

Ellen Klatter

Studiesucces

Van rendement naar engagement

Studiesucces

Van rendement naar engagement



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Colofon

ISBN: 9789051799583

1^e druk, 2017

© Ellen Klatter

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Publicaties zijn te bestellen via

www.hr.nl/onderzoek/publicaties

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Studiesucces

Van rendement naar engagement

Openbare Les

Ellen Klatter

Lector Studiesucces

22 juni 2017

*'Not everything that counts
can be counted, and not everything
that can be counted counts.'*

Einstein

INHOUDSOPGAVE

Introductie	7
Hoofdstuk 1 Studiesucces	9
1.1 Wat eigenlijk wordt verstaan onder studiesucces	9
1.1.1 Brede definitie van studiesucces	9
1.1.2 Constructive alignment	10
1.2 Doelstellingen van het hoger onderwijs	10
1.3 Drievoudige kwalificatie als doelstelling	12
1.3.1 Drie doelstellingen in het hoger beroepsonderwijs	12
1.3.2 Persoonlijke ontwikkeling	14
Hoofdstuk 2 Studiesucces als maatschappelijke waarde	17
2.1 Onderwijs voor identiteitsvorming	17
2.2 Onderwijs voor een waardenvolle omgeving	18
2.3 Onderwijs voor gelijke kansen	19
2.4 Onderwijskwaliteit als oplossing voor het trilemma	20
Hoofdstuk 3 Studiesucces in termen van rendement	23
3.1 Deelname en kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs	23
3.1.1 Verzwaring van het curriculum	23
3.1.2 Onderwijskwaliteit en beleid	25
3.1.3 Onderwijskwaliteit en arbeid	25
3.2 Prestaties van hogescholen	26
3.2.1 Landelijk	26
3.2.2 Randstad	27
3.2.3 Hogeschool Rotterdam	28
3.3 Rendementen	29
3.3.1 Diplomarendement	29
3.3.2 Propedeuserendement	29
Hoofdstuk 4 Het belang van de student	33
4.1 Kiezen en ondersteunen	33
4.2 Mate van tevredenheid	35
4.3 Het kwetsbare gesprek...	36

Hoofdstuk 5 Studiesucces in modellen	41
5.1 Leer- en onderwijsprocessen	41
5.2 Het Bloemmodel	42
5.2.1 Cognitieve ontwikkeling	44
5.2.2 Piramidemodel	44
5.2.3 Zandlopermodel	46
5.3 Studiesucces; uitkomst van een complex proces	47
 Hoofdstuk 6 Studiesucces in lerende organisaties	 49
6.1 Menselijk kapitaal	49
6.1.1 Cognitieve ontwikkeling	50
6.1.2 Loopbaanoriëntatie	51
6.2 Sociaal kapitaal	52
6.2.1 Pedagogische oriëntatie	53
6.2.2 Pedagogiek van teams	54
6.2.3 Werken in teams	55
6.3 Organisatiekapitaal	56
6.3.1 Onderwijsvernieuwing	56
6.3.2 Doorlopend beroepsonderwijs	58
 Hoofdstuk 7 Onderzoek van het lectoraat	 61
 Dankwoord	 66
 Literatuur	 68
 Eerdere uitgaven	 76

Introductie

7

Gaat het gesprek over studiesucces, dan gaat het veelal over de rendementen van een hogeschool of een opleiding, of over het succes van verschillende subgroepen binnen een populatie. In zulke gesprekken staat studiesucces doorgaans gelijk aan diplomarendement, dus het percentage studenten dat binnen vijf jaar het hbo-diploma heeft gehaald. Analyses van deze groepen resulteren vervolgens in maatregelen die geacht worden het rendement te verhogen. Invloed op de 'grote aantallen' vormt daarbij het uitgangspunt. Maar, werkt een maatregel ook voor individuele studenten, met ieder zijn eigenaardigheden?

Zo moet Hogeschool Rotterdam onderwijs verzorgen voor bijna 35.000 individuele studenten. Weliswaar zijn zij te groeperen naar een aantal duidelijke kenmerken als nationaliteit, vooropleiding of geslacht, maar deze kenmerken zeggen doorgaans weinig over de motivatie, de discipline, de zelfstandigheid, het aanpassingsvermogen of de mind-set van de verschillende studenten. En juist deze criteria doen er toe in het onderwijs!

De grote variëteit binnen die doelgroep maakt dat het hoger beroepsonderwijs niet voor elke student even succesvol verloopt. Voor een groot deel geldt zelfs dat de studieloopbaan eerder een hobbelig pad is, dan een glad geasfalteerde weg. Dit zien we terug in het relatief hoge percentage studenten dat het diploma niet binnen de nominale vijf jaar behaalt, zowel landelijk als in de Rotterdamse context. Hoe ernstig is deze situatie? Het antwoord hangt af van het ingenomen perspectief. In deze rede worden verschillende perspectieven besproken.

Als leeswijzer volgt een korte beschrijving van deze perspectieven, langs de hoofdstukken waaruit deze rede is opgebouwd. Hoofdstuk 1 start met een theoretische beschouwing over het concept studiesucces. Het principe van *constructive alignment* geeft inzicht in dat concept, verwijzend naar de relatie tussen doelstelling en resultaat van het hoger onderwijs. De doelstellingen gaan tevens over de waarde van onderwijs, die wordt besproken in hoofdstuk 2. Daarin gaat het over de vraag: 'Waartoe leiden we op?' Waarde en waarderend onderwijs doen een appel op de identiteit van de docent, die dagelijks in de omgang met studenten impliciet laat zien waar onderwijs toe dient. In hoofdstuk 3 worden de prestaties van hogescholen in Nederland, in de Randstad en in Rotterdam kort besproken. Enkele zorgwekkende resultaten vormen de reden om in te zoomen op de percepties van

studenten over het hbo. In hoofdstuk 4 bespreken we hiertoe onderwerpen die niet alleen onderwijskundig van aard zijn, maar ook pedagogisch. Dit wordt veelal beschreven onder de term binding: een woord dat de relatie tussen docenten, studenten en overige begeleiders weergeeft. Dit hoofdstuk eindigt dan ook met de constatering dat communicatie en socialisatie basiselementen zijn voor het realiseren van waardenvol beroepsonderwijs, samengevat in de gedraaide subtitel: van engagement naar rendement!

In hoofdstuk 5 wordt het concept studiesucces beschreven langs drie verschillende modellen. Het *Bloemmodel* omvat elementen die gelden als voorwaardelijk voor krachtig beroepsonderwijs. Het hart, als belangrijkste onderdeel van het model, representeert de professionele identiteit van de docent. De docent speelt als het ware met de blaadjes van de bloem, om het primaire leerproces bij de student aan te jagen en te faciliteren. Dit alles resulteert in studiesucces en een diploma, dat uitgereikt wordt op de top van een piramide; het tweede model. Het diploma leidt vervolgens tot een divergerende hoeveelheid aan mogelijkheden; het beeld van de *zandloper* krijgt vorm, het derde model. De zandloper kan eindeloos worden omgedraaid; deze eigenschap illustreert het leren van de student die, eenmaal professional, hopelijk frequent de noodzaak voelt weer student te worden.

In aansluiting op deze leer-attitude wordt in hoofdstuk 6 de onderwijsinstelling zelf als lerende organisatie geschetst. De omschrijving van een professionele, lerende instelling komt overeen met de beelden die Hargreaves en Fullan (2012) schetsen van investeringen in 'professioneel kapitaal' binnen het onderwijs. Daarbij gaat het niet alleen om de docent als individu (het menselijk kapitaal), maar vooral om de kracht van het gezamenlijk leren als team binnen een organisatie (het sociaal kapitaal), en de wijze waarop daarover wordt beslist (het organisatie- of besluitvormings-kapitaal). Tot slot breng ik in hoofdstuk 7 alle beschouwingen bij elkaar en bespreek ik deze langs vier lijnen. Deze lijnen vormen samen het onderzoeksprogramma van het lectoraat Studiesucces. Studiesucces waarin studenten zichzelf herkennen als sociale en democratische burgers, klaar om als wendbare, lerende professionals te functioneren in een steeds veranderende maatschappij.

Studiesucces

Wat kunnen we als instellingen voor hoger beroepsonderwijs doen om studie-uitval te voorkomen en studievoortgang te maximaliseren? Deze en andere vragen vormen de impuls voor onderzoek naar studiesucces. Voordat ik echter de zoektocht naar oorzaken en oplossingen start, zoom ik in op de inhoud van het brede begrip *studiesucces*. In dit eerste hoofdstuk begin ik met een analyse van het concept studiesucces, en eindig ik met een voorstel voor herdefiniëring ervan.

1.1 Wat eigenlijk wordt verstaan onder studiesucces

Studiesucces wordt doorgaans afgemeten aan het percentage studenten dat de propedeusefase succesvol afrondt binnen twee jaar¹ en het percentage studenten dat het diploma behaalt binnen vijf jaar (van Berkel, Jansen, Bax, 2016; Bajwa, 2016; CBS, 2016). Het rendement van de studie vormt op die manier het centrale concept voor studiesucces. Deze definitie van studiesucces, ook gehanteerd bij de landelijke prestatieafspraken (Ministerie van OCW, 2012), representeert een relatief smalle invulling, doordat zij enkel betrekking heeft op kwantitatieve gegevens.

1.1.1 Brede definitie van studiesucces

Als reactie op deze kwantitatieve invulling van het begrip succes formuleerden het Interstedelijk Studenten Overleg (ISO), de Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) en de Landelijke Studentenvakbond (LSVb) in 2014 een nieuwe en bredere definitie, waarin naast de cognitieve ontwikkeling van de student ook zijn maatschappelijke betrokkenheid gedurende de studie én zijn² persoonlijke ontwikkeling tot het moment van afstuderen worden betrokken. Daarmee riepen de studentgeledingen het hoger onderwijs op tot het loslaten of, beter gezegd, tot het verbreden van de rendementsgedachte.

De studenten voelden en bekritiseerden de druk om zo snel mogelijk af te studeren in toenemende mate (LKvV ISO, & LSVb, 2014). De studentenvakbonden stonden niet alleen in hun kritiek. Ook verschillende bestuurders uit het hbo constateerden

1 Bij Hogeschool Rotterdam is het bindend studieadvies na één jaar 48 studiepunten.

2 Daar waar hij/zijn staat, kan ook zij/haar gelezen worden.

dat studenten binnen het hbo dit gevoel van druk ervaren (Boele, 2017). De roep vanuit de studenten is helder: stel de kwaliteit van het onderwijs weer voorop, waarbij het rendement ook bestaat uit het leerproces van de student en zijn persoonlijke ontwikkeling en niet alleen uit de kale rendementscijfers.

1.1.2 *Constructive alignment*

Uit paragraaf 1.1.1 blijkt dat er meerdere beelden en wensen bestaan omtrent de invulling van het concept studiesucces. In dat kader is het zinvol om de bestaande omschrijvingen en doelstellingen van het hbo nader te onderzoeken.

De *doelstelling* van het onderwijs bepaalt immers de *inhoud* waaraan succes zou moeten worden *afgemeten*. Deze onderlinge samenhang herkennen we in de term 'constructive alignment', die in de jaren zestig van de vorige eeuw door de Australische psycholoog John Biggs is geïntroduceerd. Dit principe gaat ervan uit dat er een relatie bestaat tussen het geformuleerde *leerdoel*, de gekozen *werkvormen* die bij de student de gewenste *leeractiviteiten* uitlokken, en een passende *beoordelingsmethodiek*. Dit alles moet leiden tot een valide oordeel over de mate waarin de student de doelen heeft bereikt en dus succesvol is. Het volgende citaat illustreert deze samenhang: "*The key is that the components in the teaching system, especially the teaching methods used and the assessment tasks, are aligned with the learning activities assumed in the intended outcomes*" (Biggs & Tang, 2007). Het gaat dus om de *alignment* tussen het onderwijsdoel, de werkvormen, de uitgevoerde leeractiviteiten en de wijze van beoordelen. Deze redeneratie is toepasbaar op het niveau van de individuele student, op het groeps- en opleidingsniveau en op het metaniveau van beleidsdoelstellingen binnen een hogeschool en het hbo in het algemeen.

1.2 Doelstellingen van het hoger onderwijs

We vertalen de redeneratie van John Biggs uit paragraaf 1.1 naar de kernvraag voor het lectoraat Studiesucces: welk gedrag willen we uitlokken dat studenten stimuleert om binnen de gestelde tijd het eindniveau bereiken? Juist in het woord '*eindniveau*' zit de crux, de spanning of weerstand, maar ook de mogelijkheid tot vernieuwing. Het is de doelstelling die betekenis geeft aan de inhoud van het eindniveau. De vraag is dan hoe het hbo, en specifiek, hoe Hogeschool Rotterdam (HR), het eindniveau invult. Dit houdt in dat we moeten bekijken hoe een student zich, volgens HR-doelstellingen en volgens zichzelf, moet hebben ontwikkeld ten tijde van zijn/haar afstuderen. Maar ook moeten we bekijken wat wij beschouwen als centrale doelstelling van het hoger onderwijs en welke aspecten in het eindniveau naar voren moeten komen. Dus, op basis waarvan kunnen we vaststellen of een student zijn studie succesvol heeft afgerond? Om deze inhoudelijke betekenis van studiesucces beter in kaart te brengen,

is een inventarisatie van onderwijsdoelstellingen hier op zijn plaats.

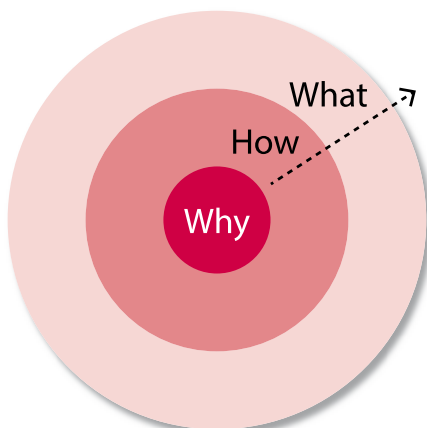
11

De Vereniging Hogescholen (2017) formuleert de doelstelling als volgt: 'Hogescholen staan voor de maatschappelijke taak om kwalitatief hoogwaardig onderwijs aan te bieden, met een stevige verankering van de beroepspraktijk in het lesprogramma'. Zij stelt dat maximale talentontwikkeling daarbij onderdeel van de publieke opdracht is. Volgens de vereniging staan de hogescholen de komende tien jaar voor grote opgaven, maar zijn de doelen helder: onderwijs naar een hoger plan tillen, onderzoek versterken en verankeren in het onderwijs, onderwijsaanbod verruimen en verbreden, opleiders professionaliseren en opereren vanuit een eigen missie en profiel (www.vereniginghogescholen.nl).

De Vereniging Hogescholen formuleert de genoemde doelen, taken of opdrachten van het hoger onderwijs als werkwoord: versterken, verankeren, verbreden en professionaliseren. Dit impliceert een *proces* dat leidt naar een resultaat. Alleen het *hoe* is toegelicht, via processen als verruimen, versterken en professionaliseren. Daarmee is het resultaat zelf nog niet beschreven en blijven de inhoudelijke doelen, en daarmee de resultaten, vooralsnog buiten beeld. De kernvraag *waartoe* de versterking, verankering of verbreding moet leiden, beantwoordt de Vereniging Hogescholen dus nog niet.

De doelstelling van een hogeschool, een bedrijf of een instelling wordt in managementtaal wel verwoord als de 'stip op de horizon'. In Figuur 1.1 staat die stip op de horizon voor de doelstelling van een onderwijsorganisatie en vormt het de kern van de Golden Cirkel zoals geïntroduceerd door Simon Sinek (2010). De kern representeert de vraag: *waarom* is er hoger onderwijs, en *waartoe* draagt dit bij? Sinek maakt vervolgens een helder onderscheid tussen drie niveaus van bewustzijn: *why*, *how* en *what* (zie ook de kadertekst).

Figuur 1.1 Golden Circle van Simon Sinek (2010)



The Golden Circle

Bij inspirerend leiderschap wordt het model van de Golden Circle van binnen naar buiten doorlopen. Dit wordt de 'inside out-methode' genoemd. *Why* staat voor het doel, de aanleiding of de overtuiging om te komen tot een bepaalde activiteit. Niet vaak verwoorden medewerkers waarom ze doen wat ze doen (waarom bestaat de organisatie en waarom doet deze er toe voor jezelf en voor anderen?). *How* staat voor het proces en betreft de handelingen die worden verricht om te (kunnen) realiseren van datgene waar *why* voor staat. *What* staat voor het resultaat en is de uitkomst van het proces. De plaatsing van de woorden *why*, *how* en *what* staat dus voor de volgorde van doel, middelen en resultaat.

Vaak werken organisaties van buiten naar binnen, wat inhoudt dat ze zich niet altijd even sterk bewust zijn van het doel van handelen. Indien het *waartoe* (*why*) ontbreekt, missen medewerkers de grond of basis van waaruit zij acteren in het proces naar het resultaat. Dit herkennen we ook in diverse beleidsnota's van de overheid. Geregeld is in onderwijs-vernieuwingsprogramma's het eindproduct (*what*) te lezen, bijvoorbeeld een herziening van de kwalificatiestructuur of het ontwikkelen van nieuwe beroepsgerichte programma's voor het vmbo. De beschrijving van de maatregel betreft meestal de inrichtingskaders of de condities voor de vormgeving van het nieuwe onderwijs (Ministerie OCW, 2015), en betreft de 'hoe-vraag' (*how*). Als er al een doel wordt omschreven raakt het veelal een economisch belang; programma's moeten korter, sneller, beter aansluiten op de arbeidsmarkt, et cetera. Maar het *waarom of waartoe* van dat doel of die ontwikkeling blijft onderbelicht, dus wat we ten diepste willen bereiken met de vernieuwingen voor de jongere generatie, welke ontwikkelingsmogelijkheden we willen creëren, en waartoe we dat willen. In paragraaf 1.3 volgt een korte inventarisatie van wat bekend is over de doelstellingen van het hoger onderwijs.

1.3 Drievoudige kwalificatie als doelstelling

1.3.1 Drie doelstellingen in het hoger beroepsonderwijs

De Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW) bestaat sinds 1992. In de WHW zijn formeel de regels vastgelegd voor het hoger onderwijs, te weten universitair onderwijs en hoger beroepsonderwijs. In deze wet staan geen doelstellingen voor het hoger onderwijs beschreven. Daarentegen bestaat voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) sinds 1996 de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). Zolang bestaat ook als de drievoudige kwalificatie, of doelstelling voor het mbo. Gezien mijn neven-lectoraat aan Hogeschool Rotterdam, te weten het lectoraat

Versterking Beroepsonderwijs, dat betrekking heeft op de hele beroepskolom, betrek ik hier het mbo als belangrijke actor voor doorstroom naar het hbo.

13

Voor mbo-leerlingen kent de WEB een drievoudige doelstelling voor kwalificatie: de *uitoefening* van een beroep, *deelname* aan de maatschappij (burgerschap) en *doorstroom* naar een hoger onderwijsniveau. Voor het hoger onderwijs is door de Vereniging Hogescholen (2017) eveneens een drievoudige doelstelling geformuleerd: *kwalificering*, *socialisering* en *subjectivering* (zie ook Strategische Agenda, Hogeschool Rotterdam, 2016). De mbo-doelstelling 'doorstroom' lijkt in het hoger onderwijs vervangen door *subjectivering*, ook wel *persoonsvorming* genoemd. Dit is een doelstelling van geheel andere aard, waarbij het economisch perspectief verschoven is naar een persoonlijk ontwikkelingsperspectief. Dit is een belangrijk perspectief, gezien de huidige maatschappelijke ontwikkelingen ten aanzien van diversiteit, inclusiviteit en sociale veiligheid (zie bijv. Onderwijsinspectie, 2016; Geldof, 2015; Meissner & Vertovec, 2015; 2015; Crul, Schneider & Lelie, 2013).

Uitgaande van de *constructive alignment* (zie paragraaf 1.1.2) zou men verwachten dat in de beoordeling van hbo-opleidingen en hun onderwijskwaliteit, indicatoren zijn opgenomen die de mate van kwalificatie, doorstroom, socialisatie en subjectivering weergeven. De laatste twee doelstellingen echter, vinden we in de beoordelingskaders van nationale accreditatie-organisaties (zoals NVOA³, NQA⁴, en Inspectie van het Onderwijs) slechts in zeer geringe mate expliciet terug.

Rinnooy Kan (2015) kwam in een beschouwing van het Nederlandse onderwijssysteem tot een driedeling op basis waarvan de prestaties kunnen worden beoordeeld. Naast de kwantitatieve output positioneerde hij de kwalitatieve, inhoudelijke output en de mate waarin het onderwijs gelijke kansen biedt aan studenten vanuit verschillende sociaaleconomische achtergronden. De drievoudige doelstellingen van het mbo en het hbo, komen gespiegeld terug in de prestatie-indeling van Rinnooy Kan, en leidt tot een driedeling waarin zowel de generieke, landelijke doelstellingen als de prestaties van het beroepsonderwijs, kunnen worden herkend, te weten:

1. De *kwalitatieve, inhoudelijke* outcome. Dit betreft datgene wat studenten, die een diploma of start*kwalificatie* ontvangen, kunnen en *zijn*. Een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt staat centraal. Dit raakt het principe van *macrodoelmatigheid*.

3 Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Vanaf 2017 neemt de aandacht voor student-centred-learning in het accreditatiestelsel van de NVAO toe (NVAO, 2016).

4 Netherlands Qualification Agency. Dit agentschap beoordeelt onderwijsinstellingen en adviseert bij interne en externe kwaliteitszorg. Ook deze organisatie spreekt over meer ruimte voor dialoog met docenten en (afgestudeerde) studenten (nqa.nl).

