk per subgroep verzorgt dient te worden.

### Synthese van bevindingen doorstroomstudies

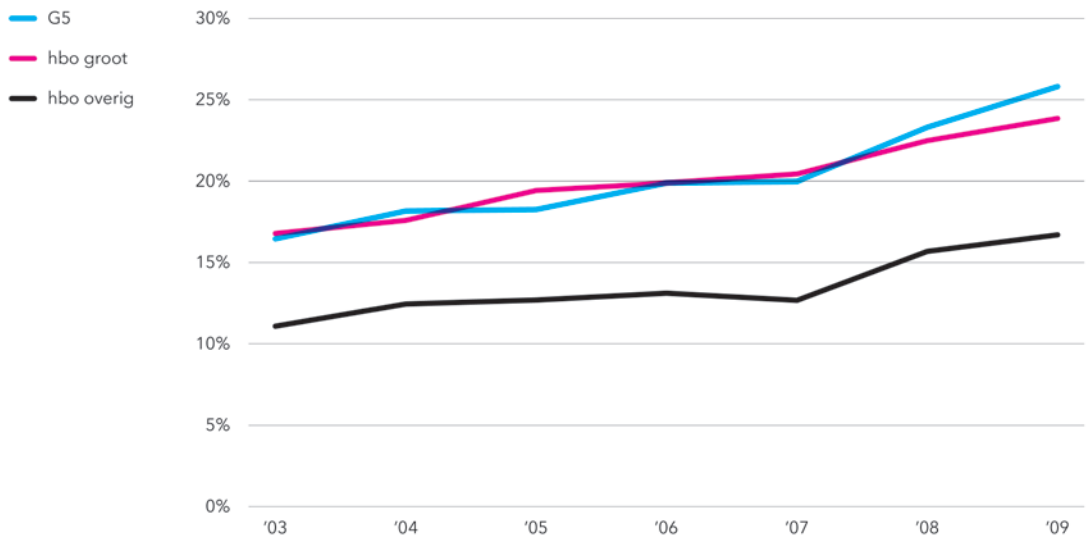
De resultaten van onze onderzoeken op het gebied van doorstroom onderstrepen het belang van:

- hoge(re) eisen en verwachtingen (studie 1);
- betrokkenheid van docenten (studie 1);
- goede, persoonlijke begeleiding bij (oplossen) vertraging (studie 1 en 3);
- maatwerk voor bepaalde groepen, op basis van individuele kenmerken (bijvoorbeeld faalangst) of voorkennis (bijvoorbeeld mbo-achtergrond) (studie 1). Echter maatwerk vraagt om heldere indelingscriteria (voor wie?) en daadwerkelijk aangepaste programma's (studie 3).

## 7.3 Uitstroom: studies naar langstuderen

Binnen het hoger onderwijs is de laatste jaren veel aandacht voor langstudeerders. Langer over je studie doen heeft immers voor alle betrokkenen (financiële) consequenties: voor studenten zal, nog nadrukkelijker in het tijdperk van het sociaal leenstelsel, de studieschuld oplopen. Ook bij instellingen zijn er financiële gevolgen als een student langer dan vier jaar (nominale studieduur) over zijn studie doet. Deze studenten worden namelijk niet meer bekostigd.

Het aantal langstudeerders is in de afgelopen jaren toegenomen. Zo was van de groep hbo-studenten van de G5-hogescholen, die in 2003 aanving met de studie, 16% na vijf jaar nog aan het studeren (G5 Onderzoeksteam, 2015). Van de groep die in 2009 begon met de studie studeerde daarentegen 26% na vijf jaar nog.

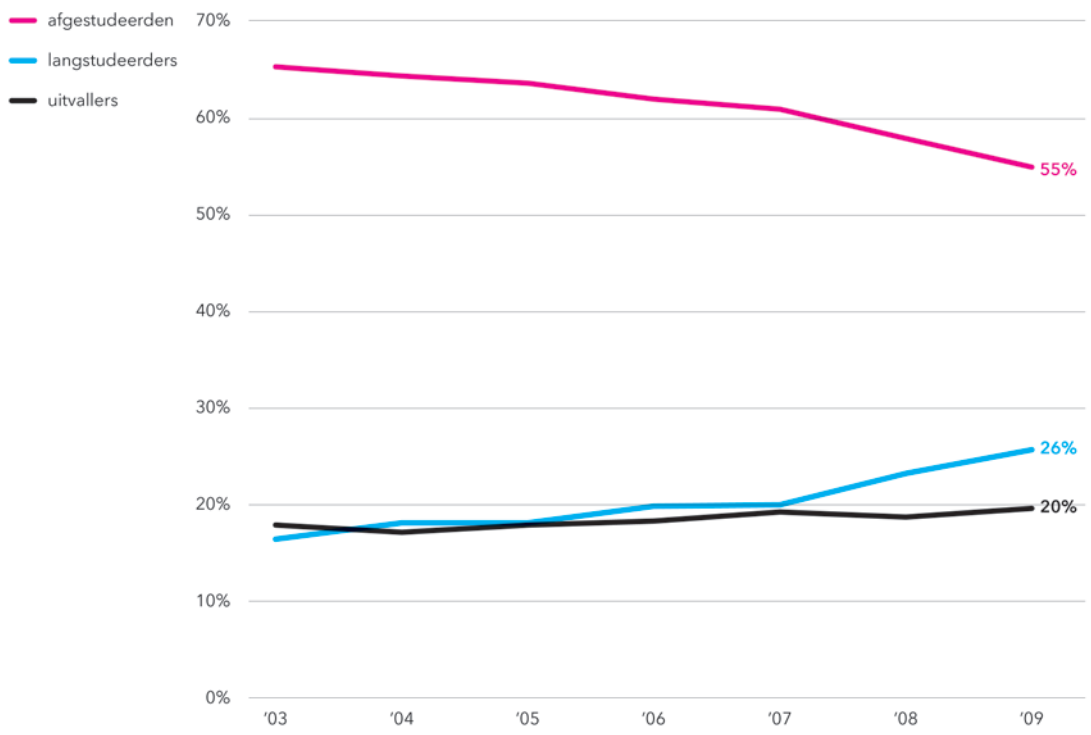



*Figuur 5. Aandeel langstudeerders van groep her-inschrijvers naar hbo-cluster, cohorten 2003-2009 (G5 Onderzoeksteam, 2014).*

Bij andere grote, niet-G5-hogescholen ging het om 17% langstudeerders bij cohort 2003 die is toegenomen tot 24% bij cohort 2009. Bij de overige hogescholen nam de groep langstudeerders toe van 11% bij cohort 2003 tot 17% bij cohort 2009. De G5-hogescholen wijken bij de ontwikkeling van de groep langstudeerders nauwelijks af van de andere onderscheiden clusters van hogescholen. Ergo, er lijkt zich een landelijke trend voor te doen.

Van cohort 2003 tot en met cohort 2007 is de stijging geleidelijk. De cohorten 2008 en 2009 laten een veel sterkere stijging zien van het aandeel langstudeerders en daling van het aandeel afgestudeerden. Tegelijkertijd bleef het aandeel uitvallers nagenoeg gelijk, wat impliceert dat de studenten dus langer over hun studie zijn gaan doen (G5 Onderzoeksteam, 2014).

De samenstelling van de groep langstudeerders is divers, echter gemiddeld genomen lijken studenten met (één van) de volgende sociaal-demografische en/of achtergrond variabelen de grootste kans te hebben om langstudeerder te worden: mannelijke studenten, studenten met een




*Figuur 6. Aandeel groep afgestudeerden, langstudeerders en uitvallers G5-hogescholen, cohorten 2003-2009 (G5 Onderzoeksteam, 2014).*

migratie achtergrond (vooral van niet-westerse afkomst) en studenten die van de havo komen en een economische hbo-opleiding volgen (G5 Onderzoeksteam, 2015).

Er zijn diverse onderzoeken gedaan naar de redenen van deze studie-vertraging. Zo komen te weinig studiebegeleiding, te weinig uitdagend curriculum, omvangrijke bijbaan, faalangst, gebrek aan studievaardig-heden, ziekte of familieomstandigheden, motivatiegebrek (studie niet interessant / te zwaar) en behoefte aan een meer schoolse aanpak als factoren uit diverse onderzoeken naar voren (Kappe, 2011; LSVb, 2011). Uit interviews met medewerkers (onder andere met studieloopbaan-begeleiders) van hoger onderwijsinstellingen zijn in 2011 de volgende aandachtspunten naar voren komen: 1) ga preventief te werk, voorkom studievertraging, 2) onderzoek in hoeverre studieloopbaanbegeleiding nog meer een ondersteunende rol kan spelen, 3) faalangst en gebrek aan studievaardigheden zijn beïnvloedende factoren. Succesvolle studenten, uit het recente onderzoek van Stedenburg (2016), noemden het niet naar de lessen komen van studenten als oorzaak van studievertraging.

