



Checklist voor Studievoortgang

De implementeerbaarheid van de Checklist bij eerstejaars
Toegepaste Psychologie studenten

Lectoraat Brain & Technology

Ebru Erciyas | 2019

Checklist voor Studievoortgang

De implementeerbaarheid van de Checklist bij eerstejaars
Toegepaste Psychologie studenten

Afstudeeronderzoek Lectoraat Brain & Technology

Naam	Ebru Erciyas
Studentnummer	347881
Opleiding	Toegepaste Psychologie
Academie	Mens en Arbeid
Hogeschool	Saxion
Studiejaar	2018 – 2019
Opdrachtgever	Lectoraat Brain & Technology
Scriptiebeoordelaars	Marco Farfán Galindo & Frederieke Hermesen
Datum	25 maart 2019
Plaats	Deventer

Voorwoord

In het eerste jaar van mijn opleiding Toegepaste Psychologie ging er een deur wagenwijd open staan naar persoonlijke ontwikkeling. Ik begon deze studie met de intentie om mensen beter te leren begrijpen zodat ik ze zou kunnen helpen, terwijl ik in de daaropvolgende jaren voornamelijk mezelf steeds beter leerde begrijpen. Na de propedeuse cum laude behaald hebben, dacht ik dat de studie mij gemakkelijk af zou gaan, maar niets bleek minder waar. Destijds had niets mij kunnen laten geloven dat ik jaren later studievertraging op zou lopen en eigenlijk begreep ik mijn eigen gedrag ook niet. Hoewel ik inmiddels zoveel wist over mezelf kon ik toch niet omgaan met mijn eigen uitstelgedrag en zelfsabotage. Toen ik hoorde over deze onderzoeksopdracht die u nu in handen heeft, wist ik het dan ook zeker. Dit is de volgende en de laatste stap die ik nodig heb om mijn studieloopbaan met succes af te ronden. Als ik hier in duik, deze patronen in leer zien, mij inzet om studievertraging tegen te gaan bij anderen, een meester wordt in de factoren die samenhangen met studiesucces, dan zal het mij zoveel kennis opleveren dat ik mezelf ook hierin zal kunnen verbeteren. Dit onderzoek heeft mij dan ook zoveel kennis bijgebracht, dat ik me geen beter passend onderzoeksthema voor had kunnen stellen.

Om te beginnen gaat al mijn dank uit naar Marco Farfán, mijn eerst scriptiebegeleider, die deze afstudeeropdracht voor mij mogelijk heeft gemaakt. Ondanks zijn drukke agenda en tussen zijn vele verantwoordelijkheden heeft hij altijd tijd vrij gemaakt om mij de nodige steun en begeleiding te bieden. Hoewel ik inmiddels zo ver verwijderd was geraakt van mijn studie en het mij dubbel zoveel moeite kostte om me weer compleet te richten op deze opdracht, was zijn gedisciplineerde en stimulerende benadering alles wat ik nodig had om dit onderzoek in goede banen te leiden. Ik ben een zelfstandige werker en terwijl ik merkte dat Marco het moeilijk vond om de stand van zaken meer aan mij over te laten, hoop ik dat ik door dit onderzoek neer te zetten, zijn vertrouwen in mij als TP-professional heb kunnen winnen.

Ook wil ik Frederieke Hermesen bedanken als mijn tweede scriptiebegeleider voor de inzichtelijke gesprekken die mij hebben geholpen dit onderzoek vanaf het begin goed in te kunnen kaderen. Dankzij haar inbreng en eerlijke mening leerde ik objectief in het onderzoek te staan en de zaken van meerdere kanten te bekijken.

Natuurlijk wil ik ook alle studieloopbaanbegeleiders die hebben meegewerkt aan dit onderzoek enorm bedanken. Zij maakten in de drukste perioden van het kwartiel tijd vrij om mij te ontvangen in de les en vroegen de studenten om hun medewerking. Door ieder van hen voelde ik mij dan ook enorm gesteund. Het was heel erg motiverend om aan een instrument te werken, waar zij net zo veel interesse in toonden en enthousiast over waren.

Ten slotte wil ik alle begeleiders binnen het Lectoraat Brain & Technology, in het bijzonder Mijke Hartendorp, bedanken voor hun tijd en energie tijdens de bootcamps, waarmee alle studenten de benodigde ondersteuning hebben ontvangen. Ook wil ik alle medestudenten bedanken voor hun steun en optimisme om hard door te blijven werken en elkaar te helpen waar nodig was.

Uitstelgedrag, studie- of werkdruk, stress, faalangst, perfectionisme, problemen in de privéomgeving, ik denk dat ieder mens hoe dan ook van tijd tot tijd met deze stressfactoren te maken heeft. De één gaat er gemakkelijker mee om dan de ander, maar het vergt uiteindelijk misschien wel een leven lang oefenen om steeds beter om te leren gaan met de ups en downs in het leven.

Uiteindelijk willen we ons allemaal op zowel persoonlijk als professioneel vlak zoveel mogelijk kunnen ontplooiën en geloof ik aan het eind van dit onderzoek alleen maar meer in de kracht van openheid. Pas als we ons bewust worden van onze

verbeterpunten, dit eerlijk toe kunnen geven aan onszelf en een ander, kunnen we daadwerkelijk gaan werken aan ons eigen ontwikkeling. Echter is hier vaak enige vorm van ondersteuning bij nodig, iets dat ons met de neus op de feiten drukt, zodat we belangrijke factoren die grondig aangepakt behoren te worden niet over het hoofd blijven zien. Het is dan ook mijn wens om met dit onderzoeksrapport een brug gebouwd te hebben naar het realiseren van deze vorm van ondersteuning binnen studieloopbaanbegeleiding. Ik hoop dat dit instrument, de Checklist, binnen het begeleidingstraject de slb'er en de student waardevolle handvatten zal bieden.

Deventer, 13 maart 2019

Ebru Erciyas

Abstract

Uit onderzoek blijkt het rendement binnen onderwijsinstellingen al jaren lang een punt van zorgen. In het kader van het verbeteren van studiesucces onder studenten, wordt er de afgelopen jaren door Hogeschool Saxion binnen het Lectoraat Brain & Technology (AMA) onderzoek uitgevoerd naar factoren die samenhangen met studievoortgang. Voortbouwend op deze onderzoeken is er afgelopen studiejaar een Checklist samengesteld die factoren, namelijk consciëntieusheid, academisch uitstelgedrag en mentale gezondheid in kaart brengt, die studiesucces kunnen voorspellen. In dit onderzoek is deze Checklist stapsgewijs geïmplementeerd en is deze implementatie geëvalueerd. In de evaluatie is de Checklist opnieuw onderzocht naar zijn voorspellende waarde en is de mate van bruikbaarheid van de Checklist onderzocht. Hiervoor is de Checklist afgenomen bij eerstejaars studenten van de opleiding Toegepaste Psychologie.

De Checklist is een vragenlijst die de 5 factoren consciëntieusheid, academisch uitstelgedrag, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie meet. Deze Checklist is in samenwerking met de studieloopbaanbegeleiders van het eerste jaar, afgenomen bij studenten in de SLB-lessen. Om de voorspellende waarde van de Checklist te kunnen onderzoeken zijn de resultaten gekoppeld aan de studieresultaten van de respondenten. Om de bruikbaarheid van de Checklist te kunnen beoordelen hebben de respondenten een evaluatievragenlijst ingevuld. Daarnaast zijn er ter beoordeling van de bruikbaarheid van de Checklist interviews afgenomen met studieloopbaanbegeleiders om hun mening over de nut van het instrument te kunnen onderzoeken.

Op basis van de analyses is naar voren gekomen dat enkel de factor academisch uitstelgedrag een voorspellende waarde voor studiesucces bevat. Ten tweede is naar voren gekomen dat de studenten de Checklist een gebruiksvriendelijk en nuttig instrument vinden en zich herkennen in de resultaten. Ook blijkt uit het onderzoek dat de studieloopbaanbegeleiders dit instrument als nuttig beoordelen en ermee zouden willen werken ter ondersteuning van de geboden studieloopbaanbegeleiding.

Er kan op basis van dit onderzoek geconcludeerd worden dat de Checklist niet voldoende voorspellend genoeg is bevonden voor studiesucces onder eerstejaars TP studenten. Hoewel er significante verschillen zijn gevonden tussen de studieresultaten van studenten die niet hebben meegedaan en wel hebben meegedaan aan het onderzoek, bleken er tussen de overige vier factoren, namelijk consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie, en de studieresultaten van de respondenten geen significante verbanden te bestaan. Dit kan te maken hebben met het feit dat de Checklist in het eerste kwartiel van het eerste studiejaar is afgenomen en de afwezigheid van voldoende studiecijfers om betrouwbare statistische analyses uit te kunnen voeren. Hoewel de Checklist door studenten als gebruiksvriendelijk en nuttig en door studieloopbaanbegeleiders als een nuttig instrument is beoordeeld, kan dus enkel één van de 5 factoren studiesucces voorspellen. Al met al zou er meer onderzoek nodig zijn op basis van meer studiecijfers om daadwerkelijk bestaande verbanden tussen de vijf gemeten factoren en studiesucces in kaart te kunnen brengen.

Inhoudsopgave

	Pagina
Verklarende woordenlijst	8 t/m 9
Hoofdstuk 1: Inleiding	
1.1 Aanleiding	10 t/m 11
1.2 Onderzoeksvraag	11 t/m 12
1.3 Doelstelling	12
Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader	
2.1 Studieloopbaanbegeleiding en studiesucces	13 t/m 14
2.2 Studiesucces en factoren	14
2.2.1 Consciëntieusheid	14
2.2.2 Academisch uitstelgedrag	14 t/m 15
2.2.3 Mentale gezondheid	15 t/m 16
2.2.4 Functiebeperking	16
2.2.5 Thuisituatie	16 t/m 17
2.3 Geboden ondersteuning/oplossingen ter bevordering van studiesucces	17
2.3.1 Hogeschool Saxion – StudieSuccesCentrum	17
2.3.2 Studieloopbaanbegeleiding	17 t/m 18
2.3.3 Student	18
2.3.4 Tools	18
2.3.4.1 Voorspellende waarde	18 t/m 19
2.3.4.2 Bruikbaarheid van de Checklist	19
2.3.4.3 Gebruiksvriendelijkheid/usability	19
2.3.4.4 Nuttigheid/utility	19 t/m 20
2.3.4.5 Bereidheid	20
2.4 Conceptueel model	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksdesign	
3.1 Methode	21
3.2 Doelgroep	22
3.2.1 De studenten	22
3.2.2 De studieloopbaanbegeleiders	22
3.3 Instrument	22 t/m 23
3.3.1 Checklist voor Studievoortgang	23
3.3.2 Gebruiksvriendelijkheid en nuttigheid door de student – Usability & Utility	24
3.3.3 Nuttigheid door de studieloopbaanbegeleider – Utility	24
3.4 Procedure	24
3.4.1 Procedure studieloopbaanbegeleiders	24 t/m 25
3.4.2 Procedure studenten	25
3.5 Analyses	25
Hoofdstuk 4: Resultaten	
4.1 Uitvoering	26
4.2 Respons	26
4.3 Betrouwbaarheid	27
4.4 Samenhang- en regressieanalyses	27
4.4.1 Samenhang- en regressieanalyses op schaalniveau	28
4.4.2 Samenhang- en regressieanalyse op itemniveau	28
4.4.3 Functiebeperking	28 t/m 29
4.4.4 Thuisituatie	29

4.5 Bruikbaarheid van de Checklist	29
4.5.1 Gebruiksvriendelijkheid Checklist	29 t/m 30
4.5.2 Nuttigheid van de Checklist voor de student	30
4.5.3 Bereidheid van de student	30
4.5.4 Nuttigheid van de Checklist voor de studieloopbaanbegeleider	30 t/m 32
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	
5.1 Conclusie	33
5.1.1 In hoeverre voorspelt de factor academisch uitstelgedrag, de studievoortgang van de student?	33
5.1.2 In hoeverre voorspelt de factor consciëntieusheid, de studievoortgang van de student?	33
5.1.3 In hoeverre voorspelt de factor mentale gezondheid, de studievoortgang van de student?	33
5.1.4 In hoeverre voorspelt de factor functiebeperking, de studievoortgang van de student?	33 t/m 34
5.1.5 In hoeverre voorspelt de factor thuissituatie, de studievoortgang van de student?	34
5.1.6 In hoeverre ervaren de studenten de binnen de Checklist als gebruiksvriendelijk?	34
5.1.7 In hoeverre is de Checklist voor Studievoortgang nuttig voor de student?	34 t/m 35
5.1.8 In hoeverre voelt de student zich bereid om de aanbevolen actiestappen te ondernemen?	35
5.1.9 In hoeverre is de Checklist voor Studievoortgang bruikbaar voor de SLB'er?	35
5.1.10 Beantwoording van de onderzoeksvraag	35
5.2 Discussie	35 t/m 37
5.3 Aanbevelingen	37
5.3.1 Voor de organisatie	37 t/m 38
5.3.2 Voor toekomstig onderzoek	38
Literatuur	39 t/m 49
Bijlagen	50
Bijlage 1: Bijlagen hoofdstuk 1 t/m hoofdstuk 5	51 t/m 55
Bijlage 2: Checklist voor Studievoortgang	56 t/m 67
Bijlage 3: Semigestructureerd interview	68
Bijlage 4: Informerende mail naar studieloopbaanbegeleiders	69
Bijlage 5: Informerende mail naar studenten	70
Bijlage 6: Correlaties en inter-correlaties	71
Bijlage 7: Grafieken	72
Bijlage 8: Extra analyses	73
Bijlage 9: Voorbeeldtranscriptie interview	74 t/m 77
Bijlage 10: Plan van Aanpak – Implementatie Checklist voor Studievoortgang	78 t/m 79
Bijlage 11: Eigenwerkverklaring	80

Verklarende woordenlijst

Academisch uitstelgedrag: het uitstellen van studie-gerelateerde taken zoals het maken van huiswerk, het voorbereiden op projecten en het leren voor tentamens (Solomon & Rothblum, 1984).

