

De bepaling van studielast in het hoger onderwijs

Een inventarisatie

Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW

Anja van den Broek

Joyce Bendig-Jacobs

Steffie Hampsink

Froukje Wartenbergh

Carlijn Braam

ResearchNed

september 2013

Inhoudsopgave

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Samenvatting en conclusies | 3 |
| 2 | Inleiding en vraagstelling | 9 |
| 3 | Achtergrond | 13 |
| 3.1 | Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) | 13 |
| 3.2 | Inspectierapport 'Goed verkort?' | 13 |
| 3.3 | Beleidsreactie op het inspectierapport | 14 |
| 3.4 | Wettelijke studielastbepaling | 14 |
| 3.5 | Flexibilisering, verkorte trajecten en de rol van het niet-bekostigd onderwijs | 15 |
| 4 | Onderzoeksopzet | 19 |
| 4.1 | Selectie van de opleidingen | 19 |
| 4.2 | Gegevensverzameling | 20 |
| 4.2.1 | Webinventarisatie | 20 |
| 4.2.2 | Veldconsultatie | 22 |
| 4.2.3 | Literatuurstudie | 22 |
| 4.3 | Anonimiteit | 22 |
| 4.4 | Verwerking van de gegevens | 23 |
| 4.5 | Leeswijzer | 23 |
| 5 | Opleidingen nader bekeken | 25 |
| 5.1 | Het profiel van de geselecteerde opleidingen | 25 |
| 5.2 | Normering van de studielast | 26 |
| 5.3 | Niveau waarop de studielast wordt bepaald | 28 |
| 5.4 | De normstudent bij studielastbepaling | 28 |
| 5.5 | Doelgroepen | 30 |
| 5.5.1 | Van vwo naar hbo | 31 |
| 5.5.2 | Van mbo-4 naar hbo | 31 |
| 5.5.3 | Werkenden: eerder verworven competenties | 32 |
| 5.5.4 | Duaal onderwijs | 34 |
| 5.5.5 | Afstandsonderwijs | 35 |
| 5.6 | Praktijkvoorbeelden | 36 |
| 5.7 | Kennisdeling | 37 |
| 5.8 | Evaluatie van de studielast | 38 |
| 5.9 | Samenvatting | 40 |
| 6 | Onderzoek naar studenttypen en studie-efficiëntie | 45 |
| 6.1 | Inleiding | 45 |
| 6.2 | Leerstijlen en studenttypen | 45 |
| 6.2.1 | Leerstijlen | 45 |
| 6.2.2 | Studenttypen en studiehouding | 46 |
| 6.2.3 | Verschillen in cognitieve ontwikkeling | 48 |
| 6.3 | Effecten van verschillende onderwijsvormen | 48 |
| 6.3.1 | Probleemgestuurd versus traditioneel | 48 |
| 6.3.2 | Contacttijd en zelfstudie | 49 |
| 6.3.3 | Duaal onderwijs | 49 |
| 6.3.4 | Online studeren | 49 |
| 6.3.5 | Learning analytics | 51 |

| | | |
|------------------|---|-----------|
| 6.4 | Kenmerken die bijdragen aan verschillen in studiesucces | 51 |
| 6.4.1 | Vooropleiding en studieloopbaan | 51 |
| 6.4.2 | Motivatie en inzet | 52 |
| 6.4.3 | Werken naast de studie | 52 |
| 6.5 | Ervaren studielast | 53 |
| 6.5.1 | Geleverde inspanning voor een vak | 53 |
| 6.5.2 | Tevreden over de studielast? | 54 |
| 6.5.3 | Studielast als oorzaak van studieuitval | 54 |
| 6.6 | Samenvatting | 55 |
| 7 | Lessen uit andere landen | 57 |
| 7.1 | Inleiding | 57 |
| 7.1.1 | Denemarken | 58 |
| 7.1.2 | Finland | 58 |
| 7.1.3 | Vlaanderen | 59 |
| 7.2 | EVC in het buitenland | 60 |
| 7.2.1 | Denemarken | 61 |
| 7.2.2 | Schotland | 61 |
| 7.2.3 | Vlaanderen | 61 |
| 7.2.4 | Zweden | 62 |
| 7.3 | Samenvatting | 62 |
| Bijlage A | Studielastbepaling Commissie Wijnen | 63 |

1 Samenvatting en conclusies

In artikel 7.4 van de WHW staat over de studielast beschreven dat deze wordt uitgedrukt in studiepunten en dat één studiejaar 60 studiepunten bedraagt, wat gelijk staat aan 1680 uren studie. De opleiding dient zodanig ingericht te worden dat 'de student in staat is het aantal studiepunten te behalen waarop de studielast voor een studiejaar gebaseerd is'. Wat betreft de deeltijdopleidingen bepaalt het instellingsbestuur de studielast. De summiere omschrijving in de wet houdt dus in dat het programma studeerbaar moet zijn voor iedere student die aan de toelatingseisen voldoet. In de Onderwijs- en Examenregeling (OER) wordt bepaald op welke gronden 'de examencommissie voor eerder met goed gevolg afgelegde tentamens of examens in het hoger onderwijs, dan wel voor buiten het hoger onderwijs opgedane kennis of vaardigheden, vrijstelling kan verlenen van het afleggen van een of meer tentamens'. Anders dan hiervoor beschreven bestaan er geen wettelijke normen voor de berekening van studielast, ook niet in het onderscheid naar vorm of achtergrond van de student. In de wet staat dus niet vastgelegd op welke wijze men tot de totale studielast van 60 EC per maand komt.

Een inventariserend onderzoek. Naar aanleiding van de bevindingen van de Onderwijsinspectie die zijn gepubliceerd in het rapport 'Goed Verkort' en discussies die daaruit voortvloeiden, heeft het ministerie van OCW ResearchNed gevraagd een inventariserend onderzoek uit te voeren naar de wijze waarop de studielast van opleidingen in het hoger onderwijs (bekostigd en niet-bekostigd) wordt bepaald en in hoeverre er doelgroepspecifieke aanpassingen zijn in de studielastbepaling. Het onderzoek is kwalitatief en inventariserend van aard. Dat houdt in dat er geen sprake is van een generaliseerbaar of representatief beeld van de stand van zaken in het hoger onderwijs. De opdracht voor het onderzoek was dan ook niet om te komen tot één norm, maar om te onderzoeken hoe men in de praktijk te werk gaat, welke variëteiten er aan de praktijk te ontleen zijn, met name daar waar het gaat om specifieke doelgroepen, zoals werkende studenten en studenten die vanuit het vwo doorstromen naar het hbo. Het doel van het onderzoek is om instellingen met de verzamelde informatie te ondersteunen in een betere verantwoording van de studielast en tegemoet te komen aan de behoefte in de praktijk aan informatie-uitwisseling en kennisdeling tussen instellingen over studielastnormering. Over bijna alle honderd geselecteerde opleidingen is informatie gevonden en verwerkt. Aangezien het onderzoek een niet-verplichtend karakter had is in de fase daarna het beeld gevormd op basis van ongeveer de helft van de geselecteerde opleidingen. Het onderzoek geeft een doorkijk naar hoe opleidingen hiermee in de praktijk omgaan en welke omstandigheden ze hierbij tegenkomen.

Het onderzoek beschrijft de verschijningsvormen van studielastbepaling van een selectie van opleidingen in het hoger onderwijs, door de opleidingen zelf gekarakteriseerde good practices en informatie en motiveringen voor uitzonderingsbepalingen. Dit onderzoek richt zich op studielastbepaling van modules of programmaonderdelen en niet op de studielast van het hele programma. Voor dit onderzoek is een selectie gemaakt van bijna honderd opleidingen in het hoger onderwijs die, gezien de samenstelling van hun studentenpopulatie, naar verwachting veel ervaring hebben met differentiaties in studielastbepaling. Vanwege een groot aantal deeltijdstudenten of duale studenten, vanwege ervaring met afstandsonderwijs of vanwege de aanwezigheid van veel verkorte routes. Van deze opleidingen is allereerst online informatie verzameld over hun wijze van studielastbepaling. Alle hieruit gevonden gegevens zijn gestructureerd en via een webformulier teruggekoppeld aan de opleiding met het verzoek de informatie aan te passen, aan te vullen en aan de hand van een paar korte vragen hierop te reflecteren. Vanwege het niet-verplichtend karakter van het onderzoek, was de aangeleverde informatie weliswaar fragmentarisch, doch zeer bruikbaar. De resultaten zijn grotendeels gebaseerd op het hoger beroepsonderwijs en leveren een rijk en breed beeld op van verschijningsvormen, goede praktijken en problemen die men tegenkomt bij studielastbepaling.

Dit rapport beschrijft de resultaten van deze inventarisatie, die uit twee onderdelen bestaat: een webinventarisatie en een veldconsultatie bij een selectie van 92 opleidingen in het bekostigd en niet-bekostigd hoger onderwijs (hoofdstuk 5) en een literatuurstudie waarbij gekeken is naar de relatie tussen studenttypen en studie-efficiëntie (hoofdstuk 6) en naar EVC en studielastnormering in het buitenland (hoofdstuk 7). Aan het eind van deze hoofdstukken kan de lezer kennismaken van een samenvatting van de belangrijkste resultaten. In dit samenvattend hoofdstuk blikken we terug op de belangrijkste bevindingen. De volgende vragen gaven richting aan de informatieverzameling:

1. Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo en hbo en wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type opleiding (voltijd, deeltijd, duaal of verkort), doelgroep en/of onderwijsvormen? Zo ja, hoe zien deze berekeningen eruit en hoe worden deze onderbouwd?
2. Welke systematieken kunnen als voorbeeld worden gebruikt en gedeeld, welke vormen van alternatieve studielastberekeningen bevelen instellingen aan voor flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs en welke onderbouwing is daarvoor geschikt?
3. Welke evidentie of voorbeelden zijn er te ontleen aan de literatuur ten aanzien van de relatie tussen studie-efficiëntie en type student, type onderwijs of onderwijsvorm?
4. Welke voorbeelden zijn er in het buitenland over de wijze van studielastbepaling en het omgaan met EVC en zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie?

De normering van de studielast is een weloverwogen proces. Eén van de conclusies is dat er weinig detailgegevens beschikbaar zijn over de wijze van studielastberekening uit openbare bronnen. De informatie die we aantreffen was vaak generiek van aard en ging doorgaans niet in op specifieke cursusonderdelen. Uit navraag bij opleidingen bleek dat sommige opleidingen niet altijd in staat waren de berekeningswijze direct beschikbaar te stellen of niet beschikten over concrete handleidingen. Dat gold niet voor alle opleidingen. Deze conclusie betekent niet dat er geen bewuste keuzes zijn gemaakt, doch dat het niet toegankelijk geadministreerd is. Voor zover de informatie wel voorhanden was, kunnen we concluderen dat er over het geheel genomen bewuste en weloverwogen keuzes zijn gemaakt bij de bepaling van de studielast. De mate waarin alle onderwijsonderdelen gespecificeerd worden, het detailniveau, varieert sterk tussen opleidingen c.q. instellingen. Er zijn voorbeelden gegeven waarbij zeer specifiek is berekend hoeveel tijd studenten kwijt zijn aan diverse cursusonderdelen en deze onderdelen ook zijn uitgewerkt in subcategorieën. Niet overal maakte men die keuze. De contacttijd is in alle gevallen die we gevonden hebben genormeerd, soms aangevuld met gegevens over voor- en nabereiding en het maken van opdrachten. Ook de normering van toetsing en stages zijn we meermaals tegengekomen. De normering van zelfstudie is soms gedetailleerd vastgelegd; in een aantal gevallen geeft men daarbij ook aan dat het, naast de feitelijke contacttijd, een globale inschatting is van de tijd die studenten moeten besteden aan voorbereiding en nabereiding van contactonderwijs en het maken van opdrachten. De tabel van de Commissie Wijnen wordt vaak als richtlijn gebruikt. De algemene teneur is wel dat de inschatting van de zelfstudie sterk studentafhankelijk is. Eén persoon merkte op zich uitsluitend te beperken tot de normering van de contacttijd omdat een betrouwbare berekening van de rest van de studielast niet mogelijk is vanwege deze studentafhankelijkheid.

Diversiteit vraagt om een flexibiliteit: er is geen normstudent. De gemiddelde student bestaat niet. Er zijn veel variaties in kenmerken, bagage en attitude; deze kenmerken tezamen zijn bepalend voor het studiesucces. Individuele verschillen zijn groot en studentkenmerken kunnen elkaar onderling versterken of afzwakken. Zo kan bijvoorbeeld werkervaring op onderdelen positief uitwerken, maar tegelijkertijd een gebrek aan een goed aansluitende vooropleiding juist studievertraging veroorzaken. In dit onderzoek is expliciet gevraagd op welke student de opleiding zich richt bij de studielastnormering. Hoewel aan de geselecteerde opleidingen een behoorlijk aantal duale studenten, deeltijdstudenten of oudere studenten studeert en contactpersonen aangeven dat de 'gemiddelde' student niet bestaat, normeert men de studielast vooral op de jongere voltijd student (in het hbo met een havo-vooropleiding).

Zowel uit de inventarisatie als uit de literatuurstudie blijkt dat studenten naargelang hun leeftijd, leerstijl, vooropleiding, attitude en achtergrond verschillende onderwijsbehoeften hebben. Dit alles vraagt om maatwerk en flexibiliteit. Hier is men het over eens. De twee belangrijkste doelgroepen die in dit onderzoek zijn onderscheiden zijn de werkende, oudere studenten en studenten met extra bagage (vwo of een verwante mbo-4 opleiding). Voor een deel spelen verkorte routes en vrijstellingenbeleid in op de onderwijsbehoeften van deze groepen.

Wat vonden we in de literatuur over het studiegedrag en de studiestijl van verschillende typen studenten? De duale student kiest vaker dan andere studenten een ho-opleiding om kennis op te doen dan vanwege status of baankansen. De overwegingen die ten grondslag liggen aan de verkorte trajecten voor studenten die met een vwo-opleiding instromen in het hbo doen recht aan de realiteit: deze groep lijkt makkelijk door het hbo heen te gaan, zegt minder afgeleid te worden, kan goed plannen en is positief over het halen van de eindstreep. Wat zegt de literatuur over oudere studenten? Kiest men op latere leeftijd voor een opleiding in het hoger onderwijs dan is er sprake van een voorsprong in leerstofverwerking. Het aanbieden van flexibel onderwijs voor verschillende typen studenten lijkt dan ook vanuit de literatuur te kunnen steunen op draagvlak. Met de opmerking dat flexibilisering, en zeker als het gaat om een grote mate van zelfsturing in het leerproces, eisen stelt aan de student voor wat betreft planning, discipline, (leerstof)verwerkingsstrategieën en time management.

De WHW geeft ruimte om **verkorte routes** aan te bieden. Recent is met name voor de doorstroom van vwo naar hbo beleid ontwikkeld voor deze verkorte trajecten (zie: Kwaliteit in verscheidenheid, 2011). In deze inventarisatie waren verkorte trajecten onderwerp van onderzoek; niet alleen voor de doorstroom van vwo naar hbo, maar ook voor de doorstroom naar het hbo vanuit mbo-4 en havo; voor de laatste twee groepen vonden we gegevens over deze doorstroom onder bepaalde restricties. Dat hbo-studenten met een vwo-achtergrond een theoretische voorsprong hebben, ervaart men in de praktijk; het blijkt bovendien ook uit de literatuurstudie. Voor een verkort traject dat we vonden voor havisten gaat het om een intensief (versneld) traject voor succesvolle havisten, waarbij geen sprake is van vrijstellingen, maar van een ophoging van de studielast naar meer dan 60 EC per jaar. Mbo-4 studenten dienen in alle gevallen een verwante opleiding te hebben gevolgd om in aanmerking te komen voor een verkort traject. Men ervaart bij deze groep een praktische voorsprong en een theoretische achterstand. Een versnelling van het programma zorgt ervoor dat de studenten hun voorsprong kunnen verzilveren door in dezelfde tijd meer studiepunten te behalen. In de praktijk vonden we ook een meer generiek vrijstellingenbeleid voor mbo-4 en havisten. Een adequate onderbouwing hiervan was niet altijd goed vindbaar.

Voor werkenden speelt een vrijstellingenbeleid op basis van relevante werkervaring. In dit onderzoek hebben we geen goede inkijk kunnen krijgen in de normen die hiervoor gebruikt worden. Wel gaven instellingen aan dat aan de werkervaring stringente eisen worden gesteld. Werkenden beschikken over levens- en werkervaring, over sociale vaardigheden en over meer ontwikkelde metacognitieve vaardigheden waardoor het leertraject anders en efficiënter kan verlopen. Het gaat hier vooral om maatwerkbeoordelingen. Enkele opleidingen verlenen tevens vrijstellingen op basis van EVC-certificaten of gecertificeerde procedures, ook hierbij gaat het om maatwerkbeoordelingen door Examencommissie.

Ook in het **buitenland** lijkt experimenteeruimte in de flexibilisering van het onderwijs een cruciale rol te spelen en levert het inpassen van informeel leren in een formele onderwijssetting de nodige discussie op. Ervaringen in het buitenland kunnen voor Nederland waardevolle informatie opleveren. Good practices die we aantreffen in het buitenland zijn bijvoorbeeld de onderlinge informatie-uitwisseling over het toetsen van EVC en de verbeteringslagen die dit heeft opgeleverd. Andere voorbeelden hebben betrekking op het gebruik van technologie bij toetsing van EVC, de noodzaak voor professionele ontwikkeling van de docenten op et terrein van informeel leren, van monitoring- en evaluatieprocessen en het gebruik van de uitkomsten. Het 'crediting framework' (Finland) biedt een methode om online studies te erkennen en om de studielast van studenten te evalueren.

Voor duale studenten worden studiebelastingsuren toegekend aan werkplekleren of praktijkuren. In de literatuurstudie is onder meer gekeken naar de procedure rondom het erkennen van EVC's in andere landen dan Nederland. Ook in andere landen kunnen oudere studenten profiteren van hun werkervaring door het verkrijgen van vrijstellingen voor bijvoorbeeld een stageperiode. Hoe deze procedure precies vorm krijgt, verschilt van land tot land. Aanbevelingen van Deense onderzoekers om op dit gebied best practices uit te wisselen tussen instellingen en te leren van elkaars ervaringen, is een aanbeveling die ook in Nederland ter harte genomen kan worden.

Het niveau waarop binnen de instelling besloten wordt over de studielast varieert. Soms gaat het om stringent instellingsbeleid, soms om opleidingsbeleid. Beide werkwijzen hebben voor- en nadelen. Een centrale sturing kan resulteren in een gebrek aan flexibiliteit en aansluiting bij de inhoud van specifieke opleidingen, een sterk decentrale invulling kan leiden tot willekeur binnen een instelling. Gezien de variëteiten die we tegenkwamen, kunnen we concluderen dat instellingen voldoende ruimte hebben genomen voor een eigen invulling van de studielastberekening. Dat wil niet zeggen dat men niet open staat voor suggesties van buitenaf.

Evaluatie van de studielast waartoe instellingen op grond van art. 7.14 van de WHW verplicht zijn gebeurt vooral op basis van cursusevaluaties. Men vraagt aan de student hoeveel tijd er is besteed aan het studieonderdeel. Soms resulteert dit bovendien in verdiepende gesprekken met studentgroepen en in kwartaal- of jaarrapportages. Indien hiertoe aanleiding is, wordt de studielast bijgesteld. De uitkomsten van de Nationale Studentenenquête worden gebruikt bij de evaluatie van de studielast en bieden een basis om oordelen te vergelijken met andere opleidingen c.q. instellingen. Omdat de vraagstelling in de NSE beperkingen heeft (men vraagt naar tevredenheid, maar krijgt geen beeld over de richting ervan) is het de vraag of deze gegevens alleen voldoende inzicht verschaffen om adequaat te sturen. De helft van de studenten is, blijkens de NSE, tevreden tot zeer tevreden over de studielast. Verder worden nieuwe media ingezet om het studiegedrag en de gerealiseerde studielast nog beter in beeld te krijgen. Een voorbeeld hiervan zijn de *learning analytics* waarbij men op basis van het gebruik van elektronische leeromgevingen informatie vergaart over onder andere het studiegedrag, gebruik van het onderwijsmateriaal, gebruik van de digitale leeromgeving, de kwaliteit van de toetsitems en de studievoortgang van studenten. Hoewel hier nog uitdagingen liggen, is het aanbevelenswaardig deze methodiek verder te exploreren om het studiegedrag van studenten beter te begrijpen.

Transparantie over de wijze van studielastberekening is matig. Tijdens de webinventarisatie vonden we in de openbare bronnen relatief weinig informatie over de specifieke studielastbepaling per programmaonderdeel (documentatie die aanduidt hoe men tot de berekening van de studielast is gekomen). Wel troffen we meer globale informatie aan over de indeling van het programma in modules, de spreiding van de studielast over het studiejaar en het aantal contactmomenten. Voor zittende en aankomende studenten en andere stakeholders zou tot aanbeveling strekken meer openheid te bieden over de wijze van studielastbepaling.

De tabel van de commissie Wijnen wordt veel gebruikt, zowel in het bekostigd als in het niet-bekostigd onderwijs. De tabel is voor veel opleidingen c.q. instellingen een hulpmiddel bij het bepalen van de studielast voor zelfstudie. Er is veel behoefte aan positieve handvatten die kunnen worden aangepast aan de eigen specifieke opleidingskenmerken en de studielast te bepalen binnen de eigen keuzes die opleidingen gemaakt hebben. De tabel van Wijnen dateert uit 1992 en bevat indicatoren voor zelfstudie vanuit een traditioneel onderwijsconcept. Deze tabel bevat voorbeelden voor de normering van literatuurverwerking. Maar ook andere onderwijsvormen kunnen hieraan worden toegevoegd. Hierbij kan gedacht worden aan voorbeeldnormen voor digitale onderwijsvormen, nieuwe wijzen van leerstofverwerking en het gebruik van ICT hierbij. Diverse contactpersonen van opleidingen hebben aangegeven prijs te stellen op een aanpassing van deze tabel aan de huidige onderwijsvormen en hiermee te komen tot een handleiding die instellingen kunnen gebruiken als voorbeeld bij de studielastnormering.

Een dergelijke handleiding zou daarnaast ook overzichten kunnen bevatten voor onderwijsvormen die te maken hebben met de grote diversiteit aan studenten, bijvoorbeeld werkplekleren en het kapitaliseren en erkennen van werkervaring. Een van de aanbevelingen in dit onderzoek is dan ook om te komen tot een dergelijk hulpmiddel dat instellingen kan helpen de studielast te normeren en te verantwoorden op basis van breed gedragen inzichten. Dit onderzoek geeft daarvoor de nodige ingrediënten, waarmee instellingen zelf de tabel kunnen uitbreiden en aanpassen of actualiseren.

Er bestaat in de praktijk behoefte aan kennisdeling over studielastnormering. Niet uit onvrede over de huidige gang van zaken, maar voor informatie-uitwisseling, kennisdeling en benchmarking. Diverse betrokken hebben aangegeven dat zij open staan voor voorbeelden bij andere instellingen, zeker als het gaat over flexibele leerroutes. Een dergelijke vorm van kennisdeling kan beginnen met een conferentie waarbij informatie wordt uitgewisseld en knelpunten worden besproken en waarin kennisdeling over dit onderwerp centraal staat.

Bekostigd en niet-bekostigd onderwijs variëren in de samenstelling van de studentenpopulatie. Toch leven ten aanzien van oudere studenten, werkenden studenten, deeltijdstudenten en duale studenten zowel in bekostigd als in niet-bekostigd onderwijs vergelijkbare vragen. Wellicht dat dit rapport ook een aanzet kan geven tot een dialoog tussen het bekostigd en niet-bekostigd onderwijs over aspecten van flexibilisering en de behoefte aan experimenteeruimte bij studielastbepaling voor deze specifieke doelgroepen.

Ten aanzien van de vraag of en zo ja, hoe de **normering van studielast preciezer kan worden vastgesteld** kunnen we concluderen dat het rapport ingrediënten levert voor eventuele aanscherping van de wijze waarop de studielastberekening wordt genormeerd en verantwoord door die instellingen, maar dat normering een zaak van de instellingen is en blijft.

Het onderzoek diende een bijdrage te leveren aan het **stellen van zorgvuldige randvoorwaarden** voor de experimenteeruimte gericht op flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs voor volwassenen. Voor deze randvoorwaarden heeft dit onderzoek geen input opgeleverd. Wel zijn er met het oog op die experimenteeruimte wensen geuit. In de eerste plaats om de experimenteeruimte te benutten voor een meer flexibele uitwerking van studielastberekening (op maat) naar doelgroepen. Ten tweede is er ten aanzien van deze flexibele uitwerking een duidelijke behoefte aan kennisdeling en informatie-uitwisseling van (good) 'practices' tussen instellingen. Ten derde is de wens geuit de kwaliteit van opleidingen te beoordelen op het gerealiseerd eindniveau in plaats van op normering van de studielast.

2 Inleiding en vraagstelling

De Inspectie van het Onderwijs stelde in het rapport 'Goed verkort?'¹ vast dat bij een aantal onderzochte opleidingen de studielast niet goed onderbouwd is en afwijkt van de door de inspectie berekende studielast. In de beleidsreactie gaf de minister aan onderzoek te laten uitvoeren naar de normering van studielast. Dit heeft geresulteerd in een onderzoek naar de wijze waarop opleidingen de studielast van programmaonderdelen vaststellen waarbij de focus gelegd is op studielastberekening door opleidingen met een zeer heterogene studentpopulatie. Het doel van het onderzoek is niet om te komen tot één norm voor studielastberekening maar om tegemoet te komen aan de behoefte in de praktijk aan informatie-uitwisseling en kennisdeling tussen instellingen hierover. Het hoger onderwijs kent geen wettelijke norm, de indeling van de onderwijstijd en het aantal contacturen dat wordt aangeboden is in hoge mate een zaak van de instellingen zelf². De WHW schrijft voor wat de wettelijke studielast is voor een opleidingsprogramma, in aantallen studiepunten (EC). Een hbo-bacheloropleiding is bijvoorbeeld 240 EC. In de WHW is bepaald dat een programma van 60 EC voor een studiejaar overeenkomt met een studielast van 1680 uur. Dat betekent dat 1 EC overeen moet komen met een studielast van gemiddeld 28 uur.

Het onderzoek heeft de functie van een inventarisatie of wellicht voor sommige lezers van een handreiking. Omdat het onderzoek zich richt op de veelheid van de verschijningsvormen, zijn alle resultaten geanonimiseerd verwerkt. Dit rapport bevat de bevindingen van deze inventarisatie naar de wijze waarop opleidingen de studielast van programmaonderdelen of modules berekenen. De doelstellingen van dit onderzoek zijn als volgt geformuleerd:

- (1) onderzoeken of en zo ja, hoe de normering van studielast preciezer kan worden vastgesteld;
- (2) het onderzoek moet kunnen bijdragen aan het stellen van zorgvuldige randvoorwaarden voor de experimenteerruimte gericht op flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs voor volwassenen.

Omdat de gegevens moeten kunnen bijdragen aan het ondersteunen van instellingen in de verantwoording van de studielast, bestaat een belangrijk deel van de uitkomst van het onderzoek uit voorbeelden (good practices) van studielastberekeningen, met name gericht op flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs voor volwassenen. Op deze manier levert het onderzoek een brede inventarisatie op van de huidige praktijk in het (bekostigde en niet-bekostigde) hoger onderwijs en geeft het mogelijk een handreiking van geschikte praktijken en van de wijze waarop de studielastnormering het best verantwoord kan worden. Informatie en uitkomsten van bestaande relevante bronnen en onderzoeken zijn hierbij meegenomen. Bovenstaande doelstelling is uitgewerkt in een aantal onderzoeksvragen. De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op een onderzoek van de huidige praktijk van de instellingen, geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen:

1. Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo als in het hbo en wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type opleiding (voltijd, deeltijd, duaal of verkort), doelgroep en/of onderwijsvormen? Zo ja, hoe zien deze berekeningen eruit en hoe worden deze onderbouwd?

