

Amsterdam University of Applied Sciences

Studiesucces

achtergronden, betekenissen, verklaringen en beperkingen van een beleidsdiscours in het hoger onderwijs

Glastra, Folke; van Middelkoop, Daniël

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Studiesucces in het hoger onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Glastra, F., & van Middelkoop, D. (2018). Studiesucces: achtergronden, betekenissen, verklaringen en beperkingen van een beleidsdiscours in het hoger onderwijs. In F. Glastra, & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: van rendement naar maatschappelijke relevantie* (pp. 21-64). Eburon.

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

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



Studiesucces in het hoger onderwijs

Hoofdstuk 2: Studiesucces: achtergronden, betekenissen, verklaringen
en beperkingen van een beleidsdiscours in het hoger onderwijs

Folke Glastra en Daniël van Middelkoop

2018

2

Studiesucces: achtergronden, betekenissen, verklaringen en beperkingen van een beleidsdiscours in het hoger onderwijs

Folke Glastra en Daniël van Middelkoop

Het begrip studiesucces heeft een centrale plaats in de discussie over de kwaliteit en de prestaties van het hoger onderwijs in Nederland. Het duikt op vanaf 2007, het jaar waarin het ministerie van OCW zijn strategienota 'Het hoogste goed' over het hoger onderwijs uitbrengt. In die nota staat het afleveren van zoveel mogelijk studenten op een zo hoog mogelijk niveau van kennis en vaardigheden centraal. Dit tweeledige doel komt voort uit

het idee van toenemende internationale competitie tussen kenniseconomieën. Bij ongewijzigd beleid zou Nederland die strijd verliezen, zo luidt het centrale argument in de nota. In de jaren daarna beginnen alle instellingen voor hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs (hbo en wo) plannen te maken om studiesucces te verbeteren. In dit hoofdstuk staat studiesucces centraal, als concept, als beleidsdoelstelling en als uitkomst van onderwijsinspanningen. We plaatsen het begrip in de driehoek van onderwijspraktijk, onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek. We zullen ingaan op de achtergronden van de opkomst van het begrip, de beleidsprioriteiten die ermee gemoeid zijn en de verklaringen voor studiesucces die in onderzoek worden geformuleerd. We zullen zien dat studiesucces een begrip is waarin economische doelstellingen op het gebied van de kennissamenleving (verhoging van de kwantiteit en de kwaliteit van de afgestudeerden in het hoger onderwijs) gekoppeld worden aan financiële doelstellingen op het gebied van efficiency en kostenbesparing. Ook besteden we aandacht aan het debat over en de kritiek op die doelstellingen en die koppeling. Maar we beginnen met een nadere analyse van het concept studiesucces.

Studiesucces: het concept

Tegen studiesucces als doelstelling valt op het eerste gezicht weinig in te brengen. Een studie is voor alle betrokken partijen – studenten, ouders, docenten, onderwijsinstellingen, de overheid – een investering die over een langere periode volgehouden moet worden. De kosten die dat met zich meebrengt zijn aanzienlijk en moeten deels door belastingopbrengsten gefinancierd worden. Daarom mag van de betrokken partijen verlangd worden dat tegenover die gemaakte kosten bepaalde baten staan, met andere woorden dat de studie een succes wordt. Met deze rendementsuitleg van het begrip lijkt het als zodanig ook helder gedefinieerd.

Maar als studiesucces opgevat wordt als het resultaat van de afweging tussen de kosten en de baten van een studie, gaat het dan primair om de *financiële* lasten en risico's die een studie met zich meebrengt? Moet studiesucces opgevat worden als een rendementskwesitie rond de inzet van publieke en private middelen? Of zouden de kosten ruimer gedefinieerd moeten worden en ook de *sociale, emotionele en cognitieve* inspanningen kunnen omvatten die voor studiekeuze en studieloopbaan van studenten (en ouders) gevraagd worden, en de risico's die zij daarbij lopen? Daarbij is er de vraag: welke opbrengsten maken de studie nu eigenlijk tot een succes? Is daarvan sprake als de studie tijdig en met een diploma afgesloten wordt, of mag (ook) verlangd worden dat de studie de talenten en de nieuwsgierigheid van de student heeft geactiveerd? Of ligt het succes criterium buiten de studie, bij de arbeidsmarkt of de samenleving? Is er sprake van studiesucces wanneer studenten kunnen concurreren op de arbeidsmarkt, of als zij zich hebben ontwikkeld tot verantwoordelijke burgers in de samenleving? En nog verdergaand: volstaat de aansluiting van een studie bij de actuele arbeidsmarkt of samenleving, of moet zij juist voorbereiden op snelle maatschappelijke veranderingen (Bauman, 2005)? Of zou een studie zelfs die veranderingen juist moeten bewerkstelligen, door kritische en creatieve vermogens van studenten te stimuleren?

Ten slotte rest de vraag: wat is eigenlijk een goede balans tussen kosten en baten, en voor welke partij is dat een goede afweging? Dat is een kwestie van visie waarin de overheid, de betrokken onderwijsinstellingen, de studenten en hun ouders kunnen verschillen. Op die vragen kunnen alleen waardengebonden en in laatste instantie politieke antwoorden gegeven worden. Het gaat er dan om op welke wijze en door wie over de (definitie van) kosten, baten en de balans daartussen besloten wordt en op welke gronden dat gebeurt. Studiesucces in zijn rendementsge-daante is bij nadere beschouwing dus niet iets evidents, of een technisch-instrumenteel begrip, maar altijd een voorwerp van

politieke afweging. De onbepaaldheid van het begrip studiesucces blijft echter doorgaans buiten het zicht en de schijnbare vanzelfsprekendheid ervan wordt versterkt doordat het is opgenomen in een meetcultuur.

Studiesucces van wie?

In de afgelopen jaren heeft zich één niet te missen eenheid aangevend waarbij studiesucces afgemeten wordt: de student. Wat zijn de studieresultaten van studenten, in hoeveel tijd zijn die behaald, wie is er van studierichting veranderd of voortijdig uitgevallen? De student is de afgelopen decennia de spil geworden in de meetcultuur die zich in de onderwijssector ontplooid heeft. Kwantificeerbare gegevens over studiesucces vormen een strategisch element in deze ‘culture of performativity’ (Ball, 2003; 2008; Biesta 2013). Deze cultuur volgt het besturingsmodel van ‘New Public Management’ dat in de gehele publieke sector navolging vindt, met zijn nadruk op decentraal management, continue monitoring van centraal vastgestelde prestatie-indicatoren en publieke verantwoording daarvan (Ball, 2008; Day, Elliot & Kington, 2005; Deem & Brehony, 2005; Gleeson & Husbands, 2003; Shore, 2008).

In het verlengde daarvan is er de laatste decennia een stroming op gang gekomen in de onderwijswereld die studiesucces weliswaar afmeet aan gegevens over studenten, maar dit vervolgens toeschrijft aan onderwijsinstellingen, aan docenten en zelfs aan nationale onderwijssystemen, zoals in het kader van de PISA-ranglijsten gebeurt (Breakspear, 2012). Zo werd in de Verenigde Staten rond 2001 de praktijk van ‘high stakes testing’ ingevoerd, waarbij aan de ‘school performance’ van leerlingen ingrijpende consequenties voor scholen en leerkrachten werden verbonden (Heilig & Darling Hammond, 2008; Hursh, 2007). Een vergelijkbaar oordeel, zij het met minder ingrijpende consequenties, over de kwaliteit van het hoger onderwijs in Nederland zien

we terug in de prestatieafspraken tussen het ministerie van OCW en de hogescholen en universiteiten. Het zijn in deze gedachtegang in eerste instantie scholen of docenten die meer of minder 'effectief' zijn in de bevordering van studiesucces en daarvoor verantwoordelijk gehouden worden.

Over de vraag hoeveel invloed scholen en docenten hebben op het studiesucces van studenten in vergelijking met de rol die sociale achtergronden, persoonlijkheidskenmerken, talenten en inspanningen van deze studenten zelf spelen, bestaat echter op grond van wetenschappelijk onderzoek geen consensus.¹ Onderzoekers als Marzano (2003) en Hattie (2009) hebben geprobeerd door middel van meta-studies inzicht te bieden in de mate waarin met name school- en docentgebonden factoren de studieprestaties verhogen. De resultaten van deze studies zijn niet eenduidig en worden in het onderwijskundige debat bekritiseerd (zie Eacott, 2017; Kohn, 2006; Snook, O'Neill, Clark, O'Neill & Openshaw, 2009). Ook schattingen van de relatieve invloed van schoolvariabelen

1 Daarnaast speelt, ook in Nederland (zie Dijkstra, Karsten, Veenstra & Visscher, 2001), de discussie over de vraag hoe er bij het vaststellen van schooleffectiviteit omgegaan moet worden met verschillen tussen scholen naar sociaal milieu van de leerlingen. Dezelfde discussie wordt gevoerd met betrekking tot strategische ingrepen (selectie) die scholen doen met het oog op ophoging van gemiddelde prestatieniveaus van leerlingen. Het vaststellen van de relatieve zwaarte van de bijdragen aan het studiesucces is op zichzelf al een ingewikkelde aangelegenheid, maar wordt nog verder bemoeilijkt door het feit dat de waardering van studieresultaten voor docenten en onderwijsinstellingen – in een omgeving waarin de 'opbrengsten' van onderwijs steeds gemonitord en verantwoord moeten worden – *zelf* tot een strategische daad is geworden. Onderzoekers van high stakes testing hebben geargumenteed dat daardoor traditioneel slecht presterende groepen preventief uit het onderwijs geweerd kunnen worden of, omgekeerd, hun prestaties kunstmatig opgehoogd kunnen worden (vgl. Heilig & Darling Hammond, 2008). In Nederland heeft het idee om (leer)prestaties per school als indicator voor schoolkwaliteit publiek te maken geleid tot felle discussies: scholen vreesden dat daarbij geen rekening zou worden gehouden met verschillen in de sociale milieus waaruit leerlingen afkomstig zijn. Scholen met weinig moeilijk lerende leerlingen kunnen betere prestaties tonen. De prestaties van scholen zouden voor dit soort milieu-effecten gecorrigeerd moeten worden volgens Dronkers en Veenstra (2001).

(inclusief de invloed van docenten) lopen ver uiteen van 10% tot 40% (Snook et al., 2009).² Uit het voorgaande wordt duidelijk dat het vinden van een *eenheid* waaraan studiesucces af te meten valt, doorgaans de student, nog iets anders is dan het vinden van *oorzaken* voor studiesucces. Ook is duidelijk dat in een prestatie-gerichte verantwoordingscultuur nadrukkelijk ook docenten en onderwijsinstellingen in beeld komen. Stelden we hiervoor al dat de definitie van kosten en baten en de afweging daarvan in het begrip studiesucces uiteindelijk een politieke kwestie is, hier zien we dat het met name de onderwijsinstellingen zijn die geacht worden studiesucces te kunnen verbeteren.

