

Efficiëntie of Kwaliteit?

studiesucces volgens hbo-docenten

Author(s)

Ballafkih, Hafid; van Middelkoop, Daniël

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Studiesucces in het hoger onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Ballafkih, H., & van Middelkoop, D. (2018). Efficiëntie of Kwaliteit? studiesucces volgens hbo-docenten. In F. Glastra, & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: van rendement naar maatschappelijke relevantie* (pp. 65-87).

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



Studiesucces in het hoger onderwijs

Hoofdstuk 3: Efficiëntie of kwaliteit? Studiesucces volgens hbo-docenten

Hafid Ballafkih en Daniel van Middelkoop

2018

3

Efficiëntie of kwaliteit? Studiesucces volgens hbo-docenten

Hafid Ballafkih en Daniël van Middelkoop

De aandacht voor het studiesucces van studenten in het hoger onderwijs is onverminderd groot. De eeuwige student, de langstudeerder en de studiestaker, het zijn allemaal begrippen die verbonden zijn met studiesucces. De nadruk ligt daarbij op studierendement en efficiëntie: studenten moeten sneller studeren en studie-uitval moet worden teruggedrongen.

Sinds de prestatieafspraken tussen het ministerie van OCW en de hoger-onderwijsinstellingen, waarin de laatste zelf het ambitieniveau mochten bepalen (Jongbloed, 2013)¹, is studiesucces

¹ De instellingen mochten zelf het ambitieniveau bepalen maar een groot aantal indicatoren, waaronder die gericht op studierendement, waren vastgesteld in het hoofdlijnenakkoord gesloten tussen het ministerie en de HBO-raad in 2011.

een belangrijke graadmeter geworden voor de prestaties van hogescholen en universiteiten. Het is een evaluatiecriterium dat op alle onderwijsniveaus (student, docent, management) en institutieniveaus (vak, sectie, faculteit en instituut) gebruikt wordt (zie bijvoorbeeld Hattie & Anderman, 2013).

Tegelijkertijd zagen we in het eerste hoofdstuk van dit boek dat alle inspanningen, structuurwijzigingen en afspraken om het studiesucces te verhogen, geen of maar zeer beperkt effect lijken te hebben. Het geloof in de maakbaarheid van studiesucces lijkt keer op keer weersproken te worden in de weerbarstige realiteit van het hoger onderwijs.

Onduidelijkheid over het begrip zelf maakt het verbeteren van dat studiesucces ook tot een ingewikkelde zaak. In de hierboven aangehaalde prestatieafspraken bijvoorbeeld, wordt de invulling van het begrip studiesucces als bekend verondersteld en niet nader gedefinieerd. De beschrijvingen die wel worden gegeven lopen uiteen en verschillen per document (Vossensteyn et al., 2015). In hoofdstuk 1 zagen we dat het ogenschijnlijk simpele begrip studiesucces in feite een zeer ingewikkeld construct is. De vele actoren met evenzovele belangen en opvattingen over onderwijs maken dat het concept op verschillende manieren wordt geïnterpreteerd. Zo kunnen beleidsmakers, managers, docenten en studenten allemaal een andere opvatting hebben over studiesucces.

Binnen deze ingewikkelde discussie lijkt iedereen het over één ding eens te zijn: docenten hebben een cruciale rol bij de totstandkoming van studiesucces en kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Docenten zijn ‘de primaire dragers van de kwaliteitscultuur, de frontsoldaten’ (Vucht Tijssen, Van der Fluit, & Van der Zouwen, 2013), ze ‘maken het verschil’. Deze nadruk op de rol en het belang van de docent wordt bevestigd in de literatuur. Alhoewel de discussie over de grootte van de invloed van de docent op het studiesucces verre van uitgekristalliseerd is, is er brede consensus over het feit dat die invloed aanzienlijk is (Biesta, Priestley,

& Robinson, 2015; Hattie & Yates, 2014; Hulsbos, Anderson, Kessels, & Wassink, 2012; Marzano, 2003).

Het is met het oog op de brede erkenning van het belang van de docent vreemd om te moeten constateren dat de stem van de docent zelf nauwelijks gehoord wordt in het debat over studiesucces. Juist de opvattingen over studiesucces van docenten staan daarom centraal in dit hoofdstuk.

Wij onderzochten die opvattingen in 25 teams in het hbo tussen 2011 en 2014² (zie ook Van Middelkoop & Meerman, 2014). We hopen met deze verkenning een bijdrage te leveren aan het debat over studiesucces binnen het hoger onderwijs. Daarnaast willen we beleidsmakers binnen hoger onderwijsinstellingen handvatten bieden om het studiesuccesbeleid aan te scherpen aan de hand van inzichten die voortkomen uit de opvattingen van docenten.

Verschillende definities van studiesucces

Voordat we ingaan op de opvattingen van docenten over studiesucces gaan we eerst in op definities van studiesucces in de literatuur en in overheidsdocumenten. De opvattingen van docenten over studiesucces worden mogelijk gekleurd door deze beide ‘werelden’. In de literatuur en documenten over het meten van studiesucces zien we brede en nauwe definities van het begrip terug.

