

Effectieve interventies tegen studentenuitval



voor PGO-VM, Vrije Universiteit Amsterdam

door Remco Meisner

versiedatum 16 mei 2021

versienummer 3.3

versietype finalversie

Effectieve interventies tegen studentenuitval

Welke interventies zijn effectief en efficiënt ten behoeve van het reduceren van studentenuitval bij instellingen voor hoger en wetenschappelijk onderwijs?

naam student Remco Meisner
 e-mail rmeisner@prlma.nl
 module Masterthesis Verandermanagement
 opleiding Verandermanagement
 faculteit School of Business and Economics
onderwijsinstelling Vrije Universiteit, Amsterdam
 studiejaar 2018/2019
 plaats en datum 16 mei 2021
 begeleider prof.dr.mr. Steven ten Have

Dankwoord

Ik wil met name Hogeschool Leiden hartelijk danken voor het oppakken van de aan dit onderzoek verbonden investering van tijd en kosten. Daarnaast ben ik dankbaarheid verschuldigd aan mijn echtgenote en kat, die erg hebben geleden onder mijn onbezonnen opleidingsdrang. En bijna op de laatste plaats, maar qua waardering op de eerste, ben ik Peter Dekker dankbaar voor de urenlange, geduldige uitleg, waarvan hij mij in een gemoedelijk privé-college deelgenoot maakte, niet gehinderd door het feit dat dit samenzijn onbezoldigd en geruime tijd na zijn pensionering plaatsvond. En tenslotte Niels van der Eng, die nauwgezet, doorgaans zelfs woord voor woord, dit document bestudeerde en mij zeer heeft geholpen in het finale afwerken daarvan.

Samenvatting

Met deze thesis is het onderzoek, dat zich voltrok vanaf 2017 tot en met 2019, naar effectieve maatregelen tegen studentenuitval bij Hogeschool Leiden voltooid.

Er gaat veel tijd, geld en moeite verloren wanneer studenten de opleiding vroegtijdig opgeven. Bovendien is dit effect, dat al jarenlang aanhoudt, frustrerend voor alle betrokkenen.

Het onderzoek is gebaseerd op de invloed van de attitude op het besluit van studenten om hun studie prematuur te staken. Veel wetenschappers hebben onderzoek verricht naar de wisselwerking tussen gedrag en attitude en in dit onderzoek wordt dankbaar gebruik gemaakt van hun bevindingen bij het uitwerken van het theoretische kader en de onderzoeksmethode.

Het onderzoek heeft zich langs vijf belangrijke richtinggevende lijnen voltrokken, waarvan de eerste drie (A t/m C) de belangrijkste zijn en de laatste twee (D en E) louter bedoeld zijn om het belang van de eerste drie nader te bepalen.

Het onderzoek betreft de feiten uit (A) een enquête, die is ingevuld door vrijwel alle eerstejaarsstudenten van Hogeschool Leiden, opleiding Informatica, gedurende twee achtereenvolgende studiejaar. Tegelijkertijd is de tweede informatiebron (B) opgetekend op basis van interviews met alle docenten van deze opleiding Informatica. Nadien is, gedurende het tweede studiejaar waarin dit onderzoek is uitgevoerd, een (C) forumgesprek georganiseerd, met een representatieve, selectieve dwarsdoorsnede van studenten en docenten.

Op grond van de mate waarin relevante oorzaken en maatregelen door deze drie richtinggevende lijnen naar voren kwamen, is daaraan (D) een zeker ‘gewicht’ verbonden. En uiteindelijk is (E) bepaald in hoeverre wetenschappelijk onderzoek in combinatie met de realiseerbaarheid pro of contra bepaalde maatregelen indiceren.

A tot en met E levert derhalve vijf factoren op, die als product een ‘combinatiegewicht’ aanduiden: het hoogste ‘combinatiegewicht’ handelt over maatregelen die naar de effectiviteit zowel als het draagvlak in de organisatie aantrekkelijk zijn. Lagere ‘combinatiegewichten’ zijn in hetzelfde kader minder aantrekkelijk. Dit alles is bijeengevoegd en gesorteerd op deze indicator in een allesverbindend eindoverzicht.

Met de in dit document beschreven interventies (tegenmaatregelen) en het eraan voorafgaande onderzoek verwacht ik een bijdrage te hebben geleverd aan het voorkomen van node-loos, voor alle betrokkenen ontluisterend en bovenal zowel financieel als qua menselijke inspanning kostbaar capaciteits- en kwaliteitsverlies.

Remco Meisner

Inhoudsopgave

1	Aanleiding en inleiding	9
1.1	Aanleiding	9
1.2	Inleiding	9
1.3	Casus	10
1.4	Maatschappelijke relevantie	11
1.5	Wetenschappelijke relevantie	11
1.6	Relevantie voor de opdrachtgever	12
1.7	Centrale vraagstelling	13
1.8	Invalshoeken	13
2	Theoretisch kader	14
2.1	Theorie 1: attitudebeïnvloeding door middel van overtuiging	14
2.2	Theorie 2: attitudebeïnvloeding door middel van welbevinden	14
2.3	Theorie 3: attitude volgens Ajzen & Fishbein	15
2.3.1	Attitude toward the Behavior	17
2.3.2	Subjective Norm	18
2.3.3	Perceived Behavioral Control	18
2.3.4	De onderzoekstrategie	18
2.4	Facetten	20
2.4.1	Facet 1: <i>veiligheid</i>	20
2.4.1.1	Facet 2: <i>beeldvorming</i>	21
2.4.1.2	Facet 3: <i>vermogen/capaciteit</i>	21
2.4.1.3	Facet 4: <i>houding/attitude</i>	22
2.4.1.4	Facet 5: <i>uniformiteit</i>	22
2.4.1.5	Facet 6: <i>pech/omstandigheden</i>	23
2.4.1.6	Facet 7: <i>sfeer/voorschriften/hogeschool</i>	23
2.4.1.7	Facet 8: <i>anamnese/voorgeschiedenis</i>	24
2.5	Methode	24
2.5.1	Onderzoeksdesign	24
2.5.1.1	Literatuuronderzoek	26
2.5.1.2	Kwantitatieve onderzoekscomponent	27
2.5.1.3	Kwalitatieve onderzoekscomponent	28

2.5.1.3.1	Interviews (Actievorm B).....	28
2.5.1.3.2	Forumgesprek (Actievorm C)	29
2.5.1.3.3	Quantificering (Actievorm D).....	29
2.5.2	Data.....	29
2.5.3	De onderzoeker	30
2.5.4	Procedure	31
2.5.4.1	Algemeen (voor Actievorm A, B, C en Actievorm D).....	31
2.5.4.2	Enquêtes (Actievorm A)	32
2.5.4.3	Interviews (Actievorm B).....	34
2.5.4.4	Forumgesprek (Actievorm C)	36
2.5.4.5	Quantificering (Actievorm D).....	37
2.5.5	Deelnemers	38
2.5.5.1	Enquête (Actievorm A)	38
2.5.5.2	Interviews (Actievorm B).....	39
2.5.5.3	Forumgesprek (Actievorm C)	40
2.5.5.4	Quantificering (Actievorm D).....	42
2.5.5.5	Quorum (Factor E).....	42
2.5.6	Materialen	42
2.5.6.1	Materialen ten behoeve van de enquêtes (actievorm A).....	42
2.5.6.2	Materialen ten behoeve van de docenten-interviews (actievorm B)	43
2.5.6.3	Materialen ten behoeve van het forumgesprek (actievorm C)	43
2.5.6.4	Materialen ten behoeve van de quantificering (actievorm D)	43
2.5.6.5	Materialen ten behoeve van het draagvlak (factor E).....	43
2.5.7	Analyseplan.....	44
2.5.7.1	Analyseplan na de studenten-enquêtes (actievorm A)	45
2.5.7.2	Analyseplan na de docenten-interviews (actievorm B)	45
2.5.7.3	Analyseplan na afloop van het forumgesprek (actievorm C)	46
2.5.7.4	Analyseplan na afloop van de quantificering (actievorm D).....	47
2.5.7.5	Analyseplan en verwerking van het quorum (factor E).....	47
3	Resultaten	48
3.1	Enquêtes (actievorm A).....	48
3.2	Interviews (actievorm B).....	52
3.3	Forumgesprek (actievorm C)	56

3.4	Quantificering (actievorm D)	57
3.5	Quorum (factor E)	58
3.6	Detaillering (alle factoren gecombineerd).....	59
4	Conclusies en reflectie.....	61
4.1	Beantwoording van de centrale vraagstelling	61
4.2	Reflectie op het onderzoek.....	62
4.3	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	65
4.4	Aanbevelingen voor de praktijk	66
appendix 1:	opzet van de propedeuse-enquête (actievorm A)	67
appendix 2:	structuur van de data uit actievorm A (indicatie)	69
appendix 3:	resultaten vanuit actievorm A.....	71
appendix 4:	opzet van de docenten-interviews (actievorm B).....	75
appendix 5:	structuur van de data uit actievorm B (indicatie)	79
appendix 6:	resultaten vanuit actievorm B: oorzaken	83
appendix 7:	resultaten vanuit actievorm B: maatregelen	89
appendix 8:	opzet van het forumgesprek (actievorm C).....	95
appendix 9:	Inleiding van het forumgesprek (actievorm C)	97
appendix 10:	actievorm C (verbatim)	99
appendix 11:	actievorm C (interpretatie)	132
appendix 12:	Actievorm D (effectgrootte maatregelen/interventies)	139
appendix 13:	Actievorm D (overzicht van gescoorde maatregelen).....	140
appendix 14:	de maatregelen op een rij	148
appendix 15:	overzicht van het vooronderzoek	152
appendix 16:	informatie over de onderzoeker	156
Bibliografie		158

Afbeeldingen

Figuur 1: Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1972)	16
Figuur 2: The Self-Determination Continuum (Ryan, 2000).....	17
figuur 3: onderzoekstrategie	19
Figuur 4: het globale onderzoeksontwerp.....	25
Figuur 5: detail van het praktische onderzoeksonderdeel.....	26
Figuur 6: onderzoekstrategie (incl. analyse).....	44
Figuur 7: representatie van de self-efficacy ontwikkeling over twee studie jaren (moment 1 en moment 2).....	50
Figuur 8: voorbeeld van een door een respondent ingevuld enquêteformulier, voorafgaand aan verdere verwerking.....	69
Figuur 9: indicatie van de data die is vergaard op basis van actievorm A (enquête onder propedeusestudenten)	70
Figuur 10: indicatie van de informatie die is verkregen na transcriptie en aggregatie van actievorm A-output.....	70
Figuur 11: interview-guide, pagina 1	80
Figuur 12: interview-guide, (laatste) pagina 2	81
Figuur 13: indicatie van de informatie die is verkregen na transcriptie en aggregatie van actievorm B-output.....	82

1 Aanleiding en inleiding

In dit hoofdstuk wordt, na een korte beschrijving van de aanleiding, de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek uiteengezet. Dit in aanloop naar de centrale vraagstelling, die in hoofdstuk 1.7 (pagina 13) aan de orde komt.

1.1 Aanleiding

Er is voor de samenleving veel geld gemoeid met het opleiden van studenten door HBO-instellingen en universiteiten. Een studie gaat bovendien doorgaans gepaard met grote offers. Des te meer reden ervoor te waken dat deze inspanningen en bestedingen effectief en efficiënt worden ingezet en dat de resultaten het maximaal haalbare zoveel mogelijk benaderen.

In de praktijk blijkt dat heel veel studenten hun studie voortijdig afbreken (AJN, 2016). Dit gebeurt vaak al in het eerste studiejaar (Hogescholen, Feiten en cijfers: Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs, 2016). Ook al lijkt het alsof menig een gaandeweg steeds meer aan deze uitval gewend is geraakt (Hogescholen, Feiten en cijfers.

Afgestudeerden en uitvallers., 2017), het blijft een ontluisterend gebeuren.

In opdracht van Hogeschool Leiden is door middel van deze thesis gezocht naar de voor deze instelling geschikte proactieve interventies (tegenmaatregelen).

1.2 Inleiding

Dit onderzoek beoogt de onderwijsinstelling handvatten aan te reiken waarmee de beschreven schade beperkt kan worden, door het effectief en efficiënt inzetten van interventies met een betekenisvolle uitwerking op de attitude van studenten.

Met effectief wordt in dit verband bedoeld dat de voorgestelde interventies:

- door ervaren docenten worden voorgesteld als zinvol;
- naar de mening van de studenten bijdragen aan de attitude van deze studenten.

Bij het zoeken de betreffende interventies wordt in het kader van de wens om vooral *evidence based* te handelen, naast de bovenstaande punten, ook vooraf onderzocht welke aspec-

ten daarbij vanuit de wetenschappelijke literatuur als relevant worden beschouwd. Dit gebeurt in dit document in de vorm van vooraf geselecteerde zogenoemde *facetten*.

1.3 Casus

Het onderzoek is uitgevoerd bij de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden. Deze opleiding voorziet in vier specialisaties:

- Business Data Management (BDaM);
- Interactietechnologie (IAT);
- Software Engineering (SE);
- Forensisch ICT (FICT).

In het studiejaar 2017-2018 omvatte de opleiding 33 docenten met een fulltime of parttime dienstverband, in het studiejaar 2018-2019 is, in verband met de voortgaande groei van het aantal studenten, dat team uitgebreid tot een veertigtal docenten.

De ononderbroken jarenlange groei en het daaruit voortvloeiende ruimtegebrek, noopte de opleiding halverwege het studiejaar 2017-2018 uit te wijken naar een tijdelijke, extern van het hoofdgebouw (Zernikedreef) gelegen locatie (twee verdiepingen in het Carrefour-gebouw van Achmea). Deze laatste locatie moest halverwege het studiejaar 2018-2019 in omvang verdubbeld worden. Opnieuw wegens de aanhoudende groei. Dit is gerealiseerd door daarbij nog eens twee extra verdiepingen in het Carrefour-gebouw te trekken.

Resumerend kan ondermeer worden gesteld dat:

- de opleiding Informatica in het laatste decennium enorm is gegroeid, zowel in fysieke ruimtelijke omvang, in aantal studenten als in aantal docenten;
- het uitvalpercentage van studenten gedurende de gehele tijd vrijwel (constant en hoog) bleef;
- de kwaliteit van de opleiding ononderbroken verbeteringen ondergaat;
- de vier specialisaties met regelmaat worden "geijkt" aan de hand van de marktontwikkelingen.

De schadepost die veroorzaakt wordt door studenten-uitval in de propedeutische fase is een toenemende bron van zorg. Er wordt gezocht naar interventies die het uitvalpercentage effectief en in positieve zin beïnvloeden.

Daartoe is opdracht gegeven te onderzoeken welke de oorzaken van studenten-uitval zijn en welke maatregelen (interventies) soelaas kunnen bieden.

1.4 *Maatschappelijke relevantie*

Een significant deel van de startende studenten in het hoger en wetenschappelijk onderwijs blijkt de verkozen studie niet met goed gevolg af te sluiten. De Vereniging Hogescholen constateert dat 53,1% van de studenten van het cohort 2006 de studie niet binnen vijf jaar heeft afgerond (Hogescholen, Afgestudeerden en uitvallers in het HBO, 2016). Op algemeen, universitair niveau verlaat 31% van de studenten de opleiding zelfs gedurende het eerste studiejaar (Intostudies, 2016). Dit gold voor 31.000 van de 100.000 studenten, die in 2012 van start gingen en het komt neer op een jaarlijkse schadepost van €250 miljoen. In werkelijkheid zijn de kosten nog vele malen groter, omdat ook allerlei belendende terreinen worden getroffen, en kan worden gesproken van meer dan zes miljard Euro.

Dit heeft voor de Nederlandse overheid, deze studenten, de betrokken docenten en opleidingsinstellingen een significant nadelig effect. Reeds vanaf 2009 worden substantiële investeringen gedaan om de situatie te verbeteren, met de intentie de studentenuitval te beperken en de kwaliteit van het onderwijs te verhogen (Hogescholen, Afgestudeerden en uitvallers in het HBO, 2016). Daaruit is slechts geringe verbetering voortgekomen. Sterker nog: de studentenuitval is zelfs enigszins toegenomen tussen 2010 (21,0%) en 2014 (22,4%).

De actueelste cijfers indiceren dat in het studiejaar 2015-2016 14,7% van de Science & Technology-studenten stopte met de opleiding (Hogescholen, Afgestudeerden en uitvallers, 2017). Daarmee wordt ten langen leste gelukkig toch een afname van de studentenuitval zichtbaar: van ruim 24% (2011) naar 20,6% (2015).

Het in dit document beschreven onderzoek levert ten behoeve van instellingen voor hoger en wetenschappelijk onderwijs kennis op over interventies waarmee de omvang van studentenuitval in deze instellingen effectief kan worden gereduceerd.

Op basis van de uit dit onderzoek voortvloeiende conclusies kan vervolgens een onderbouwde keuze gemaakt worden met betrekking tot de interventies die de instelling in de praktijk daadwerkelijk toe wil passen.

Uiteindelijk is de verwachting dat met relatief eenvoudige interventies op landelijk niveau al snel een significante reductie van de eerder genoemde, vermijdbare €250mio aan kosten kan worden gerealiseerd.

1.5 *Wetenschappelijke relevantie*

In de wetenschappelijke literatuur is in verscheidene artikelen en onderzoeken bepaald en vastgelegd welke de oorzaken zijn van studentenuitval.

Een solide effectgrootte werd bereikt met interventies gedurende een onderzoek in Nederland naar manieren waarop de overgang van het middelbaar naar het hoger onderwijs beter verlopen kan (Cabus, 2017). Hierin is vastgesteld dat individuen uit minderheidsgroepen significant vaker voortijdig met de opleiding stoppen. En dat het erop lijkt als kiest deze groep voor complexere opleidingsvarianten. Daarin ligt daarin mede een oorzaak voor het afbreken van de studie. Dit onderzoek benadrukt het belang van een geleidelijker overstap van middelbaar naar hoger onderwijs en stipt met name het belang aan van de ‘bonding’ met de school: de mate waarin studenten zich identificeren met de omgeving van het hoger onderwijs. De overgang tussen de beide opleidingstypes is in het kader van dit onderzoek gunstig beïnvloed.

In dit onderzoek komt opnieuw het belang van de betrokkenheid van de student bij de instelling en de opleidingsvariant tot uitdrukking, alsmede het belang van persoonlijk contact en het begeleiden van studenten met een relatief geringe zelfredzaamheid inzake de studie (Cabus, 2017). De effectgrootte was gemiddeld ($\rho=.202$). Omdat deze studie als een der weinigen is uitgevoerd in het Nederlandse onderwijs, worden de uitkomsten daarvan als uitermate relevant beschouwd.

Het onderzoek dat in deze thesis beschreven staat draagt bij aan de kennis over op basis van wetenschappelijk onderzoek doorgevoerde interventies en de geprognostiseerde uitwerking daarvan op de studentenuitval. Niet alleen is de in de wetenschappelijke literatuur vastgelegde informatie geïnventariseerd, maar deze informatie is ook verrijkt met de visie vanuit het perspectief van studenten en de visie vanuit het perspectief van docenten.

1.6 *Relevantie voor de opdrachtgever*

De opdrachtgever, Hogeschool Leiden, heeft via het College van Bestuur in haar instellingsplan 2017-2022 (Leiden, 2017) de onderstaande vijf beloften vastgesteld, waaraan door middel van de in deze thesis verwoorde adviezen wordt bijgedragen:

1. We kennen de student, de student kent ons.
2. We helpen de student actief en voltijds te studeren.
3. We verzorgen goed beroepsonderwijs in, met en voor het werkveld.
4. We zijn een leergemeenschap: iedereen doet ertoe, hoort erbij, bouwt mee en draagt bij.
5. We zijn een goed georganiseerde hogeschool.

1.7 Centrale vraagstelling

Hogeschool Leiden heeft behoefte aan concrete maatregelen, die bijdragen aan de vijf in §1.6 (pagina 12) genoemde beloftes

Daarbij moet worden opgemerkt dat het beïnvloeden van de attitude geen sinecure is en dat daartoe zowel van de kant van de hogeschool als van de student bijdragen noodzakelijk zullen zijn.

De vraag waarop dit onderzoek zich richt is op basis van het voorgaande:

Welke interventies bij Hogeschool Leiden zijn effectief en efficiënt voor het verbeteren van de studentattitude, opdat de studentenuitval bij de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden in het propedeutische jaar vermindert?

1.8 Invalshoeken

In de wetenschappelijke literatuur is veel onderzoek voorhanden naar interventies waarmee verbeteringen in opleidingsconstellaties werd nagestreefd. Een selectie van deze wetenschappelijke bronnen kan bijdragen aan de effectgrootte van de interventies die in deze thesis worden voorgesteld.

Naar het antwoord op de centrale vraag wordt daarom gezocht op basis van onderzoek vanuit drie verschillende invalshoeken:

- ervaringen en inzichten van docenten;
- ervaringen en inzichten van studenten.

En, ter ondersteuning van het voorgaande, worden de resultaten gecategoriseerd op basis van:

- de constatering die zijn gedaan vanuit *evidence-based* wetenschappelijke onderzoek.

Als structuur is ervoor gekozen het voorgaande te onderzoeken via zogenoemd *facetten*, waarmee de belangrijkste invalshoeken worden bedoeld. Dit wordt onderzocht middels zogenoemd *surveyonderzoek*: de praktijkervaringen van docenten en studenten.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden een drietal in het kader van het onderzoek bruikbare theorieën beschreven. Daarbij worden voorbeelden aangedragen van de wijze waarop deze zouden kunnen worden toegepast. Op basis daarvan zijn de voor- en nadelen aangeduid, opdat de best bruikbare theorie vervolgens bepaald wordt.

2.1 *Theorie 1: attitudebeïnvloeding door middel van overtuiging*

Recent onderzoek (Bohner & Dickel, 2011) stelt, mede in navolging op voorafgaand onderzoek, dat attitude ontstaat tengevolge van herinneringen (Visser & Mirabile, 2004) (Fazio, 2007), in combinatie met situationele invloeden (Schwarz, 2007). De beïnvloeding moet op basis van deze stelling van Bohner & Dickel gebaseerd zijn op het veranderen van wat zich in het geheugen bevindt enerzijds en de situatie waaronder de attitude zich openbaart anderzijds.

Het onderzoek (Bohner & Dickel, 2011) borduurt hierop voort door interventies in te zetten op impliciet en expliciet niveau. Dit wil zeggen dat de toegepaste interventies zowel direct, cognitief als ook indirect, associatief plaatsvonden. De belangrijkste conclusies zijn:

- herinneringen in combinatie met feitelijke situationele ervaringen vormen gezamenlijk een solide borging voor de attitude;
- attitude en fysieke (lichamelijke) ervaring zijn nauw gecorreleerd;
- een scheiding tussen impliciete en expliciete beïnvloeding van de attitude is vrijwel onmogelijk te maken.

2.2 *Theorie 2: attitudebeïnvloeding door middel van welbevinden*

Een ander recent, gerandomiseerd uitgevoerd onderzoek (Desan, 2021) beschrijft hoe het welbevinden van High School-studenten door middel van interventies onder invloed van afgenomen enquêtes werd beïnvloed. Dit resulteerde in het advies een semesteromspannende cursus te geven, waarin studenten uitleg wordt verschaft over welbevinden en positieve ervaringen.

Het effect van deze interventies is weliswaar meetbaar op basis van verscheidene geaccrediteerde schalen in verband met aspecten van welbevinden, maar het blijkt gering. De resultaten pieken bovendien in september en april, maanden waarin een significant aantal verstoringen de factoren opgeld doen.

2.3 *Theorie 3: attitude volgens Ajzen & Fishbein*

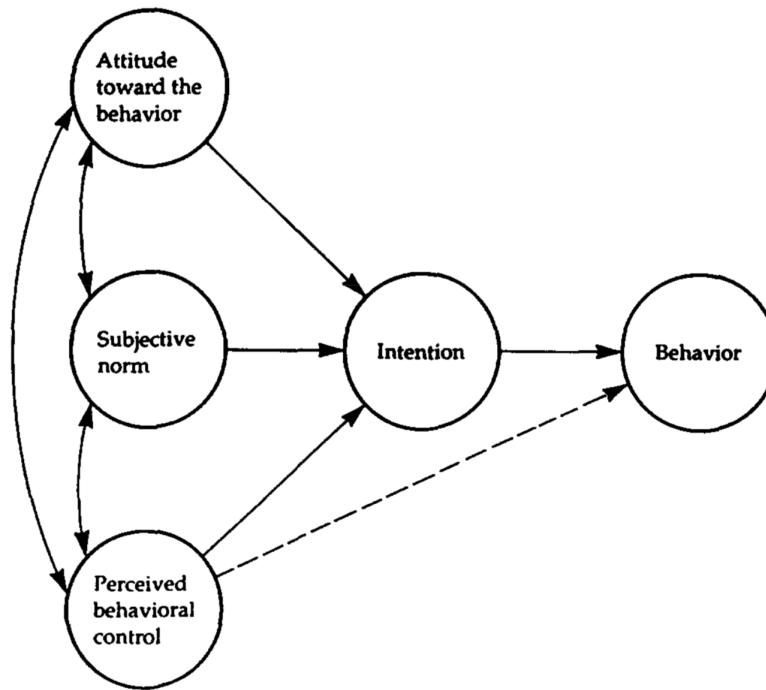
Veel onderzoek grijpt uiteindelijk terug op het onderzoek van Ajzen & Fishbein, waarin de belangrijkste kenmerken goed zijn verwoord. Er is in verband daarmee, en bovendien door het draagvlak, met name bij de hogeschool, voor gekozen om expliciet de bevindingen uit dit onderzoek als basis te gebruiken.

De attitude van de propedeusestudent wordt, zoals is weergegeven in Figuur 1, beïnvloed door (Ajzen, 1972) de:

- *subjective norm*: de eisen waaraan het subject, in dit geval betreft het de propedeusestudent, naar diens eigen inschatting, geacht wordt te voldoen ('social pressure');
- *attitude toward the behavior*: in dit geval de eigen inschatting van de student met betrekking tot de effecten, die uit het door deze student vertoonde gedrag voortvloeien;
- *perceived behavioral control*: de mate waarin de student meent positieve of negatieve invloed te ondervinden door factoren die vanuit de omgeving afkomstig zijn.

Het voorgaande biedt een uitstekende basis voor nader onderzoek, wanneer dit zich richt op (subjective norm) de ervaringen (van studenten), (attitude) de inschattingen (van studenten en docenten) en (perceived control) de mate waarin een instelling (de hogeschool) daarbij positieve invloed aanwendt.

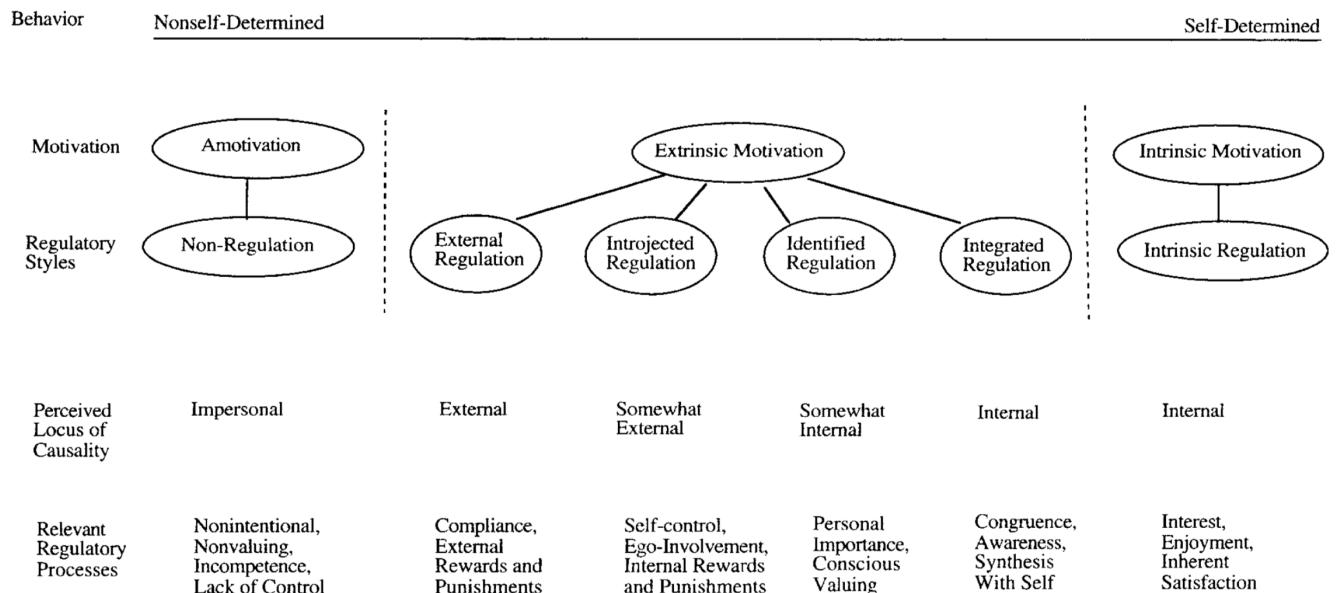
De keuze voor dit model betekent dat daarmee andere varianten, zoals het ASE-model, terzijde geschoven worden. Met name nu dit ASE-model is een afweging waard, omdat daarbij is gesteld dat het model van Ajzen & Fishbein tezeer modelmatig zou zijn. Ook tegen het ASE-model zijn echter argumenten aan te voeren: het zou subjecten tot gedrag verleiden zonder dat zij zich van deze verleiding bewust zijn (SHIFT, 2016) en dus tot *nudging* leiden. Dit en andere argumenten vormen voldoende grond om het ASE model daadwerkelijk terzijde te schuiven.



Figuur 1: Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1972)

Het promotieonderzoek van Michael Naylor (Naylor, sd) baseert zich op extrinsieke naast intrinsieke motivatie (bepaald door het subject) en stelt bovendien dat er sprake kan zijn van amotiverende factoren (niet bepaald door het subject zelf). De extrinsieke motivatoren (in het kader van het hogeschoolonderzoek: *perceived behavioral control*) zijn de verbindende, ‘glijdende’, schaal tussen de amotiverende en intrinsiek motiverende (in het kader van het hogeschoolonderzoek: *subjective norm* en *attitude toward the behavior*).

Er is bij de opzet van het onderzoek en de verwerking van de daaruit voortvloeiende resultaten, in aansluiting op Naylor, rekening gehouden met beïnvloeding vanuit zowel extrinsiek als intrinsiek motiverende factoren, inclusief het tussenliggende landschap (zie Figuur 2, (Ryan, 2000)).



Figuur 2: The Self-Determination Continuum (Ryan, 2000)

2.3.1 Attitude toward the Behavior

De uit bronnenonderzoek vastgestelde praktijkfactoren in samenhang met de *attitude toward the behavior*:

- Vanuit het eerste HL-studiejaar bereikt structureel circa 66% het tweede (Leiden, 2016).
- Kwetsbare studenten met aanpassingsproblemen komen in het gedrang: niet westerse allochtonen vallen bijvoorbeeld vaker, soms tot wel driemaal hoger uit (Bosker, 1994) dan autochtonen (Hogescholen, Afgestudeerden en uitvallers, 2017); studenten met ADHD scoren slecht (Fried, 2016).
- De *attitude* van studenten blijkt (Hess, R.S., 2001) doorslaggevend verbonden met het hanteren van hun persoonlijke achtergrond (gezinssituatie, familiesituatie, gezinsinkomen e.d.), de opleidingsinstelling met haar specifieke karakteristieken en de mate waarin ervaringen al dan niet leiden tot een stuikend opleidingstraject.
- De weerbaarheid van de student is zeer bepalend (Fichten, 2014) voor het uiteindelijk vertoonde gedrag en daarmee impliciet voor de capaciteit dit gedrag aan te passen.

Dit onderzoek focust, mede om deze redenen, op zelfredzaamheid (*self efficacy*) uit de motivatie van de propedeusestudent: de achtergrond van de studenten, de attitude en de weerbaarheid. Hiertoe worden gedurende twee opeenvolgende studiejaar alle eerstejaarsstudenten op individueel niveau bevraagd, door middel van *surveyonderzoek*, naar hun ervaringen met *self efficacy*.

2.3.2 Subjective Norm

De belangrijkste uit bronnenonderzoek vastgestelde praktijkfactoren in samenhang met de *subjective norm*:

- De sociale druk, die door zowel studenten als docenten wordt ervaren.
- De factor *group pressure* (Asch, 1956), zoals expliciet voor de Nederlandse situatie (Vlaander, 1985) is vastgesteld.

Mede om redenen van demotivatie focust dit onderzoek op de sociale druk die zowel de student als de docent ervaart. Dit gebeurt in het kader van deze thesis op basis van zogenoemd *surveyonderzoek*: in dit verband met interviews en een forumgesprek met een groepscompositie van alle betrokkenen.

2.3.3 Perceived Behavioral Control

De belangrijkste uit bronnenonderzoek vastgestelde praktijkfactoren in samenhang met de *perceived behavioral control*:

- Het HBO richt zich op ervaringsleren. Dit impliceert vanuit het studentperspectief een omgevingsfactor van belang (Perceived Behavioral Control): studenten presteren beter in een omgeving die "hands-on" kennis aanreikt (Martin, 2018).
- Inzake de begrippen "difficulty" en "control" bij het op basis van enquêtes bepalen van de Perceived Behavioral Control (hierna te noemen PBC) is uit onderzoek (Sparks, 2006) gebleken dat er tussen deze beide een interpretatieverschil optreedt.
- Het zijn feitelijk allebei 'containerbegrippen', dat wil zeggen: begrippen zonder scherp afgebakende betekenis, waardoor deze betekenis per individu verschillend geïnterpreteerd zou kunnen worden.

Mede om deze redenen wordt in het zogenoemde *surveyonderzoek* uitgegaan van stellingen: de vragen gaan over hoe de *behavioral control* wordt ervaren. Daarbij zijn de stellingen steeds separaat toegesneden op de bevraagde groep.

2.3.4 De onderzoekstrategie

Het onderzoek vindt plaats door op basis van interviews te traceren welke interventies bijdragen aan het voorkomen van studentenverloop. Deze interventies worden vanaf nu aangeduid met het woord *actievormen*.

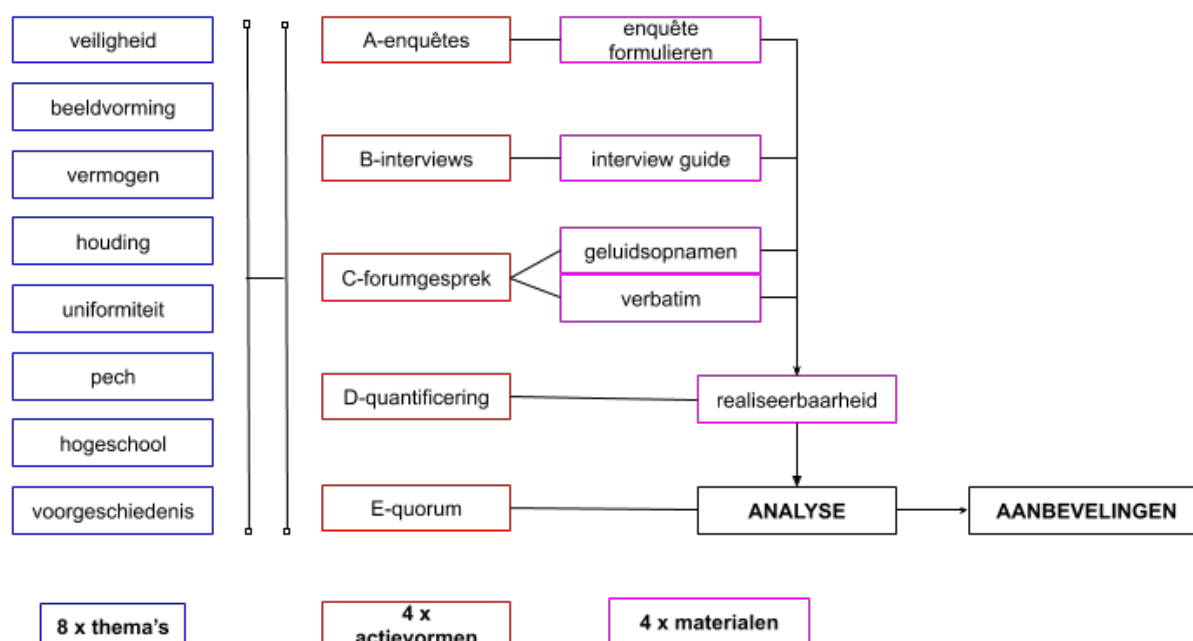
Deze uit de praktijk afkomstige interventies (actievormen) worden vervolgens gekoppeld aan de haalbaarheid en hun uitwerking. Door middel van deze koppeling kan worden vastgesteld welke interventies 'optimaal' zijn, dat wil zeggen: welke interventies relatief veel gewenst effect sorteren, terwijl ze relatief weinig van de betrokkenen aan 'investering' vergen in de zin van menskracht, middelen, tijd en complexiteit. Hiervoor is als maat de zogenoemde *realiseerbaarheid* gebruikt: de mate waarin het effect relatief hoog blijkt, terwijl de daarmee gemoeide 'investering' in verhouding gering is.

Omdat het onderzoek veelomvattend is, werd gekozen voor een meervoudige onderzoeksvorm. informatie over de *facetten* wordt bij docenten, studenten en het opleidingsinstituut (Hogeschool Leiden) opgehaald door middel van vier verschillende *actievormen* (de eerste drie zijn: enquêtes, interviews en het forumgesprek). De uitkomsten worden vervolgens op basis van de onderlinge relatie samengevoegd in de vierde *actievorm* (deze vierde actievorm is: quantificering). Het totaal wordt vervolgens onderzocht op realiseerbaarheid en geanalyseerd.

Uit deze analyse komen tenslotte de adviezen voort.

Dus, samengevat:

1. de onderzoekstrategie (figuur 3, blz. 19) draait rond acht *facetten* (§2.4, blz. 20), waarbij methodisch (§2.5, blz. 24), dat wil zeggen op basis van literatuuronderzoek (§2.5.1.1, blz. 26), kwantitatief (§2.5.1.2, blz. 27) en kwalitatief onderzoek (§2.5.1.3, blz. 28), onderzoeksresultaten zijn verkregen.



figuur 3: onderzoekstrategie

2. Er is gekozen voor een gecombineerde onderzoekstrategie, omdat op die manier van de drie betrokken groepen (studenten, docenten, het opleidingsinstituut) onafhankelijk informatie kan worden betrokken. Dit gebeurt op grond van de acht facetten en met behulp van vier actievormen, elk met hun eigen karakteristieken. De aldus op basis van de eerste drie actievormen verworven informatie wordt vervolgens gecombineerd (op basis van de vierde actievorm: *quantificering*) en op grond van deze quantificering verder geanalyseerd.
3. Daaruit vloeit op deze wijze uiteindelijk een onmiskenbaar door alle betrokken gremia gezamenlijk gedragen serie aanbevelingen voort.

2.4 Facetten

Er is uit de eerder genoemde (voor zes facetten) wetenschappelijke literatuur en (voor twee facetten) een reeks praktijkinzichten bepaald. Dit zijn de resulterende *facetten*:

1. veiligheid;
2. beeldvorming;
3. vermogen/capaciteit;
4. houding/attitude;
5. uniformiteit;
6. pech/omstandigheden;
7. sfeer/voorschriften/hogeschool;
8. anamnese/voorgeschiedenis.

2.4.1 Facet 1: veiligheid

Er zijn door middel van dit onderzoek indicaties aan de oppervlakte gekomen, waaruit blijkt dat veiligheid (Grover, 2016) een onmiskenbaar effect heeft op zowel de studieresultaten als de kwaliteit van het opleidingstraject. Veiligheid is een gecompliceerd begrip: voor meerdere interpretaties vatbaar en bovendien van veel verschillende beïnvloedende factoren afhankelijk. In het kader van deze thesis is voor dit facet gekozen voor *de veiligheid zich zonder terughoudendheid te verhouden tot de instelling en de opleiding*.

Studenten scoren volgens het onderzoek van Grover slechter indien de veiligheid in het geding is, en hoger wanneer zij zich de omgeving als veilig ervaren. Studenten zullen dientengevolge, zo kan worden geconcludeerd, eerder hun studie afbreken wanneer er sprake is van onveilige omstandigheden. Dit in tegenstelling tot de situatie waarin veiligheid wordt ervaren.

De conclusies (Grover, 2016) zijn niet alleen logisch, maar deze observaties zijn ook door middel van het onderzoek, waarnaar hier verwezen wordt, aangetoond (zie onder meer Tabel 16 op blz. 53, Tabel 18 op blz. 54, Tabel 20 op blz. 56, Tabel 21 op blz. 57, met het begeleidende schrijven).

Dit facet *veiligheid* is, zo kan op grond van het voorgaande worden geconcludeerd, een belangrijke factor vanuit het perspectief van zowel de student als de hogeschool. Gelukkig blijkt dat hierop zowel vanuit de hogeschool als vanuit de student invloed uitgeoefend kan worden (zie de maatregelen in onder meer Tabel 1 op blz. 32, Tabel 16 op blz. 53, Tabel 20 op blz. 56 en Tabel 33 op blz. 94).

Om deze reden is deze factor (*veiligheid*) als een relevant facet verkozen in het kader van deze thesis.

2.4.1.1 Facet 2: *beeldvorming*

Uit onderzoek (Los, 2019) blijkt, dat maar liefst 42% van de variantie in de resultaten die studenten aan het hoger onderwijs behalen, voortvloeit uit interne factoren, dat wil zeggen factoren die verband houden met de leefomstandigheden van de studenten, terwijl daarvan slechts 0,03% uit externe factoren, dat wil zeggen de omgeving van de student ontspringt. Dit facet *beeldvorming* is als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van de student beschouwd. Vanuit de hogeschool kan hierop uit de aard der zaak wel indirect invloed uitgeoefend worden, omdat daartoe immers verscheidene mogelijkheden beschikbaar zijn in de vorm van studiegidsen, voorlichtingsmomenten, proefstuderen, bezoek aan opleidingsinstellingen et cetera.

Deze factor, in het kader van deze thesis dus aangeduid met de benaming *beeldvorming*, is om die reden verkozen als facet.

2.4.1.2 Facet 3: *vermogen/capaciteit*

Ook naar de capaciteit om het eigen leren zelf in de hand te nemen is onderzoek gedaan (Zhoc, 2018). Daaruit blijkt onder meer dat emotionele intelligentie (EQ) en het vermogen om de eigen emoties onder controle te houden, positieve ervaringen te onderkennen in belangrijke mate bijdragen aan studiesucces en aan het voorkomen van studie-uitval. Het genoemde onderzoek komt tot de slotsom dat emotionele vaardigheden (i.e. het uiten van emoties en daarmee kunnen omgaan), leiden tot betere zelfsturing in het kader van het leerproces. De veronderstelling dat daardoor betere studieresultaten (casu quo minder studie-uitval) kunnen worden bereikt ligt daarmee voor de hand.

Dit facet *vermogen* is als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van zowel de student als de hogeschool beschouwd. Zowel vanuit de hogeschool als vanuit de student kan hierop invloed uitgeoefend worden.

Hierom is facet 3 (*vermogen*) geselecteerd in het kader van deze thesis.

2.4.1.3 Facet 4: *houding/attitude*

In het eerste studiejaar is het omgaan met de verscheidenheid aan sociale identiteiten, blijkens wetenschappelijk onderzoek (Graham-Bailey, 2018), relevant voor de hechting aan de verschillende groepen, waarmee de student interacteert of waarvan de student deel uitmaakt. Ook geldt dit voor het ervaren gemeenschappelijk succes het onderling samenwerken. Hoe beter de studenten hiermee overweg konden, des te hechter en des te succesvoller was de groep. Bovendien leidt een betere omgang met sociale identiteiten tot het beter bereiken van gestelde doelen.

Dit facet *houding* is met name als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van de student beschouwd en daarom is er in het kader van dit onderzoek met name expliciet naar de inschatting van de student dienaangaande gevraagd.

Dit is de rechtvaardiging voor het in het kader van deze thesis vaststellen van facet 4 (*houding*).