Het lectoraat heeft binnen de hogeschool een aantal verdiepende praktijkgerichte onderzoeken uitgevoerd voor het programma lang-studeren. De resultaten van die studies worden hieronder beknopt beschreven. Als basis voor de maatwerkaanpakken binnen het programma langstuderen is een model ontwikkeld gebaseerd op de assumptie dat prestaties behaald in het verleden een goede voorspeller zijn van gedrag in de toekomst. Het totaal behaald aantal EC en het aantal EC behaald in het recente studiejaar zijn als twee leidende indelingscriteria gebruikt. Op basis daarvan ontstonden vier typen langstudeerders. De generieke strategie die voor alle typen is gebruikt was verbinden en bewegen. De nadere type-indeling heeft geholpen bij het ontwikkelen van interventies en bij onderzoek naar de effecten van de interventies (Hoogenboom et al., 2017).

**Interventies**
De interventies zijn vanuit deze theorieën en verklaringen afgestemd op de student. Daarbij maken we ten aanzien van het aantal studiepunten onderscheid wat betreft afstand tot het diploma en wat betreft snelheid van de voortgang. Dan hebben we een indeling in vier types.

1. Een groep, zonder voortgang en ver van het diploma, die vastzit en eigenlijk het perspectief buiten Inholland heeft: studenten die behoefte hebben aan een begeleider die verder helpt de toekomst helder te krijgen.
2. Een groep die wel vooruitkomt maar nog ver van het diploma zit en een begeleider nodig heeft die de vinger aan de pols houdt.
3. Een groep die wel dichtbij het diploma zit maar niet verder weet te komen en intensieve begeleiding nodig heeft.
4. Een groep met veel voortgang en dichtbij het diploma die met een ervaren scriptie-begeleider snel op weg komt.

| voortgang | grote afstand tot diploma | kleine afstand tot diploma |
|---|---|---|
| ≥ Jaar 5 weinig voortgang | Type 1 perspectief buiten Inholland | Type 3 intensieve begeleiding |
| ≥ Jaar 5 veel voortgang | Type 2 vinger aan de pols | Type 4 ervaren scriptiebegeleider |

Deze type-indeling helpt bij het ontwikkelen van interventies en bij onderzoek naar de effecten van de interventies.

Let op: Deze type-indeling is vooral geen keurslijf waarin een student wordt gestopt. We gaan juist het gesprek aan met de student, bepalen samen welke route voor hem/haar het meest geschikt is.

## Talentenmeting

### Aanleiding

Om zicht te krijgen op de situatie waarin de langstudeerder zich bevindt, op eventuele problematiek en voor verdere begeleidingsdoeleinden zijn alle langstudeerders actief benaderd en gevraagd een online meting in te vullen. Op basis van die meting ontving zowel de student als begeleider een uitgebreid persoonlijk profiel met daarin de sterke en zwakke punten van de student, een succes score en de mate van belastbaarheid.

**Onderzoeksvraag**
Is er een verband tussen de inzet en uitslag van de talentenmeting en de mate waarin langstudeerders uitstromen met of zonder diploma?

**Bevindingen**
De onderdelen uit de meting bleken geen tot beperkte voorspellende waarde voor toekomstig studiesucces in de vorm van uitstroom met diploma te hebben. Alleen de indicator 'verwacht studiesucces' had enige voorspellende waarde. Studenten met een lage belastbaarheid verlieten relatief vaker de instelling zonder diploma (Taufik, 2016a). In een publicatie van het programma wordt over de meting opgemerkt: "De waarde van de meting komt vooral tot uiting in het gesprek dat volgt. Doordat de onderliggende oorzaak van de vertraging duidelijk is, wordt het gesprek waardevoller en kan het dieper gaan." De meting biedt een valide en betrouwbaar handvat voor het gesprek over de achterliggende problematiek van het langstuderen (Ranzijn, 2015). Een student merkt over de meting op "Ik heb geleerd waarop ik moet letten, wat mijn zwakke punten zijn. In combinatie met de juiste begeleiding heb ik in anderhalf jaar mijn achterstand ingelopen." (Hoogenboom et al., 2017).

## Spirit class

**Aanleiding**
De Spirit class betrof een interventie bedoeld om studenten weer in beweging te krijgen en te verbinden met de hogeschool en met studiegenoten. De interventie bestaat uit een aantal groepsbijeenkomsten en persoonlijke gesprekken om blokkades te overwinnen, drijfveren helder te krijgen en inzicht te krijgen in de eigen motivatie om daarmee een keuze te maken om de studie af te maken of een baan te zoeken.

**Onderzoeksvraag en methode**
Onderzocht is in welke mate er een relatie is tussen enerzijds de inzet van Spirit class en anderzijds de uitstroom van langstudeerders met of zonder diploma.

**Bevindingen**
Er lijkt een relatie te zijn tussen deelname aan het Spirit class traject en het behalen van een diploma, maar dit studiesucces komt wel pas na lange tijd (12–18 maanden) naar voren. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de relatief lange duur van het traject (Taufik, 2016b).

## Individuele gesprekken

**Aanleiding**
Na een eerste 'kennismakings/statusgesprek' kregen de studenten afhankelijk van het type en hun doelstellingen vervolggesprekken aangeboden. Onder de individuele gesprekken vallen exitgesprekken, afstudeergesprekken en voortgangsgesprekken.

**Onderzoeksvraag en methode**
De vraagstelling betrof het verschil in uitstroom tussen studenten die wel en geen gebruik maakten van de individuele gesprekken. De diverse gesprekken zijn afzonderlijk van elkaar geanalyseerd waarbij er is gekeken naar de relatie tussen het aantal gesprekken (per type gesprek) en de uitstroom van de studenten.

**Bevindingen**
- Onder studenten met één of meerdere exitgesprekken ligt het uitstroompercentage zonder diploma een stuk hoger, dan onder studenten die geen exitgesprekken hebben gehad. Dit patroon is alleen onder Type 1 studenten te zien (zie matrix).
- Onder studenten met één of meerdere afstudeergesprekken ligt het uitstroompercentage met diploma een stuk hoger, dan onder studenten die geen afstudeergesprekken hebben gehad. Dit patroon is alleen onder Type 3 studenten te zien (zie matrix).
- Er is geen relatie gevonden tussen de uitstroompercentages (met of zonder diploma) en of studenten wel of geen voortgangsgesprekken hebben gehad.

## Synthese van bevindingen uitstroomstudies

Nagenoeg alle interventies lijken de veronderstelde werking te hebben, waarbij de rode draad zelfkennis, persoonlijke aandacht en gerichte begeleiding, maar bovenal herstellen van de sociale en academische bindingen, lijkt te zijn.

- Modelmatige analyse is nuttig als basis voor ontwikkelen van doelgroep specifieke interventies (studie 1);
- Het herstellen van de sociale en academische binding is bij langstudeerders een belangrijke succesfactor (studie 2,3,4);
- Meerdere individuele (exit- en afstudeer)gesprekken hebben een effect (studie 3). Een docent merkte op: "Contact maken en dat vasthouden, daar gaat het om."

# 8. Verbinden als stap voorwaarts

Landelijk onderzoek en onderzoek binnen de eigen hogeschool laat zien dat de redenen voor studie-uitval in het hoger onderwijs al jaren hetzelfde zijn (ResearchNed, 2016; Van Ingen, 2015). Dat betekent dat er, ondanks vele inspanningen, een aantal hardnekkige oorzaken ten grondslag (blijven) liggen aan studie-uitval en een gebrekkige studievoortgang (hoofdstuk 3). Problematisch is dat de rendementen in het hbo in een dalende trend verkeren en de studieduur in een langzaam stijgende trend (hoofdstuk 2).

Uit de literatuur en de praktijkonderzoeken die wij de afgelopen tijd binnen de hogeschool hebben uitgevoerd komt *binding* als rode draad naar voren. Dat is wellicht niet verwonderlijk gezien de omvang van de hogeschool, de spreiding van locaties over de Randstad en de grote diversiteit van de instroom. In *verbinden* zie ik voor onze hogeschool een interessante strategie die het potentieel heeft om een doorbraak te kunnen realiseren op het gebied van studiesucces. Het betreft binding als centraal thema voor (de interactie tussen) docenten en studenten, maar ook een hechtere verbinding van diensten en domeinen, verbinding van de (reeds bestaande) studiesucces bevorderende maatregelen en van betrokkenen bij onderwijs (innovatie)onderzoek. Ik zal de noodzakelijke verbindingen hieronder toelichten.

