



UNIVERSITAIRE COMMISSIE ONDERWIJS

Werkgroep Studiesucces

Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam

Iedereen heeft een mening over het onderwerp studiesucces en denkt te weten wat de oorzaken zijn van traag studeren en matig rendement, of men constateert eenvoudig dat aan de UvA nu eenmaal alles anders is.

We hopen dat de lezer de bestaande common sense over studiesucces wil toetsen aan de in dit rapport gepresenteerde bevindingen en conclusies.

April 2009

Inhoud

I Inleiding.....	4
Opdracht en samenstelling van de werkgroep	7
II Kanttekeningen bij de Meerjarenafpraak	9
III Definitie van studiesucces.....	11
IV De huidige situatie en de harde cijfers.....	12
1: Rendementen na 4 jaar 70% (VSNU afspraak 3).	12
2: Uitval en switchgedrag gehalveerd na jaar 1 (VSNU afspraak 2)	19
3: Binding en verwijzing eerste bachelorjaar beter (VSNU afspraak 1)	22
V Factoren die studiesucces positief beïnvloeden	24
VI Studiesucces in Maastricht en Utrecht	28
VII De UvA - Constateringen en aanbevelingen.....	33
VIII Structurele implementatie	42
Literatuur	45
Bijlagen.....	47

Samenvatting

In september 2008 is de werkgroep studiesucces ingesteld door de Universitaire Commissie Onderwijs. De werkgroep had als opdracht te adviseren over maatregelen die de Universiteit van Amsterdam moet nemen om de ambities op het gebied van studiesucces van de Meerjarenaafspraken VSNU-OCW te realiseren.

De Meerjarenaafpraak houdt voor de UvA in dat a) de verwijzende en bindende functie van het eerste bachelorjaar versterkt moet worden, b) uitval in het tweede en derde bachelorjaar terug gebracht moet worden van 15% in 2007 naar 6% in 2011, c) meer dan 70% van de studenten van cohort 2010 die zich na een eerste jaar studie herinschrijven binnen 4 jaar de bacheloropleiding voltooien. Van de UvA-opleidingen waarvan voor de cohorten 2003 en 2004 cijfers berekend kunnen worden, voldoen slechts 2 (per cohort verschillende) opleidingen aan deze laatste afspraak, terwijl meer dan de helft van de opleidingen een rendement lager dan 60% kent.

Hoewel de werkgroep kanttekeningen bij de afspraken maakt, constateert ze dat de UvA veel evidence-based maatregelen kan nemen om aan de doelstellingen te voldoen. Hierbij geldt dat om effect te hebben maatregelen altijd onderdeel moeten uitmaken van een breed pakket en in samenhang worden geïmplementeerd. Dit pakket moet ambitieus genoeg zijn om te voorkomen dat men snel terug valt in 'het oude en vertrouwde'. Voorop staat dat eerst de programmakenmerken moeten worden aangepakt.

De werkgroep doet de volgende aanbevelingen.

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

De werkgroep adviseert dat er discussie wordt opgestart binnen de universiteit, waarna opleidingen en faculteiten plannen kunnen ontwikkelen. Evaluatie, monitoring en bijstelling moeten er in een periode van meerdere jaren voor zorgen dat de benodigde verandering wordt bewerkstelligd en beklift.

I Inleiding

Het studiesucces van studenten beheerst al decennia de agenda van de universiteiten, faculteiten en opleidingen. De eeuwige student is een spreekwoordelijk begrip, overigens daterend uit een tijd die lang achter ons ligt. Van de invoering van de tweefasenstructuur in 1982, gebaseerd op het uitgangspunt 'hoger onderwijs voor velen' werd al verwacht dat studenten sneller zouden studeren en dat veel meer studenten de eindstreep zouden halen. Ondanks alle inspanningen is er echter nog veel studievertraging en vallen veel studenten in een laat stadium van de studie uit zonder eindexamen.

Studiesucces betreft taaie, weerbarstige materie, waarbij veel variabelen een rol spelen die elkaar beïnvloeden. Studentfactoren, vooropleiding, omgevingsfactoren, programma-kenmerken, studiecultuur, etc. spelen allemaal een rol. Een universitaire studie kiezen en studeren is bepalend voor een individu en studeersnelheid en succesvolle afronding is nooit totaal door de een instelling te bepalen. Dertig jaar geleden werd al geschreven (Crombag, H.F.M., 1979):

“Het besluit om een universitaire studie aan te nemen is een besluit met ingrijpende en lang doorwerkende consequenties. Dat besluit wordt door mensen wel meer genomen: het besluit te huwen met een bepaalde partner, een bepaalde werkkring te accepteren, een huis te kopen, etc. Dat mensen op dergelijke besluiten terugkomen te eniger tijd, vinden wij heel gewoon: het besluit levert niet op wat men er van verwacht had, onvoorziene moeilijkheden deden zich voor, iets beters komt binnen bereik etc.”

Er zijn proefschriften geschreven over uitstelgedrag van studenten, over voorspelbaarheid van studiesucces, over succesfactoren en de oorzaken van studie-uitval en er moeten duizenden analyses bestaan van cijfers over voortgang, uitval en rendement, overvol aanbevelingen en goede bedoelingen. Het ministerie heeft pogingen gedaan om studenten sneller te laten studeren met bijvoorbeeld de invoering van tempobeurs en prestatiebeurs, zonder dat het allemaal tot veel succes heeft geleid.

De Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) heeft studiesucces hoog op de agenda gezet. Sinds twee jaar worden er congressen georganiseerd in universiteitssteden waar doorstroming en rendement centraal staan en waar men probeert alle 'best practices' te bundelen en bekend te maken. Er is een website ontwikkeld waar men al deze best practices kan terugvinden.¹ Hoewel deze bundeling van 'best practices' nuttig is, vindt men er geen blauwdruk van te nemen maatregelen. De voorbeelden gaan vaak over één succesfactor in een specifieke context. Het ICLON in Leiden gaat een stap verder. Dit instituut voor onderwijskundig onderzoek heeft alle maatregelen die tot succes leiden op een rij gezet in een WIKI, zodat we beschikken over een overzicht van alle evidence based maatregelen die we kunnen nemen (do's en don'ts).² Dit overzicht van het ICLON is de belangrijkste basis van de aanbevelingen in dit rapport, wordt samengevat in hoofdstuk V en is in Bijlage 3 terug te vinden, aangevuld met informatie over de UvA en voorbeelden uit den lande.

¹ www.vsnunl/studiesucces

² <http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/IclonWiki/index.php?title=Hoofdpagina>

In 2008 hebben VSNU en OCW een volgende stap gezet door afspraken te maken over streefwaarden voor studiesucces. Deze ingrijpende en verstrekkende afspraken vormen de oorsprong van deze rapportage.

Meerjarenafpraak

Meerjarenafpraak tussen de minister van OCW en de VSNU ter uitvoering van 'Het Hoogste Goed', strategische agenda voor het hoger onderwijs -, onderzoek- en wetenschapsbeleid.

Ambities

De Nederlandse universiteiten willen zich inspannen om:

1. de verwijzende en bindende functie van het eerste bachelorjaar te versterken

Ambitie: in een zo vroeg mogelijke stadium (veelal het eerste semester) bekijken of de student bij de voor hem best passende opleiding studeert (matching/vroege binding), zodat universiteiten succesvoller doorverwijzen. De instroom, doorstroom, verwijzing en uitval (uit ho-bestel) zal worden gemonitord. Vanwege de oriënterende, selecterende en verwijzende functie van de bachelor-1 zullen hier geen streefwaarden aan worden gekoppeld.

2. de studie-uitval in bachelor-2 en 3 halveren. (berinschrijving na eerste bachelorjaar)

Ambitie: de studie-uitval (uit WO) en studie-switchen (binnen WO) in bachelor-2 en -3 (anno 2007: 14 procent) halveren in 2011. Na het (verwijzende en bindende) eerste bachelorjaar zou er in bachelor-2 en 3 een aanzienlijke reductie van studie-uitval en studie-switchers mogelijk moeten zijn.

3. meer studenten in vier jaar de bachelor afronden (berinschrijving na eerste bachelorjaar).

Ambitie: in 2014 rondt meer dan 70 procent van de studenten de bacheloropleiding in vier jaar af (anno 2007, 45 procent). Het bachelorprogramma is in drie jaar nominaal studeerbaar, maar extra studentactiviteiten (buitenlandervaring of stage) kunnen ertoe leiden dat een extra jaar noodzakelijk is.

4. tien procent van de studenten meer dan het standaard programma studeren.¹

Ambitie: in 2014 neemt 10 procent van de studenten deel aan opleidingstrajecten (zoals *honours* programma's), die aanmerkelijk meer van studenten vragen dan gemiddelde opleidingsprogramma's. Hiermee wordt aangesloten bij het Sirius-programma. Meer exacte indicatoren voor excellentie worden nog ontwikkeld. Het gaat hier vooralsnog om het percentage studenten dat substantieel meer dan het nominale aantal studiepunten (180 ects) behalen. Wanneer er meer extra middelen beschikbaar komen voor excellentie (zie paragraaf 6, 1c in tabel), zullen er afspraken worden gemaakt over een zwaardere ambitie op dit punt.

In deze afspraken rondom uitvalreductie en studiesnelheid is een onderscheid gemaakt tussen de fase van het eerste bachelorjaar en de overige jaren van de bacheloropleiding. De fases verschillen in het licht van van de Strategische Agenda en de Meerjarenafpraak principieel. In het eerste bachelorjaar is de opdracht: oriëntatie, selectie en verwijzing. Dit

alles met het doel om de juiste student op de juiste plek te krijgen en wel in een zo vroeg mogelijk stadium van de studie (lieft in het eerste half jaar). In de overige bachelorjaren is dan de opdracht is om de overgebleven studenten zo goed (en zo snel) mogelijk te leiden naar het eindexamen.³

De meerjarenafspraken noemt dat op basis van de ervaringen tot nu toe, geconcludeerd kan worden dat voor het bereiken van de ambities inzet nodig is op:

- een goede aansluiting tussen vwo en WO met ruimte voor selectie en verwijzing in het eerste jaar;
- meer differentiatie tussen en binnen opleidingen (veeleisend voor de uitblinkers, inspirerend voor iedereen, structurerend voor de achterblijvers);
- meer waardering binnen de universiteit voor het onderwijs (ruimte voor en bevordering van de professionaliteit van docenten);
- stimulering van de academische gemeenschap (kleinschaligheid en nieuwe vormen van binding).

De streefcijfers van de meerjarenafspraken lijken op het eerste gezicht redelijk, maar in het vervolg van dit rapport zal blijken dat de meeste opleidingen van de UvA ver verwijderd zijn van het behalen van de streefcijfers. Tegelijkertijd is er sprake van ‘serious business’: de continuering van de in de periode 2008-2012 extra aan universiteiten toegekende middelen wordt aan het halen van de streefcijfers gekoppeld⁴ en aan alle universiteiten wordt in taskforces nagedacht over maatregelen. De inspectie zal per 2010 cijfers per universiteit openbaar maken.⁵ Dit heeft naar verwachting gevolgen voor de werving, omdat de cijfers prominent in keuzegidsen zullen figureren en in de beoordeling van de kwaliteit van opleidingen (bijvoorbeeld Elsevier-enquête en -keuzegids). Ook is de beoordeling van rendement een vast onderdeel van de onderwijsinspectie. Ten slotte zijn ook andere kosten aan een hoge uitval verbonden: Studenten die alsnog gedurende de studie uitvallen, brengen minder geld op voor de universiteit en uitval leidt tot inefficiënt bestede – kostbare – tijd van docenten en studenten.

Indien de UvA de gemaakte afspraken wil nakomen zal er zeer veel werk moeten worden verzet in de komende jaren om in de buurt te komen van de streefcijfers. Het goede nieuws is dat er veel ‘evidence based’ maatregelen te treffen zijn om dit te verwezenlijken.

³ OCW (2008b).

⁴ De VSNU en OCW hebben afspraken gemaakt over het bevorderen van studiesucces, waaronder het verbeteren van het rendement in de bachelorfase. De universiteiten hebben zich hieraan verbonden (zie Bijlage 3). Op grond van de afspraken stelt OCW extra middelen beschikbaar, oplopend tot 22 mln. euro per jaar in 2011 en 2012. Het aandeel van de Universiteit van Amsterdam daarin is ongeveer 2 mln. euro. De toekenning van de extra middelen is voorwaardelijk. In 2011 wordt bekeken of de universiteiten de uitgesproken ambities inderdaad waarmaken. Op basis daarvan wordt besloten of de extra middelen structureel worden toegekend.

⁵ VSNU/OCW (2008). De nulmeting is inmiddels gepubliceerd in OCW (2008a).

Opdracht en samenstelling van de werkgroep

In de volgende paragraaf wordt de opdracht aan de commissie geschetst. Het zal uit de inleiding duidelijk zijn geworden dat de commissie zich niet heeft beperkt tot de UvA maar zich breder heeft georiënteerd en zich vooral heeft verdiept in de ontwikkelingen elders in het land.

De Universitaire Commissie Onderwijs (UCO) heeft de werkgroep studiesucces op 8 september 2008 ingesteld. De opdracht aan de werkgroep is gekoppeld aan de Meerjarenaafpraak VSNU-OCW.

Binnen de onderwijsinstellingen van de UvA staat het onderwerp studiesucces al lange tijd op de agenda. In het algemeen blijkt het verhogen van studierendementen een hardnekkig probleem te zijn, waarvoor niet één oplossing voorhanden is. In veel gevallen zal een combinatie van maatregelen nodig zijn om een positief effect te sorteren. Het gaat bij deze opdracht dan ook niet zozeer om het alleen maar bedenken van nieuwe maatregelen, maar meer om een inventarisatie van bestaande maatregelen en het zichtbaar maken daarvan. Tevens is het van belang systematiek aan te brengen in de implementatie van maatregelen om een goede evaluatie mogelijk te maken.

- *Welke maatregelen moeten getroffen worden om de doelstellingen van de in het convenant VSNU-OCW geformuleerde vier ambities in de daarvoor gestelde tijd te realiseren?*
- *Welke 'best practices' heeft de UvA al in huis om de gestelde ambities te realiseren?*
- *Moeten er nog nieuwe maatregelen ontwikkeld worden om gestelde ambities te bereiken en zo ja welke?*
- *Hoe kunnen de 'best practices' binnen de UvA zichtbaar gemaakt worden, opdat kan worden voorkomen dat 'het wiel steeds opnieuw wordt uitgevonden.'*
- *Kan de UCO adviseren over een methodiek voor de aanpak van studiesucces, waarbij bestaande en eventueel nieuw te ontwikkelen maatregelen op een systematische manier worden toegepast en daardoor beter te evalueren zijn, met andere woorden hoe komen we tot een 'evidence-based' systeem van maatregelen ter bevordering van studiesucces.*
- *Om te kunnen komen tot een evidence-based systeem is het hanteren van dezelfde definities voor studiesucces van belang, waarin in elk geval opgenomen de hierboven vermelde definities en de definities die de NVAO hanteert, maar wellicht zijn er aanvullende definities die relevant zijn voor de opleidingen van de UvA.*

De werkgroep was vrij om haar werkwijze te bepalen. De eerste bijeenkomsten zijn besteed aan een verkenning van het probleemgebied, het verzamelen van cijfers en het opstellen van een plan van aanpak. De werkgroep heeft zich hierbij vooral gericht op de eerste vraag, namelijk hoe de gestelde ambities van de meerjarenaafpraak te realiseren zijn. Ze kwam daarbij al snel tot de conclusie dat het in kaart brengen van losstaande best practices aan de UvA niet voldoende recht doet aan de omvang van de problematiek. De werkgroep heeft zich daarna breed georiënteerd op wat er in Nederland beschikbaar is aan informatie over studiesucces. Door middel van literatuurstudies, congresbezoek, interviews met universitaire medewerkers in Utrecht (die bij de onderwijsveranderingen in het afgelopen decennium aan de UU betrokken waren), Leiden en de UvA is de werkgroep uiteindelijk tot haar conclusies gekomen.

Leden werkgroep studiesucces

Klaas Visser (vzr)	Onderwijsdirecteur Psychologie, FMG
Amanda Klurveld	Docent Nederlandse Geschiedenis, FGw
Sicco de Knecht	Lid Centrale Studenten Raad, FNWI
Jan de Ridder	Onderwijsdirecteur MCI, FMG
Kees de Groot	Onderwijsdirecteur FNWI
Ellen de Jong	Studieadviseur FEB
Marieke Kranenburg	Beleidsmedewerker, Bureau Bestuurlijke Informatie
Hedde Rijkse	Projectmedewerker, Academische Zaken

II Kanttekeningen bij de Meerjarenafpraak

De afspraken tussen universiteiten en het ministerie zijn gemaakt en de komende jaren zal het studiesucces hoog op de agenda staan. Toch wil de werkgroep een aantal kanttekeningen plaatsen bij de gemaakte afspraken tussen de VSNU en het ministerie. Het is beslist waardevol om na te gaan wat de voorwaarden zijn om renderende studieprogramma's te ontwerpen en studenten sneller te laten studeren. De afspraken hebben echter ook een zekere eenzijdigheid en kunnen bijvoorbeeld als nadeel hebben dat de nadruk zodanig op snel studeren komt te liggen dat talent dat langzaam rijpt onvoldoende aandacht krijgt of zelfs vroegtijdig wordt weggeselecteerd⁶.

De universiteit heeft de taak om Hoger Onderwijs voor velen te bieden. De toegankelijkheid van de universiteit is in de laatste 25 jaar sterk vergroot. Men hoeft geen vwo diploma te hebben behaald maar een na het havo examen behaalde HBO-propedeuse is al genoeg. Lang niet alle vwo leerlingen beschikken over de basisvaardigheden die nodig zijn om succesvol te studeren.⁷ De commissie Dijsselbloem heeft duidelijk gemaakt dat er veel mis is gegaan in het middelbaar onderwijs en het studiehuis.⁸ Al deze ontwikkelingen zijn de verantwoordelijkheid van het ministerie van OCW. Hetzelfde ministerie dat aan ons vraagt onderwijs voor velen te bieden vraagt ons nu om studenten in het eerste jaar snel duidelijk te maken of ze wel met de juiste studie bezig zijn en wil dat we studenten in drie, maximaal vier jaar door de bachelor loodsen. Dit leidt tot een paradox. Nu de heterogeniteit van de studentenpopulatie zo veel groter is geworden is de kans groot dat we in het kader van de nieuwe afspraken studenten van de universiteit verwijderen die het uiteindelijk wel kunnen maar misschien niet in het gevraagde, snelle tempo. De nadruk komt sterk te liggen op snel rendement. De Universiteit van Amsterdam moet zich bezinnen op de vraag of Hoger Onderwijs voor velen nog wel mogelijk is, gezien de afspraken die er nu liggen.

Een tweede paradox betreft de regelgeving rond de prestatiebeurs. Studenten hebben tien jaar de tijd om een diploma te halen om hun studiefinanciering van een lening in een gift om te zetten. Als de universiteiten gaan inzetten op een diploma binnen vier jaar is er sprake van een dubbele boodschap. Dat geldt ook voor switchen en studietempo in het algemeen. De student heeft met de huidige regelgeving het volste recht om eindeloos over de propedeuse te doen, elk jaar wat anders te doen, zich in te schrijven bij tal van studies zonder daadwerkelijk te studeren, etc. De werkgroep stelt vast dat de regelgeving niet bepaald bevorderlijk is voor de afgesproken ambities.

Door de universiteit niet-beïnvloedbare factoren van studietempo en studie-uitval blijven buiten beschouwing in de doelstellingen. Er is bijvoorbeeld niet toegevoegd: "mits de student fulltime beschikbaar is". De realiteit is dat studenten weinig studiefinanciering krijgen en niet gemotiveerd zijn om grote bedragen te lenen. Recentelijk heeft de minister hen dat zelfs nadrukkelijk afgeraden. Dit resulteert in forse bijbanen; gemiddeld werken

⁶ Aan de Universiteit Leiden overweegt de taskforce Studiesucces de BSA norm opnieuw te verhogen (van 40 naar 45 ec. Ook al impliceert dit dat men een aantal studenten zal wegsturen die het uiteindelijk wel zouden halen (zgn. *false negatives*).

⁷ Onderwijsraad (2008), p49; Onderwijsraad (2007), p70. Vgl. ook Commissie Meijerink (2008).

⁸ Commissie Dijsselbloem (2008).

studenten in het WO 11,2 uur per week.⁹ Studenten in Amsterdam werken gemiddeld zelfs 13 uur per week. Onderzoek heeft aangetoond dat meer dan 8 uur werken het studietempo kan aantasten (Berg, M.N. van den, 2002). Studenten zijn doorgaans maar iets meer dan de helft van de week beschikbaar voor studie en klagen al over een te zware studie als men 25 uur per week moet studeren.¹⁰ Het niet full time beschikbaar zijn van studenten geeft bij alle opleidingen grote logistieke problemen omdat de baan voorrang krijgt boven de meer vrijblijvende studie. Daarnaast moeten studenten reizen door de kamernood en zijn kamers duur (gemiddeld €427; de uitwonende basisbeurs ligt overigens rond de €250 per maand).¹¹

Ook hier is sprake van een paradoxale opdracht. Universiteiten moeten studieprogramma's bieden van 40 weken waarin de student 42 uur per week maakt (1680 uur), terwijl de student maar iets meer dan de helft van de tijd beschikbaar is en binnen de gestelde termijn een diploma moet halen. Dit heeft in de ervaring van de werkgroep al geleid tot studie-onderdelen die alleen maar in naam voor een bepaald aantal studie-uren staan. Uiteraard is het goed mogelijk dat veel studieprogramma's zo extensief zijn dat studenten worden uitgelokt om veel tijd aan werken te besteden. Dit wordt versterkt door het feit dat veel studenten de uren die zijn geprogrammeerd voor zelfstudie beschouwen als vrije tijd waarin men bijvoorbeeld kan werken.

Veel studenten melden zich pas laat aan omdat men zich tot een dag voor aanvang van de opleiding kan aanmelden voor de studie (31 augustus). Als men dan een zorgvuldig intakebeleid wil voeren is dat onmogelijk, nog afgezien van de logistieke gevolgen. Het ministerie moedigt universiteiten aan om al vóór de start van de studie met de studenten te spreken zodat 'commitment' wordt gekweekt en er dan al duidelijkheid ontstaat over de match tussen student en opleiding. De regels voor aanmelding staan hier haaks op.

De UvA gaat de komende jaren bezuinigen op onderwijs met onder meer een lagere studiepuntenprijs maar wil tegelijkertijd een ambitieuze slag slaan op het gebied van de studievoortgang. Dat kan alleen als het gemiddeld aantal behaalde studiepunten per jaar omhoog gaat maar er lijkt geen geld te zijn om dat te betalen, omdat er niet meteen meer geld komt als iedereen betere prestaties levert. Weliswaar zal een stijging van het aantal diploma's wel meer geld opleveren maar de vraag blijft wat de "incentive" is voor opleidingen en faculteiten omdat de kost lang voor de baat uit zal gaan.

We moeten ons niet laten hinderen door al deze bezwaren. De werkgroep ziet ook onder de huidige omstandigheden genoeg mogelijkheden om het studiesucces flink te verbeteren.

