

CvB stukken voor agenda Universiteitsraad

Overlegvergadering d.d. : 12 december 2018
Commissievergadering : OOS **28-11-2018**
Agendapunt : TOM evaluatie

Bijgevoegde stukken : TOM evaluatie 2018 vs 7-11-2018

Betrokken concerndirectie: S&B

Secretaris: Wichman

Portefeuillehouder: Palstra

paraaf: 

paraaf: 

paraaf: 

1. Status agendapunt:

Rol URaad:

Ter informatie

2. Eerder behandeld in:

Naam gremium: UR

Datum behandeling: 23 april 2018

Naam agendapunt: Richtlijn en model OER 2018-2019

Beknopte conclusie:

In de discussie over de richtlijn OER 2018-2019 zegt het CvB toe dat er een TOM-evaluatie uitgevoerd gaat worden op basis van eerder verkregen informatie en naast het al gestarte traject om te komen tot kwaliteitsafspraken. Het traject kwaliteitsafspraken vindt 'bottom-up' plaats via overleggen OLD – OLC en faculteitsbestuur – faculteitsraad.

Naam gremium: UR

Datum behandeling: 13 juni 2018

Naam agendapunt: Evaluatie TOM

Beknopte conclusie:

Het CvB geeft aan dat een grondige TOM-evaluatie uitgevoerd gaat worden m.b.v. bestaande informatie uit onderwijs-evaluaties, opleidingsaccreditaties, werkdrukanalyse en managementinformatie omtrent studiesucces (zie ook brief CvB-UIT-3425/S&B.) De UR adviseert om opnieuw studenten en docenten te bevragen. Het CvB geeft aan, aansluitend op de bespreking op 23 april, dat nieuwe informatie over TOM wordt verzameld via het 'bottom-up' traject kwaliteitsafspraken. In het komend najaar vormen de bevindingen uit beide trajecten input voor de doorontwikkeling van TOM.

Naam gremium: UR

Datum behandeling: 29 augustus 2018

Naam agendapunt: TOM-Evaluatie

Beknopte conclusie:

De UR beveelt, op basis van het toegestuurde concept-rapport TOM-evaluatie, aan om ook kwalitatieve data te vergaren, aandacht te hebben voor de onbedoelde effecten van TOM zoals werkdruk en stress bij studenten en docenten. Ook beveelt de UR aan om curriculum-evaluaties uit te voeren en flexibiliteit nader te concretiseren.

Het CvB antwoordt hierop dat er in het rapport TOM-evaluatie wel degelijk eerder verkregen kwalitatieve data worden verwerkt. Met name TOM-rapportages bevatten ook uitkomsten van

gesprekken met modulecoördinatoren en OLD's. Verder zijn curriculumevaluatie onderdeel van opleidingsaccreditaties, de bevindingen hieruit worden ook meegenomen in de TOM-evaluatie. Werkdruk onder docenten is een apart aandachtspunt binnen de UT, waarbij de UR eerder heeft ingestemd met een plan van aanpak werkdruk. Ten slotte geeft het CvB nogmaals aan dat vanuit het parallelle traject kwaliteitsafspraken nieuwe input vanuit studenten en docenten wordt verzameld voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs en de doorontwikkeling van TOM.

Naam gremium: UC-OW

Datum behandeling: 11 september 2018

Naam agendapunt: TOM-evaluatie, TOM-kader en onderwijsvisie en taakverdeling.

De bevindingen uit de TOM-evaluatie tot dan toe worden vertrouwelijk besproken. Geadviseerd wordt om de successen en knelpunten te bespreken met OLD's en daar aan de orde te stellen hoe de flexibiliteit van TOM vergroot kan worden terwijl de TOM-principes kunnen worden geborgd. De rector en portefeuillehouders onderwijs zien mogelijkheden om TOM-principes te behouden indien de 15EC regel uit de OER-richtlijn zou verdwijnen. Deze mogelijkheden moeten nader worden verkend en ingevuld.

Naam gremium: overleg rector OLD's en portefeuillehouders onderwijs

Datum behandeling: 20 september 2018

Naam agendapunt: TOM-model: Evaluation & Development

Beknopte conclusie:

In dit overleg is de concept-rapportage TOM-evaluatie besproken en is geconcludeerd dat TOM veel goeds heeft gebracht maar ook een aantal hardnekkige knelpunten met zich mee draagt. TOM biedt niet voldoende flexibiliteit voor de verschillende doelgroepen en geeft studenten (naar de toekomst toe) te weinig mogelijkheden om eigen keuzes te maken.

De rector heeft in die bijeenkomst aangekondigd dat de 15 EC regel uit de richtlijn OER kan verdwijnen, indien de uitgangspunten van het TOM-model op een andere manier geborgd kunnen worden. De rector heeft vervolgens een werkgroep ingesteld, ondersteund door S&B, die de vraag moet beantwoorden hoe de uitgangspunten van het TOM-model behouden kunnen blijven als de 15 EC regel uit de richtlijn OER verdwijnt. Zie ook het Plan van Aanpak van de werkgroep aanpassing TOM kader, dat ter informatie is gestuurd.

3. Toelichting/samenvatting:

The TOM-evaluation states that TOM has established several positive results: improved student appreciation (NSE), improved student success, more multidisciplinary, positive programme accreditations, collaboration on the level of modules.

The TOM-evaluation indicates also serious bottlenecks and side effects: extensive workload for staff, complex administration of student results, study stress and lack of integration within modules. Students experience the model as "schoolish" whereas they are supposed to take full responsibility for their own learning. This opinion refers to the principle of indivisible modules of 15EC. In conclusion; further development of TOM is needed in order to make TOM more future-proof.

For the short term:

the question is how to maintain the current positive results and at the same time gain more flexibility? This was discussed on the 20th of September in a meeting with rector, programme directors and vice-deans of education. The rector decided to install a working group of programme directors supported by S&B to elaborate on the following question:

Which elements should the TOM-framework contain to preserve the core aspects of TOM, while removing the 15 EC rule? The results will be input for the OER-framework and guideline 2019-2020.

The process of TOM-evaluation and follow up as well as the quality agreements will be part of the institutional audit coming year.

For the longer term:

The results of the TOM-evaluation will be input for delivering on the quality agreements and the further development of the UT's educational vision.

4. Besluit CvB: 5/11/2018

Het College van Bestuur stelt het rapport TOM -evaluatie vast en besluit deze ter informatie voor te leggen aan de UR.

GRIFFIE URaad: (door griffie UR in te vullen)

Eerder in URaad aan de orde geweest?

- Nee.
- Ja, op

Conclusie toen:

Nadere toelichting: (Voor als presidium/griffier vindt dat één van bovengenoemde punten nadere toelichting behoeft)

.....

.....



TOM evaluatie 2018 November 2018 - Vastgesteld in het CvB op 05-11-2018

Strategie & Beleid / Centre of Expertise in Learning and Teaching

In opdracht van: College van Bestuur – Universiteit Twente

Inhoudsopgave

1	Inleiding	3
1.1	Aanleiding Twents onderwijsmodel	3
1.2	Aanleiding, methode en scope evaluatie	3
2	Overzichtstabel: Beoogd, uitgevoerd en bereikt	5
3	Knelpunten en successen	13
3.1	Lijst knelpunten.....	13
3.2	Lijst successen	20
4	TOM in het licht van de recente ontwikkelingen in het HO	21
4.1	Digitalisering	21
4.2	Flexibilisering.....	23
4.3	Internationalisering	24
5	Bevindingen, conclusies & aanbevelingen	24
5.1	Bevindingen.....	24
5.2	Conclusies	27
5.3	Aanbevelingen TOM vanuit onderwijskundig perspectief	28
5.4	Relatie kwaliteitsafspraken	30
	Bijlage 1	31
	Bijlage 2	32
	Bijlage 3	33
	Bijlage 4	35
	Bijlage 5	36
	Cijfermatig jaarbeeld tot en met 2017-2018.....	36
	Studenttevredenheid.....	41
	Bijlage 6	54

1 Inleiding

In 2013 zijn de bacheloropleidingen van de Universiteit Twente gestart met het Twents Onderwijsmodel (TOM). Een didactische verandering waarbij een inhoudelijke, op centraal niveau ontwikkelde, onderwijsvisie vertaald werd naar negentien verschillende curricula. Dit rapport geeft een overzicht van wat er met TOM werd beoogd en hoe TOM er nu in de uitvoering uitziet, met als doel tot aanbevelingen te komen tot verdere doorontwikkeling van TOM. Op basis van de bevindingen wordt een aantal oplossingsrichtingen voor doorontwikkelingsrichtingen geschetst.

1.1 Aanleiding Twents onderwijsmodel

Er waren meerdere aanleidingen voor deze onderwijsvernieuwing, namelijk 1) *De veranderende maatschappij*: er worden andere competenties gevraagd van professionals en experts. Studenten moeten niet alleen kennis en theorie beheersen maar deze ook kunnen mengen met creativiteit in de context. 2) *Lage resultaten op het gebied van studietempo en uitval*: In 2011 bungelt de UT onderaan de ranglijst, 40% van de UT studenten verlaat de instelling zonder diploma en de UT heeft het hoogste percentage langstudeerders (studenten die meer dan één jaar langer over hun studie doen). 3) *Verslechtering van UT marktaandeel*: na groei tot 2020 zal een daling in instroom inzetten. De UT zal moeten zorgen voor meer aantrekkingskracht. 4) *Verandering financiële steun overheid*: inzetten op effectievere onderwijsorganisatie en reductie in kosten 5) *Profilering nodig*: om meerwaarde te bewijzen moeten Universiteiten zich profileren (commissie Toekomstbestendigheid hoger onderwijs, 2011). Op basis van deze aanleidingen zijn doelen voor de onderwijsvernieuwing samen te vatten als: 1) *Aansluiting bij profiel van de UT*. 2) *Snellere doorstroom en betere rendementen*. 3) *Effectieve en duurzame onderwijsorganisatie en reductie van kosten*. Om deze doelen te realiseren is een programma van eisen opgesteld met inhoudelijke doelen en strategische ontwerpdoelen. Om het ontwerp van het onderwijsmodel verder vorm te geven zijn effectieve onderwijskundige methodes in kaart gebracht die naar verwachting zouden bijdragen aan het realiseren van deze doelen. Op basis daarvan is het Twente Onderwijsmodel ontworpen met hierbij een aantal ontwerpkeuzes het ontwerpen van curricula (bijlage 1).

Voor een uitgebreide beschrijving van de aanleiding en het programma van eisen zie bron: 'Een nieuw model bachelor onderwijs op de UT' p 6 t/m 13.

1.2 Aanleiding, methode en scope evaluatie

Anno 2018 begint na de zomer het zesde cohort met de bachelor volgens het Twents Onderwijsmodel. Na 5 jaar hebben we als organisatie veel geleerd over de knelpunten en successen van het Twents Onderwijsmodel. Hoewel de knelpunten en successen afgelopen jaren zijn gemonitord is er nu een moment om deze af te wegen en keuzes te maken met betrekking tot de richting voor verdere ontwikkeling en toekomstbestendigheid van het Twents Onderwijsmodel. Deze evaluatie biedt input voor het maken van deze keuzes en geeft mogelijk input voor het aanscherpen van de UT onderwijsvisie, de Onderwijs- en Examenregeling, de kwaliteitsafspraken en de instellingstoets.

- Deze beknopte evaluatie is gebaseerd op de uitgebreide *bestaande schriftelijke documentatie*. Zie voor een overzicht van bronnen Bijlage 2. De jarenlange kwartaalevaluaties en jaarbeelden bieden hierbij de belangrijkste input. Er zijn geen nieuwe data verzameld.
- Deze evaluatie is opgezet vanuit een *onderwijskundig perspectief*. Belangrijk om op de merken is dat er in deze context veel factoren zijn die van invloed kunnen zijn op resultaten maar moeilijk uitgefilterd kunnen worden, zoals verandering in wetgeving, maatschappelijke veranderingen en trends. Deze evaluatie zal vooral beschrijvend van aard zijn en is geen wetenschappelijk onderzoek.
- Voor de opzet zijn twee onderwijskundige modellen gebruikt die geschikt zijn voor het evalueren van onderwijsimplementaties. De modellen zijn opgenomen in Bijlage 3. Het eerste model bevat een overzicht van de verschillende verschijningsvormen van een curriculum. Het tweede model, het curriculaire spinnenweb, laat zien uit welke aspecten een curriculum bestaat en hoe deze samenhangen.

In mei 2018 is een bijeenkomst georganiseerd met verschillende stakeholders van Strategie & Beleid, Centre of Expertise in Learning & Teaching, de Universiteitsraad en vanuit faculteitsbesturen. De deelnemers hebben evaluatievragen vanuit hun perspectief ingebracht. Naderhand zijn deze vragen samen gebracht in de onderstaande onderzoeksvraag voor deze evaluatie. Deze onderzoeksvraag en de scope zijn afgestemd met de deelnemers. (In Bijlage 4 staat een overzicht van de deelnemers aan de bijeenkomst).


Evaluatievraag: Wat zijn aanbevelingen voor de doorontwikkeling van het Twents Onderwijsmodel terugkijkend op het curriculum wat werd beoogd, hoe het is uitgevoerd en wat er is bereikt?

Bij de beantwoording van deze evaluatievraag wordt uitgegaan van gesignaleerde knelpunten en successen zoals die zich de afgelopen jaren hebben gemanifesteerd.

2 Overzichtstabel: Beoogd, uitgevoerd en bereikt

Hieronder wordt op verschillende aspecten (aspecten van het curriculum spinnenweb, bijlage 2) het Twents Onderwijsmodel beschreven zoals het werd beoogd, zoals het is uitgevoerd en wat er is bereikt. Het gaat hier om een beknopte beschrijving. Voor uitgebreide informatie over hoe TOM was beoogd kan het document [‘een nieuw model voor bacheloronderwijs op de UT’](#) worden geraadpleegd. Voor uitgebreide informatie over TOM in uitvoering kunnen [de kwartaalrapportages en jaarbeelden](#) worden geraadpleegd. Daarnaast kan het stuk *‘Het bewaken en verder realiseren van de TOM uitgangspunten’* van het Platform Onderwijsvernieuwingen hierover meer informatie geven. Meer informatie over wat er is bereikt op basis van studentervaringen en beschikbare data is te vinden in Bijlage 5.

Aspect curriculum	TOM als beoogd	TOM in uitvoering	Bereikt**
Bron (zie Bijlage 2)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Een nieuw model voor bacheloronderwijs op de UT’</i> • <i>Interview Tom Mulder S&B – mede-ontwerper van het Twents Onderwijsmodel 3-08-2018</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kwartaalrapportages en Jaarbeelden 2013-2017</i> • <i>Websites opleidingen</i> • <i>‘Het bewaken en verder realiseren van de TOM uitgangspunten’-Platform Onderwijsvernieuwingen juni 2016</i> 	<i>Rapportages +</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultaten Nationale Studenten Enquête (opleidingsniveau) UT en landelijk (bijlage 5)</i> • <i>Resultaten Student Experience Questionnaire (module-niveau) (bijlage 5)</i> • <i>Samenvatting Opleidingsaccreditaties</i>
a) Visie <i>Waartoe leren studenten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • High Tech Human Touch: verschillende wetenschappelijke disciplines worden betrokken op het onderwerp van de studie • Studenten worden opgeleid tot T shaped professionals: experts met diepgang in eigen vakgebied en vaardigheid om zijn expertise toepasbaar te maken in andere domeinen. • Studenten ontwikkelen zich in drie rollen: als onderzoeker, als ondernemer en als organisator • Studenten hebben een ondernemende attitude: gaan actief opzoek naar kansen en uitdagingen waarbij zij niet de gebaande paden volgen. • In het onderwijs is ruimte voor talent en interesse: studenten krijgen de ruimte om zwaartepunten te leggen binnen hun opleiding (in project en de keuzeruimte). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bij de ene opleiding komen de visie aspecten (HTHT, T shaped, 3o’s) expliciet terug in de eindtermen (bijvoorbeeld International Business Administration) bij andere opleidingen meer impliciet. • In het jaarbeeld van 2017 is te zien dat vooral multidisciplinariteit veel wordt genoemd door de opleidingen, wat de High Tech Human Touch visie ondersteunt. • In 2013/2014 werden de 3 rollen expliciet bevraagd in de kwartaalevaluaties. In de rapportages van 2013/2014 wordt geconcludeerd dat er een balans is in de inhoud van de modules. In de opvolgende evaluaties is hier niet meer expliciet naar gevraagd. • De ‘ondernemende attitude’ heeft zich in de uitvoering verder ontwikkeld tot het concept ‘Student-Driven Learning’* www.utwente.nl/sdl) In de jaarbeelden is te lezen dat het leggen van de verantwoordelijkheid bij studenten voor een deel van de docenten een knelpunt is, evenals het nemen van deze 	<ul style="list-style-type: none"> • Het TOM model en specifiek het aspect ‘T-shaped professional’ en de multidisciplinaire aanpak in de opleidingen komen als sterk punten naar voren in meerdere opleidingsaccreditaties. • In meerdere opleidingsaccreditaties wordt het expliciet terug laten komen van de TOM aspecten in de eindtermen van de opleiding als verbeterpunt genoemd. • In de NSE geven studenten een gemiddeld een 3.96 (op schaal 1-5) voor zowel de verworven algemene vaardigheden als de wetenschappelijke vaardigheden / praktijkgericht onderzoek binnen hun opleiding. (landelijke gemiddelden zijn respectievelijk 3.87 en 3.90). • In de SEQ van 2017-2018 zijn vragen rondom SDL opgenomen. Studenten zijn gemiddeld genomen redelijk tevreden

		<p>verantwoordelijkheid door studenten. In rapportages wordt ook genoemd dat het Twents Onderwijsmodel als schools wordt ervaren en dat studenten wat onzekerder lijken te zijn in de afstudeerfase, wat haaks lijkt te staan op dit onderwijsconcept. Wel hebben veel opleidingsdirecteuren ambitie om hun onderwijs zo in te richten dat studenten meer verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren (curriculumbeeld 2017) en zijn hier ook al good practices van te vinden (brochure SDL).</p> <ul style="list-style-type: none"> Ruimte voor talent en interesse komt niet expliciet naar voren in de rapportages. Wel komt het zelf zwaartepunten leggen in je onderwijs ook terug in het 'Student Driven Learning'. 	<p>(tussen 3.2 – 3.8 op schaal 1-5) over de mate waarin zij hun eigen manier van leren en hun eigen planning kunnen bepalen. Studenten zijn minder tevreden over de mate waarin hun eigen interesses tot uitdrukking kunnen brengen binnen de modules (tussen 2.6 – 3.4).</p> <ul style="list-style-type: none"> In de NSE geven studenten gemiddeld een 3,7 als score op de mate waarin de opleiding de ruimte geeft om eigen interesse te volgen en stimuleert om verdieping aan te brengen in de lesstof. (landelijk gemiddelde respectievelijk 3.68 en 3.59).
<p>b) Leerinhoud <i>Wat leren studenten?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> De module heeft een thematische samenhang met een project als kern en flankerend onderwijs. Disciplinaire kennis, vaardigheden en attitude komen op een geïntegreerde wijze aan bod. Het project in de eerste module van jaar 1 is gerelateerd aan een UT-breed thema Eerste fase: module 1-6 als basis, waarbij module 1+2 een selecterende en verwijzende rol hebben Keuzeruimte: module 7+8 keuzeruimte binnen de discipline, module 9+10: vrije keuzeruimte Derde fase: module 11+12 afstudeerfase: individueel eindwerkstuk, reflectie, deficiënties wegwerken.  <ul style="list-style-type: none"> Voor wiskunde en methoden & technieken wordt gezamenlijk onderwijs geprogrammeerd. Enerzijds om 	<ul style="list-style-type: none"> Integratie wordt gewaardeerd door studenten en docenten, echter de precieze betekenis en uitwerking van 'integratie' is onderwerp van discussie. In de jaarbeelden 15/16 en 16/17 wordt benoemd dat hierover onduidelijkheid is, het platform Onderwijsvernieuwingen noemt het in 2016 een thema voor vervolgdiscussie. (Zie knelpunt integratie) Van 2013 t/m 2015 hebben modules van het eerste jaar een gemeenschappelijk thema gehad met een gezamenlijke afsluiting. Dit werkte echter niet voor alle opleidingen. Mede daarom is in de UCO van 16 juni 2016 besloten het gezamenlijk thema te schrappen. Wat betreft de curriculumopbouw is in het curriculumbeeld 2017 te zien dat de meeste opleidingen er uit zien zoals in de beoogde visie werd beschreven. Zie ook de module map. Er is één verschil op het gebied van de vrije keuzeruimte binnen de discipline. Er zijn maar enkele opleidingen (vooral bij faculteit BMS) waarbij er keuzeruimte binnen de discipline is in module 7 en 8. Bij enkele opleidingen is de 	<ul style="list-style-type: none"> In de SEQ van 2017-2018 is, op de stelling over de interne coherentie van de module, het laagste gemiddelde een 3.3 voor module 9 en het hoogste een 3.9 voor module 12. In de afgelopen jaren is in de SEQ door studenten de integratie van de verschillende onderdelen van de module vaak als een van de meest waardevolle aspecten van het project gekozen. Op opleidingsniveau in de NSE geven studenten de samenhang tussen onderdelen van de opleiding gemiddeld een 3,92. (landelijk gemiddelde 3.82). Studenten scoren in de NSE de thema's over de inhoud allemaal boven de 3,8 op schaal van 5. Zoals aansluiting bij verwachting (3.96), stimulerende inhoud (3.91) en het algemene niveau (4.03). De aansluiting bij actuele ontwikkelingen is vrijwel gelijk aan het landelijk gemiddelde (3,88 t.o.v. 3,89). Hoewel de vrije keuzeruimte binnen de discipline niet tot uiting is gekomen zoals

	<p>schaalvoordeel te behalen, anderzijds om gemeenschapszin te creëren.</p>	<p>keuzeruimte binnen de discipline binnen de minor of in module 11 geprogrammeerd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De wiskunde leerlijn, met name de integratie daarvan in de modules, wordt al in het eerste jaarbeeld genoemd als knelpunt. Eind 2016 is de wiskunde leerlijn geëvalueerd. Er wordt geconcludeerd dat er een conflict bestaat tussen het de in TOM modules beoogde 'integratie' en de 'schaalvergroting' en 'gezamenlijkheid' die de wiskundeleerlijn zou moeten bieden. Op basis van het rapport zijn aanpassingen gedaan om meer flexibiliteit te bieden. De wiskunde wordt nu in een aantal varianten voor een aantal clusters van opleidingen aangeboden. • Rondom de leerlijn methoden & technieken worden geen knelpunten gerapporteerd. • Bij de invoering van TOM zijn opleidingen gevraagd om 15EC aan reflectieonderwijs in hun opleiding te integreren. Het reflectieonderwijs is onderdeel van academische vorming. 10 van de 15 EC wordt in principe verzorgd door vakgroep RESTS (REflection on Science Technology & Society). Voor een aantal opleidingen werkt dit goed, maar er zijn ook opleidingen die academische vorming op een andere manier in willen vullen. Momenteel wordt het reflectieonderwijs geëvalueerd. 	<p>van tevoren bedacht zijn geven studenten een tevredenheidsscore van 3.7 over de mate waarin de opleiding de ruimte geeft om eigen interesse te volgen (landelijk gemiddeld 3.68).</p>
<p>c) Leerdoelen <i>Waarheen leren studenten?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • De Meijers criteria zijn uitgangspunt geweest om de UT bachelor eindcompetenties (zie H3.4 visiedocument) op te stellen. Deze vormen een inhoudelijk kader voor het herontwerp van curricula. • Een module is één vak met expliciet geformuleerde leerdoelen, waarin disciplinaire kennis, vaardigheden en attitude op een geïntegreerde wijze aan bod komen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe de bachelor eindcompetenties zoals werd beoogd terugkomen in de eindtermen van de opleiding verschilt. • Of de leerdoelen op moduleniveau of op niveau van moduleonderdelen zijn verschilt per module. 	<ul style="list-style-type: none"> • De Bachelor eindcompetenties zijn vertaald in de eindtermen van de opleiding. Dit wordt geborgd door de opleiding zelf en gemonitord in accreditatie. In meerdere opleidingsaccreditaties wordt het expliciter terug laten komen van de TOM aspecten in de eindtermen van de opleiding als verbeterpunt genoemd. • In de SEQ en NSE zijn geen specifieke vragen gesteld over de leerdoelen.

