

# 6

## Studiesucces en de noodzaak van nieuw denken en handelen

Wâtte Zijlstra & Maartje van den Bogaard

### Inleiding

Einstein zei ooit: *“We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them”*. Onderzoekers, docenten, beleidsmakers en managers in het hoger onderwijs komen steeds vaker tot dezelfde conclusie als we kijken naar de inspanningen van de afgelopen jaren om studiesucces te verbeteren. Deze hebben niet geleid tot een structurele verbetering van het studierendement en een daling van de uitval van studenten. Ook de investering in de periode 2008-2011 vanuit tien hoger onderwijsinstellingen in de Randstad en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen om de verschillen in studiesucces

tussen autochtone studenten en studenten met een migrantenachtergrond te verkleinen, hebben niet geleid tot een structurele verbetering van het studierendement. Sterker nog: de verschillen in en na deze periode zijn alleen maar groter geworden<sup>1</sup> (Vereniging Hogescholen, 2016, zie ook hoofdstuk 1). In dit hoofdstuk beargumenteren wij dat een van de oorzaken van de geringe vooruitgang ligt in de manier waarop het vraagstuk rondom studiesucces wordt benaderd. We besteden aandacht aan het discours rond studiesucces en kijken naar onderzoek en beleid op dit gebied.

Onder studiesucces wordt veelal het studierendement en de uitval verstaan. De nadruk lag de afgelopen decennia binnen het discours over studiesucces op deze nauwe opvatting. Hermes en Zonneveld (2015) onderscheiden drie dominante vertogen: een vertoog waarin *Bildung* of vorming centraal staat, een vertoog waarin *binding en emancipatie* centraal staan, en een *rendements*-vertoog. Ze constateren dat het Ministerie van OCW de afgelopen jaren voornamelijk argumenten heeft gebruikt vanuit het rendementsvertoog. Het is daarom niet vreemd dat de resultaten van studiesuccesbeleid voornamelijk in rendements- en uitvalcijfers tot uitdrukking worden gebracht en dat de prestatieafspraken tussen het ministerie en de onderwijsinstellingen over studiesucces het afgelopen decennium hierover gingen. Ook is veel onderzoek vooral gebaseerd op deze nauwe definitie van studiesucces.

Veel beleidsmaatregelen hebben door de sterke focus op rendement en uitval een tijdelijk, positief effect op de studieprestaties

---

1 Bij de hogescholen is het rendement van de totale studentenpopulatie na vijf jaren gedaald van 56% (cohort 2005) naar 49% (cohort 2009). Verder zien we dat het rendement van studenten met een mbo-achtergrond in die vijf jaar is gedaald van 56% naar 45%. Het verschil in rendement na vijf jaar tussen autochtone studenten en studenten met een migrantenachtergrond steeg van 15,4% naar 20,4% (Vereniging Hogescholen, 2016).

van de studenten die op dat moment participeren in de interventies (Hattie, 2009; voor enkele Nederlandse publicaties zie o.a. Technische Universiteit Delft, 2002; Zijlstra, Asper, Amrani, & Tupan-Wenno, 2013). We betogen in dit hoofdstuk dat deze effecten op de langere termijn verwateren omdat veel maatregelen weinig rekening houden met de institutionele omgeving waarin deze tot stand komen. Maatregelen en interventies met *institutionele impact* beïnvloeden deze omgeving: de cultuur, de structuren en werkwijzen binnen de organisatie.

In dit hoofdstuk betogen we dat er in het huidige beleid te weinig aandacht is voor de institutionele impact van maatregelen rond studiesucces. We doen dat met name aan de hand van het beleid en beleidsmaatregelen van hogescholen en universiteiten vanuit de G5-studiesuccesprogramma's 2008-2011. Deze programma's zijn gebaseerd op het concept 'inclusief onderwijs', waarin centraal staat dat alle stakeholders binnen een instelling betrokken moeten worden om werkelijk gelijke kansen te kunnen bieden aan alle studenten in de instelling. Dit concept vraagt veel van organisaties, omdat hierin sprake is van een grote complexiteit, waarmee in de daadwerkelijke uitvoering van het G5-beleid onvoldoende rekening is gehouden. Deze notie van complexiteit en de implicaties ervan beginnen pas nu langzamerhand door te dringen in zowel beleid als onderzoek naar studiesucces.

Vervolgens besteden we aandacht aan de vraag hoe de institutionele impact van beleid en maatregelen ter verbetering van het studiesucces vergroot kan worden. We doen dat aan de hand van twee casussen waarin enkele benaderingen worden gepresenteerd die passen in de complexiteitsbenadering en die meer *institutionele impact* lijken te hebben dan veel van de maatregelen uit de G5-programma's. Afsluitend reflecteren wij over de noodzaak van nieuw denken en handelen in relatie tot het studiesuccesvraagstuk en wat lessen zijn voor toekomstig beleid.

## ‘Inclusief onderwijs’ als benadering voor studiesucces

Het studiesuccesvraagstuk van het hoger onderwijs in Nederland, de sterke stijging van de instroom van studenten en de toegenomen diversiteit van de studentenpopulatie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Tegelijk met de toename van het aantal studenten werd de afgelopen decennia duidelijk dat – ondanks vergelijkbare instroomkwalificaties – sommige groepen studenten vaker dan gemiddeld uitvallen. We hebben het dan vooral over studenten met een migratieachtergrond en over ‘eerste generatiestudenten’ (Verenigde Hogescholen, 2016; Wolff, 2013; Wolff & Crul, 2003; Zijlstra et al., 2013). Het Nederlandse Hoger Onderwijs en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voeren sinds de jaren negentig van de vorige eeuw beleid en nemen maatregelen om dit vraagstuk op te lossen. In de periode voor 2008 lag de nadruk van hun inspanningen op onderzoek en op kortlopende projecten. Doel hiervan was om een instrumentarium te ontwikkelen om de uitval van deze groepen studenten te verminderen (Zijlstra et al., 2013). In 2008 startte het G5-studiesuccesprogramma voor de vijf hogescholen en vijf universiteiten in de Randstad met als doel om de kloof in uitval tussen autochtone studenten en studenten met een niet-westerse achtergrond te verkleinen. Het ministerie stelde voor vier jaar financiële middelen beschikbaar, gekoppeld aan de prestatieafspraken met de instellingen<sup>2</sup>. Deze programmatische aanpak van de G5-studiesuccesprogramma’s was nieuw. In plaats van het verstrekken van middelen aan specifieke projecten gedurende een periode van een tot twee jaar, werden nu middelen verstrekt voor een langere

---

2 Dit zijn afspraken over rendement- en uitvalcijfers die binnen vier jaren gehaald moesten worden.

periode ten behoeve van een bredere, meer strategische aanpak. Het doel was om het ontwikkelde instrumentarium van de pilots uit de periode voor 2008 verder door te ontwikkelen, op te schalen en te integreren in bestaande onderwijsprocessen.