Axiaal coderen: een techniek binnen kwalitatief onderzoek. Nadat aan het verzamelde materiaal labels/codes gegeven zijn wordt er naar een onderliggende structuur gezocht waar een nieuwe overkoepelende label/code aan wordt toegekend.

The Big Five: de benaming voor de vijf bekendste persoonlijkheidsdomeinen die als universeel, redelijk stabiel over tijd en als nagenoeg cultuurvrij worden gezien. Binnen dit onderzoek is er aandacht voor het persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid.

Bison: cijfer-administratiesysteem binnen Saxion 'University of Applied Sciences'.

Bruikbaarheid: de mate waarin een systeem gebruiksvriendelijk en nuttig wordt geacht.

Checklist voor Studievoortgang: de tool die een bijdrage levert aan het voorkomen van studievertraging door bij studenten vroegtijdig de factoren academisch uitstelgedrag, consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking en de thuissituatie te signaleren.

Consciëntieusheid: één van de vijf persoonlijkheidsdomeinen en wordt letterlijk vertaald als gewetensvolheid. Het domein bezit een aantal onderliggende kenmerken zoals bijvoorbeeld beschreven in de persoonlijkheidsvragenlijst NEO-PI-R: doelmatigheid, ordelijkheid, betrouwbaarheid, ambitie, zelfdiscipline, bedachtzaamheid (Costa & McCrae, 1992).

Construct: een abstract en complex begrip dat ontwikkeld wordt voor een bepaald onderzoek. Binnen dit onderzoek is er sprake van meerdere constructen zoals: voorspellende waarde, bruikbaarheid, academisch uitstelgedrag, consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking, thuissituatie en gebruiksvriendelijkheid en nuttigheid.

Correlatiecoëfficiënt: de maat waarmee de sterkte en de richting van de samenhang tussen twee variabelen wordt uitgedrukt. De samenhang, oftewel correlatie, kan negatief, neutraal of positief zijn en de waarde ligt daarom tussen de -1 en 1.

Criteriumvaliditeit: de mate waarin de uitkomst van een instrument, in dit geval de Checklist, samenhangt met een of meer criteriumvariabelen, bijv. studiesucces.

Criteriumvariabelen: de variabelen waaraan de voorspellende waarde van het instrument wordt toetst. Binnen dit onderzoek zijn dat het cijfergemiddelde en het studietempo.

Gebruiksvriendelijkheid: de mate waarin een systeem, product of dienst door gespecificeerde gebruikers kan worden gebruikt om bepaalde doelen te bereiken met effectiviteit, efficiëntie en tevredenheid in een gespecificeerde context van gebruik (International Organisation for Standardization, 2018).

Mentale gezondheid: een staat van welzijn waarin het individu zijn of haar eigen kunnen realiseert, de normale stress van het leven aankan, productief en vruchtbaar kan werken en een bijdrage kan leveren aan zijn of haar gemeenschap (WHO, 2005).

Nuttigheid: zegt iets over de functie van het systeem. Wanneer het systeem doet wat de gebruiker nodig heeft en waarmee het 'probleem' wordt opgelost, is het nuttig.

Predictieve validiteit: een vorm van criteriumvaliditeit die is gericht op het voorspellen van iets in de toekomst aan de hand van een instrument. Checklist voor Studiesucces

Studiesucces: een breed begrip waar iedere instelling andere criteria voor hanteert. Binnen dit onderzoek wordt het succes in de studie gebaseerd op de criteria cijfergemiddelde en studietempo.

Studietempo: het studietempo van de student. Dit zegt iets over de studiesnelheid of de studievertraging.

Studie-uitval: relatieve maatstaf voor de hoeveelheid studenten die voor het afronden van de studie uitvalt.

Verklaarde variantie: ook wel het kwadraat van de correlatie. Het zegt iets over de mate waarin de ene variabele door de andere variabele wordt verklaard. Oftewel in hoeverre het een het ander voorspelt.

Gebruikte afkortingen

AMA: Academie Mens & Arbeid. Een academie binnen Saxion 'University of Applied Sciences'.

APS: Academic Procrastination Scale (McCloskey, 2011). Meet academisch uitstelgedrag aan de hand van vijftientig items verdeeld over zes facetschalen.

AVG: Algemene Verordening Gegevensbescherming. Dit heeft betrekking op de privacywetgeving die sinds 25 mei 2018 geldig is in de hele Europese unie. Checklist voor Studiesucces

BSA: Bindend Studie Advies. Dit ontvangt een student in het eerste jaar wanneer hij/zij voldoende studiepunten heeft behaald. Het aantal afgesproken studiepunten verschilt per instelling.

CESE: Centre for Education Statistics and Evaluation, een organisatie die de effectiviteit, efficiëntie en verantwoordingsplicht in het onderwijs wil verbeteren.

GPA: Grade Point Average. Dit is het gemiddelde cijfer in verhouding tot het aantal studiepunten wat aan dat cijfer wordt toegekend. Deze maat wordt regelmatig als criteriummaat voor studiesucces toegepast.

IPIP-NEO-120: International Personality Item Pool - Neuroticism Extraversion Openness. Een persoonlijkheidsvragenlijst die publiek domein is en 120 items bevat. De facetschalen van deze items zijn gevalideerd aan de NEO-PI-R (een veel gebruikte commerciële persoonlijkheidsvragenlijst).

ISO: International Organisation for Standardisation, een organisatie die internationale standaarden ontwikkelt en publiceert (2018).

LSVb: Landelijke Studenten Vakbond, een organisatie die zich inzet voor de belangen van de student (2018)

MHI-5: Mental Health Inventory. Een vragenlijst bestaande uit vijf items die de psychische gezondheid meten. Deze vragenlijst wordt ingezet bij het Permanent Onderzoek Leefsituatie (POLS) uitgevoerd door het CBS.

PASS: Procrastination Assessment Scale for Students (Solomon & Rothblum, 1984). Zelfrapportagevragenlijst voor academisch uitstelgedrag waarbij uitstelgedrag binnen verschillende studiegebieden wordt gemeten en naar verschillende redenen van uitstelgedrag wordt gevraagd.

SLB/slb: Studieloopbaanbegeleiding.

SLB'er: Studieloopbaanbegeleider. De studieloopbaanbegeleider is het eerste aanspreekpunt voor de student wanneer hij/zij ondersteuning zoekt binnen de studie.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, een computerprogramma voor het gebruik van statistische analyses.

SUS: System Usability Scale, een vragenlijst bestaande uit 10 items waarbij wordt gemeten in hoeverre de gebruiker een systeem gebruiksvriendelijk acht.

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk komen de aanleiding voor dit onderzoek, de onderzoeksvraag en de doelstelling van dit onderzoek aan bod.

1.1 Aanleiding

De kenniseconomie in Nederland vraagt om meer hoger opgeleiden en mede door deze vraag is de instroom op hogescholen de afgelopen 15 jaar duidelijk toegenomen (Walraven, 2014). De uitval neemt tegelijkertijd onevenredig toe en diplomarendementen nemen af. Het diplomarendement is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een diploma behaalt (Van Berkel, Jansen & Bax, 2012). Het dalend diplomarendement binnen de onderwijsinstellingen van het hbo is een interessant onderzoeksgebied voor menig lectoraten. Zo beargumenteert Kappe (2017) dat gezien de ambities van Nederland om tot de top 5 van kenniseconomieën te blijven behoren, deze daling een reden vormt om de studie-uitval terug te dringen en toename te realiseren van het aandeel gediplomeerden. Zoals Kappe beweert, heeft van alle hbo studenten die vijf jaar geleden zijn begonnen aan hun opleiding, de helft zijn of haar diploma inmiddels behaald, wat goed staat voor een rendement van 49%. “Na acht jaar krijgt uiteindelijk 68% een diploma, maar ook dit percentage vertoont een licht dalende trend” (Kappe, 2017). Landelijk behaalt 31% van de Toegepaste Psychologie studenten binnen 5 jaar een diploma. Vergeleken met 24% voor TP studenten binnen Saxion, wat lager is dan het landelijk gemiddelde (Studiekeuze123.nl). Zowel studie-uitval als studievertraging zijn voor de overheid en de onderwijsinstellingen een probleem vanuit financieel opzicht. Dit komt doordat onderwijsinstellingen deels gefinancierd worden op basis van afgeleverde diploma's. Met andere woorden: “zwaar vertraagde studenten en afhakers zijn voor rekening van de universiteiten”, aldus Van der Meer (Metronieuws, 2018). De kosten die gemoeid zijn met de uitval en de slecht renderende onderwijsinspanningen vragen om maatregelen (Luken, 2009). Als er alleen gekeken wordt naar de directe kosten van studiestaken en switchen in het hbo, stelt de Onderwijsraad (2008) dat dit al uitkomt op ongeveer 180 miljoen euro per jaar.

De vraag is nog altijd wat er gedaan kan worden om studievertraging en studie-uitval te voorkomen en welke factoren hier een rol in spelen. Volgens Mittendorff & Kienhuis (2014) hangt optimaal studiesucces nauw samen met goede studieloopbaanbegeleiding. Zo draagt SLB bij aan zowel de aflevering van professionals die van economische en maatschappelijke toegevoegde waarde zijn voor de beroepspraktijk, als aan het behalen van de gewenste numerieke rendementen (Mittendorff & Kienhuis, 2014). Zoals ook wordt benoemd in deze handreiking (Mittendorff & Kienhuis, 2014) is één van de doelen van SLB dat de student wordt ondersteund bij het zo succesvol mogelijk studeren. Saxion geeft dan ook in de handreiking aan dat ze de komende jaren SLB binnen opleidingen wil gaan versterken om studenten nog beter te adviseren, te ondersteunen en te begeleiden, zodat succesvoller gestudeerd kan worden.

Om dit te kunnen realiseren is er onderzoek nodig op welke manier SLB bij zou kunnen dragen aan meer studiesucces. Zo wordt er binnen Hogeschool Saxion de afgelopen jaren onderzoek verricht naar factoren die samenhangen met studievertraging (Van der Bilt, 2016; Koopmans, 2017; Schlösser, 2018). Zoals door Van der Bilt (2016) wordt opgemerkt wordt studievertraging binnen opleidingen tot nu toe niet vroegtijdig gesignaleerd maar pas achteraf vastgesteld. Wanneer opgelopen achterstanden te groot worden, wordt ook de kans de studie vroegtijdig zonder diploma af te breken groter. In het huidige programma ligt de focus voornamelijk op het matchen van de student en de studie, wat ook wel de Studiekeuzecheck wordt genoemd. Deze Studiekeuzecheck vindt voor aanvang van een studiejaar plaats. Hoewel een Studiekeuzecheck en eventuele voorprogramma's tot op zeker hoogte wel bijdragen aan het studiesucces, is het ook belangrijk een hulpmiddel te hebben waarmee de kans op studievertraging aan het begin van een studiejaar gesignaleerd kan worden.

In het huidige beleid nemen toekomstige TP studenten deel aan een intake-assessment waarin onder andere de taal- en rekenvaardigheden en het logisch redeneervermogen van studenten door middel van tests en vragen in kaart worden gebracht. Zo wordt onderzocht of de student en de Toegepaste Psychologie opleiding binnen Saxion een goede match vormen. De uitkomsten van dit assessment worden in het eerste kennismakingsgesprek besproken met de slb'er. Er zijn verder geen instrumenten voorhanden die worden gebruikt bij het in kaart brengen van de studievoordigheden van de student. Echter wordt in de Handreiking voor SLB door Mittendorf & Kienhuis (2014) het in kaart te brengen van de aanwezige studievoordigheden bij de student benoemd als taak van de slb'er. Er is een online StudieSuccesScan voorhanden die ingevuld kan worden door de student, maar deze is niet verplicht. Hierdoor is het aan de studieloopbaanbegeleider om te bepalen hoe SLB precies bijdraagt aan het in kaart brengen van de aanwezige studievoordigheden en formuleren van studiedoelen ter bevordering van het studiesucces van de student.