<p>d) Leer-activiteiten <i>Hoe leren studenten?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kern van de module is een project. Het project wordt geflankeerd door onderwijsactiviteiten. De uitdaging is de afhankelijkheid van 'frontaal onderwijs' zo veel mogelijk te reduceren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Met enkele uitzonderingen hebben alle modules in de bachelor programma's een project. Studenten tonen zich positief over het leren in projecten en docenten zijn trots op hun projecten. • Veel leeractiviteiten binnen de module zijn 'flankerend' (steunen ter zijde), maar er zijn ook modules waarin moduleonderdelen zitten die weinig tot niets met het project of de rest van module te maken hebben (zie knelpunt integratie). • Docenten experimenteren met veel verschillende werkvormen om studenten te activeren, daardoor ontstaat er een gevarieerd aanbod. Er wordt ook frontaal onderwijs, in de vorm van hoorcolleges, gegeven. Met name voor grote groepen, in de wiskunde leerlijn, en bij grotere opleidingen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Op de stelling <i>I learned a lot from doing the project</i> is in 2017-2018 de laagste gemiddelde score een 3.4 in module 6 en de hoogste een 3.8 in module 1. • Op opleidingsniveau in de NSE zijn studenten geven studenten gemiddeld een 3,92 voor de gehanteerde werkvormen in de opleiding (landelijk gemiddelde 3.80).
<p>e) Tijd <i>(Wanneer leren studenten? binnen module, binnen opleiding)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • De bacheloropleiding bestaat uit 12 modules van 15 EC (10 weken). Elke module dient in 1 keer te worden afgerond. • Het idee is dat de studielast voor studenten meer verspreid is gedurende de module. • Doel is dat de meeste studenten ook nominaal, binnen drie jaar, de bachelor kunnen afronden. Op termijn moet 90% van de herinschrijvers binnen 4 jaar de opleiding afronden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle opleidingen bestaan uit 12 modules van 15 EC, echter blijkt uit de eerste jaarbeelden dat niet iedereen tevreden is over de structuur, met name om het in 1 keer af moeten ronden van de module. In de latere jaarbeelden komt deze ontevredenheid minder expliciet naar voren, maar worden andere knelpunten hier nog wel aan gerelateerd. • In de aangescherpte strategie 2020 van september 2014 wordt gesteld dat in 2020 80% van de herinschrijvers de bacheloropleiding afrondt binnen 4 jaar. • In het eerste jaarbeeld wordt gesproken van een hoge studiedruk voor studenten. De studielast is verspreid, maar wel constant hoog. In latere rapportages wordt hier dan ook extra op gemonitord. 	<ul style="list-style-type: none"> • In de NSE en SEQ worden geen specifieke vragen gesteld over de 15 EC structuur. Wel komt de studeerbaarheid/studielast van het curriculum aan de orde. (zie uitwerking knelpunt 'studielast' in H3). • De nog beperkte uitval cijfers laten wel een verschuiving van de uitval zien naar het eerste jaar en specifiek naar de eerste 6 maanden. • Hoewel de vrije keuzeruimte binnen de discipline niet tot uiting is gekomen zoals van tevoren bedacht zijn studenten in de NSE niet ontevreden over de mate waarin de opleiding de ruimte geeft om eigen interesse te volgen. • De meest recente rendementcijfers laten zien dat van cohort 2013 75% van de studenten binnen vier jaar hun bachelor diploma heeft behaald (zie Bijlage 5). De combinatie van maatregelen die op de UT zijn ingevoerd,

			<p>waaronder TOM, lijkt hieraan bij te hebben gedragen.</p>
<p>f) Docentrol Wat is de rol van de docent?</p>	<ul style="list-style-type: none"> In het de TOM visie wordt de rol van de docent niet uitvoering besproken. Wel wordt in het visiedocument gesproken van een tutor als procesbegeleider van de projectteams. In het aanvullend interview met Tom Mulder (medeontwerper TOM) wordt beschreven dat het idee van de moduleteams en het organisatiemodel rondom TOM later verder is uitgedacht: docenten werken samen aan het ontwerp en de uitvoering van de module. Eén van de docenten is module coördinator en coördineert dit proces. Het idee was dat de moduleteams echt als team een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de module zou hebben en de module coördinator een inhoudelijke rol. 	<ul style="list-style-type: none"> De rol van de tutor en de module coördinatoren worden in meerdere jaarbeelden genoemd als knelpunt. De rollen worden op verschillende manieren ingevuld. CELT heeft een tutortraining ontwikkeld om tutoeren in hun nieuwe rol te scholen. Over de rol van de module coördinator wordt ook genoemd dat er geen duidelijke taakomschrijving is en dat er veel tijd gaat zitten in administratief en organisatorisch werk ten koste van de inhoud. Ook voor module coördinatoren is in 2016/2017 een training ontwikkeld. De samenwerking binnen het moduleteam heeft twee kanten. Docenten waarderen het feit dat ze meer op de hoogte zijn van werk van hun collega en de samenhang van het vakgebied zichtbaar wordt. Aan de andere kant kost de communicatie en afstemming veel tijd. Uit onderzoek van PhD Rike Bron blijkt wel dat de mate waarin binnen het moduleteam informatie wordt gedeeld wel een positieve voorspellende waarde heeft voor de beleving van kwaliteit van de module door de student (Bron, Endedijk, van Veelen & Veldkamp, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> In de SEQ van 2017-2018 is op de stelling <i>I was inspired and motivated by the teaching staff</i> het laagste gemiddelde een 3.1 in module 6 en het hoogste gemiddelde een 3.9 in module 12. In de NSE geven studenten op het thema docenten gemiddeld een 3.8, gelijk aan het landelijke gemiddelde. Zie voor de specifieke scores Bijlage 4. In meerdere opleidingsaccreditaties komt de benaderbaarheid, de kwaliteit, de betrokkenheid en de inzet van docenten naar voren als sterk punt. Wel wordt geadviseerd om aandacht te besteden aan de werkdruk onder de staf.
<p>g) Groeperingsvormen Met wie leren studenten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> De student is bekwaam in samenwerken en communiceren is één van de eindcompetenties In de projecten leren studenten van en met elkaar Een gemeenschapsgevoel draagt bij aan intrinsieke motivatie. Er wordt gestreefd naar maximale gemeenschappelijkheid. Gemeenschappelijkheid door module(onderdelen) in meerdere opleidingen in te zetten of onderdelen te combineren. Dit kan ook schaalvoordeel opleveren. 	<ul style="list-style-type: none"> Studenten werken in de projecten samen in teams. Studenten geven aan veel te leren van samenwerken in projecten. Van de ongeveer 200 modules zijn er zo'n 20 gedeeltelijk of geheel gedeeld. Beoogd werd dat gezamenlijk onderwijs zou bijdragen aan een gemeenschapsgevoel. Uit de wiskunde evaluatie blijkt dat voor studenten de wiskunde leerlijn niet resulteert in meer contact met studenten van andere opleidingen. Het platform onderwijsvernieuwingen concludeert in 2016: <i>Het delen van modules</i> 	<ul style="list-style-type: none"> In de afgelopen jaren is in de SEQ door studenten samenwerking met anderen vaak als een van de meest waardevolle aspecten van het project gekozen. In de NSE geven studenten gemiddeld een 4.26 tevredenheidsscore over de mate waarin studenten hebben geleerd samen te werken met anderen. Dat is 0.42 hoger dan het landelijk gemiddelde. In de SEQ zijn vaak verschillen te zien in tevredenheid van studenten van verschillende opleidingen voor dezelfde module.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gezamenlijke modules: Gezamenlijke leerlijnen (zie leerinhoud) 	<p>tussen opleidingen blijkt bedrijfseconomisch niet goedkoper en organisatorisch niet gemakkelijk omdat er veel overleg en afstemming nodig is tussen verschillende opleidings- en onderzoeksculturen, zelfs binnen faculteiten. Daar waar inhoudelijke motivaties ten grondslag liggen aan het delen van de modules, is het wel mogelijk het verschil in cultuur te overbruggen. (p7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In meerdere accreditaties wordt de communityvorming binnen de opleiding als sterk punt benoemd.
h) Bronnen Waarmee leren studenten?	<ul style="list-style-type: none"> • Bronnen wordt in het visiedocument niet besproken • In het aanvullende interview met TOM Mulder (medeontwerper TOM) wordt genoemd dat de gedachte was het project een rol zou krijgen als een middel om te leren onder begeleiding van een tutor en dat studenten hierbij op zelf op zoek zouden gaan naar bronnen die zij nodig hebben, bijvoorbeeld MOOCS. Hiermee zou TOM ook meer toekomstbestendig zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> • In de eerste helft van 2015 is de digitaliseringsvisie onderwijs opgesteld: Learning 2020 – Student-driven and Technology Enhanced. Ondersteunend aan deze visie is er een multidisciplinair team voor ondersteuning gevormd: Technology Enhanced Learning & Teaching (TELT), waarbij het uitgangspunt is om lokaal initiatief te ondersteunen en te stimuleren. Hiermee worden docenten ondersteund in bijvoorbeeld flipping the classroom. Hier wordt door steeds meer docenten gebruik van gemaakt. • Of studenten zelf informatie zoeken, verschilt per module. In modules (later in de opleiding), zoeken studenten vaak wel zelf aanvullende literatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Over bronnen zijn in de SEQ en NSE geen vragen opgenomen
i) Toetsing Hoe wordt het leren getoetst?	<ul style="list-style-type: none"> • Per onderwijseenheid (module) wordt aangegeven met expliciete leerdoelen welke kennis, vaardigheden en attitude worden onderwezen en wat de waarde is. • Een module wordt als geheel afgerond. De eindbeoordeling kan op verschillende manieren uit de toetsresultaten worden opgebouwd, de wijze kan verschillen per module. • Er worden geen bepaalde toetsvormen voorgeschreven • Studenten moeten wel regelmatig feedback krijgen op hun presteren. Dat gebeurt door op meer momenten te toetsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modules hebben een toetschema waarin de leerdoelen, toetsvormen en de weging staat. Dit schema is ook nodig voor accreditaties. • Afgelopen jaar is een verandering in de OER aangebracht waarmee het voor opleidingen mogelijk is gemaakt om in hun OER vast te leggen dat studenten resultaten van bepaalde, niet geïntegreerde, moduleonderdelen mogen laten staan. De meeste opleidingen maken hier gebruik van. • Er zijn veel verschillen over opleidingen heen hoe de toetsing is ingericht. Zo verschillen de zak/slaagregelingen, de compensatiemogelijkheden (binnen/buiten de 	<ul style="list-style-type: none"> • In de SEQ en de NSE zijn een aantal vragen over toetsing opgenomen. Zie voor de volledige de resultaten Bijlage 5. Een aantal opvallende punten: • SEQ: Kwaliteit van de feedback is t.o.v. 15-16 verbeterd. Studenten scoren hierbij nu tussen de 3.0 en 3.8. Feedback is een belangrijk onderdeel in TOM. • In de NSE geven Studenten geven een 4.0 over de informatie van studievoortgang (landelijk gemiddelde 3.81).

	<p>Niet al deze toetsen hoeven te 'tellen', het kan diagnostisch zijn.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitgangspunt is dat studenten die daadwerkelijk inzet geleverd heeft de module kan halen. Herkansing is een uitzondering, maar kan om verschillende redenen geboden worden. • Een gegunde herkansing wordt zo mogelijk na een vakantieperiode geprogrammeerd om te voorkomen dat het project in de volgende module 'last' heeft van herkansingen 	<p>module), het moment van herkansen (binnen/buiten de module) en of er wel of geen rapportvergaderingen zijn. Deze verschillen in regelingen hebben afgelopen jaren knelpunten rondom gelijke behandeling in gezamenlijk onderwijs opgeleverd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al vanaf de eerste evaluaties wordt toetsing als knelpunt genoemd in relatie tot werkdruk. Dit heeft vooral te maken met de hoge frequentie van summatieve toetsen (d.w.z. toetsen voor een beoordeling). Veel toetsen betekent veel cijfers en dus veel administratiewerk. • Het idee 'herkansing als uitzondering' is anders uitgedrukt dan beoogd. Bij navraag bij faculteitsonderwijskundigen blijkt in de praktijk bij veel opleidingen een herkansing standaard maar zijn er vaak wel voorwaarden aan verbonden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Over de aansluiting van de toetsing bij inhoud en kwaliteit van toetsing op kennis en inzicht en kwaliteit van toetsing op vaardigheden geven studenten respectievelijk een 3.91 (landelijk gemiddelde 3.79) een 3.84 (3.74) en een 3.78 (3.67). • Voor het aantal toetsmomenten geven studenten in de NSE een 3.1 tevredenheidsscore (op schaal 1=veel te weinig en 5 = veel te veel). Dit ligt gelijk aan het landelijke gemiddelde.
j) Leeromgeving <i>Waar leren studenten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leeromgeving wordt in het visiedocument niet besproken. De gedachte was dat het bachelor onderwijs op de campus in een leergemeenschap plaats zou vinden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het missen van geschikte zalen voor deze vorm van onderwijs wordt in de evaluatierapporten door een paar opleidingen genoemd als terugkomend knelpunt. Het gaat vooral om zalen die geschikt zijn voor activerend onderwijs in grote groepen en speelt vooral voor de grotere opleidingen. Ook wordt door enkele opleiding regelmatig de wens voor een jaarzaal benoemd. 	<ul style="list-style-type: none"> • Op studiefaciliteiten geven studenten in de NSE gemiddeld een 4.21. Dat is 0.32 hoger dan het landelijk gemiddelde. Studenten vinden de onderwijsruimtes en werkplekken geschikt en zijn tevreden over de bibliotheek, de digitale leeromgeving en de ICT faciliteiten. • In meerdere opleidingsaccreditaties komen de faciliteiten naar voren als sterk punt.
k) Overig	<ul style="list-style-type: none"> • De modules worden ontworpen in zes clusters van verbonden opleidingen om de complexiteit van de ontwerp vraag te reduceren. Per cluster is één OLD als clustertrekker aangesteld, die in samenspraak met collega's een set modules definieert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Op basis van het stuk '<i>Het bewaken en verder realiseren van de TOM uitgangspunten</i>'-Platform <i>Onderwijsvernieuwingen juni 2016</i>' is besloten om dit punt te herformuleren: Opleidingen zijn ondergebracht in een faculteit. OLD's zijn verantwoordelijk voor de inhoud, opbouw en kwaliteit van hun opleiding. Per faculteit is een portefeuillehouder onderwijs aangesteld die op UT niveau een bijdrage levert aan de ontwikkeling van het onderwijs...' 	<ul style="list-style-type: none"> • Clusters n.v.t. • Opvallende zaken SEQ: <ul style="list-style-type: none"> ○ Op de vraag 'the module was well organized' wordt door studenten vaak een lage score gegeven ○ Over het algemeen is een stijgende lijn in tevredenheid te zien na een aantal keer uitvoeren van de module. ○ De respons op de SEQ daalt tussen module 1 en 12.

--	--	--	--

* Student-driven Learning, as intended for use by the University of Twente, can be described as the curricular foundation which supports and encourages students to develop self-determination and the “willpower” to steer their own academic progress. It allows students to take control and regulate their learning, and to adapt their behaviour to correspond with their chosen goals and values (adapted from Cloninger, C.R., Svrakic, D.M & Przybeck, T.R., 1993)

** De SEQ maakt onderdeel uit van de kwaliteitszorg van de opleiding. Naast de SEQ zijn er panelgesprekken of andere manieren waarop het opleidingsmanagement informatie onder studenten verzamelt. De NSE is een landelijke tevredenheidsvragenlijst. Zowel de NSE als de SEQ werken met een Likert schaal van 1-5 waarbij 1=zeer mee oneens en 5=zeer mee eens. Een uitgebreide beschrijving en de volledige resultaten van deze vragenlijsten zijn te vinden in Bijlage 5.

3 Knelpunten en successen

In dit hoofdstuk worden de knelpunten en successen die hieruit voortkomen opgesomd en uitgewerkt, aangevuld met informatie uit de kwartaalrapportages.

Kijkend naar het beoogde, uitgevoerde en bereikte curriculum en eerdere evaluaties is een aantal punten wel of niet gerealiseerd zoals beoogd. Niet alle punten die anders uitgevoerd zijn dan beoogd zijn ook direct een knelpunt, doelen kunnen ook op een andere manier zijn bereikt. Ook moet worden benadrukt dat bevindingen zijn geaggregeerd. Niet alle opleidingen zullen zich in alle knelpunten herkennen. Voor deze evaluatie is een gemiddeld, opgeteld beeld gegeven.

Vanaf de invoering van TOM is uitvoerig gemonitord. Vanaf de eerste module zijn elk kwartiel kwartaalrapportages opgeleverd aan het CvB waarin werd ingegaan op knelpunten en successen in TOM op basis van interviews, vragenlijsten en managementinformatie. De intensiteit van de monitoring is mee veranderd met de behoefte van de organisatie, naarmate de tijd vorderde is dit meer onderdeel geworden van de standaard kwaliteitszorg. De knelpunten en successen zijn systematisch geanalyseerd uit de jaarbeelden van elk jaar met behulp van een format, door twee personen onafhankelijk van elkaar.

3.1 Lijst knelpunten

Hieronder zijn de knelpunten, voortkomend uit de tabel in H2 en de analyse van de jaarbeelden 2013-2018, verder uitgewerkt. Er wordt verder ingegaan op de status van het knelpunt, de samenhang met andere knelpunten en relevante verwijzingen. Waar nodig is input gevraagd aan betrokkenen en faculteitsonderwijskundigen.

a) Studiedruk bij studenten

Beschrijving/oorzaken

In de eerste jaarrapportage komt studiedruk onder studenten door het nieuwe onderwijsmodel naar voren als knelpunt. Veel studenten geven in het begin van TOM (2013) aan dat ze meer dan 40 uur per week studeren en meer dan 30% vindt de studielast te hoog. Modulecoördinatoren hebben het gevoel dat studenten van toets naar toets werken. Ook relateren docenten de studiedruk die zij bij studenten zien aan de druk die de 0-15 EC regel geeft. In gesprek met mensen uit de keten studiebegeleiding wordt o.a. genoemd dat het in TOM lastiger is om studenten met erkende omstandigheden en zij-instromers te faciliteren (zie ook punt 'accommoderen uitzonderingsstudenten'). Ook werden de onduidelijkheid en ongelijkheid rondom zak/slaagregelingen; wel/niet extra herkansingen, het minder flexibele programma en de volle roosters genoemd als oorzaken van de hoge studiedruk.

Achtergrondinformatie

Kijkend naar de de NSE en de SEQ lijken studenten tussen 2013 en 2018 meer tevreden over de studielast en studeerbaarheid. In de SEQ zijn studenten over het algemeen redelijk tevreden over de studeerbaarheid van de module (gemiddeldes liggen tussen 3.2 en 3.8). In de NSE geven studenten gemiddeld een 3.98 tevredenheidsscore op de studeerbaarheid van het studierooster en een 3.6 op de spreiding van de studielast over het studiejaar. Over het aantal geroosterde onderwijsuren geven studenten gemiddeld een tevredenheidsscore van 4,0. Op de mate waarin studiepunten overeenkomen met de daadwerkelijke studielast geven studenten gemiddeld een 3.31 wat lager is dan het landelijke gemiddelde. Ook geven studenten een lager cijfer (3.28) dan het landelijk gemiddelde (3.40) over de mogelijkheid om werken en leren te combineren. Zie Bijlage 5 voor uitgebreide resultaten. Rapportage van SACC in jaar 2016-2017 laat zien dat er van alle contacten met studentdecanen 0.08% ging over vertraging in relatie tot TOM, 0.31% over vertraging door onvoldoende studeerbaarheid en 8.51% vertraging in relatie tot BSA.

Hoewel binnen de UT de gemiddelde studenttevredenheid m.b.t. studielast en studeerbaarheid in de NSE en SEQ niet lager is dan op andere instellingen en TOM geen terugkomend onderwerp is in gesprekken met studentdecanen, is er wel aandacht nodig voor studiedruk onder studenten. Prestatiedruk onder studenten is een landelijk probleem (*Mentale druk op jongeren en jongvolwassenen lijkt toe te nemen*, Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2018) en is de laatste tijd veel in het nieuws. Er worden verschillende factoren genoemd waardoor de huidige generatie studenten grote druk ervaart. Eén van de genoemde factoren is de verandering in de studiefinanciering en de financiële druk die studenten hierdoor ervaren, *in combinatie* met rendementsmaatregelen die Universiteiten hebben ingevoerd. Andere factoren die worden genoemd zijn het gebruik van social media, fear of missing out en gaming.

Ook op de UT zijn maatregelen (0-15 EC in TOM, BSA) genomen om studenten sneller door hun studie te helpen, die in combinatie met omgevingsfactoren zoals de financiële druk bijdragen aan de verhoogde studiedruk. Ook geven studieadviseurs bij navraag via mail aan dat de druk om nominaal te studeren voor studenten ook stress oplevert.

Status/acties

Er zijn op verschillende acties opgezet op basis van wat vanuit de keten studiebegeleiding al is gesignaleerd, deze acties zijn tot nu toe niet centraal gecoördineerd.

b) Accommoderen van uitzonderingen

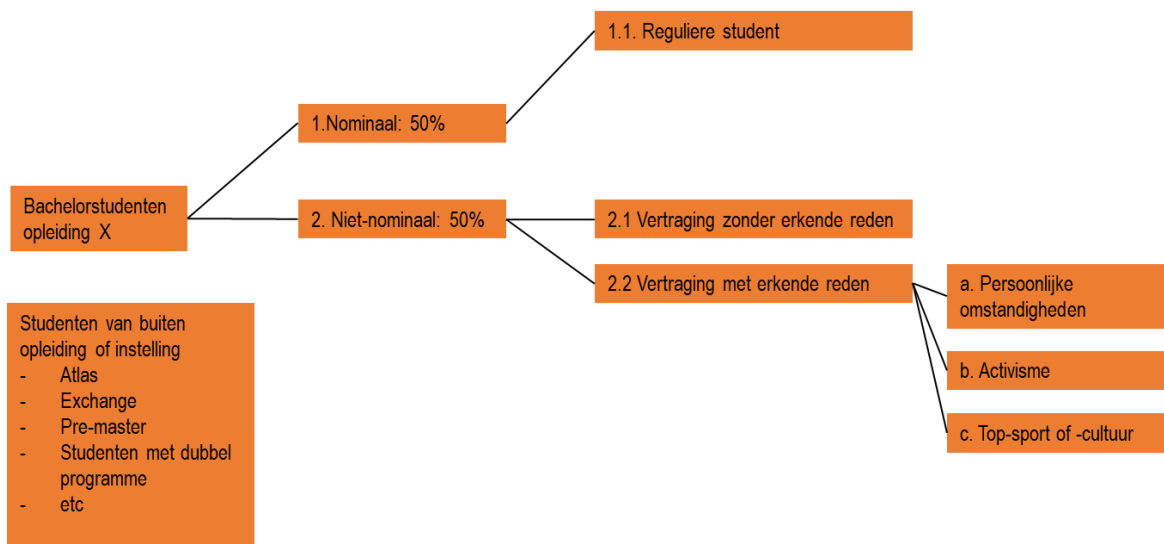
Beschrijving/oorzaken

Het is lastig om uitzonderingen in het Twents onderwijsmodel te accommoderen. Op basis van de studievoortgangscijfers van jaar 1 en 2 is te concluderen dat gemiddeld, op instellingsniveau, ongeveer 50% van de studenten in een cohort nominaal studeert (1) en 50% niet nominaal studeert (2). Dit wil niet zeggen dat 50% van de studenten niet in staat is het curriculum te volgen. Onder deze groep vallen studenten die vertraagd zijn omdat zij de module niet met een voldoende kunnen behalen zonder dat daar een erkende reden voor is (2.1). Deze studenten doen modules of moduleonderdelen op een ander moment opnieuw. Daarnaast zijn er studenten die met een erkende reden vertraagd zijn (2.2). Met deze studenten worden afspraken gemaakt over welke modules of moduleonderdelen zij kunnen volgen, hier wordt maatwerk geleverd.