Studiesucces als sociale constructie

Studiesucces is in onze opvatting een sociale constructie die in de interactie tussen studenten, ouders, docenten, onderwijsinstellingen, de overheid en de arbeidsmarkt tot stand gebracht wordt binnen de context van bestaande beleidskaders, financiële voorwaarden en onderwijsarrangementen. In dit boek gaan we ervan uit dat die kaders, voorwaarden en arrangementen en het gebruik dat verschillende maatschappelijke groepen ervan maken zich historisch ontwikkelen, dat daarbij de doeleinden die al deze betrokken partijen nastreven aanzienlijk kunnen verschillen en hun belangen kunnen botsen (zie o.a. van Middelkoop & Meerman, 2014; Vermeulen, Vink & Roman, 2012). Een voorbeeld. Bij krimpende werkgelegenheid neemt in het algemeen het aantal ingeschreven studenten en de duur van de inschrijving toe. Stu-

2 Voor docenten is het probleem bekend: zij zijn, zoals Kelchtermans (2012) aangeeft, tamelijk kwetsbaar in hun professionele identiteit, omdat nooit eenduidig vast te stellen is of de goede of slechte studieresultaten van hun studenten een gevolg zijn van hun onderwijs aan die studenten.

denten zijn zo beschermd tegen een perspectiefloze arbeidsmarkt en hebben de kans hun kwalificatie te verbeteren. Maar een langere inschrijvingsduur is niet in het (financiële) belang van de onderwijsinstellingen. Studenten die genoeg nemen met zesjes zijn goed voor het studierendement, maar slecht voor de hoogte van de studieprestaties en voor het motivatiepatroon waarmee zij het onderwijs belasten. Studiesucces vormt de uitkomst van de botsing van dit soort belangen en de relatieve sterkte van de betrokken spelers en hun belangen in dit veld (Bourdieu, 1992). In dat spel wordt bepaald of en in welke mate het bevorderen van studiesucces geleid wordt door overwegingen van financiële aard, door het streven naar verbetering van de studieprestaties, door arbeidsmarktoverwegingen of door overwegingen aangaande de sociale en persoonlijke ontwikkeling van studenten.

In de voorgaande, eerste verkenning opent zich onder de schijnbare evidentie van het begrip studiesucces een wereld van definities, perspectieven, belangen en verhoudingen en van verschillende kandidaten aan wie studiesucces kan worden afgemeten of die daarvoor verantwoordelijk gehouden kunnen worden. Toch is er rond dat begrip een vertoog op gang gekomen waarin invloedrijke partijen – in de eerste plaats het ministerie van OCW en de Onderwijsinspectie – aan bepaalde definities van het begrip de voorkeur geven. Daarmee bevorderen zij de aanvaarding van een dominante begripsinhoud van studiesucces, van de toepassing daarvan op het onderwijs en van specifieke praktische benaderingen van problemen onder de spelers in het onderwijsveld. Wat onder studiesucces verstaan wordt in de praktijk van onderwijsinstellingen en in het wetenschappelijk onderzoek daarnaar, wordt steeds mede bepaald door de wijze waarop dit beleidsdiscours studiesucces definieert. Die definitie gaan we in de volgende paragraaf verder onderzoeken.

Schurende beleidsdoelstellingen in historisch perspectief

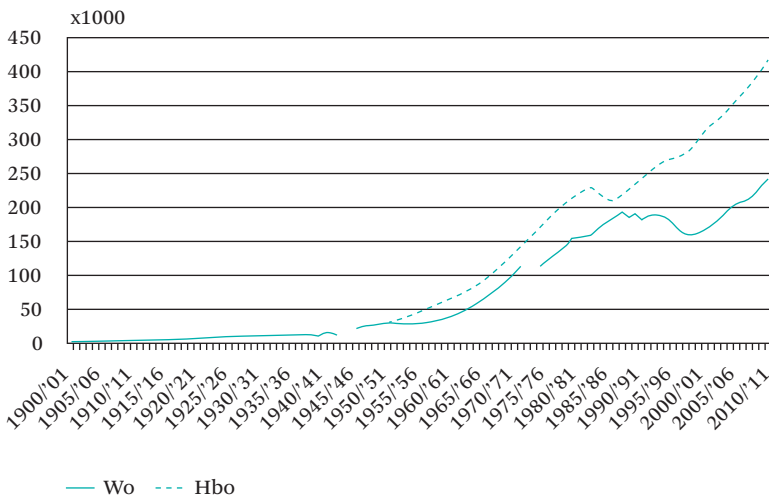
We stelden al vast dat de overheid en de politiek een grote invloed hebben op de doelen die het hoger onderwijs dient na te streven. De prioriteiten in het beleid stellen het hoger onderwijs voor een ‘trilemma’, omdat ze niet eenvoudig verenigbaar zijn. Het hoger onderwijs moet toegankelijk zijn, het moet hoge kwaliteit bieden en het moet betaalbaar blijven (Inspectie van het onderwijs, 2014). Alhoewel in het overheidsbeleid door de jaren heen alle drie prioriteiten terug te zien zijn, neemt in periodes van geringe economische groei of economische crisis de noodzaak van kostenbesparing toe en komen kwaliteit en toegankelijkheid onder druk te staan. Daarbij worden eisen gesteld en resultaten gecontroleerd door de centrale overheid, terwijl de uitvoering van beleid de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstellingen is.³ Die worden voor wat hun onderwijs betreft gedeeltelijk gefinancierd op basis van hun output, dat wil zeggen het aantal afgestudeerde studenten. Voor onderwijsinstellingen is het zoeken naar een goede balans tussen de hoogte van de onderwijsinvesteringen en de opbrengsten in termen van afgestudeerde studenten. Er zijn verschillende strategieën om die balans te treffen, die de toegankelijkheid, de kwaliteit en de kosten van het onderwijs beïnvloeden. In die strategiekeuze, de uitkomsten ervan en het oordeel van de Onderwijsinspectie daarover komen de wisselende zwaartepunten in het beleidstrilemma naar voren. We beschouwen dit trilemma hieronder aan de hand van de geschiedenis van het hoger beroepsonderwijs. Voor het wetenschappelijk onderwijs

3 Die decentralisatie van de verantwoordelijkheid voor de inrichting en de kwaliteit van het hoger onderwijs werd in de nota Hoger Onderwijs Autonomie en Kwaliteit (HOAK, 1985) voorbereid en in de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) in 1993 geregeld.

zou een afzonderlijke analyse gemaakt moeten worden die in het kader van deze inleiding te ver zou voeren.

Het hbo komt voort uit de kweekscholen voor specifieke beroepssectoren die eind 18^e en begin 19^e eeuw werden opgericht. Er bestonden zowel particuliere als rijkskweekscholen en hun aantal nam in de loop van de 19^e eeuw gestaag toe. De Nederlandse overheid ging zich echter pas na de Tweede Wereldoorlog actief bemoeien met het beroepsonderwijs. Het hbo is sinds zijn erkenning als afzonderlijke onderwijssoort in de Mammoetwet, die in 1968 werd ingevoerd, sterk gegroeid. In figuur 1 zien we de groei in studentenaantallen van wo en hbo vanaf 1900. Daarin is voor wat betreft het hbo te zien dat deze groei na een korte onderbreking in het midden van de jaren '80 fors doorzet. Van 1978/79 tot 2010/11 verdubbelde het aantal ingeschrevenen in de hbo-sector van 200.000 naar meer dan 400.000 (CBS, 2011). Ook is te zien dat binnen de gehele hoger onderwijssector (ho), de groei van het hbo sneller verloopt dan de groei van het wo.

Figuur 1 Ontwikkeling van aantallen deelnemers in wo en hbo 1900 – 2010



Bron: CBS (2011), *Jaarboek onderwijs in cijfers 2011*. Den Haag/Heerlen: CBS, p. 11.

De formalisering van het hbo leidde niet alleen tot een grotere toegankelijkheid, maar ook tot veranderingen in kwaliteit en betaalbaarheid. Vanaf 1963 werd het hbo grotendeels door het Rijk gefinancierd (CBS, 2011). De toegenomen vraag naar beroepsonderwijs leidde in de jaren na 1963 tot een sterke toename van het aantal hbo-instellingen, tot ca. 370 instellingen die tezamen 69 verschillende studierichtingen aanboden (Van 't Riet, 2014, p. 48). De nadruk lag in deze periode op de toegankelijkheid van het hbo hetgeen echter tot problemen leidde op het gebied van zowel de kwaliteit als de betaalbaarheid. Waar de financiering aanvankelijk tot 1975 de groei van het hoger onderwijs volgde – en wel zo dat tevens de gemiddelde uitgaven per student stegen – leidde de verslechterende economische omstandigheden in de jaren '70 en '80 tot kostenbesparende maatregelen (CBS, 2011, p. 14-15). Voorbeelden hiervan zijn de beperking van studie- en inschrijvingsduur, de invoering van de twee-fasen structuur en van sterkere selectiemomenten in de studie. Ook is de instroom in het ho vooral van het duurdere wo naar het goedkopere hbo verschoven, zodat groeicurves tussen beide sectoren verder uiteen begonnen te lopen (CBS, 2011).

Vanaf de jaren '70 werd ook ingezet op schaalvergroting in het hbo waardoor het aantal hbo-instellingen afnam tot 39 in 2013 (Van 't Riet, 2014, p. 49). De gedachte hierachter was dat de kwaliteit van het onderwijs in deze grotere organisaties beter geborgd kon worden en de financiële organisatie efficiënter werd. Beleidsnotities zoals 'Minder regels, meer ruimte' en de nota 'Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit' (beide uit 1985) bereidden de versterking van de eigen verantwoordelijkheid voor de inrichting en de kwaliteit van het onderwijs van onderwijsinstellingen in het hoger onderwijs voor. Deze beleidswijziging werd in 1993 in de wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) vastgelegd. De toegenomen eigen verantwoordelijkheid ging samen met controle door de Onderwijsinspectie (ibid., p. 53). Ook

vonden enkele doelmatigheids- en bezuinigingsoperaties⁴ plaats, die samenhangen met de economische stagnatie van het begin van de jaren '80. Deze periode werd zo gekenmerkt door deregulering, decentralisatie van verantwoordelijkheden naar de onderwijsinstellingen en kostenbesparingen door efficiency-maatregelen en bezuinigingen. Veranderingen in de financiering van het hbo in de jaren '90 en '00, gecombineerd met bezuinigingen op het hoger onderwijs – waarbij de instellingen deels betaald kregen op basis van het aantal afgestudeerde studenten (Van 't Riet, 2014) – leidden ertoe dat aandacht voor studierendement ook een financiële noodzaak werd voor het hbo. Daarnaast maakte de wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) in 1993 het bindend studieadvies (BSA) mogelijk waarmee slecht presterende studenten van opleidingen in het hoger onderwijs verwijderd kunnen worden. Vanaf 1997 maken steeds meer instellingen voor hoger onderwijs gebruik van de BSA-regeling.