Daarnaast blijkt ook in de afspraak wel vermeld te zijn dat men enig oog heeft voor de gemaakte kanttekeningen gezien de onderstaande passage in de meerjarenafpraak:

"Bij het in beeld brengen van de resultaten is het ook zaak oog te hebben voor factoren waar instellingen nauwelijks tot geen grip op hebben zoals de thuis-/privé-situatie van studenten, de voorbereiding van studenten in het toeleverend onderwijs, de hoogte van de studiefinanciering en het werken door studenten naast de studie. Deze lerende aanpak kan ook nieuwe en betere indicatoren opleveren om de voortgang van de ambities te volgen (zoals de basiskwalificatie onderwijs voor wo-docenten)."

⁹ Bijbanen.nl (2008).

¹⁰ Diverse cursusevaluaties

¹¹ Kamernet.nl (2008).

III Definitie van studiesucces

De werkgroep is uitgegaan van de volgende definities

- Doorstroming* is het begrip waarmee de studiesnelheid of de studievertraging wordt aangeduid. De doorstroming is goed als zo veel mogelijk mensen minstens nominaal studeren (60 EC per jaar behalen) en slecht als maar weinig dit doen. *Studievertraging* valt in dit domein.
- Rendement* is het aantal studenten dat slaagt voor een bepaald examen (in dit geval het bachelorexamen) gebaseerd op een bepaald gedefinieerd cohort. *Studie-nitval* valt in dit domein.
- Studiesucces* is een veel breder begrip maar betreft in dit rapport uitsluitend de combinatie van doorstroming en rendement, waarbij duidelijk mag zijn dat een goed rendement belangrijk is maar dat het inmiddels nog belangrijker is dat het snel wordt gehaald *zodat in feite de aandacht is verschoven van rendement naar doorstroming*, sterker nog: met rendement wordt tegenwoordig vaak een snel behaald diploma bedoeld.
- Cohort* wordt per opleiding gedefinieerd en betreft de groep van studenten die zich herinschrijft voor diezelfde opleiding na het eerste jaar ongeacht de geleverde prestaties. De omvang van deze groep is de basis (de noemer) waarop rendement en doorstroming van die opleiding worden berekend.

Bij de definitie van cohort moet de werkgroep een kanttekening plaatsen. In de cijfers in het volgende hoofdstuk staan landelijke vergelijkingen tussen opleidingen en universiteiten centraal en wordt de zogenaamde KUO definitie (Kengetallen Universitair Onderwijs) van een cohort gehanteerd. Om tot onderling vergelijkbare cijfers te komen worden in de KUO definitie alleen voltijd eerstejaarsstudenten meegeteld die direct afkomstig zijn van het vwo en één opleiding volgen. Ook worden ze alleen meegeteld als ze bij dezelfde opleiding blijven. In die definitie missen dus studenten die van het HBO komen, een buitenlandse vooropleiding hebben, of van opleiding zijn veranderd. Dat leidt tot veel beperktere aantallen dan het daadwerkelijke aantal studenten, maar tot landelijk vergelijkbare cijfers. Indien de KUO definitie leidt tot kleine aantallen (minder dan 15 studenten) worden de gegevens niet vermeld, zodat over kleine opleidingen geen vergelijkingsgegevens bestaan. In de KUO definitie is de meerjarenafpraak geïncorporeerd: de herinschrijvers na 1 jaar bepalen de cohortgrootte.

De werkgroep kiest er voor om bij het *vergelijken* van cijfers steeds de KUO definitie te gebruiken om goed inzicht te hebben in de verschillen tussen opleidingen en universiteiten. Binnen de UvA kiest de werkgroep er voor om *alle* studenten (die zich na een jaar herinschrijven) per opleiding (mee) te tellen, omdat een opleiding immers niet alleen met de studenten te maken heeft die in de KUO definitie vallen (als deze al per opleiding te specificeren zijn), maar met alle studenten.

IV De huidige situatie en de harde cijfers

In dit hoofdstuk wordt onderbouwd dat de UvA nog ver verwijderd is van de ambities die in de meerjarenaafsprak worden verwoord en wordt nagegaan hoe dat ligt voor de verschillende opleidingen en of er veel verschillen tussen opleidingen zijn. Ook wordt bekeken wat de situatie is bij andere universiteiten. We beginnen bij de meest ingrijpende afspraak: 70% bachelorrendement binnen vier jaar.

1: Rendementen na 4 jaar 70% (VSNU afspraak 3).

Opleidingen aan de UvA

De derde doelstelling van de meerjarenaafsprak luidt dat in 2014 minstens 70% van de studenten die de opleiding na een jaar voortzetten de bacheloropleiding in vier jaar afrondt. Dit betekent dus dat 70% van de herinschrijvers van cohort 2010 in vier jaar hun bachelordiploma moet hebben gehaald.

De huidige rendementscijfers van opleidingen aan de UvA (Tabel 1) laten zien dat de UvA nog ver van het bereiken van deze doelstelling verwijderd is. Van de cohorten 2003 en 2004 voldoen twee kleine opleidingen aan de doelstelling.

Een beperkt aantal opleidingen komt, met meer dan 60% geslaagden, in de buurt van de doelstelling van 70% rendement binnen 4 jaar. Maar de meeste opleidingen, waaronder de drie grootste (Rechten, Economie en Psychologie), blijven nog ver verwijderd van de streefcijfers.

In tabel I staan de opleidingen van de UvA per cohort gerangschikt naar oplopend rendement. Het betreft het bachelorrendement na vier jaar voor de cohorten 2003 en 2004. In een latere tabel vindt men ook de rendementgegevens na 5 jaar van het cohort 2003. Van de UvA-opleidingen die in de tabel missen zijn de rendementen niet bekend, omdat het KUO standaardcohort kleiner is dan 15 studenten. Geneeskunde is niet opgenomen omdat die opleiding geen bachelorexamen kent.

Tabel I: UvA bachelorrendementen na 4 jaar per opleiding (> 15 studenten KUO)

	2003	2007
Opleiding	herinschrijvers	rendement
Rechtsgeleerdheid (Ba)	216	18%
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	193	28%
Econometrie & Operationele Research (Ba)	17	29%
Kunstgeschiedenis (Ba)	24	33%
Psychologie (Ba)	256	40%
Sociologie (Ba)	52	40%
Europese Studies (Ba)	90	41%
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	17	41%
Natuur- & sterrenkunde (Ba)	31	45%
Tandheelkunde (Ba)	50	46%
Politicologie (Ba)	85	47%
Media & Cultuur (Ba)	140	48%
Sociale Geografie (Ba)	25	48%
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	38	50%

Wijsbegeerte (Ba)	25	52%
Geschiedenis (Ba)	63	57%
Communicatiewetenschap (Ba)	101	59%
Planologie (Ba)	25	60%
Theaterwetenschap (Ba)	20	60%
Cult. Antro. & Soc. der N.W. Samenleving (Ba)	61	61%
Bio-medische wetenschappen (Ba)	31	61%
Psychobiologie (Ba)	34	62%
Beta-gamma (Ba)	28	64%
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	41	66%
Gedrag & samenleving (Ba)	25	72%
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	31	74%

	2004	2008
Opleiding	herinschrijvers	rendement
Econometrie & Operationele Research (Ba)	19	16%
Rechtsgeleerdheid (Ba)	176	31%
Economie & Bedrijfskunde (Ba)	214	33%
Wijsbegeerte (Ba)	21	33%
Politicologie (Ba)	80	34%
Europese Studies (Ba)	73	38%
Geschiedenis (Ba)	81	42%
Natuur- & sterrenkunde (Ba)	24	46%
Bio-medische wetenschappen (Ba)	37	46%
Archeologie & Prehistorie (Ba)	13	46%
Media & Cultuur (Ba)	161	49%
Theaterwetenschap (Ba)	20	50%
Algemene Cultuurwetenschappen (Ba)	22	50%
Psychologie (Ba)	276	51%
Beta-gamma (Ba)	40	53%
Pedagogische Wetenschappen (Ba)	48	56%
Sociale Geografie (Ba)	39	56%
Engelse Taal & Cultuur (Ba)	29	59%
Psychobiologie (Ba)	49	59%
Communicatiewetenschap (Ba)	131	60%
Tandheelkunde (Ba)	48	60%
Sociologie (Ba)	39	62%
Planologie (Ba)	26	62%
Cult. Antro. & Soc. der N.W. Samenleving (Ba)	43	65%
Kunstgeschiedenis (Ba)	32	66%
Gedrag & samenleving (Ba)	22	68%
Nederlandse Taal & Cultuur (Ba)	39	69%
Medische Informatiekunde (Ba)	17	76%
Biologie (Ba)	23	78%

Omdat voor de helft van de opleidingen aan de UvA de KUO standaardcohorten te klein zijn, staan in de volgende tabel de rendementen per onderwijsinstituut. Hieruit blijkt dat alleen het onderwijsinstituut MIK de doelstelling (70%) haalt en dat AIRO het verst achterblijft. De cijfers in Tabel II kunnen overigens – licht – afwijken van de cijfers in Tabel I, omdat hier ook de vwo leerlingen zijn meegeteld die niet direct zijn ingestroomd na het behalen van het vwo examen.

Tabel II: UvA bachelorrendementen na 4 jaar per onderwijsinstituut (KUO; vwo-ers)

Rendementen per owi

		Rendement na 3 jaar			Rendement na 4 jaar		Rendement na 5 jaar
		2003	2004	2005	2003	2004	2003
FdR	AIRO	4%	14%	10%	16%	30%	30%
FEB	FEB	7%	13%	14%	29%	31%	46%
FGw	GARS	19%	20%	20%	49%	41%	63%
	KRC	25%	23%	23%	55%	54%	69%
	MS	19%	21%	19%	48%	49%	61%
	NEER	26%	31%	37%	50%	69%	68%
	TenL	30%	21%	20%	51%	55%	62%
	WYS	32%	19%	26%	52%	33%	64%
FMG	CSW	19%	19%	18%	50%	52%	65%
	MCI	25%	21%	21%	59%	60%	72%
	POW	33%	33%	36%	69%	60%	79%
	PSY	16%	16%	24%	40%	51%	61%
FNWI	CSc	26%	34%	36%	49%	53%	57%
GNK	MIK	58%	35%	27%	92%	76%	92%
IIS	IIS	25%	33%	28%	64%	53%	79%
THK	THK	18%	13%	20%	46%	60%	84%

Conclusie: Het kan zijn dat het rendement van 70% uiteindelijk wel wordt behaald of benaderd (na 5, 6 of 7 jaar) maar het beoogde rendement van 70% in 4 jaar wordt door slechts enkele UvA-opleidingen gehaald. Veel opleidingen komen niet in de buurt van de 60%. De conclusie is dat de UvA over het geheel *zeer veel studievertraging* kent.¹²

¹² In deze cijfers zijn uitsluitend studenten opgenomen die een VWO achtergrond hebben en bij één opleiding staan ingeschreven.

Opleidingen UvA in landelijk perspectief

Wanneer we UvA-opleidingen afzetten tegen vergelijkbare opleidingen in Nederland, dan blijkt dat de UvA in de onderste regionen scoort.

In Tabel III wordt voor zes grotere opleidingen die landelijk goed te vergelijken zijn het rendement van de opleiding aan de UvA en het rendement van dezelfde opleiding aan andere universiteiten vermeld.

Tabel III: Rendementen van 6 UvA-opleidingen vergeleken per universiteit

Psychologie				Nederlands recht			
2003		2004		2003		2004	
UU	75%	UU	79%	UvT	67%	UU	72%
LEI	67%	UvT	72%	UU	64%	UvT	64%
UvT	66%	LEI	70%	UM	60%	UM	64%
UM	65%	UM	64%	LEI	51%	LEI	39%
EUR	61%	VU	55%	RU	34%	RU	38%
VU	57%	EUR	53%	VU	29%	VU	33%
RU	53%	RUG	52%	RUG	27%	UvA	31%
RUG	45%	UvA	51%	EUR	21%	RUG	29%
UvA	40%	RU	50%	UvA	18%	EUR	26%
UT	28%	UT	31%				

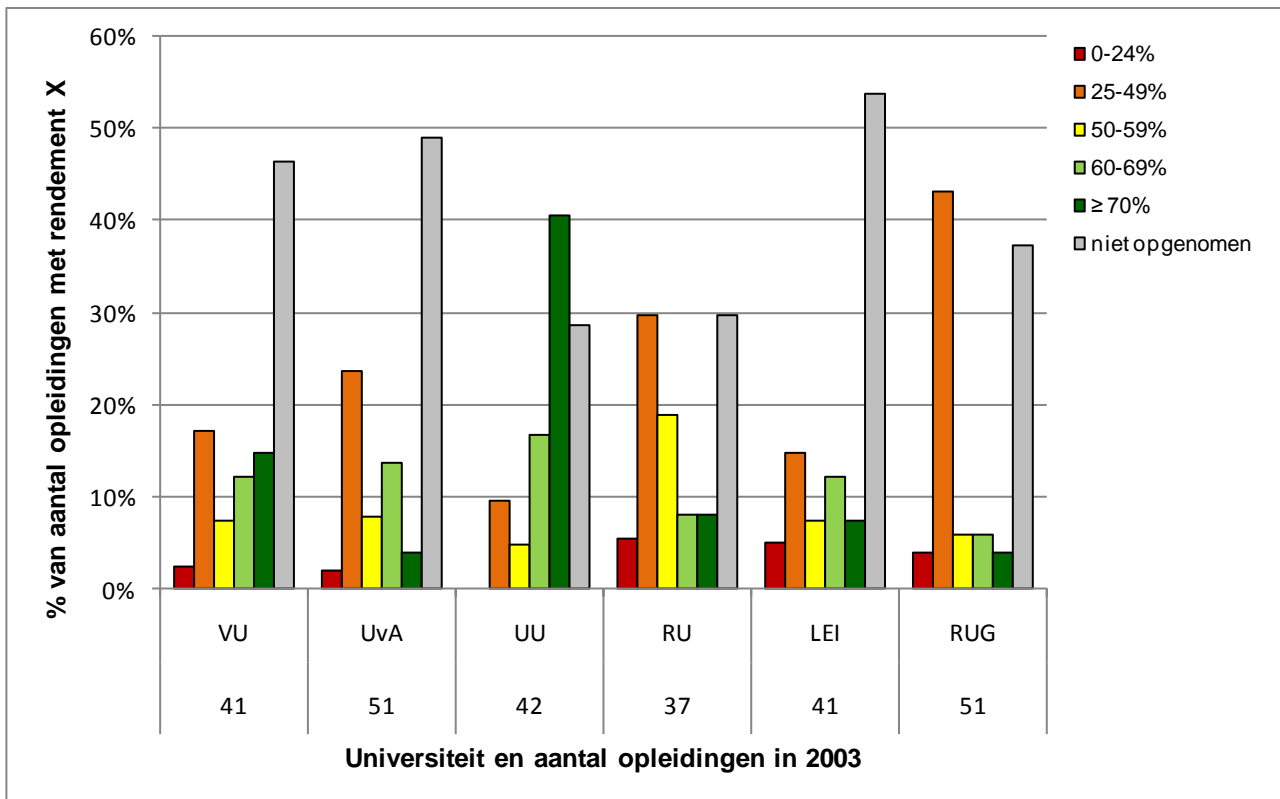
Economie				Pedagogische Wetenschappen			
2003		2004		2003		2004	
UM	79%	UM	72%	UU	87%	UU	85%
UU	64%	UU	64%	VU	81%	RUG	78%
VU	63%	RU	63%	LEI	71%	RU	74%
UvT	63%	VU	56%	RUG	70%	LEI	73%
RUG	32%	UvT	55%	UvA	66%	VU	67%
UvA	28%	EUR	43%	RU	65%	UvA	56%
EUR	27%	UvA	33%				
RU	cohort <15	RUG	30%				
		WU	cohort <15				

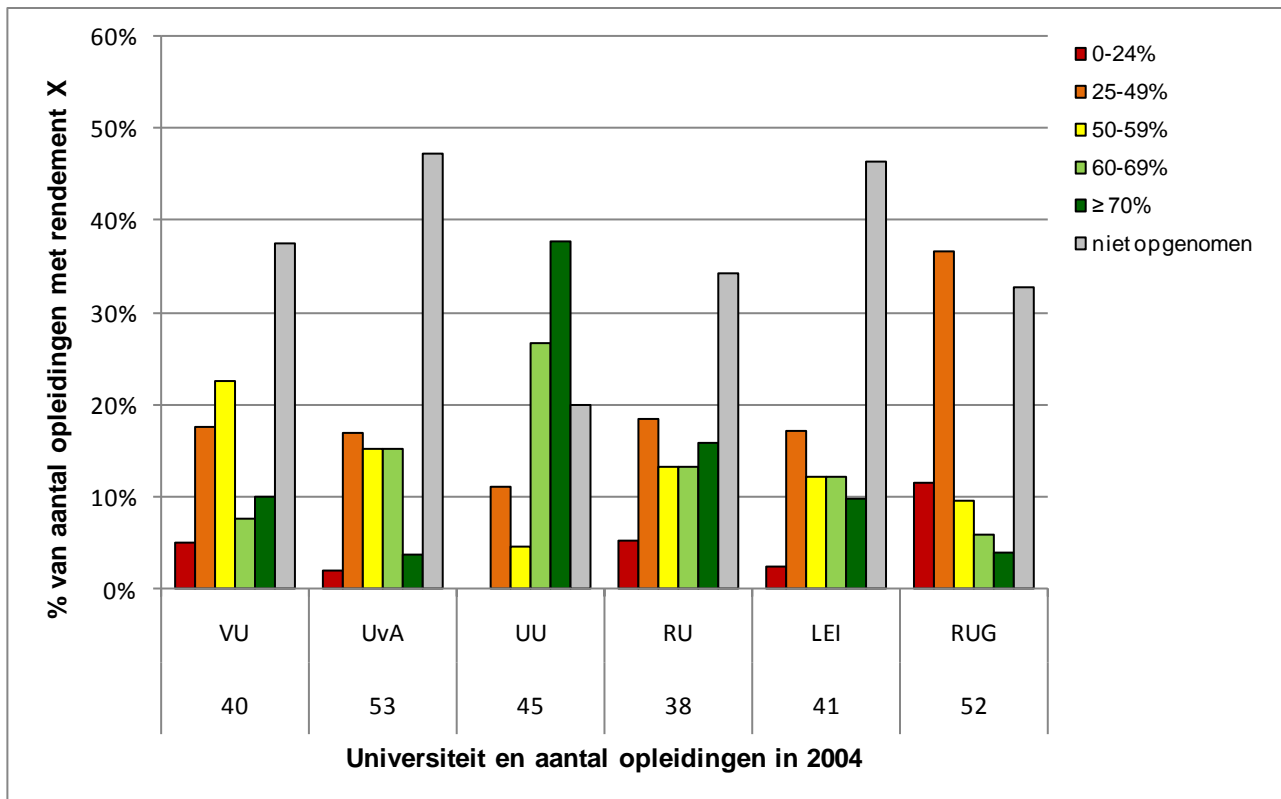
Nederlandse taal en cultuur				Biomedische wetenschappen			
2003		2004		2003		2004	
LEI	94%	RU	73%	RU	78%	UU	77%
UU	76%	UvA	69%	UU	64%	LEI	72%
RU	55%	UU	69%	LEI	63%	RU	68%
RUG	52%	LEI	65%	UvA	61%	VU	52%
UvA	50%	RUG	45%	VU	48%	UvA	46%
VU	cohort <15	VU	cohort <15				

De UvA heeft bij deze zes opleidingen een lage positie in de landelijke vergelijking. Om deze conclusie iets breder te kunnen trekken volgen in Figuur 1 vergelijkende gegevens per universiteit. Opnieuw missen de kleine opleidingen - en dat zijn er veel - omdat bij die opleidingen het KUO standaardcohort kleiner is dan 15.

In de volgende figuur (cohort 2003 en cohort 2004) worden zes universiteiten met elkaar vergeleken die een breed en gevarieerd aanbod van studies hebben. Deze figuur behoeft enige toelichting. De rechterkolom (grijs) betreft het percentage kleine opleidingen waarvan geen gegevens bekend zijn. De UvA, UL (Leiden) en de VU hebben de meeste kleine opleidingen. De daarnaast liggende kolom (donkergroen) betreft het aantal opleidingen dat de doelstelling (70% bachelors in 4 jaar) nu haalt. Daar scoren de UvA en de RUG het laagst (nog geen 5%). De UL en de RU (Nijmegen) scoren samen met de VU iets beter (gemiddeld iets meer dan 10%) maar de Universiteit Utrecht kent meer dan 40% opleidingen die de norm halen. De lichtgroene kolom betreft het aantal opleidingen dat de norm nadert (tussen de 60 en 69% van de studenten haalt een bachelor in vier jaar) etc. Al met een eerste blik is duidelijk dat Utrecht veel beter presteert dan de andere brede universiteiten. Ook het aantal opleidingen dat de norm bijna haalt is het hoogst in Utrecht.

Figuur 1: Rendementen 6 algemene universiteiten Nederland





Conclusie: Van de brede universiteiten heeft alleen de Universiteit Utrecht veel opleidingen die de doelstellingen van de meerjarenafpraak halen (70% bachelorexamens binnen 4 jaar). De UvA scoort hier samen met de RUG het slechtst. Ook als de opleidingen worden meegeteld die relatief dicht bij de norm zitten (>60%) scoort de Universiteit Utrecht significant veel beter dan de andere brede universiteiten.

Deze gegevens sporen aan tot een grondige studie van de aanpak in Utrecht. Hiervan wordt in hoofdstuk VI verslag gedaan.

Uiteraard bestaan er ook gegevens over de andere universiteiten. In Bijlage 2 is daarvan een figuur (figuur 2) opgenomen. Uit die gegevens blijkt dat de technische universiteiten nog veel slechter scoren dan de brede universiteiten en dat alleen de Universiteit van Maastricht uitstekend scoort. In Maastricht haalt (cohort 2003) tweederde van de opleidingen nu al de ambitie van 70% bachelorexamens in 4 jaar. Ook op het Maastrichtse succes wordt teruggekomen in hoofdstuk VI.

In deze paragraaf is duidelijker geworden wat de situatie van de UvA is met betrekking tot de derde doelstelling van de meerjarenafpraak, 70% rendement in 4 jaar.

De eerste twee doelstellingen van de meerjarenafpraak hebben betrekking op het versterken van de bindende en verwijzende functie van het eerste bachelorjaar en op het beperken van de studie-uitval na een jaar.

De drie afspraken hebben veel met elkaar te maken. Naarmate men in het eerste jaar beter selecteert (al dan niet met dwang) worden de rendementen hoger omdat die immers worden berekend over de groep die na een jaar nog over is en dus over de positieve selectie. Maar of het rendement ook snel wordt bereikt blijft de vraag. Ook de uitval zou beperkt moeten blijven omdat men immers die studenten wegselecteert in het eerste studiejaar die kansloos zijn voor een examen.

In de volgende paragrafen zal blijken dat de relatie niet geheel eenduidig is.

2: Uitval en switchgedrag gehalveerd na jaar 1 (VSNU afspraak 2)

De tweede doelstelling van de meerjarenafpraak is om de studie-uitval en studie-switch in het tweede en derde bachelorjaar te halveren in 2011. Anno 2007 was het landelijk gemiddeld 12%¹³, wat teruggebracht moet worden naar 6% in 2011.