Dit instrumentarium werd sterk beïnvloed door ervaringen van universiteiten in de Verenigde Staten. Onder de noemer van ‘inclusief onderwijs’ is daar veel ervaring opgedaan op het gebied van het creëren van gelijke kansen in het hoger onderwijs voor alle studenten. Inclusief onderwijs betreft de manier waarop binnen de leeromgeving verbindingen tot stand wordt gebracht met en tussen studenten, rekening houdend met individuele- en groepsverschillen en met als doel het bieden van gelijke kansen voor alle studenten. Inclusief onderwijs is gebaseerd op de ideeën van Tinto (1993) over de binding tussen student en studieomgeving die ontstaat door interactie tussen de verschillende stakeholders (student, docent en ondersteunend personeel). Rick Wolff (2013) geeft hier in zijn proefschrift verdere invulling aan. Hij combineert het uitvalmodel van Tinto met de kapitaalbenadering (sociaal, cultureel en economisch kapitaal) en introduceert de leeromgeving als *institutionele habitat*: de opvattingen binnen de opleiding over wat als ‘goed’ beoordeeld wordt, liggen besloten in de mogelijkheden, kansen en spelregels van de leeromgeving en zijn de resultante van het cultureel kapitaal van management, docenten en begeleiders (Thomas, 2002). Daarmee benadrukt Wolff dat alle stakeholders binnen de onderwijsinstellingen verantwoordelijkheid hebben waar het gaat om studiesucces (zie ook het hoofdstuk 4 in dit boek).

Als we ons vervolgens afvragen wat voor soort beleidsmaatregelen er binnen instellingen genomen zouden kunnen worden om inclusief onderwijs te realiseren, moeten we denken aan maatregelen die impact hebben op alle niveaus van de organisatie. Maatregelen en interventies met een dergelijke *institutionele*

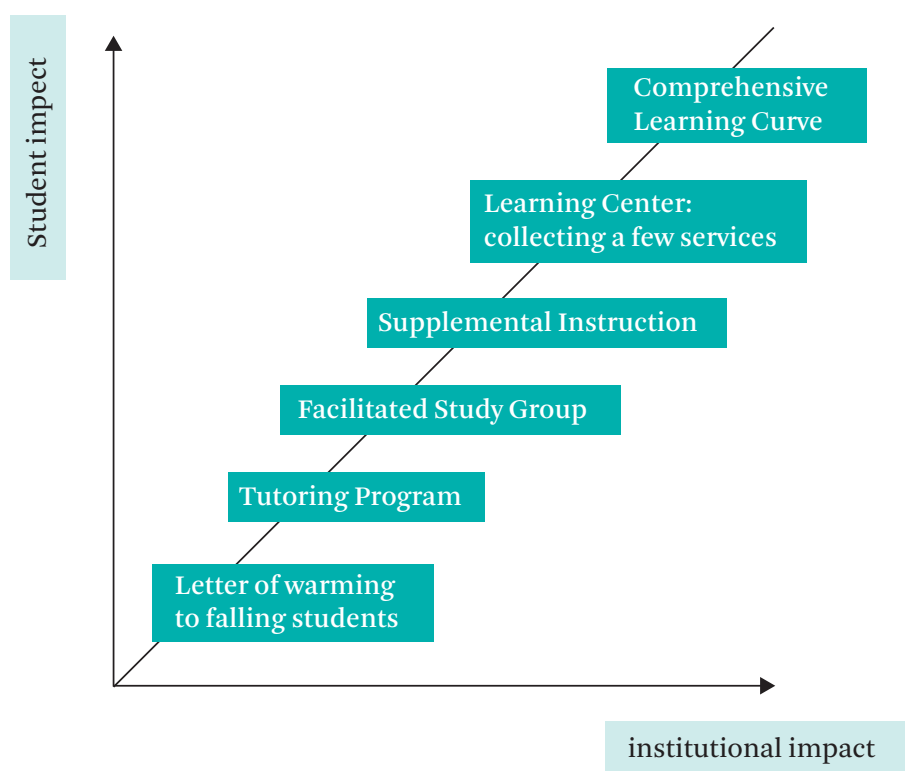
*impact* beïnvloeden de cultuur, de structuren en werkwijzen binnen de organisatie. Paul Thayer stelt dat het bij het ontwerpen van interventies rond studiesucces niet alleen belangrijk is om na te denken over de impact ervan op studenten, maar juist ook over de impact ervan op de organisatie (Thayer, 2012). Interventies die weinig inspanningen vragen van de instelling hebben doorgaans weinig impact op het studiesucces van de studenten. Als voorbeeld noemt hij het versturen van brieven naar studenten met de waarschuwing dat zij in de gevarenzone zitten omdat zij te weinig studiepunten hebben behaald. Echter, initiatieven waarbij iets van student en organisatie wordt gevraagd, zijn doorgaans veel succesvoller (zie bijvoorbeeld Vogt, Hocevar & Hagedorn, 2014). Het succes van een Centre for Teaching and Learning bijvoorbeeld, vraagt inspanningen van zowel instituut als studenten. In een dergelijk centrum staat intensieve interactie tussen studenten en medewerkers centraal. Dit zorgt voor veranderingen in het denken over ‘goed onderwijs’. De kans dat een dergelijke ontwikkeling *institutionele impact* heeft, is daardoor veel groter (Zijlstra et al., 2013). In Figuur 1 is de samenhang tussen *student impact* en *institutionele impact* in beeld gebracht.

Om inclusief onderwijs te realiseren moeten studenten, medewerkers, management en organisatie betrokken worden bij het inclusieve denken en handelen (Clayton-Pederson, O’Neill, & Musil McTighe, 2011). De invoering van inclusief onderwijs is daarmee een moeilijke opgave, omdat alle niveaus in de organisatie op allerlei manieren op elkaar inwerken en er veel zaken naast elkaar ontwikkeld en uitgevoerd worden.

In de evaluatie van de G5-studiesuccesprogramma’s is aan bestuurders gevraagd in hoeverre er in hun instellingen is voldaan aan de eisen die inclusief onderwijs aan instellingen stelt. De bestuurders van de tien instellingen gaven aan dat dit afhankelijk is van vele factoren, zoals de al bestaande beleidsagenda

en sturingsfilosofie van de organisatie, eerdere ervaringen met inclusief onderwijs en eventuele weerstand onder het personeel tegen maatregelen die specifiek gericht zijn op bepaalde groepen studenten. Ook dit laat zien dat het invoeren van inclusief onderwijs van vele factoren afhankelijk is.

**Figuur 1** Student impact en institutionele impact. Bron: Zijlstra, Asper, Amrani, & Tupan-Wenno, 2013, naar Paul Thayer



Er zijn in het kader van het programma veel beleidsmaatregelen genomen en interventies uitgevoerd. In de volgende sectie gaan we dieper in op hoe deze er in de praktijk uitzagen en op wat deze maatregelen hebben opgeleverd.

