Risbo
Research-Training-Consultancy

HOGESCHOOL ROTTERDAM

Onderwijsvernieuwingen aan het Instituut COM van Hogeschool Rotterdam

De (mogelijke) invloed op de studenteninstroom, het eerstejaars rendement, het studiegedrag en de binding van studenten en de curriculumwaardering door docenten en studenten

Rapportage één jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Dr. Gerard Baars
Dr. Rick Wolff
Ing. Peter Hermus

m.m.v. de afdeling BMI van Hogeschool Rotterdam

Oktober 2016

Onderwijsvernieuwingen aan het instituut COM van Hogeschool Rotterdam:
De (mogelijke) invloed op de studenteninstroom, het eerstejaars rendement, het studiegedrag en de binding van studenten en de curriculumwaardering door docenten en studenten
Rapportage één jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Dr. Gerard Baars, Dr. Rick Wolff, Ing. Peter Hermus
(m.m.v. de afdeling BMI van Hogeschool Rotterdam)
Rotterdam: Risbo BV / Erasmus Universiteit Rotterdam

Oktober 2016

Erasmus Universiteit Rotterdam/Risbo
Postbus 1738
3000 DR Rotterdam
tel.: 010-4082124
fax: 010-4081141

© Copyright Risbo BV. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de Directie van het Instituut.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave **iii**

Managementsamenvatting **7**

Inleiding **15**

Hoofdstuk 1 Omvang en samenstelling van de instroom van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen **21**

1.1 Instroom opleiding Commerciële Economie: omvang en samenstelling 22

1.2 Instroom Small Business & Retail Management: omvang en samenstelling 28

1.3 Slotbevindingen met betrekking tot instroom voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 31

Hoofdstuk 2 Propedeuse rendement voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen **33**

2.1 Propedeuse rendement van COM voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 33

2.2 Propedeuserendement van de opleiding Commerciële Economie voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 36

2.3 Propedeuserendement van de opleiding Small Business & Retail Management (community Entrepreneurship), voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 38

2.4 Slotbevindingen met betrekking tot het propedeuserendement voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 39

Hoofdstuk 3 Mate van gebruik van de compensatieregeling in het eerste jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen **41**

3.1 Mate van gebruik compensatieregeling bij CMS 42

3.2 Mate van gebruik compensatieregeling bij GMS 43

3.3 Mate van gebruik compensatieregeling bij MOS 44

3.4 Mate van gebruik compensatieregeling bij SMM 45

3.5 Mate van gebruik compensatieregeling bij ENT 47

3.6 Slotbevindingen met betrekking tot de mate van gebruik van de compensatieregeling in het eerste studiejaar 48

Hoofdstuk 4 Studiegedrag van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 49
4.1 Studiegedrag van studenten 49
4.2 Tijdsbesteding van studenten in de kennisgestuurde leerlijn 54
4.2.1 Contacturen in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015) 58
4.2.2 Zelfstudie-uren in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015) 60
4.2.3 Totaal aantal studie-uren en verhouding contacturen/ zelfstudie-uren in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015) 62
4.3 Slotbevindingen met betrekking tot studiegedrag van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 66

Hoofdstuk 5 Binding van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 67
5.1 Meten van binding van studenten 67
5.2 Verschillen in binding van studenten tussen cohort 2014 en 2015 70
5.3 Slotbevindingen met betrekking tot binding van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 74

Hoofdstuk 6 Studentwaardering voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 75
6.1 Studentwaardering voor de kennisgestuurde leerlijn: 'overall' en op blokniveau (cohort 2015) 79
6.2 Studentwaardering voor de kennisgestuurde leerlijn: cohort 2014 en 2015 vergeleken voor periode 3 82
6.3 Slotbevindingen met betrekking tot waardering van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 84

Hoofdstuk 7 Docentwaardering voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 85
7.1 Methodische toelichting 87
7.1.1 Docentsurvey....87
7.1.2 Focusgroepen....88
7.2 Resultaten docentsurvey 89
7.2.1 De rol als docent....89
7.2.2 De kwaliteit van het eerstejaarsprogramma....90
7.2.3 De randvoorwaarden voor het onderwijs....92

7.2.4 Het eindoordeel voor het eerstejaarsprogramma....93
7.2.5 Bevindingen docentwaardering op basis van de docentsurvey....94
7.3 Resultaten focusgroepen docenten 94
7.3.1 Samenvatting bevindingen uit focusgroepen 1 en 2....95
7.3.2 Waardering voor de uitgangspunten van het onderwijs in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)....96
7.3.3 Waardering voor de didactiekpijlers in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)....103
7.3.4 Waardering voor de toetsing-pijlers in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)....107
7.3.5 Waardering voor de studeerbaarheid van het onderwijsprogramma in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)....109
7.3.6 Aanvullende opmerkingen op de onderwijsvernieuwingen....110
7.3.7 Rapportcijfers voor de onderwijsvernieuwingen door focusgroepdeelnemers....111
7.3.8 Bevindingen uit focusgroep ronde 3....113
7.4 Slotbevindingen over de waardering van docenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen 118

Managementsamenvatting

Hogeschool Rotterdam wil de komende jaren bij een aantal opleidingen experimenten uitvoeren om te onderzoeken hoe zij haar studenten optimaal kan ondersteunen bij het succesvol doorlopen van het eerste studiejaar en hen daarmee een goed perspectief kan bieden op het succesvol afronden van de opleiding binnen een redelijke termijn.

In het studiejaar 2015-2016 heeft het instituut voor Commercieel Management verschillende onderwijsvernieuwingen binnen de opleidingen Commerciële Economie en Small Business & Retail Management en de daarbij behorende community's Creative Marketing & Sales, Global Marketing & Sales, Marketing of Social Business, SportMarketing & Management en Entrepreneurship ingevoerd.

De belangrijkste elementen van de onderwijsvernieuwing bij de opleidingen van het instituut COM aan Hogeschool Rotterdam zijn:

- Het onderwijs wordt gegeven in kleine groepen;
- Het onderwijs is sterk activerend van aard: studenten worden continue aan de bal gehouden;
- Er is een duidelijke relatie tussen theorie(vakken) en praktijk (in de vorm van projecten);
- Het eerstejaars curriculum bestaat uit korte thematisch ingerichte blokken die elkaar opvolgen. In deze blokken zijn weinig parallelle activiteiten gepland;
- Er is een ambitieuze studiecultuur. Dit houdt in dat studenten maar een beperkt aantal vakken mogen herkansen. Daarbij moeten ze het eerste jaar binnen één jaar na de start hebben afgerond (BSA van 60 ECTS)[1];
- Tegenover de beperking van het aantal herkansingen en de BSA-norm van 60 ECTS staat dat studenten binnen bepaalde randvoorwaarden onvoldoendes op vakken mogen compenseren met hogere cijfers op andere vakken. Binnen elke curriculumlijn moet het gemiddeld cijfer van studenten aan het eind van het eerste jaar wel een 6,0 zijn;
- Docenten creëren een veilig klimaat waarin binding van de studenten (persoonlijk en op inhoud) wordt vormgegeven.

[1] In deze rapportage gebruiken wij ECTS als afkorting van de term studiepunten. Hiermee sluiten we aan op de internationale afkorting en wijken af van de in de COM-studiegids vermelde afkorting SP.

Risbo, het onderzoeksinstituut van de Erasmus Universiteit Rotterdam op het gebied van onderwijsvraagstukken en maatschappelijke vraagstukken, heeft samen met het Instituut COM een onderzoeksplan opgesteld om de (mogelijke) effecten van de invoering van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van COM te onderzoeken. De focus van deze rapportage ligt op de (mogelijke) effecten van de onderwijsvernieuwingen op cohort 2015-2016 van de vijf community's van COM. Deze community's zijn:

- Creative Marketing & Sales (CMS)
- Global Marketing & Sales (GMS)
- Marketing of Social Business (MOS)
- SportMarketing & Management (SMM)
- Entrepreneurship (ENT)

De rapportage die voor u ligt, is de laatste van een reeks van drie rapportages waarin Risbo verslag doet van de resultaten van de onderwijsvernieuwingen in het eerste jaar na de invoering. In deze rapportage staan acht onderzoeksvragen centraal. Deze worden hieronder kort opgesomd met daarbij per onderzoeksvraag de belangrijkste uitkomsten, gebaseerd op gegevens die op 6 september 2016 door de afdeling Concernstaf van Hogeschool Rotterdam in een geanonimiseerd bestand zijn aangeleverd en door Risbo zijn geanalyseerd:

Onderzoeksvraag 1:

Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvernieuwingen op de omvang en samenstelling van de studenteninstroom van de community's van het Instituut voor Commercieel Management?

- De absolute instroom van studenten bij de opleidingen Commerciële Economie en Small Business & Retail Management is in 2015 lager dan in de twee voorgaande cohorten. Aan de samenstelling van de instroom naar achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken is na de invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 niet veel veranderd. Bij Commerciële Economie en Small Business & Retail Management stroomden wel iets meer jongere studenten in (18 jaar of jonger). Bij Small Business & Retail Management waren op de andere achtergrond- en vooropleidingskenmerken geen verschillen waarneembaar tussen cohort 2015 enerzijds en cohort 2013 en 2014 anderzijds. Bij Commerciële Economie bevatte de instroompopulatie in 2015 wat meer studenten die zich voor het eerst hadden ingeschreven in het hoger onderwijs. Verder was het aandeel havisten iets groter in cohort 2015 dan in de twee cohorten

daarvoor. Qua samenstelling van de instroompopulatie leek cohort 2015 verder veel op cohort 2013 en 2014.

Onderzoeksvraag 2:

Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvemieuwingen op het landelijk instroom-marktaandeel van de opleidingen van Commerciële Economie en Small Business & Retail Management?

Landelijk gezien is er sprake van een flinke afname van de instroom van studenten bij de opleidingen van het instituut voor COM. Echter, deze afname is aan Hogeschool Rotterdam in 2015 minder sterk dan bij concurrerende opleidingen aan andere hogescholen. Het landelijk instroommarktaandeel van de opleidingen van het instituut COM aan Hogeschool Rotterdam ligt in 2015 dan ook iets hoger dan in het afgelopen jaar. Op basis van deze gegevens kan (voorlopig) worden gesteld dat de invoering van de onderwijsvernieuwingen bij het instituut COM niet heeft geleid tot een daling van de relatieve instroom in vergelijking met andere hogescholen die de opleidingen van het instituut COM aanbieden. De instroom ligt in vergelijking met de andere hogescholen in 2015 bij de opleidingen van het instituut COM aan Hogeschool Rotterdam relatief iets hoger.

Onderzoeksvraag 3:

Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het propedeuse rendement?

Na de invoering van de onderwijsvernieuwingen is het propedeuserendement na één jaar studeren van studenten van de opleidingen van het instituut COM flink verbeterd. Voorheen rondde tussen de 30% en 40% van de studenten de propedeuse binnen één jaar af. Na invoering van de onderwijsvernieuwingen ligt het propedeuserendement op ongeveer 70%. Bij sommige opleidingen / subgroepen ligt het rendement na één jaar van cohort 2015 zelfs hoger dan het rendement dat voorheen na twee jaar werd behaald. Geconcludeerd kan worden dat de doorstroom van studenten in het eerste jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen is verbeterd. Minder studenten stromen met studievertraging door naar het tweede studiejaar.

Onderzoeksvraag 4:

In welke mate hebben studenten van cohort 2015 van de community's van het Instituut voor Commercieel Management die aan het eind van het eerste jaar alle studiepunten (60 ECTS) hadden behaald gebruik gemaakt van de geldende compensatieregeling?

In het nieuwe curriculum van de community's mogen studenten onder voorwaarden onvoldoendes compenseren, zolang het gewogen gemiddelde op elk van de drie curriculumlijnen in het eerste jaar (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) aan het eind van het eerste jaar een 6,0 is en studenten geen cijfers lager dan een 4,0 hebben behaald.

Uit analyses over de mate van het gebruik van de compensatieregeling blijkt dat bij elk van de vijf community´s een ruime meerderheid van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar minimaal één cijfer lager dan een 5,5 heeft gecompenseerd op vakken binnen de kennislijn. Een ruime meerderheid van studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar heeft geen enkel cijfer lager dan een 5,5 op de praktijklijn behaald. Dit laatste geldt ook voor de studentlijn.

Voor alle community's geldt dat een grote meerderheid van de studenten aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling. Een duidelijke minderheid maakt hier dus geen gebruik van en heeft alleen maar cijfers >=5,5 behaald. Een kleine minderheid heeft op elk van de drie curriculumlijnen tenminste één cijfer behaald dat lager is dan 5,5.

Onderzoeksvraag 5:

Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het studiegedrag van studenten?

De responderende studenten van het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen scoren significant hoger op de volgende schalen van studiegedrag dan de respondenten van het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen: metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en inzet tijdens de opleiding. Dit komt vooral door de hogere scores van mannen in cohort 2015.

De verschillen in scores met de studenten van het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen zijn echter niet heel groot. Wat opvalt is vooral de hoge gemiddelde score op de schaal intrinsieke doeloriëntatie van studenten in het eerste cohort van het nieuwe curriculum. Op deze schaal scoren studenten van cohort 2015 gemiddeld een ruime 4 op een 5-puntsschaal. Dit houdt in dat de studenten goed intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun opleiding.

Wat betreft contact- en zelfstudie-uren maken studentrespondenten van de community Creative Marketing & Sales cohort 2015 per week de meeste uren (gemiddeld 13,4 contacturen en 9 zelfstudie-uren over de zes blokken). De minste uren per week worden gemaakt door studenten Entrepreneurship (gemiddeld 7,3 contacturen en 6,5 zelfstudie- uren over de zes blokken). Er lijkt een verband te bestaan tussen de hoeveelheid contact- en de hoeveelheid zelfstudie-uren: hoe meer contacturen studenten hebben, hoe meer zelfstudie-uren zij maken.
Community's verschillen naar periode waarin de meeste contact- en zelfstudie-uren worden gemaakt. Bij de ene community ligt het zwaartepunt van het gemiddeld aantal contacturen per week bijvoorbeeld in periode 2 (blokken 3 en 4), bij de andere community is dit periode 3 (blokken 5 en 6).
Respondenten besteden per week gemiddeld meer studietijd aan contacturen met docenten en/of studiebegeleiders dan aan zelfstudie. De percentages contacturen als aandeel van het totaal aantal gerealiseerde studie-uren in de kennisgestuurde leerlijn liggen bij alle community's ruim boven de 50%. De meeste nadruk op contacturen lijkt te liggen in periode 3 (blok 5 en 6), met uitzondering van de community Entrepreneurship, waar dit het geval is voor periode 2.

Onderzoeksvraag 6:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de binding van studenten?
De sociale en wetenschappelijke binding van studenten is verbeterd na invoering van de onderwijsvernieuwingen bij het instituut COM. Studenten voelen zich nog meer thuis bij (hun opleiding aan) Hogeschool Rotterdam en de interactie met hun docenten en medestudenten, zowel op sociaal gebied als op het gebied van de inhoud van de opleiding, ligt op een hoger niveau dan voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Dit geldt voor de hele groep responderende studenten als ook voor veel van de subgroepen die zijn samengesteld op basis van geslacht (man, vrouw), etniciteit (autochtoon, niet-westers allochtoon) en hoogst genoten vooropleiding (MBO, HAVO).

Onderzoeksvraag 7:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van studenten voor het curriculum?
Studenten van de verschillende community's waarderen de vakken in het nieuwe curriculum (cohort 2015) over het algemeen met een voldoende tot ruim

voldoende. De gemiddelde cijfers voor de blokken liggen over het algemeen tussen de 6,0 en 7,0. De kleine community's Creative Marketing & Sales en Marketing of Social Business krijgen de hoogste gemiddelde rapportcijfers (respectievelijk een 6,6 en een 6,7) en Global Marketing & Sales het laagste gemiddelde cijfer (een 6,2), maar het verschil in waardering van studenten tussen de community's is niet groot.
Een vergelijking van de waardering van studenten voor de vakken in het eerste jaar tussen studenten van cohort 2014 (laatste cohort voor invoering van de onderwijsvernieuwingen) en cohort 2015 (eerste cohort van het nieuwe curriculum) laat slechts zeer kleine verschillen zien, in sommige gevallen ten faveure van cohort 2014 en in andere gevallen ten faveure van cohort 2015.

Onderzoeksvraag 8:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van docenten voor het curriculum?
Docentrespondenten van cohort 2015 waarderen hun eerstejaarsprogramma (het programma na invoering van de onderwijsvernieuwingen) beter dan docentrespondenten van cohort 2014, die les gaven in het eerstejaars studieprogramma voor invoering van de onderwijsvernieuwingen. Dit komt in algemene zin tot uiting in het rapportcijfer dat wordt gegeven: gemiddeld een 7,3 door docentrespondenten van cohort 2015 en een 6,6 door docentrespondenten van cohort 2014. In specifieke zin blijkt deze hogere waardering vooral in verband te staan met meer tevredenheid over de kwaliteit van het onderwijsprogramma. Het programma van 2015 zit volgens docenten beter in elkaar qua opbouw, samenhang, logische doorvertaling van leerdoelen via werkvormen naar toetsing, relatie met de beroepspraktijk, beschikbaarheid van genoeg goede stageplaatsen, verscheidenheid aan werkvormen, activering van studenten om kennis en vaardigheden te verwerven en geboden ruimte om in te spelen op individuele leerbehoeften van de studenten.
Docenteninformanten uit de focusgroepen (cohort 2015) zijn over het algemeen tevreden over de onderwijsvernieuwingen, afgaande op het rapportcijfer dat aan de onderwijsvernieuwingen wordt gegeven. De community-brede docentwaardering is stabiel over de focusgroepen 1, 2 en 3 en ligt rond de 7,3 (hetzelfde rapportcijfer als uit de docentsurvey). De Creative Marketing & Sales -docentinformanten zijn het meest tevreden met de onderwijsvernieuwingen.
In grote lijnen komt uit de derde ronde focusgroepinterviews (laatste deel van het studiejaar van cohort 2015) dat het lesgeven en de onderlinge samenwerking tussen docenten gaandeweg het studiejaar steeds meer is verbeterd. Docenten praten hier vooral in positieve termen over. Over het

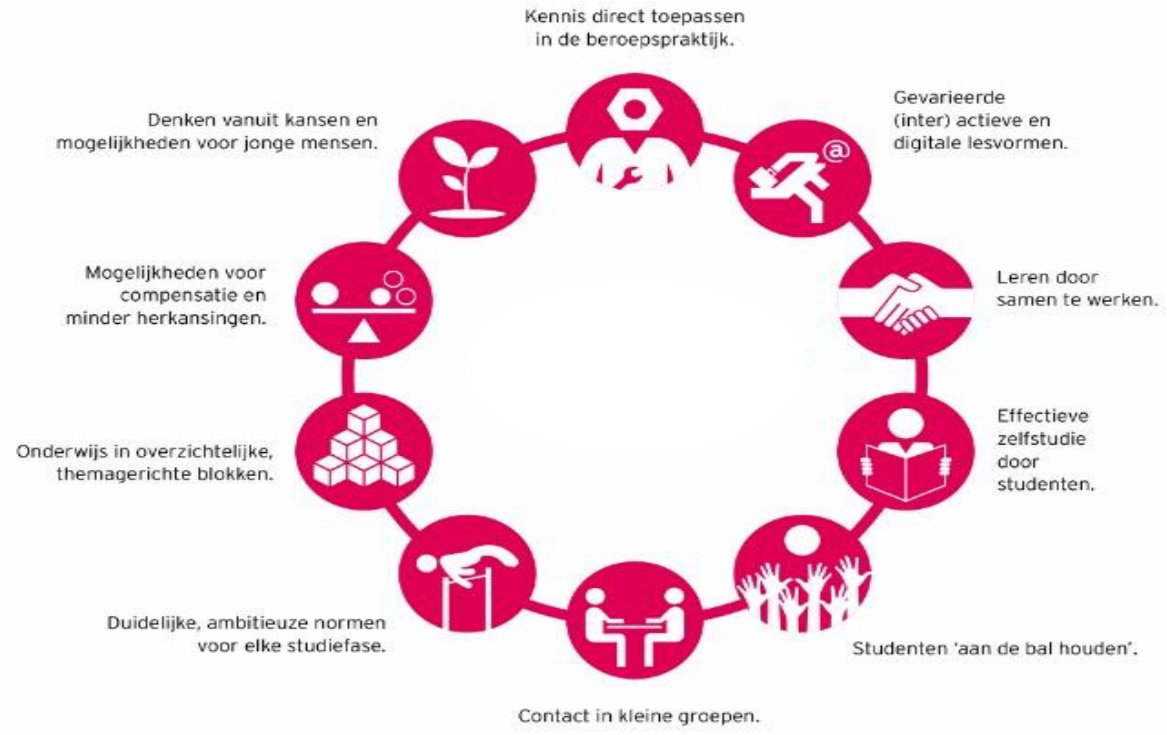
systeem zijn docenten kritischer en hier ligt de nadruk op het noemen van uitdagingen waar community's voor staan. Voorbeelden hiervan zijn het curriculumontwerp en de onderwijsinhoud die elkaar in de weg kunnen zitten, de zorg dat het rendementsdenken de onderwijskwaliteit dreigt te overvleugelen en het gebrek aan tijd voor doorontwikkeling van en reflectie op de onderwijsvernieuwingen. Wat betreft studiehouding en –gedrag zijn docenten van mening dat hun curricula studenten motiveert en stimuleert tot de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag. Maar tegelijkertijd zien docentinformanten regelmatig een lage opkomst bij lessen, studenten die hun huiswerk niet af hebben, een zesjescultuur, berekenende studenten, studenten die niet ingeroosterde tijd beschouwen als vrije tijd in plaats van zelfstudietijd en studenten die meeliftgedrag vertonen bij groepsopdrachten. Het blijft dus een groot vraagteken – en daarmee een grote uitdaging – in hoeverre de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag binnen hun studentenpopulaties wordt opgepikt (in hoeverre doen studenten aan zelfstudie, hoe is dit te monitoren, en in hoeverre nemen zij een actieve studiehouding aan?). Volgens enkele docenten wordt studenten geen 'aan de bal blijven' aangeleerd, maar een soort 'learned helplessness': studenten wachten af wanneer zij geactiveerd gaan worden. Uit verschillende community's klinken geluiden om ambitieuzer te worden naar studenten. De lat mag hoger.

Inleiding

De opleidingen van Hogeschool Rotterdam kampen historisch gezien met een laag propedeuse- (of BSA-)rendement. Veel studenten ronden het eerste jaar van hun opleiding niet binnen een jaar af of vallen in het eerste jaar uit dan wel switchen naar een andere opleiding binnen of buiten Hogeschool Rotterdam.

Om dit probleem aan te pakken wil Hogeschool Rotterdam de komende jaren onderwijsvernieuwingen doorvoeren bij een aantal van haar opleidingen met als doel om het studiesucces van studenten in het eerste jaar te verhogen, zodat ze daarna een goed perspectief hebben om hun opleiding binnen een redelijke termijn af te ronden.

Het instituut voor Commercieel Management (hierna: instituut COM) is één van de instituten waar grootschalige onderwijsvernieuwingen zijn ontwikkeld. Deze vernieuwingen zijn bij de community's van dit instituut in september 2015 doorgevoerd. In figuur 1 staan de pijlers voor de onderwijsvernieuwingen weergegeven



Figuur 1 **Pijlers onderwijsvernieuwing in het eerste jaar bij de community's van het instituut COM (cohort 2015).**

Kort samengevat zijn de belangrijkste elementen van de onderwijsvernieuwing binnen het instituut COM:

- Het onderwijs wordt gegeven in kleine groepen;
- Het onderwijs is sterk activerend van aard; studenten worden continue aan de bal gehouden;
- Er is een duidelijke relatie tussen theorie(vakken) en praktijk (in de vorm van projecten);
- Het eerstejaars curriculum bestaat uit korte thematisch ingerichte blokken die elkaar opvolgen. In deze blokken zijn weinig parallelle activiteiten gepland;
- Er is een ambitieuze studiecultuur. Dit houdt in dat studenten maar een beperkt aantal vakken mogen herkansen. Daarbij moeten ze het eerste jaar binnen één jaar na de start hebben afgerond (BSA van 60 ECTS);
- Tegenover de beperking van het aantal herkansingen en de verhoging van de BSA-norm naar 60 ECTS staat dat studenten binnen bepaalde randvoorwaarden onvoldoendes op vakken mogen compenseren met hogere cijfers op andere vakken. Binnen elke curriculumlijn moet het gemiddeld cijfer van studenten aan het eind van het eerste jaar wel een 6,0 zijn (in tegenstelling tot voorheen, waarin het gemiddeld cijfer tussen de 5,5 en 6,0 kon liggen).
- Docenten creëren een veilig klimaat waarin binding (persoonlijk en op inhoud) wordt vormgegeven.

Risbo heeft samen met het instituut COM een onderzoeksplan opgesteld om de (mogelijke) effecten van de invoering van de onderwijsvernieuwingen te onderzoeken. De focus ligt op onderzoek naar de (mogelijke) effecten van de invoering van de onderwijsvernieuwingen bij het cohort 2015-2016.

Deze rapportage is de derde van een reeks waarin Risbo verslag doet van de resultaten van de onderwijsvernieuwingen. In deze rapportage komen acht onderzoeksvragen aan de orde.

Onderzoeksvraag 1 (hoofdstuk 1):
Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvemieuwingen op de omvang en samenstelling van de studenteninstroom van de community's van het Instituut voor Commercieel Management?

Onderzoeksvraag 2 (hoofdstuk 1):
Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvemieuwingen op het landelijk instroom-marktaandeel van de opleidingen van Commerciële Economie (Creative Marketing & Sales, Global Marketing & Sales, Marketing of Social Business, SportMarketing & Management) en Small Business & Retail Management (Entrepreneurship)?

Onderzoeksvraag 3 (hoofdstuk 2):
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het propedeuse rendement?

Onderzoeksvraag 4 (hoofdstuk 3):
In welke mate hebben studenten van cohort 2015 van de community's van het Instituut voor Commercieel Management die aan het eind van het eerste jaar alle studiepunten (60 ECTS) hadden behaald gebruik gemaakt van de geldende compensatieregeling?

Onderzoeksvraag 5 (hoofdstuk 4):
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het studiegedrag van studenten?

Onderzoeksvraag 6 (hoofdstuk 5):
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de binding van studenten?

Onderzoeksvraag 7 (hoofdstuk 6):
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van studenten voor het curriculum?

Onderzoeksvraag 8 (hoofdstuk 7):
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van docenten voor het curriculum?

De data die voor de analyses van deze rapportage zijn gebruikt, zijn afkomstig uit de volgende bronnen:

Instroomgegevens en achtergrondgegevens van studenten COM:
Ten behoeve van deze rapportage heeft de afdeling Concernstaf van Hogeschool Rotterdam de instroom- en achtergrondgegevens per opleiding/community op 6 september 2016 aan Risbo verstrekt in een geanonimiseerd bestand. De aangeleverde gegevens kunnen naar cohort, opleiding/community en examenprogramma worden uitgesplitst.

Gegevens landelijke benchmark instroom:
Data uit Studielink (teldatum week 41 in de jaren 2012, 2013, 2014 en 2015) zijn gebruikt voor de landelijke instroom benchmark-analyse, waarin wordt nagegaan hoe instroomontwikkelingen op de bestudeerde opleidingen van Hogeschool Rotterdam zich verhouden tot de instroomontwikkelingen bij verwante opleidingen (onder dezelfde croho) op andere hogescholen. De studielinkgegevens zijn op 4 december 2015 door de afdeling Concernstaf van Hogeschool Rotterdam aangeleverd.

Historische BSA-gegevens en BSA-gegevens cohort 2015 COM-community's:
In het bestand dat de afdeling Concernstaf van Hogeschool Rotterdam op 6 september 2016 aan Risbo heeft geleverd staan de gegevens om de historische BSA-rendementen en het BSA-rendement van cohort 2015 van de opleidingen/community's te bepalen. De BSA-gegevens van cohort 2015 kunnen met behulp van het bestand worden afgezet tegen de historisch gerealiseerde BSA-rendementen. BSA-rendementsgegevens na twee jaar van cohort 2014 zijn door de afdeling Concernstaf van Hogeschool Rotterdam op 4 oktober 2016 geleverd.

Cijfers per curriculumonderdeel van studenten van de verschillende community's:
In het bestand van 6 september 2016 staan naast de BSA-gegevens per community alle cijfers die studenten van cohort 2015 op de verschillende curriculumonderdelen hebben behaald. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen cijfers die studenten op het eerste aanbod van een tentamen hebben gehaald, cijfers op een eventuele herkansing en het geldend cijfer. De cijfers zijn onder andere gebruikt om de mate van het gebruik van de compensatieregeling door studenten te bepalen.

Gegevens met betrekking tot studiegedrag en binding van studenten:
De gegevens met betrekking tot studiegedrag, te weten een vragenlijst die in cohort 2014 en 2015 is afgenomen en studietijdgegevens, zijn door Hogeschool Rotterdam verzameld en half juli 2016 geleverd aan Risbo in de vorm van een geanonimiseerd bestand. Hetzelfde geldt voor vragenlijsten waarmee de binding van studenten is gemeten in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen en het eerste cohort erna. Al deze bestanden zijn met elkaar gekoppeld als ook gekoppeld aan het hierboven genoemde bestand waarin gegevens over de instroom, BSA en cijfers van studenten staan.

Gegevens waardering studenten voor vakken en bestede studietijd:
In de vakevaluaties zijn vragen opgenomen over de waardering van studenten voor het vak en de bestede contacttijd en zelfstudietijd. Deze gegevens zijn verzameld door Hogeschool Rotterdam en op 26 juni 2016 in een geanonimiseerd bestand aan Risbo verstrekt.

Gegevens met betrekking tot de curriculumwaardering door docenten COM-community's:
In cohort 2014 en cohort 2015 is aan het eind van het studiejaar een vragenlijst bij docenten afgenomen om hun waardering voor het curriculum in kaart te brengen. Deze gegevens zijn door Hogeschool Rotterdam verzameld en op 6 september 2016 aan Risbo geleverd.

Gegevens focusgroepinterviews:
Per community heeft Risbo focusgroepinterviews met docenten gehouden. In de focusgroepinterviews is met docenten van elke community afzonderlijk op drie momenten in het jaar gesproken over de zwakke en sterke punten van elk van de pijlers van de onderwijsvernieuwingen. Ook hebben docenten op elk van de drie momenten hun waardering voor de onderwijsvernieuwingen uitgesproken.

Hoofdstuk 1 Omvang en samenstelling van de instroom van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In dit hoofdstuk staat de beantwoording van de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. *Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvemieuwingen op de omvang en samenstelling van de studenteninstroom van de community's van het Instituut voor Commercieel Management?*
2. *Wat is de (mogelijke) invloed van de invoering van de onderwijsvemieuwingen op het landelijk instroom-marktaandeel van de opleidingen van Commerciële Economie (Creative Marketing & Sales, Global Marketing & Sales, Marketing of Social Business, SportMarketing & Management) en Small Business & Retail Management (Entrepreneurship)?*

Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is per community de instroom[2] van studenten in 2015 (historisch) vergeleken met de instroom in voorgaande cohorten. Deze analyse is uitgevoerd om een antwoord te krijgen op de vraag in hoeverre de instroom in 2015 in absolute zin verschilde van die in vorige jaren. De instroom is tevens uitgesplitst naar subgroepen die zijn geformeerd op basis van achtergrond- en vooropleidingskenmerken. Deze kenmerken zijn:

- leeftijd,
- geslacht,
- etnische herkomst,
- land waar opleiding is genoten,
- eerste jaar in het hoger onderwijs,
- eerste jaar aan Hogeschool Rotterdam,
- en hoogst genoten vooropleiding.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is het landelijke marktaandeel[3] van de opleidingen van Hogeschool Rotterdam in 2015

[2] Definitie instroom: aantal voltijd (inclusief duale) studenten dat in een bepaald jaar voor de eerste keer staat ingeschreven bij de opleiding, teldatum 1 oktober 2015.

[3] Definitie marktaandeel: Instroom bij de opleiding aan de Hogeschool Rotterdam in een bepaald studiejaar/landelijke instroom voor de opleiding in hetzelfde jaar (bijvoorbeeld studiejaar 2011-12)

vergeleken met het marktaandeel in de voorgaande jaren. Deze benchmarkanalyse is uitgevoerd om een antwoord te krijgen op de vraag of een eventuele verandering in de instroom bij de opleidingen van Hogeschool Rotterdam specifiek is voor de opleidingen van Hogeschool Rotterdam of dat de eventuele verandering in de instroom ook te zien is bij dezelfde opleidingen aan andere hogescholen ofwel een landelijk verschijnsel betreft. Meer specifiek, als blijkt dat het marktaandeel van de opleiding van Hogeschool Rotterdam in 2015 is gedaald (of gestegen) ten opzichte van de concurrenten, dan betekent dit dat de opleiding aan Hogeschool Rotterdam ten opzichte van de concurrenten relatief aan instroom heeft verloren (of gewonnen). Voor de landelijke instroom-benchmark is gebruik gemaakt van de gegevens in Studielink (teldatum kalenderweek 41 in de jaren 2012, 2013, 2014 en 2015[4]). In de benchmark zijn alle landelijke concurrenten van de opleidingen van Hogeschool Rotterdam meegenomen die onder dezelfde croho-code (landelijke opleidingscode) vallen.

1.1 Instroom opleiding Commerciële Economie: omvang en samenstelling

Ontwikkeling in de omvang en samenstelling van de instroom

In deze paragraaf staat de vraag centraal of de omvang en de samenstelling van de instroom bij de community's van de opleiding Commerciële Economie (hierna: CE) is veranderd na invoering van de onderwijsvernieuwingen in september 2015. De opleiding CE omvat de volgende community's:

- Creative Marketing & Sales (hierna: CMS)
- Global Marketing & Sales (hierna: GMS)
- Marketing of Social Business (hierna: MOS)
- SportMarketing & Management (hierna: SMM)

In tabel 1.1 wordt de instroom bij de opleiding Commerciële Economie weergegeven voor de laatste twee cohorten voorafgaand aan de invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2013 en 2014) en het eerste cohort van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2015). De N is de absolute instroom voor het cohort in kwestie. In vergelijking met de eerste twee opgeleverde rapportages wijken de aantallen licht af. Dit komt doordat in de eerste twee rapportages studenten van wie het examenprogramma of andere opleidingsgegevens ontbraken buiten beschouwing zijn gelaten. Dit geldt ook voor duale studenten. Al deze groepen zijn in deze rapportage wel meegenomen.

[4] Data zijn afkomstig van de site van de Vereniging Hogescholen. Inschrijftype= Hoofd1.

Tabel 1.1 Vergelijking van de omvang en samenstelling van de instroom bij Commerciële Economie voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015[5][6].

	Voor invoering onderwijsvernieuwingen		Na invoering onderwijsvernieuwingen
	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
N	612	573	524
Achtergrondkenmerken			
Geslacht			
Man	77%	76%	73%
Vrouw	23%	24%	27%
Leeftijd in categorieën			
Tot en met 18 jaar	32%	33%	38%
19 jaar	21%	19%	19%
20 jaar	17%	18%	18%
21 jaar of ouder	30%	30%	26%
Etnische herkomst			
Autochtoon	73%	68%	70%
Westers allochtoon	6%	5%	7%
Niet-westers allochtoon	21%	27%	23%
Vooropleidingskenmerken			
Land waar vooropleiding is genoten			
Nederland	98%	98%	99%
Buitenland	2%	2%	1%
Eerste inschrijving hoger onderwijs			
Ja	66%	68%	73%
Nee	34%	32%	27%
Eerste jaar aan Hogeschool Rotterdam			
Ja	82%	85%	86%
Nee	18%	15%	14%
Hoogste genoten vooropleiding			
HAVO	58%	56%	60%
MBO	26%	35%	35%
VWO	9%	3%	2%
21plusgroep	3%	2%	2%
Buitenland	3%	2%	1%
Overig	1%	1%	0%

Uit tabel 1.1 blijkt dat de instroom bij Commerciële Economie (croho 34402) in het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 in absolute zin lager ligt dan voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen (524 studenten in cohort 2015 in vergelijking tot 573 studenten in cohort 2014 en 612 studenten in cohort 2013). Wat betreft de achtergrondkenmerken blijkt

[5] In deze tabel zijn per cohort de gegevens meegenomen van studenten van de volgende community's/opleidingen:

Cohort 2013:
- 99-SM&MV 34402
- CE-VT 34402
- CE-DU 34402

In totaal zijn bij Commerciële Economie 612 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2013.

Cohort 2014:
- 99-SM&MV 34402
- CE-VT 34402
- CE-DU 34402

In totaal zijn bij Commerciële Economie 574 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2014.