Studie-uitval en studie-switch worden in termen van de meerjarenafpraak bekeken per opleiding en betekenen daarmee in principe hetzelfde: de student verlaat alsnog de opleiding, nadat deze na het eerste jaar wel is voortgezet. Preciezer beschreven betekent *studie-uitval* in de termen van de meerjarenafpraak het zich niet opnieuw inschrijven in het hoger onderwijs, zonder daar een diploma behaald te hebben. *Studie-switch* betekent het overstappen naar een andere (CROHO) bacheloropleiding binnen het hoger onderwijs. De meerjarenafpraak richt zich op het beperken van dit vertrek ná het eerste oriënterende, verwijzende en selecterende studiejaar. Feitelijk wordt hiermee een kengetal én een streefwaarde voor retentie geïntroduceerd. De tweede doelstelling kan dan worden geformuleerd als:

*Opleidingen dienen 94% procent van de studenten die zich na het eerste studiejaar opnieuw inschrijven, na het tweede en derde jaar voor deze opleiding ofwel naar de eindstreep te hebben begeleid ofwel nog onder de ingeschreven studenten te tellen.*¹⁴

Aan de UvA bedraagt dit percentage 85% (2008) en daarmee het 'uitvalpercentage' 15%. De UvA moet deze uitval conform de meerjarenafpraak terugbrengen tot 6%, welk streefcijfer in 2011 bereikt moet zijn en dus betrekking heeft op nu studerende cohorten.

Er zijn overigens flinke verschillen tussen universiteiten te rapporteren. Aan de Universiteit Leiden bedraagt het uitvalpercentage slechts 9%. Het zou kunnen dat dit te verklaren is door het Bindend Studie Advies aan de UL. Het BSA zorgt aan de UL niet voor een snel bereikt hoog rendement (zie figuur 1) maar wel voor minder uitval in jaar 2 en 3.

In Tabel IV staat het uitvalpercentage per faculteit vanaf de invoering van de bachelor-masterstructuur, berekend volgens de KUO definitie.¹⁵ De UvA heeft de bachelor-masterstructuur ingevoerd in 2002 (FEB, FGw) en 2003 (FdR, FMG, FNWI). Ter vergelijking is ook de uitval bij Geneeskunde opgenomen, hoewel daar de bachelor-masterstructuur nog niet was ingevoerd. Tandheelkunde wordt hier buiten beschouwing gelaten, vanwege de vervlechting met de VU.

¹³ Bijgestelde waarde, OCW (2008a). In de meerjarenafpraak wordt abusievelijk 14% genoemd.

¹⁴ Dit impliceert dat de uitval die na jaar 3 plaatsvindt, en zeker bestaat, niet wordt meegenomen.

¹⁵ Als we kijken naar de uitval per faculteit, dan zijn hierin alle studenten meegenomen die instromen vanuit het vwo, ongeacht of dit de eerste inschrijving in het Hoger Onderwijs is.

Tabel IV: Uitval in het 1^e, 2^e en 3^e bachelorjaar per faculteit¹⁶

Studieuitval en studieswitch

FdR	Uitval (van herinschrijvers)			Uitval (van herinschrijvers)			
	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2003	320	26%	237	18%	8%	61	26%
2004	343	44%	192	11%	2%	24	13%
2005	425	45%	234	11%			
2006	425	45%	217				

FMG	Uitval (van herinschrijvers)			Uitval (van herinschrijvers)			
	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2003	853	21%	674	10%	4%	94	14%
2004	880	19%	713	11%	3%	101	14%
2005	851	18%	698	10%			
2006	852	20%	756				

FNWI	Uitval (van herinschrijvers)			Uitval (van herinschrijvers)			
	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2003	232	28%	65	14%	7%	35	21%
2004	284	33%	94	13%	6%	37	20%
2005	356	35%	125	8%			
2006	357	34%	136				

FEB	Uitval (van herinschrijvers)			Uitval (van herinschrijvers)			
	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2002	293	36%	186	8%	3%	20	11%
2003	344	34%	226	20%	3%	51	23%
2004	394	37%	249	13%	4%	41	16%
2005	412	40%	247	9%			
2006	413	47%	255				

FGw	Uitval (van herinschrijvers)			Uitval (van herinschrijvers)			
	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2002	681	26%	504	11%	4%	75	15%
2003	711	27%	520	12%	4%	85	16%
2004	781	27%	570	16%	4%	116	20%
2005	895	30%	626	11%			
2006	896	31%	595				

¹⁶ De landelijke databestanden laten het op dit ogenblik nog niet toe om op *rechtstreekse* instroom vanuit het VWO te selecteren. De cijfers in Tabel 6 zijn een benadering.

IIS	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	Uitval (van herinschrijvers)			
				2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2003	36	22%	28	7%	4%	3	11%
2004	50	20%	40	3%	5%	3	8%
2005	73	18%	60	8%			
2006	65	19%	53				

GNK	Aantal studenten	Uitval 1e jaar	Herinschrijving	Uitval (van herinschrijvers)			
				2e jaar	3e jaar	2e + 3e jaar	2e + 3e jaar
2003	232	7%	240	6%	3%	22	9%
2004	283	8%	286	3%	2%	13	5%
2005	356	4%	308	4%			
2006	357	12%	278				

Geneeskunde kent tamelijk voorspelbaar de laagste uitval, zowel tijdens het eerste jaar als in het tweede en derde jaar. Verder valt op dat de uitval bij de FMG over de hele linie lager ligt dan bij de overige faculteiten, terwijl daar ook de uitval in het eerste jaar al vrij laag is! Voor alle faculteiten geldt dat de uitval na het eerste jaar veel hoger ligt dan de afgesproken 6%. De uitval in het 2^e bachelorjaar is ongeveer 2 tot 3 keer zo hoog is als in het 3^e bachelorjaar. Aan de cijfers is goed te zien wanneer Economie en Rechtsgeleerdheid hun bindend studieadvies hebben ingevoerd omdat de uitval in het eerste jaar sterk stijgt. Desondanks is ook daar de uitval in jaar 2 nog aanzienlijk, vooral bij de FEB, wellicht als gevolg van het feit dat ook na het tweede jaar een negatief BSA kan worden opgelegd.

Op basis van deze gegevens en op basis van de rendementsgegevens die eerder in dit rapport zijn genoemd is het zinnig om te kijken naar de relatie tussen het percentage herinschrijvers en het rendement. Men zou kunnen verwachten dat het rendement beter is bij opleidingen met een laag percentage herinschrijvers. Die opleidingen hebben immers al in het eerste jaar veel studenten verloren of weggeselecteerd, die niet in de definitie belanden, waarmee de kans op een snellere doorstroming en hoger rendement toeneemt. Maar het blijkt niet zo eenduidig te liggen. Economie en Rechtsgeleerdheid raken bijvoorbeeld hoge percentages eerstejaarsstudenten kwijt in het eerste jaar (door het BSA) maar houden ook na de invoering van het BSA een laag percentage bachelor geslaagden na 4 jaar (zie tabel I). Hierop wordt in de volgende paragraaf teruggekomen.

We kunnen in het algemeen geen conclusies trekken over de relatie tussen rendement en het percentage herinschrijvers, de grootte van de opleiding en het type opleiding. Vermoedelijk is het belangrijker om naar de programmakaracteristieken van de betreffende opleidingen te kijken.

3: Binding en verwijzing eerste bachelorjaar beter (VSNU afspraak 1)

De eerste doelstelling van de meerjarenafspraken luidt dat de bindende en verwijzende functie van het eerste bachelorjaar versterkt moet worden. In het eerste jaar moet duidelijk worden of student en opleiding een goede match zijn. Uit de cijfers in de vorige paragraaf blijkt al dat er enorme verschillen bestaan tussen opleidingen in het percentage herinschrijvers na een jaar. Bij sommige opleidingen verlaat bijna de helft van de studenten binnen een jaar de opleiding (al dan niet door zelfselectie van de student), bij andere opleidingen studeert 90% na een jaar verder.

Genoemde doelstelling is van groot belang voor het rendement van opleidingen. Het rendement wordt – volgens de meerjarenafspraken - immers gebaseerd op het aantal studenten dat na een jaar herinschrijft. Daarom zal elke opleiding er baat bij hebben het gedeelte van de studenten dat de opleiding naar verwachting niet succesvol zal doorlopen in het eerste jaar kwijt te raken. Daar staat tegenover dat met de grootste groep studenten een zodanige binding moet worden gerealiseerd dat deze studenten succesvol en snel doorstuderen ná het eerste jaar. Voorts bepaalt de afspraak dat de studenten die ongeschikt zijn voor de opleiding goed worden doorverwezen naar een opleiding die wel bij hen past. Over de bindende en verwijzende functie hebben we alleen afgeleide cijfers. Het succes van binden en verwijzen ligt immers in de cijfers over studieuitval en doorstroming en rendement in latere jaren. Deze zijn eerder in dit hoofdstuk vermeld.

De bindende en verwijzende functie komen aan bod in de aanbevelingen in dit rapport (hoofdstuk VII). Binden en verwijzen worden vaak geoperationaliseerd in (of verengd tot) een Bindend studieadvies (BSA). Van verwijzen is dan nauwelijks sprake (men wordt weggestuurd) en van binden is ook niet direct sprake (men mag blijven als men een bepaalde norm haalt). De operationalisatie is daarmee veel beperkter dan wellicht wenselijk zou zijn. Omdat er over het BSA veel gegevens bestaan is het zinnig om daar in dit kader over te rapporteren.

Het Bindend Studieadvies (BSA); cijfers en overwegingen

Men zou verwachten dat een BSA een grote rol kan vervullen om de rendementen te verbeteren, omdat daarmee ongeschikte studenten uit de opleiding worden verwijderd. De Universiteit Leiden heeft al meer dan 10 jaar een BSA dat inmiddels inhoudt dat elke student die in het eerste jaar minder dan 40 van de 60 EC haalt wordt weggeselecteerd.¹⁷ Opvallend is dat de Leidse Universiteit nauwelijks hogere rendementen kent ondanks het feit dat zij hun percentages kunnen baseren op een beter geselecteerd cohort en alleen verder gaan met de ‘goede’ studenten¹⁸. Het resultaat is behoorlijk bevreedend omdat studietempo in het eerste jaar een goede voorspeller is van studiesucces.¹⁹ Wel is duidelijk dat men door de selectie in het eerste jaar aanzienlijk minder uitval heeft in latere jaren (zie vorige paragraaf).

¹⁷ De norm was in 2003 en 2004 overigens nog lager (30 – 35 ec) en wordt in 2009 waarschijnlijk verhoogd naar 45 EC vanuit de gedachte dat men jaarlijks 45 EC moet halen om in 4 jaar een bachelor te voltooien.

¹⁸ Figuur 1 laat zien dat slechts 10% van de opleidingen de 70% norm haalt in 2004, ondanks de in dat jaar verhoogde BSA norm.

¹⁹ Lansbergen (2003) noemt het zelfs de beste voorspeller van studiesucces.

Het aantal ‘false positives’ (studenten die weliswaar de BSA norm hebben gehaald maar toch uitvallen in een later jaar) is dan wel beperkter maar hoge uitvalpercentages in het eerste jaar (zoals men die bijvoorbeeld aan de UvA ziet bij Rechtsgeleerdheid en Economie) roepen vragen op over het aantal ‘false negatives’ (studenten die zijn verwijderd uit de opleiding maar misschien wel een diploma hadden kunnen halen). Daarnaast blijft opvallend dat zelfs met een geselecteerde groep niet een veel hoger en sneller rendement wordt bereikt. Bij de UvA opleidingen die een BSA kenden sinds 2003 (Economie) en 2004 (Rechten), ziet men immers ook na de invoering van het BSA slechte rendementspercentages na 4 jaar.²⁰ In het volgende hoofdstuk zal worden betoogd dat de programmakenmerken van opleidingen vermoedelijk de belangrijkste verklarende factor zijn. Andere mogelijke verklaringen zouden kunnen zijn:

- Van het wegsturen van een groep gaat de rest van de studenten niet harder studeren. Het kan zelfs zijn dat men het eerste jaar hard werkt om de norm te halen om daarna in meer traditioneel studentengedrag te vervallen (waarbij de studie een van de vele dingen is die men in het leven wil doen).
- De cijfers die worden vergeleken betreffen KUO cijfers. Daarin zitten alleen ‘verse’ VWO-ers. Vermoedelijk worden met een BSA meer studenten verwijderd die niet onder die definitie vallen, zoals studenten die het eerste jaar van een HBO-opleiding hebben afgerond.
- De zogenaamde ‘wet van Posthumus’ kan hier een rol spelen. Dit principe stelt dat docenten de hoogte van cijfers altijd afstemmen op het niveau van de groep, waarbij de slaag-/zaknorm zo wordt bepaald dat het slagingspercentage altijd op grofweg 70% ligt.²¹ Als men dit blijft toepassen bij een geselecteerde groep wordt in feite de norm hoger maar worden doorstroming en rendement niet verbeterd.

²⁰ Zie Tabel 1.

²¹ Vgl. Hout, H. van (2008).

V Factoren die studiesucces positief beïnvloeden

De doelstelling om 70% van de studenten die zich na een jaar inschrijven, in vier jaar na aanvang de bachelor af te laten ronden is de meest omvattende doelstelling van de Meerjarenafpraak. Het is immers lastig voor te stellen hoe dit is te verwezenlijken zonder de studie-uitval in het tweede en derde bachelorjaar aanzienlijk terug te dringen, wat op zijn beurt weer lastig voor te stellen is zonder de verwijzende en bindende functie in het eerste jaar te versterken.

In de literatuur over studievoortgang en uitval wordt weinig onderscheid gemaakt tussen het terugdringen van uitval en het bevorderen van doorstroom. Dit kan verklaard worden door het veelal brede gehanteerde begrip van ‘rendement’. De ICLON checklist definieert rendement bijvoorbeeld als volgt: “Een opleiding is rendabeler indien de studievoortgang van cohorten sneller is, de uitval gering is en/of de studie-uitval vroegtijdig in de studie plaatsvindt.” Ook als we kijken naar maatregelen die in deze context worden genoemd, dan is vaak waarschijnlijk dat ze zowel studievoortgang als uitval beïnvloeden. Door bijvoorbeeld een cultuur van vrijblijvendheid te vermijden, zullen studenten eerder de conclusie trekken of ze op de juiste plek zitten, maar ook gestimuleerd worden om nominaal te studeren.

In dit hoofdstuk zullen we nader ingaan op beproefde maatregelen om doorstroming en rendement te bevorderen.

Theorie achter rendementsfactoren

Enkele decennia onderzoek naar rendementsfactoren, toegespitst op de Nederlandse situatie, heeft als een van de belangrijkste conclusies opgeleverd dat een hoog onderwijsrendement het resultaat is van een groot aantal verschillende factoren en de interactie daartussen.²² De werkgroep heeft op basis van vele voorbeelden en literatuur hier dan ook de volgende conclusie aan verbonden.²³

Om rendement te verbeteren sorteert het invoeren van een enkele maatregel of focus op slechts een van de vele factoren vaak geen effect. Om effect te sorteren moeten maatregelen altijd onderdeel uitmaken van een breed pakket.

Tinto (1987) levert een invloedrijk model voor het verklaren van studiestaking en studietempo. Zijn model benadrukt de invloed van *sociale* en *academische* integratie en is in elk proefschrift over studiesucces terug te vinden. Niettemin verklaart zijn model maar een klein deel van de variantie. Het is evident dat sociale en academische integratie van belang zijn maar er zijn veel meer factoren die een rol spelen.

²² Ruis, P. (2007), p49.

²³ Vgl. Hout, H. van (2008), p5.

De ICLON Checklist

Het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden heeft een Checklist Rendement Hoger Onderwijs opgesteld.²⁴ Deze checklist is veelal gebaseerd op Nederlands onderzoek en somt alle maatregelen op die van invloed zijn op het rendement van Hoger Onderwijs. Bijna alle maatregelen die de werkgroep heeft besproken zijn terug te vinden in de checklist en de indeling van de maatregelen door het ICLON blijkt zo robuust dat de werkgroep deze vaak goed kan volgen. Het ICLON heeft de volgende indeling gemaakt.

Studentkenmerken

- Inzet van de studenten
- Planningsvaardigheden van studenten
- Instroomniveau van de studenten

Curriculumkenmerken

- Verhouding zelfstudie en contacttijd
- Roostering van onderwijsdelen
- Kwaliteit van instructie
- Studiebegeleiding
- Toetsen (kwaliteit en examenregeling)
- Sociale en academische integratie

In onderstaande tekst wordt kort ingegaan op enkele elementen van de checklist. In Bijlage 3 staat een uitgebreide (praktisch volledige) versie van de checklist, aangevuld met informatie over de situatie aan de UvA en voorbeelden uit den lande. Wetenschappelijke verantwoording (verwijzing naar studies) is in de tekst hieronder niet opgenomen; daarvoor verwijzen we naar de checklist zoals deze op de WIKI van het ICLON is te vinden.

Om de inzet van studenten te verhogen kan volgens de ICLON checklist aandacht worden gegeven aan het zelfvertrouwen - en de motivatie en verwachting - van studenten ten aanzien van hun studiesucces, aangezien meerdere Nederlandse onderzoeken een relatie hebben gelegd tussen zelfvertrouwen en studievoortgang. Het blijkt dat studenten hun zelfvertrouwen grotendeels baseren op eerder behaalde studieresultaten. De checklist adviseert naar aanleiding daarvan om bij het vormgeven van een opleiding uit te gaan van de sterke punten van de student en regelmatig feedback te geven over studievoortgang. Ook is raadzaam studenten snel bevestiging te geven bij positieve voortgang.

Regelmatige feedback over studievoortgang vergroot ook de planningsvaardigheden van studenten. De checklist noemt dat studenten die goed kunnen plannen zorgvuldiger zijn, regelmatig werken, meer colleges volgen en meer tijd in de voorbereiding van colleges steken. Behalve door het geven van feedback over studievoortgang (bijvoorbeeld in de vorm van toetsen en gesprekken) kunnen opleidingen invloed uitoefenen op de

²⁴ Deze checklist is in volledige versie, met verslaglegging van de gebruikte literatuur, te downloaden op <http://wikipeda.fsw.leidenuniv.nl:8080/IclonWiki/index.php?title=Onderwijsrendement>

planningsvaardigheden van studenten door het curriculum in te richten op regelmatig studiegedrag en planningsvaardigheden als integraal onderdeel van het curriculum op te nemen.

Uitvallers hebben vaak verkeerde verwachtingen van de studie en de beroepskansen. De checklist adviseert daarom om voorafgaand aan de opleiding realistische informatie aan te bieden en door voldoende contacttijd en representatieve vakken voor het vakgebied in het eerste bachelorjaar snel een juist beeld van de opleiding te realiseren, waarmee uitval wordt vervroegd. Om de aansluiting te verbeteren kunnen deficiëntiecurcussen worden aangeboden.

De organisatie van het curriculum is een factor bij uitstek om het zelfstudiegedrag van studenten, en daarmee het rendement te beïnvloeden. De checklist haalt studies aan waaruit blijkt dat leerprestaties sterk worden beïnvloed door de inzet van de student en de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan zelfstudie en dat zelfstudie vaak sterk asymmetrisch is verdeeld over de tijd. Regelmatig studeren kan worden bevorderd door contacturen te spreiden over 5 dagen en studielasturen evenals de verhouding zelfstudie-/contacturen gelijkmatig over het jaar te verdelen. Een omslagpunt zit overigens rond de 12 uur gerealiseerde contacttijd per week; daarboven gaat een toename van contacturen ten koste van zelfstudie-uren. Het is van belang dat in het curriculum rekening wordt gehouden met de plaats van zelfstudie-uren ten aanzien van contacturen en – grote – opdrachten.

Een andere curriculumfactor die de checklist aanhaalt is programmering van studieonderdelen. Een goede programmering kan ook hier zorgen voor regelmatig studiegedrag. Het blijkt dat als cursussen na elkaar worden gepland, deze niet met elkaar concurreren (dit geldt ook voor opdrachten binnen cursussen) en naarmate een curriculum meer cursussen heeft de studievoortgang lager is. Om concurrentie tussen studieonderdelen te voorkomen adviseert de checklist om cursussen, tentamens, inleverdata voor papers en herkansingen zo goed mogelijk te spreiden en rekening te houden met de omvang.

Nog twee curriculumfactoren die de checklist behandelt zijn kwaliteit van instructie en studiebegeleiding. Hoewel het soms om zwakke effecten gaat, lijkt effectieve instructie van invloed op studieprestatie. Het effect is het grootst als de instructie tot doel moet hebben om taken zo in te richten dat studenten meer tijd besteden aan daadwerkelijk studeren (time on task). Het belangrijkste instructiekenmerk lijkt hierbij het structureren en organiseren van de stof. In dit zelfde licht zijn zelfstudieopdrachten het efficiëntst als ze relevant zijn, het doel duidelijk is, aansluiten bij de vaardigheden van de student, regelmatig worden gegeven en worden gebruikt voor feedback. Effect van studiebegeleiding op rendement zijn volgens de checklist gevonden bij studiebegeleiding in het eerste bachelorjaar, maar alleen als het nauw aan de cursus van dat moment is gekoppeld.

Ook de kwaliteit van tentamens en tentaminering in het algemeen zijn van invloed op onderwijsrendement. Tentamens variëren in kwaliteit en leiden tot onterechte studieovertraging bij studenten. Verbetering van tentamens leidt soms tot een enorme verbetering van de slagingspercentages. De checklist adviseert om te zorgen dat tentamens een goede kwaliteit hebben. Als er daarnaast ook nog voldoende tijd is gereserveerd voor het tentamen en studenten weten wat ze kunnen verwachten, heeft dit een positieve invloed op studievoortgang. Verder haalt de checklist onderzoek aan waaruit blijkt dat een

– beperkte - compensatorische regeling leidt tot een snellere studievoortgang. Er zijn aanwijzingen dat een dergelijke regeling niet ten koste gaat van de kwaliteit van de opleiding.

Studenten die goed zijn geïntegreerd in hun studieomgeving hebben meer studiesucces. Sociale integratie gaat daarbij waarschijnlijk vooraf aan academische integratie. De checklist adviseert daarom vooral aan het begin van de studie veel contactmomenten met aanwezigheidsverplichting te plannen. Verder adviseert de checklist vaste jaargroepen, peer tutoring, sociale activiteiten en ontmoetingsruimtes. Binding met de onderwijsinstelling en opleiding zorgt ook voor betere studievoortgang en minder uitval. De checklist adviseert daarom je als instituut of onderwijsinstelling te profileren.

Voordat we de maatregelen van het ICLON vertalen naar de UvA (Hoofdstuk VII), bespreken we eerst twee universiteiten die worden gekenmerkt door een hoge mate van studiesucces: de universiteiten van Maastricht en Utrecht.

VI Studiesucces in Maastricht en Utrecht

In hoofdstuk IV (A) is duidelijk gemaakt dat de universiteiten van Maastricht en Utrecht erg succesvol zijn op het gebied van doorstroming en rendement en al relatief dicht bij het bereiken van de doelstellingen van de Meerjarenaafpraak zijn. Per universiteit bespreken we de kenmerken die bijdragen aan dit succes.