1 Inspectie van het Onderwijs (2012). Goed verkort? Over de programmering en verantwoording van (ver)korte opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

2 Inspectie van het Onderwijs (2011). Onderwijstijd in het hoger onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Het gaat hier om een objectiverende vaststelling van wijzen van studielastberekening bij een steekproef van opleidingen. Hierbij is nagegaan of er sprake is van doelgroepenbeleid en op welke wijze hiermee in de studielastbepaling wordt omgegaan. Dit doelgroepenbeleid kan betrekking hebben op verkorting of intensivering van opleidingen voor (bijv.) oudere studenten, werkenden of studerende met een specifieke vooropleiding (bijv. vwo'ers die kiezen voor het hbo, excellente studenten) of op het hanteren van specifieke onderwijsvormen (bijv. afstandsleren, e-learning).

Het betreft hier een feitenonderzoek bij een aantal geselecteerde opleidingen, naar welke methoden voor de bepaling van de studielast momenteel door instellingen (hbo en wo, bekostigd en niet-bekostigd) worden gehanteerd en of (en zo ja hoe) daarbij onderscheid wordt gemaakt naar type, onderwijsvorm en doelgroepen. De analyse van deze informatie heeft geresulteerd in een overzicht van verschijningsvormen van deze methoden en berekeningswijzen in de praktijk met onderscheid naar typen opleidingen, doelgroepen en onderwijsvormen.

De volgende vraag heeft eveneens betrekking op de mate waarin bepaalde berekeningen voorkomen alsook op de tevredenheid over c.q. het draagvlak voor deze berekeningen en eventuele alternatieven.

2. Welke systematieken kunnen als voorbeeld worden gebruikt en gedeeld, welke vormen van alternatieve studielastberekeningen bevelen instellingen aan voor flexibilisering van het deeltijd (en dual) hoger onderwijs en welke onderbouwing is daarvoor geschikt?

Door een analyse en ordening van het bij vraag 1 gevonden materiaal is een beeld verkregen van de wijze waarop de studielast berekend wordt. Dit onderdeel is aangevuld met een inventarisatie bij opleidingsdeskundigen van de geselecteerde opleidingen waarin de tevredenheid over de eigen studielastberekening en het oordeel over de studielastberekening van andere opleidingen centraal staan, met als doel te inventariseren wat het draagvlak is voor de verschillende berekeningswijzen en de toepassingen hiervan voor verschillende groepen studenten. Dit onderdeel heeft daarom het karakter van een draagvlakonderzoek naar welke systematieken als voorbeeld kunnen worden gebruikt en gedeeld, welke alternatieve studielastberekeningen instellingen aanbevelen voor flexibilisering van onderwijs voor de onderscheiden doelgroepen en welke onderbouwing daarvoor geschikt is.

Het laatste deel van het onderzoek bestaat uit een literatuuronderzoek. De vraagstelling in dit kader is als volgt geformuleerd:

3. Welke evidentie of voorbeelden zijn er te ontleen aan de literatuur ten aanzien van de relatie tussen studie-efficiëntie en type student, type onderwijs of onderwijsvorm?

Dit onderdeel van het onderzoek bestaat uit een literatuurstudie naar mogelijk bewijs of bepaalde type studenten (bijvoorbeeld werkenden, relatief oudere studenten, of studenten met een relatief hoog instroomniveau) efficiënter studeren dan reguliere studenten. Daarbij gaat het ook om de relatie met de gekozen onderwijsvorm (bijv. deeltijdonderwijs of e-learning). Het betreft hier een inventarisatie van uitkomsten uit nationale en internationale wetenschappelijke en toegepaste onderzoeken naar de relatie tussen tot studie-efficiëntie en doelgroepenbeleid. We hebben ons vooral gericht op twee doelgroepen: (1) werkenden c.q. oudere studenten en zij-instromers en (2) studenten met een relatief hoog instroomniveau (excellente c.q. overgekwalficeerde studenten).

4. Welke voorbeelden zijn er in het buitenland over de wijze van studielastbepaling en het omgaan met EVC en zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie?

Voor de beantwoording van deze vraag is gekeken naar de wijze van studielastbepaling in het buitenland en de flexibele invulling van leertrajecten op basis van eerder verworven competenties (EVC). Hierbij is het de vraag in welke mate deze praktijkvoorbeeld ook in Nederland toepasbaar zijn.

In overzicht 1 zijn de onderzoeksvragen schematisch weergegeven, met in de laatste kolom aangegeven de ons inziens meest geschikte methode om de vragen adequaat te beantwoorden. De methoden die zijn toegepast zijn telefonische gesprekken (onderzoeksoriëntatie); een deskresearch (web), aangevuld met een korte telefonische inventarisatie; een consolidatie, analyse en ordening van de verzamelde gegevens; een veldconsultatie (online) en een literatuurstudie. Het onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen:

Overzicht 1: Structuur van het onderzoek: relatie tussen vraagstelling en methode

| Onderdeel | | Vraag | Methode |
|-----------|--|---|---|
| 0 | Onderzoeksoriëntatie | Algemene oriëntatie en afstemming onderzoek en planning | Gesprekken met deskundigen |
| I | Onderzoek van de huidige praktijk van de instellingen geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen: | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo en hbo? ▪ Wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type, doelgroep of onderwijsvorm ▪ Hoe ziet de berekening er uit? | Deskresearch van verschijningsvormen van studielastbepaling (eventueel aangevuld door een telefonische inventarisatie) bij een beargumenteerde steekproef van opleidingen |
| II | Onderzoek naar welke systematieken als voorbeeld kunnen worden gebruikt en gedeeld. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke systematieken worden frequent gebruikt? | Consolidatie, verrijking, analyse en ordening van de verzamelde gegevens |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoe tevreden is men over deze systematieken? ▪ Voor welke systematieken is voldoende draagvlak? | Veldconsultatie (online) |
| III | Onderzoek naar welke alternatieve studielastberekeningen de instellingen aanbevelen voor flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs en welke onderbouwing daarvoor geschikt is. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Is er sprake van alternatieve studielastberekeningen? ▪ Hoe zien deze berekeningen er uit? ▪ Hoe worden deze berekeningen onderbouwd? | Veldconsultatie en literatuurstudie |
| IV | Onderzoek bestaande uit een wetenschappelijke literatuurstudie naar mogelijk bewijs of bepaalde type studenten (bijvoorbeeld werkenden, relatief oudere studenten, of studenten met een relatief hoog instroomniveau) efficiënter studeren dan reguliere studenten. Daarbij gaat het ook om de relatie met de gekozen onderwijsvorm (bijv. deeltijdonderwijs of e-learning). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke voorbeelden uit wetenschappelijke en toegepaste onderzoeken (nationaal en internationaal) zijn bekend? ▪ Zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie? | Literatuurstudie |

3 Achtergrond

3.1 Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW)

Artikel 7.14 van de WHW beschrijft dat 'Het instellingsbestuur zorg draagt voor een regelmatige beoordeling van de onderwijs- en examenregeling en daarbij, ten behoeve van de bewaking en zo nodig bijstelling van de studielast, het tijdsbeslag dat daaruit voor de studenten voortvloeit, weegt'. Daarnaast stelt het instellingsbestuur voor elke opleiding of groep van opleidingen een onderwijs- en examenregeling vast. Deze bevat adequate en heldere informatie over de opleiding of groep van opleidingen' (artikel 7.13). In deze zogeheten OER wordt, naast allerlei aspecten op het gebied van inhoud, competenties, inrichting, examinering et cetera, de studielast van de opleiding en van elk van de daarvan deel uitmakende onderwijseenheden vastgelegd (WHW, artikel 7.13e). De WHW kent geen concrete handvatten voor het voeren van een 'doelgroepenbeleid' bij de berekening van de studielast: het is niet vastgelegd onder welke condities een efficiënter (lees: korter) opleidingstraject wordt geaccepteerd.

3.2 Inspectierapport 'Goed verkort?'

In het rapport 'Goed verkort?'³ stelt de inspectie vast dat bij een aantal onderzochte opleidingen de studielast niet goed onderbouwd is en afwijkt van de door de inspectie berekende studielast. De centrale vraag in dat rapport is hoe instellingen waarborgen dat in (ver)korte, versnelde of geïntensiveerde opleidingstrajecten de eindkwalificaties worden gerealiseerd en dat de opleiding studeerbaar is. Het onderzoek is (risicogestuurd, dus niet aselekt) uitgevoerd bij dertien hbo-bacheloropleidingen, waarvan tien niet-bekostigd en drie bekostigd. Uitgangspunt voor de kritische blik van de inspectie op de studielastbepaling is dat de WHW regelt dat de studielast onderbouwd en transparant is en periodiek geëvalueerd wordt.

Hieraan afgemeten is de inspectie fors kritisch over de onderzochte opleidingen. Wat betreft de *onderbouwing* geeft de inspectie aan: 'bij twaalf van de dertien onderzochte hbo-bacheloropleidingen wijkt de door ons berekende studiebelasting aanzienlijk af van wat op grond van de WHW (artikel 7.4b) mag worden verwacht. De afwijkingen variëren van 20 tot 65 procent. Gemiddeld kon 45 procent van de te verwachten studielast niet of onvoldoende worden onderbouwd. Dat betekent dat gemiddeld van 110 van de 240 EC van de twaalf betreffende opleidingen niet aannemelijk kan worden gemaakt dat er een studie-inspanning of een verantwoorde vrijstelling tegenover staat' ('Goed Verkort', pag. 33). Hiermee concludeert de inspectie dat bij de onderzochte opleidingen er een afwijking is van de door de opleiding zelf geformuleerde normen. Verder maakt het rapport melding van aanzienlijke aantallen studiepunten die soms generiek worden toegekend zonder rekening te houden met de situatie van de individuele student. Soms wordt een deel van het curriculum standaard vrijgesteld, zodat de opleiding alleen op papier optelt tot 240 EC. Bij werkende studenten en deeltijdopleidingen achtte de inspectie het vaak onduidelijk op grond waarvan de werkring tot het toekennen van studiepunten leidt.

Wat betreft de *transparantie* constateert de inspectie dat bij de meerderheid van de onderzochte hbo-opleidingen onvoldoende informatie beschikbaar is over de studielastnormen en over de werkelijke studiebelasting. Bij deeltijdopleidingen is er de in de wet (WHW artikel 7.27) vastgelegde mogelijkheid om de werkplek een rol te geven in de opleiding, maar de WHW bevat daarbij als voorwaarde dat dit in de onderwijs- en examenregeling is uitgewerkt. Bij de onderzochte opleidingen is dit vaak niet het geval. Wat betreft de *evaluatie* constateert de inspectie dat adequate evaluatiegegevens over de gerealiseerde studielast bij bijna alle voor het onderzoek doorgelichte opleidingen ontbreken.

3 Inspectie van het Onderwijs (2012). Goed verkort? Over de programmering en verantwoording van (ver)korte opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

De inspectie rubriceert de oorzaken van een te lage studielast aan de hand van de volgende constatering:

- te ruim bemeten programmaonderdelen;
- generieke toerekening van werktijd als studietijd;
- onterechte of onvoldoende verantwoorde vrijstellingen;
- toepassing van een generieke efficiencyfactor voor afstandsleren;
- dubbel honoreren van dezelfde inspanning;
- programma telt niet op tot 240 EC;
- herdefiniëren van de EC.

3.3 Beleidsreactie op het inspectierapport

In haar beleidsreactie⁴ op het hierboven besproken inspectierapport geeft minister Bussemaker aan het zorgelijk te vinden dat een aantal opleidingen tekortschiet in de verantwoording van de studieduur en de kwaliteit van verkorte en flexibele trajecten. De minister heeft daartoe aangekondigd ten eerste overleg te voeren met de instellingen over de best mogelijke vormgeving van duale opleidingen, deeltijdopleidingen en maatwerktrajecten voor specifieke groepen studenten. In dat overleg moeten onder meer aan de orde komen welke randvoorwaarden gesteld moeten worden aan voorgenomen experimenten met flexibiliteit en vraaggerichtheid in het deeltijdonderwijs, om deze beter te laten aansluiten bij de kenmerken en behoeften van de doelgroep en de vraag van werkgevers. Ook gaf de minister aan van plan te zijn te laten onderzoeken of en zo ja, hoe de normering van studielast preciezer kan worden vastgesteld door instellingen om te komen tot een onderbouwde en transparante normering van de geprogrammeerde studielast. Met dit rapport is uitvoering gegeven aan dit voornemen.

3.4 Wettelijke studielastbepaling

Vóór de invoering van de WHW werd de studielast uitsluitend uitgedrukt in de duur van de cursus: in de vroegere Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (WVO) werd voor het wo in de regel uitgegaan van een studieduur van vier jaar in twee fases: één jaar propedeuse en drie jaar doctoraalfase. In het hbo was de cursusduur van de opleidingen meer divers. De toenmalige wet (WHBO) stond dat ook toe doordat alleen was vastgelegd dat de cursusduur van een voltijdopleiding maximaal vier jaar bedroeg.

In de WHW die als vervanging voor de WVO en de WHBO kwam, wordt voor het eerst gewerkt met studiepunten: met deze wet wordt voor zowel het hbo (zij het iets later) als voor het wo voorgeschreven dat elke onderwijseenheid moet worden uitgedrukt in studiepunten (art. 7.4, eerste lid). Vóór de invoering van het BaMa-stelsel stond één studiepunten gelijk aan veertig studie-uren en bedroeg de studielast voor een cursusjaar 42 studiepunten. Met de invoering van het BaMa-stelsel is dat veranderd naar zestig studiepunten (analoog aan het European Credit Transfer System, ECTS) per cursusjaar, waarbij één studiepunten (EC) gelijk is aan 28 studie-uren. Binnen het BaMa-stelsel is vastgesteld dat een bacheloropleiding in het wo 180 studiepunten telt en in het hbo 240. Een masteropleiding (hbo en wo) bedraagt in de regel zestig studiepunten, daarop bestaat echter een reeks van uitzonderingen (tot max. 240 studiepunten voor de masteropleiding Geneeskunde). Op basis van een accreditatierapport kan besloten worden ook de wo-bachelor meer studiepunten toe te kennen, met een maximum van 240 EC (bijv. technische opleidingen). Het verschil tussen de studielasteis voor bacheloropleidingen in het wo (180) en hbo (240) hangt samen met de vooropleidingseis voor de betreffende studie (vwo, havo, mbo). Daarnaast is er beleid voor de inrichting van verkorte trajecten voor de doorstroom van vwo naar hbo⁵.

4 Beleidsreactie op Inspectierapporten flexibel onderwijs Leven Lang Leren; 3 december 2012; referentie 449360.

5 OCW (2011). Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap. Kwaliteit in verscheidenheid.

In het Academisch Statuut van 1981⁶ is over de invulling van een studiepunt (toen dus nog 42 per cursusjaar) vastgelegd dat 'bij de raming van de studielast per onderdeel van het onderwijsprogramma van een studierichting (...) als uitgangspunt (wordt) genomen, dat een student die met betrekking tot zijn geschiktheid in alle opzichten voor de desbetreffende studierichting als *gemiddeld* wordt aangemerkt, gedurende de vier cursusjaren voor dat onderwijsprogramma gezamenlijk ongeveer achteenzestig honderd uren in totaal nodig heeft om de studie in de cursusduur te kunnen voltooien'. Met andere woorden: de gemiddelde student dient als uitgangspunt bij de vaststelling van de studielast. De WHW biedt daarbij wel ruimte voor maatwerk aan diverse doelgroepen (voltijd, deeltijd, duaal): artikel 7.27 van de WHW voorziet bijvoorbeeld expliciet in de mogelijkheid voor deeltijdopleidingen om praktijkervaring op de werkplek een rol te geven in de opleiding, mits dit is uitgewerkt in de onderwijs- en examenregeling. De exacte uitwerking van de studielast legt de WHW bij de instellingen. Daarbij worden eisen gesteld aan de verantwoording daarvan op twee punten:

- *transparantie*: welke normering van de studielast ook wordt gekozen, deze moet helder uitlegbaar en eenduidig toepasbaar zijn.
- *evalueerbaar/toetsbaar*: een normering van de studielast moet te evalueren zijn.

De NVAO heeft eerder problemen gesignaleerd die in lijn zijn met de bevindingen van de inspectie. De NVAO heeft die in 2009 gemeld bij de minister van OCW; dit heeft geleid tot aangescherpte regels die de NVAO vanaf 2009 betreft bij de beoordeling van accreditatieaanvragen⁷. De NVAO stelt in reactie op het recente rapport van de inspectie, dat nog steeds niet alle opleidingen zich aan deze regels houden. Het betreft hier de volgende aanscherpingen:

- Een hbo-bacheloropleiding heeft een studielast van 240 studiepunten. Hierop zijn geen uitzonderingen mogelijk. Vrijstellingen kunnen op basis van individuele beoordeling worden gegeven, maar een programma waarin structureel vrijstelling wordt verleend voor bepaalde categorieën studenten kan niet worden geaccrediteerd.
- Een studieprogramma van een geaccrediteerde voltijdse opleiding wordt aangeboden in de vorm van 60 studiepunten per jaar. Voor deeltijdse opleidingen geldt deze norm niet (minder punten per jaar zijn mogelijk).
- Goed beargumenteerd is bij opleidingen van private instellingen een verkort intensief programma mogelijk van max. 80 studiepunten per jaar, wanneer de instelling aantoonbaar:
 - a. dat de studenten zorgvuldig worden geselecteerd met het oog op het intensieve programma;
 - b. dat het programma in redelijkheid studeerbaar is voor geselecteerde studenten;
 - c. dat de voorzieningen en de beschikbaarheid van het personeel adequaat zijn om het intensieve programma haalbaar te maken;
 - d. en dat het beoogde eindniveau (bachelor) wordt gerealiseerd.
- (Voltijds) bacheloropleidingen bij bekostigde instellingen moeten - in verband met de eisen van toegankelijkheid en studeerbaarheid - in alle gevallen een programma aanbieden van 60 studiepunten per jaar. Daarbinnen kunnen verkorte varianten met een hogere belasting worden aangeboden.

3.5 Flexibilisering, verkorte trajecten en de rol van het niet-bekostigd onderwijs

De afgelopen jaren is in het hoger onderwijs de nadruk op het snel en efficiënt doorlopen van de opleiding duidelijk toegenomen. De maatregelen op dit vlak zijn divers, zo is er onder meer aandacht voor een juiste studiekeuze, betere begeleiding in het eerste studiejaar, bindende studieadviezen, de harde knip tussen de bachelor- en masterfase, aanpassingen van de studiefinanciering en het leenstelsel, de (inmiddels afgeschaft) langstudeerdersmaatregel en prestatieafspraken over differentiatie, vermindering van uitval en verhoging van rendementen. Door deze maatregelen is zowel de druk op studenten als op de instellingen vergroot om de studeerbaarheid en studie-efficiëntie te verbeteren.

6 Koninklijk besluit van 14 maart 1981, Stb 137.

7 Zie: <http://www.nvao.net/studielast>

In de prestatieafspraken tussen OCW en de instellingen voor hoger onderwijs is er daarnaast veel aandacht voor differentiatie en flexibele leerroutes in het hoger onderwijs. Naast onder meer de speciale trajecten voor specifieke doelgroepen die hierboven al besproken zijn, gaat het hierbij ook om de afstemming van het hoger onderwijs op de wensen en behoeften van werkenden en het bedrijfsleven. In een recent onderzoek naar het deeltijdonderwijs (Van Casteren et al, 2012)⁸ in opdracht van het ministerie van OCW was de conclusie dat bij de vraag naar flexibel onderwijs de lat bij werkgevers en werkenden hoger komt te liggen; men verwacht een grotere flexibiliteit en meer maatwerk dan veel (deeltijd)opleidingen kunnen of willen bieden. Flexibilisering van het onderwijs kan het onderwijs beter toegankelijk maken voor groepen studenten en zo de deelname aan het onderwijs stimuleren.

Vaak is de toegang tot meer flexibele, verkorte of intensieve trajecten afhankelijk van de vooropleiding of werkervaring van studenten, maar ook het hebben van een baan en/of bijvoorbeeld zorgtaken kunnen een rol spelen bij de keuze voor een bepaalde onderwijsvorm: dit is geformaliseerd in het aanbod van deeltijd en duale opleidingen. Flexibilisering zien we bijvoorbeeld ook bij het tijd- en plaatsafhankelijk leren via e-learning en afstandsonderwijs, het aanbod van verkorte trajecten voor studenten die doorstromen van vwo naar hbo (verkorte routes), vrijstellingenbeleid op basis van eerder verworven competenties, relevante werkervaring of een verwante vooropleiding (bijv. studenten met een verwante opleiding op mbo-4 niveau) of intensieve, versnelde trajecten voor (bijv.) excellente studenten.

In het hoger onderwijs staat het deeltijdaanbod aan bekostigde instellingen onder druk. Andere vormen van flexibel onderwijs, zoals het gebruik maken van e-learning of het concentreren van contacturen op enkele dagen of avonden in de week zodat de studie beter combineerbaar is met werk of gezin, lijken juist meer ingezet te worden.

Het niet-bekostigd onderwijs springt met nadruk in op het leveren van maatwerk en flexibele leerwegen aan werkenden en is naar eigen zeggen in staat het onderwijs vraaggestuurd in te richten. De NTRTO zegt hierover dat de beoordeling van het niet-bekostigd onderwijs vraagt om een andere systematiek⁹. Het is belangrijk dat de afnemers van deze flexibele trajecten volstrekt duidelijk is wat een diploma waard is. De opleidingsvorm die gehanteerd wordt om dat eindniveau te bereiken is daarbij ondergeschikt aan dat eindniveau zelf, aldus de NTRTO die daarom ook pleit ook voor een beoordeling op basis van het behaalde eindniveau en niet op basis van studielastnormen. Ook in het bekostigd onderwijs zijn dergelijke pleidooien overigens te horen. Dit geeft aan dat het draagvlak voor een gezamenlijke studielastnormering niet vanzelfsprekend is.

Het is aannemelijk dat oudere studenten met meer kennis, meer levens- en werkervaring en met mogelijk een efficiëntere leer- en werkhouding, zich bepaalde stof op een andere manier eigen maken. Uit studentenonderzoeken als bijvoorbeeld de Nationale Studentenenquête (NSE) blijken ook flinke verschillen tussen groepen studenten in (ervaren) studielast (het nadeel is dat gezien de vraagstelling geen uitsluitend gegeven kan worden over de richting van de tevredenheid of onvrede). Een individuele student kan over kenmerken beschikken die zowel positief als negatief kunnen uitwerken op de studie-efficiëntie, zoals bijvoorbeeld een student met werkervaring maar zonder goed aansluitende vooropleiding: werkervaring kan helpen om efficiënter te studeren, maar de niet aansluitende vooropleiding kan leiden tot een mindere studie-efficiëntie en tot meer benodigde tijd per studiepunten. Er zijn ook situaties denkbaar dat alles voor een student meezit of juist tegenzit qua vooropleiding, werkervaring, leeftijd, werkhouding et cetera.

8 Van Casteren e.a. (2012). Kenmerken, wensen en behoeften deeltijd hoger onderwijs. Nijmegen: ResearchNed.
9 Fischer, E. & Klooster, R. van 't (2013). Flexibel en vraaggefinancierd deeltijd hoger onderwijs. Notitie ten behoeve van de Commissie Deeltijd Hoger Onderwijs.

Hierdoor kunnen grote verschillen in studielast ontstaan. Het is daardoor lastig om een op alle situaties passende studielastnormering te ontwikkelen of vast te houden. De context en kenmerken van individuele studenten zijn vaak te complex om daar algemene regels op los te laten. Een zorgvuldige selectie van studenten voor maatwerkonderwijs, verkorte trajecten en excellentieprogramma's is van belang. Kennis over factoren die de studie-efficiëntie beïnvloeden, is daarbij ondersteunend bij de waarborging van de studeerbaarheid voor individuele studenten. Dit rapport levert hieraan een bijdrage.

4 Onderzoeksopzet

4.1 Selectie van de opleidingen

Voor het onderzoek is allereerst een bestand aangelegd met alle bacheloropleidingen (bekostigd en niet-bekostigd) in hbo en wo. Dit bestand is opgebouwd op basis van het CROHO (Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs). Op basis van een eerste webinventarisatie is aan dit bestand toegevoegd of er sprake is van verkorte trajecten (hbo) of een specifiek vrijstellingenbeleid (voor zover vindbaar). Hierna is dit bestand verrijkt met de studentenaantallen, onderscheiden naar voltijd, deeltijd en dual en de gemiddelde leeftijd van deze groepen (op basis van het 1-Cijfer Hoger Onderwijs - 1CHO), bekostigingsinformatie (op basis van het CROHO) en met informatie over afstandslernen (op basis van de Nationale Studentenenquête). Vervolgens zijn op basis van drie overwegingen ongeveer 92 opleidingen geselecteerd.

1. Het eerste selectie criterium was dat aan de opleidingen, naast voltijdstudenten, ook voldoende *duale studenten* en *deeltijdstudenten* studeren. Hierbij is ook rekening gehouden met de gemiddelde leeftijd van de studenten. Op deze wijze was het mogelijk om (indien relevant) de studielastberekeningen voor deze doelgroepen te bestuderen.
2. Ten tweede is een selectie gemaakt van opleidingen die een *verkort traject* bieden voor werkenden en opleidingen die een verkort traject bieden voor studenten met een relatief hoog instroomniveau (instroom van vwo in het hbo). Op deze wijze was het mogelijk om varianten van studielastberekeningen te bestuderen voor verkorte trajecten versus reguliere trajecten.
3. Om zorg te dragen voor een voldoende vertegenwoordiging van niet-bekostigde opleidingen is, naast het feit of een opleiding al dan niet bekostigd was, ook gekeken naar opleidingen die *afstandsonderwijs* aanbieden. Hierbij ging de voorkeur uit naar opleidingen die zowel regulier onderwijs als afstandsonderwijs aanboden.

De bacheloropleidingen die aan alle drie of één van deze drie criteria voldeden, dienden als basis voor de uiteindelijke selectie. Hieruit is een (niet random) selectie gemaakt van ongeveer 100 opleidingen waarbij, naast bovenstaande criteria, ook rekening gehouden is met een inhoudelijke balans naar sector en vergelijkbaarheid. Op deze manier was er sprake van voldoende inhoudelijke spreiding.

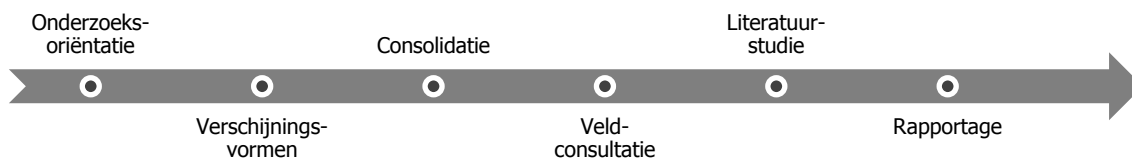
Ten slotte zijn, indien mogelijk, van elke opleiding met dezelfde opleidingscode ten minste twee instellingen waar de opleiding aangeboden wordt, opgenomen en is gekeken naar een voldoende balans tussen bekostigd en niet-bekostigd onderwijs. Dit resulteerde in een set van in totaal 92 opleidingen. De verdeling over het soort hoger onderwijs en de inhoudelijke typering van de opleidingen is weergegeven in tabel 1. In de laatste kolommen is tussen haakjes aangegeven hoeveel verschillende instellingen zijn benaderd.