Cohort 2015 (inclusief cohort 2016):
- 99-CMSV 34402
- 99-GMSV 34402
- 99-MOSV 34402
- 99-SM&MV 34402

In totaal zijn bij Commerciële Economie 524 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2015.

[6] Sommige percentages van subgroepen wijken opgeteld iets af van 100%. Dit komt door afronding van de percentages van de subgroepen op hele procenten.

uit tabel 1.1 dat er in 2015 gemiddeld iets minder mannen instromen en iets meer jongere studenten dan de twee jaren daarvoor. Ook bestaat de instroompopulatie nu wat meer uit studenten die zich voor het eerst inschrijven in het hoger onderwijs. Verder is het aandeel havisten iets groter in cohort 2015 dan in de twee cohorten daarvoor. Op de andere achtergrondkenmerken (etnische herkomst, land waar de vooropleiding is genoten, eerste jaar inschrijving bij Hogeschool Rotterdam) zijn de gegevens van cohort 2015 vergelijkbaar met die van cohort 2013 en 2014.

In tabel 1.2 staat de instroom en de samenstelling van de instroom bij de community's van Commerciële Economie uitgesplitst naar enerzijds SportMarketing & Management, omdat van deze community specifieke gegevens beschikbaar zijn van voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen, en anderzijds de andere community's van Commerciële Economie. Deze tabel is dus een verfijning van tabel 1.1.

Tabel 1.2 Vergelijking van de omvang en samenstelling van de instroom bij de community SportMarketing & Management en de andere community's van Commerciële Economie voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015[7,8].

	Voor invoering onderwijsvernieuwingen		Na invoering onderwijsvernieuwingen
	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
Community SportMarketing & Management			
N	206	240	224
Achtergrondkenmerken			
Geslacht			
Man	85%	90%	90%
Vrouw	15%	10%	10%
Leeftijd in categorieën			
Tot en met 18 jaar	32%	42%	37%
19 jaar	24%	18%	20%
20 jaar	17%	15%	15%
21 jaar of ouder	27%	25%	29%
Etnische herkomst			
Autochtoon	83%	78%	81%
Westers allochtoon	5%	4%	5%
Niet-westers allochtoon	13%	18%	13%
Vooropleidingskenmerken			
Land waar vooropleiding is genoten			
Nederland	98%	98%	100%
Buitenland	2%	2%	0%
Eerste inschrijving hoger onderwijs			
Ja	69%	73%	75%
Nee	31%	27%	25%
Eerste jaar aan Hogeschool Rotterdam			
Ja	86%	89%	90%
Nee	14%	11%	10%
Hoogste genoten vooropleiding			
HAVO	59%	65%	63%
MBO	25%	30%	33%
VWO	10%	2%	1%
21plusgroep	2%	1%	2%
Buitenland	2%	2%	0%
Overig	1%	0%	0%

[7] Zie voetnoot bij Tabel 1.1 voor nadere toelichting welke studenten wel / niet in de analyses zijn meegenomen.

[8] Sommige percentages van subgroepen wijken opgeteld iets af van 100%. Dit komt door afronding van de percentages van de subgroepen op hele procenten.

	Voor invoering onderwijsvernieuwingen		Na invoering onderwijsvernieuwingen
	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
Overige community's opleiding Commerciële Economie			
N	406	333	300
Achtergrondkenmerken			
Geslacht			
Man	72%	66%	60%
Vrouw	28%	34%	40%
Leeftijd in categorieën			
Tot en met 18 jaar	32%	26%	39%
19 jaar	19%	20%	18%
20 jaar	17%	20%	20%
21 jaar of ouder	32%	33%	24%
Etnische herkomst			
Autochtoon	68%	61%	62%
Westers allochtoon	7%	6%	8%
Niet-westers allochtoon	26%	33%	30%
Vooropleidingskenmerken			
Land waar vooropleiding is genoten			
Nederland	98%	98%	98%
Buitenland	2%	2%	2%
Eerste inschrijving hoger onderwijs			
Ja	65%	64%	71%
Nee	35%	36%	29%
Eerste jaar aan Hogeschool Rotterdam			
Ja	80%	82%	83%
Nee	20%	18%	17%
Hoogste genoten vooropleiding			
HAVO	57%	50%	58%
MBO	27%	40%	36%
VWO	9%	4%	3%
21plusgroep	4%	3%	2%
Buitenland	2%	2%	2%
Overig	1%	2%	0%

Uit tabel 1.2 blijkt dat de instroom bij de community SportMarketing & Management cohort 2015 op een vergelijkbaar niveau ligt als in voorgaande jaren. De instroom bij de overige community's van Commerciële Economie (Commerciële Economie exclusief de community SportMarketing & Management) neemt de laatste jaren af. Deze dalende trend is in cohort 2014 al ingezet en zet zich in 2015 verder voort.

Bij de community SportMarketing & Management is de samenstelling van de instroom naar achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken in het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen redelijk vergelijkbaar met de twee cohorten ervoor.

Bij de overige community's van Commerciële Economie stromen na de invoeringen van de onderwijsvernieuwingen in 2015 relatief iets minder mannen in en iets meer vrouwen. Er stromen meer jongere studenten in en meer studenten voor wie de opleiding de eerste inschrijving in het hoger onderwijs is.

<u>Ontwikkelingen in het landelijke marktaandeel</u>

In tabel 1.3 staat het landelijk instroom-marktaandeel weergegeven voor de cohorten 2012-2015 van de opleiding Commerciële Economie (de community's *Creative Marketing & Sales, Global Marketing & Sales, Marketing of Social Business en SportMarketing & Management* samen). Uit tabel 1.3 is af te lezen welke andere hogescholen de opleiding onder dezelfde croho-code (34402)

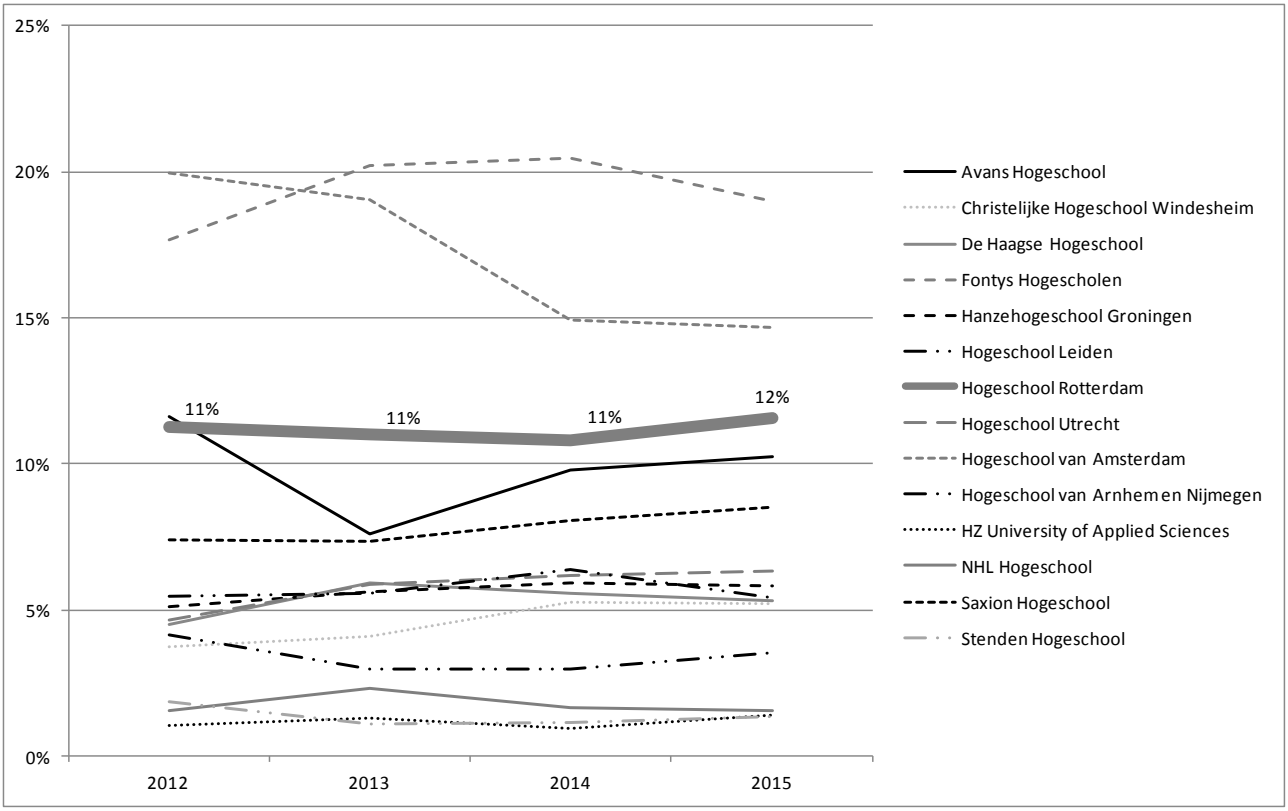
aanbieden en wat het landelijk marktaandeel van deze opleiding aan Hogeschool Rotterdam is[9]. Uit de uitgevoerde analyse kan worden afgeleid of de verandering van de instroom bij Commerciële Economie aan Hogeschool Rotterdam alleen voor deze opleiding aan Hogeschool Rotterdam geldt of dat er sprake is van een landelijk verschijnsel. In figuur 1.1 zijn de gegevens van de landelijke instroombenchmark nogmaals afgebeeld, maar dan in grafiekvorm, en zijn ook de specifieke marktaandeelontwikkelingen van de andere aanbieders zichtbaar gemaakt[10].

Tabel 1.3 Landelijk instroom marktaandeel Commerciële Economie (croho 34402) bij de verschillende hogescholen (cohorten 2012-2015).

	Voor invoering van de onderwijsvernieuwingen bij Hogeschool Rotterdam			Na invoering OVN
Hogeschool	Cohort 2012	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
Avans Hogeschool	12%	8%	10%	10%
Christelijke Hogeschool Windesheim	4%	4%	5%	5%
De Haagse Hogeschool	4%	6%	6%	5%
Fontys Hogescholen	18%	20%	20%	19%
Hanzehogeschool Groningen	5%	6%	6%	6%
Hogeschool Leiden	4%	3%	3%	4%
Hogeschool Rotterdam	***11%***	***11%***	***11%***	***12%***
Hogeschool Utrecht	5%	6%	6%	6%
Hogeschool van Amsterdam	20%	19%	15%	15%
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	5%	6%	6%	5%
HZ University of Applied Sciences	1%	1%	1%	1%
NHL Hogeschool	2%	2%	2%	2%
Saxion Hogeschool	7%	7%	8%	8%
Stenden Hogeschool	2%	1%	1%	1%

[9] Inholland bood de opleiding Commerciële Economie onder dezelfde croho-code aan tot en met cohort 2013. Deze opleiding is in de benchmark niet meegenomen, omdat dit een vertekend (positief) beeld zou geven over het marktaandeel van de andere hogescholen in cohort 2014 en 2015.

[10] Er is afgerond op hele procenten. In de lijnen in de figuur zijn de procenten niet afgerond. Vandaar dat er enige verschuiving in de lijn zichtbaar is (terwijl de afgeronde procenten hetzelfde zijn).



Figuur 1.1 Landelijk marktaandeel Commerciële Economie Hogeschool Rotterdam.

Landelijk is er in 2015 sprake van een (sterke) afname van de instroom van studenten bij de opleiding Commerciële Economie. Op basis van de gegevens uit tabel 1.3 en figuur 1.1 kan gesteld worden dat in het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen bij de opleiding Commerciële Economie aan Hogeschool Rotterdam het landelijk instroom-marktaandeel van Hogeschool Rotterdam wat hoger ligt (1 procentpunt) dan in de laatste drie cohorten voor invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015. De invoering van de onderwijsvernieuwingen gaat dus samen met een relatieve toename van de instroom in vergelijking met de andere hogescholen die deze opleiding aanbieden. Aangezien de gegevens betrekking hebben op één cohort formuleren wij deze conclusie met het nodige voorbehoud. Instroomgegevens van komende cohorten moeten uitwijzen of er sprake is van een structurele relatieve toename van studenten bij de opleiding Commerciële Economie aan Hogeschool Rotterdam.

1.2 Instroom Small Business & Retail Management: omvang en samenstelling

Ontwikkelingen in de omvang en samenstelling van de instroom

In deze paragraaf staat de vraag centraal of de omvang en de samenstelling van de instroom bij de opleiding Small Business & Retail Management is veranderd na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015.

In tabel 1.4 wordt de instroom bij Small Business & Retail Management weergegeven voor de laatste twee cohorten voorafgaand aan de invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2013 en 2014) en het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2015). De N betekent de absolute instroom voor het cohort in kwestie. Daarnaast wordt in tabel 1.4 de samenstelling van de instroom getoond naar achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken.

Tabel 1.4 Vergelijking van de omvang en samenstelling van de instroom bij Small Business & Retail Management voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015[11,12].

	Voor invoering onderwijsvernieuwingen		Na invoering onderwijsvernieuwingen
	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
N	273	261	243
Achtergrondkenmerken			
Geslacht			
Man	74%	67%	68%
Vrouw	26%	33%	32%
Leeftijd in categorieën			
Tot en met 18 jaar	31%	30%	35%
19 jaar	19%	15%	20%
20 jaar	18%	20%	16%
21 jaar of ouder	32%	34%	29%
Etnische herkomst			
Autochtoon	70%	66%	69%
Westers allochtoon	9%	7%	7%
Niet-westers allochtoon	21%	27%	24%
Vooropleidingskenmerken			
Land waar vooropleiding is genoten			

[11] In deze tabel zijn de gegevens meegenomen van de volgende community's/opleidingen:

Cohort 2013:
- SMBV 34422
- SMBDU 34422

In totaal zijn bij Small Business & Retail Management 273 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2013.

Cohort 2014:
- SMBV 34422
- SMBDU 34422

In totaal zijn bij Small Business & Retail Management 261 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2014.

Cohort 2015 (en 2016):
- 99-ENTV 34422
- 99-ENTDU 34422
- SMBV 34422

In totaal zijn bij Small Business & Retail Management 243 studenten in de analyses meegenomen voor cohort 2015.

[12] Sommige percentages van subgroepen wijken opgeteld iets af van 100%. Dit komt door afronding van de percentages van de subgroepen op hele procenten.

	Voor invoering onderwijsvernieuwingen		Na invoering onderwijsvernieuwingen
	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
N	273	261	243
Nederland	99%	98%	97%
Buitenland	1%	2%	3%
Eerste inschrijving hoger onderwijs			
Ja	70%	67%	70%
Nee	30%	33%	30%
Eerste jaar aan Hogeschool Rotterdam			
Ja	81%	81%	80%
Nee	19%	19%	20%
Hoogste genoten vooropleiding			
HAVO	59%	54%	57%
MBO	28%	37%	37%
VWO	5%	3%	1%
21plusgroep	5%	3%	2%
Buitenland	1%	2%	3%
Overig	2%	1%	0%

Uit tabel 1.4 blijkt dat de instroom bij de opleiding Small Business & Retail Management, community Entrepreneurship, na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 in absolute zin iets lager ligt dan voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Wat betreft de achtergrondkenmerken van de studenten die instromen, blijkt uit tabel 1.4 dat er in het eerste cohort (cohort 2015) na de invoering van de onderwijsvernieuwingen meer jongere studenten en minder oudere studenten instromen dan de twee cohorten (cohort 2013 en 2014) daarvoor. De samenstelling van de instroom is op alle andere achtergrond- en vooropleidingskenmerken redelijk vergelijkbaar met de samenstelling van de groep instromers in cohort 2013 en 2014.

Ontwikkelingen in het landelijke marktaandeel

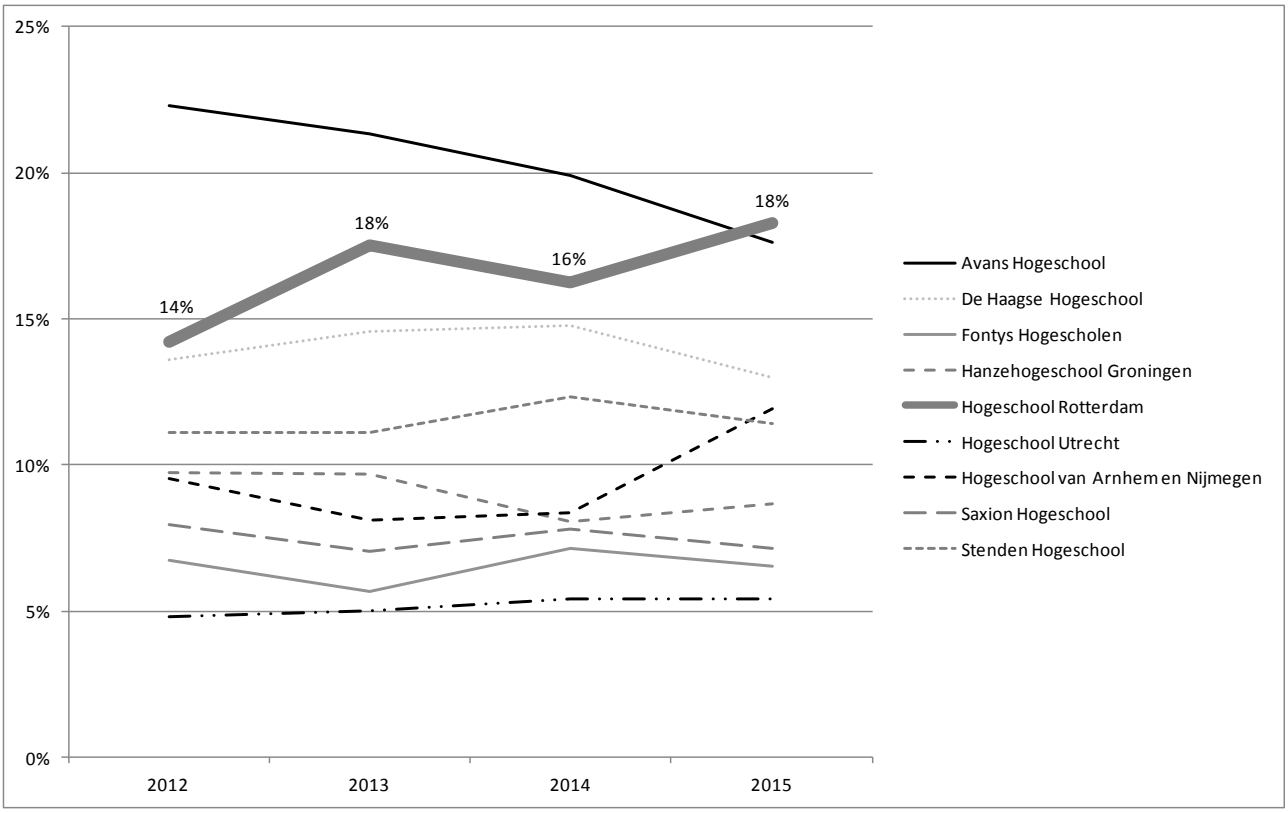
In tabel 1.5 staat het landelijk instroom-marktaandeel voor de cohorten 2012-2015 van de opleiding Small Business & Retail Management. Daarnaast wordt in deze tabel aangegeven welke andere hogescholen deze opleiding onder dezelfde croho-code (34422) aanbieden en wat het landelijk marktaandeel van de opleiding Small Business & Retail Management aan Hogeschool Rotterdam is[13]. In figuur 1.2[14] zijn deze gegevens nogmaals afgebeeld, maar dan in grafiekvorm, en zijn ook de specifieke marktaandeelontwikkelingen van de andere aanbieders zichtbaar gemaakt.

[13] Inholland bood de opleiding Small Business & Retail Management onder dezelfde croho-code aan tot en met cohort 2013. Deze opleiding is in de benchmark niet meegenomen, omdat dit een vertekend (positief) beeld zou geven over het marktaandeel van de andere hogescholen in cohort 2014 en 2015.

[14] Er is afgerond op hele procenten. In de lijnen in de figuur zijn de procenten niet afgerond. Vandaar dat er enige verschuiving in de lijn zichtbaar is (terwijl de afgeronde procenten hetzelfde zijn).

Tabel 1.5 Landelijk instroom marktaandeel Small Business & Retail Management (croho 34422) bij de verschillende hogescholen (cohorten 2012-2015).

	Voor invoering van de onderwijsvernieuwingen bij Hogeschool Rotterdam			Na invoering OVN
Hogeschool	Cohort 2012	Cohort 2013	Cohort 2014	Cohort 2015
Avans Hogeschool	22%	21%	20%	18%
De Haagse Hogeschool	14%	15%	15%	13%
Fontys Hogescholen	7%	6%	7%	7%
Hanzehogeschool Groningen	10%	10%	8%	9%
Hogeschool Rotterdam	***14%***	***18%***	***16%***	***18%***
Hogeschool Utrecht	5%	5%	5%	5%
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	10%	8%	8%	12%
Saxion Hogeschool	8%	7%	8%	7%
Stenden Hogeschool	11%	11%	12%	11%



Figuur 1.2 Landelijk marktaandeel instroom Small Business & Retail Management Hogeschool Rotterdam.

Landelijk is er in 2015 sprake van een afname van de instroom van studenten bij de opleiding Small Business & Retail Management. Op basis van de gegevens uit tabel 1.5 en figuur 1.2 kan gesteld worden dat in het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen het landelijk instroom-marktaandeel van de opleiding Small Business & Retail Management (croho 34422) aan Hogeschool Rotterdam 2 procent punt hoger ligt dan in cohort 2014. Het marktaandeel ligt op het zelfde niveau als in 2013. Gesteld kan worden dat de instroom bij Small Business & Retail Management relatief, ten opzichte van andere hogescholen die deze opleiding aanbieden, ongeveer

hetzelfde is gebleven, wanneer de fluctuaties van cohort tot cohort in de analyse worden meegenomen. Aangezien de gegevens betrekking hebben op één cohort formuleren wij deze conclusie met het nodige voorbehoud. Instroomgegevens van komende cohorten moeten uitwijzen of er sprake is van structurele veranderingen in het instroommarktaandeel.

1.3 Slotbevindingen met betrekking tot instroom voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Samengevat kan het volgende worden gesteld:

- De absolute instroom van studenten bij de community's Creative Marketing & Sales, Global Marketing & Sales, Marketing of Social Business en SportMarketing & Management van de opleiding Commerciële Economie en de community Entrepreneurship van de opleiding Small Business & Retail Management is in 2015 lager dan in de twee voorgaande cohorten. Er is echter sprake van een landelijke trend. Het landelijk marktaandeel van Hogeschool Rotterdam is bij de opleidingen in 2015 iets gestegen. Met andere woorden: de instroom bij deze opleidingen aan Hogeschool Rotterdam is in vergelijking met de andere hogescholen die deze opleidingen aanboden iets minder hard gedaald.
- De samenstelling van de instroom naar achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken is na de invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 niet veel veranderd. Bij de opleidingen Commerciële Economie en Small Business & Retail Management stroomden wel iets meer jongere studenten in. Bij de opleiding Small Business & Retail Management waren op de andere achtergrond- en vooropleidingskenmerken geen verschillen waarneembaar tussen cohort 2015 enerzijds en cohort 2013 en 2014 anderzijds. Bij de opleiding Commerciële Economie bevatte de instroompopulatie in 2015 wat meer studenten die zich voor het eerst hadden ingeschreven in het hoger onderwijs. Verder was het aandeel havisten iets groter in cohort 2015 dan in de twee cohorten daarvoor. Qua samenstelling van de instroompopulatie leek cohort 2015 verder veel op cohort 2013 en 2014.

Hoofdstuk 2 Propedeuse rendement voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In dit hoofdstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het propedeuse rendement?

Om deze vraag te beantwoorden wordt voor alle opleidingen van het instituut COM bij elkaar en per opleiding het historische propedeuse rendement na één en twee jaar studeren afgezet tegen het behaalde propedeuse rendement na één jaar studeren van het eerste cohort (2015) na invoering van de onderwijsvernieuwingen.

2.1 Propedeuse rendement van COM voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In tabel 2.1 staan de historische propedeuse rendementen na één en twee jaar studeren van studenten van alle opleidingen van COM bij elkaar op een rij[15]. Daarnaast staat het propedeuse rendement van cohort 2015 (eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen) na één jaar studeren in de tabel.

Tabel 2.1 Propedeuse-rendementen alle opleidingen van COM bij elkaar voor de cohorten 2013-2015.

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2013	885	31,9%	31,0%	1,4%	13,4%	20,9%	1,5%	60,3%	39,7%
2014	834	36,7%	32,1%	1,8%	14,7%	12,6%	2,0%	66,9%	33,1%
2015	767	68,8%	0,0%	1,6%	11,1%	17,7%	0,8%	----	----

N=	Aantal studenten.
60 ECTS=	Alle ECTS behorende bij het eerstejaars programma behaald.
VPOS=	Voorlopig Positief BSA; studenten mogen nog doorstuderen na 1 jaar studie (voldoende credits, maar geen 60).
BO=	Bijzondere omstandigheden; Studenten mogen nog doorstuderen ondanks dat ze niet hebben voldaan aan de ECTS eis in het eerste jaar.
Gestaakt voor 1 feb=	Heeft zich op uiterlijk op 1 februari vrijwillig teruggetrokken uit de studie.
Neg BSA=	Negatief BSA ofwel gedwongen met de opleiding te stoppen.

Uit tabel 2.1 blijkt dat na de invoering van de onderwijsvernieuwingen het propedeuserendement na één jaar voor alle COM-studenten bij elkaar (68,8%)

[15] Exclusief studenten met een verkorte route.

hoger ligt dan het propedeuserendement dat voorheen na één jaar werd behaald (31,9% in cohort 2013 en 36,7% in cohort 2014). Het rendement ligt ook hoger dan het propedeuserendement dat voorheen na twee jaar werd bereikt in cohort 2013 (60,3%) en in cohort 2014 (66,9%). Het percentage studenten dat voor 1 februari stopt met de studie als ook het percentage studenten met een negatief BSA ligt in 2015 lager dan in de laatste twee cohorten (cohort 2013 en 2014) voorafgaand aan de onderwijsvernieuwingen.

In tabel 2.2 staan de rendementen van subgroepen studenten die geformeerd zijn door een combinatie van geslacht (man, vrouw), etniciteit (autochtoon, niet-westers allochtoon) en type vooropleiding (MBO, HAVO).

Tabel 2.2 Propedeuserendementen van subgroepen (alle opleidingen van COM bij elkaar voor de cohorten 2013-2015).

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
Vrouw, autochtoon, MBO									
2013	34	44,1%	26,5%	0,0%	5,9%	20,6%	2,9%	70,6%	29,4%
2014	44	29,5%	34,1%	0,0%	22,7%	11,4%	2,3%	59,1%	40,9%
2015	52	69,2%	0,0%	3,8%	17,3%	9,6%	0,0%	----	----
Vrouw, NW-allochtoon, MBO									
2013	27	18,5%	22,2%	7,4%	22,2%	29,6%	0,0%	40,7%	59,3%
2014	34	17,6%	41,2%	2,9%	26,5%	8,8%	2,9%	52,9%	47,1%
2015	34	50,0%	0,0%	2,9%	17,6%	26,5%	2,9%	----	----
Vrouw, autochtoon, HAVO									
2013	91	52,7%	33,0%	1,1%	8,8%	4,4%	0,0%	83,5%	16,5%
2014	84	64,3%	17,9%	0,0%	10,7%	4,8%	2,4%	82,1%	17,9%
2015	84	91,7%	0,0%	0,0%	7,1%	1,2%	0,0%	----	----
Vrouw, NW-allochtoon, HAVO									
2013	15	60,0%	13,3%	0,0%	6,7%	20,0%	0,0%	73,3%	26,7%
2014	30	56,7%	23,3%	3,3%	6,7%	10,0%	0,0%	83,3%	16,7%
2015	17	76,5%	0,0%	0,0%	11,8%	11,8%	0,0%	----	----
Man, autochtoon, MBO									
2013	121	23,1%	37,2%	0,8%	17,4%	20,7%	0,8%	55,4%	44,6%
2014	136	25,7%	36,0%	5,1%	17,6%	12,5%	2,9%	59,6%	40,4%
2015	102	61,8%	0,0%	4,9%	15,7%	16,7%	1,0%	----	----
Man, NW-allochtoon, MBO									
2013	43	14,0%	32,6%	4,7%	14,0%	34,9%	0,0%	39,5%	60,5%
2014	66	16,7%	36,4%	0,0%	13,6%	28,8%	4,5%	50,0%	50,0%
2015	60	51,7%	0,0%	0,0%	18,3%	28,3%	1,7%	----	----
Man, autochtoon, HAVO									
2013	302	29,1%	35,8%	1,3%	13,9%	18,5%	1,3%	62,3%	37,7%
2014	258	37,6%	35,3%	1,2%	14,0%	11,2%	0,8%	69,4%	30,6%
2015	279	72,8%	0,0%	0,4%	7,2%	19,4%	0,4%	----	----
Man, NW-allochtoon, HAVO									
2013	62	16,1%	33,9%	3,2%	14,5%	25,8%	6,5%	51,6%	48,4%
2014	65	29,2%	35,4%	1,5%	16,9%	13,8%	3,1%	64,6%	35,4%

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2015	50	52,0%	0,0%	2,0%	16,0%	30,0%	0,0%	----	----

Uit tabel 2.2 blijkt dat autochtone vrouwen met een MBO-vooropleiding profiteren van de invoering van de onderwijsvernieuwing. Het propedeuserendement na één jaar van deze groep ligt na invoering van de onderwijsvernieuwingen op een veel hoger niveau dan voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. De uitval in het eerste jaar is na de invoering van de onderwijsvernieuwingen ook lager. Het propedeuserendement dat nu na één jaar wordt behaald is redelijk vergelijkbaar met het rendement dat voorheen na twee jaar werd behaald. De doorstroom van deze groep is dus aanzienlijk verbeterd. Niet-westers allochtone vrouwelijke studenten met een MBO-vooropleiding profiteren ook van de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Bij deze groep ligt het propedeuserendement na één jaar van cohort 2015 een stuk hoger dan in de vorige cohorten. Het rendement ligt op een vergelijkbaar niveau als het rendement dat voorheen in cohort 2014 na twee jaar werd behaald.

Vrouwen met een HAVO-opleiding doen het historisch gezien beter dan vrouwen met een MBO-opleiding. In het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen ligt het propedeuserendement na één jaar van de groep vrouwen met een HAVO-vooropleiding (zowel van vrouwen met een autochtone achtergrond als vrouwen met een niet-westerse achtergrond) veel hoger dan het rendement na één jaar voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Voor de groep vrouwelijke studenten met een autochtone achtergrond en een HAVO-vooropleiding ligt het propedeuserendement na één jaar nu zelfs hoger dan het rendement dat voorheen na twee jaar werd behaald. Voor de groep vrouwelijke studenten met een NW-allochtone achtergrond en een HAVO-vooropleiding ligt het propedeuserendement na één jaar op ongeveer hetzelfde niveau als het rendement dat voorheen na twee jaar werd behaald (in cohort 2013 lag het rendement na twee jaar iets lager en in cohort 2014 lag het rendement na twee jaar iets hoger).

Alle subgroepen mannen (naar vooropleiding en etnische achtergrond) profiteren ook van de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Voor alle subgroepen geldt dat het propedeuserendement na één jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen hoger ligt dan het propedeuserendement dat voorheen na één jaar werd bereikt. Het rendement is bij de meeste subgroepen zelfs hoger dan het rendement dat voorheen na twee jaar werd bereikt. Dit geldt alleen niet voor mannen met een NW-allochtone herkomst en een HAVO-vooropleiding.

2.2 Propedeuserendement van de opleiding Commerciële Economie voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In tabel 2.3 staan de historische propedeuserendementen na één en twee jaar studeren van studenten van de opleiding Commerciële Economie als ook het propedeuse-rendement van cohort 2015, het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen[16].

Tabel 2.3 Propedeuserendementen voor de opleiding Commerciële Economie voor de cohorten 2013-2015.

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2013	612	33,7%	31,4%	1,1%	12,9%	19,4%	1,5%	62,7%	37,3%
2014	573	36,3%	30,7%	2,1%	13,6%	14,7%	2,6%	65,1%	34,9%
2015	524	67,9%	0,0%	1,5%	11,5%	19,1%	0,0%	----	----

N=	Aantal studenten.
60 ECTS=	Alle ECTS behorende bij het eerstejaars programma behaald.
VPOS=	Voorlopig Positief BSA; studenten mogen nog doorstuderen na 1 jaar studie (voldoende credits, maar geen 60).
BO=	Bijzondere omstandigheden; Studenten mogen nog doorstuderen ondanks dat ze niet hebben voldaan aan de ECTS eis in het eerste jaar.
Gestaakt voor 1 feb=	Heeft zich op uiterlijk op 1 februari vrijwillig teruggetrokken uit de studie.
Neg BSA=	Negatief BSA ofwel gedwongen met de opleiding te stoppen.

Uit tabel 2.3 volgt een zelfde beeld als uit tabel 2.1. Het propedeuserendement na één jaar studeren lag in de laatste cohorten voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2013 en 2014) bij studenten die Commerciële Economie studeren op respectievelijk 33,7% en 36,3%. In het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen ligt dit percentage op 67,9%, een stuk hoger dus. Het percentage dat nu na één jaar wordt gehaald ligt hoger dan het percentage dat voorheen na twee jaar werd behaald (62,7% in cohort 2013 en 65,1% in cohort 2014).

Binnen de opleiding Commerciële Economie is een onderscheid te maken tussen studenten die SportMarketing & Management studeren en studenten die een andere community volgen. Voor deze beide groepen is het propedeuserendement van de cohorten 2013 tot en met 2015 bepaald. De resultaten staan in tabel 2.4 en 2.5.

[16] Uitgegaan is van de instroomaantallen die in hoofdstuk 1 staan. In (de voetnoten van) hoofdstuk 1 staat aangegeven welke studenten wel/ niet zijn meegenomen in de analyses.

Tabel 2.4 Propedeuserendementen voor studenten van de opleiding SportMarketing & Management (Commerciële Economie) voor de cohorten 2013-2015[17].

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2013	206	25,2%	39,2%	2,4%	10,7%	19,9%	2,4%	63,6%	36,4%
2014	240	31,7%	32,5%	2,5%	11,7%	20,8%	0,8%	61,3%	38,7%
2015	224	62,9%	0,0%	2,2%	15,2%	19,6%	0,0%	----	----

60 ECTS= Alle ECTS behorende bij het eerstejaars programma behaald.
VPOS= Voorlopig Positief BSA; studenten mogen nog doorstuderen na 1 jaar studie (voldoende credits, maar geen 60).
BO= Bijzondere omstandigheden; Studenten mogen nog doorstuderen ondanks dat ze niet hebben voldaan aan de ECTS eis in het eerste jaar.
Gestaakt voor 1 feb= Heeft zich op uiterlijk op 1 februari vrijwillig teruggetrokken uit de studie.
Neg BSA= Negatief BSA ofwel gedwongen met de opleiding te stoppen.

Uit tabel 2.4 blijkt dat bij SportMarketing & Management het propedeuserendement na één jaar studeren na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 veel hoger ligt dan het rendement dat voorheen na één jaar werd behaald (62,9% versus 25,2% en 31,7%). Het rendement dat nu na één jaar wordt behaald ligt op ongeveer hetzelfde niveau als het rendement dat in cohort 2013 en 2014 na twee jaar werd behaald.

Tabel 2.5 Propedeuserendementen voor studenten van Commerciële Economie exclusief studenten SportMarketing & Management voor de cohorten 2013-2015[18].

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2013	406	37,9%	27,3%	0,5%	14,0%	19,2%	1,0%	62,3%	37,7%
2014	333	39,6%	29,4%	1,8%	15,0%	10,2%	3,9%	67,9%	32,1%
2015	300	71,7%	0,0%	1,0%	8,7%	18,7%	0,0%	----	----
CMS	57	73,7%	0,0%	0,0%	10,5%	15,8%	0,0%		
GMS	212	71,2%	0,0%	1,4%	6,6%	20,8%	0,0%		
MOS	31	71,0%	0,0%	0,0%	19,4%	9,7%	0,0%		

60 ECTS= Alle ECTS behorende bij het eerstejaars programma behaald.
VPOS= Voorlopig Positief BSA; studenten mogen nog doorstuderen na 1 jaar studie (voldoende credits, maar geen 60).
BO= Bijzondere omstandigheden; Studenten mogen nog doorstuderen ondanks dat ze niet hebben voldaan aan de ECTS eis in het eerste jaar.
Gestaakt voor 1 feb= Heeft zich op uiterlijk op 1 februari vrijwillig teruggetrokken uit de studie.
Neg BSA= Negatief BSA ofwel gedwongen met de opleiding te stoppen.