In principe werd bij de invoering van TOM beoogd dat studenten 15 EC in één keer behalen en dat deelresultaten binnen de module niet langer dan een jaar houdbaar zijn. (zie *knelpunt administratie*). Wanneer een student, om welke reden dan ook, niet fulltime kan studeren wordt door de studieadviseur in samenwerking met de modulecoördinator afspraken gemaakt. Over het faciliteren van deze groepen die vanwege verschillende redenen een beroep doen op "deeltijdonderwijs" is afgelopen jaren onduidelijkheid geweest. Of en hoe deze studenten deelresultaten uit de module toegekend konden krijgen is vooraf niet formeel vastgelegd en is onderdeel geworden van een maatwerkplan die per student en per opleiding andere accenten kan hebben.

Het feit dat studenten onderdelen van de modules (moeten) kunnen volgen maakt het voor docenten lastig om discipline kennis, vaardigheden en attitude op een geïntegreerde wijze aan bod te laten komen, zoals werd beoogd in de TOM visie (zie *knelpunt integratie*). Daarnaast zorgt het bijhouden van welke studenten welke moduleonderdelen mogen volgen voor extra administratief werk voor de modulecoördinator (zie *knelpunt werkdruk*).

Achtergrondinformatie



Figuur 1: Overzicht van student groepen

Grofweg zijn in de groep 2.2 drie categorieën te onderscheiden:

- *Persoonlijke omstandigheden (ziekte, psychische problematiek handicap of bijzondere familieomstandigheden).* Deze omstandigheden kunnen worden getoetst door de commissie persoonlijke omstandigheden. Daarbij dient de

student een bewijs te overleggen (bijvoorbeeld verklaring arts). Als er daadwerkelijk iets aan de hand is worden de omstandigheden erkend. De student kan via de CPO een beroep doen op FOBOS (Financiële Ondersteuning Bijzondere Omstandigheden Studenten) en/of de erkenning door de CPO laten meewegen bij het bepalen van het BSA. Een aangepast studieprogramma wordt tussen student en opleiding afgesproken, via de studieadviseur. Vaak wordt hiervoor niet toetsing door de CPO vereist. Landelijk onderzoek laat percentages zien van 8-14% van de studentpopulatie die aangeeft een erkende persoonlijke omstandigheid te hebben. Hieronder vallen ook omstandigheden die niet zozeer tot een aangepast programma en/of studievertraging leiden, maar wel aanleiding geven tot bijzondere voorzieningen zoals verlengde tentamentijd of aangepast meubilair.

- *Activisme*

Voor studenten die lid zijn van een bestuur of commissie heeft de UT geld beschikbaar gesteld ter compensatie voor de vertraging die zij oplopen. Welke commissies en besturen hiervoor in aanmerking komen staat opgenomen in de FOBOS-regeling. Deze lijst wordt in nauw overleg met de Student Union opgesteld. De commissies en besturen die voor vergoeding in aanmerking komen zijn deels voltijds besturen waarbij er dus over het algemeen geen sprake van een aangepast studieprogramma. Er is ook nog een groep studenten die in een 'middelgrote' bestuursfunctie (circa 20 uur per week) naast hun studie actief zijn. Zij hebben vaak wel recht op compensatie vanuit FOBOS. Er wordt naar gestreefd deze studenten te faciliteren in het studieprogramma.

- *Studenten die op hoog niveau cultuur of sport beoefenen*

Deze studenten hebben na erkenning van hun status als topsport of topcultuur beoefenaar door een commissie verbonden aan de CPO recht op compensatie vanuit FOBOS en op een aangepast studieprogramma.

Op UT niveau is geen geaggregeerde informatie beschikbaar over de aantallen studenten binnen deze categorieën. Om een inschatting te maken van de verhouding tussen deze categorieën hebben steekproefsgewijs 3 studieadviseurs (van verschillende faculteiten) een inschatting gemaakt. Deze percentages laten zien dat de verhouding tussen deze categorieën verschillend zijn per opleiding. Meerdere factoren, zoals de cultuur van de opleiding en het type student zijn van invloed. Bovendien worden de termen 'omstandigheden' en 'erkende redenen' onder studieadviseurs mogelijk op verschillende manieren worden gehanteerd.

In de NSE lijken studenten wel tevreden te zijn over de mogelijkheid om zonder vertraging de gewenste studieonderdelen te volgen (3,68, 0,22 hoger dan landelijke gemiddelde). Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de studiebegeleiding hierin een belangrijke rol speelt. In de meeste gevallen kunnen studenten niet zelf ruimte nemen om hun studieplanning anders in te richten en moet dit in afstemming met de studieadviseur. Er wordt veel maatwerk voor geleverd door modulecoördinatoren en studieadviseurs om het voor studenten mogelijk te maken. In de NSE is dan ook te zien dat studenten tevreden zijn over de mogelijkheid tot studiebegeleiding (4.03) en de kwaliteit van de studiebegeleiding (3.95) en dat dit hoger ligt dan het landelijke gemiddelde.

Status/acties

Voor het studiejaar 2017-2018 is een aanpassing gedaan in de OER waarmee het voor opleidingen mogelijk is onderdelen in de module te benoemen die niet geïntegreerd zijn in de module. Deze onderdelen blijven eenmaal gehaald onbepaald geldig en tellen mee voor het BSA. Deze onderdelen worden apart benoemd in het opleidings specifieke gedeelte van de OER. EC's worden echter pas daadwerkelijk uitgekeerd als de hele module is behaald. Bij navraag via mail geven enkele studieadviseurs aan dat dit al wel wat heeft opgelost voor studenten, vooral omdat het eerlijker is en daarmee motiverender werkt.

c) Toetsing

Beschrijving/oorzaken

In het ontwerp kader TOM is de invulling van toetsing binnen de modules van 15 EC vrij gelaten. Beoogd werd wel om studenten regelmatig feedback te geven door middel van (diagnostische) toetsen. Bij de uitvoering in modules is deze regelmatige feedback terug te zien, maar zijn er hierdoor veel toetsen ontstaan. De hoge frequentie van het aantal beoordelingsmomenten binnen een module kwam in de eerste kwartaalrapportages (2013 t/m 2015) naar voren als knelpunt. Het hoge aantal toetsmomenten heeft ook uitwerking op de werkdruk: er zijn veel toetsen om in korte tijd na te kijken en veel resultaten om te administreren (*zie knelpunt werkdruk*). Daarnaast stimuleert dit de ervaring van het 'schoolse' karakter wat door sommigen wordt benoemd.

Een ander knelpunt ontstaat bij het niet behalen van (deel)toetsen (buiten overmacht situaties). Beoogd werd dat door middel van een gesprek tussen docent en student een herkansing gegund zou kunnen worden. Er werd geadviseerd om rapportvergaderingen te houden waarbij docenten dit soort gevallen zouden bespreken. Deze rapportvergaderingen worden nog door enkele opleidingen toegepast. In de praktijk zijn bij de meeste opleidingen herkansingen standaard ingepland.

Omdat er op het gebied van toetsing weinig kaders werden meegegeven was er in het begin onduidelijkheid over de (wettelijke) mogelijkheden van bijvoorbeeld compensatie. Opleidingen hebben dit op hun eigen manier ingericht. Zo verschillen de zak/slaagregelingen, de compensatiemogelijkheden (binnen/buiten de module), het moment van herkansen (binnen/buiten de module) en of er wel of geen rapportvergaderingen zijn. Deze verschillen vormden afgelopen jaren een knelpunt wanneer er sprake was van gezamenlijk onderwijs (wanneer meerdere opleidingen dezelfde module(onderdelen) volgen). Er is uiteindelijk centraal afgesproken dat de OER van de aanbiedende opleiding van het onderwijs leidend is.

Achtergrondinformatie

De tevredenheid van studenten rondom toetsing in de SEQ was de eerste jaren van TOM laag tot neutraal. Op de vragen rondom toetsing werd in 2015-2016 op de modules 1-12 niet hoger gescoord dan gemiddeld een 3,5 met een laagste score van een 2,7 (op schaal 1 t/m 5). (zie voor de uitgebreide resultaten bijlage 5). In 2017-2018 is de studenttevredenheid rondom toetsing verbeterd.. Alle gemiddelde tevredenheidscijfers liggen in ieder geval boven de 3,0. Ook in de NSE geven studenten gemiddeld een 3,8 op de stellingen rondom toetsing. Studenten zijn bovendien tevreden (4,0) over de informatie over hun studievoortgang. Met een score van 3,1 is het aantal toetsmomenten, op schaal 'veel te weinig - veel te veel', 'precies goed' en ongeveer gelijk aan het landelijke gemiddelde.

Status/acties

Moduleteams zijn zoekende naar de juiste balans tussen 'formatieve toetsing' (toetsing met als doel feedback op de vorderingen in het leren te geven) en 'summatieve toetsing' (toetsing met als doel het eindniveau te bepalen) en merken hierbij dat studenten voor een cijfer vaak makkelijker te motiveren zijn. Docenten zijn daarnaast zoekende naar efficiëntere manieren van toetsing en feedback geven. Experts van het Centre of Expertise in Learning and Teaching hebben op basis van deze signalering afgelopen jaren veel ingezet op het ondersteunen van docenten in toetsing. Docenten experimenteren steeds meer met bijvoorbeeld 'Team Based Learning (TBL)' en 'digitaal toetsen'. Moduleteams hebben ook interesse in geïntegreerde toetsing. Deze manier van toetsing sluit goed aan bij een geïntegreerde module met een project waarin kennis, vaardigheden en attitude samen komen. In de praktijk wordt echter vaak naast de toetsing van het project ook gekozen voor het los toetsen van andere moduleonderdelen. Dit heeft deels te maken met het accommoderen van uitzonderingsstudenten (zie *knelpunt accommoderen uitzonderingen en knelpunt integratie*), maar ook met de afstemming en afweging binnen de moduleteams.

d) Werkdruk

Beschrijving/oorzaken

Al vanaf de eerste evaluaties wordt er gerapporteerd over een hoge werkdruk onder de onderwijsstaf. Oorzaken die hierbij worden genoemd zijn: meer onderlinge afstemming nodig binnen een moduleteam, organisatorische/administratieve zaken, toetsen moeten snel nagekeken worden. Zie ook knelpunt *Toetsing en knelpunt accommoderen uitzonderingen*.

Achtergrondinformatie

Werkdruk kwam ook in het laatste medewerkerstevredenheidsonderzoek (MTO) als knelpunt naar voren en is niet alleen op de UT, maar ook bij andere Universiteiten een probleem. Uit landelijk onderzoek blijkt dat werk en prestatiedruk op universiteiten de afgelopen drie jaar is toegenomen, voor zowel WP als de ondersteunende beroepspopulatie (FNV / Sofokles).

Status/acties

In de nieuwe CAO zijn afspraken gemaakt en landelijk worden gezamenlijke initiatieven genomen. Landelijk is hier binnen de Vereniging van Universiteiten (VSNU) aandacht voor en is binnen de UT plan van aanpak werkdruk vastgesteld. (Zie ook [werkplan werkdruk](#)). HR heeft op basis van de resultaten uit het MTO dan ook ingezet op werkdruk en een taskforce rondom dit thema ingesteld. De taskforce initieert, coördineert en ondersteunt de UT brede aanpak

gericht op werkdrukbeheersing door middel van voorstellen voor verbeterpunten en invulling van de bijbehorende randvoorwaarden en adviseert hierin het CvB. Er is gekozen voor een actiegerichte aanpak met drie lijnen. Eén van die lijnen is de [‘themamaand werkdruk’](#) waarin met een bepaalde aanpak (Kaizen uit Lean) (kern)oorzaken worden geanalyseerd en verbetervoorstellen worden bedacht door mensen van de werkvloer. In de eerste thema van de maand (2016) is specifiek aandacht besteed aan werkdruk rondom cijferadministratie TOM. Hieruit zijn kleine verbeterinitiatieven gekomen. Naast deze Kaizen acties zijn er acties binnen een Pilot-lijn en een Best-practices lijn. Ook komt er een MTO aan, waarin werkdruk centraal staat.

Zie ook het [Werkplan Werkdruk](#) voor meer informatie.

e) **Student-driven Learning**

Beschrijving/oorzaken

Hoewel studenten redelijk tevreden zijn wordt door docenten in evaluaties genoemd dat studenten een wat afwachtende houding lijken te hebben in vergelijking met studenten voor 2013, i.p.v. de ondernemende houding die bij TOM studenten werd beoogd. Door sommigen wordt TOM ervaren als een ‘schools’ en ‘rigide’ terwijl een SDL curriculum juist zelfstandigheid zou moeten stimuleren en vrijheid voor ontwikkeling zou moeten bieden. Dit knelpunt heeft ook verband met het knelpunt toetsing (c). Wanneer er frequente summatieve toetsing in de module zit, bijvoorbeeld elke week een (meetellende) toets, kan de student weinig ervaring op doen met zelf plannen wanneer hij wat moet bestuderen en leren om tot een goed eindresultaat te komen. Deze ervaring is voor studenten belangrijk om module 12, de afstudeermodule, met succes af te ronden.

Eén van de oorzaken dat SDL nog niet zo wordt ervaren als werd beoogd is dat voor veel docenten SDL een nieuw concept is, dat op meerdere manieren geïnterpreteerd en in verschillende gradaties uit gewerkt kan worden. Het vraagt bovendien een andere manier van werken dan zij gewend zijn, docenten moeten nu de sturing van het leerproces uit handen geven.

Achtergrondinformatie

In de TOM visie zijn doelen rondom ondernemendheid attitude en talent en interesses geformuleerd. In de uitvoering zijn deze visieaspecten later geduid in het concept ‘Student-driven Learning’. Student-driven Learning wordt binnen de context van de Universiteit Twente beschreven als een manier van leren waarbij studenten worden gestimuleerd om hun eigen leerproces te sturen en hiervoor zelf verantwoordelijk te nemen. Studenten maken zelf keuzes gebaseerd op hun eigen doelen. Studenten kunnen meer ‘ruimte’ en eigen verantwoordelijkheid krijgen in de onderwijsactiviteiten, in de inhoud of in de tijd van leren. Een voorbeeld waarin Student-driven Learning het uitgangspunt van hun curriculum is, is bij ATLAS van University college Twente. Studenten richten zelf hun eigen leerproces in en sturen deze ook zelf. De verantwoordelijkheid voor het opstellen van leerdoelen en het bewijzen van het behalen hiervan ligt bij de student i.p.v. bij de docent. De laatste jaren worden autonomie en zelfregulatie steeds meer het uitgangspunt binnen het onderwijs (zie ook paragraaf 4.2).

Studenten lijken op basis van de NSE en SEQ redelijk tevreden over de mate waarin zij binnen een module hun manier van leren en hun eigen planning kunnen bepalen. De mate waarin studenten tevreden zijn over het tot uitdrukking kunnen brengen van hun eigen interesse is in de NSE (opleidingsniveau) hoger dan in de SEQ (modulenniveau). In de resultaten van de SEQ is ook te zien dat studenten voor module 12 meer tevreden zijn op dit punt dan binnen de andere modules.

Status/acties

CELT heeft [een brochure](#) opgesteld om de UT visie en uitwerking rondom dit begrip helder te maken. Daarnaast wordt ook in de onderwijs trainingen aandacht besteed aan dit concept. Hierin wordt beschreven wat docenten zelf kunnen doen om in hun module meer volgens SDL uit te werken. Daarnaast blijkt het voor docenten lastig om de verantwoordelijkheid over het leren bij de studenten te leggen. Studenten kunnen mogelijk fikse vertraging oplopen wanneer een moduleonderdeel onvoldoende wordt afgerond en docenten willen dit voorkomen en zijn daarom terughoudend met het uit handen geven van de regie over het leerproces. Docenten ervaren bijvoorbeeld dat er minder studenten komen opdagen op vrijblijvende feedbacksessies en hebben er niet altijd vertrouwen in dat de doorsnee bachelor student regie over zijn eigen leerproces kan voeren. Deze punten werden ook benoemd door het platform onderwijsvernieuwing in het stuk ‘Bewaking uitgangspunten TOM’.

f) **Integratie binnen de module**

Beschrijving/oorzaken

In de evaluatierapporten komt met name de integratie van de wiskunde leerlijn regelmatig als knelpunt naar voren (de wiskunde leerlijn is in jaar 2016-2017 geëvalueerd). Het niet integreren van een moduleonderdeel vormt in combinatie met het 0-15 kader een probleem wanneer de student vanwege het niet behalen van dit onderdeel de hele module over moet doen. Daarnaast moet er in de modules rekening worden gehouden met zij instromers die onderdelen van modules volgen. Dit bemoeilijkt bijvoorbeeld het gebruik van geïntegreerde toetsing.

Achtergrondinformatie

In de ontwerpvaarders wordt gesproken van modules met een thematische samenhang, met een project als kern en flankerend onderwijs waarbij disciplinaire kennis, vaardigheden en attitude op een geïntegreerde wijze aan bod komen. De samenhang tussen de onderdelen wordt door studenten en docenten hoog gewaardeerd, maar het is ook bekend dat niet in alle modules alle onderdelen met elkaar zijn geïntegreerd. Studenten zijn over de interne samenhang van de onderdelen in de modules neutraal tot tevreden. Het meest tevreden zijn ze over module 12 (3.9 op schaal van 5).

Status/acties

De vraag is wat precies onder 'integratie' wordt verstaan. In de visie documenten wordt gesproken van het samen komen van kennis, vaardigheden en attitude in één leerdoel. Hierbij past dan ook een geïntegreerde manier van toetsen. In de modules zijn ook gevallen te zien waarbij integratie is geïnterpreteerd als een sterke inhoudelijke samenhang. Er bestaan verschillende interpretaties en ambities rondom dit belangrijke concept van TOM. De precieze betekenis en uitwerking van 'integratie' is dan ook een onderwerp voor vervolgdiscussie zoals in 2016 ook wordt benoemd in de conclusie van het platform onderwijsvernieuwingen. Deze discussie is vooralsnog niet voort gezet.

g) Rol/taak verdeling in onderwijs

Beschrijving/oorzaken

De rol van de modulecoördinator is in uitvoering anders dan werd beoogd. Veel administratief werk zoals roosters afstemmen, lijsten bijhouden met cijfers, etc., is bij de modulecoördinator terecht gekomen. Daarnaast worden ook op het gebied van samenwerking en afstemming met een team nieuwe vaardigheden gevraagd. Modulecoördinatoren geven aan dat ze hiervoor niet de juiste scholing hebben. Veel docenten die deze rol vervullen, voelen dit als 'oneigenlijk werk' en ervaren het als een zware taak. Over het algemeen is de taakverdeling binnen het onderwijs erg verschillend per opleiding. Dit geeft ook onduidelijkheid.

Achtergrondinformatie

In mei 2015 heeft het programmabureau onderwijsvernieuwingen in samenwerking met HR een specifieke analyse gedaan van de knelpunten en ideeën rondom de coördinatietaken bij een module en is [UCO hierover geïnformeerd](#). Knelpunten die in gesprekken met module coördinatoren naar boven kwamen lagen bij 1) de grote hoeveelheid tijd die het kost om de grote hoeveelheid cijfers te administreren 2) gevoel van lage waardering voor de taak 3) onduidelijke invulling van de taken 4) de aanvullende competenties die de taak vraagt.

Status/acties

Er zijn verschillende acties ondernomen:

- Sommige faculteiten (TNW, EWI) hebben specifiek iemand aangenomen om een deel van het administratieve werk van de modulecoördinator over te nemen zodat deze zich meer op de inhoud kan richten.
- Om het opleidingsmanagement te helpen een heldere verdeling van verantwoordelijkheden en taken te maken is een matrix opgesteld waarin een overzicht staan van taken en verantwoordelijken. Deze tool is geplaatst in een ['toolbox' voor modulecoördinatoren](#).
- Om module coördinatoren te ondersteunen met kennis en vaardigheden voor het coördineren van een module is een cursus ontwikkeld binnen CELT 'How to (re)design and implement your module'. De materialen van deze training zijn ook opgenomen in bovenstaande toolbox.
- Omdat in de aanvullende analyse de lage waardering van de taak als knelpunt naar voren kwam zijn de bevindingen ook meegenomen in het project 'teaching excellence'. Het doel van dit project was om onderwijsprestaties zwaarder mee te laten wegen in waardering, beloning en bevordering zodat onderwijsprestaties meer bijdragen aan carrière op de UT.

Ondanks de acties wordt ook in de meest recente evaluatierapporten nog steeds door module coördinatoren genoemd dat de administratie veel tijd kost. De cursus wordt maar door enkele, vaak nieuwe, docenten bezocht.

h) Onderwijslogistiek in modules

Administratie module¹

Osiris is ingericht op het onderwijsmodel zoals werd beoogd: modules van 15 EC die in het geheel worden afgerond. In de module ontwerpen komt het eindoordeel tot stand op basis van verschillende deeltijfers voor de moduleonderdelen. Deze deeltijfers binnen de moduleonderdelen worden niet in Osiris geregistreerd maar door de docenten zelf bijgehouden in hun eigen (schaduw)administratie.

De behoefte aan een meer flexibele inrichting is groot, echter zijn meerdere projecten in de afgelopen jaren gestopt of omgezet naar procesafspraken vanwege de harde 15 EC eis (Herinrichting Osiris, Optimaliseren inrichting Osiris). De praktijk blijkt nog steeds weerbarstiger dan de theorie. Inmiddels wordt er flexibeler omgegaan met de houdbaarheid van moduleonderdelen, maar juist de variatie aan mogelijkheden staat een uniforme inrichting in de weg. Gevolg is dat Osiris voor het BSc onderwijs steeds vaker als registratiesysteem wordt gebruikt i.p.v. het studievolsysteem waarvoor het is bedoeld. Het monitoren van studentresultaat wordt veelal op een ander manier gedaan met behulp van schaduwadministraties. De systeem mogelijkheden worden daardoor onvoldoende benut en leiden tot onwenselijke situaties, b.v. een onjuiste resultaat publicatie in Blackboard t.o.v. registratie en publicatie in Osiris, maar leidt ook tot meer handmatige bewerkingen.