Achtereenvolgende onderzoeken uitgevoerd bij het Lectoraat Brain & Technology binnen Saxion (Van der Bilt, 2016; Koopmans, 2017; Schlösser, 2018) hebben bijgedragen aan de totstandkoming van een Checklist voor Studievoortgang. Met dit instrument is op basis van de factoren consciëntieusheid, uitstelgedrag en de mentale gezondheid onderzocht in hoeverre deze studiesucces kunnen voorspellen. De Checklist is door Schlösser beoordeeld als een significant voorspellend en bruikbaar hulpmiddel om risicofactoren voor studievertraging onder studenten aan het licht te brengen op basis waarvan verbeterpunten besproken en aangepakt kunnen worden. Een instrument als de Checklist voor Studievoortgang invoeren, kan zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders informeren over de studievoordigheden van de student en het risico dat een student loopt voor het oplopen van vertraging. Het wordt daarom door Schlösser (2018) aanbevolen om dit instrument in het eerste jaar van de opleiding Toegepaste Psychologie te implementeren en te evalueren.

Op basis van de aanbevelingen van Schlösser (2018) zal daarom in dit onderzoek de Checklist voor Studievoortgang in het eerste leerjaar geïmplementeerd en geëvalueerd worden. Hoewel Schlösser (2018) een significant verband heeft gevonden tussen bepaalde factoren en studiesucces, geeft zij aan dat het van belang is om de Checklist nog eens te onderzoeken naar zijn voorspellende waarde en bruikbaarheid. Er zal dus een replicaonderzoek uitgevoerd moeten worden. 'Bij een replicaonderzoek doet een wetenschapper een bestaand onderzoek zo goed mogelijk na, in de hoop hetzelfde resultaat te vinden' (Lakens & Haans, 2012). De vraag of een gerapporteerd effect namelijk echt bestaat en geen toevallige bevinding is, is namelijk moeilijk te beantwoorden op basis van één enkel onderzoek volgens Miller (2009).

Het doel van dit onderzoek is de voorspellende waarde van de Checklist te onderzoeken voor studiesucces wat betreft de gemeten factoren en te onderzoeken of de Checklist door studenten en slb'ers voldoende bruikbaar wordt bevonden om mee te werken. Het is namelijk van belang dat het instrument zowel voor student als voor studieloopbaanbegeleider een toegevoegde waarde bevat en het in kaart brengen van risicofactoren voor studievertraging vergemakkelijkt. De Checklist moet studenten en slb'ers de juiste handvatten geven om studiesucces op de lange termijn te bevorderen als ook de student gemotiveerd is om zijn houding te verbeteren. (M. Coopmans, mondelinge communicatie, 20 september 2018). Het is uiteindelijk de bedoeling van het Lectoraat Brain & Technology om een meetinstrument af te leveren voor SLB, dat standaard afgenomen kan worden bij studenten die beginnen aan de studie. (M. Farfán Galindo, mondelinge communicatie, 28 juni 2018).

1.2 Onderzoeksvraag

Op basis van de hierboven beschreven informatie zijn er onderzoeksvragen geformuleerd die door middel van dit onderzoek beantwoord zullen worden. De hoofdvraag in dit onderzoek luidt als volgt: *"In hoeverre kan de Checklist voor Studievoortgang studiesucces voorspellen en in hoeverre wordt de Checklist bruikbaar bevonden door de student en slb'er om door middel van het in kaart brengen van de risicofactoren de studievoortgang van studenten te kunnen bevorderen?"*

Op basis van deze hoofdvraag splitst dit onderzoek zich op in twee delen, waarbij de voorspellende waarde van de Checklist door middel van kwantitatief onderzoek wordt bepaald en de bruikbaarheid van de Checklist door middel van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek wordt bepaald.

Voor het onderzoeken van de voorspellende waarde van de Checklist luidt de eerste grote onderzoeksvraag: *‘In hoeverre bevat de Checklist een voorspellende waarde voor studiesucces?’* Dit zal door middel van een kwantitatieve methode onderzocht worden. Wil de Checklist studiesucces kunnen bevorderen, dan is het belangrijk dat de constructen uit de Checklist onderzocht worden naar hun voorspellende waarde voor de studieresultaten. De mate waarin de constructen uit de Checklist het gemiddelde cijfer en het aantal studiepunten van de student kunnen verklaren bepaalt of deze constructen een voorspellende waarde bevatten. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- *In hoeverre voorspelt de factor consciëntieusheid het studiesucces van studenten?*
- *In hoeverre voorspelt de factor academisch uitstelgedrag het studiesucces van studenten?*
- *In hoeverre voorspelt de factor mentale gezondheid het studiesucces van studenten?*
- *In hoeverre hangt de factor functiebeperking samen met het studiesucces van studenten?*
- *In hoeverre hangt de factor thuissituatie samen met het studiesucces van studenten?*

Voor het onderzoeken van de bruikbaarheid van de Checklist luidt de tweede grote vraag in dit onderzoek: *‘In hoeverre is de Checklist voor Studievoortgang voldoende bruikbaar?’* De bruikbaarheid van de Checklist wordt door middel van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek beoordeeld en wordt gebaseerd op de gebruiksvriendelijkheid en de nuttigheid van de Checklist en in hoeverre studenten zich bereid voelen om actie te ondernemen. Zo wordt de gebruiksvriendelijkheid en nuttigheid van de Checklist beoordeeld door de student en gebeurt dit door middel van een evaluatievragenlijst, open vragen en schaalvragen in de Checklist. De mening van de studieloopbaanbegeleiders over de nuttigheid van de Checklist wordt onderzocht door middel van semigestructureerde interviews. De deelvragen uit deze onderzoeksvraag luiden als volgt:

- *In hoeverre beoordelen de studenten de “Checklist voor Studievoortgang” als gebruiksvriendelijk?*
- *In hoeverre beoordelen de studenten de “Checklist voor Studievoortgang” als nuttig?*
- *In hoeverre is de student bereid om de aanbeloven actiestappen uit de Checklist uit te voeren?*
- *In hoeverre beoordeelt de studieloopbaanbegeleider de “Checklist voor Studievoortgang” als nuttig?*

1.3 Doelstelling

Saxion is een onderwijsinstelling voor het hoger beroepsonderwijs en heeft verschillende locaties te Deventer, Enschede en Apeldoorn. In totaal werken er 2149 medewerkers binnen Saxion, waaronder 171 medewerkers aan de Academie Mens en Arbeid. Dit is de academie die de opleidingen Human Resource Management en Toegepaste Psychologie aanbiedt. Zo is de opdrachtgever van dit onderzoek, Marco Farfan Galindo ook werkzaam binnen de Academie Mens en Arbeid en tevens ook lid van het lectoraat Brain & Technology. De afgelopen jaren zijn er binnen Saxion meerdere onderzoeken verricht naar factoren die samenhangen met studiesucces. Deze factoren zijn inmiddels samengevoegd in de huidige “Checklist voor Studievoortgang”. Het hoofddoel in dit onderzoek is de Checklist af te nemen bij de eerstejaars studenten van TP en de Checklist vervolgens te evalueren wat betreft zijn voorspellende waarde en mate van bruikbaarheid. Als de Checklist studiesucces blijkt te kunnen voorspellen en bruikbaar wordt bevonden, kan geadviseerd worden dit instrument als onderdeel van SLB te implementeren. Het advies zal dan zijn de Checklist te gebruiken als tool ter ondersteuning van de geboden studieloopbaanbegeleiding.

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe studieloopbaanbegeleiding en studiesucces verband houden met elkaar, welke factoren studiesucces beïnvloeden, welke oplossingen worden geboden voor het verbeteren van studiesucces, wat de voorspellende waarde inhoudt binnen het onderzoek, waar de bruikbaarheid van de Checklist op wordt gebaseerd en wat een replicaonderzoek betekent. Ten slotte wordt het conceptueel model van het onderzoek weergegeven en worden de hypothesen beschreven.

2.1 Studieloopbaanbegeleiding en studiesucces

In de strategische agenda van 2012-2016 (Mittendorff et al., z.j.) stelt Saxion dat uitstekend onderwijs en optimaal studiesucces de basis is waar vanuit zij werken. Uit deze agenda blijkt dat studieloopbaanbegeleiding (slb) als één van de belangrijkste onderdelen wordt gezien voor de ambities in het kader van studiesucces, waaronder ook ambities met betrekking tot het studierendement. Zo stellen Mittendorff & Kienhuis (2014) als volgt: *'Slb draagt bij aan zowel de aflevering van professionals die van economische en maatschappelijke toegevoegde waarde zijn voor de beroepspraktijk, als aan het behalen van de gewenste numerieke rendementen.'*

Wartenbergh & Van den Broek (2008) vinden met een vragenlijst die door 3.553 diestakers uit het hbo is ingevuld, verschillende redenen die worden genoemd door uitvallers. Gebrek aan motivatie (51%), moeite met de wijze van onderwijs (44%), persoonlijke omstandigheden (44%) worden gevolgd door onvoldoende studiebegeleiding (38%) als reden voor uitval (Luken, 2009). De Onderwijsraad heeft in 2005 het belang van een goede intake en intensieve studiebegeleiding met name in de eerste maanden van de studie benadrukt. Zoals uit de analyses van Uijlen (2011; 2012; 2013) ook naar voren komt vindt 83% van de uitval plaats in het eerste studiejaar. Het risico op uitval is gedurende het eerste jaar het grootst en goede begeleiding levert daar het meeste rendement op (Onderwijsraad, 2005).

SLB behoort in jaar 1 aan te sluiten bij de uitkomsten en advies vanuit de intake. Aan het begin van een jaar wordt een studiecontract opgesteld. Hierin staat de inzet van de student beschreven en staan studievoortgangsoverzichten, waarin de resultaten van de student staan. Door het jaar heen wordt de studievoortgang besproken en het studiecontract desgewenst bijgesteld (Mittendorff et al., z.j.). In het huidige beleid wordt de output van de Studiekeuzecheck gebruikt en gezien als een goede basis voor het eerste slb-gesprek in het eerste jaar om samen met de student te kijken waar de begeleiding zich op zou kunnen focussen (Mittendorff & Kienhuis, 2014).

De begeleiding die vanuit SLB geboden wordt is belangrijk, omdat uit onderzoek (Kirschner & van Merriënboer, 2004) blijkt dat studenten die vanuit het voortgezet onderwijs of het mbo komen nog niet beschikken over de studievaardigheden die nodig zijn op het hbo. Hierdoor is het belangrijk dat de student in eerste instantie effectief studeergedrag ontwikkelt. SLB gaat dus vooral in het eerste studiejaar uit van een proactieve insteek waarbij studenten worden begeleid bij het plannen, leren studeren en het maken van realistische afspraken (Mittendorff & Kienhuis, 2014). Van Bragt (2010) heeft een model ontwikkeld voor studie-uitval, waarbij er een onderscheid wordt gemaakt tussen de factoren die wel en niet beïnvloedbaar zijn. De persoonlijkheid wordt als een vast gegeven gezien, maar de persoonlijke oriëntatie op leren en de studie-aanpak als beïnvloedbaar. Het idee achter dit model is dat bij binnenkomst het risico op uitval kan worden bepaald op basis van de achtergrond en persoonlijkheid en vervolgens via studiebegeleiding op maat de persoonlijke oriëntatie op leren en de studie-aanpak kan worden beïnvloed. Als belangrijkste doorslaggevende reden voor studie-uitval geven slb'ers (Walraven, 2014) de studievaardigheden aan. Hierboven op komt het gegeven dat 1/3 van de eerstejaars studenten aangeven dat de opleiding meer moet doen om de studenten te leren studeren (Walraven, 2014).

Kortom speelt studieloopbaanbegeleiding een belangrijke rol in de studievoortgang van de student. Om goede studieloopbaanbegeleiding te kunnen bieden is het noodzakelijk om de studentfactoren die samenhangen met studiesucces goed in kaart te kunnen brengen bij de studenten. In dit onderzoek wordt een instrument beoordeeld voor het wel of niet voldoende in kaart kunnen brengen van deze studentfactoren. Om dit instrument te kunnen beoordelen is het noodzakelijk te onderzoeken welke studentfactoren uit de literatuur naar voren komen als verband houdend met studiesucces. In de volgende paragrafen zullen we daarom deze factoren bestuderen die op basis van de literatuur een impact blijken te hebben op de studievoortgang van de studenten.

2.2 Studiesucces en factoren

In de volgende paragrafen zullen de factoren consciëntieusheid, academisch uitstelgedrag, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie nader toegelicht worden. Hoewel studiesucces met veel meer begrippen samenhangt focust dit onderzoek zich enkel op deze vijf constructen, omdat dit de factoren zijn die in de Checklist worden gemeten.