De nauwe definitie van studiesucces

In de nauwe definitie gaat om de prestaties van studenten op ‘harde’ vaardigheden en kennis die doorgaans gemeten worden

2 Dit hoofdstuk is deels gebaseerd op een working paper van de auteurs, met de titel *Beliefs of Student Achievement of University of Applied Sciences Teachers in the Netherlands* (2016).

door middel van toetsen. Deze vorm van studiesucces wordt ook wel aangeduid als onderwijsprestaties (Haines & Mueller, 2013). In de kern gaat het in deze benadering om de progressie richting het behalen van een diploma (Berkel, Jansen, & Bax, 2012), met andere woorden om het rendement van een student. Het diploma wordt daarbij idealiter gehaald binnen de daarvoor gestelde termijn. In deze nauwe definitie is studiesucces de prestatie, afgemeten in studiepunten en studieduur, van een student.

Studiesucces op studentniveau staat daarmee gelijk aan nominaal afstuderen. De som van het succes van alle studenten wordt beschouwd als het studiesucces van een instituut of opleiding. Deze som is gestoeld op kwantitatieve indicatoren (zie bijvoorbeeld Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010): de hoogte van cijfers, het aantal studiepunten, de studieduur en het behalen van een diploma (zie o.a. Beekhoven, 2002; Van den Berg & Hofman, 2005).

In het huidige beleid rond studiesucces wordt overwegend een nauwe definitie van studiesucces gehanteerd. We illustreren dat aan de hand van de prestatieafspraken tussen het ministerie van OCW en de hoger-onderwijsinstellingen.

Zowel in de prestatieafspraken zelf als in de beoordeling van de resultaten ervan wordt studiesucces overwegend beschreven in termen van het maximaliseren van het aantal studenten dat nominaal afstudeert.³ Het lijkt in de prestatieafspraken hoofdzakelijk te gaan over het reduceren van uitval en studievertraging.

3 Hierbij moet worden opgemerkt dat studiesucces niet het enige gebied is waarop de prestatieafspraken werden gemaakt. De instellingen maakten ook afspraken over onderwijskwaliteit en excellentie en over onderwijsintensiteit, docentkwaliteit en indirecte kosten. Ook deze onderdelen lijken echter vaak zonder veel onderbouwing gereduceerd te worden tot relatief eenvoudig meetbare indicatoren, zoals studenttevredenheid op het gebied van onderwijskwaliteit, wat tot uitdrukking komt in een NSE score. Bij onderwijsintensiteit wordt veelal het aantal contacturen opgevoerd als graadmeter, bij docentkwaliteit gaat het vaak om het percentage docenten met een mastertitel. De prestatieafspraken en de reviews hiervan zijn terug te vinden op www.rcho.nl

Hierbij wordt veelal onderscheid gemaakt tussen rendement in het eerste jaar van de studie en de daarop volgende jaren. De nadruk op rendementsverhogende maatregelen ligt veelal in het eerste en laatste jaar van de studie. Veel voorkomende maatregelen zijn het invoeren van een studiekeuzecheck, het intensiveren van studentbegeleiding, het actief verwijzen bij het kiezen van een verkeerde studierichting en/of bij geringe geschiktheid voor het niveau en het geven van een bindend studieadvies aan eerstejaarsstudenten. Ook zijn selectie en numerus fixus instrumenten die onderwijsinstellingen gebruiken om het studiesucces te verhogen. Dit uit zich in tal van maatregelen, zoals selectie aan de poort op basis van cijfers en/of motivatie, of een verhoogde BSA-norm⁴ (OCW, 2015).

De Sociaal Economische Raad stelt in zijn kritisch rapport *Leren in het hoger onderwijs van de toekomst* dat de ‘smal gedefinieerde prestatieafspraken [zijn geformuleerd] op basis van kwantiteit’ (SER, 2015, p. 7). Studiesucces wordt in de afspraken hoofdzakelijk gezien als het diplomarendement van een instituut. De raad constateert dat bij de invulling en totstandkoming van de huidige prestatieafspraken te weinig rekening is gehouden met kwaliteitsopvattingen van docenten, ondersteunend personeel, studenten en het beroepenveld (ibid., p. 33).

De brede definitie van studiesucces

De brede definitie van studiesucces omvat meer dan alleen kwantitatieve indicatoren die geënt zijn op diplomarendement. Welke indicatoren dat zijn verschilt sterk. Zo kan de definiëring afhangen van de mate waarin er aandacht is voor de professionele ontwikkeling van de student naast het rendement van opleidingen (Gellervij

4 BSA staat voor Bindend Studieadvies. Een student krijgt aan het einde van het (eerste) studiejaar een studieadvies. Wanneer dat negatief is, moet de student stoppen met de opleiding.

et al., 2015). Het Interstedelijk Studenten Overleg pleit voor een nieuwe en bredere definitie van studiesucces waarin meer aandacht is voor zowel de academische vorming als de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van de student (Studiesucces, 2014). De SER (2015) tot slot pleit voor prestatieafspraken die niet zozeer gebaseerd zijn op rendement, maar op kwaliteit. Door de aanhangers van een bredere definitie worden er dus verschillende definities voorgesteld en als gevolg daarvan worden er ook verschillende indicatoren gehanteerd. Zo worden excellentie, doorstroom en het vinden van een baan die aansluit op de studie soms allemaal tot indicatoren van studiesucces gerekend (Studiesucces, 2014).