Uit tabel 2.5 blijkt dat het propedeuserendement na één jaar studeren van studenten Commerciële Economie (exclusief studenten SportMarketing & Management) na invoering van de onderwijsvernieuwingen in 2015 veel hoger ligt dan het rendement dat voorheen na één jaar werd behaald (71,7% in 2015

[17] Uitgegaan is van de instroomaantallen die in hoofdstuk 1 staan. In hoofdstuk 1 staat aangegeven welke studenten wel/ niet zijn meegenomen in de analyses.
[18] Uitgegaan is van de instroomaantallen die in hoofdstuk 1 staan. In hoofdstuk 1 staat aangegeven welke studenten wel/ niet zijn meegenomen in de analyses.

versus 37,9% in 2013 en 39,6% in 2014). Het rendement dat nu na één jaar wordt behaald ligt op een hoger niveau dan het rendement dat in cohort 2013 en in cohort 2014 na twee jaar werd behaald (71,7% in 2015 versus 62,3% in 2013 en 67,9% in 2014). Cohort 2015 kunnen wij uitsplitsen naar de community's CMS, GMS en MOS. Het blijkt dat studenten van al deze community's het goed doen qua eerstejaars rendement.

2.3 Propedeuserendement van de opleiding Small Business & Retail Management (community Entrepreneurship), voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In tabel 2.6 staan de historische BSA-rendementen van de opleiding Small Business & Retail Management (community Entrepreneurship)[19].

Tabel 2.6 Propedeuserendementen voor studenten van Small Business & Retail Management (community Entrepreneurship) voor de cohorten 2013-2015[20].

		BSA gegevens na 1 jaar						BSA gegevens na 2 jaar	
Cohort	N	60 ECTS	VPOS	BO	Gestaakt voor 1 feb	Neg BSA	Missing	60 ECTS	Geen 60 ECTS
2013	273	27,8%	30,0%	1,8%	14,7%	24,2%	1,5%	54,9%	45,1%
2014	261	37,5%	35,2%	1,1%	17,2%	8,0%	0,8%	70,9%	29,1%
2015	243	70,8%	0,0%	1,6%	10,3%	14,8%	0,0%	----	----

60 ECTS=	Alle ECTS behorende bij het eerstejaars programma behaald.
VPOS=	Voorlopig Positief BSA; studenten mogen nog doorstuderen na 1 jaar studie (voldoende credits, maar geen 60).
BO=	Bijzondere omstandigheden; Studenten mogen nog doorstuderen ondanks dat ze niet hebben voldaan aan de ECTS eis in het eerste jaar.
Gestaakt voor 1 feb=	Heeft zich op uiterlijk op 1 februari vrijwillig teruggetrokken uit de studie.
Neg BSA=	Negatief BSA ofwel gedwongen met de opleiding te stoppen.

Uit tabel 2.6 is af te lezen dat bij de opleiding Small Business & Retail Management (community Entrepreneurship; croho 34422) in de cohorten 2013 en 2014 respectievelijk 27,8% procent en 37,5% procent van de studenten alle ECTS behorend bij het eerste studiejaar na één jaar studeren behaalde. Daarnaast mocht nog respectievelijk 30% en 35,2% van de studenten van cohort 2013 en 2014 doorstuderen in het tweede jaar. Na twee jaar studie had 54,9% van de studenten van cohort 2013 en 70,9% van de studenten van cohort 2014 alle studiepunten behorend bij het eerstejaars programma behaald. In het eerste cohort na de invoering van de onderwijsvernieuwingen ligt het propedeuserendement na één jaar op 70,8%. Dit is hoger dan het rendement

[19] Uitgegaan is van de instroomaantallen die in hoofdstuk 1 staan. In hoofdstuk 1 staat aangegeven welke studenten wel/ niet zijn meegenomen in de analyses.

[20] Uitgegaan is van de instroomaantallen die in hoofdstuk 1 staan. In hoofdstuk 1 staat aangegeven welke studenten wel/ niet zijn meegenomen in de analyses.

dat voorheen na één jaar en na twee jaar werd behaald in cohort 2013. Ook is het rendement van cohort 2015 na één jaar hoger dan het rendement van cohort 2014 na één jaar en vergelijkbaar met het rendement van cohort 2014 na twee jaar.

2.4 Slotbevindingen met betrekking tot het propedeuserendement voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Na de invoering van de onderwijsvernieuwingen is het propedeuserendement na één jaar studeren van studenten van de opleidingen van het instituut COM flink verbeterd. Voorheen rondde tussen de 30% en 40% van de studenten de propedeuse binnen één jaar af. Na invoering van de onderwijsvernieuwingen ligt het propedeuserendement op bijna 70%. Bij sommige opleidingen / subgroepen ligt het rendement na één jaar van cohort 2015 zelfs hoger dan het rendement dat voorheen na twee jaar werd behaald. Geconcludeerd kan worden dat de doorstroom van studenten in het eerste jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen is verbeterd. Minder studenten stromen met studievertraging door naar het tweede studiejaar.

Hoofdstuk 3 Mate van gebruik van de compensatieregeling in het eerste jaar na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In dit hoofdstuk staat de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag centraal:
In welke mate hebben studenten van cohort 2015 van de community's van het Instituut voor Commercieel Management die aan het eind van het eerste jaar alle studiepunten (60 ECTS) hadden behaald gebruik gemaakt van de geldende compensatieregeling?

Compensatieregeling

Per community zijn de behaalde studieresultaten van studenten op een rij gezet voor de drie curriculumlijnen: de kennislijn, de praktijklijn en de studentlijn. Binnen de kennislijn mogen studenten onvoldoendes met een onderwaarde van 4,0 compenseren. Het gewogen gemiddeld cijfer binnen deze lijn moet aan het eind van het eerste jaar een 6,0 zijn. Het maximum aantal onvoldoendes dat studenten binnen deze lijn mogen halen bedraagt drie. Binnen de praktijklijn moeten de studenten aan het eind van het eerste jaar ook minimaal een gewogen gemiddeld cijfer van een 6,0 hebben en mogen ze geen cijfers hebben die onder de 4,0 liggen. Dit geldt ook voor de studentlijn.
Als studenten aan bovenstaande criteria voldoen dan behalen ze alle 60 ECTS die horen bij het eerstejaars studieprogramma. De compensatieregeling is ingevoerd, omdat de eisen die aan studenten worden gesteld in het eerste jaar verzwaard zijn. De BSA-norm is verhoogd naar 60 ECTS en het aantal herkansingen, waar studenten aanspraak op kunnen maken, is flink beperkt.

Analyses compensatoir toetsen

Om een beeld te krijgen van het gebruik van de compensatieregeling (aantal onvoldoendes dat studenten compenseren met hogere cijfers bij andere curriculumonderdelen) bij de opleidingen van het instituut COM in 2015 zijn de volgende analyses uitgevoerd: per community is onderzocht welk percentage van de studenten die aan het eind van het eerste studiejaar 60 ECTS hadden behaald gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling binnen de drie curriculumlijnen, te weten de kennislijn, de praktijklijn en de studentlijn. Daarbij is specifiek per curriculumlijn gekeken naar het aantal onvoldoendes (cijfer < 5,5) dat studenten gecompenseerd hebben binnen één of meerdere

curriculumlijnen[21]. Ook is in kaart gebracht welk percentage van de studenten onvoldoendes heeft gecompenseerd op één of meer van de curriculumlijnen.

3.1 Mate van gebruik compensatieregeling bij CMS

In tabel 3.1 is voor studenten van de community CMS (Creative Marketing & Sales) af te lezen welk deel van de studenten van cohort 2015 (eerste cohort onderwijsvernieuwingen) met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling en in welke mate deze studenten dat hebben gedaan[22].

Tabel 3.1 Aantal en percentage studenten en aantal gecompenseerde onvoldoendes per curriculumlijn en overall bij CMS (cohort 2015; alleen studenten met 60 ECTS; n=42).

Compensatiegroep	Percentage van groep met 60 ECTS
Aantal cijfers <5,5 op kennislijn	
• 0	31,0%
• 1	31,0%
• 2	16,7%
• 3	21,4%
Aantal cijfers <5,5 op praktijklijn	
• 0	73,8%
• 1	26,2%
Aantal cijfers <5,5 op studentlijn	
• 0	73,8%
• 1	21,4%
• 2	4,8%
Compensatie op de 3 lijnen:	
• Geen enkele compensatie op geen enkele lijn	19,0%
• Alleen compensatie op de kennislijn	35,7%
• Alleen compensatie op de praktijklijn	4,8%
• Alleen compensatie op de studentlijn	4,8%
• Compensatie op de kennislijn en praktijklijn	14,3%
• Compensatie op de kennislijn en studentlijn	14,3%
• Compensatie op de praktijklijn en studentlijn	2,4%
• Compensatie op alle 3 lijnen	4,8%

Uit tabel 3.1 blijkt dat bij de community CMS het merendeel van de studenten (69%) tenminste één cijfer lager dan een 5,5 compenseert op de kennislijn. Het merendeel van de studenten (73,8%) compenseert geen cijfers lager dan een 5,5 op de praktijklijn en de studentlijn. Wanneer wordt gekeken naar het overall gebruik van de compensatieregeling, dan blijkt dat 19% van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar op geen enkele lijn (kennislijn,

[21] In de analyses is per curriculumonderdeel gewerkt met het geldend cijfer van studenten aan het eind van het eerste jaar (met inbegrip van resultaten die bij de herkansingen zijn behaald).

[22] Voor de kennislijn zijn geldende resultaten van studenten op de volgende vakken meegenomen: Look @ the Environment, Discover Consumer Insight, Differentiate, Make money, Prepare for Selling, Trigger them, Give me more, Keep them, Finding Resources & Explore, Be Customer Focused, Organise your project, Deliver value.
Voor de praktijklijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Startup, Sales Practice, Make ideas happen, COM portfolio.
Voor de studentlijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Ondersteunend onderwijs Engels, Ondersteunend onderwijs Economie, Ondersteunend onderwijs Nederlands, Stage / SLC Talentontwikkeling.

praktijklijn en studentlijn) een cijfer lager dan een 5,5 heeft gecompenseerd met hogere cijfers op andere curriculumonderdelen. 35,7% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende op de kennislijn gecompenseerd; 14,3% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als praktijklijn; 14,3% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als studentlijn; 4,8% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op elk van de drie curriculumlijnen.

3.2 Mate van gebruik compensatieregeling bij GMS

In tabel 3.2 is voor studenten van de community GMS (Global Marketing & Sales) af te lezen welk deel van de studenten van cohort 2015 (eerste cohort onderwijsvernieuwingen) met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling en in welke mate deze studenten dat hebben gedaan[23].

Tabel 3.2 Aantal en percentage studenten en aantal gecompenseerde onvoldoendes per curriculumlijn en overall bij GMS (cohort 2015; alleen studenten met 60 ECTS; n=151).

Compensatiegroep	Percentage van groep met 60 ECTS
Aantal cijfers <5,5 op kennislijn	
• 0	15,2%
• 1	30,5%
• 2	27,2%
• 3	27,2%
Aantal cijfers <5,5 op praktijklijn	
• 0	55,6%
• 1	32,5%
• 2	7,9%
• 3	3,3%
• 4	0,7%
Aantal cijfers <5,5 op studentlijn	
• 0	65,6%
• 1	31,1%
• 2	3,3%
Compensatie op de 3 lijnen:	
• Geen enkele compensatie op geen enkele lijn	11,9%
• Alleen compensatie op de kennislijn	27,8%
• Alleen compensatie op de praktijklijn	0,7%
• Alleen compensatie op de studentlijn	2,0%
• Compensatie op de kennislijn en praktijklijn	25,2%
• Compensatie op de kennislijn en studentlijn	13,9%
• Compensatie op de praktijklijn en studentlijn	0,7%
• Compensatie op alle 3 lijnen	17,9%

[23] Voor de kennislijn zijn geldende resultaten van studenten op de volgende vakken meegenomen: Market Environment, Financial Feasibility, Customer Insights 01, Market Research 01, Creating & Organizing Corporate Value 01, Business Models 01, Adding value for the Customer 01, Corporate Profitability 01, Buying Behaviour, Sales Organisation, Data Management 01, Sales Training.
Voor de praktijklijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: ProProject 1: Exploring the Market, Skills 01, Skills 02, Project 2: Creating added Value 01, Skills 03, Project 3: Closing the deal 01, Skills 03.
Voor de studentlijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Ondersteunend onderwijs Engels, Ondersteunend onderwijs Economie, Ondersteunend onderwijs Nederlands, Stage 01.

Uit tabel 3.2 blijkt dat bij de community GMS het merendeel van de studenten (85%) tenminste één cijfer lager dan 5,5 compenseert op de kennislijn. Meer dan de helft van de studenten compenseert geen cijfers lager dan 5,5 op de praktijklijn en de studentlijn. Wanneer wordt gekeken naar het overall gebruik van de compensatieregeling, dan blijkt dat 11,9% van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar op geen enkele lijn (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) een cijfer lager dan 5,5 heeft gecompenseerd met hogere cijfers op andere curriculumonderdelen. 27,8% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende op de kennislijn gecompenseerd, 25,2% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als praktijklijn, 13,9% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als studentlijn. 17,9% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op elk van de drie curriculumlijnen.

3.3 Mate van gebruik compensatieregeling bij MOS

In tabel 3.3 is voor studenten van de community MOS (Marketing of Social Business) af te lezen welk deel van de studenten van cohort 2015 (eerste cohort onderwijsvernieuwingen) met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling en in welke mate deze studenten dat hebben gedaan[24].

[24] Voor de kennislijn zijn geldende resultaten van studenten op de volgende vakken meegenomen: Marketing 1, Onderzoek 1, Onderzoek 2, Marketing 2, Organisatiekunde 1, Ethiek en Recht, Organisatiekunde 2, Financieel Management, City Marketing, Sales, Marketingcommunicatie, Commercieel calculeren.
Voor de praktijklijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Project 1, Project 2, Project 3.
Voor de studentlijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Ondersteunend onderwijs Engels, Ondersteunend onderwijs Economie, Ondersteunend onderwijs Nederlands, Talentontwikkeling.

Tabel 3.3 Aantal en percentage studenten en aantal gecompenseerde onvoldoendes per curriculumlijn en overall bij MOS (cohort 2015; alleen studenten met 60 ECTS; n=22).

Compensatiegroep	Percentage van groep met 60 ECTS
Aantal cijfers <5,5 op kennislijn	
• 0	36,4%
• 1	18,2%
• 2	36,4%
• 3	9,1%
Aantal cijfers <5,5 op praktijklijn	
• 0	100%
Aantal cijfers <5,5 op studentlijn	
• 0	72,7%
• 1	27,3%
Compensatie op de 3 lijnen:	
• Geen enkele compensatie op geen enkele lijn	27,3%
• Alleen compensatie op de kennislijn	45,5%
• Alleen compensatie op de praktijklijn	0,0%
• Alleen compensatie op de studentlijn	9,1%
• Compensatie op de kennislijn en praktijklijn	0,0%
• Compensatie op de kennislijn en studentlijn	18,2%
• Compensatie op de praktijklijn en studentlijn	0,0%
• Compensatie op alle 3 lijnen	0,0%

Uit tabel 3.3 blijkt dat bij de community MOS het merendeel van de studenten (63,6%) tenminste één cijfer lager dan 5,5 heeft gecompenseerd op de kennislijn. Het merendeel van de studenten compenseert geen enkel cijfer lager dan 5,5 op de praktijklijn en de studentlijn. Wanneer wordt gekeken naar het overall gebruik van de compensatieregeling, dan blijkt dat 27% van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar op geen enkele lijn (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) een cijfer lager dan 5,5 heeft gecompenseerd met hogere cijfers op andere curriculumonderdelen. 45,5% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende op de kennislijn gecompenseerd, 18,2% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als studentlijn. Er is geen enkele student die op elk van de drie curriculumlijnen (kennislijn, praktijklijn, studentlijn) tenminste één cijfer lager dan 5,5 heeft gecompenseerd.

3.4 Mate van gebruik compensatieregeling bij SMM

In tabel 3.4 is voor studenten van de community SMM (SportMarketing & Management) af te lezen welk deel van de studenten van cohort 2015 (eerste cohort onderwijsvernieuwingen) met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar

gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling en in welke mate deze studenten dat hebben gedaan[25].

Tabel 3.4 Aantal en percentage studenten en aantal gecompenseerde onvoldoendes per curriculumlijn en overall bij SMM (cohort 2015; alleen studenten met 60 ECTS; n=141).

Compensatiegroep	Percentage van groep met 60 ECTS
Aantal cijfers <5,5 op kennislijn	
• 0	31,2%
• 1	29,1%
• 2	27,0%
• 3	12,8%
Aantal cijfers <5,5 op praktijklijn	
• 0	59,6%
• 1	36,9%
• 2	3,5%
Aantal cijfers <5,5 op studentlijn	
• 0	63,1%
• 1	33,3%
• 2	3,5%
Compensatie op de 3 lijnen:	
• Geen enkele compensatie op geen enkele lijn	17,7%
• Alleen compensatie op de kennislijn	17,7%
• Alleen compensatie op de praktijklijn	6,4%
• Alleen compensatie op de studentlijn	5,0%
• Compensatie op de kennislijn en praktijklijn	21,3%
• Compensatie op de kennislijn en studentlijn	19,1%
• Compensatie op de praktijklijn en studentlijn	2,1%
• Compensatie op alle 3 lijnen	10,6%

Uit tabel 3.4 blijkt dat bij de community SMM het merendeel van de studenten (68,8%) tenminste één cijfer lager dan een 5,5 compenseert op de kennislijn. Meer dan de helft van de studenten compenseert geen enkel cijfer lager dan een 5,5 op de praktijklijn of de studentlijn.

Wanneer wordt gekeken naar het overall gebruik van de compensatieregeling, dan blijkt dat 17,7% van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar op geen enkele lijn (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) een cijfer lager dan een 5,5 heeft gecompenseerd met hogere cijfers op andere curriculumonderdelen. 17,7% van de studenten heeft tenminste één onvoldoende op de kennislijn gecompenseerd, 21,3% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als praktijklijn; 19,1% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als studentlijn. Ruim 10% heeft op elk van de drie curriculumlijnen (kennislijn, praktijklijn; studentlijn) tenminste één cijfer lager dan een 5,5 gecompenseerd.

[25] Voor de kennislijn zijn geldende resultaten van studenten op de volgende vakken meegenomen: Sportmarketing 1, Onderzoeksvaardigheden 1, Communicatievaardigheden 1, Sportfinance 1, Onderzoeksvaardigheden 2, Sportmarketing 2, Sportfinance 2, Onderzoeksvaardigheden 3, Sportmarketing 3, Communicatievaardigheden 2, Sportfinance 3, Communicatievaardigheden 3.
Voor de praktijklijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Sportproject 1, Sportmanagementvaardigheden 1, Sportproject 2, Sportmanagementvaardigheden 2, Sportproject 3, Sportmanagementvaardigheden 3.
Voor de studentlijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Engels 1, Nederlands 1, Economie 1, Talentontwikkeling 1.

3.5 Mate van gebruik compensatieregeling bij ENT

In tabel 3.5 is voor studenten van de community ENT (Entrepreneurship; Small Marketing & Retail Management) af te lezen welk deel van de studenten van cohort 2015 (eerste cohort onderwijsvernieuwingen) met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling en in welke mate deze studenten dat hebben gedaan[26].

Tabel 3.5 Aantal en percentage studenten en aantal gecompenseerde onvoldoendes per curriculumlijn en overall bij ENT (cohort 2015; alleen studenten met 60 ECTS; n=172).

Compensatiegroep	Percentage van groep met 60 ECTS
Aantal cijfers <5,5 op kennislijn	
• 0	20,3%
• 1	20,3%
• 2	36,6%
• 3	22,7%
Aantal cijfers <5,5 op praktijklijn	
• 0	62,2%
• 1	27,9%
• 2	6,4%
• 3	2,9%
• 4	0,6%
Aantal cijfers <5,5 op studentlijn	
• 0	65,1%
• 1	29,7%
• 2	5,2%
Compensatie op de 3 lijnen:	
• Geen enkele compensatie op geen enkele lijn	16,9%
• Alleen compensatie op de kennislijn	27,3%
• Alleen compensatie op de praktijklijn	3,5%
• Alleen compensatie op de studentlijn	0,0%
• Compensatie op de kennislijn en praktijklijn	17,4%
• Compensatie op de kennislijn en studentlijn	18,0%
• Compensatie op de praktijklijn en studentlijn	0,0%
• Compensatie op alle 3 lijnen	16,9%

Uit tabel 3.5 blijkt dat bij de community ENT het merendeel van de studenten (79,7%) tenminste één cijfer lager dan een 5,5 compenseert op de kennislijn. Ruim de helft van de studenten compenseert geen enkel cijfer lager dan een

[26] Voor de kennislijn zijn geldende resultaten van studenten op de volgende vakken meegenomen: Economie 1: het leren herkennen van belangrijke trends en ontwikkelingen, Onderzoek 1: het leren gebruiken van de juiste onderzoeksmethoden en –technieken, Economie 2: het in kaart brengen van de bedrijfstak, Bedrijfseconomie 2 : de financiële positie van je bedrijf vergelijken met die van concurrenten, Marketing 1: het leren kennen van de klant, Onderzoek 2: het afnemen van interviews, Economie 3: het bepalen van de juiste bedrijfsstrategie voor het creëren van nieuwe markten, Onderzoek 3: het afnemen van enquêtes, Economie 4: aan de hand van bouwstenen het businessmodel inrichten, Organisatiekunde 1: het leren hoe organisaties werken, Bedrijfseconomie 4: het ontwikkelen van financiële management informatie, Marketing 2: het vormgeven van het merk en online marketingcommunicatie.
Voor de praktijklijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Project 1: de ondernemer adviseren over trends en ontwikkelingen, Project 2: het bepalen en presenteren van nieuwe markten voor de ondernemer, Project 3: het nieuwe businessmodel presenteren via een website voor ondernemer, Engels 2: presenting market research, Engels 3: writing web content (alle subonderdelen apart meegenomen bij onderzoek compensatoir toetsen).
Voor de studentlijn zijn de volgende onderdelen meegenomen: Ondersteunend onderwijs Bedrijfseconomie 1, Ondersteunend onderwijs General English 1, Ondersteunend onderwijs Nederlands, Ondersteunend onderwijs Bedrijfseconomie 3, Talentontwikkeling: het ontwikkelen van je ondernemerstalenten (alle subonderdelen apart meegenomen bij onderzoek compensatoir toetsen).

5,5 op de praktijklijn of de studentlijn.
Wanneer wordt gekeken naar het overall gebruik van de compensatieregeling, dan blijkt dat 16,9% van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar op geen enkele lijn (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) een cijfer lager dan een 5,5 heeft gecompenseerd met hogere cijfers op andere curriculumonderdelen. 27,3% van de studenten heeft alleen tenminste één onvoldoende op de kennislijn gecompenseerd, 17,4% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als praktijklijn; 18% heeft tenminste één onvoldoende gecompenseerd op zowel de kennislijn als studentlijn. Bijna 17% van de studenten heeft op elk van de drie curriculumlijnen (kennislijn, praktijklijn; studentlijn) tenminste één cijfer lager dan een 5,5 gecompenseerd.

3.6 Slotbevindingen met betrekking tot de mate van gebruik van de compensatieregeling in het eerste studiejaar

In het nieuwe curriculum van de community's van het instituut COM mogen studenten onder voorwaarden onvoldoendes compenseren, zolang het gewogen gemiddelde op elk van de drie curriculumlijnen in het eerste jaar (kennislijn, praktijklijn en studentlijn) aan het eind van het eerste jaar een 6,0 is en studenten geen cijfers lager dan een 4,0 hebben behaald.
Uit analyses over de mate van het gebruik van de compensatieregeling blijkt dat bij elk van de vijf community´s van het instituut COM een ruime meerderheid van de studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar minimaal één cijfer lager dan een 5,5 compenseert op vakken binnen de kennislijn. Een ruime meerderheid van studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar behaalt geen enkel cijfer lager dan een 5,5 op de praktijklijn. Dit laatste geldt ook voor de studentlijn.
Voor alle community's geldt dat een grote meerderheid van de studenten aan het eind van het eerste jaar gebruik heeft gemaakt van de compensatieregeling; een duidelijke minderheid maakt hier dus geen gebruik van en heeft alleen maar cijfers >=5,5 behaald. Een kleine minderheid compenseert op elk van de drie curriculumlijnen tenminste één cijfer dat lager is dan een 5,5.

Hoofdstuk 4 Studiegedrag van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In dit hoofdstuk staat de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag centraal:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op het studiegedrag van studenten?

Om een antwoord op de onderzoeksvraag zijn de volgende activiteiten uitgevoerd:

1) In het laatste cohort (cohort 2014) voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen en het eerste cohort (cohort 2015) na invoering van de onderwijsvernieuwingen is in de laatste periode van het jaar een vragenlijst afgenomen bij studenten waarin de volgende concepten van studiegedrag zijn gemeten: metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en inzet tijdens de opleiding. De antwoorden van studenten in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen en het eerste cohort van de onderwijsvernieuwingen zijn met elkaar vergeleken door middel van onfhankelijke t-toetsen en ANOVA's en getoetst op significantie. De resultaten van dit deelonderzoek staan in paragraaf 4.1.
2) Een indicator van studiegedrag is het aantal uren dat studenten aan hun studie besteden. In paragraaf 4.2 staat een overzicht hoeveel studie-uren eerstejaarsstudenten van het Instituut voor Commercieel Management maken per blok (blok 1 t/m 6) van het nieuwe curriculum. Een vergelijking met het curriculum voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen is op vakniveau niet zuiver te maken, omdat de opzet van het curriculum (aantal parallelle vakken, lengte vakken) sterk is veranderd.

4.1 Studiegedrag van studenten

Vragenlijst studiegedrag: schalen en vragen
In het laatste cohort voor invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2014) is aan het eind van het eerste jaar een online vragenlijst afgenomen om het studiegedrag van studenten te meten. Naast studiegedrag is ook de wetenschappelijke en sociale binding van studenten gemeten (zie hoofdstuk 5).

Deze zelfde vragenlijst is ook bij het eerste cohort (cohort 2015) na invoering onderwijsvernieuwingen afgenomen.

In de vragenlijst is het zelfgereguleerd studiegedrag van studenten gemeten. Gebaseerd op de MSLQ van Pintrich & De Groot (1990) en aangepast aan de context van Hogeschool Rotterdam zijn de volgende 'concepten' gemeten in een geoperationaliseerde vragenlijst: metacognitie (actief monitoren en daarop gebaseerd sturen van cognitieve processen om cognitieve doelen te bereiken; leren leren), regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie en extrinsieke doeloriëntatie. Daarnaast staan er vragen in de vragenlijst die te maken hebben met de inzet van studenten tijdens de opleiding. Deze vragen zijn ontleend aan Butler (2007) en Meeuwisse et al (2010). In tabel 4.1 staan de gestelde vragen en de betrouwbaarheidscoëfficiënt van de verschillende schalen.

Tabel 4.1 Overzicht Items in de vragenlijst die gesteld zijn over metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie (alle vragen op schaal 1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal) en inzet (schaal: 1=nooit; 5=altijd) en de betrouwbaarheidscoëfficiënten van de schalen.

Schaal	Items		Betrouwbaarheids-coëfficiënt schaal
Metacognitie	1.	Tijdens bijeenkomsten miste ik vaak belangrijke punten omdat ik met mijn gedachten ergens anders was. (reversed)	α = 59
	2.	Wanneer ik las voor de cursussen/ modulen, bedacht ik vragen om mijn aandacht erbij te houden.	
	3.	Voordat ik een nieuwe tekst ging lezen, bekeek ik eerst hoe de tekst was opgebouwd.	
	4.	Ik paste mijn studiemethoden aan aan de eisen voor de cursussen/ modulen.	
	5.	Het overkwam me geregeld dat ik iets had gelezen en dat ik niet echt begreep waarover het ging. (reversed)	
	6.	In plaats van te lezen, dacht ik eerst over een onderwerp na en bekeek wat ik ervan zou moeten leren.	
	7.	Als ik zat te studeren, zocht ik uit welke begrippen ik nog niet goed door had.	
	8.	Ik stelde voor mezelf regelmatig doelen vast om zo mijn leerwerk te plannen.	
	9.	Als ik tijdens een onderwijs bijeenkomst mijn aantekeningen onduidelijk vond, zocht ik het na de bijeenkomst meteen uit.	
Regulatie van inzet	1.	Ik verveelde me vaak zo als ik zat te leren, dat ik eerder ophield dan ik van plan was. (reversed)	α = .69
	2.	Ook als de stof saai was, maakte ik mijn werk af.	
	3.	Als de stof me niet interesseerde, hield ik er mee op of deed ik alleen de gemakkelijke stukken. (reversed)	
	4.	Ik werkte hard ook al interesseerde het me niet echt wat er behandeld werd.	
	5.	Als er dingen waren die ik eigenlijk liever deed, zorgde ik dat ik toch met mijn huiswerk bezig bleef.	
Intrinsieke doeloriëntatie	1	Bij de cursussen/ modulen heb ik het liefst studiestof dat mij nieuwsgierig maakt, ook al is de stof moeilijk.	α = .74
	2	Ik vind het fijn om de stof helemaal te begrijpen.	
	3	Als ik de vrijheid heb, zou ik cursussen / modulen kiezen waar ik iets van leer, zelfs als dat betekent dat ik minder goede cijfers haal voor die vakken.	
	4	Bij de cursussen / modulen wil ik graag uitdagende studiestof zodat ik nieuwe dingen leer.	
Extrinsieke doeloriëntatie	1	Op dit moment is het mij heel wat waard om een goed cijfer te halen voor de cursussen/ modulen die ik volg.	α = .81
	2	Ik ben er wel op uit om een zo hoog mogelijk gemiddeld eindcijfer dit jaar te behalen.	
	3	Ik wil anderen graag laten zien dat ik in staat ben de cursussen / modulen met succes te volgen.	
	4	Ik wil graag beter zijn dan de gemiddelde student.	
	5	Ik leer altijd voor een goed cijfer, of ik een onderwerp nou leuk vind of niet.	

Schaal	Items		Betrouwbaarheids-coëfficiënt schaal
Inzet tijdens opleiding	1.	Ik deed mijn best tijdens de onderwijsbijeenkomsten.	α = .74
	2.	Tijdens de onderwijsbijeenkomsten was ik geconcentreerd.	
	3.	Tijdens onderwijsbijeenkomsten dwaalden mijn gedachten af. (reversed)	
	4.	Ik probeerde mijn best te doen voor alle opdrachten.	
	5.	Ik bereidde me heel goed voor op de toetsen (assessment, portfolio).	
	6.	Ik probeerde zo goed mogelijk te studeren.	
	7.	Ik studeerde net genoeg om voldoendes te halen. (reversed)	
	8.	Ik probeerde alle opgegeven stof voorafgaand aan de onderwijsbijeenkomst te lezen.	
	9.	Ik leverde opdrachten te laat in. (reversed)	

De betrouwbaarheidscoëfficiënten van de meeste schalen is (ruim) voldoende (α>=0.70). De betrouwbaarheidscoëfficiënt van de schaal metacognitie is aan de lage kant.

Respons cohort 2014 en cohort 2015

390 van de 834 COM-studenten van cohort 2014 (laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen) hebben de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 46,8%. In cohort 2015 (eerste cohort van het nieuwe curriculum) lag het percentage responderende studenten lager, namelijk op 22,6% (173 van de 767).

Om een eerlijke vergelijking te kunnen maken tussen de twee cohorten is allereerst onderzocht of de samenstelling van de groep respondenten van cohort 2014 hetzelfde was als die van cohort 2015. De twee groepen respondenten zijn om die reden op de beschikbare achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken met elkaar vergeleken. Door middel van een kruistabelanalyse is onderzocht of eventuele verschillen tussen de twee groepen significant waren op $p<.01$ niveau of niet.

Uit deze analyse kwam naar voren dat er geen significante verschillen waren tussen de respondenten op de vragenlijst van cohort 2014 en 2015 op de volgende aspecten: leeftijd, etnische herkomst van studenten, land waar vooropleiding is genoten, eerstejaars inschrijving in het hoger onderwijs, eerstejaars inschrijving op Hogeschool Rotterdam en de hoogst genoten vooropleiding. Op al deze aspecten verschilden de respondenten van cohort 2014 en 2015 dus niet wezenlijk van elkaar.

Op twee variabelen verschilden de twee groepen respondenten wel significant (op $p<.01$ niveau) van elkaar, namelijk geslacht en percentage studenten met 60 ECTS na één jaar studie. Meer specifiek: de groep respondenten van cohort 2014 bevatte relatief iets meer mannen en iets minder vrouwen dan de groep respondenten van cohort 2015. De groep respondenten van cohort 2015 bevatte relatief meer studenten die aan het eind van het eerste studiejaar alle studiepunten hadden gehaald. Omdat de respondenten uit 2014 en 2015 op

deze aspecten van elkaar verschilden zijn deze variabelen meegenomen in de analyses.

Verschillen in studiegedrag tussen cohort 2014 en 2015?

Voor elk van de vijf schalen metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en inzet tijdens de opleiding is per student de gemiddelde score van de onderliggende vragen berekend. De antwoorden van studenten op de vragen waar in tabel 4.1 reversed achter staat zijn daarvoor eerst omgevormd (antwoord 5 werd 1, antwoord 4 werd 2, antwoord 3 bleef 3, antwoord 2 werd 4 en antwoord 1 werd 5).

In tabel 4.2a tot en met 4.2d staan de gemiddelde scores van de respondenten van cohort 2014 en cohort 2015 op de schalen. In de tabel staat aangegeven of de gemiddelde schaalscores significant van elkaar afwijken. Om dat te toetsen zijn onafhankelijke t-toetsen en ANOVA's (bij een vergelijking van 3 of meer subgroepen) uitgevoerd. Bij de analyses is zowel gekeken naar de hele groep als ook naar subgroepen studenten. Naar een aantal subgroepen (mannen, vrouwen, BSA na 1 jaar) is specifiek gekeken omdat de twee groepen respondenten (van cohort 2014 en 2015) op deze aspecten van elkaar verschilden. Daarnaast is ook gekeken naar een aantal andere subgroepen die op basis van achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken zijn gevormd.

Tabel 4.2a **Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie (alle vragen op schaal 1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal) en inzet tijdens de opleiding (schaal: 1=nooit; 5=altijd) voor cohort 2014 en cohort 2015.**

Schaal	Totaal cohort 2014 (n=390)	Totaal cohort 2015 (n=173)	Mannen Cohort 2014 (n=290)	Mannen Cohort 2015 (n=106)	Vrouwen Cohort 2014 (n=100)	Vrouwen Cohort 2015 (n=67)
Metacognitie	3,14 (0,47)	3,28 (0,50)***	3,14 (0,47)	3,28 (0,54)*	3,14 (0,47)	3,28 (0,45)*
Regulatie van inzet	3,27 (0,62)	3,49 (0,71)***	3,21 (0,61)	3,43 (0,72)**	3,46 (0,62)	3,57 (0,70)
Intrinsieke doeloriëntatie	3,88 (0,65)	4,12 (0,60)***	3,85 (0,64)	4,05 (0,60)**	3,97 (0,68)	4,22 (0,59)*
Extrinsieke doeloriëntatie	3,74 (0,73)	3,94 (0,75)**	3,67 (0,74)	3,92 (0,78)**	3,93 (0,69)	3,96 (0,72)
Inzet tijdens opleiding	3,53 (0,48)	3,71 (0,56)***	3,48 (0,48)	3,68 (0,61)**	3,69 (0,44)	3,75 (0,47)

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 4.2b **Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie (alle vragen op schaal 1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal) en inzet tijdens de opleiding (schaal: 1=nooit; 5=altijd) voor cohort 2014 en cohort 2015.**

Schaal	Autochtoon cohort 2014 (n=279)	Autochtoon cohort 2015 (n=131)	NW-allochtoon Cohort 2014 (n=94)	NW-allochtoon Cohort 2015 (n=31)
Metacognitie	3,11 (0,45)	3,23 (0,50)*	3,22 (0,51)	3,45 (0,48)*
Regulatie van inzet	3,21 (0,59)	3,48 (0,72)***	3,43 (0,69)	3,47 (0,73)

Schaal	Autochtoon cohort 2014 (n=279)	Autochtoon cohort 2015 (n=131)	NW-allochtoon Cohort 2014 (n=94)	NW-allochtoon Cohort 2015 (n=31)
Intrinsieke doeloriëntatie	3,87 (0,61)	4,12 (0,62)***	3,89 (0,78)	4,15 (0,59)*
Extrinsieke doeloriëntatie	3,71 (0,73)	3,92 (0,76)*	3,81 (0,75)	3,98 (0,69)
Inzet tijdens opleiding	3,50 (0,46)	3,69 (0,55)***	3,58 (0,53)	3,75 (0,61)

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 4.2c Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie (alle vragen op schaal 1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal) en inzet tijdens de opleiding (schaal: 1=nooit; 5=altijd) voor cohort 2014 en cohort 2015.