2.2.1 Consciëntieusheid

Intelligentie wordt weleens als een belangrijke voorspeller van studieprestaties gezien (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). De laatste tijd is echter steeds vaker uit onderzoek gebleken dat persoonlijkheid in sommige situaties een betere voorspeller is van studieprestaties (Conard, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Nettle & Robins, 2007). Een verklaring voor deze voorspellende waarde van persoonlijkheid is dat intelligentie vooral bepaalt wat iemand maximaal aankan qua niveau, terwijl persoonlijkheid meer invloed heeft op wat voor prestaties en gedrag iemand daadwerkelijk zal laten zien (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Goff & Ackerman, 1992).

Consciëntieusheid als persoonlijkheidsdimensie is onderdeel van het bekende 'Big Five' persoonlijkheidsmodel (De Vries, Van Den Berg, Born & De Vries, 2011). Personen die consciëntieus zijn, kunnen omschreven worden als betrouwbaar, georganiseerd, prestatiegericht, verantwoordelijk, zelf-gedisciplineerd en zorgvuldig (Davis & Palladino, 2007; McCrae & Costa, 1987). Onderzoek heeft uitgewezen dat degenen met een hoge mate van consciëntieusheid academisch beter presteren omdat ze meer ijverig zijn voor het behalen van deadlines (McCloskey, 2011).

De resultaten van het onderzoek van McCloskey (2011) laten zien, dat consciëntieuze studenten over het algemeen hogere cijfers halen. Dit betekent over het algemeen dat consciëntieuze studenten, succesvoller zullen zijn op studiegebied. Meerdere studies ondersteunen de stelling dat consciëntieusheid de dimensie is die van de Big Five-persoonlijkheden die het sterkst correleert met GPA in vergelijking met andere dimensies (Cheng & Ickes, 2009; Ibrahim et al., 2014; Koning et al., 2012; O'Connor & Paunonen, 2007). Het GPA, de Grade Point Average, is de totale gewogen som van alle cijfers die bijdragen aan een eindcijfer van de student (Richardson & Abraham, 2009). Zowel Koning et al. (2012) en McKenzie en Gow (2004) vinden daarnaast dat consciëntieuze personen tijdmanagementmethoden effectiever implementeren, wat het mogelijk maakt dat ze academisch kunnen slagen. Wanneer aan het begin van de studie bijvoorbeeld door middel van een intake assessment wordt vastgesteld, dat een student weinig consciëntieus is, dan zou hier aandacht aan kunnen worden besteed door middel van ondersteuning op het gebied van studieplanning en –vaardigheden (McCloskey, 2011).

2.2.2 Academisch uitstelgedrag

Definities van uitstelgedrag variëren van auteur tot auteur (Schraw & Wadkins, 2007). De meeste onderzoekers hebben drie kerncriteria voor uitstelgedrag benadrukt: het moet vertragend, onnodig en contraproductief zijn (Schouwenburg, 1995). Gekeken naar de oorsprong van het woord uitstelgedrag, dat "procrastination" wordt genoemd in het Engels, bestaat de Latijnse oorsprong van de term uit het deel "pro", wat "vooruit, voort of ten gunste van" betekent en crastinus, dat "van

morgen" betekent (Klein, 1971). Uitstelgedrag zou op basis hiervan gedefinieerd kunnen worden als het vooruit verschuiven van taken naar morgen. Voortbouwend op deze basis, stelt iemand uit wanneer iemand het beginnen aan of voltooien van een geplande actie voor zich uitschuift (Beswick & Mann, 1994; Ferrari, 1993a; Lay & Silverman, 1996; Milgram, 1991; Silver & Sabini, 1981).

Studenten die uitstellen, zijn meestal precies het tegenovergestelde van degenen die consciëntieus zijn, zij stellen deadlines namelijk uit en werken vaker inefficiënt (Steel, 2007). De mate waarin uitstelgedrag voorkomt onder studenten is aanzienlijk (Pyckyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000). Schattingen wijzen erop dat uitstelgedrag voorkomt bij 80% -95% van de studenten (Ellis & Knaus, 1977; O'Brien, 2002), dat ongeveer 75% zichzelf beschouwt als uitsteller (Potts, 1987) en dat bijna 50% van de studenten consistent en problematisch uitstelt (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Micek, 1982; Onwuegbuzie, 2000; Solomon & Rothblum, 1984). Mensen kenmerken uitstelgedrag voornamelijk als slecht, schadelijk en dwaas (Briody, 1980), en meer dan 95% van de uitstellers wil het gedrag dan ook verminderen (O'Brien, 2002).

In verschillende onderzoeken worden significant negatieve correlaties gevonden tussen door de student zelf gerapporteerd uitstelgedrag en academische prestaties (Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Wesley, 1994; Steel, Brothen & Wambach, 2001; Steel, 2007; in Schlösser, 2018). Zo vertoont de factor uitstelgedrag negatieve correlaties met het gemiddelde cijfer en tentamen cijfers (Solomon & Rothblum, 1984). De bevindingen (Schraw & Wadkins, 2007) suggereren dat uitstelgedrag een belemmering is voor academisch succes omdat het de kwaliteit en kwantiteit van het leren vermindert, terwijl het de ernst van stress en negatieve uitkomsten voor studentenlevens verhoogt (Ferrari et al., 1995; Milgram, Gehrman & Keinan, 1992).

2.2.3 Mentale gezondheid

Steeds meer jongeren gaan gebukt onder mentale druk en er wordt een stevig beroep gedaan op hun veerkracht (Dopmeijer, 2017). Recente studies wijzen uit dat het er slecht voor staat met het welzijn van de studenten en dat zij steeds vaker kampen met psychische klachten (LSVb, 2013). Zo ervaren veel studenten een hoge mate van stress, zijn studenten ernstig oververmoeid en hebben zij geregeld sombere gedachten. Een bijkomend probleem is dat studenten, ondanks hun klachten, het moeilijk vinden om hulp te zoeken voor hun problemen. Zo heeft 53,7% van de studenten (n=632) geen contact over deze psychische klachten met een hulpverlener of begeleider van school (Dopmeijer, 2017). Studenten geven in het onderzoek van Dopmeijer (2017) aan dat zij moeite hebben met hulp zoeken en dat prestatiedruk een bepalende factor is in het ervaren van klachten, maar het ook lijkt dat deze druk een belemmering vormt in het zoeken van hulp. Het niet zoeken van hulp kan de (psychische) problemen van studenten verergeren en in veel gevallen tot studievertraging of studie-uitval leiden. Als ze al hulp zoeken, doen ze dat vaak in een (te) laat stadium, terwijl uit onderzoek gebleken is dat wanneer studenten wel hulp krijgen bij psychische problemen dit een positief effect heeft op hun welbevinden en studieprestaties (Dopmeijer, 2017).

Volgens het Centre for Education of Statistics and Evaluation (CESE, 2015) is in het onderwijs het welzijn van studenten belangrijk om twee redenen. Ten eerste gaat onderwijzen niet alleen gaat om het behalen van academische prestaties, maar ook om het welzijn van de student in zijn geheel. Daarnaast zou een hogere mate van welzijn tot betere cognitieve resultaten leiden bij studenten, resulterend in betere studieprestaties. Het Onderzoekslijn Studentwelzijn definieert het welzijn van de student als volgt: 'Studentenwelzijn is een duurzame positieve psychische staat, gekenmerkt door veerkracht, tevredenheid met zichzelf, relaties en ervaringen tijdens de studententijd en gekenmerkt door de afwezigheid van psychische klachten zoals stress, angst en depressie' (Kappe & Gubbels, 2017).

Uit onderzoek blijkt studie-gerelateerde stress een omgekeerd evenredig verband te houden met tentamencijfers (Struthers, Perry & Menec, 2000). In de studie van Vaez & Laflamme (2008) blijkt het ervaren van stress een obstakel te

vormen voor het behalen van een diploma. Er zijn meerdere studies die de invloed van depressie, angst en stress op studieprestaties onthullen (Williams, 1984; Farby, 1980; in Sharma & Pandey, 2017). Er wordt gesteld dat hoe slechter de mentale gezondheid is, hoe lager het prestatieniveau is van studenten.

2.2.4 Functiebeperking

Onderzoekers vinden vaak ontmoedigende academische uitkomsten in postsecundair onderwijs voor studenten met een functiebeperking. Studenten met een functiebeperking behalen lagere cijfers en ervaren een hogere incidentie van academisch falen dan studenten zonder een functiebeperking (Cortiella & Horowitz, 2014). Tussen 7% en 23% van de studenten met functiebeperking behalen zeer onder gemiddelde cijfers, vergeleken met slechts 2% van de studenten in de algemene bevolking (Cortiella & Horowitz, 2014). Het blijkt dat de populatie met een functiebeperking twee tot drie keer meer uitvalt dan hun leeftijdsgenoten zonder functiebeperking (General GAAB, 2003; Young & Browning, 2005; in Gregg, 2007). Een overzicht van de functiebeperkingen die op de website van het *StudieSuccesCentrum* van Saxion (2018) worden benoemd is te zien in tabel 2.1 (zie Bijlage 1, verwijzing 1).

Zoals wordt benoemd in het artikel van McGregor, Langenfeld, Van Horne, Oleson, Anson & Jacobson (2016) staat de term functiebeperking voor "een heterogene groep aandoeningen die zich manifesteert door aanzienlijke moeilijkheden bij het verwerven en gebruiken van luister-, spreek-, lees-, schrijf-, redeneer- of wiskundige vaardigheden. Studenten met functiebeperkingen ervaren cognitieve verwerkingstekorten, die vervolgens hun academische prestaties beïnvloeden, zoals het schrijven, lezen, onthouden, begrijpen van het lesmateriaal en het getoetst worden (Gregg, 2007; Heiman & Precel, 2003).

De verantwoordelijkheid om een beperking te onthullen ligt bij de student (Shaw, 2006) en veel studenten geven een functiebeperking niet aan bij aanvang van de studie. Zo vormen kosten bijvoorbeeld een obstakel voor studenten zichzelf diagnostisch te laten onderzoeken, waardoor beperkingen onopgemerkt blijven (Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte, & Trice, 2012). De tests en beoordelingen die vereist zijn voor het documenteren van een functiebeperking worden namelijk betaald door de student zelf, niet door de instelling (Grossman, 2001). Veel studenten onthullen daardoor hun beperking niet of vragen geen ondersteuning totdat ze het risico lopen op academisch falen (Farmer, Allsopp, & Ferron, 2015; Richman, Rademacher, & Maitland, 2014). Hoewel er in het intake-assessment wordt gevraagd of de student een functiebeperking heeft, kan een student dit misschien in eerste instantie achterwege laten uit angst om afgewezen te worden voor de opleiding.

2.2.5 Thuisituatie

Zoals blijkt uit onderzoek van Gartia (2012) bestaat er een significant verband tussen de thuisomgeving en academisch succes onder studenten. Het blijkt namelijk dat studenten met een positieve thuisomgeving ook beter presteren dan studenten die wonen in een negatieve thuisomgeving. De bevindingen uit deze studie komen overeen met de studies uitgevoerd door Mohanraj en Latha (2005), Bansal, Thind en Jaswal (2006), Moszamo (2003; in Azhar et al., 2013), Ichado (1998), Jong (1993), Paul (1988), Nzewuawah (1995), Ajila en Olutola (2007) en Steven (1990), die allemaal een significant positief verband vonden tussen de thuisomgeving en de academische studieprestaties van studenten. Gebaseerd op resultaten uit het onderzoek van Whitehead & Deborah (1991) kan er zelfs gesteld worden dat de beste voorspeller van studieprestaties de gezinsomgeving is.

Tegelijkertijd blijkt sociale ondersteuning ook invloed te hebben op de academische prestaties. Gerdes en Mallinckrodt (1994) vonden dat de aanwezigheid van een persoon, binnen de familie of een echtgenoot, die sterke steun biedt een van de belangrijke voorspellers zijn van studievoortgang en academisch succes. Door Memon et al., (2010) wordt

een andere kant van de invloed van de thuisomgeving belicht. In het onderzoek wordt geconcludeerd dat studenten met hoogopgeleide ouders beter presteren op school. In dit onderzoek wordt vastgesteld dat hoe hoger het inkomen van de familie ligt, hoe meer middelen de student tot zijn beschikking heeft, resulterend in betere academische prestaties.

Gartia (2012) stelt dat zowel ouders als docenten en hogere autoriteiten binnen school, zouden moeten trachten obstakels in de thuissituatie aan te pakken die een belemmering vormen de student voor het behalen van effectieve academische prestaties.