2.4.1.4 Facet 5: *uniformiteit*

De wijze waarop het curriculum van de hogeschool is opgebouwd en hoe het zich verhoudt tot wat andere instellingen voor middelbaar en hoger onderwijs hanteren, is een cruciale factor. Hogeschool Leiden schakelt bijvoorbeeld steeds vaker over op "online" leertactieken, met videocolleges waarin de theorie wordt behandeld (om thuis te bekijken) en werkcolleges waarin het behandelde wordt toegepast in praktijksituaties (in de hogeschool). Een specifieke invulling van "online" leren, dus.

In dat verband wijst onderzoek uit (Rodd, 2018) dat de aansluiting tussen de leerstrategieën van de studenten en de aangeboden lessen anderzijds effect heeft. Op innovatieve wijze aangeboden lessen moeten zorgvuldig op elkaar worden afgestemd en deze moeten zonodig, in de loop van de tijd, worden bijgesteld.

Dit facet *uniformiteit* is als belangwekkende factor vanuit het perspectief van de hogeschool beschouwd. Vanuit de student kan hierop uit de aard der zaak wel worden geanticipeerd en geacteerd.

Om deze reden en met deze onderbouwing is facet 5 in deze thesis toegekend aan *uniformiteit*.

2.4.1.5 Facet 6: *pech/omstandigheden*

Alle wetenschappelijke onderzoeken, voornemens, enthousiasme, prachtige curricula en veilige leeromgevingen ten spijt, zullen er altijd externe factoren zijn en blijven, die ook kunnen worden aangeduid onder het woordje *pech*, die het studiesucces (en daarmee mede het al dan niet onderbreken van een studie) onmiskenbaar beïnvloeden: ziekte, familie-omstandigheden, haperende voorzieningen, geldgebrek, gezinsuitbreiding (al lijkt hier de duiding *pech* wat ongepast) et cetera.

Het enige 'tegengif' is misschien (dat rechtvaardigt nader onderzoek), op het eerste gezicht, het zo "flexibel" mogelijk aanbieden van het curriculum. Flexibel in de zin dat daardoor studenten mogelijkheden krijgen om resultaten, die door dergelijke *pech* nog niet konden worden behaald, alsnog te bereiken.

Dit facet *pech* is als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van zowel de student als de hogeschool beschouwd, ook al kan hierop slechts indirect invloed uitgeoefend worden door student en/of hogeschool.

Daarom is facet 6 (*pech*) in het kader van deze thesis als relevante factor onderkend.

2.4.1.6 Facet 7: *sfeer/voorschriften/hogeschool*

De hogeschool gedraagt zich in veel opzichten, zoals in het algemeen voor alle organisaties geldt, als een soort levend organisme. Er verandert geregeld van alles.

Het adequaat aansturen van (vernieuwingen) die een hogeschool betreffen, vergt veerkracht. Wetenschappelijk onderzoek (Johnson, 2018) toont dat al deze veranderingen in ieder geval veel tijd benodigen (in het onderzoek is sprake van een tijdsperiode van maar liefst twaalf jaar) om succesvol te kunnen eindigen. Een verscheidenheid aan situationele leiderschapsvormen, zo betoogt dit onderzoek, is benodigd. Verandering (vernieuwing) moet volgens de onderzoekers bovendien langs verscheidene 'assen' worden gezien, alvorens te starten met wikken, wegen en implementeren.

Dit facet *hogeschool* is als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van de hogeschool beschouwd. Vanuit de student kan hierop uit de aard der zaak wel indirect invloed uitgeoefend worden.

Het voorgaande ter rechtvaardiging van facet 7, gemakshalve aangeduid met het woord *hogeschool*.

2.4.1.7 Facet 8: *anamnese/voorgeschiedenis*

Het achtste facet (*anamnese*) omvat de basis die zich doet gelden tijdens de overgang van de middelbare school naar het HBO: gekende factor van groot gewicht in het kader van studieuitval (of studiesucces). Iedereen met een voltooide HAVO, MBO-opleiding of een met goed gevolg afgelegde *21+toets* mag 'zomaar' deelnemen aan de opleiding Informatica. Een gotspe, want het is nogal naïef te denken dat een nieuw toegetreden student met een uitstekend resultaat vanuit bijvoorbeeld de opleiding Verpleegkunde met evenveel succes een informaticastudie zal doorlopen als een andere student, die een matig resultaat behaalde in een technische discipline. Op dit alles zijn uit de aard der zaak uitzonderingen te vinden, bijvoorbeeld van een enkele hardwerkende doorzetter.

Uit onderzoek, zoals onder meer heeft plaatsgevonden bij Windesheim (Weide, 2013), dat de voorgeschiedenis een significante uitwerk heeft op de mate waarin studenten hun opleiding succesvol doorlopen.

Dit facet *anamnese* is als een belangwekkende factor vanuit het perspectief van zowel de student als de hogeschool beschouwd. Zowel vanuit de hogeschool als vanuit de student kan hierop invloed uitgeoefend worden.

2.5 *Methode*

De werkwijze waarvan gebruik is gemaakt om dit exploratieve onderzoek vorm te geven wordt in de navolgende paragrafen als volgt opgesplitst uiteengezet:

- onderzoeksdesign;
- data;
- procedure;
- deelnemers;
- materialen;
- analyseplan.

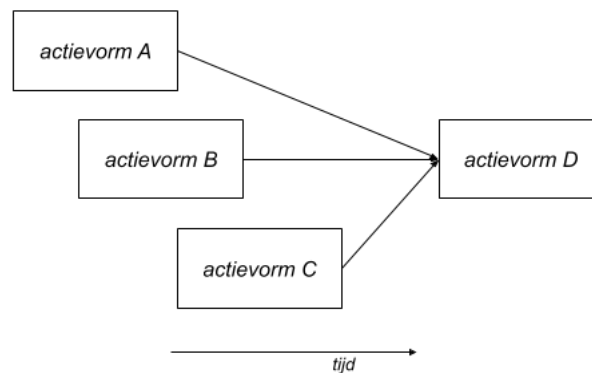
2.5.1 Onderzoeksdesign

Omdat elke vorm van communicatie, met inbegrip van het inwinnen van informatie, het gedrag van het geobserveerde object beïnvloedt – en dus in feite in zichzelf als een interventie kan worden beschouwd, is gekozen voor de in Figuur 5 weergegeven onderzoeksvorm. Door op deze manier te werken, wordt vanuit verschillende invalshoeken onderzoek uitgevoerd,

met als oogmerk op die manier de genoemde beïnvloeding zoveel mogelijk te spreiden, en daarmee de uitwerking ervan te reduceren.

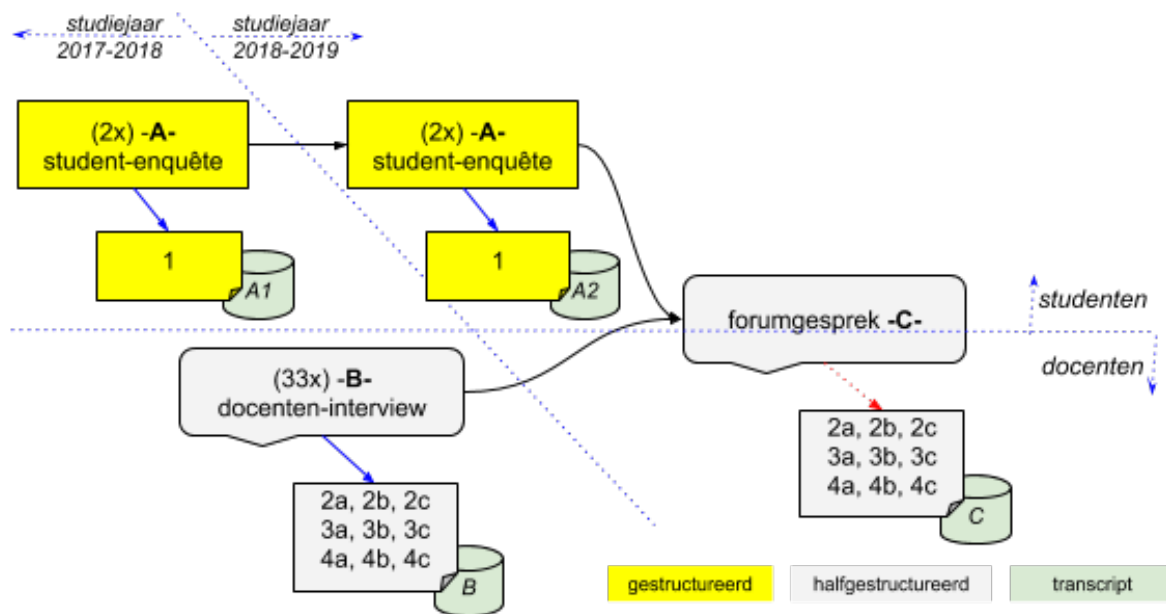
Het onderzoek is gebaseerd op zogenoemde actievormen: *actievorm A* (4 student-enquêtes), waarna vervolgd wordt met *actievorm B* (33 docenten-interviews) en *actievorm C* (het forum-gesprek). Het geheel komt uiteindelijk samen en alles dat er uit actievorm A tot en met actievorm C is vastgesteld wordt, voor zover mogelijk, gewogen en *gequantificeerd* aan de hand van het aantal malen waarin (*actievorm D*) respondenten de betreffende maatregel expliciet noemen.

Het uiteindelijke doel is te komen tot een lijst, die getalmatig gesorteerd wordt op basis van het 'gewicht'. De maximaal scorende onderdelen, dat wil zeggen de onderdelen met het grootste effect bij de geringste inspanning, belanden daarbij hoog in de lijst, de minder aantrekkelijke onderdelen komen lager in de lijst terecht.



Figuur 4: het globale onderzoeksontwerp

Met deze laatste stap wordt het mogelijk onderscheid te maken tussen meer en minder aantrekkelijke, te overwegen maatregelen, die zouden kunnen worden ingezet om de studieuitval mee te reduceren.



Figuur 5: detail van het praktische onderzoeksonderdeel

Met geelgekleurde pictogrammen worden de gestructureerde activetypen weergegeven. Deze leveren grotendeels gestructureerde informatie op, welke informatie derhalve in de figuur ook geelgekleurd is afgebeeld.

De informatie wordt verzameld in een spreadsheet.

De uitkomsten van de studenten-enquêtes zullen worden getranscribeerd.

De grijsgekleurde pictogrammen B en C geven semigestructureerde activetypen weer. Deze leveren semigestructureerde informatie op (2a tot en met 4c). Dit laatste is zichtbaar gemaakt doordat het resultaatpictogram ook grijsgekleurd is weergegeven. Vervolgens wordt ook deze informatie digitaal opgeslagen (gevisualiseerd met groengekleurde pictogrammen B en C).

2.5.1.1 Literatuuronderzoek

Op basis van literatuuronderzoek is bepaald welke *facetten* in het kader van deze thesis gebruikt zullen worden. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de twee *facetten* die worden verondersteld dermate evident te zijn, dat het daarbij in de praktijk feitelijk niet relevant is of daaraan al dan niet wetenschappelijke literatuur ten grondslag ligt:

- Facet 6: *pech/omstandigheden* (zie §2.4.1.5 op pagina 23);
- Facet 8: *anamnese* (zie §2.4.1.7 op pagina 24)

En overigens is gewerkt met zes andere *facetten*, die veel sterker (zoals beschreven) op basis van wetenschappelijk vooronderzoek werden geselecteerd:

- Facet 1: *veiligheid* (zie §2.4.1 op pagina 20);
- Facet 2: *beeldvorming* (zie §2.4.1.1 op pagina 21);
- Facet 3: *vermogen* (zie §2.4.1.2 op pagina 21);
- Facet 4: *houding* (zie §2.4.1.3 op pagina 22);
- Facet 5: *uniformiteit* (zie §2.4.1.4 op pagina 22);
- Facet 7: *hogeschool* (zie §2.4.1.6 op pagina 23).

De *facetten* zijn gekozen om in combinatie met het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek te gebruiken: de uitkomsten worden op basis daarvan samengevoegd onder een gemeenschappelijke noemer.

2.5.1.2 Kwantitatieve onderzoekscomponent

Ten behoeve van de kwantitatieve onderzoekscomponent is een op basis van een in vergelijkbaar onderzoek (Hsiao-Lin Tuan, 2012) gebruikte enquête ingezet. De betreffende enquête is vertaald in het Nederlands en daarnaast is daarin, inplaats van *de opleiding*, expliciet de *opleiding informatica* genoemd, met het oogmerk daarmee duidelijk te maken dat het onderzoek zich tot specifiek op die opleiding richt.

Er is voor de inzet van het medium enquête gekozen, omdat het onderzoek een relatief grote groep studenten betreft (enkele honderden individuen) en op deze wijze vrijwel de gehele populatie in zeer korte tijd, tijdens voor deze groep verplichte bijeenkomsten, eenvoudig en effectief bereikt kon worden.

Voor gedurende twee opeenvolgende studiejaren aan alle eerstejaarsstudenten van de opleiding Informatica verstrekte enquêtes is gekozen, opdat langs deze weg de status quo inzake self efficacy wordt vastgesteld, zoals toegelicht in §2.3.1 (blz. 17). De onderzoeksgroep is beperkt tot de opleiding Informatica omdat deze opleiding de opdrachtgever van dit onderzoek is. (Daarbij kan overigens worden opgemerkt, dat deze opleiding in het algemeen, op basis van een uitspraak van de faculteitsdirecteur, als een goede dwarsdoorsnede voor Hogeschool Leiden wordt beschouwd.)

‘*Actievorm A*’ is de aanduiding voor de enquête die enkele malen bij alle eerstejaarsstudenten van de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden werd afgenomen. De enquête is gebaseerd op onderzoek naar de motivatie van studenten die een wetenschappelijke opleiding volgen (Hsiao-Lin Tuan, 2012) en daarbinnen specifiek op hun zelfredzaamheid (*self-efficacy*).

2.5.1.3 Kwalitatieve onderzoekscomponent

De kwalitatieve onderzoekscomponent valt in drie delen uiteen:

- interviews met docenten (Actievorm B);
- forumgesprek met docenten plus studenten (Actievorm C);
- de mate waarin er, op basis van uitspraken, draagvlak is bij docenten en studenten (Actievorm D).

Teneinde de interviews zonder al teveel afleiding te kunnen realiseren, heeft het de voorkeur het gesprek als geluidsfragment op te nemen. Daardoor is het mogelijk om onbelemmerd standpunten uit te wisselen. Wel is het een feit dat de deelnemers, voorafgaand aan de interviews, met deze stap moeten worden geconfronteerd en dat om instemming gevraagd moet worden. Met het risico dat de deelnemers de instemming weigeren te geven, waardoor de noodzaak ontstaat tijdens het gesprek notities te maken.

Tijdens het forumgesprek zullen geen geluidsfragmenten worden vastgelegd. Daarbij zal gebruik gemaakt worden van de ondersteuning door de *interview guide* (zie appendix 4 op blz. 75).

2.5.1.3.1 Interviews (Actievorm B)

Er is voor interviews met Informatica-docenten gekozen om exploratief vast te stellen op welke wijze deze groep experts de oorzaken van studie-uitval onderkent en mogelijkheden ziet daarin verbetering aan te brengen. Ook hier is het onderzoek doelbewust beperkt tot de docenten van de eerder genoemde opleiding Informatica (ref. §2.5.1.1).

Voor deze werkwijze is gekozen omdat het gaat om 33 docenten, waar met de inzet van een eenvoudige semi-gestructureerde vragenset in een relatief kort tijdsbestek veel relevante informatie te verkrijgen is. De hoop dat deze individuele interviews bovendien als neveneffect, zoals uit onderzoek mede blijkt (Sanford Russell, 2015), een adequaat tegenwicht ter voorkomen van groepseffecten, zoals bijvoorbeeld (maar niet beperkt tot) *groupshift* of *groupthink* impliceren maakt dit ook aantrekkelijk.

Er zijn individuele interviews afgenomen met alle actieve Informatica-docenten, ten tijde van het eerste van de in dit onderzoek meegenomen twee studiejaar bij de opleiding, dus ten tijde van het studiejaar 2017-2018.

Hierbij dient te worden aangetekend dat de opleiding Informatica al geruime tijd een gestage, ononderbroken groei doormaakt en dat ook de groep docenten in het tweede jaar van dit onderzoek (het studiejaar 2018-2019) dientengevolge weer aanzienlijk is gegroeid. De verwach-

ting is dat dit de cohesie tussen zowel de studenten als deze tussen de docenten in negatieve zin kan beïnvloeden. En dat daardoor, als totaaleffect, ook de interactie tussen studenten enerzijds en docenten anderzijds kan verslechteren.

Een consequentie van deze groei is dat wel alle docenten van het studiejaar 2017-2018, maar niet alle nieuwe docenten van het studiejaar 2018-2019 zijn geïnterviewd. Er is voorts geen onderscheid gemaakt tussen parttime of fulltime betrokken docenten.

2.5.1.3.2 Forumgesprek (Actievorm C)

Het middel van het forumgesprek met een samengestelde composietgroep van (geselecteerde) docenten en studenten is ingezet. Dit is niet alleen gedaan om informatie op te halen, maar bovendien om langs die weg het draagvlak te vergroten en er daarenboven voor te zorgen dat vooral ook de stem van de studenten over bronnen voor studie-uitval en daartegen bruikbare interventies in het onderwijs tot expressie komt.

2.5.1.3.3 Quantificering (Actievorm D)

Het totaal van de middels Actievorm A tot en met Actievorm C verkregen uitkomsten wordt gerelateerd aan de mate waarin de betrokken respondenten deze uitkomsten expliciet noemden: hoe vaker zij daarover spreken, des te groter is het draagvlak voor de betreffende maatregel zijn.

2.5.2 Data

Alle data waarvan in het kader van dit onderzoek gebruik is gemaakt is zelf gegenereerd. Het gaat zowel om kwalitatieve als kwantitatieve data.

Data is verkregen uit:

- **enquêtes, actievorm A**, kwantitatief

Deze enquêtes (zie appendix 1 op pagina 67) zijn in totaal vier maal ingezet. Dit gebeurde in een tijdsbestek van ongeveer 10-15 minuten. De inzet vond plaats tijdens een hoor- of werkcollege: eenmaal kort na de start van het studiejaar en eenmaal in periode 3 van het studiejaar. De betrokken groep bestond uit twee jaargangen: twee maal gedurende studiejaar 2017-2018 en twee maal gedurende studiejaar 2018-2019, allemaal propedeusestudenten bij de opleiding Informatica.

De resultaten van deze enquêtes zijn in zowel MS Excel als later in SPSSStatistics vastgelegd en verder verwerkt.

- **interviews**, *actievorm B*, kwalitatief

Er zijn 33 individuele interviews gehouden met elke docent van de opleiding Informatica in het studiejaar 2017-2018, op basis van een *interview-guide* (zie appendix 4 op pagina 75). Daarbij reageerde elk van de geïnterviewden op open vragen. Alle vergelijkbare reacties zijn vervolgens samengevoegd.

De resultaten van deze interviews zijn in MS Excel vastgelegd en verder verwerkt.

- **forumgesprek**, *actievorm C*, kwalitatief

Er is gedurende een uur een forumgesprek (zie appendix 8 op pagina 95) gehouden met een composietgroep van studenten en docenten.

De resultaten van dit forumgesprek zijn *verbatim* uitgewerkt (zie appendix 10 op pagina 99) en verder verwerkt.

- **quantificering**, *actievorm D*, kwantitatief

Op basis van het totaaloverzicht met alle vastgelegde maatregelen waarmee studieuitval voorkomen kan worden (zie appendix 12 op pagina 139), is onderzocht hoe vaak de betrokken (materiedeskundige) respondenten de betreffende maatregelen ook expliciet noemden tijdens de voorafgaande actievormen.

2.5.3 De onderzoeker

De uitvoerder van dit onderzoek is docent bij Hogeschool Leiden, maar is grotendeels gevormd tijdens het daaraan voorafgaande carrièreverloop. Hij evolueerde van uitvoerend ICT-er tot organisatieveranderaar.

De onderzoeker is goed bekend met het onderzoeksobject, waarvan hij immers reeds een decennium deel uitmaakt.

Compassie voor de in het onderzoek participerende collega of student was een risicofactor. Voor een zo nauw bij het team betrokken collega is het niet eenvoudig tijdens interviews of tijdens het forumgesprek deze individuen een volledige ‘klinisch-afstandelijk’ houding vol te houden.

Het risico onbedoeld, als onderzoeker, zelf de onderzoeksresultaten aan te vullen of op een vooringenomen wijze te interpreteren is zoveel mogelijk bestreden door het waargenomene te objectiveren, zo SMART mogelijk te registreren:

- het forumgesprek is integraal uitgetypt en nadien op basis van trefwoorden gecodificeerd;
- de enquêteformulieren zijn SMART en geanonimiseerd verwerkt.

2.5.4 Procedure

Vanwege de hechte leergemeenschap die Hogeschool Leiden nastreeft te zijn, zullen deze interventies uitsluitend acceptabel zijn indien rekening gehouden is met de gehele groep van studenten en docenten en het voor de implementatie van de interventies vereiste draagvlak:

- enquête onder studenten;
- interviews met docenten;
- forumgesprek met studenten *plus* docenten.

Hierna zijn in een drietal paragrafen de daarbij gevolgde procedures uiteengezet.

2.5.4.1 Algemeen (voor Actievorm A, B, C en Actievorm D)

Dezelfde uniforme code (zie Tabel 1) is in het kader van dit onderzoek voor elk van de vier *Actievormen* toegepast, zodat zich daardoor de verkregen resultaten adequaat laten combineren.

Er is onderscheid gemaakt tussen acht vanuit de drie Actievormen globaal te onderscheiden *oorzaken* van studie-uitval (O-1 t/m O-8) enerzijds en anderzijds acht globaal te onderscheiden *maatregelen* (M-1 t/m M-8). Tussen deze oorzaken en maatregelen is van meet af al een zeker geabstraheerd verband aan te duiden, zoals dit ook is weergegeven in de tabel: het is in een oogopslag duidelijk dat bepaalde oorzaken uitnodigen tot vastgestelde maatregelen.

Aan elk van de acht opgesomde oorzaken en maatregelen is een *facet* gekoppeld, zodat eenvoudiger over elk van de acht gekoppelde oorzaken en maatregelen op eenvoudige en eenduidige wijze beschrijvingen mogelijk worden gemaakt. Dit verband is te zien in Tabel 1 op blz. 32.

Diententevolge zijn er, resumerend, acht *facetten* onderscheiden, waarbij voor elk van deze facetten daaraan logischerwijze gerelateerde oorzaken en maatregelen kunnen worden onderkend.

ID oorzaken	beschrijving	facet	ID maatregelen	beschrijving
O-1	niet veilig voelen in de groep	<i>veiligheid</i>	M-1	toezicht, draagvlak, optreden
O-2	verkeerd beeld opleiding	<i>beeldvorming</i>	M-2	pro-actief voorlichten
O-3	studie is te moeilijk	<i>vermogen</i>	M-3	meer experimenteerruimte geven
O-4	niet de juiste attitude	<i>houding</i>	M-4	individueel prikkelend optreden
O-5	onbalans in het curriculum	<i>uniformiteit</i>	M-5	(voor)opleiding uniformeren, curricula
O-6	persoonlijke tegenvallers (ziekte e.d.)	<i>pech</i>	M-6	flexibilisering van module-ordening
O-7	regelgeving/HL-omstandigheden	<i>hogeschool</i>	M-7	regels/omstandigheden aanpassen
O-8	overgang naar HBO is te groot	<i>anamnese</i>	M-8	SLB-begeleiding verbeteren

Tabel 1: het verband tussen oorzaken en maatregelen in relatie tot de drie Actievormen.

2.5.4.2 Enquêtes (Actievorm A)

Met behulp van de zogenoemde *Actievorm A* is data verzameld over het inzicht van propedeusestudenten met betrekking tot hun eigen attitude.

Het gaat hierbij om zelf gegenereerde, kwantitatieve data.

Deze aldus uit de studentenenquête verkregen grotendeels gestructureerde data is aldus digitaal.

De verkregen data kan niet herleid worden tot individuele respondenten. Daarmee is deze data anoniem: respondenten kunnen op geen enkele wijze, direct of indirect, gekoppeld worden met persoonsgegevens. De enige gemeenschappelijke factor is dat alle respondenten propedeusestudenten zijn bij de opleiding Informatica.

De data heeft de vorm zoals hiernaast is weergegeven (zie ook appendix 2 op pagina 69).

Beste eerstejaarsstudent,

0003611

De resultaten van de hieronder staande enquête worden gebruikt ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek, waarmee de Vrije Universiteit en Hogeschool Leiden willen bereiken dat het aantal 'afhakende' eerstejaarsstudenten lager wordt.

De onderzoeker is Remco Meisner. Hij stelt je reactie zeer op prijs en hij verzoekt je om vooral *eerlijk* te antwoorden.

Wat daarbij vast óók helpt: **Deze enquête is anoniem!**

	volstrekt mee oneens	me e oneens	geen mening	me e eens	volkomen mee eens
1 - Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.				X	
2 - Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.		X			
3 - Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.				X	

Van de enquête die als basis dient en die 35 stellingen bevat (Conway, 1999), is een selectie gemaakt door uitsluitend de 7 vragen te gebruiken die gaan over *self efficacy*. Hiervoor is gekozen omdat:

1. De zelfredzaamheid als belangrijkste component van motivatie wordt beschouwd.
2. Er zeer beperkt gelegenheid is om de enquêtes door alle propedeusestudenten te laten invullen, aangezien er inbreuk gemaakt moet worden op een reguliere, drukke les.
3. De omstandigheden, waarbij sprake is van een les aan de hogeschool en de dienstdoende docent wel bereid is aan dit onderzoek bij te dragen, maar daarnaast het lesprogramma ook nog wil afwerken, niet volstaan om langer dan circa vijf minuten volledige concentratie van de betreffende respondenten te kunnen verwachten.

De relatie tussen de in de enquête geponeerde stellingen enerzijds en anderzijds de in dit onderzoek gehanteerde facetten is weergegeven in Tabel 2.

stelling	facet
1 <i>Het maakt mij niet uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.</i>	4 – houding
2 <i>Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.</i>	2 – beeldvorming
3 <i>Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.</i>	3 – vermogen
4 <i>Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.</i>	3 – vermogen
5 <i>Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.</i>	5 – houding
6 <i>Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.</i>	5 – houding
7 <i>Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.</i>	3 – vermogen

Tabel 2: het verband tussen de enquêtestellingen (Actievorm A) en de facetten.

De enquête (zie appendix 1, met name pagina 68) is op papier afgedrukt en uitgedeeld aan de propedeusestudenten tijdens een les die voor alle eerstejaarsstudenten van de opleiding Informatica in Leiden werd gegeven. Deze les werd voor drie ‘batches’ met propedeusestudenten gegeven, waarbij in elke ‘batch’ ruwweg eenderde van alle eerstejaarsstudenten deelnam.

Dit gebeurde zowel in het studiejaar 2017-2018 als opnieuw in het studiejaar 2018-2019. De ingevulde formulieren zijn direct na afloop van de betreffende les door de docent ingenomen en ze zijn nadien door de onderzoeker verder verwerkt.

De studenten hebben de enquête per ‘batch’ in groten getale binnen ongeveer tien minuten ingevuld en ingeleverd. Dit is voor elk van deze drie batches over de loop van twee studiejaar (studiejaar 2017-2018 en studiejaar 2018-2019) in totaal vier maal gebeurd (iedere keer verspreid over de drie ‘batches’ studenten).

De enquête is na de start van elk van deze twee studiejaar afgenomen en dit is opnieuw gebeurd tegen het einde van elk van deze twee studiejaar.

Elk ingeleverd enquêteformulier is direct na de inname, voorafgaand aan het inscannen en verder handmatig verwerken, door middel van een nummerstempel voorzien van een uniek volgnummer. Deze nummering is louter gebruikt uit praktische overwegingen, maar heeft overigens geen verdere significantie.

De (papieren) enquêteresultaten zijn ingescand en in PDF-formaat veiliggesteld, opdat desgewenst een verificatie mogelijk zal zijn. Kort nadien zijn de resultaten ten behoeve van de verwerking óók met de hand overgenomen in een MS Excel-spreadsheet.

Enkele blanco enquêteformulieren zijn ook op deze wijze ingescand en vervolgens op dezelfde wijze als de overige data verwerkt, maar deze blanco formulieren zijn vervolgens weggelaten uit de resulterende informatie (weggelaten uit de geaggregeerde data).

2.5.4.3 Interviews (*Actievorm B*)

‘*Actievorm B*’ is de aanduiding voor de interviews die in maart van het studiejaar 2018-2018 zijn afgenomen bij alle docenten van de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden.

Met behulp van *actievorm B* is data verzameld over de inzichten van alle drieëndertig docenten van de opleiding Informatica over hun kijk op het voorkomen van studie-uitval tijdens het propedeutische jaar. Het gaat hierbij om zelf gegenereerde, kwalitatieve data.

Aangezien 100% van de in het betreffende studiejaar werkzame docenten is geïnterviewd, kan veilig worden gesteld dat de uitkomsten van deze interviews op basis van dat quotum als representatief beschouwd mag worden.

Elk interview resulteerde in een handgeschreven notitie van twee pagina's A4, overeenkomstig de *interview-guide* (appendix 4 op blz. 75). Op deze handgeschreven documenten is de naam van de betreffende geïnterviewde aangeduid. Om deze naam vervolgens te anonymiseren voor de rest van dit onderzoek, is aan elk van deze ingevulde formulieren een ID-code toegekend, waarmee nadien gewerkt is.

Deze documenten uit actievorm *B* zijn vervolgens digitaal opgeslagen (PDF-formaat) en bovendien verwerkt tot *B* in Figuur 5 (pagina 26, MS Excel-formaat).

De verkregen data in MS Excel kan niet zonder meer herleid worden tot individuele respondenten. Dit zou alleen mogelijk zijn als daarnaast ook de brondocumenten beschikbaar gesteld werden, maar dat is niet gebeurd.

De resulterende data heeft de vorm zoals indicatief is weergegeven in appendix 5 (pagina 79). De interviews zijn allemaal afgenomen in maart 2018 (tijdens het studiejaar 2017-2018) en er is voor gekozen deze nadien niet te herhalen. Deze keuze is gemaakt omdat er voldoende terugkoppeling bleek te zijn verkregen en er sprake was van een zekere mate van onvoorbereide consensus met betrekking tot de uitkomsten van de interviews.

De drieëndertig docenten-interviews van actievorm *B* (zie appendix 4 op pagina 75) vonden plaats als kort na elkaar afgenomen individuele gesprekken met de docenten van de opleiding Informatica. Voor elk interview was 15min. beschikbaar. Gedurende elk gesprek is de in de appendix weergegeven interview-guide gebruikt. De resultaten van elk interview zijn steeds op een nieuw vooraf voor dit doel afgedrukt exemplaar van de interview-guide vastgelegd. De (papieren) interviewresultaten zijn ingescand en in PDF-formaat veiliggesteld. Los daarvan zijn de resultaten óók met de hand overgenomen in een MS Excel-spreadsheet.

Deze aldus uit de interviews verkregen semigestructureerde data is aldus digitaal opgeslagen (PDF-formaat) en bovendien verwerkt tot *B* in Figuur 5 (pagina 26, MS Excel-formaat).

Vervolgens is de data onderworpen aan een transcriptie, opdat daardoor deze resultaten van de 33 respondenten samengevoegd kon worden en daaruit informatie werd verkregen. De door de docenten genoemde *oorzaken* voor studie-uitval en de op dezelfde facetten gebaseerde *maatregelen* zijn vertaald in een uniforme code, zoals weergegeven in Tabel 1 (zie deze tabel in §2.5.4.1 op pagina 32).

Er is voor gezorgd dat de verkregen data niet herleid kan worden tot individuele respondenten. Dit is gerealiseerd doordat is gewerkt met samengevoegde (geaggregeerde) data. Op basis daarvan is het herleiden van individuen niet langer zonder meer mogelijk. Om die reden is bovendien in het kader van dit onderzoek direct na de verwerking van de resultaten verder uitsluitend nog met deze geaggregeerde data gewerkt.

De data heeft de vorm zoals indicatief is weergegeven in appendix 5 (pagina 79).

2.5.4.4 Forumgesprek (Actievorm C)

‘Actievorm C’ is de benaming voor het forumgesprek dat aan het eind van dit onderzoek plaatsvond met deelname vanuit zowel de actuele groep propedeusestudenten als leden van het docententeam van de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden.

Ten behoeve van het forumgesprek werd via e-mail en telefonisch contact een geselecteerde groep uitgenodigd van:

- vijf Informatica-eerstejaarsstudenten met slecht uitziende studieresultaten;
- vijf Informatica-eerstejaarsstudenten met normaal tot goed uitziende studieresultaten;
- vijf Informatica-docenten vanuit de vier verschillende specialisaties (4 docenten) en vanuit de propedeusebegeleiding (1 docent).

De verwachting dat niet iedereen uiteindelijk ook deel kon nemen werd bewaarheid, maar uiteindelijk is een groep van 4 studenten, 4 docenten en de onderzoeker (in de rol van animator) ten behoeve van het forumgesprek verschenen. Deze groep is voldoende representatief beoordeeld, omdat daarin het hierboven in de bullets genoemde samenstelsel aan variaties van studenten en docenten verenigd was.

Met behulp van actievorm C (zie appendix 8 op pagina 95) is data verzameld over de wijze waarop, ruimschoots voorbij de halfwaardetijd van dit onderzoek (de overgang tussen de twee studiejaren), de meningen van studenten en docenten zich ontwikkelden en hoe men staat tegenover oorzaken van en maatregelen tegen studentenuitval.

Het organiseren en voltooien van dit forumgesprek doet in zichzelf ook doelbewust dienst als interventievorm (O'Conner, 2019). Immers: het in constructieve zin onderling delen van inzichten over studentenuitval en het voorkomen daarvan met een selectie van de doelgroepen, levert een bijdrage aan het positief-stimulerend verspreiden van het gedachtengoed achter dit onderzoek. Deze stimulering zal naar verwachting bijdragen aan de door middel van het onderzoek bereikte resultaten, omdat deze uitkomsten erdoor naar verwachting in een ontvankelijke bodem zullen vallen.

Deze actievorm levert kwalitatieve data op.

Er is gestreefd naar een zo representatief mogelijke groep, met representatieve uitkomsten door vanuit de diverse geledingen een vertegenwoordiging te laten deelnemen aan dit forumgesprek (slecht en goed presterende studenten, elk der specialisatierichtingen van de opleiding).

Teneinde de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen is direct na het initiërende stadium gewerkt met per groep toegekende ID-codes, die niet meer direct tot individuele deelnemers te herleiden zijn. Deze ID-codes zijn weergegeven in Tabel 3.

ID-code in uitwerking	bron van de opmerking
DOC	een deelnemer uit de groep van deelnemende docenten
STU	een deelnemer uit de groep van deelnemende studenten
RMR	de onderzoeker: in casu de animator van het forumgesprek

Tabel 3: duiding van de ID-codes in het uitgewerkte forumgesprek

Het verbatim-document uit actievorm C is digitaal opgeslagen (PDF-formaat, zie appendix 10 vanaf pagina 99) en bovendien verwerkt tot C, zoals aangeduid in Figuur 5 (pagina 26, MS Excel-formaat, zie appendix 11 op pagina 132).

Vervolgens is de data onderworpen aan een transcriptie, opdat daardoor deze resultaten van de tien forumdeelnemers samengevoegd konden worden en daaruit informatie werd verkregen.

In de verwerking van de uitkomsten is de inbreng van de onderzoeker/animator (RMR) samengevoegd met hetgeen door de docenten (DOC) werd ingebracht. Hiervoor is gekozen om de praktische overweging, dat de onderzoeker/animator (RMR) zelf immers ook docent (DOC) is. Bij de verwerking is uitsluitend nadere detaillering van de zijde van RMR verwerkt, teneinde onwenselijke vertroebeling zoveel mogelijk te voorkomen.

2.5.4.5 Quantificering (Actievorm D)

Gedurende 'Actievorm D' worden de uit de voorgaande stappen vastgestelde maatregelen om studieuitval mee te voorkomen op een rijtje gezet, indien onder dezelfde noemer te scharen samengevoegd, en vervolgens gequantificeerd.

Met het quantificeren is beoogd de maatregelen met het grootste draagvlak en de maximale haalbaarheid bovenaan in het overzicht te plaatsen, en die met een geringer draagvlak en mindere mate van haalbaarheid onderaan. Hiertoe is gekozen voor het tellen van het aantal malen waarop de (materiedeskundige) respondenten de maatregel expliciet ter sprake brachten.

2.5.5 Deelnemers

In deze paragraaf wordt hieronder per *Actievorm* onthuld hoe de daarbij betrokken onderzoekspopulatie eruitziet.

2.5.5.1 Enquête (Actievorm A)

Het gaat in dit onderzoek om *twee* opeenvolgende cohorten van propedeusestudenten en *niet* om één gemeenschappelijke groep. Het gemeenschappelijke kenmerk van deze twee deelnemersgroepen is slechts dat het in beide gevallen gaat om propedeusestudenten van de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden.

Tengevolge van de geanonimiseerde verzameling van de enquêteresultaten is het niet mogelijk het individuele verloop per student te analyseren: deze resultaten zijn op geen enkele wijze gekoppeld (te koppelen) aan persoonsinformatie. Hiervoor is bewust gekozen, opdat op geen enkele wijze de AVG kan worden gelogenstraft (Persoonsgegevens, sd): de opzet van dit onderzoek is zodanig dat het individueel 'volgen' van studenten geenszins als betekenisvol geacht wordt – het belang ligt veeleer in het volgen van de voltallige groep propedeusestudenten.

De verdeling van de deelnemers is weergegeven in Tabel 4.

studiejaar	periode	aantal respondenten ¹
2017-2018	1	211
	3	115
2018-2019	1	190
	3	125

Tabel 4: distributie van de deelnemers aan de vier opeenvolgende enquêtes (Actievorm A)

Uit de tabel valt te concluderen dat door de overgrote meerderheid informaticastudenten is deelgenomen aan de enquêtes. Dat is conform de verwachting, aangezien een verplicht lesmoment is gebruikt voor de afname.

Dit indiceert dat de uitkomsten als representatief beschouwd kunnen worden.

¹ het gaat hier om een deel van alle propedeusestudenten van de opleiding Informatica

2.5.5.2 Interviews (Actievorm B)

Deze procedure is in totaal éénmaal doorlopen met elk van de drieëndertig docenten (dus met 100% van de docentpopulatie), die ter tijd, in het studiejaar 2017-2018, werkzaam waren bij de opleiding Informatica.

De docenten hebben enthousiast meegewerkt aan hun interview: er is met elk van hen een interview afgenomen. De distributie van de deelnemers aan de interviews is weergegeven in Tabel 5. In deze tabel is aangeduid:

- de geanonimiseerde **respondent ID**-code;
- de **aanstelling** van de respondent in werkuren;
- **lesuren** – de hoeveelheid uren waarin respondent daadwerkelijk aan studenten lesgeeft;
- de **aard** van de lessen (T=Technisch; O=Onderzoek; M=Managerial; C=Communicatie; E=Ethiek; B=Begeleiding);
- de studenten-**doelgroep**.

respondent-ID	aanstelling	lesuren	aard	doelgroep	M/V
ID-01	40	16	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-02	36	6	T	hfdfase	M
ID-03	36	32	T-M-B	1e jrs+hfdfase	M
ID-04	36	12	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-05	36	16	T	hfdfase	M
ID-06	32	16	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-07	32	12	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-08	32	12	T	hfdfase	M
ID-09	25	13	T	hfdfase	M
ID-10	36	12	T-M-C	1e jrs+hfdfase	M
ID-11	36	18	T-M	1e jrs+hfdfase	M
ID-12	36	16	T-E	1e jrs+hfdfase	M
ID-13	32	15	T-M	hfdfase	M
ID-14	24	8	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-15	32	16	T	1e jrs+hfdfase	V
ID-16	28	18	C	1e jrs+hfdfase	V
ID-17	36	9	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-18	36	24	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-19	32	12	T	1e jrs+hfdfase	M

Effectieve interventies tegen studentenuitval

respondent-ID	aanstelling	lesuren	aard	doelgroep	M/V
ID-20	36	24	C	1e jrs+hfdfase	V
ID-21	24	6	O	hfdfase	M
ID-22	36	15	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-23	36	4	M-C	1e jrs+hfdfase	M
ID-24	36	12	M	1e jrs+hfdfase	M
ID-25	24	0	C	1e jrs+hfdfase	V
ID-26	24	12	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-27	36	16	T-M	1e jrs+hfdfase	M
ID-28	32	16	C	1e jrs+hfdfase	V
ID-29	36	20	T	1e jrs+hfdfase	M
ID-30	16	2	T	hfdfase	M
ID-31	28	1	C	1e jrs+hfdfase	V
ID-32	36	12	T-C	1e jrs+hfdfase	M
ID-33	36	12	T	1e jrs+hfdfase	M

33 deelnemers	gem. 32u	gem. 13u	60% M 40% V
----------------------	-----------------	-----------------	------------------------------

Tabel 5: distributie van de deelnemers aan de interviews (Actievorm B)

2.5.5.3 Forumgesprek (Actievorm C)

Het organiseren en voltooien van dit forumgesprek doet in zichzelf ook doelbewust dienst als interventievorm. Van deze interventie wordt verwacht dat deze zal bijdragen aan de door middel van het onderzoek bereikte resultaten, omdat deze uitkomsten daardoor in een ontvankelijke bodem zullen vallen.

Ten behoeve van het forumgesprek is een selectie van docenten en van studenten uitgenodigd, via e-mail.

De vijf uitgenodigde docenten zijn om te beginnen geselecteerd uit de vier specialisatierichtingen van de opleiding Informatica:

- Business Data Management;
- Interaction Technology;
- Software Engineering;
- Forensisch ICT.

Van elke van deze specialisaties is de specialisatiecoördinator uitgenodigd.

Daarnaast werd, als vijfde genodigde, de coördinator van de eerstejaars SLB (StudieLoopbaan Begeleiders) benaderd.

Van deze vijf uitgenodigde docenten namen er uiteindelijk vier aan het forumgesprek deel, omdat één docent wegens het geven van lessen verstek moest laten gaan. Eén van de vier overgebleven docenten was genoodzaakt om wat later dan de anderen aan te schuiven. Dit is in de uitwerking van het forumgesprek aangeduid. Deze later aanschuivende docent heeft tijdens het forumgesprek alsnog de gelegenheid gekregen (en benut) te reageren op wat in zijn afwezigheid was behandeld.

Het forumgesprek vond op woensdag 6 maart 2019 vanaf 13:00 uur tot 14:00 uur plaats in lokaal LC4.064 van het *Carrefour*-gebouw waarin de opleiding Informatica is gehuisvest. Voor de gelegenheid was een set tafels tegen elkaar aan geschoven, zodat elke deelnemer een tafeltje en een stoel ter beschikking stond.

Het forumgesprek werd ingeleid overeenkomstig de handleiding, die is weergegeven in appendix 9 (pagina 97).

Tijdens het doorlopen van deze handleiding, werd punt na punt behandeld en ‘afgevinkt’. Dit is gedaan met het oogmerk geen van enkel deel van deze relevante toelichting onverhoopt over het hoofd te zien.

Geëindigd werd met het stellen van de in de handleiding vermelde drie finale vragen:

- Welke zijn oorzaken voor studie-uitval?
- Wat zijn goede maatregelen om studie-uitval te voorkomen?
- In hoeverre speelt de motivatie van de student een rol bij studie-uitval?

Na het stellen van de eerste vraag werd iets meer dan tien minuten tijd beschikbaar gesteld voor het uitspreken van reacties. Hetzelfde gebeurde na het stellen van de tweede en derde vraag.

Ter zitting bleek dat deze periode van iets meer dan tien minuten een goede keuze was, omdat sowieso het gesprek en het aandragen van aanvullingen bij elk van de drie vragen na ongeveer twaalf tot veertien minuten spontaan bleek te eindigen.

Er is geen enkele druk uitgeoefend op de deelnemers om zich in de duur van hun uitspraken te beperken. Wanneer het aangedragene bij de RMR (de animator) of bij een der andere deelnemers nog niet geheel en al duidelijk was, werd daarover doorgevraagd, opdat er alsnog duidelijkheid ontstond.