## Verbinding en commitment (studenten en docenten)

Uit een groot onderzoek naar "What makes students stay?", gehouden onder medewerkers van 947 colleges en universiteiten in de Verenigde Staten, kwamen zorgzame docenten en medewerkers op nummer 1 (Beal & Noel, 1980). Een later verschenen grootschalige studie onder duizenden Amerikaanse alumni van tientallen colleges en universiteiten naar "What matters in college?" leverde maar één factor op van generieke betekenis: de mate van interactie tussen student en staf (Astin, 1993). Deze factor had over de gehele linie significante positieve correlaties naar/met 'every academic attainment outcome'. Nu we verschillende oorzaken en factoren die van invloed kunnen zijn op studiesucces en verschillende onderzoeken die het lectoraat al heeft gedaan op dit gebied hebben besproken, ontkom ik niet aan de slotsom: dat de kwantiteit en kwaliteit van de interactie tussen docent en student en daarmee de binding en wederzijdse commitment een belangrijke factor is voor studiesucces.

Zowel uit de literatuur als uit de praktijkgerichte onderzoeken komt binding als cruciale succesfactor naar voren. Niet alleen bij de instroom, maar ook bij de doorstroom (contact houden) en uitstroom-langstuderen

(contact en binding herstellen). Hoe verschillend studenten ook zijn, *een rode draad is de kracht van binding, betrokkenheid en persoonlijke aandacht*. Dat kost tijd en energie, maar levert een speciale en persoonlijke band op. Voor de student bestaat de hogeschool in eerste instantie uit zijn medestudenten, het docentenkorps van zijn opleiding en iemand die hen begeleidt. Indien de student zich in die micro-omgeving van de opleiding *gezien* voelt en *thuis* voelt dan is in twee belangrijke basisvoorwaarden voor studiesucces voorzien.

Onderzoek laat een direct effect van betrokkenheid zien op studiesucces, maar ook een indirect effect via aanwezigheid, actieve participatie en verhoogde zelfstudie (Elffers, 2016; Severiens, 2011). Het kan dienen als buffer bij tegenslagen en zo de studie-uitval tegengaan. Bouwen aan het versterken van de binding en betrokkenheid is een strategie waarvan het effect op diverse typen en groepen studenten niet lijkt te verschillen. Versterking van de persoonlijke band zou een centraal uitgangspunt moeten zijn van opleidingen die hun studiesucces willen vergroten. Aan deze betrokkenheid van docenten zit tevens een appèl aan studenten verbonden voor aanwezigheid en actieve inzet in de klas en bij studieloopbaanbegeleiding, want betrokkenheid gedijt als er sprake is van wederkerigheid.

Op dat terrein van creëren van binding en commitment is er een aantal bewezen effectieve interventies die door instellingen ingezet kunnen worden. Het komt erop neer dat opleidingen persoonlijk, activerend, kleinschalig onderwijs bieden en proactieve, op maat begeleiding. Uit de diverse praktijkonderzoeken die wij uitgevoerd hebben blijkt dat sociale en academische binding ook tijdens de hoofdfase en afstudeerfase van belang zijn. Uit het onderzoek onder langstudeerders weten we dat deze studenten de binding met de opleiding helemaal kwijt zijn. Het herstellen van de binding met medestudenten en docenten is dan een cruciale basisvoorwaarde voor een succesvol vervolg van het opleidingstraject.

"Geen idee meer wie mijn begeleider is." (NSE, 2015)

Ook docenten hebben behoefte aan sociale verbondenheid (Peetsma et al., 2005), sterker nog ons onderzoek laat zien dat er bij opleidingen die meer studiesucces hebben sprake is van een sterke binding binnen het opleidingsteam. Dit vormt een uitdaging voor grote opleidingsteams en opleidingen die op meerdere opleidingslocaties worden verzorgd, zoals bij Hogeschool Inholland voor meerdere opleidingen het geval is.

Binnen veel opleidingen is er geen consensus over hetgeen zij onder studiesucces verstaan en welke bijdrage en invloed zij zelf daarop hebben. Een goed gesprek over een opleidingspecifieke definitie van studiesucces kan, naast zicht op beschikbare studiesucces indicatoren, bijdragen aan een gezamenlijke basis voor het bouwen aan meer studiesucces.

### Verbinden van maatregelen tot een samenhangend pakket

Om effect te sorteren, bijvoorbeeld de dalende trend in rendement in het hbo te keren, volstaat niet één enkele maatregel of focus op een enkele factor. Alle maatregelen hebben op zichzelf wel enig effect (Hattie, 2009), echter om echt effect te sorteren moeten maatregelen onderdeel uitmaken van een breder, samenhangend pakket (Visser & Jansen, 2012). De precieze samenstelling van een samenhangend pakket kent vele mogelijkheden en een goede analyse van de doelgroep, haar kenmerken, eigen opleidingsproblemen is daarvoor de basis.

Een mooi voorbeeld daarvan is het cumulatieve effect van de maatregelen die in het voortgezet onderwijs ondernomen worden in het kader van loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB). ResearchNed (2013) toonde aan dat elke afzonderlijke maatregel wel enig effect had, maar dat het echte effect optrad wanneer leerlingen meerdere LOB-activiteiten hadden ondernomen.

Op het terrein van instroom zijn nog meer verbindingen te leggen tussen de diverse maatregelen. Zo zie ik een grote potentiële meerwaarde van de studiekeuzecheck wanneer deze verbonden wordt enerzijds aan de loopbaan- en oriëntatie activiteiten in het voortgezet onderwijs en anderzijds aan de studieloopbaanbegeleiding in het hoger onderwijs.

### V(erb)inden van goede werkende praktijken

Praktisch is er een grote behoefte aan evidence based practices (Onderwijsraad, 2006). En hoewel ik hierboven heb aangegeven dat het gaat om een *samenhangende* set van interventies die gebaseerd zijn op een (aantal) door het team gedragen leidend(e) principe(s) zijn er inmiddels vele good en best practices beschikbaar. Wij hebben de afgelopen tijd veel practices gevonden en hebben die gebundeld en beschreven volgens een vast format. We stellen die via onze nieuwe website beschikbaar.
We nodigen iedereen die met onderwijsinterventies en studiesucces bezig is uit om van die website gebruik te maken en eigen practices via de website te delen. De practices kunnen vanwege de maatwerkgedachte nooit één op één gekopieerd worden: iedere opleiding is uniek en kent haar eigen problematiek en uitgangssituatie (Van der Lei & Schuring, 2014).

Omdat voor een aanzienlijk aantal practices geldt dat er empirisch bewijs is voor de werking ervan op studiesucces kan de practice als vertrekpunt dienen bij het op maat maken van de practice voor de eigen onderwijscontext. Zoals Tinto (december, 2016) dat recent noemde tijdens een presentatie op de afsluitende conferentie van de Vereniging Hogescholen bij de Hogeschool Arnhem Nijmegen: 'Adapt not adopt'.

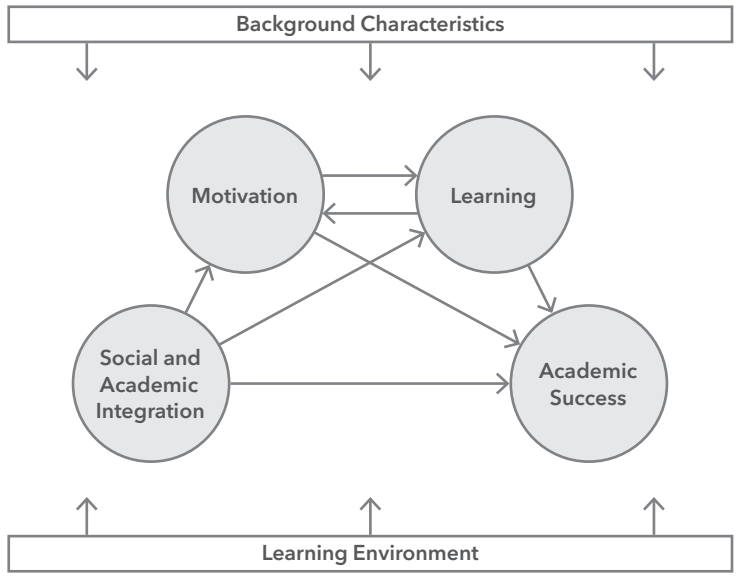
### Verbinden van 'wat' met 'hoe'

Naast het waarom en wat heb ik ook aandacht besteed aan het hoe. De juiste keuze maken voor een pakket van maatregelen is al complex; de uitvoering en implementatie binnen de eigen instelling, domein of opleiding eveneens. Meer kennis van implementatieprocessen en voorbeelden van succesvolle aanpakken zou object van onderzoek moeten zijn. Onderzoek naar de individuele kenmerken en best practices zouden aangevuld moeten worden met onderzoek naar factoren die leiden tot succesvolle duurzame implementatie van onderwijsvernieuwingen.