2.3 Geboden ondersteuning/oplossingen ter bevordering van studiesucces

In de volgende paragrafen wordt besproken welke oplossingen er mogelijk bestaan voor het bevorderen van studiesucces onder studenten. Ten eerste wordt toegelicht welke oplossingen de hogeschool aanbiedt, welke ondersteuning er vanuit studieloopbaanbegeleiding wordt geboden, wat de student zelf kan doen en welke tools er bestaan die studiesucces onder studenten zouden kunnen bevorderen.

2.3.1 Hogeschool Saxion – StudieSuccesCentrum

Incongruentie en gebrekkige aansluiting zijn twee van de door Kappe (2017) beschreven oorzaken van studie-uitval. Overheid en hogescholen investeren sinds enkele jaren nadrukkelijker in transparante en realistische voorlichting, maar sinds 2014 ook in de Studiekeuzecheck. Ook binnen Saxion wordt de Studiekeuzecheck verplicht afgenomen, ook wel het intake-assessment genoemd (Saxion, 2018). Het doel van de Studiekeuzecheck is het verminderen van het risico op tussentijds studie-uitval of switchen van opleiding. Het gaat bij de Studiekeuzecheck vooral om de ‘matching’: zowel de aankomende student als de opleiding bepalen of de opleiding voldoende past bij wat de student wil en wat de student kan.

Daarnaast helpt Saxion in het kader van ‘matching’ studenten ook bij het maken van de juiste studiekeuze (Saxion, 2018). Via het StudieSuccesCentrum, worden allerlei programma’s worden aangeboden waarin studenten zo goed mogelijk worden geholpen bij het kiezen van een studie. Dit zijn de StudiekeuzeProef, StudiekeuzeLab, Studiekeuze op maat en SkillsCoach die verder worden toegelicht in Bijlage 1 (verwijzing 3). Dankzij het aanbieden van dergelijke programma’s helpt Saxion studenten bij het maken van de juiste studiekeuze. Nadat studenten een studie hebben gekozen, wordt er ook begeleiding geboden voor het behalen van goede studieresultaten. Het StudieSuccesCentrum van Saxion biedt veel verschillende voorzieningen aan om studenten zo succesvol mogelijk te laten studeren en de studieloopbaanbegeleider daar te ondersteunen waar nodig. Het aanbod voor studenten is breed, van trainingen en workshops over effectief studeren, persoonlijke ontwikkeling, taal en studiekeuze, tot online coaching en begeleiding op maat. Voorbeelden van cursussen en workshops die geboden worden binnen het StudieSuccesCentrum worden weergegeven in Bijlage 1 (verwijzing 4).

2.3.2 Studieloopbaanbegeleiding

De begeleiding binnen SLB is te verdelen in drie verschillende elementen: begeleiding bij studievoortgang (1), loopbaanontwikkeling (2) en professionele ontwikkeling (3). De begeleiding bij studievoortgang, het belangrijkste element in dit onderzoek, is gericht op het bewaken van de studievoortgang van de student, het zo succesvol mogelijk leren studeren en het ontwikkelen van het zelfsturend vermogen van de student (Mittendorff et al., z.j.).

De SLB’er begeleidt de student bij het analyseren van studieproblemen, adviseert en helpt bij het zoeken naar oplossingen en begeleidt bij het plannen en optimaal realiseren van zijn studievoortgang. Dit kan bijvoorbeeld door middel van het afsluiten en opvolgen van studiecontracten, maar ook door (klassikale) begeleiding bij het leren studeren, zeker in het begin van de opleiding. Binnen de SLB-programma’s worden ook instrumenten als een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) en reflectie ingezet (Walraven, 2014), zoals dit ook wordt gedaan binnen Saxion (Mittendorff & Kienhuis, 2014).

Uit onderzoek blijkt dat begeleiding bij het ontwikkelen van een zelfsturend vermogen bij jongvolwassenen zeer gewenst is (Kirschner & van Merriënboer, 2004). Door de grotere vrijheid en de grotere studieonderdelen op het hbo ondervinden veel studenten o.a. problemen met plannen. Het is van belang dat de student effectief studeergedrag kan ontwikkelen. Om de student hierbij goede begeleiding te kunnen bieden is het voor een slb'er heel belangrijk om te weten wat voor studeergedrag een student hanteert bij aanvang van de opleiding.

2.3.3 Student

Om de studie tot een succes te maken ligt de verantwoordelijkheid en het initiatief binnen Saxion bij de student zelf. Daar kan de slb'er alleen de benodigde begeleiding bij bieden. Om inzicht te krijgen in thema's die het studiesucces kunnen vergroten kan de student op deze website van Saxion een StudieSuccesScan doen.

Studenten vinden het vaak moeilijk om hulp te vragen (Van Laar, 2016). Studenten weten vaak niet waar ze specifiek hulp bij nodig hebben en zijn ook vaak bang dat ze de enige zijn met een probleem, waardoor het moeilijk voor ze is om een stap te zetten om hulp te vragen (Van Laar, 2016). De belemmerende gedachten van studenten hebben vaak betrekking op het niet weten wanneer ze hulp moeten vragen, aan wie ze hulp moeten vragen, niet weten wat anderen van ze zullen denken en de angst om niet goed genoeg te zijn. Daarnaast is volgens Meijman et al. (2010) één van de verklaringen dat studenten geen hulp zoeken, dat zij de klachten niet herkennen als gezondheidsproblemen. Vonk zegt hierover: 'Een student kan zich geregeld brak, oververmoeid, zenuwachtig of erg verlegen voelen zonder het idee te hebben dat dit een gezondheidsprobleem is.' Kortom denken studenten dat hun klachten bij het studentenleven horen (Meijman, Verouden & Vonk, 2010).

2.3.4 Tools

Op basis van voorgaande onderzoeken (Van de Bilt, 2016; Koopmans, 2017) is er door Schlösser (2018) een Checklist voor Studievoortgang samengesteld. Het oorspronkelijke instrument bestaat uit de drie factoren, academisch uitstelgedrag, consciëntieusheid en mentale gezondheid. In dit is het instrument aangevuld met de factoren functiebeperking en thuissituatie. Indien dit studiesucces kan voorspellen en bruikbaar wordt bevonden, kan het geïmplementeerd worden in het programma van slb waarmee factoren die studie vertraging kunnen veroorzaken zo vroeg mogelijk in de studieloopbaan kunnen worden gesignaleerd. Het is de bedoeling dat door het tijdig inzetten van dit instrument er bewustzijn en herkenning bij de studenten kan ontstaan met betrekking tot de bovengenoemde factoren. Op deze manier kan er meer passende begeleiding worden geboden, waardoor vertraging kan worden voorkomen en logischerwijs studiesucces kan worden bevorderd (Schlösser, 2018). Het instrument dient daarom als preventief middel (Koopmans, 2017).

2.3.4.1 Voorspellende waarde

Studievoortgang wordt bijna geheel gemeten door middel van cijfers (tentamens of verslagen) en het GPA (York, Gibson & Rankin, 2015). Het grootste deel van de literatuur definieert studievoortgang door middel van academische prestaties, dat wil zeggen gemiddelde cijfers (Bunce, & Hutchinson, 1993; Choi, 2005; DeFreitas, 2012; Dennis et al., 2005; Finn & Rock, 1997; Gore, 2006; Harackiewicz et al. 2002; Pace, 1984; Parker et al., 2004; Tracey, Allen & Robbins, 2012; Tracey & Sedlacek, 1985; Trueman & Hartley, 1996; Zajacova et al., 2005; in York, Gibson & Rankin, 2015).

In voorgaand onderzoek is ook door Schlösser (2018) de Checklist beoordeeld op zijn voorspellende waarde door gebruik te maken van het Grade Point Average (GPA) (York, Gibson & Rankin, 2015). Het GPA is het gemiddelde cijfer in verhouding tot het aantal studiepunten en zegt volgens York, Gibson en Rankin (2015) iets over de kwaliteit van de studieprestaties van de student (Schlösser, 2018). Doordat in dit onderzoek alleen de studiecijfers van het eerste kwartiel beschikbaar zijn, worden cijfergemiddeldes gebruikt in plaats van het GPA.

Ook het aantal studiepunten dat behaald wordt door een student wordt in Nederland gezien als een belangrijke criteriummaat voor studiesucces (Schlösser, 2018). Het aantal studiepunten zegt namelijk iets over de doorstroom van de studenten binnen hun studie en of er sprake is van studiesnelheid of studie vertraging (Universitaire Commissie Onderwijs, 2009). Het totaal aantal behaalde studiepunten wordt in dit onderzoek het studietempo genoemd. Zoals ook in voorgaand onderzoek is gedaan door Schlösser (2018), worden de gemiddelde cijfers en het studietempo gehanteerd als criteriumvariabelen om de voorspellende waarde van de Checklist te kunnen onderzoeken.

2.3.4.2 Bruikbaarheid van de Checklist

Naast de voorspellende waarde van de Checklist, is het ook belangrijk te onderzoeken in hoeverre de Checklist aansluit bij de studenten. Dit wordt de bruikbaarheid van een systeem genoemd (Nielsen, 2012) waarin de interface (interactie) tussen de gebruiker en het systeem (Schlösser, 2018) wordt gemeten. De bruikbaarheid kan volgens Nielsen (2012) door middel van twee belangrijke kwaliteitskenmerken worden onderscheiden ter beoordeling, namelijk: de gebruiksvriendelijkheid (usability) en de nuttigheid (utility), welke even belangrijk zijn en samen bepalen of een ontwerp bruikbaar is.

2.3.4.3 Gebruiksvriendelijkheid/Usability

Wanneer bruikbaarheid inherent is aan de producten die we gebruiken, is het onzichtbaar. Wij denken er niet over na, maar we weten dat het er is (Barnum, 2011). Dat komt volgens Barnum (2011), doordat de producten met een ingebouwde bruikbaarheid geschikt zijn voor de gebruiker en werken zoals de gebruiker wil dat het werkt. De bruikbaarheid van een systeem geeft aan in hoeverre deze gemakkelijk te gebruiken is (Nielsen, 2012). Bruikbaarheid als begrip wordt aan de hand van 5 componenten gedefinieerd, namelijk de leerbaarheid, efficiëntie, onthoudbaarheid, gemaakte fouten en de tevredenheid.

Bruikbaarheid kan volgens Brooke (2013) het beste worden samengevat als zijnde een algemene kwaliteit van de geschiktheid van een bepaald ontwerp voor een bepaald doel. Zoals ook door Schlösser (2018) wordt genoemd, wordt er binnen meerdere onderzoeken verwezen naar de definitie van het International Organisation for Standardization (ISO, 2019) die wordt gegeven voor usability/bruikbaarheid. Deze stelt dat usability de mate is waarin een product door gespecificeerde gebruikers kan worden gebruikt om bepaalde doelen te bereiken met effectiviteit, efficiëntie en tevredenheid in een specifieke gebruikscontext (ISO, 2019). De effectiviteit heeft betrekking op de nauwkeurigheid en volledigheid waarmee gebruikers bepaalde doelen bereiken. Met de efficiëntie worden de middelen (tijd, inspanning, kosten en materialen) bedoeld in relatie tot de juistheid en volledigheid waarmee gebruikers doelen bereiken. Met de tevredenheid wordt de afwezigheid van discomfort en een positieve houding ten opzichte van het gebruik van het product bedoeld. Er zal in het onderzoek sprake zijn van een gebruiksvriendelijke tool wanneer de student de tool als effectief en efficiënt beschouwt en hij/zij tevreden is over het gebruik ervan (Schlösser, 2018).

2.3.4.4 Nuttigheid/Utility

De nuttigheid heeft betrekking op het feit of een ontwerp de functies biedt die men nodig heeft. In combinatie met de gebruiksvriendelijkheid, bepaalt de nuttigheid van een ontwerp uiteindelijk of een systeem bruikbaar bevonden zal worden (Nielsen, 2012). In dit onderzoek zal er sprake zijn van nuttigheid wanneer er bij de student naar aanleiding van het invullen van de Checklist bewustwording en herkenning ontstaat omtrent de vijf factoren. Als de student zich bewust wordt van deze factoren en de invloed van deze factoren herkent, zal dit kunnen leiden tot een hogere mate van bespreekbaarheid met de slb'er als er sprake is van een eventuele stagnatie. Dit zal kunnen resulteren in het bieden van de benodigde hulp aan de student (Dopmeijer et al., 2018; Schlösser, 2018).

Kortom moet de bruikbaarheid van een instrument bekeken worden in termen van de context waarin het gebruikt wordt en de geschiktheid ervan voor die context. De bruikbaarheid van de Checklist zou daarom beoordeeld moeten worden door de studenten en studieloopbaanbegeleiders, aan de hand van de taken die deze studenten en slb'ers ermee zullen uitvoeren (meten van de aan studiesucces gebonden factoren en terugkoppelen).