Schaal	MBO-vooropleiding cohort 2014 (n=115)	MBO-vooropleiding cohort 2015 (n=54)	HAVO vooropleiding Cohort 2014 (n=256)	HAVO vooropleiding Cohort 2015 (n=107)
Metacognitie	3,24 (0,45)	3,40 (0,57)	3,09 (0,47)	3,22 (0,46)*
Regulatie van inzet	3,38 (0,57)	3,64 (0,75)*	3,21 (0,64)	3,42 (0,69)**
Intrinsieke doeloriëntatie	3,90 (0,68)	4,26 (0,56)***	3,87 (0,64)	4,08 (0,60)**
Extrinsieke doeloriëntatie	3,81 (0,72)	4,05 (0,72)*	3,70 (0,74)	3,89 (0,76)*
Inzet tijdens opleiding	3,64 (0,47)	3,84 (0,58)*	3,49 (0,48)	3,65 (0,53)**

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 4.2d Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie (alle vragen op schaal 1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal) en inzet tijdens de opleiding (schaal: 1=nooit; 5=altijd) voor cohort 2014 en cohort 2015 (significantieniveau *p*<.05).

Schaal	Voorlopig positief BSA na 1 jaar cohort 2014 (n=169)	Positief BSA (60 ECTS) na 1 jaar cohort 2014 (n=179)	Positief BSA na 1 jaar cohort 2015 (n=160)
Metacognitie	3,15 (0,49)	3,16 (0,46)	3,28 (0,51)*
Regulatie van inzet	3,21 (0,62)	3,34 (0,61)	3,50 (0,70)*
Intrinsieke doeloriëntatie	3,76 (0,69)	3,98 (0,60)**	4,11 (0,61)**
Extrinsieke doeloriëntatie	3,53 (0,72)	3,96 (0,68)**	3,96 (0,73)**
Inzet tijdens opleiding	3,47 (0,47)	3,63 (0,46)**	3,71 (0,54)**

* Significant hoger dan groep voorlopig positief cohort 2014 en groep positief BSA na 1 jaar (LSD)
** Significant hoger dan groep voorlopig positief cohort 2014 (LSD)

Uit bovenstaande tabellen blijkt dat overall de respondenten uit het eerste cohort van het nieuwe curriculum hoger scoren op de schalen metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en inzet tijdens de opleiding (zie Tabel 4.2a). Dit geldt vooral voor mannen (zie Tabel 4.2a). Vrouwelijke respondenten van cohort 2015 scoren alleen significant hoger dan hun peers uit het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen op de schalen metacognitie en intrinsieke doeloriëntatie (zie Tabel 4.2a). Wat verder opvalt is dat de respondenten met een autochtone achtergrond uit het eerste cohort van het nieuwe curriculum op alle studiegedrag-schalen significant hoger dan studenten met een autochtone achtergrond uit het laatste cohort voorafgaand aan de onderwijsvernieuwingen.

Niet-westers allochtone studenten scoren alleen op de schalen metacognitie en intrinsieke doeloriëntatie significant hoger (zie Tabel 4.2b). Studenten met een HAVO vooropleiding in het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen scoren op alle schalen van studiegedrag significant hoger dan studenten met dezelfde vooropleiding in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Studenten met een MBO-vooropleiding scoren ook op bijna alle schalen significant hoger (zie Tabel 4.2c). Tenslotte scoren respondenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste studiejaar in het eerste cohort van het nieuwe curriculum significant hoger op de schalen metacognitie en regulatie van inzet dan studenten met 60 ECTS aan het eind van het eerste jaar in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen.

4.2 Tijdsbesteding van studenten in de kennisgestuurde leerlijn

Een indicator van studiegedrag is het aantal uren dat studenten aan hun studie besteden. In dit hoofdstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal:
"Hoeveel studie-uren maken eerstejaarsstudenten van het Instituut voor Commercieel Management per blok (blok 1 t/m 6) van het nieuwe curriculum?"

Een vergelijking met het oude curriculum is niet gemaakt, omdat het curriculum qua opzet zo is veranderd (aantal parallelle vakken, zwaarte en lengte vakken) dat deze vergelijking niet goed gemaakt kan worden.

In deze paragraaf wordt studietijdsbesteding per community beschreven aan de hand van het aantal studie-uren dat studenten hebben besteed aan contact- en zelfstudie-uren (afzonderlijk en samen). Om de community's zo vergelijkbaar mogelijk te maken is er in overleg met Hogeschool Rotterdam voor gekozen om de analyse af te bakenen tot de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn. De uitkomsten voor de community SMM zijn buiten deze paragraaf gelaten, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data[27].
De gegevens waarop de analyses zijn gebaseerd, zijn afkomstig uit de studentevaluaties van de blokken 1 tot en met 6, waarin per cursus (vak/project)

[27] SMM: blok 1: voor geen enkele student was koppeling mogelijk met studievoortgangsbestand uit hoofdstuk 2. Blok 2: studenten hebben weliswaar contact- en zelfstudie-uren opgegeven, maar uit de data wordt niet duidelijk of deze uren zijn besteed aan alleen de kennisgestuurde vakken, of ook aan andere cursussen in het blok. Blok 3: er ontbreken urengegevens van een van de kennisgestuurde vakken (onderzoeksvaardigheden 2), waardoor voor blok 3 geen berekening kan worden gemaakt van de totale studietijdbesteding in de kennisgestuurde leerlijn. Blok 5: Van de kennisgestuurde vakken zijn alleen de zelfstudie-uren geregistreerd. De contacturen ontbreken.

de volgende vragen zijn opgenomen met betrekking tot contact- en zelfstudie-uren.

Vraag contacturen:
'Hoeveel uur heb je tijdens deze cursus gemiddeld per week besteed aan onderwijsactiviteiten waarbij een docent of (studie)begeleider fysiek aanwezig was (zoals colleges, werkgroepen, stagebegeleiding, studiebegeleiding, studieloopbaancoach en toetsen)?'

Vraag zelfstudie-uren:
'Hoeveel uur heb je tijdens deze cursus gemiddeld per week besteed aan studieactiviteiten die plaatsvonden zonder aanwezigheid van een docent, zoals zelfstudie (individueel of in een groep), stage/ werkplekleren, en overige activiteiten die je alleen of met medestudenten voor je studie uitvoert, op de hogeschool of daarbuiten?'

De gegevens zijn verzameld door Hogeschool Rotterdam en op 26 juni 2016 in een geanonimiseerd bestand aan Risbo verstrekt.

De geanalyseerde populatie
De analyses zijn per blok uitgevoerd op de groep studenten van cohort 2015 die zowel contact- als zelfstudie-uren heeft opgegeven bij het invullen van de cursusevaluaties. Een aantal studenten is buiten de analyses gehouden. Ten eerste zijn alleen studenten in de analyses meegenomen waarvan de gegevens te koppelen waren met het studievoortgangsbestand dat is gebruikt voor de vorige hoofdstukken in dit rapport. Dit, om er zeker van te zijn dat uitspraken worden gedaan over dezelfde groep studenten als in de vorige hoofdstukken. Ten tweede zijn studenten met missende waarden op minstens één van bovenstaande vragen niet in de analyses meegenomen, omdat voor een berekening van het totaal aantal uren (dus contacturen en zelfstudie-uren samen) beide gegevens nodig zijn. Ten derde zijn studenten buiten beschouwing gelaten die op minstens één van de twee urenvragen geen eenduidig of een onwaarschijnlijk (numeriek) antwoord hebben gegeven zoals '1.000.000 uur', 'genoeg' of 'altijd aanwezig'. Van de overgebleven groep zijn vervolgens studenten verwijderd waarvan het totaal aantal opgegeven studie-uren behoort tot de 2,5 procent laagste of hoogste waarden. De reden hiervoor is dat uitkomsten disproportioneel beïnvloed kunnen worden door deze groep van zogenaamde 'outliers' (studenten die heel weinig uren hebben opgegeven dan wel studenten die heel veel uur hebben opgegeven).

In Tabel 4.3 staat een overzicht waarin per community is aangegeven hoeveel studenten zijn ingestroomd, van hoeveel studenten wij studie-urengegevens hebben ontvangen, wat de respons is (het aandeel studenten waarvan gegevens zijn ontvangen van de totale instroompopulatie) en hoeveel studenten uiteindelijk in de analyses zijn meegenomen. In tabel 4.3 zien we een respons die over het algemeen varieert per blok. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Een teruglopende responstrend hangt bijvoorbeeld samen met een studentenpopulatie die in de loop van het studiejaar krimpt vanwege studiestaken/-uitval. Verder hangt de respons ondermeer af van de animo onder studenten om deel te nemen aan de evaluaties en de mate waarin studenten vanuit hun community gemotiveerd worden of de gelegenheid krijgen om de evaluaties in te vullen.

Tabel 4.3 Aantal eerstejaars studenten waarvan studie-urengegevens zijn ontvangen naar community, blok, respons en selectie voor analyse[28].

Community	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015	Blok	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 waarvan gegevens zijn ontvangen	Respons	Aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 geselecteerd voor analyse
CMS	57	1	49	86%	30
		2	39	68%	14
		3	39	68%	24
		4	31	54%	22
		5	14	25%	8
		6	10	18%	8
GMS	212	1	197	93%	140
		2	145	68%	100
		3	151	71%	118
		4	139	66%	108
		5	125	59%	99
		6	84	40%	44
MOS	31	1	19	61%	14
		2	Geen data	nvt	nvt
		3	13	42%	11
		4	13	42%	11
		5	18	58%	15
		6	9	29%	6
ENT	243	1	194	80%	133
		2	165	68%	116
		3	170	70%	129
		4	182	75%	78

[28] De community SMM staat niet in de tabel vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.

Community	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015	Blok	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 waarvan gegevens zijn ontvangen	Respons	Aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 geselecteerd voor analyse
		5	159	65%	130
		6	41	17%	28

De geanalyseerde cursussen

In onderstaande tabel 4.4 staan de cursussen per blok en community weergegeven waarop de analyses in deze paragraaf betrekking hebben. De cursussen omvatten de kennisgestuurde leerlijnen van de diverse community's. Dit om de community's zo vergelijkbaar mogelijk te maken. Op basis van de verstrekte gegevens van deze cursussen zijn de urenberekeningen gemaakt.

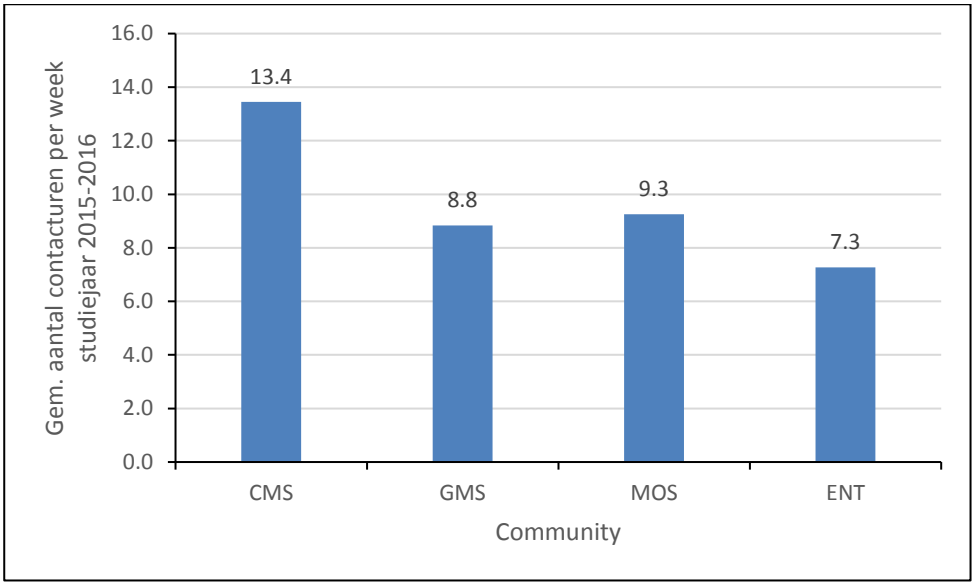
Tabel 4.4 Cursussen waarop berekeningen studietijdsbesteding zijn gebaseerd naar blok en community[29].

Blok	Community	Cursussen (kennisgestuurde leerlijn)	
1	CMS	Look @ the environment	Discover consumer insight
	GMS	Market environment 1	Market research 1
	MOS	Onderzoek 1	Marketing 1
	ENT	Economie 1	Onderzoek 1
2	CMS	Differentiate	Make money
	GMS	Financial feasibility 1	Customer insights
	ENT	Economie 2	Bedrijfseconomie 2
3	CMS	Prepare for selling	Trigger them
	GMS	Creating and Organizing Corporate value 1	Business models 1
	MOS	Organisatiekunde 1	Ethiek en Recht
	ENT	Marketing 1	Onderzoek 2
4	CMS	Keep the deals flowing	Keep them
	GMS	Adding value for the customer 1	Corporate profitability 1
	MOS	Organisatiekunde 2	Financieel management
	ENT	Economie 3	Onderzoek 3
5	CMS	Finding resources and explore	Be costumer focused
	GMS	Sales organization 1	Buying behaviour 1
	MOS	Sales	City Marketing
	ENT	Organisatiekunde 1	Economie 4
6	CMS	Deliver value	Organize your project
	GMS	Salestraining 1	Data management 1
	MOS	Marketingcommunicatie	Commercieel calculeren
	ENT	Bedrijfseconomie 4	Marketing 2

[29] De community SMM staat niet in de tabel vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
In deze tabel ontbreken MOS-cursussen voor blok 2 omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

4.2.1 Contacturen in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015)

In deze paragraaf gaan we in op de contacturen die studenten hebben gemaakt voor de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn in blok 1 tot en met 6. Allereerst kijken we naar het gemiddeld aantal uren per week waarin studenten hebben gestudeerd onder begeleiding van een docent of studiebegeleider voor het gehele studiejaar 2015-2016.

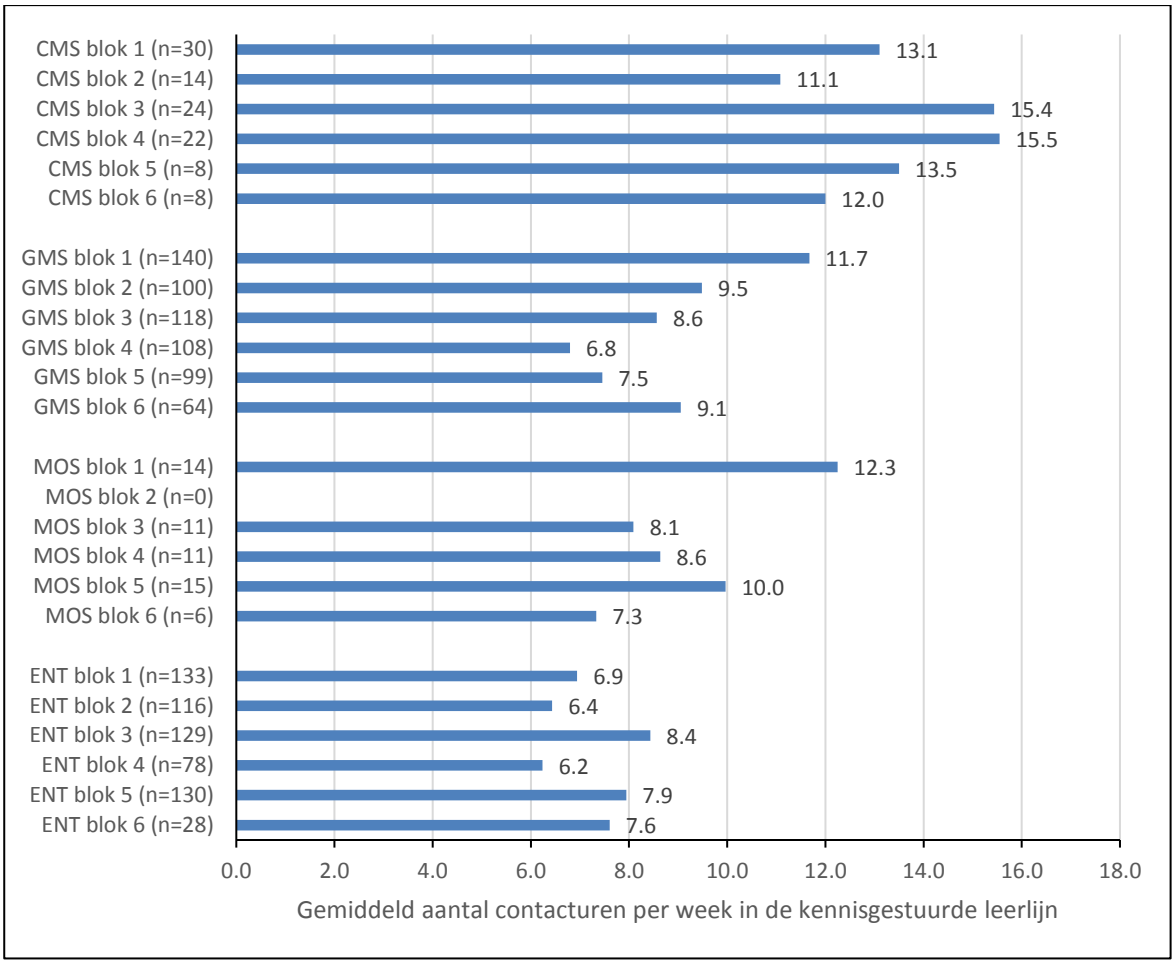


Figuur 4.1 **Gemiddeld aantal contacturen per week in de kennisgestuurde leerlijn in het studiejaar 2015-2016 naar community**[30].

Uit figuur 4.1 komt naar voren dat respondenten van de community CMS per week de meeste contacturen maken in vergelijking met respondenten van andere community's. Gemiddeld hebben zij over het gehele studiejaar genomen 13,4 uur per week besteed aan contacttijd in de kennisgestuurde leerlijn. De minste contacturen worden gemaakt bij de community ENT. Het gemiddeld aantal contacturen per week ligt bij deze community op 7,3 uur. Bij de community GMS en MOS ligt het gemiddeld aantal contacturen per week met ongeveer negen uur tussen dat van de community CMS en ENT in.

In figuur 4.2 staat per blok aangegeven hoeveel contacturen studenten gemiddeld per week hebben gemaakt. Per blok zijn de contacturen van de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn bij elkaar opgeteld.

[30] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
De contacturen zijn een gemiddelde van de contacturen van de 6 aangeboden blokken in studiejaar 2015-2016, met uitzondering van de community MOS waar het gemiddelde is berekend op basis van 5 blokken (geen gegevens beschikbaar over blok 2).



Figuur 4.2 Gemiddeld aantal contacturen per week in de kennisgestuurde leerlijn naar community en blok (cohort 2015)[31].

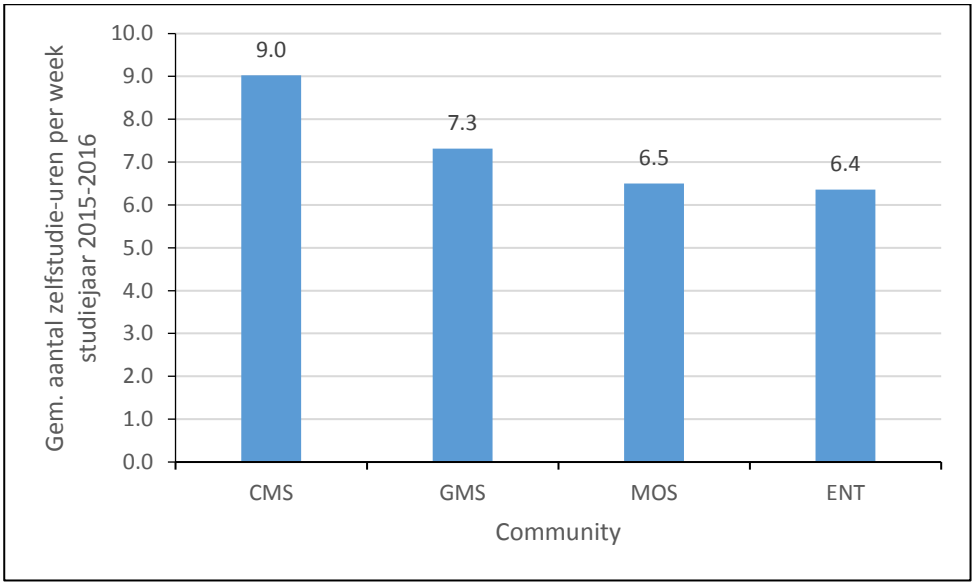
Uit figuur 4.2 komt naar voren dat community's verschillen in periodes waarop de meeste contacturen worden gemaakt. Bij de community CMS is dit het geval in periode 2 (gemiddeld 15,5 contacturen in blokken 3 en 4), bij de community GMS in periode 1 (gemiddeld 10,6 contacturen in blokken 1 en 2), terwijl bij de community ENT het zwaartepunt in periode 3 ligt (gemiddeld 7,8 contacturen in blok 5 en 6).

[31] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
In deze figuur ontbreken MOS- resultaten voor blok 2 omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

Community	CMS	GMS	MOS	ENT
standaarddeviaties blok 1	2,7587	7,0364	9,5046	2,9966
standaarddeviaties blok 2	2,7972	4,7309	nvt	2,1044
standaarddeviaties blok 3	8,2110	4,1589	2,3002	2,7008
standaarddeviaties blok 4	6,3675	3,4255	1,9633	2,4198
standaarddeviaties blok 5	3,1168	3,3136	3,6399	2,9130
standaarddeviaties blok 6	1,8516	4,6223	1,6330	3,3260

4.2.2 Zelfstudie-uren in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015)

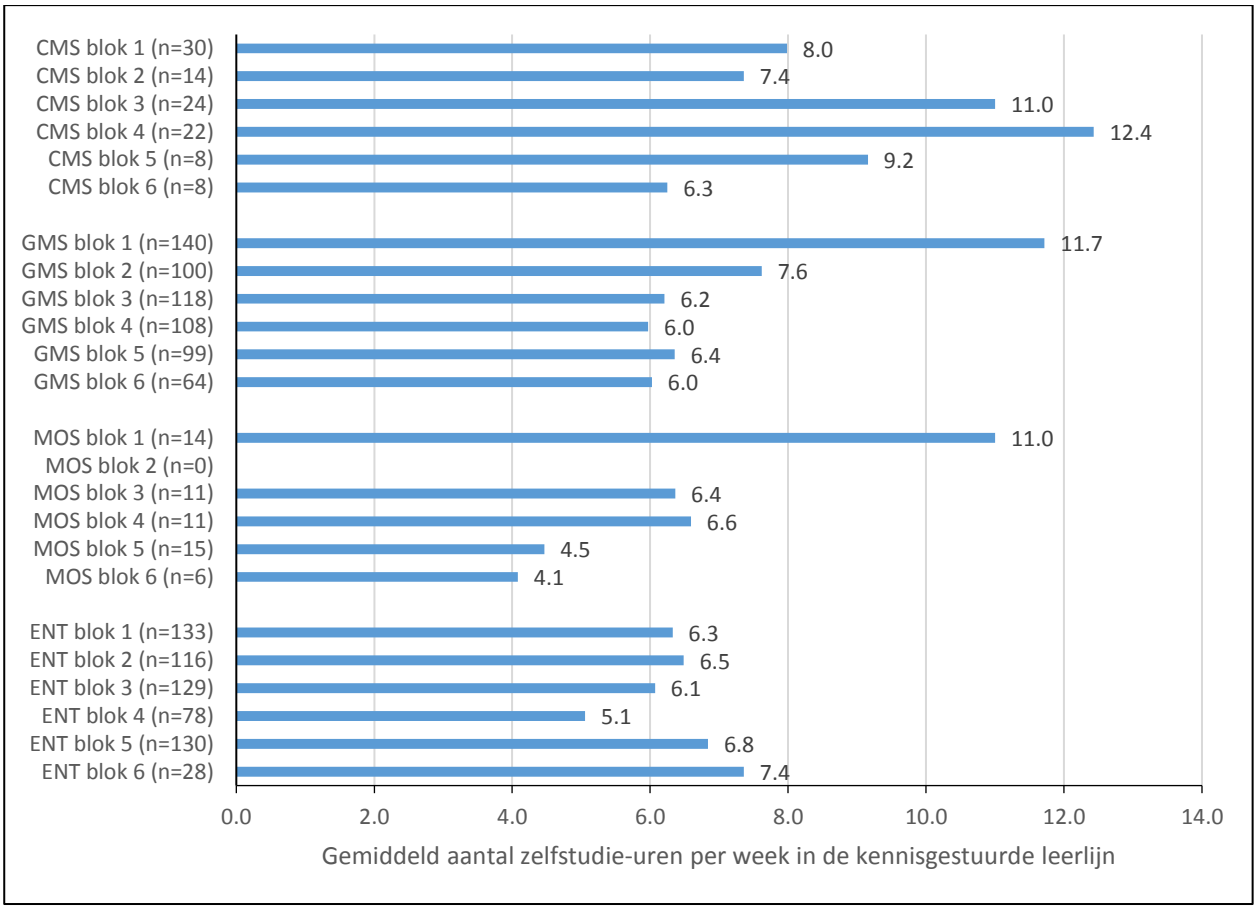
In deze paragraaf gaan we in op het aantal zelfstudie-uren dat studenten hebben besteed aan de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn. Allereerst kijken we naar het gemiddeld aantal zelfstudie-uren per week voor het gehele studiejaar 2015-2016.



Figuur 4.3 **Gemiddeld aantal uren zelfstudie per week in de kennisgestuurde leerlijn in het studiejaar 2015-2016 naar community (cohort 2015)[32].**

Uit figuur 4.3 komt naar voren dat respondenten van de community CMS per week de meeste zelfstudie-uren maken in vergelijking met respondenten van de andere community's. Gemiddeld hebben zij over het gehele studiejaar genomen 9,0 uur per week besteed aan zelfstudie in de kennisgestuurde leerlijn. De minste zelfstudie-uren worden gemaakt bij community MOS en ENT. Het gemiddeld aantal zelfstudie-uren per week ligt bij deze community's rond de 6,5 uur. Bij de community GMS en ligt het gemiddeld aantal zelfstudie-uren per week met 7,3 uur tussen dat van CMS enerzijds en MOS en ENT anderzijds in.

[32] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
De zelfstudie-uren zijn een gemiddelde van de zelfstudie-uren die zijn gemaakt in de 6 aangeboden blokken in studiejaar 2015-2016, met uitzondering van de community MOS waar het gemiddelde is berekend op basis van 5 blokken (geen gegevens beschikbaar over blok 2).



Figuur 4.4 **Gemiddeld aantal uren zelfstudie per week in de kennisgestuurde leerlijn naar community en blok (cohort 2015)[33].**

In figuur 4.4 staat per blok aangegeven hoeveel uren studenten wekelijks gemiddeld hebben besteed aan zelfstudie in de kennisgestuurde leerlijn. Per blok zijn de zelfstudie-uren van de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn bij elkaar opgeteld. Uit de figuur komt naar voren dat community's verschillen in periodes waarin de meeste zelfstudie-uren worden gemaakt. Bij de community CMS is dit het geval in periode 2 (gemiddeld 11,7 zelfstudie-uren in blokken 3 en 4), bij de community GMS in periode 1 (gemiddeld 9,7 zelfstudie-uren in blokken 1 en 2), terwijl bij de community ENT het zwaartepunt in periode 3 (gemiddeld 7,1 zelfstudie-uren in blokken 5 en 6) ligt. De overeenkomst met wat

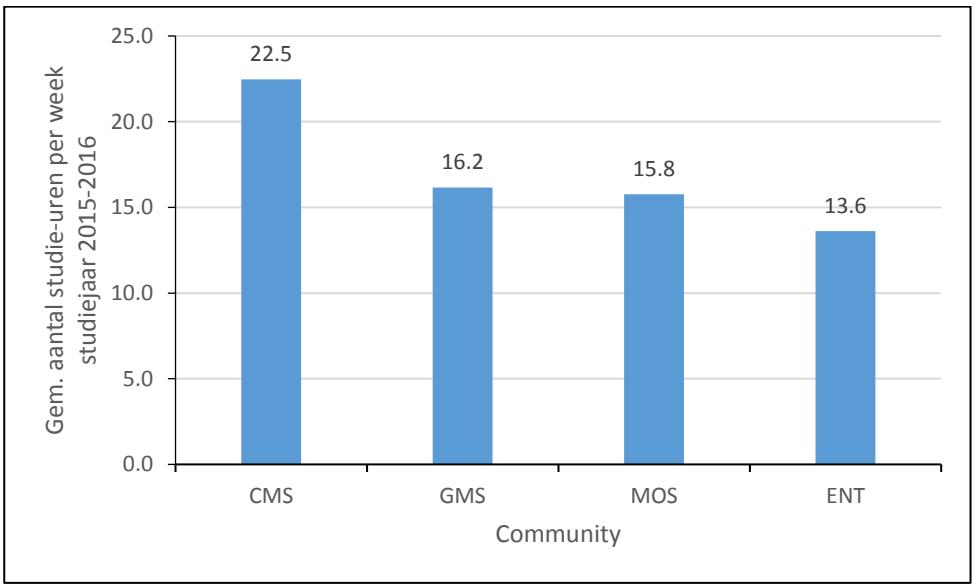
[33] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
In deze figuur ontbreken MOS- resultaten voor blok 2 omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

Community	CMS	GMS	MOS	ENT
standaarddeviaties blok 1	4,1199	6,8981	8,6647	3,8607
standaarddeviaties blok 2	3,5215	5,0047	nvt	3,6490
standaarddeviaties blok 3	7,4308	3,7643	4,1054	3,1479
standaarddeviaties blok 4	6,1152	3,6798	4,7054	3,8486
standaarddeviaties blok 5	6,6908	4,1033	2,2250	3,5564
standaarddeviaties blok 6	4,1318	4,1960	4,1039	3,0455

we aantroffen bij het aantal contacturen is opvallend. In grote lijnen lijkt er een verband te bestaan tussen de hoeveelheid contact- en hoeveelheid zelfstudie-uren: hoe meer contacturen studenten hebben, hoe meer zelfstudie-uren zij maken.

4.2.3 Totaal aantal studie-uren en verhouding contacturen/zelfstudie-uren in de kennisgestuurde leerlijn tijdens blok 1 tot en met 6 (cohort 2015)

In deze paragraaf gaan we in op de vraag hoeveel uur per week studenten in totaal hebben besteed aan de kennisgestuurde leerlijn en hoe het gemiddeld aantal contacturen per week zich verhoudt tot het gemiddeld aantal uren zelfstudie.

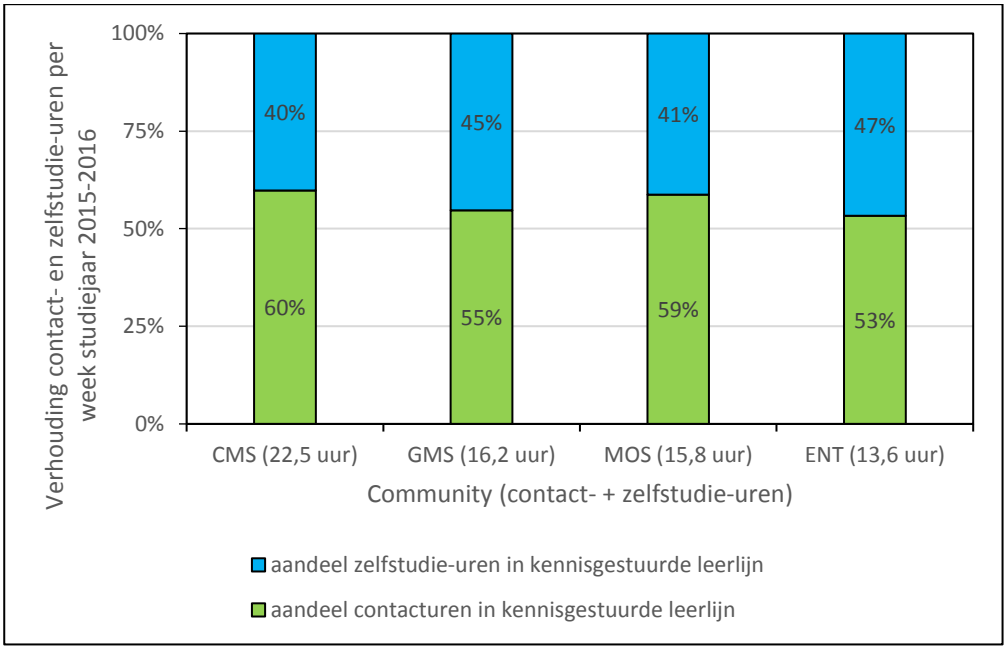


Figuur 4.5 **Gemiddeld aantal studie-uren (contacturen + zelfstudie-uren) per week in de kennisgestuurde leerlijn in het studiejaar 2015-2016 naar community[34].**

Uit figuur 4.5 komt naar voren dat respondenten van de community CMS per week de meeste studie-uren maken in vergelijking met respondenten van andere community's. Gemiddeld hebben zij over het gehele studiejaar genomen 22,5 studie-uren per week besteed aan de kennisgestuurde leerlijn. Dit is bijna negen uur meer dan bij de community ENT, waar respondenten de minste studie-uren per week hebben besteed aan de kennisgestuurde leerlijn (13,6 uur). Bij de community GMS en MOS ligt het gemiddeld aantal studie-uren per week met ongeveer zestien uur tussen dat van de community CMS en ENT in.

[34] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
De uren zijn een gemiddelde van de uren die zijn gemaakt in de 6 aangeboden blokken in studiejaar 2015-2016, met uitzondering van de community MOS waar het gemiddelde is berekend op basis van 5 blokken (geen gegevens beschikbaar over blok 2).

In figuur 4.6 staat weergegeven hoe per community het aantal wekelijkse contact- en zelfstudie-uren zich gemiddeld tot elkaar verhouden gedurende het studiejaar 2015-2016.

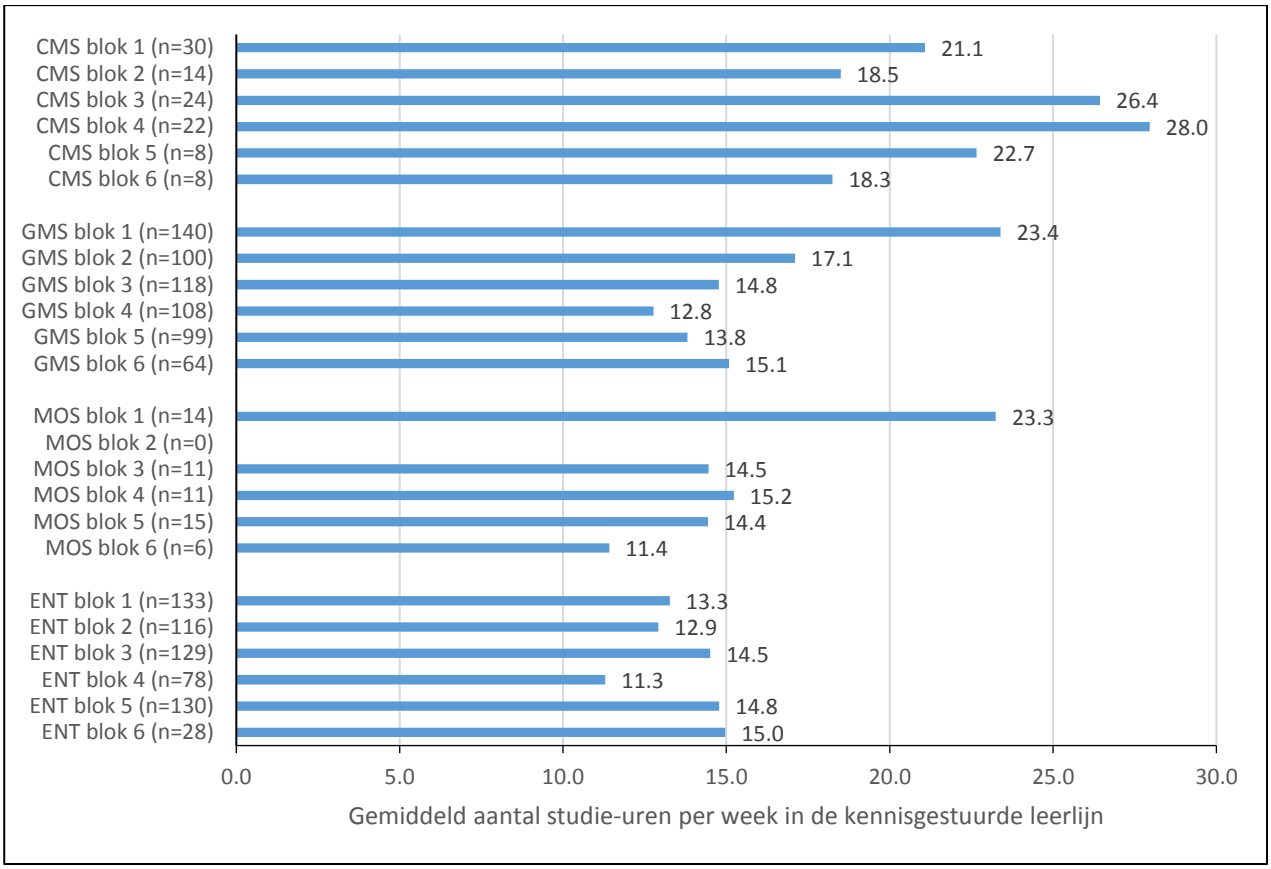


Figuur 4.6 **Verhouding gemiddeld aantal contacturen/zelfstudie-uren per week in de kennisgestuurde leerlijn voor het studiejaar 2015-2016 naar community (cohort 2015)[35].**

Uit figuur 4.6 is af te lezen dat respondenten per week meer studietijd besteden aan contacturen met docenten en/of studiebegeleiders dan aan zelfstudie. De percentages contacturen als aandeel van het totaal aantal gerealiseerde studie-uren in de kennisgestuurde leerlijn ligt bij alle community's ruim boven de 50%. Bij de community's CMS en SMM bedraagt het aandeel contacturen rond de 60% van het totaal aantal studie-uren. Bij de community's GMS en ENT zijn deze aandelen respectievelijk 55 en 53%.