2. De *kwantitatieve* output, oftewel het *rendement* van de studie. Dit betreft het percentage van de studenten dat zich binnen de gestelde termijn kwalificeert. Dit staat doorgaans gelijk aan de term *studiesucces*.
3. De mate waarin het onderwijs *gelijke kansen* biedt aan studenten uit verschillende sociaaleconomische milieus. Dit appelleert aan het *meritocratisch principe*.

Deze indeling laat zien dat studiesucces een veelzijdig concept is, dat op vele manieren kan worden beschouwd en geanalyseerd, en waarvan de impact vele partijen raakt (de student zelf, de onderwijsorganisatie, en de maatschappij). Daarmee is studiesucces te vergelijken met een *hydra*⁵; een concept met vele invalshoeken, waar evenzovele vraagstukken over bestaan die zowel benaderd kunnen worden vanuit economisch, sociologisch, onderwijskundig als een pedagogisch perspectief. Binnen dit lectoraat benader ik studiesucces voornamelijk vanuit onderwijskundig en pedagogisch perspectief, ten einde effect te sorteren op het succes van de student.

1.3.2 Persoonlijke ontwikkeling

In een onderzoek naar onderwijs-pedagogische visies concluderen Van Kan, Zitter, Brouwer en Van Wijk (2014) dat de wijze waarop docenten de drievoudige kwalificatie interpreteren en vormgeven, veelal vanuit een *functioneel perspectief* wordt benaderd (Mannheim, 1940; Ponte, 2012). Dit leidt ertoe dat docenten voorgeschreven middelen inzetten om de door anderen (lees: de overheid, bedrijfsleven) vastgestelde doelen te bereiken. Docenten worden hiermee aan het eind van een onderwijsketen geplaatst, waarin standaardisatie de boventoon voert (Van Kan e.a., 2014). Het gevoel van autonomie en betrokkenheid van docenten neemt daardoor af, waarmee de ziel uit het vakmanschap van de docent mogelijkerwijs verdwijnt. Dit functioneel perspectief heeft de afgelopen jaren flink aan terrein gewonnen, doordat politiek en maatschappij in toenemende mate nadruk leggen op 'meetbare resultaten' (vgl. Kessels, 2012; Wassink & Bakker, 2013). Docenten ervaren dit geregeld als het 'uithollen van hun professie' (Onderwijsraad, 2013).

Vanuit een *substantieel perspectief* wordt van docenten verwacht dat ze de geldigheid en wenselijkheid van door hen zelf of anderen geformuleerde doelen ter discussie kunnen stellen. In dit perspectief blijft de verhouding tussen de drie kwalificatiedoelen steeds onderwerp van debat. Het doet appel op de persoonlijke visie van de docent en brengt de professie daarmee tot leven. Onderwijsfilosoof Biesta (2012; 2017) neemt duidelijk stelling door aan te geven dat het in het onderwijs

5

Hydra van Lerna was in de Griekse mythologie een negenkoppige, giftige slang- of draakachtig monster, dat huide in het meer van Lerna in Argolis. Zodra Hercules er een kop van afhakte groeiden er twee nieuwe aan.

niet alleen gaat om kwalificatie, maar evenzeer om socialisatie (het inleiden in bepaalde culturele en politieke praktijken), en subjectwording (het groeien naar een autonome en onafhankelijke persoonlijkheid), momenteel verwoord in termen als persoonsvorming en 'bildung'. Vanuit dit perspectief zijn de aspecten *socialisering* en *subjectwording* als het ware 'genest' in de drie prestatiegebieden die Rinnooy Kan voor het beroepsonderwijs onderscheidt; welk doel het onderwijs ook nastreeft, kwantiteit, kwaliteit of gelijke kansen, er wordt altijd gewerkt aan socialisering en subjectwording. Om deze reden spreekt Biesta (2014) wel over 3D-schaken. Een docent is naast het overdragen van kennis, per definitie ook altijd aan het opvoeden door de gewoontes die hij studenten aanleert (socialisatie). Ook is hij bezig met persoonsvorming door daar zelf als voorbeeld te zijn, en anderen al dan niet uit te nodigen als individu te verschijnen. Niet voor niets betreft het 'kwalificerende doel van onderwijs' (zie doelstelling 1, paragraaf 1.3.1) ook de vraag *wie* studenten zijn geworden na hun hbo-opleiding. Deze vraag kan enkel worden beantwoord indien docenten én studenten *bewust* zijn van de subjectwording, de identiteitsontwikkeling van jongeren, en wanneer zij het besef hebben onderdeel te zijn en bij te dragen aan de vorming en dus 'bildung' van een bepaalde cultuur.

De vraag of en wanneer dit ontwikkelingsproces is geslaagd, maakt voorsnag geen onderdeel uit van de beoordelingssystematiek in het beroepsonderwijs. In een eerdere publicatie constateerde ik dat het doel van de subjectivering of persoonsvorming (nog) niet wordt meegewogen in het Inspectie-oordeel over het beroepsonderwijs (Klatter, 2015). Hoewel het lastig is de resultaten ervan in 'meetbare eenheden' om te zetten, zijn wij als onderwijsinstellingen, maar ook de beoordelende instanties, waaronder de Inspectie, verplicht om die vormings- of burgerschapsdoelen te betrekken in het oordeel over de kwaliteit van een school, het onderwijs en de student.

Het expliciet waarderen van resultaten op het gebied van subjectivering vereist communicatie over een bewust handelingsrepertoire (Berding & Pols, 2014; De Winter, 2005). De verwachting is dat, indien Inspectie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO, 2016) deze waardegebonden elementen in hun evaluatiekaders opnemen, de doelen van socialisatie en subjectivering door het onderwijs serieus worden genomen. Op deze wijze krijgt *studiesucces* een bredere en rijkere invulling dan het 'kale rendement' dat tot nu toe overheerst (LKvV, ISO, 2014). De opleidingen binnen een hogeschool worden dan uitgedaagd om deze aspecten specifiek in hun beoordelingssystematiek op te nemen. Dat vraagt om een explicitering van de identiteit van de student en logischerwijs daaraan verbonden een explicitering van de professionele identiteit van de docent.

Samenvattend

In dit eerste hoofdstuk heb ik stilgestaan bij de betekenis van het begrip studiesucces als spiegelbeeld van de doelstellingen voor het hoger onderwijs. De drievoudige doelstelling van het hbo verwijst naar onderwijsprocessen die gericht zijn op kwalificering, socialisering en subjectivering. De prestaties van het onderwijs echter, worden veelal uitgedrukt in termen van kwantiteit, kwaliteit en gelijke kansen voor studenten. Ik heb beschreven dat met de term studiesucces vooral de nadruk ligt op de kwantiteit, c.q. het rendement van het onderwijs. De kwalitatieve resultaten, die de persoonsvorming van studenten betreffen in termen van socialisering en subjectivering, worden niet of nauwelijks betrokken in beoordelingskaders. Zo bezien is er momenteel geen sprake van een *constructive alignment* tussen enerzijds de doelstellingen van het hbo en anderzijds de succesbepaling waar hoger beroepsonderwijs toe zou moeten leiden. Wat kunnen we daar aan doen?

Relevant is te onderzoeken of de doelstellingen van socialisering en subjectivering wel worden geagendeerd op een lager niveau in het onderwijsproces; komen deze doelen in cursussen en lessen voor, en zo ja, hoe wordt er op beoordeeld? Helaas blijft door de sterke focus op de kwantitatieve resultaten, de vraag 'waartoe' (*why*) het onderwijs zou moeten opleiden, veelal buiten beeld. Onderwijsgeevenden worden dus niet uitgedaagd om stil te staan bij *wat* zij specifiek nastreven met hun vakonderwijs op persoonlijk niveau, en *waarom* zij dat nastreven. Aanmoediging tot gedachtewisseling over waartoe we jongeren kunnen en willen opleiden, kan bijdragen aan de kracht van de identiteit van docententeams en een meerwaarde van onderwijs voor de student.

Studiesucces als maatschappelijke waarde

Jongeren worden opgeleid voor een maatschappij die voortdurend verandert. Door de snelle veranderingen in technologie en beroepsstructuur worden specifieke kennis en vaardigheden minder belangrijk voor de goede beroepsbeoefenaar, en krijgen persoonlijke eigenschappen als flexibiliteit en communicatieve vaardigheden meer nadruk. Deze maatschappelijke veranderingen leiden ertoe dat de persoonlijke identiteit en beroepsidentiteit van mensen, en daarmee ook van docenten nauwer met elkaar verweven raken (Wardekker, 2014). Dat vraagt een zelf-onderzoekende houding van medewerkers en docenten waarbij ze samen met anderen kritisch reflecteren of ze de juiste, verantwoorde keuzes hebben gemaakt (Onderwijsraad, 2013; Ros en Keuvelaar, 2014). Professionele identiteit en de identiteitsontwikkeling zijn daarin centrale begrippen. Deze concepten worden in dit hoofdstuk gerelateerd aan het onderwijsproces als maatschappelijke waarde.

2.1 Onderwijs voor identiteitsvorming

Het concept *identiteit* is gerelateerd aan een oriëntatie op het *waartoe* van onderwijs. De twee woorden zijn met elkaar verbonden. Immers, explicitering van het *waartoe* van onderwijs is veelal gebaseerd op een heldere notie *waartoe* een docent of een team jongeren wil opleiden, en met welk resultaat. 'Bildung' wordt in deze context gebruikt als het ontwikkelen van denkvaardigheden, persoonlijkheid en karakter, en het voorbereiden op de complexiteit van de huidige wereld en het onbekende van de toekomstige wereld (Karels, 2015).

Biesta (2017) stelt zelfs dat het Nederlandse onderwijs 'in de ban' is van 'Bildung'. Bij Bildung in brede maatschappelijke zin en Ausbildung in enge zin (beroepsvorming), gaat het om een proces waarin het individu door de interactie met onderwijsgeven en met leden uit de beroepspraktijk iemand wordt, een (beroeps)identiteit verwerft. De aandacht ervoor is begrijpelijk, maar Biesta waarschuwt tegelijkertijd dat Bildung niet de zoveelste '21st century skill' wordt. Dat gevaar zit erin omdat het thema snel

afglijdt naar de vraag welke kwaliteiten individuen allemaal zouden moeten verwerven of welke karaktereigenschappen zij idealiter ontwikkelen.

Recent introduceerde Biesta een ander kernbegrip uit de pedagogiek, *Erziehung*. Daarbij gaat het niet, zoals bij Bildung om de vraag hoe een individu kan worden gecultiveerd, maar hoe dat individu als volwassen, zelfdenkend en zelf-handelend subject in de wereld kan staan. Het gaat dus een stap verder. Het gaat hierbij om de resultaten van het onderwijs. Dragen de afgestudeerde jongeren vanuit hun persoonlijke vorming en identiteitsontwikkeling die idealen met zich mee, die wij als opvoeders en onderwijsgevers voor ogen hebben en waardevol achten vanuit onze eigen achtergrond en historie? En weten zij daar vorm en inhoud aan te geven in de toekomstige en huidige maatschappij? Zien we deze vormingsdoelen terug in het studiesucces van studenten? En worden hogescholen hier in de beoordeling op bevraagd? We moeten ontkennend antwoorden. Dit is verwonderlijk, omdat dit gaat over een van de kwalitatieve doelen van het hbo, dus de uitkomsten van kwalitatief goed onderwijs.

2.2 Onderwijs voor een waardenvolle omgeving

De discussie over wat goed onderwijs is, is een heel andere dan de discussie over wat effectief of efficiënt onderwijs. Effectiviteit en efficiëntie zeggen immers alleen iets over de kwaliteit van *processen*; de vraag waar die processen toe moeten leiden, is daarmee nog niet beantwoord. Deze stelling poneren Bormans & Dekker (2016) in hun publicatie *Samen Leven*. Daarin houden zij een pleidooi voor onderwijs in en voor een waardenvolle omgeving. Het is deze persoonlijk visie van de auteurs, die mede ten grondslag ligt aan de activiteiten van Hogeschool Rotterdam rondom studiesucces.

Vergelijkbaar is de visie van de Vereniging Hogescholen (VH) en de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU). Een citaat van hun hand vertolkt niet alleen een vergelijkbaar democratisch principe, het geeft ook invulling aan de term *eindniveau*. "Kennis zonder diepte, vaardigheid zonder inzicht maakt kwetsbaar en soms zelfs betekenisloos. Kennis tegen de onwetendheid en tegen de onverschilligheid. Maar ook tegen de uitsluiting en de onderhuidse discriminatie en tegen ondemocratische sentimenten. Daarom is de persoonsvorming, of om met Biesta te spreken *subjectwording*, zo belangrijk. Het is de ondergrond waarop de professional staat. Studenten moeten daaraan kunnen werken met hun docenten" (VH & VSNU, 2016, p. 1-2).

In aansluiting daarop stellen Bormans en Dekker (2016) dat de vraag naar wat wenselijk is, laat zien dat de vraag naar goed onderwijs fundamenteel een normatieve is, een vraag waarbij waarden en waarderingen in het geding zijn. Tegelijkertijd stellen de

auteurs dat dat niet betekent dat nadenken over de effectiviteit van onderwijsprocessen zinloos is. Van belang is echter om daarbij de effectiviteitsvraag van studiesucces expliciet te verbinden met de drie doeldomeinen *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectwording*, zodat de vraag wordt: effectief voor wat? En in het verlengde daarvan zou ik willen vragen: effectief voor wie? Daarover gaat paragraaf 2.3.

2.3 Onderwijs voor gelijke kansen

Bijna vanzelfsprekend luidt het antwoord op de vraag voor wie het hoger onderwijs effectief moet zijn: '*Voor iedereen!*' Voor elke student in het bezit van een toegangsbewijs naar het hbo. Niet het milieu, geloof, aard of kleur, maar de prestatie moet doorslaggevend zijn voor de vraag of iemand 'hogerop' kan komen. Deze emancipatiebeweging kent haar oorsprong in de jaren zestig van de vorige eeuw, toen veel socialistische arbeiders zich verenigd hadden in de SDAP, de voorloper van de Partij van de Arbeid. Voor hen was het feit dat de gymnasia, hogere-burgerscholen (HBS) en universiteiten elite-instellingen waren, een doorn in het oog. Er moesten meer arbeiderskinderen toegang krijgen tot deze hogere vormen van onderwijs. De standenmaatschappij werd doodverklaard. Democratisering werd het wachtwoord van de jaren zestig. Dit meritocratisch ideaal werd midden jaren zestig politiek algemeen aanvaard (Fennema, 2015). Het leidde ertoe dat het hbo vanaf die tijd breed toegankelijk werd voor alle studenten met een geldig toegangsbewijs (Herweijer & Josten, 2014).

Deze brede toegankelijkheid lijkt uiterst doelmatig, omdat de talenten en capaciteiten van alle burgers optimaal worden benut (De Beer & Van Pinxteren, 2016). De keerzijde hiervan is echter dat de minder getalenteerden veroordeeld zijn tot de minder aantrekkelijke posities in de maatschappij. Ook bestaat het risico dat hun belangen (politiek) onvoldoende worden vertegenwoordigd. Bovendien wordt achterstand van generatie op generatie overgedragen, doordat het opleidingsniveau van kinderen via de sociale en genetische erfelijkheid van intelligentie in sterke mate samenhangt met de opleiding van hun ouders (Young, 1958; Swierstra & Tonkens, 2011).

De doorwerking van dit principe van ongelijkheid speelde recent in de landelijke discussie over het schooladvies. De Citotoets zou het meritocratisch principe beter veiligstellen dan het advies van de basisschool. Dat deze stelling klopt, blijkt onder andere uit het feit dat kinderen van lager opgeleide ouders nog steeds achterblijven bij hun leeftijdsgenoten van hoger opgeleide ouders. Op hun twaalfde krijgen ze van hun school een minder hoog advies voor vervolgonderwijs dan hun even slimme klasgenoten met hoogopgeleide ouders. Die achterstand is voor hen steeds moeilijker in te lopen (Onderwijsinspectie, 2016; Visser, 2017). Instroom op een lager niveau dan de capaciteit toelaat, is doorgaans desastreus voor de leermotivatatie van het kind en voor de verdere doorstroom binnen de onderwijskolom (Van der Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015).

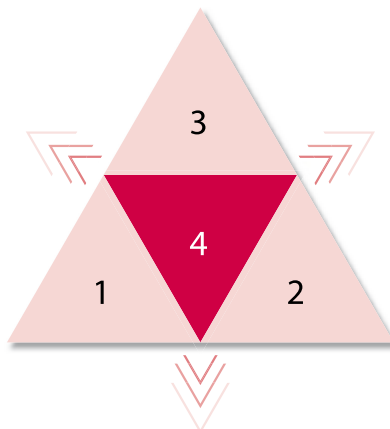
2.4 Onderwijskwaliteit als oplossing voor het trilemma

Niet alleen de overstap van het basis- naar het voortgezet onderwijs, maar elk transitiemoment naar een hogere vorm van onderwijs is risicovol vanuit het perspectief van snelle doorstroom voor studiesucces. Beperkte toelatingseisen buiten de minimaal vereiste diploma's (mbo, havo, vwo) leidden in het verleden tot een toename van de participatiegraad in het hbo. Uiteindelijk leidde het streven naar brede toegankelijkheid en kwaliteitsverhoging, tot een daling van het studiesucces. Dat riep de vraag op of het Nederlandse stelsel voor hoger onderwijs een dergelijke groei wel aankon. Op verzoek van het ministerie van OCW bracht de Commissie Veerman (2010) advies uit over de toekomstbestendigheid van het stelsel voor hoger onderwijs, als motor van de kenniseconomie. Zij adviseerde om te investeren in onderzoek, vanuit de overtuiging dat onderzoek onmisbaar is voor de Nederlandse concurrentiepositie en dat al het hoger onderwijs vervlochten moet zijn met onderzoek. Dit heeft ertoe geleid dat er hogere eisen worden gesteld aan de kwaliteit van het diploma.

De spanning tussen toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces werd daardoor nog groter, ook wel omschreven als communicerende vaten (Vereniging Hogescholen, 2017). De onderliggende redenatie komt er op neer dat wie studiesucces wil realiseren, ófwel de kwaliteit van het eindniveau moet verlagen, óf de toegang moet beperken (selecteren bij de poort). Dit fenomeen betreft het 'trilemma van het hoger onderwijs'.

Het trilemma is schematisch afgebeeld in figuur 2.1. Daarbij vormt de linker driehoek (1) de *toegankelijkheid tot hoger onderwijs*, de rechter driehoek (2) de *kwaliteit van de uitstroom* en de bovenste driehoek (3) het *studiesucces* in de betekenis van studierendement. Men zou kunnen redeneren dat het trilemma vooral gericht is op het proces van instroom-doorstroom-uitstroom (Kappe, 2017). In deze lijn draait alles om de aantallen studenten. Vreemd genoeg blijft in het gesprek rondom het trilemma het *onderwijsproces* en de kwaliteit daarvan, weergegeven als de gele binnenruimte (4), geheel buiten beeld. En juist dit element vormt mijns inziens de kern én de oplossing van het trilemma.

Figuur 2.1 Trilemma Hoger Onderwijs



Wanneer het onderwijsproces (driehoek 4) wordt betrokken bij het trilemma, dan staat het *werkproces van het onderwijs* centraal. Met hoogstaand onderwijs hebben we een duurzame 'tool' in handen, bedoeld om te schake(le)n op het bord met een zeer diverse instroom (toegankelijkheid). Het is de weg waarlangs studenten, in samenspraak met docenten, zich optimaal kunnen ontwikkelen tot het gewenste niveau (kwaliteit), en tot het gewenste studierendement (studie-succes). Verhoef (2017) spreekt in dit verband van het *consistent configureren*, als een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces.

De toegevoegde waarde van het onderwijsleerproces van een hogeschool zit hem in de samenhang tussen de *kwaliteit van het curriculum*, de *kwaliteit van de docenten* en de *kwaliteit van de ondersteunende processen* ten gunste van de studentontwikkeling, waarbij het niet alleen gaat om het *why* van opleiders, maar juist ook om het *why* van de lerenden. Ook deze aanvulling leidt weer tot de vraag wat onder kwalitatief goed onderwijs wordt verstaan. Waar werken goede docenten via 'goed onderwijs' naartoe? Waar leidt het kwalitatief goede curriculum toe op? En waartoe hebben de studenten zich ontwikkeld op het moment dat zij hun associate degree, bachelors- of master-diploma in ontvangst mogen nemen? En, komt dat overeen met wat zij zelf voor ogen hadden. De Strategische Agenda van onze Hogeschool (2016) zegt hierover: "HR wil *alle studenten* die zich aanmelden opleiden tot vakbekwame, reflectieve en ondernemende professionals. Dit betekent dat ons onderwijs opleidt voor arbeidsmarkt en beroep, resulterend in een diploma (*kwalificatie*); waarbij studenten waarden, normen en gewoonten van het beroep en de maatschappij ontwikkelen (*socialisatie*); en de hogeschool de eigen identiteitsontwikkeling van studenten stimuleert (*subjectificatie*)."

Deze stelling van Hogeschool Rotterdam sluit aan bij de eerder genoemde drievoudige doelstelling van het hbo, en haalt tegelijkertijd de buitenwereld naar binnen. De stelling verleidt tot het spiegelen van onderwijsopbrengsten aan wat wenselijk, nodig en waardevol wordt gevonden in het beroepenveld en de samenleving. Daarmee wordt de verbinding zichtbaar tussen de expertise van de hogeschool en de behoeften in de samenleving. De oproep van het ministerie van OCW (2016) om 'onderwijs te verzorgen waarbinnen studenten zich kunnen ontwikkelen tot professionals', krijgt hiermee gestalte. Startbekwame professionals kunnen 'op basis van begrip van maatschappelijke thema's mede richting geven aan de ontwikkeling van een samenleving zoals we die voor ogen hebben'.