De nadruk op toegankelijkheid van het hoger onderwijs leidde niet alleen tot massificatie maar ook tot diversificatie van het hbo. In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw nam vooral de instroom van vrouwen en groepen uit lagere sociale klassen toe (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Vanaf de jaren negentig is de diversiteit van de studentenpopulatie naar etniciteit en opleidingsniveau toegenomen (Van 't Riet, 2014, p. 162). Wanneer een onderscheid gemaakt wordt tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten, kan vastgesteld worden dat de instroom in het ho van niet-westerse allochtone studenten in de periode 1997/98 tot 2009/10 stijgt van 7.127 naar 20.016 terwijl hun aandeel in de totale populatie stijgt van 8% naar 15% (Wolff, 2013,

4 Taakverdeling en Concentratie in 1982, Selectieve Groei en Krimp in 1986 in het wo, Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie (STC) in het hbo in 1983.

p. 16). In het algemeen gaat ongeveer 80% van de instromers in het hoger onderwijs naar het hbo, en de overige 20% naar het wo.⁵

De laatste jaren staat de nadruk op toegankelijkheid van het onderwijs van de kant van de overheid op gespannen voet met de wens van hoger onderwijsinstellingen. Zij willen de kwaliteit van de instroom verhogen om de kans op voortijdige uitval te verkleinen en gunstige uitstroomresultaten te bevorderen, een voor de hand liggende prioriteit in het licht van de outputfinanciering waarmee zij te maken hebben. Uit cijfers van de Vereniging Hogescholen (2015) blijkt met name dat de uitval onder mbo-afgestudeerden (gemiddeld 20,5% in de periode van 2005 tot 2013⁶) in het hbo aanzienlijk hoger is dan die onder havisten (gemiddeld 12,8% over dezelfde periode) of de vwo-afgestudeerden (gemiddeld 6,1% over diezelfde periode). Deze ontwikkeling heeft geleid tot een pleidooi van de hogescholen om eisen te mogen stellen aan de passendheid van de vooropleiding van de instromende mbo-afgestudeerden.⁷

Zorgen over de financiële consequenties van de al dan niet vermeende gebrekkige kwaliteit van een omvangrijk deel van de instroom van studenten, leiden dus tot een roep om selectie ‘aan de poort’ van het hbo.⁸ Daaraan wordt echter maar zeer gedeelte-

5 Voor niet-westerse allochtone groepen als Turken, Marrokanen, Surinamers en Antillianen/Arubanen ligt het instroompercentage in het hbo in de aangegeven periode nog daarboven. Een uitzondering vormen de overige niet-westerse allochtone studenten vooral afkomstig uit China/Hong Kong, Irak, Iran, Afghanistan en Vietnam, die bovengemiddeld instromen in het wo (35%).

6 De uitval stijgt bovendien redelijk gestaag over de jaren, met een uitval van 17,1% in 2005 tot 23,1% in 2013. Voor de havisten en vwo'ers is dit niet of in zeer geringe mate het geval. De toegenomen uitval in het hbo is daarmee vooral terug te vinden bij de studenten met een mbo-vooropleiding.

7 In december 2013 is het tot een botsing met de minister van OCW gekomen over deze kwestie.

8 Daaruit kan afgeleid worden dat de mogelijkheden die het Bindend Studieadvies bieden niet meer voldoende soelaas bieden om de financiële consequenties van studieuitval en -vertraging te beteugelen.

lijk toegegeven door de minister van OCW, omdat doorstroming van mbo naar hbo zowel een voorwaarde voor emancipatie is – een belangrijke doelstelling van het onderwijsbeleid – als de mogelijkheid biedt om het aandeel van hoger opgeleiden in de beroepsbevolking te vergroten.⁹ Deze laatste doelstelling hangt nauw samen met het idee dat Nederland competitief moet kunnen opereren in een wereldomspannende kenniseconomie (Meerjarenafspraak OCW-HBO-Raad 2008-2011). De overheid streeft ernaar om in 2020 46% van de 25 tot 44-jarigen op ho-niveau geschoold te hebben en passeert met die doelstelling Europese streefcijfers die in Nederland al in 2010 gerealiseerd werden (CBS, 2011; OCW, 2011).

Daarnaast gaat de discussie over selectie aan de poort ook over de rol die etnisch-culturele achtergronden van instromers zouden kunnen spelen. Onder de ingeschrevenen bij hbo-instellingen waren volgens het CBS (2011) in studiejaar 2010/2011 24% allochtone studenten waarvan 15% niet-westerse en 9% westerse allochtonen. Zijn deze studenten met andere etnisch-culturele achtergronden wel goed voorbereid op het hoger onderwijs, beschikken zij over ter zake doende informatie, verwachtingen, motivaties, competenties en het doorzettingsvermogen om hun onderwijsloopbaan met succes af te ronden? En omgekeerd, bieden dat onderwijs, de instellingen, de docenten, de inrichting van het curriculum, de onderwijspraktijk hun wel de ruimte en de stimulans om zich te ontwikkelen en hun onderwijsdoelen te bereiken? Daarmee kreeg de thematiek van etnisch-culturele

9 In de Meerjarenafspraak OCW-HBO-Raad 2008-2011 staat daarover: 'Daarnaast zien de minister en de hogescholen een belangrijke rol voor het hbo weggelegd om bij te dragen aan de groei van het aantal hoger opgeleiden in Nederland. Hogescholen zijn al decennia lang dé toegangspoort tot het hoger onderwijs. (...) De hogescholen hechten aan deze emancipatoire rol van het hbo, en willen ook in de toekomst deze rol blijven vervullen. Daar komt bij dat de arbeidsmarkt blijft vragen om meer hoger opgeleiden. Zonder een verdere groei van het hbo zal binnen afzienbare termijn een tekort aan hoogopgeleide kenniswerkers ontstaan.' (p. 2).

diversiteit, de nieuwe groepen allochtone studenten die zich inschrijven bij hbo-instellingen een (bescheiden) plaats in het debat over en het beleid inzake studiesucces.

De huidige nadruk op rendement lijkt tot slot niet alleen instellingsbestuurders te activeren, maar ook te leiden tot weerstand onder docenten en, zoals blijkt uit de bezetting van het Maagdenhuis in 2015, onder studenten. Zij keren zich tegen het rendementsdenken waarmee in hun ogen vooral bestuurders van onderwijsinstellingen zich geïdentificeerd hebben. Uit onderzoek naar studiesuccesprogramma's in het hbo (Van Middelkoop & Meerman, 2014) blijkt dat docenten zich zorgen maken over de nadruk op studierendement en bang zijn dat deze focus in combinatie met de noodzaak tot betaalbaarheid zal leiden tot een daling van de kwaliteit van het onderwijs.

We kunnen vaststellen dat de combinatie van een snelle groei van het hbo en periodes van tegenvallende economische ontwikkeling vanaf het einde van de jaren '70 heeft geleid tot een sterke nadruk op efficiency en rendement in het hbo-beleid. Dat geldt mutatis mutandis ook voor het beleid ten aanzien van het wetenschappelijk onderwijs. Dit beleid streeft eveneens naar hoge kwaliteit van afgestudeerden in zo groot mogelijke kwantiteit tegen zo laag mogelijke kosten. De aanpak van dit beleidstrilemma is, in de geest van de deregulering en decentralisatie van de jaren '80, doorgeschoven naar de onderwijsinstellingen.

Vanaf 2008 zijn er prestatieafspraken gemaakt tussen het ministerie van OCW en de toenmalige HBO-raad voor de periode tot 2011. Vergelijkbare afspraken werden met de VSNU, de vereniging van universiteiten gemaakt. Daarin worden doelstellingen en aanpakken geformuleerd op het gebied van terugdringing van uitval, verbetering van studierendement en versterking van de kwaliteit van de opleidingen. Het verleggen van verantwoordelijkheden en bevoegdheden naar de onderwijsinstellingen heeft echter niet geleid tot een oplossing voor de problemen met betrekking tot studierendement of uitval. Uit de cijfers van de Vereniging van

Hogescholen (2015) blijkt dat tussen 2009 en 2013 de uitval onder eerstejaars studenten is toegenomen en het studierendement verder is afgenomen.

Ook de beleidsinspanningen en stimuleringsregelingen om de negatieve gevolgen van etnisch-culturele diversificatie specifiek binnen het hbo op het gebied van rendement en uitval tegen te gaan, leveren weinig op. In de periode 2008/2009 tot 2011/2012 zijn door de toenmalige minister Plasterk speciale gelden vrijgemaakt waarmee Randstedelijke hogeronderwijsinstellingen zelf aan de slag konden om met name het studiesucces van allochtone studenten te verbeteren. Uit de evaluatie van de programma's die vanuit deze 'Plasterk-gelden' zijn gefinancierd kan een ontvullende conclusie getrokken worden (Zijlstra, Asper, Amrani & Tupan-Wenno, 2013). Over de gehele linie is de verhouding tussen afgestudeerden en voortijdig uitgestroomden onder zowel autochtone als allochtone studenten niet duidelijk verbeterd, is de uitval niet afgenomen en tenslotte is de kloof tussen autochtone en allochtone studenten in studierendement zelfs toegenomen in de subsidieperiode. Dit laatste werd volgens Zijlstra et al. (2013) mede veroorzaakt doordat veel van de interventies gefinancierd vanuit de Plasterk-gelden uiteindelijk gericht waren op een *generieke* aanpak van problemen rond studiesucces en dat interventies gericht op specifieke groepen studenten relatief weinig werden toegepast. De toedracht en achtergronden van deze tegendraadse resultaten zullen in hoofdstuk 6 verder onderzocht worden. Voor nu stellen we vast dat het verbeteren van het studierendement van studenten uit etnische minderheidsgroepen in de onderwijspraktijk van de huidige hogeronderwijsinstellingen lastig blijkt te zijn.

De resultaten mogen dan tegenvallen, het beleidsoffensief gaat onverminderd voort. In december 2011 werd het Hoofdlijnenakkoord gesloten tussen het ministerie van OCW en het hoger onderwijs. Dat heeft onder meer betrekking op de verbetering van de onderwijskwaliteit van opleidingen, maar ook op studiesucces. Het idee in het akkoord is dat door verbetering van het (kennis)

niveau en de intensiteit van het onderwijs zowel de onderwijsprestaties verbeteren als studiesucces in termen van rendementenverbetering en terugdringing van uitval gerealiseerd kan worden. Het aantal studenten dat binnen vijf jaar een bachelordiploma behaalt, moet sterk stijgen tot 2025 en de studie-uitval in het eerste jaar moet sterk teruggedrongen zijn. Ook dient 10% van de studenten deel te nemen in ‘honoursprogramma’s’.¹⁰ De balans over de afspraken werd in maart 2017 opgemaakt.¹¹ Zoals in de inleiding vermeld, vormt studiesucces met als indicatoren uitval, rendement en studieswitch ook in de begroting hoger onderwijs 2018 weer een centraal element in het te voeren beleid.

Prestatiemeting en monitoring bij onderwijsinstellingen op basis van in-, door- en uitstroomgegevens van studenten leveren onder de voorwaarden van brede toegankelijkheid, kwaliteitsbehoud en kostenbeheersing voor alles een ingewikkeld strategisch veld op met tegenstrijdige belangen. Daarbinnen wordt voor ho-instellingen die op prestaties worden afgerekend, de vraag van belang wat de kwaliteit van de instroom van studenten in het ho is en of zij die mogen beïnvloeden.¹² De centrale overheid wenst

10 Een honoursprogramma is een aanvullend programma voor gemotiveerde en talentvolle bachelorstudenten dat door veel universiteiten en hogescholen wordt aangeboden.

11 De Evaluatiecommissie Prestatiebekostiging Hoger Onderwijs (2017) benaderde de meerjarenafspraken tussen OCW en de instellingen voor hoger onderwijs als een bekostigingsexperiment en heeft slechts in algemene termen dit experiment geëvalueerd. Een opmerkelijke conclusie daarbij is dat dit experiment ‘de “principaal-agent”-verhouding tussen de minister van OCW en de instellingen versterkt (heeft). De hoger onderwijssector is hierdoor sterk(er) op de centrale overheid gericht.’ Ook is de commissie tevreden over het feit dat de ‘administratieve organisaties van instellingen op orde zijn gebracht en er onderling vergelijkbare gegevensbestanden zijn op onder andere studentenaantallen, uitval, studiesucces, switch.’ (p. 24). Het gesprek over studiesucces is volgens de commissie nog te weinig tot de werkvloer doorgedrongen. Of de afspraken ook tot verbeteringen op prestatie-indicatoren op het gebied van uitval en rendement hebben geleid, kan niet uit het rapport afgeleid worden.