In de SKC-studie hebben we expliciet aandacht besteed aan het implementatieproces van een (top down) hogeschool brede interventie. Een aantal gemeenschappelijke zaken kwam naar voren uit de crosscase analyse waaronder het belang van het meenemen van alle betrokkenen in het proces en tijd (invoering van een vernieuwing is een meerjarig proces). Uit een studie in 2014 van mijn collega Fransen naar de innovatiekracht van een lerarenopleiding kwamen de volgende voorwaarden om te kunnen innoveren in het onderwijs naar voren: 1) tijd (om te experimenteren), 2) ondersteuning, 3) leiderschap, en 4) motivatie (Fransen et al., 2014). Dit komt grotendeels overeen met elementen uit de theorie over veranderbereidheid (Metselaar, Cozijnsen, & Delft, 2011) waarin de factoren 'moeten', 'willen' en 'kunnen' worden onderscheiden in relatie tot innoveren. Zie ook Fransen et al. (2012) voor een interessant onderzoek met betrekking tot acceptatie en duurzame implementatie van didactische inzet van ICT in het onderwijs en het handboek 'Diffusion of Innovations' van Rogers (1995).

### Verbinden van modellen, theorieën en verklarende factoren

Theoretisch zijn deze verschillende concepten en factoren nog onvoldoende verbonden en daar ligt een uitdaging voor de wetenschapspraktijk. Kamphorst (2013) doet daar naar aanleiding van zijn promotieonderzoek naar factoren in relatie tot eerstejaars studiesucces een oproep toe. Hij doet in zijn proefschrift een eerste poging om de sociale binding uit het sociologische model te verbinden aan onder meer de motivationele factoren uit de psychologische modellen. Hij schrijft: "This combined interactionalist–psychological model demonstrates that the interactionalist variables social and academic integration have indirect influences on academic success through several psychological variables, such as value and self-confidence. Therefore, continued research on academic success should use similar combined models (Kamphorst, 2013, p147)." Door beschikbare gegevens uit diverse databronnen te combineren wordt het mogelijk om een dergelijke omvangrijke studie te doen. Dergelijk studies (Kamphorst, 2013; Pascarella & Terenzini, 1991) zijn vanuit wetenschappelijk perspectief nuttig. En wanneer ook rekening wordt gehouden met de verschillen tussen domeinen en opleidingen van Hogeschool Inholland dan hebben zij gedegen informatie beschikbaar om hun interventies en curricula op elkaar af te stemmen. Opleidingspecifieke analyses en uitwerkingen naar concrete actieplannen zullen de nodige inspanning vragen van diverse betrokken partijen en kunnen als extra stimulans dienen om volgende stappen te zetten om het studiesucces van hun studenten te verhogen.




*Figuur 7. Conceptueel geïntegreerd model Kamphorst (2015)*

### Verbinden van College van Bestuur, diensten, opleidingen, beleidsmakers, onderzoekers en docenten

Deze actoren kunnen gezamenlijk komen tot een gedragen en coherente visie met ruimte voor maatwerk voor de opleidingen, en zorgdragen voor a) een stimulerend en ondersteunend beleid dat ontzorgt, b) meerjarige agendering, c) monitoringdata en systemen, d) innovatiemogelijkheden, e) onderzoek ter ondersteuning, en f) tijd. Als beleidsmaker, onderzoeker of docent alleen kun je het verschil niet maken. Om het studiesucces de

komende jaren duurzaam en systematisch te verbeteren, is een langdurig commitment van de Colleges van Bestuur en gecoördineerde inspanning nodig. Ook is er een rol weggelegd voor HRM in het kader van selectie van geschikte, talentvolle docenten en de continue professionalisering van docenten.

Samenwerken geldt ook voor onderzoekers, die gemeenschappelijk meer kunnen bereiken door onderzoeksagenda's af te stemmen, data te delen, en gezamenlijk onderzoek te doen. Het overgrote deel van het onderzoek naar studiesucces is gedaan in de Verenigde Staten. Echter, het onderwijssysteem daar heeft andere kenmerken, onder meer op het gebied van toegankelijkheid. Daarnaast kent het een campuscultuur die wij in het hbo niet kennen. Ook in Nederland heeft het meeste onderzoek plaatsgevonden onder (psychologie) studenten aan universiteiten. Enerzijds is het nuttig om onderzoeken te repliceren gezien de verschillen in instroomkenmerken van studenten, docenten en curricula. Anderzijds is het nuttig om de wetenschappelijke, doorgaans kwantitatieve onderzoeken, aan te vullen met kwalitatieve, praktijkgerichte onderzoeken. Dergelijk onderzoek is intensief en kostbaar en bundeling van krachten en onderzoekscapaciteit is noodzakelijk.

Ook voor onderzoekers ligt er een uitdaging om te verbinden met studenten en docenten. Nog te veel onderzoek gaat over studenten in plaats van met studenten. Zo leverde ons behoefte onderzoek onder studenten naar flexibilisering van de opleiding een aantal onverwachte resultaten op (Gubbels, 2016b). Studenten en docenten worden expliciet uitgenodigd om onderzoek te doen binnen het lectoraat. Te weinig onderzoek gaat er nog over docenten, door docenten.

### Slotsom

Het studiesuccesvraagstuk is complex en weerbarstig, maar ik heb het geloof dat we via een strategie van verbinden stappen voorwaarts kunnen zetten. Eén belangrijke verbinding is het versterken van de sociale en academische binding tussen én met onze studenten. Die verbinding kan een direct en zelfversterkend effect op het studiesucces hebben. De overige te leggen verbindingen (tussen docenten, staf, onderzoekers et cetera) zullen mogelijk een indirecter effect hebben op het studiesucces, maar zijn ook nodig. De verbindingen tezamen kunnen zorgen voor een stevig bouwwerk waardoor we stappen voorwaarts kunnen zetten in het verbeteren van het studiesucces.

# 9. Onze onderzoeksagenda

De onderzoeksagenda van het lectoraat wordt jaarlijks vastgesteld en bevat een aantal thema's en studiesucces interventies waar het lectoraat zich de komende jaren, en concreet in 2017, op zal richten. Binnen deze thema's en interventies biedt het lectoraat nadrukkelijk ruimte voor docent-onderzoekers om (deel)onderzoeken uit te voeren. Onze onderzoeksagenda heeft de volgende vijf functies:

- De onderzoeksagenda heeft als functie om de onderzoeksactiviteiten en de resultaten te ordenen. De agenda biedt een systematisch kader voor de werkzaamheden die binnen de onderzoekslijnen van het lectoraat worden uitgevoerd;
- De onderzoeksagenda heeft een richtinggevende functie. In de agenda wordt beschreven op welke thema's er onderzoek gewenst en nodig is;
- De onderzoeksagenda dient ter inspiratie voor anderen binnen en buiten onze organisatie die zich bezighouden met soortgelijke thema's (studiesucces, welzijn) en de basis vormen voor diens (onderzoeks) activiteiten;
- De onderzoeksagenda heeft als functie om onderzoeks- en kennisinstituten uit te nodigen tot samenwerking;
- De onderzoeksagenda is een manier om verantwoording af te leggen over het belang en de resultaten van ons onderzoek.

Het lectoraat zal zich de komende jaren richten op interventies en thema's, die elk op hun eigen manier aansluiten bij de overkoepelende uitdaging om studiesucces te bevorderen, door te investeren in het versterken van de binding, de motivatie en het zelfvertrouwen. Zo richten we ons de komende tijd op een combinatie van onderzoek naar diverse interventies waarbij binding een onderliggend principe is, en maken we een start met een longitudinaal onderzoek naar het welzijn en de motivatie van studenten.

We richten ons daarbij op interventies die op meerdere plekken in de hogeschool ingezet worden in het kader van studiesucces. Daardoor wordt het mogelijk om zicht te krijgen op de invloed van context en doelgroep variabelen op de werking van de interventie. Daarnaast proberen we zicht te krijgen op de onderliggende werkende principes van de interventies, zoals onder andere de invloed op het zelfvertrouwen van studenten, de motivatie en de binding. Doel is om opleidingen te ondersteunen zicht te krijgen op de werking van hun interventies en die te verbeteren om tot een aantal best practices te komen. Omdat we niet alle good ideas die binnen de opleidingen ontstaan en plaatsvinden kunnen onderzoeken,

ondersteunen we docenten bij het zelf uitvoeren van onderzoek naar de werking van hun interventies. Een behulpzaam model daarvoor hebben we opgenomen in de bijlage. Dit is een beproefd en voor veel docenten werkzaam model dat het onderzoek naar interventies net een niveau hoger tilt dan de doorgaans uitgevoerde evaluatieonderzoeken. De aanleiding om binnen het lectoraat te starten met een onderzoekslijn op het gebied van studentenwelzijn wordt hieronder beschreven, evenals onze ambitie om voorspelmodellen te maken.

Naast kennis leveren de activiteiten twee platformen op, namelijk het platform studiesucces met daarop een grote verzameling good ideas, good practices en best practices (www.platformstudiesucces.nl), en een platform op het gebied van studentenwelzijn. Het eerste platform is gericht op beleidsmakers, onderzoekers en docenten en het tweede platform is bedoeld voor docenten en studenten. De kennis die wij, samen met de opleidingen ontwikkelen, blijven we delen via nieuwsbrieven en de website (www.inholland.nl/onderzoek/studiesucces) en ons Twitterkanaal (@studiesuccesinh).