Is het in die context niet een voorwaarde om studenten te beschouwen als onderdeel van de beroepsvorming en hen een deilverantwoordelijkheid toe te vertrouwen van studiesucces? Vragen Vereniging Hogescholen en OCW niet juist om een bijdrage te leveren aan de samenleving door studenten op te leiden tot professionals die antwoorden kunnen formuleren op de 'grand challenges' (NAE,

2017) van deze tijd en als mede-actor richting kunnen geven aan een samenleving van de toekomst? Ik stel voor dat als we de vraag stellen of ons onderwijs leidt tot studiesucces, we ook moeten willen vaststellen of we geslaagd zijn in die brede betekenis van de persoonsvormende en socialiserende opgave, en aansluiten bij de vormingsdoelen die de student zelf voor ogen heeft.

Samenvattend

In hoofdstuk 2 heb ik vanuit verschillende perspectieven stilgestaan bij de waarde (het *waartoe*) van onderwijs. Deze waarde kwam aan bod in relatie tot de identiteit van het individu. Daarbij gaat het zowel om het *proces* van subjectwording van de student, als om het *resultaat*, dus de wijze waarop die student later als zelfstandig en zelfverantwoordelijk subject in de wereld kan staan en bewegen. Ondanks het belang van deze (derde) doelstelling van het hoger beroepsonderwijs, wordt er vanuit beoordelingskaders ogenschijnlijk niet op gestuurd, noch op beoordeeld. Dit komt wellicht voort uit het feit dat rendement en engagement als losstaande entiteiten worden besproken. In een poging de twee concepten te verbinden zou men de vraag ten aanzien van de effectiviteit van onderwijs (lees: studiesucces), kunnen omvormen naar de tweevoudige vraag: effectief voor wat, en effectief voor wie? Antwoorden op die vraag betreffen enerzijds het belang van onderwijs voor de maatschappij, anderzijds het belang voor de student als persoon. Die twee zijn te verenigen in het meritocratisch principe.

De schaduwkant van de 'selectie naar capaciteit', is dat het voor jongeren moeilijker is om op te stromen. De overstap naar een volgend niveau in de beroepskolom blijkt namelijk geen vanzelfsprekende. Vanuit het perspectief van studiesucces, komt hier de toegankelijkheid, de kwaliteit van het diploma, en het diplomarendement, als trilemma van het hoger onderwijs naar voren. Een oplossingsrichting verwijst niet alleen naar de problematiek van de aansluiting, maar ook naar de kwaliteit van het onderwijsproces op zichzelf! Oftewel, wat gebeurt er in de 'lege binnenruimte'?

Voor een overstap naar dat onderwijsproces verwijs ik naar hoofdstuk 5. In hoofdstuk 3 en 4 worden eerst enkele cijfermatige trends besproken.

Studiesucces in termen van rendement

De vorige hoofdstukken hebben laten zien dat de doelstelling van het hoger onderwijs driedelig van aard is: kwalificering, socialisering en subjectivering. Het succes van het hbo wordt daarentegen formeel uitgedrukt in kansen, kwaliteit en kwantiteit (Rinnooy Kan, 2015). En zelfs daarbinnen wordt door de landelijke politiek en overheidsbeleid, studiesucces voornamelijk uitgedrukt in kwantitatieve zin. Natuurlijk zijn rendementscijfers belangrijk; ze functioneren als een heldere, bedrijfsmatige indicator voor de effectiviteit van een opleiding of hogeschool. En zolang het rendement in het geding is, vormen de percentages rond diplomarendementen goede waarschuwingsindicatoren. Daarom schets ik in dit hoofdstuk eerst enkele cijfermatige trends voor de Nederlandse situatie in het algemeen en aansluitend die van Hogeschool Rotterdam, al dan niet in relatie tot de Randstadhogescholen. In hoofdstuk vier ga ik in op resultaten met betrekking tot de andere twee doelstellingen; de socialisering en subjectivering.

3.1 Deelname en kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs

Vanaf het moment dat het hbo formeel werd erkend, is het aantal deelnemers aanzienlijk gegroeid (Lubbers & Bakker, 2015). Volgden er in de jaren vijftig in Nederland zo'n 25.000 studenten hoger onderwijs, bij aanvang van het huidige studiejaar zijn het er ongeveer 445.000. Qua *participatie* doet het hbo het de laatste decennia dus goed. Deze positieve ontwikkeling trok echter een wissel op de kwaliteit van het onderwijs en de kwantitatieve outputmaten.

3.1.1 *Verzwarend van het curriculum*

De enorme aantallen studenten vereisten een naar rato omvangrijk docentenbestand. Het vinden en het behouden van docenten voor het hbo, onder andere via inductie- en professionaliseringstrajecten, verliep allesbehalve soepel (Van Dartel, Teurlings, & Wiersma, 2006). Zo leidde het succes van de uitbundige studentparticipatie tegelijkertijd tot zorgen over de erosie van de onderwijskwaliteit. Incidenten deden zich voor, waaronder het onterecht uitreiken van diploma's (Onderwijsraad, 2013; WRR, 2013). Oorzaken die hieraan ten grondslag lagen waren een te hoge werkdruk, perverse externe prikkels en/of niet verantwoord gedrag van betrokkenen (nu.nl, 2011).

Vanaf 2010 zijn deze ontwikkelingen gekeerd. Onder andere de Commissie Veerman (2010) pleitte voor een kwaliteitsimpuls. De lat moest omhoog! Er werden strengere eisen gesteld aan het bachelor diploma (NVAO, 2017). Opleidingen verzwaarden hun curricula door sterker in te zetten op de onderzoekende houding van studenten en bijbehorende onderzoekvaardigheden. Ook het streven dat zeventig procent van het onderwijzend personeel een master-diploma moet hebben, onderstreept deze trend. De oriëntatie van het hbo verschoof daarmee meer richting *academisch onderwijs*.

'De lat hoger leggen'... Wat betekent dat eigenlijk?

Het beeld van de lat hoger leggen komt uit het hoogspringen. Door de lat hoger te leggen, gaat de atleet vanzelf hoger springen. Maar is dat wel zo? Zou je, als je atleten hoger wilt laten springen, niet eerst meer aandacht moeten besteden aan het stuk vóór de sprong, dus aan de voorbereiding? Moeten we ze niet een langere, of juist een andere aanloop laten nemen? Of, wat de sprong betreft, een betere techniek bijbrengen? Uitleggen hoe het springen in zijn werk gaat? De atleet zelf het afzetpunt laten bepalen dat voor hem persoonlijk het meest efficiënt is? Laten ervaren waar en op welke manier de lat het makkelijkst te passeren is? Van elkaar laten leren? En moet je een atleet er niet van verzekeren, dat, of ze nu over de lat heen springen of niet, er een mat klaar ligt om hen op te vangen? Door te focussen op de lat, lopen we het risico de atleet te vergeten. En zeg nou zelf, waar draait het om in het onderwijs: om de lat, of om de atleet?

Vrij naar: Bas Haring (2013)

De verzwaring van het onderwijsprogramma maakt het voor studenten steeds moeilijker om het bachelor-diploma binnen de gestelde tijd te behalen. Recente trendanalyses illustreren dat de versterkte focus op kwalificatie, de zogenaamde *academic drift*, minder kansen biedt voor studenten met een laag sociaal-economische achtergrond en voor studenten met een mbo-achtergrond (DUO, 2017). Landelijk gezien blijft het aantal mbo-instromers de laatste vijf jaar dan ook licht achter op de instroom van havisten (Vereniging Hogescholen, 2017). Dit hangt wellicht samen met het feit dat binnen het mbo tegelijkertijd sprake is van een *vocational drift*; mbo'ers worden opgeleid vanuit een sterk beroepsgericht opleidingsprofiel. De twee 'driften' leiden tot verschillende koersen, waardoor het hbo en het mbo steeds verder van elkaar afdrijven. Deze toenemende kloof wordt dan ook in verband gebracht met het dalende studiesucces van mbo-studenten in het hbo (Elffers, 2016; Science Guide, 2016).

Ter illustratie: in Nederland viel van de eerstejaarsstudenten die in 2015 in het hbo startten, 12 procent van de havisten en maar liefst 21 procent van de mbo'ers uit.

Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat 24 procent van de havisten in het eerste jaar overstapt naar een andere opleiding bij dezelfde of een andere instelling (Vereniging Hogescholen, 2017). Van de mbo'ers maakt slechts vijftien procent deze overstap. Hoewel het hbo formeel toegankelijk is voor studenten met een mbo 4-, havo-, of vwo-diploma, zijn de eerste twee groepen aanzienlijk minder succesvol dan vwo'ers. De toegankelijkheid en participatie zijn in Nederland dan wel toegenomen, studenten uit diverse groepen halen de eindstreep niet binnen de nominale tijd (plus één jaar). Vijf jaar na start van de studie heeft 32 procent van de studenten met een niet-westerse migratieachtergrond een hbo-diploma (Vereniging Hogescholen; cohort 2011). Bij studenten met een Nederlandse achtergrond is dat 52 procent. De onderwijsexpansie stagneert en we discrimineren daarbij naar sociaaleconomische klasse, aldus Van Damme (2015). Het meritocratisch principe vertaalt zich in Nederland blijkbaar niet in een evenredig succes voor alle bevolkingsgroepen die deelnemen aan het hbo.

3.1.2 *Onderwijskwaliteit en beleid*

De kwaliteitsagenda die de Vereniging Hogescholen en het ministerie van OCW in 2011 hebben ondertekend, voerde de druk op hbo-instellingen op. Zij kregen de opdracht de kwaliteit in het hbo naar een hoger plan te brengen (Vereniging Hogescholen, 2010). De agenda vereiste een verbetering van de onderwijskwaliteit, vergroting van de kenniscomponent in de curricula, betere voorlichting en begeleiding en een investering in de kwaliteit van de docenten. Door een intensievere samenwerking met het werkveld zou de vertaling van kennis in nieuwe toepassingen een impuls krijgen. Praktijkgericht onderzoek zou hieraan moeten bijdragen. De aanname was dat deze veelzijdige kwalitatieve opdracht tegenwicht zou bieden aan het dalende diploma-rendement. Er werd afgesproken dat als het rendement conform afspraak steeg, de toegezegde financiële bijdrage aan de betreffende hogeschool zou worden uitgekeerd.

Vanuit onderwijskundig perspectief is het sterk de vraag of het tegelijkertijd werken aan de drie doelstellingen van toegankelijkheid, kwaliteit en rendement, wel haalbaar is. Het trilemma vraagt allereerst om een analyse van de kern van het probleem, om vast te stellen wat kenmerken zijn van *kwalitatief goed onderwijs*, en wat het vraagt om tot het gewenste kwaliteitsniveau te komen. Oplossingsperspectieven raken mogelijk een ander fundament dan de hierboven beschreven kaders vanuit overheid, beleid en rendementsperspectieven. In hoofdstuk 6 meer hierover.

3.1.3 *Onderwijskwaliteit en arbeid*

Ondanks het feit dat de ambities van de kwaliteitsagenda op gespannen voet staan met het rendement, is er over de laatste jaren ook een positieve trend te zien. Door de kwantitatieve toename van studerenden in het hbo is het gemiddelde opleidings-niveau in Nederland aanzienlijk gestegen. In een paar decennia is het aandeel hoger opgeleiden in de beroepsbevolking gegroeid van vijf procent in 1960 naar ongeveer

dertig procent anno 2016 (CBS, 2017). De instroom bij Hogeschool Rotterdam steeg de afgelopen tien jaar bijna twintig procent (Vereniging Hogescholen, 2017). Betere toegankelijkheid van het hbo en de gemeentelijke doelstelling om mensen hoger op te leiden, worden voor de Rotterdamse regio op deze wijze gerealiseerd. Ruim een half jaar geleden bleek dat het opleidingsniveau binnen de gemeente Rotterdam nu hoger ligt dan het landelijke (Vasterman, 2016).

De Landelijke Jeugdmonitor (CBS, 2016) presenteert cijfers die het belang van kwalificering onderstrepen. Jongeren zonder startkwalificatie hadden het de afgelopen jaren moeilijker op de arbeidsmarkt dan degenen met startkwalificatie. In 2015 lag de arbeidsdeelname onder jongeren in de vier grote steden ongeveer tien procent lager dan landelijk, met de laagste scores voor Rotterdam (54 procent) en Den Haag (52 procent).

De verschillen in arbeidsparticipatie en werkloosheid tussen gemeenten hangen volgens het CBS in belangrijke mate samen met de demografische samenstelling en het onderwijsniveau van de bevolking (CBS, 2016, p.83). In Rotterdam is het aandeel jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond met 47 procent het hoogst. Ook blijkt dat jongeren met een niet-westerse achtergrond in Rotterdam minder aansluiting vinden op de arbeidsmarkt (Onderwijsinspectie, 2016). Deze bevinding verlangt een intensievere afstemming tussen de opleidingsinstellingen en het beroepenveld en meer aandacht voor belangrijke voorwaarden voor arbeidsparticipatie, waaronder een succesvol onderwijstraject.

3.2 Prestaties van hogescholen

In 2016 werd de balans opgemaakt van de prestatieafspraken die door de hogescholen vier jaar eerder met het ministerie van OCW waren gemaakt. De afspraak was dat een landelijke Reviewcommissie zou beoordelen op drie hoofdaspecten, te weten: onderwijskwaliteit, studiesucces, en profilering en valorisatie (Reviewcommissie, 2017). Ik beschrijf de prestaties van de hogescholen op landelijk en Randstad-niveau, en voor Hogeschool Rotterdam.

3.2.1 Landelijk

Het eerste aspect, verbetering van de *onderwijskwaliteit*, werd bij de meeste hogescholen gemeten aan de hand van scores in de Nationale Studenten Enquête (NSE). Ook het aantal studenten in excellentietrajecten of een positief accreditatieoordeel kon als indicator worden gekozen⁶. De meeste hogescholen in Nederland werden hierop positief beoordeeld.

6

Hogescholen konden per aspect zelf uit een aantal indicatoren kiezen, waarvan de kwaliteit kon worden afgeleid.

De tweede ambitie, het verhogen van het *studiesucces* en tevens het verlagen van het aantal uitvallers en wisselaars, bleek voor praktisch alle hogescholen in Nederland een weerbarstiger proces. Van alle studenten die in 2007 instroomden bij een hbo-bachelor, had 52,7 procent na vijf jaar een bachelor-diploma behaald. In de jaren daarna daalde het rendement. Van de studenten die in 2011 startten, had 48,6 procent na vijf jaar een diploma op zak. De opdracht om de kwaliteit en het niveau van de opleiding, de uitval en het diplomarendement, en het niveau van de instroom tegelijk aan te pakken, lijkt daarmee de afgelopen jaren alleen maar complexer geworden.

De derde ambitie van de kwaliteitsagenda betrof *profilering en valorisatie*, ook wel geschaard onder het kopje *maatregelen* met betrekking tot de docentkwaliteit, onderwijsintensiteit en indirecte kosten. Voor wat betreft deze ambitie kregen praktisch alle hogescholen een positief oordeel. Vooral de indirecte kosten werden sterk teruggebracht.

3.2.2 Randstad

De eerste ambitie *onderwijskwaliteit* kan voor de Randstadhogescholen, ook wel bekend als de G5-hogescholen⁷, in kaart worden gebracht langs de indicator van studenttevredenheid (NSE). De G5 scoorden samen een 3,7 waarmee ze het landelijk gemiddelde van 3,8 benaderden.

Voor de Randstadhogescholen bleek onder de conditie van superdiversiteit, *studiesucces* een niet te realiseren opgave (Geldof, 2015). Op deze hogescholen haalde slechts 45 procent binnen vijf jaar een bachelor-diploma (gestart in 2011), tegenover 49 procent vier jaar eerder (gestart in 2007). Qua diplomarendement staan vooral mannelijke studenten met een niet-westerse achtergrond op achterstand (Bormans, Bajwa, Van Braam & Dekker, 2015). De hogescholen zijn en blijven geconfronteerd met een cultureel zeer heterogene instroom. Ondanks dat alle G5-hogescholen de afgelopen jaren grote inspanningen hebben verricht om uitval en studiewisseling in het eerste jaar van de studie terug te dringen, onder andere door betere voorlichting over de studie, invoering van de studiekeuzecheck, een meer intensievere samenwerking met het voorbereidend onderwijs en intensivering van de studiebegeleiding, bleef ook de doorstroom na de propedeuse teleurstellend.

Ten aanzien van de derde ambitie, *maatregelen* met betrekking tot de docentkwaliteit, onderwijsintensiteit en indirecte kosten, beschikten meer docenten bij de G5-hogescholen over een mastergraad; in vier jaar tijd steeg het percentage van 61 naar ruim 70, en was het aantal docenten met een didactische kwalificatie

7

G5 = de vijf grote hogescholen in de Randstad: Hogeschool van Amsterdam, Haagse Hogeschool, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Inholland.

gestegen. Dit kwam overeen met de landelijke doelstellingen. Ook het omlaag brengen van de *overheadkosten*, hebben de meeste hogescholen gerealiseerd en dat kwam zoals bedoeld, ten goede aan het primaire proces.

3.2.3 Hogeschool Rotterdam

Hogeschool Rotterdam ontving in 2016 over twee van de drie kwaliteitsafspraken een positief oordeel, te weten voor *onderwijskwaliteit* en *maatregelen*. Als indicator voor de *kwaliteit van het onderwijs* verkoos de hogeschool een toename van het aantal studenten in excellentieprogramma's, het zogenaamde honours-onderwijs. De stijging van 2 procent in 2012 naar 7,3 procent in 2016 overtrof zelfs de doelstelling van een stijging naar 7 procent. Daarnaast ambieerde Hogeschool Rotterdam een hogere studenttevredenheid. Deze indicator bereikte het niveau van 3,78 (op een 5-puntsschaal), dat het landelijk gemiddelde van 3,8 benaderde en iets hoger eindigde dan dat van de G5-hogescholen als geheel (3,7). Er werd vooral vooruitgang geboekt op het gebied van tevredenheid over docenten, studiebegeleiding en groepsgrootte. Dit laatste was mogelijk doordat er meer docenten waren aangenomen, waardoor de ratio docent-student was verbeterd. Tevens was het aandeel docenten in bezit van een master of PhD gestegen van 49,9 procent in 2012 naar 67,4 procent in 2015, waarmee Hogeschool Rotterdam haar ambitie heeft gerealiseerd.

De toename van de studenttevredenheid over diverse onderdelen, is in lijn met de inspanningen vanuit het *Focusprogramma* van de hogeschool. Dit beleidsplan gaat gepaard met stevige investeringen in kwaliteit en studiesucces. De Reviewcommissie⁸ constateert dan ook dat Hogeschool Rotterdam met betrekking tot de maatregelen onderwijsintensiteit, docentkwaliteit en indirecte kosten de in 2012 geformuleerde ambities ruimschoots heeft gerealiseerd. Ook profileert Hogeschool Rotterdam zich met haar vijf kenniscentra en de twee Centres of Expertise (RDM en EMI), krachtig als innovatiepartner voor haven en stad. De hogeschool geeft daarmee thematisch invulling aan de vraagstukken en uitdagingen die spelen in de regio (Reviewcommissie, 2017).

Zoals hierboven reeds aangegeven, bleken de afspraken rondom *studiesucces* lastig te realiseren. "Bij Hogeschool Rotterdam zijn de neerwaartse effecten op het studiesucces een gevolg van de relatieve oververtegenwoordiging van mbo-instromers (rond 30%) en van niet-westerse allochtonen in de instroom", aldus de Reviewcommissie (2016, p.5). De instroom van deze laatste groep studenten is bij Hogeschool Rotterdam zelfs fors; met 29 procent is het de op een na hoogste van de G5-hogescholen, terwijl de instroom uit het vwo in die periode is gedaald van elf naar acht procent (Bajwa, 2016).

Het ambitieniveau voor de onderdelen rendement, switch en uitval heeft Hogeschool Rotterdam dus niet bereikt. Paradoxaal genoeg is dat juist het gevolg van meer kwaliteit; veel instellingen hebben volgens de voorzitter van de Reviewcommissie Van Vught (2016) de lat de laatste jaren hoger gelegd. Tegelijkertijd heeft de diversiteit in de studentenpopulatie voor een meer complexe situatie gezorgd, met meer doorstroom van studenten van het mbo naar het hbo en meer studenten met een niet-westerse achtergrond. Het zijn juist deze groepen die het niet lukt het diploma binnen de tijd te behalen. Het *trilemma* ten voeten uit!

3.3 Rendementen

3.3.1 Diplomarendement

Op landelijk niveau behaalde in 2016 ongeveer 49 procent (van cohort 2011) binnen vijf jaar een hbo-diploma (Vereniging Hogescholen, 2017). Als we dit uitsplitsen naar vooropleiding blijkt dat studenten met een vwo-diploma met 68 procent het meest succesvol zijn. Bij havisten is het aantal geslaagden binnen vijf jaar 46 procent. Mbo'ers zijn het minst succesvol; 44 procent behaalt een diploma binnen de daarvoor gestelde tijd (Vereniging Hogescholen, 2017). Het aantal vrouwen dat na vijf jaar een bachelor-diploma behaalde (cohort 2011), lag een stuk hoger dan het aantal mannen (56 procent versus 40 procent). Ook was het rendement van studenten met een Nederlandse achtergrond (52 procent) hoger dan van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond (32 procent).

Op Hogeschool Rotterdam behaalde bijna 44 procent van de studenten die in 2011 startten binnen vijf jaar een bachelor-diploma. Vier jaar eerder (cohort 2007) was dit nog 53 procent (Vereniging Hogescholen, 2017). Hoewel het diplomarendement van Hogeschool Rotterdam nog steeds hoger is dan bij de meeste andere grote Randstad-hogescholen, is de daling in de afgelopen jaren sterker geworden. De groeiende kloof bij Hogeschool Rotterdam tussen mbo'ers en havisten met betrekking tot het diplomarendement (verschil van cohort 2010 en 2011: mbo -3,3 procent, havo +0,5 procent) is daarbij extra zorgelijk, aangezien Hogeschool Rotterdam een relatief hoge mbo-instroom kent (34 procent in 2016 versus 30 procent landelijk, Vereniging Hogescholen, 2017).