De Universiteit Maastricht

De Universiteit Maastricht is een van twee universiteiten waarbij het studiesucces in positieve zin opvalt. Studenten vallen betrekkelijk weinig uit, studeren snel en er wordt in 4 jaar een hoog rendement gehaald. Daarnaast is er geen universiteit te vinden waar de studenten zo tevreden zijn (Elsevier). Al deze gegevens zijn stabiel en kennen we al een aantal jaren. Deze universiteit kent een beperkt aantal, overwegend grote opleidingen die allemaal werken met Probleemgestuurd onderwijs (PGO)²⁵. Sinds de invoering van het PGO is met name door de groep van Wijnen veel onderzoek verricht naar de resultaten van deze onderwijshervorming. Men rapporteert lagere studievertraging en –uitval en daarnaast wordt geclaimd dat de voortgangstoets (een centraal element in het PGO) er voor zorgt dat studenten de stof beter en langer onthouden. De opleiding Psychologie Rotterdam heeft het PGO ook ingevoerd en rapporteert dezelfde successen. Men staat bovenaan in de keuzegidsen en heeft de onderwijsvisiteatie met glans “gewonnen”. Het is niet helemaal duidelijk wat precies de unieke relatie is tussen PGO en studiesucces. De ICLON checklist vermeldt het PGO niet, maar wel is duidelijk dat het PGO veel elementen bevat die ook in de checklist staan (kleinschaligheid; weinig concurrerende onderdelen; zeer studeerbaar programma, goede verdeling van het werk over het jaar; actieve werkvormen; aandacht planningsvaardigheden studenten; sociale integratie). In het eerder genoemde artikel van Hans van Hout stelt hij:

‘Time on task’ is een belangrijke voorspeller van studiegedrag. Bij het opzetten en uitvoeren van onderwijs gaat het erom de student aan het leren en studeren te krijgen en te houden. Dat is wat probleemgestuurd onderwijs succesvoller maakt dan zogenaamd traditioneel klassikaal onderwijs. Nog steeds is er bij diverse opleidingsdirecteuren en docenten weerstand tegen PGO of varianten daarvan. We moeten het studenten niet te gemakkelijk maken’ of onderwijs in hapklare brokken kan niet academisch zijn’ zijn veelgehoorde opmerkingen.

Het is de vraag of invoering van PGO mogelijk is bij een grote klassieke universiteit als de UvA. De UM kent alleen vrijwel uitsluitend grote opleidingen en is geen klassieke universiteit zoals de UvA waar ook veel kleinere opleidingen moeten worden beschermd zodat er minder geld beschikbaar is voor de grote opleidingen. PGO is duur omdat vrijwel al het onderwijs kleinschalig is. Daarnaast zal er moeten worden geïnvesteerd in expertise en zal het hele docentencorps moeten worden omgeschoold en deels vervangen (niet inhoudelijk tutoraat is in het PGO minstens even belangrijk als inhoudelijk onderwijs dat gericht is op kennisoverdracht).

²⁵ Zie voor meer informatie over PGO bijvoorbeeld <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main1/-Onderwijs/Onderwijsprofiel/ProbleemgestuurdOnderwijs.htm>

Met het tweede voorbeeld van een succesvolle universiteit blijven we in veel opzichten dichter bij huis.

De Universiteit Utrecht

De Universiteit Utrecht lijkt in veel opzichten op de Universiteit van Amsterdam. Het is een grote klassieke universiteit met veel studenten die wonen in een grote stad. Er is een flinke diversiteit aan opleidingen met kleine en massale onderwijsfaculteiten.

De UU kende tot de invoering van de bachelor master structuur vergelijkbare cijfers op het gebied van studiesucces als de Universiteit van Amsterdam. Ook de problemen waren zeer herkenbaar: grote colleges waarbij uitval als gegeven werd aanvaard; een lage participatiegraad van studenten en in het algemeen geringe studie-inspanningen, en veel verlies van docenttijd in verband met talrijke herkansingen. Net als bij de UvA waren de problemen het grootst bij de grote opleidingen. Echter, de UU heeft de invoering van de bachelor master structuur in 2002 aangegrepen om een centraal gestuurde kwaliteitsslag te maken in het onderwijs.²⁶ Het succes van de aanpak van de UU is groot. Geen enkele klassieke Universiteit kent zo veel opleidingen die nu al voldoen aan de VSNU afspraken en de student tevredenheid is weliswaar niet op Maastrichts niveau maar wel gestegen (Zande, L. van der, 2008).

Behalve een best-practice op universiteitsniveau leert de UU ons ook dat we ons niet langer kunnen verschuilen achter het argument dat studenten in een grote stad als Amsterdam nu eenmaal slechter presteren omdat er zo veel andere uitdagingen en prikkels zijn dat een universitaire studie daar nauwelijks tegen kan concurreren. Utrecht is ook een grote stad met evenzeer veel uitnodiging tot het doen van andere dingen dan studeren en daar is het wel gelukt het studiesucces aanzienlijk te verbeteren.

De UU heeft in 2002 gekozen voor een uniforme structuur met identieke programma-kenmerken en eenduidige didactische uitgangspunten met als doel de geschetste cultuur van vrijblijvendheid te doorbreken, door wederzijds engagement tussen studenten en docenten te versterken. Deze doelstelling trachtte de universiteit met vijf verschillende maatregelen te bereiken.

- Intensivering. Waar nodig het aantal contacturen vergroten.
- Schaalverkleining. Studenten en docenten direct met elkaar in contact brengen. Doelstelling was om studenten harder en regelmatig te laten studeren.
- Vergroting van keuzevrijheid. Meer ruimte bieden aan individuele belangstelling van studenten.
- Versterking van de persoonlijke band. Elke student heeft een tutor als begeleider en wegwijzer.
- Beëindiging van vrijblijvende exit-opties. Een herkansing moet verdiend worden door een blijk van meedoen.

Een belangrijk sleutelwoord is **commitment**. Opleidingen garanderen persoonlijk, activerend en kleinschalig onderwijs en goede begeleiding. Daar staat wel tegenover dat er een beroep wordt gedaan op de betrokkenheid van studenten bij hun onderwijs. Als ze zich voor een cursus inschrijven, wordt van hen verwacht dat ze de inspanningsverplichtingen nakomen en deelnemen aan onderwijsactiviteiten.²⁷

²⁶ Universitaire Commissie bachelor-master (2004), p5-6.

²⁷ Universitaire Commissie bachelor-master (2006), p8.

Deze maatregelen hadden verschillende consequenties voor de inrichting van de universiteit. Om flexibele programma's aan te kunnen bieden moesten bijvoorbeeld eindtermen naar niveau, maar niet naar uniforme inhoud beschreven worden. Ook vroeg de flexibiliteit om een goede onderwijsorganisatie.

Veel van wat in Utrecht concreet is ingevoerd kan men direct relateren aan de ICLON checklist. Zo heeft men gekozen voor activerend onderwijs door werkgroepen de norm te maken en hoorcolleges voornamelijk een flankerende rol te laten spelen. Ook is er sprake van continue toetsing, waardoor er minder afhankelijkheid is van een enkel tentamen en studenten vaak en regelmatig feedback op hun vorderingen krijgen. Men heeft het studiejaar verdeeld in vier perioden van 10 weken. In die 10 weken worden steeds twee onderdelen naast elkaar geprogrammeerd (dus niet meer!) van ieder 7,5 EC. Elk onderdeel is zo vormgegeven dat de student *tijdens* het onderwijs moet studeren, wat wordt bevorderd door vormen van tussentijdse opdrachten, deoltoetsen, etc. De student moet voldoen aan inspanningsverplichtingen. Er is bij elk onderdeel een eindtoets waarin de eerder gemaakte opdrachten meetellen en er zijn geen herkansingen, maar uitsluitend reparatieherkansingen voor studenten die het tentamen net niet hebben gehaald (cijfer 5 of 4 gehaald). Studenten met een lager cijfer moeten de gehele cursus overdoen. Het systeem is "inschrijven = meedoen = afronden" genoemd, kent een hoog 'nu-of-nooit gehalte' en is bedoeld om te bevorderen dat studenten die een vak kiezen daar tijdens de cursus hard aan werken en het gekozen vak ook binnen 10 weken afronden. Er is op die manier een mooie spreiding van de onderwijslast, weinig concurrentie tussen vakken, veel duidelijkheid en na elke 10 weken start men weer opnieuw met twee onderdelen. De concurrentie tussen eindtoetsen wordt verder tegengegaan doordat het ene vak de eindtoets in week 9 en de andere in week 10 programmeert. Een voordeel is ook dat een jaar maar uit 8 vakken bestaat. Als men die 8 vakken met een voldoende afsluit is men geslaagd. Hierdoor is het aantal struikelmomenten beperkt. Aan de UvA zijn er vaak (veel) meer dan 8 vakken en opdrachten die studenten met een voldoende moeten afronden, waardoor de kans groter is dat men studievertraging oploopt door één of meer van de vakken niet te halen.

Verder kennen alle cursussen aan de UU een niveauaanduiding, zodat helder is in welk jaar men een dergelijke cursus kan volgen. In het model is veel ruimte gemaakt voor kleinschalig onderwijs, voor vaste jaargroepen (lees: sociale integratie) en voor een veel steviger inhoudelijke introductie van studenten (lees: goede studievoorzichting). Het kleinschalig onderwijs is de norm: men kiest als het even kan voor werkgroepen, waarnaast de colleges uitsluitend bedoeld zijn als flankerend onderwijs. Ook heeft elke cursus gemiddeld 8 uur per week aan contacturen.²⁸

Daarnaast kent het onderwijs zogenaamde time-slots zodat het voor studenten altijd zonneklaar is hoe het rooster er uit ziet en er veel mogelijkheden zijn om keuzevakken van andere opleidingen op te nemen. Dat is een tweede belangrijke aspect van de Utrechtse aanpak. Men volgt een opleiding waarin men een major kiest (maximaal 135 EC) en een minor van 45 EC. De minor kan verbredend en verdiepend zijn (dus ook worden besteed

²⁸ Hoewel de werkgroep het aannemelijk vindt dat een hoog aantal contacturen in het eerste bachelorjaar nuttig kan zijn om de aansluiting bij de vooropleiding kleiner te maken en sociale en academische integratie te bevorderen, zet ze hier op basis van de literatuur voor het verdere verloop vraagtekens bij. De wet van Vos stelt dat 12 uur contactonderwijs per week optimaal is, omdat het anders ten koste gaat van zelfstudietijd. In de eigen Utrechtse evaluatie wordt overigens toegegeven dat deze 8 uur vaak niet gehaald worden en dat het financieel onmogelijk is om colleges alleen flankerend te organiseren.

aan de gekozen major). Deze keuzevrijheid is goed georganiseerd en gefaciliteerd en biedt studenten meer mogelijkheden om de eigen studie vorm te geven en opleidingen te combineren dan in een meer traditioneel verkokerd systeem. Men noemt dit onderwijs zelf 'vraaggestuurd'. Voorts heeft men aan de UU flink geïnvesteerd in de docentenkwaliteit door de invoering van het BKO traject (dat al 7 jaar loopt) en sinds kort als eerste in Nederland een SKO traject (Seniorkwalificatie Onderwijs).

De resultaten in 2006 laten zien dat docenten de doelstellingen van de onderwijsstructuur onderschrijven en het ervaren als kwaliteitsverbetering. De tevredenheid van zowel docenten als studenten is toegenomen. Het terugdringen van de eindeloze herkansingsmogelijkheden wordt als winst gezien. Het aantal nominaal studerende studenten na 3 jaar is gestegen van 22% van cohort 1999 naar 26% in van het cohort 2005, terwijl de uitval is afgenomen van 23% naar 14% voor deze cohorten. In 2006 scoorden 60% van de opleidingen van de UU in de bovenste helft van alle beoordelingen van Elseviers Thema studeren, tegenover 29% in 2002.²⁹ In 2008 ligt het gemiddeld rendement van de UU na 4 jaar op 58 procent, terwijl dit volgens de VSNU landelijk 37 procent is. Het rendement van herinschrijvers in het 2^e jaar is 72 procent (landelijk 48 procent). De reputatie van de opleidingen aan de UU neemt toe in het studiekeuzeproces; in 1999 was de goede reputatie voor 25% van de studenten de reden om aan de UU te gaan studeren, in 2005 voor 37%. Visitatiecommissies spreken hun waardering uit voor het Utrechtse onderwijsmodel: 11 van de 25 opleidingen staan naar oordeel van hoogleraren op de eerste plaats in Elsevier Thema van oktober 2007 (Zande, L. van de, 2008).

Dit laat niet onverlet dat er ook kritiek is het Utrechtse onderwijsmodel. De bètaopleidingen rapporteren dat zij hun onderwijs hebben moeten verarmen en dat studenten minder hard zijn gaan werken terwijl in alfa- en gammaopleidingen de druk op de docenten zodanig is toegenomen dat men de norm op het gebied van contacturen niet haalt en toch weer meer hoorcolleges is gaan programmeren. In de evaluatie wordt gepleit voor een grotere nadruk op studentinspanningen en een kleinere op die van docenten en voor meer differentiatie tussen opleidingen om het verschil in karakter van opleidingen meer tot uiting te laten komen. Niettemin is de evaluatie op alle punten positief en heeft men een Utrechts studiesysteem geïmplementeerd dat behoorlijk breed wordt gedragen en al zeven jaar stand houdt. Het is ook veel succesvoller in termen van doorstroming en rendement dan het Leidse Studiesysteem (LSS) dat vooral draait om veel begeleiding in het eerste jaar en een universiteitsbreed BSA. Overigens wordt in Utrecht ook gepleit voor een BSA gebaseerd op een norm van 45 EC in het eerste jaar en voert de UU per 1 september 2009 aan alle opleidingen een BSA in van minimaal 37,5 EC en maximaal 45 EC.

Elementen van het Utrechtse systeem zijn een paar jaar geleden ingevoerd aan de FGW, maar dit lijkt vooralsnog niet het succes op te leveren dat Utrecht wel rapporteert. Vermoedelijk omdat men verzuimd heeft voldoende draagvlak voor de maatregelen te creëren en omdat men niet alle elementen heeft overgenomen.

De werkgroep adviseert serieus te overwegen het Utrechtse onderwijsmodel over te nemen. De UU kent een lange traditie om beslissingen over de inrichting van het onderwijs op decentraal niveau te laten, maar het is gelukt om succesvol een uniforme

²⁹ Vgl. Universitaire Commissie bachelor-master (2006).

onderwijsvernieuwing vorm te geven en de UU is leidend geworden als het gaat om studiesucces. Natuurlijk is dit niet zonder slag of stoot tot stand gekomen. In hoofdstuk X wordt dieper ingegaan op het invoeringsproces. De werkgroep deelt de mening van de commissie van de UU die de onderwijsvernieuwingen aanvankelijk vorm heeft gegeven: Men kwam al snel tot de conclusie dat een hoog ambitieniveau nodig was om ervoor te zorgen dat echte vernieuwing tot stand zou komen. De afstand tussen wat tot nu toe 'normaal en gebruikelijk' is en de toekomst, moet dusdanig groot zijn dat stilzwijgend afglijden naar het bekende en vertrouwde niet mogelijk is (Vermeulen, E. & K. van Kammen, 2002).

VII De UvA - Constateringen en aanbevelingen

Het is denkbaar dat de UvA er niet voor voelt om het Utrechtse model te kopiëren, bijvoorbeeld omdat er grote verschillen bestaan tussen opleidingen en men niets ziet in één sjabloon voor de UvA. Dan nog biedt het Utrechtse model veel aanknopingspunten voor verbetering al moet worden opgepast voor halve maatregelen. Voor sommige zaken (zoals de indeling van het studiejaar met een passende verdeling van punten) is een sjabloon noodzakelijk. Voordat de aanbevelingen van de werkgroep aan bod komen wordt hierop nog kort ingegaan. Eerst wil de werkgroep een meer algemene beschrijving geven van veel traditioneel wetenschappelijk onderwijs.

De taakgroep realiseert zich dat de hierna genoemde aanduidingen niet voor elke opleiding even sterk gelden maar meent toch te kunnen spreken van een vrij algemeen verschijnsel.

Enkele kenmerken van veel UvA onderwijs

De UvA kent veel opleidingen en onderwijsprogramma's die *in meer of mindere mate* gekenmerkt kunnen worden met de volgende begrippen en aanduidingen, waarbij deze in samenhang voorkomen:

- Het zendtijdmodel;
- Het veldloopmodel;
- Toetsing en onderwijs staan in de tijd los van elkaar.
- Weinig aandacht voor het leerproces
- Cultuur van grote vrijblijvendheid;

Met het *zendtijdmodel* wordt bedoeld dat elke docent zijn eigen uitzending verzorgt, concurreert met soms wel 5 andere uitzendingen die tegelijkertijd zijn geprogrammeerd, niet goed weet wat er verder in het programma wordt gedaan, vooral zijn eigen vak belangrijk vindt en er eigen opvattingen op na houdt over didactiek, het aantal studenten dat behoort te zakken, studentengedrag, toetsing, etc. Er worden vaak uitstekende uitzendingen verzorgd maar de coördinatie en afstemming ontbreken.

Met het *veldloopmodel* wordt bedoeld dat de student in een jaar aan veel eisen moet voldoen om te slagen (bijvoorbeeld 11 tentamens, 3 deoltoetsen, 5 opdrachten, aanwezigheidsverplichtingen en een eindpaper) zodat het geheel de vorm krijgt van een hordeloop waarbij bij elke horde opnieuw enkele studenten struikelen. Hoe meer horden, hoe meer studenten er niet in slagen een heel jaar af te ronden.

Onderwijs en toetsing los van elkaar. Veel onderdelen zijn zo geprogrammeerd dat de student eerst onderwijs volgt, nauwelijks hoeft mee te lezen en na het onderwijs tijd heeft om te leren en te studeren. Vaak komt dat er op neer dat studenten een paar dagen stampen om vervolgens tentamen te doen en dat net wel of net niet halen. De vragen die bij de student rijzen tijdens het studeren kunnen in een dergelijke opzet niet meer worden beantwoord omdat het onderwijs al voorbij is en het onderwijs is noodgedwongen weinig uitdagend of verdiepend omdat de studenten niet meelesen.

In het 8-8-4 systeem van de UvA is het niet zelden zo geregeld dat al het onderwijs in de eerste 16 weken is geprogrammeerd (waarnaast men weinig tijd besteedt aan zelfstudie) waarna de 4 weken worden gebruikt voor tentamens en herkansingen (door de student beschouwd als de periode waarin zij alles nog wel kan leren).

Weinig aandacht voor het leerproces. Veel studieonderdelen bestaan uit voorgeschreven literatuur, onderwijs en een tentamen. De docent geeft instructie en uitleg en de student wordt geacht de stof te bestuderen en daar tentamen over te doen. Het leerproces is een “black box”. Het wordt vooral gestuurd door het tentamen maar feitelijk weten we niet veel van de manier waarop de student tot het resultaat komt en wordt het leerproces niet duidelijk gestimuleerd of gestuurd. In dit onderwijsmodel wordt het leerproces aan het vrije spel der krachten overgelaten terwijl de docent en de studiestof centraal staan, in plaats van een centrale plek voor het leerproces.

De cultuur van vrijblijvendheid wordt omarmd door velen. Men meent dat het juist goed is dat studenten aan hun lot worden overgelaten, zelf moeten leren plannen, zelf ook moeten weten hoe lang ze er over doen (“ik heb zelf ook 10 jaar gestudeerd”, is nog steeds een veelgehoorde uitspraak, doorgaans met onverholo trots uitgesproken). Dat hoort allemaal bij academisch onderwijs en al het andere is schools (kortom HBO-achtig).

Hans van Hout noemt in een eerder genoemd artikel dat dit een typisch overblijfsel is van de elite-universiteit, maar helemaal niet meer past bij de universiteit van nu waar veel grotere groepen studenten met een totaal andere achtergrond worden opgeleid. Hij schrijft:

‘Opvattingen van de ideale universiteit gaan uit van bijzonder gekwalificeerde en gemotiveerde studenten die in principe geschikt zouden zijn om hoogleraar te worden. De student die niet aan dat beeld voldoet hoort eigenlijk niet in het WO thuis.’

De werkgroep wil benadrukken hoe groot het belang is van het opzetten van een goed en studeerbaar programma nodig is een samenhangend pakket van maatregelen, gebaseerd op een breed gedeelde visie. Om dit doel te bereiken is een goed overdacht, afgestemd en studeerbaar curriculum nodig met duidelijke eindtermen en (tussentijdse) doelstellingen.

Alles wordt in het werk gesteld om struikelvakken te voorkomen en het onderwijs wordt zo ingericht dat er een goede balans is tussen zelfstudie en contacturen en dat het studenten aanzet tot actief en regelmatig studeren. Van een cultuur van vrijblijvendheid wordt afscheid genomen. Alle docenten werken samen vanuit die visie en het tentamenbeleid is hier op afgestemd. Studenten en docenten nemen ieder hun eigen verantwoordelijkheid en stellen zich professioneel op, waarbij alles draait om wederzijds commitment. Docenten zorgen voor inspirerend en uitdagend onderwijs, studenten committeren zich aan een forse inspanningsverplichting.

In het eerste jaar moet bij voorkeur al voor het einde van het eerste semester duidelijk worden of student en opleiding bij elkaar passen en moeten toegelaten studenten alle kansen krijgen om goed te presteren. Bij achterblijvende prestaties moet de nadruk komen te liggen op een forse koerswijziging in de vorm van ofwel betere prestaties ofwel verwijzing naar een andere opleiding.

De werkgroep is er van overtuigd dat het de **eerste taak** van opleidingen aan de UvA is om programma's te ontwerpen die in overeenstemming zijn met de uitgangspunten van de ICLON checklist. Men kan veel aandacht besteden aan studiebegeleiding en een bindend studieadvies invoeren maar al die maatregelen aan de aandachtkant zijn veel minder effectief en zinnig als niet **eerst de programmamakenmerken** worden aangepakt.

Deze algemene visie leidt tot een aantal aanbevelingen. De aanbevelingen zijn vaak bestemd voor opleidingen en faculteiten maar in een aantal gevallen geadresseerd aan het College van Bestuur. Dit betreft bijvoorbeeld de indeling van het studiejaar met een bijpassende verdeling van studiepunten, de uniforme niveauaanduiding van cursussen, de aanpak van de studievoorzichting en de universitaire introductie, de beloning van onderwijsprestaties en de managementinformatie. De aanbeveling met betrekking tot de uiterste aanmelddatum voor studies is bestemd voor het Ministerie van OCW.

1. Geef het onderwijsprogramma een “nu of nooit” karakter

Elk onderwijsprogramma moet zo zijn ingericht dat studenten worden gestimuleerd tot hard studeren en tot het investeren van meer tijd in de studie. Om meer studiesucces te genereren moet er domweg harder gewerkt worden en moeten programma's en studieonderdelen zo zijn ingericht dat de student hiertoe wordt gestimuleerd en er voor wordt beloond. Dat kan alleen als studieprogramma's een sterk nu of nooit karakter hebben waarbij het duidelijk is dat het studeren niet kan worden uitgesteld tot de volgende herkansing maar juist meteen moet plaatsvinden vanaf dag 1. Zorg er daarnaast voor dat er zo min mogelijk onderdelen naast elkaar worden geprogrammeerd waarbij het zelfs verstandig kan zijn om over te gaan tot de inrichting van blokonderwijs. De nu-of-nooit aanpak heeft ook implicaties voor de organisatie van het onderwijs, de tentamens en de herkansingen. Als het lukt het onderwijs zo te organiseren dat het studeren vooral tijdens de cursus plaatsvindt en de toetsing over de cursus wordt verdeeld kunnen herkansingen worden teruggedrongen. De student moet worden beloond voor hard studeren tijdens de cursus (bijvoorbeeld met compenserende toetsing) die wegvalt als men het laat aankomen op de herkansing.