Momenteel loopt er opnieuw een onderzoek naar een enigszins flexibelere inrichting, waarmee wordt getracht meer tegemoet te komen aan de geconstateerde knelpunten. Daar zijn wat mogelijkheden gebaseerd op het ATLAS concept. Uit het onderzoek, dat eind oktober wordt afgerond, moet blijken of de nadelen/extra handelingen opwegen tegen de voordelen. De verwachting is dat er verbeterstappen gezet kunnen worden maar zolang de module een onderwijseenheid van 15 EC blijft, is het optimaal inzetten van Osiris als studievolsysteem voor de BSc niet mogelijk. De moduleonderdeel resultaten zullen dan bij veel opleidingen grotendeels na afloop van een module worden geregistreerd.

Geschikte zalen²

Het missen van geschikte zalen voor deze vorm van onderwijs wordt in evaluatierapporten door een paar opleidingen genoemd als terugkomend knelpunt. Het gaat vooral om zalen die geschikt zijn voor activerend onderwijs in grote groepen en speelt dus het meest bij grote opleidingen.

Door de vergrote vraag naar onderwijsvoorzieningen voor grotere groepen wordt de druk op deze voorzieningen groter. Dit is ook onderbouwd en bekend bij de organisatie, zie memo UC-OW 8-3-2018. Voor collegejaar 2018-2019 hebben er een aantal vergrotingen en aanpassingen in capaciteit plaatsgevonden. Door gedetailleerder uit te vragen en te adviseren is de intentie dat we op korte termijn de vraag beter kunnen voorzien. In collegejaar 2019-2020 zal de Technohal voorzien in een 6 tal onderwijsvoorzieningen variërend van 60 tot 180 plaatsen.

Voor de langere termijn zijn er verschillende samenwerkingsprojecten met o.a. Collaborative Educational Spaces influenced by technology, onderzoek Homes base, Dynamic scheduling.

Organisatie module

In veel kwartaalrapportages komt uit de SEQ de organisatie van de module naar voren als knelpunt. De stelling 'de module was goed georganiseerd' is een zeer brede vraag, waar studenten veel aspecten onder kunnen verstaan. Elke opleiding organiseert aanvullend op de SEQ panelgesprekken waarin op dit soort aspecten kunnen worden doorgevraagd en zo nodig kunnen worden verbeterd.

Hierbij moet worden opgemerkt dat het om onderwijskundige redenen een bewuste keuze kan zijn om de student minder te sturen (zie knelpunt Student-driven Learning). Dit kunnen studenten ervaren als slechte organisatie omdat zij

¹ Informatie aangeleverd door Hans Punt & Jacky Nijhof – Centre for Educational Support (CES)

² Informatie aangeleverd door Margriet Lindeman Centre for Educational Support (CES)

bijvoorbeeld in een module daarvoor veel meer praktische sturing gewend zijn geweest. Het is dan ook van belang om aan het begin van de module of de opleiding duidelijk aan te geven wat er van studenten wordt verwacht.

3.2 Lijst successen

Het Twents Onderwijsmodel is vanuit een bepaalde visie opgezet. In de eerste visiedocumenten zijn deze ideeën uitgebreid toegelicht. Vervolgens hebben de opleidingen op basis van deze documenten het ontwerp kader hun opleidingen ontworpen. Een aantal aspecten van deze visie zijn in de uitvoering, de tevredenheid van studenten en in de rendementen sterk terug te zien.

- **De visieaspecten**
In meerdere accreditaties waren de panels positief **over het TOM model** en specifiek over de **T shaped professional** en **multidisciplinaire aanpak** als sterke punten in accreditaties naar voren gebracht.
- **Samenwerking tussen studenten**
Studenten zien ervaren de **samenwerking met anderen** en de **integratie** als waardevolle aspecten van het werken in projecten. De NSE laat zien dat studenten bovendien meer tevreden zijn dan studenten van andere instellingen over hun vaardigheden om samen te werken.
- **Samenwerking in moduleteams**
De samenwerking binnen het moduleteam wordt als waardevol aspect genoemd in de kwartaalrapportages. De mate waarin binnen het moduleteam informatie wordt gedeeld heeft een positieve voorspellende waarde voor de beleving van kwaliteit van de module door de student (Bron et al. 2018).
- **Thematische modules met een project**
Studenten vinden het werken in projecten leerzaam blijkt uit de Student Experience Questionnaire. De multidisciplinaire aanpak hierbij komt specifiek als sterk punt naar voren in meerdere opleidingsaccreditaties. Daarnaast geven moduleteams in de kwartaalevaluaties regelmatig aan trots te zijn op het project. De integratie en samenhang tussen de onderdelen wordt door studenten als waardevol ervaren.
- **Experimenteren met onderwijs**
Docenten experimenteren met allerlei soorten actieve werkvormen en innovatieve toetsvormen om studenten te activeren en te motiveren. Het bachelor onderwijs heeft veel aandacht gekregen afgelopen jaren.
- **Studiesnelheid omhoog**
Er is zowel in het eerste als in het tweede jaar vanaf cohort 2013 een duidelijke stijging te zien van het aantal studenten dat nominaal studeert. In de studievoortgang van het tweede jaar is nu vanaf cohort 2015 een licht daling zichtbaar, maar er is nog steeds een sprake van bijna verdubbeling van het aantal studenten dat nominaal studeert in het tweede jaar. TOM lijkt, dan wel in combinatie met andere maatregelen, vooral bij de eerste twee cohorten een sterk effect te hebben gehad. Komende tijd zal moeten uitwijzen of dit effect stabiel blijft.
Het vooraf gestelde doel was dat in 2020 80% van de studenten binnen 4 jaar (nominaal +1) de opleiding met een bachelor diploma zou verlaten. Van het eerste TOM cohort -2013- was 75% van de studenten in 4 jaar klaar. Alle universiteiten hebben in het kader van de prestatieafspraken maatregelen doorgevoerd. Deze maatregelen hebben in combinatie invloed op de rendementscijfers en de uitval. Op de UT was de invoering van het Twents Onderwijsmodel één van deze maatregelen. Binnen 4TU verband heeft de UT het hoogste rendement binnen 3 én 4 jaar. Daarin is bij de UT ook de hoogste stijging in rendementen te zien tussen 2011 en 2014.
De totale uitval is tussen cohort 2011 en 2013 stabiel gebleven. Er lijkt wel een verschuiving te zijn van de uitval naar het eerste jaar en specifiek naar de eerste 6 maanden. Dit resultaat zou een indicatie kunnen zijn voor de werking van de specifieke curriculumopbouw waarbij de eerste twee modules een selecterende en verwijzende werking hebben. Over de latere uitval zijn nog geen uitspraken te doen.

In bijlage 5 zijn alle rendementscijfers opgenomen.

- **Tevredenheid studenten groeit per module per jaar**

In de SEQ tevredenheidscijfers is te zien dat bij veel modules elk jaar de gemiddelde tevredenheid een stukje stijgt. Dit laat zien dat moduleteams hard werken om de module aan te passen op basis van hun ervaringen en de feedback die zij van studenten krijgen. Ook de NSE laat een groei in tevredenheid onder studenten zien t.o.v. het vorige afname moment. In bijlage 5 zijn de resultaten van de NSE en SEQ opgenomen.

- **Positieve feedback TOM van externen**

Een aantal opleidingen hebben in hun opleidingsaccreditaties positieve feedback gekregen over TOM op zich, en op punten die te relateren zijn aan het Twents Onderwijsmodel (multidisciplinariteit, T shaped professional, samenwerking in teams. Ook is er veel positieve aandacht van collega instellingen uit binnen- en buitenland voor TOM.

- **Community gevoel**

De accreditatiepanels zien dat het management en de staf de multidisciplinaire aanpak en het werken in projecten omarmt. Daarnaast zien ze dat de onderwijsstaf voor studenten benaderbaar is en dat ze erg betrokken zijn bij de studenten. De resultaten van de NSE onderbouwen dit. Over de betrokkenheid van docenten zijn studenten over het algemeen positief (4,03 op schaal van 5), en meer tevreden dan landelijk gemiddelde (3,76). Dit draagt bij aan het 'community gevoel' binnen de opleiding. Er zijn een aantal opleidingen die hier sterk op inzetten en de voordelen ervan merken (bijvoorbeeld de opleiding Biomedische Technologie). Zij merken bijvoorbeeld dat studenten makkelijker naar hen toekomen met problemen waardoor zij hier goed op in kunnen spelen en hun opleiding kunnen verbeteren. Ook zien zij dat studenten zich gezien en erkend voelen, wat een indicator is voor studiesucces.

4 TOM in het licht van de recente ontwikkelingen in het HO

In dit hoofdstuk wordt kort ingegaan op hoe de doorontwikkeling van het Twents Onderwijsmodel zich verhoudt tot de recente ontwikkelingen in het Hoger Onderwijs.

4.1 Digitalisering

Er wordt in de hele samenleving steeds meer gebruik gemaakt van digitale middelen. Deze digitalisering heeft grote impact op het universitaire onderwijs en het is niet alleen van invloed op de didactiek, maar ook op de onderwijslogistiek en de onderwijsinhoud (VSNU, Digitalisering in universitair onderwijs, 2017).

Digitalisering biedt kansen om beter aan te sluiten bij de arbeidsmarkt, het onderwijs flexibeler (zie paragraaf 4.3) te maken en de kwaliteit van het onderwijs te verhogen (SURF, VSNU, VH, Versnellingsagenda 2018). Naast kansen brengt ICT ook aandachtspunten en risico's mee. Het digitaal aanbieden van onderwijs biedt mogelijkheden op het gebied van efficiency, maar kan ook leiden tot 'massificatie' en kan de ook de meester-gezel relatie onder druk zetten. Zaken als Learning analytics en online helpen bij kwantitatief onderzoek naar onderwijs, maar hierbij vormt wel privacy een aandachtspunt. Daarnaast bestaat er het risico dat instellingen, onder bezuinigingsdruk, digitaal onderwijs inzetten om kosten te besparen wat ten koste kan gaan van de kwaliteit van het onderwijs. Tot slot kunnen te hoge verwachtingen van digitaal onderwijs ook een risico vormen. Bij dergelijke nieuwe ontwikkelingen lopen zaken soms anders dan van te voren beoogd (VSNU, Digitalisering in universitair onderwijs, 2017).



Figuur # De verschillende rollen van ICT bij het onderwijs op universiteiten (VSNU Digitalisering in universitair onderwijs, 2017).

In 2015 is op de UT een visie op digitalisering van onderwijs opgesteld. In deze visie is Student-driven Learning als uitgangspunt genomen. De UT wil een rijke leeromgeving aan te bieden waarin de campusomgeving gecombineerd wordt met de flexibiliteit van online leren. Daarbij wordt online leren in de opleidingsprogramma's geïntegreerd. De inzet van ICT in de bachelor heeft als doel primair het creëren van flexibiliteit voor de student en bieden van efficiency voor de docent.

Als concrete maatregel van de visie werd in 2015 ook het Technology Enhanced Learning and Teaching team geïntroduceerd om laagdrempelig docenten te ondersteunen bij het inzetten van bijvoorbeeld video, en het ontwerpen en produceren van online en blended courses. (www.utwente.nl/telt). Het TELT team is samengesteld uit zowel medewerkers van CES met onderwijskundige expertise als medewerkers van LISA met technische expertise. Belangrijk speerpunt van het TELT team is sinds een klein jaar het inrichten van digitale toetsvoorzieningen voor de hele UT. Daarbij is zowel aandacht voor de techniek, maar ook voor het (her)inrichten van de organisatie en het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van docenten op dit gebied.

Ook op het gebied van ICT in de onderwijslogistiek zijn op de UT experimenten gestart, waarbij de focus nu is op het inzicht krijgen in het huidige gebruik van onderwijsruimtes. Dynamische roostering kan een optimaal gebruik van de onderwijsruimtes ondersteunen. Ook is 'the classroom of the future' geïntroduceerd waarin studenten flexibel in groepen kunnen werken op grote interactieve schermen. The classroom of the future sluit goed aan bij het projectonderwijs zoals beoogt, maar niet alle onderwijszalen op de campus zijn op deze manier uitgerust.

De VSNU benadrukt dat universiteiten sterk van elkaar verschillen op het gebied van koers en snelheid van digitalisering, maar ook in de achterliggende doelen en manier van implementeren. De toekomstige technische ontwikkelingen gaan snel en dat maakt het lastig om op te sturen. Universiteiten zouden samen moeten experimenteren wat wel en niet werkt en van elkaar leren. De VSNU en de Vereniging Hogescholen (VH) hebben recentelijk samen met SURF een Versnellingsplan opgesteld om samen de mogelijkheden voor technologie in het hoger onderwijs nog beter te benutten. Er zijn 8 innovatiezones geformuleerd waar instellingen zich op kunnen focussen. Bij elke zone zal een versnellingsteam verantwoordelijk worden voor het opstellen van ambities en realiseren hiervan in de komende vier jaren. De UT heeft de keuze gemaakt om zich te focussen op de zone 'faciliteren en professionaliseren van docenten'. De UT wil dat haar docenten modern, attractief en effectief onderwijs (kunnen) verzorgen. ICT middelen spelen daarbij een steeds belangrijkere rol, en vervullen soms een cruciale functie in het onderwijsleerproces. Het creëren van goede randvoorwaarden voor docenten voor het gebruik van ICT is hierbij van belang. Het TELT team speelt een belangrijke rol in het faciliteren van docenten bij het goed gaan gebruiken van de mogelijkheden van digitalisering.

Docenten experimenteren binnen modules al op kleine schaal met microlectures, blended learning en digitaal toetsen om studenten te activeren en meer op maat te kunnen bedienen. Dergelijke ontwikkelingen kunnen het onderwijs binnen de modules flexibeler maken, waardoor studenten meer tijd en plaatsonafhankelijk kunnen leren en hierin hun eigen keuzes kunnen maken t.b.v. hun leerproces (zie Student-driven Learning).

4.2 Flexibilisering

Al in 1999 stelde de Sociaal Economische Raad voor dat Universiteiten en Hogescholen hun positie in de moderne en internationale kennismaatschappij zouden moeten herzien. Volgens de raad leiden de continu veranderingen in de omgeving van het onderwijs tot meer behoefte aan o.a. een flexibel onderwijsaanbod (in Kessels en Ehlen, 2006). Kessels en Ehlen (2006) noemen, naast de *veranderingen in de samenleving*, ook twee andere noodzaken voor flexibilisering in het hoger onderwijs. Volgens hen past een uniforme benadering van studenten niet meer bij *diversiteit van de studentenpopulatie* (groei in internationale deelnemers en ouderen en herintreders). Ten slotte zijn er *nieuwe inzichten omtrent leren en opleiden*. Zo is er (nog) steeds meer interesse voor onderwijsvormen waarbij autonomie en zelfregulatie centraal staan en aanwezig talent wordt gestimuleerd.

Ook het ministerie ziet mogelijkheden voor flexibilisering van het hoger onderwijs. Zij benoemen recent in de Handreiking Flexibilisering Hoger Onderwijs (2016) dat flexibilisering ervoor kan zorgen dat het onderwijs toegankelijker en aantrekkelijker wordt en beter is afgestemd op de kenmerken en behoeften van studenten. Dit kan een positieve invloed hebben op de motivatie van studenten om te leren.

Er zijn veel verschillende indelingen van vormen van flexibilisering te vinden. In de Handreiking Flexibilisering Hoger Onderwijs, 2016 van het ministerie OC&W (p7) worden de volgende voorbeelden beschreven:

- a) Tempo: In eigen tempo deelnemen aan opleiding (versnellen, vertragen), flexibel in en uit stappen
- b) Tijd: Flexibele instroommomenten, keuze in volgorde deelname onderwijseenheden, tijd en plaats onafhankelijk leren
- c) Locatie: Plaats onafhankelijk leren, leren op de werkplek
- d) Inhoud: Keuzemogelijkheden in aanbod onderwijs, eigen invulling leeractiviteiten door (deels) open inhouden, maatwerk trajecten die aansluiten op wat de student al kent en kan
- e) Werkvormen: Keuzemogelijkheid in werkvormen aansluitend op behoefte en leerstijl, gebruik van werkvormen die de student ruimte en verantwoordelijkheid geeft voor eigen initiatief en sturing.
- f) Toetsing: Keuzemogelijkheden in moment van toetsing, tussentijdse beoordeling (al dan niet formatief), actieve rol student (self- & peer assessment).
- g) Begeleiding: Begeleiding passend bij de kwaliteiten, behoeften en ambities van de student, begeleiding bij het maken van keuzes voor invulling opleidingstraject en vaststelling onderwijsovereenkomsten, studie-/loopbaanbegeleiding, begeleiding persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Flexibiliteit in het onderwijs kan op verschillende manieren worden bereikt. Welke vorm het beste past zal afhankelijk zijn van meerdere factoren zoals de doelgroep (jonge studenten of volwassenen) en de cultuur van de instelling. Kessels en Ehlen noemen ook een aantal veel genoemde zorgen bij flexibilisering. Zo kan volgens sommigen door flexibilisering van de inhoud van het curriculum de kernleerstof en dus de basiskennis vervallen. Daarnaast stellen critici vraagtekens bij de veronderstelling dat elke student in staat is om zelf de regie te voeren over het eigen onderwijs. Tot slot zijn er wettelijke belemmeringen in de WHW die bepaalde ideeën om te flexibiliseren belemmeren. In 2016 nodigde het ministerie OCW instellingen uit om mee te doen aan één van de drie pilots flexibilisering. Instellingen die deelnemen kunnen experimenteren met bijvoorbeeld het tentamineren op basis van leeruitkomsten in plaats van op onderwijseenheden. Voor deelnemende opleidingen wordt de verplichting losgelaten om onderwijs te verzorgen op basis van in de OER vastgelegde onderwijseenheden maar leggen in plaats daarvan eenheden van leeruitkomsten vast. Op basis van de uitkomsten wordt besloten of de wet moet worden aangepast om de experimenten structureel door te kunnen zetten.

De laatste jaren vragen studenten zelf ook om flexibiliteit. Zo schreef het Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) de notitie 'Studeren op maat' (2015) waarin zij uitten het zij het belangrijk dat iedere student kan studeren op een manier die bij hem of haar past. Zij pleiten voor meer verantwoordelijkheid voor de student om mogelijkheden aan te grijpen voor individuele ontplooiing. Ook de Landelijke Studentenvakbond (LSVb) pleit voor meer flexibiliteit, zij vinden dat het onderwijs flexibeler moet en zich meer moet richten op de wensen van de student en rekening houdend met de diversiteit van de studentenpopulatie. Zij zouden daarbij graag zien dat *de student* weer het studietempo bepaalt.

Sommige van de hierboven beschreven voorbeelden komen in TOM modules al naar voren, zoals flexibilisering in toetsing (tussentijdse beoordeling, peer assessment). Andere voorbeelden komen wel sterk terug in de visie van het Twents Onderwijsmodel, zoals het stimuleren van eigen initiatief en verantwoordelijkheid bij de student (zie ook knelpunt Student-driven Learning) en eigen invulling van de leeractiviteiten maar zijn in de uitvoering van TOM nog minder sterk terug te zien. Wel kan de wijze waarop het University College (ATLAS) flexibel werkt met bijvoorbeeld toetsing inspiratie bieden.

4.3 Internationalisering

Zoals wordt beschreven in de *internationaliseringsvisie 2014-2020* en in de *aangescherpte strategie 2020* van de UT is de verwachting dat het werkveld van de meeste van onze afgestudeerden volledig internationaal wordt. Er wordt daarom de laatste jaren niet alleen door de UT, maar ook door andere hoger onderwijsinstellingen in Nederland veel geïnvesteerd in internationalisering. De VSNU en vereniging hoge scholen benoemen in de *internationaliseringsagenda 2018* dat het uitgangspunt hierbij is dat internationalisering geen doel op zich moet zijn maar een meerwaarde voor de kwaliteit van onderwijs en onderzoek. Hoewel internationalisering de kwaliteit van onderwijs kan versterken en de arbeidsmarkt kan aanvullen, brengt het ook uitdagingen mee op het gebied van taalbeleid, huisvesting, toegankelijkheid en inclusiviteit. In de internationaliseringsagenda worden acties benoemd om deze vraagstukken te adresseren.

De UT heeft de ambitie uitgesproken om studenten op te leiden tot Global Citizens, zodat zij optimaal zijn voorbereid op een internationale werkomgeving. Hierbij zijn een aantal ambities geformuleerd. Voor dit rapport is vooral de ambitie om *in te zetten op curricula die voorbereiden op een internationale carrière* relevant. Het bieden van een internationale ervaring binnen elke opleiding kan worden gerealiseerd door studenten de mogelijkheid geven om in het buitenland internationale ervaring op te doen en door binnen de opleiding te zorgen voor een internationale context.

In de modulestructuur is in module 7 en 8 keuzeruimte. In deze periode kunnen studenten er in principe voor kiezen om ervaring op te doen in het buitenland. Daarnaast zetten veel opleidingen in op het creëren van een *international classroom* of willen of hebben zelfs het keurmerk internationalisering van de NVAO. De meerderheid van de bacheloropleiding is Engelstalig, wat meer internationale studenten aantrekt. Veel van deze opleidingen besteden expliciet aandacht aan het samenwerken binnen projectgroepen met studenten met verschillende culturele achtergronden door middel van workshops of als onderdeel van de leerlijn academische vaardigheden. Docenten kunnen zich bij CELT scholen in het creëren en les geven in een international classroom en ook binnen de faculteit worden regelmatig docentenbijeenkomsten m.b.t. internationalisering georganiseerd.

5 Bevindingen, conclusies & aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen en conclusies beschreven die op basis van de vorige hoofdstukken naar voren komen. Daarnaast worden een aantal aanbevelingen gedaan en wordt de relatie met de bevindingen van de kwaliteitsafspraken benoemd.

Om antwoord te geven op de centrale evaluatie vraag *'Wat zijn aanbevelingen voor de doorontwikkeling van het Twents Onderwijsmodel terugkijkend op het curriculum wat werd beoogd, hoe het is uitgevoerd en wat er is bereikt?'* is een overzicht van het beoogde, uitgevoerde en bereikte Twents Onderwijsmodel rondom tien kernaspecten van een curriculum (zie bijlage 3). Vervolgens is op basis van vergelijking hiervan een analyse van eerdere evaluaties een overzicht gegeven van knelpunten en successen gedurende de afgelopen vijf jaren waarin er met het Twents Onderwijsmodel gewerkt is. Ook is gekeken welke ontwikkelingen in het hoger onderwijs er mogelijk van invloed kunnen zijn op de doorontwikkeling van TOM. Op 20 september is tijdens een bijeenkomst met opleidingsdirecteuren het conceptrapport van deze evaluatie gedeeld en besproken en is geïnventariseerd aan welke punten zij veel waarde hechten (zie bijlage 6). Hiermee zijn de bevindingen verder aangescherpt.