2.5.5.4 Quantificering (Actievorm D)

In verband met actievorm D is gekeken naar de effectgrootte van interventies/maatregelen, die in dit onderzoek aan de orde kwamen. Daarnaast is gekeken naar de mate waarin de voorgestelde maatregelen voor Hogeschool Leiden realistisch realiseerbaar zijn. Op basis van deze twee criteria is een wegingsfactor aan typologieën van maatregelen (interventies) gekoppeld.

2.5.5.5 Quorum (Factor E)

Naast actievorm A tot en met Actievorm D is bij het bepalen van het gewicht de informatie vanuit alle respondenten betrokken. Dit gebeurt via Factor E: feitelijk is Factor E het aantal malen dat een maatregel expliciet door een of meerdere respondenten ter sprake werd gebracht gedurende Actievorm A tot en met Actievorm D. Dit quorum is geteld en als Factor E als indicatie gebruikt voor het bepalen van het draagvlak bij betrokkenen.

2.5.6 Materialen

In de navolgende drie paragrafen is uiteengezet van welke materialen gebruik is gemaakt bij het uitvoeren van:

- enquêtes (actievorm A);
- interviews (actievorm B);
- forumgesprek (actievorm C);
- quantificering (actievorm D).

2.5.6.1 Materialen ten behoeve van de enquêtes (actievorm A)

Ten behoeve van het afnemen van de studentenenquête is gebruik gemaakt van op papier afgedrukte enquêteformulieren, die zijn uitgedeeld en door de deelnemende eerstejaarsstudenten met pen of met potlood ingevuld. Deze formulieren zijn doelbewust zeer eenvoudig gehouden: het handelt om slechts één vel A4, waarop een korte motiverende inleiding en de zeven enquêtestellingen afgedrukt stonden.

Het invullen omvatte het door de respondent plaatsen van een kruisje in een vakje met de gewenste reactie op de zeven op het formulier geponeerde stellingen.

In de op het formulier opgenomen inleiding is de anonimiteit expliciet gegarandeerd en het doel van de enquête toegelicht.

2.5.6.2 Materialen ten behoeve van de docenten-interviews (actievorm B)

De interviews zijn semi-gestructureerd, wat in dit geval inhoudt dat er tevoren een (papieren) interview-guide is (zie appendix 4 op pagina 75), die de structuur bood om elk interview in een zeer kort tijdsbestek te kunnen voltooien. Daartoe werden kruisjes geplaatst op een vers afgedrukt exemplaar van de *interview-guide*, of werden op daartoe bestemde plekken de opmerkingen van de geïnterviewde genotuleerd.

De *interview-guide* is niet aan de geïnterviewden ter hand gesteld. Hiervoor is gekozen ten einde de docenten onbevooroordeeld te spreken.

De *interview-guide* biedt op pagina 1 ruimte voor het aankruisen/invullen van enige basisgegevens van elke geïnterviewde en daarnaast op pagina 2 ruimte voor het vrijuit noteren van oorzaken van studie-uitval en verbeteruggesties.

2.5.6.3 Materialen ten behoeve van het forumgesprek (actievorm C)

Het forumgesprek resulteerde in een geluidsopname, via twee opnamesystemen, een die een .WAV-formaat output genereerde en een tweede met een .MP3-output, die verbatim (zie appendix 8 op pagina 83) is vastgelegd en verder uitgewerkt.

2.5.6.4 Materialen ten behoeve van de quantificering (actievorm D)

Ten behoeve van deze actievorm is een factor toegekend aan elke maatregel (interventie), die bepaald wordt door de mate waarin de betreffende interventie in wetenschappelijk onderzoek aantoonbaar effectief bleek (de effectgrootte) in combinatie met de realiseerbaarheid.

Hiertoe is met name globaal gezocht in Psych/INFO en gekeken naar gerelateerde effectgroottes, zoals deze werden vastgesteld in onderzoek met vergelijkbare interventies. Daarnaast is een inschatting gemaakt van de realiseerbaarheid en deze is met die eerste inschatting verdisconteerd.

2.5.6.5 Materialen ten behoeve van het draagvlak (factor E)

Ten behoeve van factor E is het aantal malen geteld waarin respondenten een bepaalde maatregel noemden tijdens interviews, enquêtes of het forumgesprek.

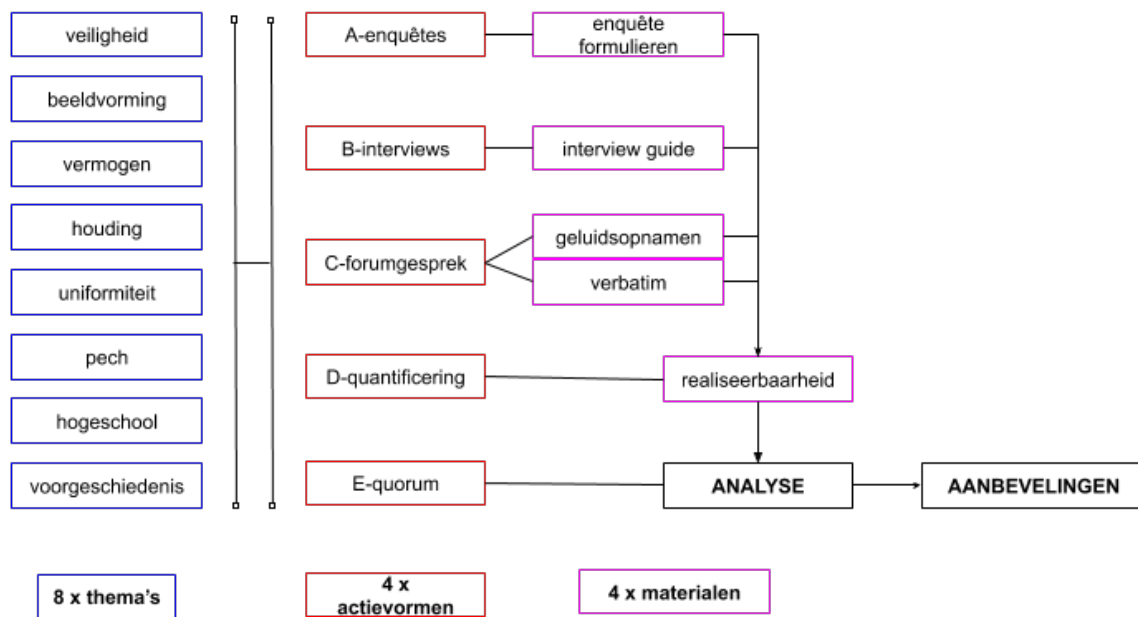
Dit aantal is vastgesteld op basis van op de in de bijlagen van dit document vastgelegde uitkomsten van Actievorm A tot en met Actievorm C.

2.5.7 Analyseplan

In de navolgende drie paragrafen is uiteengezet op welke wijze zich de analyse heeft voltrokken voor:

- enquêtes (actievorm A);
- interviews (actievorm B);
- forumgesprek (actievorm C);
- quantificering (actievorm D);
- draagvlakonderzoek (factor E).

De analyse verliep zoals eerder in §2.3.4 (blz. 18) inzake de onderzoeksstrategie werd toegelicht in samenhang met de hieronder in Figuur 6 weergegeven visualisatie.



Figuur 6: onderzoekstrategie (incl. analyse)

Samenvatting van de analyse – deze:

1. verwerkt de informatie die uit de actievormen A tot en met C is verkregen en voegt deze samen (*broninformatie*);
2. brengt middels actievorm D de effectgrootte tot uitdrukking, zodat de veelbelovendste interventievarianten ook de hoogste score verkrijgen (*effectgrootte*);
3. verbindt het voorgaande op basis van hetgeen tijdens actievorm E ter tafel kwam inzake haalbaarheid (*draagvlak*);

4. elke stelling van de enquête is geanalyseerd op de spreiding van de scores. Daarmee wordt inzichtelijk gemaakt of de deelnemende studenten dezelfde beleving hebben van die stelling of dat hun belevingen van elkaar verschillen;
5. levert de basis voor het definitieve advies aan de hogeschool.

2.5.7.1 Analyseplan na de studentenenquêtes (actievorm A)

De data uit de studentenenquêtes is in MS Excel verwerkt. Langs deze weg is de data per enquête-afnamemoment samengevoegd en kan daarop een analyse plaatsvinden. De samenvoeging is uitgevoerd op elk van de zeven op het enquêteformulier vermelde stellingen voor de daarop verkregen reacties.

Vervolgens is gekeken naar de spreiding en de *z*-waarde bij de reacties op elk der stellingen. Daarmee is voorzien in een indicatie van de mate waarin waarnemingen afwijken van de standaarddeviatie. Met inachtneming van deze indicatie is bepaald welke van deze stellingen al dan niet als bruikbaar resultaat kunnen fungeren.

De op deze wijze verkregen informatie is in deze thesis samengevoegd met hetgeen vanuit andere actievormen werd vastgesteld, met name de docenten-interviews enerzijds en daarnaast de forumgesprekken anderzijds.

Vervolgens is wat hieruit voortkwam in ogenschouw genomen ten overstaan van wat de wetenschappelijke literatuur er al dan niet over te berde bracht.

De uit de enquêtes verkregen resultaten zijn statistisch getoetst op basis van Cronbach's *alpha*'s en *p*-waarde met behulp van SPSS. Hiermee is de samenhang (interne consistentie) tussen de enquêtevragen bepaald.

2.5.7.2 Analyseplan na de docenten-interviews (actievorm B)

De uit de interviews verkregen data is in MS Excel verwerkt en geaggregeerd. Langs deze weg is de data van elk interview in verband gebracht met de rest. Hierbij zijn de reacties die met elkaar overeenkomen samengevoegd. Vervolgens kan daarop de analyse plaatsvinden. Tijdens de analyse worden de overeenkomende reacties geteld. Het verband is uitgevoerd voor alle tijdens de interviews bevraagde onderwerpen (dat zijn de *oorzaken* enerzijds en de *tegenmaatregelen* anderzijds) en alle daarop verkregen reacties.

Vervolgens is in deze thesis gekeken naar de wijze waarop deze interview-uitkomsten in verband kunnen worden gebracht met de resultaten van de studenten-enquêtes enerzijds en met de uit de forumgesprekken verkregen informatie anderzijds. Hierbij is gezocht naar oorzaken

en tegenmaatregelen bij de enquêtes en de forumgesprekken en zijn deze, voorzover inhoudelijk gelijk, naast elkaar geplaatst.

Het resultaat van het voorgaande is gelegd naast hetgeen daarover eventueel in de wetenschappelijke literatuur werd teruggevonden.

Dit alles teneinde vervolgens uit deze drie bronnen het advies ten behoeve van Hogeschool Leiden te kunnen bepalen en formuleren.

2.5.7.3 Analyseplan na afloop van het forumgesprek (actievorm C)

Teneinde de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen is direct na het initiërende stadium gewerkt met per groep toegekende ID-codes, die niet meer direct tot individuele deelnemers te herleiden zijn. Deze ID-codes zijn weergegeven in Tabel 6.

ID-code in uitwerking	bron van de opmerking
DOC	een deelnemer uit de groep van deelnemende docenten
STU	een deelnemer uit de groep van deelnemende studenten
RMR	de onderzoeker: in casu de animator van het forumgesprek

Tabel 6: duiding van de ID-codes in het uitgewerkte forumgesprek

Het verbatim-document uit actievorm C is digitaal opgeslagen (PDF-formaat, zie appendix 8 vanaf pagina 83) en bovendien verwerkt tot C, zoals aangeduid in Figuur 5 (pagina 26, MS Excel-formaat, zie ook appendix 11 op pagina 132). Door de opslag in PDF-formaat, naast de opslag in Excel-formaat is geborgd dat in enig later stadium de oorspronkelijke informatie en de verwerkte informatie kunnen worden ingezien en op kwaliteit kunnen worden getoetst.

Vervolgens is de data gecodeerd, teneinde individuele woordkeuzes zoveel mogelijk te standaardiseren. Daardoor was het mogelijk deze resultaten van de forumdeelnemers samen te voegen en daaruit de benodigde informatie te verkrijgen. De wijze waarop tijdens de transcriptie de door de forumdeelnemers genoemde *oorzaken* voor studieuitval en de manier waarop de door deze groep genoemde *maatregelen* zijn vertaald in een uniforme code is beschreven in §2.5.4.1 (meer specifiek in Tabel 1 op pagina 32). Hieronder is deze zelfde tabel gemakshalve opgenomen:

ID oorzaken	beschrijving	facet	ID maatregelen	beschrijving
O-1	niet veilig voelen in de groep	<i>veiligheid</i>	M-1	toezicht, draagvlak, optreden
O-2	verkeerd beeld opleiding	<i>beeldvorming</i>	M-2	pro-actief voorlichten
O-3	studie is te moeilijk	<i>vermogen</i>	M-3	meer experimenteerruimte geven
O-4	niet de juiste attitude	<i>houding</i>	M-4	individueel prikkelend optreden
O-5	onbalans in het curriculum	<i>uniformiteit</i>	M-5	(voor)opleiding uniformeren, curricula
O-6	persoonlijke tegenvallers (ziekte e.d.)	<i>pech</i>	M-6	flexibilisering van module-ordering
O-7	regelgeving/HL-omstandigheden	<i>hogeschool</i>	M-7	regels/omstandigheden aanpassen
O-8	overgang naar HBO is te groot	<i>anamnese</i>	M-8	SLB-begeleiding verbeteren

Deze codering is bedoeld bij te dragen aan de uniformiteit. Dit mede voor het gebruik bij het forumgesprek (actievorm *C*), de enquêtes (actievorm *A*) en de interviews (actievorm *B*). Deze werkwijze heeft tot resultaat dat de uitkomsten van de drie actievormen goed kunnen worden gecombineerd tot de beoogde eindresultaten.

2.5.7.4 Analyseplan na afloop van de quantificering (actievorm *D*)

De maatregelen die vanuit actievorm *A* tot en met actievorm *C* zijn aangedragen en opgetekend worden qua gewicht vermenigvuldigd met de factor die is vastgesteld op basis van wetenschappelijk onderzoek. Deze factor is gecreëerd op basis van vergelijkbare interventies en de daarbij in wetenschappelijk onderzoek vastgestelde bijbehorende effectgrootte.

Daarnaast is in deze factor, ten behoeve van het draagvlak en de haalbaarheid, ook de realiseerbaarheid voor Hogeschool Leiden meegewogen.

2.5.7.5 Analyseplan en verwerking van het quorum (factor *E*)

Ten behoeve van factor *E* (het quorum) is het aantal malen geteld. Met 'het aantal malen geteld' wordt verwezen naar het aantal malen waarbij gesprekspartners hetzelfde punt opnieuw ter sprake brengen. Het focus lag bij dit 'aantal malen geteld' op bepaalde oorzaken en/of maatregelen tijdens die eerste drie actievormen (*A* tot en met *C*) door de materiedeskundige respondenten expliciet ter sprake zijn gebracht.

Dit quotum is gebruikt als basis voor het draagvlak van de betreffende maatregel.

3 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en op betrouwbaarheid en consistentie beoordeeld. Deze resultaten vormen de voedingsbodem voor het hoofdstuk dat hierna nog zal volgen.

3.1 *Enquêtes (actievorm A)*

De enquêteresultaten tonen aan dat er onder propedeusestudenten duidelijkheid heerst over de *self-efficacy*. Ook wordt aan onderzoek dienaangaande enthousiast wordt meegewerkt (N=640). Er is viermaal in groten getale meegewerkt aan het invullen en retourneren van de tijdens hoor- en werkcolleges uitgezette enquêtes met zeven stellingen.

Nader statistisch onderzoek steunt de gedachte dat er sprake blijkt van voldoende consistentie, gezien de waarde van Cronbach's Alpha, dus de waarde van de interne consistentie, die (Tabel 7) op 0.687 staat.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,687	7

Tabel 7: SPSS-calculatie van Cronbach's Alpha inzake de zeven in de enquête geponeerde stellingen

Uit nadere statistische analyse van de enquête-uitkomsten blijkt bovendien (Tabel 8) dat de betrouwbaarheid van deze resultaten voldoet, aangezien de *p*-waarde op .040 ligt.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: self_efficacy

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,467 ^a	3	,822	2,780	,040
Intercept	8137,760	1	8137,760	27519,766	,000
jaar	,845	1	,845	2,856	,092
moment	1,698	1	1,698	5,743	,017
jaar * moment	,005	1	,005	,016	,900
Error	188,069	636	,296		
Total	8827,837	640			
Corrected Total	190,536	639			

a. R Squared = ,013 (Adjusted R Squared = ,008)

Tabel 8: SPSS-calculatie van de p-waarde van de enquêteresultaten

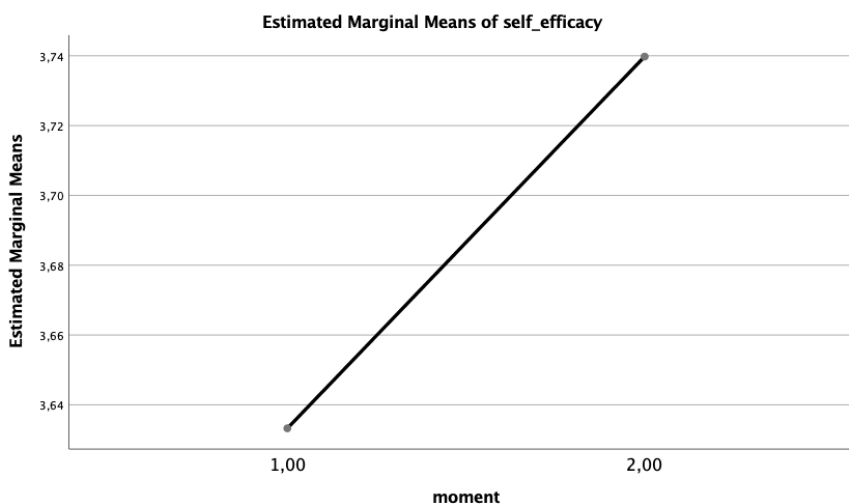
Er was sprake van vier *metingen*, die uiteindelijk als twee *meetmomenten* kunnen worden aangeduid: eenmaal in studiejaar 2017-2018 (meting 1 en 2) en een tweede maal in het studiejaar 2018-2019 (meting 3 en 4). Wanneer de beide meetmomenten in SPSS onderling statistisch gerelateerd worden afgebeeld, ontstaat het in Tabel 9 weergegeven resultaat en de daarop gebaseerde visualisatie van Figuur 7. Daaruit valt op te maken dat de *self-efficacy* van de propedeusestudenten bij de tweede meting (± 3.724) hoger uitkwam in dan bij de eerste meting (± 3.649).

Dependent Variable: self_efficacy

jaar	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1,00	3,724	,032	3,662	3,786
2,00	3,649	,031	3,587	3,710

Tabel 9: SPSS-calculatie van de self-efficacy ontwikkeling over twee meetmomenten (i.e. studiejaar)

Effectieve interventies tegen studentenuitval



Figuur 7: representatie van de self-efficacy ontwikkeling over twee studiejaar (moment 1 en moment 2).

De resultaten van de vier door de propedeusestudenten ingevulde enquêtes zijn weergegeven in Tabel 11 tot en met Tabel 14. De verwijzing naar de stellingen is eenvoudig terug te vinden vanuit het overzichtje in Tabel 10.

ID	stelling
ST-1	Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.
ST-2	Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.
ST-3	Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.
ST-4	Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.
ST-5	Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.
ST-6	Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.
ST-7	Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.

Tabel 10: stellingen uit de studenten-enquête.

Op basis van deze stellingen, die in de enquête werden voorgelegd aan alle studenten gedurende het studiejaar 2017-2018, is in periode 1 van dat jaar gereageerd overeenkomstig Tabel 11 en in periode 3 van hetzelfde jaar zoals weergegeven in Tabel 12.

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-1	15 = 7%	57 = 27%	65 = 31%	66 = 31%	7 = 3%
ST-2	16 = 8%	91 = 43%	26 = 12%	68 = 32%	9 = 4%
ST-3	9 = 4%	30 = 14%	73 = 35%	90 = 43%	8 = 4%

Effectieve interventies tegen studentenuitval

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-4	96 = 45%	97 = 46%	10 = 5%	4 = 2%	3 = 1%
ST-5	47 = 22%	111 = 53%	25 = 12%	27 = 13%	0 = 0%
ST-6	44 = 21%	124 = 59%	24 = 11%	17 = 8%	1 = 0%
ST-7	65 = 31%	128 = 61%	6 = 3%	8 = 4%	3 = 1%
gemiddeld	20%	43%	16%	19%	2%

Tabel 11: enquêteresultaten 1 (eerste enquête, bij de start van het studiejaar 2017-2018)

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-1	6 = 5%	34 = 30%	26 = 23%	42 = 37%	7 = 6%
ST-2	13 = 11%	56 = 49%	14 = 12%	31 = 27%	1 = 1%
ST-3	0 = 0%	21 = 18%	23 = 20%	60 = 52%	11 = 10%
ST-4	69 = 60%	42 = 37%	1 = 1%	1 = 1%	2 = 2%
ST-5	37 = 32%	51 = 44%	9 = 8%	18 = 16%	0 = 0%
ST-6	34 = 30%	62 = 54%	9 = 8%	8 = 7%	2 = 2%
ST-7	39 = 34%	49 = 43%	12 = 10%	11 = 10%	4 = 3%
gemiddeld	25%	39%	12%	21%	3%

Tabel 12: enquêteresultaten 2 (tweede enquête, nabij het einde van het studiejaar 2017-2018)

De resultaten van de enquête die werd voorgelegd aan alle propedeusestudenten van het studiejaar 2018-2019 is weergegeven in Tabel 13 (begin van het studiejaar) en Tabel 14 (tegen het eind van hetzelfde studiejaar).

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-1	6 = 5%	58 = 50%	55 = 48%	62 = 54%	9 = 8%
ST-2	5 = 4%	74 = 64%	33 = 29%	74 = 64%	4 = 3%
ST-3	4 = 3%	32 = 28%	74 = 64%	72 = 63%	8 = 7%
ST-4	94 = 82%	83 = 72%	8 = 7%	4 = 3%	1 = 1%
ST-5	33 = 29%	97 = 84%	35 = 30%	24 = 21%	1 = 1%
ST-6	31 = 27%	98 = 85%	38 = 33%	20 = 17%	3 = 3%
ST-7	61 = 53%	98 = 85%	14 = 12%	14 = 12%	3 = 3%
gemiddeld	29%	67%	32%	34%	4%

Tabel 13: enquêteresultaten 3 (derde enquête, bij de start van het studiejaar 2018-2019)

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-1	3 = 3%	34 = 30%	34 = 30%	50 = 43%	4 = 3%
ST-2	13 = 11%	59 = 51%	9 = 8%	43 = 37%	1 = 1%
ST-3	1 = 1%	18 = 16%	32 = 28%	58 = 50%	16 = 14%
ST-4	64 = 56%	50 = 43%	5 = 4%	5 = 4%	1 = 1%
ST-5	23 = 20%	63 = 55%	18 = 16%	20 = 17%	1 = 1%
ST-6	23 = 20%	71 = 62%	16 = 14%	13 = 11%	2 = 2%
ST-7	37 = 32%	64 = 56%	15 = 13%	6 = 5%	3 = 3%
gemiddeld	20%	45%	16%	24%	3%

Tabel 14: enquêteresultaten 4 (vierde enquête, nabij het einde van het studiejaar 2018-2019)

De uitkomsten werden samengevoegd. Van de uitkomsten van de vier enquêtes zijn daartoe de gezamenlijke, gewogen gemiddelden bepaald. Deze gewogen gemiddelden zijn weergegeven in Tabel 15. Door gewogen gemiddelden te gebruiken is duidelijkheid ontstaan over het aandeel van elke stelling in verhouding tot het geheel van alle meetmomenten.

stelling	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
ST-1	4,5%	28,6%	27,4%	35,1%	4,3%
ST-2	8,0%	44,5%	12,3%	33,1%	2,0%
ST-3	1,8%	15,9%	29,8%	44,8%	7,6%
ST-4	51,5%	41,5%	3,5%	2,2%	1,1%
ST-5	22,6%	49,6%	13,1%	14,3%	0,3%
ST-6	21,3%	55,3%	13,0%	9,0%	1,3%
ST-7	31,6%	51,5%	8,2%	6,4%	2,2%
gemiddeld	20,2%	41,0%	15,3%	20,7%	2,7%

Tabel 15: gewogen gemiddelden van alle vier de enquêteresultaten uit Tabel 11 tot en met Tabel 14.

3.2 Interviews (actievorm B)

Alle tijdens interviews met docenten geopperde oorzaken van studentenuitval (zie appendix 6, vanaf pagina 83) en maatregelen (zie appendix 7, vanaf pagina 89) om studentenuitval te voorkomen zijn aan elkaar gekoppeld op basis van gemeenschappelijke facetten, zoals weergegeven in Tabel 16.

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ID oorzaken	beschrijving	facet	ID maatregelen	beschrijving
O-1	niet veilig voelen in de groep	veiligheid	M-1	toezicht, draagvlak, optreden
O-2	verkeerd beeld opleiding	beeldvorming	M-2	pro-actief voorlichten
O-3	studie is te moeilijk	vermogen	M-3	meer experimenteerruimte geven
O-4	niet de juiste attitude	houding	M-4	individueel prikkelend optreden
O-5	onbalans in het curriculum	uniformiteit	M-5	(voor)opleiding uniformeren, curricula
O-6	persoonlijke tegenvallers (ziekte e.d.)	pech	M-6	flexibilisering van module-ordening
O-7	regelgeving/HL-omstandigheden	hogeschool	M-7	regels/omstandigheden aanpassen
O-8	overgang naar HBO is te groot	anamnese	M-8	SLB-begeleiding verbeteren

Tabel 16: het verband tussen oorzaken en maatregelen in relatie tot de docenteninterviews.

De interviews leidden tot de in Tabel 17 weergegeven resultaten met betrekking tot de oorzaken van studentuitval.

In deze tabel is het aantal door de geïnterviewde tijdens het vraaggesprek geopperde oorzaken voor studentenuitval aangeduid (in de kolom *#oorzaken*) en zijn de aantallen van deze oorzaken geteld en gecatalogiseerd naar de indicatoren O-1 tot en met O-8, conform de transcriptie die is weergegeven in Tabel 18 (pagina 54).

respondent	#oorzaken	O-1	O-2	O-3	O-4	O-5	O-6	O-7	O-8
ID-01	4	1	1	1	1				
ID-02	4		1	1	2				
ID-03	5		1	1	1	1			1
ID-04	3		1	1	1				
ID-05	3		1	1	1				
ID-06	4		1	1	1		1		
ID-07	3		1	1					1
ID-08	6		2	1	1			1	1
ID-09	6				1	1		3	1
ID-10	4		1	1	1		1		
ID-11	2		1			1			
ID-12	4		1		2		1		
ID-13	4	1			2				1
ID-14	5		1		1	1		1	1
ID-15	4		2	1	1				

Effectieve interventies tegen studentenuitval

respondent	#oorzaken	O-1	O-2	O-3	O-4	O-5	O-6	O-7	O-8
ID-16	10		1	1	6		1		1
ID-17	5		2	1	2				
ID-18	4		1		2				1
ID-19	4		1		2		1		
ID-20	7	1	2	1	1		1		1
ID-21	2	1			1				
ID-22	4		1	1	1		1		
ID-23	3		1		2				
ID-24	8		2	1	3	1			1
ID-25	3		1	1			1		
ID-26	2		1		1				
ID-27	7			1	2	2			2
ID-28	4		1	1	2				
ID-29	4			1	1	1			1
ID-30	6		1		2	1	2		
ID-31	3		1			1		1	
ID-32	7		1	2	1	1		1	1
ID-33	6		2	1	1	2			
totaal	150	4	34	23	45	13	10	7	14

Tabel 17: gecatalogiseerd overzicht van studentenuitval-oorzaken, zoals aangedragen door geïnterviewde docenten

ref.	beschrijving	facet	Σ oorzaken ²
O-1	niet veilig voelen in de groep	veiligheid	4
O-2	verkeerd beeld opleiding	beeldvorming	34
O-3	studie is te moeilijk	vermogen	23
O-4	niet de juiste attitude	houding	45
O-5	onbalans in het curriculum	uniformiteit	13
O-6	persoonlijke tegenvallers (ziekte e.d.)	pech	10
O-7	regelgeving/HL-omstandigheden	hogeschool	7
O-8	overgang naar HBO is te groot	anamnese	14

Tabel 18: transcriptie van oorzaken voor studie-uitval, vastgesteld tijdens actievorm B (docenten-interviews)

² De kolom Σ #oorzaken specificeert, per facet, het totale aantal door de docenten aangedragen oorzaken van studentenuitval. De volledige lijst met deze oorzaken is opgenomen in appendix 6 (vanaf pagina 61).

De interviews leidden bovendien tot de in Tabel 19 weergegeven resultaten met betrekking tot door de geïnterviewde onderscheiden tegenmaatregelen, waarmee studentuitval zou kunnen worden voorkomen.

In deze tabel is het aantal door de geïnterviewde tijdens het vraaggesprek geopperde tegenmaatregelen ter voorkoming van studentenuitval aangeduid (in de kolom *#maatregelen*) en zijn de aantallen van deze maatregelen geteld en gecatalogiseerd naar de indicatoren M-1 tot en met M-8, conform de transcriptie die is weergegeven in Tabel 20 (pagina 56).

respondent	#maatregelen	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	M-7	M-8
ID-01	3		1	1				1	
ID-02	3			1		2			
ID-03	6		1		1	2		2	
ID-04	3		1		2				
ID-05	5	1	1		1			1	1
ID-06	4	1	2						1
ID-07	5	1	1					1	2
ID-08	4	2	1		1				
ID-09	6	2	1			2	1		
ID-10	3	1	1						
ID-11	3		2			1			
ID-12	3	2	1						
ID-13	4			1	1		2		
ID-14	4	1	1		2				
ID-15	4		1		1	1		1	
ID-16	3		1		2				
ID-17	3	1	1		1				
ID-18	2		1		1				
ID-19	4		1				1		2
ID-20	5		2		2				1
ID-21	4		1	1	1	1			
ID-22	5	2		2					1
ID-23	6	3	1			1	1		
ID-24	7		5	1	1				
ID-25	2	1							1
ID-26	3			1	2				
ID-27	3	1				2			
ID-28	4		2		1	1			
ID-29	3	1	1		1				

Effectieve interventies tegen studentenuitval

respondent	#maatregelen	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	M-7	M-8
ID-30	4	1		1				2	
ID-31	6	1	2		1	2			
ID-32	5	1		2	1	1			
ID-33	5		1	1	1		1		1
totaal	142	25	35	13	25	17	7	9	11

Tabel 19: gecatalogiseerd overzicht van maatregelen tegen studentenuitval, zoals aangedragen door geïnterviewde docenten

ref.	beschrijving	facet	Σ maatregelen ³
M-1	toezicht, draagvlak, optreden	veiligheid	25
M-2	pro-actief voorlichten	beeldvorming	35
M-3	meer experimenteerruimte geven	vermogen	13
M-4	individueel prikkelend optreden	houding	25
M-5	(voor)opleidingen uniformeren (curricula)	uniformiteit	17
M-6	flexibilisering van module-ordening	pech	7
M-7	regels/omstandigheden aanpassen	hogeschool	9
M-8	SLB-begeleiding verbeteren	anamnese	11

Tabel 20: maatregelen tegen studie-uitval, vastgesteld tijdens actievorm B (docenten-interviews)

3.3 Forumgesprek (actievorm C)

Alle tijdens het forumgesprek met de composietgroep van studenten en docenten geopperde oorzaken van studentenuitval, tegenmaatregelen en de invloed die vanuit motivatie studentenuitval kan voorkomen (zie appendix 10, vanaf pagina 99) zijn ook bij deze actievorm weer aan elkaar gekoppeld op basis van dezelfde gemeenschappelijke facetten. Dit is beschreven in §2.5.4.1 (meer specifiek in Tabel 1 op pagina 32).

Het gedetailleerde overzicht is opgenomen in appendix 11, vanaf pagina 132.

Hieronder is in Tabel 22 bovendien het daaruit voortvloeiende totaaloverzicht van aantallen oorzaken en uit het forumgesprek opgetekende tegenmaatregelen opgenomen.

ref.	facet	Σ oorzaken	Σ maatregelen	totaal
F-1.	<i>veiligheid</i>	16	13	29
F-2.	<i>beeldvorming</i>	7	6	13

³ De kolom Σ maatregelen specificeert het totale aantal door de docenten aangedragen maatregelen ter voorkoming van studentenuitval. De volledige lijst met deze maatregelen is opgenomen in appendix 7 (vanaf pagina 65).

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref.	facet	Σoorzaken	Σmaatregelen	totaal
F-3.	<i>vermogen</i>	6	5	11
F-4.	<i>houding</i>	20	22	42
F-5.	<i>uniformiteit</i>	5	3	8
F-6.	<i>pech</i>	4	2	6
F-7.	<i>hogeschool</i>	19	18	37
F-8.	<i>anamnese</i>	11	8	19
	<i>totaal</i>	88	77	165

Tabel 21: het verband tussen facetten, oorzaken en maatregelen in relatie tot het forumgesprek.

In Tabel 22 is de tijdens het forumgesprek vanuit de animator (RMR) verkregen resultaten inzake oorzaken en maatregelen samengevoegd met de oorzaken en de maatregelen waarmee de docenten (DOC) tijdens het forumgesprek kwamen: deze animator/onderzoeker is zelf immers ook docent.

ref.	bron	Σoorzaken	Σmaatregelen
DOC	docenten	40	39
STU	studenten	48	38

Tabel 22: de aantallen oorzaken, tegenmaatregelen en motivatiefactoren, voortvloeiend uit het forumgesprek

3.4 *Quantificering (actievorm D)*

Op basis van onderzoek in *Psych/INFO* is bepaald interventies van welke aard minder of juist meer effect sorteren. De resultaten zijn gecombineerd met de inschatting van de haalbaarheid, opdat langs die weg ook het effect van voldoende draagvlak hierin wordt meegewogen. Daarbij is uitgegaan van het hieronder in Tabel 23 gedetailleerde onderscheid. (Deze tabel is overgenomen uit appendix 12 (vanaf pagina 139), vanuit Tabel 38 en bevat dezelfde inhoud.) Wellicht ten overvloede wordt hier voor alle duidelijkheid opgemerkt dat een toename van de effectgrootte impliceert dat uit wetenschappelijk onderzoek kan worden vastgesteld dat de daarbij gebruikte interventie (maatregel) tot een grotere uitwerking leidt.

effectgrootte	factor D
<i>onbekende E en/of onbekende tot gecompliceerde realiseerbaarheid</i>	1
<i>geringe E (E<.8 of E>-.8) en constatering "realiseerbaar"</i>	2
<i>grote E (E>.8 of E<-.8) en constatering "goed realiseerbaar"</i>	3

Tabel 23: overzicht van de op de effectgrootte van interventies gebaseerde factor D⁴

⁴ Deze tabel is identiek aan Tabel 38 (pagina 131).

3.5 *Quorum* (factor E)

Elk van de uit het onderzoek verkregen maatregelen heeft een gewicht toegekend gekregen, welk gewicht is gebaseerd op de factoren vanuit Actievorm B tot en Actievorm C. Daarnaast is met een factor E gerekend, welke factor volgt uit het aantal malen dat de betreffende maatregel (interventie) is genoemd door betrokkenen, gedurende het voltrekken van Actievorm B en Actievorm C. De veronderstelling is dat een bepaalde maatregel (interventie) vaker wordt genoemd, deze als realistischer, oftewel relevanter, beschouwd kan worden. Dit kan dit tot expressie gebracht worden in de quorum-factor E, zoals hieronder is weergegeven in Tabel 24.

interventie ⁵	aantal maal genoemd door betrokkenen (<i>Quorum factor E</i>)				
	actievorm B (oorzaken)	actievorm B (maatregelen)	actievorm C (oorzaken)	actievorm C (maatregelen)	totaal aantal maatregelen
R-1	4	3	2	0	3
R-2	1	4	0	0	4
R-3	1	17	10	8	25
R-4	2	1	4	7	8
R-5	3	1	0	0	1
R-6	17	0	0	0	0
R-7	25	17	0	0	17
R-8	8	11	4	0	11
R-9	4	1	9	0	1
R-10	9	0	0	0	0
R-11	0	17	3	7	24
R-12	0	2	1	0	2
R-13	27	0	17	0	0
R-14	29	0	2	20	20
R-15	0	2	0	0	2
R-16	0	4	4	17	21
R-17	0	3	0	0	3
R-18	6	2	0	0	2
R-19	0	1	0	0	1
R-20	0	2	0	0	2
R-21	6	1	4	0	1
R-22	0	2	0	0	2
R-23	1	1	0	0	1
R-24	2	1	0	0	1
R-25	2	0	0	0	0
R-26	2	6	0	0	6

⁵ overgenomen uit appendix 13 (pagina 139)

interventie ⁵	aantal maal genoemd door betrokkenen (Quorum factor E)				
	actievorm B (oorzaken)	actievorm B (maatregelen)	actievorm C (oorzaken)	actievorm C (maatregelen)	totaal aantal maatregelen
R-27	2	6	1	0	6
R-28	3	5	1	10	15
R-29	0	2	0	0	2
R-30	0	2	0	0	2
R-31	0	1	0	0	1
R-32	1	0	0	0	0
R-33	6	11	4	2	13
R-34	7	6	10	0	6
R-35	4	6	5	0	6

Tabel 24: Quora (factor E) bij elk der maatregelen/interventies (het oorzaken-quotum is ter informatie opgenomen)

3.6 Detaillering (alle factoren gecombineerd)

Uit het samenvoegen en quantificeren van de vier *Actievormen* (A t/m D) en de quorum-factor E vloeit het in Tabel 25 (zie pagina 60) weergegeven totaaloverzicht voort. In deze tabel zijn alle opgetekende oorzaken en gesuggereerde maatregelen gecombineerd samengevoegd in de vorm van ‘typologieën’, met het daarbij behorende Σ totaalgewicht (op basis van factor A t/m factor D). Hierbij is, wellicht ten overvloede, opgemerkt dat vanzelfsprekend ook op basis van de gedurende het onderzoek vastgestelde *oorzaken* uit de aard der zaak ook *maatregelen* kunnen worden onderscheiden: het gaat in het overzicht derhalve niet louter om de tijdens dit onderzoek als *maatregel* opgesomde informatie, maar evenzeer om maatregelen die als vanzelfsprekend voortvloeien uit de tijdens dit onderzoek opgesomde *oorzaken*.

Elk van de uit het onderzoek verkregen maatregelen heeft aldus op basis van A t/m D, alle maatregelen van gelijk facet en gelijke typologie gezamenlijk nemend, een Σ totaalgewicht toegekend gekregen.

Hetgeen in de zojuist genoemde Tabel 25 (zie pagina 60), in het totaaloverzicht, is weergegeven, is gecombineerd en leidt langs die weg tot de weergave van het Σ combinatiegewicht in Tabel 25. In deze tabel is in de kolom Σ combinatiegewicht de totale score: (het product van de factoren A t/m E, gesommeerd naar de aard van de maatregel (interventie) weergegeven.

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	typologie	aard van de maatregel (interventie)	Σ totaal-gewicht	quorum-factor E ⁶	Σ combinatie-gewicht ⁷
veiligheid	'bonding'	interactie tussen groepen en/of individuen bevorderen (R-1; R-3; R-5)	36	3+25+1 = 29	1.044
	'organiseren'	het beter organiseren van taken, werkzaamheden, processen, organisatie (R-2; R-4)	16	4+8 = 12	192
beeldvorming	'zelfbeeld'	het (doen) evalueren van de eigen mogelijkheden en daarnaar gaan handelen (R-6; R-7)	12	0+17 = 17	204
	'organiseren'	het beter organiseren van taken, werkzaamheden, processen, organisatie (R-8)	12	= 11	132
	'aansturing'	beïnvloeding van externe partijen, opdat anders gehandeld worde (R-9)	6	= 1	6
vermogen	'organiseren'	organiseren en/of reguleren van bijstand of hulp, organisatie van 'controle bij de poort' (R-10; R-11)	12	0+24 = 24	288
	'inrichting'	inrichting van de ruimte, faciliteiten wijzigen (R-12)	3	= 2	6
houding	'zelfbeeld'	bevorderen van de zelfredzaamheid (R-13; R-14)	6	0+20 = 20	120
	'organisatie'	(her-)organiseren van het onderwijs (R-15; R-16; R-17)	18	2+21+3 = 26	468
uniformiteit	'organisatie'	(her-)organiseren van het onderwijs (R-18; R-19; R-20)	6	2+1+2 = 5	30
pech	'organisatie'	(her-)organiseren van het onderwijs (R-21; R-22)	4	1+2 3	12
hogeschool	'organisatie'	(her-)organiseren van het onderwijs (R-23; R-26; R-27; R-29; R-31)	30	1+6+6+2+1 = 16	480
	'zelfbeeld'	het (doen) evalueren en sturen van de mogelijkheden (R-24; R-28; R-30)	12	1+15+2 = 18	216
	'harde ingreep'	ingrijpen op basis van observatie(s) (R-25)	6	= 0	0
anamnese	'harde ingreep'	ingrijpen op basis van observatie(s) (R-32)	3	= 0	0
	'organisatie'	(her-)organiseren van het onderwijs (R-33; R-34; R-35)	3	13+6+6 = 25	75

Tabel 25: vaststelling van het combinatiegewicht uit totaalgewicht en effectgrootte

⁶ De kolom *Quorum* is overgenomen uit Tabel 24 (blz. 60): het totaal voor de factor E.

⁷ In de kolom Σ combinatiegewicht is het product van Σ totaalgewicht en quorumfactor E vermeld.

4 Conclusies en reflectie

In dit hoofdstuk komt het onderzoek tot een definitieve beantwoording van de centrale vraagstelling en het daaruit voortvloeiende overzicht van bruikbare maatregelen, waarmee Hogeschool Leiden erin kan slagen het quotum voortijdig vertrekkende studenten te reduceren. Nadien wordt gereflecteerd op het verloop van het onderzoek en de wijze waarop daaraan gevolg en vervolg gegeven zou kunnen worden.

4.1 Beantwoording van de centrale vraagstelling

Voor het antwoord op de vraag:

Welke interventies bij Hogeschool Leiden zijn effectief en efficiënt voor het verbeteren van de studentenattitude, opdat de studentenuitval bij de opleiding Informatica van Hogeschool Leiden in het propedeutische jaar vermindert?

is na afloop van dit onderzoek een praktisch bruikbare indicatie verkregen. Het is (omwille van de overzichtelijkheid: het is een heel lange lijst) niet hier, maar als appendix 14 (vanaf pagina 148) in dit document opgenomen. In Tabel 26 hieronder is hetzelfde resultaat in vereenvoudigde vorm als totaaloverzicht weergegeven.