Tabel 1: Overzicht van aantal geselecteerde opleidingen en instellingen (tussen haakjes) naar opleidingsvorm, bekostiging, soort hoger onderwijs en sector

| | Niet-bekostigd | | | Bekostigd | | | Totaal (tussen haakjes het aantal instellingen) | | | | |
|------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------|------------------------------|-----------------|-------------------|---|----------------|----------------|--|--|
| | Deeltijd-duaal naast voltijd | Verkort traject | Afstandsonderwijs | Deeltijd-duaal naast voltijd | Verkort traject | Afstandsonderwijs | NBI | Bekostigd | Totaal | | |
| <i>Hbo</i> | | | | | | | | | | | |
| Economie | 7 | 6 | 4 | 10 | 7 | 1 | 12 (7) | 20 (12) | 32 (19) | | |
| Gedrag en Maatschappij | 2 | 2 | 2 | 7 | 6 | | 4 (2) | 13 (9) | 17 (11) | | |
| Gezondheidszorg | 2 | | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 (1) | 7 (7) | 7 (8) | | |
| Onderwijs | | | | 7 | 4 | 3 | | 9 (8) | 9 (8) | | |
| Techniek | | 3 | | 8 | 5 | 2 | 4 (2) | 13 (8) | 17 (10) | | |
| <i>Totaal hbo</i> | | | | | | | <i>21 (9)</i> | <i>62 (23)</i> | <i>83 (32)</i> | | |
| <i>Wo</i> | | | | | | | | | | | |
| Economie | | | | | | 1 | | 1 (1) | 1 (1) | | |
| Gedrag en Maatschappij | | | | 2 | | 1 | | 3 (3) | 3 (3) | | |
| Natuur | | | | | | 1 | | 1 (1) | 1 (1) | | |
| Recht | | | | 2 | | 1 | | 3 (3) | 3 (3) | | |
| Taal & Cultuur | | | | | | 1 | | 1 (1) | 1 (1) | | |
| <i>Totaal wo</i> | | | | | | | | <i>9 (5)</i> | <i>9 (5)</i> | | |
| <i>Totaal</i> | <i>11</i> | <i>11</i> | <i>7</i> | <i>38</i> | <i>25</i> | <i>12</i> | <i>21 (9)</i> | <i>71 (28)</i> | <i>91 (37)</i> | | |

4.2 Gegevensverzameling

De gegevensverzameling is onderverdeeld in verschillende fases. Allereerst is de onderzoeksoriëntatie uitgevoerd, zoals hierboven beschreven. Vervolgens is door middel van een webinventarisatie gezocht naar de verschillende verschijningsvormen van studielastbepaling bij de geselecteerde opleidingen. Alle gegevens die verzameld zijn door middel van de webinventarisatie zijn daarna geordend en gestructureerd om deze gegevens vervolgens weer voor te kunnen leggen aan het veld (veldconsultatie). Op deze wijze konden instellingen nog reageren op de gevonden informatie. Tevens zijn in de veldconsultatie aanvullende (achtergrond)vragen aan de instellingen gesteld.



4.2.1 Webinventarisatie

Middels een webinventarisatie is bij de geselecteerde opleidingen/instellingen gezocht naar meer informatie over de wijze waarop studielast bepaald wordt, over speciale verkorte trajecten en eventuele aandacht voor bepaalde groepen (bijvoorbeeld vwo'ers of oudere studenten). Bij de start van de webinventarisatie zijn de Colleges van Bestuur van alle instellingen door het ministerie van OCW per brief ingelicht dat het onderzoek van start was gegaan en dat er mogelijk per telefoon of per mail aanvullende vragen gesteld zouden worden.

Bij de inventarisatie naar wijzen van studielastberekening is steeds nagegaan of er informatie voorhanden was over de vorm waarin het onderwijs wordt gegeven (contacttijd, zelfstudie) en of er sprake was van verdere specificatie van deze onderwijsvorm (bijv. binnen contacttijd over werkcolleges).

Allereerst is op de websites van de geselecteerde instellingen gezocht naar algemene informatie over de studielast van de opleidingen. In veel gevallen is informatie ontleend aan studiegidsen, onderwijs- en examenregelingen (OER) en studentenstatuten. Per opleiding is alle gevonden informatie beschreven in aparte formulieren aan de hand van de volgende indeling:

- contactinformatie;
- informatie over studielast in voltijdopleidingen;
- informatie over studielast in deeltijdopleidingen;
- mogelijke vrijstellingen.

Tijdens de webinventarisatie kwam al snel naar voren dat er veel verschillen zijn tussen de instellingen in de beschikbare informatie over studielast. Ofwel de juiste informatie was niet voorhanden of de studiegidsen, OER of studentenstatuten waren niet openbaar beschikbaar. De gevonden informatie was in ieder geval niet toereikend om een duidelijk beeld te kunnen vormen van de wijze waarop studielast bepaald wordt en welke uitzonderingen er voor bepaalde groepen zijn.

Tijdens de webinventarisatie vonden we van 55 van de 92 opleidingen enige informatie (60%). Omdat het informatiegehalte te gering was voor een goed beeld, is in overleg met de opdrachtgever besloten de instellingen telefonisch te benaderen. Voorafgaand hieraan is alle bruikbare informatie uit de webinventarisatie samengevat en in een totaaloverzicht geplaatst. Tijdens de telefonische inventarisatie zijn in eerste instantie de contactpersonen van de opleidingen benaderd; in sommige gevallen is doorverwezen naar een andere persoon. Veelal was de contactpersoon een opleidingscoördinator of een lid van de opleidings- of examencommissie. Alle gegevens van de (nieuwe) contactpersonen zijn opgenomen in het totaalbestand. Wanneer de juiste contactpersoon op het moment van bellen niet beschikbaar was, is een korte mail gestuurd met de informatievraag. In de telefoongesprekken hebben de onderzoekers steeds duidelijk uitgelegd wat het doel van het onderzoek was. Daarnaast is toegelicht dat het ging om het verzamelen van reeds beschikbare informatie; telkens is expliciet aangegeven dat het niet noodzakelijk was om nieuwe documenten op te stellen. Ook is toegelicht dat alle informatie volledig anoniem behandeld zou worden en dat het onderzoek niet bedoeld was als 'controle', maar als basis voor informatie-uitwisseling. De telefonische inventarisatie heeft veel nieuwe informatie opgeleverd. In een aantal gevallen kon de contactpersoon telefonisch toelichting geven over de studielastbepaling. In de meeste gevallen is extra documentatie gemaïld naar een centraal e-mailadres. Soms waren dit uitgebreide documenten (bijvoorbeeld de OER), soms ook korte overzichten van de wijze van studielastbepaling. Over twaalf opleidingen kregen we hieruit bruikbare informatie.

In de consolidatiefase is alle informatie uit de ontvangen documenten samengevat en opgenomen in het centrale document. Vervolgens is deze informatie onderverdeeld naar een aantal thema's. Samen zijn voor de geselecteerde opleidingen ruim 200 cellen met informatie gevuld over de volgende onderwerpen:

- systematiek aan de hand waarvan studielast van opleidingen wordt bepaald;
- varianten in studielastbepaling voor doelgroepen, bijvoorbeeld:
 - voltijdstudenten, deeltijdstudenten en duale studenten;
 - werkende studenten;
 - studenten die afstandsonderwijs volgen;
 - vwo-studenten (bijvoorbeeld vrijstellingenbeleid, verkorte routes, intensieve routes);
 - studenten met een verwante mbo-4 opleiding (bijvoorbeeld vrijstellingenbeleid, verkorte routes, intensieve routes);
- vrijstellingenbeleid.

4.2.2 Veldconsultatie

Tijdens de veldconsultatie kregen instellingen de gelegenheid de verzamelde informatie aan te vullen, te corrigeren of te wijzigen. Alle contactpersonen ontvingen een e-mail waarin allereerst nogmaals werd uitgelegd wat het doel van het onderzoek was. Ook zijn de contactpersonen bedankt voor hun medewerking aan het onderzoek tot dat moment. Men kon zowel online kennisnemen van een algemeen beeld (landelijk) van tot dusver gevonden informatie als van opleidings- en instellingsspecifieke samenvattingen. Deze specifieke samenvattingen konden door de contactpersonen worden aangepast en/of aangevuld. Na de korte samenvattingen volgde een aantal vragen over de volgende thema's:

- de gemiddelde student;
- mogelijke varianten voor verschillende doelgroepen (bijvoorbeeld werkende studenten);
- de mate waarin de studielastbepaling van de eigen opleiding als voorbeeld zou kunnen dienen voor andere opleidingen;
- de mate waarin men behoefte heeft aan informatie over studielastbepaling van andere opleidingen;
- de tevredenheid over de studielastbepaling;
- de evaluatie van studielast en mogelijke bijstelling daarvan;
- de wijze van studeren bij verschillende doelgroepen.

Vanwege de vakantieperiode is de online veldconsultatie lang beschikbaar gebleven. Na de zomervakantie is nog eenmaal een reminder verzonden aan de contactpersonen. De terugkoppeling is bekeken door in totaal 67 opleidingen. Sommige contactpersonen ontvingen een uitnodiging voor combinaties van opleidingen. Dit gold voor 21 van de 67 opleidingen. De 67 opleidingen waren verdeeld over 30 instellingen. In totaal zijn vijf universiteiten uitgenodigd voor de veldconsultatie. Eén van de vijf universiteiten heeft hierop gereageerd. Van alle opleidingen waarvoor de gegevens van de veldconsultatie werden ingezien, is bij ongeveer de helft (30 van de 67) iets aangepast of toegevoegd.

4.2.3 Literatuurstudie

Naast de webinventarisatie en de veldconsultatie is een literatuuronderzoek uitgevoerd op basis van bestaande (wetenschappelijke) literatuur en andere relevante bronnen. Hierbij zijn ook studies betrokken die door de begeleidingscommissie zijn aangedragen. Vanuit deze basis is een inventarisatie gedaan van andere mogelijk interessante onderzoeken en bronnen. Aan de hand van de literatuurstudie is inzicht verkregen in specifieke typen studenten die efficiënter studeren dan andere, effecten van verschillende typen onderwijs (deeltijd, duaal), effecten van diverse onderwijsvormen (afstandsonderwijs, praktijkleren), effecten van het aanbieden van efficiënte onderwijsvormen (verkorte, intensieve trajecten en vrijstellingenbeleid) en alternatieve studielastnormeringen in het buitenland.

4.3 Anonimiteit

In dit onderzoek staat de inventarisatie van de studielastbepaling centraal. Het onderzoek heeft geen beoordelend of evaluerend karakter, maar heeft als doel te komen tot kennisdeling over de wijze waarop studielast wordt bepaald. Mede gezien de gevoeligheid van het onderwerp van onderzoek is veel aandacht besteed aan de anonimiteit van de gegevens. De opdrachtgever heeft geen inzage gekregen in de opleidingen die zijn bevraagd. De CvB's van de instellingen hebben op verzoek wel lijsten ontvangen van de betrokken opleidingen. Zowel bij de gegevensverzameling als in de rapportage is uiterst zorgvuldig omgegaan met de informatie. De veldconsultatie was volledig vrijblijvend; er was geen verplichting om vragen in te vullen en men kon zich ook beperken tot alleen het passief kennisnemen van de verzamelde informatie. Dit heeft ertoe geleid dat alleen extra informatie is aangeleverd als contactpersonen daar aanleiding toe zagen. Hiermee geven de resultaten een fragmentarisch beeld van de werkelijkheid. Het onderzoek heeft niet de pretentie een representatief beeld te vormen van de stand van zaken en is bedoeld als handreiking voor opleidingen in het hoger onderwijs.

4.4 Verwerking van de gegevens

Het centrale document dat opgebouwd is vanuit de deskresearch, is aangevuld met de resultaten uit de veldwerkconsultatie. Hierbij is gekeken of de aan de contactpersonen voorgelegde informatie bekeken, gewijzigd en/of aangevuld is. De informatie van het merendeel van de opleidingen (67 van de 92 opleidingen) is door de contactpersonen bekeken en voor dertig opleidingen is de voorgelegde informatie aangepast. Deze aanpassing betrof merendeels een aanvulling op de getoonde informatie.

Alle gegevens die in de veldconsultatie zijn verzameld, zijn toegevoegd aan het eerder genoemde overzicht. Dit resulteerde in een grote spreadsheet met voor elke opleiding-instellingscombinatie een overzichtelijke ordening van alle gevonden informatie. Het materiaal is geanalyseerd door middel van een inhoudsanalyse. Elke cel in het document is nauwkeurig bekeken door twee onderzoekers en aan alle tekstfragmenten in een cel zijn één of meerdere trefwoorden gekoppeld. De trefwoorden refereerden aan inhoudelijke thema's in het onderzoek. Op deze manier zijn ongeveer 250 cellen met informatie inhoudelijk beoordeeld. Het betrof de volgende thema's:

- algemene studielastbepaling;
- doelgroepen;
- vrijstellingenbeleid;
- instellingsbeleid;
- evaluatie van de studielast.

Door de cellen ten slotte te filteren op trefwoord kon de veelheid aan informatie op een systematische wijze worden beschreven in de desbetreffende paragraaf. Het resultaat is niet een representatieve beschrijving van de wijze van studielastbepaling, maar een beschrijving van alle informatie die met behulp van de diverse bronnen is verzameld.

4.5 Leeswijzer

In hoofdstuk 5 doen we verslag van het onderzoek onder de geselecteerde opleidingen. Op basis van externe data wordt allereerst een beeld geschetst van het profiel van de opleidingen. Hierna zoomen we in op de specifieke opleidingsinformatie en wordt in de beschrijving onderscheid gemaakt naar type opleiding, bekostigd en niet-bekostigd, traditioneel onderwijs en afstandsonderwijs en verkorte trajecten. Daarna wordt aandacht besteed aan de doelgroepen: de gemiddelde student volgens de instellingen en typen studenten en hun studiegedrag. Varianten in studielastbepaling, voorbeelden van studielastbepaling en de evaluatie van de studielast komen aan het eind van het hoofdstuk aan bod. Met nadruk willen we vermelden dat het hier gaat om verschijningsvormen die we aantreffen in de praktijk. We hebben deze voorbeelden zoveel als mogelijk letterlijk weergegeven.

In hoofdstuk 6 en 7 wordt verslag gedaan van de literatuur- en bronnenstudie. Achtereenvolgens wordt gerapporteerd over leerstijlen en studenttypen, effecten van verschillende onderwijsvormen, kenmerken die bijdragen aan verschillen in studiesucces (6) en over studielastbepaling en erkenning van competenties in het buitenland.

5 Opleidingen nader bekeken

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de webinventarisatie en de veldconsultatie bij opleidingen aan de hand van onderstaande onderzoeksvragen:

- Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo en hbo en wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type opleiding (voltijd, deeltijd, duaal of verkort), doelgroep en/of onderwijsvormen? Zo ja, hoe zien deze berekeningen eruit en hoe worden deze onderbouwd?
- Welke systematieken kunnen als voorbeeld worden gebruikt en gedeeld, welke vormen van alternatieve studielastberekeningen bevelen instellingen aan voor flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs en welke onderbouwing is daarvoor geschikt?
- Welke evidentie of voorbeelden zijn er te ontleen aan de literatuur ten aanzien van de relatie tussen studie-efficiëntie en type student, type onderwijs of onderwijsvorm en zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie?

Allereerst wordt een algemeen beeld geschetst van voorbeelden van studielastbepaling die we vonden in de praktijk. Vervolgens gaan we in op differentiaties op basis van opleidings- en instellingskenmerken en studentkenmerken, en besteden we aandacht aan kwesties die opleidingen hierbij tegenkomen. Hierna volgt een beschrijving van de informatie die opleidingen aanreikten over varianten in studielastbepaling, bespreken we een praktijkvoorbeeld en doen we verslag van de wijze waarop studielast wordt geëvalueerd en bijgesteld. Al het gevonden materiaal is in dit hoofdstuk gecombineerd.

5.1 Het profiel van de geselecteerde opleidingen

Op basis van het 1Cijfer Hoger Onderwijs (1CHO) is een analyse gedaan van de verschillen in studentaantallen en samenstelling van de studentpopulatie van de geselecteerde versus de niet-geselecteerde opleidingen. Omdat in het 1CHO geen studenten aan niet-bekostigde instellingen zijn opgenomen, konden deze gegevens alleen voor de bekostigde instellingen worden berekend. De geselecteerde opleidingen zijn relatief grote opleidingen (872 studenten op de geselecteerde opleidingen versus 381 op de niet-geselecteerde opleidingen). Aan de geselecteerde opleidingen studeert een substantieel aantal deeltijdstudenten (122 versus 30) en een groot aantal duale studenten (27 versus 6).

In hoeverre zijn de in dit onderzoek geselecteerde opleidingen voor wat betreft de oordelen over de studielast een afspiegeling van alle opleidingen in het hoger onderwijs? Op basis van de Nationale Studentenenquête (2013) is een analyse gedaan van de tevredenheid van studenten over de studielast. Aan de studenten is gevraagd hoe tevreden zij zijn over de mate waarin de studiepunten overeenkomen met de daadwerkelijke studielast (overeenstemming tussen de geprogrammeerde en ervaren studielast). Uit de vraagstelling is niet duidelijk wat de richting is van de resultaten: in hoeverre men van mening is dat de feitelijke belasting zwaarder of lichter is dan de geprogrammeerde studielast. In totaal 41 procent van de studenten is tevreden over de verhouding tussen de geprogrammeerde en gerealiseerde studielast. Op de vraag naar de relatie tussen de geprogrammeerde en ervaren studielast is een regressieanalyse uitgevoerd om na te gaan hoe de studenten van de geselecteerde opleidingen oordelen ten opzichte van de niet-geselecteerde opleidingen en of er verschillen zijn tussen voltijd versus deeltijd en duaal, tussen bekostigde en niet-bekostigde opleidingen en tussen hbo en wo. Tabel 2 toont de resultaten. Studenten van bekostigde opleidingen zijn minder tevreden over de relatie tussen de geprogrammeerde en ervaren studielast dan studenten van niet-bekostigde opleidingen; voltijdstudenten zijn tevredener hierover dan deeltijdstudenten en duale studenten en in het wo is men tevredener dan in het hbo over de relatie tussen geprogrammeerde en gerealiseerde studielast.

Tabel 2: Analyse om de selectiviteit van de geselecteerde opleidingen vast te stellen.

| | B | Std. Error | Bèta | t | Sig. |
|--|-------|------------|-------|--------|--------|
| (Constant) | 3,40 | 0,02 | | 190,18 | 0,00 * |
| Selectie onderzoek (ref = niet geselecteerd) | 0,01 | 0,01 | 0,00 | 1,88 | 0,06 |
| Bekostiging (ref = NBI) | -0,23 | 0,02 | -0,03 | -12,97 | 0,00 * |
| Opleidingsvorm (ref = voltijd) | -0,10 | 0,01 | -0,03 | -14,19 | 0,00 * |
| Soort hoger onderwijs (ref = hbo) | 0,12 | 0,01 | 0,05 | 23,93 | 0,00 * |

Bron: Nationale Studentenenquête 2013; dep = de relatie tussen de geprogrammeerde en ervaren studielast.

5.2 Normering van de studielast

Voorafgaand aan de veldconsultatie is een algemeen beeld geschetst van de wijze waarop de studielast wordt berekend. Dit algemene beeld is gevormd op basis van een eerste inventarisatie van de beschikbare informatie van studielastbepaling op websites (openbare gedeelte) van de geselecteerde opleidingen. Het betreft voornamelijk bekostigde hbo-instellingen waarover informatie gevonden is. Dit algemene beeld is ook teruggekoppeld naar alle contactpersonen die zijn uitgenodigd voor de veldconsultatie. In deze paragraaf beschrijven we dat algemene beeld. De normering van studielast wordt bij bepaalde instellingen op instellingsniveau vastgelegd, bij andere instellingen wordt dit door de opleiding zelf vastgesteld.

De eerste conclusie is dat uit openbare bronnen (websites) doorgaans niet duidelijk wordt op welke wijze de studielast is vastgesteld. Er is slecht globale informatie voorhanden, bijvoorbeeld dat één studiepunt gelijk staat aan 28 studiebelastingsuren of over de wijze waarop de totale studielast over een studiejaar verspreid is. Soms vonden we het aantal uren dat geprogrammeerd was voor contactonderwijs, in een klein aantal gevallen werd melding gemaakt van het aantal uren dat studenten geacht worden te besteden aan zelfstudie en praktijkopdrachten. Afhankelijk van de vorm van het contactonderwijs en ook deels afhankelijk van de opleiding, wordt met een contactuur soms een klokkuur bedoeld; soms gaat het om 50 klokminuten. Heel beperkt was de informatie over de wijze waarop opleidingen tot de berekening van de studielast zijn gekomen.

Na de veldconsultatie kwamen er meer gegevens beschikbaar over de indeling van de studielast. De algemene conclusie uit het gevonden materiaal is dat er sprake is van een grote diversiteit in het detailniveau van de normering van de studielast. Het spectrum dat we aantreffen liep uiteen van het alleen begroten van het aantal contacturen tot een zeer gedetailleerd overzicht van activiteiten met daarbij een normering van de tijd die studenten hieraan besteden. De meest globale indeling is die van contactonderwijs, zelfstudie en stages. In mindere mate zijn voor het voorbereiden dan wel maken van een toets of tentamen de studiebelastingsuren aangegeven. En nog minder vaak is aangegeven hoeveel tijd een student gemiddeld kwijt is aan rusttijd als evaluatie, administratie, toetsinzage, softwareinstallatie, overleg en afspraken met docent en medestudenten. Eén opleiding gaf aan dat men bij het aanwijzen van studiebelastingsuren per vak alleen kijkt naar het aantal uur contactonderwijs. Zelfstudie werd niet expliciet berekend omdat het voor de opleiding niet duidelijk was hoeveel tijd studenten hieraan besteden.

Bij deeltijd- en duaal onderwijs worden naast contactonderwijs, zelfstudie en stage ook studiebelastingsuren toegekend aan het leren op de werkplek of aan gemaakte praktijkuren. We troffen een voorbeeld aan waarbij voor deeltijd- en duale studenten minder studiebelastingsuren (SBU) worden toegekend aan contactonderwijs dan bij voltijdstudenten (in dit geval werden tot dit contactonderwijs andere zaken gerekend dan bij voltijd aan dezelfde opleiding) en waarbij dit wordt gecompenseerd door SBU's voor werkplekleren. Over specifieke eisen die aan een werkplek gesteld worden, is weinig informatie gevonden. Later in dit hoofdstuk komen we hierop terug. Eén opleiding stelt als eis dat de student die de deeltijd of de duale opleiding wil volgen, een werkkring moet hebben van minimaal twee maanden per semester.

Wanneer een student geen relevant werk heeft, kan dit in dit geval gecompenseerd worden door een maand per semester stage te lopen. Het voordeel van een werkkring van twee maanden per semester boven de maand stage is in dit geval dat de eerste optie vrijstelling biedt voor de stage in het laatste semester.

Contactonderwijs is een categorie waar sommige opleidingen alleen de hoor- en werkcolleges toe rekenen; andere opleidingen rekenen hiertoe ook andere contactmomenten. Wat wordt zoal tot contactonderwijs gerekend:

- contacturen zonder nadere uitsplitsing;
- hoor en werkcolleges;
- hoor-/werkcolleges, practica, studiebegeleiding en toetsing;
- hoor-/werkcolleges, begeleiding, presentaties, excursies en projecten;
- hoor-/werkcollege, pgo/projectgroep en consultatie;
- hoorcollege, practicum, project, startweekactiviteiten, toetsing en projectbeoordeling;
- trainingsdag, bedrijfsbezoek begeleider, consultatie en contacturen/hoorcolleges;
- intakegesprek, introductie, inhoudelijke colleges, ondersteunende modules (zoals rekennaardigheid, snellezen, mindmapping, informatievaardigheden), examens, studieloopbaanbegeleiding, inzage (her)tentamen en vraaggericht aanbod studiebegeleiding.

Daarnaast wordt bij de hoorcolleges soms ook de *voor- en nabereiding* meegerekend, bijvoorbeeld:

- voorbereiding van een hoorcollege (1 uur voorbereiding per uur hoorcollege);
- voorbereiding van een werkcollege (1 uur voorbereiding per uur werkcollege);
- uitwerken van aantekeningen (15 minuten per contactuur).

Leren voor een *tentamen of toets* wordt soms apart begroot, soms maakt het onderdeel uit van contactonderwijs. In een geval waar dit apart begroot werd, vonden we dat men per uur tentamen zes uur studiebelasting hanteert. We troffen verder een voorbeeld aan waarbij toetsing is opgesplitst in te bestuderen literatuur, daadwerkelijke toetsmoment (afhankelijk van vorm toetsing: schrijftijd werkstuk/verslag, tijd voor maken product, tijd voor geven presentatie, tijd voor afname van de toets).

We vonden ook informatie over contacttijd in de digitale leeromgeving: per te behalen EC wordt hier één uur tijd in de digitale leeromgeving berekend: deze tijd besteedt de student onder andere aan het deelnemen aan en lezen van de vragen en stellingen op het forum en het communiceren met de docent en medestudenten.

Voor *zelfstudie* zijn er vooral voorbeelden aangetroffen die betrekking hebben op literatuurverwerking en het maken van werkstukken en het maken van opdrachten, bijvoorbeeld:

- lezen van literatuur: makkelijke teksten (16 pagina's per uur), normale teksten (10 pagina's per uur) en moeilijke teksten (6 pagina's per uur); of (in een ander geval) twaalf pagina's Nederlandse literatuur per uur; acht pagina's per uur voor Engelstalige literatuur;
- voor het maken van werkstukken troffen we de volgende indeling aan: interviews afnemen (1,5 uur per interview), uitwerken interview (1 uur per interview), zoeken naar bronnen (15 minuten per bron), verwerken van bronnen (20 pagina's per uur), schrijven van teksten (2 uur per A4), redigeren (6 minuten per pagina);
- per stageopdracht wordt 90 minuten gehanteerd; 45 minuten worden gerekend voor de EC-last van het vak, 45 minuten zitten in stage-uren; er zijn maximaal twee stageopdrachten per EC per module.

Over de wijze waarop met de studielast vaststelt en een vermindering van bepaalde contacturen wordt gecompenseerd men andere activiteiten vonden we het volgende voorbeeld:

Opleidingsbreed worden EC bepaald en vastgesteld. Wij werken niet met vakken, maar met zorg-werkveldgerelateerde blokken van tien of twintig weken. De SBU zijn voorafgaand van het curriculum vastgesteld en liggen ook vast in ons opleidingsmodel. Dit geldt zowel voor docentgebonden uren als ook voor SBU. Per blok is een coördinator verantwoordelijk, deze bepaalt binnen de leerlijnen of er sprake is van een hoorcollege of een opdracht of een groepsbijeenkomst. Haalt deze persoon er een college af, dan komt daar ergens anders een groepsbijeenkomst of opdracht voor in de plaats. Dit wordt mede bewaakt door de fasecoördinator jaar 1 en 2 en de fasecoördinator jaar 3 en 4.

5.3 Niveau waarop de studielast wordt bepaald

De wijze van studielastnormering kan beleid zijn van de instellingen of van de opleidingen (of een niveau daar tussenin). Voor wat betreft de bepaling van de studielast geven één bekostigde instelling en twee niet-bekostigde instellingen aan dat zij dit op instellingsniveau hebben opgepakt. Eén instelling geeft aan dat zij gebruikmaakt van een instellingsbrede studielastnorm: 'om de programmering van de studielast van onze opleidingen adequaat te verantwoorden, programmeren wij per module (per vak) de studielast aan de hand van een studielastnorm. Deze studielastnorm geeft inzicht in de gemiddelde studiebelasting per studieactiviteit uitgedrukt in uren. Uitgaande van het feit dat 1 EC (1 studiepunten) gelijk is aan 28 studiebelastingsuren, kan dan de gehele geprogrammeerde studielast van een bacheloropleiding van 240 EC (of 1680 studiebelastingsuren) en voor een associate degree-programma van 120 EC (of 840 studiebelastingsuren) verantwoord worden. Bij de totstandkoming van de studielastnorm is voor de weging van literatuur gebruikgemaakt van de tabel die de Commissie Wijnen daarvoor in haar advies over de studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs heeft opgesteld'. Dat de studielastnorm op instellingsniveau ook toepasbaar is bij competentiegericht onderwijs blijkt uit het volgende: 'voor de toekenning van studiebelastingsuren aan formatieve en summatieve opdrachten zijn de docenten die verbonden zijn aan de desbetreffende opdracht verantwoordelijk. Onze docenten zorgen ook voor een beoordeling van de moeilijkheidsgraad van de te bestuderen literatuur volgens de tabel van de Commissie Wijnen'.