3.3.2 Propedeuserendement

We zagen in de afgelopen jaren het propedeuserendement (P-rendement: het rendement na één jaar) binnen Hogeschool Rotterdam licht stijgen⁹. In 2015 steeg dit rendement echter flink; van 25 procent in 2014, naar bijna 32 procent in 2015

9

Landelijk wordt het propedeuserendement niet berekend, vanwege te grote variëteit in berekeningsmethodieken

(Bajwa, 2016). Deze stijging is voor ongeveer de helft veroorzaakt door het feit dat een aantal opleidingen binnen Hogeschool Rotterdam het onderwijs drastisch heeft vernieuwd en de norm voor het bindend studieadvies (BSA) heeft verhoogd. Ook andere opleidingen behaalden in 2015 een hoger P-rendement dan in 2014. Het positieve aan deze stijging is dat die voor alle studentgroepen geldt, ongeacht geslacht, afkomst of vooropleiding. Voor mbo'ers geldt hogeschool-breed zelfs een nog sterkere stijging dan voor havisten.

Toch blijft, ondanks de recente positieve ontwikkelingen, het P-rendement van Hogeschool Rotterdam in totaal duidelijk achter voor studenten met een mbo-vooropleiding en met een niet-westerse migratieachtergrond (Bajwa, 2016). Als reden voor het hoge aantal uitvallers in het eerste jaar en het lage rendement wordt frequent verwezen naar de kloof tussen mbo en hbo (De Graaf & Kivits, 2016). Maatregelen om uitval tegen te gaan en het rendement te verhogen, liggen veelal op systeemniveau, en wel door programma-aansluiting door het 'opvullen van de overstap' met extra curriculaire onderdelen (bijv. schakelklassen). Dergelijke activiteiten laten zich typeren als formele of institutionele acties.

Om de overstap tussen enerzijds mbo en ook havo, en anderzijds het hbo te faciliteren, lijkt het logisch ook recente vernieuwingsprogramma's daarop te screenen. Zo valt bijvoorbeeld op dat in de regeling 'Herziening Kwalificatiestructuur voor het mbo' (MBO raad, 2016), er geen specifieke doelstellingen zijn geformuleerd voor doorstroom naar en aansluiting op het hbo. De loopbaan- en ontwikkelingsperspectieven van de student als persoon blijven daarmee buiten beeld. En is dat nou juist niet *nét* waar het om gaat; het creëren van mogelijkheden voor een optimale ontwikkeling van elke student? Er is nog veel te doen!

In dit derde hoofdstuk heb ik een korte schets gegeven van recente maten van studiesucces binnen het hoger onderwijs op landelijk en regionaal niveau en op het niveau van Rotterdam. De enorme toename van het aantal studenten dat de laatste decennia op het hbo startte, ging gelijk op met een dalende kwaliteit van onderwijs. Vanuit OCW werd besloten dat 'de lat omhoog' moest, de onderwijskwaliteit moest verbeteren (Commissie Veerman, 2010). Dit kwam voornamelijk tot uiting in verzwarend van curriculaire onderdelen, met als gevolg dat in de laatste jaren de mate van instroom geen gelijke tred hield met de mate van studiesucces. Op landelijk niveau was het diplomarendement na vijf jaar (cohort 2011) voor studenten met een Nederlandse achtergrond 52 procent, voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond 32 procent. De noodzaak tot verbetering is daarmee vandaag de dag nog zeer evident.

De resultaten naar aanleiding van uitvoering van de kwaliteitsagenda (sinds 2012 van kracht) laten zien dat het aspect studiesucces een lastig te realiseren ambitie blijkt voor de Randstadhogescholen. De resultaten van Hogeschool Rotterdam zijn het laatste jaar, na diverse onderwijsvernieuwingen, toch zeer hoopvol. De verhoogde propedeuserendementen blijken tevens te gelden voor alle studentgroepen, ongeacht geslacht, afkomst of vooropleiding. Voor het lectoraat Studiesucces is het dan ook uiterst relevant en interessant om in te zoomen op factoren die verantwoordelijk kunnen worden gehouden voor de stijgende lijn in het studierendement. Daarbij kan gedacht worden aan onderzoek naar systeemkenmerken, zoals een gewijzigde BSA-norm, kort-cyclisch onderwijs of compensatieregelingen, maar ook aan onderzoek naar kenmerken die bijdragen aan de relatie en binding van studenten met het onderwijs. Vanuit de stelling 'geen prestatie zonder relatie' zal het lectoraat tevens onderzoek uitvoeren naar het pedagogisch/didactisch leerklimaat. Daarover meer in het volgende hoofdstuk.

Het belang van de student

In dit hoofdstuk verschuift de focus *van rendement*, zoals in hoofdstuk 3 besproken, *naar engagement*. In dit perspectief staat de student centraal en de mate waarin hij of zij zich betrokken voelt bij de opleiding en gemotiveerd is zich daarvoor in te zetten.

4.1 Kiezen en ondersteunen

Een van de landelijke maatregelen om studenten te motiveren voor de opleiding ligt op het persoonlijke vlak: zij worden aangemoedigd om zich beter te oriënteren op een vervolgstudie in het hbo. Om hen te ondersteunen in die oriëntatie is de studiekeuzecheck (SKC) ingevoerd. Deze maatregel is mede gebaseerd op de veronderstelling dat, wanneer een opleiding die studenten kan selecteren die een hoge motivatie en inzet tonen, hoge studieprestaties mag verwachten (OCW, 2017). Deze regeling appelleert daarmee aan het engagement waarmee een student zich committeert aan de gekozen opleiding. Een heel aannemelijke veronderstelling. Diverse studies vanuit de psychologie en motivatietheorie tonen namelijk aan dat de mate van engagement of betrokkenheid gerelateerd is aan de inzet om het gestelde doel te behalen (Pintrich, 2004; Fishbein & Ajzen, 2010; Tinto, 2015; Tupan-Wenno, 2016). Zo werd de beoogde kwaliteitsslag in het hbo, het beter matchen van 'de juiste student met de juiste studie', expliciet gekoppeld aan de mogelijkheid om te selecteren aan de poort (Elffers, 2016).

Ondanks dat de studiekeuzecheck in 2014 is ingevoerd, blijkt er geen wezenlijke ontwikkeling op te treden in het uitvalpercentage. Landelijk gezien stopt de laatste vijf jaar steeds ongeveer vijftien procent van de studenten in het eerste jaar met de hbo-opleiding (Vereniging Hogescholen, 2017; Bloom, Feddema & Meijer, 2016). Ook binnen Hogeschool Rotterdam lijkt het nieuwe aanmeldbeleid niet bij te dragen aan het terugdringen van de uitval in het eerste jaar. Het aantal studenten dat in het eerste jaar stopt, blijft de laatste vijf jaar constant rond de veertig procent bij voltijd/duale bacheloropleidingen (Bajwa, 2016). Dit hoge percentages laat zien dat wanneer studenten bewust en verantwoord kiezen op basis van hun motivatie en inzet, dit niet per se tot positieve resultaten leidt. Er spelen blijkbaar

ook andere elementen een rol die een student doet besluiten al in het eerste jaar te stoppen met de opleiding. Sommigen van hen veranderen bij dezelfde instelling van studierichting, of stappen over naar een andere instelling.

Het onderzoek '100-dagen-HR' (Gomes, 2016) biedt een scherper beeld op onderliggende redenen. De rapportage maakt duidelijk wat studenten na ongeveer drie maanden van de opleiding vinden, en in hoeverre hun initiële beeld van de opleiding overeenkomt met hun ervaringen tijdens de eerste drie maanden. Allereerst blijkt dat de verwachte en ervaren inrichting van de opleiding goed aansluit bij de eigen interesses, capaciteiten en vaardigheden van de eerstejaars studenten van cohort 2016 (respons 30 procent). De studielast en de verhouding tussen theorie en praktijk komen echter minder goed overeen met wat ze hadden verwacht. Zelfdiscipline vormt de grootste uitdaging voor de meeste eerstejaars. Het stellen van concrete leerdoelen en het plannen en organiseren van de studie worden als moeilijk ervaren. Thema's die te scharen zijn onder het zelfregulerend leren vormen dus een belangrijk onderwerp van onderzoek binnen de hogeschool. Op dit gebied blijken falende zelfregulatieprocessen kenmerkend voor drop-outs (De Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman & Born, 2016). De onderzoeksresultaten van De Bruijn en anderen, bieden aanwijzingen voor de manier waarop de hogeschool potentiële vertragers en uitvallers kan ondersteunen op het gebied van zelfregulatie, dat weer kan bijdragen aan het studiesucces. Ook de Nederlandse taal blijkt een generiek issue en indicatief voor doelgerichte ondersteuningsactiviteiten. Niet alleen voor studenten met een migratieachtergrond, maar ook voor autochtone studenten levert onvoldoende taalvaardigheid geregeld problemen op. De werkgroep *Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/communicatie* zet zich in voor een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam (Nunn 2016). Ook wordt vanuit de lectoraten Taalverwerving en Taalontwikkeling onderzoek verricht naar taalvaardigheden, en programma's ontwikkeld om studenten te ondersteunen in hun taalvaardigheid.

Ondersteuningsprogramma's op het gebied van taal- en planningsvaardigheden dienen voornamelijk in de eerste maanden van het eerste jaar op het hbo te worden aangeboden (Wijniaa, Loyens, Deros, Koendjiea, & Schmidt, 2013). Elffers (2011) toonde aan dat uitval bij mbo-studenten met een niet-westerse achtergrond vooral in de eerste drie maanden na de overstap plaatsvindt. Zijn die eerste maanden gepasseerd, dan is er geen verschil meer in de uitval tussen deze en andere groepen studenten. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gelegen zijn in het feit dat studenten via de (cognitieve) ondersteuning juist (sociale) betrokkenheid en concern vanuit de onderwijsorganisatie ervaren. Extra aandacht van begeleiders en docenten kan voor studenten een indicatie zijn dat de opleiding hun persoonlijke problematiek serieus neemt. Dit kan op zijn beurt betrokkenheid en engagement aan de kant van studenten doen toenemen.

Dat het gevoel van betrokkenheid met de opleiding een belangrijke factor is voor het continueren van de opleiding, is vaak aangetoond (Rumberger, 1987; Tinto, 1993; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Kelchtermans 2009; Onzenoort, 2010; Kappe, 2017). De reden voor uitval is niet voor iedereen dezelfde. Voor sommigen speelt het hoge niveau van de opleiding een belangrijke rol, anderen hebben bij nader inzien toch een verkeerde studie gekozen. Voor mbo'ers blijkt het soms erg lastig om de motivatie vast te houden, omdat ze al een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt op zak hebben (Gomes, 2016). Dit speelt vooral een rol bij studenten die een (kleine) studieachterstand hebben opgelopen.

Resultaten van de NSE bieden jaarlijks inzicht in de onderwijservaringen van een deel van de populatie van Hogeschool Rotterdam (respons in de afgelopen 5 jaren rond 40 procent). Voor het vijfde jaar op rij steeg tot 2016 de studenttevredenheid over het onderwijs van Hogeschool Rotterdam. Het afgelopen jaar daalde dit gering; van 3,82 (in 2016) naar 3,79 in 2017. Bij de G5 is de gemiddelde score licht gedaald, waarbij HR momenteel een middenpositie inneemt. Vooruitgang werd geboekt op diverse thema's. Het meest tevreden zijn studenten over de sfeer binnen de opleiding, wat ze leren tijdens de stage, en het samenwerken met medestudenten. Ruimte voor verbetering zien zij bijvoorbeeld in de voorbereiding op de stage vanuit de opleiding en in tijdige communicatie over de roosters (Smitshoek, 2017).

Wat betreft onderwijskundige thema's blijkt dat studenten van de hogeschool het meest tevreden zijn over de kennis van hun docenten van de beroepspraktijk (3,7) en de inhoudelijke deskundigheid (3,8). Studenten zien hun docent blinkbaar als een kwalitatief goede 'vakman of -vrouw' die inhoudelijk over recente vak kennis beschikt en weet wat er in de beroepspraktijk leeft. Het minst tevreden, maar met een score die nog steeds boven het statistisch gemiddelde ligt, zijn studenten over de kwaliteit van feedback (3,4), de mate waarin docenten inspirerend zijn en de bereikbaarheid van docenten buiten contacturen (NSE, 2016). Deze minder goede scores zijn mogelijk mede een gevolg van de toenemende aandacht van onderwijsinstellingen voor 'accountability & control', die ertoe moet leiden dat docenten hun werk zo efficiënt, transparant, en goedkoop mogelijk moeten uitvoeren, maar waardoor er minder ruimte voor persoonlijke aandacht is. Uit gesprekken die ik met docenten heb gevoerd, komt naar voren dat zij steeds minder ruimte voelen voor individuele aandacht op het moment dat de student deze nodig heeft. Dat biedt minder mogelijkheden voor studenten om te leren, wat weer een grotere kans met zich meebrengt op lagere resultaten (Robertson, 2012).

Gomes (2016) rapporteert dat ruim driekwart van de eerstejaars studenten zich na de eerste maanden al thuis voelt op de hogeschool. Voor studenten met een migratieachtergrond ligt dat anders; zij voelen zich iets minder gezien dan hun autochtone medestudenten. Dit aspect van (gebrek aan) binding is een belangrijk aandachtspunt, aangezien het deze categorie is waarin meer studenten uitvallen dan in andere categorieën. Dezelfde groep is ook minder positief over het enthousiasme van de docent, de manier waarop deze het belang van de leerstof uitlegt en de mate waarin de docent hoge verwachtingen van hen heeft.

4.3 Het kwetsbare gesprek...

De vraag is hoe we de minder positieve punten, zoals die door studenten zijn ervaren, ten positieve kunnen keren? Een docent kan inzicht krijgen in het positieve alternatief door in gesprek te gaan met zijn studentengroep. Daarbij gaat het niet per se om het onderwijs af te stemmen op wat studenten willen, maar hen ook uit te dagen na te denken over wat zij nodig hebben (Furedi, 2009; Gagné & Briggs, 1979). En dat gesprek is niet gemakkelijk, zoals hieronder wordt geïllustreerd.

Docenten zoeken, zeker als het gaat om motivatie en begeleiding, naar duidelijke handvatten. Zij ervaren steun vanuit methodieken als oplossingsgericht werken, learning analytics of digitale tools, die worden ingezet om grip te krijgen op het leer- en ontwikkelingsproces van studenten of om hen te motiveren tot leren. Maar, informatie verwerken impliceert het doorgronden van die informatie en er betekenis aan verlenen. Zo schrijft de Spaanse filosoof Savater (2006) dat het bijzondere van de mens is, dat “de mens juist mens wordt, door te leren”. “Om die reden bestaat het ware onderwijs er niet alleen uit anderen te leren nadenken over dingen, maar ook uit het leren na te denken over wat men denkt. Onderwijs dient er ook toe om te leren de eigen overtuigingen ter discussie te stellen, te verwerpen of te onderbouwen” (Savater, 2006, p.134).

Deze vorm van onderwijs biedt begeleiding aan de student, waarin ook een moreel kader wordt geboden. En dat een moreel kader nodig is in de superdiverse samenleving als Rotterdam, moge duidelijk zijn. Binnen het hbo bestaat, evenals binnen het mbo, een groep studenten die aangemerkt kan worden als ‘kwetsbare jongeren’. Deze jongeren kampen met problemen op het gebied van diversiteit, (seksuele) identiteit, gezondheid of sociaal-emotionele problematiek. Juist deze jongeren hebben behoefte aan een stevig baken dat hen helpt keuzes te maken, hun opleiding af te ronden en zelfstandig te functioneren (van Roode, 2016).

Onderwijs als oefenplaats van het zelf

Het zijn de nieuwe waarden van succes, competitie, flexibiliteit en verplichte zelfredzaamheid die een enorme verantwoordelijkheid bij de jongeren zelf leggen. De gevolgen ervan zien we in toenemende mate op het gebied van keuzestress, zelfoverschatting, onzekerheid of eenzaamheid (Paul & Slob, 2015). Doordat in de huidige maatschappij de invloed van richting-gevers is weggevallen (Berding & Pols, 2014), worden jongeren met name teruggeworpen op hun eigen waardensysteem van trouw en loyaliteit aan zichzelf. De verantwoordelijkheid van opvoeders en in dit geval docenten, is om het evenwicht te bewaren en om de nieuwe generatie te ondersteunen en te beschermen; niet om te beslissen hoe de nieuwe bijdrage van de volgende generatie eruit komt te zien. Van Roode (2016) zegt in dit verband dat het onderwijs 'een plaatsvervanger' is; een plaatsvervanger van de opdracht van de traditie, taal, cultuur en de geschiedenis. Die opdracht zou de samenleving het onderwijs moeten geven. Het stelt tegelijkertijd onderwijsgevers voor een grote verantwoordelijkheid...

Bron: Roode, H. van (2016)

In de NSE staan geen vragen over de pedagogische visie van het onderwijs en de mate waarin studenten deze terugzien in de klas. En dat is logisch. De evaluatie over het *waarom* of *waartoe* hoort thuis in gesprekken met studenten. Daarbij komen twee perspectieven aan de orde. Enerzijds leiden evaluatieve gesprekken over het proces van onderwijzen tot inzicht in de standpunten van de docent. Het expliciteren van een gekozen pedagogisch-didactische handeling kan immers alleen tot stand komen, wanneer de docent een scherp beeld heeft van het doel dat hij daarmee nastreefde (Van Kan, e.a. 2014). Anderzijds wordt door het gesprek duidelijk wat docenten en studenten *samen* kunnen en willen bereiken, *waartoe* dit bijdraagt, en welke verantwoordelijkheid zij daarin elk dienen te nemen.

Zoals eerder vermeld, heeft het *waarom* of *waartoe* van het onderwijs tot op heden geen centrale plaats in onderwijsbeoordelingen; het *wat* is steeds voorschrijvend gebleken. Ook de BSA past in dit rijtje thuis, omdat het advies voornamelijk wordt gebaseerd op (de snelheid van) het aantal behaalde punten. De persoonlijke ontwikkeling van de student wordt daar niet of slechts indirect bij betrokken. Onderwijspedagogiek wordt op die manier gereduceerd tot onderwijsseconomie, waarbinnen de economische waarden de pedagogische waarden domineren (Nussbaum, 2011; Biesta, 2012). De vraag 'waartoe' zou vaker gesteld moeten worden, want het is *dát* doel waardoor docenten en studenten zich onderling juist verbonden voelen (Sanderman, e.a., 2016).

Dat het *waartoe* van onderwijs belangrijk is, lijkt logisch want onderwijs gaat ergens over! De docent heeft de functie om de student op een bewuste en verantwoorde manier uit te nodigen, te prikkelen en uit te dagen om nieuwe inzichten te creëren over die inhoud. Deze manier kenmerkt zich door een aantal facetten die stuk voor stuk bijdragen aan de effectiviteit en waarde van dat onderwijs. Onderling contact, de relatie tussen zowel docent en student, als studenten onderling, vormt daarin een wezenlijk facet (Tinto, 2015). Of zoals Dewey het stelt: “In onderwijs gaat het niet om een ‘veilige overdracht van stukjes informatie’ van de ene persoon naar de andere, veeleer is dit een proces waarin gezamenlijk betekenis wordt gevormd en gedeeld: het samen beelden ontwikkelen.”

Communicatie is zo gezien een ontmoeting van subjecten, niet een uitwisseling tussen objecten (zie: Klatter & Van der Meer, 2016). In gesprekken komt de relatie en binding, oftewel het engagement, bij betrokkenen tot stand. Ook de docent is lerende in dit proces; de input uit onderzoek en stages van studenten, leidt bijvoorbeeld voor docenten tot belangrijke kennisvermeerdering. Alleen dan kun je spreken van een ‘gezamenlijk belang’. Het stevig investeren in een gezamenlijk onderwijsleerproces van docenten en studenten leidt dan ook tot een verdieping van de kwaliteit en waarde van onderwijs en het engagement van beide kanten.

In hoofdstuk 4 is de aandacht gericht op de persoon achter de cijfers, de student. Hierbij verschuift de focus van rendement naar engagement: wat maakt dat de student verbonden blijft met de opleiding en voldoende gemotiveerd is om de studie af te ronden? Een landelijke maatregel als de studiekeuzecheck lijkt vooralsnog geen sterke invloed te hebben op de uitvalcijfers. Achterliggende factoren zoals de mening en verwachtingen van studenten over de opleiding, en de meer persoonlijke eigenschappen zoals zelfdiscipline, doorzettingsvermogen, voorkennis en capaciteiten op het vakgebied, en taal- of studievvaardigheden hebben hier wellicht meer invloed op. Tevens speelt de mate waarin studenten zich verbonden voelen met hun opleiding, hun docenten en hun medestudenten een grote rol. De mate van verbinding komt voort uit de mate waarin zij zich gezien en gekend voelen in hun uniciteit, en waarin zij merken dat ernaar wordt gehandeld (Poulussen & Roseval, 2016). Onderzoek naar het gevoel van betrokkenheid door inclusief onderwijs, kan meer licht schijnen op de rol die het engagement speelt in het al dan niet continueren van de opleiding.

Hbo-docenten zijn medeverantwoordelijk voor de begeleiden van de nieuwe generatie op hun weg naar de toekomst (Van Roode, 2016). Communicatie is daarin een ontmoeting tussen subjecten, niet een uitwisseling tussen objecten (Dewey, 2002). Een stevige investering in de *gezamenlijkheid* van het onderwijs-leerproces door docenten, studenten en stagebegeleiders vanuit een eenduidige pedagogiek, draagt bij aan het onderlinge contact en daadwerkelijke verbondenheid op weg naar een gezamenlijk doel. Juist vanuit de wens om de vraag over het *waartoe* te beantwoorden, zal het lectoraat Studiesucces zich richten op onderzoek naar deze antwoorden van docententeams binnen de hogeschool, met het doel de betrokkenheid van alle studenten te vergroten en te waarborgen. Hierbij gaat het om de pedagogische oriëntatie van docenten en teams. Meer hierover in paragraaf 6.2.