5.1 Bevindingen

De belangrijkste **successen** om mee te nemen in de doorontwikkeling van TOM:

- Hoewel in accreditaties wordt aangegeven dat opleidingen deze nog sterker in de eindtermen zouden kunnen terugkomen, worden een aantal aspecten uit te **TOM visie** zoals de **T shaped professional** en **multidisciplinaire aanpak** als sterke punten in accreditaties naar voren gebracht.
- **De standaard structuur** die werd beoogd is in alle opleidingen gerealiseerd. Alle opleidingen zijn opgebouwd uit 12 modules met een project en thematische samenhang. Deze standaard curriculumopbouw maakt het mogelijk om onderwijs tussen opleidingen te delen. De multidisciplinariteit die hierdoor ontstaat wordt ook in accreditaties als sterk punt erkend. Het **delen van onderwijs** wordt ook ervaren als sterk punt door opleidingsdirecteuren. Hoewel de beoogde organisatie in clusters niet is gerealiseerd zijn er wel raakvlakken tussen de opleidingen zichtbaar geworden.
- Studenten geven aan veel te leren van het **werken in projecten**. Ze zien de **samenwerking met anderen** en de **integratie** van andere onderdelen in het project als waardevol. De NSE laat zien dat studenten bovendien meer tevreden zijn dan studenten van andere instellingen over hun vaardigheden om samen te werken. Ook door

opleidingsdirecteuren wordt dit ervaren. De projecten bieden de mogelijkheid om disciplinaire kennis, vaardigheden en attitudes op een geïntegreerde manier aan bod te laten komen en de eindtermen te realiseren.

- **De studiesnelheid gaat omhoog.** De rendementen zijn tussen 2011 en 2013 gestegen. De maatregelen die de UT heeft doorgevoerd zorgen voor een hogere stijging in rendementen tussen 2011 en 2013 dan op de andere technische universiteiten. Het gestelde doel was om ervoor te zorgen dat 80% van de studenten in 2020 binnen 4 jaar hun bachelorsdiploma in ontvangst kunnen nemen. Van het eerste TOM cohort rondt nu 75% procent van de studenten de bacheloropleiding af in 4 jaar en was 47% is al in 3 jaar klaar. Dit ligt dichtbij de gestelde doelen en is bovendien in relatie tot de andere technische universiteiten een hoog rendement. Ook de studievoortgang van de meest recente cohorten is ten opzichte van voor TOM duidelijk gestegen. TOM lijkt, als onderdeel van de combinatie aan maatregelen, wel effect te hebben.
- De specifieke curriculumopbouw waarbij de eerste twee modules een selecterende en verwijzende werking hebben was bedoelt om ervoor te zorgen dat studenten snel weten of ze de juiste studie hebben gekozen en de uitval zoveel mogelijk naar de eerste 6 maand te brengen. Er lijkt een mogelijke indicatie te zijn van de werking van deze maatregel. De uitval cijfers van het eerste TOM cohort (2013) lijken een verschuiving te laten zien naar het eerste jaar en specifiek naar de eerste 6 maanden. Omdat de latere uitval van de cohorten na 2013 nog niet bekend is, kunnen hier echter nog geen sterke conclusies aan worden verbonden.
- Ten opzichte van pre-TOM is de **studielast** van studenten **meer verspreid**. Uit de tevredenheidsonderzoeken blijken studenten niet meer ontevreden over de studeerbaarheid en studielast dan op andere universiteiten. Wel zijn er landelijk signalen dat studenten over het algemeen een hoge studiedruk ervaren. Dit is recent ook erkend door de minister.
- Met de komst van modules met projecten is er ook meer **samenwerking tussen docenten in moduleteams**. Hoewel deze samenwerking vraagt om meer communicatie en afstemming, waarderen veel docenten het feit dat zij meer op de hoogte zijn van elkaars werk. Ook opleidingsdirecteuren ervaren dit als sterk punt. Bovendien laat onderzoek zien dat het delen van informatie binnen zo'n team positieve voorspellende waarde heeft op de beleving van kwaliteit van de module door de student.
- Ook de **communityvorming** wordt door opleidingsdirecteuren als waardevol genoemd. Volgens enkele opleidingsdirecteuren is dit een potentiële sterkte van TOM en zou dit in de doorontwikkeling nog verder gestimuleerd kunnen worden. Bij enkele opleidingen is dit community gevoel tussen docenten, studenten en staff expliciet als positief punt in accreditaties genoemd. Het feit dat studenten in TOM hetzelfde onderwijs volgen op hetzelfde moment zorgt voor een gemeenschappelijk gevoel. De betrokkenheid van docenten en studenten bij de opleiding en de samenwerking tussen studenten in de projecten en de samenwerking binnen de moduleteams tussen docenten versterkt de community vorming.

De **belangrijkste knelpunten** die geadresseerd moeten worden om verdere doorontwikkeling van TOM te realiseren:

- Tijdens de implementatie van het Twents Onderwijsmodel is steeds sterker ingezet op het concept **Student-driven Learning** (www.utwente.nl/sdl). Hierin komt het ondernemende karakter dat de UT van studenten verwacht terug. Wanneer studenten meer regie hebben over hun eigen leren hebben zij ook meer ruimte om hun eigen **talenten en interesses** tot uitdrukking te laten komen, iets waar studenten nu in de modules nog niet altijd tevreden over zijn. De verschuiving van de **regie over het leren naar de student** is een belangrijke ontwikkeling die in het hoger onderwijs gaande is. Om in te spelen op deze ontwikkeling moeten onderwijsinstellingen **flexibiliteit** bieden op de bij de doelgroep passende aspecten. Hoewel er een aantal mooie voorbeelden zijn (<https://www.utwente.nl/en/tom/experiences-in-tom/mytom/>) van modules waarin studenten zelf de regie voeren over aspecten hun onderwijs komt het ook naar voren als knelpunt. Het Twents Onderwijsmodel wordt door sommigen ervaren als een schools model. Er lijkt een vicieuze cirkel te ontstaan waarbij studenten de regie niet nemen omdat ze de ruimte niet altijd krijgen en docenten terughoudend zijn in het geven van deze ruimte omdat studenten niet laten zien dat ze deze aankunnen. Niet alleen de rol van de docent, maar ook de ontwerpkeuzes die in de modules worden

gemaakt zijn van invloed op de regio die de student ervaart. Opvallend is bijvoorbeeld dat studenten in de SEQ van alle modules gemiddeld een hoge tevredenheidsscore geven aan module 12, de afstudeermodule, waarbij er in het moduleontwerp veel ruimte is in zowel de inhoud, de planning als de bronnen.

- De **integratie van kennis, vaardigheden en attitude** wordt ervaren als een waardevol aspect, maar is nog niet overal op deze beoogde manier gerealiseerd. Er is in de meeste gevallen wel sprake van thematische samenhang binnen de module, maar er zijn ook moduleonderdelen die weinig of niets te maken hebben met het project. Het niet integreren van een moduleonderdeel vormt in combinatie met het 0-15 kader een probleem wanneer de student vanwege het niet behalen van dit onderdeel de hele module over moet doen. Met name het integreren van de gezamenlijke wiskunde leerlijn is een knelpunt en blijkt moeilijk te verenigen met de ambitie om alle onderdelen binnen een module te integreren. Daarnaast moet ook altijd rekening worden gehouden met studenten die onderdelen van modules volgen en hiervoor EC's toegewezen krijgen. Dit maakt het soms lastig om kennis, vaardigheden en attitudes onlosmakelijk met elkaar te integreren. De vraag is of het altijd nodig en mogelijk is om integratie te realiseren of dat het alleen realistisch is op de plekken waar deze op een natuurlijke manier samenkomen.
- Ondanks dat de studielast is verspreid over het kwartiel is de ervaren **studiedruk** onder studenten wel hoog. Hoewel dit een landelijk probleem is en de invloed van TOM hierop moeilijk te achterhalen is, is het wel van belang om aandacht voor dit knelpunt te hebben. Mogelijk biedt meer flexibiliteit (zie ook Student-driven learning) voor de student ook verlichting van de ervaren studielast.
- De hoop was dat een efficiënter onderwijsmodel een positieve bijdrage aan het verminderen van **de werkdruk onder staf** zou kunnen leveren. De werkdruk onder de UT staf lijkt echter de laatste jaren te zijn gegroeid. Echter, de ervaren werkdruk op Universiteiten is niet alleen op de UT maar ook landelijk aan het stijgen. Ook de prestatiedruk in het onderzoek en veranderingen in de maatschappij hebben invloed op de ervaren werkdruk. Desalniettemin is projectonderwijs een intensieve vorm van onderwijs omdat er veel afgestemd moet worden. Daarnaast lijkt vooral de administratie van cijfers voor docenten en specifiek voor modulecoördinatoren veel tijd te kosten. Hoewel de modulecoördinator inhoudelijk een belangrijke rol zou moeten hebben, lijkt de balans nu vaak veel op de organisatie te liggen. Hoewel er ook module coördinatoren zijn die geen problemen ervaren in deze rol, voelen veel modulecoördinatoren zich onvoldoende toegerust en/of niet gemotiveerd voor de organisatorische kant van deze rol. Zij spelen echter in wel een belangrijke rol in het ontwerp en de uitvoering van de module. Om modulecoördinatoren hierin te ondersteunen zijn verschillende acties opgezet (zie *knelpunt d) werkdruk*, p16).
- Al direct bij de implementatie zijn er zorgen geuit rondom **flexibiliteit van het model**. Dit gaat vooral over het faciliteren van studenten die de opleiding om verschillende redenen volgens een ander pad willen of moeten volbrengen. Beoogd werd om deze studenten met maatwerk te bedienen. In de praktijk lijkt er voor veel studenten dergelijk maatwerk te worden geleverd, maar dit is verschillend per opleiding. Deze studenten komen terecht bij de studieadviseur die hierover in overleg gaat met de module coördinator. Het Twents onderwijsmodel kan binnen de modules veel flexibiliteit faciliteren, maar het uitgangspunt is wel dat de module in één keer wordt gevolgd en afgerond. Niet alle studenten willen of kunnen fulltime (15 EC per kwartiel) studeren. Omdat modules maar 1 keer per jaar worden aangeboden zijn er op opleidingsniveau minder ruimte om een eigen studieplanning te maken. Er is afgelopen jaren veel gediscussieerd over de ondeelbaarheid van de 15EC modules en er is hierover veel verdeeldheid onder opleidingsdirecteuren. Waar de één de structuur ziet als een belangrijk kader voor de integratie binnen de module, ervaart de ander het als een beperkende regel voor flexibiliteit die zij willen bieden voor studenten. In de OER 2017-2018 is het mogelijk gemaakt om resultaten van moduleonderdelen langer dan een jaar te laten staan en modules in stukken af kunnen ronden. Het is een wettelijke en maatschappelijke plicht om studenten met een beperking te faciliteren, daarnaast hecht de UT ook waarde aan studenten die kiezen voor activisme. De vraag is hoeveel flexibiliteit de UT voor welke groepen studenten wil bieden.
- Hoewel er weinig kaders rondom **toetsing** werden gegeven wordt wel in het visiedocument een cultuur beschreven waarin toetsen een manier is om de student inzicht te geven in zijn voortgang. Er zou flexibel met toetsen om moet kunnen worden omgesprongen en niet alle toetsen zouden becijferd hoeven worden. Studenten die actief mee doen in de module zouden met informatie uit (diagnostische toetsen) hun leren bij kunnen sturen en de module moeten kunnen

halen, waarmee een herkansing meer uitzondering dan regel zou zijn. Er zijn veel initiatieven waarin op module niveau wordt geëxperimenteerd met innovatieve en formatieve toetsvormen, maar over het algemeen lijkt deze cultuur van toetsing (nog) niet zo gerealiseerd als beoogd. Door deze frictie zijn er verschillen in interpretatie en knelpunten ontstaan.

5.2 Conclusies

Op basis van de bevindingen die in deze beknopte evaluatie op basis van bestaande documentatie naar voren zijn gekomen zijn hieronder een aantal voorzichtige conclusies opgesomd.

Verschillende aanleidingen hebben ertoe geleid dat de Universiteit Twente in 2013 een instellingsbrede onderwijsvernieuwing doorvoerde. In 2013 is het eerste cohort studenten gestart in het Twents onderwijsmodel. TOM heeft ervoor gezorgd dat er binnen de instelling veel aandacht is gekomen voor het onderwijs. Kijkend naar de studenttevredenheid in de NSE en de rendementen onderscheidt de UT zich hierin van andere universiteiten. Het Twents onderwijsmodel, op basis van 15EC modules met elk een project, lijkt op een aantal punten succesvol.

- Accreditaties zijn positief over het TOM model, vooral over de specifieke aspecten als de T-shaped professional en de multidisciplinaire aanpak.
- Studenten op de UT zijn over een aantal punten meer tevreden dan het landelijke gemiddelde, zoals het leren van vaardigheden voor samenwerken: een belangrijke waarde in het Twents Onderwijsmodel.
- Het werken in projecten, waarin theorie wordt geïntegreerd en toegepast, wordt door zowel studenten als docenten als waardevol beschouwd.
- De samenwerking van docenten in moduleteams is een grote verandering geweest. Hoewel de afstemming binnen het moduleteam tijd kost draagt het bij aan de samenhang binnen de module en binnen de opleiding. Deze samenhang wordt door zowel studenten als docenten gewaardeerd.
- TOM lijkt ook positieve invloed te hebben op de rendementcijfers en de studievoortgang. Alle universiteiten hebben in het kader van de prestatieafspraken maatregelen doorgevoerd. Deze maatregelen samen hebben invloed op deze cijfers. Op de UT was de invoering van het Twents Onderwijsmodel één van deze maatregelen. In vergelijking met andere 4TU universiteiten die wel andere maatregelen hebben doorgevoerd, maar niet hebben gekozen voor een onderwijsvernieuwing, laat de Universiteit Twente cijfers met een hoge stijging in de rendementen zien en zijn de rendementpercentages ook gelijk of hoger dan bij de andere instellingen.
- Hoewel er nog weinig informatie is over de latere uitval lijkt de uitval te verschuiven naar het eerste jaar en specifiek naar de eerste 6 maanden. Mogelijk is dit een gevolg van de curriculumopbouw waarbij de eerste twee modules een selecterende en verwijzende werking hebben.

Deze successen vormen een uitgangspunt voor de verdere doorontwikkeling van TOM. Op een aantal punten is TOM nog niet zoals beoogd of heeft het voor (ongewenste) bijeffecten gezorgd.

- Een belangrijk aandachtspunt is de zelfstandigheid en mate van zelfsturing van de student. De UT wil studenten stimuleren om zelf regie te voeren over hun eigen leerproces (Student-driven Learning). Dit past goed bij de 'ondernemende' Universiteit en sluit bovendien aan bij de verwachte ontwikkelingen in het hoger onderwijs. Er zijn enkele voorbeelden van modules waarin studenten deze regie op bepaalde onderdelen ook krijgen. Echter, wanneer 'Student-Driven Learning' echt een speerpunt in de UT onderwijsvisie is, dan zou dit komende jaren duidelijker in de curricula en tevredenheidsonderzoeken naar voren moeten komen. Opleidingen zelf zouden hierin hun eigen visie en leerlijn moeten bepalen.
- Hoewel er met de invoering van TOM op het gebied van toetsing veel is veranderd, lijkt de huidige manier van toetsen nog niet helemaal te matchen met de andere aspecten van het Twents onderwijsmodel. Zo zou je in een geïntegreerde module met een project ook meer geïntegreerde toetsing verwachten, wat nu om verschillende redenen nog weinig gebruikt lijkt te worden. De beoogde cultuur waarin een herkansing een uitzondering zou zijn en studenten aan het eind van de module op een holistische manier zouden worden beoordeeld in een rapportvergadering komt UT breed niet duidelijk naar voren.

- Integratie is een belangrijk aspect van TOM en wordt ook als waardevol ervaren, maar waar integratie niet goed lukt of niet mogelijk is zorgt het voor problemen. De vraag is of het altijd nodig en mogelijk is om integratie te realiseren of dat het alleen realistisch is op de plekken waar deze op een natuurlijke manier samenkomen.
- Het lijkt erop dat de combinatie van het invoeren van het 'nieuwe' onderwijsmodel en andere (landelijke) factoren voor een verhoging van de werkdruk op de UT heeft gezorgd. Het onderwijs in modules zorgt voor meer nodige afstemming en meer administratie. Dit zijn voor veel modulecoördinatoren activiteiten die niet aansluiten bij hun passie om onderzoek te doen en studenten wat over hun onderzoek te leren. Er gaat nu veel tijd en energie verloren aan organisatorische zaken, terwijl de modulecoördinator een belangrijke rol zou moeten spelen in de inhoud van de module.

De ontwikkelingen in het hoger onderwijs op het gebied van digitalisering en flexibilisering kunnen het Twents Onderwijsmodel versterken. Door meer flexibiliteit in het onderwijs, zijn er voor studenten meer mogelijkheden om zelf regie te nemen op hun leerproces. Digitalisering biedt hiervoor mogelijkheden. Op het gebied van internationalisering is het belangrijk om aandacht te blijven besteden aan het samenwerken in projectgroepen met diverse culturele achtergrond en ervoor te zorgen dat studenten ergens in het curriculum de ruimte hebben om internationale ervaring op te doen.

5.3 Aanbevelingen TOM vanuit onderwijskundig perspectief

Bovenstaande bevindingen en conclusies laten zien welke punten geagendeerd moeten worden om verdere doorontwikkeling van het Twents Onderwijsmodel mogelijk te maken. Dit rapport maakt ook duidelijk dat veel knelpunten en oorzaken en gevolgen daarvan met elkaar samenhangen. Deze samenhang in het onderwijs wordt ook benadrukt door het *curriculaire spinnenweb* (Bijlage 3) dat de basis voor deze evaluatie is geweest. Wanneer aan één bepaalde draad wordt getrokken, heeft dit ook invloed op de andere aspecten. Bij het kiezen van een bepaalde richting zullen andere aspecten ook mee veranderen. Daarom worden in plaats van losse aanbevelingen hieronder verschillende doorontwikkelingsmogelijkheden gegeven

Welke doorontwikkelingsmogelijkheden ook worden benut, het is belangrijk om er rekening mee te houden dat er veel verschillen bestaan tussen de opleidingen in bijvoorbeeld cultuur, karakter van studenten, rolverdeling etcetera. Wat voor de ene opleiding een kans is, voelt voor de andere als een belemmering. De grootste winst in de doorontwikkeling van TOM is om de verschillen die er zijn, te benutten en opleidingen binnen hun eigen context hun aanpak bij de centrale TOM visie te laten bepalen. Daarbij is het van belang docenten uit te rusten met de kennis en faciliteiten die ze nodig hebben om deze aanpak te realiseren.

a) Visie	Student-driven Learning biedt mogelijkheden om aan te sluiten bij de ontwikkelingen in de samenleving en om aspecten van de TOM-visie zoals ondernemerschap en ruimte voor talent en interesse, verder tot uiting te laten komen. Student-driven learning en flexibilisering hangen sterk met elkaar samen. Om hierop verder te ontwikkelen moeten opleidingen de ruimte krijgen om binnen de UT-context, hun eigen inkleuring van Student-driven Learning te bepalen. Daarbij is het vervolgens van belang dat opleidingen nadenken over de mate van zelfstandigheid en zelfsturendheid die zij in welke fase van de opleiding van studenten verwachten en dat zij deze verwachtingen ook helder communiceren naar de studenten. Om het begrip Student-driven Learning beter te duiden in de UT context zou het meer kunnen worden aangevlogen vanuit 'ondernemendheid' een belangrijke waarde op de UT vanuit historisch perspectief.
b) Leerinhoud	Om meer eenduidigheid en duidelijkheid te creëren zou het begrip ' integratie ' verder uit gewerkt moeten worden en hierbij een heldere ambitie moeten worden vastgesteld waarbinnen de opleidingen hun eigen aanpak kunnen bepalen.
c) Leerdoelen	In accreditaties komt naar voren dat opleidingen hun eindtermen kunnen versterken door explicieter de TOM aspecten te benoemen. In samenhang met a) en b) biedt dit kansen.
d) Leeractiviteiten	Het project en de variatie aan andere onderwijsactiviteiten zijn sterke punten van TOM. Om TOM verder door te ontwikkelen kan het project in de module nog meer als uitgangspunt worden genomen. Dit versterkt ook de integratie binnen de module.
e) Tijd	De modulestructuur van ondeelbare 15 EC blokken draagt bij aan de inhoudelijke integratie van het onderwijs, deze inhoudelijke integratie wordt als waardevol wordt ervaren. Wanneer er onderdelen in de module zijn die niet geïntegreerd zijn of de integratie voor studenten niet duidelijk is, wordt deze ondeelbaarheid door studenten (en ook door docenten) als onrechtvaardig ervaren. Een wijziging in de OER, waarbij voor niet geïntegreerde onderdelen wel resultaten worden toegekend biedt hier mogelijk een oplossing, zo heeft de meest recente wijziging in de OER voor een aantal opleidingen al geholpen.

	De modulestructuur van 15 EC geeft de student daarnaast op opleidingsniveau weinig ruimte om een eigen planning te maken. De vraag is hoeveel flexibiliteit de UT voor welke groepen studenten wil bieden. Ook op het gebied van digitalisering liggen kansen om studenten meer op maat te bedienen en tijd en plaats onafhankelijk te laten leren.
f) Rollen	De docenten hebben binnen het Twents Onderwijsmodel een andere rol gekregen. Deze vorm van onderwijs vraagt om andere vaardigheden. Over de rol van de module coördinator en de rol van de tutor is onduidelijkheid geweest, wat ook invloed heeft gehad op de rolverdeling binnen de onderwijsstaf. Daarnaast voelen veel modulecoördinatoren zich onvoldoende toegerust om hun taken uit te voeren. De rollen zouden helderder uitgewerkt moeten worden en de modulecoördinatoren zou meer in hun rol ondersteund en gewaardeerd moeten worden.
g) Groeperingsvormen	In de beoogde visie zouden de gezamenlijke leerlijnen een gemeenschapsgevoel over opleidingen heen creëren. Dit lijkt op basis van de wiskunde evaluatie niet het geval te zijn en ook het eerste gezamenlijke thema is in 2016 uit de ontwerpaders verdwenen. Er lijkt meer winst te behalen in het creëren van een community gevoel binnen de opleiding of binnen clusters van opleidingen. Deze potentiële sterkte zou verder uitgewerkt kunnen worden. Een aantal aspecten van TOM draagt hier al aan bij, zoals het werken in projectgroepen door studenten en in moduleteams door docenten. Daarnaast is het belangrijk dat zowel docenten als studenten zich verbonden voelen met de opleiding. Bijvoorbeeld doordat docenten in onderwijsbijeenkomsten op de hoogte te stellen van ontwikkeling of door studenten te betrekken bij het verbeteren van het onderwijs.
h) Bronnen	Over bronnen die studenten gebruiken bij het leren staat in de visiedocumenten niet veel beschreven. De gedachte van de ontwerpers van TOM was dat studenten in het project op zelf op zoek zouden gaan naar (aanvullende) bronnen die zij nodig hebben. Hoewel er projecten zijn waarin dit al gebeurt, zou dit nog meer gestimuleerd kunnen worden. Deze manier sluit aan bij een visie waarin de student het initiatief neemt in het leerproces. Er wordt ook in het onderwijs steeds meer gebruik gemaakt van digitale middelen in het leerproces. Op het gebied van digitalisering liggen kansen om het onderwijs in de modules meer flexibel te maken en studenten eigen keuzes in hun leerproces te laten maken. Daarnaast kan het gebruik van digitale middelen efficiëntie voor de docent opleveren. Hierbij is ondersteunen op het gebied van faciliteiten en professionele ontwikkeling van belang. De keuze om in het kader van <i>de versnellingsagenda onderwijsinnovatie</i> te werken aan de professionele ontwikkeling van docenten op het gebied van ICT is hierin een goede eerste stap.
i) Toetsing	Op <i>korte termijn</i> zou het anders inrichten van de toetsing in de module oplossingen voor knelpunten kunnen bieden. Door meer te kiezen voor formatieve assessment methoden i.p.v. summatieve assessment gedurende de module kan de toetsdruk en daarmee de studiedruk voor studenten en de werkdruk voor medewerkers worden verlaagd. Digitalisering biedt ook mogelijkheden om efficiënter te toetsen. Op <i>lange termijn</i> zou er geïnvesteerd kunnen worden in een 'toetscultuur' die een meer logische match heeft met de uitwerking van de rest van het curriculum van het Twents Onderwijsmodel. Toetsing zou dan meer worden ingezet als een middel dat bijdraagt aan het leerproces (behalen van een leerdoel) en studenten informeert over hun voortgang. De term 'assessment' zou hier in plaats van 'toetsing' beter passen. Assessment zou hierbij ingebed moeten zijn in het curriculumontwerp en meer gekoppeld moeten zijn aan de leerdoelen in plaats van aan de onderwijsactiviteiten. De assessmentmomenten in de module fungeren als 'datapunten' die informatie kunnen geven over het leren van de student. Wanneer het uitgangspunt is om het initiatief en de verantwoordelijkheid voor leren meer bij de student te leggen, moet de toetsing hier ook op afgestemd zijn (mee in lijn zijn). Onderwijsstaf zou in dat geval meer geïnformeerd moeten worden over deze visie op toetsing en de mogelijkheden hiervan.
j) Leeromgeving	De invloed van de omgeving en faciliteiten waarin de studenten leren en docenten onderwijs geven moet niet worden onderschat (momenteel wordt een onderzoek gedaan naar een 'homebase' voor studenten in het kader van LTSH). Wanneer de leeromgeving zo is ingericht dat het interactieve onderwijsactiviteiten, gemeenschappelijkheid en samenwerking ondersteund, wordt dit vanzelf al op een natuurlijke manier gestimuleerd. Om docenten daarnaast te stimuleren meer gebruikt te maken van technologie in het onderwijs moeten ook de voorzieningen in de zalen mee groeien.