In figuur 4.7 staat per community en per blok het totaal aan contact- en zelfstudie-uren weergegeven dat studenten wekelijks hebben besteed aan de kennisgestuurde leerlijn.

[35] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
De percentages zijn gebaseerd op het gemiddelde aantal studie-uren die wekelijks zijn gemaakt in de 6 aangeboden blokken in studiejaar 2015-2016, met uitzondering van de community MOS waar het gemiddelde is berekend op basis van 5 blokken (geen gegevens beschikbaar over blok 2).



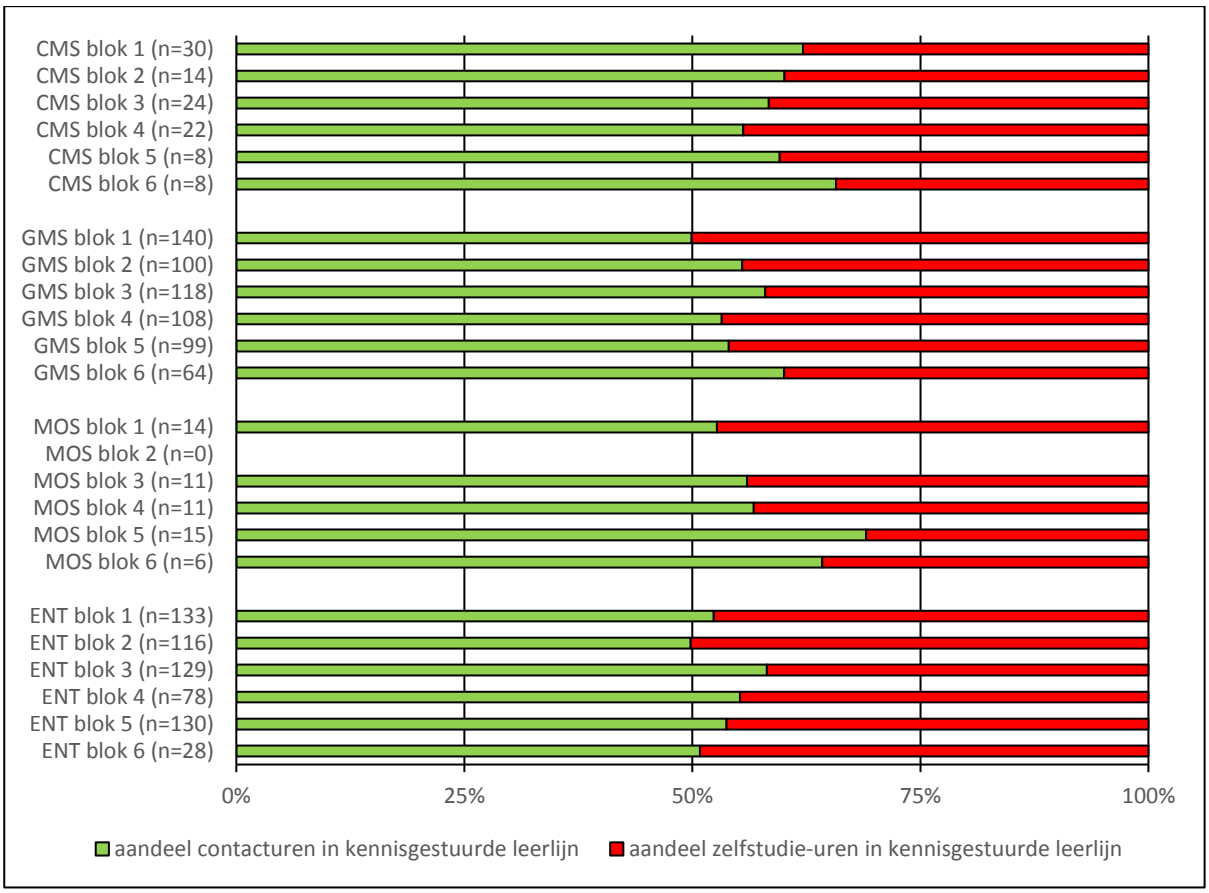
Figuur 4.7 **Gemiddeld aantal studie-uren (contacturen + zelfstudie-uren) per week in de kennisgestuurde leerlijn naar community en blok (cohort 2015)[36].**

Uit figuur 4.7 komt naar voren dat community's verschillen in periodes waarop de meeste studie-uren per week worden gemaakt. Bij de community CMS is dit het geval in periode 2 (gemiddeld 27,2 uur in blokken 3 en 4), bij de community GMS in periode 1 (gemiddeld 20,2 studie-uren in blokken 1 en 2), terwijl bij de community ENT het zwaartepunt in periode 3 ligt (gemiddeld 14,9 studie-uren in blok 5 en 6).

[36] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
In deze figuur ontbreken MOS- resultaten voor blok 2 omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

Community	CMS	GMS	MOS	ENT
standaarddeviaties blok 1	6,2368	11,5700	14,3912	5,4822
standaarddeviaties blok 2	5,2587	8,5812	nvt	4,1955
standaarddeviaties blok 3	12,6451	6,6588	5,4839	4,5879
standaarddeviaties blok 4	11,4329	6,3188	5,9807	5,0731
standaarddeviaties blok 5	5,2046	6,5501	4,6523	5,3294
standaarddeviaties blok 6	5,1755	7,9844	4,6089	5,7251

In figuur 4.8 staat per community en per blok de verhouding tussen contact- en zelfstudie-uren weergegeven.



Figuur 4.8 Verhouding gemiddeld aantal contacturen/zelfstudie-uren per week in de kennisgestuurde leerlijn naar community en blok (cohort 2015)[37].

Uit figuur 4.8 komt naar voren dat in vrijwel alle blokken en bij alle community's studenten meer tijd besteden aan contacttijd dan aan zelfstudie. De meeste nadruk op contacturen lijkt te liggen in periode 3 (blokken 5 en 6). Bij de community MOS is dit gemiddeld 67%, bij de community CMS gemiddeld 63% en bij de community GMS 57%. Uitzondering is de community ENT waar de relatieve contacttijd het hoogst ligt in periode 2 (57%).

[37] De community SMM staat niet in deze figuur vermeld, gezien de mindere kwaliteit van de geleverde data.
In deze figuur ontbreken MOS-resultaten voor blok 2 omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

4.3 Slotbevindingen met betrekking tot studiegedrag van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Samengevat kan het volgende gesteld worden over het studiegedrag van studenten na invoering van de onderwijsvernieuwingen:

- De responderende studenten van het eerste cohort na invoering van de onderwijsvernieuwingen scoren significant hoger dan de respondenten van het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen op de volgende schalen van studiegedrag: metacognitie, regulatie van inzet, intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en inzet tijdens de opleiding. Dit komt vooral door de hogere scores van mannen in cohort 2015.
  De verschillen in scores met de studenten van het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen zijn echter niet heel groot. Wat opvalt is vooral de hoge gemiddelde score op de schaal intrinsieke doeloriëntatie van studenten in het eerste cohort van het nieuwe curriculum. Op deze schaal scoren studenten van cohort 2015 gemiddeld een ruime 4 op een 5-puntsschaal. Dit houdt in dat de studenten goed intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun opleiding.
- Wat betreft contact- en zelfstudie-uren maken de respondenten van de community CMS van cohort 2015 per week de meeste uren (gemiddeld 13,4 contacturen en 9 zelfstudie-uren over de zes blokken). De minste uren per week worden gemaakt door de studenten van de community ENT (gemiddeld 7,3 contacturen en 6,5 zelfstudie- uren over de zes blokken). Er lijkt een verband te bestaan tussen de hoeveelheid contact- en hoeveelheid zelfstudie-uren: hoe meer contacturen studenten hebben, hoe meer zelfstudie-uren zij maken.
  Community's verschillen naar periode waarin de meeste contact- en zelfstudie-uren worden gemaakt. Bij de ene community ligt het zwaartepunt van het gemiddeld aantal contacturen per week in periode 2 (blok 3 en 4), bij de andere community is dit periode 3 (blok 5 en 6).
  Respondenten besteden per week gemiddeld meer studietijd aan contacturen met docenten en/of studiebegeleiders dan aan zelfstudie.
  De percentages contacturen als aandeel van het totaal aantal gerealiseerde studie-uren in de kennisgestuurde leerlijn liggen bij alle community's ruim boven de 50%. De meeste nadruk op contacturen lijkt te liggen in periode 3 (blok 5 en 6), met uitzondering van de community ENT, waar dit het geval is voor periode 2.

Hoofdstuk 5 Binding van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

In dit hoofdstuk staat de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag centraal:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de binding van studenten?

Om een antwoord op deze vraag te krijgen is in het laatste cohort (cohort 2014) voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen en het eerste cohort (cohort 2015) na invoering van de onderwijsvernieuwingen in de laatste onderwijsperiode van het jaar een vragenlijst afgenomen bij studenten waarin drie concepten van binding zijn gemeten: institutional commitment, thuisvoelen en interactie met docenten en medestudenten (verschillende subschalen). De antwoorden van studenten in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen en het eerste cohort van de onderwijsvernieuwingen zijn met elkaar vergeleken door middel van onafhankelijke t-toetsen en ANOVA's en getoetst op significantie. De resultaten hiervan worden in dit hoofdstuk beschreven.

5.1 Meten van binding van studenten

Vragenlijst binding: schalen en vragen
In het laatste cohort voor invoering van de onderwijsvernieuwingen (cohort 2014) is aan het eind van het eerste jaar een online vragenlijst afgenomen om de binding van studenten te meten. In dezelfde vragenlijst is ook het studiegedrag van studenten gemeten (zie hoofdstuk 4). Deze zelfde vragenlijst is ook bij het eerste cohort (cohort 2015) na de invoering van de onderwijsvernieuwingen afgenomen.

In de vragenlijst zijn de volgende 'concepten' van binding gemeten in een geoperationaliseerde vragenlijst:

- Institutional commitment (operationalisatie op basis van Berger & Milem, 1999[38]; antwoordschaal: 1=helemaal mee oneens, 5=helemaal mee eens).

[38] Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of Student Involvement and Perceptions of Intergration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, *40*(*6*), 641–664.

- Sense of belonging / thuisvoelen (Itemconstructie is gebaseerd op Gloria & Kurpius, 1996[39] en Meeuwisse, Severiens & Born, 2010[40]; antwoordschaal: 1=nooit; 7=altijd).
- Interactie – geformuleerd vanuit een pro-actieve houding van de student (interactie-schalen zijn gebaseerd op Severiens & Wolff, 2008[41], Meeuwisse, Severiens & Born, 2010 en de formulering van de prosocial behavior items in de SDQ van Goodman, 1997[42]; antwoordschaal: 1=klopt helemaal niet, 5=klopt helemaal).
- Interactie – geformuleerd als oordeel over de kwaliteit van de instelling (schalen zijn gebaseerd op Meeuwisse, Severiens & Born, 2010; antwoordschaal: 1=klopt helemaal niet, 5=klopt helemaal).

In tabel 5.1 staan de gestelde vragen en de betrouwbaarheidscoëfficiënt van de verschillende schalen.

Tabel 5.1 **Overzicht Items in de vragenlijst die gesteld zijn over de schalen institutional commitment (schaal: 1=helemaal mee oneens; 5=helemaal mee eens), sense of belonging (1=nooit; 7=altijd), en de formal teacher interaction, informal teacher interaction, formal peer interaction, informal peer interaction, allen vanuit de proactieve houding van de student en de kwaliteit van de instelling (1=klopt helemaal niet; 5=klopt helemaal). Achter elke schaal staat de betrouwbaarheidscoëfficiënt (cronbach's alpha).**

Schaal	Items	Betrouwbaarheids-coëfficiënt schaal
Institutional commitment	1. Het is voor mij belangrijk om aan Hogeschool Rotterdam te studeren. 2. Ik heb er vertrouwen in dat ik de goede keuze heb gemaakt om aan Hogeschool Rotterdam te gaan studeren. 3. Ik ben er zeker van dat Hogeschool Rotterdam de goede plek voor mij is.	α = .84
Sense of belonging	1. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn op Hogeschool Rotterdam. 2. Met medestudenten kan ik praten over mijn interesses en bezigheden. 3. Ik voel dat ik bij mijn opleiding op Hogeschool Rotterdam hoor. 4. Ik heb het gevoel dat ik pas bij de andere studenten op Hogeschool Rotterdam. 5. Ik voel me geaccepteerd door andere studenten. 6. Mijn voorkomen (taal, accent, uiterlijk) wordt geaccepteerd door andere studenten op Hogeschool Rotterdam. 7. Ik heb het gevoel dat de waarden vanuit mijn opvoeding geaccepteerd worden door andere studenten.	α = .91
Proactieve houding van de student: Formal Teacher Interaction	1. Ik ging serieus in op vragen van mijn docent(en). 2. Als ik een vraag had, probeerde ik de aandacht van de docent(en) te trekken. 3. Ik benaderde de docent(en) gemakkelijk met vragen of opmerkingen. 4. Ik heb veel geleerd van de docent(en). 5. Ik besprak opgedane inzichten met de docent(en). 6. Ik deelde mijn studievorderingen met de docent(en). 7. Het contact met de docent(en) had een positieve invloed op mijn prestaties.	α = .79
Proactieve houding van de student: Informal Teacher Interaction	1. Ik zei de docent(en) gedag als ik hem/haar tegenkwam in de gang. 2. Ik wisselde soms persoonlijke verhalen uit met mijn docent(en). 3. Ik had goed contact met tenminste één docent. 4. Ik kende de namen van docenten waarbij ik onderwijs volgde. 5. Ik vertelde de docent(en) wel eens iets over mezelf.	α = .74

[39] Gloria, A. M., & Kurpius, S. E. R. (1996). The validation of the cultural congruity scale and the university environment scale with Chicano/a students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18(4), 533-549.

[40] 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*, 528-545. doi: http://dx.doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1.

[41] Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, *33*(*3*), 253-266.

[42] Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581–6. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.

Schaal	Items		Betrouwbaarheids-coëfficiënt schaal
Proactieve houding van de student: Formal Peer Interaction	1.	Ik benaderde medestudenten om lesstof of studieopdrachten te bespreken.	α = .74
	2.	In de cursussen/ modulen werkte ik voornamelijk alleen. (reversed)	
	3.	Ik werkte goed samen met medestudenten.	
	4.	Ik waardeerde de feedback van mijn medestudenten.	
	5.	Ik nodigde medestudenten uit om samen te werken aan opdrachten.	
	6.	Ik luisterde naar opmerkingen van medestudenten.	
	7.	Ik vond het moeilijk (een groep) studenten te vinden om mee samen te werken. (reversed).	
Proactieve houding van de student: Informal Peer Interaction	1.	Ik was geïnteresseerd in mijn medestudenten.	α = .79
	2.	Ik heb amper iemand van mijn opleiding leren kennen. (reversed)	
	3.	Ik was betrokken bij mijn medestudenten.	
	4.	Ik nodigde medestudenten uit om samen iets leuks te gaan doen.	
	5.	Ik had goede sociale contacten met medestudenten.	
Kwaliteit instelling: Formal Teacher Interaction	1.	De docenten informeerden bij mij over mijn vorderingen.	α = .81
	2.	De docenten waren toegankelijk voor de studenten.	
	3.	De docenten waren geïnteresseerd in mijn kwaliteiten.	
	4.	De docenten namen tijd om vragen te beantwoorden.	
	5.	De docenten hadden het vaak niet door dat je een vraag had. (reversed)	
	6.	Mijn contacten met de docenten hadden een positieve invloed op mijn prestaties.	
	7.	Ik heb veel geleerd van de docenten.	
Kwaliteit instelling: Informal Teacher Interaction	1.	De docenten waren niet zo geïnteresseerd in mij persoonlijk.	α = .62
	2.	De docenten vertelden over zichzelf aan mij.	
	3.	De docenten zeiden gedag wanneer je ze tegenkwam in de onderwijsbijeenkomsten.	
	4.	De docenten wisten weinig over mijn persoonlijke situatie.	
	5.	De docenten wisten mijn naam.	
	6.	De docenten vroegen nooit hoe het thuis ging.	
Kwaliteit instelling: Formal Peer Interaction	1.	Contacten met medestudenten hielpen mij om goed te presteren.	α = .76
	2.	Medestudenten nodigden mij uit om samen te werken aan opdrachten.	
	3.	In de cursussen / modulen werkten studenten voornamelijk alleen.	
	4.	Medestudenten benaderden mij om opdrachten te bespreken.	
	5.	Medestudenten luisterden naar mijn opmerkingen.	
	6.	Medestudenten waardeerden niet mijn feedback.	
Kwaliteit instelling: Informal Peer Interaction	1.	Medestudenten waren geïnteresseerd in mij.	α = .87
	2.	Medestudenten vroegen vaak of ik met hen tijd wilde doorbrengen.	
	3.	Medestudenten waren betrokken bij mij.	

De betrouwbaarheidscoëfficiënten van alle meeste schalen is (ruim) voldoende (α>=0.70).

Respons cohort 2014 en cohort 2015

390 van de 834 COM-studenten van cohort 2014 hebben de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 46,8%. In cohort 2015 lag het percentage responderende studenten lager, namelijk op 22,6% (173 van de 767).
Om een eerlijke vergelijking te kunnen maken tussen de twee cohorten is allereerst onderzocht of de samenstelling van de groep respondenten van cohort 2014 hetzelfde was als die van cohort 2015. De twee groepen respondenten zijn om die reden op de beschikbare achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken met elkaar vergeleken. Door middel van een kruistabelanalyse is onderzocht of eventuele verschillen tussen de twee groepen significant waren op p<.01 niveau of niet.

Uit deze analyse kwam naar voren dat er geen significante verschillen waren tussen de respondenten op de vragenlijst van cohort 2014 en 2015 op de volgende aspecten: leeftijd, etnische herkomst van studenten, land waar vooropleiding is genoten, eerstejaars inschrijving in het hoger onderwijs,

eerstejaars inschrijving op Hogeschool Rotterdam en de hoogst genoten vooropleiding. Op al deze aspecten verschilden de respondenten van cohort 2014 en 2015 dus niet wezenlijk van elkaar.
Op twee variabelen verschilden de twee groepen respondenten wel significant (op p<.01 niveau) van elkaar, namelijk geslacht en percentage studenten met 60 ECTS na één jaar studie. Meer specifiek: de groep respondenten van cohort 2014 bevatte relatief iets meer mannen en iets minder vrouwen dan de groep respondenten van cohort 2015. De groep respondenten van cohort 2015 bevatte relatief meer studenten die aan het eind van het eerste studiejaar alle studiepunten hadden gehaald. Omdat de respondenten uit 2014 en 2015 op deze aspecten van elkaar verschilden zijn deze variabelen meegenomen in de analyses.

5.2 Verschillen in binding van studenten tussen cohort 2014 en 2015

Voor elk van de tien schalen, te weten institutional commitment, sense of belonging / thuisvoelen, proactieve houding van de student / formal teacher interaction, proactieve houding van de student / informal teacher interaction, proactieve houding van de student / formal peer interaction, proactieve houding van de student / informal peer interaction, kwaliteit instelling / formal teacher interaction, kwaliteit instelling / informal teacher interaction, kwaliteit instelling / formal peer interaction, kwaliteit instelling / informal peer interaction is per student de gemiddelde score van de onderliggende vragen berekend. De antwoorden van studenten op de vragen waar in tabel 5.1 reversed achter staat zijn daarvoor eerst omgevormd (bijvoorbeeld: antwoord 5 werd 1, antwoord 4 werd 2, antwoord 3 bleef 3, antwoord 2 werd 4 en antwoord 1 werd 5).

In tabel 5.2a tot en met 5.2d staan de gemiddelde scores op de schalen van de respondenten van cohort 2014 en cohort 2015. In de tabel staat aangegeven of de gemiddelde schaalscores significant van elkaar afwijken. Om dat te toetsen zijn onafhankelijke t-toetsen en ANOVA's (bij een vergelijking van 3 of meer subgroepen) uitgevoerd. Bij de analyses is zowel gekeken naar de hele groep als ook naar subgroepen studenten. Naar een aantal subgroepen (mannen, vrouwen, BSA na 1 jaar) is specifiek gekeken omdat de twee groepen respondenten (van cohort 2014 en 2015) op deze aspecten van elkaar verschilden. Daarnaast is ook gekeken naar een aantal andere subgroepen die op basis van achtergrondkenmerken en vooropleidingskenmerken zijn gevormd.

Tabel 5.2a Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor bindingsschalen voor cohort 2014 en cohort 2015.

Schaal	Totaal cohort 2014 (n=390)	Totaal cohort 2015 (n=173)	Mannen Cohort 2014 (n=290)	Mannen Cohort 2015 (n=106)	Vrouwen Cohort 2014 (n=100)	Vrouwen Cohort 2015 (n=67)
Institutional commitment	3,88 (0,87)	3,99 (0,79)	3,90 (0,81)	3,96 (0,86)	3,80 (1,03)	4,03 (0,66)
Sense of belonging / thuisvoelen	5,62 (1,03)	5,82 (0,90)*	5,71 (0,95)	5,83 (0,90)	5,36 (1,17)	5,81 (0,92)**
Proactieve houding van de student / formal teacher interaction	3,58 (0,56)	3,86 (0,63)***	3,60 (0,55)	3,87 (0,61)***	3,53 (0,59)	3,85 (0,67)**
Proactieve houding van de student / informal teacher interaction	3,60 (0,63)	3,99 (0,70)***	3,67 (0,61)	3,96 (0,70)***	3,40 (0,62)	4,04 (0,70)***
Proactieve houding van de student / formal peer interaction	3,77 (0,55)	3,95 (0,55)***	3,77 (0,52)	3,88 (0,56)	3,76 (0,63)	4,08 (0,51)***
Proactieve houding van de student / informal peer interaction	3,86 (0,68)	4,15 (0,67)***	3,88 (0,64)	4,05 (0,69)*	3,81 (0,78)	4,30 (0,61)***
Kwaliteit instelling / formal teacher interaction	3,38(0,55)	3,74 (0,63)***	3,39 (0,53)	3,74 (0,62)***	3,32 (0,60)	3,73 (0,64)***
Kwaliteit instelling / informal teacher interaction	3,15 (0,50)	3,45 (0,65)***	3,19 (0,48)	3,42 (0,65)***	3,03 (0,52)	3,49 (0,65)***
Kwaliteit instelling / formal peer interaction	3,64 (0,62)	3,90 (0,62)***	3,64 (0,59)	3,79 (0,65)*	3,63 (0,70)	4,08 (0,54)***
Kwaliteit instelling / informal peer interaction	3,63 (0,72)	3,89 (0,74)***	3,67 (0,66)	3,81 (0,76)	3,53 (0,87)	4,01 (0,69)***

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 5.2b Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor bindingsschalen voor cohort 2014 en cohort 2015.

Schaal	Autochtoon cohort 2014 (n=279)	Autochtoon cohort 2015 (n=131)	NW-allochtoon Cohort 2014 (n=94)	NW-allochtoon Cohort 2015 (n=31)
Institutional commitment	3,81 (0,84)	3,94 (0,79)	4,06 (0,90)	4,15 (0,80)
Sense of belonging / thuisvoelen	5,67 (0,95)	5,85 (0,85)	5,53 (1,21)	5,66 (1,07)
Proactieve houding van de student / formal teacher interaction	3,54 (0,51)	3,80 (0,62)***	3,67 (0,66)	4,05 (0,67)
Proactieve houding van de student / informal teacher interaction	3,58 (0,61)	3,93 (0,70)***	3,66 (0,67)	4,03 (0,71)**
Proactieve houding van de student / formal peer interaction	3,76 (0,51)	3,92 (0,56)**	3,82 (0,63)	4,01 (0,51)**
Proactieve houding van de student / informal peer interaction	3,86 (0,64)	4,16 (0,65)***	3,84 (0,80)	3,97 (0,80)
Kwaliteit instelling / formal teacher interaction	3,37 (0,49)	3,68 (0,62)***	3,36 (0,65)	3,79 (0,65)**
Kwaliteit instelling / informal teacher interaction	3,15 (0,47)	3,39 (0,64)***	3,13 (0,60)	3,46 (0,63)**

Schaal	Autochtoon cohort 2014 (n=279)	Autochtoon cohort 2015 (n=131)	NW-allochtoon Cohort 2014 (n=94)	NW-allochtoon Cohort 2015 (n=31)
Kwaliteit instelling / formal peer interaction	3,67 (0,57)	3,88 (0,63)***	3,57 (0,72)	3,87 (0,63)*
Kwaliteit instelling / informal peer interaction	3,63 (0,68)	3,87 (0,74)***	3,65 (0,86)	3,81 (0,77)

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 5.2c Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor bindingsschalen voor cohort 2014 en cohort 2015.

Schaal	MBO-vooropleiding cohort 2014 (n=115)	MBO-vooropleiding cohort 2015 (n=54)	HAVO vooropleiding Cohort 2014 (n=256)	HAVO vooropleiding Cohort 2015 (n=107)
Institutional commitment	4,11 (0,69)	4,15 (0,77)	3,77 (0,92)	3,91 (0,77)
Sense of belonging / thuisvoelen	5,84 (0,92)	5,93 (0,93)	5,59 (0,98)	5,82 (0,82)*
Proactieve houding van de student / formal teacher interaction	3,72 (0,52)	4,01 (0,60)**	3,51 (0,56)	3,81 (0,64)***
Proactieve houding van de student / informal teacher interaction	3,67 (0,57)	4,03 (0,67)***	3,55 (0,64)	3,96 (0,72)***
Proactieve houding van de student / formal peer interaction	3,82 (0,54)	4,06 (0,57)**	3,75 (0,54)	3,92 (0,53)**
Proactieve houding van de student / informal peer interaction	3,93 (0,63)	4,20 (0,64)**	3,85 (0,68)	4,15 (0,63)***
Kwaliteit instelling / formal teacher interaction	3,45 (0,52)	3,76 (0,66)***	3,34 (0,56)	3,73 (0,61)***
Kwaliteit instelling / informal teacher interaction	3,16 (0,54)	3,42 (0,75)*	3,13 (0,48)	3,47 (0,58)***
Kwaliteit instelling / formal peer interaction	3,67 (0,64)	3,99 (0,65)**	3,64 (0,58)	3,88 (0,60)***
Kwaliteit instelling / informal peer interaction	3,71 (0,66)	3,94 (0,76)	3,62 (0,72)	3,87 (0,73)**

* Significant hoger dan cohort 2014 op p<.05
** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.01
*** Significant hoger dan cohort 2014 op p<.001

Tabel 5.2d Gemiddelde schaalscores (en standaard deviaties) voor bindingsschalen voor cohort 2014 en cohort 2015.

Schaal	Voorlopig positief BSA na 1 jaar cohort 2014 (n=169)	Positief BSA (60 ECTS) na 1 jaar cohort 2014 (n=179)	Positief BSA na 1 jaar cohort 2015 (n=160)
Institutional commitment	4,00 (0,79)***	3,80 (0,90)	3,98 (0,77)***
Sense of belonging / thuisvoelen	5,62 (0,97)	5,65 (0,99)	5,82 (0,89)
Proactieve houding van de student / formal teacher interaction	3,59 (0,55)	3,61 (0,55)	3,88 (0,63)*
Proactieve houding van de student / informal teacher interaction	3,59 (0,60)	3,62 (0,64)	4,00 (0,71)*

Schaal	Voorlopig positief BSA na 1 jaar cohort 2014 (n=169)	Positief BSA (60 ECTS) na 1 jaar cohort 2014 (n=179)	Positief BSA na 1 jaar cohort 2015 (n=160)
Proactieve houding van de student / formal peer interaction	3,75 (0,55)	3,82 (0,55)	3,98 (0,54)*
Proactieve houding van de student / informal peer interaction	3,82 (0,68)	3,91 (0,67)	4,17 (0,65)*
Kwaliteit instelling / formal teacher interaction	3,36 (0,56)	3,43 (0,56)	3,76 (0,63)*
Kwaliteit instelling / informal teacher interaction	3,14 (0,50)	3,17 (0,52)	3,47 (0,65)*
Kwaliteit instelling / formal peer interaction	3,59 (0,64)	3,72 (0,60)**	3,94 (0,60)*
Kwaliteit instelling / informal peer interaction	3,65 (0,70)	3,66 (0,73)	3,93 (0,72)*

* Significant hoger dan groep voorlopig positief cohort 2014 en groep positief BSA 2014 (60 ECTS) na 1 jaar (LSD)
** Significant hoger dan groep voorlopig positief BSA cohort 2014 (LSD)
*** Significant hoger dan groep positief BSA 2014 na 1 jaar

Uit bovenstaande tabellen blijkt dat overall de respondenten uit het eerste cohort van het nieuwe curriculum significant hoger scoren op bijna alle schalen van binding dan studenten van het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen (zie tabel 5.2a):

- Sense of belonging / thuisvoelen;
- Proactieve houding van de student / formal teacher interaction;
- Proactieve houding van de student / informal teacher interaction;
- Proactieve houding van de student / formal peer interaction;
- Proactieve houding van de student / informal peer interaction;
- Kwaliteit instelling / formal teacher interaction;
- Kwaliteit instelling / informal teacher interaction;
- Kwaliteit instelling / formal peer interaction;
- Kwaliteit instelling / informal peer interaction.

Zowel mannen als vrouwen scoren op veel van de bindingsschalen in het eerste cohort van de onderwijsvernieuwingen significant hoger dan in het laatste cohort voor invoering van de vernieuwingen (zie tabel 5.2a). Ook autochtone en niet-westers allochtone studenten scoren in het eerste cohort van het nieuwe curriculum significant hoger op verschillende schalen van binding dan in het laatste cohort voor de invoering van de vernieuwingen (zie tabel 5.2b). Dit geldt ook voor studenten met een MBO-vooropleiding en een HAVO-vooropleiding.

5.3 Slotbevindingen met betrekking tot binding van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Samengevat kan gesteld worden dat de sociale en wetenschappelijke binding van studenten bij het instituut COM verbeterd is na invoering van de onderwijsvernieuwingen. Studenten voelen zich (nog meer) thuis bij hun opleiding/community. Ook is de interactie met docenten en medestudenten, zowel op sociaal gebied als op het gebied van de inhoud van de opleiding, beter dan voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen.

Hoofdstuk 6 Studentwaardering voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Het hoofddoel van de onderwijsvernieuwing is het bevorderen van het studiesucces van studenten. Naast dit hoofddoel ligt het voor de hand om onder studenten te peilen wat hun waardering is voor het onderwijs dat na invoering van de onderwijsvernieuwingen wordt gegeven. In dit hoofdstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van studenten voor het curriculum?

Deze onderzoeksvraag wordt in dit hoofdstuk zowel per community als community-overstijgend beantwoord. In paragraaf 6.1 komt de studentwaardering van cohort 2015 voor het gehele jaar en op blokniveau aan bod (de gemiddelde waardering voor cursussen in het gehele blok). In paragraaf 6.2 vergelijken we de studentwaardering van cohort 2014 voor periode 3 (laatste periode in het jaar) met die van cohort 2015 voor de blokken 5 en 6 (laatste periode van het jaar)[43]. In paragraaf 6.3 formuleren we slotbevindingen. Om de community's zo vergelijkbaar mogelijk te maken is er in overleg met instituut COM voor gekozen de analyse af te bakenen tot de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn.

De studentwaardering voor deze rapportage is achterhaald via de evaluaties van kennislijncursussen van de blokken 1 tot en met 6 voor cohort 2015 en van periode 3 voor cohort 2014. Studenten hebben tijdens deze evaluaties een rapportcijfer gegeven voor de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn. De Hogeschool Rotterdam heeft deze waarderingen per community en per cursus voor cohort 2015 op 26 juni 2016 in een geanonimiseerd bestand aan Risbo geleverd. Voor cohort 2014 zijn deze gegevens geleverd op 30 november 2015. Voor iedere cursus konden studenten de zin aanvullen:

'Mijn tevredenheid over de cursus uitgedrukt in een cijfer is…'
(waarbij studenten een rapportcijfer konden geven van 0 tot 10).

[43] Periode 3 van cohort 2014 viel in dezelfde maanden als de blokken 5 en 6 van cohort 2015.

De geanalyseerde populatie

De analyses zijn uitgevoerd op de groep studenten die in dit hele onderzoek zijn meegenomen. Dit om er zeker van te zijn dat uitspraken worden gedaan over dezelfde groep studenten als in de vorige hoofdstukken. Dit heeft gezorgd voor een eerste selectiemoment. Daarnaast zijn andere criteria gehanteerd om studenten te selecteren. Ten eerste zijn per blok studenten met missende waarden op één van de twee cursusevaluaties in het desbetreffende blok niet in de analyses meegenomen, omdat voor een berekening van de blokwaardering alle cursusevaluaties uit de kennisgestuurde leerlijn van het blok nodig zijn. Ten tweede zijn studenten buiten beschouwing gelaten die geen eenduidig cijfer hebben ingevuld bij de cursusevaluaties zoals '1, 6, 8'. In enkele gevallen hebben studenten bij hun waardering 2 cijfers ingevuld. Wanneer dit twee opeenvolgende cijfers waren (bijvoorbeeld 5, 6) dan is het gemiddelde van deze cijfers genomen (in dit geval een 5,5). Wanneer cijfers meer dan 1 getal verschilden (bijvoorbeeld 5, 7) dan is dit als missende waarde beschouwd en niet meegenomen in de berekeningen. Van de overgebleven groep zijn vervolgens studenten verwijderd bij wie de gegeven waardering voor het onderwijs behoort tot de 2,5% laagste of hoogste waarden. De reden hiervoor is dat uitkomsten disproportioneel beïnvloed kunnen worden door deze groep van zogenaamde 'outliers'.

In de tabellen 6.1a en 6.1b staan overzichten waarin per community/opleiding is aangegeven hoeveel studenten zijn ingestroomd, van hoeveel studenten cursusevaluaties zijn ontvangen, wat de respons is (het aandeel studenten waarvan gegevens zijn ontvangen van de totale instroompopulatie) en hoeveel studenten uiteindelijk in de analyses zijn meegenomen. In tabel 6.1a zien we een respons die varieert per blok. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Een teruglopende responstrend hangt bijvoorbeeld samen met een studentenpopulatie die in de loop van het studiejaar krimpt vanwege studiestaken/-uitval. Verder hangt de respons ondermeer af van de animo onder studenten om deel te nemen aan de evaluaties en de mate waarin studenten vanuit hun community gemotiveerd worden of de gelegenheid krijgen om de evaluaties in te vullen.

Tabel 6.1a Aantal eerstejaars studenten (cohort 2015) waarvan evaluatiegegevens zijn ontvangen naar community, blok, respons en selectie voor analyse[44].