De brede definitie van studiesucces is zowel in de literatuur als in beleid beperkt en vooral wisselend uitgewerkt en helpt ons daarom maar deels verder. De discussie op dit gebied raakt aan de bredere discussie over de kwaliteit en met name het doel van onderwijs. Opvattingen binnen de bredere definitie van studiesucces zijn veelal gerelateerd aan die onderwijsdoelen. We werken dit verder uit aan de hand van de doeldomeinen zoals geformuleerd door Biesta.

Biesta (2014) onderscheidt als eerste doeldomein kwalificatie: het aanleren van kennis, houding en vaardigheden om studenten in staat te stellen 'iets' te doen (p. 30). Daarbij kan gedacht worden aan het aanleren van de kennis, houding en vaardigheden om een bepaald beroep uit te oefenen, maar in breder perspectief ook aan meer algemene 'lessen' die mensen in staat stellen zich te ontwikkelen buiten het werk om, of het aanleren van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor 'goed burgerschap'. Dit is een belangrijke taak van het onderwijs, waarbij in het hoger (beroeps) onderwijs specifiek de nadruk wordt gelegd op het voorbereiden op de arbeidsmarkt (zie o.a. Van de Werfhorst, 2014).

Socialisatie is het tweede doeldomein dat Biesta onderscheidt. Deze beslaat de 'vele functies waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale culturele en politieke 'ordes'

(Biesta, 2014, p. 31), waarmee het onderwijs een rol speelt bij de continuering van cultuur en traditie. Onderwijs kan socialisatie als expliciet doel hebben, maar draagt ook altijd impliciet een socialiserend effect in zich (zie ook het hoofdstuk van Meerman, De Jong en Wolff in dit boek).

Tot slot draagt (hoger) onderwijs bij aan ‘subjectwording’ of persoonsvorming van studenten. Dit derde doeldomein kan volgens Biesta (2014, p. 31) het best opgevat worden als het tegenovergestelde van de socialisatiefunctie. Het gaat hier juist niet om het invoegen van ‘nieuwkomers’ in bestaande ordes, maar over manieren van ‘zijn’, die een zekere onafhankelijkheid ten opzichte van de bestaande ordes aanduiden. Het onderwijs draagt kortom bij, of kan bijdragen, aan de persoonsvorming van autonome en onafhankelijke individuen.

Biesta benadrukt in zijn werk dat het niet gaat om een keuze voor een bepaald doeldomein; het onderwijs streeft altijd alle drie de doeldomeinen na, of zou dat moeten doen. De domeinen zijn ook sterk met elkaar verbonden. Keuzes die gemaakt worden met betrekking tot kwalificatie hebben ook invloed op socialisatie en subjectwording. In andere publicaties benadrukt Biesta dat de focus binnen het onderwijs tegenwoordig wellicht te sterk ligt bij kwalificatie; dit heeft zijn weerslag op de andere doeldomeinen, die daardoor onderbelicht dreigen te raken (Biesta, 2009, 2015; zie ook Nussbaum, 2011).

Opvattingen van docenten over studiesucces

In ons onderzoek waren we vooral geïnteresseerd in de vraag welke opvatting van studiesucces docenten hebben. Hanteren zij de nauwe opvatting van studiesucces of erkennen en onderschrijven ze (ook) de verschillende doeldomeinen van onderwijs? In hoeverre en op welke manier vertalen zij hun opvatting van studiesucces in het door hen verzorgde onderwijs? Voordat we

ingaan op de methode van onderzoek en de resultaten, staan we nog kort stil bij de vraag wat we verstaan onder opvattingen en waarom inzicht in de opvattingen van docenten zo belangrijk is.

Alhoewel er geen consensus is over de definitie van het begrip opvattingen (in de Engelstalige literatuur veelal ‘teacher beliefs’) en het precieze onderscheid met hieraan gerelateerde begrippen als attitudes, concepties, waardes en emoties, kunnen we wel vier kernelementen van opvattingen onderscheiden (Skott, 2015, p. 18).

1. Opvattingen worden gebruikt om mentale constructen te beschrijven. Hoewel opvattingen vaak gebaseerd zijn op kennis, gaat het hier om subjectieve waarheid, kennis die als ‘waar’ wordt gezien door de persoon die ze hanteert, berekend vanuit de beperkte informatie die deze persoon ter beschikking heeft (zie ook Kahneman & Tversky, 2000).
2. Opvattingen bestaan uit cognitieve en affectieve aspecten. Als gevolg daarvan zijn opvattingen veelal ‘waarde geladen’ en zijn personen in meer of mindere mate ‘gecommitteerd’ aan hun opvattingen.
3. Opvattingen zijn relatief stabiel in tijd en in verschillende contexten, zij veranderen meestal slechts als een gevolg van substantiële ervaringen bij een relevante ‘sociale praktijk’ (Skott, 2015, p. 18). Deze ervaringen kunnen voor docenten komen uit het door hen verzorgde onderwijs, maar ook uit het persoonlijke leven, het in het verleden door henzelf genoten onderwijs of door samenwerking met collega’s (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).
4. Opvattingen hebben een wezenlijke invloed op de manier waarop docenten ervaringen of problemen in de praktijk interpreteren en op de manier waarop ze handelen. Anders gezegd: docenten filteren en interpreteren op basis van hun opvattingen informatie en ‘framen’ problemen, taken en handelingen op basis van hun opvattingen. Deze mentale voorstellingen vormen en begeleiden hun acties (Buehl & Beck,

2015). Er bestaat veel discussie over zowel de omvang van de invloed op het handelen als op de manier waarop de opvattingen het handelen beïnvloeden. Maar over het feit dat opvattingen wezenlijke invloed hebben op het handelen bestaat brede consensus (Fives & Buehl, 2012; Skott, 2015).