Een andere instelling die studielast bepaalt op instellingsniveau heeft voor haar docenten een verantwoordingsdocument opgesteld. In deze docentenhandleiding wordt aan de docent uitleg gegeven hoe zij de studielast voor hun module kunnen berekenen: 'Bij het ontwikkelen van een module moet er rekening gehouden worden met de studiebelasting. Deze mag niet te hoog zijn, maar ook niet te laag'. Vervolgens krijgt de docent per mogelijke studieactiviteit een korte uitleg over hoe hij of zij de studielast kan bepalen. Voor het verwerken van de literatuur wordt ook bij deze instelling de tabel van Wijnen gebruikt. Voor bijvoorbeeld het bepalen van de studielast van huiswerkopdrachten en zelfstudieopdrachten wordt de docent als volgt geïnstrueerd: 'Per huiswerkopdracht schat u in hoe lang de student hiermee kwijt is. Het verschilt of het gaat om huiswerkopdrachten die kennis toetsen, of dat de opdracht vraagt om inzicht en/of toepassing van de stof. In het laatste geval zal de student er langer mee bezig zijn. Wanneer de student het huiswerk inlevert, volgt er feedback van de docent. Dit moet de student verwerken. Voor zelfstudieopdrachten geldt hetzelfde, behalve dat de student geen feedback krijgt van de docent. In plaats daarvan besteedt de student tijd aan het zelf nakijken van het gemaakte werk. Voor het inschatten van de studiebelasting hanteren we geen richtlijn, wel vragen we u om u in te leven in de student die vaak nog geen kennis heeft van de lesstof'.

5.4 De normstudent bij studielastbepaling

In dit onderzoek is opleidingen gevraagd welk type student men voor ogen heeft bij de bepaling van de studielast. Uit dit onderzoek blijkt dat de gemiddelde student in de praktijk niet bestaat (er zijn te veel differentiaties) en bovendien dat opleidingen bij de berekening van studielast een eigen typering geven van de gemiddelde student op basis van een scala van kenmerken die passen bij de opleiding in kwestie.

Ook binnen een opleiding kunnen studenten verschillen (en met name bij de selectie van opleidingen in dit onderzoek waarbij naast voltijdstudenten ook sprake is van veel oudere studenten, duale studenten of deeltijdstudenten). Studenten vormen geen homogene groep. De student kan op allerlei manieren getypeerd worden. Wijnen e.a. (1992)¹⁰ merken hier het volgende over op:

Studenten participeren in het onderwijs, maar vormen geen homogene groep. Zij verschillen op persoonskenmerken (leeftijd, geslacht), op cognitieve kenmerken (voorkennis, intelligentie), op affectieve kenmerken (motivatie, interesse, zelfvertrouwen), op sociale kenmerken (achtergrond) en op motorische vaardigheden. Uit het feit dat in de praktijk het onderwijsaanbod altijd uniform is, maken we op dat klaarblijkelijk wordt uitgegaan van een homogene groep studenten. Wat voor de een student een studeerbaar programma is, behoeft nog niet automatisch een studeerbaar programma voor een andere student te zijn. Een betere afstemming op de verscheidenheid van studenten verhoogt de studeerbaarheid. Zo kunnen bijvoorbeeld de motivatie en interesse van studenten worden verhoogd door het aanbieden van een stimulerend programma. Een betere aansluiting van de inhoud van het programma op de voorkennis van studenten verhoogt ook de studeerbaarheid.

Over de gemiddelde student merkt de onderwijsinspectie in het rapport 'Goed verkort' het volgende op:

Voor studentengroepen met bepaalde eigenschappen kan de situatie echter anders zijn. Zo zijn deeltijdopleidingen van oorsprong bedoeld voor mensen die niet het grootste gedeelte van hun tijd aan de studie kunnen besteden, bijvoorbeeld omdat zij werken. Deeltijdstudenten zijn vaak wat ouder, meer ervaren en kiezen vaak heel bewust voor een opleiding, bijvoorbeeld om een nieuwe stap in een carrière te kunnen zetten. Deze studenten zullen over het algemeen efficiënter studeren dan jongvolwassenen die na het voortgezet onderwijs of het mbo een nieuwe levensfase ingaan. Als studenten een voor de opleiding relevante werkplek hebben kan dat een positief effect hebben op de effectiviteit en efficiency van het studeren: het geleerde kan direct in praktijk worden gebracht, waardoor het leereffect groter wordt.

Uit de inschrijfgegevens in het hoger onderwijs (1CijferHo; alleen bekostigde instellingen) blijkt dat de Nederlandse bachelorstudent (hoofdinscripties in het bekostigd onderwijs) in 49 procent van de gevallen een man is; 51 procent is vrouw¹¹. Zeven procent van alle studenten komt uit het buitenland. Ruim twaalf procent is te typeren als westers-allochtoon en bijna vijftien procent behoort tot de niet-westers allochtone bevolkingsgroep; bijna driekwart is autochtoon. In totaal komt 88 procent uit het reguliere voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs: mbo-4, havo of vwo. De gemiddelde studerende in Nederland is 22,3 jaar oud. Naast verschillen in de samenstelling van de populatie tussen hbo en wo, zijn het vooral de voltijdstudenten, deeltijdstudenten en duale studenten die van elkaar verschillen: de deeltijdstudent in de hbo-bachelor is gemiddeld 32,6 jaar oud (tegenover 21,4 in de voltijdopleidingen); in het wo zijn de deeltijdstudenten in de bachelor gemiddeld 38,3 jaar oud (voltijd 20,9). In deeltijdopleidingen zitten relatief veel vrouwen: 53,6 procent in het hbo en 56,9 procent. In de voltijdopleidingen is de man/vrouw-verdeling ongeveer 49/51. In het wo zijn er geen duale studenten in de bachelor. In het hbo zit deze groep met 25 jaar qua leeftijd tussen de voltijd- en deeltijdstudenten in. In vergelijking met voltijdstudenten zijn deeltijdstudenten en duale studenten vaker afkomstig uit het mbo-4 (resp. 41,7% en 44,6% tegenover 26,3% bij voltijdopleidingen) en minder vaak afkomstig uit het havo (resp. 21,1% en 37,1% tegenover 52,9 bij de voltijdopleidingen). Hiermee is duidelijk dat de samenstelling en achtergrond van de studentpopulatie in deeltijdopleidingen en duale opleidingen afwijkt van die in voltijdopleidingen.

Bij de veldconsultatie leverden negen instellingen die samen ruim 23 opleidingen vertegenwoordigen informatie aan over het type student dat men voor ogen heeft bij de studielastbepaling. Het betreft drie niet-bekostigde instellingen, vijf bekostigde hbo-instellingen en een wo-instelling. Er zijn veel dimensies en variaties als gevraagd wordt op welke student men zich richt. De grote groep waarop men zich richt bij de bepaling van de studielast is de jongere student (17-23 jaar) met een havo of vwo-achtergrond.

10 Te doen of niet te doen? Advies over de studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs, 1992, p. 7.

11 Bron: 1Cijfer HO 2012.

Een niet-bekostigde instelling geeft aan bij de normering van de studielast een inschatting te maken op basis van het materiaal. Docenten proberen zo realistisch mogelijk in te schatten hoeveel tijd een onderdeel kost. Men is zich er daarbij van bewust dat er ongetwijfeld studenten zijn die meer of minder tijd besteden aan de studieonderdelen.

Voor een andere niet-bekostigde instelling is de 'gemiddelde' student 19 jaar met een havo of mbo-4 vooropleiding. Deze student is gedurende de eerste twee studiejaar gemiddeld vier dagen per week op de instelling en heeft circa 24 contacturen per week. Daarnaast besteedt de student nog gemiddeld twaalf uur aan zelfstudie. In het derde en vierde jaar worden lange stageperiodes afgewisseld of gecombineerd met lesdagen. De studie wordt afgerond met een afstudeeropdracht.

Ook de drie bekostigde instellingen hebben als referentiekader de jongere student (18 jaar, tussen 17 en 24 jaar of tussen 18 en 23 jaar). Eén van de opleidingen is een opleiding in de gezondheidszorg (verpleegkunde); deze richt zich vooral op (vrouwelijke) studenten met een havo-achtergrond en biologie in het eindexamenpakket (60%). Voor een andere opleiding heeft de 'gemiddelde' student havo C+M of E+M of mbo-4 met een commerciële en communicatieve achtergrond, is ondernemend en extravert en heeft een duidelijke affiniteit met het studiedomein. Bij een andere opleiding geldt dat de 'gemiddelde' student een mbo-4 of een havo-diploma heeft (diverse profielen N+T/N+G, E+M); vwo'ers stromen zelden in. Deze 'gemiddelde' student geeft daarnaast blijk van de juiste attitude door zich in te spannen, zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken, hetgeen resulteert in studiesucces: afronding van de studie dient plaats te vinden binnen de nominale tijdspanne.

Eén opleiding hanteert het uitgangspunt dat een student ongeveer 40 uur per week studeert en tien uur per week een betaalde baan heeft. Een andere bekostigde instelling geeft aan dat men bij de gemiddelde student denkt aan een voltijdstudent met een bijbaan in de avond of het weekend. Een andere niet-bekostigde instelling heeft de studielast gebaseerd op een 17-jarige havist. Weer een andere instelling maakt onderscheid tussen een harde definitie (student met havo-profiel economie en maatschappij) en een zachte definitie (student die zich inzet).

De Open Universiteit geeft aan dat de gemiddelde student voldoet aan de ingangseisen die gesteld worden aan een cursus. Bij de startcursussen gaat men uit van een ingangsniveau havo/mbo+. Op basis van art. 7.24 lid 3 van de WHW geldt dat voor de inschrijving voor een opleiding of onderwijseenheid aan de Open Universiteit geen vooropleidingseisen gelden. Bij vervolgcursussen worden specifieke ingangseisen geformuleerd.

5.5 Doelgroepen

Eén van de vragen in dit onderzoek heeft betrekking op de wijze waarop bij de studielastnormering omgegaan wordt met verschillende doelgroepen. Uit de webinventarisatie en de veldconsultatie is hierover de nodige informatie verzameld. Daarnaast is in de veldconsultatie aan de opleidingen specifiek de vraag gesteld wat precies verschillen zijn in studiegedrag van een aantal doelgroepen: werkende studenten (algemeen); studenten met relevante werkervaring; oudere studenten; deeltijdstudenten; duale studenten; studenten die afstandsonderwijs volgen; studenten met een vwo-vooropleiding (hbo); studenten met een verwante mbo-4 opleiding). In totaal werd deze vraag door contactpersonen van achttien instellingen ingevuld (42 opleidingen): twaalf bekostigde hogescholen, vijf niet-bekostigde hogescholen en een universiteit. Over het geheel genomen wordt aangegeven dat er grote verschillen zijn tussen studenten en dat het lastig is om een generieke uitspraak te doen over het studiegedrag van groepen. Een flexibele inrichting van het onderwijs door middel van verkorting (vrijstellingenbeleid) of intensivering (versnelling) is de manier om met de verschillen om te gaan en elke student het onderwijstraject te geven dat bij hem of haar past. Enerzijds kan een opleiding verkort worden door middel van het verlenen van vrijstellingen voor bepaalde vakken en tentamens. Anderzijds doordat men een zwaarder studieprogramma aanbiedt, waardoor er meer studiepunten in een jaar te behalen zijn.

De doelgroepen waarvoor deze trajecten worden aangeboden, variëren. Er is beleid ontwikkeld voor de doorstroom van vwo naar hbo. Verder is er één opleiding die ook havisten toelaat tot een intensief, versneld traject (geselecteerd op basis van het eindexamencijfer), zijn er dergelijke trajecten voor studenten met een mbo-4 diploma van een relevante opleiding en voor studenten met ervaringscertificaten of andere diploma's en certificaten. We vonden daarnaast een voorbeeld van een intensief traject waarvoor de student zelf kan kiezen (een niet-bekostigde deeltijdopleiding): de lengte van de studie is afhankelijk van de tijd die de student in zijn studie steekt: 'De opleiding kent een vierjarige en een driejarige variant. De driejarige variant is geschikt voor studenten die in de gelegenheid zijn extra veel tijd aan hun studie te besteden'. Van alle geselecteerde opleidingen geven 38 opleidingen (21 instellingen) aan verkorte trajecten aan te bieden in minimaal één van de hierboven beschreven vormen; 27 van deze opleidingen zijn bekostigd en elf zijn niet-bekostigd. In deze paragraaf zijn de bevindingen geordend langs de verschillende doelgroepen.

5.5.1 Van vwo naar hbo

Er zijn 21 opleidingen die een verkort traject aanbieden voor vwo-scholieren. Het betreft hier allemaal bekostigde opleidingen. De verkorte trajecten voor vwo'ers liggen bij nagenoeg alle instellingen vast. Dit wil zeggen dat de opleidingen vaste programma's aanbieden waarbij de opleidingen uitgaan van een zwaarder traject. Eén bekostigde hbo-opleiding zegt hierover: 'Vwo-studenten doorlopen de opleiding in een driejarig programma. De keuze voor deze variant is vrijwillig. Wie voor deze variant kiest, opteert daarmee voor een zwaardere studielast. In het eerste jaar van de vwo-variant volgen de studenten een dubbel programma (jaar 1 en 2 samen)'. Eén hbo-opleiding heeft de eis dat er examen is gedaan in een bepaald profiel: 'Vwo'ers met het N&G- en N&T-profiel kunnen een verkorte voltijdroute van drie jaar volgen'. De reden dat men het verkorte traject aanbiedt, is dat men ervan uitgaat dat vwo'ers makkelijker leren dan de havisten: 'De driejarige route is daarmee zwaarder dan het vierjarige traject, maar gaat uit van het principe dat vwo'ers een voorsprong hebben in theorie en in het 'leren leren'. Naast het vwo-diploma biedt één opleiding in de gezondheidszorg ook een intensief traject aan voor havisten met een hoog eindexamencijfer: 'Er is voor vwo'ers en havisten met goede cijfers (met een gemiddeld eindcijfer van 7,5 of hoger en biologie in het pakket) een intensieve, versnelde route. In de eerste drie jaar van het programma wordt negentig procent van de lesstof van de vierjarige opleiding in de gezondheidszorg aangeboden. Het programma is volledig toegespitst op het niveau van een vwo-student. Dit neemt niet weg dat soms ook havisten met een hoog eindexamencijfer hieraan kunnen deelnemen. Hierdoor kan meer lesstof in kortere tijd worden behandeld. Het niveau is hoger, de student volgt een zwaarder programma met stages op afdelingen waar de andere studenten van deze opleiding (nog) geen stage mogen lopen' (bekostigd, hbo voltijd). Op de vraag wat deze studenten typeert en op basis waarvan een verkort traject te verantwoorden is, geven vier van de tien respondenten aan dat men een theoretische voorsprong heeft. Eén persoon merkt op dat deze groep soms de studielast onderschat en achterop raakt.

5.5.2 Van mbo-4 naar hbo

Voor mbo-4 studenten hebben twintig opleidingen (14 instellingen) een verkort traject. Ook hier is het merendeel bekostigd (18 opleidingen). Binnen de niet-bekostigde opleidingen is er één opleiding die vrijstelling geeft op basis van een mbo-4 diploma in combinatie met werkervaring: 'Als je in het bezit bent van een diploma op mbo-4 niveau en werkervaring binnen de sector hebt, kom je in aanmerking voor vrijstelling van de eis van het propedeutisch getuigschrift'. In alle gevallen geldt dat de opleiding wel *relevant* moet zijn voor de hbo-opleiding. Sommige opleidingen geven alleen toestemming voor het verkorte traject wanneer er een specifieke mbo-4 opleiding is gevolgd. Bijvoorbeeld voor deze hbo-bachelor Communicatie: 'Voor de vooropleiding mbo-marketingcommunicatie (niveau 4) is een verkort programma mogelijk'. Wanneer de student het mbo-4 diploma heeft behaald is het bij sommige opleidingen nodig een schakelprogramma te volgen waarmee de student vervolgens recht heeft deel te nemen aan het verkorte traject: 'Met een verwant mbo niveau-4 diploma kan een apart doorstroomprogramma gevolgd worden. Dit programma duurt een halfjaar en is verspreid over vijf weken.

De totale studiebelasting verschilt per student, afhankelijk van het portfolio, maar gemiddeld is de studiebelasting 420 uur'. Na succesvolle afronding van dit programma kan de student instromen in het derde jaar van deze hbo-opleiding in de gezondheidszorg. Ook een andere hbo-opleiding biedt een dergelijk traject aan: 'Instromers met een verwante mbo-4 opleiding kunnen korting krijgen op de studieduur. Zij kunnen hierbij kiezen voor de voltijdse of de deeltijdvariant. Voorwaarde is dat zij de doorstroommodule hebben gevolgd. Na de introductieweek stromen zij in het tweede cursusjaar in. Afhankelijk van hun voortraject, interesses en ervaring kunnen zij per periode steeds kiezen tussen twee blokken. Concreet betekent de instroom in jaar 2 dat de student afhankelijk van de keuze het theorieblok meedraait met het eerste of tweede studiejaar van de voltijdse variant. De versnelling zit in de stages. Verder ontvangt de student hetzelfde onderwijsaanbod als in de voltijdse variant wat studieloopbaanbegeleiding, methodische praktijkbegeleiding en keuzemodules betreft'. Eén opleiding is een samenwerking met een ROC aangegaan, waardoor de startkwalificaties van de student voor de hbo-instelling inzichtelijker zijn: 'Studenten van het ROC met doorstroomkwalificatie SD kunnen vrijstelling krijgen voor de module 'sociale vaardigheden'. CMV-instromers met een afgeronde mbo-opleiding Sociaal Cultureel Werk (kwalificatieniveau 4) komen in aanmerking voor een verkorte leerroute van drie jaar. Voor deze studenten wordt een maatwerktraject ontworpen op basis van de eerder verworven competenties'. In de veldconsultatie is de contactpersonen gevraagd studenten met een mbo-vooropleiding op niveau 4 te typeren: één op de drie contactpersonen die deze vraag beantwoordden kwalificeerde hen als een groep met een praktische voorsprong, soms met een theoretische achterstand.

5.5.3 Werkenden: eerder verworven competenties

Een belangrijke doelgroep waarop dit onderzoek zich richt is de doelgroep van de oudere, werkende student. Wat typeert deze student en in hoeverre is een flexibel traject voor deze groep te verantwoorden? De onderwijsinspectie merkt hierover in het rapport 'Goed verkort' het volgende op:

Dat oudere studenten met werk- en/of levenservaring veelal efficiënter kunnen studeren dan studenten die rechtstreeks vanuit het voortgezet onderwijs aan de studie beginnen behoeft geen betoog. De vraag is echter wel in welke mate dat geldt en hoe dit in de opleiding een plaats krijgt. Als het verschil tussen de verwachte studielast van 240 EC voor een hbo-bacheloropleiding en de werkelijke studielast aanzienlijk is mag worden verwacht dat de opleiding dit kan onderbouwen. Dan volstaat een verwijzing naar een algemene, niet gedocumenteerde, normatieve concurrencyfactor niet. In de praktijk zullen niet alle studenten meer levens- en werkervaring hebben en ook beschikken vaak niet alle studenten over een (voor de opleiding relevante) baan. Ook de mate waarin een functie voor de opleiding relevant is zal van geval tot geval verschillen. Verwacht mag worden dat deze verschillen bijvoorbeeld in de toelatingsprocedure tot uiting komen. Dat nemen we echter slechts in uitzonderingsgevallen waar. Generiek verkorte opleidingstrajecten zijn vanzelfsprekend wel mogelijk als alle studenten voorafgaand aan de toelating tot de opleiding via een adequate intakeprocedure worden beoordeeld en geselecteerd. In die gevallen is het effect dat de opleiding uitsluitend wordt aangeboden aan een specifieke doelgroep. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om studenten die allemaal over een voor de opleiding relevante werkplek beschikken, relevante werkervaring hebben of over een relevante mbo-opleiding op niveau 4 beschikken. De geschiktheid van de werkplek ten behoeve van het onderwijs dient dan op verantwoorde en aantoonbare wijze te worden beoordeeld. Vaak wordt echter niet of onvoldoende beoordeeld of en welke leerdoelen of competenties al zijn gerealiseerd, op welk niveau, etc. Ook is uit de beoordeling zelden te achterhalen of en hoe is vastgesteld of de werkplek inderdaad voldoende relevant is om een rol te spelen in de opleiding. Hetzelfde geldt voor de eis van relevante eerdere werkervaring. Vaak is ook de documentatie van het beoordelingsproces onder de maat. Dat geldt als bijvoorbeeld uitsluitend op basis van summier omschrijvingen en een algemeen functieprofiel tientallen EC worden toegekend.

Bij negentien van de geselecteerde opleidingen (11 instellingen) is informatie gevonden over verkorte trajecten op basis van vrijstelling vanwege eerder verworven competenties (EVC). Iets meer dan de helft is afkomstig uit het niet-bekostigde onderwijs. De certificaten of diploma's geven bij een aantal opleidingen recht op vrijstellingen; deze gevallen worden veelal apart beoordeeld, bijvoorbeeld door de examencommissie of een opleidingscoördinator. Zo ook bij deze bekostigde hbo-opleiding: 'Voor bepaalde vakken zijn vrijstellingen te krijgen op basis van eerder verworven competenties. De student moet hiervoor wel een aantoonbaar bewijs leveren. Dit moet ingediend worden bij de opleidingscoördinator'.

Eén niet-bekostigde opleiding heeft voor de beoordeling van ervaringscertificaten een vaste procedure: 'Wij kennen een (gecertificeerde) EVC-procedure. We hebben hiervoor een procedure opgesteld waarlangs een examencommissie op basis van een zogenaamd ervaringscertificaat, opgesteld door een erkende EVC-aanbieder, vrijstellingen verleent. Op basis hiervan wordt een persoonlijk opleidingsplan voor een student vastgesteld. Voor het verkrijgen van vrijstellingen van programmaonderdelen dient een schriftelijk en gemotiveerd verzoek te worden ingediend bij de betreffende domeinexamencommissie'.

Een wo-opleiding heeft een eigen vrijstellingsprocedure: 'Als studenten in de praktijk al kennis en ervaring hebben opgedaan die ertoe geleid hebben dat zij onderdelen van een studie al beheersen, dan kan dit leiden tot verkorting van de studieduur. Wij geven studenten deze mogelijkheid middels een vrijstellingsprocedure op grond van praktijkervaring waarbij wordt gekeken naar wat een student weet en kan in relatie tot het profiel van de opleiding, met als doel het verlenen van vrijstellingen'.

In tegenstelling tot de groepen mbo-4 en vwo is er bij ervaringscertificaten en eerder behaalde diploma's geen sprake van een *vooraf vastgesteld* programma door middel van vrijstellingen of verzwaring, maar gaat het om flexibele maatwerktrajecten. Zo ook bij deze bekostigde opleiding: 'Het curriculum van de deeltijdopleiding is zodanig opgezet dat er nadrukkelijk rekening wordt gehouden met en aangesloten wordt op eerder verworven competenties van studenten (EVCs). Zij-instroom van studenten is op flexibele wijze mogelijk. Dit vraagt om een curriculum waarin de student kan focussen op nog noodzakelijk te verwerven competenties. Om die reden is er in deze variant ook nadrukkelijk plaats voor studieloopbaanbegeleiding en keuzeonderwijs. De maximale duur van de opleiding is vier jaar, afhankelijk van EVC's (mits er geen studievertraging is). De examencommissie stelt dit vast. Dit leidt tot individuele leertrajecten'.

Voor een technische opleiding in het bekostigd hbo is de totale studielast voor studenten met relevante werkervaring, een vrijstelling krijgen voor het praktijkgedeelte van de opleiding, 25 uur per week (incl. contactmomenten). Er wordt voor 40 EC per jaar aan onderwijseenheden aangeboden buiten het praktijkgedeelte. Uitgaande van 45 weken per jaar, komt dit neer op 25 uur per week (naast de baan). Het is voor deeltijdstudenten verplicht gedurende de studie een *relevante werkomgeving* te hebben. In totaal gaat het om 75 EC over alle studie jaren. Wordt hier niet aan voldaan, dan moet de student tijdens de studie stage lopen. Vrijstelling wordt verleend als de student voor minimaal 600 uur op jaarbasis werk verricht in een technische functie op minimaal mbo-niveau. Er zijn geen standaard verkorte routes.

Van dezelfde technische opleiding aan een andere bekostigde hogeschool is de volgende informatie gevonden: eerder behaalde (deel)tentamens of verworven competenties kunnen recht geven op vrijstellingen, met name voor stages als de student kan aantonen dat hij een *relevante technische vooropleiding* in het mbo heeft afgerond en dat hij minstens *één jaar werkervaring* heeft in een technische functie op mbo-niveau. Voor deeltijdstudenten kan de tweede stage in een verkort traject wanneer de deeltijdstudent tenminste drie jaar relevante werkervaring heeft op mbo+ niveau. Het vrijstellingenbeleid is na 2012 aangepast; voorheen was er meer sprake van een generiek beleid; nu is het meer maatwerk. Men geeft verder aan: 'Alle deeltijdstudenten hebben werkervaring. Van de werkervaring wordt gebruikgemaakt in het deeltijdcurriculum. Hierdoor kan een deeltijdstudent de studie versneld volgen. Versneld wil hier zeggen in de nominale studieduur van vier jaar, maar met een lagere studielast dan 40 uur per week. Voor een deeltijdstudent met de juiste werkervaring geldt een studielast van 20 uur per week. Deze lagere studielast werd en wordt op drie manieren gerealiseerd: (1) door te refereren aan de toepassing in het theorie-onderwijs, waardoor studenten de stof sneller zullen beheersen; door transfer tussen werken en leren te stimuleren bekijft vakinhoud beter en sneller; (2) doordat de relatief omvangrijke projectopdrachten van de voltijd in de deeltijd vervangen zijn door beknopte praktische opdrachten, die alleen kernvaardigheden bevatten (bepaalde onderdelen van het curriculum zijn voor deze groep studenten minder relevant, bijv. leren samenwerken) en (3) doordat deeltijdstudenten door levens- en werkervaring sneller en efficiënter studeren omdat zij beschikken over meer ontwikkelde metacognitieve vaardigheden en met sommige zaken (niet nader omschreven) al eens eerder in aanraking zijn gekomen.

Voor deze studenten (met een verkorte studieduur/lagere geprogrammeerde studielast) gelden dezelfde eisen en worden dezelfde beoordelingscriteria gehanteerd.

De verkorte studieduur en studielast gelden alleen wanneer de deeltijdstudent daadwerkelijk over de juiste werkervaring beschikt. Indien dit laatste niet het geval is, zal of de studieduur en/of de studielast toenemen'.

Op de vraag wat de werkende student typeert, geeft één van de drie contactpersonen die deze vraag invulden aan dat zij een praktische voorsprong hebben, voor één op de zeven respondenten kan deze groep beter leren in de praktijk; volgens een klein aantal is er soms ook sprake van een theoretische voorsprong. Hiernaast werd opgemerkt dat het ook voorkomt dat men soms te lichtvaardig denkt over het volgen van een opleiding. Door één contactpersoon is aangegeven dat deze groep juist een achterstand heeft, zowel theoretisch als praktisch. Eén contactpersoon geeft aan dat de groep oudere studenten wel een duidelijk doel voor ogen heeft. In een open antwoord geeft een persoon aan dat met name de deeltjinstroom (gezondheidszorg) zonder relevante werkervaring een probleemgroep is. Dit zou bij deze opleiding een opleidingsvorm veronderstellen waarbij werkervaring een pre is.