## Beleidsinterventies binnen het G5-studiesuccesprogramma

Binnen het G5-studiesuccesprogramma kon onderscheid gemaakt worden tussen zachte interventies, harde interventies en interventies gericht op deficiënties. Met zachte interventies worden interventies bedoeld die gericht zijn op begeleiding en ondersteuning van studenten waarbij specifieke aandacht gegeven kan worden aan de individuele student. Deze interventies zijn doorgaans gericht op het verbeteren van de sociale en academische binding (zie Tinto, 1993). Met harde interventies worden maatregelen bedoeld die te maken hebben met het onderwijsaanbod binnen het curriculum, de regels en de procedures. Deze maatregelen zijn generiek en zijn vooral gericht op het bieden van structuur en discipline. Voorbeelden zijn de invoering van kleinschalig onderwijs (Universiteit Utrecht) en het verhogen van de BSA-norm van 40 naar 50 studiepunten (verschillende hogescholen en universiteiten). Daarnaast worden interventies onderscheiden die gericht zijn op het wegnemen van deficiënties. Een voorbeeld vormen taalcursussen voor studenten met taalachterstanden. Meestal zijn deze interventies generiek en soms zijn ze gericht op specifieke doelgroepen. De respondenten in de G5-evaluatie geven aan een mix van de drie goed afgestemde interventies, die goed op elkaar afgestemd zijn, noodzakelijk is (Zijlstra et al., 2013).

Uit de evaluatie van de studiesuccesprogramma's blijkt echter dat bij veel instellingen van een 'goede' afstemming tussen deze soorten maatregelen geen sprake was. De zachte maatregelen voerden de boventoon. Veel interventies waren bovendien kleinschalig en gepositioneerd in de periferie van de curricula. Ze waren ontwikkeld en uitgezet door centrale diensten of medewerkers binnen faculteiten/*schools* die zich met diversiteitsbeleid bezighielden. In andere gevallen was er slechts een beperkte groep docenten



betrokken. Wanneer er sprake was van harde maatregelen werd geconstateerd dat deze niet altijd werden gecombineerd met flankerende, zachte maatregelen, bijvoorbeeld het bieden van extra begeleiding bij het verhogen van de BSA-norm. Deficiëntie-maatregelen betroffen vooral programma's voor het versterken van taal- en, in mindere mate, rekenvaardigheid.

De nadruk is niet op dergelijke deficiëntie-maatregelen komen te liggen, doordat er bij aanvang van het G5-beleidsprogramma door ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid, aan de instellingen is geadviseerd om de interventies in te richten op basis van vier interventieniveaus van een effectieve leeromgeving: 'organisatie', 'student', 'docent' en 'curriculum'. Uit de evaluatie van het G5-beleidsprogramma blijkt dat de meeste interventies zijn ingezet op het niveau van de student met verschillende doelen zoals: het beter voorbereiden op studeren aan de hogeschool of universiteit, het versterken van de sociale en academische binding en het verminderen van taalachterstanden. Interventies op het niveau van de docent richtten zich voornamelijk op professionalisering. Slechts enkele interventies zijn uitgevoerd op het niveau van het curriculum. Interventies op het niveau van de organisatie waren gericht op monitoring en onderzoek naar studiesucces en de effecten van de interventies en projecten. In Tabel 1 zijn de interventies per interventieniveau weergegeven.

**Tabel 1** Interventieniveaus en interventies in het kader van het G5-studiesuccesprogramma

Interventieniveaus	Interventies
Student	<p>Voorbereidende interventies: intakegesprekken, welkomstgesprekken, studiekeuzeworkshops, summer schools, etc.</p> <p>Begeleidings- en ondersteuningsinterventies: persoonlijke en inhoudelijke begeleiding, gericht op versterken van binding en/of (academische) vaardigheden zoals tutoring, mentoring, buddy-projecten, coaching, studieloopbaanbegeleiding, summer en autumn schools.</p> <p>Interventies gericht op community building: gericht op versterken sociale binding, creëren van duurzame (learning) communities zoals studentplatforms, activiteiten in samenwerking met (multiculturele) studenten-/studieverenigingen.</p> <p>Taalinterventies: versterken taalbeheersing en schrijf- en communicatievaardigheden.</p> <p>Interventies gericht op informatievoorziening en communicatie: verbeteren (digitale) informatievoorziening, afstemmen beeldmateriaal op culturele achtergronden studenten.</p> <p>Interventies gericht op bewustwording stereotypingen: fototentoonstelling, interviewbundels met als doel de diversiteit van de studentenpopulatie te tonen.</p>
Docent	<p>Professionalisering van docenten en andere medewerkers: gericht op verbeteren interculturele competenties, studieloopbaanbegeleiding en taalprobleemherkenning. Voorbeelden zijn diversiteitstrainingen en deelname aan studiereizen naar universiteiten VS met een hoog percentage migrantenstudenten.</p>
Curriculum	<p>Interculturele communicatie als thema binnen curriculum: voorbeeld is het inbedden van thema culturele diversiteit in medisch curriculum gericht op het verlenen van optimale dienstverlening aan patiënten met verschillende culturele achtergronden.</p>
Organisatie	<p>Onderzoek en monitoring: analyseren van studieprestaties van verschillende groepen studenten (mannen, studenten met mbo-vooropleiding, studenten met niet-westerse achtergrond, eerstegeneratiestudenten), monitoren van beleid en effectmetingen interventies.</p>

Bron: Zijlstra et al., 2013.

Een belangrijke constatering is dat een groot deel van de gelden geïnvesteerd is in *support interventies buiten het curriculum*. De projecten waren dan geen onderdeel van de opleiding, maar bevonden zich in de periferie van het curriculum en studenten namen er meestal op vrijwillige basis aan deel.

Daarnaast is een groot deel van de gelden gebruikt voor het uitvoeren van onderzoek naar studiesucces omdat veel instellingen vonden dat er te weinig kennis in de organisatie aanwezig was over het studiesuccesvraagstuk, over diversiteit en over inclusief onderwijs. De meeste nadruk is daarbij gelegd op het vergroten van het begrip en de reikwijdte van de fenomenen ‘studiesucces’ en ‘inclusief onderwijs’ door middel van literatuuronderzoek en op analyse van instroom, doorstroom en uitstroom. Dergelijke informatie was bij de meeste opleidingen op dat moment nog niet beschikbaar. Er is daardoor niet of nauwelijks geld besteed aan effectmetingen van de interventies. Effectmetingen vormen doorgaans het sluitstuk bij interventies en worden bij kortlopende projecten op basis van tijdelijke gelden vaak over het hoofd gezien (Van den Bogaard, 2015). Wanneer er wel aandacht was voor effectmeting, bleek het vaak lastig om effecten te meten, omdat doelstellingen van interventies doorgaans slecht gedefinieerd waren. Een voorbeeld is het concept ‘binding’: in de praktijk bleek dat betrokkenen binnen een project vaak verschillende ideeën hadden over wat binding was en hoe het tot uitdrukking kwam, maar ook over hoe het gestimuleerd kon worden. In veel gevallen was het moeilijk om een duidelijke relatie te leggen tussen de gemaakte prestatieafspraken en de daadwerkelijk uitgevoerde interventies, waardoor de meerwaarde van interventies voor de prestatieafspraken in het ongewisse bleef.