12 De recente problemen rond de hoogte en de geldigheid van toetsresultaten en diploma’s bij opleidingen – en met name verkorte uitstroomroutes voor studen-

de brede toegankelijkheid van het hoger onderwijs juist te behouden maar onder handhaving van de opleidingskwaliteit en tegen een geringere prijs. Docenten tot slot lijken zich vooral zorgen te maken over de in hun ogen eenzijdige benadering van studiesucces als een rendementskwestie en lijken zich vooral op de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de studenten te richten.

Alternatieve opvattingen van studiesucces

In het huidige discours lijkt, ondanks de aan kracht winnende tegengeluiden, studiesucces vooral een beleidsconcept dat circuleert tussen beleidsmakers en onderwijsbestuurders; de centrale betekenis is studierendement, doorgaans de tijd die studenten nodig hebben tussen instroomdatum en diplomering. Dit studierendement staat in dienst van de betaalbaarheid van het hoger onderwijs, maar daarnaast moet het systeem toegankelijk blijven en wordt kwaliteitsbehoud als vaststaande eis beschouwd. Studiesucces houdt in dit beleidsdiscours een terugtrekking in op wat *binnen* een onderwijsstelsel vastgesteld en gemeten kan worden (instroom, doorstroom, uitstroom, studieresultaten, kosten per student), schijnbaar ongeacht de *externe* doelstellingen of effecten daarvan, zoals bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van studenten, aan hun burgerschapsvorming en aan hun economisch potentieel in het arbeidsproces. Volgens auteurs die de ontwikkeling van het hoger onderwijs kritisch volgen, laat die concentratie op interne prestatie-indicatoren onverlet dat het

ten met studievertraging – van een aantal hogescholen hebben de kwetsbaarheid van de onderwijsinstellingen scherp aan het licht gebracht en duidelijk gemaakt dat hun ‘output’ tot centrale strategische waarde is geworden die alleen op straffe van schade aan de waarde van diploma’s van de afgestudeerden en aan de eigen opleidingsreputatie *rechtstreeks* beïnvloed kan worden.

hoger onderwijs inherent in zijn onderwijsprogramma's steeds meer aanstuurt op kennis en vaardigheden die in de eerste plaats economisch nuttig zijn (Nussbaum, 2011; Biesta, 2012a). Academische en persoonlijke vorming en burgerschapsvorming zijn doelstellingen die net zo automatisch in de onderwijsvisies van onderwijsinstellingen herhaald worden als ze in onderwijspraktijk naar de achtergrond zijn verdwenen.

In verschillende publicaties van de afgelopen jaren – sommige geschreven door wetenschappers of onderwijsfilosofen, andere door docenten – wordt het huidige discours als een bedreiging van de onderwijskwaliteit gezien en worden alternatieven voor de huidige focus op rendement, meetbaarheid en economisch nut beschreven (Nussbaum, 2011; Biesta, 2012b; Kneyber & Evers, 2013; Verbrugge & Van Baardewijk, 2014). Ook de Onderwijsraad waarschuwt in zijn rapport 'Een smalle kijk op onderwijskwaliteit' (2013) voor een versraling van het onderwijs als gevolg van een te grote nadruk op meetbare doelen.¹³ Deze alternatieve opvattingen van studiesucces richten zich niet alleen op de inhoudelijke en pedagogische kwaliteit van het onderwijs, maar distantiëren zich ook van het rendementsdenken en de eenzijdig economische oriëntatie die de ontwikkeling van het hoger onderwijs in hun ban houden. Zo geeft Martha Nussbaum (2011) aan dat de meeste onderwijssystemen in laat-moderne natiestaten vooral 'productiemachines' afleveren in plaats van onafhankelijk en kritisch denkende, sociaal voelende en creatieve persoonlijkheden die nodig zijn om democratieën in stand te houden. Biesta (2012a) benadrukt dat onderwijs als een op doelen gerichte en vanuit

13 Ook in het recente rapport 'Kwaliteit in het hoger onderwijs' van de Onderwijsraad (2015) staat de discussie over de opvatting van en controle op onderwijskwaliteit centraal. De onderwijsraad pleit in dit rapport voor 'andere kwaliteitsopvattingen en doelstellingen van instellingen, docenten en studenten (p. 8).

doelen overwogen activiteit, een publiek goed is dat niet alleen kwalificatie beoogt, maar ook socialisatie en subjectwording. Om die doelen te bereiken dient onderwijs afstand te nemen van de 'sterke taal' van effectieve scholen en effectieve docenten waarin de notie van werkzame technologieën besloten ligt. Onder andere met het oog op subjectvorming moeten juist openingen gezocht en ruimte gemaakt worden in 'zwakke' onderwijsarrangementen, waarbij geaccepteerd wordt dat een 'educatieve input' nooit de garantie op een bepaald leerresultaat geeft (Biesta 2013, p. 4). De vraag welke kwaliteiten opleidingen dienen te hebben, roept direct de vraag op welke doelen het hoger onderwijs eigenlijk dient, en omgekeerd. Die vraag naar de samenhang tussen doelen en inrichting van het onderwijs, die deze alternatieve denkers over onderwijs weer agenderen, is in het huidige discours te zeer vervangen door de zoektocht naar middelen om als vaststaand of evident gepresenteerde doelen – doorgaans rendement en studieprestaties – te verbeteren.

Uit onderzoek blijkt dat onderwijsdoelen verschillend worden ingevuld door verschillende 'stakeholders' binnen het onderwijs (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayeset, 2005). Onder hbo-docenten bestaat weliswaar een breed gedeelde afwijzing van het rendementsdenken, maar zij verschillen onderling aanzienlijk in hun opvattingen over de doelen van het onderwijs. Hbo-docenten stellen studiesucces het meest gelijk aan een adequate voorbereiding op functioneren in het toekomstig beroepenveld van de student en sluiten daarmee nauw aan bij het denken over onderwijs in termen van economisch nut (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Daarnaast wordt studiesucces door docenten in het ho ook opgevat als persoonlijke ontwikkeling van studenten of als voorbereiding op actieve deelname aan de samenleving. Hier komt met name het belang van opleiden voor de maatschappij tot uitdrukking (Nussbaum, 2011; De Winter, 2013). Onderwijsfilosofen als Davies (2013) en MacIntyre (1985) benadrukken daarentegen juist persoonlijke ontwikkeling. Studenten moet men

zodanig opleiden dat ze zichzelf maximaal kunnen ontplooiën en levenswijs worden (Davies, 2014; zie ook Dohmen, 2007).

De invloed van deze alternatieve invullingen van studiesucces op de beleidsvorming van de overheid moet niet overschat worden. Het lijkt erop dat het beleid op het gebied van studiesucces zich min of meer los van erkende onderwijsdoelstellingen van het hoger onderwijs heeft ontwikkeld. Op het moment dat de klok voor het studiesucces luidt, worden centrale onderwijsdoelstellingen zoals talentontwikkeling, vakmanschap, burgerschap of kritische (zelf-)reflectie ingewisseld voor zoveel mogelijk, zo goed mogelijk en zo goedkoop mogelijk. De klok van het studiesucces draait om de meetbare tijd en zoekt naar de kortste tijden voor de hoogste prestaties. Daarmee wordt studiesucces dus niet gemeten aan onderwijsdoelen die buiten het onderwijssysteem zelf gelegen zijn, maar vooral financieel-economische doelen die betrekking hebben op dat systeem als zodanig.¹⁴ Hoe het onderwijssysteem met zijn curricula, zijn didactieken en pedagogieken bijdraagt of bij kan dragen aan de maatschappelijke of persoonlijke ontwikkeling, wordt in dit rendementsdiscours buiten beschouwing gelaten.

Alhoewel vastgesteld kan worden dat – mede als reactie op de discussie als gevolg van de Maagdenhuisbezetting – ook op beleidsniveau een meer inhoudelijke invulling van studiesucces en onderwijskwaliteit naar voren komt (zie OCW, 2015), lijkt het rendementsdiscours in de kern voorlopig leidend in het Nederlands onderwijsbeleid.

14 Ook toetsresultaten hebben eerst en vooral geldigheid binnen de context van het onderwijssysteem zelf, de structuur van het werk dat afgestudeerden in banen moeten gaan verrichten kan daar sterk van afwijken. Niet voor niets is de aansluiting tussen eindkwalificatie en arbeidsmarkteisen een voortdurend punt van discussie tussen werkgevers en opleiders (vgl. Borghans, Diris en Ter Weel, 2014).

Studiesucces: verklaringen en modellen in de wetenschap

Het belang dat overheden en onderwijsinstellingen hebben bij bevordering van studiesucces gaat al geruime tijd samen met de zoektocht naar verklaringskaders in de wetenschap: wat werkt bij deze kwestie wel en wat niet. En sinds het beleidstrilemma onder druk van de economische crisis nijpender is geworden, en door de Commissie Dijsselbloem is vastgesteld dat veel onderwijsinnovaties niet hebben geleid tot beter onderwijs, lijkt de toevlucht tot wetenschappelijke inzichten – een ‘evidence base’ voor sturing, evaluatie en verantwoording van onderwijs – sterk toe te nemen. Het is dan de vraag wat wetenschappelijke inzichten rond studiesucces beleidsmakers en docenten te bieden hebben. In deze paragraaf maken we geen uitputtende ‘tour d’horizon’, maar behandelen we enkele spraakmakende wetenschappelijke benaderingen die het beleid rond studiesucces informeren en richting geven.

In onderwijskundig onderzoek wordt met gebruikmaking van het concept studiesucces naar uiteenlopende verschijnselen verwezen. Dergelijk onderzoek gaat in hoofdzaak over studieuitval, studierendement en de hoogte van studie- of toetsresultaten, hoewel er ook wel criteriumvariabelen worden gehanteerd die bijvoorbeeld het niveau waarop geleerd wordt meten (bijvoorbeeld reproductief, diep en conceptueel leren) of die verwijzen naar doelen en criteria uit de alternatieve benadering van onderwijs en studiesucces. Het meeste onderzoek voegt zich in zijn keuze van de centrale te verklaren variabelen echter vrijwel naadloos in het vigerende beleidsdiscours en is er vaak ook expliciet op uit voor lokale of nationale beleidsmakers of bestuurders manipuleerbare variabelen met voldoende impact op te sporen.