Binnen het lectoraat zijn er drie onderzoekslijnen ingericht, passend bij de fasen van studieketen: binnen instroom op het gebied van summerschools en de studiekeuzecheck, binnen doorstroom op het gebied van studentenwelzijn en op het gebied van uitstroom op gelijke kansen op stage en werk. Verbindend element in de drie onderzoekslijnen is: a) de gerichtheid op de werking van interventies en onderliggende principes waaronder effect op binding, motivatie en zelfvertrouwen, b) aandacht voor individuele verschillen (diversiteit) en c) combinatie van kwantitatief en kwalitatieve onderzoeksmethoden.

## Onderzoekslijn Instroom

Komende tijd gaan we ons richten op de werking van de Inholland summerschools en de studiekeuzecheck, beide interventies die binnen de hogeschool breed worden ingezet. Hogeschool brede interventies bieden bij uitstek de mogelijkheid om naar de werking van de interventie binnen diverse contexten te kijken.

### Onderzoek naar de werking van summerschools

Bij het onderzoek naar summerschools zullen we een mix van onderzoeksmethoden hanteren. Zo zal een inventariserend onderzoek plaatsvinden om meer inzicht te krijgen in summerschools binnen Hogeschool Inholland, waaronder de omvang, doel, vormgeving en gepercipieerde effecten. Ervaren sterke en minder sterke punten van de summerschools worden daarbij in kaart gebracht. Daarnaast zullen we onderzoek gaan doen naar de effecten van summerschools, waarbij we enerzijds kijken naar de directe effecten van de vaardigheid(sontwikkeling) op studieprestaties (bijvoorbeeld binnen de wiskunde of taal summerschool), maar zijn we anderzijds nieuwsgierig naar de werking van de summerschool via vergroting van de binding, motivatie, keuzezekerheid en zelfvertrouwen van studenten. Rondom dit onderzoek organiseren we, samen met de dienst Onderwijsbeleid, een themabijeenkomst waarin het delen van kennis en ervaringen met summerschools centraal staat en uiteraard de onderzoeksuitkomsten gepresenteerd worden.

### De studiekeuzecheck (SKC)

Eén van de veronderstelde succesaanpakken in het terugdringen van de studie-uitval in jaar 1 is het matchen van studenten (Inspectie, 2009; Van Onzenoort, 2010). Een recent rapport van ResearchNed (2017) laat zien dat er binnen het wetenschappelijk onderwijs sprake is van een significante daling van de uitval, hoewel dat volgens de onderzoekers (methodologisch) niet toegeschreven kan worden aan de invoering van de studiekeuzecheck. Ook de G5-instellingen zien een lichte daling van de uitval van cohort 2015 (G5 Onderzoeksteam, 2015). Veel onderzoek is gericht op de vraag welke SKC-aanpak het meest effectief is om studie-uitval tegen te gaan. Dat onderzoek richt zich op bijvoorbeeld de 'waarde' van de online vragenlijsten die vaak ingezet worden of het persoonlijke gesprek. Ook wij zullen onderzoek blijven doen naar de werking van de studiekeuzecheck. De studiekeuzecheck vraagt namelijk om een aanzienlijke inspanning van vele betrokkenen en inzicht in hoe de studiekeuzecheck het meest kan bijdragen aan de doelstellingen (onder andere betere studiekeuze en uitvalreductie) is nodig. Aangezien de studiekeuzecheck bij Hogeschool Inholland onder meer bestaat uit een combinatie van een online vragenlijst en een activiteit op de hogeschool kunnen we dat vanuit diverse invalshoeken doen. Enerzijds zullen we kijken naar de mate waarin (aspecten van) de studiekeuzecheck de studie-uitval en studievoortgang kunnen voorspellen, zoals (onderdelen van) de online vragenlijst en de gegeven adviezen. Anderzijds zullen we ons richten op de vraag of en in welke mate de studiekeuzecheck bijdraagt aan de binding met studenten voor de poort en versterking van hun (keuze)zekerheid. Indien de studiekeuzecheck bijdraagt aan de binding, dan heeft dat, via versterking van de betrokkenheid en actieve participatie, een effect op studiesucces. Wij verwachten dat de studiekeuzecheck op zichzelf al een bijdrage kan leveren op het verlagen van de studie-uitval. Echter het streven zou moeten zijn om de studiekeuzecheck te *verbinden* aan voorschoolse activiteiten (LOB) en aan studieloopbaanbegeleiding bij aanvang

van de opleiding. Door de drie activiteiten te verbinden neemt de kans toe dat deze set van maatregelen effect zal hebben op verbetering van de aansluiting en verlaging van de uitval. Onderzoek naar de studiekeuzecheck zou zich ons inziens ook op die koppeling moeten richten. De kennis omtrent de studiekeuzecheck hebben we recentelijk gedeeld op een landelijke studiesucces conferentie en op een interne themabijeenkomst. Binnenkort verschijnen er enkele eerste publicaties.

### Voorspelmodel

Voor het langstudeerprogramma hebben we een model gebouwd op basis waarvan het mogelijk werd om gerichte interventies per subgroep te ontwikkelen en in te zetten. Waar we de komende tijd naar gaan kijken is of we door databestanden te verbinden een voorspelmodel kunnen bouwen voor studiesucces in de eerdere jaren. We weten immers dat instroomkenmerken van de student gerelateerd zijn aan studiesucces en dat studieprestaties in periode 1 van jaar 1 voorspellend zijn voor het verdere verloop van de studie. Toch wachten opleidingen lang met ingrijpen terwijl het, door data uit diverse bronnen te koppelen en modellen te ontwikkelen, mogelijk is om studenten meer proactief en gerichter te adviseren. Laat ik dat illustreren aan de hand van een voorbeeld.
Een student die in het eerste jaar zakt op een basisvak van de opleiding, bijvoorbeeld wiskunde bij een technische opleiding. Daarvan kunnen we (met een grote mate van zekerheid) voorspellen dat hij moeite zal hebben met een aantal onderwijseenheden in jaar 2 of dat hij studievertraging zal oplopen. Hoe meer data we beschikbaar hebben, bijvoorbeeld ook met individuele kenmerken van de student, hoe preciezer die voorspelling gedaan kan worden. Op die wijze kan de student al vroegtijdig gewezen worden op nuttige interventies als een peer–tutor of extra huiswerklessen. Het is dus niet nodig om te wachten totdat de student inderdaad moeite blijkt te hebben met de desbetreffende vakken en dus al faalervaringen heeft opgedaan en achterstand heeft opgelopen. Voorspelmodellen maken het mogelijk om proactief te adviseren en te handelen.

Datamanagement en het delen van data zal een steeds prominentere rol gaan spelen (Big Data) in organisaties, zo ook in onze hogeschool. Dit is nodig om goede voorspelmodellen te kunnen maken ten aanzien van het carrièrepad van de student en met name ook om effectieve interventies te kunnen doen. Een dergelijke ontwikkeling vraagt om verbinding (en aanzienlijke inspanning) van meerdere partijen waaronder institutional research en juridische zaken, maar de potentiële opbrengsten lijken groot. Zeker als we de inzichten uit voorspelmodellen kunnen verbinden met bewezen effectieve interventies.

### Onderzoekslijn Doorstroom

Binnen deze onderzoekslijn gaan we ons richten op de thema's studentenwelzijn, motivatie en binding in relatie tot ontwikkeling van studenten en hun studievoortgang. Het versterken van het welzijn van studenten wordt als een steeds belangrijkere benadering gezien van de ontwikkeling van studenten op het gebied van sociale, emotionele en academische vaardigheden (Noble et al., 2008). Het persoonlijke welzijn van studenten motiveert onder andere tot leren en academische betrokkenheid (Phan et al., 2016). Volgens het Centre for Education of Statistics and Evaluation is in het onderwijs het welzijn van studenten om twee redenen belangrijk: de eerste reden is de erkenning dat onderwijzen niet alleen gaat om het behalen van academische prestaties, maar ook om het welzijn en ontwikkeling van de student in zijn geheel (bildung, intellectueel, fysiek, sociaal, emotioneel, moreel en spiritueel). Ten tweede zou een hogere mate van welzijn tot betere cognitieve resultaten bij studenten leiden (CESE, 2015). De focus voor het komend jaar ligt bij de thema's stress, burnout, engagement (bevlogenheid) en resilience (veerkracht, doorzettingsvermogen). Beide thema's komen in diverse studiesuccesformules, zoals besproken in deze rede, aan de orde. Zo is voor het sociale welzijn van studenten onder andere de binding met medestudenten en docenten van belang.

Een eerste (voor)studie is recentelijk gestart en gaat in op de vraag welke stressoren studenten van Hogeschool Inholland tijdens hun studententijd ervaren en wat en wie hen helpt om met stress om te gaan.