Het G5-studiesuccesprogramma heeft niet opgeleverd wat beoogd was: de kloof tussen de autochtone studenten en studenten met een migratie-achtergrond is bij sommige instellingen tijdens de looptijd van het programma zelfs groter geworden (Zijlstra et al., 2013). De oorzaken daarvan zijn uiteraard niet één op één naar de invulling van het programma te herleiden – daarvoor is de context waarin studiesucces tot stand komt te complex – maar het lijkt duidelijk dat de interventies in het programma over het algemeen onvoldoende doordacht en afgestemd waren. Interventies moeten

niet gepositioneerd worden in de periferie van het onderwijsproces, maar er midden in, waar de interacties tussen studenten en docenten plaatsvinden. De verantwoordelijkheid voor de uitval moet niet primair liggen bij de student. De cultuur binnen onderwijsorganisaties, de processen en het onderwijssysteem moeten zelf ook onderwerp van discussie zijn en instellingen voor hoger onderwijs zouden zich moeten afvragen welke veranderingen daarin noodzakelijk zijn.

Naar aanleiding van de evaluatie *Generiek is Divers* en evaluaties binnen de instellingen zelf zijn onderwijsinstellingen meer gaan investeren in monitoring en onderzoek en is de focus veelal verschoven van de periferie van het curriculum naar de collegebanken. Veel onderwijsinstellingen besteden ook meer aandacht aan docentprofessionalisering met onder andere als doel om kennis, houding en gedrag ten aanzien van diversiteit en studiesucces te beïnvloeden (Vereniging Hogescholen, 2017; VSNU, 2017). Docenten spelen een sleutelrol in studiesucces (Hattie, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005), maar dat betekent niet dat alle verantwoordelijkheid bij de docent gelegd kan worden. Er moet geen verschuiving optreden van *fix the student* naar *fix the teacher*. Behalve de interactie student-docent, spelen veel andere interacties een rol binnen en buiten de onderwijsomgeving die van invloed zijn op het studiesucces. De Vijlder (2008) stelt dat bij veel vraagstukken binnen het onderwijs de uitdaging vooral ligt in de sociale en culturele innovaties die moeten plaatsvinden om een echte verandering te kunnen bewerkstelligen. Daarvoor is het nodig dat onderwijsinstellingen zich ontwikkelen tot lerende organisaties.

Bovenal is nodig dat in beleid en daaruit voortvloeiende maatregelen ter verbetering van studiesucces rekening gehouden wordt met de complexiteit waarin studiesucces tot stand komt. Een verschuiving is nodig van het denken in lineaire modellen naar het denken in complexe modellen. In de volgende paragraaf

beschrijven we het onderzoek van Van den Bogaard naar studiesucces onder eerstejaars studenten van de TU Delft, een voorbeeld van een dergelijke verschuiving. De ontwikkeling in dit onderzoek geeft aanknopingspunten om anders te denken over onderzoek naar studiesucces en over studiesucces en beleid.

## Onderzoek naar studiesucces: lineair of complex?

Van den Bogaard (2015) deed onderzoek naar studiesucces onder eerstejaars studenten van de TU Delft tussen 2009 en 2011. Zij startte met een traditioneel onderzoeksdesign, maar kwam al snel tot de conclusie dat dit niet tot bevredigende uitkomsten leidde. Van den Bogaard interviewde in 2009 en 2010 grote aantallen studenten om erachter te komen welke factoren voor deze studenten een rol speelden bij het studiesucces. In totaal kwamen er uit literatuuronderzoek en deze interviews zo'n 80 variabelen naar voren die door de studenten in meer en mindere mate werden aangeduid als relevant. Grofweg waren de variabelen in te delen in de volgende categorieën: achtergrondkenmerken, kenmerken van de sociale omgeving, motivatiekenmerken, kenmerken van studiegedrag, percepties van de onderwijsomgeving (docenten, toetsing, faciliteiten en onderwijslogistiek) en roosterkenmerken. Over deze 80 variabelen werden gegevens verzameld: sommige gegevens waren beschikbaar in de studentendatabase, zoals het aantal behaalde studiepunten en leeftijd. Informatie over roosterkenmerken werd uit de studiegidsen gehaald. Gegevens over motivatie, percepties van de onderwijsomgeving en studiegedrag werden verzameld met behulp van een enquête. Van den Bogaard stelde vervolgens samen met zo'n 20 studenten van verschillende opleidingen van de TU Delft modellen voor studiesucces op, waarbij het aantal behaalde studiepunten gold als outputvariabele. Bij analyse met behulp van structural equation modelling bleef er echter van deze

modellen weinig tot niets over. Wat overbleef, is een narratief dat iedereen in het onderwijs zal herkennen: De cijfers behaald op de vooropleiding zijn een belangrijke voorspeller van motivatie voor de studie en motivatie is een belangrijke voorspeller voor effectief studiegedrag. De onderwijsomgeving heeft in dit model slechts een indirect effect op het aantal behaalde studiepunten via een direct effect op de motivatie van studenten. De uitkomsten van dit model zijn in zekere zin niets nieuws (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997; Jansen & Bruinsma, 2005; Reason, 2009), maar de grote discrepantie tussen de rijke uitkomsten van de interviews met de studenten en de bescheiden uitkomsten van het model, zetten wel aan tot reflectie: zien we in dit soort lineaire modellen, hoe vernuftig ze ook in elkaar steken, niet iets over het hoofd?

Cragg (2009) observeerde dat haar lineaire modellen voor studieresultaten veranderden op het moment dat zij twee interactievariabelen creëerde: een variabele betrof de financiële match die neer kwam op het verschil tussen de werkelijke kosten van een opleiding en de beurs die de student ontving. De tweede interactievariabele betrof de academische match, die werd berekend door de gemiddelde toetsscores van de student af te zetten tegen het gemiddelde van de studentpopulatie. Door toevoeging van deze variabelen aan het model vond zij voor een aantal subpopulaties significante verschillen die zonder de interactievariabelen niet gevonden zouden zijn.

Van den Bogaard analyseerde daarom dezelfde dataset nogmaals vanuit het perspectief van de complexiteitstheorie. Hierbij zijn eigenschappen van het totale systeem niet terug te brengen tot de eigenschappen van de afzonderlijke onderdelen. Daardoor is het mogelijk dat het systeem meer is dan de som der delen. Dat heeft te maken met de kenmerken van complexe systemen of modellen, die Davis en Sumara (2006) als volgt beschrijven:

1. Zelf-organiserend vermogen: complexe (sub)systemen kunnen spontaan ontstaan als autonome *agents*, dat kan personen of variabelen betreffen, in het systeem gaan interacteren en samenwerken, waardoor er onderlinge afhankelijkheid ontstaat.
2. Emergentie: Deze interacties zijn spontaan en toevallig en daardoor niet goed te voorspellen. Het is niet te voorspellen welke *agents* gaan interacteren en welke effecten de interacties zullen hebben op het systeem als geheel.
3. Adaptief: vanwege deze interacties is het systeem eigenlijk altijd in beweging. Veranderingen kunnen ook optreden als resultaat van interactie met *agents* van buiten het systeem. Door de vele dwarsverbanden in het systeem, heeft elke verandering potentieel gevolgen voor het hele systeem: het systeem is dus dynamisch.
4. Genestheid: een complex systeem is een geheel van geneste complexe subsystemen, die op hun beurt ook zelf-organiserend, emergent en adaptief zijn. *Agents* zijn in meer of mindere mate met elkaar verbonden: verbanden kunnen direct of indirect zijn, maar ook sterk of zwak. Binnen een subsysteem zijn alle variabelen onderling behoorlijk sterk verbonden, maar de meeste *agents* binnen een subsysteem hebben ook lijntjes met andere subsystemen. Deze zwakke links zijn heel nuttig, want daardoor blijven de *agents* in subsystemen in connectie met wat er buiten het systeem gebeurt. Deze zwakke links maken het systeem ook robuust: als er een belangrijke relatie in het systeem wegvalt, zijn *agents* nog steeds met elkaar verbonden via de zwakke links.
5. ‘*Near neighbours*’: *Agents* met directe en sterke links hebben de meeste invloed op elkaar, maar de zwakke en indirecte links die hierboven beschreven werden, werken ook door.