Studiesucces in modellen

De term studiesucces lijkt verbonden aan het moment dat de resultaten van leren en studeren worden verzilverd. Het diploma functioneert als garantiecertificaat voor vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt; de kwaliteit van de onderliggende leer- en onderwijsprocessen wordt door het diploma geborgd. Maar welke leerprocessen zijn afgelegd en welke actoren en factoren invloed hebben gehad op de effectiviteit van die processen, is niet af te lezen uit het diploma. Noch de waarde van dit garantiecertificaat voor de arbeidsmarkt. Reden om eens in te zoomen.

5.1 Het topje van een berg

Studenten worden verondersteld kennis te verwerven en competenties te ontwikkelen. Ze moeten ‘ergens goed in worden!’ (Van der Sanden, 2004). Deze korte zin omvat een wereld van veelal niet zichtbare processen. Leren is immers een mentale gebeurtenis. Echter, dit kwalitatieve proces van informatieverwerking en competentieontwikkeling blijft in termen van studiesucces vaak onderbelicht.

Juist de kwaliteit van die onderliggende processen draagt bij aan studiesucces. Dit zien we terug in de middelste driehoek van figuur 2.1 in hoofdstuk 2. Deze binnenruimte van het trilemma, driehoek 4, staat voor de kwaliteit van het onderwijsproces. Daarin speelt de docent een centrale rol. Invloedrijk meta-onderzoek van Hattie en Yates (2014) laat zien dat de docent ertoe doet. Vanuit theoretisch en praktisch perspectief is de waarde van de docent aangetoond; het is immers de docent *als persoon* die het onderwijs orkestreert en die dagelijks interacteert met de studenten. Deze docent bepaalt samen met zijn collega's en management de sfeer binnen en kwaliteit van het team en de opleiding (Den Brok, Van Tartwijk, Opdenakker & Wubbels, 2016). Daarnaast spelen vele interne en externe factoren een rol in het onderwijsleerproces, die mede verantwoordelijk zijn voor succes, vertraging of uitval. Hargraeves en Fullan (2012) spreken van professioneel kapitaal, wanneer de drie niveaus van onderwijs, de docent, het team en het management consensus bereiken over de doelen van hun onderwijs, en de werkwijze van handelen. Het is derhalve zinvol te onderzoeken welke factoren, die betrekking hebben op studiesucces, binnen de invloedssfeer

liggen van de docent en overige begeleiders. En in het verlengde daarvan: veronderstelt een hogeschool bepaalde docentkwaliteiten om de ontwikkeling van de student in de breedste zin van het woord, binnen de gestelde tijd, succesvol te laten verlopen?

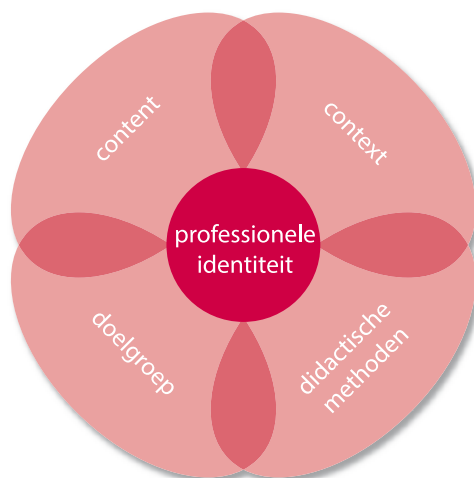
In het hoofdlijnenakkoord (2016) dat Hogeschool Rotterdam heeft opgesteld, lezen we onder het kopje 'Docentkwaliteit', dat elke docent een basisniveau dient te behalen met betrekking tot: 1. kennis (*van de content*), 2. actuele praktijkervaring (*in de context*), 3. begeleiding van studenten (*de doelgroep*), 4. didactische vaardigheden (*didactische methoden*), en 5. onderzoekvaardigheden. Dat het thema *onderzoek* als aparte kwaliteitsindicator van de hbo-docent in het akkoord wordt genoemd, getuigt van het belang dat onze hogeschool aan deze vaardigheden hecht.

5.2 Het Bloemmodel

De cursief gedrukte woorden die ik in paragraaf 5.1 tussen haakjes achter de competenties heb toegevoegd, vallen samen met vier centrale concepten van het Segmentenmodel, beter bekend als het Bloemmodel. Dit model, ontwikkeld onder auspiciën van de Vereniging Hogescholen, fungeert sinds de entree van de Kennisbases voor Lerarenopleidingen (2012) als conceptueel model voor het opleiden van docenten voor het (technisch) beroepsonderwijs (zie Figuur 5.1).

Het Bloemmodel is opgebouwd uit vijf centrale concepten die een rol spelen bij het vormgeven van krachtig beroepsonderwijs. In het Bloemmodel zijn rondom het centrale concept van professionele identiteit van de docent, vier kernconcepten als bloemblaadjes afgebeeld. De vier kennisdomeinen zijn: de *content* van het vak, de *context* waarvoor wordt opgeleid, de *doelgroep* die wordt opgeleid, en kennis van (vak)*didactische methoden*.

Over het Bloemmodel heen zijn twee dimensies te onderscheiden. De eerste dimensie verbindt de blaadjes content en didactische methoden, wat ten dienste staat van de cognitieve ontwikkeling (zie 5.2.1). De tweede dimensie verbindt de doelgroep en context. Deze dimensie representeert de loopbaanoriëntatie.



Kennis van de docent op het gebied van elk van de kernconcepten draagt bij aan bewust vakbekwaam handelen (Gagné & Briggs, 1979), en stelt hem in staat om zijn pedagogisch en vakdidactisch handelen in een gegeven onderwijssituatie te onderbouwen (Mathijssen, 2014). Het belang dat de docent aan de afzonderlijke concepten hecht, beïnvloedt zijn keuzes ten aanzien van bijvoorbeeld de didactiek, leermiddelen of groepsindeling. Door zijn kennis over de vier concepten en over de onderlinge verhouding ervan, is de docent in staat om zijn handelen te verantwoorden in relatie tot de opvattingen waarop dit handelen is gestoeld. Zijn onderliggende opvattingen over het *waartoe* wordt door het handelen van de docent zichtbaar voor zijn studenten en collega's. Daarmee laat de docent zichzelf zien (Pols, 2017).

You teach who you are! (Pete Reilly, 2016)

De kwaliteit van het onderwijs wordt dus mede bepaald door de professionele identiteit van de docent. Dit concept vormt niet voor niets het hart van het bloemmodel; de professionele identiteit kleurt de keuzes en uitvoeringswijze. Onderliggende opvattingen werken daarbij niet als op zichzelf staande entiteiten; elke docent functioneert namelijk op de drie niveaus van de onderwijsorganisatie: het individuele, het team- en het organisatieniveau. Een docent heeft zich dan ook altijd te verhouden tot zijn collega's, team en afdeling. Idealiter dient er *alignment* tussen die niveaus te bestaan. Kwaliteitsinterventies gericht op het niveau van de individuele docent lijken daarom kansloos, als niet ook het teamniveau en het organisatieniveau daarin nadrukkelijk worden betrokken (Hargreaves & Fullan, 2012).

5.2.1 Cognitieve ontwikkeling

Bij competentiegericht onderwijs wordt van docenten verwacht dat zij vakinhoudelijk deskundig zijn en in staat zijn studenten te ondersteunen op het gebied van leren leren. Het bespreken van vakinhoudelijke informatie, de *content* (1), is vaak de eerste stap in het onderwijsleerproces, aan de kant van de docent. Het verwerken van die informatie en het incorporeren tot kennis, is de tweede stap, maar nu aan de kant van de student. Het is deze tweede stap bij de student, die maakt dat docenten dienen te beseffen dat zij inzicht moeten hebben in de leerprocessen die studenten verondersteld worden te doorlopen. Docenten moeten weten hoe *jongeren* (2) adequate mentale modellen opbouwen, welke valkuilen daarbij bestaan waardoor misconcepties kunnen ontstaan, en welke *didactische strategieën* (3) zij kunnen inzetten om die misconcepties te voorkomen of te wijzigen. Het doorgronden van het niveau van voorkennis en de leerstrategieën van individuele studenten, vraagt diepgaande *pedagogical content knowledge* (PCK) bij de docent (Shulman, 1986), en de vaardigheid om het leerproces vanuit vakdidactisch perspectief te onderzoeken.

Wat betreft leerstrategieën is geregeld sprake van een mismatch op het moment dat studenten overstappen naar een volgend onderwijssysteem. Zo geven studenten na de overstap van het mbo naar het hbo bijvoorbeeld aan, dat zij niet gewend zijn met de grote hoeveelheden stof om te gaan, of op het hogere conceptuele niveau te denken dat bij het hbo hoort (Gomes, 2016; Clement, Poulussen & Klatter, 2017). Docenten die in het eerste studiejaar lesgeven, dienen dan ook goed te zijn toegerust om juist dit leerproces te begeleiden. Om het leren betekenisvol te laten zijn voor studenten, is een connectie met potentiële *beroepscontexten* (4) en flexibele leerloopbanen voorwaardelijk (Onderwijsraad, 2016). Hierdoor wordt de blik op de toekomst gericht en zijn docenten en studenten in staat om de doelstelling van de opleiding daaraan te verbinden.

5.2.2 Piramidemodel

Het veelzijdige perspectief dat in 5.2.1 is geschetst, maakt onderwijs tot een complex en multi-dimensioneel proces. Niet alleen heeft de docent zich te verhouden tot de student, maar ook tot de onderwijsomgeving, en tot de huidige en toekomstige beroepscontext. Tevens is hij zelf, als individu met zijn eigen kenmerken en eigenschappen, een centrale factor en rolmodel in het leerproces van de student. Al deze factoren samen vormen de basis van waaruit het onderwijsleerproces wordt opgebouwd. Deze basis kan worden weergegeven als de bodem van een piramide (zie figuur 5.2), waarbij de top het moment van studiesucces verbeeldt, oftewel het succesvol afronden van het formele onderwijsleerproces. Het diploma vormt als het ware de vlag op de top van de piramide en biedt toegang tot de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs.



De segmenten van het Bloemmodel vormen samen de bodem van de piramide. Onderwijskwaliteit wordt opgebouwd door de docent (kern) in samenspraak met zijn team en de studentengroep (1). Onderwijs krijgt vorm doordat de content (2) georganiseerd in een curriculum, op een didactische wijze (3) wordt aangeboden, en in verbinding staat met de beroepscontext (4). Studiesucces (5) kan dan worden gezien als resultaat van het totale onderwijsleerproces. In dat proces zijn niet alleen studenten, maar ook docenten en overige partners lerende!

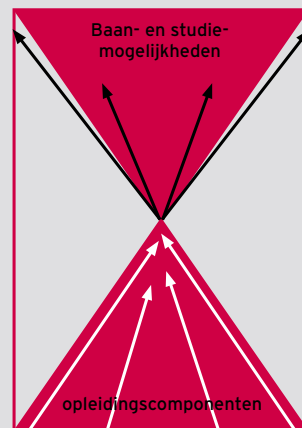
Loopbaanstudies laten zien dat er steeds minder vaak sprake is van een 'rechte doorstroom'. Slechts weinig studenten vinden een baan die (precies) aansluit op hun gekozen studierichting (Kuijpers, 2012). Mede onder invloed van de technologische ontwikkelingen zijn banen verre van constant, noch 'voor het leven'. Bormans en Dekker (2016) spreken in navolging van Tabarki (2016), van een 'vloeibare samenleving' die kenmerkend is voor de moderne tijd. Daarin worden baanmogelijkheden uitermate divergerend. Het vereist dat een student zich als startend beroepsbeoefenaar voortdurend *formeel* blijft scholen, en zich tevens zowel *informeel*, als *non-formeel* blijft ontwikkelen (Theunissen, 2017). Deze blijvende scholing en professionalisering geldt eveneens voor professionals in het onderwijs. Al met al leidt het hbo bachelor-diploma via de top van de piramide, tot een brede waaier aan toekomstmogelijkheden. Deze uiteenlopende mogelijkheden zijn visueel weer te geven als een divergerend vlak, die op de top van de eerdergenoemde piramide staat. Het beeld van een zandloper verschijnt.

5.2.3 Zandlopermodel

Een succesvol onderwijs- en ontwikkelproces van een student wordt afgerond met een diploma, waarna de afgestudeerde gaat werken of zich inschrijft voor een vervolgstudie. We kunnen dit proces weergeven als een zandloper, zie figuur 5.3.

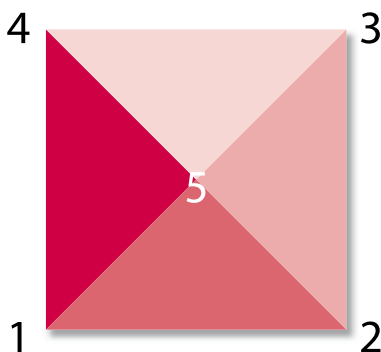
Het persoonlijke studiesucces in de vorm van een diploma, representeert een periode van brede ontwikkeling, waarin de student met diverse mensen, situaties en omgevingsvariabelen in aanraking is geweest en kennis heeft gemaakt (onderste driehoek). De uitreiking van het diploma beslaat slechts een klein moment (de hals). Het is dit smalle moment van de diploma-uitreiking waarop de student toegang krijgt tot het brede domein van het beroepenveld of kan kiezen voor een vervolgstudie (bovenste driehoek). Langs het beeld van een diabololo is dit het moment waar de diabololo over het koord rolt (diploma-uitreiking), en waarop de student opnieuw evenwicht moet zoeken, op weg naar een nieuwe levensfase.

Deze zandloper kan oneindig vaak worden gekeerd, waarbij steeds aan de basis wordt gestart met een nieuw leerproces. Op deze wijze ontstaan telkens nieuwe loopbaanmogelijkheden en blijft een beroepsbeoefenaar een 'leven lang leren'.



Figuur 5.3 De Zandloper

Het *Zandlopermodel* is een voortzetting van het piramidemodel en allebei hebben ze in de grondstructuur de aspecten uit het Bloemmodel (zie figuur 5.4).



5.3 Studiesucces; uitkomst van een complex proces

In het piramidemodel wordt de docent als centrale persoon in het proces, omringd door de (sub-)concepten uit het Bloemmodel (*content, context, doelgroep en didactiek*) die gezamenlijk een netwerkstructuur vertegenwoordigen die zich in verschillende combinaties als onderwijsproces openbaart (Pols, Heuvel & Klatter, 2016). Het onderwijsleerproces, dat langs alle segmenten (bloemblaadjes) tot competentieontwikkeling leidt, is voorwaardelijk voor het behalen van het diploma, dus voor studiesucces. Deze redenatie maakt inzichtelijk dat het begrip studiesucces slechts een getal is dat het eindresultaat van vele onderliggende processen weergeeft. Of, zoals de Vereniging Hogescholen (2017) het stelt: “Studierendement is de uitkomst van een complex proces. Sturen op die uitkomst is moeilijk en impliceert een trilemma. Toch is de maatschappelijke opdracht aan hogescholen om gegeven de randvoorwaarden die met kwaliteit en beroepsgerichtheid te maken hebben, zoveel mogelijk studenten met succes naar de eindstreep te brengen”. Het concept studiesucces vormt zo het topje van een piramide; het eindresultaat van een complex proces waarin de student, de docent, de onderwijsorganisatie en de beroepscontext in wederzijdse afhankelijkheid het leerproces moeten faciliteren (zie ook Hargreaves & Fullan, 2012). Onderzoek naar de onderliggende processen, kan inzicht bieden in ondersteunende elementen ter bevordering van studiesucces. Daarbij is het vanuit dit lectoraatsperspectief wenselijk het begrip *studiesucces* in de drievoudige betekenis te betrekken, waarbij het naast kwalificering, ook nadrukkelijk gaat om de socialisering en subjectivering van de student.

In dit vijfde hoofdstuk is het fenomeen studiesucces gevisualiseerd als *piramide* en als *zandloper*, met het *Bloemmodel* als ondergrond. In dit gestileerde beeld van leren en opleiden, staat het smalle deel van de zandloper voor het moment van slagen, de ceremonie van de diploma-uitreiking. Na dit moment ligt de wereld als het ware open voor de student. Vele carrièreperspectieven zijn mogelijk, in arbeid of verdere scholing. Om af te studeren, moet de student eerst de processen uit de onderste helft van de zandloper doorlopen hebben. Welke leerprocessen hij daartoe heeft afgelegd en welke actoren en factoren invloed hebben gehad op de effectiviteit van die processen, is echter niet af te lezen uit het diploma. Om die onderliggende processen beter in beeld te krijgen, beschouw ik het als opdracht voor het lectoraat Studiesucces om onderzoek vooral te richten op het onderste deel van de zandloper. Vanzelfsprekend doen zich daarbij allerlei ontwikkelingen voor in de maatschappelijke context en het beroepenveld, zoals veranderende leerbehoeftes van alumni, ontwikkeling van een duaal onderwijsstelsel, landelijke maatregelen op het gebied van studiefinanciering, selectieprocedures of overwegingen ten aanzien van macrodoelmatigheid. Het onderzoek zal deze maatregelen, waar mogelijk, betrekken in de zoektocht naar onderliggende beweegredenen van docenten, teams en management, ten aanzien van hun handelingsrepertoire dat binnen de hogeschool manifest wordt in de uitvoering van het onderwijs.

Studiesucces in lerende organisaties

Succesvol onderwijs vraagt om een instelling dat volgens de kenmerken van een professionele leergemeenschap opereert (Verbiest, 2017). Dit komt overeen met de beelden die Hargreaves en Fullan (2012) schetsen in hun boek *'Professioneel kapitaal'*. De transformatie in het onderwijs verloopt volgens hen niet alleen via de docent als individu, *het menselijk kapitaal*, maar vooral via de kracht van het gezamenlijk leren als team binnen een organisatie, *het sociaal kapitaal*, en de wijze waarop daarover wordt beslist, *het organisatie- of besluitvormingskapitaal*. Dit zijn geen op zichzelf staande lineaire aspecten; er is sprake van onderlinge wisselwerking. Kenmerken en omgevingsfactoren die voor het leren van studenten op de verschillende niveaus van belang worden geacht, zijn dan idealiter *aligned*, zowel voor de inrichting van de onderwijsorganisatie, als in de uitvoering van het onderwijs door het team.

De drie niveaus van professioneel kapitaal functioneren als beschrijvingsmodel voor zes thema's die in dit hoofdstuk worden besproken. De thema's vertegenwoordigen de concepten van het Bloemmodel (hoofdstuk 5) en hangen samen met de kwaliteit van onderwijs. De zes thema's die zijn onderscheiden naar de drie niveaus van professioneel kapitaal, zijn: *menselijk kapitaal* met de cognitieve ontwikkeling (1) en loopbaanoriëntatie (2), *het sociaal kapitaal* waaronder de pedagogische oriëntatie (3) en het werken in teams (4), en *het beslissingskapitaal* beschreven langs de onderwijsorganisatie (5) en het doorlopend (beroeps)onderwijs (6).

6.1 Menselijk kapitaal

Hargreaves en Fullan (2012) refereren in hun boek *Professioneel Kapitaal* aan menselijk kapitaal vanuit de professionele standaard voor het docentschap. Zij beargumenteren daarin dat pas op professioneel niveau onderwijs wordt verzorgd, indien docenten kennis hebben van effectieve strategieën, geleerd hebben hoe deze te gebruiken, en bewust handelen om de leerlingen van vandaag (beter) voor te bereiden op de wereld van morgen. Vanuit dit perspectief zijn onderstaande

paragrafen te lezen, en te beschouwen op wat nodig is voor verbetering van onderwijs- en leerprocessen ten gunste van studiesucces.

6.1.1 Cognitieve ontwikkeling

Veel onderwijskundig onderzoek is gericht op de efficiëntie van het leren, waarin twee segmenten uit het Bloemmodel (zie figuur 5.1) zijn betrokken; de *didactische werkvormen* in relatie tot de te onderwijzen *content* (Schneider & Plasman, 2011; De Putter-Smits, 2012; Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013). Hoogleraar onderwijspsychologie Lee Shulman introduceerde in 1986 daarvoor de term *pedagogical content knowledge* (PCK). PCK wordt beschouwd als een bijzonder soort vakkennis, namelijk als 'subject matter knowledge for teaching'. In het Bloemmodel raakt PCK de segmenten content (subject matter) en didactische methoden (teaching), waar de professionele identiteit van de docent (personal knowledge for teaching) als kern het hart vormt.

PCK reflecteert het denken van de docent over de wijze waarop de cognitieve ontwikkeling van studenten kan worden uitgedaagd en gefaciliteerd. Betekenisvol onderwijs vereist dat de docent zowel over diepgaande conceptuele kennis van het vakgebied beschikt, als over kennis van informatieverwerkingsprocessen, dus de manier waarop studenten kennis construeren vanuit de behandelde stof. Op basis van deze gecombineerde inzichten kiest de docent een didactische werkvorm die *dát* leerproces bij studenten ontlokt, waarlangs de beoogde onderwijsdoelen kunnen worden bereikt. Een bijzondere kunst voor docenten hierbij is, om 'door de ogen van de leerlingen te kunnen zien wat leren is' (Hattie, 2012). Als bij een student een strategie niet werkt, kan de docent een andere strategie kiezen of een didactische aanwijzing geven waardoor het begrip wel ontstaat. Hoe groter het arsenaal aan didactische werkvormen en onderwijsleerstrategieën, en hoe meer kennis de docent heeft van toepassingssituaties, hoe groter de kans dat studenten op maat en effectief kunnen worden bediend.