2. Zorg voor samenhang en afstemming op alle fronten

Doorbreek het zendtijdmodel en maak, bij voorkeur voor studiejaar maar eventueel per semester, docententeams die verantwoordelijk zijn voor dat jaar of dat semester en laat hen regelmatig overleggen en afstemmen. Zorg voor goede coördinatie en ontwerp programma's die goed doordacht zijn op doelstellingen en eindtermen waarbinnen de docenten opereren. Zorg er ook voor dat die docenten een gezamenlijk gedragen toetsbeleid hebben en als opdracht krijgen er samen voor te zorgen dat studenten het gehele jaar- of semesterprogramma volgen. Afstemming hoort plaats te vinden op het niveau van de inhoud (alleen zinvolle overlap en veel verwijzing naar elkaar), van de didactische aanpak (men maakt met elkaar activerend onderwijs en spreekt met elkaar af wat men eist op het gebied van voorbereiding etc.) van het rooster (geen concurrentie), de toetsing (uniform beleid, heldere normen, in het onderwijs worden de studenten voorbereid op het behalen van de toets). De docententeams bespreken aan het einde van een semester ook de resultaten in rapportbesprekingen en bekijken hoe de groep studenten heeft gepresteerd in hun deel van het studieprogramma.

3. Integreer onderwijs en studeren zodat studenten worden geactiveerd

Zorg er voor dat studenten tijdens het onderwijs aan de leerstof werken zodat het onderwijs naar een hoger peil kan worden gebracht en er verdieping kan plaatsvinden. Ook kunnen studenten dan tijdens het onderwijs vragen stellen over de leerstof. Dit lukt alleen door het invoeren van tussentijdse opdrachten, deoltoetsen en dergelijke, bijvoorbeeld conform het Utrechtse systeem. In dat kader kan ook de zelfstudie worden georganiseerd zodat het veel duidelijker is wat er aan zelfstudie-uren van de student wordt verwacht op welk moment. Het valt zelfs te overwegen dit op te nemen in het rooster.

4. Vervang het veldloopmodel door een compensatoir systeem

Maak binnen semesters of studie jaren een zinnig compensatoir model, zodat er over het gehele jaar heen niet meer dan ongeveer 8 horden zijn die de student hoeft te nemen. Elk eindcijfer kan zijn opgebouwd uit meerdere delen, maar verplicht dat de student alle onderdelen binnen de periode die er voor staat afrondt door compensatiemogelijkheden als beloning aan te bieden. Tijdens de onderwijsperiode kan de student compenseren maar delen kunnen niet worden herkanst; alleen gehele blokken. Dit voorkomt dat studenten automatisch uitwijken naar herkansingen. Als alternatief kan ook gedacht worden aan een compensatoir systeem voor samenhangende semesters of jaren, waarbij de student die alles in een bepaalde periode volgt de gelegenheid heeft om zwakkere en sterkere prestaties uit die periode (eenmalig) met elkaar te compenseren.

Uiteraard kan men in een compensatoir systeem de herkansingsmogelijkheden beperken. Misschien zelfs zodanig dat herkansingen alleen aangeboden worden aan studenten die getroffen zijn door overmacht en aan studenten die net niet aan de eisen konden voldoen. In Utrecht zijn de herkansingen zelfs afgeschaft en vervangen door reparatieopdrachten waaraan alleen studenten kunnen deelnemen die zich hebben ingezet. Dan hebben de herkansingen ook weer de functie die ze horen te hebben.

5. Doorbreek de cultuur van vrijblijvendheid.

Elk onderwijsmodel lokt gedrag uit. Het model dat we op de UvA nu veelvuldig hanteren lokt uitstelgedrag en studievertraging uit, ook al beweren we dat de student daardoor beter leert plannen en zelfstandiger wordt. Het leidt er vooral toe dat de student andere dingen doet dan studeren en zijn of haar kostbare studietijd vermorst. Allemaal hebben we in drukke tijden behoefte aan deadlines en weten we dat die zaken voorrang krijgen die niet kunnen worden uitgesteld. Richt het onderwijs daarop in. Maak het verplichtend, uitdagend en dwingend omdat het op die manier ook veel efficiënter zal blijken te zijn.

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

Richt het eerste semester van het eerste bachelorjaar zo in dat studenten in dat eerste half jaar ofwel volop meedoen ofwel afhaken en er in dat half jaar achter komen of er een match is met de opleiding en of de opleiding het waard is om nog een aantal jaren in door te brengen. In de regel is daar geen jaar voor nodig maar kan al voor de kerst duidelijk worden of de student en de opleiding bij elkaar passen. Het is wel een voorwaarde dat er dan committerend en uitdagend onderwijs wordt aangeboden, dat er snelle feedback is (in de eerste 4, 5 weken worden al toetsmomenten ingebouwd) in de vorm van (deel)toetsen, dat studenten ook kleinschalig onderwijs genieten en alle

kansen krijgen om goed te presteren. Maak een intensief programma dat studenten niet uitlokt tot veel bijbanen³⁰, maar structureer bijvoorbeeld in die periode ook de noodzakelijk geachte zelfstudie, opdrachten, etc. Ook kan overwogen worden om juist in het eerste jaar het aantal contacturen wel uit te breiden, om de overgang van school naar universiteit te verbeteren en de academische en sociale integratie meer vorm te geven. Voorts is een intensief begeleidingssysteem met tutores en mentorgesprekken een voorwaarde om studenten de kans te geven er snel achter te komen of de opleiding bij hen past. Uiteraard zal een deel van de studenten daar een jaar voor nodig hebben maar de werkgroep is overtuigd dat een flink deel van de studenten al voor 1 februari kan beslissen of de noodzakelijke match er is. Bij dergelijke vroege diagnose is verwijzing ook beter mogelijk en kunnen afspraken voor overstap worden gemaakt naar bijvoorbeeld verwante HBO opleidingen of kan de student stoppen om zich grondig op een nieuwe studiekeuze voor te bereiden. Ook het bestaande heroriëntatietraject kan dan al in het eerste jaar goed worden benut.

7. Maak de studievoorlichting realistisch, representatief en inhoudelijk

Ga na of de voorlichting die over opleidingen wordt gegeven realistisch is en of studenten zich op basis daarvan een correct beeld van de studie – en het vakgebied – kunnen vormen. Zowel opleidingen als Bureau Communicatie zijn soms eenzijdig gericht op het aantrekken van zo veel mogelijk studenten en op het maken van reclame. Het kan er toe leiden dat de student vooral gelokt wordt door de fantastische stad Amsterdam. Overwegingen of student en studie bij elkaar passen moeten een veel grotere rol in de voorlichting spelen. Men kan ook overwegen om onderdelen als proefstuderen en meelopen vaker aan te bieden en het proefstuderen zo in te richten dat men een goed beeld krijgt van wat studeren inhoudt, zodat men beter is voorbereid op de inhoud en de gestelde eisen. Summercourses - al dan niet online - kunnen in deze ook een rol spelen. Ook kunnen - regionale - samenwerkingsverbanden tussen VO en WO (zoals bètapartners in Noord-Holland) bijvoorbeeld ingezet worden om scholieren reeds in januari hun voorlopige keuze kenbaar te laten maken, zodat de UvA contact kan opnemen om gerichte voorlichting te geven (Callender et al. 2008).

8. Vervroeg de uiterste inschrijfdatum en overweeg een intakeprocedure

Het is ongewenst dat studenten zich tot een dag voor aanvang voor de studie kunnen aanmelden omdat intakeprocedures dan niet meer mogelijk zijn en opleidingen zich logistiek slecht kunnen voorbereiden op het juiste aantal studenten. De aanmelding is wettelijk geregeld maar het College van Bestuur zou er in VSNU verband op kunnen aandringen de wet op dit punt te wijzigen, juist in het kader van de grote aandacht die er nu is voor intakeprocedures en studiesucces

Versillende opleidingen (Bèta-Gamma, Media- en Cultuurwetenschap) hebben inmiddels positieve ervaringen met intakeprocedures. De Radboud Universiteit rapporteert dat studenten die zich niet hebben laten voorlichten veel vaker uitvallen dan studenten die dit wel hebben gedaan. De intake kan worden gebruikt om dit gemis op te vangen en studenten beter (vooraf) te verwijzen. In de intake kan men studenten screenen op risicofactoren (te weinig tijd, meerdere studies combineren, onvoldoende vooropleiding, deficiënties, geen duidelijk beeld van de opleiding omdat men nooit

³⁰ Studenten hebben de neiging het rooster te bekijken, te constateren dat er maar 12 uur “school” is en de rest te beschouwen als vrije tijd waarin dus gewerkt kan worden. Als men zo aan de studie begint blijkt het moeilijk het verloren gegane terrein terug te winnen.

naar open dagen is geweest etc.). Met nadruk wordt gesteld dat de intake niet inhoudt dat men met iedereen praat, maar dat alle aanmelders een elektronische vragenlijst invullen waarna een beperkt deel wordt uitgenodigd voor een gesprek. Uiteraard kunnen kleine opleidingen juist wel voorafgaand aan de studie de banden met iedereen aanhalen. De intake is vooral bedoeld om studenten voorafgaand aan de studie correct te verwijzen (naar deficiëntiecurcussen bijvoorbeeld).

9. Maak deficiëntieprogramma's om de heterogeniteit beter te accommoderen

Nogal wat opleidingen kampen met een zeer heterogene groep eerstejaarsstudenten. Dat leidt in het onderwijs tot problemen omdat men veel onderwijs op een niet gedefinieerde middenmoot richt zodat het voor sommigen saai en gesneden koek is en voor anderen meteen al veel te moeilijk. Verschillen in wiskundeachtergrond, taalvaardigheid en schrijfvaardigheid zijn alom bekend. Daarnaast spelen er bij de meeste opleidingen andere verschillen die voor grote heterogeniteit zorgen. Dit kan enigszins worden opgelost door deficiëntieprogramma's aan te bieden, voorafgaand aan de studie of tijdens de studie in de avonduren. Als we alle studenten in het begin van de studie kansen willen bieden en de keus willen geven tussen meedoen of weggaan zijn dergelijke hulpprogramma's onontbeerlijk. De werkgroep wijst special op de mogelijkheden om deficiëntieprogramma's te organiseren via e-learning (voorbeeld webspijkereen), zodat studenten voorafgaand aan de studie extra kennis kunnen opdoen. Bijkomende voordelen van dergelijke programma's zijn een beter beeld van de studie, en – als er samengewerkt moet worden met andere aankomende studenten, zoals bij webspijkereen het geval is – het ontstaan van vriendschappen voor aanvang van de studie, waardoor de sociale integratie vervolgens sneller verloopt. Ook is het positief voor de academische integratie: zodra studenten hun keuzeprocess hebben doorlopen, willen ze zo snel mogelijk opgenomen worden in de studiewereld.

10. Vergroot de inhoudelijke component in de universitaire introductie

In de huidige introductie (de intreeweek) wordt minimaal aandacht besteed aan opleidingen en studeren en wordt de student vooral geïntroduceerd in het studentenleven en de vele mogelijkheden van de stad Amsterdam. Als we willen dat studenten beter weten wat er van hen wordt verwacht op studiegebied en willen dat studenten op de eerste dag van de studie beginnen met studeren moet de introductie daarop worden afgestemd en moet een grotere rol worden weggelegd voor de opleiding, de aanpak, het verwachte studiegedrag, etc.

In de introductie kan dan ook duidelijk worden gemaakt waar de UvA voor staat op het gebied van studiebegeleiding, didactische aanpak, toetsing, etc. en kan helder worden gemaakt wat de student kan verwachten maar ook wat er van de student wordt verwacht. Het gaat er om dat binding en commitment al vroeg worden bevorderd. Dat laat onverlet dat in de introductie ook aandacht moet worden besteed aan de zaken waarop nu wordt gefocust in de intreeweek.

11. Benut het hele studiejaar

Het 8-8-4 systeem is in de praktijk vaak een 16 – 0 systeem waarin de vakken niet zijn verdeeld volgens 12-12-6 punten maar waarin al het onderwijs (vaak in 5 punts onderdelen) wordt gegeven in de eerste 16 weken van een semester. Het verschil met Utrecht is hier evident: daar worden de 40 weken optimaal benut in vier periodes van 10 weken. Als de UvA wil vasthouden aan het 8-8-4 systeem moet ook worden

bevordert dat in alle zes periodes onderwijs wordt gepland zodat studenten niet alle tentamens (en de zelfstudie) uitstellen tot de twee periodes van 4 weken. Voorts moet de spreiding worden aangepakt en er een balans komen tussen geprogrammeerde studielast en studieweken. In 8 weken kan men 12 punten plannen, in 4 weken 6. Dit moet de norm worden als men serieus wil streven naar 40 weken van 42 uur. In dat model is het uitstekend mogelijk om docenten bepaalde onderwijsperiodes vrij te stellen van onderwijs zodat zij full time aan onderzoek kunnen werken. De werkgroep wijst er ook op dat bij de overgang van het trimestersysteem naar het semestersysteem al 2 weken zijn ingeleverd. Het trimestersysteem kenden 42 weken van 40 uur (3x 14 weken).

12. Kijk kritisch naar het Bindend Studieadvies

Nogal wat opleidingen in Nederland hebben het bindend studieadvies ingevoerd met de verwachting dat dit een oplossing voor veel problemen op het gebied van studiesucces zou brengen. Die verwachtingen zijn niet ingelost en het BSA lijkt vaak een verlegenheidsoplossing. Het BSA kan een belangrijk hulpmiddel zijn om studenten, die evident ongeschikt zijn, al in het eerste jaar te verwijzen naar andere opleidingen. De opleiding moet echter eerst de programmakenmerken aanpakken, conform de checklist van het ICLON en de hiervoor genoemde aanbevelingen. Pas als dat is gerealiseerd kan een BSA een nuttige toevoeging als sluitstuk zijn. Daarnaast moet er steeds aandacht blijven voor het vraagstuk van de false positives en negatives dat verbonden is aan de invoering van het BSA. De ervaring in Leiden leert dat het BSA weinig bijdraagt aan de rendementsdoelstelling van 70% en alleen de uitval in jaar 2 en 3 beperkt. Het BSA kan een zinnig instrument zijn, maar dan vooral bij opleidingen die ervaren dat studenten ondanks een geringe of afwezige kans op succes geen afscheid willen nemen van hun keuze. Het is de werkgroep gebleken dat er ook andere systemen zijn die bevorderen dat studenten in het eerste studiejaar ophouden (zonder dwang). Dwingende onderwijssystemen waarbij de keus is tussen meedoen of wegblijven, zorgen er voor dat studenten ook uit zichzelf de studie voor gezien houden, zeker als de toegang tot – grote delen van - het tweede studiejaar alleen is weggelegd voor diegenen die meedoen.

13. Geef vorm aan de verwijzende functie van het eerste bachelorjaar

Van Hout stelt terecht in zijn al eerder genoemde artikel in Thema dat de verwijzende functie van het eerste bachelorjaar nooit van de grond is gekomen. Deels is dit het gevolg van het feit dat studenten zich slecht laten verwijzen en bovendien vaak al ongezien zijn vertrokken voordat er adviezen kunnen worden gegeven. In een eerste bachelorjaar waarbij we de focus meer leggen op het eerste half jaar zijn er meer mogelijkheden om de verwijzing gestalte te geven. Als het onderwijs zo wordt ingericht dat studenten al in het eerste half jaar zo veel feedback krijgen dat een afweging tussen blijven of weggaan mogelijk is, kan de begeleidingsstructuur meer worden ingericht op verwijzing. Er is het heroriëntatietraject en daarnaast zouden opleidingen afspraken kunnen maken met bijvoorbeeld verwante HBO opleidingen waarbij studenten in het tweede semester kunnen meelopen. Ook zouden trajecten kunnen worden ontwikkeld waarbij studenten die na het eerste semester ernstig twijfelen aan de studiekeuze de mogelijkheid krijgen bij andere studies die hun belangstelling hebben, aan onderdelen mee te doen. Op die manier wordt de gemorste studietijd beperkt en voorkomen dat men zich in de zomer hals over kop in een nieuwe studie stort.

In het begin van de studie is het van belang dat een duidelijk beeld wordt gegeven van de opleiding en bijbehorende vakgebieden evenals het beroepsperspectief. De inhoud van studieonderdelen moet hierop zijn afgestemd. Maar hierbij gebruik van rolmodellen, bijvoorbeeld alumni.

14. Versterk de sociale en academische integratie ook in latere jaren

Het is duidelijk dat veel van de aanbevelingen het eerste jaar betreffen en tevens ten doel hebben de student zodanig bij de opleiding te betrekken dat de sociale en academische integratie wordt bevorderd. Commitment moet een sleutelwoord worden, ook bij de docenten. Maar die integratie moet ook doorwerken in de latere jaren, waarin het er om draait dat de studenten die zijn gebleven worden vastgehouden. Het betrekken van studenten bij tal van activiteiten kan hier heel nuttig zijn, naast een onderwijssysteem waarbij de student de studie als eerste prioriteit heeft dat wordt gekenmerkt door activerende – sociale - werkvormen.

15. Overweeg meer selectieve mastertrajecten

Nederland is uniek met de grote nadruk op doorstroommasters waarin iedereen wordt toegelaten die een bachelor heeft behaald, ongeacht de prestaties in die bachelor. Het zou aantrekkelijk voor iedereen kunnen zijn om meer selectieve mastertrajecten te ontwikkelen, die studenten stimuleren om hun bacheloropleiding serieus te nemen en zonder al te veel vertraging en met goede cijfers af te ronden. Voorwaarde is wel dat studenten vanaf de eerste dag weten dat hun prestaties er toe doen omdat goede prestaties een rol spelen bij toekomstige selecties. Daarbij wordt uitgegaan van de gedachte dat past performance de beste voorspeller is van future performance. Naast de al ingevoerde harde knip kan dit een stimulans voor het studiesucces zijn.

16. Organiseer de diversiteit

We hebben heel verschillende studentengroepen. Snelle studenten, ongemotiveerde studenten, studenten die graag structuur krijgen aangeboden en studenten die juist meer vrij willen worden gelaten. Het valt te overwegen om studenten die achterblijven en matig presteren anders te begeleiden dan studenten die er prima in slagen om nominaal te studeren. Deze diversiteit kan beter worden geacommodeerd door dit te benoemen en de verschillende groepen ook anders te behandelen. Zoals voor erg goede studenten “honoursprogramma’s” bestaan kunnen we er ook voor kiezen om de studenten die in de achterhoede verblijven meer bij de hand te nemen en hen te dwingen zich te concentreren op het gestructureerd afronden van de studie. Zo valt te overwegen om met achterblijvende studenten studieplannen af te spreken, waarbij regelmatige controle en begeleiding wordt geboden. Een andere optie is dat men zeer duidelijke cohortgroepen onderscheidt, waarbij de studenten die de bachelor in drie jaar doen worden onderscheiden van de studenten die er vier jaar over doen. We moeten immers voorkomen dat studenten die het allemaal prima zelf kunnen en aantoonbaar op schema studeren zich betutteld voelen.

17. Gebruik de keuzeruimte optimaal

De onderwijsraad constateert dat studenten die een foute keuze maken te lang moeten wachten voor ze aan een nieuwe opleiding kunnen beginnen en dat studenten te weinig mogelijkheden hebben om de resultaten die ze al hebben gehaald bij een opleiding waar ze mee stoppen te gebruiken in een ander opleidingsprogramma. Het is te

overwogen om studenten meer mogelijkheden te bieden om onderdelen van andere opleidingen op te nemen. Men kan dan reeds behaalde resultaten van een afgebroken opleiding meenemen naar de nieuwe opleiding om daarmee de keuzeruimte te vullen. Daarnaast kan (als de studie tegenvalt) het tweede semester worden gebruikt om alvast onderdelen bij een nieuwe opleiding te volgen. De onderwijsraad suggereert zelfs om studenten in het tweede semester minormogelijkheden aan te bieden zodat het jaar beter wordt benut. Het draait er dan vooral om dat studenten reeds behaalde studiepunten in kunnen zetten bij een nieuw gekozen opleiding zodat men niet alles kwijt is wat reeds is afgerond. In liberal arts programma's is dit de gewoonste zaak van de wereld maar in onze meer monodisciplinair opgezette opleidingen blijkt dit vaak erg moeilijk te zijn. In samenhang hiermee wil de werkgroep pleiten voor een uniforme niveau aanduiding van cursussen.

18. Beloon onderwijsprestaties beter en stimuleer scholing van docenten

Het is afgezaagd maar het blijft een feit dat onderzoek veel belangrijker is voor de carrière in de universiteit dan onderwijs en dat er gelukkig zeer veel docenten zijn die hun onderwijs met grote zorg geven maar dat het systeem hen daar niet speciaal voor belooft. Het is verstandiger om de onderwijsinspanningen te beperken zodat men meer aan onderzoek kan werken en die situatie is geen goed uitgangspunt als men grote onderwijsveranderingen wil doorvoeren en het onderwijs wil intensiveren. De UvA zal uitstekende onderwijsprestaties beter moeten gaan belonen om de concurrentie met het onderzoek beter aan te kunnen. Met het invoeren van de Basiskwalificatie in het onderwijs (BKO) wordt ook duidelijk dat docenten behoefte hebben aan meer collegiaal overleg (intervisie), dat zij graag meer technieken willen leren om het onderwijs uitdagender en meer activerend te maken en dat men behoefte heeft aan cursussen op het gebied van toetsing. Er zal een aanbod moeten komen om docenten op deze en andere punten te ondersteunen. Daarnaast kan de Senior-kwalificatie (SKO) een belangrijke rol spelen. In die kwalificatie-eisen is juist opgenomen dat docenten in staat zijn goede samenhangende programma's te ontwerpen.

19. Zorg voor adequate managementinformatie

Opleidings specifieke maatregelen zullen alleen worden genomen door de verantwoordelijken als zij beschikken over inzichtelijke informatie. De FNWI werkt sinds kort met jaarlijkse managementrapportages, waarmee gemakkelijk knelpunten ten aanzien van doorstroom kunnen worden geïdentificeerd. Ook is het mogelijk om relatief gemakkelijk informatie uit ISIS te extraheren, waarmee door combinatie van data, probleemgroepen, probleemvakken, etc. kunnen worden geïdentificeerd. Het is aan te bevelen de managementrapportages standaard te maken en cursussen aan te bieden om bottlenecks in het curriculum of andere problemen op te sporen.

20. Ondersteun opleidingen die het studiesucces willen verbeteren.

Als de UvA studiesucces hoog op de agenda wil zetten en werk wil maken van onderwijsverbetering die ten doel heeft rendement en doorstroming te verbeteren, is het zinnig om een commissie in te stellen die opleidingen en faculteiten ondersteunt bij hun plannen. In elk geval lijkt het belangrijk om deskundige ondersteuning te bieden. Daarnaast kunnen financiële beloningen worden overwogen.

VIII Structurele implementatie

De werkgroep heeft zich snel gerealiseerd dat er veel moet gebeuren als het de UvA menens is met het onderwerp studiesucces en dat vrijwel alle onderwijsprogramma's onder handen moeten worden genomen. De werkgroep heeft in dit rapport laten zien dat de UvA ver verwijderd is van de doelen maar dat er veel mogelijkheden zijn om het studiesucces te verbeteren. Weten wat er moet gebeuren is één ding; veranderingen doorvoeren is een ander. De werkgroep kwam al in de eerste bijeenkomst tot de conclusie dat de grootste uitdaging om de doelstellingen uit het Meerjarenplan te halen niet ligt in het uitvinden wat er moet gebeuren, maar om de implementatie. Het gaat hier volgens de werkgroep niet alleen om een organisatieverandering, maar ook om een noodzakelijke culturomslag.