Uit Tabel 25 (pagina 60) kan in één oogopslag worden opgemaakt, welke interventies/maatregelen de grootste score behalen en om, deze reden uitnodigen tot verandering. Het zijn met name deze interventies, die om deze reden door alle bij het onderwijs betrokkenen, de beleidsmakers uit de aard der zaak voorop, bovenaan hun prioriteitenlijst gezet zouden moeten worden.

ref. ⁸	ultrakorte omschrijving (let op: de volledige omschrijving is elders in te zien)	score
R-1	stimuleren vrije gesprekken over studie-aspecten	1.044
R-3	vergroot door middel van uitgaande lesvormen de sociale cohesie tussen studenten	1.044
R-5	opleidingsbreed actie nemen om exclusie van individuen om leerstijl of anderszins te stoppen	1.044
R-23	leg van meet af aan in elke module uit hoe deze in elkaar zit en hoe men beoordeeld wordt	480
R-26	kleinere klassen/groepen, meer docenten, vaker inroosteren	480

⁸ overgenomen uit appendix 13 (pagina 139) en appendix 14 (pagina 147) en omwille van de leesbaarheid hier slechts 'ultrakort omschreven'

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref. ⁸	ultrakorte omschrijving (let op: de volledige omschrijving is elders in te zien)	score
R-27	scherp ruimtegebruik, specialisaties, specialisatiedagen veel meer aan	480
R-29	zet veel vaker van nu gebeurt praktijkopdrachten in tijdens het doorlopen van modules	480
R-31	stop met het experimenteren over de rug van onze studenten: stabiliteit is nu gewenst	480
R-15	zorg ervoor dat het deelnemen aan een module vereist dat je de student zich ècht committeert	468
R-16	zorg ervoor dat gemotiveerde studenten voordeel ondervinden van hun extra inspanningen	468
R-17	breng studenten zoveel mogelijk in aanraking met realistische praktijkomstandigheden	468
R-10	bewapen de SLB-docent met voorstellen om veelvoorkomende problemen mee te slechten	288
R-11	scherp de studiekeuzecheck verder aan en wees strenger in het oordeel over de student	288
R-24	houd de studenten die aan het afronden zijn veel pro-actiever in de gaten	216
R-28	zorg voor enthousiaste, deskundige, gemotiveerde en inspirerende docenten en lessen	216
R-30	stel een lijst op met in- of externe specialisten die helpen problemen op te lossen	216
R-6	stel een zelfevaluatie beschikbaar aan studenten ten behoeve van hun studiekeuze	204
R-7	'redesign' de rol van de SLB-docent en maak er meer een coach van	204
R-2	positioneer toetsen slimmer, zodat effectiever en meer schadevrij studenten uitgefilterd worden	192
R-4	faciliteer evenementen die bijdragen aan de binding tussen student en opleiding	192
R-8	zorg ervoor dat duidelijk is hoe alle modules aaneengeregen zijn tot het totaal van de opleiding	132
R-13	geef les in de beste (gepersonaliseerde) manier om planmatig te studeren, overzicht te krijgen	120
R-14	overleg periodiek met individuele studenten over de 'hobbels' en successen op hun pad	120
R-33	maak het doorlopend mogelijk voor belangstellenden om het onderwijs te komen proeven	75
R-34	maak docententijd vrij ten behoeve van gastcolleges bij HBO-aanleverende opleidingen	75
R-35	intensiveer de samenwerking tussen HL en aanleverende opleidingen	75
R-18	zorg voor meer evenwicht in het curriculum door het zorgvuldiger uit te balanceren	30
R-19	stel verplichte aanwezigheid bij de lessen in Leiden in	30
R-20	voer bepaalde cruciale basisvakken in en geef aan die vaardigheden meer prioriteit	30
R-21	let beter op 'schrijnende gevallen' en zorg voor een procedure dienaangaande	12
R-22	laat succesvolle en afgehaakte studenten vertellen over hun wederwaardigheden	12
R-12	hak op radicale wijze zoveel mogelijk concentratieverstorende 'afleiders' weg	6
R-9	verzoek het CvB om bij de overheid aan te dringen op een duidelijker langetermijnbeleid	6
R-25	zorg ervoor dat niet-presterende studenten ruw wakker geschud worden	0
R-32	maak meteen duidelijk wat de student moet doen en kopen bij de start van een module	0

Tabel 26: sterk vereenvoudigde opsomming van de in dit onderzoek vergaarde maatregel-groepen⁹

4.2 *Reflectie op het onderzoek*

Het praktische deel van dit onderzoek lag voor op het theoretische. Uiteindelijk is er een theoretische rechtvaardiging en onderbouwing opgesteld bij de praktijk. Het blijft echter een feit dat niet alle praktijkvraagstukken zich eenvoudig in deze theoretische beschouwing laten

⁹ nota bene: bij elk van de hier ultrakort beschreven maatregelen zijn verscheidene praktische interventies in deze thesis bijeengezameld

vangen en daardoor was de wetenschappelijke basis tot op het laatste moment een lastig te temmen dier.

Het onderzoek heeft, conform de theoretische beschouwingen dienaangaande, de betrokkenen nader tot elkaar gebracht. De interactie met collega-docenten en de eerstejaarsstudenten is erdoor ten positieve beïnvloed. Er kan worden aangenomen dat dit, met name bij de contacten met vakgenoten, vruchten zal afwerpen en voor de betreffende studenten de komende jaren, wanneer zij de rest van hun opleiding voltooien, ongetwijfeld ook daar nog positieve effecten sorteren.

Actievorm A

De medewerking aan de enquête door de propedeusestudenten is van meet af aan zeer soepel verlopen: er was begrip en bereidwilligheid. Zo er gerekend was op flauwe grappen (alle vakjes aankruisen et cetera), is daarvan in de praktijk slechts één maal sprake geweest. Ook voor de deelname aan het forumgesprek volstond één uitnodiging aan de betreffende groep om voldoende respons te verkrijgen. Jammergenoeg kwamen er uiteindelijk, op de dag van het forumgesprek enkele studenten toch niet opdagen. Gelukkig was daarmee rekening gehouden en was het desondanks mogelijk de resterende groep als representatief te beschouwen.

Bij de statistische bepaling van Cronbach's Alpha bleek gelukkig dat de keuze voor de typologie van de enquête een juiste was: de response (zoals geconstateerd in §3.1) was ruimschoots voldoende onderscheidend. Dit op deze wijze te ondernemen was niet geheel risicovrij, maar het liep gelukkig goed af.

Zeer fortuinlijk was het feit dat er twee metingen per studiejaar mogelijk waren en dat dit bovendien gedurende twee achtereenvolgende studie jaren mogelijk werd. Met een hoge response-ratio op de koop toe, waardoor het overgrote deel van de populatie ook daadwerkelijk in de gelegenheid kwam invloed uit te oefenen op het onderzoeksresultaat.

Ook op de vraag vanuit de studentencohorten over de reden voor een "papieren" enquête, in plaats van een gedigitaliseerde was een naar waarheid gegeven antwoord snel gegeven: het had de voorkeur niet afhankelijk te zijn van een relatief kwetsbaar medium. Immers, accu's van computers kunnen leeg zijn, webbrowsers weerbarstig bij het invullen van een digitaal formulier, et cetera. In het gebruikte velletje A4 met aankruisvakjes en (desnoods een geleende) ballpoint zijn veel eenvoudiger beschikbaar te stellen en te gebruiken. Het feit dat e.e.a. daarna nog verwerking behoefde impliceerde weliswaar wat handarbeid, maar dat was geen bezwaar. Steekproefgewijs is vastgesteld dat er geen invoerfouten zijn gemaakt. De originele, ingevulde enquêteformulieren zijn overigens ook gedigitaliseerd en vastgelegd – voor het geval iemand zich van de accuratesse wil verzekeren.

Actievorm B

Ook de docent-interviews verliepen voorspoedig en de zorgvuldige voorbereiding bleek zeer nuttig. Dankzij deze voorbereiding konden de gesprekken in zeer kort tijdsbestek allemaal achter elkaar worden gevoerd en was het een peuleschil de resultaten goed en eenduidig te registreren, klaar voor verdere verwerking.

Het docentencorps kwam voor 100% opdraven, zonder uitzondering, en betoonde zich bereidwillig en gemotiveerd in de medewerking.

Het is fortuinlijk dat het aantal docenten in het tweede onderzoeksjaar toenam, maar voor dit onderzoek is er desondanks voor gekozen het bij de interviews van het eerste onderzoeksjaar te laten. Om diverse redenen, waarvan de belangrijkste is dat het niet waarschijnlijk is dat nieuw toegetrokken docenten zich een volledig en accuraat beeld hebben kunnen vormen van alle mérites van de opleiding Informatica – en dus zou het informeren daarnaar tot stiltes of tot weinig zinvolle beantwoording geleid hebben.

Actievorm C

Het forumgesprek, dat op suggestie van de VU-begeleider plaatsvond, is als een openbaring ervaren. Het was zeer, zeer bewerkelijk het gesprek verbatim uit te werken, maar de uitkomsten waren interessant en goed bruikbaar. En dat niet alleen, maar ook is daardoor duidelijk geworden dat dergelijke contactmomenten sowieso van toegevoegde waarde kunnen zijn en dat daartoe dus frequenter besloten zou moeten worden, met name in verband met het versterken van de sociale cohesie en het wederzijdse vertrouwen.

De in het forumgesprek participerende docenten hebben zich keurig gedragen en niet, zoals gevreesd zou kunnen worden, de studenten overtroefd. Integendeel: er voltrok zich een wederzijds respectvol gesprek, waardoor beide kanten van het onderwijssysteem meer begrip en inzicht verkregen in wat daarbij zoal komt kijken, respectievelijk hoe zulks door de subjecten wordt ervaren. En omdat dit precies was waarnaar de onderzoeker zocht, vormde dat alles een goed bruikbare vorm van informatie.

Actievorm D

Het doorzoeken van Psych/INFO naar gelijksoortige interventies als de in dit onderzoeksrapport beschreven varianten was zeer tijdrovend, maar omdat ervoor was gekozen het bij een globale indruk te laten (het is niet zinvol om gerelateerde interventies één voor één tot in detail te gaan opzoeken in de databank om er dan vele tientallen malen een effectgrootte bij uit

te rekenen: dat zou buitenproportioneel zijn, gezien de opbrengst) was het vooral zaak niet te verdwalen in allerlei op zichzelf interessante varianten van onderzoek, maar het zoekwerk te beperken tot de interventies/maatregelen die in het wenslijstje-voor-verder-onderzoek stonden.

Factor E

Deze factor vloeide voort uit een optelling en samenvoeging van al het overige. Het was veel werk om e.e.a. gecategoriseerd bijeen te vergaren, maar was dat eenmaal geschied, dan restte nog slechts het tellen van de aantallen van de diverse variëteiten.

4.3 *Aanbevelingen voor vervolgonderzoek*

Het periodiek herhalen van een kleine variant van dit relatief uitgebreide onderzoek is zeer zeker zinvol. De wereld verandert en dat is voor de perceptie en de attitude van het Instituut Hogeschool en het Individu van de Student niet anders. Bovendien is hier sprake van een lerende organisatie (Weggeman, 1995), dus van een organisatie die beoogt zich te ontwikkelen en te muteren zodra omstandigheden daartoe aanleiding geven. Gezien de complexiteit van deze en vergelijkbare organisaties, is de indruk dat dergelijke veranderingen veel van de medewerkers vergen. En er wordt ook veel gevraagd van de studenten, die zich per definitie aan het ontwikkelen zijn: dat is immers hun "werk" tijdens het doorlopen van de studie.

Om die capaciteiten van de betrokken partijen ten volle te benutten, kan per definitie niet worden volstaan met een onderzoek waaruit voor lange tijd inzichten, zekerheden en richtinggevende adviezen kunnen voortvloeien – het zal periodiek, bijvoorbeeld om de twee jaar, in een gestroomlijnde vorm herhaling behoeven om het goed als hulpmiddel bij het sturen van de organisatie te kunnen benutten.

Gezien de ervaringen met de actievormen A tot en met C zou daarop de nadruk gelegd kunnen worden. Actievorm D en factor E hebben voor een (gestroomlijnd) vervolgonderzoek minder toegevoegde waarde. Gedurende het onderzoek is namelijk duidelijk geworden dat de praktische aanpak, die spreekt uit de actievormen A tot en met C, feitelijk een overzichtelijke en realistische bron vormen voor vervolgstappen, oftewel beleidsaanpassingen. De laatste twee uitbreidingen (Actievorm D en Actievorm E) zouden derhalve beter achterwege gelaten kunnen worden, opdat daarmee het herhalen van dit onderzoek sneller en effectiever blijven kan.

De resultaten zouden kunnen worden ingedikt tot de vorm van realiseerbare adviezen, om vervolgens op het niveau van de faculteitsdirectie en het opleidingsmanagement voorbesproken en daarna in de diverse opleidingen en specialisaties in de praktijk gebracht te worden. Het is daarbij van belang dat de uitvoerenden (in het algemeen zullen dat medewerkers van Hogeschool Leiden zijn) achter deze realiseerbare adviezen staan. Daartoe moet de inbreng van met name deze groep zeer zorgvuldig in acht genomen worden. Hetzelfde geldt in feite voor de andere kant van het onderwijssysteem: de studenten. Daar is het draagvlak wat minder opportuun en zal er vooralsnog niet direct een wens leven om zich met 'de dagelijkse gang van zaken' te willen bemoeien.

4.4 *Aanbevelingen voor de praktijk*

Op basis van de geformuleerde adviezen is het nu zaak om de hoogstscorende in dat overzicht voor beleidsmatige aanpassingen in overweging te nemen en daarbij de vinger aan de pols te houden. Wanneer een geadviseerde maatregel anders uitwerkt dat in dit onderzoeksrapport is verondersteld, is het uit de aard der zaak van belang de betreffende interventie bij te stellen, of daarmee te stoppen.

Het vraagstuk is thans hoeveel van deze lijst Hogeschool Leiden/opleiding Informatica thans verdraagt. Gezien de door deze organisatie ervaren hectiek van de afgelopen jaren¹⁰ moet het aantal door te voeren maatregelen zorgvuldig worden gedoseerd en moet er voor teveel "haast" en "ambitie" worden gewaakt, omdat met een overdosis daarvan draagvlak zal afbrokkelen.

In verband met het voorgaande pleit de onderzoeker voor een *mensgerichte* implementatie, waarbij als credo deze afsluitende frase in deze thesis zich goed leent:

De mensen (studenten, docenten en andere medewerkers) zijn bepalend voor het succes van deze instelling. Daarom moet naar deze mensen alle aandacht uitgaan. Niet naar systemen, processen, regelgeving of andere 'afleiders'.

¹⁰ sterke stijging van het aantal studenten, verhuizing naar een tijdelijk gebouw, kwaliteitsverhoging van het curriculum, invoering van gedigitaliseerde leer- en lesvormen, meermalen doorgevoerde wisseling van organisatiestructuur en van leidinggevenden – et cetera

appendix 1: opzet van de propedeuse-enquête (actievorm A)

In de onder propedeusestudenten verspreide enquête zijn uitsluitend stellingen over *self efficacy* (zelfbeeld in relatie tot de wetenschapsstudie die ICT is) gebruikt.

De stellingen zijn doordacht geformuleerd:

- a) stelling 1 en stelling 2 beschouwen hetzelfde, vanuit tegenstelde invalshoek;
- b) hetzelfde geldt voor stelling 3 en stelling 4;
- c) stelling 5 en stelling 6 zijn complementair;
- d) stelling 7 brengt de ultieme perceptie van *self efficacy* in beeld, omdat deze zich met name richt op de zelfredzaamheid van de student.

De enquête is twee maal uitgezet onder alle eerstejaarsstudenten van Hogeschool Leiden van het studiejaar 2017-2018 en opnieuw twee maal tijdens het studiejaar 2018-2019.

Tijdens de beide studie jaren is de enquête kort na de start van dat jaar uitgezet en werd dit herhaald tegen het einde van het studiejaar. In totaal is deze enquête derhalve vier maal afgenomen.

Omwille van het bij Hogeschool Leiden voor dergelijke gevallen toegepaste lettertype (*Verdana*), waarmee men beoogt rekening te houden met studenten met een functiebeperking, zijn inhoud en uiterlijk van deze enquête zoals op de navolgende pagina weergegeven.

Beste eerstejaarsstudent!

De resultaten van de hieronder staande enquête worden gebruikt ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek waarmee we willen bereiken dat eerstejaarsstudenten meer duidelijkheid krijgen over de opleiding. En andersom.

De onderzoeker, die nu voor jouw klas staat, stelt je reactie zeer op prijs en hij verzoekt je om eerlijk te antwoorden.

Wat daarbij vast óók helpt: **Deze enquête is anoniem!**

	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
1 - Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.					
2 - Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.					
3 - Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.					
4 - Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.					
5 - Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.					
6 - Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.					
7 - Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.					

Hartelijk dank voor je gewaardeerde bijdrage!

appendix 2: structuur van de data uit actievorm A (indicatie)

In de onderstaande uitsnede is te zien op welke wijze data vanuit actievorm A is vergaard (zie Figuur 8 en Figuur 9) en hoe deze data na transcriptie en aggregatie tot informatie leidt (zie appendix 3 op pagina 71).

Beste eerstejaarsstudent,

0003611

De resultaten van de hieronder staande enquête worden gebruikt ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek, waarmee de Vrije Universiteit en Hogeschool Leiden willen bereiken dat het aantal 'afhakende' eerstejaarsstudenten lager wordt.

De onderzoeker is Remco Meisner. Hij stelt je reactie zeer op prijs en hij verzoekt je om vooral *eerlijk* te antwoorden.

Wat daarbij vast óók helpt: **Deze enquête is anoniem!**

	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
1 - Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.				X	
2 - Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.		X			
3 - Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.				X	

Figuur 8: voorbeeld van een door een respondent ingevuld enquêteformulier, voorafgaand aan verdere verwerking

Effectieve interventies tegen studentenuitval

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	nr.	bij stelling	bij stelling	bij stelling	bij stelling	bij stelling	bij stelling	bij stelling 7
2	3368	3	2	4	1	1	2	1
3	3369	1	1	1	1	1	1	1
4	3370	1	2	2	5	2	2	1
5	3371	3	2	3	1	4	2	2
6	3372	4	2	4	1	3	2	1
7	3373	3	3	2	3	2	2	2
8	3374	5	1	4	1	1	1	1

Figuur 9: indicatie van de data die is vergaard op basis van activorm A (enquête onder propedeusestudenten)

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	METING 1			2017-2018	start			
2		volstrekt	mee	geen	mee eens	volkomen	aantal	
3	stelling->	oneens	oneens	mening	mee eens	mee eens	reacties	
4	totalen->	20%	43%	16%	19%	2%	210	
5	mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	15 = 7%	57 = 27%	65 = 31%	66 = 31%	7 = 3%		
6	2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	16 = 8%	91 = 43%	26 = 12%	68 = 32%	9 = 4%		
7	3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	9 = 4%	30 = 14%	73 = 35%	90 = 43%	8 = 4%		
8	4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	96 = 46%	97 = 46%	10 = 5%	4 = 2%	3 = 1%		
9	CT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	47 = 22%	111 = 53%	25 = 12%	27 = 13%	0 = 0%		
10	ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	44 = 21%	124 = 59%	24 = 11%	17 = 8%	1 = 0%		
11	7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	65 = 31%	128 = 61%	6 = 3%	8 = 4%	3 = 1%		
12								
13								
14					5			
15								
16	METING 2			2017-2018	eind			
17		volstrekt	mee	geen	mee eens	volkomen	aantal	
18	stelling->	oneens	oneens	mening	mee eens	mee eens	reacties	
19	totalen->	25%	39%	12%	21%	3%	115	
20	mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	6 = 5%	34 = 30%	26 = 23%	42 = 37%	7 = 6%		
21	2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	13 = 11%	56 = 49%	14 = 12%	31 = 27%	1 = 1%		
22	3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	0 = 0%	21 = 18%	23 = 20%	60 = 52%	11 = 10%		
23	4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	69 = 60%	42 = 37%	1 = 1%	1 = 1%	2 = 2%		
24	CT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	37 = 32%	51 = 44%	9 = 8%	18 = 16%	0 = 0%		
25	ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	34 = 30%	62 = 54%	9 = 8%	8 = 7%	2 = 2%		
26	7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	39 = 34%	49 = 43%	12 = 10%	11 = 10%	4 = 3%		

Figuur 10: indicatie van de informatie die is verkregen na transcriptie en aggregatie van activorm A-output

appendix 3: resultaten vanuit actievorm A

In Tabel 27 en Tabel 28 zijn de resultaten van de vier enquêtes (actievorm A) samengevat.

In de op pagina 74 opgenomen Tabel 31 is vervolgens weergegeven welke koppeling tot stand werd gebracht tussen

METING 1						
	2017-2018	start				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 20%	mee oneens 43%	geen mening 16%	mee eens 19%	volkomen mee eens 2%	aantal reacties 211
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	15 = 7%	57 = 27%	65 = 31%	66 = 31%	7 = 3%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	16 = 8%	91 = 43%	26 = 12%	68 = 32%	9 = 4%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	9 = 4%	30 = 14%	73 = 35%	90 = 43%	8 = 4%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	96 = 45%	97 = 46%	10 = 5%	4 = 2%	3 = 1%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	47 = 22%	111 = 53%	25 = 12%	27 = 13%	0 = 0%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	44 = 21%	124 = 59%	24 = 11%	17 = 8%	1 = 0%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	65 = 31%	128 = 61%	6 = 3%	8 = 4%	3 = 1%	
				5		
METING 2						
	2017-2018	eind				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 25%	mee oneens 39%	geen mening 12%	mee eens 21%	volkomen mee eens 3%	aantal reacties 115
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	6 = 5%	34 = 30%	26 = 23%	42 = 37%	7 = 6%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	13 = 11%	56 = 49%	14 = 12%	31 = 27%	1 = 1%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	0 = 0%	21 = 18%	23 = 20%	60 = 52%	11 = 10%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	69 = 60%	42 = 37%	1 = 1%	1 = 1%	2 = 2%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	37 = 32%	51 = 44%	9 = 8%	18 = 16%	0 = 0%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	34 = 30%	62 = 54%	9 = 8%	8 = 7%	2 = 2%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	39 = 34%	49 = 43%	12 = 10%	11 = 10%	4 = 3%	

Tabel 27 en Tabel 28 enerzijds en de inventarisatie van maatregelen in het kader van Actievorm D (welke inventarisatie van start gaat in appendix 12, vanaf pagina 139) anderzijds.

METING 1						
	2017-2018	start				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 20%	mee oneens 43%	geen mening 16%	mee eens 19%	volkomen mee eens 2%	aantal reacties 211
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	15 = 7%	57 = 27%	65 = 31%	66 = 31%	7 = 3%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	16 = 8%	91 = 43%	26 = 12%	68 = 32%	9 = 4%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	9 = 4%	30 = 14%	73 = 35%	90 = 43%	8 = 4%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	96 = 45%	97 = 46%	10 = 5%	4 = 2%	3 = 1%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	47 = 22%	111 = 53%	25 = 12%	27 = 13%	0 = 0%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	44 = 21%	124 = 59%	24 = 11%	17 = 8%	1 = 0%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	65 = 31%	128 = 61%	6 = 3%	8 = 4%	3 = 1%	
				5		
METING 2						
	2017-2018	eind				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 25%	mee oneens 39%	geen mening 12%	mee eens 21%	volkomen mee eens 3%	aantal reacties 115
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	6 = 5%	34 = 30%	26 = 23%	42 = 37%	7 = 6%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	13 = 11%	56 = 49%	14 = 12%	31 = 27%	1 = 1%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	0 = 0%	21 = 18%	23 = 20%	60 = 52%	11 = 10%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	69 = 60%	42 = 37%	1 = 1%	1 = 1%	2 = 2%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	37 = 32%	51 = 44%	9 = 8%	18 = 16%	0 = 0%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	34 = 30%	62 = 54%	9 = 8%	8 = 7%	2 = 2%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	39 = 34%	49 = 43%	12 = 10%	11 = 10%	4 = 3%	

Tabel 27: gecombineerde uitkomsten van meting 1 en meting 2 (beide in studiejaar 2017-2018)

Effectieve interventies tegen studentenuitval

METING 3						
	2018-2019	start				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 29%	mee oneens 67%	geen mening 32%	mee eens 34%	volkomen mee eens 4%	aantal reacties 190
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	6 = 3%	58 = 31%	55 = 29%	62 = 33%	9 = 5%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	5 = 3%	74 = 39%	33 = 17%	74 = 39%	4 = 2%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	4 = 2%	32 = 17%	74 = 39%	72 = 38%	8 = 4%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	94 = 49%	83 = 44%	8 = 4%	4 = 2%	1 = 1%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	33 = 17%	97 = 51%	35 = 18%	24 = 13%	1 = 1%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	31 = 16%	98 = 52%	38 = 20%	20 = 11%	3 = 2%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	61 = 32%	98 = 52%	14 = 7%	14 = 7%	3 = 2%	
				5		
METING 4						
	2018-2019	eind				
stelling-> totalen->	volstrekt mee oneens 20%	mee oneens 45%	geen mening 16%	mee eens 24%	volkomen mee eens 3%	aantal reacties 125
1-Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.	3 = 2%	34 = 27%	34 = 27%	50 = 40%	4 = 3%	
2-Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.	13 = 10%	59 = 47%	9 = 7%	43 = 34%	1 = 1%	
3-Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.	1 = 1%	18 = 14%	32 = 26%	58 = 46%	16 = 13%	
4-Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.	64 = 51%	50 = 40%	5 = 4%	5 = 4%	1 = 1%	
5-Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.	23 = 18%	63 = 50%	18 = 14%	20 = 16%	1 = 1%	
6-Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.	23 = 18%	71 = 57%	16 = 13%	13 = 10%	2 = 2%	
7-Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.	37 = 30%	64 = 51%	15 = 12%	6 = 5%	3 = 2%	

Tabel 28: gecombineerde uitkomsten van meting 3 en meting 4 (beide in studiejaar 2018-2019)

In Tabel 29 zijn de uitkomsten van meting 1 tot en met meting 4 gemiddeld, opdat daarmee een totaaloverzicht tot stand komt dat allebei de onderzochte studiejaar omvat. Deze stap is zonder bezwaren gedaan op grond van de gevonden *p*-waarde en *Cronbach's Alpha* (§3.1, vanaf pagina 48).

stelling⇒	volstrekt mee oneens	mee oneens	geen mening	mee eens	volkomen mee eens
<i>Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.</i>	4,5%	28,6%	27,4%	35,1%	4,3%
<i>Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.</i>	8,0%	44,5%	12,3%	33,1%	2,0%
<i>Ik weet zeker dat ik het er goed van af breng bij ICT-toetsen.</i>	1,8%	15,9%	29,8%	44,8%	7,6%
<i>Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.</i>	51,5%	41,5%	3,5%	2,2%	1,1%
<i>Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.</i>	22,6%	49,6%	13,1%	14,3%	0,3%
<i>Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.</i>	21,3%	55,3%	13,0%	9,0%	1,3%
<i>Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.</i>	31,6%	51,5%	8,2%	6,4%	2,2%

Tabel 29: gemiddelden van de vier enquêtes over de beide studiejaar

Ondergaande Tabel 31 geeft de stelling en de gewichtsklasse van de stelling aan. De gewichtsklasse van elke stelling is daarbij bepaald op basis van de score van de stelling in het gemiddelde van de vier stellingen, zoals weergegeven in Tabel 30.

overheersende score	interpretatie	gewichts- klasse
<i>volstrekt mee eens</i>	De stelling wordt als krachtig en legitiem/juist beschouwd.	+2
<i>mee eens</i>	De stelling wordt als legitiem/juist beschouwd.	+1
<i>geen mening</i>	De stelling wordt als betekenisloos en niet zinvol beschouwd.	0
<i>mee oneens</i>	De stelling wordt als matig betekenisvol, maar wel legitiem/juist beschouwd.	-1
<i>volstrekt mee oneens</i>	Het inverse van de stelling wordt als krachtig en legitiem/juist beschouwd.	-2

Tabel 30: gewichtsklassen behorende bij de score van Actievorm A

Een in Tabel 30 positief geïndiceerde gewichtsklasse impliceert dat de stelling en de daaruit voortvloeiende maatregelen positief gecorreleerd zijn. Een negatieve gewichtsklasse betekent daarentegen dat de stelling en de daaruit voortvloeiende maatregelen opponeren: negatief correleren. In het laatste geval zijn de maatregelen tekstueel zodanig "hertaald" dat zij daardoor weer ten positieve een beschrijving geven van een aan het beoogde doel bijdragende interventievorm.

stelling:	gewichts- klasse ¹¹ :	aan de stelling gerelateerde maatregelen ¹² :
<i>Het maakt mij niets uit of het om ingewikkelde ICT gaat of niet. Ik weet zeker dat ik het goed begrijp.</i>	+1	Schraag de positieve instelling van de student. {F R-7}
		Waak voor ongefundeerd optimisme. {L R-25}
		Zorg voor goede 'bonding' tussen de student en de opleiding. {E R-1} {E R-3} {E R-4}
<i>Ik twijfel eraan of ik ingewikkelde ICT-concepten wel goed zal begrijpen.</i>	-1	Schraag de positieve instelling van de student. {F R-7}
		Zorg voor kwalitatief goed opgebouwde lessen. {F R-8} {I R-18}
		Balanceer het curriculum goed uit. {F R-8}
		Zet gemotiveerde, enthousiaste docenten voor de klas. {L R-28}
<i>Ik weet zeker dat ik het er goed van afbreng bij ICT-toetsen.</i>	+1	Schraag de positieve instelling van de student. {F R-7}
		Maak voldoende duidelijk dat er naast ICT-modules ook vereiste en zinvolle 'belendende onderwerpen' behandeld moeten en zullen worden. {H R-14}
<i>Hoeveel moeite ik er ook voor doe, ik ben niet in staat veel over ICT te leren.</i>	-2	Schraag de positieve instelling van de student. {F R-7}
		Zorg voor een goede verbinding tussen student en hogeschool. {E R-1} {E R-3} {E R-4}
		Koppel de 'hoogvliegers' en de 'krabbelaars', opdat overdracht plaatsvinden kan. {E R-5}

¹¹ Dit gewicht is toegekend in overeenkomst met Tabel 30.

¹² In deze kolom komt de koppeling met appendix 12 (vanaf pagina 120) tot stand. Bij een negatieve gewichtsklasse zijn de hier vermelde maatregelen reeds hertaald en dus in die gevallen tekstueel 'omgepold'.

Effectieve interventies tegen studentenuitval

stelling:	gewichts- klasse ¹¹ :	aan de stelling gerelateerde maatregelen ¹² :
<i>Zodra ik de ICT-vragen te moeilijk vind, kies ik ervoor alleen de eenvoudigste daarvan te beantwoorden.</i>	-1	Leg goed uit wat er komt kijken bij zorgvuldig studeren. {F R-7} {H R-13}
		Bied mogelijkheden om over studie en de ‘hobbels’ tijdens het doorlopen daarvan zonder terughoudendheid van gedachten te wisselen. {E R-1}
		Maak het verband tussen (delen van) het curriculum en het beoogde einddoel van de studie goed inzichtelijk. Geen module zit voor niks in het curriculum. {F R-8}
<i>Als we met ICT-opdrachten bezig zijn, vraag ik liever hulp aan anderen, dan er zelf over na te denken.</i>	-1	Bevorder de onderlinge interactie tussen studenten. {E R-3}
		Maak daarnaast wel duidelijk dat studeren voor een groot deel ook een individuele inspanning vereist. {F R-7}
		Activeer de student, opdat deze zelfstandig en op basis van eigen kennis vaardigheden ontwikkelen kan. {H R-13}
<i>Wanneer ik een ICT-onderwerp ingewikkeld vind, ga ik daarmee niet aan de slag.</i>	-1	Maak dat de student zich het met zorg realiseert dat hij/zij onvoldoende oppakt en daardoor aan succeskan- sen inboet. {L R-25}
		Zorg bij bepaalde onderdelen voor kleinere klassen. {L R-26}
		Pas de opbouw van het onderwijs aan op de complexiteit en de mate waarin zelfstudie dan wel juist interactie met collega-studenten zinvol kan zijn. {L R-26} {M R-29}
		Verlang van studenten actieve participatie, bijvoorbeeld door opdrachten uit te reiken die moeten worden ver- vuld. {M R-29}

Tabel 31: koppelingsoverzicht tussen de stellingen (Actievorm A) en daaraan gerelateerde maatregelen (Actievorm D).

appendix 4: opzet van de docenten-interviews (actievorm B)

Met het voorgaande inzake het karakter van de doelgroep, de aard van het onderzoek en de krappe, beschikbare tijdspanne voor elk van de beoogde vraaggesprekken in het achterhoofd is ervoor gekozen te werken met een *interview-guide* en af te zien van een tevoren uitgewerkte, gedetailleerde vragenlijst. De toegepaste *interview-guide* is hierna in deze appendix opgenomen. Door de inzet van de *interview-guide* krijgt het interview het karakter van een open gesprek, terwijl met deze werkwijze toch wel degelijk een vooraf bepaalde structuur gebruikt wordt. Daardoor wordt bij correcte afhandeling toch alle benodigde en relevante informatie binnen gehaald, ondanks het ontberen van vooraf gepreraarde standaardvragen.

Deze werkwijze is enigszins belastend voor de onderzoeker, die slechts de *interview-guide* als basis heeft. Dientengevolge moet de interviewer er goed op letten of alle vast te stellen onderwerpen afdoende de revue passeerden. Het toepassen van doorstreep- en afvinkmogelijkheden in de *interview-guide* heeft dienaangaande voor het door de onderzoeker snel en effectief verwerken van de informatie de beoogde ondersteuning opgeleverd:

- doorhalen wat niet van toepassing is;
- afvinken van onderwerpen waarover informatie is verkregen (vinkje in de kolom *opgehaald*);
- afvinken zodra de verkregen informatie is herhaald en herbevestigd (vinkje in de kolom *geverifieerd*).

interview-guide

gesproken met	
datum	
starttijdstip	
locatie	
interviewer	☐ RMR – ☐

ID	omschrijving	opgehaald	geverifieerd
1	introdunctie (1min.)		
1.1	de onderzoekers persoonlijke motivatie om dit te doen	☐	☐
1.2	de aanleiding en het doel van dit onderzoek	☐	☐
1.3	waarde van de resultaten, straks, voor de respondent	☐	☐
1.4	hoe dit interview is gestructureerd en waarom dat zo is	☐	☐
2	basisgegevens (1min.)		
2.1	week-aanstelling (..... uur) en geeft les gedurende uur.	☐	☐
2.2	aard van de lessen (technisch, managerial, communicatie)	☐	☐
2.3	doelgroep van de lessen (eerstejaars of hoofdfase)	☐	☐

[illegible]

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ID	omschrijving	opgehaald	geverifieerd

appendix 5: structuur van de data uit actievorm *B* (indicatie)

In de onderstaande uitsneden is (over twee pagina's verspreid) een voorbeeld te zien van de wijze data vanuit actievorm *A* data is vergaard (zie Figuur 11 op pagina 80 en Figuur 12 op pagina 81) en hoe deze data na transcriptie en aggregatie tot informatie leidt (zie Figuur 13 op pagina 82).

interview-guide

gesproken met	Charlotte Ipema
datum	27 maart 2018
starttijdstip	13:30
locatie	LC5.009
interviewer	☒ RMR – ☐

ID	omschrijving	opgehaald	geverifieerd
1	introductie (1min.)		
1.1	de onderzoekers persoonlijke motivatie om dit te doen	☒	☒
1.2	de aanleiding en het doel van dit onderzoek	☒	☒
1.3	waarde van de resultaten, straks, voor de respondent	☒	☒
1.4	hoe dit interview is gestructureerd en waarom dat zo is	☒	☒
2	basisgegevens (1min.)		
2.1	week-aanstelling (32 uur) en geeft les gedurende 16 uur.	☒	☒
2.2	aard van de lessen (technisch, managerial, communicatie)	☒	☒
2.3	doelgroep van de lessen (eerstejaars of hoofdfase)	☒	☒

ID-15

Figuur 11: interview-guide, pagina 1

Effectieve interventies tegen studentenuitval

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ID	omschrijving	opge- haald	geverifi- eerd
3	oorzaken studie-uitval (4min.)		
3.1	welke oorzaken voor studie-uitval zag je vaak?	☒	☒
①	"te moeilijk"		
②	geen goed beeld v/d studie		
③	sommigen voeren niks uit		
④	studie past niet bij wensen student		
4	tegenmaatregelen (4min.)		
4.1	welke tegenmaatregelen vond je effectief?	☒	☒
①	SKC-voorlichting, misschien nog wat bijrijlen.		
②	onderwijs op maat maken bij de lokatie		
③	een vast gezicht voor de klas, de studenten kennen tenminste één docent goed.		
④	makkelijker van studie kunnen wisselen.		

pagina 23 van de ontwikkelversie van 14 maart 2018 met versienummer 0.1 van de VU-Masterthesis van Remco Meisner

Figuur 12: interview-guide, (laatste) pagina 2

Effectieve interventies tegen studentenuitval

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
	stempel	respondent	aanstelling	lesuren	aard	doelgroep	oorzaak 1	code 1	oorzaak 2	code 2	oorzaak 3	code 3	oorzaak 4	code 4
1	3580 3581	ID-01	40	16 T	EJ HF	men voelt zi	1 er is een ver		2 men ondersc		3 de HAVO wa			
2	3582 3583	ID-02	36	6 T	HF	programmer	3 men heeft e		2 er is teveel		4 een onjuiste			
3	3584 3585	ID-03	36	32 T M B	EJ HF	studenten er	8 HL past gee		4 een modulec		3 relevantie v			
4	3586 3587	ID-04	36	12 T	EJ HF	verkeerde ke	2 te laat met		4 te laag nive		3			
5	3588 3589	ID-05	36	16 T	HF	niet de juiste	4 student den		2 niveau van s		3			
6	3590 3591	ID-06	32	16 T	EJ HF	persoonlijke	6 student heef		3 student is ni		4 student maa			
7	3592 3593	ID-07	32	12 T	EJ HF	motivatie va	8 geen goed b		2 voor sommie		3			
8	3594 3595	ID-08	32	12 T	HF	gebrek aan t	4 ze weten nie		2 ze kennen zi		2 overgang va			
9	3596 3597	ID-09	25	13 T	HF	voorkennis v	8 ambitie is oi		4 de samenha		5 specialisatie			
10	3598 3599	ID-10	36	12 T M C	EJ HF	verkeerde ke	2 te weinig m		4 te moeilijk		3 ziekte			

Figuur 13: indicatie van de informatie die is verkregen na transcriptie en aggregatie van actievorm B-output

appendix 6: resultaten vanuit actievorm B: oorzaken

Hieronder is in Tabel 32¹³ welke oorzaken door geïnterviewde docenten zijn aangedragen als oorzaak van studentenuitval. Bij elk van deze oorzaken is in het overzicht ook het facet waarop de genoemde oorzaak gecategoriseerd is.

facet	oorzaak
veiligheid {E} (O-1)	men voelt zich niet veilig, durft niet open te zijn in de klas en haakt uiteindelijk af {E R-1}
	het "bloedbad" dat rond de kerstdagen plaatsvindt {E R-2}
	langstudeerders haken uiteindelijk toch af, wegens te weinig sociale cohesie {E R-3}
	te weinig binding met de school {E R-4}
beeldvorming {F} (O-2)	verkeerde keuze van student, die zichzelf verkeerd inschat {F R-6}
	verkeerde keuze van student {F R-7}
	student laat zich slecht informeren {F R-7}
	een verkeerd idee van de studie hebben {F R-6}
	ze weten niet wat ze te wachten staat/waaraan ze beginnen {F R-6}
	verkeerd beeld van de studie (inhoudelijk, qua complexiteit, wijze van lesgeven) {F R-6}
	de maatschappij zegt dat alles kan, men denkt kortcyclisch, is niet gericht op de langere termijn, er is druk vanuit de overheid {F R-9}
	verkeerde keuze, verkeerd beeld van de studie en van zichzelf {F R-6}
	student wordt verrast, het beeld van de studie vooraf is erg anders dan het beeld achteraf, zowel inhoudelijk als qua wijze van lesgeven {F R-8}
	te weinig verdiept in de inhoud van de studie {F R-7}
	verkeerde studiekeuze (studie niet kennen) {F R-6}
	er is een verkeerd beeld over de opleiding (m.n. FICT), deze wordt onderschat {F R-7}
	men heeft een verkeerd beeld van de opleiding {F R-6}
	student denkt geïnteresseerd te zijn, maar uiteindelijk valt het ze tegen {F R-7}
	geen goed beeld hebben van de studie {F R-6}
	ze weten niet waaraan ze beginnen (maken een onhandige keuze) {F R-6}
	de gekozen studie lijkt leuk, maar valt uiteindelijk de student tegen {F R-7}
	geen goed beeld van de studie {F R-6}
	slecht kunnen plannen en overzicht missen {H R-13}
	ze kennen zichzelf en de wereld (nog) slecht {H R-13}
	zomaar wat gekozen (geld, reizen, vrijheid, status) {F R-6}

¹³ In de tabel opgenomen verwijzingen tussen accolades {}, zoals bijvoorbeeld {A}, verbinden oorzaken en maatregelen (bijvoorbeeld maatregel R-x in Tabel 39) met facetten en gewichten, zoals weergegeven in appendix 12 (vanaf pagina 120).