Er is gevraagd in hoeverre de wijze van studielastberekening voor de groep werkenden afwijkt van die van voltijdstudenten. Informatie over een afwijkende normering van de studielast voor werkenden is door vijftien opleidingen gegeven. Het betreft hier acht hogescholen waarvan vijf bekostigd. Door de overige opleidingen is geen informatie beschikbaar gesteld of gevonden over de studielast bij werkenden en of deze verschilt van de voltijddoopleiding. Van de acht instellingen waarvan informatie over studielast onder werkenden is gevonden, geeft één niet-bekostigde instelling expliciet aan dat er geen verschil is in het programma en de berekeningen van studielast voor voltijd en deeltijd. Er worden bij deze instelling (zes opleidingen) geen verkorte trajecten voor deze doelgroep aangeboden en ook is er geen sprake van werkplekieren (anders dan bij de stage). Opleidingen die wél aangeven dat er verschil in studielast is bij werkenden, stellen daarbij vrijwel zonder uitzondering als voorwaarde dat de werkenden over *relevante werkervaring* moeten beschikken. Door één opleiding (gedrag & maatschappij) wordt als voorwaarde gesteld dat de student beschikt over geschikt werk, omdat alleen zo de (deeltijd)opleiding afgerond kan worden. De studielast van deze hbo-opleiding ligt met 30 uur per week tien uur onder die van de voltijdvariant. Waar dit verschil in studielast precies op gebaseerd is en wat de kenmerken van geschikt werk zijn voor deze opleiding is in dit onderzoek niet aangegeven. Ook voor een andere opleiding is een relevante werkkring een vereiste, in dit geval minimaal twee maanden per semester. Dit compenseert een deel van de studielast. Het hebben van een relevante werkkring leidt dan tot een vrijstelling van zes EC. Heeft de student geen relevant werk, dan kan hij in plaats hiervan een maand per semester stage lopen. De studielast per vak voor deze opleiding bedraagt gemiddeld 100 uur. Elk blok bestaat uit twee vakken. De studielast per blok van zes weken is derhalve circa 200 uur. Men rekent ongeveer twintig uur per vak waarin de student in de praktijk (tijdens werktijd) met de opgedane kennis en inzichten ervaring opdoet.

5.5.4 Duaal onderwijs

Voor werkenden wordt, zo zagen we in de vorige paragraaf, het leren op de werkplek soms gekapitaliseerd met studiepunten. Werkplekieren speelt bij duale opleidingen een belangrijke rol bij het invullen van de studielast. Bij een duale bekostigde opleiding in de sector economie wordt 29 tot 34 procent van de studiebelastingen per jaar toegekend aan het werken bij een bedrijf. De student moet hiervoor ten minste 24 uur per week werkzaamheden in de beroepspraktijk verrichten waarvan ten minste tien klokuren per week worden besteed aan werkplekieren. Deze werkzaamheden moeten onder begeleiding van de opleiding plaatsvinden. Daarnaast worden er eisen gesteld aan de werkplek. Men citeert hier de wettelijk vastgestelde eisen uit artikel 7.7 van de WHW ('De beroepsuitoefening van een duale opleiding vindt plaats op basis van een overeenkomst, namens de instelling gesloten door de opleiding, de student en het bedrijf of de organisatie waar het beroep in de praktijk wordt uitgeoefend.

De overeenkomst omvat tenminste bepalingen over: de duur van de overeenkomst en de tijdsduur van de periode of perioden van de beroepsuitoefening, de begeleiding van de student, het deel van de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die een student bij beëindiging van de opleiding moet hebben verworven en die tijdens de beroepsuitoefening dienen te worden gerealiseerd, alsmede de beoordeling daarvan, en de gevallen waarin en de wijze waarop de overeenkomst voortijdig kan worden ontbonden'). Deze opleiding vraagt ook aan potentiële studenten van de duale opleiding met relevante werkervaring die in aanmerking willen komen voor vrijstelling om een portfolio samen te stellen. Hierin moet een competentiebeoordeling van de eerst leidinggevende en van de kandidaat zelf worden opgenomen. Op basis van dit portfolio wordt een criteriumgericht interview afgenomen volgens een vast format (formulier criteriumgericht interview) en daarnaast wordt dit gesprek uitgebreid met reguliere intakevragen volgens een intakeformulier.

Bij een andere opleiding aan dezelfde instelling geldt eveneens dat werkzaamheden onder begeleiding van de opleiding plaatsvinden. Ook voor deze opleiding gelden voorwaarden aan de werkplek. De tijdsduur van de perioden in de beroepspraktijk moet in totaal 84 weken bedragen, de studielast van de perioden in de beroepspraktijk moet in totaal 72 studiepunten bedragen, elke periode moet zodanig ingericht zijn dat de student in staat gesteld wordt de vooraf afgesproken competenties te ontwikkelen en de onderwijs-eenheden die in de beroepspraktijk worden uitgevoerd moeten worden afgesloten met een tentamen.

Ten aanzien van *duale studenten* zijn er weinig contactpersonen die een duidelijk verschil hebben aangegeven ten opzichte van voltijdstudenten. Men ziet geen opvallende verschillen in studiegedrag, behoudens dat een enkeling aangeeft dat duale studenten gemakkelijk leren in de praktijk en dat er soms sprake is van een praktische voorsprong of een theoretische achterstand.

5.5.5 Afstandsonderwijs

Van de geselecteerde opleidingen worden negentien opleidingen verdeeld over zeven instellingen (ook) als afstandsonderwijs aangeboden. Over afstandsonderwijs en studielast is maar beperkt informatie gevonden: zes opleidingen verdeeld over twee instellingen noemen andere studielastberekeningen voor afstandsonderwijs dan voor traditioneel onderwijs. Eén instelling waar tot op heden voornamelijk afstandsonderwijs wordt aangeboden, geeft aan dat als gevolg van de nieuwe wijze van studeren bij deze instelling (meer contact, minder schriftelijk) men bezig is met een nieuwe normering van studielast. Uitgangspunt is dat bij het berekenen van studielast niet alleen de geprogrammeerde leeractiviteiten meegenomen moeten worden, zoals bij afstandsonderwijs aan deze instelling altijd werd gedaan, maar ook de oriëntatie, voorbereiding, discussie, overleg met medestudenten en overleg met docenten. Per activiteit wordt de studielast gedetailleerd vastgelegd (naar tijdsduur, naar pagina's per uur, naar percentage van de normatieve studielast).

Een hbo-opleiding (gezondheidszorg) van een bekostigde instelling die ook via afstandslernen gevolgd kan worden, geeft aan dat de studielast voor afstandslernen vrijwel gelijk is aan dat van de deeltijdstudenten: 'Deeltijdstudenten zijn twaalf uur per week bezig met praktijkopdrachten op de werkplek. Daarnaast besteden zij gemiddeld twaalf uur aan colleges en/of zelfstudie. Deeltijdstudenten zijn dan ongeveer vierentwintig uur per week bezig met de opleiding. Bij afstandslernen moet de student minimaal twaalf uur per week besteden aan studieopdrachten op de werkplek, daarnaast moet men rekenen op gemiddeld twaalf uur studie per week'. De duale variant van de opleiding heeft de grootste studielast volgens de opleiding: 'Studenten zijn in principe 40 uur per week bezig met leren en werken waarvan minimaal 28 uur per week in de praktijk. Daarnaast werkt men in verschillende diensten, ook in de weekenden'.

Van *studenten die afstandsonderwijs volgen* is voorts geen expliciete typering gevonden. Eén persoon merkt op dat ze soms vertraagd zijn vanwege het dagelijks werk.

5.6 Praktijkvoorbeelden

Aan de contactpersonen bij de opleidingen is gevraagd of er manieren zijn van studielastbepaling waarvan men denkt dat deze goed zouden kunnen fungeren als voorbeeld voor andere opleidingen. In totaal is voor 25 opleidingen een antwoord gegeven op deze vraag. Samen betreft het elf instellingen. Voor zes van de 25 opleidingen kan hun wijze van studielastbepaling *niet* als voorbeeld fungeren. Het betreft hier één niet-bekostigde hogeschool en vier bekostigde hogescholen. Hierbij is door een opleiding in de gezondheidszorg opgemerkt dat met name tijdens stageperiodes de studielast door studenten als erg zwaar wordt beschouwd. Het gaat hier om een combinatie van twintig uur studeren op basis van twee dagen school, waarop circa twaalf uur les wordt gegeven. De zwaarte heeft met name te maken met het feit dat veel studenten op hun stageadres geen tijd aan school mogen of kunnen besteden. Eén bekostigde hogeschool merkt hierbij op dat het vaak een samenstel is van harde cijfers zoals aantal lessen, tentamentijd en dergelijke plus de schatting (zacht) van tijd die besteed moet worden aan voorbereiding en dergelijke.

Voorbeeld van studielastbepaling

De gemiddelde student is de student die voldoet aan de ingangseisen die gesteld worden aan een cursus. Bij de startcursussen wordt uitgegaan van een ingangsniveau HAVO/MBO+, bij vervolgcursussen worden specifieke ingangseisen geformuleerd. Reeds vanaf de start van deze universiteit is het bepalen van de studielast een belangrijk onderwerp geweest. De universiteit geeft aan dat het opstellen van een gevalideerde lijst van studieonderdelen met daarbij de studiebelastingnormen belangrijk is en wil dit ook aan andere instellingen meegeven. De studielast bij deze universiteit wordt in drie stappen bepaald.

Ontwikkelfase

Allereerst formuleren de docenten en ontwikkelaars tijdens de ontwikkelfase van de cursus normen voor de berekening van de studielast van de cursus. Het gaat hierbij om de afzonderlijke activiteiten binnen de cursus en de bijbehorende doelen. Moet de student de literatuur kunnen reproduceren of ook kunnen analyseren? Is het doel van de verwerkingsopdracht reproductie, kennis en inzicht, moet de student de stof ook kunnen toepassen of is het uiteindelijke doel (ook) samenvatten, analyseren en synthetiseren? De docenten en ontwikkelaars maken in deze fase een gedetailleerd overzicht van de studielast (naar tijdsduur, naar pagina's per uur, naar percentage van de normatieve studielast) van alle activiteiten, gespecificeerd naar geprogrammeerde werkvormen (hoorcollege, videocollege, opdrachten, zelftoets etc) alsook oriëntatie, voorbereiding, discussie, overleg met medestudenten en overleg met docenten.

Try-out en veldtoets

In een aantal faculteiten worden nieuwe cursussen 'geproeftoetst', dit wil zeggen dat een groep van minimaal 10 studenten vrijwillig een conceptversie van de cursus bestudeert en elk onderdeel van het cursusmateriaal van commentaar voorziet. De studenten houden in een logboek bij hoeveel tijd zij aan de studie besteden en leggen een tentamen af. Deze proeftoetsen geven een goede, zij het iets te positieve indicatie van de studielast. Ervaring heeft geleerd dat proefstudenten meestal zeer gemotiveerde studenten zijn, die snel cursussen willen halen. Het cursussteam past de cursus aan op basis van het proeftoetsrapport. Deze procedure geldt voor nieuwe cursussen, die gemaakt worden voor grote groepen studenten en die een aantal jaren overwegend ongewijzigd zullen blijven. Vanwege het feit dat er steeds meer digitale cursussen worden gemaakt die eenvoudiger aan te passen zijn, wordt de proeftoets vaak vervangen door een veldtoets. Een veldtoets vindt plaats terwijl de cursus al in exploitatie is genomen. Deelnemers aan de cursus voorzien deze van meer commentaar dan gebruikelijk en ze houden tevens de studielast bij. Op basis van de resultaten van een veldtoets wordt na het eerste jaar bekeken of de cursus nog wijzigingen moet ondergaan.

Evaluatie achteraf

Voor alle cursussen is er een systeem van permanente cursusevaluatie. Aan het eind van elke cursus krijgen de studenten die tentamen gedaan hebben een vragenlijst toegestuurd met daarin een aantal vragen over de kwaliteit van de cursus en over de studielast. Minimaal eenmaal per jaar worden deze gegevens verwerkt en besproken met de cursusontwikkelaars. Als de studielast te hoog wordt gevonden, wordt gekeken op welke punten aanpassing hiervan nodig is.

Voor de overige negentien opleidingen is door negen instellingen aangegeven dat de wijze waarop de studielast wordt bepaald een good practice zou kunnen zijn voor andere opleidingen. Het betreft hier vijf bekostigde hogescholen, drie niet-bekostigde hogescholen en een universiteit. Vijf instellingen geven hierop een nadere toelichting. Volgens een niet-bekostigde instelling zou hun wijze van inschatting van de studieonderdelen en de instructie die men daarbij heeft voor veel hogescholen een goede handleiding zijn.

Een andere instelling zou behulpzaam kunnen zijn bij het opstellen van een gevalideerde lijst van studieonderdelen met daarbij studiebelastingnormen. Eén bekostigde instelling noemt onder meer het feit dat men bij het bepalen van de studielast mede kijkt naar standaarden in de academische wereld ten aanzien van de omvang en niveau van de behandelde literatuur. Eén niet-bekostigde instelling noemt expliciet de tabel van de commissie Wijnen uit 1992 en geeft aan dat een herziening van deze tabel zeer wenselijk is en in het kader van onderhavig onderzoek als aanbeveling dient te worden meegenomen.

5.7 Kennisdeling

Op één na geven alle betrokkenen (26 opleidingen, 11 instellingen) aan dat zij baat zouden hebben bij informatie over de studielastbepaling aan andere opleidingen. Men staat open voor benchmarking en is bereid te leren van hoe anderen het doen ('We hebben hier allemaal mee te maken immers'). In dit kader geeft één niet-bekostigde hogeschool aan dat men verbaasd is over de verschillen in credits die door verschillende opleidingen worden toegekend aan modules met vergelijkbare inhoud. Een onderzoek hiernaar zou interessante informatie kunnen opleveren. Een bekostigde hogeschool onderstreept het belang van een eenduidige definitie ('Ook is op dit moment de definitie beperkt tot studiejaar en voltijd; dat kan tot suboptimalisatie leiden: veel onderwijstijd in jaar 1 en minder in jaar 2'). Men geeft aan tevreden te zijn over de bepaling van de studielast. Eén instelling merkt op dat de geprogrammeerde studielast wordt bepaald aan de hand van wat een opleiding verwacht (1 EC = 28 SBU); de gerealiseerde studielast is zeer studentafhankelijk.

Voorbeeld van een docenthandleiding van een niet-bekostigde hbo-instelling

Bij het ontwikkelen van een module moet er rekening gehouden worden met de studiebelasting. Deze mag niet te hoog zijn, maar ook niet te laag. Om die reden vragen we u om de tabel op pagina 3 in te vullen. U vult het gemiddeld aantal studiebelastingsuren in per studieactiviteit. Onder gemiddeld verstaan we de tijd die een gemiddelde student kwijt is aan het uitvoeren van de studieactiviteit. Hieronder vindt u de richtlijnen per studieactiviteit:

- Globaal lezen en bestuderen van de verplichte literatuur: voor het lezen van literatuur en artikelen hanteren we de norm van vijf pagina's per uur voor moeilijke literatuur en acht voor literatuur van gemiddelde moeilijkheidsgraad. Met behulp van de tabel van Wijnen (zie voor een overzicht hiervan de bijlage op pagina 63) kan er eventueel per module onderscheid worden gemaakt in leesdoel (licht, middel, zwaar) en het niveau van de literatuur.
- Bekijken van documentaires en video's in de digitale leeromgeving: de duur van de video, eventueel plus een inschatting van de zoektijd, en het toepassen wordt gerekend voor de totale studiebelasting.
- Huiswerkopdrachten en zelfstudieopdrachten: per huiswerkopdracht schat u in hoe lang de student hiermee kwijt is. Het verschilt of het gaat om huiswerkopdrachten die kennis toetsen, of dat de opdracht vraagt om inzicht en/of toepassing van de stof. In het laatste geval zal de student er langer mee bezig zijn. Wanneer de student het huiswerk inlevert volgt er feedback van de docent. Dit moet de student verwerken. Voor zelfstudieopdrachten geldt hetzelfde, behalve dat de student geen feedback krijgt van de docent. In plaats daarvan besteedt de student tijd aan het zelf nakijken van het gemaakte werk. Voor het inschatten van de studiebelasting hanteren we geen richtlijn, wel vragen we u om u in te leven in de student die vaak nog geen kennis heeft van de lesstof.
- Vooropdracht bij de praktijktraining: per vooropdracht schat u in hoe lang de student hiermee kwijt is. Voor het inschatten van de studiebelasting hanteren we geen richtlijn. Wel vragen we u om u in te leven in de student die vaak nog geen kennis heeft van de lesstof.
- Praktijktraining: voor het bijwonen van de praktijktraining wordt standaard acht uur studiebelasting berekend. Dit is de reële tijd van de training (6 tot 7 uur, inclusief omliggende activiteiten die de student moet ondernemen om de training te kunnen volgen).
- Maken van opdrachten: voor (tentamen)opdrachten geldt dat de student een bepaalde tijd besteedt aan de inhoudelijke activiteiten; de hoeveelheid hangt af van de moeilijkheidsgraad van de opdracht. Per geschreven pagina besteedt de student vier uur aan het schrijven van de eerste versie, het corrigeren van de eerste versie omvat 1 uur per pagina (ontleend aan Wijnen e.a., 1992).
- Tentamen: de tijd die de student besteedt aan een tentamen is standaard vier uur. Dit is de tentamentijd inclusief omliggende activiteiten die de student moet ondernemen om de toets te kunnen maken.
- Organisatorische belasting van de student: de student besteedt tijd aan organisatorische zaken die onderdeel uitmaken van de studie, zoals het plannen van examens, het aanmelden hiervoor en het doorlezen van allerlei logistieke documenten. In het onderwijsmodel doorloopt de student bijvoorbeeld allereerst de modulewijzer. De module is opgedeeld in lessen met huiswerk of zelfstudie. Hiervoor wordt een studielast van procent gerekend, dit staat gelijk aan 1,4 uur per EC.

Eén hogeschool (opleiding in de gezondheidszorg) geeft aan benieuwd te zijn naar hoe andere opleidingen het probleem van de stage-uren en contacttijden oppakken in relatie tot het aantal verplichte contacturen dat door de hogescholen wordt gesteld. Het realiseren hiervan is met alle stagedagen niet mogelijk. Hier is kennelijk sprake van een spanningsveld. Deze opleiding is niet in alle gevallen tevreden over de wijze waarop de studielast wordt vastgesteld ('Het aantal lesuren van twintig is te hoog gelet op het aantal stagedagen dat studenten hebben. Daar staat tegenover dat studenten relatief weinig thuis studeren, zo blijkt steeds weer. De uitval is daarom hoog'). Eén grote bekostigde hogeschool start met de bouw van een nieuw curriculum en geeft aan dat een goed systeem voor studiebelasting daarbij goed van pas zou komen. Een andere bekostigde hogeschool is tevreden, maar staat wel open voor suggesties. Bij één opleiding is er geen behoefte om te leren van anderen: 'Het is toch erg arbitrair allemaal'.

Van elf instellingen (totaal 21 opleidingen) kregen we te horen dat ze (redelijk) tevreden zijn over de wijze van studielastbepaling. De Open Universiteit is tevreden over de huidige wijze van studielastbepaling, maar kijkt momenteel ook in hoeverre 'learning analytics' een bijdrage kan leveren aan het verfijnen van studielastmetingen. Learning analytics betreft het verzamelen, analyseren en rapporteren van data van studenten en hun omgeving (bijvoorbeeld data uit digitale leeromgevingen). Met de analyse van deze data kunnen instellingen en opleidingen meer greep krijgen op het onderwijs en de leeromgeving. Learning analytics kunnen onder meer nuttig zijn bij het analyseren van het studiegedrag van studenten, bij de wijze waarop onderwijsmateriaal wordt gebruikt, bij het gebruik van digitale leeromgevingen, bij toetsen en studievoortgang.

Eén niet-bekostigde instelling (6 opleidingen) geeft aan dat de wijze waarop men zelf de studielast meet, uitstekend is. Men is daarentegen niet helemaal tevreden over de studielastbepaling van de geselecteerde opleidingen door andere instellingen. Men noemt het feit dat er opleiders zijn die veel tijd vrijstellen op basis van het concurrency-principe. Met het concurrency-principe wordt bedoeld een situatie waarin werken en leren samen opgaan en praktijktijd onderdeel uitmaakt van het curriculum. De opleiding die deze opmerking heeft geplaatst, is van mening dat dit op geen enkele wijze meetbaar te maken of te onderbouwen is en dat het gevolg hiervan is dat curricula aan deze instelling in vergelijking met andere instellingen onevenredig zwaar worden. Dat heeft allerlei ongewenste gevolgen. Men is van mening dat concurrency niet in studielastberekeningen meegewogen moet worden. De onderwijsinspectie merkt over dit onderwerp in het rapport 'Goed verkort' het volgende op:

Veel studenten studeren naast hun werk. Soms bevindt de functie zich in het domein van de opleiding. Diverse opleidingen rekenen een aanzienlijk deel van de werktijd normatief en voor alle studenten op gelijke wijze toe aan de opleiding als effectieve studietijd. In één geval gebeurt dat tot wel 50 procent van de werktijd, hetgeen leidt tot een toekenning van 100 EC aan alle studenten die de opleiding volgen. Als tegenover toegekende studiepunten concrete bewijzen staan van gerealiseerde competenties of leerdoelen is er geen enkel probleem. Dat is in deze situaties echter niet het geval. Vaak zijn zelfs geen leerdoelen benoemd die via het werk dienen te worden gerealiseerd. Dat dergelijke concurrency-factoren vooraf worden ingecalculeerd en generiek op alle studenten van toepassing worden verklaard vinden wij onverantwoord, juist omdat het zonder onderscheid naar individu of werkplek gebeurt. Het gevolg is toekenning van aanzienlijke aantallen studiepunten waar geen aantoonbare studie-inspanning of leeropbrengst tegenover staat. Alleen via evc- en vrijstellingenbeleid kunnen studiepunten worden toegekend waar geen inspanningen binnen een opleidingstraject tegenover staan, en dan alleen als de individuele situatie en kenmerken van studenten daartoe aanleiding geven. Niet toereikend is een generiek - op alle studenten - toegepaste normatieve regel die de facto leidt tot het toekennen van studiepunten waar geen aantoonbare studie-inspanning of leeropbrengst tegenover staat.

5.8 Evaluatie van de studielast

Bij de inventarisatie is gekeken naar de wijze waarop de studielast geëvalueerd wordt. Over dit onderwerp vonden we zowel informatie uit de webinventarisatie als uit de veldconsultatie; in de veldconsultatie is hier een aparte vraag over gesteld. De evaluatie van de studielast vindt meestal plaats in de vorm van cursusevaluatie, soms aangevuld met andere bronnen. Hieronder een impressie van de informatie die over dit onderwerp is aangetroffen.

Eén instelling evalueert de studielast op basis van studentenevaluaties die na afloop van elk blok, voorafgaand aan het tentamen, worden uitgevoerd. Men geeft aan dat 'ruim 90 procent oordeelt positief over de omvang van de behandelde lesstof. Het oordeel over de hoeveelheid voorgeschreven literatuur is eveneens positief met een score van 3.4 op een oplopende vijfpuntschaal. Dit beeld is over de jaren heen vrij constant'. Het betreft hier een niet-bekostigde instelling.

Bij één grote bekostigde hogeschool vonden we dat men zich enerzijds baseert op de uitkomsten van de schriftelijke blokevaluatie per kwartaal, waarin betrokken studenten hun studielast aangeven bij dat blok in het betreffende kwartaal en anderzijds op de uitkomst van de jaarlijkse Nationale Studentenenquête, in het bijzonder de vraag hierin naar de studielast van de studenten. Studielast wordt hier elk kwartaal gemonitord; in een studentenenquête wordt gevraagd hoeveel tijd men besteedt aan voorbereiding, colleges, tentamens et cetera. Indien blijkt dat de studielast afwijkt van de geplande studielast, worden modules aangepast. Voor een andere opleiding geeft dezelfde hogeschool aan dat in de studentenevaluaties de studenten bevroegd worden over de daadwerkelijke studielast. Hieruit blijkt dat de normering van de studielast grotendeel overeenkomt met de werkelijk bestede tijd. Voor deze hogeschool geldt dat faculteitsdirecties zorg dragen voor een jaarlijkse evaluatie van de onderwijs- en examenregeling voor de bewaking en zo nodig de bijstelling van de studielast. Hierin wordt het tijdsbeslag voor studenten meegenomen. Eén faculteit binnen deze instelling maakt een kwartaaloverzicht van de enquêteresultaten van alle bachelors. De resultaten zijn cumulatieve resultaten van alle thema's en modules van het desbetreffende kwartaal van de verschillende opleidingen. Deze enquêtes worden aan het einde van elke kwartaal afgenomen en vormen de basis voor de structurele evaluatie en verbetering van de modules en thema's.

Een andere bekostigde hogeschool kijkt periodiek de ervaren studielast door middel van enquêtes en groepsinterviews met studentvertegenwoordigers. Uit recente module-evaluaties blijkt dat de ervaren studielast van de studenten ongeveer 27,5 uur per week bedraagt. Uit gesprekken met studenten blijkt dat zij gemiddeld 40 uur per week aan de studie besteden. Het verschil tussen de gemeten studielast (27,5) en de ervaren studielast (40) is volgens studenten te wijten aan de uren die zij buiten de modules besteden aan projecten of stages.

Aan één niet-bekostigde hogeschool wordt in studentenevaluaties, aan het einde van ieder cursusjaar uitgevoerd, gevraagd naar de werkelijke studielast. Wanneer de werkelijke studielast te zeer afwijkt van de geplande, worden door de opleiding maatregelen genomen.

Aan één universiteit wordt de studielast op drie manieren bepaald, namelijk (1) vooraf door docenten en ontwikkelaars tijdens het ontwikkelen van de module: centraal hierin staat kennisoverdracht door middel van schriftelijk cursusmateriaal: de studielast is berekend op basis van het aantal te lezen/leren pagina's; (2) vooraf door studenten aan het eind van de ontwikkeling van de module door middel van een proeftoets en (3) achteraf door studenten aan het einde van de cursus door middel van een evaluatie over de kwaliteit van de cursus en de studielast.

In de veldconsultatie is aanvullend gevraagd naar de evaluatie van de studielast. De vraag of de studielast wordt geëvalueerd, is door zeven instellingen beantwoord. Bij zes van de zeven instellingen vindt een evaluatie plaats. Hiervoor worden met name cursusevaluaties (per opleidingsonderdeel) of de resultaten van de Nationale Studentenenquête gebruikt. Verder noemt men het stellen van gerichte vragen aan studenten over de studielast op blokniveau en bespreking van de studielast in studentoverleggen en/of studentenraden. In één geval wordt een driemaandelijkse studentarena georganiseerd waar ook de studielast aan de orde komt. Men geeft aan dat de evaluaties soms geleid hebben tot bijstelling van de studielast. Deze bijstelling kon zowel een verzwaring als een verlichting van het studieonderdeel betekenen. Dit verschilt per onderdeel. Hierop heeft men in de veldconsultatie geen verdere toelichting gegeven.