De werkgroep heeft zich vooral bezig gehouden met het speuren naar evidence based maatregelen maar wil niet nalaten ook aanbevelingen te geven over de implementatie. De invoering van het Utrechtse studiesysteem biedt een mooi voorbeeld:

Implementatie van een nieuw onderwijssysteem aan de Universiteit van Utrecht

De hoofdlijnen van het onderwijsmodel van de Universiteit Utrecht zijn in 2001 opgesteld door een speciale commissie. De leden van deze commissie hadden vooruitstrevende onderwijsvisies, kwamen van verschillende disciplines en hadden gezag in een brede kring. Ook waren ze allen vrij van bestuurlijke verantwoordelijkheden. Deze commissie, bestaande uit zeven hoogleraren en drie studenten heeft in twee lange zittingen van in totaal 4 dagen een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld. Ze presenteerde een 'compleet' concept, dat wil zeggen dat op alle onderling afhankelijke variabelen van het nieuwe onderwijssysteem nieuwe uitgangspunten werden geformuleerd. Tevens was het voldoende vooruitstrevend om het onmogelijk te maken de status quo te handhaven.

Vervolgens is ze aan de hand van een diapresentatie de discussie aangegaan met faculteitsdecanen, onderwijsdirecteuren, docenten en universiteitsraad. Deze discussies waren soms hevig, maar verliepen constructief. De steun voor het nieuwe onderwijsconcept was onverwacht groot, maar kon ook op weerstand rekenen.

De bottleneck zat waarschijnlijk bij het feit dat docenten opeens werden aangesproken op hun competenties om te werken aan integrale academische vorming van studenten. Dit is meestal niet de eerste professionaliteit van docenten en behoort niet tot hun persoonlijke professionaliteiten. Een crisis ontstond uiteindelijk nog over de invoering van het uniforme rooster en de uniforme cursusomvang. De analyse is dat een roosterwijziging altijd op het verkeerde moment komt en de beste oplossing niet bestaat of voor ieder onderdeel invoeringsproblemen geeft.

Als afronding van de discussie heeft de commissie een universitaire Richtlijn (zie bijlage 4) opgesteld. Om te voorkomen dat op decentrale plaatsen toch weer 'eigen' oplossingen werden gezocht heeft het CvB deze richtlijn op basis van WHW art. 9.1 – na instemming van de centrale medezeggenschap – ingevoerd.

Aan de hand van de Richtlijn hebben de onderwijsinstututen de majors opgesteld. De commissie fungeerde hierbij als certificerende instantie. Omdat veel voorstellen niet aan de richtlijnen voldeden is er een nieuwe ronde van gesprekken tussen commissieleden en onderwijsinstututen geweest. Het heeft tot verbazing geleid dat de commissie en het College van Bestuur consequent aan de door haar opgestelde richtlijn heeft vastgehouden. Het werd wel geaccepteerd, misschien doordat de commissie altijd bereid om mee te praten en mee te denken over oplossingen.

Omdat vrijwel elk aspect van de onderwijsinrichting en –organisatie opnieuw tegen het licht werd gehouden was er parallel een flankerend programma (er moet gezegd worden dat er bachelors met 45EC profileringsruimte werden gecreëerd en tevens een opleidingsaanbod in de masterfase moest worden geïdentificeerd) van ondersteunende activiteiten, herontwerp en aanpassing van regelingen en ontwikkelen van nieuwe standaarden. Het gaat hier om onderwijskundige ontwikkeling van bijvoorbeeld vormen van tutoring, het ontwikkelen van nieuwe introductie- en inwerkprogramma's voor eerstejaars; het aanpassen van regelingen en reglementen; aanpassen van ondersteunende processen zoals aanpassing van het uniforme digitale inschrijfsysteem, het opnieuw doordenken van rituelen rond het afstuderen; herzien van de voorlichting en onderwijsmarketing en interne communicatie.

Het stimuleren en verifiëren van het invoeringsproces werd zoveel mogelijk geleid langs netwerken van verschillende professionals in de universiteit, waarbij bewust hiërarchische lijnen werden doorbroken. Deze professionals werden gefaciliteerd met ondersteuning vanuit de centrale diensten, maar bepaalden zelf de agenda. Ten slotte is de invoering en de resultaten van het onderwijsconcept de eerste jaren nauwlettend gemonitord.

Onderwijsverandering op basis van de aanbevelingen van de werkgroep

Ook als de UvA er voor kiest om opleidingen ieder voor zich aan de gang te laten gaan met de aanbevelingen van de werkgroep kunnen we veel leren van het Utrechtse implementatiescenario. Veel van de daarin aanwezige elementen kunnen worden overgenomen.

Eerst zal in de hele universiteit draagvlak moeten worden gecreëerd voor de urgentie van het onderwerp studiesucces. Dat kan alleen door de kennis die de werkgroep heeft verzameld in dit advies grondig te bediscussiëren met alle verantwoordelijken bij faculteiten en opleidingen. Hier kan een voorbeeld worden genomen aan de activiteiten van de VSNU met betrekking tot studiesucces of aan de activiteiten van het platform Bèta-techniek. Daaraan gaat vooraf dat het College duidelijk maakt hoe serieus men deze problematiek wil nemen en welke financiële incentives er zijn om betere prestaties te belonen (en omgekeerd). We realiseren ons dat er in de convenanten met de faculteiten al afspraken zijn gemaakt over de verbetering van studiesucces maar die zijn ten eerste nog niet in overeenstemming met de Meerjarenafpraak en ten tweede nog helemaal niet onderbouwd met een strategie of met een totaalpakket aan geïntegreerde maatregelen. De discussie is zo belangrijk omdat alle werkgroepleden hebben gemerkt hoe leerzaam het is om het onderwerp grondig te bestuderen en hoe veel men kan hebben aan presentaties van andere opleidingen in de vorm van worst en best practices.

Vervolgens zullen de opleidingen en faculteiten plannen moeten ontwikkelen om het studiesucces te bevorderen. Daarbij lijkt het zinnig om een programmacommissie in te stellen die alle plannen van opleidingen en faculteiten beoordeelt aan de hand van bijvoorbeeld de ICLON checklist en de aanbevelingen en met opleidingen en faculteiten in gesprek gaat. Aan de ene kant moet duidelijk zijn (top down) vanuit welke visie wordt gedacht en wat de wetenschappelijke evidentie is van de te nemen maatregelen. Aan de andere kant moeten opleidingen enige ruimte krijgen om eigen oplossingen (bottom up) voor te stellen die passen binnen de financiële ruimte en passen bij het type opleiding. Maar centrale toetsing en verantwoording van de plannen lijkt nuttig en noodzakelijk, al was het alleen maar omdat het onderwerp studiesucces al vaak op de agenda heeft gestaan en even zo vaak heeft geleid tot halve maatregelen die bij uitblijvend (snel) succes een zachte dood stierven. De programmacommissie kan er mede voor zorgen dat de doelstellingen van de opleidingen en faculteiten ambitieus genoeg zijn om niet snel terug te vallen in het 'oude en vertrouwde'.

Evaluatie en bijstelling gedurende enkele jaren is noodzakelijk en er moet goed gemonitord worden wat alle maatregelen opleveren. Dit kost tijd en uithoudingsvermogen; zeker omdat een soepel werkend kwaliteitszorgsysteem aan de UvA nog geen realiteit is. Men moet niet onmiddellijk resultaat verwachten maar accepteren dat er zeker een periode van vijf jaar nodig is om de noodzakelijke cultuurverandering te bewerkstelligen.

Literatuur

- Berg, M. N. van den (2002). Studeren? (G)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijke onderwijs in de periode 1996-2000. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam. Academisch proefschrift.
- Bijbanen.nl (2008). Bijbanen monitor maart 2008 – De bijbanen markt in ontwikkeling.
- Bruinsma, M. & Jansen, E.P.W.A. (2005). Het onderwijsproductiviteitsmodel van Walberg: Enkele factoren in het hoger onderwijs nader onderzocht. *Pedagogische Studiën*, 82: 46-58.
- Callender, L., Feenstra, B., & Beuving, M. (2008). Minder uitval in het hoger onderwijs. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 04-08: 17-21.
- Commissie Dijsselbloem (2008). Eindrapport commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. http://www.tweedekamer.nl/images/kst113842.8s_tcm118-149847.PDF
- Commissie Meijerink (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Extertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. <http://www.minocw.nl/documenten/2723a.pdf>
- Crombag, H.F.M. (1979). BOVO Memorandum 510-79, Leiden.
- Hout, A. van (2008). Radboud universiteit kiest voor intensivering onderwijs in het eerste jaar. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 01-08: 28-31.
- Hout, H. van (2008). Numeriek rendement in het WO. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 03-08: 4-8.
- Hulst, M. v.d. & Jansen, E. (2000). Effecten van curriculumkenmerken op studievoortgang en uitval van studenten techniek. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 24-3/4: 237-247.
- Jong, U. de, Vendel, V., & Hoekstra, P. (2002). Studieutval van studenten met een vwo-diploma: het doet er niet toe wie je bent, het gaat erom wat je doet. *Sociale Wetenschappen*, 45(3): 40-52.
- OCW (2008a). Kennis in Kaart 2008. Den Haag: OCW.
- OCW (2008b). Voortgangsrapportage 2008 van Het Hoogste Goed, de strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid. <http://www.minocw.nl/documenten/23667a.pdf>
- Kamernet.nl (2008). Kamermarkt Jaaroverzicht Nederland 2008. <http://blog.kamernet.nl/content/binary/Kamermarkt%20Nederland%202008.pdf>
- Klerk, L.F.W. de (1996). Practice, de kern van goed onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*, 25(1), 6-7.
- Lansbergen, J. (2003). Literatuurrapport studiestakers en –switchers. Opstap naar een uitvalmonitor bij Fontys Hogescholen. Fontys Facilitair Bedrijf, Afdeling Onderwijs.
- Onderwijsraad (2007). Doorstroom en talentontwikkeling. http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/285/documenten/doorstroom_en_talentontwikkeling.pdf
- Onderwijsraad (2008). Een succesvolle start in het hoger onderwijs. http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/282/documenten/een_succesvolle_start_in_het_hoger_onderwijs.pdf
- Prins (1998). Studie-uitval in het Wetenschappelijk Onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*, 27(1): 8-10.
- Ruis, P. (2007). Checklist Rendement Hoger Onderwijs. Versie 1.1. Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie. ICLON.

- Task Force Studiesucces (2009). Eerste advies. Leiden (UL), maart 2009.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Universitaire Commissie bachelor-master (2004). Op weg naar actief studeren – eerste evaluatie invoering bachelor master. Deel 1: Tussenbalans op hoofdlijnen. Universiteit Utrecht. www.uu.nl/uupublish/content/307667_Deel_1.pdf
- Universitaire Commissie bachelor-master (2006). Maatwerk. UU, jan '06. Advies van de universitaire commissie bachelor-master. Januari 2006. http://www.uu.nl/uupublish/content/evaluatie_bachelor-master_definitief rapport_08022006.pdf
- Vermeulen, E. & Kammen, K. van. Iets nieuws onder de zon? Invoering van de Bachelor-Master aan de Universiteit Utrecht – deel 2: het invoeringsproces. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 04-02: 4-12.
- Visser, K.H. (2005). Stakersraadsels; een overzicht van 10 jaar studiestaken (intern rapport opleiding Psychologie).
- VSNU/OCW (2008). 'Naar een ambitieuze studiecultuur: Studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs'. Meerjarenafspraak tussen de minister van OCW en de VSNU ter uitvoering van 'Het Hoogste Goed', strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid. 17 april 2008. Bijv. <http://www.vsnul.nl/Studiesucces/Meerjarenafspraak-OCW-en-VSNU.htm>
- Webspijkere.nl (2007). Best practices VSNU studiesucces. Online Summer Course om aankomende bachelorstudenten beter te laten starten. <http://www.vsnul.nl/Good-practice-media-item/Online-Summer-Courses-om-aankomende-bachelor-studenten-beter-te-laten-starten.htm>. Zie ook www.webspijkere.nl en www.web-spijkere.nl.
- Zande, L. van de (2008). Investeren in onderwijs loont. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management*, 04-08: 49-54.

Bijlagen

Overzicht Bijlagen

- Bijlage 1: Naar een ambitieuze studiecultuur: Studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs.
- Bijlage 2: Rendementscijfers Technische en 'Overige' Universiteiten
- Bijlage 3: ICLON-checklist
- Bijlage 4: Richtlijn Onderwijs Universiteit Utrecht

Bijlage 1

'Naar een ambitieuze studiecultuur: Studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs' Meerjarenaafsprak tussen de minister van OCW en de VSNU ter uitvoering van 'Het Hoogste Goed', strategische agenda voor het hoger onderwijs -, onderzoek- en wetenschapsbeleid

Preambule

Dit document legt de meerjarenaafsprak vast tussen de VSNU en de minister van OCW over het vergroten van het studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs. Deze meerjarenaafsprak heeft betrekking op de periode 2008-2011, met op onderdelen ambities tot en met 2014.

Eind 2007 heeft de minister van OCW 'Het Hoogste Goed' uitgebracht, de strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek – en wetenschapsbeleid. Eerder dat jaar hebben de VSNU en de HBO-raad hun eigen beleidsagenda's gepresenteerd, waarin het bevorderen van onderwijskwaliteit en een meer ambitieuze studiecultuur centraal staan.

'Het Hoogste Goed' wil initiatieven tot het vergroten van het studiesucces een steun in de rug geven (Kamerstukken II 2007-2008, 31288, nr. 1). Daartoe stelt de minister van OCW aan de universiteiten extra publieke middelen beschikbaar op grond van een meerjarenaafsprak. Dit document werkt deze meerjarenaafsprak nader uit.

De minister van OCW en de VSNU voeren jaarlijks bestuurlijk overleg over de meerjarenaafsprak.

1. Ambities

De VSNU en de minister van OCW zijn het erover eens dat meer studenten behouden moeten blijven voor het hoger onderwijs en dat zij onderwijs horen te ontvangen dat het beste uit hen naar boven haalt.

In 2007 hebben de Nederlandse universiteiten het studiesucces van studenten in de bachelorfase tot prioriteit benoemd. Hiervoor hebben zij een aantal streefwaarden geformuleerd (zie kader) met als doel de individuele inspanningen zichtbaar en ervaringen beter uitwisselbaar te maken. In de strategische agenda 'Het Hoogste Goed' heeft de minister eveneens ambities neergezet rond meer studiesucces en kwaliteit die goed aansluiten bij de agenda van de universiteiten. De meerjarenaafsprak is gericht op het realiseren van deze gedeelde ambities en streefwaarden.

De Nederlandse universiteiten willen zich inspannen om:

1. de verwijzende en bindende functie van het eerste bachelorjaar te versterken
Ambitie: in een zo vroeg mogelijke stadium (veelal het eerste semester) bekijken of de student bij de voor hem best passende opleiding studeert (matching/vroege binding), zodat universiteiten succesvoller doorverwijzen. De instroom, doorstroom, verwijzing en uitval (uit ho-bestel) zal worden gemonitord. Vanwege de oriënterende, selecterende en verwijzende functie van de bachelor-1 zullen hier geen streefwaarden aan worden gekoppeld.

2. de studie-uitval in bachelor-2 en 3 halveren. (herinschrijving na eerste bachelorjaar)
Ambitie: de studie-uitval (uit wo) en studie-switchen (binnen wo) in bachelor-2 en -3 (anno 2007: 14 procent) halveren in 2011. Na het (verwijzende en bindende) eerste bachelorjaar zou er in bachelor-2 en 3 een aanzienlijke reductie van studie-uitval en studie-switchers mogelijk moeten zijn.

3. meer studenten in vier jaar de bachelor afronden (herinschrijving na eerste bachelorjaar).

Ambitie: in 2014 rondt meer dan 70 procent van de studenten de bacheloropleiding in vier jaar af (anno 2007, 45 procent). Het bachelorprogramma is in drie jaar nominaal studeerbaar, maar extra studentactiviteiten (buitenlandervaring of stage) kunnen ertoe leiden dat een extra jaar noodzakelijk is.

4. tien procent van de studenten meer dan het standaard programma studeren.

Ambitie: in 2014 neemt 10 procent van de studenten deel aan opleidingstrajecten (zoals *honours* programma's), die aanmerkelijk meer van studenten vragen dan gemiddelde opleidingsprogramma's. Hiermee wordt aangesloten bij het Sirius-programma. Meer exacte indicatoren voor excellentie worden nog ontwikkeld. Het gaat hier voornamelijk om het percentage studenten dat substantieel meer dan het nominale aantal studiepunten (180 erts) behalen. Wanneer er meer extra middelen beschikbaar komen voor excellentie (zie paragraaf 6, 1c in tabel), zullen er afspraken worden gemaakt over een zwaardere ambitie op dit punt.

2. Aanpak

Bovenstaande ambities zijn hoog. Factoren die studiesucces en onderwijskwaliteit beïnvloeden blijken immers vaak per discipline (opleiding), onderwijsconcept en instelling te verschillen. Er is op dit moment nog te weinig *evidence* beschikbaar om een aanpak te kiezen die 'geheid' succes zal hebben. Het gaat om complexe onderwerpen waarbij niet één of twee duidelijke oplossingen voorhanden zijn.

Bij het in beeld brengen van de resultaten is het ook zaak oog te hebben voor factoren waar instellingen nauwelijks tot geen grip op hebben zoals de thuis-/privé-situatie van studenten, de voorbereiding van studenten in het toeleverend onderwijs, de hoogte van de studiefinanciering en het werken door studenten naast de studie. Deze lerende aanpak kan ook nieuwe en betere indicatoren opleveren om de voortgang van de ambities te volgen (zoals de basiskwalificatie onderwijs voor wo-docenten).

Op basis van de ervaringen tot nu toe, kan geconcludeerd worden dat voor het bereiken van de ambities, inzet nodig is op:

- een goede aansluiting tussen vwo en wo met ruimte voor selectie en verwijzing in het eerste jaar;
- meer differentiatie tussen en binnen opleidingen (veeleisend voor de uitblinkers, inspirerend voor iedereen, structurerend voor de achterblijvers);
- meer waardering binnen de universiteit voor het onderwijs (ruimte voor en bevordering van de professionaliteit van docenten);
- stimulering van de academische gemeenschap (kleinschaligheid en nieuwe vormen van binding).

VSNU en de minister voeren jaarlijks overleg over de voortgang van de meerjarenafspraken, o.a. aan de hand van de monitorgegevens.

3. Monitoring

Over de voortgang van de ambities wordt vanaf 2008 jaarlijks verslag gedaan in het document Kennis in Kaart op basis van de volgende indicatoren:

Streefwaarden:

1. Studieuitval (uit ho) in bachelor-1
2. Rendement van herinschrijvers na het eerste bachelorjaar na 4 jaar. (bron: 1-cijfer-HO/CBS).
3. Aantal studenten dat na herinschrijving na het eerste jaar alsnog van studie switcht in het 2^{de} en 3^{de} bachelorjaar.

4. Aantal studenten dat na herinschrijving na het eerste jaar alsnog uitvalt uit het wetenschappelijk onderwijs (bron: 1-cijfer-HO/CBS).
5. Percentage studenten dat méér dan het reguliere bachelorprogramma studeert.

Vanaf 2010 worden deze cijfers ook per universiteit gepubliceerd (waar mogelijk een nulmeting in 2007), voor zover dat nu nog niet gebeurt. Deze informatie komt dan uiteraard ook beschikbaar voor studenten.

Achtergrondvariabelen (onderwijscontext):

1. Studietijd en contacturen (in samenhang):
 - gemiddelde tijdsbesteding aan studiegerelateerde activiteiten in uren per week (perceptie student, bron: studentenmonitor);
 - gemiddeld aantal uren per week/“contacturen instelling” (perceptie student, bron: studentenmonitor);
 - staf/studentratio (bron: 1-cijfer- HO/RAHO/WOPI/tijdbestedingonderzoek).
2. Het percentage van de studenten dat als zeer gemotiveerd kan worden beschouwd (bron: Studentenmonitor).
3. Het aandeel ‘goed’ en/of ‘excellent’ scores op aspecten uit de accreditatierapporten (bron: NVAO).
4. Het aantal opleidingen dat de NVAO een bijzonder kenmerk of een kenmerk van bijzondere kwaliteit heeft toegekend (bron: NVAO).
5. Het aantal behaalde basis- en senior (of uitgebreide) kwalificatie onderwijs.

OCW en VSNU zorgen er uiteraard voor dat de informatie achter de genoemde indicatoren beschikbaar komt.

Vanaf 2010 worden deze cijfers ook per universiteit gepubliceerd (waar mogelijk een nulmeting 2007). Deze informatie komt dan ook beschikbaar voor studenten.

Deze achtergrondvariabelen zijn relevant, maar er is geen sprake van een één op één relatie met de kwaliteit van het onderwijs. Deze indicatoren moeten in samenhang gezien worden en ingebed in een kwalitatief oordeel.

Om een zo objectief mogelijk inzicht te krijgen in de inspanningen van de universiteiten om aan realisatie van de ambities bij te dragen zal de Inspectie van het onderwijs worden gevraagd in 2010 een (steekproefsgewijs) evaluatieonderzoek te doen.

4. Financieringsvoorwaarden

- De inspanningen van de universiteiten om het studiesucces te vergroten, zullen hoofdzakelijk worden gefinancierd uit de huidige lump sum. De enveloppemiddelen zijn daarbij een welkome steun in de rug.
- De commissie ‘Ruim baan voor talent’ gaat in haar eindrapport ‘Wegen voor talent’ van 11 december 2007 in op nadelen van ‘plafondfinanciering’ van universiteiten: volgens de commissie moet het ‘plafond’ worden aangepast, ‘niet zoals nu het geval is alleen als het aantal eerstejaars toeneemt, maar ook als het rendement toeneemt.’ Deze aanbeveling, ook relevant in het kader van deze meerjarenafspraken, wordt betrokken bij de verdere ontwikkeling rond de financiering van het hoger onderwijs, zoals voorzien in de strategische agenda ‘Het Hoogste Goed’.
- In 2011 zal de minister van OCW besluiten of de toevoeging van de extra middelen aan de lumpsum van de instellingen onder de noemer van deze meerjarenafspraken wordt voortgezet. Bepalende factor voor dit besluit is de mate waarin op sectorniveau voortgang is geboekt met het realiseren van de streefwaarden in deze afspraak in relatie tot de inspanningen van de universiteiten. Mocht blijken dat er onvoldoende voortgang is geboekt op genoemde indicatoren dan kan de minister besluiten om deze wijze van toekenning stop te zetten.

5. Rol van partijen

- De VSNU bevordert medewerking van de instellingen aan de ambities in deze meerjarenafspraken, draagt zorg voor jaarlijkse uitwisseling van goede voorbeelden (in de vorm van o.a. conferenties), werkt mee aan de jaarlijkse monitoring van de voortgang van het realiseren van de ambities en draagt zorg voor een tussenrapportage eind 2010, waaruit blijkt welke inspanningen de universiteiten hebben geleverd om de ambities te bereiken. De VSNU-rapportage richt zich vooral op 'het verhaal achter de cijfers': wat werkt wel en niet, wat zijn goede voorbeelden, verschillen per (groep van) instellingen, etc.
- Het beschikbaar komen van de enveloppemiddelen (zie paragraaf 6), is voor de VSNU voorwaardelijk voor het realiseren van de meerjarenafspraken.
- OCW ondersteunt de inspanningen van de universiteiten met extra investeringen. OCW zal zich inspannen om de extra middelen die indicatief vanaf 2009 zijn gereserveerd op de aanvullende post van het rijk feitelijk te doen belanden in de rijksbijdrage voor de universiteiten. Daarnaast zal OCW zich inspannen om, indien nodig, te voorzien in faciliteiten in wet- en regelgeving die een bijdrage kunnen leveren aan het behalen van de gedeelde ambities.