Recent onderzoek wijst echter uit dat docenten niet zozeer denken in termen van cognitieve activiteiten of didactische werkvormen, maar primair gericht zijn op het bieden van 'kwalitatief goed onderwijs' (Middelkoop & Meerman, 2014). Wat vervolgens wordt verstaan onder *kwaliteit van onderwijs* blijft vaak impliciet. De respondenten uit het onderzoek, allen hogeschooldocent, stellen dat het inzetten van meer effectieve didactische werkvormen leidt tot een stijging van het niveau van onderwijs en tot meer studiesucces. Er bestaat echter geen overeenstemming tussen docenten over welke didactische werkvorm in welke situatie het meest effectief is. Docenten geven daarbij aan dat zij, vanwege gebrek aan kennis van didactiek en gebrek aan tijd om zich hierin te verdiepen, kiezen voor een aanpak die ze kennen en waar ze zich prettig bij voelen (Middelkoop & Meerman, 2014). Dat is niet noodzakelijkerwijs de meest effectieve aanpak. De effectiviteit

hangt immers af van het vooraf gestelde doel; wederom het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2007; Blaauwendraat & Klatter, 2016; Nabuurs & Martens, 2016).

Didactisch onderzoek binnen de context van de technische sector, bevestigen bovenstaande bevindingen. Docenten zetten geregeld onbewust en niet 'aligned', didactische werkvormen in. Dit werkt niet bevorderend voor het leerrendement (Klatter, 2016). In het kader van het verhogen van studiesucces lijkt deze situatie op 'laaghangend fruit', dat door docenten met prioriteit dient te worden geplukt. Deze thematiek van onderwijs- en curriculumontwerp en (vak)didactisch handelen in relatie tot de beoogde doelstellingen, de zogenaamde horizontale alignment, vormt dan ook een belangrijk aandachtsgebied voor onderzoek van het lectoraat Studiesucces.

6.1.2 Loopbaanoriëntatie

In het onderwijs wordt niet alleen gewerkt aan de cognitieve ontwikkeling van studenten, ook de wijze waarop jongeren zo optimaal mogelijk begeleid kunnen worden in hun studievoortgang op weg naar een beroep, krijgt de nodige aandacht. Deze thema's worden veelal gecombineerd in termen als studieloopbaanbegeleiding (SLB in het mbo) of loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB, in het vmbo). Hogeschool Rotterdam spreekt in deze context over studieloopbaancoaching (SLC).

De as die de twee segmenten *doelgroep* en *context* van het Bloemmodel (zie figuur 5.1) verbindt, representeert feitelijk de loopbaanoriëntatie van de student. Wanneer binnen krachtig beroepsonderwijs alle aspecten uit het Bloemmodel worden meegenomen, wordt loopbaanleren geïntegreerd in het vakgericht beroepsonderwijs. Deze integratie kent enkele voordelen: het impliceert dat de docent ook de rol van loopbaancoach op zich neemt waardoor de gelegenheid ontstaat om optimaal op de talenten van studenten te reageren. Zo kan integratie het onderling contact tussen docent en student versterken. Tevens vraagt integratie van docenten dat zij de beroepscontext waarvoor zij opleiden, goed kennen. Dit stimuleert en motiveert hen om zeer geregeld buiten de muren van de hogeschool te kijken en zelf geschoold en geïnspireerd te raken over vernieuwingen in de maatschappij en het beroepenveld.

Loopbaanbegeleiding vraagt zodoende om een externe oriëntatie van de docent, die tot inzicht leidt in de vernieuwingen van de beroepspraktijk en tot verrijking van het onderwijs kan leiden. Via deze verrijking kunnen studenten werken aan de ontwikkeling van hun loopbaancompetenties (Kuijpers, 2012) en passend worden voorbereid op het toekomstige arbeidsproces.

Het gesprek aangaan met de studenten in de groep (*doelgroep* in het Bloemmodel) over hun aspiraties betreffende de toekomst (*context*) hoort logischerwijs thuis in het vakinhoudelijke domein, maar wordt vaak *naast* het primaire proces georganiseerd.

Fragmenten uit onderzoek van de Commissie Kuijpers binnen Hogeschool Rotterdam (Kuijpers, 2015), laten zien dat studenten kritisch staan ten opzichte van de separaat aangeboden activiteiten in de studieloopbaancoaching (SLC). Naar hun mening wordt er te weinig gesproken over de eigen kwaliteiten, en als dit wel gebeurt, doen docenten weinig met de uitkomsten. De verplichte opdrachten hebben minder impact dan aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling. Studenten prefereren daarom de vorm van persoonlijke gesprekken. Tevens bestaat de wens dat in het laatste studiejaar ook aandacht uitgaat naar de periode *na* de opleiding. De adviezen die de Commissie Kuipers (2015) heeft geformuleerd, komen daaraan tegemoet. Zij pleit voor 'bijeenkomsten waar studenten hun kwaliteiten en motieven kunnen ontdekken, ontwikkelen en benutten en waar studenten ervaringen kunnen opdoen en fouten mogen maken'.

Het blijkt voor docenten echter nog lastig om met studenten het goede gesprek te voeren, om hun competenties te bespreken. Onderzoek van Reekers, Admiraal en Ester (2015) laat zien dat studenten in stages wel officieel werken aan hun competentieontwikkeling, maar dat zij nauwelijks ontwikkelde kwaliteiten weten te benoemen of deze herkennen. Het blijkt dat het gesprek over het geleerde, veelal niet via het woord 'leren' verloopt. De vraag '*Wat heb je geleerd?*' leidt veelal tot stilte. De vraag '*Wat kun je nu, wat je eerder nog niet beheerste?*' levert juist rijke informatie op (Doornbos, 2006). Voor het verwerven van loopbaangesprekstechnieken kunnen de uitkomsten van onderzoek naar het leren op de werkplek nuttig zijn (Simons, 2017).

Zoals gezegd is de kwaliteit van studieloopbaanbegeleiding niet alleen afhankelijk van de inrichting van het loopbaanprogramma binnen het curriculum of op de werkplek, maar evenzeer van de kwaliteit van loopbaangesprekken (Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2012). In hoeverre de kwaliteit van die begeleiding tegemoetkomt aan de individuele behoeften, en een bijdrage levert aan de voortgang van de studie en studiesucces, is onderwerp van verder onderzoek van het lectoraat Studiesucces.

6.2 Sociaal kapitaal

In een lerende organisatie gaat het niet alleen om ontwikkeling van de docent als individu, het menselijk kapitaal, maar vooral om de kracht van het gezamenlijk leren als team in de organisatie, *het sociaal kapitaal*. Hargreaves en Fullan (2012) stellen dat er slechts weinig sociaal kapitaal wordt vergaard als scholen zich enkelvoudig focussen op de ontwikkeling van individuele medewerkers. Het gaat erom dat kennis en inzichten gedeeld worden en gaan circuleren. Groepen, teams en gemeenschappen vormen mede de motor voor het ontwikkelen van de

afzonderlijke leden. Naarmate er meer consensus bestaat in het team over de doelstelling van het onderwijs (het *why*), hoe sterker de intrinsieke, pedagogische visie en de identiteit van het team. De pedagogische oriëntatie van de docenten in het team, vormt zo in gezamenlijkheid het hart van de opleiding. In paragraaf 6.2.1 start ik vanuit dit perspectief.

6.2.1 Pedagogische oriëntatie

Het officiële, formele curriculum dat zwart op wit staat, is veelal geformuleerd in leerdoelen, waarin de leerstof, het beleid en de te ontwikkelen competenties zijn vastgelegd (Hafferty, 1998). In de uitvoering van dit formele curriculum krijgen studenten ook te maken met het verborgen curriculum. Via de inrichting van zijn onderwijs leeft de docent namelijk de cultuur voor en komt zijn -impliciete- visie op de onderlinge omgangsvormen naar voren. Die regels blijven veelal onuitgesproken en worden daardoor onbewust voorgeleefd door de docent. Door dit verborgen curriculum leert de student de sociale regels, die vervolgens naar de achtergrond verdwijnen. Studenten ontwikkelen 'a feel for the game' (Bourdieu, 1990) en ervaren de wereld om zich heen vervolgens als vanzelfsprekend. Hoe sterker en intensiever het socialisatieproces, hoe meer deze regels worden geïnternaliseerd. Via het verborgen curriculum worden studenten dus mede gevormd. Deze 'stille opleidingssituaties' hebben, als tegenhanger van het formele curriculum, een belangrijk invloed op het socialisatieproces van studenten (Witman, 2010).

Elke beslissing die een docent neemt in de klas en elke keuze die hij maakt in de manier waarop hij zijn studenten aanspreekt, zijn onderwijs vormgeeft en stof behandelt, houdt een oordeel in. Een oordeel over wat in het hier en nu nodig is. En elk oordeel verradt iets over de waarden en opvattingen die aan al die kleine beslissingen ten grondslag liggen. Het laat zien wat de docent als professional goed en belangrijk vindt, in relatie tot de beroepscontext waarvoor de student wordt opgeleid, ook als die zich daarvan nog niet bewust is. De docent laat zichzelf daarmee zien en etaleert zijn opvattingen over wat hij onder 'goed onderwijs' verstaat. De docent vormt daarmee als het ware 'de brug' tussen leerstof en student (Pols, 2016). De Duitse pedagoog Prange stelt in dat verband dat opvoeden en onderwijzen terug te voeren zijn op één activiteit: *het laten zien*. Het uitdagen is *iets zó laten zien* dat het studenten aanzet na te denken over *of*, en *hoe* zij het getoonde willen overnemen. *Feedback geven* is aan de student laten zien en waarderen hoe ze het eerder getoonde hebben overgenomen (Prange & Strobil-Eisele, p.37, 2006). In een constructivistische onderwijssetting is een belangrijke plek weggelegd voor de uitwisseling van deze getoonde en gepercipieerde beelden, zodat er nieuwe beelden ontstaan op basis van de consensus tussen docent en student(en) (vgl Dewey, 2002).

6.2.2 Pedagogiek van teams

Uit onderzoek met teams in het mbo (Pols, Van den Heuvel & Klatter, 2016) komt naar voren dat docenten in teamverband heel specifiek en diepgaand kunnen spreken over pedagogische aspecten die hun visie over 'goed onderwijs' representeert. Deze visie op de pedagogische opdracht en de daaronder liggende opvattingen illustreren niet alleen hun pedagogische waarden, maar ook de eigen *professionele identiteit* van het team (Klatter, 2017). Het waartoe van onderwijs komt zo via het gesprek, aan het licht. (Zie kader)

'Pedagogical Empowerment'

Een pedagogisch onderzoeks- en professionaliseringstraject

Docenten in het mbo zien het als hun taak de student als actor een rol te laten spelen. Zij willen de student aanzetten tot een actieve, volwassen beroepshouding van waaruit hij of zij de verantwoording neemt voor de eigen ontwikkeling. Voor vakmanschap is vakkennis nodig, die door de opleiding wordt aangereikt. Waar het echter om gaat is dat de student de vakkennis zelfstandig gaat oppakken, er wat mee gaat doen, en er verder mee gaat. Om dat te bereiken, moet de school een veilig klimaat hebben waar de student de ruimte heeft (en ook de tijd) om zijn beroepshouding en vakmanschap te ontwikkelen. Maar dat is niet voldoende; ook een goed samenwerkend, pedagogisch team is nodig. Docenten die met elkaar, maar ook elk afzonderlijk oog hebben voor de ontwikkelingsmogelijkheden van hun studenten en die weten te stimuleren. De docent moet de student steeds weer als actor aanspreken en erop vertrouwen dat die - ook al gaat het met vallen en opstaan - de regie over zijn eigen ontwikkeling kan gaan voeren. Dat is de reden dat de docenten de dialoog met hun studenten zo belangrijk vinden. Via de dialoog laten docenten zien hoe je met bepaalde materialen kunt werken, maar doen ze ook een appel op hun studenten om zelfvertrouwen te hebben, zelf te gaan leren en zelf de regie en verantwoording voor het leren op zich te nemen.

Aan het einde van het traject Pedagogical Empowerment, verwezen de docenten naar een verandering binnen het team. Doordat het 'stille weten' van het team expliciet was geworden, ontstond een teamtaal en teamcultuur, en werden zowel docent als team sterker. Zij durven te vertrouwen op hun eigen pedagogisch kompas.

Bron: 'Het stille weten' (Klatter, 2017)

Met het expliciteren van de pedagogische oriëntatie komt de vraag naar voren of en in hoeverre studenten het pedagogisch klimaat herkennen en waarderen. Komen hun persoonlijke waarden en/of doelstellingen overeen met het dominante

pedagogisch klimaat, en in hoeverre raken zij daadwerkelijk gesocialiseerd conform de voorgestane pedagogiek van de docent, de opleiding, of de hogeschool? En, indien het socialisatieproces zijn uitwerking heeft gekregen, op welke wijze is dit dan valide te operationaliseren? Dergelijke vragen zijn onderwerp voor nader onderzoek binnen het lectoraat Studiesucces.

6.2.3 Werken in teams

Recent hebben we zowel in het mbo als in het hbo verschillende samenwerkingsvormen zien verschijnen die inzetten op verbetering van onderwijskwaliteit (Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen & Schelfhout, 2015), onder noemers als community learning, professionele leergemeenschappen (PLG's, Verbiest, 2017), docent-ontwikkelteams (DOT's) of lesson study (De Vries, Verhoef & Goei, 2016). Het functioneren in dergelijke teams maakt dat docenten hun opvattingen, waarden en normen bewust leren ver(ant)woorden. Uit een beschrijvende studie binnen Hogeschool Rotterdam, naar de kracht van docententeams komt naar voren dat een actief en hecht docententeam met een gedeelde identiteit, voordelig is voor het leveren van onderwijskwaliteit (Sanderman e.a., 2016). Het is de kunst om een team te vormen waarin diverse identiteiten vertegenwoordigd zijn, met gelijkgestemde doelen en visies op onderwijs. Dit vraagt niet alleen om krachtig onderwijskundig leiderschap, maar ook een heldere visie op het waartoe van onderwijs. Het management heeft daarin naast een faciliterende, ook een meebepalende rol (Waslander, 2016). Een gedeelde identiteit komt tot uiting in een gezamenlijke overtuiging over het doel van de opleiding en hoe studenten daarnaartoe te begeleiden.

Als we inzoomen op het leerproces van *docenten als team*, dan zijn gerichte samenwerking en expliciete terugkoppeling van leerprocessen nodig. Daarbij gaat het om het continu kennen, herkennen en gezamenlijk verbeteren van elkaars onderwijspraktijk, op school of op de werkvloer (Klatter & Van der Meer, 2017). Dat vraagt om moed en bewust vertrouwen. Bij elkaar kijken en elkaar aanspreken op de inzet van werkvormen, de onderliggende argumentatie daarbij en het pedagogisch klimaat, of om met een kritische blik de beoogde effecten op leerresultaten te onderzoeken, zijn activiteiten die alleen tot stand kunnen komen in een veilig leer- en werkklimaat, met bewust gereserveerde tijd voor de uitvoering ervan. Dee Fink (2013) spreekt in dit verband over 'the human dimension of learning'; het leren over jezelf en over anderen.

Omdat docenten en andere onderwijsgeevenden niet alleen handelen op basis van kennis en ervaring, maar vooral op basis van hun overtuigingen, opvattingen en ervaringen (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Kelchtermans, 2009; Vloet, 2015) is het van belang deze aspecten te exploreren. Indien gestreefd wordt naar onderwijsinnovatie, wordt eigenlijk een *interne identiteitsverandering* verondersteld. Verandering van gedrag vereist vooraleerst een verandering van persoonlijke

opvattingen (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014; Kelchtermans, 2009). Zo blijkt uit diverse gesprekken die ik recent met docenten en managers binnen onze hogeschool voerde, dat docenten 'studiesucces' beschouwen als iets voor het management. Het raakt niet *werkelijk* het belang van de docent. Verandering van teamgedrag ten gunste van studiesucces, vraagt allereerst van docenten het willen zien en voelen van de verantwoordelijkheid voor de resultaten van het leerproces van studenten, en van hun collega's. Het vraagt moed om te durven veranderen. En het vraagt om een open mind en het vertrouwen om bekende paden te durven verlaten. Nader onderzoek naar de professionele identiteit van docenten, hun teams en het management is vanuit het perspectief van studiesucces dan een logische stap.

6.3 Organisatiekapitaal

Bij het aanpassen van de school aan een veranderende omgeving staan aspecten centraal als samenwerking, openheid, kwaliteit en ontwikkelingsgerichtheid. Deze elementen worden vooral zichtbaar wanneer bestuurders, leidinggevend en medewerkers in de organisatie elkaar stimuleren in het ontwikkelen daarvan en elkaar daarop kunnen en durven aanspreken. Dit vraagt niet alleen om visie en bestuurlijke moed, maar ook om tijd en beleid. Indien hier sprake van is in een organisatie, kenmerkt het de lerende cultuur (Klatte & Van der Meer, 2017). Een dergelijke ontwikkeling vereist dat kennis en inzichten gedeeld worden en circuleren. Teams in combinatie met het management vormen daarom de motor voor het ontwikkelingsproces van de afzonderlijke teamleden ervan, resulterend in ontwikkeling van nieuwe onderwijsprogramma's. In paragraaf 6.3.1 en 6.3.2 volgen concrete praktijkvoorbeelden van succesvolle onderwijsvernieuwingen, zoals enkele instituten van Hogeschool Rotterdam in gang hebben gezet.

6.3.1 Onderwijsvernieuwing

De instituten voor Commercieel Management (COM), Industrieel Product Ontwerpen (IPO), Werktuigbouwkunde (WTB) en Sociale Opleidingen (ISO) hebben ervaring opgedaan met majeure organisatievernieuwing om de output en het rendement van hun opleidingen te verhogen.

Praktijkvoorbeeld - 1

COM, IPO en WTB werkten met een combinatie van verschillende rendement-bevorderende maatregelen. Maatregelen die zij doorvoerden zijn onder andere kort-cyclisch blokonderwijs (sequentieel georganiseerd), spreiding van toetsen, kleinschalige organisatie-eenheden en ontwikkelingsgericht onderwijs. Om ontwikkelingsgericht onderwijs te realiseren, hebben ze een sterke feedbackfunctie ingevoerd die gericht is op talenten, mogelijkheden en de leerprocessen van studenten. Binnen het onderwijs zijn studenten gestimuleerd actief met de lesstof aan de slag te gaan en zelfstudietijd te benutten. COM en IPO hebben daarnaast gewerkt met een hogere BSA-norm van respectievelijk 60 en 52 EC, minder herkansingen en een compensatieregeling. Deze vernieuwingsprocessen gingen hand in hand met een heldere pedagogische, didactische, en organisatorische visie op leren. In de vernieuwingen participeerden alle lagen en afdelingen binnen de opleiding.

Met de maatregelen wordt de cognitieve ontwikkeling van studenten gestimuleerd, niet alleen langs een uitdagende didactiek, begeleiding en feedback, maar vooral doordat studenten zich gezien en gekend voelden (Christian & Markus, 2016).

In deze situatie is met en door studenten meegedacht om de hoge eisen van een BSA te behalen. Zowel studenten als docenten spreken elkaar nu aan op ieders aandeel in taken en verantwoordelijkheden, waardoor een cultuur is ontstaan waarin professioneler, serieuzer en harder wordt gewerkt. Tevens worden studenten begeleid in het ontwikkelen van een perspectief op de toekomstige baanmogelijkheden. Daarmee wordt loopbaanleren een integraal onderdeel van het (hoger) beroepsonderwijs. Dat het studiesucces in termen van het propedeuse-rendement in 2016 na een jaar bijna meer dan verdubbelde (COM van 32 naar 68 procent, IPO van 45 naar 70 procent), vormt een sterke indicatie van het succes van deze aanpak (Feuerstake, Kinds & Markus, 2016).

Het lectoraat Studiesucces is voornemens om in deze vernieuwde onderwijs-contexten gezamenlijk onderzoek te starten naar het handelen van docenten in pedagogisch en didactische zin. Ook zal worden stilgestaan bij de wijze waarop docenten studenten hebben begeleid bij de kritische overstap van de vooropleiding (mbo of havo) naar het hbo. Ook het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO), die in het kader van fundamentele opleidingsvernieuwing een nieuw onderwijskundig beleid voert, is een relevant onderzoeksspectrum. De eerste resultaten van ISO rondom het p-rendement laten ook hier positieve ontwikkelingen zien. Op welk niveau en op welke manier sturing en besluitvorming plaatsvindt bij dergelijke majeure operaties, is het derde niveau van professioneel kapitaal, en aandachts-gebied voor nader onderzoek van dit lectoraat.

6.3.2 Doorlopend beroepsonderwijs

Op de scharnierpunten in de beroepskolom, zoals de overstap van mbo naar hbo, blijkt de voortgang van het leerproces van studenten uiterst kwetsbaar, en vormt de overgang vaak de bottleneck voor doorstroom (Vissers, 2017). Vooral instromers vanuit het mbo hebben moeite met de andere context, andere onderwijsvormen, hogere eisen of een ander leerklimaat (Clement, Poulussen & Klatter, 2017; Elffers, 2011). Onderzoek toont aan dat een groot deel van de mbo-doorstromers voortijdig afhaakt (Bajwa, 2016; Bormans e.a., 2015). De aansluiting vanuit de vorige opleiding is dus een belangrijk gegeven. Hoe is dat geregeld? Als *lerende instelling* zou het hbo gericht moeten zijn op de vraag wat de succesfactoren zijn voor een vloeiende doorstroom. Niet alleen in cijfers (zie Westerhuis en Neuvel, 2013), maar vooral op inhoud. In dat verband verwijs ik naar het begrip 'opportunity to learn' (OTL) (Oakes, 2005; Moss, Pullin, Gee, Haertel & Young, 2008). In deze OTL-benadering wordt de vraag gesteld of studenten de kans hebben gekregen om de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te slagen in het vervolgonderwijs.