5.9 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten weergegeven van een inventarisatie van verschijningsvormen van studielastbepaling aan de hand van een webinventarisatie en een veldconsultatie bij een selectie van bijna 100 opleidingen in het bekostigd hbo en wo en niet-bekostigd hbo. De inventarisatie heeft als doel om op basis van de veelheid aan verschijningsvormen te komen tot kennisdeling. De geselecteerde opleidingen zijn doorgaans vrij grote opleidingen die te typeren zijn als opleidingen met veel deeltijdstudenten en/of duale studenten en/of die afstandsonderwijs aanbieden en vanuit dit perspectief ook veel ervaring hebben met de doelgroep van de werkende en oudere studenten. Daarnaast is gekeken naar opleidingen die verkorte trajecten aanbieden voor studenten met een meer dan gemiddeld instapniveau. Doorgaans betreft het hier studenten met een vwo-opleiding, studenten met een verwante mbo-4 opleiding of studenten met relevante werkervaring. Bij deze opleidingen is informatie verzameld die antwoord geeft op onderstaande vragen:

- Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo en hbo en wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type opleiding (voltijd, deeltijd, duaal of verkort), doelgroep en/of onderwijsvormen? Zo ja, hoe zien deze berekeningen eruit en hoe worden deze onderbouwd?
- Welke systematieken kunnen als voorbeeld worden gebruikt en gedeeld, welke vormen van alternatieve studielastberekeningen bevelen instellingen aan voor flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs en welke onderbouwing is daarvoor geschikt?

De inventarisatie was gebaseerd op een selectie van opleidingen en had een niet-verplichtend karakter. Het geeft daarmee geen representatief beeld van de landelijke situatie. Dat was ook niet het doel van het onderzoek. In het onderzoek staan goede praktijkvoorbeelden en kennisdeling centraal. In deze samenvatting geven we een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvragen.

Welke berekeningsmethoden worden momenteel door instellingen gehanteerd, zowel in het wo en hbo en wordt hierbij onderscheid gemaakt naar type opleiding (voltijd, deeltijd, duaal of verkort), doelgroep en/of onderwijsvormen? Zo ja, hoe zien deze berekeningen eruit en hoe worden deze onderbouwd?

Dit onderzoek richt zich op de studielast van programmaonderdelen, vakken, modules et cetera en niet op de consistentie van de opbouw van het programma en de wijze waarop de cursorische onderdelen samen de garantie bieden dat de eindtermen worden gerealiseerd. Tijdens de webinventarisatie vonden we in de openbare bronnen relatief weinig informatie over de specifieke studielastbepaling per programmaonderdeel (documentatie die aangeeft hoe men tot de berekening van de studielast is gekomen). De (openbare) transparantie over hoe de studielast tot stand komt is daarmee niet tot nauwelijks aanwezig. Dit haakt vergde enige navraag bij contactpersonen. Wel troffen we meer globale informatie aan over de indeling van het programma in modules, de spreiding van de studielast over het studiejaar en het aantal contactmomenten.

Het niveau waarop de normering van studielast is bepaald, verschilt per instelling. Soms is dit vastgelegd op instellingsniveau en hanteert men instellingsbrede normen. Dit kan in een aantal gevallen tot problemen leiden bij opleidingen, bijvoorbeeld indien instellingsbreed in het eerste jaar een minimum aantal contacturen per week is vastgesteld en een opleiding al in het eerste jaar veel stages heeft geprogrammeerd en daarmee niet kan voldoen aan de gestelde instellingsnormen. Enige flexibiliteit op opleidingsniveau is dan wenselijk. In een aantal gevallen vindt de normering van de studielast op opleidingsniveau of op faculteitsniveau plaats. We vonden ook handleidingen voor docenten met een aantal globale richtlijnen op basis waarvan men zelf de studielast kan bepalen.

Over het geheel genomen laat de informatie die verzameld is op basis van de webinventarisatie en de veldconsultatie zien dat er sprake is van een weloverwogen en beargumenteerde vorm van studielastbepaling. De studielast in EC wordt geoperationaliseerd in SBU's (studiebelastingsuren) waarbij één EC gelijk staat aan 28 studiebelastingsuren. Overigens varieert de definitie van de studiebelastingsuren: soms rekent men in klokuren, soms in (bijvoorbeeld) 50 klokminuten.

Bij de studielastbepaling wordt bijna altijd onderscheid gemaakt tussen *contactonderwijs*, *zelfstudie* en *stage*. In mindere mate worden *tentamenvoorbereiding* en het *maken van tentamens* apart genormeerd of wordt zogeheten '*ruistijd*' meegerekend. Hiermee doelt men op de tijd die besteed wordt aan bijvoorbeeld evaluatie, administratie, toetsinzage, softwareinstallatie, overleg en afspraken met docent en medestudenten. We kwamen ook een voorbeeld tegen waarbij alleen werd genormeerd op basis van de contacttijd. Dit omdat men van mening is dat alle overige onderdelen te veel studentafhankelijk zijn en niet betrouwbaar kunnen worden ingeschat.

Contacttijd wordt in sommige gevallen als één categorie beschouwd. Er zijn echter ook opleidingen die de contacttijd nader uitsplitsen naar subonderdelen, voorzien van het aantal SBU's per eenheid (bijv. pagina's). We vonden de volgende specificaties: hoorcolleges, werkcolleges, projectgroepen, practica, studiebegeleiding, presentaties, werkstukken, excursies, projecten, consultaties, startweekactiviteiten, trainingsdagen, bedrijfsbezoeken, toetsinzage, intakegesprekken, studieloopbaanbegeleiding, vraaggericht aanbod studiebegeleiding en ondersteunende modules (bijv. rekenvaardigheid, snellezen, mindmapping, informatievaardigheden). Voor- en nabereiding van contacturen wordt soms wel en soms niet genormeerd.

Ten aanzien van de normering van *zelfstudie* wordt bij veel opleidingen (zowel in het bekostigd als in het niet-bekostigd onderwijs) uitgegaan van de tabel die in 1992 door de Commissie Wijnen is gemaakt en die een handreiking geeft voor de bepaling van de studielast voor zelfstudie, met name literatuurstudie, onderscheiden naar moeilijkheidsgraad of de taal van de literatuur. Hoewel meermaals is aangegeven dat er behoefte bestaat aan een update van deze tabel, kunnen we concluderen dat een dergelijk instrument met de nodige vrijheidsgraden goed toepasbaar is in de praktijk. Bij *stages* rekent men zowel de stage-uren als het maken van stageopdrachten. We vonden daarnaast informatie over het maken van *werkstukken*. Binnen dit onderdeel vonden we ook specifieke normeringen van de studielast naar een aantal onderdelen (bijv. afnemen interviews, uitwerken interviews, zoeken naar bronnen, verwerken van bronnen, schrijven van teksten, redigeren).

Ten aanzien van *werkplekieren* worden bij deeltijdonderwijs of duaal onderwijs (naast contactonderwijs, zelfstudie en stage) studiebelastingsuren toegekend aan werkplekieren of praktijkuren. Dit gaat dan gepaard met een vermindering van de contacturen. Over de eventuele eisen die aan een werkplek gesteld worden, is weinig informatie gevonden. Wel over de duur van het werkplekieren (bijv. in aantal maanden per semester) of compensatie van werkplekieren (bijv. door een maand per semester stage te lopen).

Bij *afstandsleren* neemt men bij studielastberekening ook het maken van studieopdrachten op de werkplek gecombineerd met zelfstudie mee. De *digitale leeromgeving* bevat materiaal dat studenten dienen te bestuderen. Het gaat dan niet altijd om literatuur, maar ook om het bestuderen van beeld- of audiomateriaal of het deelnemen aan en lezen van de vragen en stellingen op het forum en het communiceren met de docent en medestudenten. Er zijn opleidingen die deze activiteiten hebben genormeerd (een voorbeeld: per te behalen EC wordt 1 uur tijd in de digitale leeromgeving gerekend).

Bij *verkorte trajecten* spelen vrijstellingen en intensivering een rol. Op basis van een inschatting van competenties van (groepen) studenten worden vrijstellingen verleend. Doelgroepen waarvoor dit geldt, zijn hbo-studenten met een vwo-vooropleiding (soms havo-studenten met een hoog examencijfer of een bepaald vakkenpakket), met een verwante mbo-4 opleiding of een aantoonbaar competentieprofiel (EVC).

De verkorte trajecten voor vwo'ers liggen, indien aangeboden, bij nagenoeg alle instellingen vast, met het aanbieden van vaste programma's in een zwaarder en daarmee vaak korter traject. Uitgangspunt hierbij is dat hbo-studenten met een vwo-vooropleiding een voorsprong hebben (theoretisch of qua leerstijl). Voor studenten met een mbo-4 opleiding geldt in alle gevallen dat men een verwante opleiding moet hebben gevolgd of dat er sprake moet zijn van relevante werkervaring. Voor studenten met een mbo-4 diploma is bij sommige opleidingen voorzien in een schakelprogramma waarmee de student recht heeft deel te nemen aan een verkort traject. De versnelling zit dan in de stages. Om hbo-opleidingen meer zicht te geven op competenties van de mbo-4 student kwamen we samenwerkingsverbanden tegen met ROC's. Verkorte trajecten op basis van reeds verworven competenties (meestal voor werkenden) zijn veel aan de orde in het niet-bekostigd onderwijs. Vrijstellingen worden vaak individueel beoordeeld door een hiertoe bevoegd orgaan (bijvoorbeeld een examencommissie). De student moet een aantoonbaar bewijs kunnen leveren van de competenties. Soms bestaan hiervoor vaste (gecertificeerde) procedures. Hierna wordt een individueel leertraject of een persoonlijk opleidingsplan aangeboden.

Uit het onderzoek komt onomstotelijk naar voren dat DE student of de *gemiddelde student* niet bestaat. De studentenpopulatie vormt geen homogene groep. Diversiteit vraagt om flexibiliteit. Over het geheel genomen wordt aangegeven dat er grote verschillen zijn tussen studenten en dat het lastig is om een generieke uitspraak te doen over het studiegedrag van groepen. De student varieert sterk in leeftijd, achtergrond, vooropleiding, attituden en competenties. Op de vraag waar men zich bij de studielastbepaling op richt, geven opleidingen aan dat dit de jongere student (17-23 jaar) is met havo of vwo.

Waarin onderscheiden zich de groepen studenten die in dit onderzoek nader worden bekeken? Voor werkenden is het duidelijk: hun beschikking over werkervaring (mits het gaat om *relevante werkervaring*) zorgt ervoor dat zij met behulp van een flexibele, alternatieve leerroute efficiënt de gewenste eindcompetenties kunnen behalen. Door de transfer tussen werken en leren te stimuleren, beklijft vakinhoud beter en sneller; werkende, oudere studenten beschikken over levens- en werkervaring, over sociale vaardigheden en over meer ontwikkelde metacognitieve vaardigheden. Het leertraject kan daardoor anders en efficiënter verlopen. Ook duale studenten leren beter in de praktijk. Aan de werkplek worden doorgaans stringente eisen gesteld. *Studenten met een vwo-vooropleiding* in het hbo hebben een theoretische voorsprong op havisten.

Welke systematieken kunnen als voorbeeld worden gebruikt en gedeeld, welke vormen van alternatieve studielastberekeningen bevelen instellingen aan voor flexibilisering van het deeltijd (en duaal) hoger onderwijs en welke onderbouwing is daarvoor geschikt?

Men is doorgaans tevreden over de bepaling van de studielast, maar er bestaat ook behoefte om te leren van anderen. Opleidingen noemen in dit kader een aantal good practices. Eén van de voorbeelden is de inzet van learning analytics om beter zich te krijgen op het studiegedrag van studenten en studielastbepaling verder te verfijnen. Learning analytics kunnen onder meer nuttig zijn bij het analyseren van het studiegedrag van studenten, bij de wijze waarop onderwijsmateriaal wordt gebruikt, bij het gebruik van digitale leeromgevingen, bij toetsen en studievoortgang. We vonden ook voorbeelden van een systeem van studielastbepaling en van docenthandleidingen. Contactpersonen van deze opleidingen geven aan graag hun kennis te willen delen. Verder geven contactpersonen aan baat te hebben bij informatie over de studielastbepaling aan andere opleidingen. Men staat open voor benchmarking en is bereid te leren van hoe anderen het doen. Kennisdeling in het kader van studielastbepaling, voor zover genoemd, heeft betrekking op de overdracht van een systeem voor studielastberekening dat mogelijk functioneel kan zijn voor andere instellingen, op de overdracht van gevalideerde lijsten van studieonderdelen en de daarbij behorende studiebelastingnormen of op standaarden uit de academische wereld. Er bestaat een duidelijke behoefte aan een update van de tabel van de Commissie Wijnen. Problemen die men tegenkomt, hebben te maken met centrale en decentrale krachten binnen een instelling of de concurrentiepositie in het niet-bekostigd onderwijs. Instellingen kunnen deze tabel uitbreiden en aanpassen / actualiseren en daarbij gebruik maken van ingrediënten uit de inventarisatie in dit rapport.

De instellingen geven aan de verhouding tussen geprogrammeerde en gerealiseerde studielast ook te meten en te evalueren. Over de wijze van evalueren is verschillende informatie gevonden. Allereerst kan dit plaatsvinden middels een studentevaluatie na afloop van een cursusonderdeel waarin gevraagd wordt hoeveel tijd de student aan het onderdeel heeft besteed. Ook is er sprake van kwartaalevaluatie na elk blok. Soms worden er aparte studentenquêtes gehouden. Hoewel het, gezien de vraagstelling in dit onderzoek, lastig is om richting te geven aan de resultaten is de Nationale Studentenenquête eveneens een bron waaruit men (globale) informatie haalt over tevredenheid van studenten over een aantal attributen van studielast. We vonden ook evaluaties door middel van groepsinterviews met studenten of studentoverleggen en studentenraden. Van de evaluaties worden kwartaal- of jaaroverzichten gemaakt. Bij divergenties tussen geprogrammeerde studielast en het feitelijk aantal bestede uren past men de studielast aan, ad hoc of in het kader van de kwaliteitszorgcyclus.

Alternatieve studielastberekening of varianten van studielastberekeningen worden nauwelijks genoemd. Er zijn wel variaties, maar deze hebben vooral betrekking op de grof- of fijnmazigheid, het detailniveau of de mate van centrale formalisatie van de studielastbepaling. Op dat vlak manifesteren zich de verschillen het meest. De wijzen van studielastbepaling die we gevonden hebben in dit onderzoek lopen uiteen van verfijnde en gevalideerde lijsten met studielastnormen tot de overtuiging dat de verschillen tussen studenten dermate groot zijn dat het 'erg arbitrair is allemaal'.

6 Onderzoek naar studenttypen en studie-efficiëntie

6.1 Inleiding

Uit de analyse van de wijze van studielastberekening in Nederland, met name wanneer er sprake is van een heterogene studentenpopulatie, concludeerden we dat DE gemiddelde student niet bestaat. De bagage die een student meeneemt in de opleiding is medebepalend voor het studiesucces. Dat vraagt om ruimte voor een flexibele en gevarieerde inrichting van het onderwijs. Bij de inrichting van meer gevarieerde trajecten in het hoger onderwijs speelt de vraag of bepaalde typen studenten daadwerkelijk efficiënter studeren dan andere. In dit hoofdstuk beschrijven we een aantal nationale en internationale onderzoeken die betrekking hebben op verschillen in studiesucces en studie-efficiëntie tussen groepen studenten, en kijken we naar het perspectief van studenten: hoe ervaren zij de studielast en welke rol speelt een te hoge studielast in de keuze om al dan niet na het eerste jaar verder te studeren? Centraal in dit hoofdstuk staat de vraag:

Welke evidentie of voorbeelden zijn er te ontleen aan de literatuur ten aanzien van de relatie tussen studie-efficiëntie en type student, type onderwijs of onderwijsvorm?

Met de literatuurstudie en secundaire analyse van een aantal bestaande bronnen gaan we in op:

- leerstijlen en studenttypen;
- effecten van verschillende onderwijsvormen;
- kenmerken die bijdragen aan verschillen in studiesucces;
- ervaren studielast vanuit het perspectief van studenten.

6.2 Leerstijlen en studenttypen

6.2.1 Leerstijlen

Zoals naar voren kwam in hoofdstuk 5 uit het onderzoek onder instellingen bestaat DE student of de *gemiddelde student* niet. De studentenpopulatie vormt een heterogene groep, met grote verschillen tussen studenten in leeftijd, achtergrond, vooropleiding, attituden en competenties. Instellingen gaven aan dat het om die reden lastig is om een generieke uitspraak te doen over het studiegedrag van groepen.

Dat verschillende typen studenten op verschillende wijzen studeren, komt onder andere aan de orde in de beschouwing van Vermunt (1997)¹². Uitgangspunt daarin is dat de kwaliteit van leerresultaten die studenten boeken afhankelijk is van de kwaliteit van de cognitieve, affectieve en regulatieve leeractiviteiten die ze ondernemen. Cognitieve leeractiviteiten omvatten daarbij de activiteiten om leerinhouden te verwerken en leiden direct tot kennis. Affectieve leeractiviteiten hebben betrekking op verwerking van gevoelens bij het leren: het creëren van een positieve gemoedstoestand om te leren (denk daarbij aan gemotiveerd zijn om te leren, het kunnen concentreren, inspanssen, verwachten). Regulatieve leereffecten zijn gericht op het reguleren of sturen van de beide andere leeractiviteiten. Voorbeelden die Vermunt noemt, zijn het zich oriënteren op een taak, het bewaken van het leerproces en bijsturen daarvan. Vermunt formuleert daarbij de vraag of er bepaalde psychologische wetmatigheden zijn te ontdekken in de wijze waarop studenten gebruik maken van de drie typen leeractiviteiten.

12 Vermunt, J. (1997). Leeractiviteiten van studenten. In: *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*, pp. 30-45, onder redactie van Dam, G. ten et al. Assen: Van Gorcum & Comp.

Vermunt typeert in antwoord daarop vier leerstijlen die gekenmerkt worden door een eigen mix van dominante leeractiviteiten. Er zijn studenten die ongericht leren (stuurloos leergedrag), studenten die reproductiegericht leren (veel uit het hoofd, gedetailleerde analytische werkwijze), betekenisgericht leren (relateren, ordenen en kritisch verwerken) en studenten die toepassingsgericht leren (concretiseren, koppelen aan voorbeelden). In het hoger onderwijs is het belangrijk, constateert Vermunt vervolgens, dat de docent daarop inspeelt in zijn wijze van doceren. Alhoewel in dit artikel niet concreet wordt ingegaan op het toeschrijven van dominante leerstijlen aan specifieke typen studenten, is het wel te veronderstellen dat deze toedeling in grote lijnen gemaakt kan worden, bijvoorbeeld door de 'bagage' die studenten vanuit hun vooropleiding (bijv. mbo'ers met niveau 4 en vwo'ers in het hbo) en eventuele werkervaring met zich meebrengen.

6.2.2 Studenttypen en studiehouding

In de Studentenmonitor worden studenten gecategoriseerd in vijf studenttypen, gebaseerd op een studie uitgevoerd door TNS NIPO in opdracht van het Ministerie van OCW¹³. Aan de hand van 20 stellingen zijn studenten ingedeeld in vijf segmenten (Idealisten, Statuszoekers, Normatieven, Zelfontplooiers en Vakgeïnteresseerden). Citerend uit het rapport van het NIPO laten deze studenttypen zich als volgt beschrijven:

- *Idealisten*: 'Idealisten zijn intrinsiek gemotiveerd: ze zien hun studie als een kans op het verder ontplooiën van zichzelf en de maatschappij. Ze zijn sociaal geëngageerd, willen mensen helpen. De studie is een uitdaging voor idealisten, ze houden van afwisseling, zelfstandigheid, zijn kritisch en willen zich niet aan regels houden. Net als de zelfontplooiers, zijn de idealisten van mening dat studeren niet het allerbelangrijkste is omdat je jezelf ook met andere dingen kunt ontwikkelen. Idealisten zijn erg op mensen gericht, niet alleen om hen te helpen, maar ook voor het sociale contact en de gezelligheid. Dat is heel belangrijk voor hen'.
- *Normatieven*: 'Normatieven zijn extrinsiek gemotiveerd en op anderen gericht: zij studeren omdat het hoort (van hun sociale omgeving en/of de maatschappij). De studie biedt hen zekerheid voor hun bestaan, het biedt hen betere kansen in de toekomst dan wanneer zij meteen zouden zijn gaan werken na de middelbare school. Dit geeft hen een veilig gevoel ten aanzien van de toekomst. Zij vinden studeren niet echt leuk, ze zien het als een noodzakelijk kwaad waar je niet echt om heen kunt. Contact met anderen is belangrijk voor hen'.
- *Statuszoekers*: 'Statuszoekers zijn op zichzelf gericht en hebben een extrinsieke motivatie: de studie is voor hen louter een instrument voor het bereiken van 'een gouden toekomst'. Dit betekent een beroep met veel aanzien/status en/of waarin zij veel geld kunnen verdienen'.
- *Vakgeïnteresseerden*: 'Vakgeïnteresseerden hebben een intrinsieke motivatie voor een bepaald vak en studeren om (nog meer) kennis te vergaren die daaraan verbonden is. Ze zijn toegewijd en ze zijn doelgericht. Vaak zijn het vak en de studie verbonden met hun hobby, bijvoorbeeld een student wiens hobby computers is en Informatica gaat studeren om daar nog meer over te weten te komen. Ze vinden contact met anderen belangrijk, maar niet perse om hier zelf van te leren (zoals de zelfontplooiers). Zij willen juist kennis overdragen op anderen in relatie tot hun vakgebied'.
- *Zelfontplooiers*: 'Zelfontplooiers worden gedreven door innerlijke behoefte aan kennis, aan leren van nieuwe dingen, zichzelf als mens te ontwikkelen. Studeren is geen middel tot een bepaald achterliggend doel (baan, status et cetera) maar een doel op zichzelf. Zij zijn dus intrinsiek gemotiveerd. Zij hechten waarde aan het zichzelf onderscheiden van de massa en een eigen mening te hebben, zijn kritisch en zijn op zoek naar dynamiek, uitdaging, verandering/afwisseling en vrijheid. Ze staan open voor nieuwe dingen en vinden contact met medestudenten belangrijk, vanwege het sociale maar ook omdat zij hier zelf weer van kunnen leren'.

13 Nijhof, M. & Mazor, L. (2006). Studenten gesegmenteerd, Statistisch zakboek met studentenprofielen. Amsterdam: TNS NIPO.

In tabel 3 hebben we de relatie gelegd tussen kenmerken van de student en deze vijf studentprofielen. De groep hbo'ers met een vwo-vooropleiding zijn relatief vaak te typeren als 'vakgeïnteresseerden', mbo'ers met kwalificatieniveau 4 op het hbo laten zich vaker dan andere studenten omschrijven als 'statuszoekers'. De groep deeltijdstudenten en nog sterker de groep die een duaal traject volgt, zijn vaker dan de voltijdstudenten te typeren als 'zelfontplooiër': deze studenten zijn intrinsiek gemotiveerd om te studeren, niet omdat hen dat status of een bepaald type baan oplevert. Bij de studenten van 31 jaar of ouder, zijn ook de intrinsieke typering dominant, telkens zo'n één op de vijf studenten laat zich omschrijven als 'idealist', 'vakgeïnteresseerde' of 'zelfontplooiër'.

Tabel 3: Studentprofielen naar kenmerken student (%)

| | Idealisten | Normatieven | Statuszoekers | Vakgeïnteresseerden | Zelfontplooiers | Totaal (n=100%) |
|----------------|------------|-------------|---------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Hbo | 20 | 27 | 19 | 18 | 15 | 4.737 |
| Wo | 18 | 19 | 22 | 18 | 22 | 8.293 |
| Mbo-4 naar hbo | 19 | 23 | 22 | 18 | 18 | 1.242 |
| Havo naar hbo | 21 | 31 | 19 | 16 | 13 | 2.338 |
| Vwo naar hbo | 18 | 25 | 15 | 25 | 17 | 798 |
| Voltijd | 19 | 25 | 21 | 18 | 18 | 12.139 |
| Deeltijd | 20 | 16 | 19 | 22 | 23 | 821 |
| Duaal | 18 | 11 | 17 | 17 | 37 | 70 |
| 24 of jonger | 19 | 25 | 21 | 18 | 17 | 10.866 |
| 25 t/m 30 | 18 | 25 | 18 | 19 | 20 | 1.329 |
| 31 of ouder | 23 | 16 | 16 | 22 | 23 | 835 |

Bron: Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2012. Verschillen tussen groepen zijn significant ($p < 0,01$). Dominante typering is telkens vetgedrukt.

De Studentenmonitor biedt meer interessante inzichten in verschillen in leerstrategieën en typering van studenten. Tabel 4 geeft, uitgesplitst naar dezelfde reeks studentkenmerken, inzicht in:

- het percentage studievoortgang (behaalde studiepunten/aantal mogelijk te behalen studiepunten);
- de gepercipieerde kans op behalen einddiploma;
- de mate waarin studenten het moeilijk vinden om zelfstandig hun studie te plannen;
- de mate waarin bezigheden buiten de studie studenten verhinderen te focussen op hun studie;
- de mate waarin studenten aangeven dat ze eigenlijk meer tijd moeten besteden aan hun studie.

Tabel 4: Studievoortgang, kans behalen einddiploma en studiehouding, naar kenmerken student (%)

| | Studievoortgang | Percentage kans einddiploma | Goed zelfstandig studie plannen | Afgeleid door andere bezigheden | Voldoende tijd besteed aan studie |
|----------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Hbo | 87,6** | 89,7** | 59,4** | 43,9* | 38,1** |
| Wo | 83,7** | 93,2** | 65,9** | 45,7* | 35,4** |
| Mbo-4 naar hbo | 89,0* | 88,8** | 60,6** | 45,6** | 39,5** |
| Havo naar hbo | 84,6* | 88,9** | 56,6** | 44,4** | 35,4** |
| Vwo naar hbo | 93,9* | 93,3** | 63,9** | 35,4** | 43,8** |
| Voltijd | 85,8** | 91,1 | 61,3** | 43,0** | 36,4** |
| Deeltijd | 88,8** | 91,5 | 68,1** | 59,5** | 41,7** |
| Duaal | 80,2** | 92,8 | 72,5** | 64,7** | 40,3** |
| 24 of jonger | 86,1** | 90,9** | 62,0** | 42,1** | 36,4** |
| 25 t/m 30 | 83,5** | 92,8** | 57,0** | 52,5** | 35,0** |
| 31 of ouder | 88,0** | 91,4** | 69,0** | 59,8** | 45,0** |
| Totaal | 86,0 | 91,2 | 62,0 | 44,7 | 37,0** |

Bron: Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2012. Verschillen zijn significant (** $p < 0,01$; * $p < 0,05$).

We zien in de relatie tussen leerstrategieën en type studenten inderdaad verschillen tussen de groepen studenten. Vwo'ers en mbo'ers (niveau 4) in het hbo laten beide een hogere studievoortgang zien dan havisten. De kans die studenten zichzelf geven om het eindexamen te halen, is eveneens het hoogst onder vwo'ers. Deels zal dat verband houden met hun studiehouding: bij de groep vwo'ers vinden we vaker dan bij de andere groepen studenten die aangeven het makkelijk vinden om zelfstandig hun studie te plannen, die relatief weinig aangeven dat andere bezigheden buiten hun studie hen verhinderen de volle aandacht aan de studie te geven (iets dat mbo'ers met niveau 4 het meest parten speelt) en die beduidend vaker aangeven voldoende tijd aan de studie te besteden. De studievoortgang van duale studenten blijft achter bij die van voltijd- en met name deeltijdstudenten. Alhoewel hun planningsvaardigheden wel beter zijn dan die van met name de voltijdstudenten, geven zij vaker dan de andere groepen studenten aan dat bezigheden buiten de studie hen verhinderen volledig op te gaan in hun studie en lukt het hen in de praktijk ook (net als deeltijdstudenten) niet altijd om voldoende tijd aan de studie te besteden. Dat beeld zien we niet direct terug bij de indeling naar leeftijd: alhoewel ook de oudere studenten het lastig vinden hun focus volledig bij de studie te leggen, laat deze groep juist een relatief hoge studievoortgang zien.