Community	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015	Blok	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 waarvan gegevens zijn ontvangen	Respons	Aantal voltijd eerstejaars cohort 2015 geselecteerd voor analyse
CMS	57	1	49	86%	33
		2	39	68%	17
		3	39	68%	27
		4	31	54%	24
		5	14	25%	9
		6	10	18%	8
GMS	212	1	197	93%	162
		2	145	68%	102
		3	151	71%	120
		4	139	66%	113
		5	125	59%	100
		6	84	40%	66
MOS	31	1	19	61%	16
		2	Geen data	nvt	nvt
		3	13	42%	11
		4	13	42%	11
		5	18	58%	15
		6	9	29%	8
SMM	224	1	196	88%	0[1]
		2	177	79%	148
		3	137	61%	123
		4	128	57%	110
		5	168	75%	148
		6	119	53%	109
ENT	243	1	194	80%	148
		2	165	68%	128
		3	170	70%	130
		4	182	75%	144
		5	159	65%	130
		6	41	17%	28

[44] Voor blok 1 konden de gegevens van SMM-respondenten niet worden gekoppeld met het studievoortgangsbestand.

Tabel 6.1b Aantal eerstejaars studenten (cohort 2014) waarvan evaluatiegegevens voor periode 3 zijn ontvangen naar opleiding, periode, respons en selectie voor analyse

Opleiding	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2014	Totaal aantal voltijd eerstejaars cohort 2014 waarvan gegevens zijn ontvangen	Respons	Aantal voltijd eerstejaars cohort 2014 geselecteerd voor analyse
CE (ex. SMM)	333	122	37%	76
SMM	240	150	63%	137
SBRM	261	97	37%	56

De geanalyseerde cursussen

In tabellen 6.2a en 6.2b staan de overzichten van de geanalyseerde cursussen. Deze omvatten de kennisgestuurde leerlijnen van de community's. Op basis van de verstrekte gegevens van de geanalyseerde populatie per cursus is voor ieder blok een gemiddelde rapportcijfer berekend.

Tabel 6.2a Cursussen van cohort 2015 waarop berekeningen studentwaardering zijn gebaseerd naar blok en community.

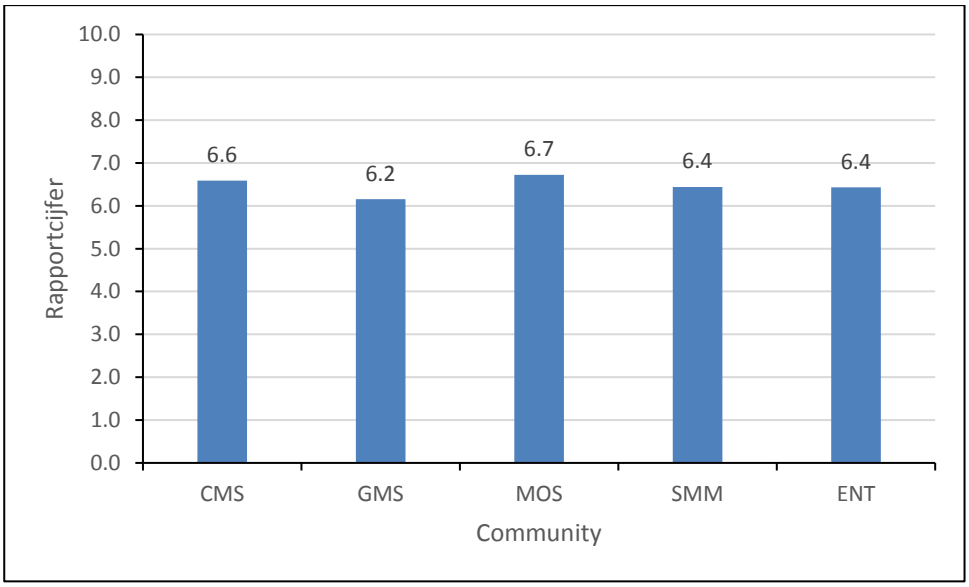
Blok	Community	Cursussen	
1	CMS	Look @ the environment	Discover consumer insight
	GMS	Market environment 1	Market research 1
	MOS	Onderzoek 1	Marketing 1
	SMM	Sportmarketing 1	Onderzoeksvaardigheden 1
	ENT	Economie 1	Onderzoek 1
2	CMS	Differentiate	Make money
	GMS	Financial feasibility 1	Customer insights
	SMM	Sportfinance 1	Communicatievaardigheden 1
	ENT	Economie 2	Bedrijfseconomie 2
3	CMS	Prepare for selling	Trigger them
	GMS	Creating and Organizing Corporate value 1	Business models 1
	MOS	Organisatiekunde 1	Ethiek en Recht
	SMM	Sportmarketing 2	Onderzoeksvaardigheden 2
	ENT	Marketing 1	Onderzoek 2
4	CMS	Keep the deals flowing	Keep them
	GMS	Adding value for the customer 1	Corporate profitability 1
	MOS	Organisatiekunde 2	Financieel management
	SMM	Sportfinance 2	Communicatievaardigheden 2
	ENT	Economie 3	Onderzoek 3
5	CMS	Finding resources and explore	Be costumer focused
	GMS	Sales organization 1	Buying behaviour 1
	MOS	Sales	City Marketing
	SMM	Sporttmarketing 3	Onderzoeksvaardigheden 3
	ENT	Organisatiekunde 1	Economie 4
6	CMS	Deliver value	Organize your project
	GMS	Salestraining 1	Data management 1
	MOS	Marketingcommunicatie	Commercieel calculeren
	SMM	Sportfinance 3	Communicatievaardigheden 3
	ENT	Bedrijfseconomie 4	Marketing 2

Tabel 6.2b Cursussen van cohort 2014 (periode 3) waarop berekeningen studentwaardering zijn gebaseerd naar opleiding.

Opleiding	Cursussen in periode 3					
CE (ex. SMM)	Bedrijfseconomie	Marketing	Marktonderzoek	Engels – tekstbegrip		
SMM	Marktonderzoek in de sportbranche	Sportfinance	Communicatie			
SBRM	Gespreksvoering	Engels	Financiële zaken II	Organisatie -kunde I	Sportmanagement vaardigheden - theorie	Sportmanagement vaardigheden - praktijk

6.1 Studentwaardering voor de kennisgestuurde leerlijn: 'overall' en op blokniveau (cohort 2015)

In deze paragraaf gaan wij in op de studentwaardering van het vernieuwde curriculum, waarbij we eerst kijken naar de studentwaardering over het gehele jaar en ons vervolgens richten op het niveau van de aangeboden blokken. De blokwaardering is berekend door per blok het gemiddelde rapportcijfer te bepalen van alle cursussen waaraan studenten een cijfer hebben toegekend. Het 'overall' rapportcijfer dat aangeeft hoe studenten het gehele studiejaar waarderen, is het gemiddelde van de rapportcijfers voor de blokken 1 tot en 6. In figuur 6.1 worden de rapportcijfers getoond die de studentrespondenten van cohort 2015 hebben gegeven aan het studiejaar 2015-2016.

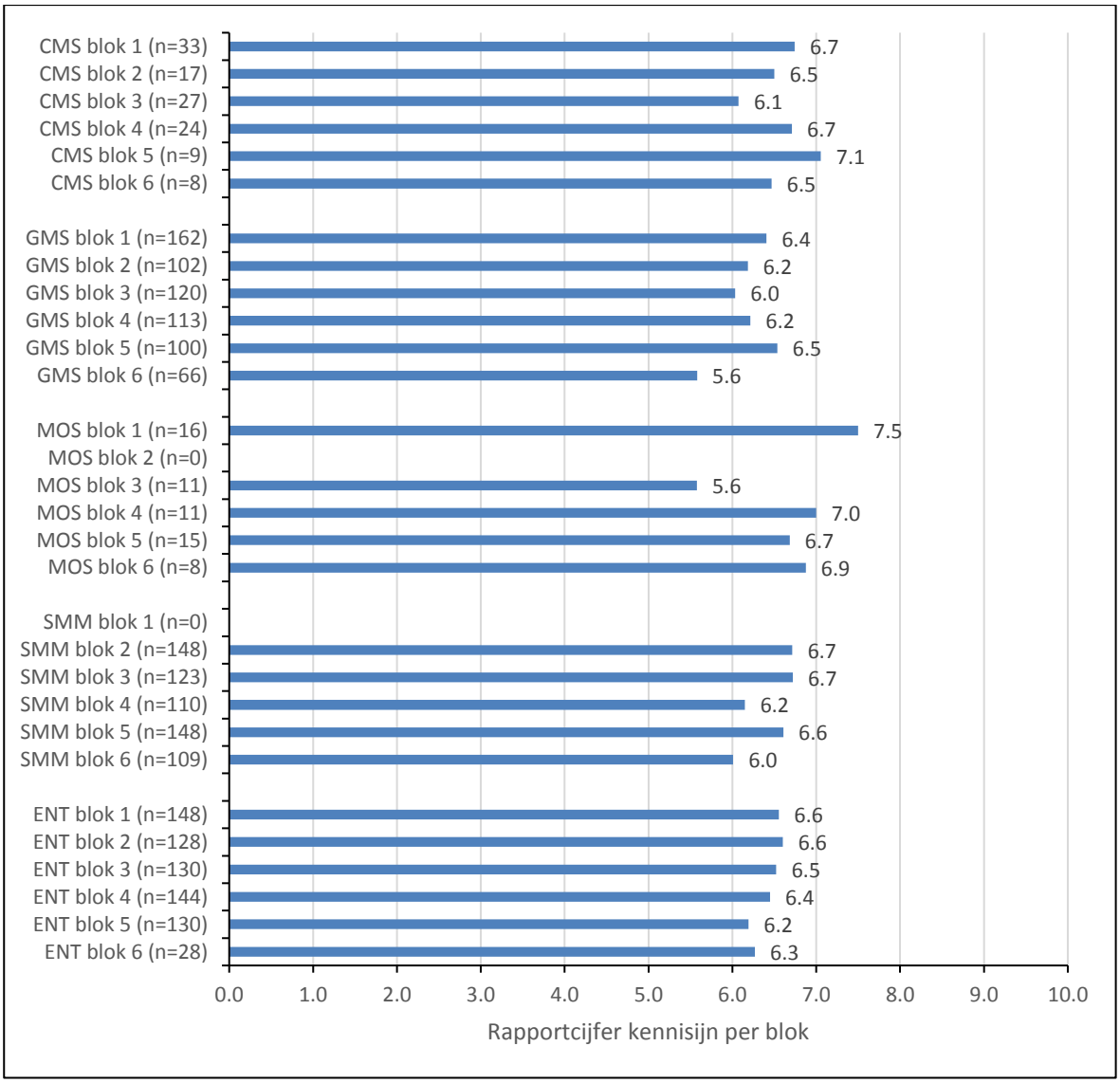


Figuur 6.1 Studentwaardering van cohort 2015 voor het studiejaar 2015-2016 naar community[45].

De rapportcijfers wijken niet veel van elkaar af. Alle community's worden over het gehele studiejaar genomen gemiddeld met een voldoende gewaardeerd. Er zijn enkele kleine verschillen. Zo krijgen de kleine community's CMS en MOS de hoogste cijfers (respectievelijk een 6,6 en een 6,7) en de community GMS het laagste cijfer (een 6,2), maar gaat het om een verschil van ongeveer een half punt.

Uit figuur 6.2 is af te lezen hoe studenten hun cursussen in de kennisgestuurde leerlijn van hun community per blok waarderen. In vrijwel alle gevallen scoren de blokken een 6,0 of hoger. Het hoogste cijfers is te vinden bij de community MOS (een 7,5 voor blok 1), waar tegelijkertijd ook het laagste cijfer wordt aangetroffen (een 5,6 voor blok 3, net als voor blok 6 bij de community GMS). Niet alle blokken en periodes worden dus hetzelfde gewaardeerd. Bij de community's GMS en ENT dalen de rapportcijfers (licht) per periode en komen in periode 3 (blok 5 en 6) uit op respectievelijk een gemiddeld rapportcijfer van 6,1 en 6,2. Bij de community's CMS en MOS krijgt periode 3 juist het hoogste gemiddelde rapportcijfer van alle drie de periodes (in beide gevallen een 6,8). Dit is een indicatie dat sommige community's hun studenten tot het eind van het jaar kunnen blijven boeien in de kennisgestuurde leerlijn, terwijl dit bij andere community's minder goed lukt.

[45] De rapportcijfers zijn het gemiddelde van de rapportcijfers die gegeven zijn voor de 6 aangeboden blokken in studiejaar 2015-2016, met uitzondering van de community's SMM en MOS waar het gemiddelde is berekend op basis van 5 blokken (Bij SMM is blok 1 buiten beschouwing gelaten omdat gegevens uit dit blok niet konden worden gekoppeld met het studievoortgangsbestand dat is gebruikt in hoofdstuk 2. Bij MOS is blok 2 buiten beschouwing gelaten omdat van dit blok geen gegevens beschikbaar zijn.



Figuur 6.2 Studentwaardering voor het nieuwe curriculum (cohort 2015) naar community en blok[46].

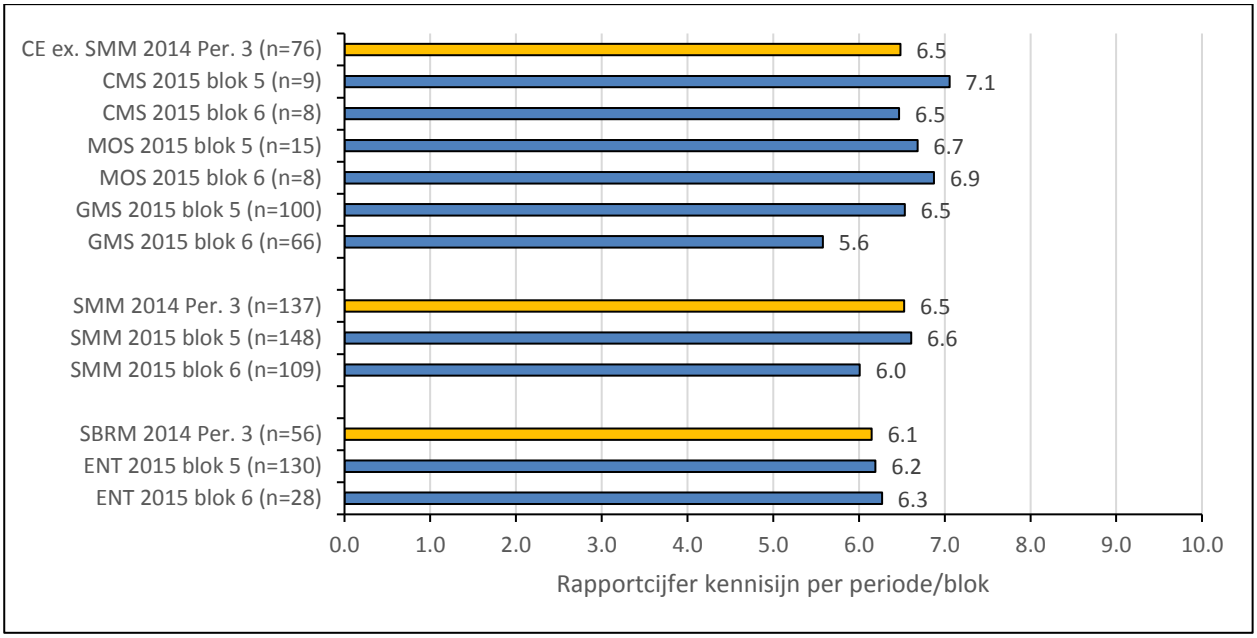
[46] In deze figuur ontbreken SMM-resultaten voor blok 1, omdat gegevens niet gekoppeld konden worden met het studievoortgangsbestand dat is gebruikt in hoofdstuk 2. MOS-resultaten voor blok 2 ontbreken omdat van deze community geen cursusgegevens van blok 2 zijn verstrekt.

Community	CMS	GMS	MOS	SMM	ENT
standaarddeviaties blok 1	0,9280	0,8548	0,6583	nvt	0,8021
standaarddeviaties blok 2	0,7906	1,3049	nvt	0,7526	1,0450
standaarddeviaties blok 3	1,1155	1,2702	1,1851	0,6627	0,8867
standaarddeviaties blok 4	0,8587	1,1343	0,7416	0,9435	0,9783
standaarddeviaties blok 5	0,9167	1,0642	0,8154	0,6350	0,9988
standaarddeviaties blok 6	0,8908	1,2884	0,9910	0,9248	1,0045

6.2 Studentwaardering voor de kennisgestuurde leerlijn: cohort 2014 en 2015 vergeleken voor periode 3

In figuur 6.3 worden de studentwaarderingen van cohort 2014 voor periode 3 vergeleken met de studentwaarderingen van cohort 2015 voor de blokken 5 en 6. De waarderingen hebben betrekking op de cursussen in de kennisgestuurde leerlijn. De opleidingen uit het oude curriculum (cohort 2014) staan gegroepeerd bij de vergelijkbare community's van het nieuwe curriculum (cohort 2015).

Uit figuur 6.3 komt geen eenduidig beeld naar voren. Zo geven MOS-studenten en CMS-studenten (cohort 2015) een hoger gemiddeld cijfer voor blokken 5 en 6 dan de CE-studenten (ex. SMM) van cohort 2014 voor periode 3, terwijl onder GMS-studenten in 2015 het gemiddeld cijfer weer lager is dan bij CE (ex. SMM) in 2014. Bij SMM waarderen de eerstejaars van cohort 2014 het laatste tijdvak van het studiejaar wat beter dan de eerstejaars van 2015.
Bij de vergelijking SBRM versus ENT is het omgekeerde het geval. Eerstejaars ENT-studenten in 2015 zijn wat meer tevreden over blokken 5 en 6 dan eerstejaarsstudenten van de verwante opleiding SBRM over periode 3 in 2014. Opvallend is dat de waardering het hoogst is bij de kleinere community's. Tegelijkertijd blijken de verschillen in studentwaardering tussen cohort 2014 en cohort 2015 over het algemeen klein te zijn.



Figuur 6.3 Studentwaardering kennisgestuurde leerlijn voor periode 3 (cohort 2014) en blokken 5 en 6 (cohort 2015) naar community en periode/blok[47].

[47] Standaard deviaties van de studentwaardering per community/ blok:

	CE ex. SMM 2014 Per. 3	CMS 2015	GMS 2015	MOS 2015	SMM 2014 Per. 3	SMM 2015	SBRM 2014 Per. 3	ENT 2015
standaarddeviaties per. 3	0,7261	nvt	nvt	nvt	0,6214	nvt	0,9674	nvt
standaarddeviaties blok 5	nvt	0,9167	1,0642	0,8154	nvt	0,6350	nvt	0,9988
standaarddeviaties blok 6	nvt	0,8908	1,2884	0,9910	nvt	0,9248	nvt	1,0045

6.3 Slotbevindingen met betrekking tot waardering van studenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Uit de analyses van dit hoofdstuk blijkt dat studenten de cursussen in het nieuwe curriculum over het algemeen met een voldoende tot ruim voldoende waarderen. De gemiddelde cijfers voor de blokken liggen over het algemeen tussen de 6,0 en 7,0. De kleine community's CMS en MOS krijgen de hoogste gemiddelde rapportcijfers (respectievelijk een 6,6 en een 6,7) en de community GMS het laagste cijfer (een 6,2), maar het verschil in waardering van studenten tussen de community's is niet groot.

Een vergelijking van de waardering van studenten voor cursussen in het eerste jaar tussen studenten van cohort 2014 (laatste cohort voor invoering van de onderwijsvernieuwingen) en cohort 2015 (eerste cohort van het nieuwe curriculum) laat slechts zeer kleine verschillen zien, in sommige gevallen ten faveure van cohort 2014 en in andere gevallen ten faveure van cohort 2015.

Hoofdstuk 7 Docentwaardering voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Het hoofddoel van de onderwijsvernieuwing bij het instituut COM van Hogeschool Rotterdam is het bevorderen van het studiesucces van studenten. Studenten staan centraal, maar de onderwijsvernieuwingen raken ook het werk van docenten. Zij moeten immers functioneren binnen de kaders van deze vernieuwingen (denk aan het ontwikkelen van cursussen en modulen, lesgeven en toetsen). Het ligt dan ook voor de hand om in dit onderzoek naar de impact van onderwijsvernieuwingen aandacht te besteden aan het docentperspectief en na te gaan welke gevolgen de onderwijsvernieuwingen volgens docenten tot-nu-toe hebben gehad voor hun (les)praktijk. Om dit te achterhalen is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:
Wat is de (mogelijke) invloed van de implementatie van de onderwijsvernieuwingen bij de community's van het Instituut voor Commercieel Management op de waardering van docenten voor het curriculum?

De docentwaardering is langs twee wegen onderzocht:

a) Docentsurvey
b) Focusgroepen

<u>Docentsurvey</u>
De docentsurvey is afgenomen om zoveel mogelijk docenten uit het eerste jaar te benaderen en te vragen naar hun waardering voor en hun ervaringen en indrukken van het eerste studiejaar van het onderwijsprogramma. De vragenlijst van de survey bevat verschillende items/stellingen die zijn onder te brengen in diverse thema's. De in deze rapportage behandelde thema's zijn:

- De rol als docent
- De kwaliteit van het eerstejaarsprogramma
- De randvoorwaarden voor het onderwijs

Naast deze thema's is docenten ook gevraagd naar een eindoordeel over het eerste jaar door middel van het geven van een rapportcijfer op een schaal van 1-10 (10=uitstekend).

Om uitspraken te kunnen doen over een eventuele impact van de onderwijsvernieuwingen op docentwaardering zijn data verzameld bij docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015.

Focusgroepen

De focusgroepen zijn per community georganiseerd. Daarbij zijn de 10 pijlers van de onderwijsvernieuwing als leidraad genomen, die - om de focusgroepen gestructureerd te laten verlopen - zijn geclusterd in 3 thema´s:
a) uitgangspunten onderwijs, b) didactiek en c) toetsing. De aan de uitgangspunten voor het onderwijs gekoppelde pijlers zijn te beschouwen als basis voor de toegepaste didactiek en het ontwikkelde toetsingsprogramma. De didactiek-pijlers hebben betrekking op het instrumentarium dat in de interactie tussen docent en student wordt ingezet om studenten kennis en kunde bij te brengen. De toetsing-pijlers hebben betrekking op het kader waarbinnen het toetsprogramma wordt uitgevoerd. De 10 pijlers zijn als volgt over de drie thema's verdeeld:

A. Uitgangspunten voor het onderwijs

1. Onderwijs in themagerichte blokken
2. Contact in kleine groepen
3. Studenten aan de bal houden
4. Effectieve zelfstudie

B. Didactiek

5. Gevarieerde (inter)actieve en digitale lesvormen
6. Leren door samen te werken
7. Kennis direct toepassen in de beroepspraktijk
8. Denken vanuit kansen voor jonge mensen.

C. Toetsing

9. Mogelijkheden voor compensatie en herkansingen
10. Duidelijke en ambitieuze normen voor elke studiefase

Op verzoek van het instituut COM van Hogeschool Rotterdam is een elfde thema aan de pijlers toegevoegd, te weten: *'studeerbaarheid van het onderwijsprogramma voor studenten'*.

Opbouw hoofdstuk

Dit hoofdstuk heeft de volgende opbouw. In paragraaf 7.1 geven wij een methodische toelichting op de wijze van dataverzameling van zowel de focusgroepen als de docentsurvey. In paragraaf 7.2 doen wij verslag van de resultaten uit de docentsurvey, waarbij een vergelijking wordt gemaakt tussen de waardering voor het onderwijs in het eerste studiejaar van cohort 2014 en

dat van cohort 2015. In paragraaf 7.3 worden de resultaten van de focusgroepbijeenkomsten beschreven. Eerst wordt in samenvattende vorm teruggegrepen naar de uitkomsten uit de focusgroepen 1 (blokken 1 en 2) en 2 (blokken 3 en 4). Vervolgens komen de bevindingen uit focusgroep 3 (blokken 5 en 6) aan bod. Deze worden behandeld per onderwijsvernieuwingspijler (inclusief het thema 'studeerbaarheid' en de categorie 'overig'[48]). De paragraaf wordt afgesloten met een overzicht van de rapportcijfers die deelnemers aan de focusgroepen per blokkenperiode hebben gegeven voor de onderwijsvernieuwing. Wij sluiten dit hoofdstuk af met de concluderende paragraaf 7.4, waarin wij de bevindingen uit de voorgaande paragrafen met elkaar verbinden.

7.1 Methodische toelichting

7.1.1 Docentsurvey

De docentsurvey is afgenomen om van zoveel mogelijk docenten informatie te verzamelen over hun waardering voor, hun ervaringen met en hun indrukken van het eerste studiejaar van het onderwijsprogramma. De survey is online afgenomen zodat docenten deze konden invullen op een voor hen geschikt moment. De surveyvragenlijst is in twee periodes uitgezet. De eerste verspreiding vond plaats aan het eind van studiejaar 2014-15 (periode 3). De tweede verspreiding was aan het eind van studiejaar 2015-16 (blok 6, tevens periode 3). Het eind van het jaar is als afnameperiode genomen omdat docenten op dat moment hun mening konden geven over het hele studiejaar. De afnames vonden zoveel mogelijk in dezelfde periode van het studiejaar plaats om de vergelijkbaarheid tussen de cohorten 2014 en 2015 te maximaliseren. Docentrespondenten zijn geworven door het instituut COM die ook de geanonimiseerde bestanden van de cohorten 2014 en 2015 aan Risbo heeft verstrekt. Van cohort 2014 zijn de antwoorden van 39 docenten opgenomen in onze analyses. Van cohort 2015 is dit gebeurd voor 56 docenten.

[48] Deelnemers aan de focusgroepen is ook de mogelijkheid geboden om aan de onderwijsvernieuwing gerelateerde opmerkingen te maken die buiten de 10 oorspronkelijke pijlers vallen.

7.1.2 Focusgroepen

De keuze voor focusgroepen als de dataverzamelingsmethode

Om de vraag over de docentwaardering voor het curriculum te beantwoorden is gekozen om data bij de docenten te verzamelen via focusgroepen. Efficiency is de belangrijkste overweging geweest bij deze keuze. Door middel van focusgroepen kan namelijk in relatief korte tijd met een aantal docenten tegelijkertijd gesproken worden. Een voordeel van focusgroepen is bovendien dat de deelnemers (i.c. docenten) ervaringen kunnen delen en elkaar kunnen aanvullen bij het beantwoorden van vragen/uitvoeren van opdrachten (i.c. het reflecteren op de onderwijsvernieuwingen).

Uitgangspunten bij en uitvoering van de focusgroepen

Tijdens de focusgroepen stonden docentervaringen met en -waardering voor het vernieuwde curriculum centraal. Het ging daarbij om hun beleving en tevens om hun percepties en ideeën over verbetering en bijsturing (‘hoe gaat het nu en wat kan beter?’). Bij de focusgroep waren de volgende uitgangspunten van belang:

- Nadrukkelijk vragen om de beleving te illustreren met concrete voorbeelden van zaken die goed lopen en zaken die minder goed gaan.
- Opvattingen over verbeteringen (‘wat is nodig?’) moeten leiden tot bruikbare input voor bijsturing (zowel direct als later in het studiejaar). Dit is gedaan door in de focusgroep de discussie te voeren in termen van barrières (‘wat moet overwonnen worden?’) en te benutten kansen (‘wat is mogelijk?’). Dit voorkomt dat uitkomsten te weinig bruikbaar zijn binnen de context van de organisatie en bestaande randvoorwaarden.
- Zorgen voor een informele en interactieve aanpak gericht op dialoog.

Tijdens de focusgroepen zijn de deelnemers in groepen verdeeld op basis van de community waarin ze les geven. Elke groep reflecteerde op de elf pijlers van de onderwijsvernieuwing. Vervolgens zijn de uitkomsten plenair besproken om zo te komen a) tot een prioritering bij het bijsturen van de onderwijsvernieuwing en b) tot concrete voorbeelden hoe deze bijsturing gerealiseerd kan worden.

Focusgroepen per community

De werving van deelnemers is gelopen via het instituut COM. Er is geïnventariseerd welke docenten aanwezig konden zijn bij de focusgroepen. Op basis van deze inventarisatie zijn groepen samengesteld. In tabel 7.1 staat per community aangegeven hoeveel docenten hebben deelgenomen aan de eerste, tweede en derde ronde focusgroepen en in welke periode de focusgroepen zijn georganiseerd. Per community is er naar gestreefd om voor iedere ronde

andere docenten deel te laten nemen om zoveel mogelijk docenten de gelegenheid te geven hun ervaringen met de onderwijsvernieuwingen kenbaar te maken.

Tabel 7.1 Aantal focusgroep-deelnemers per focusgroepronde en community.

	focusgroep 1 (blok 1 en 2)	focusgroep 2 (blok 3 en 4)	focusgroep 3 (blok 5 en 6)
Periode afname	november 2015	februari/ maart 2016	juni/ juli 2016
Community			
Creative Marketing & Sales	6	5	4
Global Marketing & Sales	4	6	4
Marketing of Social Business	4	5	4
SportMarketing & Management	10	5	6
Entrepreneurship	6	8	4
Totaal aantal deelnemende docenten	30	29	22

7.2 Resultaten docentsurvey

De vragenlijst van de survey bevatte items/stellingen die zijn onder te brengen in diverse thema's. De in deze paragraaf behandelde thema's zijn:

- De rol als docent
- De kwaliteit van het eerstejaarsprogramma
- De randvoorwaarden voor het onderwijs

Naast deze thema's is docenten ook gevraagd naar een eindoordeel over het eerstejaars studieprogramma via het geven van een rapportcijfer op een schaal van 1 tot 10 (10=uitstekend). De resultaten worden opleidings- en community-breed besproken gezien het beperkte aantal docentrespondenten. Een opsplitsing naar bijvoorbeeld community zou de aantallen per community te klein maken voor het uitvoeren van een kwantitatieve analyse.

7.2.1 De rol als docent

In tabel 7.2 staan de resultaten van de items die betrekking hebben op de waardering voor de rol als docent. De verschillen tussen docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en 2015 zijn voor drie van de negen items significant. In alle drie de gevallen zijn respondenten van cohort 2015 meer tevreden dan respondenten van cohort 2014. Docenten van cohort 2015 zijn het meer eens met de stelling dat ze geregeld contact zoeken met collega's om het onderwijs

op elkaar af te stemmen. Ook zijn docenten van cohort 2015 het meer dan hun collega's van cohort 2014 eens met de stellingen dat zij voldoende ondersteuning vanuit het bedrijfsbureau krijgen om hun onderwijstaken goed uit te kunnen voeren, en voldoende didactische ondersteuning krijgen om hun onderwijstaken goed uit te kunnen voeren.

Tabel 7.2 De waardering van docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015 voor hun rol als docent.

	Cohort 2014			Cohort 2015			Sign.[A]	Verschil cohort 2015-cohort 2014
	n	Mean	Std. Dev.	n	Mean	Std. Dev.		
De samenwerking met collega's verloopt goed.	39	4,03	0,668	56	4,00	0,763		-0,03
Ik zoek geregeld contact met collega's om het onderwijs op elkaar af te stemmen.	39	4,13	0,615	56	4,43	0,568	*	0,30
Mijn collega's zoeken geregeld contact met mij om het onderwijs op elkaar af te stemmen.	39	3,95	0,686	56	4,04	0,816		0,09
Ik voel me voldoende capabel om mijn onderwijstaken goed uit te kunnen voeren.	39	4,36	0,537	56	4,38	0,728		0,02
Ik heb voldoende tijd om het onderwijs goed voor te bereiden.	39	2,95	1	56	2,75	1,164		-0,20
Ik heb voldoende tijd om het onderwijs goed uit te voeren.	39	3,21	1.005	56	3,29	1,107		0,08
Ik krijg voldoende ondersteuning van mijn onderwijsmanager om mijn onderwijstaken goed uit te kunnen voeren.	39	3,51	0,823	56	3,77	1,009		0,26
Ik krijg voldoende ondersteuning vanuit het bedrijfsbureau om mijn onderwijstaken goed uit te kunnen voeren.	38	3,58	0,858	51	3,96	0,894	*	0,38
Ik krijg voldoende didactische ondersteuning om mijn onderwijstaken goed uit te kunnen voeren.	39	3,38	0,907	51	3,92	0,845	**	0,54

Bovenstaande items konden beantwoord worden met een schaal lopende van 1 (Helemaal mee oneens) tot 5 (Helemaal mee eens).

[A] * p<.05, ** P<.01, *** p<.001

7.2.2 De kwaliteit van het eerstejaarsprogramma

In tabel 7.3 staan de resultaten van de items die betrekking hebben op de waardering voor de kwaliteit van het eerstejaarsprogramma waarin de docentrespondenten les gaven.

Tabel 7.3 De waardering van docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015 voor de kwaliteit van het eerstejaarsprogramma.

	Cohort 2014			Cohort 2015			Sign.[A]	Verschil cohort 2015-cohort 2014
	n	Mean	Std. Dev.	n	Mean	Std. Dev.		
Het eerstejaars programma zit qua opbouw goed in elkaar.	38	3,39	0,823	52	4,08	0,71	***	0,69
De opbouw van het eerstejaars programma is helder voor studenten.	37	3,41	0,686	52	3,69	0,755		0,28
Studenten zouden met een normale studiebelasting (van max. 40 uur per week) de onderdelen van het eerstejaars programma moeten kunnen uitvoeren.	38	4,47	0,647	53	4,53	0,541		0,06
De samenhang tussen de verschillende onderdelen van het eerstejaars programma is goed.	37	3,16	0,764	52	3,85	0,724	***	0,69
De doorvertaling van leerdoelen naar werkvormen naar toetsing is logisch.	35	3,34	0,873	54	3,8	0,683	**	0,46
Er wordt in het eerste jaar een duidelijke relatie gelegd met de beroepspraktijk.	38	3,32	0,873	55	4,36	0,704	***	1,04
Er zijn genoeg goede stageplaatsen beschikbaar voor eerstejaars studenten.	12	2,67	1.231	16	3,75	1,238	*	1,08
De eerstejaars stage heeft een duidelijke meerwaarde voor studenten.	16	3,81	1.109	16	3,94	0,998		0,13
Er is sprake van een goede verscheidenheid aan werkvormen in het eerstejaars programma.	35	3,23	0,731	52	3,69	0,853	**	0,46
Studenten worden geactiveerd om kennis en vaardigheden te verwerven.	38	3,26	0,795	54	3,91	0,68	***	0,65
De kwaliteit van de toetsen in het eerste jaar is goed.	33	3,42	0,867	49	3,78	0,872		0,36
Het studieprogramma biedt ruimte om in te spelen op individuele leerbehoeften van de studenten.	36	2,53	0,878	53	3,32	0,894	***	0,79

Bovenstaande items konden beantwoord worden met een schaal lopende van 1 (Helemaal mee oneens) tot 5 (Helemaal mee eens).

[A] * p<.05, ** P<.01, *** p<.001

Docentrespondenten van cohort 2015 waarderen de kwaliteit van het onderwijsprogramma op vele terreinen beter dan respondenten van cohort 2014. Er worden op acht van de 12 items significante verschillen gevonden. Docenten van cohort 2015 zijn het in hogere mate eens met items die stellen dat:

- het eerstejaars programma qua opbouw goed in elkaar zit;
- de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het eerstejaars programma goed is;

- de doorvertaling van leerdoelen naar werkvormen naar toetsing logisch is;
- er in het eerste jaar een duidelijke relatie wordt gelegd met de beroepspraktijk;
- er genoeg goede stageplaatsen beschikbaar zijn voor eerstejaars studenten;
- er sprake is van een goede verscheidenheid aan werkvormen in het eerstejaars programma;
- studenten geactiveerd worden om kennis en vaardigheden te verwerven;
- het studieprogramma ruimte biedt om in te spelen op individuele leerbehoeften van de studenten;

De waardering voor het eerstejaarsprogramma is ook nagegaan met items die betrekking hebben op het niveau van het programma en de studiebelasting voor eerstejaarsstudenten (zie tabel 7.4).

Tabel 7.4 De waardering van docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015 voor het niveau van het eerstejaarsprogramma en de studiebelasting voor eerstejaarsstudenten.

	Cohort 2014			Cohort 2015			Sign.[A]	Verschil cohort 2015-cohort 2014
	n	Mean	Std. Dev.	N	Mean	Std. Dev.		
Het niveau van het programma in het eerste jaar is:	39	2,64	0,778	56	2,88	0,507		0,24
De studiebelasting voor studenten in het eerste jaar is:	39	2,59	0,637	56	2,68	0,543		0,09

Bovenstaande items konden beantwoord worden met een schaal lopende van 1 (te laag) via 3 (in balans) naar 5 (te hoog).

[A] * p<.05, ** P<.01, *** p<.001

Er blijken geen significante verschillen te zijn in de waardering voor deze punten tussen docentrespondenten uit cohort 2014 en cohort 2015.