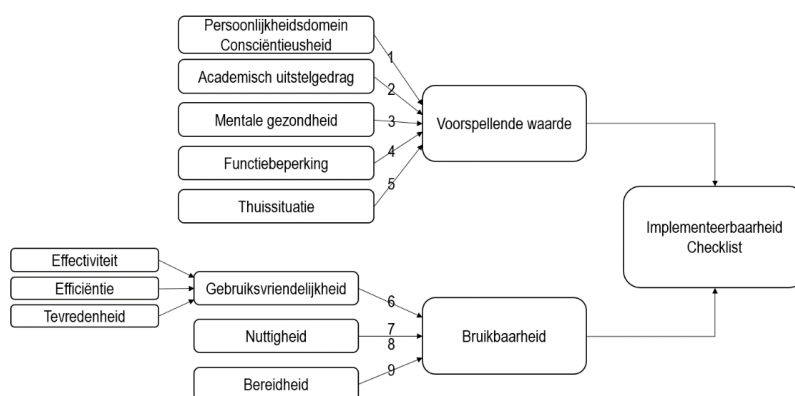
2.3.4.5 Bereidheid

Verwant aan de bruikbaarheid van de Checklist, is ook de bereidheid van de studenten een belangrijke factor die aan kan geven of het beoogde effect van de Checklist, namelijk studiesucces bevorderen, ook daadwerkelijk behaald zal worden. De Checklist en de terugkoppeling inclusief de actiestappen en adviezen, zullen namelijk pas een effect kunnen realiseren wanneer de student zich ook daadwerkelijk bereid voelt actie te ondernemen. Uit onderzoek blijkt dat de intentie tot hulpzoekgedrag de actiecomponent is in de beslissing om professionele hulp te zoeken (Wilson & Deane, 2010) en de cognitieve functie is dat voortgaat aan hulpzoekgedrag (Webb & Sheeran, 2006). Het belang van de relatie tussen lage hulpzoek-intenties en het gebruik van toekomstige diensten wordt ook ondersteund door onderzoek dat suggereert, dat de lage intenties zelf belangrijke obstakels zijn bij het zoeken naar professionele hulp bij psychische problemen (Wilson, Rickwood et al., 2011).

Ondanks dat er effectieve behandelingen beschikbaar zijn, geven de meeste psychologiestudenten er sterk de voorkeur aan om informele hulp te zoeken of zich eerder te wenden tot niet effectieve copingstrategieën dan professioneel hulp zoeken (Pierceall & Keim, 2007). Geïdentificeerde barrières omvatten het ontkennen van het bestaan van problemen, waarnemen van problemen als zelflimiterend, het hebben van eerdere negatieve ervaringen met hulp zoeken en het hebben van overtuigingen dat behandeling niet zou helpen (Stallman, 2011), stigma (Eisenberg, Downs, Golberstein, & Zivin, 2009) en algemene attitudes ten aanzien van hulp zoeken (Reavley & Jorm, 2010). De mate van bereidheid valt in dit onderzoek onder de bruikbaarheid van de Checklist.

2.4 Conceptueel model

Om op basis van de gegeven informatie in de afgelopen paragrafen een kader te kunnen vormen die de opbouw van het onderzoek schematisch weer kan geven, wordt er een conceptueel model opgesteld. Het conceptueel model is te zien in Figuur 1. De verbanden in het model zijn genummerd en de bijbehorende hypothesen staan onder het model opgesomd.



Figuur 1: Conceptueel model

Op basis van de in dit hoofdstuk beschreven en in het conceptueel model weergegeven variabelen zal in het onderzoek de voorspellende waarde en de bruikbaarheid van de Checklist onderzocht worden. Als de vijf constructen uit de Checklist studiesucces kunnen voorspellen en de studenten en studieloopbaanbegeleiders de Checklist een bruikbaar instrument vinden, dient de Checklist geïmplementeerd te worden (Schlösser, 2018).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk wordt het complete design van dit onderzoek beschreven. Eerst wordt de methode toegelicht en vervolgens komen de doelgroep en het gebruikte instrument aan bod. Ook is er aandacht voor de procedure en de analyses waarmee de deelvragen en daarmee de hoofdvraag beantwoord zal worden.

3.1 Methode

In dit onderzoek wordt zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve onderzoeksmethode gehanteerd. Zo wordt de voorspellende waarde van de Checklist kwantitatief en wordt de bruikbaarheid van de Checklist zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht.

Op basis van een kwantitatieve dataverzamelmethode wordt de voorspellende waarde en de gebruiksvriendelijkheid van de Checklist onderzocht. Deze methode houdt in dat er cijfermatige informatie verzameld wordt. Aan deze informatie wordt vervolgens door middel van statistische technieken een betekenis verleend (Verhoeven, 2011). Deze manier van data verzamelen vindt gestructureerd plaats en bevat vaststaande vragen. De Checklist is een online vragenlijst en wordt digitaal op de website Qualtrics (2018) aangeboden aan de studenten.

Op basis van een kwalitatieve dataverzamelmethode wordt de nuttigheid van de Checklist onderzocht. Hierbij wordt zowel de mening van studenten en studieloopbaanbegeleiders meegenomen. Kwalitatief onderzoek, ook wel veldonderzoek genoemd, verwijst naar sociaal onderzoek dat gebaseerd is op observaties in het veld die zonder statistiek worden geanalyseerd (Vos, 2009). Kwalitatieve gegevensverzameling is spontaan en open en heeft meestal minder structuur en controle dan kwantitatief onderzoek (Vos, 2009). Om de nuttigheid van de Checklist voor de student te kunnen onderzoeken bevat de Checklist een evaluatiegedeelte. In het evaluatiegedeelte van de Checklist wordt gevraagd naar de mening van de student over de Checklist. Daarnaast wordt onderzocht of studieloopbaanbegeleiders de Checklist een nuttig instrument vinden. Om ruimte te laten voor alle inbreng van de slb'ers wordt er gekozen voor het semigestructureerd interview (Verhoeven, 2011). Bij deze vorm van interviewen wordt er gebruikgemaakt van een lijst met vragen of onderwerpen die 'face to face' wordt afgenomen (Verhoeven, 2011).

Daarnaast is dit onderzoek een replicatie van het onderzoek van Schlösser (2018). De Checklist op basis van de aanbevelingen uit eerder onderzoek (Schlösser, 2018) uitgebreid en wordt opnieuw afgenomen. Binnen een replicaonderzoek wordt een bestaand onderzoek zo goed mogelijk na gedaan in de hoop hetzelfde resultaat te kunnen vinden (Lakens & Haans, 2012). De vraag of een gerapporteerd effect echt bestaat en geen toevallige bevinding is, is namelijk moeilijk te beantwoorden op basis van één enkel onderzoek volgens Miller (2009). Om te kunnen stellen dat bevindingen betrouwbaar zijn, moeten onderzoeken gerepliceerd worden (Cohen, 1994; Schmidt, 2009). Of een onderzoek een significant effect oplevert als dat er ook echt is, hangt af van de grootte van het effect, het aantal deelnemers en de statistische foutmarge. De conclusie van Lakens & Haans (2012) luidt dan ook als volgt: één onderzoek is geen onderzoek, twee onderzoeken zijn een half onderzoek, drie onderzoeken zijn een betrouwbaar onderzoek. Het is dus belangrijk dat het onderzoek van Schlösser in dit onderzoek herhaald wordt en er wordt onderzocht of de eerder gevonden significante verbanden weer gevonden zullen worden.

3.2 Doelgroep

Dit onderzoek baseert zich op twee verschillende doelgroepen, namelijk de studenten en de studieloopbaanbegeleiders. De kwantitatieve data wordt onder de studenten verworven en kwalitatieve data wordt onder zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders verworven. Beide groepen worden hieronder beschreven.

3.2.1 De studenten

Dit onderzoek richt zich op de eerstejaars studenten van de opleiding Toegepaste Psychologie binnen Saxion die een voltijdopleiding volgen. Het eerste jaar bestaat in totaal uit 301 studenten. De doelgroep komt tot stand op basis van een (selecte) doelgerichte steekproef (Verhoeven, 2011). Op basis van de bereidheid van de studieloopbaanbegeleiders om mee te werken aan dit onderzoek, worden de studenten uit hun SLB-klas benaderd. Zij worden in een SLB-les door de onderzoeker geïnformeerd over het onderzoek en gevraagd om de Checklist in te vullen. Door middel van zelfselectie (Verhoeven, 2011) bepalen in dit onderzoek studenten zelf of ze mee willen werken aan het onderzoek of niet.

De keuze voor eerstejaars studenten heeft meerdere redenen. Het is de bedoeling een instrument te ontwikkelen dat op basis van verschillende factoren kan voorspellen of een student risico loopt op studievertraging. Of de Checklist dit kan voorspellen wordt dus door middel van de predictieve waarde van de Checklist onderzocht. Hierbij is het belangrijk dat studievertraging zo vroeg mogelijk wordt voorkomen. Zoals Kappe (2017) in zijn lectorale rede ook beschrijft is studievertraging voorkomen beter dan genezen. Onderzoek laat zien dat bij een studievertraging van 15 EC in het eerste studiejaar, één jaar studievertraging een realistisch scenario wordt. Dit noemen Pekrun, Goetz & Titz (2002) het sneeuwbaleffect, waarmee ze duiden op het feit dat eenmaal opgelopen studievertraging de jaren daarop tot nog meer vertraging leidt. Ook Blunt & Pynchyl (2005) stellen dat verschillen in studievoortgang in de tweede en derde leerjaren alleen maar verder toenemen tussen studenten. Daarnaast hebben de studenten in het eerste jaar wekelijks contactmomenten met hun studieloopbaanbegeleiders in SBL-lessen. Zo kunnen de studieloopbaanbegeleiders en studenten gemakkelijker benaderd worden in de les en is het de verwachting dat de aanwezige studenten eerder mee zullen willen werken aan het onderzoek.

3.2.2 De studieloopbaanbegeleiders

Er zijn zestien studieloopbaanbegeleiders in het eerste jaar. Via de mail worden zij geïnformeerd over het onderzoek en gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Dit houdt in dat de onderzoeker langskomt in één van de PBL-lessen, informatie verschaft over het onderzoek en de Checklist afneemt bij de studenten. Er wordt verwacht dat de meeste studieloopbaanbegeleiders bereid zijn mee te werken aan het onderzoek, omdat zij het belang van een dergelijk instrument dat studievertraging preventief kan aanpakken inzien. Na de afname van de Checklist krijgen de slb'ers twee weken de tijd om met de studenten, die aangegeven hebben een gesprek te willen, in gesprek te gaan over de resultaten uit de Checklist. Ten slotte worden de slb'ers persoonlijk geïnterviewd en gevraagd naar hun mening over de nuttigheid van dit instrument.

3.3 De meetinstrumenten

Dit onderzoek maakt gebruik van twee verschillende onderzoeksinstrumenten om het beschreven doel te bereiken, namelijk het afleveren van een instrument dat uitspraak doet over het risico dat een student loopt op studievertraging (*voorspellende waarde*) en een instrument dat bruikbaar (*bruikbaarheid*) is.

3.3.1 Meetinstrumenten voor kwantitatieve dataverzameling

3.3.1.1 Checklist voor Studievoortgang

Ten eerste zal onderzocht worden of de constructen uit de **Checklist voor Studievoortgang** een verband houden met studiesucces. Alle onderdelen van de Checklist zijn weergegeven in een tabel (zie Tabel 3.1 in Bijlage 1). Op basis van voorgaande onderzoeken (Van de Bilt, 2016; Koopmans, 2017; Schlösser, 2018) is een Checklist tot stand gekomen bestaande uit 13 items. De 13 items zijn samengesteld uit verschillende vragenlijsten die zowel valide als betrouwbaar zijn (Van de Bilt, 2016). Deze 13 items beslaan de factoren *consciëntieusheid* (5 items), *academisch uitstelgedrag* (3 items) en *mentale gezondheid* (5 items). De eerste twee factoren en daarmee de eerste 8 items zijn volgens Van de Bilt (2016) en

Koopmans (2017) de meest voorspellende items voor de criteriumvariabelen GPA en studietempo. De eerste vijf items behorende bij het construct consciëntieusheid komen uit de vragenlijst IPIP-NEO-120. Een voorbeeld van de stellingen die hierbij worden aangeboden is: "Ik werk hard." De daaropvolgende drie items van het construct academisch uitstelgedrag komen uit de vragenlijsten Procrastination Assessment Student Scale (PASS) en de Academic Procrastination Scale (APS). Een voorbeeld van de stellingen die worden aangeboden is: "Ik heb er een hekel aan als er een deadline voor mij gesteld wordt." De volgende vijf vragen behorende bij het construct mentale gezondheid zijn afkomstig uit de Mental Health Inventory five (MHI-5). Een voorbeeld van een stelling die voor het meten van deze factor wordt gesteld is: "Voelde je je neerslachtig en somber?" Zowel Van de Bilt (2016) als Schlösser (2018) verwijzen naar het belang van het samenstellen van een zo beknopt mogelijke vragenlijst. Dit blijkt zoals genoemd door Van de Bilt (2016) volgens Krug (2011) en Brent (2011) belangrijk te zijn om te voorkomen dat een respondent gefrustreerd raakt of minder tijd besteedt aan een vraag. De Checklist is vervolgens uitgebreid met vragen over een *functiebeperking* en de *thuisituatie*. De reden voor de uitbreiding van de Checklist is zowel gebaseerd op de bevindingen uit het onderzoek van Schlösser (2018) als op literatuur. Ten eerste wordt de student gevraagd of er sprake is van een functiebeperking. Er is ruimte voor de student om in te vullen welke functiebeperking de student heeft en op een schaal aan te geven in hoeverre hij of zij dit als beperkend ervaart bij zijn of haar studievoortgang. Voor het in kaart brengen van de thuisituatie wordt de vraag gesteld of de thuisituatie een last vormt voor de student om met zijn of haar studie bezig te zijn. Ook bij deze vraag kan de student zelf een belemmerende factor aangeven of invullen en op een schaal aangeven in hoeverre hij of zij dit als beperkend ervaart bij zijn of haar studievoortgang.