Samen met onderzoekers uit Zweden ontwikkelde Van den Bogaard op basis van dezelfde dataset die zij had gebruikt voor het lineaire



model een complex model (Forsman, Van den Bogaard, Linder, & Fraser, 2015). Alle 80 variabelen uit de dataset werden meegenomen en dit leverde een heel ander beeld op van de onderlinge samenhang tussen de variabelen. Anders dan bij structural equation modelling kunnen er in complexe modelvorming geen variabelen wegvallen, maar het relatieve belang van een variabele voor het geheel komt wel tot uiting in het model. Door de variabelen in samenhang te beschouwen als een complex geheel, ontstaat een dynamisch beeld van welke variabelen een grote en minder grote invloed hebben op het aantal behaalde studiepunten. Binnen de meeste subsystemen clusteren regelmatig een of meer variabelen die daar op het eerste gezicht niet lijken te horen, maar waarvan de aanwezigheid te herleiden is tot verhalen van de studenten uit de interviews of tot de literatuur. Een interessant subsysteem of cluster betrof variabelen met betrekking tot percepties van toetsing en de waardering van studenten voor het studentmentoraat. Op het eerste gezicht staan die zaken los van elkaar, maar op basis van de verhalen van de studenten uit het kwalitatieve onderzoek was te herleiden dat studenten in hun mentorgroepen veel spreken over studievaardigheden en het voorbereiden van tentamens. Hetzelfde geldt voor een aantal van de zwakke links: in een lineair model zouden dergelijke verbanden niet zichtbaar worden, maar in dit model blijkt dat veel verbanden die door de studenten te berde waren gebracht in de interviews toch aanwezig waren in de survey-data.

Van den Bogaard haar onderzoek laat zien dat de complexe benadering meer recht doet aan de complexe onderwijsomgeving waarin studiesucces tot stand komt. Het biedt een rijker en genuanceerder beeld van de variabelen die, onder verschillende omstandigheden en afhankelijk van verschillende interacties, studiesucces beïnvloeden. Het beeld dat voortkomt uit de complexe benadering laat tevens zien waarom het beoogde effect van maatregelen die zijn beredeneerd vanuit de lineaire benadering



vaak niet gerealiseerd wordt. Dat kan bijvoorbeeld zijn omdat bepaalde variabelen uiteindelijk maar een klein potentieel hebben binnen het systeem, omdat variabelen onstabiel zijn en voor elke student een ander effect zal sorteren, of omdat maatregelen geen recht doen aan de onderlinge samenhang van variabelen. In een lineair model lijken oorzaak en gevolg helder. Het complex model laat zien dat oorzaak en gevolg diffuus zijn, door spontane interacties en invloeden die uit allerlei hoeken kunnen komen, maar ook door het dynamische karakter van het systeem waardoor zaken steeds veranderen.

Het denken vanuit complexiteit verandert het denken over beleid. Het maakt duidelijk dat men rekening moet houden met het zelforganiserend vermogen van stakeholders, emergentie van initiatieven op allerlei plekken in de organisatie, adaptiviteit en het belang van *weak links* en *near neighbours*. Dit verhoudt zich slecht tot centraal en top down gestuurd beleid waarbij ‘opschaalbaarheid’ en ‘borging’ veel nadruk krijgen. Het kenmerk van complexiteit is namelijk dat het zich niet makkelijk laat sturen.

## Twee praktijkcasussen met institutionele impact

Complexe vraagstukken worden gekenmerkt door een diffuusheid van oorzaak en gevolg: non-lineariteit. Dat maakt dat er relatief veel onzekerheid bestaat over wat het probleem precies is en welke oplossingsrichtingen kansrijk zijn. Veel maatregelen ter verbetering van studiesucces zijn gebaseerd op de notie van *best & good practices*, die uitgaat van lineariteit tussen en duidelijkheid over oorzaak en gevolg. Problemen rond studiesucces zijn echter complex; hierdoor blijken deze *practices* weinig impact te hebben op het uiteindelijk behaalde studiesucces. Het lineaire en *evidence-based* denken creëert bovendien de illusie dat studiesucces

bevorderd kan worden door ‘aan een paar knoppen te draaien’ (zie ook Biesta, 2007).

Binnen de complexiteitstheorie wordt vaak gesproken over *emergent practices* (Davis & Sumara 2006). *Emergent practices* ontstaan vanuit het primaire proces, maar het is niet altijd voorspelbaar waar ze ontstaan, wat de aanleiding (het probleem) is en welke impact ze hebben. Veel *emergent practices* worden vormgegeven door de direct betrokkenen en kennen weinig centrale regie. Ze vragen een grote betrokkenheid van alle *stakeholders*, niet alleen in termen van capaciteit, maar ook in termen van creativiteit, co-creatie, inlevingsvermogen en samenwerking. Omdat de oplossingen voor complexe problemen niet voor de hand liggen, zal er in de beginfase altijd sprake zijn van experimenteren. Evalueren en reflecteren zijn daarom ook van groot belang voor het succes van een *emergent practice*. In Tabel 2 zijn de grootste verschillen tussen *best & good practices* en *emergent practices* weergegeven.

**Tabel 2** Verschillen *best & good practices* en *emergent practices*

Best & good practices	Emergent practices
– Relatief weinig onzekerheid verondersteld	– Veel onzekerheid verondersteld
– Analyse van vooraf gedefinieerd probleemgebied is uitgangspunt	– (primaire) Proces is uitgangspunt
– Een of meerdere oplossingsrichtingen	– Oplossingen dienen zich aan tijdens het (creatieve) proces
– Verondersteld lineair verband tussen variabelen	– Verondersteld non-lineair verband tussen variabelen
– Samenwerking op basis van expertise en afstemming	– Intensieve samenwerking tussen alle stakeholders op basis van breed eigenaarschap
– Aanpak is evidence based	– Aanpak is data driven

Noot: vgl. Biesta, 2007; Forsman, Van den Bogaard, Linder, & Fraser, 2015; Snowden & Boone, 2007; Van den Bogaard, 2015; Zijlstra, Asper, Amrani, & Tupan-Wenno, 2013]

Om meer inzicht te krijgen in *emergent practices* en de institutionele impact ervan, hebben we twee praktijken bestudeerd bij twee hoger onderwijsinstellingen waarbij sprake is van enige mate van emergentie. Deze praktijken zijn gericht op het structureel

verbeteren van het studiesucces en kenmerken zich door de toepassing van de uitgangspunten van inclusief onderwijs. De initiatiefnemers erkennen dat er sprake is van een complex vraagstuk en hielden hier rekening mee in het ontwerpproces. We hebben daarbij gekeken naar de interventie zelf, waarbij we ons gericht hebben op de eerste drie kenmerken van complexiteit, nl. zelf-organiserend vermogen, emergentie en adaptiviteit. Er is slechts in beperkte mate gekeken naar de inbedding van de cases in bredere context binnen instelling (near neighbours en genestheid). Wij hebben interviews gehouden met de personen die vanaf het begin bij de praktijk betrokken waren en die in feite de initiatiefnemers waren. De interviews zijn gehouden in december 2016. Tijdens de gesprekken zijn de volgende vragen aan de orde gekomen:

- A. Vanuit welke behoefte is de praktijk ontstaan?
- B. Is er sprake van een ontwerpproces, van co-creatie en experimenteren?
- C. Hoe is de samenwerking tussen de verschillende *stakeholders*?
- D. Wat is de impact van de praktijk? Is er ook sprake van *institutionele impact*?