Er zijn verschillende verklaringen (Stearns, Moller, Blau & Potochnick, 2007) voor studieuitval. In het ‘frustration–self-esteem’ model kunnen slechte (onderwijs)prestaties het zelfbeeld

van studenten zo aantasten dat deze de onderwijsomgeving gaan mijden en uitvallen. In dit model worden verklaringen vooral gezocht in intern-psychologische processen bij studenten (Finn, 1989). Het ‘participation-identification’ model is veeleer een sociologisch model waarin de betrokkenheid van studenten als resultaat van de kwaliteit van interacties tussen student en onderwijsinstelling centraal staat. We komen hierna terug op deze benadering aan de hand van een van de meest invloedrijke auteurs op het gebied van uitval, Vincent Tinto. Het ‘social capital’ model verklaart uitval van studenten aan de hand van de kwaliteit van het netwerk van sociale betrekkingen van studenten met medestudenten en met stafleden van de onderwijsinstellingen. Studenten die minder opleidingsgebonden contacten hebben, zullen eerder uitvallen, is de daarbij passende verwachting. In Nederland heeft Rick Wolff (2013) een combinatie van het model van Tinto en het aan Bourdieu ontleende sociaal kapitaal model gebruikt in een onderzoek naar het studiesucces van allochtone studenten in het hoger onderwijs. In het Verenigd Koninkrijk hebben Reay, Crozier, & Clayton (2010) het begrip ‘institutional habitus’, eveneens ontleend aan Bourdieu, gebruikt om de inpassing van nieuwe groepen studenten in het hoger onderwijs, met name afkomstig uit ‘working class’ milieus, te bestuderen. In die institutionele habitus komt de invloed tot uitdrukking van een bepaalde sociale klasse of culturele groep op het denken en doen van individuen via de wijze van functioneren van onderwijsinstellingen. Deze instellingen kunnen onderling nog verschillen in de soort van disposities die zij verwachten, stimuleren en belonen in studenten. Posities in de academische hiërarchie van instellingen maar ook verschillen in arrangementen en culturele aspecten kunnen daarbij een belangrijke rol spelen. Studenten die van huis uit nauwer bij een institutionele habitus van een onderwijsinstelling aansluiten, hebben minder kans om uit te vallen dan studenten voor wie die aansluiting minder sterk of vrijwel afwezig is.

Uiteraard kan er bij studiesucces in de zin van studierendement en uitval gedacht worden aan verschillende groepen factoren die verbonden zijn aan de verschillende actoren die invloed (kunnen) hebben op het proces van studiekeuze, studievoortgang en studieafronding. Men begint dan doorgaans met de studenten, hun studiekeuze, hun motivatie, de sociale of culturele milieus waaruit zij voortkomen, de ouders die hen al dan niet (adequaat) begeleiden, de onderwijsinstellingen met hun regels, selectiemechanismen en ondersteuningsmogelijkheden, vervolgens de docenten met hun inhoudelijke en pedagogisch-didactische capaciteiten en de teams waarin zij zijn georganiseerd, de arbeidsmarkt ofwel het professionele veld dat instroomeisen stelt en gelegenheid tot oefening biedt of concurreert met opleidingen en, *last but not least*, de overheid, het ministerie van OCW en zijn Onderwijsinspectie die randvoorwaarden stelt aan toegang en verblijfsduur van studenten binnen de onderwijsinstellingen, en aan wat hun daar inhoudelijk en qua ondersteuning geboden wordt. Price (2011) heeft een dergelijk meer-actoren model opgesteld. De bevordering van studiesucces wordt ingewikkeld omdat het lastig is om de invloed van elk van deze actoren te isoleren met het oog op diagnose van de problemen of de ontwikkeling van verbeteringsstrategie. Ook de verschuiving van redenen voor uitval in de loop van de studieloopbaan compliceren diagnose en aanpak (Ishitani, 2003).

Ondanks deze 'designproblemen' in het onderzoek naar studiesucces is er uitgebreid onderzoek gedaan naar welke factoren nu in welke mate studiesucces bepalen. Zo deden Richardson, Abraham en Bond (2012) een meta-analyse van meer dan 7000 artikelen en 241 datasets van onderzoek naar de invloed van psychologische en demografische kenmerken van studenten op hun

studieresultaten, uitgedrukt in ‘Grade Point Average’ (GPA¹⁵). Zij concluderen dat demografische kenmerken een geringe invloed hebben op studiesucces in het hoger onderwijs. Middelgrote effecten hebben de high school GPA, de ‘Academic reasoning test’ (ACT¹⁶), het gevoel van academische competentie, inspanningsregulatie en de testscore die de student beoogt te behalen (Grade Goal). Het sterkste effect heeft het gevoel van competentie om een bepaalde score op een test te behalen (Performance Self-efficacy). In het artikel van Richardson et al. blijft de invloed van school- en docentkenmerken buiten beschouwing. Het omgekeerde geldt voor Robert Marzano (2003) en John Hattie (2009) die zich juist concentreerden op docent- en schoolkenmerken. Vanuit deze optiek leverden zij elk een synthese van meta-studies naar studiesucces in de betekenis van ‘student achievement’ die is gaan functioneren als gezaghebbende ‘evidence base’ voor vele beleidsmakers en uitvoerende professionals in het onderwijsveld.

We besteden hieronder wat meer aandacht aan zowel het model van Tinto als de modellen van Hattie en Marzano, omdat deze modellen inzicht geven in de denkwijzen en verklaringskaders die het onderzoek naar en vaak ook de interventies ter bevordering van studiesucces richting geven.

Tinto (1975; 1993), de geestelijk vader van het zogenoemde ‘Student Integration Model’, begint zijn verhandeling over uitval in het onderwijs met de verzuchting dat veel modellen enkel factoren als sociale status en leerprestaties in voorafgaand onderwijs noemen maar niet aangeven hoe deze inwerken op het longitudinale proces van uitval waarin verschillende factoren, actoren en

15 Het GPA is het gemiddelde cijfer, gewogen naar het aantal studiepunten, en uitgedrukt in een waarde om academische prestaties van studenten weer te geven.

16 De ACT is oorspronkelijk een afkorting voor American College Testing, een gestandaardiseerde test voor toegang tot colleges in de United States.

de interacties daartussen tot uitval of tot behoud, tot vertraging of versnelling kunnen leiden.

In Tinto's model wordt de klassieke theorie over zelfmoord van de Franse socioloog Durkheim gecombineerd met onderwijs-economische noties over kosten-baten afwegingen in beslissingen over educatieve alternatieven. In Tinto's lezing verklaarde Durkheim zelfmoord uit een gebrekkige integratie van individuen in de samenleving op twee vlakken, namelijk een onvoldoende internalisatie van centrale maatschappelijke waarden (normatieve integratie) en een gebrek aan collectieve binding (structurele integratie), bijvoorbeeld blijkend uit zelfgerichtheid en sociaal isolement. Vertaald naar het onderwijs: wanneer studenten weinig interactie hebben met anderen in het hoger onderwijs en naar waarden weinig overeenstemming vertonen met de waardenpatronen in de onderwijsinstelling, zullen ze een grotere kans hebben om uit te vallen. Daarbij maakt Tinto (1975) een onderscheid tussen normatieve en structurele integratie in de instelling als sociaal systeem en als academisch systeem. Beide vormen hoeven geenszins een gelijk patroon te volgen, maar een functionalistisch trekje van Tinto komt aan het licht als hij stelt dat beide vormen van integratie enigszins in evenwicht dienen te zijn, omdat ze anders elkaar ondergraven (het sociale leidt af van het academische en vice versa) en dan leiden tot uitval. Integratie in het sociale systeem van de instelling heeft niet alleen betrekking op medestudenten maar ook op de docenten van de instelling. Tinto vindt deze aanzet voor zijn model nog niet voldoende voor een predictieve theorie. Er moeten naast algemene sociale achtergrondkenmerken ('race', etniciteit, sekse, sociaal milieu) ook persoonlijke variabelen in worden ondergebracht, zoals de mate waarin studenten bepaalde educatieve verwachtingen en doelstellingen hebben, en hoe stevig zij zich gebonden achten aan die doelstellingen of aan de realisering ervan bij specifieke onderwijsinstellingen.

In het model van Tinto is uitval, of het tegenovergestelde: behoud, het gevolg van een proces van interacties tussen de individuele studenten en de sociale en academische systemen van de onderwijsinstelling, waarin zij wat betreft sociale relaties of waarden meer of minder geïntegreerd zijn. Die interacties beïnvloeden voortdurend hun binding (commitment) aan hun educatieve doelstellingen en aan de onderwijsinstelling. De kern van het model zegt dat integratie in het sociale en het academische systeem steeds weer inwerkt op binding aan onderwijsdoelen en aan de onderwijsinstelling en dat levert wisselende kansen op behoud dan wel uitval op. Redenerend vanuit de beleidsprioriteiten inzake studiesucces – zoveel mogelijk, zo hoog mogelijk, zo snel mogelijk – wordt daarmee in principe alleen de eerste prioriteit bediend. Kwaliteit is slechts in zoverre aan de orde dat de studieprestaties van studenten van voldoende niveau moeten zijn om uitval te voorkomen. Over snelheid doet het model geen uitspraken, binding aan onderwijsdoelstellingen en de onderwijsinstelling kunnen immers evengoed resulteren in een vlotte studieloopbaan als in een verdere verdieping en een langere studieloopbaan. Het model tot dusver is een zuiver intern model.

Tinto rekent echter ook met externe factoren die studenten kunnen beïnvloeden. Hier komen de onderwijs-economische overwegingen aan bod. Uiteraard moet er altijd rekening worden gehouden met factoren buiten de sfeer van het onderwijs die kunnen leiden tot alternatieve opties voor studenten. Het gaat bijvoorbeeld om kansen op de arbeidsmarkt die van invloed kunnen zijn op het al dan niet afronden van de studie. Ook kunnen studenten problemen ervaren waardoor de kosten van een onderwijsloopbaan – bijvoorbeeld het ervaren van discriminatie in de onderwijsinstelling of negatieve bejegening vanwege de studieloopbaan in het eigen milieu – de baten overstijgen. Het omgekeerde is uiteraard ook mogelijk: studenten overwinteren in een opleiding vanwege een dalende werkgelegenheid of een opleiding geeft studenten de mogelijkheid om aan negatieve aspecten

van het eigen sociale milieu te ontsnappen. Volgens Tinto zullen dergelijke kosten-baten-afwegingen van studenten zich weerspiegelen in hun binding aan de onderwijsinstelling en aan hun academische doelstelling i.c. afronding van de opleiding.¹⁷

Het model van Tinto is een poging om alle invloeden op studentenuitval in kaart te brengen en aan elkaar te relateren in een longitudinaal model van interactie tussen onderwijsinstellingen en studenten, rekening houdend met de invloed die externe ontwikkelingen daarop kunnen uitoefenen. In dat model worden ook karakteristieken van de onderwijsinstelling in beeld gebracht en de effecten die daarvan uit kunnen gaan op uitval dan wel behoud. In die karakteristieken en in de interacties tussen studenten en onderwijsinstellingen schuilen de mogelijkheden van de instellingen om invloed uit te oefenen op het studiesucces van hun studenten. Tevens geeft het model aan waar de grenzen van die invloed van onderwijsinstellingen zullen liggen: hoe hoger de leeftijd van een student bij aanvang van een studie in het hoger onderwijs, hoe groter de kans op uitval (Crul & Wolff, 2002; Tinto, 1993). Inputvariabelen zoals ouderlijk milieu, vooropleiding en eerdere studieprestaties of doublures, en externe ontwikkelingen die kosten-baten-afwegingen van studenten kunnen beïnvloeden,

17 Overigens redeneert Tinto in zijn model vooral in termen van het nut (utility) van keuzes voor een bepaald handelingsalternatief volgens het economische model van rationale keuzes en niet vanuit een model van de psychologische waarden van die keuzes, waarin deelname aan of uitval uit het hoger onderwijs afhankelijk van het persoonlijke referentiepunt nog heel verschillend beoordeeld kan worden (betekent uitval een verlies voor een student of gaat het eerder om een niet-gerealiseerde winst). Kahneman (2011) heeft in zijn 'prospect theory' overtuigend aangetoond dat deze referentiepunten en de verschillende waardering van verlies en winst als gevolg van keuzes anders verloopt dan vanuit de rationale keuzetheorie verklaard kan worden. In dit verband wijzen Stearns et al. (2007) erop dat de beslissing om een leerling niet over te laten gaan naar een volgend niveau binnen verschillende etnische gemeenschappen nog heel verschillend gewaardeerd kan worden, bijvoorbeeld als een individuele nederlaag, als een gebeurtenis die vele soortgenoten is overkomen of als een uitdrukking van discriminatie.

vallen tot op grote hoogte buiten de invloedssfeer van onderwijsinstellingen. Tot op grote hoogte, want inputvariabelen kunnen door middel van selectie aan de poort (of, indien daarvoor geen toestemming wordt gegeven, door ‘stevig’ uitgevoerde studiekeuze- of matchingsgesprekken) wel enigszins gemanipuleerd worden. Onderwijsinstellingen en docenten zijn zich daarvan goed bewust, zoals verderop in dit boek nog zal blijken.