De items van de eerste drie constructen worden gemeten door middel van een Likertschaal. De Likertschalen verschillen van elkaar. Zo hebben de constructen consciëntieusheid en academisch uitstelgedrag een 5-punts Likertschaal, die oploopt van helemaal oneens tot helemaal eens. Het construct mentale gezondheid heeft een 6-punts Likertschaal die afloopt van voortdurend tot nooit. Het verschil in de Likertschalen is behouden om de bevindingen te kunnen vergelijken met voorgaand onderzoek (Schlösser, 2018).

Ook worden na het invullen van de Checklist de demografische gegevens van de student gevraagd. Het gaat hier om leeftijd, geslacht en de hoogst afgeronde opleiding. Ook wordt studenten om hun naam gevraagd, om de mail die uitgaat naar de slb'ers met de resultaten uit de terugkoppeling persoonlijker te maken.

Ten slotte ontvangen de studenten een terugkoppeling gebaseerd op de vijf gemeten constructen. Deze terugkoppeling geeft de student inzicht in zijn of haar risicofactoren en geeft tegelijkertijd ook tips en informatie over de aangeboden cursussen en trainingen die studenten zouden kunnen volgen binnen Saxion om hun studievaardigheden te verbeteren. Ook worden studenten die het risico lopen op studievertraging geadviseerd om hierover met hun slb'er in gesprek te gaan. Ten slotte kunnen de studenten kiezen om de resultaten uit de terugkoppeling te delen met hun slb'er en aangeven of zij in gesprek willen gaan met hun slb'er. In Bijlage 2 worden de Checklist en een weergave van de mogelijke terugkoppelingen weergegeven.

3.3.1.2 Evaluatievragenlijst gebruiksvriendelijkheid Checklist

Om antwoord te kunnen geven op de vraag of de studenten de Checklist *gebruiksvriendelijk* (usability) vinden, wordt er aan het einde van de Checklist een evaluatievragenlijst toegevoegd. Voor het meten van de *gebruiksvriendelijkheid* wordt de vragenlijst System Usability Scale (SUS) gebruikt (Brooke, 2013). Dit is een vragenlijst bestaande uit tien items die een algehele score op *gebruiksvriendelijkheid* geeft. De tien items bevatten een 5-punts Likertschaal oplopend van helemaal oneens tot helemaal eens.

3.3.2 Meetinstrumenten voor kwalitatieve dataverzameling

Het construct *nuttigheid* (utility) van de Checklist wordt bij de studenten gemeten door middel van drie vragen. De eerste vraag betreft de mate waarin de student zich herkent in de terugkoppeling. Daarnaast wordt gevraagd of er iets ontbreekt in de Checklist voor de student. Geeft de student het antwoord 'ja' dan volgt er een open vraag naar datgene wat ontbreekt voor de student. Om antwoord te kunnen geven op de vraag of de SLB'er de Checklist nuttig (utility) vindt wordt er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Voor dit interview zijn er vier vragen opgesteld voor de slb'er om te achterhalen of de slb'er de Checklist een nuttige tool vindt, van toegevoegde waarde vindt boven op de huidige methoden, denkt dat de Checklist een bijdrage kan leveren aan studievoortgang en of de slb'er vindt dat de Checklist geïmplementeerd dient te worden. Er is sprake van een nuttig instrument wanneer deze in staat is een probleem op te lossen (Nielsen, 2012). In dit geval is dat het in kaart brengen van studentfactoren die de studievoortgang zouden kunnen belemmeren. De opzet van het semigestructureerde interview is te vinden in Bijlage 3.

3.4 Procedure

In deze paragraaf wordt de procedure beschreven op basis waarvan dit onderzoek is uitgevoerd. De Checklist is voor afname onder de studenten gereed voor gebruik gemaakt in Qualtrics (zie Bijlage 2). Daarna is het semigestructureerde interview opgezet voor gebruik met de slb'ers (zie Bijlage 3).

3.4.1 Procedure kwantitatieve dataverzameling

Voor de afname van de Checklist worden de studenten worden, na instemming van studieloopbaanbegeleiders om mee te werken aan het onderzoek, benaderd in één van de SLB-lessen met de vraag deel te nemen aan het onderzoek. Voor aanvang van de desbetreffende les krijgen zij via de e-mail een uitnodigingslink naar de Checklist. De student krijgt in de les informatie over de inhoud van het onderzoek, over welke gegevens er verzameld worden over de student en wat deelname aan het onderzoek de student oplevert. Deze informatie krijgen studenten één week van tevoren ook via de mail toegestuurd, zie Bijlage 5, zodat zij alvast een overweging kunnen maken om wel of niet deel te nemen aan het onderzoek. Sinds 25 mei 2018 geldt er een nieuwe Europese Privacywetgeving, de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) (Autoriteit Persoonsgegevens, 2018). Deze nieuwe wet eist om een meer gedetailleerde beschrijving van de doeleinden waar de gegevens voor worden verzameld. Daarom is in het kader van de privacy-rechten van de student het belangrijk dat de student in het bijzonder toegelicht wordt over de gegevensverzameling. Dit onderzoek beroept zich op de grondslag Toestemming wat betekent dat gegevens alleen verwerkt mogen worden als de student daar toestemming voor heeft gegeven. Wanneer de student de online Checklist voor aanvang van de slb-les via een link in een mail toegestuurd krijgt, kan hij/zij aan het begin wel/niet toestemming geven voor het gebruik van zijn/haar gegevens voor dit onderzoek. Aan het eind van de Checklist kan de student ervoor kiezen om de terugkoppeling te delen met de slb'er en om een terugkoppelingsgesprek aan te vragen.

3.4.2 Procedure kwalitatieve dataverzameling

Om te beginnen worden de slb'ers door middel van een e-mail geïnformeerd over het onderzoek en worden ze gevraagd om mee te werken aan het onderzoek. De e-mail die verstuurd is naar de slb'ers is weergegeven in Bijlage 4. Zodra de slb'er aangeeft mee te willen werken aan het onderzoek, wordt er een afspraak gemaakt waarbij de onderzoeker langs komt in een van de lessen met hun slb-klas. Wanneer de studenten de Checklist hebben ingevuld worden de slb'ers na 2 weken opnieuw benaderd. In de tussentijd is het de bedoeling dat de slb'ers de ruimte hebben om met de studenten, die aangegeven hebben daar behoefte aan te hebben, een terugkoppelingsgesprek voeren. Na de hiervoor bestemde 2 weken worden de

slb'ers uitgenodigd voor een semigestructureerd interview waarin hun mening over het nut van het instrument uitgevraagd wordt door de onderzoeker.

3.5 Analyses

Op basis van de verzamelde data zullen de volgende analyses uitgevoerd worden om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Om te beginnen zullen er frequentieanalyses uitgevoerd worden. Door middel van frequentieanalyses zal de samenstelling van de doelgroep in kaart worden gebracht. Ook zal door middel van frequentieanalyses de gebruiksvriendelijkheid van de Checklist en de bereidheid van de studenten in kaart gebracht.

Vervolgens zullen er verschilanalyses uitgevoerd worden. De significante verschillen tussen de factoren geslacht en het gemiddelde cijfer en/of het studietempo zullen met de T-toets geanalyseerd worden. Op dezelfde manier zal onderzocht worden of er significante verschillen bestaan tussen de factor geslacht en de factoren academisch uitstelgedrag, consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie.

Daaropvolgend zullen er correlatie- en regressieanalyses uitgevoerd worden. De samenhang tussen de 5 factoren met het gemiddelde cijfer en het studietempo wordt geanalyseerd door middel van de Pearson productmoment-correlatiecoëfficiënt (r). De voorspellende waarde van deze vijf factoren voor het gemiddelde cijfer en het studietempo wordt geanalyseerd met behulp van de multiple correlatie- en regressieanalyse (r^2). Deze analyses worden ook op itemniveau uitgevoerd, doordat in dit onderzoek alleen de items zijn meegenomen uit de onderzoeken van de Bilt (2016) en Koopmans (2017) die beschikten over de meeste voorspellende waarde. Er bevinden zich daarom in dit onderzoek geen originele schalen.

Ten slotte zullen de interviews, de kwalitatieve data, geanalyseerd worden door middel van open coderen. Op basis van open codering zullen er axiale labels toegekend worden aan de bevindingen die op basis van frequentie geanalyseerd zullen worden.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Om te beginnen wordt de uitvoering van het onderzoek besproken, vervolgens de respons, daarna de betrouwbaarheid van de ingezette instrumenten en ten slotte volgen de analyses. Op basis van deze analyses zal antwoord gegeven kunnen worden op de deelvragen met betrekking tot de voorspellende waarde en de mate van bruikbaarheid van de Checklist.

4.1 Uitvoering

Wat betreft de uitvoering zal toegelicht worden welke stappen in het onderzoek gedurende het proces anders zijn verlopen. Ten eerste was het de bedoeling de Checklist bij alle slb'ers klassikaal af te nemen. Echter vanwege het uitblijven van medewerking aan het onderzoek is de Checklist niet in alle eerstejaars klassen afgenomen. De Checklist zou gedurende één lesweek afgenomen worden in alle deelnemende klassen. Dit is verspreid over drie weken, omdat niet alle slb'ers in dezelfde week tijd hadden voor de afname. De interviews hebben zo ook verspreid over meerdere weken plaatsgevonden, omdat niet alle slb'ers in dezelfde week tijd hadden. Ook hadden een aantal slb'ers na de afname in de les geen tijd meer voor het interview, waardoor hun input en mening niet meegenomen kon worden in het onderzoek.

4.2 Respons

Een overzicht van de respons binnen het kwantitatieve deel van het onderzoek is weergegeven in Tabel 4.1. Doordat niet alle studieloopbaanbegeleiders hebben aangegeven mee te willen werken aan het onderzoek, is de Checklist uiteindelijk in de les bij 11 van de 16 studieloopbaanbegeleiders afgenomen, wat een respons is van 68,8 procent. Van de in totaal 301 eerstejaars studenten hebben 163 studenten meegewerkt aan het onderzoek. Dat is een respons van 54,2 procent. Twee studenten hebben geen toestemming gegeven voor het analyseren van de studieresultaten, waardoor deze studenten niet mee genomen zijn in de analyses die zullen volgen. Het aantal studenten dat mee is genomen in de analyses komt daarmee uit op 161. Binnen het kwalitatieve deel van het onderzoek hebben 8 van de 11 studieloopbaanbegeleiders zich laten interviewen over de Checklist. Dit is een uiteindelijke respons van 50 procent.

Tabel 4.1: Demografische gegevens studenten

	Man	Vrouw	Totaal
Aantal	48 (29,4%)	113 (69,3%)	161 (98,8%)
Gemiddelde leeftijd	20,00 (sd 2,20)	19,19 (sd 1,89)	19,43 (sd 2,02)
Hoogst genoten opleiding			
Havo	29	58	87
Vwo	0	4	4
Mbo	19	47	66
Hbo	0	1	1
Anders	0	3	3
Gemiddeld cijfer	6,30 (sd 1,08)	6,27 (sd 1,07)	6,28 (sd 1,07)
Studietempo (M)	8,53 (sd 3,44)	9,01 (sd 3,52)	8,89 (sd 3,49)

Noot: Gemiddeld cijfer (range: 0-10) en studietempo (range: 0-15)

Uit verschild analyses zijn er geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen in het gemiddelde cijfer en het studietempo. Mannen ($M = 6.30$; $ST = 1.08$) en vrouwen ($M = 6.27$; $SD = 1.07$) verschillen dus niet significant van elkaar wat betreft het gemiddelde cijfer ($t = .146$; $df = 140$; $p = .884$) en mannen ($MD = 8.53$; $SD = 3.44$) en vrouwen ($MD = 9.01$; $SD = 3.52$) verschillen ook niet significant van elkaar wat betreft het aantal studiepunten ($t = -.714$; $df = 140$; $p = .477$).