Curriculum aansluiting is een belangrijk aspect, maar ook kennis van de gebruiken in de voorgaande school is daarbij van belang. Studenten stromen in vanuit het havo, het mbo of het vwo; wat is hun ontwikkelingsniveau en welke (leer)competenties zijn zij (nog niet) meester?

Praktijkvoorbeeld - 2

Voor enkele trajecten binnen Hogeschool Rotterdam, waaronder de Pabo met haar schakeltrajecten, kunnen we spreken van innovatietrajecten die vanuit een inhoudelijk, OTL-perspectief aan aansluiting werken. Andere krachtige voorbeelden van een doorlopende onderwijskolom zijn onder andere te vinden in de verticale integratie die momenteel in het groene onderwijs plaatsvindt. Verschillende agrarische opleidingscentra (AOC's) hebben in samenwerking met het hbo programma's ontworpen waarbij de leerroute vmbo - mbo - hbo is ontworpen als ware het één opleiding. In deze programma's lukt het om over het gehele traject van de beroepskolom enkele jaren tijdwinst te behalen. Deze initiatieven staan bekend onder de naam 'Het Groene Lyceum' (Biemans, Mariën, Fleur, Tobi, Nieuwenhuis & Runhaar, 2016a). Vergelijkbare projecten zijn gestart in de technische sector, zoals het traject Talentontwikkeling in de Techniek, waarbij diverse vmbo scholen, samen met het Da Vinci College en Hogeschool Rotterdam een doorlopend en versneld traject ontwikkelen (Van Diggelen, 2016).

Onderzoek naar factoren voor het realiseren van een goed aansluitende (vmbo-mbo) en verdiepende (mbo-hbo) beroepsopleiding, wordt mede vanuit Hogeschool Rotterdam uitgevoerd. Daar waar het mbo fysiek bij het hbo in huis zit, zijn de successen zelfs sterker (bijvoorbeeld bij Laboratoriumtechniek van Roc van Twente en Saxion Hogeschool). Tegelijkertijd dient onderwijs aan te sluiten op de voorkennis, en op de werkwijzen die mbo- of havo- studenten gewend zijn te hanteren. Dergelijke aansluitingsthema's staan momenteel op de Nationale Wetenschapsagenda (2017). Realisatie daarvan leidend tot verhoogd studiesucces, vraagt allereerst een sterke betrokkenheid van teams en management, en een groot gevoel van eigenaarschap van docent, studenten en betrokkenen uit het werkveld.

Samenvattend

In dit zesde hoofdstuk zijn verschillende onderwijsontwikkelingen gebundeld onder het concept *Professioneel kapitaal* van Hargreaves en Fullan (2012). Langs de drie niveaus waarop een lerende onderwijsorganisatie opereert, zijn diverse thema's besproken die voortkomen uit voorgaande hoofdstukken. De twee dimensies van het Bloemmodel, de cognitieve ontwikkeling en loopbaan leren, zijn beschreven op het niveau van het *menselijk kapitaal*. Op het tweede niveau, *het sociaal kapitaal*, kwam de pedagogische oriëntatie van het team aan de orde. Het werken in teams vanuit een gezamenlijke pedagogisch visie is daarbij benoemd als voorwaarde voor het realiseren van 'goed onderwijs'. Dit vraagt om explicitering van onderliggende opvattingen en de identiteit van betrokken docenten, en het onderkennen van verantwoordelijkheid ten aanzien van het leerproces van de student. Idealiter dienen ook studenten betrokken te worden in deze teamontwikkeling, zodat er werkelijk sprake kan zijn van een '*constructive alignment*' tussen de doelen die het docententeam stelt en die van de studenten. Pas wanneer het management de horizontale en verticale verbindingen faciliteren en garanderen, spreken we van *organisatiekapitaal*; een belangrijke voorwaarde voor studiesucces. Nader onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen die binnen Hogeschool Rotterdam op dit gebied reeds zijn ingezet, kan meer zicht bieden op de relatie tussen het professioneel kapitaal en studiesucces. Niet alleen in termen van kwalificatie, maar ook in termen van socialisatie en subjectivering van de student.

Onderzoek van het lectoraat

Het studiesucces aan hbo instellingen in Nederland is relatief laag en kent de laatste jaren een dalende trend (Vereniging Hogescholen, 2015). Tenminste, dit geldt zolang men studiesucces definieert als het diplomarendement, vijf jaar na de start van de studie. Het feit dat één op de twee studenten na vijf jaar nog geen diploma heeft behaald, is ook werkelijk reden tot zorg. Maar, deze beleidsmatige operationalisering van studiesucces is vooral gericht op *kwalificering* als output-maat. Interessant(er) is de vraag hoe studiesucces zich openbaart indien de twee andere doelstellingen van het hoger onderwijs, socialisering en subjectivering als resultaatgebieden, of 'outcome-maten' van het onderwijs in ogenschouw worden genomen. Immers, wil men spreken van studiesucces, dan dient het eindresultaat gespiegeld te worden aan alle geformuleerde onderwijsdoelstellingen die gelden voor het hbo, te weten: kwalificering, socialisering en subjectivering. Uitgangspunt van dit lectoraat is daarom dat voor optimalisering van studiesucces het niet volstaat om alleen naar de rendementscijfers te kijken, maar dat ook de achterliggende drijfveren van de betrokken docenten en het engagement van studenten centraal dienen te staan. De focus op de docent en student en hun beider betrokkenheid bij het onderwijs- en het leerproces, is verwoord in de ondertitel van deze lectorale rede: *'van rendement naar engagement'*.

Binnen het thema van studiesucces is de eerste vraag gericht op wat docenten, teams, de onderwijsinstelling en het werkveld, maar ook de studenten en de overheid zien als optimaal gewenst eindresultaat van het onderwijsleerproces. Welke leerdoelen streven zij na, en hoe werken zij naar deze leerdoelen toe? Waartoe moeten de resultaten bijdragen, en hoe kunnen deze resultaten in een complexe organisatie op alle niveaus worden bereikt? In hoeverre is er daarbij sprake van onderlinge verbondenheid, zodat onderaan de kolom ook de doelen van de student worden gerealiseerd?

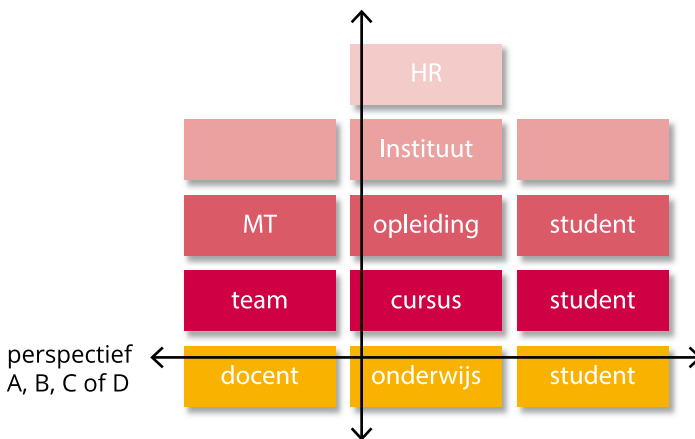
Om antwoord te genereren op bovenstaande vragen start het lectoraat onderzoek naar de *constructive alignment* tussen enerzijds de doelstellingen van het hbo, en de uitwerking ervan binnen verschillende organisatielagen van de opleiding,

zoals, teams, docenten en studenten. Het lectoraat is voornemens de *constructive alignment* vanuit twee invalshoeken te onderzoeken: verticaal en horizontaal (zie figuur 7.1). Leidende vraag in de *verticale alignment* is: in welke mate zijn de doelen voor het hbo onderling verbonden tussen en binnen verschillende lagen van de organisatie (het managementteam van opleidingen, docenten c.q. studenten) en in welke mate hangt dit samen met studiesucces.

Een tweede lijn binnen de *constructive alignment* betreft onderzoek naar de *horizontale alignment*. Daarin wordt nagegaan in hoeverre het onderwijsdoel, de didactische werkwijze en de beoordelingssystematiek om het beoogde resultaat te checken, onderling inhoudelijk verbonden zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk. De relevante vraag daarbij is in hoeverre de kwaliteit van die horizontale alignment gerelateerd is aan studiesucces.

Deze tweede onderzoekslijn biedt de eveneens gelegenheid om de kwaliteit van het onderwijsproces te bekijken vanuit perspectieven als cultuursensitiviteit en binding, studieloopbaancoaching of thema's als taalgericht onderwijs en digitale didactiek. Voor deze tweede onderzoekslijn zal het lectoraat dan ook verbinding zoeken met onderzoek van de lectoraten Diversiteit, Taalverwerving en Taalontwikkeling, en Digitale didactiek. In Figuur 7.1 is de opzet van horizontale en verticale alignment schematisch weergegeven.

Figuur 7.1 Horizontale en verticale 'alignment'



A - taal B - digitale didactiek C - diversiteit D - studieloopbaancoach

In het verlengde van bovenstaande wil het lectoraat in tweede plaats het probleem rond de *aansluiting in de beroepskolom* onderzoeken; niet alleen op systeemniveau, maar ook op het niveau van de onderwijsgegenden. We onderzoeken welke

competenties vereist zijn voor docenten die lesgeven aan eerstejaars, om alle studenten met een startbewijs voor het hbo, een haalbaar en studeerbaar onderwijstraject te bieden. Gezien de grote variëteit aan instromers, worden docentcompetenties verlangd die verder reiken dan het didactisch differentiëren. Er dient vanzelfsprekend rekening gehouden te worden met de diversiteit van de student: denk aan geslacht, vooropleiding, etniciteit of sociaal economische status, of een mentale of fysieke beperking. Echter, docenten kunnen deze studentkenmerken niet veranderen. Wat wel kan is de eerstejaars studenten zo snel mogelijk en actief te leren kennen en te engageren. Belangrijk hierbij is dat docenten de persoonlijke leerbehoeften van iedere eerstejaars student in kaart (kunnen) brengen en hierbij gebruik kunnen maken van een breed arsenaal van interventies die de student op maat kan worden aangeboden. Dit, om vertraging en/of uitval te voorkomen, dan wel studiesucces te verhogen. Het vraagt om onderzoek waarbij we eveneens kijken naar de breedte van pedagogical content knowledge (PCK). Oftewel, naar de onderwijsstrategieën waarover docenten beschikken om tegemoet te komen aan verschillen in mindset, mentale modellen of waardepatronen van studenten en deze kunnen verrijken. Onderzoek naar het handelingsrepertoire en de onderliggende waarden van docenten over diversiteit en inclusiviteit, biedt richting en handvatten voor verdere optimalisering. Het programmateam van het HR-brede programma *Binding* (met projecten als inclusiviteit, SLC, het inwerktraject en didactische kwalificatie), is het geschikte gremium om onderzoek vanuit het lectoraat Studiesucces aan te verbinden. In overleg met betrokkenen wordt deze onderzoekslijn vormgegeven.

Ten derde zoomt het lectoraat in op de *onderwijsvernieuwingen* van teams die de handschoen hebben opgepakt en samen hebben nagedacht over de manier waarop zij het onderwijs vanuit theorie en de eigen professionaliteit vorm willen geven. Diverse teams hebben daarin een sterke gezamenlijke visie ontwikkeld. De eerste resultaten die al hebben geleid tot een aanzienlijke stijging van het propedeuse rendement, bieden een hoopvol toekomstperspectief. Binnen deze contexten wil het lectoraat graag onderzoeken wat de werkzame bestanddelen zijn voor de teams en wat nodig is om dit over te brengen naar andere teams, opleidingen of instituten. Inzichten rondom curriculumontwikkeling en onderwijsorganisatie zijn dan gericht op de doorstroom van studenten en tevens op de professionalisering van docenten. Met deze onderzoekslijn willen we nadrukkelijk aansluiten bij lopend onderzoek binnen instituten en opleidingen waar onderwijsvernieuwingen al gestart zijn. Bij Hogeschool Rotterdam zijn dit onder andere, Industrieel Product Ontwerpen, Verpleegkunde, Commerciële Economie, Social Work en Willem de Kooning Academie.

Ten vierde doen we onderzoek vanuit de stelling dat jongeren in het hbo worden opgeleid tot vakbekwame en (zelf)verantwoordelijke beroepsbeoefenaars. Een belangrijk onderdeel van deze opleiding is niet alleen gericht op het vakinhoudelijke, maar raakt ook de pedagogiek van het beroepsonderwijs: hoe

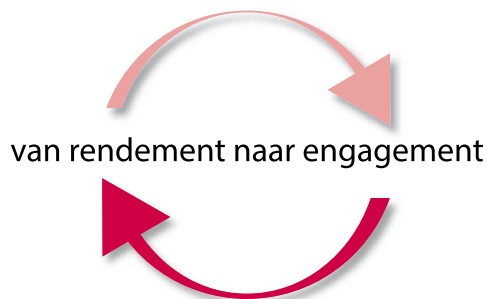
brengen docenten in het hbo de complexe pedagogische opdracht waarvoor ze staan, in praktijk?

Om antwoord op deze vraag te verkrijgen gaan we in gesprek met onderwijsteams. Onderzoek naar de pedagogische inzet is anders dan regulier onderwijskundig onderzoek. De pedagogiek is gericht op de 'geleefde ervaringen' van opvoeders en leraren (Van Manen, 1990). Dit type onderzoek probeert samen met de man of vrouw in de praktijk pedagogische betekenissen van geleefde ervaringen onder woorden te brengen. Via de fenomenologische methode worden opvattingen over 'goed onderwijs' en pedagogische momenten geanalyseerd. Deze vierde onderzoekslijn sluit goed aan op het denken van Hargreaves en Fullan. Vanuit de ervaring op individueel niveau (menselijk kapitaal) wordt gevraagd naar het decisional capital (besluitvormingskapitaal). Deze gedachte wordt vervolgens verbonden met de inbreng van overige teamleden, waardoor het social kapitaal wordt versterkt (zie ook kader *Pedagogical Empowerment*). Onderzoek met de gelijknamige titel *Pedagogical Empowerment*, wordt al met succes vanuit het lectoraat Versterking Beroepsonderwijs uitgevoerd in de context van het mbo. Het lectoraat Studiesucces zet dit pedagogisch onderzoek graag voort binnen de context van Hogeschool Rotterdam.

Scholen die studenten engageren en inspireren tot leren, beschikken volgens Hargreaves en Fullan (2012) over Professioneel kapitaal. De auteurs benadrukken terecht dat voor goed onderwijs een totaalpakket nodig is: Human capital, Social capital en Decisional capital. In de onderzoeksagenda van dit lectoraat fungeren deze dimensies als referentiekader om te zorgen dat zowel op docent-, team- en managementniveau enerzijds de aandacht uitgaat naar waar de school invloed op uit kan oefenen en verantwoordelijk voor is, en dat er anderzijds rekening gehouden wordt met de contexten waarin het succes ontstaat: de teams waarin vanuit een gezamenlijke visie wordt gewerkt.

De twee dimensies van het Bloemmodel, de cognitieve ontwikkeling en het loopbaan leren, verschijnen hierin als menselijk kapitaal. Cruciaal daarbij is het feit dat docenten en overige opleiders *ook zelf* de principes van leren en loopbaanontwikkeling ondergaan in hun werk en op persoonlijk niveau. Pas wanneer zij zelf weten, begrijpen en kunnen invoelen wat leren (kwalificatie), socialisering (socialisatie) en identiteitsontwikkeling (subjectivering) inhouden, kunnen zij dat proces voorleven en hun studenten daarin ondersteunen. Daarbij is het cruciaal dat een team een gedeelde brede opvatting van studiesucces als 'doelstelling' ervaart en dat leidinggevenden dit faciliteren en organiseren, zodat studiesucces werkelijk kan worden verbreed van kwalificeren naar ook, socialiseren en subjectiveren.

Tot slot, maakt de toevoeging van doelen op het vlak van socialisatie en subjectivatie het niet nog lastiger om studiesucces te bereiken? Alhoewel dit aannemelijk klinkt is het tegendeel waar. Zoals Biesta (2014) het benoemt is een docent per definitie met alle drie tegelijk bezig; hij noemt het om deze reden ook wel '3D-schaken'. Je bent als docent per definitie aan het opvoeden door de gewoontes die je studenten aanleert (socialisatie) en bezig met persoonsvorming door daar zelf als voorbeeld te zijn en anderen al dan niet uit te nodigen als individu te verschijnen. Het is zaak om bewust te zijn van de verschillende dimensies en hun onderlinge relatie. En, is het niet alom bekend dat er juist wordt geleerd wanneer studenten zich gezien, gekend en gehoord voelen, en gewaardeerd door de docent. De leerprincipes van Deci & Ryan (1990) relatie, autonomie en competentie komen naar voren in de uitspraak: geen prestatie zonder relatie! Het zijn de essentiële voorwaarden om tot leren te komen. Juist het inzetten op persoonlijk contact en engagement van de student verleidt tot inzet en prestatie, en dus tot rendement. Zo beredeneerd kent de ondertitel een wederkerige werking dat in samenhang leidt tot een verhoogd studiesucces. Ik hoop dat deze rede en dit lectoraat daartoe een extra stimulans vormen.



Dankwoord

Vele mensen hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit lectoraat en aan deze openbare les. Een aantal van hen wil ik op deze plek in het bijzonder bedanken.

Allereerst dank aan het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam voor het in mij gestelde vertrouwen. In het bijzonder noem ik Ron Bormans en Angelien Sanderman, met wie ik in de aanloop naar dit lectoraat interessante gesprekken heb gevoerd. Het voelt als een voorrecht om naast het lectoraat Versterking Beroepsonderwijs ook het lectoraat Studiesucces voor de Rotterdamse context uit te mogen voeren. Ik ben vereerd dat ik deze positie mag vervullen.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar Frans Spierings, directeur van Kenniscentrum Talentontwikkeling. Dank Frans, voor het bieden van een thuisbasis voor het hogeschoolbrede lectoraat en voor je kritische betrokkenheid bij de inhoud ervan. Ook bedank ik alle collega's van het Kenniscentrum voor de fijne samenwerking en de altijd prikkelende gesprekken rondom leren, begeleiden en onderzoeken. De formele en informele uitwisselingsmomenten laten mij steeds opnieuw kennismaken met thema's en ontwikkelingen bij andere afdelingen van de hogeschool. Het is absoluut waar: delen is het nieuwe vermenigvuldigen.

Heel veel dank gaat naar uit naar de leden van de Denktank. Het afgelopen jaar vormden jullie de groep met wie ik de eerste ideeën besprak en onder invloed van jullie kritische feedback is dit boekje tot stand gekomen. Ik hoop dat we als groep veel kunnen betekenen voor het succes van onze studenten en daarmee voor de docenten. Claudia, Izaak, Marlies, Martin en Monique en natuurlijk Adri-Janne, dank voor jullie inhoudelijke betrokkenheid! Ook op deze plek alvast dank aan de opleidingen die zich openstellen voor nader onderzoek op verschillende niveaus. Apart wil ik hierbij Bartha Huijberts bedanken voor haar gewaardeerde input vanuit het mbo. En natuurlijk wil ik alle mensen bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan deze dag, voor of achter de schermen. Op alfabetische volgorde: Adri-Janne, Annika, Antonella, Charlotte, Corinne, Daniel, Elin, Sharmila en Vera.

Marielle, bedankt dat jij als lector Samen opleiden deze dag met mij hebt ingevuld. Ik ben ervan overtuigd dat niet alleen het samen opleiden, maar vooral het 'samen leren' onze beider lectoraten zal versterken.

Een bijzondere samenwerking is groeiende met de collega's van Concernstrategie. Izaak, Marjon, Maaïke, Claudia en ook Erwin, dank dat jullie me adviseren over inhoud en me betrekken bij nieuwe of bestaande contacten. Ik zie uit naar verdere samenwerking.

Tot slot bedank ik, traditiegetrouw, mijn eigen mannen: Henri, Willem en Siebe. Ik prijs me gelukkig, Henri, dat jij in onze gesprekken vaak de positie van de tegenpartij inneemt. Het houdt ons scherp en maakt het leven *nóg* iets leuker! Er komt weer meer tijd om dat uit te bouwen. Dank voor je geduld. Willem en Siebe, de gesprekken waarin we onze positieve en negatieve reflecties over school, onderwijs en leren bespraken, vind ik altijd inspirerend. Elke dag blijkt maar weer dat opvoeding en ontwikkeling werkelijk situationeel gebonden zijn, waarbij geen recept voor succes bestaat. Daarom is het des te mooier om onderzoek te mogen doen naar factoren die succes in de studie, en hopelijk succes in het leven, net iets dichter bij elkaar kunnen brengen.