### **De Powerhouse, De Haagse Hogeschool**

De Powerhouse is in 2015 ontstaan bij de opleiding Maatschappelijk Werk & Dienstverlening (MWD) van De Haagse Hogeschool. De aanleiding was een ‘stuwmeer’ van langstudeerders. In het HBO kampen veel opleidingen al jarenlang met deze problematiek en er lijkt geen eenduidige oplossing voorhanden. Volgens de initiatiefnemers spelen er meerdere problemen een rol: de studenten zijn om allerlei, vaak gecompliceerde, persoonlijke, redenen niet in staat om binnen de nominale tijd af te studeren. Zij raken ‘los’ van de opleiding en voelen zich gedesillusioneerd, soms durven zij op een gegeven moment niet meer terug te komen naar de hogeschool en voelen zij zich mislukt. Deze studenten zijn ook niet altijd voldoende voorbereid op het doen van onderzoek in de laatste fase van de studie. Vanuit de opleiding is er weinig tijd voor

deze groep studenten met als gevolg dat zij min of meer aan hun lot overgelaten worden. De initiatiefnemers, drie docenten van de opleiding MWD, waren betrokken bij de afstudeerbegeleiding en zijn op basis van individuele en gemeenschappelijke ideeën gaan experimenteren.

Afstuderen bij MWD was oorspronkelijk een individueel traject. De initiatiefnemers begonnen de studenten in groepjes van acht te begeleiden op formele en informele momenten. De begeleiding was laagdrempelig en er ontstond een nieuwe dynamiek en enthousiasme tussen deze drie docenten en de studenten die zij begeleidden. Het succes hiervan zorgde ervoor dat het management aan de docenten vroeg om de begeleiding van deze specifieke groep structureler aan te pakken. Er werd een eenvoudig plan gemaakt waarin de grote lijnen werden afgesproken over de aanpak, de rol van de docenten en de kosten. Uiteindelijk hebben de docenten een succesvol proefproject opgezet met zo'n 140 langstudeerders. Er werd een rendement behaald binnen deze groep dat twee keer zo hoog lag als bij reguliere afstudeerders. Zelfs reguliere afstudeerders kwamen vragen of zij ook mochten meedoen aan de Powerhouse. De pilot is vervolgens verbreed en opengesteld voor alle studenten.

Het plan van aanpak voor de pilot bevatte een kader op hoofdlijnen. Op basis van ervaringen van de docenten en hun *tacit knowledge*, onder andere over de onderwijskundige principes van coaching en begeleiding, kwamen zij tot een aanpak. Daarbij was er veel ruimte voor experiment. Het uitgangspunt was dat afstuderen geen eenzaam proces zou moeten zijn, maar een collectieve leerervaring. De docenten werkten als een hecht team, waarbij men zich goed bewust was van ieders kwaliteiten en van onderlinge verschillen. Op deze manier ontstond er een samenwerking waarin de docenten elkaar naadloos aanvulden. In het begin werkten zij in een klein team met tutoeren, alumni van MWD, die

de studenten in tutorgroepen begeleiden. Daardoor waren zij in staat om alle 140 studenten persoonlijk te blijven volgen in het afstudeerproces. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de docenten zeer veel tijd in het programma hebben gestoken en dat zij ook vaak 's avonds aan de slag gingen om te zorgen dat ook de studenten die overdag werkten, de mogelijkheid hadden om aan te haken bij activiteiten.

Het programma heeft zich in de loop der tijd verder ontwikkeld: Er is een levendige leergemeenschap ontstaan, *offline* en *online*, waarin studenten, tutores en docenten actief met elkaar uitwisselen. En heel belangrijk: er is een cultuur van hoge verwachtingen en ondersteuning. De studenten worden niet langer gezien als een probleem, maar als kansrijk. Er gelden duidelijke eisen voor aanwezigheid bij de onderwijsactiviteiten en er zijn deadlines voor tussenproducten. Ook bij de docenten in de opleiding is veel veranderd, zeker toen meer docenten aanhaakten en het programma werd opengesteld voor reguliere studenten. Afstudeerbegeleiding wordt niet meer als knelpunt gezien en docenten werken nu intensief met elkaar samen. Mede door middel van 'kalibreersessies' over de beoordelingen van afstudeerwerk is een gezamenlijk denkkader ontstaan over de invulling van de afstudeereisen en de manier van begeleiden. En bovenal, de docenten van de opleiding hebben zichtbaar veel plezier in deze manier van afstudeerbegeleiding. Een andere opbrengst is dat de onderzoekslijn binnen de opleiding vanaf het eerste jaar naar het vierde jaar drastisch is aangepast.

De beschreven *practice* is ontstaan vanuit de creativiteit van de drie docenten en een gevoelde noodzaak binnen de opleiding. De docenten hebben veel geëxperimenteerd en het programma in samenspraak steeds aangepast als de situatie daarom vroeg. De docenten werkten onderling goed samen en hebben ook samenwerking opgezocht met andere docenten en *stakeholders* in de

opleiding. Geconcludeerd kan worden dat er sprake is van zowel *student impact* als *institutionele impact*. Meer studenten maken hun scriptie af en het leerklimaat is veranderd. Studenten worden nu beter voorbereid op hun afstuderen, waardoor er naar verwachting minder langstudeerders zullen zijn. Dit zijn duurzame effecten die mede teweeg zijn gebracht door de open manier waarop het programma werd ontwikkeld. Het programma is een product van de samenwerking tussen docenten, studenten en tutoeren en veel zaken kwamen hierdoor bij elkaar: persoonlijke aandacht voor gedesillusioneerde langstudeerders, een nieuwe manier van begeleiden die de intrinsieke motivatie van studenten, tutoeren en docenten versterkt, de plaats van onderzoek in het onderwijsprogramma en meer samenwerking tussen docenten. Door interactie zijn verschillende processen en belanghebbenden binnen de opleiding bij elkaar gekomen en zijn er nieuwe werkwijzen en zienswijzen ontstaan. Door tijd te investeren in reflectie en feedback van studenten en tutoeren, werd het programma voortdurend gevolgd en aangepast.