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	oorzaak
	niet goed overwogen studiekeuze, niet weten waaraan je begint {F R-6}
	opleiding sluit niet aan bij verwachtingen {F R-7}
	kuddegedrag bij het kiezen {F R-7}
	aansluiting tussen wat student verwacht en wat opleiding biedt klopt niet (niet goed met hun tijd omgaan) {H R-13}
	relevantie van sommige vakken is bij student niet duidelijk {F R-8}
	student maakt verkeerde studiekeuze, kent de inhoud van de studie niet (of ziet het nut niet in) {F R-8}
	studie past niet bij wensen van de student {F R-7}
	instructies niet lezen en daardoor verkeerd opleveren {L R-23}
	onderwijs sluit niet aan op het karakter van de student {H R-14}
	niet inzien wat het nut is van wat behandeld wordt, wat voor het werkveld belangrijk is en hoe dat gaat met werken straks {F R-8}
	keuze op basis van toekomstbeeld, in plaats van wat je leuk vindt {F R-6}
	te weinig toekomstbeeld (m.n. BDaM, bij SE en FICT lijkt dat duidelijker), missen punt aan de horizon en dus een doel {F R-8}
	druk vanuit de samenleving {F R-9}
vermogen (O-3)	programmeren vereist aanleg en die is er niet altijd {F R-7}
	"te moeilijk" {F R-7}
	de studie is te moeilijk of te gemakkelijk {F R-7}
	student heeft onvoldoende niveau (IQ, competenties) {F R-7}
	te moeilijk {F R-7}
	weten niet wat "studeren" is -> zien dat als te gemakkelijk {H R-13}
	het abstraherend vermogen is te gering {F R-7}
	te moeilijk {F R-7}
	te moeilijk {F R-7}
	men onderschat het niveau van studeren {F R-7}
	een modulecyclus duurt te lang, de student kan geen overzicht houden {H R-13}
	te laag niveau bij de studenten {F R-7}
	niveau van studenten is te laag (capaciteiten, IQ etc.) {F R-7}
	voor sommigen is de studie moeilijker dan verwacht {F R-7}
	te moeilijk (IQ, competenties) {F R-7}
	niet genoeg tijd erin steken {H R-13}
	te moeilijk {F R-7}
	ze kunnen grote kwesties niet in kleine stukjes opdelen {H R-13}
	de HAVO was gemakkelijk, het HBO valt tegen, je moet ineens veel doen {H R-13}
	capaciteit (het is "te moeilijk") {F R-7}
	abstractievermogen/conceptueel vermogen te gering (wis/nat-vakken onvoldoende) {F R-7}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	oorzaak
	taalproblemen {G R-10}
	tekortkomingen in het executief functioneren {G R-10}
houding (O-4)	niet de juiste motivatie/attitude {H R-14}
	gebrek aan motivatie {H R-14}
	de student kiest zomaar wat, ongemotiveerd {F R-6}
	men besteedt te weinig tijd aan de studie, m.n. eerstejaarsstudenten {H R-13}
	bij het afstuderen ontstaat een "wat nu?"-gevoel en komt van afstel uitstel (zwart gat bij afstuderen) {L R-24}
	gebrek aan motivatie {H R-14}
	verkeerde keuze, o.a. wegens druk van buiten, geld willen verdienen etc. {L R-25}
	gebrek aan motivatie bij de student (studie te makkelijk, studie niet passend) {H R-14}
	gebrek aan discipline en inzet {H R-14}
	HL past geen sanctie toe bij onvoldoende presteren {L R-25}
	te laat met opdrachten starten, het niet halen, daardoor afhaken {H R-13} {H R-14}
	ambitie is onvoldoende, operationele stabiliteit, groepeffectiviteit zijn ook niet goed genoeg {H R-14}
	te weinig moeite doen (attitude) {H R-14}
	het baantje trekt de student uit de opleiding, met name vierdejaars {H R-13} {H R-14}
	de prikkel om te leren is zwak, waardoor afleiders het vaak winnen {H R-13} {H R-14}
	ze kopen geen boeken (=verkeerde bezuiniging) {M R-32}
	gebrek aan motivatie {H R-14}
	moet van pa en ma, want in de IT is werk te vinden {H R-14}
	gebrek aan studievaardigheden {H R-13}
	wederkerigheid: omgeving verwacht meer dan de student zelf, wil student de informatie wel tot zich nemen, of is men te gemakkelijk (rechten inplaats van plichten)? De 2e gelegenheid wordt als 1e gelegenheid beschouwd. {H R-14}
	men kiest om de verkeerde redenen (vrijheden, locatie, vrienden e.d.), het is slecht over-dacht, impulsief (let op: dit is geen oordeel, maar een observatie) {F R-6}
	het zwarte gat van de baantjes zuigt ze weg (ook wegens geld) {H R-14}
	onderschatting, gebrek aan motivatie {H R-14}
	er is teveel afleiding (bijv. social media, gaming, baantjes) {H R-13} {H R-14}
	student is niet gemotiveerd {H R-14} {H R-13}
	een baantje zuigt de student weg bij de opleiding {H R-14} {H R-13}
	sommigen voeren niks uit {H R-14}
	gebrek aan discipline {H R-14} {H R-13}
	niet genoeg gemotiveerd (het fenomeen "studeren") {H R-14} {H R-13}
	extern locus of control: de scherppte over zichzelf is uit balans {H R-14}
	houding/discipline is onder de maat {H R-14}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	oorzaak
	er is maatschappelijke druk (men moet zo hoog mogelijk opgeleid zijn) {F R-9}
	een onjuiste attitude: de cultuur is dat je niet hoeft te vechten om iets te bereiken {H R-14}
	moeten inplaats van willen: HBO móet, maar het blijkt dan uiteindelijk te moeilijk {H R-14}
	veel interessante prikkels, maar niet goed kunnen kiezen, terwijl wij dat wel van ze vragen {H R-13}
	studie-moeheid (gaande de rit) {H R-13}
	baantje naast de studie, sociale verplichtingen (o.a. social media) en een korte concentratie-boog {H R-13} {H R-14}
	gebrek aan zelfredzaamheid: zelfstudie wordt vrije tijd, slecht plannen e.d. {H R-13} {H R-14}
	ze weten niet wat "studeren" is {H R-13}
	voor het minimum gaan, tot nu toe nooit uitgedaagd geweest {H R-13} {H R-14}
	videocolleges vereisen discipline en daardoor ontstaan afhakers {H R-13}
	opportunistisch kiezen (ik kies IT, want daar is veel werk in) {F R-6}
	anonimiteit en wegduikgedrag {H R-13} {H R-14}
	baantjes (bijv. nul-uren-contract), korte termijn-denken {H R-13} {H R-14}
	"jong gedrag" {H R-13} {H R-14}
uniformiteit (O-5)	student haalt een vak niet, terwijl dat niets met zijn specialisatie te maken heeft {F R-8}
	de samenhang in het curriculum is onvoldoende (onbalans) {F R-8}
	student wordt teveel vrijgelaten, er is te weinig structuur vanuit de opleiding {I R-18}
	er zijn verschillen in het niveau van de modules, ze zijn soms niet goed toetsbaar (geen goede criteria) en er zijn verschillen per docent, met name bij zelfwerkzaamheid-modules {I R-18}
	er is gebrek aan "frontaal onderwijs": traditionele lessen in kleine groepen {L R-26}
	de manier van aanbieden van het onderwijs sluit niet aan (vaak te passief) {I R-18}
	koppeling theorie-praktijk is te gering {F R-8}
	aanpak per module is niet uniform (gebruik van videocolleges etc.) {I R-18}
	er zijn nauwelijks verlengingsmogelijkheden voor 1e jaarsstudenten, omdat er één maal studieadvies wordt gegeven en het HBO daartoe de norm heel strak heeft afgesteld {K R-21}
	er is te weinig onderwijs "te doen" door de studenten, dat wordt onvoldoende vanuit de lessen "aangestoken" {I R-18}
	te weinig contacturen voor de studenten (te weinig les, begeleiding) {L R-26}
	we verwachten dat studenten elkaar aanspreken in groepen e.d., maar dat doen ze niet {H R-13}
	de 'community' van de specialisatiedagen werkt niet, want de maatschappij is individualistisch ingesteld {L R-27}
pech	persoonlijke problemen (ziekte, psychologische factoren) {K R-21} {H R-14}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	oorzaak
(O-6)	langstudeerders haken af wegens geldgebrek, tijdsdruk {L R-24}
	problemen thuis, ziekte e.d. {G R-10} {K R-21}
	privé-omstandigheden (ziekte, gezin e.d.) {G R-10} {K R-21}
	privé-omstandigheden, zoals bijv. ziekte {G R-10} {K R-21}
	ziekte {G R-10} {K R-21}
	de student is ziek, zwak, misselijk {G R-10}
	functiebeperking of andere persoonlijke omstandigheden {G R-10}
	studiebeursfraude om aan geld te komen {G R-10} {E R-5}
	gebrek aan integratie, eenzaamheid ervaren in Nederland als in een ander land opgegroeide student {E R-5}
hogeschool (O-7)	te weinig bevlogenheid van de docent en diens manier van lesgeven {L R-28}
	docenten verwijzen gemakzuchtig naar internet als bron van info, inplaats van te doceren {L R-28}
	specialisaties dekken de lading niet (SE doet dit nog aardig goed), het is een pyramide op de punt {L R-27}
	te weinig gebruik maken van de aanwezige kennis van docenten {L R-28}
	onveilige/liefdeloze/onbarmhartige omgeving van de hogeschool {E R-1}
	een explosie van innovatie-drang, veel te veel, dat verstoort (disconnect) het voor studenten, er wordt geëxperimenteerd met studenten {E R-1} {I R-18}
	de omgeving Carrefour verstoort overdracht van het gedoctrineerde, is de indruk {E R-1}
anamnese (O-8)	studenten ervaren de HVO/HBO-overgang als groot {M R-33}
	motivatie van student is onvoldoende, 1e jaars student is nog erg "jong" {E R-4}
	voorkennis van studenten wordt nauwelijks getoetst {F R-6} {E R-5}
	te groot gat middelbare school-HBO {M R-33} {M R-34}
	overgang middelbare school-HBO is te groot {M R-33} {M R-34}
	de overgang middelbare school-HBO is te groot {M R-33} {M R-34}
	het instroomniveau (abstractievermogen) is onvoldoende, dat ligt bij de voorafgaande opleiding {M R-34}
	gat tussen vooropleiding en HBO (kennis en studiegedrag) {M R-33} {M R-34}
	overgang van middelbare school, met veel contact, naar het HBO is moeilijk en dan haken ze af {M R-33} {M R-34}
	het verschil tussen HAVO en HBO is te groot {M R-34} {M R-35}
	het niveau van de vooropleidingen neemt af {M R-35}
	vooropleiding voldoet niet (in andere landen is dat "ouderwets" en dat werkt vaak beter) {M R-35}
	er is geen verplicht entreeprofiel (bijv. wis/nat/schei) {F R-9}
	het niveau van de middelbare scholen is te laag {M R-35}

Tabel 32: gecategoriseerd totaaloverzicht van tijdens docenteninterviews geopperde oorzaken van studentenuitval.

appendix 7: resultaten vanuit actievorm B: maatregelen

Hieronder is in Tabel 33 opgetekend welke maatregelen tegen studentenuitval door geïnterviewde docenten zijn aangedragen. Bij elk van deze maatregelen is in het overzicht ook het facet waarop de genoemde maatregel gecategoriseerd is.

facet	maatregel
veiligheid (M-1)	student beter voorlichten, student moet dit ook wel consumeren. {F R-7}
	overtuig de student ervan dat het gaat om diens ambitie (ze moeten het willen) {E R-3}
	vrijheid inperken: afleiding pareren door iets te vragen in ruil voor lessen etc. Misschien 20 plekken vrijhouden voor 30 potentiële studenten, wie het eerst komt... {H R-15}
	schoolse aanpak (meer klassikaal), meer contacturen, meer interactie docent-student {L R-27}
	belonen voor presteren (huiswerk maken telt bijv. ook mee) en zo punten verzamelen {H R-16}
	je kunt ervoor kiezen de problemen niet als probleem te zien, maar als iets dat nu eenmaal zo is, en je beperken tot het voorkomen van beschadiging van de student, laat ze gaan, als dat zo loopt {E R-1}
	verplichte aanwezigheid {I R-19}
	al vroegtijdig filteren selecteren wie je wel of niet binnen wilt hebben en houden {G R-11}
	route naar waar je heen kunt met je vragen, als student, duidelijker maken voor de student, met voorbeelden van wat er zoal mis zou kunnen gaan erbij {E R-1}
	de eerste vier weken iedereen zwaar belasten, voor 1 oktober is filtering compleet, dan geen officiële uitval {E R-2}
	studenten moeten zich thuis voelen, zich identificeren met HL {E R-3}
	maak de leeromgeving socialer en veiliger {E R-4}
	intensievere begeleiding, meer contacturen (incl. de lessen), bijv. van maandagochtend t/m vrijdagmiddag aan de slag zijn {L R-26}
	beter omgaan met langstudeerders, die vaak uitvallen, daarvoor handvatten bedenken {L R-24}
	expliciet aangeven wat de grenzen zijn van een bijbaan {F R-7}
	docenten vormen in de richting die we ook van onze studenten verwachten {L R-28}
	indien niet aanwezig bij 1e gelegenheid, geen toegang tot 2e gelegenheid (rechten en plichten) {H R-15}
	gemakkelijker iemand kunnen inschakelen bij problemen die niet met de opleiding te maken hebben, toegankelijker dan alleen maar tegen een student zeggen "ga naar het decanaat" {L R-30}
	de gepercipieerde onveilige omgeving van docenten straalt uit naar de studenten {L R-28}
	wifi uitzetten of qua saldo beperken om de afleiders te verminderen (moeizaam) {G R-12}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	maatregel
	ontwikkeling van docenten stimuleren, spreesvaardigheid, overdracht via coaching verbeteren (niet alleen vakinhoudelijk) {L R-28}
	door test uitvinden hoe student werkt en leert en dat inzetten voor het onderwijs {E R-1}
	studenten sparen credits en kunnen daarmee iets "kopen", zoals bijv. examentraining, extra uitleg, herkansingen o.i.d. Of beloon ze door studentassistent plek aan te bieden. {H R-16}
	de omgeving waar je lesgeeft verdient aandacht, want dat maakt verschil {G R-12}
beeldvorming	studiekeuzecheck lijkt gewenst effect te hebben, misschien meer doen aan de voorkant, maar geen toets laten afleggen {G R-11}
(M-2)	studiekeuzecheck is een goed idee, dat helpt om ongemotiveerden te weren en gemotiveerden aan te trekken {G R-11}
	nog meer voorlichting en proefstuderen met op maat mix van "de opleiding" {M R-33} {M R-34}
	studiekeuzecheck verder uitdiepen, met een echte toets erin, bijv. leren programmeren {G R-11}
	selectie aan de poort, minder vrijblijvende studiekeuzecheck, meer voorlichting {G R-11}
	goed voorlichten, met name "fysiek contact", dwz. open dagen e.d. {M R-33} {M R-34}
	meer studievoorlichting dan alleen de open dag, meer meeloopdagen, bezoek aan middelbare scholen {M R-33} {M R-34}
	voer een entréetoets in, zonder gevolgen, dus zonder afwijzingsoptie {G R-11}
	studiekeuzecheck-voorlichting, misschien nog wat bijvullen daarvan {G R-11}
	selectie bij de poort op motivatie {G R-11}
	via studiekeuzecheck selectie bij de poort {G R-11}
	voorlichting vooraf (open dagen, proefstuderen, studiekeuzecheck) {M R-33} {M R-34}
	schakeltraject, tussenjaar o.i.d. (gat opvullen middelbare school-HBO) door opfrissen, voorbereiden, leren {M R-35}
	toetsen voorafgaand aan de opleiding {G R-11}
	ga in Leiden en omgeving voorlichting geven op middelbare scholen {M R-35}
	in mei met opleiding starten (meteen door vanuit vooropleiding), toetsen en doorgaan na het halen ervan {M R-35}
	SKC vantevoren doen en uitbouwen {G R-11}
	nog meer voorlichting aan de ouders (papa wil eigenlijk de studie doen en stuurt kind) {F R-7}
	studiekeuzecheck verder uitdiepen {G R-11}
	studiekeuzecheck lijkt te helpen, het opwerpen van drempels helpt {G R-11}
	scherpere studiekeuzecheck en een gesprek {G R-11}
	studiekeuzecheck uitbouwen, hier ook al vroeger aandacht aan besteden {G R-11}
	de studiekeuzecheck verder aanscherpen {G R-11}
	de studiekeuzecheck kan het beeld enigszins corrigeren {G R-11}
	studiekeuzecheck of iets dergelijks voor filtering, naast aanbieden van proefstuderen e.d. {G R-11}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	maatregel
	open dagen, proefstuderen e.d. aanbieden {M R-33}
	meer voorlichting op middelbare scholen geven {M R-34}
	vertel studenten vantevoren dat er ook weleens minder interessante onderwerpen voorbij zullen komen (verwachtingsmgmt.) {F R-7}
	regel meer aanbod a la het proefstuderen {M R-33}
	bij de vooropleidingen al duidelijkheid geven over dat je moet gaan doen waar je lol in hebt {F R-7} {M R-34}
	organiseer open dagen in de vakantie, dan komen bezoekers eerder en zijn ze gemotiveerder {M R-33}
	langere tijd proefstuderen, bijvoorbeeld een week {M R-33}
	stop met het gebruiken van jargon jegens studenten, maak het niet nodeloos moeilijk, vooral aan het begin {E R-3}
	stel een schakelklas in tussen middelbaar en HBO en vul zo het "gat" op {M R-33} {M R-35}
vermogen (M-3)	uitval is helemaal geen probleem, maar een leerproces {F R-7}
	laat ze theorie en technische uitdagingen in de praktijk gericht toepassen {I R-18}
	creativiteit vanuit student toestaan, onder begeleiding {I R-18}
	het lijkt erop alsof dalton en montessori-onderwijs succesvoller is dan de rest {M R-35}
	meer onderwijs, meer uren op school, al zal dat moeizaam zijn {L R-26}
	interactie tussen studenten onderling stimuleren {E R-3}
	ook in bijv. projecten (eerder dan pas met afstuderen) intervisie binnen de groepjes organiseren {E R-3}
	peer meetings tijdens het afstudeerproces {E R-3}
	challengeweeks verder uitbouwen {M R-29}
	misschien is uitval helemaal niet altijd verkeerd {F R-7}
	sterkere koppeling tussen praktijk en opleiding (leren leidt tot doen leidt tot inzicht in het doel) {M R-29}
	stop de energie van de specialisatiedagen liever in andere dingen, zoals bijv. bijeenkomsten organiseren met inhoud die aantrekkelijk wordt gevonden; bij een workshop zie je immers ook meer deelname {L R-27}
houding (M-4)	cohesie verberen door ouderejaars meer te betrekken bij specialisatiedag, misschien in de vorm van een soort "kantoorruimte" {L R-27}
	tussenjaar (voorbereidend jaar voor vluchtelingen) lijkt goed te werken, opfriscursussen {M R-33}
	meer aandacht per student geven {L R-26}
	het onderwijs meer toesnijden op de capaciteit van de student (differentiëren) {E R-5}
	het contact met docenten is belangrijk (voorganger, voorbeeld) en dat met collega-studenten ook {E R-3}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	maatregel
	beloningsstructuur: student krijgt geld terug als er iets goed is voltooid, maar niet voordien {H R-16}
	wie binnen is enthousiast maken en houden (intrinsieke motivatie) {E R-3}
	benaderbare docenten, niet zozeer specialistisch-inhoudelijk, maar in de zin van rolpatroon {L R-28}
	regelmatige persoonlijke interactie met afstudeerdocent {F R-7}
	geef student eerst de gelegenheid om om te schakelen (bijv. laat eerst dienstverlenend werk doen, werkervaring opdoen o.i.d) {H R-17}
	leren van de mensen die de opleiding wel of niet voltooien en daar iets mee doen (verbeteren) {K R-22}
	individueel contact tussen elke student en een of meer docenten, de student moet zichzelf meer zichtbaar maken {E R-3}
	vaker aftoetsen, bijv. wekelijks, en het zo opbouwen {E R-2}
	een vast gezicht voor de klas, de studenten kennen tenminste één docent goed {E R-3}
	de inzet van peers bij hogerejaars overwegen {K R-22}
	kleine klassen, onderwijs "op de persoon", activerend onderwijs (anti-demotivatie), studenten niet aan hun lot overlaten, maar stimuleren en motiveren {L R-27}
	bied veiligheid en een luisterend oor aan, beschikbaar gesteld door iemand met ervaring en op kleine schaal {E R-3}
	het onderwijs meer personaliseren {E R-3}
	zorgen voor bevlogen docenten, dit mede vanuit de corpsleiding aandacht geven en stimuleren {L R-28}
	de verhouding werkuren en contacturen oogt wat "scheef", meer contact zou goed zijn, minder "gedoe", ga uit de docentenkamer {E R-3}
	research en opdrachten in opdracht van bedrijven doen met een professional samen {H R-17}
	zoek aansluiting op de ervaringswereld (mental model) van de student, ga als docent uit je ivoren toren {F R-7}
	studentpsycholoog in dienst nemen {L R-30}
	het samenwerken in groepen meer differentiëren, afhankelijk van wat een student wil en kan {E R-3}
uniformiteit	er zou een landelijk informatica-curriculum moeten komen voor middelbare scholen; wat op de basisschool gebeurt doortrekken {M R-35}
(M-5)	geef alleen relevante vakken, laat bepaalde modules weg bij bepaalde specialisaties {F R-8}
	meer coherentie in de opleiding, minder versnippering/verschillen in de specialisaties {F R-8}
	geef ze 2 jaar voor de propedeuse, daarna is het dan wel afgelopen {E R-2}
	geef meer aandacht aan harde/basisvakken {I R-20}
	stop met veronderstellen dat een technische opleiding een voorspeller van succes zou zijn, dat is niet zo {F R-9}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	maatregel
	stoppen met innovaties, alles alleen op basis van evidence based feiten doen, wees sowieso terughoudender {L R-31}
	het propedeuseonderwijs veranderen, meer spreiding etc. {F R-8}
	stel een verplicht profiel in, met wiskunde-B erin {I R-20}
	makkelijker van studie kunnen wisselen {F R-7}
	onderling (docenten) jaarlijks als opleiding terugblikken op uitval op nationaal niveau -> betere inschatting van wat niet voorkomen hoeft te worden {L R-27}
	meet met parameters wie er wel of juist niet uitvalt en ga daarmee aan het rekenen. Bereken het slagingspercentage en kijk wat de afspraak was, en waar het verschil door ontstond -> indicatie kwaliteit van het onderwijs {L R-27}
	overgang naar het HBO soepeler maken, meelopen, meekijken met begeleiding bij het HBO {M R-33}
	structuur van de opleiding verbeteren {F R-8}
	los de onbalans in het curriculum op, ga niet zo ver de diepte in met vakken die buiten de gekozen specialisatie liggen {F R-8}
	inhoud van de opleiding afstemmen op wat het werkveld vraagt ("gegarandeerde actuele aansluiting") {F R-8}
pech	maak de modules in P1 niet zo "killing", qua EC's, geef weinig EC in P1, maar wees wel streng, en geef meer EC's nadien {E R-2}
(M-6)	op maat toesnijden van de studie bij persoonlijke omstandigheden, met name voor 1e-jaars {K R-21}
	flexibeler toetsen: spreid toetsen in de tijd, laat student het toetsmoment zoveel mogelijk kiezen, of bijv. 7x wekelijks laten aftekenen en dat samen bundelen voor het eindoordeel {E R-2}
	het idee van de stage al in het eerste jaar toepassen (beeld van het werkveld en verwachtingen op orde krijgen) {H R-17}
	haal bepaalde modules uit het curriculum (bijv. belbin), want dat komt nu veel te vroeg, doe bijv. presenteren pas later in de opleiding {F R-8}
	maximeer het aantal extra gelegenheden {F R-8}
hogeschool	colleges niet 'belerend', maar zelf ontdekken en toepassen (doen) {E R-3}
	verkort de cyclus van modules {F R-8}
	onderwijs op maat maken, passend bij de lokatie {L R-23}
	zet moderne middelen in (videocolleges etc.) om meer to-the-point ipv. frontaal/klassikaal les te geven {L R-26}
	uniformeer de aanpak van modules (kies bijv. voor videocolleges en workshops o.i.d.) op basis van wat het beste werkt {F R-8}
	dwing de studenten om vragen te beantwoorden op plekken van het videocollege en stem de les daarop af {H R-16}
	kleine (les)ruimtes {L R-26}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

facet	maatregel
	studiemateriaal verbeteren, met name bij struikelvakken {F R-8}
anamnese (M-8)	meer feedback aan studenten geven op persoonlijk niveau {H R-14}
	studiebegeleiding is een sleutel, met name het persoonlijke contact {E R-3}
	meer investeren in begeleiding en contacturen, zowel voor lessen als projecten {L R-26}
	via SLB-er en andere docenten enthousiasmeren/besmetten {E R-3} {F R-7}
	persoonlijke aandacht (gehoord, gezien worden) via wekelijks praatje met bijv. een mentor {F R-7}
	inhoudelijke begeleiding, mentor inzetten met vaste momenten hiervoor {F R-7}
	aanspreekpunt instellen, een echte mentor, die bijv. elke week de student spreekt, inhoudelijk deskundig is, feedback geeft over goed of fout {F R-7}
	de rol van de SLB-docent verduidelijken {F R-7}
	helpen met studievaardigheid (via SLB-docent of anderszins), zonodig {F R-7}
	SLB uitbouwen, meer richting "coachen" {F R-7}

Tabel 33: gecategoriseerd totaaloverzicht van tijdens docenteninterviews geopperde maatregelen tegen studentenuitval.

appendix 8: opzet van het forumgesprek (actievorm C)

FORUMGESPREK ivm. onderzoek naar studie-uitval bij propedeusestudenten, woe-6-maa-19

inleidend praatje

- ☐ Heel hartelijk dank voor jullie bijdrage aan deze bijeenkomst!
- ☐ Jullie zijn uitgenodigd in verband met een onderzoek naar studie-uitval bij propedeusestudenten: wat zijn oorzaken en wat kan eraan gedaan worden?
- ☐ Om te voorkomen dat ik steeds van alles moet opschrijven draait er een opnameapparaat mee. Dat is alleen maar bedoeld om het verwerken straks te vereenvoudigen.
- ☐ Er zijn enquêtes uitgezet, interviews afgenomen en er is in wetenschappelijke databanken gezocht naar maatregelen die effectief zouden kunnen zijn.
- ☐ Dit forumgesprek is een van de laatste stappen.
- ☐ Om jullie 'denkraam' niet te verstoppert met input van mijzelf, zal ik nu niets zeggen over wat er tot nu toe uit mijn onderzoek naar voren kwam.
- ☐ Er zijn vijf studenten en vijf docenten uitgenodigd, waarbij zoveel mogelijk is gelet op dames en heren, elke specialisatie is vertegenwoordigd, ook de SLB-coördinator zit erbij en bij de studenten is een "mix" gemaakt van individuen met een gevarieerde score voor de iprov-toets. Op die manier is gepoogd de groep zo divers mogelijk te krijgen.
- ☐ Niet iedereen kon er jammergenoeg bij zijn, maar we zijn gelukkig wel met voldoende deelnemers en voldoende diversiteit voor een zinvolle bijeenkomst.
- ☐ Zodadelijk stel ik drie vragen en geef ik per vraag 10 minuten vrijuit de gelegenheid daarop te reageren. Ieder individu heeft dus ruim één minuut spreektijd.
- ☐ Omwille van de tijd: als het wekkertje gaat, is de tijd echt op en dan stoppen we dus.
- ☐ Het kan zinvol zijn om te reageren op wat iemand anders gezegd heeft en daarop desgewenst voort te borduren.
- ☐ Vraag ook door als wat de ander bedoelt je niet duidelijk is geworden.
- ☐ Wat eenmaal is gezegd, hoef je niet te herhalen als je het daarmee eens bent. Dat zou immers zonde van onze beperkte tijd zijn.

- ☐ Het is de bedoeling dat iedere aanwezige aan het woord komt. Zonodig zal ik dus iemand expliciet benaderen en om een reactie vragen. Maar let daar zelf ook op ajb.

DE VRAGEN

- ☐ VRAAG 1: Welke zijn oorzaken voor studie-uitval?
- ☐ VRAAG 2: Wat zijn goede maatregelen om studie-uitval te voorkomen?
- ☐ VRAAG 3: In hoeverre speelt de motivatie van de student een rol bij studie-uitval?

appendix 9: Inleiding van het forumgesprek (actievorm C)

FORUMGESPREK ivm. onderzoek naar studie-uitval bij propedeusestudenten, woe-6-maa-19

inleidend praatje

- ☐ Heel hartelijk dank voor jullie bijdrage aan deze bijeenkomst!
- ☐ Jullie zijn uitgenodigd in verband met een onderzoek naar studie-uitval bij propedeusestudenten: wat zijn oorzaken en wat kan eraan gedaan worden?
- ☐ Om te voorkomen dat ik steeds van alles moet opschrijven draait er een opnameapparaat mee. Dat is alleen maar bedoeld om het verwerken straks te vereenvoudigen.
- ☐ Er zijn enquêtes uitgezet, interviews afgenomen en er is in wetenschappelijke databanken gezocht naar maatregelen die effectief zouden kunnen zijn.
- ☐ Dit forumgesprek is een van de laatste stappen.
- ☐ Om jullie 'denkraam' niet te verstoppert met input van mijzelf, zal ik nu niets zeggen over wat er tot nu toe uit mijn onderzoek naar voren kwam.
- ☐ Er zijn vijf studenten en vijf docenten uitgenodigd, waarbij zoveel mogelijk is gelet op dames en heren, elke specialisatie is vertegenwoordigd, ook de SLB-coördinator zit erbij en bij de studenten is een "mix" gemaakt van individuen met een gevarieerde score voor de iprov-toets. Op die manier is gepoogd de groep zo divers mogelijk te krijgen.
- ☐ Niet iedereen kon er jammergenoeg bij zijn, maar we zijn gelukkig wel met voldoende deelnemers en voldoende diversiteit voor een zinvolle bijeenkomst.
- ☐ Zodadelijk stel ik drie vragen en geef ik per vraag 10 minuten vrijuit de gelegenheid daarop te reageren. Ieder individu heeft dus ruim één minuut spreektijd.
- ☐ Omwille van de tijd: als het wekkertje gaat, is de tijd ècht op en dan stoppen we dus.
- ☐ Het kan zinvol zijn om te reageren op wat iemand anders gezegd heeft en daarop desgewenst voort te borduren.
- ☐ Vraag ook door als wat de ander bedoelt je niet duidelijk is geworden.
- ☐ Wat eenmaal is gezegd, hoef je niet te herhalen als je het daarmee eens bent. Dat zou immers zonde van onze beperkte tijd zijn.

- ☐ Het is de bedoeling dat iedere aanwezige aan het woord komt. Zonodig zal ik dus iemand expliciet benaderen en om een reactie vragen. Maar let daar zelf ook op ajb.

DE VRAGEN

- ☐ VRAAG 1: Welke zijn oorzaken voor studie-uitval?
- ☐ VRAAG 2: Wat zijn goede maatregelen om studie-uitval te voorkomen?
- ☐ VRAAG 3: In hoeverre speelt de motivatie van de student een rol bij studie-uitval?

appendix 10: actievorm C (verbatim)

datum: 6 maart 2019

tijd: 13:00 - 14:00 uur

locatie: Hogeschool Leiden, gebouw *Carrefour*, ruimte LC4.064

aanwezigen:

- Wim Belien, propedeusestudent informatica (STU)
- Hans Bertens, docent informatica, Forensische ICT-specialisatiecoördinator (DOC)
- Lynn Epping, docent informatica, SLB-coördinator (DOC)
- Charlotte Ipema, docent informatica, docent informatica, Software Engineering (DOC)
- Simon Janse, propedeusestudent informatica (STU)
- Romy Kaffa, propedeusestudent informatica (STU)
- Remco Meisner, onderzoeker, docent informatica, Business Data Management, in de rol van onderzoeker/forumgesprek-animator (RMR)
- James Walls, docent informatica, Business Data Management (DOC)
- Tessa van der Wolf, propedeusestudent informatica (STU)

[13:00]

1. RMR–‘Ja. Dit moet natuurlijk allemaal heel gestructureerd van de VU. Dus ik heb daar ook een structuur voor beschikbaar. Die moet ik alleen even opgraven. <zoekt in tas>
2. DOC1–‘Oh ja. Je zit hier dus nu als studentje.’
3. RMR–‘Jajajaja.’
4. DOC1–<lacht>.
5. RMR–‘Wrijf het er maar in!’
6. RMR–‘Ehh. Nou, we werken het lijstje maar gewoon braaf af, zoals ik het mijzelf had voorgenomen. Hartelijk dank voor jullie bijdrage aan deze bijeenkomst. Want het is allemaal volledig vrijwillig. Ik stel het erg op prijs dat jullie daarvoor de tijd hebben genomen. Nou, wat ik aan het doen ben. Ik ben een onderzoek aan het doen naar studentenuitval bij propedeusestudenten. En wat daarvan de oorzaak is en wat we daaraan zouden kunnen doen en wat wel of wat niet goed werkt. En ik heb een aantal dingen, eh, al uitgevogeld. Met enquêtes en met interviews met docenten. Ik heb vorig jaar

alle docenten gesproken die we aan boord hadden. En daar heb ik notities van gemaakt en gecategoriseerd en al die shit. En, ehm. Ik wil, ehm, voorkomen dat ik jullie, ehm, gedachtengang verstoort met de uitkomsten van wat ik tot nu toe heb gedaan. Dus daar zal ik jullie doelbewust niet over informeren, voorafgaand aan dit gesprek. Want dan zou je misschien daardoor, ehm, in een bepaalde hoek gedrongen worden, waar je niet per se zelf voor zou hebben gekozen. Eh. Ik heb enquêtes uitgezet, interviews met docenten gehouden, et cetera.

7. RMR–‘En om te voorkomen dat ik van alles moet opschrijven – ik kruis nou alleen even het inleidende praatje af <zet kruisje op papier> – en om te voorkomen dat ik steeds moet zeggen *ho ho - ik moet het even opschrijven* loopt er een opnameapparaat mee. Maar daar gaan geen onbetamelijke dingen mee gebeuren. Dat gebruik ik alleen om een transcriptie van te kunnen maken. Dan moet ik letterlijk opschrijven wat er werd gezegd door wie. Tja, dat is dan een vereiste, dus dat moet ik dan braaf doen.
8. RMR–Dit is een van de laatste stappen in mijn onderzoekje, hoop ik. Hoop ik...!
<lacht> Ik hoop die hoogleraar ook, want het begint me wel aardig de keel uit te hangen. <kucht>
9. RMR–Er zijn vijf docenten en vijf studenten uitgenodigd voor dit gesprek. En van de studenten heb ik slechtscorende en goedscorende van impro maar geselecteerd. En jongetjes en meisjes zoveel mogelijk geprobeerd te mengen. En van docenten heb ik zoveel mogelijk de specialisaties geprobeerd mee te nemen. Maar ja, James die zit nou in z'n functioneringsgesprek, dat is al erg onhandig, maar goed. Het is zoals het is. Ik neem het maar zoals het op mijn pad komt. Ik vind dit al heel wat. En een aantal daarvan lukte het niet en ik dacht bij mezelf ik kan hemel en aarde gaan bewegen of ik kan zeggen ‘nou ja, dat is dan maar zo’. En dan doen we het maar met de mensen die wel kunnen. En er zijn er zat, zo. We kunnen een goed gesprek houden.
10. RMR–Nou. Ik stel zodadelijk drie vragen. En per vraag is er ongeveer <likt aan vinger> tien minuten tijd om daarop te reageren. Ik ga me daar zo min mogelijk in mengen. Behalve dan dat ik wel graag zie dat ieder wel even aan het woord komt. Dat vind ik wel belangrijk. Dus voorzover ik ingrijp, ga ik vooral daarop ingrijpen. En niet zozeer op wat er gezegd wordt of zo.
11. RMR–Je kunt natuurlijk ook interacteren. Je kunt - eh - iemand heeft iets gezegd en je vindt daar ook wat van. Nou, dan kun je dan op voortborduren. Als je maar niet gaat herhalen wat er net werd gezegd, want dat hebben we allemaal al gehoord. Dat is een

beetje zonde van de tijd. En we moeten de tijd goed in de gaten houden. Want tja, na tien minuten gaat er een soort van wekkertje, aan mijn pols en dan is de tijd op. En dan moet ik wel stoppen, want anders lopen we gigantisch de spuigaten uit als we niet opletten.

12. RMR–Eh. Mocht iemand iets zeggen en je wilt erop voortborduren, maar je begrijp niet helemaal goed wat 'ie nou precies bedoelde, vraag dat dan even, want dan kan 'ie het uitleggen. Dat lijkt me ook fijn. Nou, dit had ik al gezegd <kijkt door het lijstje met notities> en dit had ik ook al gezegd. Nou.
13. RMR–Dan beginnen we met de vragen, als jullie... Zijn er vragen, op dit moment?
14. DOC–Dus als ik het goed begrepen heb, dan ga jij een vraag stellen en daar gaan wij met elkaar even over praten.
15. RMR–Ja. Dan luister ik alleen maar toe. En dan is het de bedoeling dat iedereen ook de gelegenheid krijgt om te zeggen wat 'ie erover te zeggen heeft.
16. DOC–Prima.
17. RMR–En de eerste vraag is, eh, met name naar wat jullie ideeën zijn naar de voor-naamste oorzaken voor studie-uitval. <er valt een korte stilte>
18. RMR–Dus... Aan jullie het woord.
19. STU–Ik vind dat sommige scholen niet inlichten. Van hoe de stap is van HAVO naar HBO en dat is eigenlijk best heel groot. [OZ-1]
20. DOC–Om daar dan meteen op in te haken.
21. RMR–Heel goed.
22. STU–Hoe bedoel je?
23. DOC–Nou. Je zegt bij sommige scholen is de voorlichting niet zo goed.
24. STU–Ja.
25. DOC–Maar: je zit hier. Hoe vond je dat hier dan?
26. STU–Eh. Toen ik bij de open dagen was, vond ik het wel beter. Er werd meer verteld waar de opleiding over ging en eigenlijk op de HAVO was het *je moet eigenlijk een opleiding kiezen*. Dat was mijn ervaring.
27. DOC–Dus op de HAVO was er te weinig voorlichting vanuit de school voor jou om iets mee te kunnen. [OZ-2]
28. STU–Ja.
29. RMR–En de voorlichting vanuit deze school heeft je wel geholpen.
30. STU–Ja. Dat heeft me wel bij mijn keuze geholpen.
31. RMR–Dus de oorzaak is dan de informatie op de voorliggende school. [OZ-3]

32. STU–Ja.
33. RMR–OK.
34. DOC–Belangrijke reden van uitval is dat veel scholieren en MBO-ers, eh, om dat onderscheid maar te maken maar wel op één hoop te gooien, eh, onvoldoende bewust zijn van wat de stap is naar het HBO-onderwijs. En ook onvoldoende zicht hebben op wat informatica is, als opleiding. [OZ-4]
35. STU–Ja. Mag ik daar dan even op inhaken. Want er bestaat op iedere school een vak informatica, maar het is nou niet dat dat ook echt informatica is of zo. Dus zeker als... Ja, kijk, als je biologie gaat studeren, zal je wel ongeveer weten wat het is. Eh maar eh eh er is dan ook weinig voorlichting en informatica op de middelbare school. [OZ-5]
36. DOC–Ja.
37. STU–En dat heeft daar natuurlijk wel mee te maken.
38. DOC–Ik zie ook dat ze op scholen waar ze informatica geven, dat het heel erg per school wisselt hoe dat vak er überhaupt uit ziet. [OZ-6]
39. STU–Ja.
40. DOC–Dus de ervaring die de studenten hebben voordat ze hier starten.
41. DOC–Maar wanneer je Nederlands gaat studeren, is het ook totaal anders dan wanneer je Nederlands op de middelbare school krijgt en die mismatch zal er altijd zijn. Maar ik denk ook dat veel studenten nog niet weten eigenlijk wat ze willen. Wat heel normaal is. En als je nog niet weet wat je wil, dan kies je maar een vak waar je uiteindelijk wel werk in kunt vinden. Zonder je te beseffen hoe moeilijk het vak informatica is. [OZ-7]
42. DOC–Het idee wat ik ook heb, of wat ik met SLB-studenten wel heb gehoord is dat zij maar informatica kiezen omdat hun ouders zeggen dat zij fan zijn van computers. Waardoor ze veel gamen of websites gemaakt hebben. En dat die ouders zeggen: joh, ga lekker informatica doen. En dan blijkt dat ze het eigenlijk niet zo leuk vinden. [OZ-8]
43. STU–Ja. Maar het zijn eigenlijk twee soorten mensen. <lacht>
44. DOC–Hoe hebben jullie eh die overgang van je vorige school naar hier ervaren? Want ik kan me voorstellen dat daar ook wel een heel groot verschil in zit.

[13:07]

45. STU–Ik heb daar in elk geval heel veel moeite mee gehad. Omdat ik eh hier heel erg merkte dat je echt wel veel zelfstandig moest doen. Eh. Echt alles zelf plannen. Alles zelf bijhouden. Er is niemand die eigenlijk echt achter je reet aan loopt om je te vertellen dat je aan het werk moet gaan. Eh. En ook de manier van lesgeven was voor mij in het begin wel echt heel erg wennen. [OZ-9]
46. STU2–Sorry. Mag ik even tussendoor... Mede voor mijn gehoor. Mag het iets harder?
47. RMR–OK. Dat proberen we dan. Maar: de manier van lesgeven was anders? Hoe, hoe?
48. STU–Ja. Want we krijgen nu voornamelijk web lectures. Nou, dat heb ik natuurlijk op de middelbare school nooit gehad. Op de HAVO heb ik dat nooit gehad. Dus, eh, daar had ik in 't begin ook wel moeite mee. En, eh, je staat veel minder in contact ook met je docenten. Omdat je alleen maar in de lessen zit om aan het werk te gaan. Dus dat vond ik in het begin wel... Pittig. [OZ-10]
49. STU–Ja, bij een hoorcollege. Dan ben je wel een beetje moreel verplicht om aanwezig te zijn. En dat is bij web lectures natuurlijk niet zo. Dus ja, dat is wel een - eh - verschil. [OZ-11]
50. RMR–En dat vind je prettiger, bedoel je. Of...
51. STU–Mwah... Ik zou zeggen bij hoorcolleges kan je bijvoorbeeld ook nog vragen stellen aan docenten, als je het niet begrijpt. Of je kunt de docent vragen ‘kunt u het misschien net iets anders uitleggen?’ En dat gaat bij de weblectures dus niet. Dus dat is - eh - wel een beetje een punt. [OZ-12]
52. DOC–Maar... Je komt daar op. Je bent er nu ook. Ehm. Wij zijn er wel ook in de werkcolleges, dan. Om juist dat te doen wat je nu met het weblecture mist. Dus inderdaad die andere uitleg te geven als dat nodig is. Of op een andere manier de stof te behandelen. Tuurlijk geven we opdrachten. Maar dat betekent niet dat je niks mag vragen. [MR-1]
53. DOC–Maar we hebben het nu over wat we moeilijk en lastig vinden. Maar is dat de reden waarom dat er dan ook zo'n hoge uitval is.
54. STU–Dat denk ik wel. Ik denk dat meerdere studenten er wel moeite mee hebben. Ehm. Om er aan te wennen. Hoe dat hier op de opleiding, ja, in werk gaat. [OZ-13]
55. DOC–Heb je dat ook gezien bij klasgenoten of bij zeg maar studenten om je heen?
56. STU–Ja. Zeker. Ja. Ja ik heb in mijn klas ook een aantal leerlingen gehad, die zijn ook eh afgevallen. Ehm. Ook wel, gebruik gemaakt van de 1 februari regeling. Gewoon omdat ze 't - eh - omdat ze er heel veel moeite mee hadden om de weblectures te

gaan kijken en hun vragen te stellen. Dus ik heb dat om me heen ook wel gezien.

[OZ-14]

57. RMR—En hoe zit jij erin?

58. STU—Ehm. Ja eigenlijk ook wel een beetje hetzelfde. En wat ik zelf ook bijvoorbeeld in mijn klas heb gemerkt is, ja, dat eigenlijk twee dingen heb ik ook in mijn klas gemerkt. Eerst van dat was van dat sommige mensen, die hadden een iets te centraal beeld van informatica. Die dachten echt van dat het eigenlijk eh soort van hardcore programmeren is. Waardoor ze eigenlijk heel erg afgeschrokken worden door dingen zoals de business kant bijvoorbeeld of eh ja, wat andere vakken, zoals bijvoorbeeld impro of zoiets. Dat ze dan teveel dachten dat het echt letterlijk programmeren is.

[OZ-15] En het tweede dat ik ook eigenlijk had gemerkt was ook zo'n beetje van ja, op de middelbare en de basisschool daar word je eigenlijk gewoon letterlijk achter je reet aangezet en word je eigenlijk een soort van begeleid, dat je ook letterlijk je werk doet en hier is het ook zo'n beetje van, ja, je moet alles zelf doen en heel veel mensen... Ja, 't is, ik weet niet hoe ik het zo een beetje netjes kan verwoorden, maar je kunt er niet echt heel goed mee werken, met die verantwoordelijkheden. Want je zal ook zelf echt die filmpjes moeten kijken en ook echt zelf dan de opdrachten moeten maken. Waardoor ik eigenlijk zelf ook merkte, bij heel veel mensen, van, van ja, dat ze eigenlijk meteen al afvielen. Puur eigenlijk of omdat ze slechte cijfers haalden, of eh omdat ze eh de opleiding niet meer eh leuk genoeg vonden. [OZ-16]

59. <er valt een stilte>

60. STU—Eh. Ja. Dat, eh, dat je nu zegt, eh, van, eh, dat je bijvoorbeeld ook de business kant erbij krijgt, eh. Ik heb, eh, vorig jaar een jaar op de universiteit gezeten. Ehm, maar dat was echt hard core programmeren, zeg maar. Daar zit niks aan de business kant aan. Maar het is natuurlijk, de businesskant is natuurlijk wel belangrijk in het bedrijfsleven en zo. En datzelfde heb je nu bijvoorbeeld met communicatie, wat we nu hebben. Eh. En, eh, ik zie dat sommige mensen, die, die hardcore programmeren verwachten, daar daar toch ook een beetje misschien op afknappen. Ik heb dat zelf ook. Ik ben echt een nerd. Eh. Maar, eh, ja. [OZ-17]

61. RMR—Nou misschien toch ook niet. Want je zit hier ook. Dus dat valt ook nog wel mee, denk ik. <lachen> Je staat toch echt ook wel open voor dingen. [MR-4] Dat is wel belangrijk, denk ik. Nog meer oorzaken voor studie-uitval. We hebben nog, eh, even kijken, nog twee minuten en negenenvijftig seconden.

62. DOC-Ja. Wat ik wel gehoord heb is dat, eh, soms maken, maakt de student echt gewoon een hele slechte start, doordat er thuis iets speelt of omdat ze een paar weken ziek zijn in de eerste periode, en dan, weet je wel, dan heb je gewoon moeite om dat in te halen. Eh. Of, weet je, wat er dan ook speelt, en als school probeer je daar echt wel bij te helpen, maar soms dan, ja, weet je, als je net september dan of oktober bijvoorbeeld [12:36] veel mist, of in periode 2, dan eh... dan is het heel lastig om weer verder te gaan. Dus die studenten zie ik nog wel uitvallen. [OZ-18]
63. STU-Ik ben in die eerste periode toen ook ziek geweest. Ik had natuurlijk al wat ervaring van vorig jaar. Dus daar had ik niet zoveel problemen. Eh. En ik ben nu aan het eind van periode 2, ben ik een week ziek geweest en dat was precies de week van de herkansingen. Dus ik heb nu meteen drie toetsen in een rij gemist. Dus dat is meteen al m'n vrije ruimte voor m'n studiepunten. Eh. Dus dan, eh, eh, dan was het, was het niet mijn schuld misschien, maar dan, eh, ja, dan komt het nog steeds wel dichtbij. [OZ-19]
64. RMR-Een beetje een lawine-effect.
65. STU-Ja. Ehm.
66. RMR-Ineens word je bedolven onder van alles.
67. STU-Ja.
68. DOC-Ik kan me ook wel voorstellen dat, eh, dat, dat je kan uitvallen omdat, nou, je zit met best wel veel mensen hier. En het is niet zo alsof de docent altijd precies weet wie jij bent. Dat kost ons ook even tijd. Zeker nu we geen fotootjes meer mogen printen van jullie omdat je je fotootje niet meer hoeft op te loaden. Dus ik kan niet meer thuis rijtjes met namen uit m'n hoofd leren. [OZ-20]
69. STU-<lacht>
70. DOC-En dan kunnen we je ook niet achter je broek aan zitten. Inderdaad. Maar, los daarvan, we kennen je gezicht misschien wel, maar we weten je naam niet altijd. [13:49] En dat maakt het dan natuurlijk ook moeilijker om dat contact te hebben. En dat gaat in de loop van het jaar gaat dat beter, maar in, in de eerste helft van het jaar is het heel moeilijk om dan het contact goed te leggen. Dus... Nou ja, ik denk, maar verbeter me als ik het fout heb, dat het lastig is om je eigen plekje te vinden en je er thuis te voelen. Dat je nog niet... Iemand bent. Je bent gewoon één van de... heel veel studenten. [OZ-21]
71. STU-Misschien...