De studies van Marzano (2003) en Hattie (2009) richten zich niet zoals Tinto op studie-uitval, maar op studiesucces in de zin van meetbare toetsuitkomsten (GPA) van studenten. Deze auteurs sluiten veel sterker aan bij de meetcultuur zoals die op dit moment opgeld doet in het onderwijs. Beiden geven geen model of ‘grand theory’ met betrekking tot het onderwijs, maar maken gebruik van zeer extensieve meta-analyses van onderzoek rond studiesucces om zo vast te kunnen stellen ‘wat werkt’ in scholen. Dat wil zeggen: wat werkt om toetsresultaten te verhogen. Dit lijkt een bewuste keuze, en een zoektocht naar ‘evidence-based’ informatie rond studiesucces (Hattie, 2009). Beide auteurs onderkennen overigens de invloed op studiesucces van factoren die buiten het domein van de school vallen, zoals sociale klasse en afkomst, maar geven aan in hun studie expliciet te willen kijken naar de factoren die binnen de schoolomgeving studiesucces beïnvloeden. Volgens Marzano wordt gemiddeld 20 tot 30% van ‘student achievement’ verklaard door factoren in de schoolomgeving, de rest door factoren daarbuiten.¹⁸ Volgens Marzano (2003) kunnen een effectieve school en een effectieve docent achterstanden onder studenten als gevolg van bijvoorbeeld sociaal of cultureel milieu of aanleg verminderen of doen verdwijnen. Daar waar beide auteurs wel leerlinggebonden factoren bespreken is dit dan

18 Hattie komt hier met 40% op een hogere bijdrage voor schoolfactoren uit.

ook altijd in relatie tot de manier waarop de schoolomgeving de eventuele negatieve invloed daarvan kan verminderen.

Marzano maakt onderscheid tussen factoren die studiesucces in de vorm van toetsresultaten beïnvloeden op het niveau van de school of instelling, het niveau van de docent en het niveau van de student, terwijl Hattie zes niveaus onderscheidt waarbinnen factoren van studiesucces kunnen worden gegroepeerd: de leerling, de thuissituatie, de school, het curriculum, de docent en de onderwijsbenadering.

Onder elk van deze niveaus onderscheiden deze auteurs factoren die de toetsresultaten van studenten (kunnen) beïnvloeden. Bij studentniveau gaat het bij Marzano bijvoorbeeld om motivatie en aanleg, bij instellingsniveau om de manier waarop het onderwijs is georganiseerd en de voorzieningen die docenten en studenten daarvoor ter beschikking staan. Bij docentniveau onderscheidt hij als factoren de didactische aanpak, het pedagogisch handelen en het klassenmanagement. Zowel Marzano als Hattie geven aan dat vooral de docent een grote potentiële invloed op studiesucces heeft. Het is de docent die kan vaststellen of er in de klas en bij de student ‘geleerd’ wordt, en het is de docent die op basis van die inschatting alternatieve mogelijkheden kan bieden aan studenten om met beter resultaat te leren (Hattie, 2009, p. 22-23).

Anders dan Tinto in zijn model voorstaat, kijken deze auteurs dus niet naar de longitudinale processen die tot uitval van studenten kunnen leiden en ze bieden ook geen verklaringen voor uitval, maar ze zoeken naar factoren die gemiddeld genomen de meeste invloed blijken te hebben op de toetsresultaten van studenten. Verder claimen ze een zekere mate van universaliteit van deze

factoren.¹⁹ De populariteit van de benaderingen van beide auteurs is groot en leidt tot een niet aflatende stroom publicaties en diensten die onderwijsinstellingen ondersteunen bij de invoering van ‘evidence-based’ onderwijs(beleid).²⁰ Op deze populaire ‘evidence base’-verbinding tussen onderwijsonderzoek, onderwijsbeleid en onderwijspraktijk zullen we in de volgende paragraaf verder ingaan.

Rationalisering in een driehoeksverhouding

De socioloog Max Weber (1920/1986) heeft in zijn werk de aandacht gevestigd op het verschijnsel van rationalisering die de moderne en laat-moderne samenleving doortrokken heeft. Bureaucratische organisatievormen, calculeerbare productieprocessen, het denken in termen van kosten en baten als uitvloeisel van de kapitalistische productiewijze, het streven naar efficiency en doelmatigheid en de vervanging van magische door intellectuele en met name causale denkwijzen zijn daarvan belangrijke kenmerken.²¹

19 ‘What works best appears to be similar across subject, age, and context’ (Hattie, 2009, p. 31).

20 Zie bijvoorbeeld www.watwerktopschool.nl en www.lerenzichtbaarmaken.nl. Overigens staat de aandacht voor studieprestaties recent wat meer ter discussie. Zo hebben Borghans, Diris en Ter Weel (2014) een pleidooi gehouden om de nadruk op de meting van cognitieve prestaties in het onderwijs te vervangen door de meting van persoonlijkheidskenmerken. Zij stellen dat persoonlijkheidskenmerken later economisch succes beter voorspellen dan cognitieve prestaties en ook door het onderwijs langer beïnvloedbaar zouden zijn dan cognitieve vermogens van leerlingen.

21 Max Weber stond ambivalent tegenover deze rationaliseringstendens; die zorgde er voor dat mensen veel meer mogelijkheden kregen om rationele beslissingen over hun leven te nemen en zich van hun traditionele beperkingen te ontdoen, maar tegelijkertijd onttoverde het idee van de kenbaarheid van de werkelijkheid deze werkelijkheid en werden mensen in bureaucratische organisaties en rationele handelingsmodellen tot radertjes in de machine of opgesloten in de ‘ijzeren kooi’. Over hun vooruitzichten was Weber (1920/1986, p. 203) in zijn ‘Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus’ uiterst somber:

Deze rationaliseringstendens die tegelijkertijd een beheersingstendens is, heeft ook het (hoger) onderwijs niet onberoerd gelaten. De rendements- en outputdoelstellingen voor het onderwijs zijn er slechts één manifestatie van. Veel onderzoek dat in universiteiten verricht wordt, is gericht op de verdieping en verbreiding van deze tendens. Het leidende idee daarbij is dat, vroeger of later, de geheimen van de werkelijkheid ontraadseld zullen worden en dat de mensheid daarmee meer controle over die werkelijkheid zal krijgen.²²

In het onderwijsveld zien we deze rationaliseringstendens terug in het streven naar 'evidence based' onderwijs (Davies, 1999; Hargreaves, 1997). Die trend ontwikkelt zich in de driehoeksverhouding tussen de onderwijspraktijk (besturen, docenten, studenten en op enige afstand: ouders), het onderwijsbeleid (centraal en lokaal) en de onderwijswetenschap (en de vakinhoudelijke disciplines).²³ Deze rationaliseringstendens zullen we hier vooral bespreken voor zover die zich richt op de onderwijskundige praktijk van docenten en onderwijsinstellingen, maar ze

'Dann allerdings könnte für die »letzten Menschen« dieser Kulturentwicklung das Wort zur Wahrheit werden: »Fachmenschen ohne Geist, Genußmenschen ohne Herz: dies Nichts bildet sich ein, eine nie vorher erreichte Stufe des Menschentums erstiegen zu haben«.'

- 22 Het medisch en medisch-farmaceutisch onderzoek is daarvan het standaardvoorbeeld. Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat het medisch handelen steeds meer gestoeld is op kennis van het functioneren van het menselijk lichaam, van ziekten en van mogelijkheden om die te voorkomen of te verhelpen. Het medisch handelen heeft vorm gekregen in het medisch model, waarbinnen artsen en patiënten vaste rollen en posities toegeschreven krijgen, de farmaceutische industrie de middelen levert en het wetenschappelijk onderzoek de 'evidence base' voor dit alles vormt. Ook het beleid op het gebied van de gezondheidszorg wordt in samenhang met deze 'evidence base' ontwikkeld. Maar uiteraard zijn er voor dat beleid en de medische praktijk ook sterke financieel-economische, technologische en politieke bases, ook al zullen die in de legitimatie daarvan doorgaans buiten het zicht blijven.
- 23 We laten hier andere belangrijke spelers, zoals het optreden van onderwijstechnologen (die onderwijsmaterialen en -middelen produceren) en een schil van onderwijsadvies- en begeleidingsdiensten, buiten beschouwing.

heeft ook betrekking op het onderwijsbeleid en op de inrichting, monitoring en besturing van onderwijsinstellingen (Milner, 2013; Waslander & Van der Weide, 2009). Niet alleen de onderwijspraktijk, maar ook het onderwijsbeleid en de relatie tussen beide zou volgens deze redenering op grond van wetenschappelijke bewijzen ingericht moeten worden.

Belangrijke vragen in het kader van ‘evidence based’ onderwijs zijn uiteraard wat er precies bewezen wordt en hoe sterk de bewijslast eigenlijk is. Maar de beginvraag ligt nog daarvóór. Als we ons richten op studieprestaties dan worden toetsen beschouwd als leveranciers van harde cijfers, de objectieve gegevens waaruit de relatieve bijdrage van studenten, docenten en hogescholen met enig wetenschappelijk kunst- en vliegwerk losgepeld kan worden. Maar hoe hard zijn die gegevens waarvoor de relatieve bijdrage van allerlei factoren ‘bewezen’ moet worden eigenlijk? In het hoger onderwijs, waarin geen gestandaardiseerde toetsen afgelegd worden, zijn zelfs op dit cruciale meetniveau vele verschillende benaderingen voor het maken van toetsen en van het interpreteren en becijferen van toetsuitslagen voorhanden (vgl. Hambleton & Pitoniak, 2006). De constructie van toetsen omvat onder meer de bepaling van de cesuur voor voldoende en onvoldoende prestaties: over hoeveel kennis dienen studenten minimaal te beschikken? Tot de analyse van toetsresultaten behoort ook de beoordeling van de moeilijkheidsgraad van vragen achteraf. Daarbij komt onder meer de vraag aan bod of een vraag (te) moeilijk is doordat het onderwijs onvoldoende was of dat de betreffende studenten de stof slechter beheersen dan andere vergelijkbare groepen. Verschillende antwoorden op die vraag kunnen consequenties hebben voor de hoogte van de eindcijfers. Zowel cesurbepaling als de analyse van de moeilijkheidsgraad van de resultaten geven beslisruimte aan docenten. Wat betreft deze en andere aspecten van toetsing zijn er tussen en binnen onderwijsinstellingen verschillen in de regels voor de toepassing daarvan. Zo laat Cohen-Schotanus (2010) in haar oratie zien dat

verschillen in de wijze waarop de cesuur bepaald wordt, tussen de universiteiten van Maastricht en Groningen leiden tot grote verschillen in toetsresultaten en studieduur. De mate waarin die regels voor de betrokken docenten helder zijn en gevolgd worden, zullen we hier buiten beschouwing laten. Er is reden om te vermoeden dat er in een dergelijke situatie ruimte aanwezig is voor strategische vaststelling van toetsresultaten (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2011).