7.2.3 De randvoorwaarden voor het onderwijs

In tabel 7.5 staan de resultaten van de items die betrekking hebben op de waardering voor de randvoorwaarden voor het onderwijs.

Tabel 7.5 De waardering van docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015 voor de randvoorwaarden voor het onderwijs.

	Cohort 2014			Cohort 2015			Sign.[A]	Verschil cohort 2015-cohort 2014
	n	Mean	Std. Dev.	n	Mean	Std. Dev.		
Er zijn genoeg onderwijsruimtes beschikbaar.	39	2,82	1,097	56	2,75	1,164		-0,07
De inrichting van de onderwijsruimtes past bij de vormgeving van het onderwijs.	38	2,18	1,036	56	3,04	1,175	***	0,86
Er zijn genoeg faciliteiten voor studenten voor het werken in groepjes.	39	2,18	1,023	56	2,34	1,18		0,16
Er zijn genoeg faciliteiten voor studenten voor zelfstudie.	37	2,46	0,960	55	2,20	1,129		-0,26
De ICT-voorzieningen in de onderwijsruimtes zijn goed.	39	2,69	1,080	55	2,65	1,04		-0,04
De onderwijs voorzieningen/ruimtes zijn flexibel in te plannen.	39	2,49	1,023	53	2,79	1,098		0,30

Bovenstaande items konden beantwoord worden met een schaal lopende van 1 (Helemaal mee oneens) tot 5 (Helemaal mee eens).

[A] * p<.05, ** P<.01, *** p<.001

Uit tabel 7.5 blijkt dat er nauwelijks verschillen zijn in waardering voor de randvoorwaarden van het onderwijs tussen docentrespondenten van cohort 2014 en 2015. Bij één van de zes items is er wel een significant verschil: respondenten van cohort 2015 zijn het meer eens met de stelling dat de inrichting van de onderwijsruimtes past bij de vormgeving van het onderwijs.

7.2.4 Het eindoordeel voor het eerstejaarsprogramma

In tabel 7.6 staat het eindoordeel van docentrespondenten voor het eerstejaars studieprogramma, uitgedrukt in een rapportcijfer. Docentrespondenten van cohort 2015 blijken een significant hoger rapportcijfer te geven aan hun eerstejaarsprogramma dan docentrespondenten van cohort 2014 die les gaven in het eerstejaars studieprogramma in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. De gegeven rapportcijfers zijn respectievelijk gemiddeld een 7,3 en een 6,6. Dit is een verschil van meer dan een half punt.

Tabel 7.6 Het eindoordeel van docenten uit het eerste jaar van cohort 2014 en cohort 2015 voor de kwaliteit van het eerstejaars studieprogramma.

	Cohort 2014			Cohort 2015			Sign.[A]	Verschil cohort 2015-cohort 2014
	N	Mean	Std. Dev.	n	Mean	Std. Dev.		
Wat is je eindoordeel over de kwaliteit van het eerstejaars studieprogramma (1= zeer slecht en 10= uitmuntend) ?	39	6,6	0,743	55	7,3	0,94	***	0,67

7.2.5 Bevindingen docentwaardering op basis van de docentsurvey

Docentrespondenten van cohort 2015 waarderen hun eerstejaarsprogramma (het programma na invoering van de onderwijsvernieuwingen) beter dan docentrespondenten van cohort 2014, die les gaven in het eerstejaars studieprogramma in het laatste cohort voor de invoering van de onderwijsvernieuwingen. Dit komt in algemene zin tot uiting in het rapportcijfer dat wordt gegeven: gemiddeld een 7,3 door docentrespondenten van cohort 2015 en een 6,6 door docentrespondenten van cohort 2014. In specifieke zin blijkt deze hogere waardering vooral in verband te staan met meer tevredenheid over de kwaliteit van het onderwijsprogramma. Het programma van 2015 zit volgens docenten beter in elkaar qua opbouw, samenhang, logische doorvertaling van leerdoelen via werkvormen naar toetsing, relatie met de beroepspraktijk, beschikbaarheid van genoeg goede stageplaatsen, verscheidenheid aan werkvormen, activering van studenten om kennis en vaardigheden te verwerven en geboden ruimte om in te spelen op individuele leerbehoeften van de studenten.

7.3 Resultaten focusgroepen docenten

In deze paragraaf bespreken wij de resultaten van de focusgroepen. Dit gebeurt aan de hand van een community overstijgende lijn. Er wordt naar afzonderlijke community's verwezen ter illustratie of wanneer uitspraken community-specifiek zijn. Eerst komen positieve ervaringen van docenten aan bod bij de uitvoering van de diverse onderwijsvernieuwingspijlers (de 'tops'). Vervolgens wordt ingegaan op kritische opmerkingen van docenten ten aanzien van deze pijlers ('uitdagingen en tips').

De opbouw in deze paragraaf is als volgt. We grijpen eerst in samenvattende vorm terug naar de uitkomsten uit de focusgroepen ronde 1 (blokken 1 en 2) en 2 (blokken 3 en 4). We gaan vervolgens verder met de bevindingen uit focusgroep 3 (blokken 5 en 6). Deze worden behandeld per onderwijsvernieuwingspijler (inclusief het thema 'studeerbaarheid' en de categorie 'overig'[49]). Vervolgens komt een overzicht van de rapportcijfers die focusgroepdeelnemers hebben gegeven aan de onderwijsvernieuwingen aan bod. We sluiten af met een paragraaf met daarin de hoofdbevindingen uit de focusgroepen.

[49] Deelnemers aan de focusgroepen kregen de mogelijkheid om aan de onderwijsvernieuwing gerelateerde opmerkingen te maken die buiten de 10 oorspronkelijke pijlers vallen.

7.3.1 Samenvatting bevindingen uit focusgroepen 1 en 2

Bevindingen focusgroep 1 (blokken 1 en 2)

Wat betreft de blokken 1 en 2 noemen docenten als positieve punten onder andere de integratie van de cursussen, de samenhang tussen de cursussen in het curriculum en het gevoel een leergemeenschap te zijn. Daarnaast zijn docenten tevreden over hun vrijheid om het onderwijs naar eigen inzicht te ontwikkelen, over de toetsregeling en de hoge eisen die aan studenten in het eerste jaar worden gesteld. De indruk is dat studenten een meer betrokken en actievere studiehouding hebben, zich meer verbonden voelen met hun community en beter presteren dan eerdere eerstejaarslichtingen.

Tegelijkertijd hebben docenten behoefte aan meer tijd om het nieuwe onderwijs (in gezamenlijkheid) goed te kunnen ontwikkelen. Ook willen ze meer support om innovatieve (digitale) werkvormen te ontwikkelen en hen beter voor te bereiden op hun nieuwe (coachende) rol. Ten derde zijn docenten nieuwsgierig naar de langere termijneffecten van het nieuwe curriculum op het studiesucces. Tenslotte kan er betere afstemming plaatsvinden tussen de docenten over de normering bij de vakken en de informatievoorziening naar studenten over bijvoorbeeld de geldende toetsregeling en de samenhang tussen vakken.

Bevindingen focusgroep 2 (blokken 3 en 4)

In de blokken 3 en 4 lijken docenten gewend te raken aan het werken met het nieuwe onderwijsconcept. De onderlinge samenwerking en afstemming verloopt steeds beter. Docenten zijn meer bekend met de nieuwe normeringen rond toetsing, herkansing en compensatieregelingen, vinden ook steeds meer een balans in het variëren van werkvormen en krijgen ook steeds meer door welke werkvorm voor welke les geschikt is. Wat betreft de samenwerking tussen studenten constateren docenten dat deze samenwerking steeds beter gaat, al blijft het lastig voor docenten om grip te krijgen op (negatieve) groepsprocessen. Ook de aansluiting met de beroepspraktijk gaat steeds beter. Voor studenten zorgt de vernieuwde koppeling van kennis met toepassing ervoor dat zij sneller de waarde zien van kennis voor het werken in de praktijk.

Tegelijkertijd plaatsen docenten uit focusgroep 2 een aantal kanttekeningen bij de onderwijsvernieuwingen. Bijvoorbeeld dat momenteel de nadruk sterk is komen te liggen op studiesucces en het behalen van rendementen. Dit heeft tot gevolg dat studenten weinig mogelijkheden hebben om te reflecteren op hun fouten en deze te herstellen. Ook kan de afstemming tussen docenten nog altijd verbeterd worden. Tijd blijft, evenals in de blokken 1 en 2, een knelpunt. Het huidige programma wordt als zeer intensief ervaren, waarbij er weinig tijd is om

(cursus)vernieuwingen goed te ontwikkelen en door te voeren. Hoewel er stappen zijn gezet blijft het voor docenten ook nog zoeken: welke werkvorm is geschikt op welk moment? Hoe kan de aansluiting op de beroepspraktijk verder worden verbeterd? Hoe kan er meer balans worden aangebracht tussen de kennis- en praktijk-gestuurde leerlijn? Hoe weet je of studenten wel voldoende aan zelfstudie doen, en hoe kun je zelfstudie stimuleren (belonen, straffen, verder faciliteren?).

7.3.2 Waardering voor de uitgangspunten van het onderwijs in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)

In deze subparagraaf worden ervaringen van docenten uit focusgroep 3 beschreven, die te maken hebben met de uitgangspunten van de onderwijsvernieuwingen. Er zijn vier pijlers ondergebracht onder dit thema. Deze zijn te beschouwen als basis voor de toegepaste didactiek (zie 7.3.3) en het ontwikkelde toetsingsprogramma (zie 7.3.4):

- Onderwijs in themagerichte blokken
- Contact in kleine groepen
- Studenten aan de bal houden
- Effectieve zelfstudie

Tops van de onderwijsuitgangspunten

Ervaringen met de uitvoering van de pijler ‘onderwijs in themagerichte blokken’ heeft op verschillende niveaus een positieve uitwerking gehad:

- Op het niveau van het onderwijsprogramma (en vakken daarbinnen) heeft het werken met themagerichte blokken er volgens docenten van alle community’s ertoe geleid dat vakken, disciplines en lijnen elkaar versterken en meer met elkaar in verband staan. Eén van de ENT-docenten verwoordt dit door te stellen dat er meer samenhang in het curriculum is gekomen, terwijl een MOS-docent spreekt van een betere ‘constructive alignment’: een betere verbinding tussen kennis, vaardigheden en praktijk. De nieuwe opzet heeft volgens een GMS-docent gezorgd voor de positieve ontwikkeling dat er in vergelijking met het oude curriculum meer aandacht is gekomen voor specifieke onderwerpen, zoals het onderwerp ‘sales’.
- Het onderwijs in themagerichte blokken heeft bij alle community’s een positieve invloed gehad op het dagelijkse werk van docenten. In de eerste plaats hebben docenten meer focus. Zij worden door de indeling van 4-weekse blokken in een ‘flow’ gebracht om adequaat/gericht les te geven en in hun lessen door te dringen tot de essentie. Er dient snel en efficiënt naar een doel toegewerkt te worden en het dwingt docenten na te denken over de werkvorm die zij gebruiken. Dit kan als heel intensief beleefd worden,

maar aan de andere kant is een periode van 4 weken te overzien. In de tweede plaats wordt er meer samengewerkt tussen docenten. Bij CMS ervaren docenten dat er een 'team-kruisbestuiving' heeft plaatsgevonden (bijvoorbeeld in de samenwerking tussen management en marketing, of tussen management en communicatie). De docentprofessionalisering heeft hierdoor een positieve impuls gekregen. Docenten worden uit hun comfortzone gehaald. Dit kan lastig zijn, maar wordt ook als leerzaam ervaren. Bij SMM wordt eveneens ervaren dat docenten beter onderling kunnen overschakelen in de klassen die zij lesgeven. De focusgroepdeelnemers uit deze community bemerken dat docenten in de loop der tijd enthousiaster zijn geworden over de programmaopbouw en het themagerichte werken, doordat zij de effecten nu zelf zien en ervaren. Bovendien voeren SMM-docenten nu meer zelf de regie en kunnen zij zich vooral richten op de vakken/zaken waar ze goed in zijn en waar ze energie van krijgen.

- Anders dan in voorgaande blokken relateren docenten de pijler 'onderwijs in themagerichte blokken' aan het studentperspectief. De meer thematische en betere samenhang en de meer logische opbouw van het curriculum hebben ervoor gezorgd dat studenten beter inzicht hebben in wat zij leren en waarom zij het leren. Zo kunnen studenten de praktijk beter duiden met wat zij uit de theorie weten (zoals bij CMS en ENT) en studeren studenten meer betekenisvol, leveren zij goed werk af omdat ze nu het nut inzien van wat zij doen en zijn zij sneller gemotiveerd (zoals bij MOS). Dit laatste kan ook gezien worden in het licht van de blokken van 4 weken: bij SMM nemen studenten korte 'sprintjes' met aan de finish een succesbeleving (bijvoorbeeld de uitslag van een competitie of de beoordeling van een opdracht).
- Verder is het opmerkelijk dat focusgroepdeelnemers geen 'top'-opmerkingen maken op het niveau van overleg en organisatie, wat in vorige blokken wel gebeurde. Het ging toen om zaken als de afstemming binnen bijvoorbeeld kernteams, waarin docenten van verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. Dit is een indicatie dat op dit niveau de positieve kant van de pijler 'onderwijs in themagericht blokken' meer in het systeem van docententeams is gaan zitten en docenten minder opvalt (bij de 'tips' komen wij op dit punt nog terug).

Evenals in de voorgaande focusgroepen hebben docenten de indruk dat het contact in kleine groepen zorgt voor meer interactie en binding tussen docenten en studenten. Docenten hebben nu meer gelegenheid om persoonlijk contact te maken met studenten, waardoor zij hun studenten beter 'kennen' en in het

vizier hebben (ook de 'underachievers', zoals bij GMS). Er is voor docenten meer overzicht, ook als het gaat om groepswerk met als gevolg dat zij individuele studenten gerichter en specifieker feedback kunnen geven. 'Studenten zjin beter aan te sturen en te coachen', aldus een CMS-docent. Docenten ervaren verder dat zij door de kleine groepen toegankelijker zijn geworden voor studenten. Zo vertellen SMM-docenten dat studenten meer centraal zijn komen te staan en studenten zich veiliger voelen om vragen te stellen aan docenten (er vindt dus ook meer binding op inhoud plaats). Het contact in kleine groepen in combinatie met de vernieuwde samenwerking tussen docenten (zie vorige punt) leidt ertoe dat docenten elkaar ook beter kunnen opvangen en hun klassen kunnen overnemen, mocht een collega uitvallen. Contact in kleine groepen heeft ook een positieve invloed op de binding tussen studenten. Docenten constateren dat studenten elkaar meer bij zaken betrekken en er meer een 'klasgevoel' is ontstaan tussen studenten. Zo neemt een GMS-docent waar dat studenten al lerend leren samen te werken.

Wat betreft de pijler 'studenten aan de bal houden' worden studenten gestimuleerd tot een actievere studiehouding. Zo zet CMS een combinatie van werkvormen in (debatten, kruiswoordpuzzels creëren) om studenten de activeren. En omdat bij CMS docenten transparant zijn over hun onderwijs (met studenten reflecteren over onderwijs, tijdens de les onderling overleg tussen docenten over de juiste aanpak) bemerken zij dat hun studenten ook worden geactiveerd. MOS-docenten ervaren dat studenten meer voorbereid naar de les komen, omdat zij een meer actieve studiehouding hebben ('Dat is genieten voor docenten', aldus een van hen). Bij SMM merken docenten vooral in de projectgroepen dat studenten actiever zijn: docenten treden hier in sommige gevallen op als gesprekpartner, waardoor een meer gelijkwaardige relatie met studenten ontstaat. Gevolg is dat studenten meer urgentie voelen om zelf initiatief te ontplooien. Overigens is de kort-cyclische opzet van het curriculum er volgens een aantal docenten mede debet aan dat studenten worden aangezet tot een actievere studiehouding. Studenten voelen snel de druk dat zij een prestatie moeten leveren. In vergelijking met focusgroepen 1 en 2 noemen docenten niet meer expliciet als positief punt dat zij worden uitgedaagd om op een frisse en creatieve manier na te denken over het overdragen van kennis. De ontwikkeling die zich al in periode 2 (blok 3 en 4) heeft ingezet richting een betere balans in aangeboden werkvormen lijkt zich hiermee in periode 3 verder te hebben uitgekristalliseerd.

De pijler 'effectieve zelfstudie' wordt door docenten uit focusgroep 3 vooral beschouwd vanuit het perspectief van de student (in tegenstelling tot

focusgroep 2, waar docenten vooral reflecteerden vanuit het docentperspectief en enkele manieren noemden om zelfstudie te bevorderen). CMS-docenten hebben de indruk dat hun studenten de context van wat zij aangereikt krijgen beter herkennen. Dit heeft als gevolg dat zij eerder geneigd zijn tot zelfstudie en er een shift komt van 'uit je hoofd leren' naar 'beoefenen' (vorming van een beroepsidentiteit). GMS-docenten zijn van mening dat de kortere blokken in het vernieuwde curriculum, waarin studenten sneller getoetst worden, studenten eerder aanzetten tot zelfstudie. Vanuit SMM wordt een nuance aangebracht met de constatering dat zelfstudie beter loopt -of in ieder geval zichtbaarder is- bij projecten dan bij kennisvakken.

<u>Uitdagingen en tips met betrekking tot de onderwijsuitgangspunten</u>
Ervaringen van docentinformanten met de uitvoering van de pijlers met betrekking tot de onderwijsuitgangspunten maken een aantal uitdagingen zichtbaar en leiden tot een aantal tips c.q. verbeterpunten.

Hoewel het werken in 'themagerichte blokken' duidelijk positieve kanten heeft, zijn er ook zaken die in de uitvoering verbeterd kunnen worden. Net als in focusgroepen 1 en 2 is afstemming/fine-tuning een aandachtspunt. In de eerste plaats blijkt het curriculumontwerp de onderwijsinhoud op sommige momenten in de wielen te rijden. ENT-docenten constateren bijvoorbeeld dat de thematische opbouw van het onderwijs het gevaar met zich meebrengt dat a) er een overlap van lesstof plaatsvindt ('al het onderwijs moet binnen een thema passen') en b) bepaalde lesstof niet gedoceerd wordt omdat het niet op het moment gegeven kan worden dat docenten dit van belang achten. Dit gevaar zou omzeild kunnen worden door thema's ruimer te formuleren. GMS-docenten willen meer 'deep-learning' aanbieden, maar binnen het huidige kort-cyclische programma ligt de focus vooral op 'surface-learning'. Dit kan tot gevolg hebben dat studenten zich vooral richten op het leren van kennis voor de toets, maar niet op kennistoepassing op de langere termijn. Bij GMS komt het, net als in voorgaande blokken, ook voor dat docenten te weinig op hun specialisme worden ingezet. Om roostertechnische redenen moeten zij vakken geven omdat zij dat 'toevallig ook kunnen' (bijvoorbeeld een Sales-docent die Engels geeft). Eén van de MOS-docenten merkt op dat vooral structuren leidend zijn, in plaats van de inhoud van het onderwijs.
In de tweede plaats liggen er uitdagingen op het gebied van afstemming en continuïteit. Docenten constateren bijvoorbeeld dat het huidige systeem kwetsbaar is als docenten (en studenten) ziek worden (MOS) en dat docenten door de onderwijsvernieuwing meer op eilandjes binnen de eigen sectie zijn gaan werken (GMS). Docenten komen ook met suggesties ter verbetering en

overdenking. Zo moeten docententeams genoeg tijd hebben voor afstemming binnen een vak/blok over welke leerstof op welk moment wordt aangeboden (ENT), kan studenten meer inzicht gegeven worden in de samenhang tussen blokken (bijvoorbeeld via aansprekende cursus- en bloktitels) zodat zij ook samenhang zien op lange termijn/over verschillende jaren (GMS) en is het een aandachtspunt om te zorgen voor continuïteit van toegewijde docententeams die de lijn van jaar 1 kunnen doortrekken naar jaar 2 (SMM). CMS-docenten wijzen erop dat thematisch onderwijs pas optimaal tot zijn recht komt als er genoeg docenten zijn om verschillende disciplines te kunnen bedienen. Dit kan pas verwezenlijkt worden als docenten tijd krijgen om zich te verdiepen in andere vakgebieden en om samen het eigen vak binnen het bredere thema te integreren.
Vergeleken met voorgaande focusgroepen, spreken docenten uit focusgroep 3 niet over het aanbrengen van meer balans tussen programmaonderdelen zoals de praktijk- en kennislijn of inhoudelijke vakken/modules en het vaardighedenonderwijs, of over het voeren van een meer duidelijke regie (om de verantwoordelijkheid voor de afstemming ook meer transparant en beter te borgen). Dit is een indicatie dat deze uitdagingen van minder van belang worden geacht, of grotendeels het hoofd zijn geboden.

De pijler ‘contact in kleine groepen’ brengt uitdagingen met zich mee op het terrein van groepssamenstelling. Docenten merken dat er groepsvorming en een bepaalde groepsdynamiek ontstaat: gemotiveerde studenten trekken bijvoorbeeld meer naar elkaar toe en er is meeliftgedrag (dit was ook al het geval in eerdere blokken). Bij GMS heeft deze dynamiek effect op de sfeer in de klas. Een tip vanuit GMS is om door het jaar heen te variëren met de samenstelling van de groepen. Volgens ENT-docenten wordt hiermee voorkomen dat studenten zich terugtrekken in hun veilige omgeving en worden zij gestimuleerd om het leren samenwerken als vaardigheid te ontwikkelen. Een ander punt is dat uitval binnen groepjes ervoor kan zorgen dat deze snel raken uitgedund tot 1 of 2 studenten. De vraag wordt dan hoe je als docent of opleiding hiermee moet omgaan. Vanuit SMM komt de suggestie om een groep aan te spreken op de groepscohesie en -prestatie, waardoor studenten minder snel geneigd zijn om uit een groep te stappen. Het werken met kleine groepen brengt ook uitdagingen mee voor het dagelijkse werk van docenten. ENT-, MOS- en GMS-docenten merken op dat het lesgeven minder efficiënt is geworden omdat vaak dezelfde uitleg aan meerdere groepen moet worden gegeven (een constatering die ook bij focusgroep 2 naar voren kwam, met als tip de groepen niet te klein te laten worden). Docenten staan hier voor een dilemma: lesgeven aan kleine groepen vergt meer tijd, maar studenten leren er

meer van dan klassikaal lesgeven, wat voor docenten efficiënter is maar de kans vergroot dat studenten minder stof in zich opnemen. Vanuit ENT wordt in dit verband de suggestie gedaan om klassikale lessen onmisbaar te maken voor groepen.
Docenten uit focusgroep 3 maken geen opmerkingen over het bieden van maatwerk voor individuele studenten binnen het groepswerk en het inschatten of individuele studenten zich ontwikkelen op de vereiste competenties. Dit kwam nog wel naar voren in focusgroepen 1 en 2.

Bij de pijler 'Studenten aan de bal houden' hadden docenten uit focusgroep 1 vooral vragen over hoe docenten hun rol van coachende docent kunnen invullen (Hoe houden wij studenten aan de bal?). In focusgroep 2 kwamen docenten met mogelijke oplossingsrichtingen zoals een betere toelichting op aan studenten verstrekte (huiswerk)opdrachten, het verstrekken van opdrachten die studenten meer aanspreken (bijvoorbeeld 'gamification' van projecten), het gebruik van digitale middelen waarmee studenten van elkaar kunnen leren en het vertrouwen en ruimte geven aan studenten om taken zelf op te pakken (faciliteren van 'ownership'). In focusgroep 3 wordt de aandacht verlegd van de rol van docenten naar de studiehouding en het studiegedrag van studenten en de vraag hoe studenten zijn uit te dagen om actief te worden en te presteren. MOS-docenten constateren dat er veel afwezigheid is en studenten vaak hun huiswerk niet af hebben. SMM-docenten bespeuren een zesjescultuur onder studenten en hebben sterk de indruk dat het bij studenten vooral gaat om het halen van studiepunten, waardoor zij weinig uit zichzelf doen. Bij enkele community's ervaren docenten dat studenten niet ingeroosterde tijd beschouwen als vrije tijd, terwijl dit is bedoeld als tijd voor zelfstudie. ENT-docenten overwegen om lessen verplicht te stellen of onmisbaar te maken. CMS-docenten stellen dat studenten scherp gehouden moeten worden op deelname en doen de suggestie om aan het begin van het jaar een 'code of conduct' te formuleren met betrekking tot een actieve studiehouding van studenten. Voor MOS-docenten mag het programma ambitieuzer en GMS-docenten spreken over een strengere handhaving door docenten in de vorm van consequenties voor studenten die opdrachten niet maken.
Een vraag die onder docenten van focusgroep 3 naar voren komt, is wat 'studenten aan bal houden' nu eigenlijk inhoudt. Een belangrijke vraag, omdat docenten van verschillende community's constateren dat 'zelfstandigheid een vaardigheid is die je niet van elke eerstejaars student kan verwachten', zoals één van de ENT-docenten het verwoordt. Docenten zouden meer begeleiding moeten geven aan studenten om het zelfstandig leren werken te stimuleren. Eén van de ENT-docenten stelt met betrekking tot het toepassen van de kennis

uit kennisvakken: ‘Geef studenten geen vis, maar leer ze vissen’. Dat vindt ook een SMM-docent als deze zegt dat studenten ‘geleerd moet worden aan de bal te zijn.’ Als voorbeeld noemt deze docent dat contact leggen en ondernemend zijn meer inhoudt dan alleen het versturen van een mail naar een organisatie/bedrijf (‘Bellen kan ook’). Volgens een CMS-docent wordt studenten momenteel niet bijgebracht hoe zij zelf aan bal moeten blijven, maar wordt eerder een soort ‘learned helplessness’ aangeleerd: ‘studenten wachten nu eigenlijk af wanneer zij geactiveerd gaan worden, terwijl je als opleiding eigenlijk wilt dat zij zichzelf activeren.’ Het is duidelijk dat het voor docenten uit focusgroep 3 een vraag is hoe zij zich tot de pijler ‘studenten aan de bal houden’ moeten verhouden en ermee worstelen hoe zij de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag kunnen stimuleren.

Wat betreft ‘effectieve zelfstudie’ dragen docenten een aantal punten aan die ook in de blokken 1 tot en met 4 naar voren kwamen. Zo krijgen docenten uit focusgroep 3 weinig hoogte van de zelfstudie-inspanningen van hun studenten (doen studenten aan zelfstudie en zo ja: waar en op welke momenten?). En de vraag blijft hoe zelfstudie is te stimuleren en hoe je studenten kunt uitdagen om vanuit zichzelf onderzoekend, nieuwsgierig en kritisch te zijn (met als vraag die daaraan voorafgaat: ‘In hoeverre weten studenten überhaupt hoe ze zelf moeten studeren?).
Docenten doen enkele suggesties om zelfstudie te bevorderen (waarvan een aantal in soortgelijke vorm ook werden genoemd in eerdere focusgroepsessies). Docenten kunnen bijvoorbeeld zelfstudie monitoren door studenten te laten presenteren wat zij hebben gedaan (CMS), via digitale monitoring of door het afnemen van toetsen voor de les (ENT). ENT-docenten opperen in dit verband ook om zelfstudiegedrag te belonen, bijvoorbeeld door het geven van een cijfer voor zelfstudie en studiehouding. Het belang van zelfstudie kan ook meer expliciet gemaakt worden, bijvoorbeeld door in plaats van docenten peer-coaches (ouderejaars) voor dit doel in te zetten (GMS start hiermee in studiejaar 2016/17), door zelfstudie expliciet op te nemen in het rooster (GMS) of door druk te zetten achter het opleveren van producten (SMM). Studenten kunnen ook worden meegenomen in een proces door zelfstandigheid te benaderen als een vaardigheid die ontwikkeld moet worden (ENT). Bij al deze suggesties wordt vanuit CMS opgemerkt dat docenten meer voorbereidingstijd nodig hebben om na te denken over de vraag hoe zij zelfstudie in het onderwijs kunnen integreren.

7.3.3 Waardering voor de didactiekpijlers in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)

In deze paragraaf worden ervaringen van docenten beschreven die te maken hebben met de didactiekpraktijk binnen de context van de onderwijsvernieuwingen. Er zijn vier pijlers ondergebracht onder het thema 'Didactiek'. Deze hebben betrekking op het instrumentarium dat in de interactie tussen docent en student wordt ingezet om studenten kennis en kunde bij te brengen. Het gaat om de volgende pijlers:

- Leren door samen te werken
- Gevarieerde (inter)actieve en digitale lesvormen
- Kennis direct toepassen in de beroepspraktijk
- Denken vanuit kansen voor jonge mensen

<u>Tops van de didactiekpijlers</u>

De didactiekpijlers hebben volgens de docentinformanten tot een aantal positieve ontwikkelingen geleid. Op het gebied van 'Leren door samen te werken' komen verschillende samenwerkingsniveaus naar voren. In de eerste plaats is er de samenwerking tussen studenten. Net als in focusgroep 2 constateren docenten dat studenten veel leren door samenwerking, en in blokken 5 en 6 lijkt deze samenwerking te worden versterkt. Zo ervaren ENT-docenten dat de groep overgebleven studenten (zwakke, ongemotiveerde studenten haken in de loop van het jaar af) gemotiveerd is waardoor ook het leerrendement toeneemt. MOS-docenten merken dat meeliftgedrag minder wordt getolereerd en dat studenten zich het belang realiseren van het met iedereen samen te kunnen werken. Bij SMM gaat de samenwerking tussen studenten heel goed in projecten zoals in een marketinggame. In de tweede plaats is er de samenwerking tussen docenten. Evenals in de voorgaande blokken merken docenten dat zij in het nieuwe onderwijsconcept meer werken in multidisciplinaire teams en dat zij van elkaar leren door de vernieuwing. Zo is er bij GMS meer overleg en afstemming in de voorbereiding op onderwijsperioden en is er een gepland overleg tussen praktijkbegeleiders en docenten. Ten derde wordt er ook geleerd van de samenwerking tussen docenten en studenten. CMS-docenten ervaren dat hun community 'meer en meer van en door docenten en studenten wordt'.

Met betrekking tot de pijler 'gevarieerde (inter)actieve en digitale lesvormen' geven docenten uit alle community's aan dat er door de onderwijsvernieuwing meer aandacht is gekomen voor werkvormen en dat hierin meer differentiatie is ontstaan (een lijn die reeds werd ingezet vanaf blok 1). Het biedt docenten de gelegenheid om met voor studenten aansprekende lesvormen te komen en de

praktijk meer te integreren in de lessen. Regelmatig worden projecten aangehaald, waarin studenten bijvoorbeeld de opdracht krijgen om videoclips te maken (CMS) of waar de inzet door studenten wordt gestimuleerd door te werken met echte opdrachtgevers (ENT). Door de variatie aan werkvormen zien docenten dat lessen meer interactief zijn (zoals in het vaardigheidsonderwijs bij GMS) en dat studenten beter zicht krijgen op wat docenten met hun studenten willen bereiken, wat motiverend werkt (zoals bij SMM).

Wat betreft de pijler 'Kennis direct toepassen in de beroepspraktijk' zagen docenten uit focusgroepen 1 en 2 dat het community's lukte om de beroepspraktijk binnen te halen en er een betere kennistoepassing in de praktijk plaatsvond. Uit de ervaringen van docenten uit focusgroep 3 kan worden afgeleid dat deze lijn is doorgezet. Docenten geven aan dat kennistoepassing in de beroepspraktijk vorm krijgt tijdens de stage van jaar 1. De stage is in dit opzicht 'zeer waardevol', zoals een van de CMS-docenten opmerkt. Studenten werken voor echte opdrachtgevers aan bestaande vraagstukken. Hiermee herkennen studenten de context beter van wat zij op de opleiding meekrijgen en leren zij om opties af te wegen (zoals bij CMS) en worden zij gedwongen tot een serieuze aanpak van projecten (zoals bij MOS). Door de directe kennistoepassing in de beroepspraktijk wordt ook meer zichtbaar waar talenten van studenten liggen en hoe zij deze ontwikkelen, zoals ENT-docenten meemaken, en krijgen studenten volgens MOS-docenten een directe mogelijkheid om hun netwerk op te bouwen. In de ogen van GMS-docenten werkt de kennistoepassing in de beroepspraktijk 'enorm motiverend', niet alleen voor studenten, maar ook voor docenten.

Bij de pijler 'Denken vanuit kansen en mogelijkheden voor jonge mensen' waren docenten uit eerdere focusgroep van mening dat er onder docenten meer bewustzijn is gekomen op dit thema en dat in het onderwijs beter wordt aangesloten bij de beleveniswereld van studenten. In focusgroep 3 komen docenten meer met voorbeelden op welke wijze dit gebeurt. CMS-docenten noemen bijvoorbeeld een Berlijnreis waarvan studenten de organisatie zelf ter hand hebben genomen en de inspraak die studenten hebben voor wat betreft de keuzemogelijkheden voor de stage. ENT- en MOS-docenten verwijzen naar de belevenisweek, waar studenten aan de slag gaan met thema's die hen aanspreekt en die bijdragen aan de inspiratie. GMS-docenten laten weten dat de pijler 'Denken vanuit kansen en mogelijkheden voor jonge mensen' altijd al uitgangspunt is geweest voor de opleiding en dat dit is terug te zien bij de opzet van studieloopbaanbegeleiding en in het aanbieden van masterclasses in het kader van talentontwikkeling. Ook MOS-docenten brengen de pijler 'Denken

vanuit kansen en mogelijkheden voor jonge mensen' in verband met op de individuele student gerichte begeleiding, zoals wordt aangeboden in coachingsgroepen. Vanuit GMS komt het geluid dat het nu tijd is voor een volgende stap en dat de aandacht moet verschuiven naar professioneel gedrag: studenten zijn verantwoordelijk voor het eigen succes, waarbij de community ondersteunt.

Uitdagingen en tips met betrekking tot de didactiekpijlers

Ervaringen van docentinformanten met de uitvoering van de didactiekpijlers maken een aantal uitdagingen zichtbaar en leiden tot een aantal tips c.q. verbeterpunten.

Als het gaat om de pijler 'Leren door samen te werken' zien docenten als uitdaging hoe zij moeten omgaan met ongemotiveerde studenten die in groepen freerider-gedrag vertonen en er 'een potje van maken' (zoals een CMS-docent het uitdrukt). Dit punt kwam ook naar voren in de vorige focusgroepen en lijkt hiermee een structureel probleem gedurende het gehele eerste jaar. Bij MOS constateren docenten dat studenten in de 3e periode elkaar aan de ene kan niet durven aanspreken op hun houding en gedrag, terwijl aan de andere kant studenten minder verdraagzaam naar elkaar worden. SMM-docenten denken dat bij het samenwerken tussen studenten de rol van de docent belangrijk is ('Samenwerken is een lastig item voor jonge mensen') en docenten zichzelf meer een spiegel moeten voorhouden. SMM- en CMS-docenten wijzen er op dat bij het gebruikmaken van studenttyperingen om bijvoorbeeld groepen samen te stellen (de ene student kan beter organiseren, terwijl de ander beter is in schrijven) er goed gelet moet worden op de persoonlijke ontwikkeling van studenten. Typeringen zijn statisch en kunnen afbreuk doen aan dynamische processen zoals het geval is bij persoonlijke ontwikkelingen. Of zoals een SMM-docent dit verwoordt: 'Iemand die weinig leiderschapskwaliteiten heeft, kan dat wel ontwikkelen gedurende de studie.' Als deze ontwikkelingen geen recht wordt gedaan, dan zullen er waarschijnlijk ook kansen worden gemist bij de samenwerking tussen studenten.

Samenwerkend leren tussen docenten is volgens GMS-docenten een concept dat binnen de opleiding meer doordacht moet worden. Daarvoor kunnen intervisie-sessies, reviews en evaluaties goede input leveren. Samen met ENT-docenten zijn zij verder voorstander van periodieke bijeenkomsten (bijvoorbeeld ingeplande lunches of meetings) om kennis met elkaar te delen. In vorige focusgroepen werden suggesties gedaan als het bij elkaar in de les meekijken en het lesgeven in duo's (reeds staande praktijk bij CMS, op voorwaarde dat duo's worden samengesteld op basis van complementariteit).