72. DOC—Ik heb hier ook twee andere hele, eh, belangrijke oorzaken waarom dat er zo'n grote uitval is. Eén is omdat we geen NT-profiel verplicht stellen. [OZ-22]
73. STU—Dat zou hier ook inderdaad mogen, ja.
74. DOC—En eigenlijk is dat toch wel een minimale vereiste om de opleiding te kunnen doen, denk ik. En punt twee: we mogen niet selecteren aan de poort. [OZ-23]
75. STU—Hoe bedoelt u?
76. DOC—<praten door elkaar>Iedereen die zich inschrijft kan gewoon starten. [OZ-24]
77. DOC—<praten door elkaar>Het toelatingsexamen...
78. RMR—Als ze de juiste papieren hebben zijn ze welkom.
79. DOC—Ja.
80. RMR—We mogen niet zeggen: dat is onverstandig, je wordt niet toegelaten. [OZ-25]
81. DOC—Dus als jij altijd een twee voor wiskunde hebt gehaald. Of je hebt helemaal geen wiskunde gehad, je snapt niks van, eh, algebraïsche vergelijkingen, dan mag je nog steeds starten. Terwijl het eigenlijk kennis is die je wel nodig hebt om goeie functies te kunnen schrijven. [OZ-26]
82. STU—Jaja. Dat wil ik dan eigenlijk, dat wil ik dan eigenlijk ook nog wel noemen. Dat merkte ik vooral op de universiteit heel erg, dat inderdaad het niveau van iedereen leerling is heel erg verschillend. En eh eh eh, dan komt op een gegeven moment, eh, dan gebeurt er zoiets dat, je kan, je mag met de opleiding beginnen. Maar als je nog geen enkele ervaring hebt, dan, ja, dan lukt het eigenlijk bijna niet. Ehm. Dus het, eh, eh, beginnersniveau is een beetje hoog. Ehm. En natuurlijk snap ik dat als er dan mensen komen die door ervaring, dat die dan de eerste drie periodes zitten te niksen. Dat wil je natuurlijk ook niet. [OZ-27] Ehm. Maar ja...
83. DOC—Als ik daarop mag aansluiten. Eh. Wat jij constateert is helemaal juist. En ik denk dat dat ook weer bijdraagt aan een nog een extra uitvalpercentage. Van mensen die in een sfeer terechtkomen, die in een neerwaartse spiraal terechtkomen. [OZ-28] Dus er gaan ook mensen afvallen die eigenlijk niet hadden hoeven af te vallen.
84. DOC—Ja. Die eigenlijk heel goed zijn, maar omdat je te laag begint voor hen. [OZ-29]
85. DOC—Door die enorme mix aan allerlei niveaus wordt het heel moeilijk voor jullie, ja. [OZ-30] Ja.
86. DOC—Ook omdat de profielen... Ik wou ook zeggen, je hebt natuurlijk ook mensen die niet van de HAVO komen en die uitvallen. Het VMBO bijvoorbeeld. Eh. Naar het MBO en zeg maar zo door hebben geleerd en hier zijn. Eh. En die achtergronden zijn

ook heel wisselend. Dus daar zie je ook dat eh soms zijn ze echt gewoon... is die stap ook wel heel groot vanaf MBO hierheen. [OZ-31]

87. DOC–Ja.

88. STU–En dan kan je van die mensen ook verwachten dat ze bijvoorbeeld [16:29] in eh, eh, de zakelijke kant meer aanleg hebben. Want dat hebben ze natuurlijk op het MBO ook wel gehad. [OZ-32]

89. DOC–Ja. Of zij kunnen bijvoorbeeld wel wat van dat programmeren maar ze, ze hebben gewoon moeite met een stukje diepgang wat we hier geven. [OZ-33]

90. STU–Ja.

91. DOC–Dus, ja, dat het dus echt wat verder gaat dan wat ze op het MBO hebben gehad. Soms is dat gewoon te moeilijk. [OZ-34]

92. DOC–Ja, je mag ook met elk MBO-diploma hier binnenkomen. Dus dat... [OZ-35]

93. RMR–Mode-academie is ook prima.

94. DOC–Precies.

95. RMR–Niet dat ik daarop af wil geven, maar dat is heel wat anders dan informatica.

96. DOC–Nou ja. We hebben een voorbeeld van iemand die heeft verpleegkunde MBO gedaan en is bij ons binnengekomen en die haalt het nu ook prima. Maar die heeft zó ongelooflijk hard moeten werken. En die is ook ouder toen 'ie binnenstroomde. Dus die had een, al wat meer gezien en wat meer motivatie. En dan lukt 't. Maar dat zijn de uitzonderingen. En dat wordt als voorbeeld gebruikt. Dat iedereen in principe moet kunnen instromen. Maar als jij 17, 18 van het MBO af bent, komt, dan. En je hebt geen technische opleiding gedaan, dan is het bijna ondoenlijk. [OZ-36] [17:26]

97. STU–Nou ja en ik denk dat ook wel hetzelfde geldt voor als je 17 of 18 bent en je komt net van de HAVO.

98. DOC–Ja... Met een pretpakket. Zoals we kennen...

99. <gelach>

100. DOC–Ja. Of niet eens een pretpakket, maar gewoon een manier van werken die al heel anders is. [OZ-37]

101. STU–Ja.

102. DOC–Ja.

103. RMR–Genoeg hierover. [17:45] Ik wil naar de tweede vraag, met uw goedvinden. En de tweede vraag luidt: Wat zijn volgens jullie goeie maatregelen om studie-uitval mee te voorkomen?

104. <er valt een stilte>

105. RMR–Wat kunnen we doen?
106. DOC–NT verplicht maken. [OZ-38] <gelach>
107. RMR–Ja. Nee. Prima. Zeg het maar. <gelach> Zeg het maar.
108. STU–Nou ik denk sowieso wel iets, want, want het werd eerst ook gezegd dat natuurlijk allen vier de pakketten hier gewoon toegelaten worden. Misschien is het wel handig om eigenlijk ergens dan, bijvoorbeeld op de website neer te zetten, of bijvoorbeeld tijdens de studiekeuzecheck, van dat het tenminste wel handig is van als je een beetje een achtergrond hebt in ja, bijvoorbeeld wiskunde, of natuurkunde. Ja, of tenminste wat hier gewoon allemaal nodig is. Zodat je wel echt al een beetje de denkwijze hebt en niet van dat je bijvoorbeeld. Stel je voor je doet C&M als, als pakket, dat je dan hier al een soort van achterloopt al, op dat soort dingen. [OZ-39]
109. DOC–We kunnen het zeggen. En dan mag je nog steeds naarbinnen.
110. STU–Klopt. Alleen. Daar wou ik nog over inhaken, want er werd eerst ook gezegd over die, eh, dat je niet mag selecteren, bijvoorbeeld.
111. DOC–<bevestigend geluidje>
112. STU–En wat is dan die functie van die studiekeuzecheck? Want ik had tenminste zelf gemerkt, op die dag, van dat het eigenlijk, ja, iets te gemakkelijk aan iedereen een soort van positief advies werd gegeven. [OZ-40] Maar...
113. DOC–Je bedoelt de matching.
114. STU–Ja. Tenminste... Je moest dan een of ander soort toets maken. En dan eh moest je langskomen voor zo'n gesprek. Maar... Ja, wat ik tenminste zelf merkte, was van dat daar iets te gemakkelijk eigenlijk positief advies werd gegeven. Terwijl er dan nu eigenlijk al een soort van wordt gezegd, van ja, hoe kan je dan gaan oplossen van dat er dan minder mensen uitvallen. [OZ-41]
115. DOC–Ik wil daar wel, wel even op inhaken. Het is niet zo dat we heel makkelijk een positief advies geven per se, maar ik zou meer andersom zeggen: dat we echt niet zomaar een twijfel of een negatief advies willen geven.
116. STU–Ah ja.
117. DOC–Want dat is best wel heel heftig om te horen. Als je ergens wilt gaan studeren, en die school zegt eigenlijk van 'Joh, we willen jou niet'. Je mag... En dan mag je alsnog komen studeren, want het is een advies, het is niet verplicht. Maar dat is best, best heel heftig. Om te doen. Dus dat, daarom doen we dat ook echt niet zomaar. [OZ-42]
118. STU–Oh. OK.

119. DOC–We gaan het dit jaar trouwens wel meer doen.
120. DOC–OK. Dan doel ik op het vorig jaar, de ervaringen.
121. STU–Ja. [19:49] Ik wilde <niet met daan(?)> zeggen dan zouden we het niveau van de matching moeten verhogen. Ehm. Ehm. Het idee van de matching is natuurlijk dat het reflecteert wat, wat de opleiding ook echt inhoudt. Ehm. Zodat de mensen zelf ook een idee krijgen van ligt dit mij of niet. Eh. En. Eh eh eh. Als ze, als ze dit, als ze 't sommetje maken en dan zelf al zeggen van 'mwah, ik vind het eigenlijk niet zo leuk', dan is dat negatieve advies ook niet zo heel zwaar als zeg maar, eh, tja... [MR-2]
122. STU–Nou ja. Ik merkte bij mezelf heel erg, toen ik hier net binnenkwam, dat ik eigenlijk niet zo goed wist wat ik moest verwachten. Eh. Ondanks dat ik mezelf wel goed had geïnformeerd over wat de opleiding inhoudt en, en, ja, wat er allemaal te doen is, en... Wat ik allemaal moet gaan doen dit jaar. Maar... Ik vond het nog... heel vaag. En, het heeft bij mij op zich best wel lang geduurd voordat ik er eindelijk achter kwam hoe ik nou makkelijk erachter kon komen wat ik per vak of per periode allemaal moest gaan doen. [OZ-43] Dus ik denk dat als je leerlingen beter informeert over dat soort dingen, ehm, dat het voor hun ook makkelijker maakt om te weten wat ze, wat ze te wachten staat, eigenlijk. [MR-3]
123. DOC–Misschien is daar ook wel een kans voor bij SLB. [21:04] Die lessen kunnen, denk ik, wel... beter... [MR-4]
124. <ja-geroep>
125. DOC–We hebben al een nieuwe module daarvoor. <lacht>
126. STU–Daar wil ik dan even op inhaken, want eh, in principe op de DLO, voor elk vak zijn er vier mappen. Maar eigenlijk, elke docent van elk vak, die geeft die map een andere indeling. [MR-5]
127. DOC–Ja.
128. STU–Eh. Sommige mensen hebben een video met een linkje naar mediamission. Sommige mensen hebben hebben ze embed in een frame. Sommige mensen embedden PDF's in een frame. En dan zeg ik: embedden is leuk, maar het werkt niet. <lacht>. Ehm. En dat maakt het dus heel erg onoverzichtelijk. Bij het ene vak staat de informatie op de ene plek. Bij het andere vak op de andere plek. [MR-6]
129. STU–Ja.

130. STU–Als we nou eens zouden standaardiseren. Van: de modulewijzer staat altijd op deze pagina. De assignments staan altijd op deze pagina. En de videos zijn altijd een linkje naar mediamission, dan weet je altijd waar je dingen kan vinden. [MR-7]
131. STU–Ja. Maar bijvoorbeeld ook de namen van de documenten.
132. STU–Ja. Bijvoorbeeld.
133. STU–Als dat duidelijk is.
134. STU–En ook qua communicatie is het ook handiger, want. Bijvoorbeeld. Af en toe worden er ook dingen bijvoorbeeld qua nieuws gemeld op de hoofdpagina of zo. En dan bijvoorbeeld weer per mail. Dus misschien is dat ook handig van om ook een beetje in te haken, van, wat jij net ook zei, van, dat alles een beetje op een vaste plek wordt gedaan. Bijvoorbeeld over die herkansingen. Of meld het dan via de mail. Of via die losse pagina. Want hoe het nu eigenlijk dan is gedaan, dan op losse pagina en sommige via mail, ja. Ik merkte zelf dat het eigenlijk een beetje onoverzichtelijk eigenlijk werd. [22:23] Waardoor je eigenlijk te laat er achter kwam of je bijvoorbeeld een inzage had of, eh, qua indeling. Dat soort dingen. [MR-8]
135. DOC–Ja. Ik herken helemaal wat je zegt. Ik ben het er zelfs van harte mee eens. Ik denk dat het ook een puinhoop is. [OZ-44]
136. STU–Ja. <lucht> Goed om te horen, dan.
137. DOC–Maar, eh, het heeft voor een belangrijk deel te maken met het feit van dat we dit jaar met die nieuwe DLO te maken hebben gekregen. [OZ-45] <bevestigingen> Ik vraag me alleen af of dat een reden is voor grote uitval. En als we dat verbeteren dat het daarmee beter wordt. Ik ben het er wel mee eens van dat we het moeten verbeteren, sowieso, maar daarmee zal de uitval niet minder worden.
138. STU–Ja, 't is, het heeft niet inderdaad een soort van indirect gevolg daarop. <bevestiging> Maar het leek me inderdaad wel handig om te melden van <bevestiging> als aanvulling op wat net werd gezegd.
139. STU–Dus, dus... 't Is dan een beetje, alle beetjes helpen.
140. DOC–Jaja.
141. STU–Als dat duidelijk is, zeg maar, dan... Het verhoogt de duidelijkheid.
142. DOC–Maar tegelijkertijd, ik ben het eens met je, we leiden jullie ook op. En soms moet dat door je gewoon in het diepe te gooien om het maar zelf uit te zoeken. En dat is natuurlijk de spagaat dan. [MR-9] En ik denk dat we wel aan het begin heel duidelijk moeten zijn wat we verwachten en wat jij moet doen, of in ieder geval hoe

je dat kan uitzoeken. Want nu is het meer: zoek het uit. Maar we zeggen niet eens waar je moet beginnen. [MR-10]

143. STU–Ja.

144. STU–Nee.

145. DOC–En dat is dan wel handig inderdaad, om in ieder geval die zekerheid te bieden. [[FMa-11} Want ik denk dat als je hier lang rondloopt met 'ik weet nou niet precies wat ik moet' en, ja, dan stop je ook eerder, want dan denk je 'nou ja, laat maar. Het lijkt zo'n mission impossible - ik ga er niet eens aan beginnen'. [OZ-46]

146. STU–Ik kom van de middelbare school, dus ik heb veel ervaring... <lacht>

147. STU–Ik denk ook echt wel dat de begeleiding van SLB-ers, vooral in het begin van het schooljaar, veel beter moet. Want één keer in een periode een gesprek met je SLB-er... Dat zijn er vier in per heel schooljaar. [OZ-47] En je ziet je SLB-er natuurlijk wel in de les en dan heb je wel je ruimte om vragen te stellen, [24:24] maar ik denk dat dat de drempel, eh..., om..., om hulp te vragen gewoon veel te, veel te hoog maakt. [MR-12]

148. STU–Ja. Ja. Mee eens.

149. DOC–Mag, mag ik je vragen hoe je dat dan voor je ziet?

150. STU–Nou, bijvoorbeeld al gelijk aan het begin van het schooljaar, eh, gewoon een introductiegesprek met de leerling. Met je, met je SLB-er. [MR-13]

151. DOC–<bevestigt>

152. STU–Eh. Want nu is het natuurlijk zo dat je dan een blogje moet schrijven en dan heb je een gesprek van vijftien minuten. En... Alles wat je dan eigenlijk misschien zelf nog wilt vertellen, daar heb je dan niet echt meer de ruimte voor. En ik vind het persoonlijk bijvoorbeeld heel erg eng om dan mijn SLB-er aan te moeten spreken en te zeggen 'meneer, kan ik misschien even met u praten, want er zijn een aantal dingen waar ik mee zit'. [OZ-48]

153. DOC–Aan de andere kant als als... Ik, ik ben de SLB-er van eerstejaarsklassen en als je dat doet dan laat ik bijna alles uit mijn handen vallen om gelijk een gesprek in te plannen. [MR-14]

154. STU–Ja.

155. DOC–Dus weet je wel, als... Dat willen we echt wel.

156. STU–Ja.

157. DOC–Maar ik snap ook dat dat spannend is.

158. STU–Maar voor. Ik vind het... Ja. Vanuit mijn perspectief... Ik vind dat heel erg eng om te doen. Omdat ik niet zo goed weet... Misschien heeft de docent daar wel geen tijd voor. Of misschien werkt dat helemaal niet zo. [25:28] Dat weet ik niet. <bevestiging> En nu, naarmate het jaar vordert, vind ik dat wel steeds makkelijker. Maar... Ik vond dat vooral aan het begin van het jaar toch wel een ding. En ook wel de invulling van de SLB-lessen zelf. [OZ-49]
159. RMR–Heb jij nog een aanvulling, wat we zouden kunnen doen tegen studentenuitval? Of: studie-uitval, moet ik zeggen.
160. STU–Eh... De proefstudeerdag wat wijder maken. Want je hebt eigenlijk, wat ik had bij het proefstuderen, een uur dat we alleen wat gingen programmeren. Je ziet dan eigenlijk niks van de andere specialisaties. En ik denk dat dat toch wel, eh..., ook helpt bij je keuze. <zachtjes> In ieder geval. [MR-15]
161. RMR–Ja.
162. STU–Ja, op dat moment is, zijn de challenge-weeks natuurlijk een betere oriëntatie op de... eh... Het is natuurlijk de vraag in hoe grote mate dat te realiseren is dat je alle specialisaties dan ook, eh..., daar een goed beeld van geeft. Tijdens een dag. Eh... Dat is natuurlijk wel, eh, eh, wel, wel een beetje veel, eh, maar ja... eh...
163. RMR–Nou ja, we hoeven de oplossing hier ook niet te bedenken. We moeten alleen zeggen wat we denken dat zou kunnen helpen. En dan is het aan anderen om de oplossing te realiseren.
164. DOC–Verplicht aanwezig zijn op een open dag. Dat zou helpen. [MR-16]
165. RMR–Dat meen je serieus, ja?
166. DOC–Dat meen ik serieus, ja. <door elkaar gepraat> Onderdeel van de studiekeuzecheck zou kunnen zijn dat je verplicht bent op de open dag van deze opleiding geweest te zijn. Zodat je ook nadrukkelijk, alles wat jullie nu zeggen, ook onder de aandacht krijgt. [MR-17]
167. DOC–Nu vragen we het wel. En als iemand nooit naar een open dag is geweest, of nooit langs is geweest, dan krijgen ze waarschijnlijk een twijfel-advies. Maar 't is natuurlijk heel moeilijk. De controle. [MR-18]
168. STU/DOC–Maar je moet je altijd aanmelden.
169. STU–Volgens mij was het ook bij de open dag dat je ook een bepaald soort diploma van eh..., van de aanwezigheid kreeg, of zoiets. [MR-19]
170. DOC–Nou... Dat is bij het proefstuderen.

171. STU–Bij het proefstuderen was dat, ja. Het zat al in mijn hoofd. Volgens mij was dat ergens inderdaad, ja. Alleen volgens mij wordt sowieso bij sommige middelbare scholen dat ook al een soort van verplicht. Van dat je minimaal bij een bepaald aantal open dagen of proefstudeerdagen moet zijn. [MR-20]
172. DOC–Ja... <er wordt door elkaar gepraat>
173. DOC–Maar niet bij die van ons. En het gaat erom, hoe kunnen wij de uitval, hier, verminderen. Dus een maatregel zou zijn, van als je verplicht ook, op een open dag hier geweest bent en ook nadrukkelijk met... alle specialisaties hebt gesproken. Dat je een beeld hebt van wat we bieden. [27:53] Ik zie, dat er toch heel veel mensen binnen komen die... een heel slecht beeld hebben – en logisch ook. [MR-21]
174. DOC–Die op 30 april denken: "Oh ja, ik moest me nog inschrijven voor een studie. Nou. Laat ik dat maar doen dan."
175. RMR–Die pakken een speld...
176. DOC–Ja. <gelach>
177. STU–En een bord/dartbord.
178. DOC–Ja, een speld. En dan een actieradius rond de speld, op de kaart <gelach> van: OK, hier kan het. <gelach>
179. STU–Maar, eh, ja, aangaande de, eh, matching. Ehm. Misschien, eh, misschien wat om te noemen. Eh eh. In Utrecht, eh, gaven ze weleens een opgave van functioneel programmeren. Eh. Dat vond, dat vond ik mooi gedaan, want ook mensen die al erg waaieren <?> met programmeren, waarschijnlijk geen ervaring met functioneel programmeren. Dus dan begint iedereen op hetzelfde niveau. Dat was daar een heel slim trucje om de, om de matching een beetje goed te regelen. Want het vereist wel dat je natuurlijk een beetje in het, het, eh, denkwerk ook echt snapt. Eh, want, eh, je hebt natuurlijk wel een eh bepaalde kronkel nodig <lacht> voor SE. Eh. Zal ik maar zeggen. Eh. Dus dat was daar wel erg effectief. [MR-22]
180. DOC–Nu heb je het over de school..., de Hogeschool Utrecht.
181. STU–De universiteit.
182. DOC–De universiteit.
183. DOC–Ja. Ik merk gewoon dat... de... de vragen die we vooraf stellen...
184. STU–Ja. De matching was dat.
185. DOC–Die digitale speurtocht, dat dat opnieuw moet... <onverstaanbaar, wegens door elkaar praten>

186. DOC–Ja we hebben dit jaar nu wel een huiswerkopdracht erbij. Waar ook weer meer dingen in staan... Maar... <spreekt zachtjes> Het zijn wel goeie dingen om over na te denken... [MR-23]
187. RMR–De laatste. Wat mij betreft. En derde. Daarna is er nog gelegenheid tot vrije expressie, in de tijd die ons nog rest. Dus: niet bezorgd. Eh. Dat is meer vanuit de student geredeneerd, maar daar mogen de docenten natuurlijk ook vrijuit zich over uitspreken. Want, ja, in hoeverre speelt de motivatie van de student een rol bij studieuitval, denken jullie?
188. STU–Ik denk zelf een heel grote, eh, wel best wel grote rol. Want ik heb zelf ook in mijn klas bijvoorbeeld gemerkt, sommige mensen... Ja... Bijvoorbeeld in één iemand in het extreemste geval eigenlijk. Die was gewoon, niet gemotiveerd, om dan samen gewoon eigenlijk niet eens meer naar de lessen gekomen. Dus. Ja. Ik had toen ook zelf gemerkt eigenlijk van... Ja. Tenminste, die is wel in het ironische geval, die is niet gestopt, maar die gaat nu wel uiteindelijk later nog stoppen. Maar. Ja. Wat ik toen zelf gewoon merkte was van die was eigenlijk nooit aanwezig bij de lessen. Waardoor die eigenlijk ehm... Ja, hoe kan ik dat gemakkelijk zeggen? Waardoor die eigenlijk eh niet daar gewoon ook een goeie toets had uitgehaald en eigenlijk ook al sterker zou gaan stoppen. [OZ-50]
189. STU–Dit sluit er eigenlijk ook wel bij aan dat dat wel de grootste rol is van studentenuitval.
190. STU–<zachtjes>Ja.
191. STU–Want de personen die dan in mijn klas zijn uitgevallen zijn, eh, of die hadden geen motivatie, of moesten van hun ouders, eh. Van: ga dan maar toch wat doen. En eigenlijk dat zijn dan toch de mensen die allemaal zijn uitgevallen. [OZ-51]
192. DOC–En merk je dat ook bij, bij je eigen motivatie? Bijvoorbeeld [30:48] als dan mensen uit je klas, als er veel stoppen of als er eigenlijk weinig zijn, dat je denkt "nou ja, waarom, wat doe ik hier eigenlijk"?
193. STU–Nee, eh. Ik heb zo van als ik ergens aan begin, dan wil ik het ook afmaken. Dus, mijn motivatie blijft er wel. [OZ-52]
194. STU–Ja. Ik heb ook echt wel veel motivatie om gewoon deze studie te doen, want ik heb deze keuze gemaakt, dus ik vind van mezelf dat ik niet halverwege kan zeggen nee, ik stop en ik ga iets anders doen. [OZ-53] Maar ik weet ook van mezelf dat, als ik geen motivatie heb, dat het voor mij héél moeilijk is om om dingen te doen. En ik

denk dat heel veel leerlingen dat hebben. En ik denk ook wel dat het een combinatie is van èn motivatie èn zelfdiscipline. [OZ-54]

195. STU–Ja. Mee eens.

196. STU–Want je moet het echt gewoon doen. En als je het hier niet doet, dan ga je het gewoon niet halen. En ik denk dat dat ook wel de reden is waarom er zoveel mensen zijn afgevallen. Ook omdat ze er gewoon te gemakkelijk over dachten. En dachten: "Oh. Informatica – dat doe ik wel even." [OZ-55]

197. DOC–Wat kan de opleiding daaraan doen? Om de motivatie te veranderen, te verbeteren?

198. DOC–<er valt een stilte>Dit is prijsschieten op ons nu, hè? <gelach>

199. STU–Ja, ik denk dat het, tenminste als opleiding, ja, je kan wel lastig een soort van, eh, mensen letterlijk gaan verplichten om nonstop aanwezig te zijn, maar ik denk zelf, ja, als opleiding kan het ook een beetje lastig zijn om mensen echt goed te kunnen motiveren. Want uiteindelijk, bij de persoon zelf, eigenlijk een soort van... Ja, 't is de persoon zelf, die bepaalt eigenlijk vanwege of die er iets voor wil gaan doen of niet. Dat kan je lastig als opleiding soort van gaan verplichten, denk ik. Of lastig echt beïnvloeden.

200. STU–Nou ik merkte bijvoorbeeld bij eh, bij iprov, op een gegeven moment... De eerste week kwamen er natuurlijk heel veel mensen, de tweede week ook nog wel. En bij de derde week was het gewoon voorbij. En ik denk dat dat toen heel erg kwam omdat leerlingen er achter kwamen dat ze naar de lessen moesten komen om te werken, maar ze kregen daar helemaal niks voor terug. Het was gewoon puur voor jezelf oefenen. En dat vinden ze dan niet voldoende om naar de lessen te komen. <instemmend gebrom van STU> En in dat geval vind ik het dan wel, als dan de rest van je groepje niet komt, dan ga je natuurlijk niet in je eentje daar dat hele ding zitten maken. En ik best, ik merk dat bij mezelf ook, toen ik erachter kwam van "oh, ik moet hier elke week naar de les komen en superveel dingen doen en met mijn groepje samenwerken, maar... - ik kan ook voor mezélf gaan studeren." Toen dacht ik, ja... Dan vind ik dat niet... Voor mij was dat niet motiverend. [OZ-56]

201. RMR–Dan krijg je het ook te pakken, als het ware. Ja.

202. STU–Ja.

203. DOC–Dus 't móet voor een cijfer zijn om te komen. <lacht>

204. STU–Dat helpt misschien wel. <door elkaar gepraat>

205. STU–Dat motiveert je wel, om wat te doen. Een soort van verplichting. [MR-24]

206. DOC–Een gewetensvraag, hoor. Maar, naar jullie idee: word je daar een goede HBO-student van? <er valt een korte stilte>
207. STU–Fifty-fifty, denk ik eigenlijk. Want het is natuurlijk wel zo van wat zij daarnet ook al zei, van, ja, je bent sneller geneigd, als, als je er bijvoorbeeld niks voor terug krijgt, dat je ook echt denkt van ja, laat maar schieten of zo iets. Maar... Het is uiteindelijk ook wel een beetje van dat de mensen ook zelf moeten realiseren van, van, ja, hee, ik moet wel iets gaan doen. Want anders red ik het niet. [33:52] En daarom zeg... vind ik het ook een beetje fifty-fifty. Van... Ja... Je moet er zelf wel iets voor doen, eigenlijk, wel een beetje die discipline voor hebben, maar... ja... Het is zelf ook een beetje van... Ja... Je moet wel echt een soort van iets voor terug kunnen krijgen, dan.
208. RMR–Een beloning. [OZ-57]
209. STU–Een soort van deeltijfer of zo. Of inderdaad... Ja. Je kan las..., je kan lastig zeggen een sticker of zo iets, maar... [OZ-58]
210. RMR–Nee, maar...
211. STU–'t Is ook niet dat je er helemaal niks voor terugkrijgt. Maar... Want ik weet dat als ik naar de lessen ga en ik doe de opdrachten, dan uiteindelijk krijg ik daar kennis voor terug. Maar, ik denk dat heel veel leerlingen dat niet zo zien. Heel veel leerlingen zien het niet zo van als ik naar de les ga, ik maak de opdrachten, dan maakt het 't voor mij makkelijker om mijn tentamen te halen. [OZ-59]
212. DOC–En je zei net ook van, als ik dan de enige van mijn groepje ben, dan... weet je... eh... dan vind ik dat ook niet zo leuk.
213. STU–Nee. <bevestigend>
214. DOC–In hoeverre heeft de, ja, de klas of de groep waar je in zit daar ook invloed op? Hebben jullie een klas die ook gewoon als grote groep er altijd is, of dat je eigenlijk de enige bent die naar de les komt? Of ergens zo tussen in?
215. STU–Eh. Niet zo veel. Eh. Meestal de vrijdag lessen en de woensdag lessen. Woensdag komt er dan bij io2 meestal weer mensen. Maar vrijdag zit ik dan met één andere jongen in m'n klas.
216. DOC–Ja.
217. STU–Dan met icommp bijvoorbeeld. Of eh... niet?
218. STU–Nee. Eh... io2 Op vrijdag.
219. STU–Om half negen.
220. STU–Ah. Okee. Ja.

221. STU–Maar dan ben ik de enige.
222. STU–Wij zaten met onze hele klas bij elkaar in de zijvleugel. Ehm. Maar, eh, eh... In essentie zitten we dan met zo weinig mensen dat we allemaal in 't, eh, dat we niet eh de zijvleugel niet gebruiken. We zitten eigenlijk allemaal een beetje verspreid over de ruimte en eh dus geen flauw idee ook of iedereen er is. Soms dan loop je na de les, loop je naar buiten en dan zie je iemand lopen en dan denk je, ja, die is uit mijn klas, maar eh... Ik heb hem helemaal niet gezien. [OZ-60]
223. RMR–Dus dan raak je eigenlijk een beetje verloren in die grote ruimte als het er te weinig worden, ook.
224. STU–Ja. Dan raak ik het contact met mijn klas een beetje kwijt. [OZ-61]
225. RMR–En dat is demotiverend, want dan heb je het idee dat je een een een eencellige bent in een onbekende omgeving.
226. STU–Een beetje wel.
227. STU–Ik merkte ook in mijn klas inderdaad, van eh. Daar zijn volgens mij van de twaalf mensen nu eh zes doorgegaan. Of zeven. Of zoiets. Maar uiteindelijk komen er ook echt maar twee en die zijn ook echt helemaal verspreid, eh, door de hele ruimte heen. [OZ-62]
228. DOC–Dan kan je toch bij een andere tafel aansluiten dan in je eentje daar te gaan zitten...
229. STU–Ja. Dat heb ik uiteindelijk maar toch ook gedaan... Want de rest van de klas is allemaal... Eh... Er is ook van de mensen die zijn doorgegaan, die zijn ook allemaal al een soort van weg.
230. DOC–Hoe is dat dan voor je, voor je motivatie? Heb je er zelf dan last van, of niet?
231. STU–Nee. Ik niet.
232. STU–Ik ook niet echt, maar het is toch wel gewoon gezellig als een beetje bij een bekende dan eh zit. Bijvoorbeeld uit je klas, of vrienden die dan in andere klassen zitten, bijvoorbeeld. [OZ-63]
233. RMR–Dus concluderend: het is niet zozeer demotiverend dat je ermee gaat stoppen, maar het is wel vooral mótiverend als we een kleinere ruimte zouden kunnen gebruiken [36:30]. En dat je meer interactie hebt met de mensen die je nabij staan. [OZ-64]
234. STU–ja.
235. RMR–Dat is mótiverend. Maar het is niet zo dat die grote ruimte per se démotiverend is.
236. STU–Nee.

237. DOC–Maar de oplossing zou kunnen zijn dus: we zien mensen wegvallen. De ruimte wordt te groot. Dat de docenten de actie nemen om de groep compacter te maken en die bij elkaar te zetten. [OZ-65]
238. DOC–En een nieuwe tafelindeling te maken.
239. STU–Ja.
240. STU–Bijvoorbeeld door de klassen te herorganiseren, dan.
241. DOC–Ja.
242. STU–Ja.
243. STU–Ja, want ik denk dat je best wel veel klassen met dezelfde SLB-er eh bij elkaar zou kunnen zetten. [MR-25]
244. DOC–Ja. Je zou nu best, denk ik, twee klassen aan een tafel kunnen zetten, inplaats van één, als je kijkt naar wie er ongeveer over is. [MR-26]
245. STU–Ja, want ik heb bijvoorbeeld in mijn klas, eh, zijn er nog best wel veel mensen over. Van de twaalf hebben we er nog negen. En ze zijn er eigenlijk ook altijd allemaal. Het is meer zo dat, als ze er niet zijn, we ons afvragen waar ze dan zijn. Dus, daar ben ik wel echt heel erg blij mee.
246. RMR–Als mensen komen en ze zijn gemotiveerd, dan krijg je 't ook te pakken, maar dan in positieve zin. [MR-27]
247. STU–Ja.
248. STU–Dan heb je inderdaad wel een beetje meer een positieve werksfeer dan, waardoor je ook makkelijker zelf ook meegaat met doorwerken, eigenlijk.
249. RMR–Ik heb het ook met groepjes in de challengeweek ook wel gemerkt, dat die mekaar oppoken. Want die hadden ontzettend veel lol. [MR-28]
250. STU–Ja.
251. RMR–En die waren er dus ook altijd, allemaal.
252. STU–Maar dat verschilt heel erg per groepje, denk ik, eigenlijk. Want ik had...
253. RMR–Ja.
254. STU–...zelf dat namelijk in beide groepjes juist helemaal niet. Van dat, eh... Van dat mensen naar mekaar meer soort van zaten tegen te werken, dan dat eigenlijk echt een soort van in een goed geheel, van, elkaar, soort van motiveren en aansporen om ook echt verder te gaan. Dus dat, verschilt heel erg per groepje denk ik eigenlijk ook. [MR-29]
255. STU–Ja, want ik had één wel beter groepje en één wat minder, want die waren ook allemaal demotiverend... [OZ-66]

256. STU–Ja. Ik ook.
257. STU–...eh dus. Dus dan is het heel moeilijk om in je eentje dat omhoog te houden.
Maar ik vind wel, die challengeweeks hebben me eigenlijk echt nu wel erdoor geholpen. Ik heb weer mensen leren kennen en dat motiveert ook wel. [MR-30]
258. STU–Dat is wel een feit ja.
259. STU–En ook meer contact met docenten door die challengeweeks. En dat vond ik zelf ook heel erg fijn. [MR-31]
260. STU–Ja. Ik zou zeggen dat bij de challengeweeks heb je ook heel snel dat je iets bereikt hebt. Aan het eind van de week heb je zo'n enorm project gedaan... [MR-32]
261. STU–Ja.
262. STU–...en dat geeft natuurlijk wel wat voldoening, zeg maar. Eh...
263. RMR–En motivatie, dus.
264. STU–Ja.
265. STU–Ja, ik denk ook wel dat dit jaar viel de 1-februari-regeling natuurlijk super ongelukkig, eh. En ik merkte dat daardoor tijdens de challengeweek ook best wel veel mensen, eh, heel erg ongemotiveerd waren... [O-67]
266. STU–Ja.
267. STU–...of echt net dan, gestopt waren. Dus had je incomplete groepjes. [38:53]
268. STU–Die viel *in* de challengeweek toch, 1 februari? <meerdere bevestigingen>
269. STU–En alle cijfers waren natuurlijk nog niet bekend, dus.
270. DOC–Ja. Niet alles, inderdaad. Ja.
271. DOC–Nee, dat hebben we zo expres inderdaad zo gedaan. Toen.
272. STU–Ja.
273. STU–Zodat de challengeweek niet, eh...
274. DOC–Precies.
275. DOC–Omdat er in zo'n challengeweek op maandag, dinsdag, woensdag en donderdag resultaten komen.
276. STU–Ja.
277. DOC–En dan, zeg maar, de hele week door vallen er dan mensen uit. Dus dat hebben we ook een beetje... op eh... <bevestigingen>
278. RMR–Of daarvoor, of daarna, hebben we gedaan. Ja. <algemene bevestiging>
279. STU–Maar ik merkte in mijn groepje bijvoorbeeld wel heel erg dat eh mijn groepsgenoten zeg maar niet zo gemotiveerd waren voor de, eh, bijvoorbeeld voor BDaM

omdat ze toch al wisten dat ze dat niet wilden gaan doen. En dat werkte mij op een gegeven moment wel heel erg tegen. [OZ-68]

280. STU–Ja. Dat had ik ook wel inderdaad. Dat ehm, van de vijf mensen uiteindelijk maar drie iets deden. Want eentje die was nooit gekomen en de ander die wist dat die ging stoppen dus die dacht echt van, ja, 'succes ermee'. Die haal ik toch niet meer mee. [OZ-69]

281. RMR–Dat helpt niet. <bevestiging>

282. RMR–De vraag was, even voor jou James [James Walls is er enkele minuten geleden bij komen zitten]... We hebben drie vragen eh op het lijstje staan. En we waren bij vraag drie. En dat was: in hoeverre eh de groep hier vindt dat motivatie van de student een rol speelt bij studie-uitval.

283. DOC–Ja.

284. RMR–Eh.

285. DOC–Wat ik hier nu zo hoor, proef, is dat eh het groepsgevoel, eh, [40:10] belangrijk is. Dat, als dat er is, hè, of het nou per tafel is of per klas, maar dan dan stimuleer je elkaar om om te werken. Om samen te werken. Om te leren. Eh. En dan kom je hier niet alleen maar voor de les, maar dan kom je gewoon om met medestudenten dingen te doen. [MR-33]

286. STU–Ja.

287. DOC–En dan. Ja. Even overdreven gezegd: al spelende leer je. Maar in ieder geval heb je dan een fijne sfeer, waarin je samen dingen doet. [MR-34]

288. RMR–Een van de dingen die ook werd gezegd was eh dat het lastig is om dat aan te steken. Zal ik maar zeggen. Hè, eh: motivatie kan je niet injecteren bij een patiënt.

289. RMR–<gelach> Tenminste... Haha. Dat lijkt me moeilijk. Dat is ontzettend ingewikkeld.

290. DOC–Ja. Maar ik... Ja. Maar je kan wel mensen motiveren zonder dat je het woord motiveren noemt. [MR-35]

291. RMR–Ja. Ja.

292. DOC–Hè, want als we hier een ruimte inrichten met een biljarttafel en een dartbord. Dan dan krijg je al een heel andere sfeer... [MR-36]

293. RMR–Of of iemand maakt toevallig een goeie opmerking en je geeft 'm luid applaus, dan krijgt 'ie er ook meer zin in dan wanneer het gewoon stil blijft. [MR-37]

294. DOC–Er zijn vele manieren om te motiveren. En om dat groepsgevoel te bereiken. Maar wat ik proef is: het belang ervan. Dat dat toch hoog is... [MR-38]

295. STU–Ja.
296. STU–En ik denk ook wel dat als docenten heel erg enthousiast zijn over de lessen die ze geven, dat dat leerlingen ook wel aan zal steken. Ik merk dat bijvoorbeeld heel erg bij iwdr: er zijn héél veel mensen, áltijd, elke week, bij dat vak. Omdat ze het heel erg leuk vinden. En omdat eh, Robbert Winkel gewoon heel erg enthousiast praat over zijn vak. [MR-39]
297. STU–Ja.
298. STU–En ik denk ook bij dat ook vooral omdat 't ook eigenlijk op een heel andere manier wordt aangepakt dan met alle reguliere lessen, want hier wordt dan helemaal letterlijk helemaal gedaan van je hebt een internet-casus en dan kan je daar soort van aan de hand van de filmpjes en opdrachten werk je dan een soort van verder. En 't, ja... Tenminste... Nee, ik moet het eigenlijk anders anders zeggen. Ik bedoel meer van... Van ja, je hebt de instroom... die website en het wordt ook soort van, heel anders, dan soort van... gegeven dan... hoe het dan bij de andere lessen wordt gedaan. Want daar is het letterlijk eigenlijk gewoon: daar heb je de DLO, dan hier heb je hier bijvoorbeeld een weblecture en dan hier de opdrachten. Terwijl het eigenlijk bij iwdr meer is opgebouwd, van... ja, eigenlijk meer op een soort andere website ook echt meer, eh... <valt stil> [MR-40]
299. DOC–Met iets meer samenhang, of zo?
300. STU–Ja, iets meer samenhang, inderdaad. In plaats van... <valt stil> [MR-41]
301. STU–Een ook beloningen, want je ziet dan toch een vinkje komen... [MR-42]
302. STU–Ja. Dat vind ik ook leuk. Inderdaad. [MR-43]
303. STU–...en dan ga je weer verder. En dat is ook motiverend. [MR-44]
304. DOC–Is dat net als die, dat... die achievements, bijvoorbeeld, in de challengeweeks? [MR-45]
305. STU–Ja. <meerdere bevestigingen> <door elkaar gepraat>
306. STU–Ja. Dus dan moet je iedere keer, eh...
307. STU–Ja. Elke keer je les, moet je je les laten aftekenen. [MR-46]
308. RMR–Dus een kleine beloning, dat werkt motiverend. [MR-47]
309. STU–Ja. Ik vind het heel erg leuk om te zien dat alles in mijn blad nu groen is. [MR-48]
310. STU–Ja. <lacht>
311. DOC–Ja. Als je al die vinkjes hebt, dan, dat voelt dan lekker. Dat motiveert. [MR-49]

312. STU–Ja <meerdere bevestigingen> Dan denk ik, ik sp... Dan... Ja. Maar dat maakt voor mij gelijk ook heel erg overzichtelijk wat ik allemaal heb gedaan en wat ik nog moet doen. [MR-50]
313. STU–Er is alleen één valkuil wat ik wel had gemerkt. Ook bijvoorbeeld dat sommige mensen ook op de *diskguard*<niet goed te verstaan> ook hadden gezegd. Was van... Die ging... Jullie hebben wel iets te gemakkelijk zitten te denken van... Van, ja, oh, komt wel in de laatste week, van dat 'ie alles laat afvinken. Want bijvoorbeeld heel veel mensen, die werden ook afgeschrokken bijvoorbeeld vanochtend van het mailtje, van eh, dat ze uiterlijk deze week ook echt gewoon bij moeten zijn. Terwijl die mensen volgens mij nu letterlijk nog maar bij week 1 zijn of zo. Dus de valkuil ervan is wel van, dat ze te mak... te makkelijk over gaan denken. Dat ze dan denken dat ze alles op het laatste moment kunnen doen. [OZ-70]
314. STU–Ja. Maar ik denk dat dat dan weer terugkomt op het punt van zelfdiscipline. [OZ-71]
315. STU–Ja. Dat is wel waar, inderdaad, ja.
316. STU–En dat is toch wel motivatie. [OZ-72]
317. STU–Want ik vind het vak ècht heel erg leuk om te doen. En daarom wil ik het ook gewoon bijhouden. Gewoon omdat ik het zo leuk vind. [MR-51]
318. STU–Ja, ik ook. [MR-52]
319. STU–Ik vind ook dat het vak heel goed word gebracht... [MR-53]
320. STU–Ja.
321. STU–...ze laten echt zien wàt je moet doen... [MR-54]
322. STU–Ja.
323. STU–...en dat heb ik bij de programmeervakken wat minder. Van sommige... [OZ-73]
324. STU–Ja... Die meneer geeft meer uitleg...
325. STU–Ja.
326. STU–...inplaats van theorie. <meerdere bevestigingen> Aan de andere kant moet ik zeggen... eh, eh... ze kauwen het wel een beetje voor. Zeg maar... De vraag is dan wat je ervan léért...
327. STU–Klopt. Maar wat je dan uiteindelijk toch bij die eindopdracht moet doen...
328. STU–Ja.
329. STU–...dan zie je dat het toch heel anders is. Dat je echt nog veel zelf moet doen om... eh... dat neer te zetten. [MR-55]
330. STU–Ja.