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen individuele en gedeelde opvattingen. Gedeelde opvattingen zijn opvattingen die leden van een gemeenschap en/of team delen over een onderwerp. Docenten hebben doorgaans gedeelde opvattingen over verschillende onderwerpen en zo ook over onderwijs en studiesucces (zie Fives & Gill, 2014). Deze gedeelde opvattingen ontstaan door de interactie tussen teamleden en hebben invloed op cultuur, structuren en processen in teams. Teamleden aanvaarden en beschouwen de groepsopvattingen als waar totdat er aanleiding is om ze te herzien.

De opvattingen van docenten zijn van belang, omdat deze hun handelen mede bepalen (Bandura, 1999; Biesta, 2015; Nisbett & Ross, 1980). Het gedrag en de handelwijze van docenten is daarmee tenminste voor een deel te begrijpen door het inzichtelijk maken van hun opvattingen. Onderzoek naar het effect van de opvattingen van docenten op studentprestaties (zie o.a., Fives & Gill, 2014) toont aan dat de opvattingen van docenten over onderwijs en leren van invloed zijn op het gedrag van docenten in de klas (Buehl & Beck, 2015; Fives, Lacatena, & Gerard, 2015).

Methode

De gebruikte data in dit hoofdstuk komen uit een onderzoek naar diversiteit en studiesucces in het hoger onderwijs in Nederland (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Het doel ervan was te onderzoeken hoe docenten omgaan met diversiteit onder studenten in

het kader van studiesucces. Een van de doelen was om zowel individuele als collectieve opvattingen van de docenten over studiesucces vast te leggen.

De data zijn van december 2010 tot september 2012 verzameld. Aan het onderzoek hebben 25 docententeams deelgenomen van twee verschillende hogescholen waarvan een in Amsterdam en een in Rotterdam.

Een gemiddeld team bestond uit 11 ($SD = 1,39$) teamleden. Het waren bestaande operationele teams, de onderzoekers hadden geen invloed op de samenstelling van deze teams. Aan het begin van het onderzoekstraject hebben de onderzoekers twee teams gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. De andere 23 docententeams hebben zich zelf aangemeld. De meeste teams die zich aanmeldde waren (om uiteenlopende redenen) zeer geïnteresseerd in diversiteit in relatie tot de prestaties van studenten. In tabel 1 is het aantal teams weergegeven, uitgesplitst naar faculteit en opleidingsrichting.

Tabel 1 Deelname naar studierichting / aantal teams

Faculteiten	Opleidingsrichtingen	Teams
Management/Business administration	2	4
Sociale	2	7
Economische	4	5
Gezondheid	2	4
Techniek	3	4
Staf*	1	1
Totaal	14	25

* Stafleden van wie sommigen onderwijsgerelateerde taken uitvoerden die faculteitsoverstijgend waren

Het onderzoek bestond uit twee groepsinterviews per team en een vragenlijst met open en gesloten vragen die voorafgaand aan de gesprekken naar alle deelnemende docenten is gestuurd. De

resultaten uit de vragenlijst zijn gebruikt als uitgangspunt voor en voorbereiding op de groepsinterviews. Voor het eerste groepsinterview zijn ook beleidsdocumenten van beide hogescholen over onder andere de prestaties van studenten en diversiteit bestudeerd. Daarnaast zijn er interviews gehouden met de teammanagers over de kenmerken van en mate van samenwerking binnen het team. In dit hoofdstuk staan enkel de resultaten die voortkomen uit de groepsinterviews centraal.

De meeste groepsinterviews vonden plaats in klaslokalen binnen de instellingen en duurden gemiddeld twee uur. Alle groepsinterviews begonnen met een introductie op het onderwerp waarin het doel van de bijeenkomst uiteengezet werd. Na de introductie stelden de onderzoekers de vraag 'Wat is studiesucces van studenten volgens u?' Vervolgens werden de docenten aangespoord om te discussiëren over deze vraag. De onderzoekers hebben alleen geïntervenieerd door samen te vatten, toelichting te vragen en verbanden te leggen tijdens de bijeenkomst, onder andere om na te gaan of een individuele mening collectief gedeeld werd.

Om de ontwikkelingen in de opvattingen van en aanpak rond studiesucces te kunnen volgen is er na ongeveer negen maanden een follow-up groepsinterview gepland voor elk team. Met achttien teams is twee keer een groepsinterview gehouden, bij zeven teams bleef het, vanwege door het team ervaren tijdsgebrek en organisatorische drukte, bij één gesprek.