Er zijn verschillende uitdagingen bij de pijler ‘gevarieerde (inter)actieve en digitale lesvormen’. In focusgroep 2 hadden deze te maken met de concrete invulling van cursussen zoals een juiste toepassing van werkvormen en de vraag of iedere cursus wel vernieuwend kan worden (in sommige cursussen blijft ‘stampen’ centraal). In focusgroep 3 lijken docenten beter te weten welke kant zij op willen. Zo is er een roep om meer digitale lesvormen -waarbij het doel geen middel moet worden-, en een betere afstemming tussen en variatie van werkvormen (bij GMS), een betere structurele toepassing van digitale lesvormen (bij SMM) en het centraal stellen van kennisvakken binnen de opleiding waarbij de inhoud voorrang krijgt boven de vorm (bij ENT). Naast bovenstaande uitdagingen worden er in focusgroep 3 nog andere genoemd. Eén daarvan is de borging van hetgeen in jaar 1 is ontwikkeld (bij CMS worden cursussen volgend jaar door één docent gegeven die nu nog door twee docenten zijn gegeven). Een tip is om werkvormen vast te leggen in de weekplanning van de studiehandleiding. In focusgroep 2 werd iets soortgelijks geopperd vanuit de ENT-community. Toen werd gesproken over het ontwikkelen van een centrale database waarin verschillende werkvormen in kaart zijn gebracht (‘een receptenboek’). CMS-docenten kampen verder met de vraag welke kant zij op moeten met periode 3 (blokken 5 en 6). Over deze periode is nog het minst bekend in termen van ‘alignment’ en het is ook nog niet duidelijk wat in deze periode het gewenste studentgedrag is. Andere uitdagingen zijn het (verder) opleiden van docenten op het gebied van werkvormen, de voorbereidingstijd (ontwikkelen kost tijd) en het nog altijd aanwezige zendgedrag van docenten (zoals bijvoorbeeld bij MOS het geval is). Bij SMM liggen uitdagingen in het helder formuleren van de inhoud van projecten, zodat docenten meer coachend kunnen zijn, en het zoeken naar een juiste docenthouding bij de diverse werkvormen.

Wat betreft de pijler ‘Kennis direct toepassen in de beroepspraktijk’ lagen er in vorige focusgroepen uitdagingen op het gebied van het voorbereiden van studenten op stages (zoals het aannemen van een beroepshouding). In focusgroep 3 worden uitdagingen verlegd naar de kant van opdrachtgevers/stagebedrijven. Zo moet volgens CMS-docenten het verwachtingsmanagement naar opdrachtgevers over stagiaires verder worden verbeterd (wat kun je verwachten van een eerstejaarsstudent?), wijzen MOS-docenten erop de relevantie van stages (en projecten) te bewaken (‘Nu is het voorgekomen dat studenten alleen maar werkzaamheden deden die niets met de opleiding te maken hadden.’) en zijn GMS-docenten van mening dat er met relevante bedrijven (die nog meer binnengehaald kunnen worden) goede

afspraken gemaakt moeten worden omtrent stages en projecten. Een andere tip, die ook in vorige focusgroepen naar voren kwam bij, is het verder verbinden van de opleiding met de praktijk. Dit kan door de praktijkervaring meer centraal te stellen (CMS), projectbedrijven en kennisvakken meer met elkaar te koppelen (voorgesteld door ENT, en door CMS ook voorgesteld in focusgroep 2) en door de filosofie uit te dragen dat opleiding en bedrijf samengaan, hetgeen ook een betere (lees: meer intensieve) afstemming vereist tussen opleiding en bedrijf (SMM).

Bij de pijler 'Denken vanuit kansen en mogelijkheden voor jonge mensen' kwam in focusgroep 2 visievorming als voornaamste uitdaging naar voren. Belangrijke vragen hierbij waren: wat is het profiel van Rotterdamse studenten en welke plek neemt studeren in in het dagelijkse leven van studenten? In focusgroep 3 blijft de uitdaging staan en duurt de zoektocht voort. Voor CMS-docenten blijft het bijvoorbeeld een vraag -en dit is waarschijnlijk ook het geval bij andere community's- hoe intrinsieke motivatie van studenten opgezocht en aangewakkerd kan worden en wat 'triggermechanismen' voor studenten zijn. Vanuit CMS worden enkele tips aangedragen om hier achter te komen zoals studenten workshops laten geven over wat hen boeit en wat zij goed kunnen (zoals websites bouwen) en ervoor te zorgen dat studenten ervaringen van buiten mee kunnen nemen de opleiding in (het zogenaamde 'schatgraven'). GMS-docenten noemen als tip het ontwikkelen van een honoursprogramma in een nieuw curriculum en het geven van nog meer aandacht aan persoonsvorming. ENT-docenten wijzen erop kritisch te blijven op de bron: studenten weten niet altijd wat ze nodig hebben (een geluid dat een SMM-docent overigens ook in focusgroep 2 liet horen).

7.3.4 Waardering voor de toetsing-pijlers in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)

In deze paragraaf worden docent-ervaringen beschreven met betrekking tot de impact van de vernieuwde toetsingspraktijk op docenten en studenten. Er zijn twee onderwijsvernieuwingspijlers ondergebracht onder het thema 'Toetsing'. Deze hebben betrekking op het kader waarbinnen het toetsprogramma wordt uitgevoerd. Het gaat om de volgende pijlers:

- Mogelijkheden voor compensatie en herkansingen;
- Duidelijke en ambitieuze normen voor elke studiefase.

<u>Tops van de toetsing-pijlers</u>

Ervaringen met de uitvoering van het nieuwe systeem van snel aftoetsen (na vier collegeweken), de regelingen met betrekking tot compensatie en

herkansingen en de ambitieuze normering voor elke studiefase heeft volgens de docentinformanten tot verschillende positieve ontwikkelingen geleid.

Enkele punten die docenten uit focusgroep 3 naar voren brengen rondom de pijler 'mogelijkheden voor compensatie en herkansing' zagen we ook terug in focusgroepen 1 en 2. Ten eerste zorgen de maatregelen rond deze pijler voor meer rust bij studenten. Docenten merken onder studenten een soort geruststelling dat 'je niet overal goed in hoeft te zijn' en dat mindere prestaties zijn recht te trekken met datgene waar je wel goed in bent. SMM-docenten bespeuren dat bij studenten de focus meer komt te liggen op talent. MOS-docenten zien dat studenten nu gaan voor een goed cijfer. Bij CMS wordt ingezet op de sterke punten van studenten. En de vernieuwde compensatie- en herkansingsregelingen werken ook volgens enkele GMS-docenten motiverend en ontwikkelen studenten beter studiegedrag: de compensatiemogelijkheden voorkomen (deels) uitstelgedrag en studievertraging. De regelingen zorgen ook voor meer rust bij docenten. ENT-docenten ervaren bijvoorbeeld dat zij minder nakijkbelasting hebben en dat er nu ook meer duidelijk is wie de dropouts zijn. Ook bij CMS is er een meer integraal beeld van studenten gekomen (BSA in combinatie met coaching en lessen). GMS-docenten nemen een kijkje in de toekomst: docenten zullen minder te maken krijgen met ouderejaars die vertraging hebben opgelopen. Zo komt er volgens ENT-docenten ook 'minder ballast tussendoor'.

De grote 'top' van de pijler 'duidelijke en ambitieuze normen voor elke studiefase', die door alle community's heen wordt gedeeld, is dat er helderheid is over het behalen van het 1e jaar. De lat ligt op 60 ECTS en studenten worden hiermee geactiveerd om hun studie vanaf de start serieus aan te pakken (reeds in vorige focusgroepen kwam naar voren dat studenten meer gefocust zijn en zich lijken te voegen naar de nieuwe –ambitieuzere- normen).

Tips voor een betere toepassing van de toetsing-pijlers

Ervaringen van docentinformanten met het nieuwe systeem van snel aftoetsen, de regelingen met betrekking tot compensatie, herkansingen en de ambitieuze normering voor elke studiefase maken een aantal uitdagingen zichtbaar en leiden tot een aantal tips c.q. verbeterpunten.

In focusgroep 2 vroegen docenten zich bij de pijler 'mogelijkheden voor compensatie en herkansing' af hoe zij studenten kunnen motiveren te herkansen (als ze bijvoorbeeld een vijf halen) en hadden de indruk dat de focus meer lag op studiesucces dan op de ontwikkeling van studenten ('het is teveel

een rendementskwestie geworden'). In focusgroep 3 komt het punt van studenten motiveren om een hoger cijfer te halen terug bij de CMS-docenten. Zij ervaren dat studenten nog berekenend te werk gaan, deelcijfers berekenen en dan kijken wat zij nog moeten halen. Volgens SMM-docenten heeft dit ook te maken met studiedruk. Studenten herkansen bijvoorbeeld geen 6,0. Zij gaan niet voor het beste, vanwege de studiedruk die zij ervaren. Docenten hebben behoefte aan meer eenduidigheid rondom herkansingen (genoemd vanuit GMS en MOS) – zo blijken studenten een extra herkansingsmogelijkheid te hebben via de zogenaamde 'lid 9.11c regeling' – en dient naar mening van ENT-docenten ervoor gewaakt te worden dat compensatie niet tot gevolg heeft dat waardevolle vakkennis ondergeschikt wordt gemaakt.

Uitdagingen met betrekking tot de pijler 'duidelijke en ambitieuze normen voor elke studiefase' die docenten uit focusgroep 3 noemen, kwamen ook in focusgroepen 1 en 2 naar voren. Het gaat hier om zaken als duidelijk en tijdig blijven communiceren naar studenten over de ambitieuze normen, per fase voor docententeams duidelijker krijgen wat de normering is (zo ervaren MOS-docenten dat lid 9.11c niet helder is, dat de regels met betrekking tot overgaan niet duidelijk genoeg zijn en dat over dit soort kwesties tegenstrijdige berichten komen van meerdere kanalen) en het beter afstemmen binnen/tussen vakken over normeringen. Anders dan bij eerdere focusgroepen komen geluiden vanuit MOS en ENT dat de normen nog ambitieuzer gesteld mogen worden dan momenteel het geval is. ENT-docenten noemen in dit verband dat gokken bij meerkeuzevragen eigenlijk niet zou mogen renderen en dus ontmoedigd moet worden, en dat docenten minder druk moeten voelen om voldoendes te geven.

7.3.5 Waardering voor de studeerbaarheid van het onderwijsprogramma in blokken 5 en 6 (focusgroep 3)

De hoofdstukken over studietijdbesteding en studentwaardering voor het vernieuwde onderwijs, geven een beeld van het studiegedrag van studenten en wat studenten vinden van de studeerbaarheid van het onderwijsprogramma. Hoe denken docenten hierover?

<u>Tops met betrekking tot de studeerbaarheid van het onderwijsprogramma</u>
Net als focusgroep 2 delen de docentinformanten van alle community's in focusgroep 3 de mening dat hun onderwijsprogramma studeerbaar is voor hun studenten. CMS-docenten laten, evenals in focusgroep 2, weten dat studenten hard moeten werken, maar dat het programma dan wel behapbaar is: 'Het curriculum is niet makkelijker dan voorheen –het is misschien zelfs moeilijker omdat studenten worden aangezet tot zelf nadenken -maar je kunt wel

compenseren', aldus één van hen. GMS-docenten zijn van mening dat het programma niet te zwaar is in de huidige opzet ('Studenten krijgen de tijd'), maar dat het goed is om vooraf aan studenten te melden dat zij 60 ECTS moeten halen in jaar 1 om door te mogen naar jaar 2.

Uitdagingen en tips met betrekking tot de studeerbaarheid van het onderwijsprogramma

De docentinformanten noemen naast tops, ook een aantal tips/aandachtspunten met betrekking tot de studeerbaarheid. Zo wijzen ENT-docenten erop dat er een spanning bestaat tussen rendement (studeerbaarheid van het programma) en kwaliteit. Er moet voor worden gewaakt dat de eigen kwaliteitsnormen niet worden verdrongen door het streven om een bepaald rendement te halen. 'Daarmee ondergraaft Hogeschool Rotterdam zichzelf en nemen studenten de opleiding minder serieus', aldus een van de ENT-docenten. Andere tips in het kader van studeerbaarheid zijn het duidelijker maken van de leerdoelen van lessen, werkvormen, cursussen en toetsen en het inbouwen van 'bezinktijd' (bij CMS). Voor ENT- en GMS-docenten mag er nog wel een tandje bij. Het programma mag in de ogen van deze docenten nog ambitieuzer omdat het bij een aantal vakken voorkomt dat bijna iedereen de toetsen haalt terwijl veel studenten de lessen hebben gemist en ook het lesboek niet hebben gekocht (te merken aan de boekenverkoop). 'Moet niet kunnen!', verzucht een ENT-docent. Overigens kwam uit focusgroep 2 ook het geluid om de lat hoger te leggen. MOS-docentinformanten hoorden bijvoorbeeld vanuit studentgeledingen dat het programma uitdager mag: er mag meer diepgang komen en er moet minder worden voorgekauwd.

7.3.6 Aanvullende opmerkingen op de onderwijsvernieuwingen

Tijdens de focusgroepen is docenten de gelegenheid geboden om opmerkingen te maken over de onderwijsvernieuwingen die niet naar voren (konden) komen bij de bespreking van de 10 pijlers.

Evenals in de vorige blokken blijft tijd voor docenten uit focusgroep 3 een issue. Deze tijd is nodig voor een verdere uitkristallisering van de vernieuwingen in de uitvoering, maar ook – en dat zagen we minder in voorgaande focusgroepen – om te bezinnen op de vernieuwingen. Hoe kunnen docenten bijvoorbeeld beter worden ingezet op hun kwaliteiten (GMS) of waar moeten de prioriteiten liggen ('We willen teveel alles doen', aldus een MOS-docent)?

Net als in focusgroep 2 benadrukken docenten uit focusgroep 3 het belang van onderwijskwaliteit. In focusgroep 2 werd dit in verband gebracht met collega-

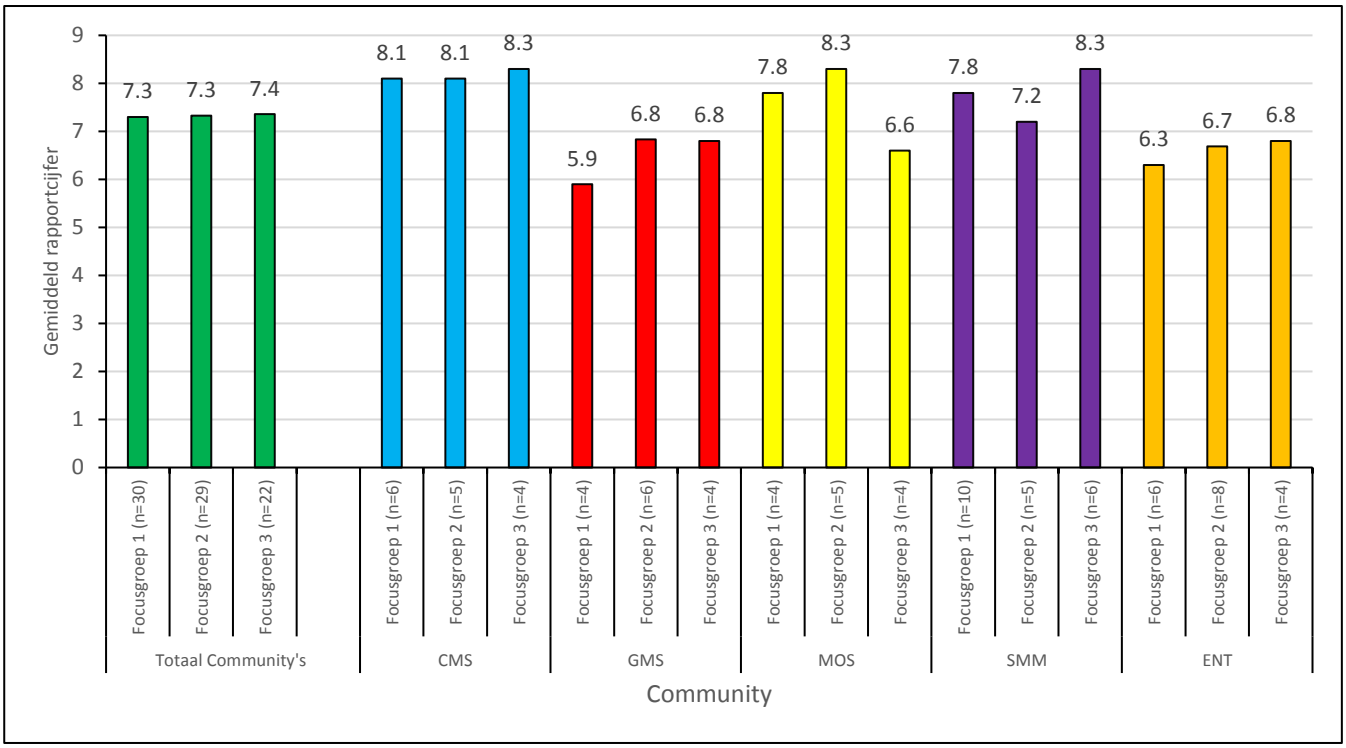
docenten die niet mee wilden gaan met de onderwijsvernieuwingen en eilandjes binnen docententeams, bijvoorbeeld naar vak of discipline. In focusgroep 3 wordt de zorg uitgesproken dat het rendementsdenken de onderwijskwaliteit dreigt te overvleugelen. Een van de MOS-docenten zegt hierover: 'De structuur is nu leidend, terwijl wat wij willen juist leidend zou moeten zijn.' De focus van de onderwijsvernieuwingen moet daarom gericht zijn en blijven op de kwaliteit, bijvoorbeeld via verdere docentprofessionalisering, en de inhoud van het onderwijs. Of, in de woorden van een van de ENT-docenten: 'We moeten geloven in ons eigen inhoudelijke verhaal en niet zoveel mogelijk studenten de streep laten halen en inhoudelijke concessies doen.'

7.3.7 Rapportcijfers voor de onderwijsvernieuwingen door focusgroepdeelnemers

Docentinformanten is de gelegenheid geboden om hun tevredenheid met de onderwijsvernieuwingen uit de drukken in een rapportcijfer. Daartoe is hen de volgende vraag voorgelegd: *'Wat is uw algemene waardering voor de onderwijsvernieuwing tot nu toe op een schaal van 1 tot 10?'*

In figuur 7.1 worden de rapportcijfers voor de onderwijsvernieuwingen per focusgroepronde gepresenteerd, zowel voor alle community's tezamen als per community. De focusgroepen werden georganiseerd aan het eind van iedere onderwijsperiode (periode 1: blokken 1 en 2, periode 2: blokken 3 en 4 en periode 3: blokken 5 en 6).[50]

[50] Het aantal docenten dat heeft deelgenomen aan de focusgroepen is klein. Daarom moeten de rapportcijfers als een indicatie van waardering worden gelezen.



Figuur 7.1 Gemiddeld rapportcijfer onderwijsvernieuwingen naar community en onderwijsperiode van 2 blokken.

Uit figuur 7.1 is af te lezen dat -overall gesproken- docenteninformanten tevreden zijn over de onderwijsvernieuwingen[51]. De community-brede docentwaardering is stabiel over de focusgroepen 1, 2 en 3 en ligt ruim boven de 7,0. Op het niveau van community's worden de onderwijsvernieuwingen, net als op het community-brede niveau, gemiddeld met een (ruime) voldoende beoordeeld, maar er is wel variatie te zien. De CMS-docentinformanten zijn structureel zeer tevreden met de onderwijsvernieuwingen. Van deze community geven focusgroepen 1 en 2 een 8,1 als rapportcijfer, en focusgroep 3 zelfs een 8,3. De waardering voor de onderwijsvernieuwing is bij GMS en ENT is gestegen vanaf blokken 3 en 4 (focusgroep 2). Bij SMM en MOS verloopt de waardering grilliger. Bij SMM is de gemiddelde waardering van docenten in focusgroep 1 (een 7,8) hoger dan in focusgroep 2 (een 7,2) maar spreekt er grote tevredenheid uit het rapportcijfer van focusgroep 3 (een 8,3). Bij MOS is de hoogste waardering voor de onderwijsvernieuwingen te vinden in focusgroep 2 (een 8,3) en de laagste in focusgroep 3 (een 6,6).

[51] De in de figuur 7.1 genoemde aantallen (n's) hebben betrekking op het aantal keren dat een rapportcijfer is gegeven. Dit is een groter aantal dan het aantal docenten dat aan de focusgroepen heeft deelgenomen. Sommige docenten hebben namelijk deelgenomen aan meerdere focusgroepen.

7.3.8 Bevindingen uit focusgroep ronde 3

Docenteninformanten zijn over het algemeen tevreden over onderwijsvernieuwingen, afgaande op het rapportcijfer dat aan de onderwijsvernieuwingen wordt gegeven. De community-brede docentwaardering is stabiel over de focusgroepen 1, 2 en 3 en ligt ruim boven de 7,0. De CMS-docentinformanten zijn het meest tevreden met de onderwijsvernieuwingen (voor alle focusgroepen een rapportcijfer boven de 8,0). Bij GMS en ENT is de waardering gestegen vanaf blokken 3 en 4, maar de rapportcijfers zijn relatief laag (onder de 7,0). Bij MOS en SMM verloopt het patroon wat grilliger, maar de rapportcijfers liggen in de meeste focusgroepen rond de 8,0.

In de focusgroepen stond centraal hoe docenten van de verschillende community's de onderwijsvernieuwingen ervaren. In focusgroep 3 kwam dit docentperspectief terug in relatie tot:

1. Lesgeven en de onderlinge samenwerking tussen docenten
2. Het systeem (programma(onderdelen), onderwijsvisie, organisatie)
3. Studiehouding en -gedrag

Wij formuleren onderstaande bevindingen langs deze 3 lijnen (waarbij wij ook een aantal teruggrijpen op bevindingen uit eerdere focusgroepen) maar 'verklappen' nu al vast de grote lijn.

Het lesgeven en de onderlinge samenwerking tussen docenten is gaandeweg het studiejaar steeds meer verbeterd en docenten praten hierover voornamelijk in positieve termen. Over het systeem zijn docenten kritischer en hier ligt de nadruk op het noemen van uitdagingen waar community's voor staan. Wat betreft studiehouding en –gedrag zijn docenten van mening dat hun curricula studenten motiveert en stimuleert tot de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag. Het blijft echter een groot vraagteken – en daarmee een grote uitdaging – in hoeverre dit wordt opgepikt binnen hun studentenpopulaties.

In het vervolg werken wij deze grote lijnen verder uit.

<u>Lesgeven en de onderlinge samenwerking tussen docenten</u>

Docentinformanten ervaren dat het lesgeven onder de paraplu van de 10 onderwijsvernieuwingspijlers hen steeds beter afgaat en dit ook de leskwaliteit ten goede komt. De indeling van blokken van 4 weken dwingt docenten om in hun lessen door te dringen tot de essentie en na te denken over efficiënte

werkvormen. Er is meer aandacht gekomen voor werkvormen en hierin is ook meer differentiatie ontstaan (een lijn die reeds werd ingezet vanaf blok 1). Het biedt docenten de gelegenheid om met voor studenten aansprekende lesvormen te komen en de praktijk meer te integreren in de lessen. Daarin speelt een rol dat er bij docenten meer bewustzijn is gekomen om het onderwijs aan te laten sluiten bij de beleveniswereld van studenten. Dit proces was al aan de gang in eerdere focusgroepen, maar in focusgroep 3 komen docenten ook met voorbeelden op welke wijze dit gebeurt (Berlijnreis, belevenisweek, individuele begeleiding zoals bij SLB en in coachingsgroepen). Wat betreft de aansluiting van opleiding en beroepspraktijk kwam uit de focusgroepen 1 en 2 naar voren dat het community's lukte om de beroepspraktijk binnen te halen en er een betere kennistoepassing in de praktijk plaatsvond. Uit focusgroep 3 kan worden afgeleid dat deze lijn verder is doorgezet en kennistoepassing in de beroepspraktijk concreet vorm krijgt in de stage van jaar 1.
Op het gebied van samenwerking merken docenteninformanten, evenals in voorgaande focusgroepen, dat zij in het nieuwe onderwijsconcept meer werken in multidisciplinaire teams en dat zij van elkaar leren door de vernieuwing. Zo ervaren enkele docenten dat er een 'team-kruisbestuiving' tussen disciplines heeft plaatsgevonden en dat de docentprofessionalisering hierdoor een positieve impuls heeft gekregen. De vernieuwde samenwerking tussen docenten leidt er eveneens toe dat docenten elkaar beter kunnen opvangen en hun klassen kunnen overnemen. Het samenwerkend leren tussen docenten kan verder verbeterd worden door het organiseren van bijvoorbeeld intervisie-sessies, het bij elkaar in de les kijken en het samen lesgeven.

<u>Het systeem (programma(onderdelen), onderwijsvisie, organisatie)</u>
Het werken met themagerichte blokken heeft er voor docentinformanten van alle community's toe geleid dat vakken, disciplines en lijnen elkaar versterken en meer met elkaar in verband staan. Deze ontwikkeling richting een betere balans in aangeboden werkvormen heeft zich al in periode 2 (blokken 3 en 4) ingezet en lijkt in periode 3 (blokken 5 en 6) verder te zijn uitgekristalliseerd. Docenten noemen verder als 'top' de helderheid over het behalen van het 1e jaar. De lat ligt op 60 ECTS en studenten worden hiermee geactiveerd om hun studie vanaf de start serieus aan te pakken (reeds in vorige focusgroepen kwam naar voren dat studenten meer gefocust zijn en zich lijken te voegen naar de nieuwe –ambitieuzere- normen). Verder zien docentinformanten, evenals in de focusgroepen 1 en 2, als groot voordeel van de mogelijkheden voor compensatie en herkansing dat er meer focus op talent is. Onder studenten heerst er een soort geruststelling dat mindere prestaties zijn recht te trekken met datgene waar zij wel goed in zijn. Daarnaast ervaren docenten dat zij

minder nakijkbelasting hebben door de ingevoerde compensatie- en herkansingsregelingen.

Naast deze ‘tops’ is er ook een aantal uitdagingen waar men voor staat. In de eerste plaats blijkt het curriculumontwerp de onderwijsinhoud op sommige momenten in de wielen te rijden. Zo komt het voor dat de ‘ timing’ van het programma onvoldoende is doordacht: bepaalde lesstof kan niet gedoceerd worden omdat het niet op het moment gegeven kan worden dat docenten dit van belang achten. Verder ligt bij het huidige kort-cyclische programma de focus op ‘surface-learning’ waardoor er minder ‘deep-learning’ aangeboden kan worden dan docentinformanten wensen.

In de tweede plaats liggen er uitdagingen op het terrein van variatie in (digitale) lesvormen. In focusgroep 2 hadden deze nog te maken met de concrete invulling van cursussen (juiste toepassing van werkvormen). Deze blijven staan, maar in focusgroep 3 verschuift de aandacht zich richting borging van hetgeen in jaar 1 is ontwikkeld (vastleggen in studiehandleiding of database?).

In de derde plaats zijn stages een punt van aandacht. In vorige focusgroepen ging het over het voorbereiden van studenten op stages (het aannemen van een beroepshouding). In focusgroep 3 wordt de aandacht verlegd naar opdrachtgevers/stagebedrijven. Wat kan/mag een opdrachtgever verwachten van een eerstejaarsstudent? En hoe relevante of zinvol zijn stage-opdrachten binnen de context van de opleiding?

Een vierde uitdaging heeft te maken met normeringen. Docenten hebben behoefte aan meer eenduidigheid rondom herkansingen (zo is het zogenaamde lid 9.11c dat betrekking heeft op een extra herkansingsmogelijkheid niet altijd helder) en meer duidelijkheid over regels met betrekking tot overgaan (over dit soort kwesties komen tegenstrijdige berichten van meerdere kanalen).

Een vijfde uitdaging staat in verband met het werken met kleine groepen. Docentinformanten merken dat het lesgeven minder efficiënt is geworden omdat vaak dezelfde uitleg aan meerdere groepen moet worden gegeven. Een constatering die ook bij focusgroep 2 naar voren kwam, met als tip de groepen niet te klein te laten worden.

Een zesde uitdaging ligt op het vlak van de visie op onderwijskwaliteit. In focusgroep 2 werd dit in verband gebracht met collega-docenten die niet mee wilden gaan met de onderwijsvernieuwingen en met eilandjes binnen

docententeams, bijvoorbeeld naar vak of discipline. In focusgroep 3 wordt de zorg uitgesproken dat het rendementsdenken de onderwijskwaliteit dreigt te overvleugelen. Er moet voor worden gewaakt dat de eigen kwaliteitsnormen niet worden verdrongen door het streven om een bepaald rendement te halen. Vanuit een aantal community's komt dan ook de roep om onderwijsprogramma's en normen ambitieuzer te maken dan nu het geval is. Compensatieregelingen mogen in ieder geval niet tot gevolg hebben dat waardevolle vakkennis ondergeschikt wordt gemaakt.

Een zevende uitdaging heeft betrekking op facilitering van de onderwijsvernieuwingen door middel van meer tijd. Dit is nodig voor een verdere uitkristallisering van de vernieuwingen in de uitvoering, maar ook – en dat zagen we minder in voorgaande focusgroepen – om te bezinnen op de vernieuwingen. Verder kan thematisch onderwijs pas optimaal tot zijn recht komen als er genoeg docenten zijn om verschillende disciplines te kunnen bedienen. En dit kan pas verwezenlijkt worden als docenten de tijd krijgen om zich te verdiepen in andere vakgebieden en om samen het eigen vak binnen de bredere thema's te integreren.

Studiegedrag en -houding

Evenals in de voorgaande focusgroepen vinden docentinformanten een top van de onderwijsvernieuwingen dat er meer interactie en binding is tussen docenten en studenten. Dit komt vooral door de pijler 'contact in kleine groepen'. Docenten hebben nu meer gelegenheid om persoonlijk contact te maken met studenten en zijn toegankelijker, waardoor zij hun studenten beter 'kennen' en in het vizier hebben. 'Studenten zijn beter aan te sturen en te coachen', aldus een van de docentinformanten.
Net als in focusgroep 2 delen de docentinformanten van alle community's in focusgroep 3 de mening dat hun onderwijsprogramma studeerbaar is voor studenten. Verschillende factoren dragen ertoe bij dat gewenste studiegedrag en –houding positief beïnvloed worden. Ten eerste hebben de meer thematische en betere samenhang en de meer logische opbouw van het curriculum ervoor gezorgd dat studenten beter inzicht hebben in wat zij leren en waarom zij het leren. Dit stimuleert tevens zelfstudie. Ten tweede ligt de lat op 60 ECTS, zodat studenten worden geactiveerd hun studie vanaf de start serieus aan te pakken (reeds in vorige focusgroepen kwam naar voren dat studenten meer gefocust zijn en zich lijken te voegen naar de nieuwe – ambitieuzere- normen). Ten derde worden studenten tot een actievere studiehouding en zelfstudie aangezet door de kort-cyclische opzet van het curriculum.

Docenten constateren verder dat studenten veel leren door samenwerking (kwam ook uit focusgroep 2), en dat deze samenwerking zich in de blokken 5 en 6 lijkt te versterken. De groep overgebleven studenten is gemotiveerd, meeliftgedrag wordt minder getolereerd en studenten realiseren zich het belang van het met iedereen samenwerken. Een keerzijde is dat er een bepaalde groepsdynamiek kan ontstaan: gemotiveerde studenten trekken bijvoorbeeld meer naar elkaar toe wat effect kan hebben op de sfeer in de klas.

Ondanks dat docenten hun studenten beter 'kennen' en beter in het vizier hebben, en studenten gedurende het jaar een betere studiehouding en beter studiegedrag laten zien, is er toch ook een aantal uitdagingen. De grote vragen zijn hoe studenten zijn te motiveren tot een actievere studiehouding, tot zelfstudie en tot prestaties. Deze vragen kwamen ook naar voren in de vorige focusgroepen en vormen een structurele uitdaging gedurende het gehele eerste jaar. Docentinformanten zien regelmatig een lage opkomst bij lessen, studenten die hun huiswerk niet af hebben, een zesjescultuur, berekenende studenten, studenten die niet ingeroosterde tijd beschouwen als vrije tijd in plaats van zelfstudietijd en studenten die meeliftgedrag vertonen bij groepsopdrachten. Een aantal docentinformanten stelt zich daarbij de vraag wat 'studenten aan bal houden' nu eigenlijk inhoudt en wat docenten hieraan (kunnen) doen. In hun ogen wordt studenten onvoldoende bijgebracht hoe zij zelf aan bal moeten blijven. Daarentegen er wordt een soort 'learned helplessness' aangeleerd: 'studenten wachten nu eigenlijk af wanneer zij geactiveerd gaan worden, terwijl je als opleiding eigenlijk wilt dat zij zichzelf activeren.'

Uit verschillende community's klinken geluiden om ambitieuzer te worden naar studenten. De lat mag hoger. Dit kan door lessen verplicht te stellen, codes of conducts op te stellen en het maken van opdrachten strenger te handhaven. Suggesties om zelfstudie te stimuleren zijn (met als voorafgaande vraag: 'In hoeverre weten studenten überhaupt hoe ze zelf moeten studeren?) het monitoren van zelfstudie, het expliciet inroosteren zelfstudietijd, het invoeren van peer-coaching (door ouderejaars) waarin het belang van zelfstudie wordt benadrukt en het laten presenteren van opdrachten. Studenten kunnen wellicht verder aangezet worden tot het gewenste studiegedrag en de gewenste studiehouding door de intrinsieke motivatie aan te wakkeren. Concrete voorbeelden hiervan zijn het door studenten laten organiseren van workshops over wat hen boeit of over hun talenten, door studenten de mogelijkheid te bieden hun ervaringen van buiten meenemen de opleiding in, of door het ontwikkelen van een honoursprogramma.

7.4 Slotbevindingen over de waardering van docenten voor en na invoering van de onderwijsvernieuwingen

Docentrespondenten van cohort 2015 waarderen hun eerstejaarsprogramma (het programma na invoering van de onderwijsvernieuwingen) meer dan docentrespondenten van cohort 2014, die les gaven in het eerstejaars studieprogramma voor invoering van de onderwijsvernieuwingen. Dit komt in algemene zin tot uiting in het rapportcijfer dat wordt gegeven: gemiddeld een 7,3 door docentrespondenten van cohort 2015 en een 6,6 door docentrespondenten van cohort 2014. In specifieke zin blijkt deze hogere waardering vooral in verband te staan met meer tevredenheid over de kwaliteit van het onderwijsprogramma. Het onderwijsprogramma cohort 2015 zit volgens docenten beter in elkaar qua opbouw, samenhang, logische doorvertaling van leerdoelen via werkvormen naar toetsing, relatie met de beroepspraktijk, beschikbaarheid van genoeg goede stageplaatsen, verscheidenheid aan werkvormen, activering van studenten om kennis en vaardigheden te verwerven en geboden ruimte om in te spelen op individuele leerbehoeften van de studenten.

Docenteninformanten uit de focusgroepen zijn over het algemeen tevreden over de onderwijsvernieuwingen, afgaande op het rapportcijfer dat aan de onderwijsvernieuwingen wordt gegeven. De community-brede docentwaardering is stabiel over de focusgroepen 1, 2 en 3 en ligt rond de 7,3 (hetzelfde rapportcijfer dat uit de docentsurvey kwam). De CMS-docentinformanten zijn het meest tevreden over de onderwijsvernieuwingen.

In grote lijnen komt uit focusgroep 3 dat het lesgeven en de onderlinge samenwerking tussen docenten gaandeweg het studiejaar steeds meer is verbeterd. Docenten praten hier voornamelijk in positieve termen over. Over het systeem zijn docenten kritischer en hier ligt de nadruk op het noemen van uitdagingen waar community's voor staan. Voorbeelden hiervan zijn het curriculumontwerp en de onderwijsinhoud die elkaar in de weg kunnen zitten, de zorg dat het rendementsdenken de onderwijskwaliteit dreigt te overvleugelen en het gebrek aan tijd voor doorontwikkeling van en reflectie op de onderwijsvernieuwingen. Wat betreft studiehouding en –gedrag zijn docenten van mening dat hun curricula studenten motiveert en stimuleert tot de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag. Maar tegelijkertijd zien docentinformanten regelmatig een lage opkomst bij lessen, studenten die hun huiswerk niet af hebben, een zesjescultuur, berekenende studenten, studenten die niet ingeroosterde tijd beschouwen als vrije tijd in plaats van zelfstudietijd en

studenten die meeliftgedrag vertonen bij groepsopdrachten. Het blijft dus een groot vraagteken – en daarmee een grote uitdaging – in hoeverre de gewenste studiehouding en het gewenste studiegedrag binnen hun studentenpopulaties wordt opgepikt (in hoeverre doen studenten aan zelfstudie, hoe is dit te monitoren, en in hoeverre nemen zij een actieve studiehouding aan?). Volgens enkele docenten wordt studenten geen 'aan de bal blijven' aangeleerd, maar een soort 'learned helplessness': studenten wachten af wanneer zij geactiveerd gaan worden. Uit verschillende community's klinken geluiden om ambitieuzer te worden naar studenten. De lat mag hoger.