Literatuur

- Bajwa, M. (2016). *Trendonderzoek 2016*. Hogeschool Rotterdam, Rotterdam.
- Beer, P.T. de & Pixteren, M. van. (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam University Press B.V. Amsterdam.
- Beijaard, D. (2016). *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Ten Brink, Uitgevers.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berding, J. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, Houten.
- Berkel van, H., Jansen, E. & Bax, A. (2016). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H., Nieuwenhuis, L., & Runhaar, P. (2016a). Students' Learning Performance and Transitions in Different Learning Pathways to Higher Vocational Education. *Vocations & Learning*, 9 (3), 315-332.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma (oorspronkelijk Engels, 2010).
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2017). In de ban van Bildung. *Didactief. Opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk*, 47 (1), p.49.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32, 347-364.
- Biggs J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Blaauwendraat, N. & Klatter, E.B. (2016). Didactische werkvormen in het technisch beroepsonderwijs. In: Klatter, E.B. (Ed.) *Tekenend Techniek! Didactiek van het Techniekonderwijs*. De opbrengsten van zes jaar lectoraatsonderzoek (pag. 48-62). Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- Bloom, S., Feddema, H. & Meijer, M. (2016). *De studiekeuzecheck. Het eindstation?!* Interstedelijk Studenten Overleg. Utrecht
- Boele, K. (2017). *Kees schrijft Jet: wat is studiesucces?* ScienceGuide. (Gedownload op 9 februari 2017).
- Bormans, R., Bajwa, M., van Braam, E. & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Vereniging Hogescholen, Den Haag.
- Bormans, R. & Dekker, I. (2016). *Samen Leven in de moderne samenleving*. Essay Hogeschool Rotterdam. Rotterdam.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* [transl. Richard Nice]. Oxford: Polity Press.
- Brok, P. den, Tartwijk, J. van, Opdenakker, M-C, & Wubbels, T. (2016). Effectief Leraarsgedrag. In: Beijgaard, D. (Ed.) *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Bruijn-Smolders, M. de, Timmers, C. F., Gawke, J., Schoonman, W., & Born, M.Ph. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. *Studies in Higher Education*, 41, 139-158. doi:10.1080/030750792014915302
- CBS (2017). *Landelijke Jeugdmonitor 2016*, Centraal Bureau voor de Statistiek, Den Haag.
- CBS (2016). *Onderwijs in cijfers*. Geraadpleegd op april 2017. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/sector-overstijgend/nederlands-onderwijsstelsel/hogst-behaalde-onderwijsniveau.
- Clement, M.H.M., Poulussen, M.J.A. & Klatter, E.B. (2017). *Docentstages; meer dan kleine professionele leergemeenschappen*. Presentatie Velon Congres, Amsterdam.
- Christian, A.M. & Markus, M. (2016). *Leren in Community's. Visie en uitgangspunten voor het Onderwijs*. Instituut voor Commercieel Management, Hogeschool Rotterdam.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. VU. University Press.
- Damme, van D. (2015). *Stagnatie hoger onderwijs is achteruitgang*. Geraadpleegd op 12 mei 2015: www.scienceguide.nl
- Dartel, N. van, Teurlings, C. & Wiersma, H. (2006). *Startende docenten. Resultaten van een onderzoek naar de professionalisering van startende docenten in het hbo*. IVA, in opdracht van: Stichting Mobiliteitsfonds hbo. Den Haag.
- Dee Fink, L. (2013). *Creating Significant Learning Experiences*. John Wiley & Sons Inc.
- Dewey, J. (2002- oorsp. 1922). *Human nature and conduct*, New York: Prometheus books.
- Diggelen, W. van (2015). *Talentontwikkeling Techniek (TOT): Een versnelde beroepsgerichte leerroute naar het hbo*. Projectaanvraag NRO praktijkgericht onderzoek - Excellentie in het middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Da Vinci College Dordrecht, ism Hogeschool Rotterdam.
- Doornbos, A.J. (2006). *Work related learning at the Dutch police force*. Proefschrift Nijmegen Radboud Universiteit.
- DUO. (2017). *Onderwijs in cijfers*. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/hoger-beroepsonderwijs/deelnemers-hbo. (gedownload op 8 maart 2017).
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance experience and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. Lectorale rede, Hogeschool van Amsterdam. HvA Publicaties, Amsterdam.
- Fennema, M. (2015). *Jet Bussemaker verlangt terug naar de standenmaatschappij*. Column. <http://politiek.tpo.nl/column/jet-bussemaker-verlangt-terug-naar-de-standenmaatschappij/> (geraadpleegd op 19.02.17)

- Feuerstake, F., Kinds, M. & Markus, M. (2016). *Eindmeting Onderwijsvernieuwing COM, Studiejaar 2015-2016*. Instituut voor Commercieel Management, Hogeschool Rotterdam.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing behavior*. The reasoned action approach. New York: Psychology Press.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, (1) 59-109.
- Furedi, F. (2009). *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Gagné, R. M & Briggs, L. (1979). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston.
- Geldof, D. (2015). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Gomes, C. (2016). *100 Dagen HR - Rapportage*. Concernstaf Hogeschool Rotterdam, Rotterdam.
- Graaf, A. de & Kivits, J. (2016). *Volop in beweging... met oog voor de toekomst. De oogst van 26 gesprekken*. Een verslag met conclusies, aandachtspunten en aanbevelingen. Vereniging Hogescholen, Den Haag.
- Hafferty, F.W. (1998). Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, 73, p. 403-407.
- Haring, B. (2013). <http://www.teaching-matters.nl/de-lat-vrij-naar-bas-haring/>
- Hargreaves A., & M. Fullan (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*, London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Herweijer, L. & Josten, E. (2014). Een ideaal met een keerzijde. In C. Vrooman, M. Gijsberts en J. Boelhouwer (red.). *Vershil in Nederland*. Sociaal en Cultureel Rapport 2014 (pp. 67-101). Den Haag: SCP.
- Hogeschool Rotterdam (2016). *Onze Agenda. Opleiden in Rotterdam voor de wereld van morgen*. Strategische Agenda. Hogeschool Rotterdam.
- Hogeschool Rotterdam. (2016). *NSE Rapportage HR en Instituten 2015-2016*. Hogeschool Rotterdam.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Staat van het Onderwijs 2016*. Utrecht.
- Kan, C. van, Zitter, I., Brouwer, P. & Wijk, van B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?* Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch.
- Kappe, F.R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. Lectorale rede. Hogeschool Inholland. Drukkerij Wilco, Amersfoort.
- Karels, M. (2015) *Kind, school, wereld: een pleidooi van Gert Biesta voor wereldgericht onderwijs*. Geraadpleegd op 16-04-2017, van <http://wij-leren.nl/gert-biesta-wereldgericht-onderwijs.php>

- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 15 (2), 257-272.
- Keulen, van H, Voogt, J., van Wessum L., Cornelissen, F. & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4). pp. 143-160
- Klatter, E.B. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Rotterdam: Lectorale rede, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Klatter, E.B. (2016). *Tekenend Techniek! Didactiek van het Techniekonderwijs*. De opbrengsten van zes jaar lectoraatsonderzoek. Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- Klatter E.B. & Meer, M. van der (2016). *Een lerende instelling: Inquiry naar het professioneel kapitaal in het mbo*. Essay in opdracht van OCW/NRO, Advies voor onderwijsbeleid 2017-2010.
- Klatter E.B. (2017). Het stille weten. *Profiel. Vakblad voor middelbaar beroepsonderwijs*, 26, (2), p. 10-13.
- Korthagen, F.A.J. (2006). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Velon congres.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Oratie, Open Universiteit.
- Kuijpers, M. (2015). *Verander SLC. Maak het nuttig, maak het persoonlijk!* Advies voor de ontwikkeling van Studieloopbaancoaching binnen Hogeschool Rotterdam. Intern rapport. Hogeschool Rotterdam.
- LKvV, ISO & LSVb. (2014). *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) Landelijke Studenten Vakbond (LSVb).
- Lubbers, A. & Bakker, E. (2015). *Dutch professionals*. Boom. Amsterdam
Geraadpleegd op 13-05-2017
- Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction*. London: Routledge.
- Mathijssen, I. (2014). Betere vakdocent door actie-onderzoek? In: Klatter, E.B. & Kools, Q. (2014) Eds. *Inspiratiebundel. Lectors Educatie Fontys (LEF)*. Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- MBO raad (2016). *Herziening Kwalificatiestructuur voor het mbo' (HKS)*. Geraadpleegd mei 2017: www.herzieningmbo.nl.
- Middelkoop, D. & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en Diversiteit. En wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Hogeschool van Amsterdam.
- Ministerie van OCW (2012). *Voortgang Hoofdlijnenakkoorden en prestatieafspraken hoger onderwijs en onderzoek*. Kamerbrief. (Geraadpleegd 8 mei 2017. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/02/18/kamerbrief-over-voortgang-hoofdlijnenakkoorden-en-prestatieafspraken-hoger-onderwijs-en-onderzoek.html>).

- Ministerie van OCW (2015). *Wetsvoorstel invoering profielen vmbo en vernieuwing beroepsgerichte examenprogramma's*. Voorstel van wet. OCW, Den Haag (geraadpleegd op 7 april: www.rijksoverheid.nl)
- Ministerie van OCW (2017). WEB Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) (1996).
- Ministerie van OCW (2017). Wet Hoger Onderwijs (WHW) (1992).
- Ministerie van OCW (2017). *Kwaliteit in verscheidenheid*. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/nieuws/2013/07/10/wetsvoorstel-kwaliteit-in-verscheidenheid> Geraadpleegd op 25 maart 2017.
- Moss, P.A., Pullin, D.C., Gee, J.P., Haertel, E.H. & Young, L.J. (2008). *Assessment, equity and opportunity to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nabuurs, A. & Martens, R. (2016). Professionele docenten: Doelbewuste keuzes maken binnen de kaders van Flipping the Classroom. In: Klatter, E.B. (Ed.) *Tekenend Techniek! Didactiek van het Techniekonderwijs*. De opbrengsten van zes jaar lectoraatsonderzoek (pag. 78-89). Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- National Academy of Engineering. (2017). *NAE Grand Challenges for Engineering*. www.Engineeringchallenges.org. (Geraadpleegd op 24 mei 2017).
- Nationale Wetenschapsagenda (2017). www.wetenschapsagenda.nl.
- Nuland, E. van & Bakx, D. (2015). *Studiesucces verhogen. Bevindingen en maatregelen uit de literatuur*. Avans Hogeschool, Den Bosch. Geraadpleegd op 24 mei 2017
- Nunn, A. (2016). *Vo-hbo; dat is andere taal. Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Project Aansluiting Voortgezet Onderwijs - Rotterdamse Hogescholen. Hogeschool Rotterdam.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- NVAO (2016). *Belangrijke verschillen - Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland 2014-2016*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Den Haag.
- NVAO (2017). www.nvao.net/ geraadpleegd in maart 2017.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track*. New Haven: Yale University Press.
- Onderwijsinspectie. (2016). *Staat van het Onderwijs*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Onderwijsraad. Den Haag.
- Onzenoort, C.H. van (2010). *Als uitval opvalt: studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs*. Proefschrift. Uitgeverij BoxPress.
- Paul, H. & Slob, W. (2015). *Zelfontplooiing. Een theologische peiling*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), pag 385
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Proefschrift. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- Pols, W. (2017). *De mbo-leraar als pedagogische professional*. Presentatie op symposium Da Vinci College. Dordrecht.
- Pols, W., Heuvel, M., van den & Klatter, E. (2016). *De pedagogiek van het team ICT-Academie Da Vinci College*. Eindverslag Pedagogical Empowerment. Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.
- Ponte, P. (2012). Substance. In: S. Groundwater-Smith, N. Mockler, J. Mitchell, P. Ponte & K. Ronnerman (Eds.), *Facilitating practitioner research: Developing transformational partnerships* (pp 21-59). London Routledge.
- Poulussen, M. & Roseval, W. (2016). *Onze studenten*. Hogeschool Rotterdam, Rotterdam.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Putter-Smiths, L.G.A., de (2012). *Science teachers designing context-based curriculum materials: developing context-based teaching competence*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2017). *Stelselrapportage 2016. Vierde jaarlijkse monitorrapport over de voortgang van het proces van profileren en kwaliteitsverbetering in het hoger onderwijs en onderzoek*. Den Haag.
- Reilly, P. (2016). *In the Garden of Hearts: The Teacher and the Hero's Journey*. Amazon.com
- Reekers, M., Admiraal, W. & Ester, P. (2015). Personal branding from work experience: The role of internship in professional higher education. Interne publicatie. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Rinnooy Kan, A.H.G. (2015). *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* Kohnstammlezing. Vossiuspers UvA. Zie ook: <http://alexanderrinnooykan.nl/hoe-goed-is-het-nederlandse-onderwijs/>
- Robertson, S.L. (2012). 'Placing' Teachers in Global Governance Agendas', published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK at: <http://susanleerobertson.com/publications/>
- Roode, H. van (2016). *Oefenplaats van het zelf*. Essay over de rol van gezag bij identiteit. Da Vinci College, Dordrecht.
- Ros, A. & Keuvelaar, L. (2014). Onderzoek met effect! Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur. In: Klatter, E.B. & Kools, Q. (Eds.) *Inspiratiebundel. Lectoren Educatie Fontys (LEF)*. Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Sanden, J.M.M. van der (2004). Ergens goed in worden: een leerpsychologische analyse. *HRD thema*, 3, (pp 20-27).
- Sanderman, A., Cardol, T., Cok, J., Efferink van A., Hoogeveen, I. & de Ronde, M. (2016). *De kracht van docententeams*. Hogeschool Rotterdam, Rotterdam.
- Savater, F. (2006). *De waarde van opvoeden*. Erven J. Bijleveld.
- Science Guide, (2016). *Academic drift oorzaak dalend studiesucces*. <http://www.scienceguide.nl/201607>.

- Schneider, R.M. & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teacher' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81, 4, (p. 530-565).
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15, 4-14.
- Simons, P.R.J. (2017). www.visieopleeren.nl (geraadpleegd in april 2017).
- Sinec, S. (2017). https://www.ted.com/talks/simon_sinec_how_great_leaders_inspire_action.
- Smitshoek, C. (2017). *Nationale Studentenenquête 2017*. Analyse en duiding van de uitkomsten. Concernstaf, Hogeschool Rotterdam.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of relevance in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49, 1, (p. 1-34).
- Swierstra, T. & Tonkens, E. (2011). De schaduwzijde van de meritocratie. De Respectsamenleving als ideaal. *Socialisme & Democratie*, 7/8, pag. 37-44.
- Tabarki, F. (2016). *Het einde van het midden*. Amsterdam: Business Contact.
- Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden*. Openbare Les, Hogeschool Rotterdam. Uitgeverij Hogeschool Rotterdam.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 0(0) 1-16.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago: Chicago University Press.
- Tupan-Wenno, M. (2016). *Sense of belonging*. Presentatie op conferentie Expertise Centrum Hoger Onderwijs. Rotterdam.
- Vasterman, J. (2016). *Opleidingsniveau R'dam is nu hoger dan het landelijke*. In: 'NRC checkt', 17 nov 2016.
- Veerman, C. (2010). *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Advies van de commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. Koninklijke Broese en Peereboom.
- Verbiest, E. (2017). *Professionele leergemeenschappen - Een inleiding*. Maklu Uitgevers, Garant.
- Vereniging Hogescholen (2010). *Investeringsagenda bij Kwaliteit als opdracht*. Den Haag.
- Vereniging Hogescholen (2012). *Kennisbasis Docent Technische Beroepen (bachelor)*. Redactieraad van de technische lerarenopleidingen i.o.v. HBO-raad. Project 10voordeLeraar.
- Vereniging Hogescholen & Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016). *Gesprek over burgerschap en actualiteit vereist leiderschap docent én CvB*. Standpunt Vereniging Hogescholen en VSNU voor hoorzitting "Twee werelden, Twee werkelijkheden", Den Haag.
- Vereniging Hogescholen (2017). *Feiten en cijfers*. Afgestudeerden en uitvallers. April 2017 Den Haag.
- Vereniging Hogescholen (2017). *Uitval en Rendement. Facts 2016*. www.vereniginghogescholen.nl/system/

- Vereniging Hogescholen (2017). (Geraadpleegd op 22 mei 2017: <http://www.vereniginghogescholen.nl/thema's/onderwijs/>.)
- Verhoef, E. (2017). *Studiesucces. Aanpak studiesucces nog steeds actueel*. <http://www.elsverhoef.nl/studiesucces> (Geraadpleegd op 24 mei 2017).
- Meissner, F. & Vertovec, S. (2015) Comparing Super-diversity. London: Routledge.
- Visser, J. (2017). Hoe zorg je dat iedere leerling dezelfde kans krijgt? In ieder geval niet met het huidige beleid. *De Correspondent*. Onderwijs.
- Visser, K. (2016). *Studiesucces: Talentontwikkeling!* Presentatie Studiedag Instituut voor Lerarenopleiders van Hogeschool Rotterdam. Universiteit van Amsterdam.
- Vissers, P. (2017). Rosenmöller (VO-raad) wil kansenongelijkheid in het onderwijs aanpakken. *Trouw; Verdieping* (24 jan 2017).
- Vloet, K. (2015). Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces. Een narratieve studie in een *masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen* (proefschrift). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vloet, K., Janssen, S., Klatter, E. & Kessels, G. (2016). *Dealing with Bumpy Moments by Technology Teachers in Vocational Education*. Paper gepresenteerd op EAPRIL Conference, Porto.
- Vries, S. de, Verhoef, N. & Goei, S.L. (2016). *Lesson study. Een praktische gids voor het onderwijs*. Garant Uitgevers.
- Waslander, S. (2015). *Bermuda-driehoek van onderwijsleiderschap*. Lezing tijdens congres 'Het Leiderschap van de Toekomst'. Januari.
- Wassink, H. & Bakker, C. (2013). Op zoek naar balans: Instrumenten en normatieve professionalisering. *Meso magazine*, (191). 9-131.
- Wardekker, W. (2014). *Beroepsidentiteit en onzekerheid*. In: Meijers, F., Kuijpers, M. Mittendorff, K, Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek.
- Westerhuis A. & J. Neuvel (2013). *Doorstroomatlas*. Ministerie OCW. Den Haag. echo.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education a *Journal of Vocational Education and Training* 2012, (1-18).
- WRR (2013). Naar een lerende economie. www.wrr.nl (Geraadpleegd op april 2017).
- Wijniaa, L., Loyens, S.M.M., Derous, E., Koendjia, N.S., & Schmidt, H.G. (2013). Predicting educational success and attrition in problem-based learning: do first impressions count? *Studies in Higher Education* (1-16).
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Witman, Y. (2010). Het verborgen curriculum, een onderschat fenomeen. *Tijdschrift voor Management & Organisatie* (4), 21-35.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality*. Londen: Thames and Hudson.

Eerdere uitgaven

van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Samen opleiden

Auteur Mariëlle Theunissen
ISBN 9789051799590
Verschijningsdatum juni 2017
Aantal pagina's 76
Prijs € 14,95



Een goed begin is het halve werk

Auteur Hanneke Harmsen van der Vliet - Torij
ISBN 9789051799521
Verschijningsdatum juni 2017
Aantal pagina's 136
Prijs € 21,95



Professionele identiteit

Auteur Martin Reekers
ISBN 9789051799514
Verschijningsdatum maart 2017
Aantal pagina's 54
Prijs € 14,95



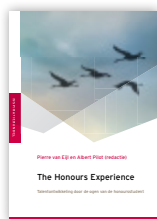
Creatieve Ruimte

Auteur Michiel de Ronde
ISBN 9051799373
Verschijningsdatum juni 2016
Aantal pagina's 96
Prijs € 14,95



Ongebaande paden

Auteur Paul van der Aa
ISBN 9789051799385
Verschijningsdatum juni 2016
Aantal pagina's 86
Prijs € 14,95



The Honours experience

Auteurs	Pierre van Eijl, Albert Pilot (redactie)
ISBN	9789051799361
Verschijningsdatum	mei 2016
Aantal pagina's	272
Prijs	€ 26,95



Design in een genetwerkte ecologie

Auteur	Anne Nigten
ISBN	9051799330
Verschijningsdatum	april 2016
Aantal pagina's	54
Prijs	€ 14,95



Intelligent interveniëren

Auteur	Josephine Lappia
ISBN	9789036540094
Verschijningsdatum	december 2015
Aantal pagina's	319
Prijs	€ 28,95



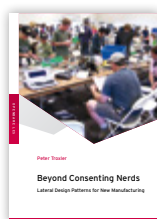
Veranderstad

Auteur	Gert-Joost Peek
ISBN	9051799217
Verschijningsdatum	november 2015
Aantal pagina's	108
Prijs	€ 14,95



Informatierevolutie in de delta

Auteur	Kees Pieters
ISBN	9051799225
Verschijningsdatum	november 2015
Aantal pagina's	80
Prijs	€ 14,95



Beyond Consenting Nerds

Auteur	Peter Troxler
ISBN	9051799233
Verschijningsdatum	november 2015
Aantal pagina's	104
Prijs	€ 14,95

Ellen Klatter

Studiesucces

Van rendement naar engagement

ISBN 90-5179-958-6



Studiesucces wordt geassocieerd met rendementscijfers, oftewel het diploma-rendement. Daarmee staat studiesucces symbool voor de eindstreep van de opleiding. Als zodanig staat het begrip ver af van de docent voor de klas of van een docententeam. Studenten zelf spreken al helemaal niet in termen van diplomarendement. Studiesucces lijkt derhalve een management issue. Toch raakt succesvol studeren alle betrokkenen op elk niveau van het onderwijs. Hoe zijn de verschillend gevoelde belangen onderling te overbruggen zodat studiesucces een richtinggevend concept wordt voor, en van alle betrokkenen?

In deze openbare les bespreekt lector Ellen Klatter de inhoudelijke betekenis van studiesucces. Van de drie doelen die het hbo kent, te weten kwalificatie, socialisatie en subjectivering, worden hogescholen door de overheid voornamelijk beoordeeld op het eerste doel. Echter, aandacht voor studiesucces vraagt expliciete aandacht voor de volle breedte van deze drievoudige doelstelling, in samenhang.

Het lectoraat Studiesucces wil samen met docenten, studenten, managers en externe stakeholders van Hogeschool Rotterdam, onderwijsverbeteringen onderzoeken die op studiesucces in de volle breedte zijn ingericht. Daarmee verschuift de aandacht van rendementscijfers naar de persoonlijke betekenisgeving van het onderwijs, voor en door de docent en de student. Inzet op persoonlijk contact en binding versterkt het engagement van de student en daagt uit tot inzet en prestatie, en dus rendement. Zo beredeneerd kent de subtitel een wederkerigheid: engagement leidt juist tot hoger rendement.

Het lectoraat Studiesucces is verbonden aan Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam en onderzoekt hogeschool-breed welke onderwijscondities en pedagogische oriëntaties bijdragen aan het optimaliseren van studiesucces.