331. DOC–Jullie noemen ook al, al vaak discipline, maar hoe, hoe zou de school daar bijvoorbeeld bij kunnen helpen? Om die discipline, zeg maar, zelf ook meer te krijgen. Want je geeft allemaal aan dat dat vaak wel lastig is. [OZ-74]
332. STU–Ja. Ik denk dat als leerlingen dat niet echt meekrijgen, vanuit de middelbare school, vanuit het MBO, dat dat best wel lastig is. Omdat... Kijk, ik heb bijvoorbeeld best wel, op een gegeven moment, mezelf ook echt heel erg moeten leren plannen, en structuur... Maar ik merk met heel veel leerlingen dat ze dat niet hebben. En ik heb 't mezelf aan moeten leren, op een gegeven moment. En daar heb ik ook wel hulp bij gevraagd. Maar dat vond ik wel heel erg moeilijk. Maar ik zou niet zo goed weten hoe je dat vanuit school dan zou kunnen aanbieden... [OZ-75]
333. STU–Misschien door middel van die SLB-lessen, eigenlijk. Want... Tenminste... Ze hebben dan af en toe wel van die lessen dan over effectief studeren, bijvoorbeeld. Misschien is dat ook handiger om dat dan ook bijvoorbeeld eh... al wat eerder te geven dan bijvoorbeeld eh al vóór die februari-regel. En niet bijvoorbeeld achteraf nu pas. Omdat... Ja... Ja. Er wordt... Er komen dan ook dingen aan bod met bijvoorbeeld uitstelgedrag, plannen, dat soort dingen, en discipline. Ja, tenminste. Ja, niet echt discipline in het algemeen, maar meer een soort van aspecten daarvan. Misschien is dat dan ook dan handig om ook echt letterlijk dan bijvoorbeeld al aan het begin van het jaar te geven en niet nu pas soort van, soort van uitgesmeerd over het hele jaar. Want, dat merkte ik tenminste zelf ook van... Dat sommige mensen echt dachten van, ja... [45:27] Waarom krijgen we dat nu pas en niet al aan het begin van het jaar. Al na die 1 februari-regel dan, bijvoorbeeld. [MR-56]
334. STU–We hebben het aan het begin van het jaar wel heel even gehad. Maar het was heel kleinschalig en vaag. <meerdere instemmingen door elkaar>
335. DOC–Want we zouden natuurlijk ook bij zo'n SLB-les gewoon even bij iedereen 't huiswerk kunnen controleren en kijken of je bij bent. Nu nu vraag ik... Nu vraagt een docent of je bij bent, maar we gaan het natuurlijk niet helemaal controleren. [MR-57]
336. STU–Nee.
337. DOC–Zou zou dat misschien helpen als, ja, als je op, dat je in je klas er ook misschien op aangesproken wordt dat je heel erg achterloopt? [MR-58]
338. STU–Dat haakt dan eigenlijk een beetje in op de de SLB-gesprekken. Eh. Want ik zag dan eigenlijk ook, euh euh euh... Je kan natuurlijk naar je SLB-er gaan om te vragen, maar euh euh... Ja. Niet iedereen eh doet dat even snel. Eh... En eh eh als je dan eh maar één keer elk blok een SLB-gesprek hebt, ja, dan is dan is één blok al genoeg

om je hele cijferlijst naar de knoppen te helpen. Eh. Dus dan eh is het allemaal te laat. [OZ-76]

339. STU–Maar dat verschilt ook heel erg per SLB-er misschien. En wie je sneller daar, dat eh ja bijvoorbeeld daarheen durft te gaan bij anderen, dan niet. [OZ-77]

340. STU–Sorry?

341. STU–Ja, wat ik er meer mee bedoel is van, het verschilt denk ik ook heel erg per SL, B, SLB, per SLB-er eigenlijk van bij wie je bijvoorbeeld sneller dan, dan voor extra hulp zal gaan dan eh bij wie dan ook weer niet. [OZ-78]

342. DOC–Ja, dat de een is misschien wat toegankelijker dan de ander. [OZ-79]

343. STU–Ja. Want wat ik zelf dan tenminste merk dan bij mijn SLB-er was meer van ja in het begin van het jaar zou ik wel, ja, toen ging ik er wel wat sneller ook met gemak heen voor wat hulp en dat soort dingen. Maar, naarmate het jaar steeds verder ging, eigenlijk, merk ik ook steeds minder van dat ik eigenlijk eh liever erheen zou gaan. Omdat ik dan eigenlijk meer andere mensen om hulp vraag inplaats van echt mijn SLB-er dan. [MR-59]

344. STU–Komt dat dan denk je ook omdat we nu minder SLB-lessen hebben? [OZ-80]

345. STU–Eh. Nee. Dat bedoel ik eigenlijk dan echt eh... meer op eigenlijk echt per SLB-er dan van hoe die bijvoorbeeld ook tijdens die gesprekken is dan en eh... Ook qua advies en dat soort dingen, hulp. [OZ-81]

346. STU–Okee.

347. STU–Niet echt qua SLB-gesprekken zelf, of lessen. [47:19] <er valt een korte stilte>

348. RMR–Dus het hangt er een beetje vanaf, met welke vraag je zit, en dan ga tegenwoordig wat eerder naar iemand anders toe, want je weet dat die het antwoord beter kan geven. <bevestigend gehum> Inplaats van altijd naar de SLB-er. [MR-60]

349. STU–Ja.

350. RMR–Als ik het goed begrijp. <er valt een korte stilte>

351. RMR–Andere vragen, James, die we ook nog hebben behandeld, die zal ik je ook nog even voorspiegelen.

352. DOC–Ja.

353. RMR–Oorzaken van studie-uitval. Nou, er zijn een boel dingen al aan de orde genomen. En de tweede vraag was maatregelen om studie-uitval te voorkomen. Nou, jij hebt ook die interviews meegemaakt dus je hebt daar ook al het nodige gezegd, als ik het me wel herinner.

354. DOC–Ja. Eh. Kijk. Als ik... Hè, ik ben dus ook SLB-er. En als ik naar mijn klassen kijk, en ik kijk naar s, studie-uitval, ehm, het valt me sowieso op dat, eh, op het moment dat een student besluit om ermee te stoppen, dat dat ik eigenlijk geen contact meer heb met die student. Dus ik ka, ik kan ook niet, hè, indringend bespreken van, joh, waaròm, hoe is dat nou gekomen? Wat was nou de aanleiding? Hè. Dus... Ik ben. Tegen die tijd ben ik dan vaak al het contact kwijt. [OZ-82]
355. STU–Het zou natuurlijk wel helpen. [MR-61]
356. STU–Ja.
357. DOC–Nou ja. Dat geeft... Ik bedoel. Als ik, zeg maar, exit-gesprekken zou hebben, dan zou me dat inzicht geven. En daar kunnen we dan weer wat mee. Maar die exit-gesprekken die vinden eigenlijk niet plaats. Het is echt een uitzondering. Dat dat een student mij een mailtje stuurt van, ik ga ermee stoppen. Eh... En dan stuur ik een mailtje terug van ‘kunnen we er nog even over praten?’ – en dan hoor ik niks meer. <bevestigende geluiden> [OZ-83]
358. RMR–Maar in feite is er misschien op dat moment al een tijdje een soort verwijdering aan de gang. [OZ-84]
359. DOC–Ja. Ja. Dat moet wel.
360. RMR–En dat zou je eigenlijk op de een of andere manier willen merken en er ook wat aan kunnen doen, misschien. [MR-62]
361. DOC–Ja.
362. DOC–Maar dat is ook, dat is ook heel lastig...
363. RMR–Ja.
364. DOC–...want als SLB-er ga je niet vragen ‘Goh, denk je erover om te stoppen?’ want dat is niet een vraag die je kan stellen. <lacht> Maar je kan wel vragen ‘hoe vind je het?’, ‘hoe gaat het?’, ‘hoe zit het met je klas?’ en ik denk dat heel veel SLB-ers dat ook wel doen, van hè, eh, ‘hoe - eh - ervaar je 't hier?’. Maar ja. Het 't ligt dan aan studenten wat voor antwoord ze geven, want als jij niet zegt wat er op je hart ligt, ja, dan kunnen wij ook niks... <lacht> [OZ-85]
365. RMR–Nee... Maar misschien... Maar ik, ik... Ik moet me er misschien ook niet in mengen, hoor, maar wat je zou kunnen overwegen misschien is om wat vaker kortere SLB-gesprekken in te plannen. Dus niet een kwa... Ik zeg maar wat, hoor. Ik weet niet wat het nu is... Niet een kwartier één keer per periode <kucht>, maar eh, drie keer vijf minuten of zo. [MR-63]

366. DOC–Nou, ik denk... Ik... Dat kan. Maar ik denk dat het dan ook beter is als je eh als SLB-er zichtbaarder bent. Want nu zitten wij als als docenten allemaal op de zesde verdieping, ik kom nog regelmatig hier kijken, wat andere collega's doen dat ook, maar dan kan je tenminste die SLB-er gewoon aanspreken. Terwijl als jij je SLB-er alleen ziet op het moment dat er een andere les is of die SLB-les, of zo'n gesprekje... Ja, dan is het ook lastig, want dan kan je niet op dat moment dat je iemand nodig hebt, meteen laagdrempelig dat contact hebben, want dan... een mail sturen klinkt meteen zo serieus. [MR-64]
367. STU–Ja
368. DOC–...inplaats van 'hé - ik heb effe een vraagje, trouwens'. [MR-65]
369. STU–Ja, ja. Mee eens.
370. RMR–En die ko... die komt natuurlijk niet op vr... op maandagmiddag om drie minuten over half twee komt die vraag, nee...
371. DOC–Nee.
372. RMR–...die komt op een onhandig moment. Gegarandeerd.
373. STU–Meestal vrijdag dan, of zoiets...
374. RMR–Ja.
375. STU–...dan echt ergens rond vijf uur, of zo. Om effe zo te zeggen.
376. RMR–Jij wou nog iets zeggen, hè?
377. DOC–Ja. Ik wou zeggen dat... Ik ik zou heel graag... eh vaak... vaker willen kijken hoe het met mijn klassen gaat. Maar ik heb er ook de tijd niet eh niet altijd voor, dus dat dat is lastig. <bevestigend gebrom> [OZ-86] Iets wat wel nu voor de hoofdfase hebben is om een spreekuur te doen. En niet dat het dan per se altijd jónw SLB-er is, maar dat er gewoon een uurtje in de week is, bij wijze op donderdag om vier uur of zo. En dat je gewoon even langs kunt lopen met vragen. Omdat je met stage lopen of een afstudeerplek zoeken of een minor, of wat dan ook dat je even langs kunt lopen. [51:26] Misschien zou zoiets in de propedeuse ook fijn zijn. Dat dat je gewoon weet oh, nu stoort ik die docent niet, maar ik kan gewoon langs lopen. Weet je wel. Dan voel je je misschien wat minder, minder bezwaard om er even langs te gaan. [MR-66]
378. STU/RMR–Ja.
379. STU–Zoiets kan dan misschien ook handig zijn eh... Bijvoorbeeld dat ik zag ook dat in het rooster een soort propedeuselab eh blok is ingepland. Maar misschien af en toe eh dan bijvoorbeeld SLB-ers daar gaan zitten. En tenminste dat überhaupt dan dus

bekend is dat dan dat SLB-ers daar zitten. En eh. Dat je dan daar voor je vragen kan komen of andere concrete dingen. [MR-67]

380. STU—Ik weet persoonlijk überhaupt niet zo veel van af van wat dat propedeuselab inhoudt.

381. STU—Ja tenminste dat er eigenlijk eh... Dat er een soort van lokaal is vrijgemaakt, in de week, volgens mij iedere dag behalve dinsdag dan, dat je daar tenminste aan de slag kan en ook de... Tenminste, ik had ook gehoord dat het dan de bedoeling is dat daar af en toe ook docenten zitten, voor uitleg en dat soort dingen. Maar dat gedeelte ontbreekt dan weer, eh, in de praktijk.

382. STU—<meerdere bevestigingen>

383. DOC—Het is nu va.. oornamelijk zo eh dat, dat er gewoon een ruimte is gereserveerd om te kunnen werken. Eh. Want anders dan is alles volgeroosterd met lessen en als je dan zelf ergens aan wilt werken, dan is dat er niet.

384. STU—Ja.

385. DOC—En het was inderdaad wel de bedoeling, maar het is ons roostertechnisch niet gelukt. <instemmende geluiden>

386. RMR—Ja, je kunt natuurlijk net als wat Mischa heeft gedaan in de challengeweek, dat weet ik dan toevallig, die had gewoon 's ochtends een bepaald lokaal en dat was leeg gehouden. En daar zat 'ie dan. En daar kon je naartoe en dan kon je met hem praten over hele zwaarwegende dingen, of over light-dingen. Dat maakte hem geen bal uit. En, daar gaf 'ie dan antwoord op, als 'ie het wist. Ja. Dat kan natuurlijk in SLB-verband ook prima werken. Er zitten ergens een of twee SLB-ers en als je dan wat hebt, hoe klein of hoe groot het ook is: je kan zo naar binnen lopen. Dat heeft natuurlijk wel wat. Inplaats van een vaste afspraak op vrijdag om half twee. [MR-68]

387. STU—Ja.

388. DOC—Vrijdag om half twee is een prima tijd, hoor. <gelach>

389. RMR—Heb jij nog aanvullingen, James? Want je bent weinig aan het woord geweest vanwege dat gesprek.

390. DOC—Nou ja. Als het om studie-uitval gaat, eh, we hebben natuurlijk de, de BSA-regeling, die best streng is. Het is gewoon h rd. En eh, ja, na de eerste periode, dan dan krijgen de meeste studenten toch al een beetje een beeld. En studie-uitval, ja, dat heeft toch vaak, althans zo zo wordt het dan naar voren gebracht, te maken met van ja, ‘ik heb m'n toetsen niet gehaald, dus heeft het geen zin meer om verder te gaan’. En dus moet ik iets anders gaan doen. Eh... Ja... [OZ-87] De de de grote truc is na-

tuurlijk om eh daar éérder achter te komen. Vóórdat de onvoldoendes eh vallen. En eh, ja, dat is dat vraagstuk. [MR-69]

391. RMR–Een motivatie-metertje. [MR-70]

392. DOC–Ja... <er valt een stilte>

393. DOC–Kijk. De andere kant van het verhaal. Maar dan vind ik dat we daar nu niet al teveel tijd aan moeten besteden, eh. Kijk, als docenten zien we natuurlijk ook de studenten wel of niet in de les verschijnen, hè. En als ze er zijn, wel of niet geconcentreerd bezig zijn. Ik bedoel, we weten denk ik allemaal dat er regelmatig spelletjes gespeeld worden. En dat er telefoons geraadpleegd worden. Noem maar op. Er zijn allerlei manieren om je te laten afleiden. En het is ook niet mogelijk om natuurlijk uren achter elkaar hardstikke geconcentreerd eh met je opleiding bezig te zijn. Dat snap ik ook wel. Eh. Ja... Maar als het gaat om het terugdringen van van uitval, dan zal je toch, listen moeten verzinnen om eh, om dat eh, ja... de sfeer toch te verbeteren.

394. RMR–We hebben een keertje een minor gehad. Daar had iemand een apparaatje gemaakt met een Raspberry Pi, met een cameraatje. En daar had 'ie gezichtsherkenningssoftware ingestopt, maar die werkte niet zo goed, maar wat die wel kon laten zien was of 'ie per gezicht ook inderdaad twee open ógen zag. <gelach>

395. RMR–En daarmee wilde hij dan meten: zijn de mensen naar buiten aan het kijken? Zijn ze op hun telefoon bezig? Of kijken ze naar de docent en de presentatie? Alleen al met zo'n domme meting, want het is natuurlijk een heel debiel systeem, maar daar zou je misschien al wel wat uit kunnen ontlennen. [MR-71]

396. DOC–Net net zo goed als dat we toch het idee hebben dat als je in een prettige sfeer samenwerkt met je medestudenten, dat dat motiveert, hè... <instemmende geluiden> om je bezig te houden met het vak, heb ik 't idee dat, dat het àndere ook het geval is. Dat als er een paar studenten heel erg bezig zijn met andere dingen, met spelletjes spelen, met lol trappen, eh, dat dat ook anderen stimuleert om hetzelfde te gaan doen. Ja. Dat vind ik dan toch wel weer jammer. [OZ-88]

397. STU–Ik kan me natuurlijk ook voorstellen dat het een docént wel motiveert als de leerlingen ook een beetje opletten. Dus dat dan het enthousiasme van de docent dan ook wel een beetje meer... eh... [MR-72]

398. DOC–Ja. Dat is zeker. Ja

399. STU–Dus dat is natuurlijk ook zo.

400. RMR–Nou, ik heb vanochtend nog een heel leuk gesprek gehad met een aan... aantal studenten. Dan heb ik er echt weer zin in. Daar krijg ik juist energie van. En ik heb ook wel eens gehad dat ik echt een paar keer moest vragen van ‘kan het alsjeblieft wat rustiger, want ik moet zo schreeuwen...’
401. DOC–Ja.
402. RMR–Ja. Dat is demotiverend, dus, ja... Niets menselijks is ons vreemd.
403. RMR–Het klokje tikt. En het is, eh, bijna twee uur. Dus ik wou er een punt achter zetten. Jij hebt nog één dingetje te zeggen.
404. DOC–Nou, één, nieuw ding. Dat te maken kan hebben met motivatie en oplossing, eh, voor uitval. Financiële prikkels. [MR-73]
405. RMR–Als je je inschrijft voor een toets, moet je een Euro betalen, en als je 'm doet krijg je 'm weer terug. [MR-74]
406. DOC–Als je een hertoets doet, dan zou je bijvoorbeeld een, eh, daarvoor moeten betalen en dat soort dingen, maar dat lijkt allemaal erg lastig en juridisch onmogelijk te zijn. Maar het is misschien wel iets om mee te nemen in je verslag. Er zijn ook veel studenten die eh hun baantje, hun bijbaantje, belangrijker vinden dan hun studie. En ze zeggen ja, dat geld, dat heb ik nodig om alleen al de studie te kunnen betalen, plus alle leuke dingen punt nl. Maar een eh financiële prikkel kan natuurlijk ook zo zijn van dat je als je je propedeuse in één keer haalt, van dat je een deel van je studieschuld kwijtgescholden krijgt. En wanneer je je studie in vier jaar haalt, dat je maar vijftig procent van je studieschuld hoeft te betalen. Is dat een prikkel, eh, zou dat de motivatie verhogen voor veel studenten? Zien jullie dat dan daarmee het uitvalpercentage kleiner gaat worden? [MR-75]
407. DOC–Ik denk dat het misschien wel... te lange termijn is. Want toen ik studeerde, wàs die kwijtschelding er, en had je die, die prestatiebeurs. <instemmend gebrom> Maar ja, d'r d'r vielen net zo goed studenten uit. Die stopten ook allemaal. En.. Want... Ja, weet je, als je over, over vijf jaar een keer je diploma haalt, dat motiveert mij niet om nu uit bed te komen en naar de les te gaan, bijvoorbeeld.
408. DOC–Maar als het de propedeuse is, dan een jaar is nog te overzien.
409. DOC–Ja. Precies.
410. DOC–Dat zou misschien eerder helpen. Want als je dat eerste jaar eenmaal door bent, dan gaat het daarna vaak ook wel beter, want dan weet je al wat je doet en waarom je het doet. [MR-76]

411. RMR–Maar het is een extrinsieke prikkel en uit de psychologie blijkt, dat die slecht functioneren, maar het zal allicht wel iets doen.
412. DOC–Nou ja, het helpt in die zin, dat je ziet dat sommige studenten zo veel moeten werken om überhaupt te kunnen betalen om hier aan te schuiven, dat hun studie daar uiteindelijk toch nog onder lijdt. En als je dat kan wegvangen, dan heb je alweer een groep mensen die het wel kan, maar toch uitvalt binnen. <instemmende geluiden>
[MR-77]
413. STU–Alleen hoe wil je dat dan eigenlijk als hogeschool zelf doen, want dat...
414. <geroep door elkaar>Dat kan niet. Dat kan niet.
415. STU–Dat zal je dan echt bij het ministerie moeten aankaarten. <bevestigende geluiden, en gelach>
416. RMR–Maar ik weet zeker dat, als ik dat rapport wat ik straks heb opstuur naar het ministerie, dat het meteen wordt ingevoerd.
417. DOC–Ja. Dat denk ik ook.
418. DOC–Ja: in de prullenbak! <gelach>
419. DOC–Ingevoerd in La Elf...
420. DOC–In die zin is een diepgaande analyse van waarom studenten ermee stoppen is toch wel heel belangrijk...
421. RMR–Ja.
422. DOC–...om gericht maatregelen te kunnen treffen...
423. RMR–Ja.
424. DOC–...en niet zo maar in het wilde weg iets te proberen.
425. RMR–Ja. Want ik heb ook uit de wetenschappelijke literatuur wel een aantal maatregelen gevonden, die onderzocht zijn, en met een grote effectgrootte - dus dat betekent dat als je een klein beetje doet dat eh dat tot eh grote gevolgen leidt. Maar ja... Ga dat maar eens doen...
426. DOC–Maar dat moet je willen. <meerdere bevestigingen>
427. STU–Maar het is dan ook een gevalletje rekening rijden. Want... eh... <valt stil>
428. DOC–Ja. Wat op zich wel helpt, maar waar niemand [59:47] zich populair mee maakt.
429. STU–Het het rekeningrijden eh dat is, eh, bewezen dat het helpt tegen files, maar eh niemand eh die wil die wil het invoeren. Maar ze willen ook van de files af. Dus dan, ja...
430. RMR–Ja, daar zit ook politiek, eh, gevaarlijke terreinen bij... Ja.
431. STU–En dat is hier natuurlijk ook een beetje zo.

432. DOC—En je kunt ook de vraag stellen: is het erg dat er zo veel uitval is?
433. RMR—Ja. Da's een goeie vraag.
434. STU—Ja. Misschien is het dan wel, inderdaad. Dat is wel een goeie vraag, inderdaad, want, ja, daaruit, tenminste met al die uitval, dan heb je wel tenminste een soort van, uiteindelijk wel echt de mensen over die... Ja. Tenminste, òf die echt puur geluk hebben, dat ze zijn doorgegaan. Of echt gewoon de Die Hards, die er echt gewoon voor willen gaan. Ook echt gewoon serieus hun inzet willen tonen.
435. RMR—Ik denk dat je het met geluk niet redt.
436. STU—Nee. Dat denk ik ook.
437. STU—Ja, tenminste misschien in het extreemste geval. 't Is misschien een beetje lastig om te zeggen als één student over grofweg vierhonderd mensen, eigenlijk.
438. STU—Maar bijvoorbeeld de mensen die problemen hebben met geld: zou je dan zeggen dat ze, dat ze 't dan ook niet kunnen? Zeg maar. Dat is dan echt de vraag. Voor hetzelfde geld zijn ze briljant in IT, maar lukt het ze dan gewoon niet omdat ze omdat ze eh geldproblemen hebben.
439. DOC—Het kost je natuurlijk wel gewoon een jaar. Want je kunt pas in september weer met met een nieuwe opleiding starten en dan moet je bedenken wat je wilt. En... Nou ja. Weet je. Je bent best wel jong en je zit middenin in in een tijd waarin je je ontzettend gaat ontwikkelen en allerlei dingen kunt kunt gaan studeren en als je dan na een paar maanden of een half jaar, of wanneer dan ook stopt in het studiejaar, is dat best heel jammer. En mensen vinden, sommige mensen, die zouden misschien wel willen stoppen, maar denken van, ja, het is dan zo zonde van mijn tijd, dus dan ploeteren ze door, terwijl ze daar misschien ook weer heel ongelukkig van worden.
440. RMR—De schade is in ieder geval, loopt in de honderden miljoenen per jaar.
441. DOC—Nou, jij hebt dat onderzoek gedaan.
442. RMR—Dat is echt gigantisch. Dus dat... Als we... En dan heb ik het nog niet eens over het tijdverlies, hè, want je verliest ook allemaal tijd. Aan de andere kant, je wordt er misschien ook wel wat wijzer van. Maar de schade is gigantisch. Allemaal verloren tijd, verloren moeite, allemaal dingen worden er gebakken en ze worden niet opgegeten, zeg maar.
443. RMR—Ik wil jullie hartelijk bedanken voor je bijdrage! Ik hoop dat het tot iets moois leidt. Hoop dat maar met me mee. Fingers crossed.

appendix 11: actievorm C (interpretatie)

Er bestaat in het kader van het forumgesprek (actievorm C) een verband tussen oorzaken en maatregelen in verband met studie-uitval.

ID oorzaken	beschrijving	facet	ID maatregelen	beschrijving
O-1	niet veilig voelen in de groep	veiligheid	M-1	toezicht, draagvlak, optreden
O-2	verkeerd beeld opleiding	beeldvorming	M-2	pro-actief voorlichten
O-3	studie is te moeilijk	vermogen	M-3	meer experimenteerruimte geven
O-4	niet de juiste attitude	houding	M-4	individueel prikkelend optreden
O-5	onbalans in het curriculum	uniformiteit	M-5	(voor)opleiding uniformeren, curricula
O-6	persoonlijke tegenvallers (ziekte e.d.)	pech	M-6	flexibilisering van module-ordening
O-7	regelgeving/HL-omstandigheden	hogeschool	M-7	regels/omstandigheden aanpassen
O-8	overgang naar HBO is te groot	anamnese	M-8	SLB-begeleiding verbeteren

Tabel 34: het verband tussen oorzaken en maatregelen in relatie tot het forumgesprek.

Hieronder is in Tabel 35 en Tabel 36 opgetekend met welke frequentie oorzaken en maatregelen worden genoemd door de aan het forumgesprek (actievorm C) deelnemende studenten en docenten. Bij elke daarvan is in het overzicht ook het facet waarop de genoemde maatregel gecategoriseerd is en op welke plek in appendix 10 (vanaf pagina 99) de betreffende opmerking in de context van de bijeenkomst kan worden teruggevonden.

De aanvulling binnen {accolades} in de kolom *maatregel* geeft aan wat het verband is tussen de maatregel in Tabel 35 en Tabel 36 enerzijds en anderzijds Tabel 39 in appendix 13 (vanaf pagina 140).

oorzaken					maatregel (obv. oorzaak)
ref. ¹⁴	bron ¹⁵	facet	pagina	regelnr.	
OZ-1.	STU	anamnese (O-8)	101	19	Vergemakkelijk de stap van vooropleiding naar HBO. {M R-33} {M R-34} {M R-35}
OZ-2.	DOC	beeldvorming (O-2)	101	27	Geef meer voorlichting op de HAVO. {M R-34}

¹⁴ OZ staat voor *forumgesprek-oorzaak*

¹⁵ bron: DOC=docent; STU=student; RMR=animator van het forumgesprek

Effectieve interventies tegen studentenuitval

oorzaken					maatregel
ref. ¹⁴	bron ¹⁵	facet	pagina	regelnr.	(obv. oorzaak)
OZ-3.	RMR	beeldvorming (O-2)	101	31	Voorzie in meer informatie bij de vooropleidingen. {M R-34}
OZ-4.	DOC	anamnese (O-8)	102	34	Bevorder bewustwording van overgang naar HBO. {M R-33} {M R-34} {M R-35}
OZ-5.	STU	uniformiteit (O-5)	102	35	Geef vooropleiding voorlichting over informatica. {M R-34}
OZ-6.	DOC	uniformiteit (O-5)	102	38	Maak bij vooropleiding de voorlichting meer uniform. {M R-35}
OZ-7.	DOC	beeldvorming (O-2)	102	41	Geef vooropleiding voorlichting over informatica. {M R-34}
OZ-8.	DOC	beeldvorming (O-2)	102	42	Geef vooropleiding voorlichting over informatica. {M R-34}
OZ-9.	STU	houding (O-4)	103	45	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-10.	STU	anamnese (O-8)	103	48	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-11.	STU	houding (O-4)	103	49	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-12.	STU	vermogen (O-3)	103	51	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-13.	STU	houding (O-4)	103	54	Leg nieuwkomers uit hoe het er in het HBO aan toe gaat. {H R-13}
OZ-14.	STU	vermogen (O-3)	103	56	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-15.	STU	beeldvorming (O-2)	104	58	Maak van meet af aan duidelijk wat informatica inhoudt. {F R-8}
OZ-16.	STU	houding (O-4)	104	58	Maak van meet af aan duidelijk wat informatica inhoudt. {F R-8}
OZ-17.	STU	beeldvorming (O-2)	104	60	Maak van meet af aan duidelijk wat informatica inhoudt. {F R-8}
OZ-18.	DOC	pech (O-6)	105	62	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-19.	STU	pech (O-6)	105	63	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-20.	DOC	hogeschool (O-7)	105	68	Zorg ervoor dat docenten en studenten elkaar kennen. {E R-3}
OZ-21.	DOC	hogeschool (O-7)	105	70	Zorg ervoor dat studenten zich beter thuis voelen. {E R-4}
OZ-22.	DOC	anamnese (O-8)	106	72	Eis een profiel voor je mag deelnemen aan de studie. {F R-9}
OZ-23.	DOC	hogeschool (O-7)	106	74	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-24.	DOC	hogeschool (O-7)	106	76	Laat niet iedereen zo gemakkelijk toe tot de studie. {F R-9}
OZ-25.	RMR	hogeschool (O-7)	106	80	Laat niet iedereen zo gemakkelijk toe tot de studie. {F R-9}
OZ-26.	DOC	hogeschool (O-7)	106	81	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-27.	STU	vermogen (O-3)	106	82	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-28.	DOC	veiligheid (O-1)	106	83	Voorkom dat kanslozen het voor kansrijken verzieken. {H R-14}
OZ-29.	DOC	uniformiteit (O-5)	106	84	Voorkom dat kanslozen het voor kansrijken verzieken. {H R-14}
OZ-30.	DOC	uniformiteit (O-5)	106	85	Voorkom dat kanslozen het voor kansrijken verzieken. {H R-14}
OZ-31.	DOC	anamnese (O-8)	106	86	Vergemakkelijk de stap van vooropleiding naar HBO. {M R-33} {M R-34} {M R-35}
OZ-32.	STU	anamnese (O-8)	107	88	Probeer lessen meer individueel toe te snijden. {K R-21}
OZ-33.	DOC	vermogen (O-3)	107	89	Probeer lessen meer individueel toe te snijden. {K R-21}
OZ-34.	DOC	vermogen (O-3)	107	91	Probeer lessen meer individueel toe te snijden. {K R-21}
OZ-35.	DOC	hogeschool (O-7)	107	92	Probeer lessen meer individueel toe te snijden. {K R-21}
OZ-36.	DOC	houding (O-4)	107	96	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-37.	DOC	houding (O-4)	107	100	Vergemakkelijk de stap van vooropleiding naar HBO. {M R-33} {M R-34} {M R-35}
OZ-38.	DOC	hogeschool (O-7)	108	106	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-39.	STU	hogeschool (O-7)	108	108	Selecteren mag niet, maar eis een profiel. {F R-9}
OZ-40.	STU	hogeschool (O-7)	108	112	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
OZ-41.	STU	hogeschool (O-7)	108	114	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

oorzaken					maatregel
ref. ¹⁴	bron ¹⁵	facet	pagina	regelnr.	(obv. oorzaak)
OZ-42.	DOC	hogeschool (O-7)	108	117	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
OZ-43.	STU	beeldvorming (M-2)	109	122	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-44.	DOC	hogeschool (O-7)	110	135	Verbeter de communicatie en de DLO. {E R-1}
OZ-45.	DOC	hogeschool (O-7)	110	137	Verbeter de communicatie en de DLO. {E R-1}
OZ-46.	DOC	houding (O-4)	111	145	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-47.	STU	hogeschool (O-7)	111	147	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-48.	STU	veiligheid (O-1)	111	152	Verlaag de drempel voor SLB-hulpvragen. {H R-14}
OZ-49.	STU	veiligheid (O-1)	112	158	Verlaag de drempel voor SLB-hulpvragen. {H R-14}
OZ-50.	STU	houding (O-4)	114	188	Verbeter de relatie tussen student en opleiding. {E R-4}
OZ-51.	STU	veiligheid (O-1)	114	191	Licht ouders voor: laat het kind zelf keuzes maken. {M R-34}
OZ-52.	STU	houding (O-4)	114	193	Koester de prikkels na 't behalen van goede resultaten. {H R-16}
OZ-53.	STU	houding (O-4)	114	194	Verbeter de relatie tussen student en opleiding. {E R-4}
OZ-54.	STU	veiligheid (O-1)	114	194	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-55.	STU	houding (O-4)	115	196	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-56.	STU	houding (O-4)	115	200	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
OZ-57.	RMR	houding (O-4)	116	207	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
OZ-58.	STU	houding (O-4)	116	209	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
OZ-59.	STU	houding (O-4)	116	211	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-60.	STU	houding (O-4)	117	222	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-61.	STU	veiligheid (O-1)	117	224	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-62.	STU	hogeschool (O-7)	117	227	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-63.	STU	vermogen (O-3)	117	232	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-64.	RMR	veiligheid (O-1)	117	233	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-65.	DOC	veiligheid (O-1)	118	237	Gebruik kleinere ruimtes als aantallen terugvallen. {L R-27}
OZ-66.	STU	veiligheid (O-1)	118	255	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-67.	STU	hogeschool (O-7)	119	265	Stem studie beter af op 1-feb-regeling en zo. {G R-12}
OZ-68.	STU	pech (O-6)	119	279	Kweek begrip voor modules 'buiten je studiekeuze'. {F R-8}
OZ-69.	STU	veiligheid (O-1)	120	280	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-70.	STU	houding (O-4)	122	313	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-71.	STU	houding (O-4)	122	314	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-72.	STU	houding (O-4)	122	316	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-73.	STU	uniformiteit (O-5)	122	323	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
OZ-74.	DOC	houding (O-4)	123	331	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-75.	STU	anamnese (O-5)	123	332	Leer nieuwkomers hoe ze moeten studeren en plannen. {H R-13}
OZ-76.	STU	hogeschool (O-7)	123	338	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-77.	STU	veiligheid (O-1)	124	339	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-78.	STU	veiligheid (O-1)	124	341	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-79.	DOC	veiligheid (O-1)	124	342	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-80.	STU	anamnese (O-8)	124	344	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-81.	STU	veiligheid (O-1)	124	345	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
OZ-82.	DOC	anamnese (O-8)	125	354	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

oorzaken					maatregel (obv. oorzaak)
ref. ¹⁴	bron ¹⁵	facet	pagina	regelnr.	
OZ-83.	DOC	anamnese (O-8)	125	357	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
OZ-84.	RMR	anamnese (O-8)	125	358	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
OZ-85.	DOC	veiligheid (O-1)	125	364	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
OZ-86.	DOC	hogeschool (O-7)	126	377	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
OZ-87.	DOC	pech (O-6)	127	390	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
OZ-88.	DOC	veiligheid (O-1)	128	396	Verbeter de band tussen student en opleiding. {E R-4}

Tabel 35: overzicht van de tijdens het forumgesprek geregistreerde oorzaken.

maatregelen					omschrijving
ref. ¹⁶	bron ¹⁷	facet	pagina	regelnr.	
MR-1.	DOC	veiligheid (M-1)	103	52	Leg beter uit hoe werk- en videocolleges werken. {H R-13}
MR-2.	STU	hogeschool (M-7)	109	121	Werk de studiekeuzecheck verder uit. {G R-11}
MR-3.	STU	beeldvorming (M-2)	109	122	Leer nieuwkomers hoe het hier werkt. {H R-13}
MR-4.	DOC	uniformiteit (M-5)	109	123	Leer nieuwkomers hoe het hier werkt. {H R-13}
MR-5.	STU	hogeschool (M-7)	109	126	Uniformeer en verbeter de digitale leeromgeving. {E R-4}
MR-6.	STU	hogeschool (M-7)	109	128	Uniformeer en verbeter de digitale leeromgeving. {E R-4}
MR-7.	STU	hogeschool (M-7)	110	130	Uniformeer en verbeter de digitale leeromgeving. {E R-4}
MR-8.	STU	hogeschool (M-7)	110	134	Uniformeer en verbeter de digitale leeromgeving. {E R-4}
MR-9.	DOC	houding (M-4)	110	142	Leg zelfredzaamheid en redenen erachter goed uit. {H R-13}
MR-10.	DOC	beeldvorming (M-2)	110	142	Leg zelfredzaamheid en redenen erachter goed uit. {H R-13}
MR-11.	DOC	beeldvorming (M-2)	111	145	Leg zelfredzaamheid en redenen erachter goed uit. {H R-13}
MR-12.	STU	uniformiteit (M-5)	111	147	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-13.	STU	houding (M-4)	111	150	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-14.	DOC	veiligheid (M-1)	111	153	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-15.	STU	vermogen (M-3)	112	160	Meer mogelijkheden voor proefstuderen e.d. {M R-33}
MR-16.	DOC	hogeschool (M-7)	112	164	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-17.	DOC	beeldvorming (M-2)	112	166	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-18.	DOC	houding (M-4)	112	167	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-19.	STU	houding (M-4)	112	169	Meer mogelijkheden voor proefstuderen e.d. {M R-33}
MR-20.	STU	hogeschool (M-7)	113	171	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-21.	DOC	hogeschool (M-7)	113	173	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-22.	STU	houding (M-4)	113	179	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-23.	DOC	veiligheid (M-1)	113	186	Maak de studiekeuzecheck proportioneel 'strenger'. {G R-11}
MR-24.	STU	hogeschool (M-7)	115	205	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-25.	STU	anamnese (M-8)	118	243	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-26.	DOC	vermogen (M-3)	118	244	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}

¹⁶ MR staat voor *forumgesprek-maatregel*.

¹⁷ bron: DOC=docent; STU=student; RMR=animator van het forumgesprek

Effectieve interventies tegen studentenuitval

maatregelen					omschrijving
ref. ¹⁶	bron ¹⁷	facet	pagina	regelnr.	
MR-27.	RMR	houding (M-4)	118	246	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-28.	RMR	houding (M-4)	118	249	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-29.	STU	veiligheid (M-1)	118	254	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-30.	STU	vermogen (M-3)	119	257	Gebruik challengeweeks voor betere cohesie. {E R-3}
MR-31.	STU	houding (M-4)	119	259	Verbeter de band tussen student en opleiding. {E R-4}
MR-32.	STU	veiligheid (M-1)	119	260	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-33.	DOC	houding (M-4)	120	285	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-34.	DOC	houding (M-4)	120	287	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-35.	DOC	veiligheid (M-1)	120	290	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-36.	DOC	hogeschool (M-7)	120	292	Verbeter de band tussen student en opleiding. {E R-4}
MR-37.	RMR	veiligheid (M-1)	120	293	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-38.	DOC	veiligheid (M-1)	120	294	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-39.	STU	veiligheid (M-1)	121	296	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-40.	STU	veiligheid (M-1)	121	298	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-41.	STU	pech (M-6)	121	300	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-42.	STU	houding (M-4)	121	301	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-43.	STU	houding (M-4)	121	302	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-44.	STU	houding (M-4)	121	303	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-45.	DOC	pech (M-6)	121	304	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-46.	STU	veiligheid (M-1)	121	307	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-47.	RMR	houding (M-4)	121	308	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-48.	STU	houding (M-4)	121	309	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-49.	DOC	houding (M-4)	121	311	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-50.	STU	veiligheid (M-1)	122	312	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-51.	STU	houding (M-4)	122	317	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-52.	STU	houding (M-4)	122	318	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}

Effectieve interventies tegen studentenuitval

maatregelen					omschrijving
ref. ¹⁶	bron ¹⁷	facet	pagina	regelnr.	
MR-53.	STU	vermogen (M-3)	122	319	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-54.	STU	beeldvorming (M-2)	122	321	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-55.	STU	vermogen (M-3)	122	329	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-56.	STU	uniformiteit (M-5)	123	333	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-57.	DOC	veiligheid (M-1)	123	335	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-58.	DOC	houding (M-4)	123	337	Verbeter de band tussen student en opleiding. {E R-4}
MR-59.	STU	anamnese (M-8)	124	343	Verbeter de sociale cohesie tussen studenten. {E R-3}
MR-60.	RMR	anamnese (M-8)	124	348	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-61.	STU	anamnese (M-8)	125	355	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
MR-62.	RMR	anamnese (M-8)	125	360	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
MR-63.	RMR	anamnese (M-8)	125	365	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-64.	DOC	hogeschool (M-7)	126	366	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-65.	STU	hogeschool (M-7)	126	368	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-66.	DOC	hogeschool (M-7)	126	377	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-67.	STU	hogeschool (M-7)	126	379	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-68.	RMR	anamnese (M-8)	127	386	Maak SLB eenvoudiger en vaker toegankelijk. {H R-14}
MR-69.	DOC	anamnese (M-8)	127	390	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
MR-70.	RMR	houding (M-4)	128	391	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
MR-71.	RMR	hogeschool (M-7)	128	395	Detecteer via SLB eerder dreigende ontsporingen. {H R-14}
MR-72.	STU	houding (M-4)	128	397	Zorg voor boeiende onderwerpen en bevlogen docenten. {L R-28}
MR-73.	DOC	hogeschool (M-7)	129	404	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-74.	RMR	beeldvorming (M-2)	129	405	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-75.	DOC	hogeschool (M-7)	129	406	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-76.	DOC	houding (M-4)	129	410	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}
MR-77.	DOC	hogeschool (M-7)	130	412	Zorg voor wederkerigheid: studiedeelname levert iets op. {H R-16}

Tabel 36: overzicht van de tijdens het forumgesprek geregistreerde maatregelen.

In Tabel 37 is op basis van Tabel 36 de frequentieverdeling over de drie verschillende aanbren-
 geregers (studenten, docenten en de animator van het forumgesprek) inzichtelijk gemaakt.

Effectieve interventies tegen studentenuitval

bron	facet	Σoorzaken	Σmaatregelen
STU	1–veiligheid	10	6
	2–beeldvorming	3	2
	3–vermogen	4	4
	4–houding	15	11
	5–uniformiteit	2	2
	6–pech	2	1
	7– hogeschool	7	9
	8–anamnese	5	3
	<i>totaal</i>	48	38
DOC	1–veiligheid	5	6
	2–beeldvorming	3	3
	3–vermogen	2	1
	4–houding	4	7
	5–uniformiteit	3	1
	6–pech	2	1
	7– hogeschool	11	8
	8–anamnese	5	1
	<i>totaal</i>	35	28
RMR	1–veiligheid	1	1
	2–beeldvorming	1	1
	3–vermogen	0	0
	4–houding	1	4
	5–uniformiteit	0	0
	6–pech	0	0
	7– hogeschool	1	1
	8–anamnese	1	4
	<i>totaal</i>	5	11

Tabel 37: frequentieverdeling van de forumgesprek-uitkomsten.

appendix 12: Actievorm D (effectgrootte maatregelen/interventies)

Op basis van de aard van de in Actievorm A tot en met Actievorm C opgehaalde oorzaken en maatregelen, is een inschatting gemaakt van de bij deze maatregelen te verwachten effectgrootte. De voorgestelde maatregelen (interventies) kregen daarbij een factor D toegekend op basis van Tabel 38.