### **Practical Learning Community, Rotterdam Business School, Hogeschool Rotterdam**

Net als veel andere hogescholen kampt de Hogeschool Rotterdam met een hoge uitval van studenten. De uitval onder mannelijke studenten, studenten met een mbo-vooropleiding en studenten met een migrantenachtergrond is groot. Als studenten meerdere van deze kenmerken hebben, is de kans op uitval nog groter. Binnen de hogeschool wordt al jaren gewerkt aan '*inclusive excellence*' om de kansen op studiesucces voor alle studenten te vergroten.

De basis voor de leergemeenschap is gelegd door een voormalige directeur Onderwijs die docenten uitgenodigde om mee te doen aan een train-de-trainer traject over *Inclusive Excellence* van het Expertisecentrum ECHO. In deze training werden de initiatiefnemers zich bewust wat het betekent om een *change agent* te zijn.

Rond dezelfde tijd stelde het CvB middelen ter beschikking voor initiatieven vanuit de opleidingen voor het stimuleren van studiesucces en *Inclusive Excellence*. De initiatiefnemers, twee docenten binnen de Rotterdam Business School, schreven een voorstel voor een *Practical Learning Community* (PLC) bij drie internationale opleidingen en kregen tijd en middelen om deze op te zetten. Twaalf docenten uit drie verschillende bacheloropleidingen konden gedurende een jaar een dagdeel per week besteden aan het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk. Het was een zeer diverse groep: er was een mix van mannen en vrouwen met diverse culturele achtergronden. In het PLC programma raakten de docenten vertrouwd met de principes van *inclusive excellence*, *collaborative learning* en *action research*. Vervolgens bedachten de docenten een interventie om *inclusive excellence* en studiesucces in de eigen klas te implementeren en te evalueren. De initiatiefnemers coördineerden en observeerden de PLC en onderzochten de *collaborative learning* processen binnen de groep.

De PLC kan gezien worden als een professionaliseringstraject waarin door middel van actieonderzoek gewerkt wordt aan een gemeenschappelijk denkkader en een verbetering van de onderwijspraktijk. Bij dit actieonderzoek werken docenten aan hun eigen vraag die zij samen met collega's en studenten verkennen, waarvoor zij oplossingen bedenken, implementeren en volgen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Tijdens dit proces wordt er voortdurend gekeken of de doelen behaald worden en zo niet, dan kan er bijgestuurd worden. Het ontwerp van de interventies komt in co-creatie met de belanghebbenden tot stand, waardoor er ruimte is om een vergelijkbaar probleem in verschillende contexten, met verschillende betrokkenen steeds anders te duiden en op te lossen.

Dit bleek niet gemakkelijk: de meeste docenten waren niet bekend met *action research* en vonden het lastig om er mee aan



de slag te gaan. Andere docenten vonden het confronterend om heel gestructureerd naar de eigen praxis te kijken. In een aantal gevallen lukte het niet om de interventie daadwerkelijk te implementeren of te evalueren. Ook de samenwerking in de PLC was soms lastig. Dit had onder andere te maken met de taakbelasting van de docenten. Het werk in de klas gaat altijd voor en het feit dat er een dagdeel in de week is bestemd voor activiteiten ten behoeve van de PLC is geen garantie dat die tijd ook daadwerkelijk daaraan besteed kan worden. Ook de beoogde zelfsturing binnen de PLC is niet helemaal uit de verf gekomen als gevolg van deadlines en een relatief hoge werkdruk.

Volgens de initiatiefnemers zijn alle deelnemers in de loop van het jaar wel anders gaan denken en handelen op het gebied van *Inclusive Excellence*. Sommigen treden nu zelf op als *change agents*: verschillende deelnemers zijn lid geworden van een curriculumcommissie en de 'expertisegroep Inclusive Excellence'. Anderen denken mee over het nieuwe docentenprofiel en nieuwe didactische vormen voor de Rotterdam Business School en vijf PLC-deelnemers werken mee aan de invulling van een nieuwe teamtraining binnen de Rotterdam Business School.

Het PLC concept bij de Rotterdam Business School is nog in ontwikkeling. In een nieuwe editie van de PLC zou volgens de initiatiefnemers onder andere de introductie vervroegd moeten worden zodat docenten sneller van start kunnen en moet er meer ruimte zijn voor de bewustwording van de eigen *implicit bias* ten aanzien van diversiteit (zie o.a. Project Implicit, 2017) en intrapersonlijke inzichten.

De PLC is bedacht door de betrokkenen in samenwerking met ECHO en is na een jaar geëvalueerd. Binnen de community werd gericht gewerkt aan een gedeeld gezamenlijk denkkader met betrekking tot *inclusive excellence*, van waaruit interventies bedacht en uitgevoerd werden. Deze manier van werken in de PLC



heeft geleid tot andere manieren van denken en handelen van de betrokkenen en heeft een hoge *institutionele impact* doordat verschillende deelnemers zich nu actief inzetten als *change agent* binnen de Hogeschool Rotterdam.

De twee besproken casussen gaan uit van inclusief onderwijs en zoeken van daaruit naar oplossingen voor de complexe situaties waarin (individuele) studenten en docenten zich bevinden. In de Powerhouse ging het om langstudeerders, bij de Practical Learning Community om specifieke klassensituaties en de invoering van de principes van *inclusive excellence*. Kenmerkend voor beide initiatieven is dat er sprake was van eigen ideeën van mensen uit de praktijk. Deze werden niet opgelegd vanuit een ‘centraal’ gezag, maar er was voldoende urgentie in de organisatie om hen de ruimte te geven om met deze ideeën aan de slag te gaan. In beide gevallen werd rekening gehouden met het emergente karakter van de onderwijssituaties en was er sprake van een ontwerpproces en co-creatie met verschillende betrokken partijen. De auteurs denken dat het zelf-organiserende vermogen en het ontstaan van een gezamenlijk denkkader tijdens het ontwerpproces door interactie tussen alle betrokkenen, belangrijke voorwaarden zijn voor het genereren van zowel student impact als institutionele impact. In alle gevallen bleken voorts draagvlak, vertrouwen en financiële middelen vanuit het management essentieel.

## Nieuwe aannames voor denken en handelen inzake studiesucces

Aan het begin van dit hoofdstuk constateerden we dat veel maatregelen ter verbetering van studiesucces niet resulteren in duurzame verbeteringen. Deze maatregelen zijn veelal gericht op het veranderen van de student en niet op veranderingen in de onderwijsomgeving. Ze doen vaak geen recht aan de complexiteit bin-

nen de specifieke contexten. De G5-studiesuccesprogramma's zijn daar een voorbeeld van.

In dit hoofdstuk hebben we betoogd dat complexiteitstheorie kan dienen als basis voor beleid dat zowel student impact als institutionele impact kan genereren. Complexiteitstheorie biedt aanknopingspunten om de contexten en de veelheid aan variabelen en actoren die een rol spelen bij het tot stand komen van studiesucces in samenhang te beschouwen op de verschillende niveaus van student, docent, curriculum en organisatie. De complexiteitstheorie gaat uit van praktijken waarin sprake is van non-lineariteit tussen variabelen en een grote mate van emergentie. Dit in tegenstelling tot de meerderheid van de huidige studiesuccesprogramma's, waarin er veel duidelijkheid en consensus over de aard van een bestaand probleem wordt verondersteld en waarbij oorzaken en gevolgen als helder worden voorgesteld. In situaties waarbij oorzaak-gevolg relaties diffuus zijn, is een andere manier van denken en handelen nodig.