6. Financiële paragraaf

A. Beschikbare enveloppemiddelen voor de meerjarenafspraken

	bedragen € 1.000				
	2008	2009	2010	2011	2012
Minder uitval en kwaliteitsimpuls	1.333	2.000	14.667	21.667	21.667

B. Beschikbare middelen die samenhangen met de gedeelde ambities

WO		bedragen € 1.000				
1. Ambitieuze studiecultuur		2008	2009	2010	2011	2012
Enveloppemiddelen Coalitieakkoord (CA):						
a.	Verhoging studierendement niet-westerse allochtone studenten				3.000	3.000
b.	Excellentie in onderwijs: binnen- en buitenlandse talent (HSP) *	5.000	6.000	5.000	5.000	5.000
c.	Excellentie in onderwijs: binnen- en buitenlandse talent (versterken opleidingen)			2.667	7.667	7.667
<i>Subtotaal Enveloppemiddelen CA</i>		<i>6.333</i>	<i>8.000</i>	<i>22.334</i>	<i>37.334</i>	<i>37.334</i>
Middelen uit eerdere begrotingen (Oud):						
a.	Kwaliteitsverbetering docenten (promotievouchers hbo-docenten)	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
b.	Excellentie in onderwijs: binnen- en buitenlandse talent (HSP) *	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
c.	Middelen versterking kenniseconomie (Voorjaarsnota 2006) **	12.155	27.278	54.349	54.349	54.349
d.	FES: Excellentie in onderwijs *	10.000	10.000	15.000	15.000	
<i>Subtotaal Oud</i>		<i>32.155</i>	<i>47.278</i>	<i>79.349</i>	<i>79.349</i>	<i>64.349</i>
<i>Subtotaal Enveloppemiddelen CA + Oud</i>		<i>38.488</i>	<i>55.278</i>	<i>101.683</i>	<i>116.683</i>	<i>101.683</i>

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,

dr. Ronald H.A. Plasterk

De voorzitter van de VSNU,

dr. Sijbolt J. Noorda

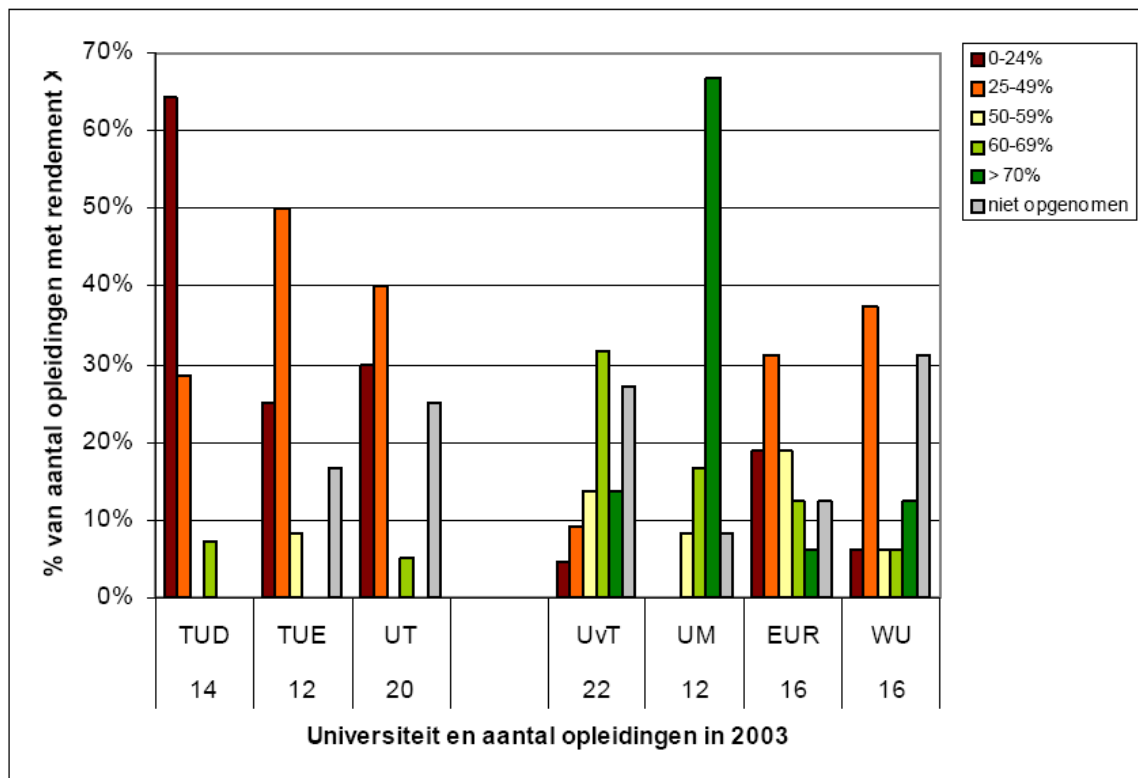
Den Haag, 17 april 2008

Bijlage 2

In figuur 1 is een landelijke rendementsvergelijking tussen de algemene Universiteiten opgenomen. Er is gekeken naar het aantal bacheloropleidingen dat in 2003 en 2004 werd aangeboden en wat het rendement van deze opleidingen is na 4 jaar. Van een aanzienlijk aantal opleidingen is het rendement niet bekend, omdat het KUO standaardcohort kleiner is dan 15 studenten.

Ter vergelijking zijn dezelfde data van de technische universiteiten en de 'overige' universiteiten in een aparte grafiek opgenomen. In deze figuur wordt duidelijk dat de Universiteit Maastricht een volstrekte uitzonderingspositie inneemt met een groot percentage opleidingen dat de 70% norm haalt.

Figuur 2: Rendementen technische en overige universiteiten Nederland



Bijlage 3

Hieronder staat een bewerkte versie van de ICLON checklist van Ruis (2007). Een aantal punten is ingekort, anderen zijn juist aangevuld met informatie over de UvA en voorbeelden.

De lezer moet zich realiseren dat sommige maatregelen elkaar lijken tegen te spreken. Dit geldt voornamelijk voor het tentamen en herkansingenbeleid. De paradox is duidelijk: enerzijds wil iedereen dat studenten zich optimaal voorbereiden voor de eerste kans, anderzijds wil men ook studenten die zakken weer kansen bieden, wat weer tot uitstelgedrag leidt zodat de eerste gelegenheid aan effectiviteit verliest. Deze paradox geldt voor meer onderwerpen: men wil graag dat de student zich goed voorbereidt op de studiekeuze, maar ook dat iemand die fout kiest snel weer wat anders kan doen, wat er weer toe leidt dat studenten kunnen denken: ik kies gewoon wat, want ik kan toch altijd weer veranderen. De moraal is dat altijd de juiste balans moet worden gezocht.

<u>Rendementskenmerken</u>
Studentkenmerken: Inzet van studenten
<ul style="list-style-type: none">• Vergroot het vertrouwen dat studenten hebben ten aanzien van hun persoonlijke studiesucces (Prins, 1997; Bruinsma, 2003). Bijvoorbeeld (Bruinsma, 2003):<ul style="list-style-type: none">-Stel haalbare doelen voor de cursus en opleiding-Ga bij het vormgeven van de opleiding uit van de sterke punten en interesses van de student-Leg minder nadruk op de evaluatie als beoordeling. Gebruik evaluaties ook om het leerproces van studenten te optimaliseren-Geef studenten snel bevestiging bij een positieve voortgang-Geef regelmatige feedback over studievoortgang, bijvoorbeeld in de vorm van oefening of toetsen-Invoeren van mastery learning
Studentkenmerken: Planningsvaardigheden
<ul style="list-style-type: none">• Plannings- en leesvaardigheid zijn een integraal onderdeel van het curriculum. <i>Zie ook Schouwenburg, H.C. & J.T. Groenewoud (1997): Studieplanning: een werkboek voor studenten.</i> Groningen, Wolters Noordhoff.• Studenten worden gestimuleerd hun onderwijsactiviteiten te plannen (Meerum Terwogt-Kouwenhoven, 1990), bijvoorbeeld aan de hand van de methode PROBES (Oosterhuis-Geers, 1995).• Studenten krijgen regelmatige feedback over hun studievoortgang (Schouwenburg, 1994). Tijdens hun cursussen bijvoorbeeld in de vorm van oefeningen of toetsen. Tijdens de loop van de opleiding in de vorm van rapportages, gesprekken, etc.• Studenten krijgen goede, realistische informatie voorafgaand aan de opleiding en cursus, zodat zij een juiste inschatting kunnen maken ten aanzien van hun succes (Prins, 1997; Elsen, 1998).

- Bij aanvang van de opleiding krijgen studenten snel een juist beeld van wat de opleiding inhoudt door voldoende contacttijd in het eerste bachelorjaar (Prins, 1997).

De RUN heeft in 2005 een onderwijsintensivering ingevoerd die ten doel heeft dat de student in het eerste jaar van elke opleiding minimaal 14 uur contacturen heeft en daarnaast zo veel tijd aan zelfstudie besteedt dat een werklast van 35 uur wordt gehaald. In Thema rapporteert Ad van Hout over het succes van deze maatregelen die o.a. tot gevolg hebben dat studenten sneller besluiten de studie te verlaten.³¹

- Bij aanvang van de opleiding krijgen studenten snel een juist beeld van wat de opleiding inhoudt door het aanbieden van onderwijsonderdelen die een goede afspiegeling zijn van het vakgebied (Prins, 1997; Elsen, 1998).

Om een voorbeeld te noemen: De opleiding Biologie in Leiden biedt een introductie cursus aan, waarbij studenten zich bewust moeten worden van de studie. Docenten presenteren de verschillende domeinen en zetten studenten tijdens de bijeenkomsten aan tot groepswerk (interesse wekken en binden met vakgebied).³²

Studentkenmerken: Instroomniveau

- Aanbieden van een deficiëntieprogramma (voorafgaand of tijdens de opleiding of specifieke cursus) met als doel een betere aansluiting - op de vereiste voorkennis en vaardigheden van studenten (Bruinsma, 2003).

Deficiëntieprogramma's bestaan al lang maar er is wellicht meer nodig gezien de gegroeide heterogeniteit van de studentenpopulatie. Zowel de voorlichting als de intake kunnen gebruikt worden om na te gaan waar sprake is van ontbrekende voorkennis en vaardigheden. Het bijspijkeren kan ook via e-learning (bijvoorbeeld webspijkere³³) plaatsvinden.

- Selectie van studenten voor de poort op basis van het gemiddelde eindexamencijfer of het gemiddeld cijfer voor het centraal schriftelijk examen (De Gruijter et al., 2005).

De opleidingen Psychologie en Media en Cultuur kennen een intake procedure die er op is gericht om studenten met risicofactoren (bijvoorbeeld weinig tijd voor de studie, deficiënties in de vooropleiding) vroegtijdig op te sporen en te adviseren.

- Ongemotiveerde en ongetalenteerde studenten zo snel mogelijk verwijzen naar een geschiktere opleiding.

Vroegtijdige mentor/tutorgesprekken zoals die bijvoorbeeld bij Communicatiewetenschap worden gehouden kunnen hier een belangrijke rol vervullen mits ze zijn voorafgegaan door de eerste toetsresultaten. Eventueel kan hier een verbinding worden gemaakt met de intake. Psychologie en Media en Cultuur werken hierin samen in het kader van een goedgekeurde SURF-aanvraag

In Thema 08-03 houdt Hans van Hout een nadrukkelijk pleidooi voor het versterken van de verwijzende functie in het eerste jaar, waarbij de gebleken talenten van de student gematchd

³¹ Thema 01-08. Ad van Hout. Radboud Universiteit kiest voor intensivering onderwijs in het eerste jaar.

³² http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/IclonWiki/index.php?title=RIO-voorbeeld_-_Het_wetenschappelijkproces

³³ Resultaten van deelnemers behelst onder andere: Kennisachterstanden weggewerkt; hogere cijfers en groter slagingspercentage; studievoortgang beter; hogere score op alle tentamens; betere aansluiting en meer zelfvertrouwen. Zie ook www.webspijkere.nl

<p><i>moeten worden met de opleiding die daarbij past. Hierbij is samenwerking tussen docenten, studieadviseurs en verwante opleidingen een noodzaak.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Selectie van studenten van exacte opleidingen op basis van hun gemiddelde vooropleidingscijfer en het gemiddelde cijfer voor de exacte vakken in hun vooropleiding.³⁴
<p>Curriculumorganisatie: De verhouding tussen zelfstudie en contacttijd</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bij het bepalen van de studielast wordt een onderscheid gemaakt tussen het bruto curriculum (1680 uren, 42 weken x 40 uren) en het netto curriculum. (1300 uren, 42 weken x 30 uren) (excl. Reistijd, pauzes). Daarbij is voor contacturen en zelfstudie samen 1300 uur beschikbaar (Wijnen, 1992). <p><i>Inmiddels kennen we nog maar 40 studieweken waarin de student dus 42 uur moet maken, wat vrij irreal is. Het is verstandig de studiedruk realistisch te houden maar deze kan wel opgevoerd worden gezien de rapportages van studenten in evaluaties dat zij doorgaans nog minder dan 30 uur per week besteden.</i>³⁵</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Contacturen zijn gespreid over vijf dagen. Hierdoor wordt het voorbereidingswerk over de hele week uitgespreid en verdwijnen pieken in de studiebelasting. Dus geen wekelijkse lesvrije dag tijdens de cursus (Vos, 1992, 1998). <p><i>Lesvrije dagen worden in de ervaring van de werkgroep door studenten doorgaans gezien als vrije dagen waarop men kan werken omdat er geen 'school' is. Dat studenten dergelijke dagen gebruiken voor zelfstudie is te vaak een illusie.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een gelijke verdeling van studielasturen over het jaar (bruto 40 uur per week * 42 weken) (Vos, 1992, 1998). <p><i>Dit werkt niet alleen uitstel van studeren tegen, maar zorgt voor een maximale verhouding contacttijd en zelfstudie (contacturen zijn een randvoorwaarde voor zelfstudie). Bij regelmatig studiegedrag vindt er tevens meer duurzame kennisopslag plaats dan wanneer er in korte tijd een grote studie-inspanning wordtgeleverd.</i>³⁶</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een gelijke verdeling van studielasturen over de week (bruto 8 uur/dag) (Vos, 1992, 1998).
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een gelijke verdeling van contacturen en zelfstudie-uren over de week en over het jaar. Studenten hebben ongeveer 12 gerealiseerde contacturen per week (Vos, 1992; 1998). <p><i>De wet van Vos houdt in dat de verhouding contacturen/zelfstudie ongeveer 1:2 moet zijn. Indien men meer gerealiseerde! contacturen dan 12-14 bewerkstelligt (dus niet noodzakerlijkerwijze programmeert) gaat dat ten koste van de zelfstudietijd. De RUN heeft hier in het eerste jaar bewust van afgeweken (minimaal 14 uur), o.a. om de overstap van de middelbare school kleiner te maken.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • De zelfstudie-uren zijn daarbij zichtbaar gemaakt (in het curriculum en cursus, b.v. benodigde tijd voor de voorbereiding van practica, werkgroepen, hoorcolleges). In de planning van de contacttijd wordt daarom rekening gehouden met de zelfstudietijd nodig voor (grote) opdrachten (Vos, 1988; Jansen, 1996).

³⁴ In aanvulling op de Iclon checklist: [Van der Hulst en Jansen, 2000.](#)

³⁵ Vgl De jong et al, 2002.

³⁶ Klerk, L.F.W. de., (1996). Practice, de kern van goed onderwijs. In: Onderzoek van Onderwijs, 25(1), 6-7.

<ul style="list-style-type: none"> • De docent hanteert het voorbereiding-feedbackmodel als uitgangspunt bij de inrichting van zijn cursus. Voorafgaan aan feedbackmomenten (college, werkgroepen, tentamens) is zelfstudietijd gereserveerd in het rooster (Vos, 1998).
<p>Curriculumorganisatie: Roostering van onderwijsdelen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Binnen een cursus zijn met enige regelmaat regelmatig toets/feedbackmomenten gepland zodat studenten hun zelfstudietijd niet te veel naar achteren kunnen schuiven.
<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn zo weinig mogelijk cursussen parallel aan elkaar geroosterd. <p><i>Hoe meer cursussen naast elkaar zijn geprogrammeerd, hoe meer de cursussen met elkaar concurreren. Omdat cursussen vaak ook niet op elkaar zijn afgestemd leidt het tot ongericht studiegedrag van studenten omdat men voortdurend bezig is met het stellen van prioriteiten en het opnieuw plannen.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een spreiding van tentamens en inleverdata voor papers. <p><i>In wezen is het huidige 8-8-4 systeem ongelukkig ingevuld omdat alle tentamens steeds in 1 week belanden. Dat leidt er toe dat de tentamens met elkaar concurreren en dat doorgaans het tentamen dat het vroegst is gepland het beste wordt voorbereid.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Voorafgaand aan een tentamen hebben studenten tijd voor zelfstudie: er vindt dan geen college meer plaats.
<ul style="list-style-type: none"> • De tijdspanne tussen het laatste contactmoment en tentamen is afhankelijk van de zwaarte van het tentamen. Daarbij is niet de totale omvang van de cursus bepalend, maar de omvang van het werk dat nog verricht moet worden. (van der Drift en Vos, 1987)
<ul style="list-style-type: none"> • Tentamens zijn verspreid over het jaar.
<ul style="list-style-type: none"> • De hertentamenperiode vindt plaats buiten de reguliere onderwijsperiode om.
<ul style="list-style-type: none"> • Hertentamens zijn niet heel dicht tegen de 'eerste kans' gepland omdat dit uitstelgedrag van studenten stimuleert (Ruijter & Smit, 1995). <p><i>In de werkgroep is een sterk pleidooi voor een "nu of nooit beleid" gevoerd. Zorg er voor dat studenten zich optimaal voorbereiden voor de eerste gelegenheid en voorkom dat studenten denken: het kan over vier weken ook nog wel, dan ga ik echt leren. Succesvolle studies als Communicatiewetenschap en de biologische opleidingen hanteren dit principe.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een beperkt aantal hertentamenperioden. (Jansen, 1996; van der Drift en Vos, 1987). Er is een ruime mate aan hertentamenperioden (van den Berg, 2002).
<p>Kwaliteit van instructie</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Maak als opleiding zichtbaar wat aan middelen (personeel) ingezet wordt per jaar. Zorg voor een evenredige verdeling en scherm middelen voor het eerste jaar af (Jochems, 1990).
<ul style="list-style-type: none"> • Beperk het geven van uitleg ten gunste van activerende werkvormen (Jochems, 1990; Van Dijk, 2000).
<ul style="list-style-type: none"> • Docent: instructie geven met de volgende kenmerken (Jochems, 1990): <p>-Het geven van studieaanwijzingen aan studenten (wat ze precies moeten leren, hoe zij het kunnen aanpakken).</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Het bevorderen van actieve deelname van studenten door het geven van opdrachten en oefeningen in combinatie met bijsturing en voortgangscontrole. -Het bijsturen van studenten door het snel te corrigeren van onjuistheden in hun mondelinge en schriftelijke bijdragen. -Het uitvoeren van regelmatige voortgangscontrole waarbij de docent vaststelt of de student werkt. -Het zorgvuldige voorbereiden van het onderwijs door de docent in de vorm van een goede planning en organisatie van instructies.
<ul style="list-style-type: none"> • Zelfstudie-opdrachten hebben de volgende kenmerken (Cotton, 1999): <ul style="list-style-type: none"> -Ze zijn relevant voor de leerdoelen. -Het doel van de opdracht is voor de student helder. -Ze sluiten nauw aan bij de vaardigheden van de student. -Ze worden regelmatig opgegeven. -De resultaten worden gebruikt om de studenten feedback te geven.
<p>Studiebegeleiding</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Studiebegeleiding vindt met name in het eerste bachelorjaar plaats. Deze is gekoppeld aan onderwijsmodule van dat moment, wordt verzorgd door de betreffende docent en richt zich op specifieke problemen van de studenten (Wijnen 1992; Admiraal et al., 1989; Prebble et al., 2004). <p style="text-align: center;"><i>Het is dus van groot belang dat docenten worden betrokken bij de studiebegeleiding omdat zij de prestaties van studenten kennen en kunnen interpreteren. Dit kan bijvoorbeeld door tutores in te schakelen die kleinschalige practica academische vaardigheden of werkgroepen geven. Psychologie, Communicatiewetenschap en Biologie kennen alle goede voorbeelden hiervan.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • De opleiding schenkt aandacht aan verwachtingen van studenten ten aanzien van hun studie en beroepsbeeld.
<ul style="list-style-type: none"> • Studiebegeleiding is mede gebaseerd op de ontwerpaanwijzingen voor studievaardigheidsonderwijs van Oosterhuis-Geers (1995). Zie ook: Snippe, J. (1997). <i>Mentoraat in het hoger onderwijs. Een leidraad voor mentoren</i>. Hoger Onderwijs Reeks, Groningen: Wolters-Noordhoff.
<p>Toetsen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • De tentamens hebben een goede kwaliteit. Dit uit zich ondermeer daarin dat de vragen representatief zijn voor de cursus wat betreft hun onderwerp en beheersingsniveau. Voor een handleiding over het opstellen van tentamens zie: Dousma, T., A. Horsten, J. Brants (1997). <i>Tentamineren</i>. Groningen: Wolters-Noordhoff. Hoger Onderwijs Reeks
<ul style="list-style-type: none"> • Studenten zijn geïnformeerd over het tentamen: over het aantal toetsen, hun weegfactor, de toetsvormen en hun relatie met de leerdoelen (Bruinsma, 2003).

- Hanteer een beperkte compensatorische examenregeling waarbij studenten een vijf kunnen compenseren met een zeven. Controleer desgewenst of compensatie te veel voor één en hetzelfde studieonderdeel plaats vindt. (Cohen-Schotanus, 1995, Van den Berg, 2002).

Leidende gedachte hierbij is dat huidige toetsen vaak onbetrouwbaar zijn en slechte voorspeller van toekomstige prestaties. Gecombineerde toetsing levert veel betere resultaten. Een mogelijkheid die studieuitstel helpt voorkomen is dat men binnen grote cursussen deeltoetsen inbouwt die samen compensatoir zijn maar uitsluitend indien met tijdens de cursus deelneemt aan alle deeltoetsen. Ook kan men binnen een programma bepaalde vakken die in het zelfde domein zitten met elkaar laten compenseren. Er bestaan veel voorbeelden van succesvol compensatoir toetsen, waarbij ook is aangetoond dat het niet ten koste gaat van het niveau. Indien het slim wordt ingericht nemen studenten geen risico's op het verlies van eerdere cijfers en werken ze juist harder om hun compensatiemogelijkheden te behouden.

Sociale en academische integratie

- Creëer sociale cohesie bij studenten, bijvoorbeeld door vaste jaargroepen of subgroepen, peer tutoring, sociale activiteiten, het aanbieden van ontmoetingsruimten. (Tinto, 2004; Prebbles et al., 2004)

Een mooi voorbeeld biedt Psychologie Utrecht waarbij men 'freshman colleges' vormt van 100 studenten die een bepaalde naam krijgen, een eigen ruimte, en die eigen activiteiten ontplooiën, waarbij de colleges ook zijn onderverdeeld in 4 groepen van 25 studenten die zoveel mogelijk onderwijs samen volgen – met vaste tutoren.³⁷

- Geef studenten voldoende gelegenheid om met docenten en studenten van dezelfde opleiding in contact te treden: voldoende contacturen, spreekuren, informele contactmogelijkheden.