Wetenschappelijk onderzoek naar studierendement en studieprestaties is veelal meer of minder expliciet gericht op het vinden van (tegen relatief lage kosten) manipuleerbare variabelen die beleidsvoerders en docenten in staat moeten stellen deze rendementen en prestaties te verbeteren. Daarbij ontstaat de naïeve fictie dat deze resultaten als het ware effecten zijn die pas ontstaan *nadat* bepaalde vormen van onderwijs en regelgeving hun werking hebben gehad. Het is de fictie van de onafhankelijkheid van onderwijs en toetsing. Maar in de onderwijspraktijk in het hoger onderwijs staan kwaliteit van het onderwijs, de vermogens van de studenten en de beoordeling van de moeilijkheidsgraad van toetsen nooit los van elkaar. Het is een *naïeve* fictie omdat onderzoekers de ogen sluiten voor het feit dat toetsresultaten altijd geconstrueerd worden en allerlei vormen van docent- of instellingsgebonden vertekening toelaten. Bij de productie van rendementscijfers zijn de strategische belangen van onderwijsinstellingen zo mogelijk nog groter.

Dan de vragen over de inhoud en de sterkte van de bewijslast. Hattie (2009) heeft zelf helder aangegeven wat beperkingen van zijn synthese zijn: ze hebben enkel betrekking op toetsresultaten (GPA) voor vakkennis en vertellen dus niets over persoonlijke of sociale ontwikkeling van studenten, of over de vraag of de resultaten ‘deep learning’ of ‘surface learning’ (reproductief leren) weerspiegelen. Hattie geeft aan dat de studies veelal betrekking hebben op de effecten van het handelen van docenten in innovatiestudies, bijvoorbeeld in ‘randomized controlled trials’ (RCT),

en daarom mogelijk niet zoveel zeggen over het alledaagse handelen van docenten; ze laten daarnaast de context van sociaal milieu, gezinsomstandigheden en studentkenmerken buiten beschouwing. Ten slotte geven de meta-analyses waarvan hij gebruik maakt een beeld van *significante* correlaties, die niet verward moeten worden met *causale* relaties.

Snook et al. (2009) laten zien dat Hattie's studie gericht is op gemiddelde 'effect sizes', dat wil zeggen de gemiddelde samenhang van een bepaalde variabele (bijvoorbeeld klassegrootte) met de uitkomstvariabele, hetgeen gebruikelijk is in meta-analyses. Daarbij gaat echter de variatie naar specifieke omstandigheden verloren. Het maakt vaak nogal uit of een meting verricht wordt in het primair of in het voortgezet onderwijs, of dat deze verbonden is met een bepaald schoolvak zoals taal of rekenen, of verricht is in een onderwijsinstelling in de Verenigde Staten of in Japan (voor een uitgebreide methodologische en statistische kritiek op Hattie's synthese van meta-analyses, zie Bergeron & Rivard, 2017 en Wecker, Vogel & Hetmanek, 2017). Voor onderwijsinstellingen en docenten die onder concrete omstandigheden moeten opereren, kunnen gemiddelden juist misleidend zijn omdat de onderwijspraktijk nooit gemiddeld is. Volgens Eacott (2017) staat het feit dat onderwijzen niet een enkelvoudig begrip of enkelvoudige ervaring is, op gespannen voet met de pogingen van onderwijsexperts zoals Hattie en Marzano (en hun volgelingen in het onderwijsveld) om de definitieve theorie over onderwijs en leren te formuleren. Martens (2010) heeft in zijn oratie gewezen op de gebreken van de wetenschappelijke publicatiecultuur, die een voorkeur heeft voor artikelen die significante resultaten laten zien, die hypothesen bevestigen en die dit alles binnen het bestek van doorgaans maximaal vijftien pagina's klaarspelen. Deze cultuur heeft ertoe geleid dat de onderwijswetenschap zich is gaan beperken tot studies waarin een beperkt aantal variabelen wordt onderzocht. Het gevolg daarvan is dat in zulk onderzoek van onderwijskundige praktijken zeer gereduceerde voorstellingen gemaakt worden en

dat onderwijskundige inzichten de aansluiting op de onderwijspraktijk missen. Het zijn deze studies die de grondstof vormen van de meta-analyses die door Hattie en Marzano omgezet zijn in hun mega-analyses.

Niet alleen de bewijslast kan problematisch zijn, dat geldt ook voor de vertaling van onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk of het onderwijsbeleid. Zo laat Marzano (2009) zelf zien dat de toepassing van zijn inzichten ook tot problematische praktijken kan leiden: scholen die zijn methoden hebben geadopteerd maken vaak de fout dat ze een te beperkt aantal onderwijsstrategieën inzetten, dat zij menen deze strategieën in elke klas of elke les in te moeten zetten en ten slotte te veronderstellen dat deze strategieën altijd (positief) zullen werken. Marzano maakt duidelijk dat onder bepaalde omstandigheden effecten ook uit kunnen blijven of dat er zelfs negatieve effecten op kunnen treden en schrijft dit toe aan de onzekerheden die nu eenmaal aan wetenschappelijk onderzoek kleven.²⁴ Onder docenten en schoolleiders wordt de Marzano-aanpak bekritiseerd omdat deze leidt tot observatie- en evaluatiechecklists en -modellen die onderwijspraktijken reduceren tot optelsommen van 'best practices' en uniformeren ongeacht uiteenlopende condities.²⁵ Zo loopt 'evidence based' onderwijs uit

24 Dat heeft Marzano echter niet verhinderd om in zijn rol van educatief ondernemer aan scholen zijn 'Marzano teacher evaluation model', aan te bieden als een bewezen causaal model voor de verbetering van leren en prestaties van studenten. Het model wordt aangeboden op grond van de volgende (causale) claims (zie: http://www.marzanoevaluation.com/evaluation/causal_teacher_evaluation_model/): "**Dr. Marzano's Teacher Evaluation Model** is (...) not only based on studies that *correlate instructional strategies to student achievement*, but is also grounded on experimental/control studies that establish a *direct causal link between elements of the model and student results*. (...) **The Marzano Teacher Evaluation Model** identifies a complete set of practices directly related to improved student performance (...). [opmaak volgens het origineel].

25 Zie <http://www.dissidentteacher.com/2012/12/marzano-is-god.html> en http://blogs.edweek.org/edweek/on_performance/2011/06/marzos_causal_evaluation_system.html. Hattie's analyse en diens praktische aanpak (het

op standaardisering van onderwijspraktijken en op een beperking van de professionele ruimte van docenten (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012).

In zijn analyse van de vooronderstellingen van ‘evidence based’ onderwijs laat Biesta (2007) zien dat daarin het handelen van docenten wordt voorgesteld als een interventie waarvan de effectiviteit kan worden vastgesteld. Hij noemt dit het causale model van professioneel handelen. Effectiviteit is daarbij een instrumentele waarde die niets zegt over het doel dat met de interventie beoogd wordt. Dat doel wordt als gegeven verondersteld en we zagen hiervoor dat dit kan worden ingevuld als verbetering van GPA, studierendement of vermindering van studieuitval. Biesta heeft bezwaar tegen deze vooronderstellingen omdat onderwijs altijd een symbolische interactie is, dat wil zeggen dat de uitleg van een docent alleen doorwerkt als de student daarvan een interpretatie levert, er betekenis aan geeft. Daarbij komt, dat onderwijs een waardengebonden pedagogische praktijk is, waarin niet alles toegestaan is om bepaalde doelen te bereiken, maar ook de middelen en het handelen van de docent, een morele kwaliteit hebben. Onderwijskundige kennis over wat werkt geeft in feite zicht op wat in bepaalde onderzoeken onder bepaalde condities *gewerkt heeft*. In het onderwijs zal een docent er steeds vanuit moeten gaan dat onderwijssituaties zich voortdurend ontwikkelen en nooit hetzelfde blijven. Daarom is het goed te weten wat ooit gewerkt heeft, maar blijft een analyse ter plekke nodig en zal uit het handelen gericht op aanpak van een probleem pas blijken of kennis uit het verleden daarbij een rol kan spelen. Een onderwijskundige ‘evidence base’ levert op zijn best een hypothetische oplossingsrichting, tenminste als de doelen in de actuele situatie

asTTle-programma) worden ervan beticht een neo-liberaal programma voor school- en leerkracht efficiency te zijn (zie Terhart, 2011).

en de kennisbasis overeenstemmen. Tenslotte speelt bij Biesta de vraag naar de zeggenschap over het onderwijs een belangrijke rol. De notie van ‘evidence based’ onderwijs brengt de onderwijswetenschap in de positie van leverancier van gezaghebbende recepten voor doelstellingen die als vaststaand beschouwd worden. Daarmee worden docenten zowel in de sfeer van de middelen als van de doelstellingen de mogelijkheid ontzegd om daarover mee te spreken. Zij worden gereduceerd tot uitvoerders van wat door het onderwijsbeleid beoogd en door het onderwijsonderzoek bemiddeld is. Het onderwijs wordt zo uit een democratische discussie over doelen en middelen getrokken en wordt een ‘technology of teaching’ (Davies 2014).

Alhoewel de wens om tot inzichten te komen over de vraag ‘wat werkt’ in het onderwijs op zichzelf toe te juichen is, draagt dit streven tegelijkertijd ook bij aan de nadruk op een meetcultuur die zich tevreden stelt met gegevens over cognitieve prestaties in het onderwijs (Biesta 2013; 2012b). Of er bij de productie van deze prestaties ook andere onderwijsdoelen zoals persoonlijke ontwikkeling, kritische en reflectieve vaardigheden en burgerschap gerealiseerd (kunnen) worden, blijft daarbij buiten het zicht, evenals de vraag wat de realisering daarvan van onderwijsinstellingen en docenten zou vragen.

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat de verbinding of vertaling van wetenschappelijke studies naar de praktijk en het beleid in het onderwijsveld tal van valkuilen bevat. Die worden vooral urgent als er een rechtstreekse omzetting van wetenschappelijke claims rond statistische verbanden in handelingen en regels voor de onderwijspraktijk plaatsvindt. Dat kan leiden tot verstarring en standaardisering, het kan de professionele ruimte van bestuurders en docenten beperken en de noodzakelijke aandacht voor lokale omstandigheden en condities verdringen (vgl. Looney, 2009). Dat betekent niet dat onderzoeksresultaten en modellen zoals door Tinto, Hattie, Marzano en hun opvolgers verzameld en opgesteld, terzijde geschoven kunnen worden. Ze moeten vooral gebruikt

worden als heuristieken, als leidraad voor het zoeken naar verklaringen en oplossingsrichtingen. Ze vertellen niet wat in een bepaalde klas of onderwijsinstelling werkt, maar wat daarbinnen de moeite van experiment en onderzoek waard zou kunnen zijn, gesteld dat men beoogt bepaalde nauw omschreven doelstellingen zoals die door Hattie en Marzano gethematiseerd worden, te realiseren. Daarnaast zou het wenselijk zijn wanneer het onderwijsonderzoek afweek van gevestigde beleidsprioriteiten die de selectie van uitkomstvariabelen nog teveel bepalen. Het zou een serieus begin moeten maken met de vraag wat er binnen het onderwijs nodig is voor een evenwichtige persoonlijkheidsvorming, voor het ontwikkelen van kritische vermogens en creativiteit, voor actief burgerschap, voor ‘deep learning’ en voor de groei van nieuwsgierigheid en motivatie om te leren en te begrijpen. Tegelijkertijd kunnen we ervan uitgaan dat ook buiten het wetenschappelijk onderzoek, in de onderwijspraktijk productieve aanpakken voor de realisering van onderwijsdoelen bestaan. Dat heeft te maken met het complexe, dynamische en geconditioneerde karakter van onderwijsleerprocessen. Onderzoek daarnaar, en dat geldt zeker voor de hierboven besproken auteurs, is te zeer gericht op algemeen geldige uitspraken over gemiddelde effecten.