Aan elk groepsinterview hebben twee onderzoekers deelgenomen. Eén onderzoeker diende als moderator (leidde het proces, suggereerde onderwerpen en vroeg om opheldering en reactie), de andere als waarnemer (het maken van aantekeningen). De moderators werden geïnstrueerd om hun deelname te beperken waar het de inhoud van de discussie betrof. Elk groepsinterview is opgenomen en getranscribeerd.

Data-analyse

Wij hebben er bij de analyse van de onderzoeksresultaten voor gekozen om te coderen volgens de principes van grounded theory (zie o.a. Charmaz, 2014). We wilden de opvattingen van docenten ten opzichte van studiesucces uit de interviews halen, zonder ons in de analyse te laten sturen door theoretische concepten.

Betrouwbaarheid is in kwalitatief onderzoek minder makkelijk vast te stellen (Campbell, Quincy, Osserman, & Pedersen, 2013; Popping, 2010). Wij hebben daarom geprobeerd de betrouwbaarheid (nauwkeurigheid en reproduceerbaarheid) te maximaliseren volgens de richtlijnen van Krippendorff (2012) door twee onderzoekers de transcripties te laten analyseren. Een onderzoeker die niet heeft deelgenomen aan de teambijeenkomsten heeft de transcripties gecodeerd en geanalyseerd. Daarna heeft een tweede onderzoeker, die heeft deelgenomen aan 80% van de groepsgesprekken, opnieuw de transcripties geanalyseerd. De verschillen in de bevindingen tussen de eerste en tweede onderzoeker zijn besproken en aangepast als er consensus kon worden bereikt over de aanpassingen. Over enkele interpretaties werd geen consensus bereikt, deze zijn niet opgenomen in de resultaten van dit onderzoek.

Bevindingen: kwaliteit versus studiesucces

Voordat we ingaan op de opvattingen die docenten hebben over studiesucces, willen we eerst inzicht geven in hoe zij als docent 'worstelen' met dit concept.

Tijdens de groepsinterviews waren de docenten in eerste instantie terughoudend om enkel over studiesucces te praten. Aan het begin wilden zij het vooral hebben over de kwaliteit van het onderwijs en hoe een goede opleiding aangeboden kan worden, die studenten voorbereidt op het beroep. Het debat over studiesucces

maskeert, zo stelden ze, het debat over de kwaliteit van het onderwijs – voor dit laatste zou dan geen ruimte zijn. Een debat over studiesucces zou onderdeel van het onderwijskwaliteitsdebat moeten zijn, het zijn onderwerpen die niet los van elkaar besproken zouden mogen worden.

De nadruk op de kwaliteit van het onderwijs lijkt te zijn ingegeven door de scepsis van de docenten over hoe studiesucces op instellingsniveau wordt gedefinieerd. Door het management en in onderwijsgerelateerde documenten zou vooral de efficiëntie van studeren wordt benadrukt. De focus is, aldus de docenten, verschoven van kwaliteit naar efficiëntie.

De docenten zijn van mening dat studiesucces en onderwijskwaliteit elkaar niet *hoeven* uit te sluiten. Zowel rendement als onderwijskwaliteit zouden onderdeel moeten zijn van de definitie van studiesucces. In dat kader wordt kwaliteit gezien als het opleiden van studenten die goed presteren op de arbeidsmarkt in het vak waarvoor ze zijn opgeleid. De docenten verwijzen met studiesucces naar de kwaliteit van de student tijdens het volgen van de opleiding (hoe ‘goed’ doet de student het) en met kwaliteit van het onderwijs naar hoe goed de opleiding studenten weet klaar te stomen om goed te functioneren in het vak waarvoor zij zijn opgeleid.

Hoewel aan het begin van de bijeenkomsten de kwaliteit centraal stond, kunnen we uit de verhalen van docenten ook opmaken dat zij zich hebben ‘geconformeerd’ aan de heersende ‘nauwe’ opvatting over studiesucces. Studiesucces is, zo stelden zij, in de beleidsdocumenten vooral gericht op statistieken over de instroom (aantal studenten dat zich aanmeldt), doorstroom (aantal studenten in de instelling) en uitstroom (aantal studenten dat de instelling verlaat) binnen opleidingen. Uit de transcripties blijkt dat een deel van de docenten deze kwantitatieve benadering, bewust of onbewust, zelf ook hanteert, ondanks het feit dat zij aangeven deze heersende opvatting te eenzijdig te vinden.

De docenten spraken tijdens de groepsinterviews veelvuldig over voorselectie. Studenten beter bewust maken van de keuzes die zij maken met betrekking tot de opleiding die zij willen volgen, wordt door de docenten beschouwd als het managen van het aantal risicostudenten dat een opleiding instroomt. In deze instroomfase gaat het om het vergroten van het bewustzijn van studenten over hun toekomstige succes in een bepaald vakgebied/opleiding. Deze vorm van studiesucces bevorderen zou gericht zijn op het reduceren van uitval en vertraging, door potentiële risicostudenten vroegtijdig uit te selecteren en/of te confronteren met een bindend studieadvies bij de instroom. Het succes van de opleiding is hierbij direct zichtbaar, het succes van de student echter niet. Dit laat zien dat de collectieve opvatting over studiesucces gaat over het reduceren van het risico op uitval, wat hoofdzakelijk ten goede komt aan kwantitatieve prestatie-indicatoren van de opleiding.