Deze factor D is gebruikt bij de bepaling van het gewicht van de maatregelen (interventies) in Tabel 25 (pagina 60).

effectgrootte	factor D
<i>onbekende E en/of onbekende tot gecompliceerde realiseerbaarheid</i>	1
<i>geringe E ($E < .8$ of $E > -.8$) en constatering "realiseerbaar"</i>	2
<i>grote E ($E > .8$ of $E < -.8$) en constatering "goed realiseerbaar"</i>	3

Tabel 38: overzicht van de op basis van de effectgrootte van interventies bepaalde factor D

appendix 13: Actievorm D (overzicht van gescoorde maatregelen)

In Tabel 39 hieronder zijn de uitkomsten van de vier Actievormen (Actievorm A t/m Actievorm D) bijeengebracht en wordt op basis daarvan de vastgestelde reeks *maatregelen* opgesomd. Aan elk van de opgenomen maatregelen is een gecalculeerd ‘gewicht’ verbonden. Dit gewicht is het resultaat van een berekening (uitleg van deze berekening is te vinden vanaf pagina 144). Elke maatregel is zodanig verwoord, dat daarin onderstreept de rol is aangegeven die de maatregel zou kunnen dragen en wie betrokken dient te worden bij de realisatie van de maatregel. Elke maatregel is tekstueel zodanig geformuleerd, dat deze onder aansturing van Hogeschool Leiden zou kunnen worden geëffectueerd. Met de aanduiding $\Rightarrow p$ wordt verwezen naar de eerste pagina van een relevante tabel in dit document, waar meer informatie gevonden kan worden – waarbij overigens ook (in dezelfde tabel) daarna volgende maatregelen inzake dezelfde maatregel eventueel nog andere informatie kunnen bevatten.

ref.	facet	bron ¹⁸	maatregel ↴	totaalgewicht = factor A × B × C × D				
				A	B	C	D	gewicht
	<i>veiligheid</i>	E						
R-1.	<u>docent</u> stimuleert vrije gesprekken over studie (curriculum), omstandigheden en studievoortgang, betreft daarin zowel studenten als docenten. $\Rightarrow$ p83, p73, p89, p134			1	2	2	3	12
R-2.	<u>curriculumcoördinator</u> positioneert de toetsen slimmer, en vermindert bijvoorbeeld het aantal ‘slachtoffers’ dat tijdens de kerstdagen ontstaat, door de toetsen anders over het jaar te spreiden. Of zorgt voor een snelle, effectieve filtering van de kansrijken. $\Rightarrow$ p83, p73, p92			1	2	2	2	8
R-3.	<u>docenten</u> gebruiken in de hoofdfase lesvormen die de sociale cohesie vergroten. $\Rightarrow$ p83, p73, p89, p133			1	2	2	3	12
R-4.	<u>opleidingsmanager</u> faciliteert evenementen die bijdragen aan de binding van de student met de opleiding $\Rightarrow$ p83, p73, p89, p133			1	2	2	2	8
R-5.	De <u>specialisatiecoördinatoren</u> nemen gezamenlijk stappen om bij te dragen aan de integratie van studenten met specifieke achtergronden (bijv. immigranten, complexe gezinssituaties, genderkwesties etc.) of snelleerders c.q. langzaamleerders: iedereen doet ertoe, hoort erbij (belofte #4). $\Rightarrow$ p87, p73, p91			1	2	2	3	12

¹⁸ Deze bronnen zijn in dit document traceerbaar gemaakt door middel van de vermelding {E} tot en met {M}, in de overzichten, die onderdeel zijn van appendix 6 (vanaf pagina 67), appendix 7 (vanaf pagina 72) en appendix 10 (vanaf pagina 81).

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref.	facet	bron ¹⁸	maatregel ↴	totaalgewicht = factor A × B × C × D				
				A	B	C	D	gewicht
	beeldvorming	F						
R-6.	<u>opleidingsmanager</u> laat zelfevaluatiemethode ontwikkelen, die door aankomende en startende studenten (verplicht?) gebruikt kan worden voor de studiekeuze ⇒p83, p90			2	3	1	1	6
R-7.	<u>SLB-coördinator</u> wordt meer een ‘coach’ en helpt studenten (met name bij aanvang van het studietraject) hun eigen keuzes te evalueren in relatie tot haalbaarheid en ‘personal fit’, met inbegrip van bewustwording van hun eigen sterktes en zwaktes. ⇒p83, p73, p74, p89, p92			2	3	1	1	6
R-8.	<u>curriculumcoördinator</u> vraagt de lesinhoud (=onderwerpen, complexiteit, lesmethode, betekenis voor de beroepsuitoefening) van alle modules op bij de <u>docenten</u> en maakt daarvan een toegankelijk overzicht, waarin ook het einddoel van een opleiding of specialisatie aan de orde komt ⇒p83, p73, p93, p133			2	3	1	2	12
R-9.	<u>faculteitsdirecteur</u> dringt er bij het CvB op aan dat er vanuit de overheid een klip en klaar, minder ad hoc langetermijn beleid benodigd is ⇒p83, p92, p133			2	3	1	1	6
	vermogen	G						
R-10.	<u>SLB-coördinator</u> regelt dat er via de <u>SLB-docenten</u> gevraagd wordt naar taalproblemen of problemen in het executief functioneren, waarbij de SLB-docent de beschikking krijgt over een overzicht met bruikbare voorstellen, die zo'n probleem (mede) helpen te elimineren. ⇒p85			3	1	1	2	6
R-11.	De <u>opleidingsmanager</u> vergroot de ‘slagkracht’ van de studiekeuzecheck (SKC), zodanig dat bijvoorbeeld potentiële nieuw toetredende studenten veel actiever dan tot nu toe wordt verteld dat ze beter een andere opleiding kunnen gaan doen. ⇒p89, p133			3	1	1	2	6
R-12.	De <u>opleidingsmanager</u> gaat over tot het zo radicaal mogelijk reduceren van het aantal ‘afleiders’ (externe, onderwijsverstorende prikkels), denk bijvoorbeeld aan tijdens een hoorcollege WiFi uitzetten. ⇒p89, p134			3	1	1	1	3
	houding	H						
R-13.	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in een van de modules wordt onderwezen hoe je planmatig studeert, samenwerkt en het overzicht van je opleiding behoudt. ⇒p83, p74, p133			3	1	1	1	3
R-14.	<u>SLB-coördinator</u> zorg ervoor dat alle <u>SLB-docenten</u> periodiek in gesprek gaan met ‘hun’ studenten en de mate waarin hun instelling, ambitie, baantjes, social media/gaming-relatie, vermogens (IQ) en karaktereigenschappen al dan niet passen bij de gekozen studie. ⇒p84, p73, p94, p133			3	1	1	1	3
R-15.	De <u>opleidingsmanager</u> stelt een maatregel in werking, waardoor ten behoeve van bepaalde modules een selectie criterium wordt toegepast, zodat alleen de gemotiveerde studenten daaraan kunnen deelnemen. De basis waarop deze motivatie wordt vastgesteld, moet hierbij uiteraard zorgvuldig bepaald worden. ⇒p89			3	1	1	2	6

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref.	facet	bron ¹⁸	maatregel ↴	totaalgewicht = factor A × B × C × D				
				A	B	C	D	gewicht
R-16.	De <u>opleidingsmanager</u> stelt een systeem in werking, waarbij studenten voor het leveren van prestaties (bijv. huiswerk maken) punten verzamelen. Deze punten kunnen door de studenten worden besteed aan iets (nader te onderzoeken) waar zij waarde aan hechten en dat een educatief doel nastreeft. ⇒p89, p93, p134			3	1	1	2	6
R-17.	De <u>opleidingsmanager</u> stimuleert via de <u>specialisatiecoördinatoren</u> dat studenten zoveel mogelijk in aanraking worden gebracht met werkomgevingen, zodat ze daarmee ervaring opdoen (al eerder dan bij stage of afstuderen). ⇒p92			3	1	1	2	6
	uniformiteit	I						
R-18.	De <u>curriculumcoördinator</u> stemt met de <u>docent</u> -specialisten vast in hoeverre er onderscheid is in de uitvoering van de modules. Op basis van vastgelegde afspraken wordt eraan gewerkt de verschillen te verminderen, bijv. op het gebied van activering van studenten, docentdeskundigheid, moduleopbouw, oefenmaterialen, videoclips, koppeling theorie en praktijk, et cetera. ⇒p86, p73, p91			1	1	1	2	2
R-19.	De <u>opleidingsmanager</u> bepaalt in overleg met de <u>faculteitsdirecteur</u> dat verplichte aanwezigheid bij de hoor- en/of werkcolleges vereist zal worden. ⇒p89			1	1	1	2	2
R-20.	De <u>curriculumcoördinator</u> neemt het op zich om te bepalen welke <i>basisvakken</i> onontbeerlijk zijn en in hoeverre daar veel meer aandacht aan geschonken zou moeten worden dan tot nu toe. ⇒p92			1	1	1	2	2
	pech	K						
R-21.	De <u>opleidingsmanager</u> en de <u>faculteitsdirecteur</u> onderzoeken op welke wijze er voor bepaalde groepen van studenten, via een bepaalde procedure met een bepaalde beslissers, ruimte kan worden gecreëerd voor het accuraat aanpakken van "schrijnende gevallen". ⇒p86, p93, p133			1	1	1	2	2
R-22.	De <u>specialisatiecoördinatoren</u> zetten bijeenkomsten op voor de studenten, waarbij zowel succesvolle als afgehaakte studeerders hun verhaal komen vertellen. ⇒p92			1	1	1	2	2
	hogeschool	L						
R-23.	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in elke module uitleg wordt gegeven over het onderwijs, de toets en/of de wijze waarop materiaal ter beoordeling moet worden opgeleverd, en dat daarmee expliciet wordt geoefend, bijvoorbeeld gedurende 15min. tot 30min. ⇒p84, p93			1	1	2	3	6
R-24.	De <u>SLB-coördinator</u> zorgt ervoor dat er periodiek een vers overzicht van studenten in de laatste fase van hun studie komt. Dit overzicht wordt onder <u>SLB-docenten</u> verspreid, met het verzoek deze studenten pro-actief te 'monitoren' op voortgang, ze bij te staan. ⇒p85, p89			1	1	2	2	4

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref.	facet	bron ¹⁸	maatregel ↴	totaalgewicht = factor A × B × C × D				
				A	B	C	D	gewicht
R-25.	De <u>specialisatiecoördinator</u> kan, op voorspraak van de <u>SLB-docent</u> , aan een student waarvan de prestaties enige tijd ondermaats zijn, een bericht sturen, waarin een zekere mate van ‘onorthodox coachen’ wordt gebruikt om de studiehouding te revitaliseren. ⇒p85, p73			1	1	2	3	6
R-26.	De <u>curriculumcoördinator</u> onderzoekt de mate waarin het voor bepaalde modules een verbetering inhoudt als de groepsgrootte verminderd wordt, waardoor dus misschien weblectures en meer inroostering vereist zullen zijn en een groter quotum van <u>docenten</u> . Dienaangaande wordt aan de <u>opleidingsmanager</u> schriftelijk een overzicht gegeven, met een advies terzake. ⇒p86, p89			1	1	2	3	6
R-27.	De <u>opleidingsmanager</u> onderzoekt op basis van nog te bepalen criteria de mate waarin de ruimtes, specialisaties en de specialisatiedagen al dan niet functioneel zijn en gaat naar aanleiding daarvan in overleg met de <u>curriculumcoördinator</u> om te bepalen of maatregelen wenselijk zijn c.q. genomen zullen worden. ⇒p86, p91, p134			1	1	2	3	6
R-28.	De <u>opleidingsmanager</u> zet een ontwikkeling in gang, waarbij docenten onderling en daarnaast ook met externe hulp, bijv. met behulp van coaching of intervisie, tot een lesmethode komen waarbij plezier in het vak en collectieve ambitie maximaal tot expressie komen in de lessen. ⇒p87, p73, p89, p92, p134			1	1	2	2	4
R-29.	De <u>docenten</u> zorgen ervoor dat in door hun verzorgde modules activerende werkvormen worden ingezet, bijvoorbeeld (o.m. tijdens <i>challenge-weeks</i>) opdrachten die door de studenten vervuld moeten worden. ⇒p74, p91			1	1	2	3	6
R-30.	De <u>opleidingsmanager</u> stelt in overleg met de <u>faculteitsdirecteur</u> een shortlist op van externe of interne HL-specialisten (coaches, psychologen e.d.), die kunnen worden ingezet voor het oplossen van andere dan rechtstreeks aan de opleiding gerelateerde problemen. ⇒p89			1	1	2	2	4
R-31.	De <u>opleidingsmanager</u> maakt dat het onophoudelijk invoeren van veranderingen en innovaties in het lopende onderwijs sterk wordt gereduceerd: we experimenteren daarmee te veel ‘over de rug van onze studenten’. ⇒p93			1	1	2	3	6
	anamnese	M						
R-32.	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in elke module, direct bij de aanvang, door de <u>docenten</u> aan de student duidelijk wordt gemaakt dat de aanschaf van bepaalde middelen (bijv. boeken) en een bepaalde mate van inzet en medewerking worden vereist – hetgeen anders is dan de student wellicht gewoon is. ⇒p85			1	1	1	3	3
R-33.	De <u>opleidingsmanager</u> en <u>specialisatiecoördinatoren</u> maken structureel (het gehele studiejaar) plek voor potentieel nieuw-toetredende studenten, welke optie ook wordt gepropageerd, opdat deze in de praktijk kennis kunnen maken met de aard en realisatie van de opleiding. ⇒p87, p90, p93, p132			1	1	1	1	1

Effectieve interventies tegen studentenuitval

ref.	facet	bron ¹⁸	maatregel ↴	totaalgewicht = factor A × B × C × D				
				A	B	C	D	gewicht
R-34.	Elk der <u>specialisatiecoördinatoren</u> maakt afspraak met (per specialisatie) tenminste één docent, die tijd beschikbaar krijgt om bij vooropleidingen gastlessen te verzorgen. ⇒p90, p132			1	1	1	1	1
R-35.	De <u>opleidingsmanager</u> intensificeert de afstemming tussen vooropleiding en HL door pro-actief bijeenkomsten te organiseren, eventueel in samenwerking met de Opleiding Advies Commissie (OAC). ⇒p87, p90, p132			1	1	1	1	1

Tabel 39: De uit de vier Actievormen en hun facet's voorgestelde maatregelen en het erbij bepaalde 'gewicht'.

Factoren in relatie tot het 'gewicht'.

Voor dit doel is gebruik gemaakt van het 'gewicht', dat wil zeggen: het product van vier factoren, die zijn bepaald op basis van het belang dat:

- de studenten eraan hechten (actievorm A);
- de docenten eraan hechten (actievorm B);
- uit het forumgesprek (actievorm C) blijkt;
- het aantal malen (actievorm D, voortvloeiend uit actievorm A tot en met actievorm C) dat de maatregel in de voorafgaande actievormen daadwerkelijk tot expressie kwam.

Factor A: het studentenbelang.

De factor A is gebaseerd op hetgeen uiteengezet is in appendix 3 op pagina 71. Dit overzicht is hieronder gerepliceerd en opgenomen als Tabel 40.

overheersende score	interpretatie	factor A
<i>volstrekt mee eens</i>	De stelling wordt als krachtig en legitiem/juist beschouwd.	+2
<i>mee eens</i>	De stelling wordt als legitiem/juist beschouwd.	+1
<i>geen mening</i>	De stelling wordt als betekenisloos en niet zinvol beschouwd.	0
<i>mee oneens</i>	De stelling wordt als matig betekenisvol, maar wel legitiem/juist beschouwd.	-1
<i>volstrekt mee oneens</i>	Het inverse van de stelling wordt als krachtig en legitiem/juist beschouwd.	-2

Tabel 40: factor A, voortvloeiend uit de score van Actievorm A¹⁹

¹⁹ Deze tabel is een kopie van Tabel 30 (pagina 59) in appendix 3 (pagina 58). en is louter voor het comfort van de lezer daarvandaan hier gerepliceerd.

Factor B: het docentenbelang.

De factor B geeft, op basis van de interviews (Actievorm B) aan in welke mate de docenten in het team belang hechten aan de facetten. Deze factor B is gebruikt voor alle daaraan gekoppelde maatregelen.

Deze berekening van factor B is gebaseerd op:

$$TO(TH_x) = \sum AM_x \div \sum AD_t$$

waarin:

- $TO(TH_x)$ = het percentage respondenten (docenten) dat in totaal koos voor aan facet TH_x gerelateerde maatregelen.
- $\sum AM_x$ = het totaal van de tijdens de docenteninterviews opgesomde maatregelen bij het facet x.
- $\sum AD_t$ = het totaal tijdens de docenteninterviews door alle respondenten (docenten) gemelde maatregelen.

De hieruit aldus berekende informatie is weergegeven in Tabel 41 en de daaruit voortvloeiende toekenning van factor B (de factor die is gerelateerd aan Actievorm B) in relatie tot de facetten is daarin weergegeven in de kolom ter rechterzijde. Deze factor B is bepaald op basis van (afgerond) eentiende van het overall percentage.

facet	$\sum$ maatregelen	overall percentage	factor B
<i>veiligheid (1)</i>	25	18%	2
<i>beeldvorming (2)</i>	35	25%	3
<i>vermogen (3)</i>	13	9%	1
<i>houding (4)</i>	25	18%	2
<i>uniformiteit (5)</i>	17	12%	1
<i>pech (6)</i>	7	5%	1
<i>hogeschool (7)</i>	9	6%	1
<i>anamnese (8)</i>	11	8%	1
<i>totaal</i>	142		

Tabel 41: bepaling van factor B op basis van Actievorm B.

Factor C: het forumbelang.

De factor C geeft, op basis van het forumgesprek (Actievorm C), aan in welke mate de gemengde studenten- en docentenpopulatie belang hecht aan de facetten. Deze factor C is gebruikt voor alle daaraan gekoppelde.

Deze berekening van factor C is gebaseerd op:

$$TF(THx) = \sum(AOx + AMx) \div \sum AF_t$$

- **TF(THx)** = het percentage forumdeelnemers (docenten + studenten) dat kwam met aan facet THx gerelateerde (oorzaken+maatregelen).
- **$\sum(AOx + AMx)$** = het totale aantal tijdens het forumgesprek opgesomde aantal (oorzaken+maatregelen) bij het facet x.
- **$\sum AF_t$** = het totaal aantal tijdens het forumgesprek opgesomde aantal (oorzaken+maatregelen).

De hieruit aldus berekende informatie is weergegeven in Tabel 42 en de daaruit voortvloeiende toekenning van factor C (de factor die is gerelateerd aan Actievorm C) in relatie tot de facetten is daarin weergegeven in de kolom ter rechterzijde. Deze factor C is bepaald op basis van (afgerond) eentiende van het overall percentage.

facet	$\sum(\text{oorzaken}+\text{maatregelen})$	overall percentage	factor C
<i>veiligheid (1)</i>	29	18%	2
<i>beeldvorming (2)</i>	13	8%	1
<i>vermogen (3)</i>	11	7%	1
<i>houding (4)</i>	42	26%	3
<i>uniformiteit (5)</i>	8	5%	1
<i>pech (6)</i>	6	4%	1
<i>hogeschool (7)</i>	37	22%	2
<i>anamnese (8)</i>	19	12%	1
<i>totaal</i>	165		

Tabel 42: bepaling van factor C op basis van Actievorm C.

Factor D: effectgrootte en realiseerbaarheid.

Op basis van onderzoek in wetenschappelijk onderzoek en op basis van de mate waarin maatregelen (interventies) realistisch en haalbaar zijn, is globaal bepaald in hoeverre bepaalde interventies waarschijnlijk minder of juist meer effect sorteren. Daarbij is uitgegaan van het in

Tabel 43 weergegevene. Deze tabel is overgenomen uit appendix 12 (vanaf pagina 139) en bevat dezelfde inhoud als de in deze appendix opgenomen Tabel 38) gedetailleerde onderscheid.

Wellicht ten overvloede wordt hier opgemerkt dat een toename van de effectgrootte impliceert dat uit wetenschappelijk onderzoek kan worden vastgesteld dat de daarbij gebruikte interventie (maatregel) tot een grotere uitwerking leidt.

effectgrootte	factor D
<i>onbekende E en/of onbekende tot gecompliceerde realiseerbaarheid</i>	1
<i>geringe E ($E < .8$ of $E > -.8$) en constatering "realiseerbaar"</i>	2
<i>grote E ($E > .8$ of $E < -.8$) en constatering "goed realiseerbaar"</i>	3

Tabel 43: overzicht van de op de effectgrootte van interventies gebaseerde factor D²⁰

Resultaat: mate van expressie.

De factoren A tot en met D geven, op basis van hun vermenigvuldiging ($A \times B \times C \times D$) het gewicht van de maatregel (interventie) aan. Daarbij is vervolgens, in de vorm van factor E, ook gerekend met hoe vaak de betreffende maatregel (interventie) werd genoemd tijdens de actievormen (factor E), zodat uiteindelijk het totale gewicht van elk van de daar opgesomde maatregelen is bepaald op grond van de calculatie $A \times B \times C \times D \times E$.

Het resultaat van deze bewerking is te zien (en verwerkt) in appendix 13 (vanaf pagina 140) en dat resultaat is bijeenvergaard en in appendix 14 (vanaf pagina 148) voor elk van de in dit onderzoek opgetekende maatregelen opgenomen ten behoeve van het totaalbeeld.

²⁰ Deze tabel is identiek aan Tabel 38 (pagina 139).

appendix 14: de maatregelen op een rij

In Tabel 44 wordt een totaaloverzicht geboden van de maatregelen, zodanig gesorteerd dat de aantrekkelijkste daarvan bovenaan staan. Dit overzicht is gebaseerd op de informatie uit appendix 13 (pagina 140) in combinatie met de quorum-factor E uit Tabel 25 (pagina 60).

Wat betreft concrete ingrepen, waarmee deze maatregelen in de praktijk kunnen worden geëffectueerd, wordt aanbevolen om ter inspiratie de diverse overzichten waarbij deze zelfde bronnen (R-1 tot en met R-35) vermeld staan, elders in deze thesis, door te nemen.

bron ²¹	maatregel	score ²²	
R-1	<u>docent</u> stimuleert vrije gesprekken over studie (curriculum), omstandigheden en studievoortgang, betreft daarin zowel studenten als docenten.	36 × 29 =	1.044
R-3	<u>docenten</u> gebruiken in de hoofdfase lesvormen die de sociale cohesie vergroten.	36 × 29 =	1.044
R-5	De <u>specialisatiecoördinatoren</u> nemen gezamenlijk stappen om bij te dragen aan de integratie van studenten met specifieke achtergronden (bijv. immigranten, complexe gezinssituaties, genderkwesties etc.) of snelleerders c.q. langzaamleerders: iedereen doet ertoe, hoort erbij (belofte #4).	36 × 29 =	1.044
R-23	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in elke module uitleg wordt gegeven over het onderwijs, de toets en/of de wijze waarop materiaal ter beoordeling moet worden opgeleverd, en dat daarmee expliciet wordt geoefend, bijvoorbeeld gedurende 15min. tot 30min.	30 × 16 =	480
R-26	De <u>curriculumcoördinator</u> onderzoekt de mate waarin het voor bepaalde modules een verbetering inhoudt als de groepsgrootte verminderd wordt, waardoor dus misschien weblectures en meer inroosting vereist zullen zijn en een groter quotum van <u>docenten</u> . Dienaangaande wordt aan de <u>opleidingsmanager</u> schriftelijk een overzicht gegeven, met een advies terzake.	30 × 16 =	480
R-27	De <u>opleidingsmanager</u> onderzoekt op basis van nog te bepalen criteria de mate waarin de ruimtes, specialisaties en de specialisatiedagen al dan niet functioneel zijn en gaat naar aanleiding daarvan in overleg met de <u>curriculumcoördinator</u> om te bepalen of maatregelen wenselijk zijn c.q. genomen zullen worden.	30 × 16 =	480
R-29	De <u>docenten</u> zorgen ervoor dat in door hun verzorgde modules activerende werkvormen worden ingezet, bijvoorbeeld (o.m. tijdens <i>challenge-weeks</i>) opdrachten die door de studenten vervuld moeten worden.	30 × 16 =	480
R-31	De <u>opleidingsmanager</u> maakt dat het onophoudelijk invoeren van veranderingen en innovaties in het lopende onderwijs sterk wordt gereduceerd: we experimenteren daarmee te veel 'over de rug van onze studenten'.	30 × 16 =	480

²¹ overgenomen uit Tabel 39 in appendix 13 op pagina 139

²² score = gewicht (uit appendix 13, vanaf pagina 139) × quorum-factor E (uit Tabel 25, pagina 59)

Effectieve interventies tegen studentenuitval

bron ²¹	maatregel	score ²²	
R-15	De <u>opleidingsmanager</u> stelt een maatregel in werking, waardoor ten behoeve van bepaalde modules een selectie criterium wordt toegepast, zodat alleen de gemotiveerde studenten daaraan kunnen deelnemen. De basis waarop deze motivatie wordt vastgesteld, moet hierbij uiteraard zorgvuldig bepaald worden.	18 × 26 =	468
R-16	De <u>opleidingsmanager</u> stelt een systeem in werking, waarbij studenten voor het leveren van prestaties (bijv. huiswerk maken) punten verzamelen. Deze punten kunnen door de studenten worden besteed aan iets (nader te onderzoeken) waar zij waarde aan hechten en dat een educatief doel nastreeft.	18 × 26 =	468
R-17	De <u>opleidingsmanager</u> stimuleert via de <u>specialisatiecoördinatoren</u> dat studenten zoveel mogelijk in aanraking worden gebracht met werkomgevingen, zodat ze daarmee ervaring opdoen (al eerder dan bij stage of afstuderen).	18 × 26 =	468
R-10	<u>SLB-coördinator</u> regelt dat er via de <u>SLB-docenten</u> gevraagd wordt naar taalproblemen of problemen in het executief functioneren, waarbij de SLB-docent de beschikking krijgt over een overzicht met bruikbare voorstellen, die zo'n probleem (mede) helpen te elimineren.	12 × 24 =	288
R-11	De <u>opleidingsmanager</u> vergroot de 'slagkracht' van de studiekeuzecheck (SKC), zodanig dat bijvoorbeeld potentiële nieuw toetredende studenten veel actiever dan tot nu toe wordt verteld dat ze beter een andere opleiding kunnen gaan doen.	12 × 24 =	288
R-24	De <u>SLB-coördinator</u> zorgt ervoor dat er periodiek een vers overzicht van studenten in de laatste fase van hun studie komt. Dit overzicht wordt onder <u>SLB-docenten</u> verspreid, met het verzoek deze studenten pro-actief te 'monitoren' op voortgang, ze bij te staan.	12 × 18 =	216
R-28	De <u>opleidingsmanager</u> zet een ontwikkeling in gang, waarbij docenten onderling en daarnaast ook met externe hulp, bijv. met behulp van coaching of intervisie, tot een lesmethode komen waarbij plezier in het vak en collectieve ambitie maximaal tot expressie komen in de lessen.	12 × 18 =	216
R-30	De <u>opleidingsmanager</u> stelt in overleg met de <u>faculteitsdirecteur</u> een shortlist op van externe of interne HL-specialisten (coaches, psychologen e.d.), die kunnen worden ingezet voor het oplossen van andere dan rechtstreeks aan de opleiding gerelateerde problemen.	12 × 18 =	216
R-6	<u>opleidingsmanager</u> laat zelfevaluatiemethode ontwikkelen, die door aankomende en startende studenten (verplicht?) gebruikt kan worden voor de studiekeuze	12 × 17 =	204
R-7	<u>SLB-coördinator</u> wordt meer een 'coach' en helpt studenten (met name bij aanvang van het studietraject) hun eigen keuzes te evalueren in relatie tot haalbaarheid en 'personal fit', met inbegrip van bewustwording van hun eigen sterktes en zwaktes.	12 × 17 =	204
R-2	<u>curriculumcoördinator</u> positioneert de toetsen slimmer, en vermindert bijvoorbeeld het aantal 'slachtoffers' dat tijdens de kerstdagen ontstaat, door de toetsen anders over het jaar te spreiden. Of zorgt voor een snelle, effectieve filtering van de kansrijken.	16 × 12 =	192
R-4	<u>opleidingsmanager</u> faciliteert evenementen die bijdragen aan de binding van de student met de opleiding.	16 × 12 =	192

Effectieve interventies tegen studentenuitval

bron ²¹	maatregel	score ²²	
R-8	<u>curriculumcoördinator</u> vraagt de lesinhoud (=onderwerpen, complexiteit, lesmethode, betekenis voor de beroepsuitoefening) van alle modules op bij de <u>docenten</u> en maakt daarvan een toegankelijk overzicht, waarin ook het einddoel van een opleiding of specialisatie aan de orde komt	12 × 11 =	132
R-13	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in een van de modules wordt onderwezen hoe je planmatig studeert, samenwerkt en het overzicht van je opleiding behoudt.	6 × 20 =	120
R-14	<u>SLB-coördinator</u> zorg ervoor dat alle <u>SLB-docenten</u> periodiek in gesprek gaan met 'hun' studenten en de mate waarin hun instelling, ambitie, baantjes, social media/gaming-relatie, vermogens (IQ) en karaktereigenschappen al dan niet passen bij de gekozen studie.	6 × 20 =	120
R-33	De <u>opleidingsmanager</u> en <u>specialisatiecoördinatoren</u> maken structureel (het gehele studiejaar) plek voor potentieel nieuw-toetredende studenten, welke optie ook wordt gepropageerd, opdat deze in de praktijk kennis kunnen maken met de aard en realisatie van de opleiding.	3 × 25 =	75
R-34	Elk der <u>specialisatiecoördinatoren</u> maakt afspraak met (per specialisatie) tenminste één docent, die tijd beschikbaar krijgt om bij vooropleidingen gastlessen te verzorgen.	3 × 25 =	75
R-35	De <u>opleidingsmanager</u> intensiveert de afstemming tussen vooropleiding en HL door pro-actief bijeenkomsten te organiseren, eventueel in samenwerking met de Opleiding Advies Commissie (OAC).	3 × 25 =	75
R-18	De <u>curriculumcoördinator</u> stemt met de <u>docent-specialisten</u> vast in hoeverre er onderscheid is in de uitvoering van de modules. Op basis van vastgelegde afspraken wordt eraan gewerkt de verschillen te verminderen, bijv. op het gebied van activering van studenten, docentdeskundigheid, module-opbouw, oefenmaterialen, video-clips, koppeling theorie en praktijk, et cetera.	6 × 5 =	30
R-19	De <u>opleidingsmanager</u> bepaalt in overleg met de <u>faculteitsdirecteur</u> dat verplichte aanwezigheid bij de hoor- en/of werkcolleges vereist zal worden.	6 × 5 =	30
R-20	De <u>curriculumcoördinator</u> neemt het op zich om te bepalen welke <i>basisvakken</i> onontbeerlijk zijn en in hoeverre daar veel meer aandacht aan geschonken zou moeten worden dan tot nu toe.	6 × 5 =	30
R-21	De <u>opleidingsmanager</u> en de <u>faculteitsdirecteur</u> onderzoeken op welke wijze er voor bepaalde groepen van studenten, via een bepaalde procedure met een bepaalde beslisser, ruimte kan worden gecreëerd voor het accuraat aanpakken van "schrijnende gevallen".	4 × 3 =	12
R-22	De <u>specialisatiecoördinatoren</u> zetten bijeenkomsten op voor de studenten, waarbij zowel succesvolle als afgehaakte studeerders hun verhaal komen vertellen.	4 × 3 =	12
R-12	De <u>opleidingsmanager</u> gaat over tot het zo radicaal mogelijk reduceren van het aantal 'afleiders' (externe, onderwijsverstorende prikkels), denk bijvoorbeeld aan tijdens een hoorcollege WiFi uitzetten.	3 × 2 =	6
R-9	<u>faculteitsdirecteur</u> dringt er bij het CvB op aan dat er vanuit de overheid een klip en klaar, minder ad hoc langetermijn beleid benodigd is	6 × 1 =	6

Effectieve interventies tegen studentenuitval

bron ²¹	maatregel	score ²²	
R-25	De <u>specialisatiecoördinator</u> kan, op voorspraak van de <u>SLB-docent</u> , aan een student waarvan de prestaties enige tijd ondermaats zijn, een bericht sturen, waarin een zekere mate van ‘onorthodox coachen’ wordt gebruikt om de studiehouding te revitaliseren.	6 × 0 =	0
R-32	De <u>curriculumcoördinator</u> zorgt ervoor dat in elke module, direct bij de aanvang, door de <u>docenten</u> aan de student duidelijk wordt gemaakt dat de aanschaf van bepaalde middelen (bijv. boeken) en een bepaalde mate van inzet en medewerking worden vereist – hetgeen anders is dan de student wellicht gewoon is.	3 × 0 =	0

Tabel 44: overzicht van de maatregelen uit appendix 13

appendix 15: overzicht van het vooronderzoek

In de navolgende Tabel 45 is zichtbaar op welke wijze in het kader van het vooronderzoek selecties zijn toegepast op de grote hoeveelheid wetenschappelijk onderzoek, verricht naar studentenuitval, achterliggende oorzaken en relevante tegenmaatregelen.

ABI/Inform Global; ERIC, and PsychINFO peer reviewed, scholarly journals, June 2017				
	Search terms	ERIC	ABI	PSY
S1	ab(drop*)	4,942	10,369	18,903
S2	ab(out*)	125,321	311,670	567,049
S3	ab(reason*)	28,134	74,278	99,737
S4	ab(factor*)	66,164	200,650	428,818
S5	ab(decreas*)	12,092	69,485	195,784
S6	ab(increas*)	88,172	333,208	587,029
S7	ab(risk*)	26,216	135,931	251,993
S8	ab(school*)	193,294	40,944	193,422
S9	ab(universit*)	86,538	53,300	94,418
S10	ab(college*)	61,759	16,693	78,633
S11	ab(student*)	307,302	56,588	278,934
S12	ab(study*)	254,501	488,511	1,072,691
S13	ab(withdr*)	2,035	5,151	29,650
S14	S1 AND S2 AND S8	1,485	375	1,628
S15	S1 AND S2 AND S9	348	115	405
S16	S1 AND S2 AND S10	336	95	332
S17	S1 AND S2 AND S11	1,548	265	1,231
S18	S1 AND S2 AND S12	1,162	824	4,561
S19	S14 AND S3	117	29	103
S20	S15 AND S3	54	7	46
S21	S16 AND S3	39	7	29
S22	S17 AND S3	169	26	110

ABI/Inform Global; ERIC, and PsychINFO peer reviewed, scholarly journals, June 2017				
	Search terms	ERIC	ABI	PSY
S23	S18 AND S3	129	60	349
S24	S14 AND S4	298	64	404
S25	S15 AND S4	68	21	91
S26	S16 AND S4	57	16	72
S27	S17 AND S4	298	51	271
S28	S18 AND S4	266	149	879
S29	S14 AND S5	75	19	116
S30	S15 AND S5	12	9	31
S31	S16 AND S5	8	11	17
S32	S17 AND S5	78	16	87
S33	S18 AND S5	66	85	528
S34	S14 AND S6	339	122	364
S35	S15 AND S6	85	34	84
S36	S16 AND S6	88	30	73
S37	S17 AND S6	346	87	250
S38	S18 AND S6	269	265	1,122
S39	S14 AND S7	362	66	508
S40	S15 AND S7	59	15	61
S41	S16 AND S7	48	8	47
S42	S17 AND S7	329	37	298
S43	S18 AND S7	227	105	841
S44	S8 AND S13	502	114	1,295
S45	S9 AND S13	258	110	513
S46	S10 AND S13	210	55	376
S47	S11 AND S13	786	139	1,218
S48	S12 AND S13	941	1,275	10,838
S49	S19 OR S20 OR S21 OR S22 OR S23 OR S24 OR S25 OR S26 OR S27 OR S28 OR S29 OR S30 OR S31 OR S32 OR S33 OR S34 OR S35 OR S36 OR S37 OR S38 OR S39 OR S40 OR	2,664	2,096	15,144

ABI/Inform Global; ERIC, and PsychINFO peer reviewed, scholarly journals, June 2017				
Search terms		ERIC	ABI	PSY
	S41 OR S42 OR S43 OR S44 OR S45 OR S46 OR S47 OR S48			
S50	TI(experiment* OR controlled OR longitudinal OR randomized OR quasi) OR AB(experiment* OR "controlled stud*" OR "controlled trial" OR "control group" OR "control variable" OR "comparison group" OR "comparative stud*" OR quasi OR longitudinal OR randomized OR randomly OR laboratory OR "before and after stud*" OR "pretest post*" OR "time series" OR "case control" OR "case cohort" OR "cohort stud*" OR "prospective stud*")	80,863	191,216	722,584
S51	S49 AND S50	461	359	4,605
S52	S51 NOT patient	456	284	2,787
S53	S52 NOT prescrib*	456	280	2,765
S54	S53 NOT disord*	390	253	1,752
S55	S54 NOT pharma*	389	246	1,562
S56	S55 NOT health*	347	188	1,046
S57	S56 NOT drug*	339	183	799
S58	S57 NOT poli*	284	142	737
S59	S58 NOT neuro*	280	142	627
S60	S59 NOT psycho*	196	120	183
total amount of hits		196 + 120 + 183 = 499		
duplicates removed		66		
articles on nationally/regional-focused groups removed		18		
articles on specific ethnographical issues removed		13		
articles on animal or plant 'behavior' removed		15		
articles on medical/psychological issues removed		63		

ABI/Inform Global; ERIC, and PsychINFO peer reviewed, scholarly journals, June 2017			
Search terms	ERIC	ABI	PSY
articles on science-topics removed	22		
articles on (company-)economics removed	42		
articles on specific trainings & circumstances removed	35		
articles removed after checking the abstracts	150		
articles removed after checking the full contents	48		
remaining articles	35		

Tabel 45: selectieproces inzake wetenschappelijk onderzoek, tijdens de aanloop naar deze thesis

appendix 16: informatie over de onderzoeker

Hieronder volgt een beknopte beschrijving van enkele wapenfeiten van de onderzoeker.

Remco Meisner (Amsterdam, 27 december 1959)

opleiding:

MAVO-4 – 1972-1976 – "Plesman", Amsterdam

MTS – "Patrimonium", Amsterdam

HTS-E – "Amsterdam", Amsterdam

MBA – University of Liverpool

Change Management – Vrije Universiteit Amsterdam

werkervaring:

sinds 2012:

- Hogeschool Leiden, docent bij de Opleiding Informatica, specialisatie Business Data Management

voordien (beknopt):

- Getronics, ABN AMRO Bank, Banque Labouchère, SAGEM (Parijs), Intersystems (Amsterdam, Sidney), Sociale Verzekeringsbank, PinkRoccade, TUI (Hannover)

boekpublicaties (beknopt):

IT Management voor het HBO:

- IT Management & Interim Management (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808266)
- Organisatie (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808273)
- Leidinggeven (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808280)
- Coaching (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808297)
- Intervisie (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808303)
- Rapporteren (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808310)
- Financieel Management (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808327)

Effectieve interventies tegen studentenuitval

- Project Management (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808006)
- Project Portfolio Management (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808334)
- Programma Management (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808259)
- Organisatie Volwassenheid (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808341)
- Verandermanagement (Stichting MINCE2 Foundation, 2013, ISBN9789070808358)

Best Practices:

- MINCE - A Framework for Organizational Maturity (Van Haren, Zaltbommel, English, ISBN9789087530471)
- Slagen zonder leren (Stichting MINCE2 Foundation, Nieuw Vennepe, ISBN9789070808365)
- Handreiking voor onderzoekers (Stichting MINCE2 Foundation, Nieuw Vennepe, ISBN9789070808372)

Bibliografie

- AJN. (2016). *promotieonderzoek naar voortijdig schoolverlaten jongeren*. Opgeroepen op juli 2020, van Artsen Jeugdgezondheidszorg Nederland:
<http://ajnjeugdartsen.nl/nieuwsberichten/promotie-onderzoek-naar-voortijdig-schoolverlaten-jongeren/>
- Ajzen, I. &. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1-9.
- Asch, S. (1956). Studies of Independence and Conformity: I. A Minority of One Against a Unanimous Majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1-70.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011, January). Attitude and Attitude Change. (62), 391-417.
- Bosker, R. &. (1994). School effects on drop out: A multi-level logistic approach to assessing school-level correlates of drop out of ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 50-64.
- Cabus, S. (2017, September 12). Does Enhanced Student Commitment Reduce School Dropout? Evidence from Two Major Dropout Regions in the Netherlands. *Regional Studies*, 49(4), 599-614.
- Conway, D. (1999). *Beyond Truth and Appearance: Nietzsche's Emergent Realism*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Desan, P. H. (2021, 04 24). Attitude change after a curriculum on the science and philosophy of well-being and happiness for high school students: A classroom-randomized trial. *British Journal of Educational Psychology*, 16.
- Fazio, R. (2007, October 1). *Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength*. Opgeroepen op December 2020, van National Center for Biotechnology Information:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677817/>
- Fichten, C. N. (2014). How well does the Theory of Planned Behavior predict graduation among college and university students with disabilities? *Social Psychology of Education*, 657-685.
- Fried, R. P. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 383-389.

- Graham-Bailey, M. R. (2018). Examining college students' multiple social identities of gender, race, and socioeconomic status: Implications for intergroup and social justice attitudes. *Journal of Diversity in Higher Education*, 377-389.
- Grover, A. (2016). *Student perception of school safety and how it affects their academic achievement*. Nampa, Idaho: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Hess, R.S., & C. (2001). Students' Stress, Coping Strategies, and School Completion: A Longitudinal Perspective. *School Psychology Quarterly*, 389-405.
- Hogescholen, V. (2016). *Feiten en cijfers: Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Vereniging Hogescholen. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Hogescholen, V. (2017). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers*. Vereniging Hogescholen. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Intostudies. (2016). *Overheid laat jaarlijks 250 miljoen euro liggen*. (Intostudies, Producent) Opgeroepen op juli 2020, van Intostudies: <http://www.intostudies.nl/persbericht-18-september/item20308>
- Johnson, D. (2018). *A phenomenological study of university leadership: Exploring the leadership practices used to implement change to increase student succes*. Miami, USA: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Leiden, H. (2017). *Instellingsplan 2017-2022*. College van Bestuur. Leiden, Netherlands: Hogeschool Leiden.
- Los, R. &. (2019). The interaction between student motivation and the instructional environment on academic outcome: A hierarchical linear model. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 471-500.
- Martin, J. (2018). *The self-efficacy of low act-scoring students in an experiential learning environment*. Ann Arbor, USA: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Naylor, M. (2019, 08 12). *An Alternate Conceptualization of the Theory of Planned Behavior in the Context of Sport Participation*. Opgehaald van Florida State University, Electronic Theses, Treatises and Dissertations: <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu.../citation.pdf>
- O'Conner, C. &. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*(97), 166-175.

- Persoonsgegevens, A. (2021, mei 16). *Algemene informatie AVG*. Opgehaald van Autoriteit Persoonsgegevens: <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/algemene-informatie-avg/algemene-informatie-avg>
- Rodd, Y. (2018). *Teaching strategies that enhance the educational success of community college online students*. Boston, Massachusetts: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Ryan, R. &. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
- Sanford Russell, J. c. (2015, May). Groupthink. *Philosophical Studies*, 172, 1287-1309.
- Schwarz, N. (2007). Attitude Construction: Evaluation in Context. *Social Cognition*, 25(5), 638-656.
- SHIFT. (2016, mei 3). *SHIFT*. Opgehaald van Shiftgedrag: <https://shiftgedrag.nl/ase-model-ontoreikend/>
- Sparks, P. G. (2006). The Dimensional Structure of the Perceived Behavioral Control Construct. *Journal of Applied Social Psychology*, 418-438.
- Veen, C. v. (2020). Dialogische gesprekken voeren. In C. v. Veen, *Wetenschappelijke doorbraken in de klas* (pp. 1-3). Amsterdam.
- Visser, P., & Mirabile, R. (2004). Attitudes in the Social Context: The Impact of Social Network Composition on Individual-Level Attitude Strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 779-795.
- Vlaander, G. &. (1985). Independence and conformity in Holland: Asch's experiment three decades later. *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie*, 49-55.
- Weggeman, M. C. (1995). Kenniswerkers en kennismanagement - Innovation Technology Entrepreneurship & Marketing. *Holland Management Review*(43), 80-89.
- Weide, E. v. (2013). *Het voorspellen van succes. Een onderzoek naar voorspelindicatoren van studiesucces bij Windesheim Flevoland*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculty of Law, Economics and Governance Theses.
- Zhoc, K. C. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 982-1004.