6.2.3 Verschillen in cognitieve ontwikkeling

Ondanks het feit dat de studie inmiddels twintig jaar oud is, is het werk van Arnold et al. uit 1993¹⁴ ook interessant. In een studie onder studenten is de leerontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van jongere (voltijd)studenten vergeleken met die van studenten van boven de 25 jaar, die niet meer woonachtig zijn op de campus, al een gezin hebben en/of een deeltijdstudie volgen. In deze studie constateren de onderzoekers dat de verschillen tussen deze groepen studenten variëren in de diverse studiegebieden: voor technische studies zijn de verschillen anders tussen de groepen studenten dan voor de kunst- en taalopleidingen. Ook Volkwein et al. (2000)¹⁵ onderzochten factoren die van invloed zijn op de cognitieve ontwikkeling van studenten. In hun onderzoek worden vier groepen bachelorstudenten vergeleken: directe instromers, studenten die doorstroomden vanuit een beroepsopleiding (twee- of vierjarig) en studenten die instroomden na een onderbreking voor werk of militaire dienst. De laatste groep bleek het meest succesvol in hun academische studieresultaten. Voor de vier groepen bleken positieve ervaringen in de collegezaal het meest gunstig voor de cognitieve ontwikkeling van studenten tijdens de studie.

6.3 Effecten van verschillende onderwijsvormen

6.3.1 Probleemgestuurd versus traditioneel

In de studie van Mergendoller et al. (2006)¹⁶ is bekeken of verschillende onderwijsmethoden (probleemgestuurde benaderingen versus traditionele didactische benaderingen) verschillend effectief zijn voor typen studenten. De betreffende studenten werden in dit geval gecategoriseerd op vier vaardighedeniveaus: hun verbale vermogen, hun interesse in het vak, hun voorkeur voor groepswork en hun probleemoplossend vermogen. Deze studie laat zien dat probleemgestuurd onderwijs effectiever is voor studenten met een gemiddeld verbaal vermogen en voor studenten die meer dan anderen geïnteresseerd zijn in het vak. Deze wijze van lesgeven blijkt effectiever voor zowel studenten met een ondergemiddeld als met een bovengemiddeld vertrouwen in hun eigen probleemoplossend vermogen.

14 Arnold, J. C., Kuh, G. D., Vesper, N., and Schuh, J. H. (1993). Student Age and Enrollment Status as Determinants of Learning and Personal Development at Metropolitan Institutions. *Journal of College Student Development*, 34(1): 11-16.

15 Volkwein, J. F., Valle, S., Parmley, K., Blose, G., and Zhou, Y. (2000). A Multi-Campus Study of Academic Performance and Cognitive Growth Among Native Freshman, Two-Year Transfers, and Four-Year Transfers. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research, Cincinnati, OH.

16 Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellisimo, Y. (2006). The Effectiveness of Problem-Based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(2).

Ondanks dat deze studie geen analyse maakt van welke studenten tot welke categorie behoren, geeft het een indicatie dat het wenselijk is om te variëren in onderwijsactiviteiten.

6.3.2 Contacttijd en zelfstudie

Probleemgestuurd onderwijs wordt onder andere gekenmerkt door een grote hoeveelheid zelfstudie, waarbij de aanname geldt: studenten leren meer tijdens zelfstudie dan tijdens instructie-uren¹⁷. Daarbij speelt dan wel de vraag in hoeverre studenten de zelfstudie-uren benutten en wat de optimale mix is van zelfstudie en contacttijd. Gijselaers en Schmidt verzamelden voor de medische faculteit van de Universiteit Leiden over een periode van vijf jaar informatie over de tijdbesteding van studenten en hun toetsresultaten om daarbij de samenhang tussen instructietijd, zelfstudie en toetsresultaten inzichtelijk te maken. Toetsresultaten blijken inderdaad met name positief beïnvloed te worden door tijdbesteding aan zelfstudie. Daarbij tekenen Gijselaers en Schmidt wel aan dat niet betekent dat zelfstudie instructietijd zou kunnen vervangen: instructie is immers wel een noodzakelijke randvoorwaarde voor zinvol zelfstudiegedrag. Belangrijkste constatering van dit onderzoek is dat in onderwijsprogramma's voldoende ruimte voor zelfstudie moet worden ingeruimd. Het optimum in dit onderzoek ligt op twaalf uur contacttijd per week. De optimale mix tussen contacttijd en zelfstudie is zowel belangrijk voor het reguleren van de studielast als voor de leerprestaties van studenten.

6.3.3 Duaal onderwijs

Kenmerkend voor duaal onderwijs is de combinatie van leren op de instelling en leren op de werkplek om door dit concreet samenbrengen van theorie en praktijk een effectieve leeromgeving voor studenten te creëren. In haar proefschrift 'Effecten van Dualisering in het HBO' bekijkt Reenalda¹⁸ de effecten van duaal onderwijs op onder meer de vormgeving van leeromgevingen en de competentieontwikkeling van studenten. Wat de vormgeving van de leeromgevingen betreft, vindt Reenalda in het derde studiejaar verschillen tussen duale en niet-duale studenten: duale studenten werken vaker vast op één afdeling en krijgen daar meer verantwoordelijkheid van de werkgever en nemen zelf meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Het effect op competentieontwikkeling is echter beperkt: er is alleen effect van de 'voorkennis': hoe meer voorkennis de student heeft die verband houdt met een competentie, des te sneller en gemakkelijker zal deze de competentie verwerven. In studiesucces en kansen op de arbeidsmarkt hebben duale studenten wel een streepje voor op niet-duale studenten: naar verhouding studeren meer duale dan niet-duale studenten af, zij vinden sneller een baan en ontvangen een hoger salaris.

6.3.4 Online studeren

Naast alternatieven in de werkvormen op de instellingen, is er uiteraard ook steeds meer gaande buiten de fysieke ruimte van instellingen: in de wijde wereld van online learning. In haar speech bij de opening van het academisch jaar aan de Erasmus Universiteit Rotterdam refereert minister Bussemaker aan de zogenaamde MOOC's: 'Een ontwikkeling die op dit moment een enorme vlucht neemt zijn MOOC's: massive open online courses, die veel nieuwe mogelijkheden bieden en het onderwijs voor steeds meer mensen toegankelijk zullen maken. Hoorcolleges voor alle eerstejaars bestuurskunde hoeven niet per se op een specifiek tijdstip plaats te vinden en studenten hoeven er niet per se fysiek bij aanwezig te zijn. Studenten kunnen kiezen welke vakken ze volgen aan welke instellingen en zo een opleiding samenstellen die optimaal aansluit bij hun behoeften en wensen en hen tegelijkertijd traint in de flexibiliteit die gevraagd wordt op de arbeidsmarkt¹⁹.

17 Gijselaers, W.H. & Smidt, H.G. (1993). Investeren in instructietijd: spaarzaamheid loont de moeite. In: Onderzoek van Onderwijs. Maastricht: Van Gorcum.

18 Reenalda, M. (2011). Effecten van dualisering in het hbo. Enschede: Universiteit Twente.

19 <http://www.rijksoverheid.nl/regering/jet-bussemaker/toespraken/2013/09/02/bussemaker-spreek-tijdens-opening-academisch-jaar-erasmus-universiteit-rotterdam.html>

In de Verenigde Staten is (ook door het meer ingeburgerd zijn van afstandsonderwijs) al het een en ander aan onderzoek beschikbaar naar effecten van lesgeven met behulp van online studies. Schutte²⁰ (1996) verdeelde bijvoorbeeld een statistiekklas van 33 studenten in twee groepen: eentje kreeg les in de traditionele setting, de andere groep volgde de cursus online. In de traditionele setting waren er veertien fysieke bijeenkomsten, de online groep kwam twee keer samen. Aan het eind van de cursus scoorde de online groep significant hoger op de twee afsluitende tentamens. Andere onderzoekers vinden minder groot verschil: Hiltz²¹ vond na een vergelijking van twee jaar, geen verschillen tussen de online groep en de traditionele groep, noch wat studieresultaten betreft, noch met betrekking tot de waardering van de cursus. Ory, Bullock and Burnaska²² betrokken in hun brede onderzoek (twee semesters, 23 cursussen, ruim 2.000 studenten) het gendersaspect: alhoewel geen verschillen in het effect op de studieresultaten of de tevredenheid zagen zij wel verschillen in de wijze waarop de virtuele ruimte gebruikt werd. Vrouwen maakten vaker gebruik van hun computer om te communiceren met hun docent en medestudenten dan mannen; mannen maakten meer dan vrouwen gebruik van internet anders dan als communicatiemiddel.

Loomis (2000)²³ onderzocht in hoeverre in een online klas leerstijlen van studenten van invloed zijn op hun studieresultaten. Loomis hanteert daarvoor tien componenten binnen de leerstijlen van studenten:

- attitude: interesse en motivatie van de student om te slagen en bereidheid om de taken die daarvoor nodig zijn, uit te voeren;
- motivatie: de mate waarin de student door middel van zelfdiscipline en hard werken verantwoordelijkheid neemt voor de uitoefening die taken;
- time management: de mate waarin de student schema's maakt en gebruikt om effectief te plannen;
- angst: de mate van angst die de student voelt bij het naderen van een (eind)opdracht;
- concentratie: het vermogen van de student om zijn of haar aandacht te richten op het werken aan studiegerelateerde taken en afleiding te voorkomen;
- informatieverwerking: het vermogen om informatie te verwerken en deze op een zinvolle manier mentaal te organiseren;
- destilleren kerninformatie: het vermogen van de student om de belangrijkste informatie te identificeren in de cursus;
- selecteren ondersteuning: het vermogen van de student om hulpmiddelen te gebruiken of ontwikkelen die bij het leren helpen;
- zelf toetsen: bewustwording van het belang van zelf-testen van de student: begrijp en beheers ik de cursusstof?;
- toetsstrategieën: het vermogen van de student om zich effectief voor te bereiden op een examen.

Loomis stelt vast dat studiestijlen een cruciale rol spelen in het effect op succes: zelfs sterker dan dat ze ertoe doen in een traditionele les. Dat impliceert dat het belangrijk is dat instellingen voordat een student met een online studie begint, inventariseren of de cursus deze student past, en zich bewust zijn van de mogelijk sterke en zwakke punten die een rol kunnen spelen bij het volgen van de cursus.

Twee studievaardigheden blijken met name bepalend als het gaat om het voltooien van de cursus: attitude en destilleren van kerninformatie. Studenten die niet volledig achter het proces staan hun diploma te halen en studenten die niet in staat zijn om zelf effectief de belangrijke informatie in een cursus te destilleren, lopen verhoogd risico bij online studeren uit te vallen.

20 Schutte, J.G. (1996). Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway or Just Another Traffic Jam?, California State University, Northridge.

21 Hiltz, S.R. (1997). Impacts of College-Level Courses Via Asynchronous Learning Networks: Some Preliminary Results, *Journal of Asynchronous Learning Networks*.

22 Ory, J.C., Bullock, C.D., and Burnaska, K.K. (1997). Gender Similarity in the Use of and Attitudes About ALN in a University Setting, *Journal of Asynchronous Learning Networks*.

23 Loomis, K. D. (2000). Learning styles and asynchronous learning: Comparing the LASSI model to class performance. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(1), 23–32.

De sterkste relatie met het uiteindelijke eindcijfer vindt Loomis bij de leerstijlcomponenten time management en het inzetten van hulpmiddelen bij het leren: online studeren vraagt een bepaalde mate van zelfdiscipline en efficiënt gebruik maken van beschikbare leermiddelen.

In relatie tot studielast kunnen we vaststellen dat een bepaalde groep studenten gebaat kan zijn bij online leren. Ook op dit punt vinden we dus draagvlak voor het aanbieden van flexibel onderwijs voor verschillende typen studenten.

6.3.5 Learning analytics

Een ontwikkeling die samenhangt met het online leren en organiseren van leren (bijv. in elektronische leeromgevingen als blackboard), is de hoeveelheid van nieuwe informatie over studiegedrag die dit medium oplevert. Met zogenaamde 'Learning Analytics' of 'datagedreven onderwijs' is het mogelijk om op basis van het gebruik van elektronische leeromgevingen informatie te vergaren over onder meer:

- het studiegedrag van studenten;
- de kwaliteit van het gebruikte onderwijsmateriaal;
- het gebruik van de digitale leer- en werkomgeving;
- de kwaliteit van toetsitems;
- de studievoortgang.

SURF heeft in 2012²⁴ een verkenning uitgevoerd naar learning analytics door onder andere in zeven projecten te experimenteren met het gebruik ervan. Conclusie: learning analytics biedt veel kansen, maar de kansen zijn niet gemakkelijk te verzilveren. Belangrijkste 'uitdagingen' zijn dat de digitale data niet het hele verhaal kunnen vertellen als het gaat om het leergedrag van studenten of de kwaliteit van de gebruikte didactische materialen (een opdracht is gedownload en weer ingeleverd, maar wat gebeurt er daartussen?). Ook is nog niet goed duidelijk hoe je de resultaten het best kunt terugkoppelen naar studenten en docenten om verandering te bewerkstelligen. Het leggen van correlaties tussen verschillende data ten slotte is lastig: voor het vaststellen van causale verbanden is vaak aanvullende informatie nodig.

6.4 Kenmerken die bijdragen aan verschillen in studiesucces

6.4.1 Vooropleiding en studieloopbaan

Met betrekking tot verschillen in studiesucces onderzocht Adelman (1999)²⁵ in een brede Amerikaanse panelstudie determinanten die bijdragen tot het behalen van een bachelordiploma. In deze studie werd een cohort gevolgd vanaf hun 16de tot hun 30ste om zo uitspraken te kunnen doen over welke kenmerken achteraf hebben bijgedragen aan het studiesucces. Adelman wijst daarin onder meer het switchen van opleiding aan als belangrijke determinant voor de kans om de studie niet met succes af te ronden. Wel positief van invloed is het hebben van een vooropleiding die qua curriculum en behaalde resultaten de studenten al voorsorteerde voor de studie in het hoger onderwijs.

De relatie tussen de aansluiting met de vooropleiding en het gemak waarmee studenten hun studie doorlopen komt ook aan de orde bij Ortiz en Dehon (2008)²⁶ die in België (Wallonië) constateren dat er naast verschillen op grond van sociaal economische status (opleidingsniveau van de moeder en beroepsniveau van de vader) een effect is van de route die studenten in het hoger onderwijs bracht.

24 Verslag SURF Netwerktafel Learning Analytics – 10-11-2012.

25 Adelman, C. (1999). Answers in the Toolbox: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment. U.S. Department of Education. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

26 Ortiz, E. en C. Dehon (2008). What Are the Factors of Success at University? A Case Study in Belgium. CESifo Economic Studies 54(2), 121-148.

Studenten die in het hoger onderwijs komen via een meer op het hoger onderwijs gerichte vooropleiding, met meer uren wiskunde in het pakket en studenten met Latijn en/of Grieks in hun pakket laten betere studieprestaties zien.

Gerken en Volkwein (2000)²⁷ komen in hun onderzoek tot net andere conclusies. Zij verzamelden data vanuit vragenlijsten die zijn afgenomen bij studenten die net startten met hun studie in het hoger onderwijs, bij studenten direct na hun eerste jaar en administratieve data van acht jaar later met informatie over onder meer studiepunten, behaalde diploma's (en tijdsduur tot aan behalen daarvan) en gemiddelde tentamencijfers. Op grond van hun onderzoek constateren zij dat ervaringen van studenten op de instelling (waardering van lessen, deelname aan extracurriculaire activiteiten etc.) meer bepalend zijn voor studiesucces dan de kenmerken die ze van tevoren al met zich meebrachten (highschool-resultaten en de score op de toelatingstoets voor het hoger onderwijs (SAT)).

6.4.2 Motivatie en inzet

Een andere insteek die we in de beschikbare literatuur tegenkwamen, betreft motivatie en inzet van studenten voor hun studie in relatie tot hun studiesucces. Gonyea (2005)²⁸ onderzocht deze relatie voor eerstejaarsstudenten in de VS en concludeert onder andere dat toewijding in combinatie met de juiste ondersteuning vanuit de instelling voorwaardelijk zijn voor de leerontwikkeling in het eerste jaar. Opmerkelijk in dit onderzoek is dat de cijfers die studenten halen niet noodzakelijk samenhangen met de door de student zelf ervaren leerwinst. Carini et al (2006)²⁹ onderzochten eveneens de relatie tussen betrokkenheid van studenten en hun studieprestaties, waarbij ook gekeken is of die betrokkenheid voor verschillende typen studenten op variërende wijze bijdraagt en in hoeverre instellingen verschillen in de mate waarin ze die betrokkenheid kunnen omzetten in hogere studieresultaten. Deze studie geeft aanwijzingen dat 'lowest-ability students' meer profijt hebben van een hogere mate van inzet dan de overige studenten, dat eerstejaars en ouderejaars op verschillende wijzen hun betrokkenheid omzetten in hogere studieprestaties en dat instellingen inderdaad verschillen in de mate waarin ze efficiënt de toewijding van de student daadwerkelijk weten om te zetten in betere studieresultaten, bijvoorbeeld door meer interactie tussen de student en de faculteit te faciliteren.

6.4.3 Werken naast de studie

Het effect van werken naast de studie komt in een aantal onderzoeken aan de orde. In de Nederlandse Studentenmonitor³⁰ wordt hieraan altijd aandacht besteed: de uitkomsten laten zien dat een kleine baan (max. 10 uur per week) het meest positief bijdraagt aan studiesucces en studie-efficiëntie (deze studenten geven zichzelf relatief de hoogste kans hun studie met een diploma af te ronden en tonen eveneens de hoogste studievoortgang).

Pascarella et al. (1998)³¹ onderzochten het effect van werk op de cognitieve ontwikkeling van studenten en vinden vergelijkbare resultaten: werk op zich heeft een positieve invloed op de leesvaardigheid en het kritisch denken, zolang er niet te veel gewerkt wordt (in dit geval niet meer dan vijftien uur per week).

27 Gerken, J. T., and Volkwein, J. F. (2000). Pre-College Characteristics and Freshman Year Experiences as Predictors of 8-Year College Outcomes. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research, Cincinnati, OH.

28 Gonyea, R. M. (2005). The Relationship Between Student Engagement and Selected Desirable Undergraduate Outcomes in the First Year of College. Unpublished PhD diss., Indiana University, Bloomington.

29 Carini, R. M., Kuh, G. D., and Klein, S. P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, Vol. 47, No. 1, February 2006.

30 Van den Broek e.a. (2011). Tien jaar Studentenmonitor. Studiegedrag en de sociaal-economische positie van de generatie 2001-2010. Den Haag: SDU. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 140.

31 Pascarella, E. T., Edison, M. I., Nora, A., Hagedorn, L. S., and Terenzini, P. T. (1998). Does Work Inhibit Cognitive Development During College? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(2): 75-93.

6.5 Ervaren studielast

6.5.1 Geleverde inspanning voor een vak

In de Studentenmonitor, die ResearchNed al enige jaren in opdracht van OCW uitvoert, is ruime aandacht besteed aan de inspanning die studenten moeten leveren. Lange tijd bleef de studievoortgang van studenten achter bij datgene dat volgens de nominale studieduur behaald had moeten worden. De laatste jaren lijkt er sprake te zijn van een kentering. Niet alleen zijn studenten meer tijd aan hun studie gaan besteden; ook hun studievoortgang is verbeterd³². Dat er een verschil is in de ervaren studielast blijkt uit de antwoorden op de vraag: 'Eén studiepoint staat gelijk aan 28 uur studeren (contacttijd en zelfstudie samen). Dus voor een vak van vier EC moet je 112 uur studeren. Hoe ervaar jij deze studielast?' De helft van de studenten ervaart dat zij *minder* tijd besteden om een vak te halen dan ervoor staat (zie tabel 5). Het betreft hier vooral voltijdstudenten. Voor deeltijdstudenten en duale studenten ligt dit (significant) anders: het aandeel van deze groepen dat doorgaans minder tijd besteedt in een vak dan ervoor staat, is veel lager. Er is nauwelijks sprake van een relatie tussen de geleverde inspanning en de tentamencijfers.

Dat blijkt ook uit multivariate analyses waarin gekeken wordt naar de relatie met achtergrondkenmerken: vrouwen geven aan meer tijd nodig te hebben dan mannen, deeltijdstudenten hebben meer tijd nodig dan voltijdstudenten (dit geldt in iets mindere mate ook voor duale studenten). Ook bètastudenten hebben meer tijd nodig voor dezelfde inspanning dan niet-bètastudenten. Studenten met een vwo-achtergrond hebben het juist gemakkelijker, zowel in het wo als in het hbo. Autochtone studenten hebben het daarenboven iets meer tijd nodig dan allochtone studenten. We zien overigens geen relatie met het behaalde eindexamencijfer in het voortgezet onderwijs.

Tabel 5: Hoeveel tijd moet een student besteden om een vak te halen: percentage en gemiddelde tentamencijfers

| | Voltijd | | Deeltijd | | Duaal | | Totaal | |
|-------------------|---------|------|----------|------|--------|------|--------|------|
| | Cijfer | % | Cijfer | % | Cijfer | % | Cijfer | % |
| Minder tijd nodig | 7,1 | 53% | 7,2 | 38% | 7,4 | 35% | 7,1 | 51% |
| Evenveel | 7,0 | 30% | 7,3 | 35% | 7,2 | 32% | 7,1 | 30% |
| Meer tijd nodig | 7,0 | 18% | 7,2 | 27% | 7,2 | 33% | 7,0 | 19% |
| Totaal | 7,0 | 100% | 7,2 | 100% | 7,3 | 100% | 7,1 | 100% |

Bron: Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2012.

In de rapportage 'Tien jaar Studentenmonitor Hoger Onderwijs³³' is aandacht besteed aan de inspanning (in uren) die studenten doen om één studiepoint te behalen door het aantal uren dat studenten besteden aan hun studie te relateren aan het behaalde aantal studiepunten. De conclusie op basis van deze analyses is allereerst dat de (subjectief) ervaren werkdruk gering is. Verder wordt een afname geconstateerd van de tijd die studenten nodig hebben om één studiepoint te behalen. Ook hier zien we dat havisten meer tijd en vwo'ers minder tijd nodig hebben om een studiepoint te behalen.

32 Zie onder andere: Broek, A. van den e.a. (2013). Monitor beleidsmaatregelen. De relatie tussen beleidsmaatregelen, studiekeuze en studiegedrag. Den Haag: SDU. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 142.

33 Van den Broek e.a. (2011). Tien jaar Studentenmonitor. Studiegedrag en de sociaaleconomische positie van de generatie 2001-2010. Den Haag: SDU. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 140.

6.5.2 Tevreden over de studielast?

Uit de Nationale Studentenenquête, een grootschalig landelijk tevredenheidsonderzoek in het hoger onderwijs dat ResearchNed van 2009 tot en met 2012 uitvoerde, is gevraagd naar de algehele tevredenheid over de studielast én naar de tevredenheid over de aansluiting tussen EC en de daadwerkelijke studielast. In de periode 2010 tot en met 2012 is ongeveer één op de vijf studenten (zowel in het hbo als in het wo) ontevreden over de aansluiting tussen EC en de daadwerkelijke studielast; vijftien procent is ontevreden over de studielast in het algemeen (17% hbo; 12% wo). De tevredenheid over de aansluiting tussen EC en de daadwerkelijke studielast hangt niet alleen samen met de algehele tevredenheid over de studielast; er is ook een duidelijk samenhang met het oordeel over toetsing en beoordeling, het algemene oordeel over de studie, de mate waarin studenten betrokken worden bij de verbetering van de opleiding en de informatievoorziening vanuit de opleiding.

In welke mate hangt deze tevredenheid samen met achtergrondkenmerken van de studenten? Uit een multivariate analyses blijkt dat de volgende typen studenten minder tevreden zijn over de balans tussen EC en de daadwerkelijke studielast:

- hbo-studenten (in vergelijking met wo-studenten);
- studenten die afstandsonderwijs volgen (in vergelijking met studenten die regulier onderwijs volgen);
- ouderejaars (in vergelijking met eerstejaars);
- deeltijdstudenten en duale studenten (in vergelijking met voltijdstudenten);
- allochtone studenten (westers en niet-westers in vergelijking met autochtone studenten);
- vrouwen (in vergelijking met mannen);
- studenten aan bekostigde opleidingen (in vergelijking met niet-bekostigde opleidingen);
- bachelorstudenten (in vergelijking met masterstudenten);
- studenten zonder vwo-vooropleiding (in vergelijking met studenten met een vwo-vooropleiding).

Hoewel het hier gaat om een subjectieve beleving en het niet duidelijk is wat de achtergrond is van de tevredenheid (studenten kunnen wellicht tevredener zijn als zij een lage studiebelasting ervaren), bieden deze analyses wel signalen dat de studielastbeleving wel degelijk verschilt voor bepaalde typen studenten.

6.5.3 Studielast als oorzaak van studieuitval

Met de Startmonitor³⁴ volgt ResearchNed studenten tijdens hun eerste jaar om determinanten van studieuitval te bepalen. Over studielast wordt in de Startmonitor bijvoorbeeld gevraagd of de zwaarte van de studie een reden is geweest om met de studie te stoppen, daarbij wordt doorgevraagd wat er precies als 'te zwaar' werd bevonden (te weinig voorbereidingstijd, te hoog niveau, slechte aansluiting bij vooropleiding, etc.). Ook wordt studenten die van studie geswitcht zijn of helemaal gestopt zijn met studeren gevraagd of dit voorkomen had kunnen worden door een betere verdeling van de studielast. De resultaten van de Startmonitor 2011-2012 laten zien dat in dat jaar een kwart van de studenten die na het eerste jaar met hun studie stopten, aangaven dat dit (mede) kwam doordat zij de studie te zwaar vonden. Zo'n 15 procent van de eerstejaarsstudenten die met hun studie stopten, geeft aan dat de uitval voorkomen had kunnen worden als de studiebelasting anders verdeeld zou zijn geweest.

34 <http://www.researchned.nl/startmonitor/>

6.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is gekeken naar onderzoek naar studie-efficiëntie en naar het perspectief van studenten: hoe ervaren zij de studielast en welke rol speelt een te hoge studielast in de keuze om al dan niet na het eerste jaar verder te studeren? In deze samenvatting geven we een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvraag.

Welke evidentie of voorbeelden zijn er te ontleen aan de literatuur ten aanzien van de relatie tussen studie-efficiëntie en type student, type onderwijs of onderwijsvorm?

In beschikbaar onderzoek kwamen we tegen dat studenten verschillen in de wijze waarop ze studeren en waarom ze studeren. We zagen dat studenten die kiezen voor een duaal traject, een voltijdopleiding of een deeltijdopleiding daarin doorgaans verschillende types zijn: de duale student kiest bijvoorbeeld vaker voor een opleiding vanuit een honger naar kennis en beduidend minder vaak om daarmee een betere baan of meer status na te streven. Vwo'ers gaan relatief 'gemakkelijk' door het hbo heen: ze zijn het meest positief over hun kansen het eindexamen te halen, ze vinden het niet lastig hun studie te plannen en worden in hun studie minder dan mbo'ers (niveau 4) en havo'ers gehinderd door andere bezigheden die hen af zouden kunnen leiden van de studie. In andere onderzoeken vonden we eveneens steun voor deze verschillen: studenten die op latere leeftijd voor een studie kiezen, hebben een voorsprong in de verwerking van de leerstof.

Andere onderzoeken gingen in op de effecten van verschillende onderwijsvormen. Een gedeelde conclusie in deze onderzoeken is dat de verschillende onderwijsvormen verschillend positief kunnen zijn voor studenten, afhankelijk van hun leerstijl. Uit één van de onderzoeken bleek dat met name de zelfstudie van studenten het meeste leerwinst oplevert. Het goed zelf kunnen studeren (zeker in een extreme vorm als online studies, maar ook in meer duale trajecten) vraagt wel wat aan basiscompetenties van studenten: studenten moeten een bijna ijzeren zelfdiscipline hebben, in staat zijn om goed de kerninformatie uit de lesstof te destilleren, een voldoende mate van time management beheersen en efficiënt gebruik kunnen maken van beschikbare leermiddelen. In een studie naar duaal hbo vindt de onderzoekster dat de voorkennis die duale studenten meekrijgen bij het begrijpelijk maken van de theorie hen een aanmerkelijke voorsprong geeft op de rest. Dat vertaalt zich onder meer in een hogere kans het eindexamen te halen.