Andere onderzoeksvragen die komend jaar onderzocht zullen worden zijn onder andere a) wat is de relatie van het welzijn van studenten en hun studiesucces, b) wat is de invloed van stress op studiesucces, c) wat is de invloed van bevlogenheid op studiesucces en d) welke energiebronnen (vanuit de studie en persoonlijke energiebronnen) dragen bij aan het welzijn van studenten?

Daarnaast streven we ernaar om in samenwerking met onder andere Hogeschool Windesheim en de Universiteit van Amsterdam een landelijk onderzoek op het gebied van studentenwelzijn en studiesucces uit te kunnen zetten. Deze onderzoeken hebben als doel om bij te dragen aan kennis over mogelijke interventies die ingezet kunnen worden om het welzijn en het studiesucces van studenten te bevorderen. Binnen de onderzoekslijn zullen daarom ook verschillende interventies getest worden op hun effectiviteit. De onderzoekslijn streeft ernaar om, op basis van deze onderzoeksresultaten, studenten en docenten de handvatten

te kunnen bieden en de begeleiding te kunnen geven die bijdragen aan meer studiebevlogenheid en studiesucces.

### Onderzoekslijn Uitstroom

Binnen deze onderzoekslijn hebben we ons de afgelopen tijd gericht op het onderzoeken van de werking van diverse interventies die zijn ingezet binnen het programma langstuderen. Momenteel worden de onderzoeken naar interventies en aanpakken door betrokkenen binnen het programma uitgevoerd, zonodig voorzien van feedback of (methodologische) begeleiding vanuit het lectoraat.

Interventies die studievertraging veroorzaakt door de afstudeerscriptie voorkomen, hebben de afgelopen jaren al veel aandacht gekregen. Omdat uit onderzoeken ook de stage als potentiële oorzaak van studievertraging naar voren komt, in het bijzonder bij studenten met een migratie-achtergrond, zullen wij ons op de stage richten.

In het kader van het vinden van een stage/afstudeerplek voor Hogeschool Inholland-studenten wordt onderzocht welke gegevens, kenmerken en eigenschappen van een student een rol spelen. Te denken valt aan de studierichting van de student, de behaalde cijfers, het studietempo, geslacht, etniciteit en vooropleiding. Daarbij speelt ook de persoonlijke belangstelling van de student een rol (technisch, sales, non-profit). Ook de regio waar de opleiding wordt gevolgd kan van invloed zijn.

Tevens willen we onderzoeken of er kenmerken van stageplaatsen zijn waarvan de kans groter is dat de stage leidt tot een baan en of alle typen studenten een gelijke kans hebben op een dergelijke succesvolle stageplaats.

---

"Het komt te vaak voor dat leerbedrijven migrantenjongeren discrimineren bij het toewijzen van stageplaatsen", aldus minister Jet Bussemaker van het ministerie van OCW. Zij vindt dat niet acceptabel en kondigde op 23 september jl. maatregelen aan. Dat migrantenjongeren meer moeite moeten doen voor een stageplek dan hun autochtone leeftijdsgenoten, bleek onlangs ook uit onderzoek van het Kennisplatform Integratie en Samenleving (KIS).

---

### Verbinding onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit en G5 Onderzoeksteam

Als lectoraat Studiesucces zijn we verbonden aan de onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit van het domein Onderwijs & Innovatie. Met die groep streven we ernaar om middels praktijkgericht/ontwerpgericht onderzoek, in samenwerking met de opleidingen, duurzaam bij te dragen aan versterking van het onderwijs. Op die wijze ontwikkelen we enerzijds kennis van de werking van de onderwijsinnovatie in diverse contexten en anderzijds kennis van implementatieprocessen. Ook wordt gepoogd, waar mogelijk, een dubbelstrategie te realiseren. Dat betekent dat onderwijspraktijken in nauwe samenwerking met docenten worden herontworpen en geëvalueerd op effectiviteit. Het ontwikkelde (her) ontwerp, de implementatie en de doorontwikkeling zien we als één doorlopend proces. Door docenten vanaf het begin te betrekken in het ontwerpproces, ontstaat eigenaarschap voor het ontwerp en wordt de kans op een duurzame implementatie van dat ontwerp groter. Op deze wijze dragen we ook bij aan duurzame professionalisering (O3 onderzoeksagenda 2016–2022). Zo werkt collega Jos Fransen momenteel aan twee hogeschoolbrede projecten waar hij onder meer kijkt naar de rol van 'early adapters', ook wel pioniers genaamd, van technologische vernieuwingen. Daarnaast werkt hij aan een implementatie succesvoorspeller voor onderwijsinnovaties.

Als Hogeschool Inholland zijn we verbonden aan de studiesucces onderzoeken van het G5 Onderzoeksteam dat een samenwerkingsverband is tussen de hogescholen in de Randstad. De samenwerking binnen de G5 op het gebied van kwantitatieve studies naar studiesucces vind ik een mooi voorbeeld van een verbinding op het gebied van beleidsonderzoek. Binnen die samenwerking bundelen we onderzoekscapaciteit, -kwaliteit en tijd waardoor we bepaalde thema's efficiënt kunnen oppakken en beschikking hebben over een 'rijke' onderzoeksomgeving. Ook in het noorden van Nederland zijn enkele hogescholen aan elkaar verbonden en gericht op onderzoek naar onder meer verbetering van de aansluiting tussen vo–mbo en hogeschool. De komende periode staat in het teken van een nadere samenwerking tussen de lectoren die binnen de G5 werken aan het studiesuccesvraagstuk.

Zoals geschetst, zoeken we binnen de diverse onderzoekslijnen actief naar de samenwerking met andere hogescholen en universiteiten. Daarbij willen we hen uitnodigen om de practices op het gebied van studiesucces die er zijn binnen hun eigen instelling te ontsluiten. Hopelijk vinden zij het platform dat wij daarvoor ontwikkeld hebben een geschikt medium.

### Slotsom

Vaak wordt gevraagd wat elke 'actor' kan doen. Het antwoord is evident dat om duurzaam het studiesucces te verbeteren elke actor apart zijn beperkingen heeft en dat de actoren elkaar nodig hebben. In *verbinden* zie ik voor onze hogeschool een interessante strategie die het potentieel heeft om echt een doorbraak te kunnen realiseren op het gebied van studiesucces. Het betreft binding als centraal thema voor (de interactie tussen) docenten en studenten, een samenspel van betrokkenen in het onderwijs, van diverse maatregelen en onderwijs (innovatie)onderzoek. Om een *doorbraak* op het gebied van studiesucces te realiseren, zullen maatregelen, universele principes en actoren met elkaar verbonden moeten worden tot een samenhangend geheel. Met de langdurige verbintenis van de directie en het bestuur van Hogeschool Inholland, de juiste combinatie van maatregelen, en een mandaat voor de opleidingen en docenten, en ondersteund door onderzoek, is er een basis voor het vergroten van het studiesucces van onze studenten. Dit tezamen kan ervoor zorgen dat het ultieme doel wordt bereikt; studenten die zich optimaal kunnen bewegen door het hoger onderwijs en Nederland in de toekomst voorzien is van hoog gekwalificeerde en succesvolle inwoners.

# Dankwoord

Nadat ik in 2011 mijn proefschrift over individuele verschillen in studie- en werksucces had verdedigd, wist ik dat ik verder wilde in het onderzoek en met het thema succes. In mijn optiek is er geen mooiere omgeving om dat te doen dan binnen het onderwijs. Het doel om het succes van jonge mensen een impuls te geven, geeft mij een enorme drive en genoegdoening. De uitdaging is echter groot en de weg naar meer studiesucces is nog lang. Desondanks heb ik geen moment getwijfeld toen Hogeschool Inholland besloot om een lectoraat Studiesucces op te richten met een hogeschoolbrede opdracht. Gelukkig had het College van Bestuur ook geen twijfel in mij en mag ik, inmiddels met een team van twee vaste onderzoekers en een aantal docent-onderzoekers, stagiairs en masterstudenten het lectoraat Studiesucces bemensen. Daarmee is de parttime docent HRM, via docentschap en beleidswerk, vervolgens via een parttime promotiestudie, lector geworden. Een dergelijke loopbaan is een kwestie van doorzettingsvermogen en hard werken, maar ook van geluk. Daarmee bedoel ik het geluk om die mensen om je heen te hebben die je inspireren, coachen, (liefdevol) toespreken, corrigeren, helpen, luisteren en waarmee je kunt lachen. Ergo, waar je je thuis voelt en onderdeel van een groter geheel bent. Zo ben ik dankbaar voor de vele ontmoetingen met docenten en studenten, gesprekken, aanmoedigingen en support van collega's, vrienden, vreemden en familie. Ik ga er een aantal in het bijzonder noemen waaronder de samenwerkingspartners in het hoger onderwijsveld zoals het ISO, LSVb, hoger onderwijs directie van het ministerie van OCW (Ans, Marjolein) en de Vereniging Hogescholen (Kim, Aldert). Medewerkers bij andere universiteiten en hogescholen waaronder de VU (Reinout, Janneke), UU (Leoniek), Jolien (Saxion) en het G5 Onderzoeksteam in het bijzonder (Domien (HHS), Marjon (HR), Gerwin (HU), Lieke (HL), Zuke (INH) en Olof (HvA)). Veel mensen die bij de opleidingen en diensten van Hogeschool Inholland werken waaronder Willem, Jos, Barbara, Daphne, Truus, Peter, Olav, Karin, Brigitte, Miranda, Pauline, Jan, Reinder, Jeroen, Stefan, Jacqueline, Petra. Alle collega's binnen het domein Onderwijs & Innovatie en Jos, Jeroen, Lida en Martine in het bijzonder. Collega's bij de dienst Informatievoorziening voor de onderzoeksdata en in het bijzonder Zuke. Dank aan allen die meegelezen hebben bij eerdere versies van deze lectorale rede: Ingrid, Johannes, Zuke, Carlijn, Nikkie, Mariska en Martine.