- Stel een aanwezigheidsplicht voor de eerstejaars contacturen.

- Vermijd een cultuur van vrijblijvendheid onder studenten. Stel bijvoorbeeld een aanwezigheidsverplichting of strakke deadlines.

- Creëer institutional commitment bij studenten (Tinto 2004). Profileer je als instituut bij (aanstaande) studenten opdat zij de karakteristieken van hun onderwijsinstelling kennen en als bijzonder ervaren.

- Maak zichtbaar wat aan middelen (personeel) ingezet wordt per studiejaar. Garandeer voldoende middelen voor het eerste jaar (Jochems, 1990).

Voor de UvA betekent dit ook dat middelen voor onderwijs in de financiële cycli onafhankelijk van onderzoeksbudgetten inzichtelijk zijn. Helaas is de praktijk wel eens dat onderwijsdirecteuren bij onderzoeksdirecteuren om 'geld moeten bedelen' en veranderingen in kosten van het onderwijs niet inzichtelijk zijn.

- Zorg voor goede ondersteunende studiefaciliteiten (Prebbles et al., 2004).

³⁷ Zie de vsnu website studiesucces, onder 'Kleinschalige colleges in de bachelor Psychologie, UU' (<http://www.vsnul.nl/Good-practice-media-item/Kleinschalige-colleges-in-de-bachelor-Psychologie,-UU.htm>).

Bijlage 4

Richtlijn Onderwijs Universiteit Utrecht

Definitieve versie

NB: dit betreft een ingekorte versie die focust op de bacheloropleidingen

Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek

Artikel 9.5

Het college van bestuur kan richtlijnen vaststellen met het oog op de organisatie en coördinatie

van de uitoefening van de in de artikelen 9.14, derde lid, en 9.15, eerste lid, bedoelde bevoegdheden.

Artikel 9.15

De decaan is, onverminderd artikel 9.5, voorts belast met:

a. het vaststellen van de onderwijs- en examenregeling, bedoeld in artikel 7.13, alsmede de regelmatige beoordeling daarvan, [..]

d. het houden van toezicht op de uitvoering van de onderwijs- en examenregeling en op het jaarlijks onderzoekprogramma, alsmede het uitbrengen van regelmatig verslag hieromtrent aan het college van bestuur,

A. Algemeen

1. Faculteiten verzorgen uitsluitend bacheloropleidingen en majors, masteropleidingen en masterprogramma's die zijn goedgekeurd door het college van bestuur en opgenomen in het Universitair Register van Opleidingen (URO).
2. Cursussen van de faculteit die deel uit kunnen maken van een opleiding van de universiteit worden opgenomen in de *Universitaire Onderwijscatalogus*.
3. Al het onderwijs is geroosterd volgens de universitaire jaarkalender en het universitaire timeslotmodel.
4. De inschrijving voor cursussen en opleidingen vindt plaats in de door het college van bestuur bepaalde periodes.
5. Een faculteit kan samen met een andere instelling(en) een opleiding of programma verzorgen.

Om een diploma van de Universiteit Utrecht af te kunnen geven bedraagt de effectieve bijdrage van de faculteit aan een dergelijke opleiding of programma ten minste de helft van het onderwijsprogramma.

B. De bachelorfase

1. Onderwijsprogramma

1. In de bachelorfase worden activerende onderwijsvormen gebruikt en is het onderwijs zoveel mogelijk kleinschalig van opzet.
2. De vormgeving en uitvoering van een cursus in de bachelorfase voldoet aan de volgende uitgangspunten:
 - a. cursussen zijn ingedeeld in drie niveaus: inleidend (1), verdiepend (2) en gevorderd (3);
 - b. de toetsing van de student is afgerond bij het einde van de cursus;
 - c. cursussen zijn zo ingericht dat de actieve participatie van studenten bevorderd wordt en

dat studenten ten minste 17,5 uur per week per cursus besteden (contacturen en zelfstudie) om aan de eindtermen ervan te kunnen voldoen.

3. Een bacheloropleiding bevat minimaal de volgende programmaonderdelen:

- a. een major van minimaal 90 en maximaal 135 ECTS, waarvan maximaal 75 ECTS verplichte majorgebonden cursussen en voor het overige majorgebonden keuzecursussen;
- b. een profileringsruimte van ten minste 45 ECTS waarin de student een keuze kan maken uit het totale universitaire cursusaanbod, inclusief de majorgebonden keuzecursussen en het minoraanbod, zoals opgenomen in de Universitaire Onderwijscatalogus
- c. tenminste 45 ECTS aan cursussen binnen de major en profileringsruimte op niveau 3
- d. tenminste 15 ECTS aan cursussen binnen de profileringsruimte op niveau 2
- e. de mogelijkheid voor de student om binnen de major of profileringsruimte zelfstandig een afrondend werkstuk, thesis, te maken met een omvang van ten minste 7,5 ECTS.

4. De major is beschreven door een set van cursussen en keuzeregels.

5. De major bevat cursussen waarin de context van de discipline aan de orde komt.

6. Studenten worden tijdens alle cursussen op academische vorming getoetst. Onder academische vorming wordt verstaan het ontwikkelen van competenties (kennis, vaardigheden en attitudes)

ten aanzien van:

- a. academisch denken, handelen en communiceren;
- b. hanteren van relevant wetenschappelijk instrumentarium;
- c. (wetenschappelijk) communiceren in de eigen taal;
- d. hanteren van specifieke kennis van een vakgebied in een bredere wetenschappelijke, wetenschapsfilosofische, en maatschappelijk/culturele context.

2. Toetsing en beoordeling in cursussen

1. De resultaten worden binnen tien werkdagen na het afnemen van een toets bekend gemaakt.

2. Iedere cursus bevat, uiterlijk halverwege de cursusduur, een moment waarop de docent de vorderingen van de student evalueert en aan hem of haar kenbaar maakt.

3. Indien de student voldaan heeft aan de in de cursusbeschrijving beschreven inspanningen wordt hij, uitsluitend bij een onvoldoende eindbeoordeling van een vier of een vijf, éénmaal in de gelegenheid gesteld om op een door de docent te bepalen wijze, alsnog een voldoende te halen.

4. Maatregelen die getroffen worden bij fraude worden conform de modelbepaling van het college van bestuur opgenomen in de onderwijs- en examenregeling.

3. Studieloopbaanbegeleiding

Studieloopbaanbegeleiding bestaat ten minste uit de volgende onderdelen:

1. De introductie van eerstejaarsstudenten in de eerste week van het eerste semester; de introductie heeft tot doel de studenten welkom te heten, kennis te laten maken met docenten, wegwijz te maken in en te informeren over de studie;

2. Toewijzing van een tutor aan alle bachelorstudenten die hen gedurende het eerste semester in de studie introduceert, en voor hen beschikbaar is voor begeleiding in de verdere studie en bij het maken van keuzes gedurende de bachelorfase;

3. Een dringend advies na het eerste semester over het al dan niet voortzetten van de studie;

4. Advies bij het vinden van het juiste vervolg na het bachelordiploma;

5. Het bijhouden van een portfolio door iedere student.

Toelichting

Richtlijn Onderwijs Universiteit Utrecht

Met het oog op de uitwerking van het Utrechtse onderwijsconcept heeft het college van bestuur de Richtlijn Onderwijs vastgesteld. Onderwerpen die al zijn opgenomen in de wet of in andere op de universiteit van toepassing zijnde regels (zoals het accreditiekader van de NVAO met betrekking tot de interne kwaliteitszorg), worden niet herhaald in richtlijn, zodat voorkomen wordt dat dezelfde begrippen in verschillende regelingen anders geïnterpreteerd worden. Afwijkingen van de richtlijn zijn in zeer specifieke situaties mogelijk na overleg met het college van bestuur.

De decaan is integraal en autonoom bevoegd ten opzichte van de organisatie van het onderwijs en onderzoek binnen zijn faculteit, binnen de kaders die de wet (WHW) en het college van bestuur geven. De WHW bepaalt de kwaliteitseisen (via toetsing door de NVAO aan het toetsingskader voor accreditatie) van het onderwijs. Voorts worden er wettelijke eisen gesteld aan het onderwijs:

- organisatie in opleidingen
- onderwijs- en examenregeling voor iedere opleiding of groep van opleidingen met examencommissies als inhoudelijk beoordelende instantie
- opleidingsstatuut waarin naast de onderwijs- en examenregeling de rechten en plichten van studenten zijn vastgelegd
- medezeggenschap ten aanzien van het faculteitsreglement, (het niet onderwijsinhoudelijke deel) van het OER en studentenstatuut door de faculteitsraad; medezeggenschap ten aanzien van de inhoud van het onderwijs door de paritair samengestelde opleidingscommissies.

Onderwijs aan de Universiteit Utrecht

De Universiteit Utrecht geeft in haar onderwijs universiteitsbreed vorm aan de twee, deels onderscheiden, doelstellingen van wetenschappelijk onderwijs: academische vorming binnen een discipline enerzijds en gespecialiseerde academische beroepsvoorbereiding anderzijds. In de bachelorfase ligt het accent op academische vorming. Studenten verdiepen zich in een wetenschapsgebied; de focus in de bacheloropleidingen ligt op de daarbij passende wetenschappelijke denk- en werkwijze. De masterfase die hierop volgt is gericht op specialisatie, hetzij in de richting van het wetenschappelijk onderzoek, hetzij in de richting van beroepsuitoefening op academisch niveau.

De beide onderwijsfasen kenmerken zich kortweg door de volgende karakteristieken en doelstellingen:

Bachelorfase, leidend tot het bachelordiploma

- Academische vorming en brede oriëntatie (profileringsruimte)
 - Verdiepen in een specifieke (disciplinaire) interesse (major)
 - Voorbereiding van de keuze voor een verdere (studie)loopbaan
- Masterfase, leidend tot het masterdiploma
- Specialisatie
 - Voorbereiding voor verdere scholing in de wetenschapsbeoefening of beroepsuitoefening op academisch niveau

De bachelorfase

In de bachelorfase staan academische vorming en brede oriëntatie centraal. Studenten verdiepen zich in een wetenschapsgebied en bereiden zich voor op de keuze voor een verdere (studie)loopbaan. De bachelorfase is vraaggestuurd: naast een uniform verplicht gedeelte stellen studenten hun onderwijsprogramma deels zelf samen binnen de door de opleiding gestelde regels.

Een kwart van de bacheloropleiding bestaat uit een profileringsruimte die door studenten kan worden gevuld op basis van hun interesses en ambities. Een student kan daarbinnen

kiezen voor verbreding, maar ook voor verdieping op het terrein van de major. Studenten worden gestimuleerd om onderwijs in het buitenland te volgen. Op deze wijze wordt recht gedaan aan de verscheidenheid aan studenten en aan het feit dat de ontwikkeling om te komen tot een loopbaankeuze niet bij elke student op dezelfde wijze verloopt. De eindtermen van de bacheloropleiding zijn zo geformuleerd dat wel het niveau wordt beschreven, maar de inhoud niet uniform vastligt.

Een belangrijk sleutelwoord in het onderwijs is *commitment*. Opleidingen bieden activerend en zoveel mogelijk persoonlijk en kleinschalig onderwijs aan. Daarbij wordt een beroep gedaan op de betrokkenheid van studenten bij hun onderwijs: als ze zich voor een cursus inschrijven, wordt van hen verwacht dat ze de inspanningsverplichtingen nakomen en dat ze voldoende presteren.

Algemene herkansingen behoren niet meer tot de praktijk. In het eerste jaar worden studenten in het kader van een bindend studieadvies tijdig geïnformeerd over hun studieperspectief, en bij negatieve resultaten geconfronteerd met consequenties. De universiteit streeft ernaar dat studenten het beste uit zichzelf weten te halen en biedt studenten die extra uitdaging zoeken honours-onderwijs, zoals honours-programma's of een honours-minor.

De flexibiliteit in de opleidingen en de keuzemogelijkheden in de profileringsruimte vragen om een goede onderwijsorganisatie. Daarom heeft elke cursus in de bachelorfase een standaardomvang van 7,5 ECTS, is het onderwijsjaar ingedeeld in vier gelijke onderwijsperiodes van tien weken en wordt voor de cursussen een universiteitsbrede niveau-indeling gehanteerd. Een universiteitsbreed timeslotmodel en een uniforme inschrijfperiode voor cursussen moet de keuzevrijheid van studenten binnen en buiten de major faciliteren.

In de tweede plaats vraagt de flexibiliteit en keuzevrijheid voor studenten om een goede begeleiding. Elke student krijgt daarom aan het begin van het eerste jaar een tutor toegewezen die studenten in individuele en groepsbijeenkomsten begeleidt. Om het proces van academische vorming te begeleiden is het portfolio geïntroduceerd. Studenten houden hierin bij aan welke aspecten van academische vorming ze tijdens het onderwijs hebben gewerkt en reflecteren op hun ontwikkeling en studievoortgang.

Artikelsgewijze toelichting bij de richtlijn onderwijs

B.1. Onderwijsprogramma

In de Richtlijn staat de inzet van studenten centraal. In de WHW is geformuleerd dat studenten 40 uur per week moeten studeren. In de Richtlijn (B.1.2.c) is vastgelegd dat cursussen zo zijn ingericht dat actieve participatie van studenten wordt bevorderd en dat ze ten minste 17,5 uur per week aan een cursus besteden. Dat betekent dat een student tenminste 35 tot 40 uur per week aan zijn of haar studie besteedt. De Universiteit Utrecht vindt het belangrijk dat studenten ten behoeve van hun academische vorming ook tijd besteden aan extra-curriculaire activiteiten, en stimuleert dit.

In artikel B.1.1. is vastgelegd dat het onderwijs in de bachelorfase activerend is, en zoveel mogelijk kleinschalig. Het college hanteert het uitgangspunt dat het de verantwoordelijkheid van de docenten is om ervoor te zorgen dat studenten 35 tot 40 uur studeren. Voor opleidingscommissies is hier een evaluerende taak weggelegd.

Docenten hebben ruimte om gegeven de opzet en het doel van de cursus te zorgen voor een optimale mix aan werkvormen. De formulering biedt faculteiten de mogelijkheid om in voorkomende gevallen hoorcolleges te verzorgen. Wanneer een opleiding te veel hoorcolleges verzorgt, is het de taak van de opleidingscommissie of faculteitsraad, en in het uiterste geval het college van bestuur, om de decaan hierop aan te spreken.

De opzet van de bachelorfase, met een onderscheid tussen de major en de profileringsruimte, en de bijbehorende cursussen, is vastgelegd in de artikelen B.1.3 - B.1.6. Studenten kunnen voor de vulling van hun profileringsruimte, mits zij aan de ingangseisen voldoen, kiezen uit het totale cursusaanbod uit de Universitaire Onderwijscatalogus. Daarbij geldt een uitzondering voor cursussen die een capaciteitsbeperking hebben of plaatsingsregels kennen. Ook kunnen studenten hun profileringsruimte uiteraard vullen met cursussen van andere universiteiten in binnen- en buitenland, onder goedkeuring van de examencommissie.

B.2. Toetsing en beoordeling in cursussen

Een veelgehoorde klacht van docenten was dat studenten vaak pas bij de herkansing voor het eerst tentamen aflegden. De UU heeft bij de invoering van de bachelor-masterstructuur daarom een einde willen maken aan de mogelijkheid tot eindeloos herkansen: een student wordt slechts eenmaal in de gelegenheid gesteld om alsnog een voldoende te halen.

Een ander uitgangspunt bij de toetsing is dat de eindbeoordeling niet uitsluitend afhankelijk is van een eindtentamen, maar dat een student gedurende een cursus een resultaat opbouwt en bovendien uiterlijk halverwege een cursus door de docent door middel van goede feedback van zijn vorderingen op de hoogte wordt gesteld. Wanneer een student op dat moment nog onvoldoende heeft gepresteerd zal hij of zij zich harder moeten inspannen om de cursus toch met een voldoende af te ronden. De evaluatie halverwege de cursus, zoals bedoeld in artikel B.2.3, zal doorgaans een toets zijn, maar kan ook andere vormen aannemen, zoals het wekelijks maken van opdrachten, een presentatie, een practicum of een onderzoeksopdracht die gedurende een cursus met wekelijkse feedback wordt voltooid. Belangrijk is in elk geval dat de student door de docent op de hoogte wordt gesteld van zijn of haar vorderingen.

Om de studeerbaarheid te bevorderen heeft de UU als stelregel dat toetsing is afgerond bij het einde van de cursus en dat docenten gehouden zijn aan een nakijktermijn van tien werkdagen vanaf de toetsdatum. Hiervan kan slechts worden afgeweken in overleg met de studenten en de examencommissie. Een student heeft recht op een aanvullende of vervangende toets bij een onvoldoende eindbeoordeling van ten minste een vier (B.2.3 en C.2.2). Het college gaat daarbij uit van een niet-afgerond cijfer; een 3,51 is in die interpretatie dus geen 4. Bij een lagere eindbeoordeling dan een vier, beheerst de student de stof onvoldoende en zal hij of zij de cursus op een later moment opnieuw moeten volgen. Het onderwijs van die cursus hoeft niet identiek te zijn aan dat wat de student de eerste keer volgde, maar dient wel te voldoen aan de richtlijn (bijvoorbeeld activerend onderwijs, een evaluatiemoment halverwege de cursus). De artikelen B.2.3 en C.2.2. hebben uiteraard geen betrekking op onvoorziene omstandigheden als ziekte, omdat de hardheidsclausule in de OER daarvoor een oplossing biedt.

De bepaling B.2.3 (en C.2.2) zal twee jaar nadat de richtlijn in werking treedt door het college van bestuur worden geëvalueerd. Daarbij zal worden bezien of het wenselijk is om de "vier" te wijzigen in een "vijf".

B.3. Studieloopbaanbegeleiding

Alle studenten hebben gedurende de hele bacheloropleiding een tutor waarop zij een beroep kunnen doen (B.3.2). Een student is wel mede verantwoordelijk voor de wijze waarop en de mate waarin hij of zij wordt begeleid. Met betrekking tot de vormgeving van het tutoraat stelt het college in elk geval eisen aan de invulling van het eerste jaar (B.3.1, B.3.2, B.3.3), vanuit de overtuiging dat studenten in dat jaar begeleiding het hardst nodig hebben om wegwijs te worden gemaakt in de opleiding en het wetenschappelijk onderwijs. Aan het einde van de bacheloropleiding worden alle studenten door hun tutor begeleid bij het maken van een keuze voor een vervolg op de bacheloropleiding (B.3.4). In het tweede en derde jaar wordt faculteiten meer vrijheid geboden het tutoraat naar eigen inzicht in te richten. Het portfolio maakt als begeleidingsinstrument verplicht onderdeel uit van de

studieloopbaanbegeleiding. De eis van een voldoende portfolio voor het bachelorexamen is niet langer verplicht, maar het staat opleidingen uiteraard vrij om de exameneis toch in de OER vast te leggen.

C. 1. Onderwijsprogramma

De Universiteit Utrecht maakt een onderscheid tussen masteropleidingen (die in het CROHO geregistreerd staan) en masterprogramma's. Een masteropleiding kan uit meerdere masterprogramma's bestaan; in de externe communicatie van de UU worden alleen de namen van de masterprogramma's gebruikt. Een masterprogramma wordt inhoudelijk gedragen door meerdere leerstoelen en wordt gecoördineerd door een programmaleider. Aan de masterprogramma's stelt het college van bestuur de eis dat er een cursorisch deel en een zelfstandige onderzoeksopdracht of onderzoeksstage te onderscheiden zijn.

Masterprogramma's, maar in elk geval de onderzoeksmasters, kennen twee instroommomenten per jaar: in september en februari. Wanneer een decaan het college beargumenteerd verzoekt om het aantal instroommomenten te reduceren, zal het college de efficiëntie-eisen bezien die de betreffende faculteit heeft vastgesteld, om te voorkomen dat studenten buiten hun eigen schuld grote vertraging oplopen.

Voor de masterprogramma's is in de richtlijn geen specifieke artikel opgenomen met betrekking tot studiebegeleiding of tutoraat, omdat masteropleidingen anders van aard en omvang zijn dan bacheloropleidingen. Het spreekt voor zich dat ook studenten in de masterfase op een adequate begeleiding kunnen rekenen.

C.2. Toetsing en beoordeling in cursussen

Om de studeerbaarheid te bevorderen wordt voor de masterfase, net als voor de bachelorfase, als eis gesteld dat resultaten binnen tien dagen na de toets bekend zijn. Voor de masterfase wordt niet expliciet de eis gesteld dat een student gaandeweg een eindresultaat opbouwt door bijvoorbeeld tussentoetsen, omdat de masterfase anders van aard is dan de bachelorfase. Wel geldt de regel dat een student bij een onvoldoende beoordeling van ten minste een vier eenmaal in de gelegenheid wordt gesteld om van de onvoldoende alsnog een voldoende te maken. Deze bepaling zal twee jaar na inwerkingtreden van de richtlijn door het college van bestuur worden geëvalueerd.

C.3. Algemene ingangseis regulier masterprogramma

Toelatingseisen voor een masterprogramma worden geformuleerd in termen van kennis en competenties; deze eisen zijn op alle instromende studenten van toepassing. Als nadere specificatie geldt dat aan Utrechtse studenten een major van ten hoogste 135 ECTS als ingangseis kan worden gesteld, waardoor een masterprogramma geen beslag kan leggen op de invulling van de hele bacheloropleiding (dus de major (135 ECTS) plus de profileringsruimte). Een student met een hbo-diploma zal in de regel een pre-masterprogramma van maximaal 60 ECTS moeten volgen om aan de ingangseisen te kunnen voldoen (B.3.2.).

In de WHW is een doorstroomrecht vastgelegd voor bachelorstudenten (art. 7.13), wat inhoudt dat een instelling voor elke bacheloropleiding (of afstudeertraject daarbinnen) tenminste één masteropleiding aanwijst die erop aansluit. In artikel 7.30a is vervolgens bepaald dat de toelatingseis voor studenten uit die specifieke bacheloropleiding uitsluitend het bachelordiploma kan zijn, met andere woorden: er kunnen geen nadere ingangseisen worden gesteld aan die studenten. In de OER moet worden vastgelegd welke masteropleiding aansluit op een bepaalde bacheloropleiding.

C.4. Algemene ingangseis selectieve masterprogramma's

Toelating tot een selectief masterprogramma mag niet uitsluitend afhankelijk zijn van hoge cijfers in de bachelorfase. Aan de toelating worden tevens eisen gesteld ten aanzien van motivatie en talent, het niveau van relevante kennis en een academisch denk- en werkniveau.

C.5. Toelatingsprocedure

Elk masterprogramma heeft een toelatingscommissie die een student toetst op de ingangseisen die voor het programma zijn gesteld.

De toelatingsprocedure is enerzijds bedoeld om een student zich een beeld te kunnen laten vormen over zijn of haar keuze voor een masterprogramma en anderzijds om een toelatingscommissie zich een oordeel te kunnen laten vormen over de geschiktheid van de kandidaat.

Na afloop van de toelatingsprocedure verstrekt de toelatingscommissie een toelatingbewijs aan studenten die aan de toelatingsvereisten voldoen.