5.4 Relatie kwaliteitsafspraken

In het kader van de **kwaliteitsafspraken** zijn gesprekken gevoerd met studenten over de vraag hoe zij de onderwijskwaliteit verbeterd willen zien. De thema's die hieruit voort zijn komen vertonen overlap met bovenstaande bevindingen. Op hoofdlijnen zijn dat:

- Docentprofessionalisering: doorgaande ontwikkeling van onderwijsstaf en tutores moet worden gestimuleerd, gefaciliteerd en gewaardeerd: o.a. helder krijgen van benodigde vaardigheden en rollen, verbeteren van waardering voor onderwijs.
- Community building: studenten moeten zicht onderdeel voelen van een community bestaande uit staf en andere studenten, dit ondersteund individuele leden in het leerproces en draagt bij aan hun welzijn: o.a. investeren in faciliteiten die community vorming stimuleren.
- Talent ontwikkeling: studenten moeten worden gestimuleerd en de mogelijkheid hebben om hun eigen leerervaringen te creëren: o.a. meer differentiatie en flexibiliteit in de opleiding.
- Leer faciliteiten: de faciliteiten moeten de leer ervaring van studenten ondersteunen: o.a. digitalisering als onderdeel van leerproces, creëren van ruimtes waarin verschillende vormen van leren mogelijk zijn.
- Global citizens: studenten worden voorbereid voor een carrière in een internationale context: o.a. creëren van een internationaal curriculum.

Bijlage 1

Ontwerpkaders Twentse Onderwijsmodel – Uit 'Een nieuw model bacheloronderwijs voor de UT' 14 mei 2012.

Kern van het nieuwe bacheloronderwijs is de modulestructuur. Opleidingen worden opgebouwd uit voltijds eenheden van 10 weken/15 EC, die als een ondeelbaar examenonderdeel worden gezien. Op langere termijn is de inzet dat een substantieel deel van deze modules zullen worden gedeeld tussen opleidingen. Doel van de modules is tevens dat maximale ruimte wordt gegeven aan een didactisch model. Daarbij moeten de voltijds eenheden helpen om fulltime en zonder vertraging te studeren vanzelfsprekend te maken.

De kaders puntsgewijs:

1. De bestaande opleidingen houden vooralsnog hun CROHO-notering en moeten uiteraard onder die notering accrediteerbaar blijven.
2. De opleidingen worden opgebouwd uit modules. Dit zijn ondeelbare voltijds examenonderdelen van 10 weken/15 EC.
3. De module heeft een thematische samenhang. Een 'project' kan als activiteit ingezet worden die studenten uitdaagt zelfstandig kennis en vaardigheden te verwerven. Het project wordt geflankeerd door onderwijsactiviteiten. De uitdaging is de afhankelijkheid van 'frontaal onderwijs' zo veel mogelijk te reduceren.
4. Het project in de eerste module van jaar 1 is gerelateerd aan een UT-breed thema
5. De eerste twee modules hebben expliciet een selecterende en verwijzende rol. Ze introduceren het vakgebied en stellen student en opleiding in staat een redelijke inschatting te maken van de kans op succesvolle afronding van de opleiding.
6. De basis van iedere opleiding bestaat uit 6 modules / 90 EC, inclusief de genoemde eerste twee modules.
7. Vervolgens zijn er 2 modules voorwaardelijke keuzeruimte (voor specialisatie of verbreding binnen de opleiding). Deze worden bij voorkeur in periode 2.3 en 2.4 geprogrammeerd.
8. Er zijn twee vrije keuzemodules, waar de student kan kiezen voor onderwijs buiten het domein, bijvoorbeeld om zich te kwalificeren voor een specifiek masterprogramma, maar ook voor internationale uitwisseling of de educatieve minor. Om logistieke redenen moet deze vrije ruimte op een vast moment in het jaar worden geprogrammeerd. Daarvoor zijn periode 3.1 en 3.2 gekozen. Het staat de student vrij in deze ruimte voor verdere specialisatie binnen het domein te kiezen.
9. De opleiding wordt afgesloten met een afstudeermodule. Deze beslaat een semester, waarbinnen een afstudeerproject wordt geflankeerd door andere onderwijsactiviteiten. Een deel van de onderwijsruimte in dit semester is bedoeld voor reflectie en academische vorming. Omvang en aard hiervan is nog onderwerp van gesprek. De overige ruimte kan door de opleiding vrij worden gevuld.
10. De modules worden ontworpen in zes clusters van verbonden opleidingen om de complexiteit van de ontwerp vraag te reduceren. Per cluster is één opleidingsdirecteur als clustertrekker aangesteld, die in samenspraak met collega's een set modules definieert.
11. Binnen een cluster, en waar mogelijk ook over clustergrenzen heen wordt gestreefd naar maximale gezamenlijkheid. Ook wanneer die bedrijfseconomisch niet direct noodzakelijk is.

Bijlage 2

Bronnenlijst

Interne Bronnen

- Visiedocument Twents Onderwijsmodel 'Een nieuw model voor bacheloronderwijs op de UT'
- Aanvullend interview op visiedocument Tom Mulder S&B – mede-ontwerper van het Twents Onderwijsmodel
- Kwartaalrapportages en Jaarbeelden 2013-2017
- Eindtermen opleidingen op opleidingswebsites
- 'Het bewaken en verder realiseren van de TOM uitgangspunten'-Platform Onderwijsvernieuwingen juni 2016
- Managementinformatie rendement, uitval en studievoortgang
- Resultaten Nationale Studenten Enquête (opleidingsniveau) 2015-2016 en 2017-2018
- Resultaten Student Experience Questionnaire (module-niveau) 2015-2016 en 2017-2018
- Rapport Wiskunde evaluatie 2016
- Onderzoek naar 'homebase' voor studenten in het kader van LTSH
- Inventarisatie opleidingsaccreditaties
- Input studieadviseurs & SACC op vraag om informatie rondom uitzonderingen via email
- Gespreksregistratie 2016-2017 SAC&C
- Werkplan Werkdruk 2018 HR
- 'Guidelines for content of faculty plans on quality agreements'
- Universiteit Twente (2015). *Internationaliseringsvisie 2014-2020*. Intern document.
- Universiteit Twente (2015). *Visie op digitalisering van onderwijs*. Intern document
- Universiteit Twente (2014). Vision 2020: Scherper Navigeren. Verkregen van <https://www.utwente.nl/nl/vision2020/>

Externe bronnen

- Bron, R., Endedijk, M. D., van Veelen, R., & Veldkamp, B. P. (2018). The Joint Influence of Intra-and Inter-Team Learning Processes on Team Performance: A Constructive or Destructive Combination?. *Vocations and learning*, 1-26.
- Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) (2015). *Studeren op maat, Flexibilisering in het hoger onderwijs*. <http://www.iso.nl/website/wp-content/uploads/2015/10/1516-Studeren-op-maat.pdf>
- Kessels, J., & Ehlen, C. G. J. M. (2006). *Flexibilisering in het hoger onderwijs*. Verkregen van <https://www.kessels-smit.com/nl/534>
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Handreiking Flexibilisering Hoger Onderwijs*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/richtlijnen/2016/11/25/handreiking-pilots-flexibilisering-hoger-onderwijs>
- SURF, Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten & Vereniging Hogescholen (2018). *Versnellingsagenda voor Onderwijsinnovatie*. Verkregen van <https://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderzoek/DigitaleSamenleving/Versnellingsagenda%20voor%20onderwijsinnovatie.pdf>
- Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2017). *Digitalisering in universitair onderwijs*. Verkregen van <http://www.vsnu.nl/files/documenten/VSNU-agenda-digitalisering-in-universitair-onderwijs.pdf>
- Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten & Vereniging Hogescholen (2018). *Internationaliseringsagenda Hoger onderwijs*. Verkregen van http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Internationaal/Internationaliseringsagenda%20Hoger%20Onderwijs_2018.pdf

Bijlage 3

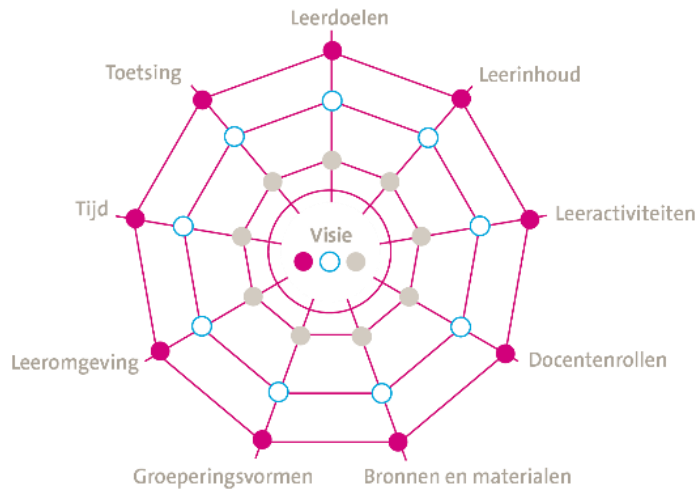
Beschrijving modellen basis onderzoeksozet.

Bron: Van den Akker, J., & Thijs, A. (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO.

Model verschijningsvormen curriculum van den Akker

Verschijningsvormen curriculum		
Beoogd	Denkbeeldig	Eerste visiedocumenten
	Geschreven	Ontwerpkaders en doelen
Uitgevoerd	Geïnterpreteerd	Ontwerpkeuzes door OLD's & Docenten
	In actie	TOM in actie
Bereikt	Ervaren	SEQ & MCEQ, NSE
	Geleerd*	Ervaring studenten Leerrendementen

Model curriculaire spinnenweb van den Akker



Visie

Visie geeft antwoord op de vraag waartoe de leerlingen leren. Een visie geeft op globale wijze richting aan de manier waarop invulling wordt gegeven aan kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting van leerlingen.

Leerdoelen	Leerdoelen beschrijven wat leerlingen aangeboden krijgen en wat ze voor een vaardigheid, vak- of leergebied moeten kennen en kunnen. Op schoolniveau levert het overzicht aan leerdoelen een beeld op van de longitudinale (door de tijd) en horizontale (op een moment in de tijd) samenhang.
Leerinhoud	Leerinhoud betreft alle kennis, vaardigheden en houdingen die invulling geven aan het onderwijsleerproces. Denk bijvoorbeeld aan een schoolbreed en vakoverstijgend vastgestelde invulling (thema's, concepten, onderwerpen) voor vakken en leergebieden.
Leeractiviteiten	Leeractiviteiten geeft op hoofdlijnen de pedagogisch-didactische aanpak weer die past bij de visie.
Docentrollen	Docentrollen geeft overzicht van alle rollen en taken die vervuld worden om het leerproces van leerlingen in goede banen te leiden.
Bronnen en materialen	Bronnen en materialen biedt een overzicht van alle middelen waarmee leerlingen leren. Voor specifieke vakken, leergebieden en thema's zal in veel gevallen besloten worden welke lesmaterialen de leerlingen tot hun beschikking hebben. Het kan daarbij gaan om lesmethodes, al dan niet zelf ontwikkelde materialen, verbruiksmaterialen en digitale bronnen.
Groeperingsvormen	Groeperingsvormen geeft aan met wie leerlingen leren en of dat leren individueel en/of in groepsverband plaatsvindt.
Leeromgeving	Leeromgeving doet uitspraken over de plaats waar het leren plaatsvindt: op school, thuis, een andere plaats. Daarnaast betreft het uitspraken over de inrichting van de fysieke en digitale plaats van het leren.
Tijd	Tijd verwijst naar afspraken op school over wanneer bepaalde onderdelen op het lesrooster komen te staan om longitudinale en horizontale samenhang te bevorderen en hoe toetsen en examens over het jaar verdeeld worden (onder andere om piekbelasting te voorkomen).
Toetsing	Toetsing gaat over de afspraken worden gemaakt voor het toetsen, beoordelen en waarderen van wat leerlingen leren. Het is van belang dat de wijze van beoordeling past bij de visie, de landelijke afspraken (zoals examinering) en de visie op vak- en leergebieden.

Bijlage 4

Deelnemers kick-off meeting stakeholders

- Marc-Jan Zeeman – Strategie & Beleid
- Lisette Woud – Strategie & Beleid
- Frank van den Berg – Hoofd Centre of Expertise in Learning & Teaching
- Ciano Aydin – Portefeuillehouder Onderwijs faculteit BMS
- Herbert Wormeester – Voorzitter Uraad
- Willemijn Luiten – Studentlid Uraad
- Pier Tabak – Studentlid Uraad (input geleverd via email)
- Danielle Kuiphuis-Aagten – Centre of Expertise in Learning & Teaching (notulist)

Bijlage 5

In deze bijlage wordt beschreven wat is bereikt. Enerzijds op basis van cijfers over rendement, uitval en studievoortgang. Anderzijds op basis van de ervaring van studenten uit de Student Experience Questionnaire (SEQ) en de Nationale Studenten Enquête (NSE).

Cijfermatig jaarbeeld tot en met 2017-2018

Het streven is dat studenten in het bachelor onderwijs snel op de juiste plaats zitten en dat studenten soepel hun opleiding kunnen doorlopen. Om na te gaan in hoeverre dit wordt bereikt, maakt deze evaluatie gebruik van rapporten die inzicht geven in studievoortgang en uitval en switch tijdens het bachelor onderwijs. Deze informatie geeft zowel de ontwikkelingen weer ten aanzien van studie uitschrijvingen en nominale studievoortgang.

Rendementen & uitval

Bij de interpretatie van deze cijfers moeten een aantal ontwikkelingen mee worden genomen die van invloed zijn op deze gegevens. Op de Universiteit Twente zijn in 2009 3 opleidingen gestart met een pilot met het BSA. In 2011-2012 is dit met twee opleidingen uitgebreid. Per 1 september 2012 is een instellingsbreed BSA ingevoerd van 45 EC in te voeren met een puntennorm van 45 EC. Twee opleidingen kregen uitstel en zijn per 1 september 2013 begonnen met het hanteren van een BSA. In Delft en Eindhoven is een instellingsbreed BSA van 45 EC in 2009 ingevoerd en in Wageningen is een instellingsbreed BSA van 36 EC in 2014 ingevoerd. Naast het BSA zijn ook de prestatieafspraken van invloed op deze gegevens. In 2012 zijn door het ministerie OCW prestatieafspraken gemaakt met alle universiteiten en hogescholen. De instellingen hebben hierin hun ambities geformuleerd op het gebied van onderwijskwaliteit en studiesucces, profilering en valorisatie. Ook zou de invoering van de harde knip van invloed kunnen zijn. In het collegejaar 2012-2013 is de harde knip ingevoerd op de alle door de overheid bekostigde Universiteiten. Dit houdt in dat studenten niet aan hun master mogen beginnen voordat de bachelor is afgerond. Ten slotte is per september 2015 de basisbeurs afgeschaft. Ook dit zou van invloed kunnen zijn op de rendementen en studiesnelheid van de studenten.

- Onderstaande rapporten zijn gebaseerd op het databestand 1 cijfer HO dat door de Dienst Uitvoering Onderwijs wordt beheerd
- Rendement bachelor per universiteit (excl. HBO-bachelor instroom)
- Op basis van herinschrijvers
- Selectie: Voltijds studenten eerstejaars instelling voor de hoofdopleiding en hoogste vooropleiding is ongelijk aan 'HBO-bachelor'
- Geteld op 1 oktober, dus zonder de afhakers van voor 1 oktober van het startjaar
- Totaal instroom: Voltijds studenten eerstejaars instelling voor de hoofdopleiding en waarbij de hoogste vooropleiding is ongelijk aan 'HBO-bachelor'.
- Vertrokken in jaar 1: student schrijft zich niet opnieuw in bij de instelling
- Herinschrijving in bachelor: student schrijft zich het tweede jaar opnieuw in voor een bachelor bij de instelling. Dit kan ook een andere bacheloropleiding zijn.
- De meest waardevolle vergelijking is een vergelijking met de Universiteiten met een soortgelijk aanbod aan opleidingen. Hierboven zijn de rendementspercentages van de 4 andere Technische Universiteiten binnen Nederland te zien. Ter illustratie zijn in de tabel ook Maastricht en Utrecht meegenomen. Universiteit Utrecht is een brede universiteit. Universiteit Maastricht heeft net als de UT een specifiek onderwijsmodel, namelijk Problem Based Learning.

Tabel 1 Rendementen: diploma in 3 jaar

Instelling	Cohort				
	2011	2012*	2013**	2014	2015
Twente totale instroom	1687	1560	1608	1613	1494
Diploma in 3 jaar	31%	44%	47%	41%	
Delft totale instroom	2678	2618	2950	2997	3129
Diploma in 3 jaar	23%	27%	26%	28%	

Eindhoven totale instroom	1245	1371	1606	1763	1942
Diploma in 3 jaar	32%	34%	34%	32%	
Wageningen totale instroom	1040	1127	1390	1416	1469
Diploma in 3 jaar	44%	51%	41%	40%	
Maastricht totale instroom	3135	3302	3252	3311	3517
Diploma in 3 jaar	58%	59%	59%	58%	
Utrecht totale instroom	5722	5693	5615	5533	5420
Diploma in 3 jaar	36%	39%	36%	35%	

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

- Van cohort 2014 studeerde 41%, van de studenten die zich inschrijven voor het tweede jaar, binnen 3 jaar af. Ook in Wageningen ligt dit percentage rond de 40%. Bij Delft en Eindhoven ligt het percentage rond de 30%.
- Het percentage studenten van cohort 2014 dat binnen 3 jaar afstudeert is 10% hoger in vergelijking met het nominale afstudeerrendement van cohort 2011. Tussen cohort 2011 en 2014 is het percentage studenten dat binnen 3 jaar een diploma haalt met 10% gestegen. Bij Delft is het percentage studenten dat binnen 3 jaar het diploma haalt met 5 % gestegen. Bij Eindhoven en Wageningen is het percentage gelijk gebleven of gedaald.
- De grootste stijging in rendement op de UT te zien in cohort 2012. Hier speelt BSA een rol, in combinatie met het feit dat studenten hun opleiding af wilden ronden voor zij aan modules in het nieuwe onderwijsmodel moesten beginnen.

Tabel 2 Rendementen: diploma in 4 jaar

Instelling	Cohort				
	2011	2012*	2013**	2014	2015
Twente totale instroom	1687	1560	1608	1613	1494
Diploma in 4 jaar	66%	71%	75%		
Delft totale instroom	2678	2618	2950	2997	3129
Diploma in 4 jaar	54%	55%	55%		
Eindhoven totale instroom	1245	1371	1606	1763	1942
Diploma in 4 jaar	65%	68%	64%		
Wageningen totale instroom	1040	1127	1390	1416	1469
Diploma in 4 jaar	78%	75%	75%		
Maastricht totale instroom	3135	3302	3252	3311	3517
Diploma 4 jaar	81%	83%	83%		
Utrecht totale instroom	5722	5693	5615	5533	5420
Diploma in 4 jaar	75%	77%	75%		

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

- Van cohort 2013 behaalt 75% van de studenten binnen 4 jaar een bachelor diploma. Ook in Wageningen ligt dit percentage op 75%. In Delft is dat 55% en in Eindhoven 64% van de studenten.
- Tussen cohort 2011 en 2013 is het percentage studenten dat binnen 4 jaar zijn bachelor diploma behaalt met 9% gestegen. Bij de andere 3TU universiteiten is dit percentage tussen 2011-2013 met 1 tot 3% gedaald.

Tabel 3 Uitval jaar 1 / herinschrijvers jaar 2

Instelling	Cohort
------------	--------

	2011	2012*	2013**	2014	2015	2016
Twente totale instroom	1687	1560	1608	1613	1494	1797
Vertrokken in jaar 1	20%	19%	22%	19%	17%	19%
Herinschrijving in bachelor	78%	80%	77%	80%	81%	79%
Delft totale instroom	2678	2618	2950	2997	3129	3188
Vertrokken in jaar 1	18%	18%	18%	17%	18%	18%
Herinschrijving in bachelor	81%	82%	82%	82%	82%	81%
Eindhoven totale instroom	1245	1371	1606	1763	1942	2053
Vertrokken in jaar 1	26%	21%	20%	19%	20%	20%
Herinschrijving in bachelor	73%	79%	79%	80%	80%	79%
Wageningen totale instroom	1040	1127	1390	1416	1469	1605
Vertrokken in jaar 1	12%	11%	9%	10%	9%	8%
Herinschrijving in bachelor	86%	88%	89%	90%	91%	91%
Maastricht totale instroom	3135	3302	3252	3311	3517	3543
Vertrokken in jaar 1	17%	17%	17%	17%	16%	17%
Herinschrijving in bachelor	83%	83%	83%	83%	83%	83%
Utrecht totale instroom	5722	5693	5615	5533	5420	5491
Vertrokken in jaar 1	19%	18%	15%	13%	14%	14%
Herinschrijving in bachelor	81%	82%	84%	86%	85%	85%

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

- Tussen 2011 en 2016 varieert het percentage herinschrijvers op de UT rond de 80%. Ook bij Delft en Eindhoven ligt het aantal herinschrijvers rond dit percentage. Bij Universiteit Wageningen ligt het aantal herinschrijvers gemiddeld iets hoger. Dit zou verklaart kunnen worden door het feit dat Wageningen een lager BSA hanteert dan de andere 4TU universiteiten.
- De prestatieafspraken zijn van invloed op deze uitvalcijfers, afhankelijk van welke keuze er in de afspraken is gemaakt.