Uit de gesprekken blijkt ook dat docenten meer gericht zijn op studiesucces op vakniveau, doorgaans een vak dat zij zelf geven. Ze zijn daardoor meer gericht op de doorstroom en minder gericht op de in- en uitstroom van studenten. In deze argumentatie is studiesucces het percentage studenten dat nominaal een vak haalt. Studiesucces in de doorstroom is dus ruwweg het al dan niet behalen van een voldoende. Het succes is het vermogen van een student om aan de minimumeis voor een vak te voldoen: het scoren van een voldoende.

De opvattingen van docenten over studiesucces in de dagelijkse gang van zaken lijken vooral gericht te zijn op deze efficiëntie van studenten, risicovermindering en meetbaarheid. Zoals hierboven al gesteld, komt volgens de docenten het belang van deze aspecten ook tot uiting in schooldocumenten die gaan over studiesucces. In deze opvatting ligt de nadruk op statistieken die dienen als indicatoren voor henzelf als docent en voor het instituut waaraan zij verbonden zijn. Studiesucces zou, zo vinden zij, onderdeel

moeten zijn van het debat rond onderwijskwaliteit, maar is dat in hun ogen niet.

Opvattingen over studiesucces

Hoewel de docenten liever praatten over kwaliteit van het onderwijs, vroegen de onderzoekers hen toch na te denken over hun opvattingen over studiesucces. Hun opvattingen hierover hebben we in vier groepen gecategoriseerd: studie-efficiëntie, het leren en het verbeteren van vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en actief burgerschap. Hoewel sommige docenten alternatieve opvattingen hebben over studiesucces is er meestal een dominante gedeelde opvatting binnen een groep.

Studie-efficiëntie

Ondanks dat docenten studie-efficiëntie als opvatting 'kwaliteit-ondermijnend' vinden, blijkt uit de focusgesprekken dat zij deze opvatting zeer regelmatig hanteren in de dagelijkse gang van zaken.

De docenten die deze opvatting delen, zijn van mening dat het bijbrengen van vaardigheden en kennis tot op het niveau waarop studenten in staat zijn een vak nominaal te halen, het doel is van onderwijs. In deze opvatting staat het (tijdig) halen van een voldoende gelijk aan studiesucces. Deze opvatting kan gezien worden als een nauwe opvatting van studiesucces. Doceren komt dan hoofdzakelijk neer op het overbrengen van de stof om de slagingskansen van de student te verhogen. Docenten met deze opvatting geven soms wel aan studenten voor te bereiden op de arbeidsmarkt, maar beperken dit tot het vak dat zij doceren. Zij zien die voorbereiding als geslaagd wanneer studenten voldoen aan de minimale eisen van het vak. Deze docenten voelen zich verantwoordelijk voor hun vak; ze zien zichzelf als 'poortwachters' van het vakgebied.

Het leren en het verbeteren van vaardigheden

Een andere opvatting over studiesucces heeft betrekking op het leren en het verbeteren van kennis en vaardigheden, nu niet gericht op het vak zoals in de efficiëntie-opvatting, maar ten behoeve van de arbeidsmarkt. Docenten met deze opvatting zien de voorbereiding op de arbeidsmarkt als de belangrijkste taak van het hoger beroepsonderwijs. Zij zien studiesucces hoofdzakelijk als de mate waarin de aangeleerde, verbeterde kennis en vaardigheden van de student bijdragen aan het succes van de student in een bepaald beroep op de arbeidsmarkt (afleveren van professionals). Studiesucces is hiermee niet meer primair een interne aangelegenheid die bestaat uit succes op vak-, opleidings- of instituutsniveau maar is voor alles geënt op het hebben van succes buiten het onderwijsinstituut.

Volgens docenten met deze opvatting is het belangrijk dat indicatoren van studiesucces vastgesteld worden op basis van de eisen die werkgevers stellen aan bepaalde beroepen en functies. Overigens verschillen docenten in deze groep onderling nog wel regelmatig van mening, bijvoorbeeld over wat een (goede) professional is. Ook zijn zij het niet eens over de mate van (gewenste) invloed van werkgevers of over de vraag of studenten opgeleid moeten worden voor het huidige of voor het toekomstige beroep.

Daarnaast is er verschil van mening over de mate waarin studenten moeten beschikken over specifieke eigenschappen voor een bepaald beroep. Sommige docenten vinden dat een opleiding studenten niet alleen moet trainen in de vaardigheden en eigenschappen die nodig zijn voor een specifiek beroep (of die worden gevraagd door werkgevers), maar dat de studenten er ook bredere vaardigheden en eigenschappen moeten aanleren die nuttig zijn voor soortgelijke beroepen.

Docenten die studiesucces relateren aan de kennis en vaardigheden die nodig zijn om te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt, willen studenten opleiden die tenminste voldoen aan de basisvereisten om een beroep uit te kunnen oefenen. Zij willen

voorkomen dat zij studenten afleveren die niet voldoen aan die basisvereisten. Deze docenten zien zichzelf als poortwachters, verantwoordelijk voor het betreffende beroep.