Waarom vindt prestatiegericht onderzoek als dat van Marzano en Hattie dan toch weerklank in het Nederlandse onderwijs?²⁶ Waarschijnlijk omdat het, ondanks de hierboven beschreven beperkingen en tekortkomingen, wel een poging doet om houvast te bieden voor het onderwijsveld om invulling te geven aan het ‘hoe’ van onderwijs. De nadruk in het huidige onderwijssysteem

26 Marzano en Hattie lijken vooralsnog in het hoger onderwijs minder navolging te krijgen dan in het basis- en voortgezet onderwijs. Dat neemt niet weg dat de focus op prestatiegericht onderzoek ook binnen het hoger onderwijs aanwezig is, getuige de aanpak van bijvoorbeeld de ‘G5 onderzoeksgroep’ naar studiesucces aan de Randstadhogescholen, waar de focus ligt op prestatiegericht onderzoek.

op meetbare prestaties en de wens tot eenduidige en relatief snelle oplossingen wanneer die prestaties achterblijven, maakt onderzoek gericht op het meten van prestaties zoals dat van Hattie en Marzano aantrekkelijk. Eacott (2017) wijst erop dat het zichtbaar maken van leren door middel van effectmeting – met een verwijzing naar de titel van Hattie's boek 'Visible learning' – niet alleen een leemte vult voor leerkrachten, maar ook voor schoolbestuurders die zich steeds meer dienen te verantwoorden tegenover overheden en ouders over schoolprestaties. De valkuil van de benadering – een verdere versterking van de bestaande meetcultuur in het onderwijs – is hierboven al aan de orde gekomen. Het succes van 'evidence based' benaderingen zoals die van Hattie en Marzano wordt in de hand gewerkt door het feit dat critici van deze benaderingen hun aandacht vooral gericht hebben op het 'waartoe' van onderwijs, maar veel minder te bieden hebben waar het 'hoe' van het onderwijs in het geding is. Het kan onderwijsprofessionals achterlaten met het gevoel dat fundamentele veranderingen in doel en richting van het (eigen) onderwijs noodzakelijk zijn, zonder een idee hoe daar vorm aan te geven. Aan de latente vraag in het onderwijsveld naar handvatten om het 'waarom' in de praktijk te brengen lijkt, kortom, niet te worden voldaan.

Voor een vruchtbare verbinding van wetenschappelijk onderzoek met onderwijspraktijk is volgens ons een type onderzoek nodig dat veel specifiekere het belang van omstandigheden in het onderwijs en verschillen tussen groepen en individuen in kaart kan brengen (Van Daal, Coertjens, Delvaux, Donche, & Van Petegem, 2013; Vanthournout, Coertjens, Gijbels, Donche, & Van Petegem, 2013), onderzoek dat rekening kan houden met de complexiteit en dynamiek van onderwijskundige verhoudingen (Gresalfi, Barnes, & Cross, 2012; Jazby, 2016; Martens, 2010) en zich niet zozeer richt op door de wetenschap gecontroleerde experimenten en 'randomized controlled trials', maar zich verbindt met problemen en veranderingen in de alledaagse onderwijspraktijk. We zullen in dit boek op zoek gaan naar onderzoeksstrategieën die in

die richtingen wijzen. Naar pleidooien voor inventieve verbindingen tussen wetenschappelijk onderzoek en onderwijspraktijk, die ruimte laten voor professionals en rekening houden met de morele rol die onderwijs ook altijd vervult in de samenleving. Verbindingen die een alternatief vormen voor de door Weber gesignaleerde rationaliseringstendens die het rendementsdenken in het onderwijs voeding geeft en tot onproductieve relaties tussen onderwijspraktijk, onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek heeft geleid.

Referenties

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bauman, Z. (2005): Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317.
- Bergeron, P.-J. & Rivard, L. (2017). How to engage in pseudoscience with real data: A criticism of John Hattie's arguments in Visible Learning from the perspective of a statistician. *McGill Journal of Education*, 521, 237-246. DOI : 10.7202/1040816ar
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503.
- Biesta, G. (2012a), Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Biesta, G. (2012b). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Boulder.
- Borghans, L, Diris, R., & Ter Weel, B. (2014). Investerings in persoonlijke ontwikkeling verbeteren sociaal-economische uitkomsten. *CPB Policy Brief 2014/8*.
- Bourdieu, P. (1992). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bradley, C.L. & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2) 521-545.
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*, No. 71. OECD.
- CBS. (2011). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2011*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Cohen-Schotanus, J. (2010). *Tegenintuïtief* [inaugurale rede]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen en UMCG.

- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions – experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23(2), 167-177.
- Crul, M., & Wolff, R. (2002). *Talent gewonnen, talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de instroom en doorstroom van allochtone studenten in het Nederlands Hoger Onderwijs 1997-2001*. Amsterdam: Echo.
- Davies, P. (1999). What is evidence based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Davies, R. (2013). After Higgins and Dunne: Towards of multi-practice account of schooling. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), pp.475-490.
- Davies, R. (2014). *Preparing to teach in the 21st century*. Paper presented at the EERA Congress, september, Porto.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Dijkstra, A. B., Karsten, S., Veenstra, R., & Visscher, A. J. (Red.) (2001). *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: Van Gorcum.
- Dohmen, J. (2007). *Tegen de onverschilligheid*. Amsterdam: Ambo.
- Dronkers, J. & Veenstra, R. (2001). Schoolprestatie-indicatoren in het voortgezet onderwijs; start, reacties en vervolg, in: A. B. Dijkstra, S. Karsten, R. Veenstra, & A. J. Visscher (red.), *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties* (pp. 21-35). Assen: Van Gorcum.
- Eacott, S. (2017) School leadership and the cult of the guru: the neo-Taylorism of Hattie. *School Leadership & Management*, 37:4, 413-426, DOI: 10.1080/13632434.2017.1327428
- Evaluatiecommissie Prestatiebesteding Hoger Onderwijs. (2017). Van afvinken naar aanvonken. Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/03/20/van-afvinken-naar-aanvonken>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Gleeson, D., & Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: A critical appraisal. *Journal of Education Policy*, 18(5), 499-511.
- Gresalfi, M., Barnes, J., & Cross, D. (2012). When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology. *Educational Studies in Mathematics an International Journal.*, 80(1-2), 249-267.
- Hambleton, R. K., & Pitoniak, M. J. (2006). Setting performance standards. In: R. L. Brennan (ed.), *Educational measurement*, (4th ed., pp. 433-470). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

- Hargreaves, D. (1997). In defence of evidence-based teaching. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Heilig, J. V., & Darling Hammond, L. (2008). Accountability Texas-style: The progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-110.
- Hulsbos, F. A., Andersen, I., Kessels, J. W. M., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Hursh, D. (2007). Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518.
- Inspectie van het onderwijs. (2011). *Alternatieve afstudeertrajecten en de bewaking van het eindniveau in het hoger onderwijs*. Verkregen via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/ternatieve+afstudeertrajecten+en+de+bewaking+van+het+eindniveau+in+het+hoger+onderwijs.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs – onderwijsverslag 2012/2013*. Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/04/16/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2012-2013>
- Ishitani, T.T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Jazby, D. (2016). An ecological analysis of mathematics teachers' noticing. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) (39th, Adelaide, South Australia, 2016).
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding – KULeuven.
- Kneyber, R., & Evers, J. (red.) (2013). *Het alternatief – weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Kohn, A. (2006). Abusing research: The study of homework and other examples. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 8-22.
- Looney, J. W., (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Education Working Papers, No 24*. OECD.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue* (2nd edition). London: Duckworth.
- Martens, R. (2010). *Zin in onderzoek, Docentprofessionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria: ASCD.

- Marzano, R. J. (2009). Setting the record straight on “high-yield” strategies. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 30-37.
- Meerjarenafsprak OCV-HBO-Raad 2008-2011. Verkregen via https://www.google.nl/search?q=Meerjarenafsprak+OCW-HBO-Raad+2008-2011&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=oW5cWuP8Iouq8weEgoKYCQ
- Middelkoop, D. van & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit – en wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Amsterdam: CAREM/Hogeschool van Amsterdam.
- Milner, H.R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Geraadpleegd 28 februari 2013 via <http://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization>.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayeset, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537–571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst – waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- OCW. (2011). *Kerncijfers 2006–2010*. Den Haag.
- OCW. (2015). *De waarde(n) van weten – Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025>
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit – stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs – evenwicht in regels, ruimte en rekenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Price, L. (2011). Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education. In: ‘Learning in transition: dimensionality, validity and development’ scientific research network conference, 1-2 December 2011, University of Antwerp, Belgium.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students. *Psychological bulletin*, 138(2), 353-387.
- Riet, S.P. van 't (2014). *Slimmer in 2030 – geschiedenis en toekomst van het hoger onderwijs in Nederland*. Amsterdam: VU University Press.
- Shore, C. (2008). Audit culture and illiberal governance: Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.
- Snook, I., O'Neill, J., Clark, J., O'Neill, A., & Openshaw, R. (2009). Invisible Learnings?: A Commentary on John Hattie's Book - 'Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement'. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(1), 93-106.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping

- Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80, 210–240.
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425–438.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Daal, T., Coertjens, L., Delvaux, E., Donche, V., & Van Petegem, P. (2013). *Klaar voor hoger onderwijs of arbeidsmarkt? Longitudinaal onderzoek bij laatstejaarsleerlingen secundair onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Vanhournout, G., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V., & Van Petegem, P. (2013). Assessing students' development in learning approaches according to initial learning profiles: A person-oriented perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 33–40.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers*. Internet: www.vereniginghogescholen.nl. Opgeroepen op 7 oktober 2015.
- Vermeulen, M., Vink, R., & Roman, B. (2012). *Ruimte voor Vertrouwen*. Den Haag: Zestor.
- Verbrugge, A., & van Baardewijk, J. (red) (2014), *Waartoe is de universiteit op aarde?* Amsterdam: Boom.
- Waslander, S., & Van der Weide, M. (2009). *Politiek, pers en praktijk. Over de context waarbinnen vo-scholen innoveren*. Geraadpleegd 15 augustus 2012 via <http://www.durvendelendoen.nl/>
- Weber, M. (1920/1986). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band 1*. Tübingen. geraadpleegd 09012015 via <http://www.zeno.org/Soziologie/M/Weber,+Max/Schriften+zur+Religionssoziologie/Vorbemerkung>
- Wecker, C., Vogel, F., & Hetmanek, A. (2017). Visionary and impressive – but also reliable? *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 20(1), 21–40.
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- Wolff, R. P. (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)*. Dissertatie Amsterdam: UvA.
- Zijlstra, W., Asper, H., Amrani, A., & Tupan-Wenno, M. (2013). *Generiek is divers – sturen op studiesucces in een grootstedelijke context*. internet: universonline.nl/wp-content/uploads/2013/11/rapportG5evaluatie2013.pdf (geraadpleegd 28 november 2013).