Specificatie uitval

<ul style="list-style-type: none"> • Onderstaand rapport is opgesteld vanuit het management informatiesysteem MISUT. Informatie in MISUT is gebaseerd op de resultaten en inschrijvingen in Osiris. • Dit rapport bevat het aantal en percentage studenten dat de initieel gestarte bachelor opleiding niet af maakt, de zogenaamde Uitvallers uit de opleiding (vertrokken zonder bachelor diploma van de betreffende opleiding). De uitval wordt bepaald per Cohort en uitgesplitst naar de Termijn waar binnen studenten uitgevallen zijn. • Dit rapport gaat uit van inschrijvingen en niet van unieke studenten. Studenten kunnen voor meerdere opleidingen ingeschreven zijn. • Bij enkele opleidingen kunnen studenten zich inschrijven voor een Joint Degree of Double Degree programma. Er is geconstateerd dat deze gegevens de rendementen van een opleiding beïnvloeden. Er wordt gewerkt aan een oplossing voor een meer juiste weergave van het rapport. Omdat het om een kleine groep studenten gaat, heeft dit weinig invloed op de cijfers op instellingsniveau.

Tabel 4 Specificatie uitval jaar 1 Universiteit Twente

	<=6 mnd	7 - 12 mnd	Totale uitval jaar 1	13 - 24 mnd (uitval jaar 2)	25 - 36 mnd (uitval jaar 3)	> 36 mnd (uitval jaar >3)	totaal
2011	8%	16%	24%	5%	2%	2%	33%

2012*	9%	16%	25%	3%	1%	1%	30%
2013**	12%	16%	28%	2%	1%	1%	32%
2014	12%	14%	26%	3%	1%		
2015	11%	15%	26%	3%			
2016	11%	16%	27%				
2017	13%						

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

Bron: MISUT Rapport 05.01 uitval en switch; grensdatum 1 oktober; mutatiedatum 15 oktober 2018

- Het percentage totale uitvallers van cohorten 2011-2013 ligt rond de 31%.
- Het percentage uitval < 6 maand is tussen 2011-2017 gestegen van 8% naar 13%.
- Het percentage uitval tussen 7-12 maand is tussen 2011 en 2017 redelijk gelijk gebleven en ligt rond de 16%.
- Het percentage uitval tussen 13-24 maand (jaar 2) is tussen 2011 en 2015 gedaald met 2%.
- Het percentage uitval tussen 25-36 maand (jaar 3) is tussen 2011 en 2014 gedaald met 1%.
- Het percentage uitval na 36 maand (jaar 3) is tussen 2011 en 2013 gedaald met 1%.

Studievoortgang

<ul style="list-style-type: none"> • Onderstaand rapport is opgesteld vanuit het management informatiesysteem MISUT. Informatie in MISUT is gebaseerd op de resultaten en inschrijvingen in Osiris. • Dit rapport laat het aantal studenten zien van de gekozen populatie per cohort (gebaseerd op grensdatum 31-08) en hun behaalde EC's op het moment van de uitvoerdatum van het rapport. • De toetsdatum van een resultaat is bepalend voor de indeling in een EC-categorie in het studiejaar (jaar 1, 2 of 3) waarin de student actief is. • Een uitvaller (binnen een opleiding) is een student die de opleiding verlaten heeft zonder eindexamen. Ook studenten die geen beëindigingsdatum hebben, maar op de datum van uitvoering van het rapport geen actieve inschrijving meer voor de opleiding hebben, worden als uitvaller beschouwd. De geldende resultaten van deze studenten worden meegeteld in de bachelorjaren waarin ze ingeschreven zijn. • De behaalde resultaten van niet-reguliere examendoelen, zoals Honoursprogramma (H) worden niet in het rapport meegenomen. Sommige studenten met een Double Degree of een Joint Degree programma, die voor het eerst instromen bij de opleiding, kunnen bij aanvang van een studiejaar reeds ingedeeld worden in een hogere categorie, bijvoorbeeld ≥ 60 EC. • Studenten met een dubbele studie op de UT, behalen resultaten die horen bij twee opleidingen, waar ze staan ingeschreven. • Bij de studenten die overstappen naar een andere opleiding op de UT, zijn alle behaalde resultaten aanwezig onder de gekoppelde examenprogramma's. Ze vallen ofwel onder het reguliere deel ofwel onder het overige deel. Het kan in dit rapport voorkomen dat bij sommige overstappers hun resultaten bij de vorige opleiding niet meegeteld worden. Andersom kan het ook voorkomen: hun overgeheveldde resultaten bij de nieuwe opleiding zijn niet meegeteld. Hier wordt nog een oplossing voor gevonden.
--

Tabel 5 Studievoortgang jaar 1 Universiteit Twente

EC	0-14 EC	15-29 EC	30-44 EC	45-59 EC	≥ 60 EC
2011	20%	9%	14%	25%	31%
2012*	20%	6%	7%	29%	38%
2013**	20%	8%	5%	13%	54%
2014	20%	6%	5%	14%	56%
2015	20%	7%	5%	16%	52%
2016	20%	9%	5%	15%	51%

2017	22%	9%	7%	14%	48%
-------------	-----	----	----	-----	-----

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

Bron: MISUT Rapport 06.01 Studievoortgang bachelor; grensdatum cohort 31 augustus; mutatedatum 15 oktober 2018.

- De groep studenten die tussen de 0-29 EC haalt is redelijk stabiel gebleven tussen 2011 en 2017 met een lichte stijging bij afgelopen cohort.
- De groep studenten die tussen de 30-44 EC haalt is tussen 2011 en 2017 gedaald met 7%.
- De groep studenten die tussen de 45-59 EC haalt is tussen 2011 en 2017 gedaald met 11%.
- De groep studenten die nominaal studeert in het eerste jaar is tussen 2011 en 2017 gestegen met 17%.
- In cohort 2013 is t.o.v. cohort 2012 een verschuiving te zien van de groep studenten die 45-59 EC halen naar de groep studenten die nominaal studeert.

Tabel 6 Studievoortgang jaar 2 Universiteit Twente

	0-14 EC	15-29 EC	30-44 EC	45-59 EC	60-74 EC	75-89 EC	90-104 EC	105-119 EC	≥120 EC
2011	3%	3%	3%	4%	10%	12%	15%	24%	26%
2012*	2%	1%	1%	3%	7%	8%	16%	33%	30%
2013**	1%	1%	1%	2%	5%	7%	11%	18%	54%
2014	1%	1%	1%	3%	5%	7%	9%	12%	61%
2015	2%	1%	1%	3%	6%	7%	12%	18%	50%
2016	1%	1%	2%	4%	7%	8%	11%	17%	49%

*Invoering BSA instellingsbreed / **Invoering TOM

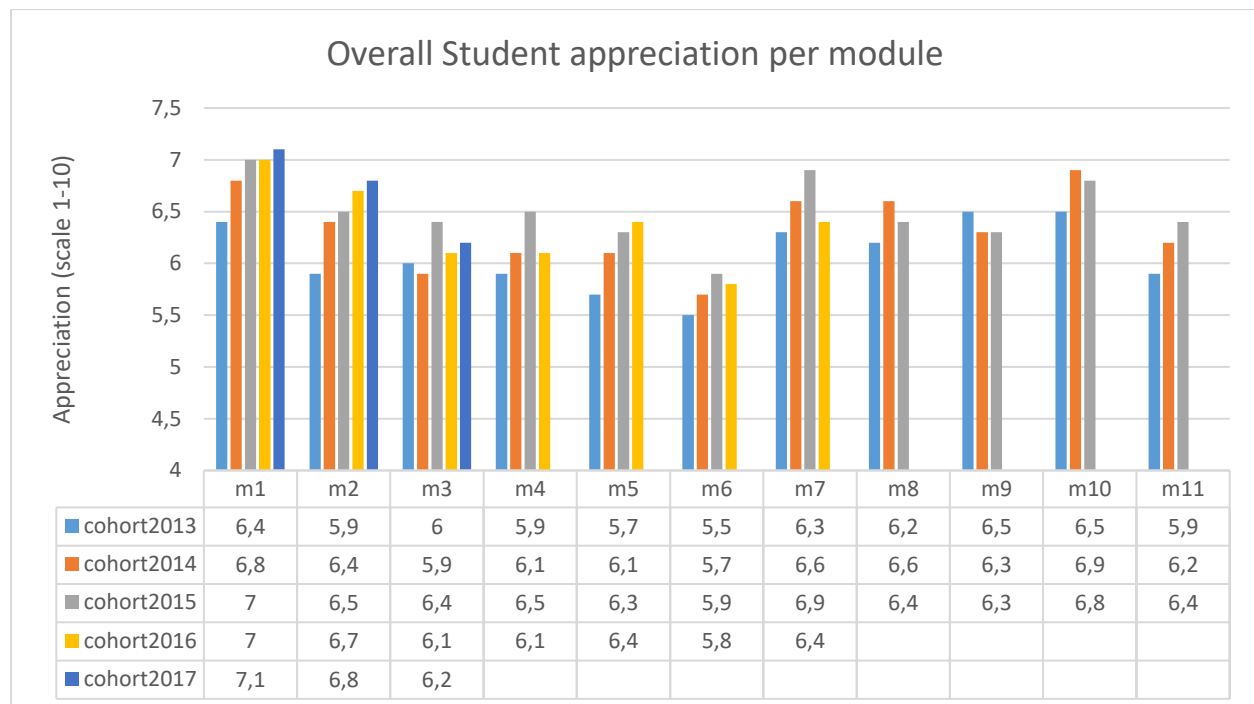
Bron: MISUT Rapport 06.01 Studievoortgang bachelor; grensdatum cohort 31 augustus; mutatedatum 15 oktober 2018

- De groep studenten die nominaal studeert in het tweede jaar (meer dan 120EC) is tussen 2011 en 2016 gestegen met 29%. Dat is bijna een verdubbeling.
- In cohort 2013 is t.o.v. cohort 2012 een grote verschuiving te zien naar de groep studenten die nominaal studeert (120 EC). Bij alle categorieën 0-119 EC is een daling te zien, in de categorie ≥120 EC een stijging.
- Opvallend is de daling in nominaal studerende vanaf cohort 2015. De precieze oorzaak hiervan kan op basis van dit beperkte onderzoek niet worden gegeven. Mogelijk zijn in de eerste twee jaar van de onderwijsvernieuwing veel lessen geleerd en zijn maatregelen bijgesteld.

Studenttevredenheid

Student experience questionnaire (SEQ)

Sinds de aanvang van TOM in 2013 is de implementatie van TOM intensief en met verschillende methoden gemonitord. De SEQ wordt hierbij gezien als een monitoringsinstrument ten behoeve van de onderwijsverbetercyclus op opleidingsniveau en tevens instellingsbreed de benodigde informatie verschaft over de ontwikkeling van gemeenschappelijke uitgangspunten en aanleiding kan geven voor gesprekken. Inhoudelijk bevat de SEQ vragen die onderdeel zijn van de reguliere kwaliteitszorg, zoals organisatie, kwaliteit van toetsing en bijdrage van de docenten. Daarnaast bevat de SEQ een aantal thema's die zijn gerelateerd aan TOM, zoals werken in projecten en regie over het eigen leerproces. In deze rapportage worden alleen de vragen meegenomen die iets zeggen over de waardering en het leereffect in het algemeen volgens studenten én de vragen die wat zeggen over de kenmerken van TOM. De gemiddelde scores van de SEQ geven een beeld van de aandachtspunten op instellingsniveau. Resultaten van 2015-2016 (eerste jaar dat er 12 modules waren) en meest recente gegevens (2017-2018) zijn voor deze rapportage meegenomen. Voor de meeste vragen geldt een Likert schaal van 1 op 5 waarbij (1= zeer mee oneens en 5=zeer mee eens).



15-16	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
<i>Algemene vragen</i>																								
Response rate	882		849		650		551		734		766		519		522		226		255		419		53	
Appreciation rate	7.1		6.5		6.4		6.5		6.1		5.7		6.6		6.6		6.1		6.5		5.9		6.6	
	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3
As a whole, I found the module challenging	3.4	91.4%	3.6	93.0%	3.4	89.0%	3.5	91.5%	3.4	87.3%	3.6	88.2%	3.4	87.8%	3.5	90.3%	3.1	74.6%	3.3	83.2%	3.3	81.3%	3.3	88.3%
As a whole, I learned a lot in the module	4.0	95.4%	3.9	94.3%	3.6	88.4%	3.8	90.9%	3.6	85.2%	3.5	78.2%	3.8	91.2%	3.8	85.4%	3.4	74.7%	3.7	85.0%	3.2	73.6%	3.6	90.2%
The module was logically put together	3.6	85.1%	3.5	81.7%	3.3	75.8%	3.2	67.5%	3.2	70.0%	3.1	65.5%	3.5	77.7%	3.4	76.5%	3.1	74.7%	3.3	76.2%	3.0	60.7%	3.3	76.5%
The module was well organised	3.3	77.6%	3.2	73.5%	3.0	64.9%	2.9	58.4%	2.8	56.3%	2.6	49.1%	3.2	70.3%	3.2	68.6%	2.6	47.7%	2.9	60.5%	2.9	57.6%	3.2	69.2%
I have learned a lot from the teachers, tutors, teaching assistants, etc.	3.7	92.8%	3.5	84.2%	3.4	81.3%	3.4	81.0%	3.2	72.8%	3.2	71.0%	3.6	86.2%	3.5	82.1%	3.1	74.7%	3.4	76.4%	3.3	78.9%	3.7	84.8%
In general, the teaching and learning in the module were a good fit for how I learn.	3.5	87.6%	3.4	82.4%	3.3	81.3%	3.2	76.7%	3.1	72.3%	3.0	66.6%	3.3	80.2%	3.4	79.3%	3.1	72.3%	3.3	78.0%	3.1	70.1%	3.7	92.2%
I have learned a lot from doing the project	3.7	88.3%	3.6	82.3%	3.4	76.4%	3.6	79.8%	3.3	77.0%	3.3	70.9%	3.5	79.4%	3.5	78.0%	3.3	74.7%	3.4	76.1%	3.2	71.7%	3.4	81.3%
Throughout the module I knew on time how I would be assessed.	3.7	86.5%	3.7	87.1%	3.7	87.4%	3.7	82.9%	3.6	81.5%	3.4	72.2%	3.8	86.2%	3.7	83.9%	3.3	69.8%	3.4	73.2%	3.5	76.1%	3.4	67.4%
The tests were suitable to determine whether I'd learned sufficiently	3.5	85.8%	3.5	82.7%	3.3	76.8%	3.3	75.0%	3.2	72.6%	3.0	66.6%	3.3	77.4%	3.3	76.8%	3.0	64.4%	3.1	69.9%	3.1	71.3%	3.1	71.7%
I got useful feedback on the assessments I made	3.2	75.1%	3.0	66.5%	3.0	66.0%	3.2	72.7%	2.9	60.8%	2.8	58.1%	3.2	72.3%	3.1	69.3%	2.9	62.4%	2.7	52.0%	3.2	69.0%	2.9	60.0%
Throughout the module I had enough time to prepare for each assessment	3.2	73.7%	3.2	74.8%	3.3	76.7%	3.2	72.3%	3.1	65.9%	2.9	62.0%	3.2	72.0%	3.2	71.7%	3.3	77.6%	3.5	81.8%	3.2	70.4%	3.2	73.1%
In general, the amount of study time I had to put in was doable.	3.5	81.8%	3.5	81.7%	3.5	82.9%	3.5	81.7%	3.3	74.5%	3.1	68.5%	3.5	77.5%	3.4	77.7%	3.7	85.8%	3.7	82.6%	3.3	73.4%	3.5	83.0%
Based on the module, I would recommend this UT study programme to others	3.9	92.4%	3.5	84.2%	3.3	77.7%	3.5	79.7%	3.2	71.6%	2.9	61.6%	3.5	82.1%	3.4	75.0%	3.2	71.5%	3.5	78.1%	2.9	57.7%	3.2	78.0%

Module 2017-2018	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
Response rate	1049		789		625		491		742		643		507		427		219		211		283		65	
Appreciation rate	7.1		6.8		6.2		6.5		6.4		5.8		6.4		6.4		6.3		6.7		6.4		7.4	
	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3	M.	≥ 3
The module was intellectually stimulating for me	3.8	92.6%	3.8	88.7%	3.6	82.6%	3.7	86.4%	3.5	80.5%	3.6	81.4%	3.5	78.3%	3.7	85.7%	3.3	75.7%	3.7	86.2%	3.5	82.7%	3.9	89.2%
As a whole, I learned a lot in the module	4.0	94.0%	4.0	93.3%	3.6	84.4%	3.8	89.1%	3.7	87.3%	3.7	85.8%	3.6	84.5%	3.8	88.9%	3.5	84.4%	3.9	87.2%	3.5	85.7%	3.9	90.3%
The module has internal coherence	3.7	91.9%	3.7	87.3%	3.5	80.7%	3.6	82.4%	3.6	82.0%	3.4	76.8%	3.7	85.5%	3.8	86.7%	3.4	76.8%	3.5	81.7%	3.5	79.8%	3.9	87.7%
The module was well organized	3.5	82.9%	3.5	82.4%	2.9	63.2%	3.1	70.3%	3.2	70.2%	2.8	57.7%	3.3	74.9%	3.3	73.3%	3.1	68.0%	3.1	70.8%	3.4	76.6%	3.9	82.9%
My questions and issues have been adequately addressed	3.7	92.8%	3.6	87.0%	3.3	75.4%	3.5	81.5%	3.5	82.1%	3.2	71.7%	3.5	82.0%	3.4	79.9%	3.6	85.2%	3.7	89.3%	3.7	87.4%	4.1	93.9%
I was inspired and motivated by the teaching staff	3.5	85.8%	3.3	78.2%	3.2	73.1%	3.2	74.1%	3.1	72.7%	3.1	69.0%	3.3	78.9%	3.2	73.8%	3.2	76.0%	3.4	80.5%	3.5	84.5%	3.9	92.3%
The teaching methods enabled me to learn successfully	3.5	86.5%	3.4	82.2%	3.2	72.6%	3.2	74.6%	3.2	75.2%	3.1	69.2%	3.2	73.2%	3.1	72.6%	2.9	61.7%	3.2	72.6%	3.4	80.4%	3.8	90.7%
This module contributed to my knowledge, skills and attitude to operate in an international context	3.7	88.7%	3.6	86.2%	3.3	80.9%	3.4	80.7%	3.3	78.0%	3.3	77.0%	3.2	71.1%	3.2	72.1%	3.4	77.3%	3.5	77.4%	3.2	73.1%	3.5	82.2%
In the module I was given the opportunity to decide how to learn (determine my own way of learning)	3.7	86.3%	3.5	82.0%	3.4	76.8%	3.5	79%	3.4	79.0%	3.1	69.8%	3.3	73.5%	3.2	70.9%	3.5	81.1%	3.4	76.5%	3.2	70.6%	3.5	75.1%
In the module I was given the opportunity to decide what to learn (pursue my own interests within the module context)	2.7	56.5%	2.6	48.7%	2.6	48.2%	2.8	55.6%	2.8	60.0%	2.6	49.5%	2.9	61.5%	2.7	53.1%	3.0	65.8%	3.2	69.2%	2.8	51.5%	3.4	73.5%
In the module I was given the opportunity to decide when to learn (plan my own study activities)	3.7	84.3%	3.5	80.6%	3.5	80.8%	3.6	81.6%	3.5	79.9%	3.2	67.5%	3.5	77.8%	3.4	76.4%	3.5	79.5%	3.5	76.7%	3.4	74.8%	3.5	82.8%
I have learned a lot from doing the project	3.8	87.6%	3.7	84.4%	3.5	76.9%	3.7	83.6%	3.5	81.8%	3.4	74.6%	3.5	77.6%	3.6	78.6%	3.7	83.2%	3.6	78.7%	3.5	78.4%	3.5	82.7%

Module 2017-2018	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
I knew within a reasonable timeframe how I would be assessed	3.5	86.5%	3.6	86.8%	3.3	72.5%	3.5	79.7%	3.5	79.7%	3.4	76.1%	3.6	80.6%	3.5	78.9%	3.5	80.5%	3.6	82.2%	3.7	84.2%	3.8	84.6%
The assessment criteria were clear to me	3.5	83.6%	3.6	84.4%	3.2	71.2%	3.3	73.0%	3.4	74.2%	3.2	68.0%	3.5	79.1%	3.3	74.3%	3.4	77.7%	3.3	75.1%	3.5	78.7%	3.6	84.6%
The assessments were suitable to fairly examine the knowledge and skills acquired during the module	3.6	88.9%	3.5	86.2%	3.4	81.1%	3.3	75.4%	3.4	79.2%	3.1	69.2%	3.3	76.0%	3.1	68.2%	3.0	66.7%	3.2	73.0%	3.3	75.7%	3.7	87.6%
The quality of the feedback in this module was adequate	3.4	82.5%	3.4	82.2%	3.2	73.2%	3.2	74.8%	3.2	73.6%	3.0	67.4%	3.1	69.7%	3.1	71.6%	3.3	78.6%	3.2	71.9%	3.5	82.7%	3.8	86.2%
Throughout the module I had enough time to prepare for each assessment	3.3	74.2%	3.2	72.9%	3.3	75.9%	3.4	78.6%	3.2	71.3%	3.0	62.4%	3.4	77.1%	3.2	71.9%	3.3	70.4%	3.4	76.3%	3.3	73.2%	3.8	83.1%
I found the amount of study time was doable. Consider the entire module and possible fluctuations of workload in it.	3.5	80.7%	3.4	75.9%	3.5	81.7%	3.7	85.2%	3.4	76.1%	3.2	66.9%	3.6	82.2%	3.3	73.8%	3.43	69.1%	3.7	83.7%	3.5	79.7%	3.8	90.7%
Based on the module, I would recommend this UT study programme to others	4.0	93.4%	3.7	87.5%	3.3	75.4%	3.5	80.0%	3.3	75.2%	3.0	64.2%	3.4	75.7%	3.3	73.7%	3.2	71.6%	3.5	83.2%	3.2	71.3%	3.7	82.8%

I found the following aspects of the project very valuable (more than one answer possible)

<p>2017-2018 1A</p> <p>the application of previously gained knowledge <input type="text"/> 44%</p> <p>the integration of (the) various subjects learned in the module <input type="text"/> 55.9%</p> <p>the development of new knowledge and insights <input type="text"/> 57.9%</p> <p>the motivational effect <input type="text"/> 21.3%</p> <p>the cooperation with other students <input type="text"/> 61.2%</p> <p style="text-align: right;">n=2010</p>	<p>2017-2018 1B</p> <p>the application of previously gained knowledge <input type="text"/> 43.2%</p> <p>the integration of the various subjects learned in the module <input type="text"/> 48.7%</p> <p>the development of new knowledge and insights <input type="text"/> 54.6%</p> <p>the motivational effect <input type="text"/> 19.3%</p> <p>the cooperation with other students <input type="text"/> 51.5%</p> <p style="text-align: right;">n=1</p>
<p>2017-2018 2A</p> <p>the application of previously gained knowledge <input type="text"/> 35.5%</p> <p>the integration of the various subjects learned in the module <input type="text"/> 49.7%</p> <p>the development of new knowledge and insights <input type="text"/> 52.4%</p> <p>the motivational effect <input type="text"/> 16.6%</p> <p>the cooperation with other students <input type="text"/> 47.8%</p> <p style="text-align: right;">n=1385</p>	<p>2017-2018 2B</p> <p>the application of previously gained knowledge <input type="text"/> 40.5%</p> <p>the integration of the various subjects learned in the module <input type="text"/> 54.6%</p> <p>the development of new knowledge and insights <input type="text"/> 55.8%</p> <p>the motivational effect <input type="text"/> 19%</p> <p>the cooperation with other students <input type="text"/> 52.2%</p> <p style="text-align: right;">n=</p>

Nationale Studenten Enquete (NSE)

Ruim 270.000 studenten geven jaarlijks hun oordeel over hun opleiding en instelling. Hiermee krijgen aankomende studenten een goed beeld van de tevredenheid van huidige studenten (www.studiekeuze123.nl). De NSE is een brede vragenlijst die in gaat op allerlei aspecten van de opleiding, zoals aansluiting bij beroepspraktijk, roosters, studielast, begeleiding en toetsing. Ook hier worden de resultaten van 2015 en de meest recente resultaten (2018) gebruikt.