Persoonlijke ontwikkeling van de studenten

Sommige docenten zijn van mening dat een belangrijk aspect van studiesucces betrekking heeft op persoonlijke groei. Binnen deze opvatting is studiesucces gerelateerd aan de persoonlijke groei van het individu en het verwerven van de vaardigheden en eigenschappen die nodig zijn om werk- én niet-werkgerelateerde problemen op te lossen. Deze visie, die de nadruk legt op persoonlijke ontwikkeling, is dan ook minder nauw verbonden met de onderwijstaak om professionals aan te leveren voor de arbeidsmarkt. Docenten met deze opvatting vinden dat zij studenten moeten bijstaan in het realiseren van hun persoonlijke groei. Daaraan kunnen zij bijdragen door het zelfbewustzijn en de zelfreflectie van studenten te verbeteren. Dit zou de studenten de kans geven om meer te ontdekken over zichzelf, het beroep waarvoor zij worden opgeleid en hun rol als professional. Studiesucces heeft in deze opvatting ook te maken met het inzicht van studenten in hun eigen sterke en zwakke kanten.

Het vermogen tot zelfreflectie kan de student zowel in het vakgebied als op persoonlijk vlak verder helpen. In plaats van de student te vormen naar de beroepsvereisten, heeft de succesvolle student in deze opvatting geleerd zich door zelfbewuste en op persoonsontwikkeling gerichte reflectie te verhouden tot zulke vereisten.

Een klein aantal docenten met deze opvatting is van mening dat een belangrijk aspect van studiesucces betrekking heeft op het verwerven van vaardigheden en eigenschappen die nodig zijn om sociale en werkgerelateerde problemen met meer zelfvertrouwen tegemoet te kunnen treden. De docenten voerden aan dat de vaardigheden en eigenschappen die nodig zijn om deze

problemen op te lossen ook nodig zijn om succesvol te functioneren op de arbeidsmarkt en in de samenleving.

Actief burgerschap

In de vierde opvatting van studiesucces bereidt het onderwijs studenten voor op hun rol als actieve en verantwoordelijke burgers. Deze opvatting wordt, in tegenstelling tot andere opvattingen, door een beperkt aantal docenten gehanteerd.

Docenten met deze opvatting benadrukken dat een kritische geest en wetenschappelijke houding belangrijk zijn. Studenten zou geleerd moeten worden hoe zij onderwerpen ter discussie kunnen stellen en invloed kunnen uitoefenen op bestaande systemen; hoe zij structuren in hun eigen leven en dat van gemeenschappen kunnen verbeteren.

Docenten die deze opvatting delen, betogen dat studenten moeten leren wat het betekent om te leven in een democratie, hoe ze hun eigen positie kunnen begrijpen en hoe ze een gewetensvol persoon kunnen worden. Zij geloven dat het hun verantwoordelijkheid is om studenten voor te bereiden voor hun rol in de maatschappij, waarin het beroep dat zij gaan uitvoeren een onderdeel is van het 'grotere geheel'. Maar er is onder deze docenten geen eenstemmigheid over wat er onder dat actief burgerschap moet worden verstaan.

Conclusie: pleidooi voor een bredere definitie van studiesucces

Uit het onderzoek blijkt dat docenten studiesucces overwegend definiëren als 'opleiden voor het beroepenveld'. Dit is ook niet verwonderlijk gezien de taakstelling van hogescholen: het toerusten van studenten met de kennis, houdingen en vaardigheden om te kunnen functioneren in het beroepenveld. Daarnaast benadrukken veel docenten dat studiesucces ook de persoonlijke ontwikkeling

omvat, en in mindere mate het opleiden voor actief burgerschap in de maatschappij. Het is onmiskenbaar dat docenten liever niet de nauwe definitie van studiesucces hanteren – studiesucces is veel meer dan dat. De opvattingen van studiesucces die zij beschrijven, komen sterk overeen met de doelen van onderwijs die in de onderwijskundige literatuur worden onderscheiden.

De opvattingen laten zien dat studiesucces wat docenten betreft niet volledig te vangen is in rendementscijfers. Tegelijkertijd is duidelijk dat docenten het gevoel hebben dat dit rendementsdiscours de discussie over studiesucces domineert. De huidige focus op efficiëntie binnen de hbo-instellingen reflecteert de nauwe definitie van studiesucces, waarin kennis, houding en vaardigheden met behulp van cijfers voor vakken worden teruggebracht tot efficiëntiestatistieken, om zo meetbaarheid van studiesucces en verantwoording van de kosten van het hbo te realiseren (zie Allen, 2005). Deze toepassing van de nauwe definitie van studiesucces baart de docenten uit ons onderzoek zorgen. Zij denken dat een te grote nadruk op kwantiteit en efficiëntie ten koste kan gaan van de kwaliteit van het onderwijs en het goed opleiden van professionals voor de arbeidsmarkt. De rendementsopvatting bepaalt niet alleen het discours, docenten geven aan dat het ook hun handelen ten minste deels bepaald, zelfs wanneer zij zelf een bredere opvatting van studiesucces hanteren.