De directies van de zes domeinen van Hogeschool Inholland (Marij, Eric, Heleen, Gerard, Dirk, Rien) en het College van Bestuur van de hogeschool: Jet de Ranitz, Huug de Deugd, en Marcel Nollen in het bijzonder als aanstichter van het lectoraat. Ingrid en Ingrid voor alle support op weg naar het lectoraat en de kopjes koffie in Haarlem. Laten we dat blijven doen.

Carlijn, Nikkie en Tjeerd, jullie zijn de drijvende krachten achter het lectoraat Studiesucces en door jullie inzet hebben we al een indrukwekkend aantal praktijkgerichte onderzoeken voor de hogeschool kunnen uitvoeren.

Dank vooral ook aan alle docenten en studenten die, als onderwerp van vele onderzoeken, vragenlijsten invullen en met ons in gesprek gaan omtrent dit boeiende en uitdagende onderwerp.

**Rutger**

Bakkum, 22 februari 2017

**Dr. F. Rutger Kappe**[13] is Arbeids- & Organisatiepsycholoog en is gepromoveerd op het raakvlak van psychologie en onderwijskunde. Zijn promotiestudie is gericht op de relatie tussen student-kenmerken (o.a. motivatie, persoonlijkheid, leerstijl) en studie- en werksucces. Naast zijn promotiestudie heeft hij de afgelopen jaren als onderwijskundig adviseur gewerkt bij Hogeschool Inholland aan projecten op het gebied van intake, studiesucces, niveau afstuderen, competentie-gericht leren en toetsing. Momenteel is hij bij Hogeschool Inholland adviseur op de afdeling Onderwijsbeleid en Juridische zaken en lector Studiesucces. Daarnaast heeft hij een kleine aanstelling als onderzoeker bij de afdeling Sociale- en Organisatiepsychologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Eerdere werkervaring deed hij op binnen het onderzoekscentrum NOA en het organisatie adviesbureau LTP.

### Enkele recente publicaties

Wiersma, U.J., & Kappe, F.R. (2017). Selecting for extroversion but rewarding for conscientiousness. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26* (2), p 314–323. DOI: 10.1080/1359432X.2016.1266340.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., Ingen, van J.A., Zandwijk, van J. (2015). *Studiesucces in de G5: opbrengsten studiesucces onderzoek door zes Randstadhogescholen*. Inholland: Den Haag.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., Ingen, van J.A., Zandwijk, van J. (2015). Interinstitutional Collaboration in Dutch Professional Higher Education, in Patrick Blessinger, Barbara Cozza (ed.) *University Partnerships for Academic Programs and Professional Development (Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, Volume 7) Emerald Group Publishing Limited, pp.77–91. DOI: 10.1108/S2055-364120160000007014.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., Ingen, van J.A. (2014). *Studiesucces in de G5: opbrengsten studiesucces onderzoek door vijf Randstadhogescholen*. Inholland: Den Haag.

Kappe, F.R., & Van der Flier, H. (2012). Predicting academic achievement in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education, 27*, 605–619.

Kappe, F.R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Academisch proefschrift. Vrije Universiteit: Amsterdam.

Kappe, F.R., & Van der Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big Five personality factors on academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*, 142–145.

### Keynote presentations

2015, Fontys, Eindhoven; 2013, jaarlijks HGZO Congres, Lunteren; 2012, Kennisdag 'Creating tomorrow, Celebrate Difference!', Amsterdam.

13 Google Scholar ID: https://scholar.google.nl/citations?user=3xrHBlkAAAAJ

# Referenties

Astin, A.W. (1985a). Involvement: The cornerstone of excellence. *Change, 17*(4), p35–39.

Astin, A.W. (1985b). Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. John Wiley & Sons: Michigan.

Astin, A.W. (1993). *What matters in college?* San Francisco: Jossey–Bass

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.

Beal, P.E., & Noel, L. (1980). *What works in student retention*. Iowa City, Iowa: American College Testing Program.

Boot, C.R.L., Vonk, P., & Meijman, F.J. (2007). Health-related profiles of study delay in university students in the Netherlands. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 19*, 413–23.

Bormans, R, Bajwa, M., Braam, E. van, Dekker, I. (2015). Kwaliteit in de klas. Vereniging Hogescholen: Den Haag.

Bruijns, V., Kayzel, R., Morsch, I., & Ruis, P. (2014). *Leidraad studeerbaar en robuust onderwijs*. Hogeschool van Amsterdam: Amsterdam.

Busato, V.V. (1998). *Leerstijlen nader geanalyseerd*. Doctoral dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam.

Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout J.J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences, 29*, 1057–1068.

Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing. Literature review*. NSW Department of Education and Communities.

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.

De Kuyper, P. (2012). Uitkomsten landelijke enquête studiedruk. *Opinie. UT Nieuws*. 03.

De Vries, A. (2012). *Specificity in personality measurement*. Proefschrift. Vrije Universiteit van Amsterdam.

Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*. Hva publicaties: Amsterdam.

Elias, S.M., & Loomis, R.J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict. Journal of Applied Social Psychology, 32, p. 1687–1702.

European Union (2016). *Europe 2020 strategy*. Digitally retrieved on 14 January, from https://ec.europa.eu/info/strategy

Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National Centre for Educational Statistics.

Fransen, J., Swager, P., Bottema, J., Van Goozen, B., & Wijngaards, G. (2012). *Brede acceptatie en duurzame implementatie van onderwijsvernieuwingen met ICT*. Rotterdam: Inholland Lectoraat eLearning [in samenwerking met Kennisnet].

Fransen, J., Bomas, E., Swager, P., Bottema, J. (2014). Versnelde onderwijsvernieuwing met ICT Onderzoek naar de innovatiekracht van een lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35*(4), p51–61.

Gardner, J.N. (1986). The freshman year experience. *College and University, 61*(4), 261–274.

Gubbels, N. (2016a). *Rapportage kwalitatieve verkenning op het gebied van drempels en motivatie*. Opleiding Sport en Bewegen. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.

Gubbels, N. (2016b). *Rapportage kwalitatieve inventarisatie behoeften flexibel onderwijs*. Tweedegraads leraren opleidingen deeltijd. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.

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. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London–New York: Routeledgde.

Hoogenboom, J., Witteman, I, & Papa, B. (2017). *Langstuderen: op het juiste spoor*. Inholland: Den Haag.

ICLON (2011). *Checklist Studiesucces* (Voorheen Checklist Rendement). Geraadpleegd op http://www.studiesuccesho.nl/2011/11/20/checklist-concept/

Ingen, van J.A. (2015). *Inholland Aansluitonderzoek*; Een reflectie van eerstejaars studenten op hun studiekeuze en hun eerste 100 dagen studeren bij Inholland (2015). Geraadpleegd op 10 januari 2017 van https://insite.inholland.nl/informatievoorziening/Informatie/

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De Staat van het onderwijs*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het onderwijs*. Utrecht.

Kamphorst, J. C. (2013). *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education*. Groningen: Proefschrift.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., Ingen, van J.A., Zandwijk, van J. (2015). *Studiesucces in de G5: opbrengsten studiesucces onderzoek door zes Randstadhogescholen*. Inholland: Den Haag.

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., Ingen, van J.A. (2014). *Studiesucces in de G5: opbrengsten studiesucces onderzoek door vijf Randstadhogescholen*. Inholland: Den Haag.

Kappe, F.R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Proefschrift. Vrije Universiteit van Amsterdam.

Kappe, F.R. (2011). *Studiesucces van diverse subgroepen*. Intern Inholland onderzoeksrapport.

Knuiman, C., & Kappe, F.R. (in druk). *Studiekeuzechecks binnen de G5: Een onderzoek naar de invoering en doorontwikkeling van de SKC*. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland (in opdracht van Vereniging Hogescholen).