Wij bepleiten in dit hoofdstuk dat *emergent practices* kansrijk zijn, omdat daarbij wordt gewerkt vanuit initiatieven die meestal bottom-up ontstaan vanuit een specifieke context in verbinding met meerdere betrokken partijen. Deze praktijken zijn voortdurend in beweging, er wordt geëxperimenteerd, gereflecteerd en bijgestuurd waar nodig. Bij *emergent practices* wordt ervan uitgegaan dat in een systeem sprake is van een hoge mate van zelf-organisatie, adaptie aan veranderende omstandigheden, genestheid van subsystemen, en van het belang van 'weak links', oftewel: een veelheid van verbindingen met andere (sub)systemen binnen een complexe omgeving. Zeker waar het gaat om initiatieven rond inclusief onderwijs, is een complexiteitsbenadering op zijn plaats. Het realiseren van studiesucces en inclusief onderwijs is per definitie complex en afhankelijk van vele variabelen. Om inclusief onderwijs te realiseren moet zowel de diversiteit van de

studentenpopulatie als de complexiteit van interacties binnen onderwijssituaties onderkend worden.

De initiatieven die we in dit hoofdstuk beschreven, laten zien dat er niet gestart moet worden vanuit een voorgeschreven blauwdruk of beleidsaanpak, maar dat de praktijk juist moet ontstaan gedurende het proces. We zagen dat praktijken die rekening houden met emergentie binnen onderwijssituaties en die heel bewust worden ontwikkeld in verbinding met alle betrokkenen, duurzame effecten kunnen hebben op de onderwijsomgeving zelf: ze leiden niet alleen tot een (al dan niet tijdelijke) verbetering van studiesucces, maar hebben institutionele impact. Dit vergroot de kans dat verbeteringen op het gebied van studiesucces duurzaam zullen blijken.

We bepleitten daarom dat er vanuit beleid rond studiesucces meer ruimte wordt gegeven aan dit soort zich spontaan ontwikkelende praktijken. Beleid moet mensen in staat stellen deze praktijken te ontwikkelen. Omdat binnen een opleiding, faculteit of instelling zeer veel emergent practices naast elkaar kunnen ontstaan, is het de kunst om te sturen op de verbindingen tussen de verschillende (sub)systemen waarbinnen dit gebeurt. De idee is dat 'het systeem' bij een bepaalde hoeveelheid *practices* gaat kantelen en dat de optelsom van alle (soms kleine) directe en indirecte effecten gaat leiden tot een structurele en duurzame verbetering van het studiesucces. Het genereren van institutionele impact zou dan ook een specifieke doelstelling moeten zijn van studiesuccesbeleid.

Beleidsonderzoek zou daarbij zodanig opgezet moeten worden dat het dient als kritische toetssteen voor beleidsorganisaties. Het belang van organisatiefactoren en de wenselijke institutionele impact van maatregelen zou daarin een meer vooraanstaande rol moeten krijgen. We pleiten er daarom voor dat beleidsonderzoek rond studiesucces zich meer richt op de wisselwerking tussen verschillende niveaus en *stakeholders* binnen onderwijsorganisaties,

maar ook op de werking van *emergent practices*, het belang van een gedeeld denkkader en de institutionele impact van *practices*.

## Referenties

- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto’s theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (Vol XII, pp. 107–164). New York City: Agathon Press.
- Clayton-Pederson, A. R., O’Neill, N., & Musil McTighe, C. (2011). *Making excellence inclusive. A framework for embedding diversity and inclusion into colleges and universities’ academic excellence mission*. Washington D.C.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Cragg, K. M. (2009). Influencing the Probability for Graduation at Four-Year Institutions: A Multi-Model Analysis. *Research in Higher Education*, 50(4), 394–413. <http://doi.org/10.1007/s11162-009-9122-2>
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- De Vijlder, F. (2008). Naar intelligente hogeronderwijsinstellingen. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 26(2), 57–65.
- Delft, T. (2002). Studeerbaarheidsfonds Eindrapportage. Delft: TU Delft.
- Forsman, J., Van den Bogaard, M. E. D., Linder, C., & Fraser, D. M. (2015). Considering Student Retention as a Complex System: A Possible Way Forward for enhancing Student Retention. *European Journal of Engineering Education*, 40(3), 235–255. <http://doi.org/10.1080/03043797.2014.941340>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York City NY: Routledge.
- Hermes, J., & Zonneveld, M. (2015). *De dode hoek. Vertogenanalyses Onderwijs, Cultuur, Wetenschap en Media 2010-2015*. Amsterdam The Netherlands.
- Hogescholen, V. (2016). Cijfers. Retrieved January 31, 2016, from <http://cijfers.vereniginghogescholen.nl/index.htm>
- Hogescholen, V. (2017). Professionalisering. Retrieved from <http://www.vereniginghogescholen.nl/themas/professionalisering>
- Jansen, E. P. W. A., & Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235–252. <http://doi.org/10.1080/13803610500101173>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. A third decade of research*. (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass San Francisco.

- Project Implicit (2017). Implicit Bias. Retrieved from [implicit.harvard.edu](http://implicit.harvard.edu)
- Reason, R. D. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659–682. <http://doi.org/10.1353/csd.0.0098>
- Snowden, D. F., & Boone, M. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, 85(11), 69–76.
- Thayer, P. (2012). Thinking Systematically about Teaching, Learning, and Student Success. Leiden. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=pD\\_upnEpaU](https://www.youtube.com/watch?v=pD_upnEpaU)
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. <http://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Van den Bogaard, M. E. D. (2015). *Towards an action-oriented model for first year engineering student success. A mixed methods approach*. Delft University of Technology.
- Vogt, C. M., Hocevar, D., & Hagedorn, L. S. (2014). A Social Cognitive Construct Validation: Women's and Men's Success Determining in Engineering Programs. *Journal of Higher Education*, 78(3), 337–364. <http://doi.org/10.1353/jhe.2007.0019>
- VSNU. (2017). Docentkwaliteit in het academisch onderwijs. Den Haag, the Netherlands: VSNU. Retrieved from [http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Docentkwaliteit in het academisch onderwijs.pdf](http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Docentkwaliteit%20in%20het%20academisch%20onderwijs.pdf)
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. UvA.
- Wolff, R., & Crul, M. (2003). Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. *Utrecht: ECHO*. Retrieved from [http://www.echo-net.nl/echo2009/demo/userfiles/file/03\\_03Blijvers\\_en\\_uitvallers\\_in\\_het\\_hoger\\_onderwijs.pdf](http://www.echo-net.nl/echo2009/demo/userfiles/file/03_03Blijvers_en_uitvallers_in_het_hoger_onderwijs.pdf)
- Zijlstra, W., Asper, H., Amrani, A., & Tupan-Wenno, M. (2013). *Generiek is divers. Sturen op studiesucces in een grootstedelijke context. Evaluatie G5-studiesuccesprogramma's 2008-2011, onderzoeksrapportage*. Utrecht. Retrieved from <https://universonline.nl/wp-content/uploads/2013/11/RapportG5evaluatie2013.pdf>