De opvattingen van docenten hebben betrekking op school, arbeidsmarkt en maatschappij. Wat betreft de school maken zij een onderscheid naar het opleidings-, het vak- en het student-niveau. Het landelijke en institutionele beleid heeft daarentegen voornamelijk betrekking op instellingen en opleidingen en is hoofdzakelijk gericht op het institutionele niveau. Dit laat zien dat het vertrekpunt van de actoren verschilt.

De verschillende opvattingen rond studiesucces van stakeholders bevatten een spanning die mogelijk doorwerkt in het effect van beleid en maatregelen rond studiesucces. Onderzoek (zie

bijvoorbeeld Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004) laat zien dat het studiesucces toeneemt als verschillende stakeholders, vooral de docenten en de beleidsmakers op institutioneel niveau, enigszins dezelfde opvattingen hebben over wat studiesucces is.

De docenten uit het onderzoek zijn van mening dat zowel rendement als onderwijskwaliteit onderdeel zou moeten zijn van de definitie van studiesucces. Wanneer docenten vanuit hun praktijk aangeven dat de nadruk op rendement en efficiëntie zodanig sterk lijkt, dat de kwaliteit van het onderwijs hierdoor in gedrang dreigt te komen, is dat een signaal dat serieus genomen moet worden. Gezegd moet worden dat het belang van de bredere doelstellingen van het hoger onderwijs niet volledig wordt genegeerd; ook in bijvoorbeeld prestatie-afspraken tussen ministeries en hogescholen en universiteiten wordt benadrukt dat de aandacht voor rendement niet ten koste mag gaan van de brede doelstellingen. Maar wanneer docenten in de praktijk ervaren dat de rendementsopvatting van studiesucces de facto deze bredere doelstellingen verdringt, dreigen die te verworden tot een retorisch scherm voor rendementsdoelstellingen.

We denken daarom dat de opvattingen van docenten een meer vooraanstaande rol verdienen in het hbo-beleid rond studiesucces. Een bredere definitie van studiesucces waarin rendement en kwaliteit beter in balans zijn en die daarmee beter aansluit op de opvattingen van docenten, zal naar onze mening het onderwijs en de studenten ten goede komen.

Referenties

- Allen, J. D. (2005). Grades as Valid Measures of Academic Achievement of Classroom Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 218–223. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.218-223>

- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Beekhoven, S. (2002). *A fair change of succeeding: Study careers in Dutch higher education*. Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- Berg, M. N. van den, & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6361-1>
- Berkel, H. van, Jansen, E., & Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Den Haag: Boom|Lemma.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (Formerly: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (1st edition, pp. 249-265). New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/products/9780415539258>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (Second Edition edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook*, 2, 471-499.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (1st edition). New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/products/9780415539258>
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about Teaching (and Learning). In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (1st edition, pp. 249-265). New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/products/9780415539258>

- Gellevij, M., Mittendorff, K., Faber, M., Huizinga, T., Staman, L., Truijen, K., & Bisschop, C. (2015). *Studiesucces: Handreiking voor docenten, SLB'ers en opleidingsmanagers*. Enschede: Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs.
- Haines, T. R., & Mueller, C. E. (2013). Academic Achievement: An Adolescent Perspective. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 10–12). New York: Routledge.
- Hattie, J. A., & Yates, G. C. (2014). Using feedback to promote learning. *Acknowledgments and Dedication*, 45.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.) (2013). *International Guide to Student Achievement*. Routledge. Retrieved from http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136962059_sample_833110.pdf#page=22
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. (Rapport 37). Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Jongbloed, B. W. A. (2013). Prestatieafspraken in het Nederlandse hoger onderwijs, 2013(1), 11-17.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2000). *Choices, Values, and Frames*. Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. H. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (Third Edition). Los Angeles ; London: SAGE Publications, Inc.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York, NY.: The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research Into Action* (1st edition). Alexandria, Va: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Middelkoop, D. van, & Meerman, M. (2014). *Studiesuccess en diversiteit – en wat HBO docenten daarmee te maken hebben*. Amsterdam: HvA-CAREM.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, Mass: Belknap Press.
- OCW. (2015). *Selectie en toegankelijkheid van het hoger onderwijs*. (Verkenning naar maatregelen rond in- en doorstroom in het bacheloronderwijs, Deelrapport A). Utrecht: Inspectie van Onderwijs: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Popping, R. (2010). Some views on agreement to be used in content analysis studies. *Quality & Quantity*, 44(6), 1067–1078. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9258-3>

- SER. (2015). *Leren in het hoger onderwijs van de toekomst: Advies over de Strategische Agenda Hoger Onderwijs 2015 - 2025* (uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, No. 6). Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (1st edition, pp. 13-30). New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/products/9780415539258>
- Studiesucces. (2014). *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Utrecht: Landelijke Kamer van Verenigingen, Interstedelijk Studenten Overleg en Landelijke Studenten Vakbond.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vucht Tijssen, L. van, van der Fluit, E., & van der Zouwen, T. (2013). Kwaliteit als cultuur: ruimte voor innerlijke drive hbo-docenten. *Thema Hoger Onderwijs*, (3), 46-50.
- Werfhorst, H. G. van de (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*, (60), 123-144 DOI 10.1007/s11159-014-9410-8