Knuiman, C. (2016). *Rapportage Sport en Bewegen: mate van verwantschap vooropleiding en uitval*. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.

Knuiman, C., Hendrix, N, & Kappe, F.R. (2016). Rapportage kwalitatieve verkenning ter verdieping aansluitonderzoek. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.

Koning, B. de & Loyens, S. (2011). Generation Psy, studentfactoren en studiesucces. Risbo Research. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Lei, van der R.R., & Schuring, J.J. (2014). *Good practices studiesucces*. Hanzehogeschool: Groningen.

Linn, Y.G., McKeachie, W.J., & Kim, Y.C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251–258.

McInnes, C., James, R. McNaught, C. (1995). *First Year On-Campus*. Australian Government Publishing Services, Canberra.

Metselaar, E., Cozijnsen, A., & Van Delft, P. (2011). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid: Over willen, moeten en kunnen veranderen*. (6th ed.). Heemstede: Holland Business Publications.

Murphy, K.P., & Alexander, P.A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*, p3–53.

Nauta, M.C.E., Meijman, F.J., & Meijman, T.F. (1996). De subjectief ervaren gezondheid en studiebeleving van studenten van de Universiteit van Amsterdam. *Tijdschrift voor Sociale Gezondheidszorg, 74*(8), 391–6.

Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study in approaches to student wellbeing – Final report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Noel, L. (1985). Increasing student retention: New challenges and potential. In L. Noel & Associates, *Increasing student retention* (pp. 1–27). San Francisco: Jossey–Bass.

Nuland, E. van, Bakx, D. (2015). *Studiesucces verhogen*. Avans: Breda.

O'Conner, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971–990.

OCW (2016). Referentieraming 2016. Digitaal geraadpleegd 3 januari 2017 http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties

OESO (2016), Education at a Glance 2016. Education indicators: Paris.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Onderwijsraad: Den Haag.

Onzenoort, van C.H. (2010). *Als uitval opvalt : studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs*. Proefschrift. Uitgeverij BOXPress.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey–Bass.

Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I. Van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' selfevaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20* (3), 209–225.

Phan, H.P., Ngu, B.H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports, 119*(1), p77–105. DOI: 10.1177/0033294116656819.

Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 2*, 322–338.

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. (2015). Aantal examenkansen en studievoortgang. *Onderzoek van Onderwijs*, 7–10.

Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Academisch Proefschrift.

Rademaker, R., Van der Nat, L., & Meerstadt, N. (2012). Studiestress: de nieuwe norm. *WUR: Resource, 6* (14).

Ranzijn, A. (2015). *Het verkorten van langstuderen* (Masterthesis). Inholland.

ResearchNed (2017). De Studiekeuzecheck: Landelijk onderzoek naar uitvoering en opbrengsten van de studiekeuzecheck. ResearchNed: Nijmegen (in opdracht van OCW).

ResearchNed (2016). *Monitor Beleidsmaatregelen 2015: Studiekeuze, studiegedrag en leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs*. ResearchNed: Nijmegen (in opdracht van OCW).

ResearchNed (2013). *LOB en studiesucces: Onderzoek naar de opbrengst van LOB op basis van de Startmonitor 2012–2013*. ResearchNed: Nijmegen (in opdracht van de VO-raad).

Reviewcommissie (2017). *Prestatieafspraken: het vervolgproces na 2016*. Advies Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek. Den Haag.

Rijksoverheid (2013). *Wetsvoorstel Kwaliteit in Verscheidenheid aanvaard*. Geraadpleegd november 2016 op https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2013/07/10/wetsvoorstel-kwaliteit-in-verscheidenheid-aanvaard

Research Centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (2013). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2012*, Maastricht: ROA.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, S., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes?: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 130* (2), 261–288.

Rogers, E.M. (1995). Diffusion of Innovations 1th edition. Free Press: New York.

Ruis, P. (2007). *Checklist Rendement Hoger Onderwijs, Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie*. ICLON: Leiden.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contempory Educational Psychology, 25*, (1),54–67.

Schlossberg, N.K., Lynch, A.Q., & Chickering, A.W. (1989). *Improving higher education environments for adults: Responsive programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schmidt, E., & Simons, M. (2013). *Psychische klachten onder studenten*. Utrecht: LSVb.

Severiens, S. (2011). *Studiesucces in de bachelor*. Drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de bachelor verklaren. Ministerie OCW Beleidsgerichte studies 138.

Stedenburg, E. (2016). *Rapportage kwalitatief onderzoek preventie studievertraging*. Interne publicatie van Domein O&I i.s.m. Onderzoekslijn Studiesucces: Inholland.

Sneyers, E., & De Witte, K. (2015). *The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities*. TIER working paper series: Maastricht.

Taufik, D. (2016a). *Programma langstuderen Inholland: Onderzoeksresultaten Talent Sense*. Interne publicatie: Inholland.

Taufik, D. (2016b). *Programma langstuderen Inholland: Onderzoeksresultaten Spirit Coaching*. Interne publicatie: Inholland.

Terenzini, P.T., Rendon, L., Upcraft, L., Millar, S., Allison, K., Gregg, P., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education, 35*(1), 57–73.

Tinto, V. (2016, Dec). *Key-note presentatie op studiesucces conferentie*. Hogeschool Arnhem Nijmegen: Arnhem.

Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. 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. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 89–125.

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.

Verouden, N.W., Vonk, P., & Meijman, F.J. (2010). *Studenten en stille pijn*. Elsevier Gezondheidszorg.

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.

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report*. Enschede: CHEPS.

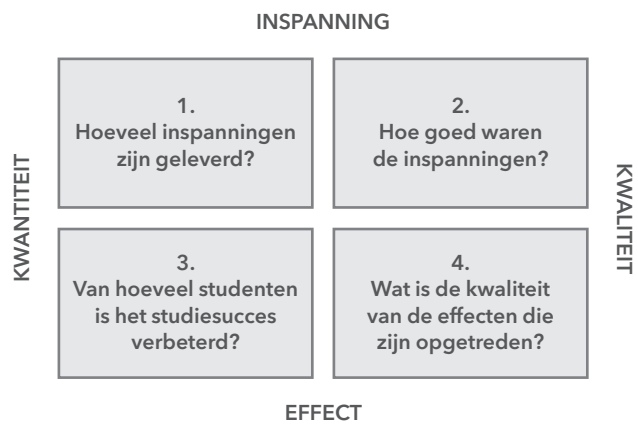
Wigfield, A., Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

# Bijlage

## Onderzoeksopzet met kwalitatieve en kwantitatieve indicatoren

In deze bijlage vindt u een beproefd model dat het onderzoek naar interventies net een niveau hoger tilt dan een standaard evaluatieonderzoek. Het kan een handvat zijn voor docenten die zelf onderzoek willen doen naar een uitgevoerde interventie.

"Observability is the degree to which the results of an innovation are visible to others [...] and is related to its rate of adoption." (Rogers, 1995, p.244). Omdat kwantitatieve effecten vaak niet direct te observeren zijn, gebruiken wij, onder meer in het studiesuccesonderzoek binnen de Randstadhogescholen, een analysemodel dat bestaat uit twee assen. Naast kwantitatieve opbrengsten is er binnen dit model aandacht voor kwalitatieve opbrengsten en naast effect is er aandacht voor de inspanningen die zijn verricht. Over de vier kwadranten kan op verschillende momenten gerapporteerd worden waarbij over kwadrant 1 en 2 relatief snel. Wanneer studenten en docenten enthousiast zijn over de uitvoeringen van de interventies en de eerste beleving positief is, kan dat bijdragen aan de verdere implementatie en vergroot het het vertrouwen dat de ingezette interventie de verwachte opbrengst kan opleveren. Het betreft hier een eenvoudige onderzoeksopzet voor veldonderzoek en geen (quasi) wetenschappelijk model. Het is bedoeld als handreiking naar docenten die grondiger hun interventie willen onderzoeken. Per kwadrant zijn enkele indicatoren beschikbaar (G5 Onderzoeksteam, 2014).




*Figuur 8. Eenvoudig analysemodel voor studiesucces interventies o.b.v. results accountability framework van Friedman (2000).*

Over kwadrant 3 en 4 is het doorgaans niet mogelijk heel snel te rapporteren als uitval of rendement de uitkomstmaten zijn. Dit trekt een aardige wissel op het geduld van menig betrokkene. Ervaring leert dat ingezette interventies, mede op basis van de uitkomsten van onderzoek binnen kwadrant 1 en 2, ertoe leiden dat de interventies na een eerste uitvoering worden aangepast, waardoor de eerste analyse binnen kwadranten 3 en 4 herhaald dient te worden op basis van de nieuwe uitvoeringskenmerken en er nog meer tijd verstrijkt totdat er hardere resultaten beschikbaar komen. Vanuit de literatuur weten we dat menig interventie pas de gewenste kwantitatieve effecten sorteert na enkele jaren.