Voor de meeste vragen geldt een Likert schaal 1 t/m 5, waarbij 1=zeer ontevreden en; 5=zeer tevreden (De gehele vragenlijst is te downloaden via <http://www.studiekeuzeinformatie.nl/vragenlijst-nationale-studenten-enquete>).

In de tabel hieronder zijn per thema (eerste tabel) en per vraag (tweede tabel) gemiddelde scores af te lezen van 2015 en van 2018 en het verschil hier tussen. Daarnaast is het landelijke gemiddelde en het verschil tussen de UT score en het landelijke gemiddelde te zien.

NSE resultaten – algemene tevredenheidsoordelen	2015		2.018		Verschil	Benchmark Landelijk	
	Mean	Valid N	Mean	Valid N		Gemiddelde	beter/slechter
Je studie in het algemeen	3,95	3.469	4,10	3.470	0,02	4,05	0,05
De inhoud van de opleiding	3,94	3.397	4,04	3.382	0,00	3,99	0,04
De verworven algemene vaardigheden binnen je opleiding	3,84	3.396	3,96	3.380	0,03	3,87	0,09
De verworven wetenschappelijke vaardigheden / Praktijkgericht onderzoek binnen je opleiding	3,85	3.396	3,96	3.381	0,03	3,90	0,06
De voorbereiding op de beroepsloopbaan / De aansluiting op de beroepspraktijk (was AlgemeenOordeel_05 tot en met 2016, gewijzigde vraagstelling vanaf 2017)	3,37	3.349	3,59	3.322	0,03	3,39	0,21
De docenten van de opleiding	3,73	3.396	3,84	3.384	0,02	3,85	0,00
De informatie vanuit je opleiding	3,58	3.390	3,79	3.380	0,01	3,69	0,10
De studiefaciliteiten van je opleiding	3,93	3.385	4,21	3.362	0,04	3,89	0,32
Toetsing en beoordeling (bijv. criteria van beoordeling en vorm van toetsing)	3,62	3.395	3,76	3.373	0,02	3,66	0,10
De studieroosters (selectie aangepast in 2017)	3,77	3.386	3,99	3.366	0,04	3,88	0,11
De studielast	3,51	3.392	3,64	3.373	0,02	3,63	0,02
De studiebegeleiding	3,72	3.350	3,88	3.310	0,06	3,53	0,35
De algemene sfeer op je opleiding	4,19	3.389	4,36	3.379	0,05	4,15	0,21

De mate waarin je betrokken wordt bij de verbetering van je opleiding	3,64	3.339	4,00	3.334	0,09	3,66	0,34
De groepsgrootte (nieuw vanaf 2017)		0	4,27	3.366	0,04	4,03	0,24
Het uitdagend karakter van de opleiding (nieuw vanaf 2017)		0	4,03	3.377	0,01	3,92	0,11
De aandacht voor internationalisering (nieuw vanaf 2017)		0	3,76	3.181	0,04	3,63	0,13
Zou je jouw opleiding aanraden aan vrienden, familie of collega's?	4,09	3.051	4,23	2.915	0,03	4,16	0,08

Resultaten NSE- uitgebreide resultaten	2015		2.018		verschil 2018-2015	Benchmark Landelijk	
	Mean	Valid N	Mean	Valid N		Gemiddelde	beter/slechter
	Het niveau van je opleiding	3,95	3.324	4,03	3.310	0,08	4,00
De aansluiting van de inhoud bij het beeld dat je van je opleiding had	3,84	3.307	3,96	3.303	0,12	3,89	0,07
De aansluiting van je opleiding bij je vooropleiding	3,80	3.254	3,90	3.209	0,10	3,80	0,10
De mate waarin de inhoud van je opleiding stimulerend is	3,75	3.315	3,91	3.312	0,16	3,85	0,06
De aansluiting van de inhoud van je opleiding bij actuele ontwikkelingen	3,81	3.290	3,88	3.263	0,07	3,89	-0,01
De samenhang tussen de verschillende onderdelen van je opleiding	3,76	3.320	3,92	3.304	0,15	3,82	0,10
De in jouw opleiding gehanteerde werkvormen	3,71	3.321	3,92	3.302	0,20	3,80	0,12
De inhoudelijke kwaliteit van het studiemateriaal	3,77	3.312	3,92	3.308	0,14	3,90	0,02
De aansluiting bij je werkervaring (nieuw vanaf 2013)	3,37	42	3,83	52	0,46	3,59	0,24
De mate waarin je het geleerde kunt toepassen in je baan (nieuw vanaf 2013)	3,51	42	3,96	52	0,45	3,69	0,26
Het aanleren van een kritische houding	3,90	3.273	4,00	3.247	0,10	4,00	0,00
Probleemoplossend vermogen	4,09	3.282	4,17	3.257	0,08	3,97	0,20
Het onderbouwen van conclusies	3,88	3.270	3,98	3.250	0,10	3,93	0,05
Communicatieve vaardigheden (bijv. mondelinge presentaties, gespreksvoering)	3,72	3.266	3,89	3.241	0,17	3,72	0,16
Samenwerken met anderen (selectie aangepast in 2017)	4,13	3.276	4,26	3.257	0,14	3,84	0,42
Argumenteren/redeneren	3,72	3.272	3,80	3.250	0,07	3,75	0,05
Analytisch denken	4,02	3.239	4,09	3.209	0,07	4,02	0,08
Het kritisch beoordelen van wetenschappelijk werk	3,74	3.222	3,81	3.183	0,07	3,82	-0,01

Het schrijven van wetenschappelijke artikelen	3,53	3.200	3,67	3.160	0,13	3,64	0,03
Methoden en technieken van onderzoek	3,71	3.224	3,78	3.166	0,07	3,66	0,12
Het doen van onderzoek (was WetenschappelijkeVaardighedenWo_06 tot 2012, gewijzigde vraagstelling in 2013)	3,61	3.193	3,71	3.143	0,10	3,56	0,14
Het opdoen van vaardigheden voor de beroepspraktijk (selectie aangepast in 2017)	3,26	3.154	3,51	3.080	0,25	3,26	0,25
De praktijkgerichtheid van je opleiding (selectie aangepast in 2017)	3,34	3.190	3,58	3.103	0,25	3,21	0,37
Het contact met de beroepspraktijk (bijv. stages, gastsprekers, opdrachten voor externen) (was VoorbereidingBeroepsloopbaan_03 tot en met 2016, gewijzigde vraagstelling vanaf 2017, selectie aangepast in 2017)	3,15	3.102	3,43	2.991	0,28	3,13	0,30
Het opdoen van vaardigheden in de beroepspraktijk (nieuw vanaf 2017)		0	3,35	49		3,29	0,06
De praktijkgerichtheid van je opleiding (nieuw vanaf 2017)		0	3,49	56		3,34	0,15
Het contact met de beroepspraktijk (bijv. stages, gastsprekers, opdrachten voor externen (nieuw vanaf 2017))		0	3,76	57		3,25	0,50
De inhoudelijke deskundigheid van docenten	4,06	3.190	4,18	3.136	0,12	4,17	0,00
De didactische kwaliteit van docenten	3,51	3.173	3,62	3.121	0,11	3,72	-0,10
De bereikbaarheid van docenten buiten contacturen (selectie aangepast in 2017)	3,93	3.152	4,10	3.073	0,17	3,80	0,30
De betrokkenheid van de docenten bij de studenten	3,84	3.181	4,03	3.131	0,19	3,76	0,27
De kwaliteit van de begeleiding door docenten	3,75	3.177	3,91	3.126	0,15	3,73	0,18
De kwaliteit van feedback van docenten	3,55	3.184	3,74	3.121	0,19	3,58	0,16
De mate waarin docenten inspirerend zijn	3,49	3.184	3,60	3.123	0,12	3,65	-0,04
De kennis van de docenten over de beroepspraktijk	3,76	3.140	3,92	3.083	0,16	3,93	-0,01

De beheersing van de Engelse taal van docenten (nieuw vanaf 2017)	0	3,43	2.804		3,67	-0,24	
De mogelijkheid tot begeleiding (was Studiebegeleiding_01 tot en met 2016, gewijzigde vraagstelling vanaf 2017)	3,86	3.058	4,03	2.965	0,18	3,72	0,31
De kwaliteit van de begeleiding (was Studiebegeleiding_02 tot en met 2016, gewijzigde vraagstelling vanaf 2017)	3,74	2.868	3,95	2.677	0,21	3,66	0,29
De mate waarin jouw opleiding initiatief neemt in ondersteuning of begeleiding (nieuw vanaf 2013, was Studiebegeleiding_03 tot en met 2016, gewijzigde vraagstelling vanaf 2017)	3,33	3.005	3,63	2.914	0,30	3,31	0,32
De duidelijkheid van criteria waarop beoordeeld wordt	3,61	3.138	3,79	3.063	0,18	3,70	0,09
De aansluiting van toetsing en beoordeling bij de inhoud van de opleiding	3,75	3.133	3,91	3.057	0,16	3,79	0,12
De kwaliteit van de toetsing op kennis en inzicht (nieuw vanaf 2013)	3,70	3.129	3,84	3.062	0,15	3,74	0,10
De kwaliteit van de toetsing op vaardigheden (nieuw vanaf 2013)	3,61	3.120	3,78	3.023	0,17	3,67	0,12
Het aantal toetsmomenten (nieuw vanaf 2013, duidingsvraag)	3,19	3.139	3,13	3.061	-0,06	3,12	0,02
De informatie over jouw studievoortgang	3,79	3.108	4,00	3.019	0,21	3,81	0,19
De informatie over regels en procedures	3,33	3.107	3,65	3.025	0,31	3,56	0,09
De informatie over de opzet van de opleiding (nieuw vanaf 2013)	3,21	3.064	3,57	2.969	0,36	3,38	0,19
Het tijdig bekend maken van resultaten van toetsen en beoordelingen (was voorheen ToetsingBeoordeling_03)	3,15	3.116	3,48	3.029	0,33	3,34	0,14
Het tijdig bekendmaken van de studieroosters	3,83	3.095	4,12	2.993	0,29	3,89	0,23
Het tijdig bekendmaken van wijzigingen in het studierooster	3,61	2.996	3,95	2.908	0,34	3,78	0,17
De studeerbaarheid van het studierooster (nieuw vanaf 2017)	0	3,98	2.994			3,81	0,17

Het aantal in het studieprogramma geroosterde onderwijsuren (nieuw vanaf 2017)	0	4,00	2.986	3,92	0,08		
De spreiding van de studielast over het studiejaar	3,43	3.075	3,62	2.956	0,19	3,61	0,01
De haalbaarheid van deadlines	3,62	3.099	3,74	2.994	0,12	3,73	0,01
De mogelijkheid om zonder vertraging de gewenste studie-onderdelen te volgen (nieuw vanaf 2013)	3,46	3.017	3,68	2.900	0,22	3,60	0,08
De mate waarin de studiepunten (EC) overeenkomen met de daadwerkelijke studielast (was Studielast_03 tot 2012, gewijzigde vraagstelling vanaf 2013)	2,98	3.048	3,31	2.956	0,32	3,40	-0,09
De mogelijkheid om werken en leren te combineren (nieuw vanaf 2017)	0	3,28	42	3,40	-0,12		
De groepsgrootte bij werkgroepen (nieuw vanaf 2013)	4,08	2.997	4,15	2.918	0,06	4,06	0,09
De groepsgrootte bij hoorcolleges (nieuw vanaf 2013)	4,14	3.046	4,26	2.953	0,12	4,01	0,25
De verhouding kleinschalig versus grootschalig onderwijs in mijn opleiding (nieuw vanaf 2013)	4,09	2.912	4,19	2.825	0,10	3,96	0,23
De kwaliteit van de stagebegeleiding vanuit de opleiding (was VoorbereidingBeroepsloopbaan_04 tot 2012, filter toegepast vanaf 2018)	3,55	581	3,54	441	-0,01	3,37	0,16
De voorbereiding op de stage door de opleiding (nieuw vanaf 2013, filter toegepast vanaf 2018)	3,17	581	3,31	436	0,13	3,19	0,12
De begeleiding op je stageplek door het bedrijf of de instelling waar je stage loopt (nieuw vanaf 2013, filter toegepast vanaf 2018)	3,99	593	4,18	446	0,19	3,97	0,21
Wat je tijdens je stage hebt geleerd (nieuw vanaf 2013, filter toegepast vanaf 2018)	4,19	597	4,31	451	0,12	4,23	0,08

De aansluiting van de stages bij het overige onderwijs (was VoorbereidingBeroepsloopbaan_05 tot 2012, filter toegepast vanaf 2018)	3,84	595	3,94	442	0,10	3,82	0,13
De geschiktheid van de onderwijsruimten (selectie aangepast in 2017)	3,99	3.058	4,13	2.978	0,14	3,87	0,26
De geschiktheid van werkplekken (bv. computers, studieruimten van voldoende kwaliteit)	3,79	3.033	4,02	2.939	0,24	3,72	0,30
De beschikbaarheid van werkplekken (bv. voldoende werkplekken)	3,56	3.038	3,66	2.936	0,11	3,23	0,43
De bibliotheek/mediatheek	3,97	2.731	4,17	2.750	0,20	3,75	0,42
De ICT-faciliteiten (selectie aangepast in 2017)	3,82	2.851	4,05	2.721	0,23	3,72	0,33
De digitale leeromgeving	3,82	2.991	3,96	2.887	0,14	3,77	0,20
De digitale bibliotheek / mediatheek (nieuw vanaf 2017)		0			0,00	4,50	
Onderwijsevaluaties die onder studenten plaatsvinden (was Betrokkenheid_01 tot 2012)	3,63	2.897	3,89	2.814	0,26	3,65	0,24
Informatie over de uitkomsten van onderwijsevaluaties (was Betrokkenheid_02 tot 2012)	3,01	2.883	3,48	2.819	0,47	3,15	0,34
De wijze waarop je opleiding gebruik maakt van de uitkomsten van onderwijsevaluaties (was Betrokkenheid_03 tot 2012)	3,19	2.682	3,59	2.668	0,40	3,28	0,30
De manier waarop je opleiding op klachten en problemen reageert (was Betrokkenheid_04 tot 2012)	3,32	2.691	3,70	2.635	0,38	3,35	0,35
De mate waarin jouw opleiding je uitdaagt het beste uit jezelf te halen (nieuw vanaf 2017)		0	3,84	2.944		3,72	0,12
De mate waarin je opleiding de ruimte geeft om in de studie je eigen interesse te volgen (nieuw vanaf 2017)		0	3,74	2.924		3,68	0,07

De mate waarin de opleiding stimuleert om verdieping aan te brengen in de lesstof (nieuw vanaf 2017)	0	3,65	2.929	3,59	0,06
De mate waarin studenten elkaar inspireren om goed te presteren (nieuw vanaf 2017)	0	3,75	2.919	3,59	0,16
De mate waarin je wordt gestimuleerd in het buitenland te gaan studeren (nieuw vanaf 2017)	0	3,37	2.615	3,14	0,23
De mate waarin je gestimuleerd wordt kennis te maken met andere culturen (nieuw vanaf 2017)	0	3,39	2.677	3,22	0,17
De mate waarin in het studieprogramma aandacht wordt besteed aan internationale aspecten (nieuw vanaf 2017)	0	3,47	2.699	3,41	0,05
De mogelijkheden die je opleiding biedt voor studeren of stage in het buitenland (nieuw vanaf 2017)	0	3,67	2.624	3,42	0,26

Bijlage 6

Verslag OLD middag

Evaluatie TOM, OER en 0/15 EC Regeling

Kort verslag bijeenkomst 20-09-2018 – Design Lab

Aanwezig:

A.J. Annema, S.R. Miller, J.M.J. Schutten, R. Torenvlied, T.T.M. Palstra, C.G.P.C. Tils, A. Rensink, S.A. van Gils, M. Boenink, E.S. Kooij, J.W. Netjes, E.M. Gommer, M.L. Ehrenhard, H. Wormeester, F.M.J.W. van den Berg, S. van Gils, K. Haijken, M.A. Stehouwer, R. van Seters, A.Muller

Opening door Chris Tils, presentatie door Thom Palstra

Reacties op de presentatie:

De eerste reactie is een geschokte; met het verwijderen van de 15 EC Regel uit OER wordt het grondvest onder TOM weggehaald, gevreesd wordt voor verbod van het onderwijs. Door die regel wordt van studenten gevraagd zich binnen de module gericht op die module te concentreren.

Met de evaluatie en deze uitkomst wordt naar een kleine groep schreeuwende studenten geluisterd. Daarom wordt aandacht gevraagd voor de grote groep studenten die de weg in TOM heeft gevonden.

Er is begrip voor deze reactie, en er wordt aangegeven dat als studenten, de OLD en het opleidingsbestuur het eens zijn met behoud van de structuur, die gehandhaafd kan blijven. Een verwijzing naar vorig jaar volgt, waarbij OLC's al de gelegenheid is geboden wijzigingen door te voeren, maar waar niet of nauwelijks gebruik van is gemaakt.

Aanvullend op de eerste reactie wordt gemeld dat de 15-EC regeling ook voor docenten motiverend werkt om samen te blijven werken, verwachting is dat docenten nu sneller naar ontkoppeling toe zullen werken.

De vraag wordt gesteld wat benodigd is om kwalitatief goed onderwijs in stand te houden.

De volgende items worden genoemd:

- In tegenstelling tot de gevraagde flexibiliteit wordt beter geïntegreerde modules genoemd waarmee samenhang wordt verbeterd.
 - Dit wordt gezien als een complexe materie die veel voors en tegens kent en zal vragen om goede gesprekken met OLC's, docenten en faculteitsbesturen.
 - Ook moet hierbij gedacht worden aan het gelijkheidsprincipe – is het mogelijk dat opleidingen zelf de modules en samenhang inrichten? Dat lijkt niet zo te zijn.
 - Verder zijn modules bij een aantal opleidingen al volledig bij geïntegreerd: zij geven aan de 15EC regeling niet nodig te hebben om dit te behouden;
- Flexibiliteit wordt gezien als een groot winstpunt, waarbij er vanuit de opleidingen vertrouwen moet zijn in de docenten. Zij zullen ervoor zorgen dat dit goed wordt ingericht;
- Winstpunten worden genoemd, waarbij wordt verwezen naar hetgeen in de ppt is aangestipt. Deze zijn zoals gezegd ook veroorzaakt door veranderingen in de maatschappij, en hebben naar de mening van enkele aanwezigen samen met TOM bijvoorbeeld gezorgd voor verhoging van het studierendement;
- De uitspraak van de minister betreffend de BSA van 40 EC wordt voor nu geparkeerd, deze lijkt niet te passen bij het gegeven dat studenten nominaal in 4 jaar afstuderen;
- Het project in de module wordt als essentieel onderdeel genoemd, zijnde het integrerende element in het onderwijs. Bij het toewerken naar flexibilisering van het onderwijs dient goed bekeken en gestuurd te worden op het kijken naar welke onderdelen van een module samen een project kunnen vormen en welke niet;
- Om een goede aansluiting op modules te houden wordt gewezen op de mogelijke inzet van voorkennis-eisen, bijvoorbeeld voor de aansluiting van B1 op B2 en B3. Hierbij wordt ook gewezen op de behoefte aan een ondergrens

ten aanzien van EC's of samenhang in modules. Om dit te kunnen realiseren wordt het samenstellen van logische blokken van onderwijseenheden genoemd.

Sterke punten van TOM – een opsomming vanuit de deelnemers:

- De punten genoemd op de eerste slide van de ppt;
- Samenwerking van docenten in moduleteams voor en lopend het kwartiel, qua inhoudelijke en praktische afstemming, om de studeerbaarheid te handhaven;
- Integratie van het onderwijs, Cohortvorming en social cohesion worden genoemd (door samen te werken in TOM projecten en modules leren groepsleden elkaar goed kennen, uitvallers vallen snel op);
- behoud van het project gezien de invulling van de eindtermen;
- met TOM heeft de UT een streep voor op andere universiteiten;
- Individual talent development wordt door module-onderwijs gefaciliteerd;
- de Uniforme structuur van het bachelor-onderwijs op de UT maakt het mogelijk om interdisciplinair projectgroepen te laten werken. Raakvlakken tussen verschillende opleidingen blijven behouden, een sterk element dat de deelnemers verder willen versterken;
- Gebruik maken van e-learning (kosten-baten), en dit uit te breiden;
- Reflectie-onderwijs is beter ingebed, niet overal even succesvol, hetgeen wel haalbaar moet zijn;
- Studenten zijn nu beter dan vroeger in toepassingsgerichtheid in projecten, samenwerken (ook binnen de groepen in de universiteit), hands-on werken in combi met academisch werk;

Vervolgens worden groepsgewijs ideeën en suggesties verzameld die zeker meegenomen c.q. ingesteld moeten worden bij het schrappen van de 0-15 EC regel uit de OER, deze worden centraal benoemd:

- De BSA – het bij elkaar schrappen van EC's door studenten te voorkomen. Nu deze kwantitatief verdwijnt is het nodig kwalitatieve eisen toe te voegen (te bepalen welke onderdelen/modules in ieder geval gehaald moeten zijn);
- De aandacht te hebben voor/voorbereid zijn op consequenties voor dit academisch jaar als met ingang van volgend jaar de 0/15 EC regel verdwijnt;
- De opleidingen de verantwoordelijkheid en het vertrouwen te geven betreffend het inrichten van de onderwijs-eenheden (ongeacht de grootte);
- Transparantie richting studenten, duidelijke en tijdige communicatie rondom bijvoorbeeld leerdoelen en (goede) toetschema's. Ervoor zorgen dat studenten tijdig weten wat er van hen verwacht wordt;
- Keep it simple, maak niet teveel regels;
- Een duidelijke visie ten aanzien van het behoud van de samenhang in de opleiding vaststellen en communiceren met docenten en studenten;
- Regelgeving te bekijken van vóór TOM, zoals bijv. de beperking van het aantal herkansingen, en het stellen van voorkennis-eisen (inclusief de check voor het afdwingen). Mogelijk zijn een aantal daarvan nu weer van toepassing;
- Duidelijk zijn over te behalen kennis die bijvoorbeeld voor het project benodigd is;
- Integratie versterken (goed kijken naar verbetering aanhaken van wiskunde); is/komt er een ondergrens voor aantal EC's voor de onderwijseenheid

Afrondend is door Thom Palstra gemeld dat hij blij is met de opmerking betreffend de onderwijs visie. Hij meldt dat deze voor de ITK wordt geüpgraded en dat daaraan op dit moment wordt gewerkt.

Hij benadrukt de overgang ordentelijk te willen laten verlopen zodat samenhangend onderwijs aan de UT blijft gewaarborgd. Binnen de faculteiten zullen de portefeuillehouders Onderwijs daarin een rol hebben, en zij zullen ook hun steentje bij kunnen dragen bij interdisciplinaire samenwerking.

Het voorstel is de uitwerking van de OER met deze ontwikkeling nu eerst binnen de faculteit tussen de OLD's en de portefeuillehouder onderwijs te bespreken, zodat de OER voor volgend jaar een richting krijgt. Doel is gezamenlijk te werken aan een tijdig opgeleverde centrale OER.