Ook wanneer we in de literatuur inzoomen op kenmerken die bijdragen aan studiesucces zien we dat de loopbaan van studenten voorafgaand aan hun intrede in het hoger onderwijs een belangrijk verschil maakt. Een vooropleiding die zich richt op een studie in het hoger onderwijs, geeft studenten duidelijk een extra zetje in de rug, zeker wanneer ze die vooropleiding met hoge punten afsluiten. Eén van de onderzoeken (in de VS) merkt op dat deze voorsorteffecten echter minder van belang zijn voor studiesucces dan de binding in het eerste jaar in het hoger onderwijs. Ook een ander onderzoek laat het belang van inzet zien en vindt dat zeker studenten die geïdentificeerd worden als 'low-ability-students' veel kunnen compenseren met een hoge mate van betrokkenheid bij en inzet voor de studie. Werken naast de studie draagt eveneens positief bij, mits niet te veel.

Tot slot stonden we in dit hoofdstuk stil bij het perspectief van studenten: hoe ervaren zij de studielast binnen hun studie? In de Studentenmonitor geven studenten aan over het algemeen minder tijd te hoeven besteden om een vak te halen dan ervoor staat. Dat geldt overigens met name voor voltijdstudenten en veel minder voor duale studenten en deeltijdstudenten. Kijkend naar de tevredenheid over de studielast op basis van de uitkomsten van de NSE zien we dat ongeveer één op de vijf studenten aangeeft ontevreden te zijn over de aansluiting tussen EC en de daadwerkelijke studielast. Hoewel de richting van de onvrede (vindt men het te licht of te zwaar?) uit dit onderzoek niet duidelijk wordt, zien we dat deeltijdstudenten en duale studenten minder tevreden zijn over deze aansluiting dan voltijdstudenten.

Ongeveer een kwart van de eerstejaars die na het eerste jaar besloten met hun opleiding te stoppen, geeft aan dat dit mede kwam doordat ze de studie als te zwaar ervoeren. Eén op de zes van de studieuitvallers (eerstejaars) geeft aan dat ze niet gestopt waren met hun studie als de studiebelasting anders verdeeld zou zijn geweest.

7 Lessen uit andere landen

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk kijken we naar de studielastbepaling en het verlenen van vrijstellingen voor studieonderdelen op basis van werkervaring (EVC) in enkele andere landen. Dit met het idee dat voorbeelden van aanpakken in het buitenland ofwel ter inspiratie ofwel als onderbouwing voor de Nederlandse aanpak kunnen dienen. In dit hoofdstuk staat de volgende vraag centraal:

Welke voorbeelden zijn er in het buitenland over de wijze van studielastbepaling en het omgaan met EVC en zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie?

Hiervoor is literatuur bestudeerd die betrekking heeft op de wijze van studielastbepaling in het buitenland en de flexibele invulling van leertrajecten op basis van eerder verworven competenties (EVC). Hierbij is het de vraag in welke mate deze praktijkvoorbeeld ook in Nederland toepasbaar zijn.

Dankzij de invoering van het ECTS-systeem (European Credit Transfer System) is het voor instellingen eenvoudiger om de studieprestaties van studenten te erkennen, door het gebruik van gezamenlijk overeengekomen maatstaven op het gebied van studiepunten en cijfers.

Uit een studie van IOWO naar studielast uit 2000³⁵ (waarin een internationaal deel de situatie in Vlaanderen, Duitsland, Engeland en Frankrijk beschrijft) bleek dat studielast in de andere landen veel minder de nadruk krijgt, al was er in Vlaanderen en Duitsland wel sprake van enige verandering. Studielastbepaling werd in de overige landen niet gezien als middel om het niveau van een opleiding te garanderen, maar veeleer om opleidingen die mogelijk te zwaar waren beter studeerbaar te maken of om gelijkwaardigheid te realiseren van programmaonderdelen van opleidingen uit verschillende landen.

In een discussienotitie van de VSNU³⁶ is te lezen dat in de meeste Europese landen instellingen de keuzevrijheid hebben om deeltijdonderwijs of meer in het algemeen flexibel onderwijs aan te bieden. In een aantal landen is er ook de formeel geregelde mogelijkheid om delen/modules te volgen van complete opleidingen. Nederland is het enige land waar dit expliciet – vanuit de bekostigingsvoorwaarden – niet is toegestaan aan bekostigde opleidingen.

In de genoemde notitie worden twee benaderingen onderscheiden vanuit internationaal perspectief:

1. De landen die inzetten op flexibilisering van het gehele hoger onderwijs, waarvan ook de volwassen en werkende studenten profiteren, met Het Verenigd Koninkrijk als duidelijkste voorbeeld. Vrijwel alle landen zetten in op flexibel en voor werkenden toegankelijk onderwijs.
2. Landen waar is gekozen voor twee separate stelsels voor initieel onderwijs en voor het volwassenenonderwijs met afwijkende bekostigingsvoorwaarden en gescheiden onderwijs. In Denemarken is recent zo'n stelselhervorming ingevoerd. Hier mogen instellingen – naast overheidsbekostiging - (extra) collegegeld voor onderwijs aan volwassenen vragen, en hebben op deze manier meer middelen om het onderwijs voor werkenden flexibel te maken. Zweden kent een soortgelijke wetgeving. Beide landen hebben een grote instroom in het onderwijs aan volwassenen.

35 Hulshof, M.J.F. e.a. (2000). Studielastbepaling in Nederland en omliggende landen. Nijmegen: IOWO instituut voor onderwijskundige dienstverlening. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 70.

36 Discussienotitie: modern en flexibel hoger onderwijs (2013). VSNU, commissie flexibel hoger onderwijs voor werkenden.

De VSNU concludeert dat het bredere perspectief van flexibilisering van hoger onderwijs vraagt om een benadering waarin universiteiten ook in de breedte meer ruimte krijgen, en niet om een apart stelsel. Of deze conclusie gerechtvaardigd is, laten we hier in het midden; de notitie van de VSNU is meegenomen als relevante literatuur. Eventuele conclusies worden pas aan het einde van dit rapport getrokken.

In het vervolg van deze paragraaf zoomen we kort in op enkele Europese landen, namelijk Denemarken, Finland en Vlaanderen, mede op advies van de begeleidingscommissie.

7.1.1 Denemarken

In Denemarken worden in het algemeen de richtlijnen van de Europese Commissie gevolgd bij het bepalen van de studielast³⁷. Studielast is het geheel aan tijd dat een student nodig heeft om een vak te volgen en succesvol af te ronden: van het lezen van boeken en het volgen van tutorials tot het afleggen van examens. Er zijn verschillende benaderingen ontwikkeld om de studielast van studenten te beoordelen. Een aanpak die de Europese Commissie aanbeveelt, is het Tuning-project (Tuning Educational Structures in Europa). Dit project werkt met twee formulieren: één wordt ingevuld door de docent en één door de student, om zo een evenwichtig beeld van de studielast te verkrijgen. Op basis van de evaluaties van studenten kan worden vastgesteld of het aantal studiepunten overeenkomt met de daadwerkelijke werkdruk, en of eventuele aanpassing van de studielast c.q. opleiding nodig is. De meest gebruikte evaluatiemethode is het laten invullen van vragenlijsten halverwege en aan het einde van het semester.

Men werkt in Denemarken met een ECTS-label, een soort stempel van goedkeuring, voor hogeronderwijsinstellingen die alle elementen van het ECTS-systeem uitvoeren in overeenstemming met de richtlijnen van de Europese Commissie. Deze richtlijnen omvatten bijvoorbeeld het advies aan instellingen te werken met uniforme opleidingsmodules van bijvoorbeeld vijf EC of veelvoud daarvan. Daarnaast is een voorwaarde dat er informatie over afzonderlijke cursussen en opleidingseisen wordt verschaft, zoals niveau, inhoud, eindtermen, eventuele stages, studie -en toetsvormen en het aantal te verwerven studiepunten.

7.1.2 Finland

Ook het Finse hoger onderwijs volgt het ECTS-systeem, waarbij een jaar studie staat voor gemiddeld 1600 studieuren (60 EC) en de zwaarte van studieonderdelen wordt gemeten aan de hand van de studielast. Waar de algemene doelstellingen en structuur van diploma's vastliggen, staat het universiteiten en technische hogescholen vrij om zelf de verdere inhoud en structuur te bepalen, evenals curricula en instructievormen. Het kandidaats aan universiteiten bestaat uit drie jaar studie (180 EC), gevolgd door een master van minimaal twee jaar (120 EC). Bachelors aan technische hogescholen duren drie tot vier jaar (180-240 EC) en masters één tot anderhalf jaar (60-90 EC).

Over de studielastbepaling in Finland is onder andere gepubliceerd door Karjalainen et al. (2006)³⁸. De jaarlijkse studiebelasting van 1600 uur voor een student komt neer op 160 uur per maand en 40 uur per week (uitgaande van tien maanden per jaar effectieve studie). Het advies daarbij is om gemiddeld ongeveer de helft van de weekuren, en niet meer, te gebruiken voor contacttijd. Studenten moeten immers voldoende tijd krijgen voor het maken van opdrachten en voor het denkproces dat gepaard gaat met leren.

37 <http://fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/ects/anbefalinger-til-institutionernes-arbejde-med-ects>.

38 Karjalainen, A., Alha, K., and Jutila, S. (2006). Give me time to think. Determining student workload in higher education. This book has been written as part of the project titled 'Five years, two degrees', funded by the Ministry of Education 2004-2006, Finland. Oulu: Oulu University Press.

Een interessante ontwikkeling die mogelijk ook in de Nederlandse situatie toepasbaar is, vinden we in het project dat heeft geresulteerd in een 'crediting framework'³⁹. Dit Finse project is tegelijk met de invoering van het ECTS-systeem en daarmee gepaard gaande herziening van het hoger onderwijs in 2005 gestart. De twee projecten die hierop focussen (het VerMit and KoMiTi project) zijn gecoördineerd door het 'Learning Centre' van de universiteit van Kuopio. Het doel had betrekking op kwaliteitsverbetering van het ontwerp en de implementatie van online onderwijs. Men noemt de belangrijkste uitdaging van dit project dat tegelijkertijd rekening gehouden moest worden met specifieke kenmerken van de leeromgeving (bijv. technologie) als van het zelfsturend leerproces (met name voor wat de vaardigheden van individuele studenten betreft). In dit project ontwikkelde men een methode om online studies te erkennen en om de studielast van studenten te evalueren. Het project heeft geresulteerd in een tool, genaamd 'crediting framework'⁴⁰ dat gebruikt kan worden bij het ontwerpen van online studies, om te garanderen dat er voldoende tijd wordt gereserveerd voor leerprocessen.

7.1.3 Vlaanderen

Sinds academiejaar 2005-2006 is in het Vlaams hoger onderwijs het flexibiliseringsdecreet van kracht. De invoering van een flexibele organisatie van het hoger onderwijs volgde op de invoering van de BaMa-structuur in 2004-2005. Het decreet beoogt in de eerste plaats flexibilisering van het studiejaarsysteem. Hoewel er al individueel aangepaste jaarprogramma's bestonden, was de normale gang van zaken dat studenten elk academiejaar moesten slagen voor alle vakken om te mogen overgaan naar een volgend jaar. Het uitsluitend werken binnen het stramen van een studiejaar leidde voor de doelgroep die flexibel wilde studeren tot een vrij complex en beperkend systeem en was vanuit internationale invalshoek weinig transparant. Eén van de doelstellingen van dit nieuwe systeem is dat er op termijn meer studenten dan voorheen effectief een diploma hoger onderwijs zouden behalen. In een rapport van het Agentschap voor Hoger Onderwijs uit 2010⁴¹ is nagegaan of de nieuwe structuur van het hoger onderwijs de uitstroom effectief gewijzigd heeft. De cohorten van 2000-2001 en 2005-2006 zijn hierin met elkaar vergeleken. Te zien is dat twee procent minder studenten hun diploma behalen na drie jaar studeren, maar dat het aantal dat hun diploma na vier jaar studeren behaalt, stijgt met één procent. Deze ontwikkeling is vooral te zien bij de vrouwelijke studenten. De totale groep studenten die binnen vier jaar hun diploma behaalt, is echter ongeveer gelijk gebleven (57% vs. 56%). Binnen de groep instromers van 2005-2006 spreiden studenten die na vier jaar afstuderen, hun studies meer uit dan de studenten die na drie jaar afstuderen. Zo nemen de studenten die na vier jaar hun diploma behalen beduidend minder studiepunten op in het tweede en derde jaar. Het agentschap noemt het echter ongenueanceerd om op basis van bovenstaande cijfers onmiddellijk te concluderen dat de efficiëntie van het hoger onderwijs gedaald is sinds de invoering van het Flexibiliseringsdecreet, omdat de instroom significant is gewijzigd.

Door de Inspectie Volwassenenonderwijs in Vlaanderen is een onderzoeksrapport opgesteld met advies en conclusies over omzetting van lestijden naar studiepunten, specifiek voor lerarenopleidingen aangeboden door CVO's (Centra voor Volwassenenonderwijs)⁴². De inspectie baseerde zich op een onderzoek van de huidige curricula en een nauwkeurige methodiek om over te schakelen van onderwijsmeting naar studiebelasting. Een belangrijke bevinding is dat de studielastbepaling op hogescholen en universiteiten varieert. Uit visitatierapporten blijkt verder dat amper de helft van de onderwijsinstellingen de studielast evalueert.

39 Het VerMit project is geïmplementeerd door de universiteit van Kuopio en Savonia Universiteit voor Toegepaste Wetenschappen, zie <http://www.uef.fi/en/opinto-ja-opetuspalvelut/vermit>.

40 Alleen in de Finse taal beschikbaar: http://www.uef.fi/documents/13384/1401124/mitoituskehikko_2006.doc/0ae0a405-2339-42a4-bfd1-5754ffc9ba4c

41 Impact van het flexibiliseringsdecreet. De studieduur van generatiestudenten 2000-2001 vergeleken met de generatiestudenten van 2005-2006 (2010). Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen, Afdeling Hoger Onderwijs.

42 Van onderwijstijd naar studiemeting in het hoger volwassenenonderwijs (2006). Onderzoeksrapport en advies. Ministerie van Onderwijs en Vorming, Inspectie Volwassenenonderwijs. Voor conclusies en het advies, zie <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/nieuws/rapportVOKort.htm>.

De Vlaamse universiteiten hanteren in de praktijk een studielastbepaling die spoort met de Nederlandse norm, waarbij de nominale waarde van het aantal contacturen per studiepoint ligt tussen 7,5 en 10. In het rapport attendeert de inspectie erop dat 'de fundamentele discussie over hervormingen niet gereduceerd mag worden tot een technische vertaalslag. Van groter belang is de wijze waarop opleidingsinstituten de studiebelastingseenheden aanwenden om competentiegericht te werken en de basiscompetenties van het opleidingsprofiel te realiseren⁴³'. Eén van de conclusies luidt dan ook dat zowel de absolute metingen als het comparatief onderzoek naar de cursussen algemene didactiek laten zien dat er inhoudelijk geen argumenten kunnen worden aangevoerd om de nominale waarde voor de GPB-opleiding (het getuigschrift voor pedagogische bekwaamheid) hoger te leggen dan tien contacturen per studiepoint.

Bij de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs in Vlaanderen is gekozen voor het behoud van de oorspronkelijke duur van de opleidingen. Volgens de Vlaamse Onderwijsraad is gaandeweg de vraag gegroeid om opleidingen met een eenjarige master uit te breiden naar tweejarige master. Redenen hiervoor zijn dat (1) een uitbreiding naar 120 studiepunten de internationale vergelijkbaarheid van de Vlaamse masters verhoogt en (2) zo meer ruimte gecreëerd wordt voor internationalisering, de mogelijkheid tot specialisatie, et cetera⁴⁴. Aangezien studieduurverlenging financiële gevolgen heeft voor alle partijen, ontwerpt de regering een beleidskader voor de indiening en beoordeling van de aanvragen vanaf 2013. Dat beleidskader moet zowel een handvat vormen voor de instellingen als voor de beoordelaars. Voorstel van de Onderwijsraad is om de komende jaren de ontwikkelingen nauwgezet te volgen, gekoppeld aan een evaluatie en eventuele bijsturing (monitoren van aanvragen en concrete invulling van de masters), en om ook de effecten van de uitbreiding van de studieomvang op de arbeidsmarkt en de slaagkansen van studenten te monitoren.

7.2 EVC in het buitenland

Net als in Nederland bestaat voor deeltijd- en duale studenten de mogelijkheid hun zogenaamde 'elders of eerder verworven competenties' (EVC's) te laten toetsen om vrijstelling te verkrijgen voor bepaalde studieonderdelen. Zo kunnen oudere studenten profiteren van hun werkervaring door het verkrijgen van vrijstellingen voor bijvoorbeeld een stageperiode. Hoe deze procedure precies vorm krijgt, verschilt echter van land tot land. Uit een inventarisatie uitgevoerd door het ministerie van OCW onder EU-landen blijkt dat in veel Europese landen weinig tot geen verschil bestaat in de formele duur van studieprogramma's of de studielast per studiepoint tussen jonge en oudere studenten. Verschillen in formele duur en studielast worden niet gebaseerd op studenttype maar op het type programma.

Bij het toetsen van EVC's is een geïntegreerde benadering van belang. Drie belangrijke richtlijnen hiervoor worden gegeven door Amerikaanse auteurs⁴⁵. Deze richtlijnen bevorderen een geïntegreerde aanpak van kwaliteitszorg en verantwoording. Een eerste richtlijn is dat assessment feedback (evaluatie) een integraal onderdeel is van het leerproces: evaluatie is geen doel op zich is, maar een essentieel onderdeel van het onderwijs en leerproces. Ten tweede kunnen competentieraamwerken een aanvulling vormen op de bestaande beoordelingsvormen. Dergelijke raamwerken bieden studenten flexibiliteit, terwijl de kwaliteit van de beoordeling van competenties wordt geborgd. Tot slot leidt het integreren van kwaliteiten en standaarden tot multidimensionaliteit en daarmee tot een hoge mate van flexibiliteit.

In het vervolg van deze paragraaf gaan we kort in op de inzet van EVC's in enkele Europese landen.

43 Advies over voorstellen van opleidingsprofielen voor het secundair volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs (2009). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Levenslang en Levensbreed Leren.

44 Advies over het voorstel van decreet tot wijzigingen aan de studieomvang van opleidingen in het hoger onderwijs (2013). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs.

45 Wilbur, G., Marienau, C. and Fiddler, M. (2012). Authenticity for Assurance and Accountability: Reconnecting Standards and Qualities for PLA Competence and Course-Based Frameworks. DePaul University School for New Learning, Illinois, USA. PLAIO, vol. 1, nr. 2.

7.2.1 Denemarken

Het Deense volwassenenonderwijs kent dezelfde kwalificatieniveaus als het reguliere hoger onderwijs, zo blijkt uit de eerdergenoemde inventarisatie van OCW, hoewel er wel aparte diploma's voor worden afgegeven. De duur van de programma's is korter dan in het reguliere hoger onderwijs, aangezien ervan wordt uitgegaan dat de werkervaring van de deelnemers ervoor zorgt dat ze efficiënter studeren; er vindt in het algemeen geen beoordeling van EVC's plaats.

Wel worden EVC's in Denemarken ingezet binnen het beroepsonderwijs, met grote verschillen tussen afzonderlijke instellingen⁴⁶. De verantwoordelijkheid voor het toetsen van EVC's ligt bij onderwijsinstellingen. Een voordeel hiervan is dat de toetsing plaatsvindt door diegenen met een grondige kennis van de te toetsen onderwijsdoelen. Het systeem kent echter ook een aantal nadelen. Belangrijke (externe) drempels bij het gebruik van EVC's vormen het gebrek aan publiek bewustzijn en de bekostiging, maar bijvoorbeeld ook het feit dat instellingen moeite hebben de in het bedrijfsleven verworven vaardigheden te verbinden aan het formele leersysteem. EVC's worden met name gebruikt om toegang te verschaffen tot educatieve programma's. Er lijkt dus ruimte te zijn voor verbetering waarmee ook de legitimiteit van EVC's vergroot kan worden, en een aantal drempels verlaagd. Verder onderzoek is nodig naar het gebruik van EVC's in het Deense volwassenenonderwijs. Daarnaast raden de auteurs instellingen aan om onderling best practices uit te wisselen, om te leren van elkaars ervaringen.

7.2.2 Schotland

In Schotland krijgen EVC's steeds meer aandacht, zowel in een politieke context als binnen instellingen; niet in de laatste plaats door de bijdrage die EVC's kunnen leveren aan de rol van universiteiten in het stimuleren van de economie⁴⁷. Nieuwe, meer gestroomlijnde benaderingen geven meer inzicht in het leren buiten een formeel curriculum om en het toetsen daarvan, al is er nog een gebrek aan continuïteit binnen en tussen instellingen. Om te komen tot een bredere definitie van competenties is het nodig om de samenhang tussen verschillende leerpaden en sectoren te zien, en om mechanismen te (blijven) ontwikkelen die verder kijken dan het op formele modules gebaseerde leren. De auteurs zien drie gebieden waarop verdere ontwikkeling gewenst is, namelijk een toename van het gebruik van technologie in de ondersteuning van (toetsing van) EVC's; een groter bewustzijn en begrip van informeel leren door een professionele ontwikkeling van de academische staf; en een verbetering van monitoring- en evaluatieprocessen en -uitkomsten.

7.2.3 Vlaanderen

Wat EVC's voor zij-instromers betreft, stelde de Vlaamse Onderwijsraad in 2007⁴⁸ vast dat de hogeronderwijsinstellingen kwaliteitsvolle, efficiënte en werkbare procedures hanteren, al verschillen ze sterk in methodologie en opzet. Diverse van deze procedures werden na evaluatie waar nodig bijgesteld. Verschillen in procedures zijn er onder andere met betrekking tot organisatie, samenstelling en bevoegdheid van de validerende instantie; de gebruikte methodologie (meest gebruikt is de portfolio); de periode van indienen en behandeling van de aanvraag, de ontvankelijkheidsbeslissing, het assessment en het werken met competenties of met (delen van) opleidingsonderdelen. EVC-aanvragers blijken vooral interesse te hebben in de professionele opleidingen, en hebben vaak werkervaring die zij hopen te valoriseren (beroepsgerichte competenties).

46 Andersen, M. and Laugesen, C. (2012). Recognition of Prior Learning within Formal Adult Education in Denmark. Danish Evaluation Institute (EVA), Denemarken. PLAIO, vol. 1, nr. 2.

47 Whittaker, R. and Brown, J. (2012). Challenging Practices: Streamlining Recognition of Prior Informal Learning in Scottish Higher Education. Glasgow Caledonian University, Schotland. PLAIO, vol. 1, nr. 2.

48 Rapport EVC in het hoger onderwijs in Vlaanderen: stand van zaken (2007). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs.

7.2.4 Zweden

In Zweden worden de waardevolle effecten van EVC's gezien door verschillende belanghebbenden. Onderzoek is bijvoorbeeld verricht naar EVC's binnen de ouderenzorg, specifiek binnen een programma op de werkvloer waarbij werknemers een certificaat kunnen verwerven⁴⁹. Genoemde studie identificeert effecten op individueel (leren van nieuwe dingen, vergroten van eigenwaarde, ontwikkelen van een professionele werkhouding) en organisatieniveau (meer belangstelling voor training op de werkvloer, belangstelling voor nieuwe trainingsmethodes) die het waard maken om EVC's in te zetten.

7.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk is gekeken naar onderzoek naar de wijze waarop in drie andere landen studielast bepaald wordt en hoe er in vier andere landen met EVC's omgegaan wordt. In deze samenvatting geven we een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvraag.

Welke voorbeelden zijn er in het buitenland over de wijze van studielastbepaling en het omgaan met EVC en zijn deze voorbeelden toepasbaar op de Nederlandse situatie?

In dit hoofdstuk zoomden we in op studielastbepaling in andere landen. Zeker waar het gaat om de bepaling van studielast voor nieuwe vormen van leren, kunnen deze voorbeelden handvatten bieden in de Nederlandse context. We zagen hoe in Denemarken de evaluatie van de studielast een gezamenlijke aangelegenheid is van de student en de docent (Tuning Educational Structures). In Finland zijn er projecten die zich richten op het valideren van online studies; met een tool als 'crediting framework' wordt richting gegeven aan het ontwerpen van online studies van goede kwaliteit en een juiste wijze van implementatie. Vanuit Vlaanderen beschreven we in dit hoofdstuk onder meer de invoering van meer flexibele onderwijstrajecten en het effect dat dit heeft gehad op de efficiëntie van het hoger onderwijs (deze lijkt gedaald, echter: de diversiteit van de instroom is vergroot).

Verder zagen we dat het verkrijgen van vrijstellingen voor bepaalde studieonderdelen op basis van werkervaring (EVC's) in diverse landen mogelijk is. Verschillen in studieduur of studielast worden veelal gebaseerd op het type programma, niet op verschillen in studenttype. Ook in andere landen lijkt de procedure rondom het erkennen van EVC's hiermee voornamelijk op opleidingsniveau plaats te vinden. Het toetsen of beoordelen van EVC's is in andere landen niet altijd aan de orde of vindt in elk geval niet gestructureerd plaats.

De ervaringen in het buitenland kunnen voor Nederland waardevolle informatie opleveren. Zo laat de praktijk in Denemarken zien dat het uitwisselen van ervaringen tussen instellingen onderling een verbeteringsslag kan opleveren in de kwaliteit van het toetsen van EVC's. Uit Schots onderzoek naar EVC's komen drie gebieden naar voren waarop verdere ontwikkeling gewenst is, namelijk een toename van het gebruik van technologie in de ondersteuning van (toetsing van) EVC's; een groter bewustzijn en begrip van informeel leren door een professionele ontwikkeling van de academische staf; en een verbetering van monitoring- en evaluatieprocessen en -uitkomsten. Een Zweedse studie identificeert effecten van EVC's op zowel individueel als organisatieniveau. Tot slot verdient het crediting framework in Finland vermelding: het kan een handvat bieden bij het ontwerpen van online studies. Al met al lijkt ook in het buitenland experimenteerruimte in de flexibilisering van het onderwijs een cruciale rol te spelen.

49 Andersson, P. and Fejes, A. (2012). Effects of Recognition of Prior Learning as Perceived by Different Stakeholders. Linköping University, Zweden. PLAIO, vol. 1, nr. 2.

Bijlage A Studielastbepaling Commissie Wijnen

| | <i>Zeer moeilijk:</i> | <i>Moeilijk:</i> | <i>Gemiddeld:</i> | <i>Tamelijk gemakkelijk:</i> | <i>Zeer makkelijk:</i> |
|---|-----------------------|-------------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|
| Doelen | buitenlands boek | vakartikel, onderzoeksartikel | | casebeschrijving krantenartikel | roman |
| <i>Licht:</i> ▪ globale kennisname ▪ hoofdlijnen kennen | 8 pag. per uur | 9 pag. per uur | 13 pag. per uur | 16 pag. per uur | 20 pag. per uur |
| <i>Middelmatig:</i> ▪ beheersen begrippenkader ▪ oefeningen uitvoeren | 6 pag. per uur | 7 pag. per uur | 10 pag. per uur | 12 pag. per uur | 15 pag. per uur |
| <i>Zwaar:</i> ▪ tentamen | 4 pag. per uur | 5 pag. per uur | 7 pag. per uur | 8 pag. per uur | 10 pag. per uur |

Wijnen e.a., 1992, p. 48