4.3 Betrouwbaarheid van de schalen

In Tabel 4.2 is te zien dat de factoren mentale gezondheid en gebruiksvriendelijkheid beschikken over een hoge homogeniteit. De interne consistentie van de schalen academisch uitstelgedrag en consciëntieusheid zijn aan de lage kant, waarbij de schaal consciëntieusheid de laagste interne consistentie laat zien. De lage interne consistentie van de schalen academisch uitstelgedrag en consciëntieusheid kan verklaard worden doordat zowel het begrip academisch uitstelgedrag als het persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid verschillende facetten kennen en elk individueel item tot een ander facet behoort (Schlösser, 2018). De variabelen kunnen ook beschouwd worden als op zichzelf staande schalen. Hierdoor worden de samenhang- en regressieanalyses zowel op schaalniveau als op itemniveau uitgevoerd om ook per item te kunnen onderzoeken naar de samenhang met het gemiddelde cijfer en het studietempo en in hoeverre elk item een voorspellende waarde bevat.

Tabel 4.2: Eigenschappen ingezette schalen

	Items	α	M	SD
Consciëntieusheid	5	.44	2.45	.54
Uitstelgedrag	3	.56	2.42	.72
Mentale gezondheid	5	.84	4.29	.84
Gebruiksvriendelijkheid	10	.80	71.54	11.13

Noot: range score consciëntieusheid en uitstelgedrag 0-5. Range score mentale gezondheid 0-6. Range score gebruiksvriendelijkheid 0-100.

4.4 Verschilanalyses

Tabel 4.2.1 Verschilanalyses geslacht

	Mannen (M)	Vrouwen (M)	Totaal (M)
Consciëntieusheid	3.42 (sd .56)	3.61 (sd .53)	2.45 (sd .54)
Uitstelgedrag	2.74 (sd .82)	2.29 (sd .63)	2.42 (sd .72)
Mentale gezondheid	4.51 (sd .82)	4.20 (sd .84)	4.29 (sd .84)
Gebruiksvriendelijkheid	70.99 (sd 10.44)	71.76 (sd 11.43)	71.54 (sd 11.13)

Uit een verschilanalyse (Tabel 4.2.1) blijkt dat er een significant verschil is tussen het zelf gerapporteerde uitstelgedrag en het geslacht van de student ($t = 3.46$; $df = 71.23$; $p = .001$). Dit geeft aan dat vrouwen ($M = 2.29$; $SD = .63$) schoolse taken significant minder uitstellen dan mannen ($M = 2.74$; $SD = .82$). Dit significant verschil wordt niet gevonden tussen het geslacht van de studenten en de schalen consciëntieusheid ($t = 2.13$; $df = 159$; $p = .035$), mentale gezondheid ($t = 2.12$; $df = 159$; $p = .035$) en gebruiksvriendelijkheid ($t = -.16$; $df = 151$; $p = .872$).

4.5 Samenhang- en regressieanalyses

Om de voorspellende waarde van de Checklist te kunnen onderzoeken zijn er samenhang- en regressieanalyses uitgevoerd. De analyses zullen in deze paragraaf beschreven worden. De analyses zijn gedaan op basis van de resultaten van 161 studenten. Er is zowel op schaalniveau als op itemniveau onderzocht naar een bestaande samenhang tussen het gemiddelde cijfer (eerste kwartiel) en het studietempo (aantal behaalde studiepunten). Ook zijn er zowel op schaalniveau als op itemniveau analyses uitgevoerd om de verklaarde variantie te onderzoeken. In de onderstaande tabellen zijn enkel de significante correlaties weergegeven. Een compleet overzicht van alle correlaties en inter-correlaties kan gevonden worden in Bijlage 6.

4.5.1 Samenhang- en regressieanalyse op schaalniveau

De enkelvoudige correlaties (r) tussen de schalen en de criteriumvariabelen (gemiddelde cijfer & studietempo) zijn bepaald door middel van Pearson's productmoment correlatiecoëfficiënt. De verklaarde variantie van de schalen voor dezelfde criteriumvariabelen is onderzocht met behulp van regressieanalyses. De gevonden correlaties en verklaarde varianties zijn weergegeven in tabel 4.3.

Tabel 4.3 Correlaties schalen

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r^2	p	r	r^2	p
Consciëntieusheid	.045	-	-	.020	-	-
Uitstelgedrag	-.198*	.039	.018	-.103	-	-
Mentale Gezondheid	.056	-	-	.070	-	-

$n = 161$; * $p < .05$; ** $p < .01$

In Tabel 4.3 is te zien dat academisch uitstelgedrag als enige schaal met het gemiddelde cijfer zeer zwak negatief correleert ($r = -.198$, $p = .018$). Deze zeer zwakke correlatie tussen academisch uitstelgedrag en studietempo wordt niet significant bevonden. Tussen de schalen consciëntieusheid en mentale gezondheid zijn er zeer zwakke tot geen correlaties gevonden met het gemiddelde cijfer en het studietempo. Uit de tabel is op te maken dat de verklaarde variantie van de schaal academisch uitstelgedrag voor het gemiddelde cijfer 3,9 procent is.

4.5.2 Samenhang en regressieanalyse op itemniveau

Tabel 4.4: Correlaties op itemniveau

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r^2	p	r	r^2	p
Item 6 – Uitstelgedrag 1	-.203*	.041	.015	-.126	-	-

"Ik stel projecten uit tot op het laatste moment"

$n = 161$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Uit de analyses blijkt alleen item 1 van de schaal academisch uitstelgedrag een significant voorspellende waarde te hebben voor het gemiddelde cijfer ($r = -.203$, $p = .015$). Er is sprake van een zeer zwakke negatieve correlatie en daarmee is dit het enige item uit de schalen met de hoogste en enige significante predictieve waarde voor het gemiddelde cijfer en verklaart deze voor 4,1 procent. Wel is het zo dat in de analyses alleen negatieve correlaties naar voren komen tussen de schaal academisch uitstelgedrag en het gemiddelde cijfer en het aantal studiepunten.

4.5.3 Functiebeperking

In deze paragraaf worden de resultaten voor de factor functiebeperking weergegeven en beschreven.

Van alle respondenten hebben 46 studenten (28,7%) aangegeven wel en 114 studenten (71,3%) aangegeven geen functiebeperking te hebben. Zoals ook uit Tabel 4.6 (zie Bijlage 1) is op te maken is dyslexie de meest voorkomende functiebeperking in de onderzoeksgroep, gevolgd door ADD, angststoornissen, waaronder faalangst en paniekstoornissen vallen. Vervolgens worden er ook psychische en fysieke problemen aangegeven zoals depressie, posttraumatische-stress stoornis, borderline persoonlijkheidsproblematiek, autisme, hernia. ADHD, astma en dyscalculie. Van de studenten die aangeven een functiebeperking ($M = 5.00$; $SD = 1.8$) te hebben geeft 41,3 procent aan de functiebeperking die ze hebben niet tot in mindere mate beperkend te vinden voor hun studievoortgang (zie figuur B1, Bijlage 7). Zij geven op een schaal van 0 tot 10 een score aan van 2 tot en met 4. Het overige deel 52,2 procent van de studenten geven aan hun functiebeperking

wel degelijk tot in ernstige mate als beperkend te ervaren bij hun studievoortgang. Zij geven op een schaal van 0 tot 10 een score van 5 tot en met 8 aan de mate van ernst die de beperking voor hen vormt.

Uit de analyses (zie Tabel 4.7 in Bijlage 1) zijn geen gegevens gevonden die duiden op het bestaan van een significant verband tussen functiebeperking en de studievoortgang. Hoewel de mate van beperking zeer zwak correleert met het gemiddelde cijfer en het studietempo, is hier geen sprake van een significant verband.

4.5.4 Thuissituatie

In deze paragraaf worden de resultaten voor de factor thuissituatie weergegeven en beschreven.

Van alle respondenten hebben 41 studenten (25,5%) aangegeven wel en 120 studenten (74,5%) aangegeven geen moeilijke thuissituatie te hebben. De tabellen met de frequentieanalyses op basis van geslacht en soorten moeilijkheden thuis zijn de te vinden in Bijlage 1. Zoals in Tabel 4.9 (Bijlage 1) is te zien heeft 51,2 procent van de studenten een moeilijke thuissituatie vanwege privé stressfactoren (n=21), 9,8 procent vanwege financiële beperkingen en geeft 39 procent overige oorzaken aan. Onder de overige oorzaken worden de huisgenoten of ouders benoemd (n=5) die of met een burn-out thuis zitten, geen studie hebben of voor overlast zorgen. Vervolgens worden het ontbreken van een studeerruimte, geluidsoverlast (n=3) en de huishoudelijke taken (n=2) als beperkend ervaren. Van de studenten die aangeven een moeilijke thuissituatie (M = 5.63; SD = 1.69) te hebben geeft 22,0 procent aan de moeilijke thuissituatie niet tot in mindere mate beperkend te vinden voor hun studievoortgang (zie figuur B2 in Bijlage 7). Zij geven op een schaal van 0 tot 10 een score aan van 2 tot en met 4. Het overige en daarmee het overgrote deel van de studenten, namelijk 78,0 procent, geeft aan de moeilijke thuissituatie wel degelijk tot in ernstige mate als beperkend te ervaren bij hun studievoortgang. Zij geven op een schaal van 0 tot 10 een score van 5 tot en met 9 aan in hoeverre hen thuissituatie een beperking voor hen vormt om zich te kunnen concentreren op de studie.

Uit de analyses (zie Tabel 4.10 in Bijlage 1) blijken geen significante verbanden te bestaan tussen de thuissituatie en het gemiddelde cijfer en studietempo. Wel is er te zien dat de beperkende mate van de thuissituatie, een zwakke negatieve correlatie laat zien met het gemiddelde cijfer en het studietempo.

4.6 De bruikbaarheid van de Checklist

In dit gedeelte van het hoofdstuk komen de gegevens ter beoordeling van de bruikbaarheid van de Checklist aan bod. Ten eerste worden de resultaten over de gebruiksvriendelijkheid en nuttigheid van de Checklist en de bereidheid zoals beoordeeld door de studenten weergegeven. Vervolgens worden de resultaten uit de interviews ter beoordeling van de nuttigheid van de Checklist door de slb'ers beschreven en weergegeven.

Tabel 4.6.1 Schaalgemiddeldes bruikbaarheid

	Mannen (M)	Vrouwen (M)	Totaal (M)
Gebruiksvriendelijkheid	70.99 (sd 10.44)	71.76 (sd 11.43)	71.54 (sd 11.13)
Nuttigheid	6.98 (sd 1.63)	6.63 (sd 1.39)	6.73 (sd 1.47)
Bereidheid	5.53 (sd 2.15)	5.91 (sd 1.87)	5.80 (sd 1.95)

Noot: range score nuttigheid en bereidheid 0-5. Range score mentale gezondheid 0-6. Range score gebruiksvriendelijkheid 0-100.

4.6.1 Gebruiksvriendelijkheid Checklist

Door middel van gebruik te maken van de System Usability Scale (SUS) vragenlijst is de gebruiksvriendelijkheid van de Checklist voor de studenten gemeten. In Figuur 2 in Bijlage 1 is weergegeven hoe de uitkomsten van de studenten op de SUS verdeeld liggen. De uitkomst is een score die ligt tussen de 0 en 100 en dient te worden gezien als een score dat

gebaseerd is op percentielen. Zo ligt een SUS-score van 70 rond de gemiddelde score van 68 wat betekent, dat het zich op of rondom het 50^{ste} percentiel bevindt.

Uit de frequentieanalyse komt naar voren dat 33,3 procent van de studenten uitkomt op een SUS-score van lager dan 70. Het grootste deel van de studenten, namelijk 66,7 procent, komt uit op een SUS-score van 70 of hoger. Hierbij heeft 17,0 procent van de studenten zelfs een SUS-score van 80 of hoger. Daarnaast blijkt uit de frequentieanalyse dat de gemiddelde SUS-score van studenten 71,54 is.

4.6.2 Nuttigheid van de Checklist voor de student

De student beoordeelt het nut van de Checklist aan de hand van twee vragen: de mate waarin hij/zij zichzelf herkent in de uitkomst op de Checklist (op een schaal van 0-10) en of er iets voor hem ontbreekt. De uitkomsten op de eerste vraag zijn weergegeven in figuur 3 in Bijlage 1.

Uit de frequentieanalyse komt naar voren dat 16,3 procent van de studenten op een schaal van 0 tot en met 10, lager dan een zes geven voor de mate waarin zij zich herkennen in de uitkomst van de Checklist. Daarmee geeft het overgrote deel van de studenten, namelijk 83,7 procent, een 6 of hoger voor de mate waarin zij zich herkennen in de uitkomst van de Checklist. Van de studenten geeft 60,1 procent een 7 of hoger en geeft 29,4 procent een 8 of hoger voor de mate waarin ze zichzelf herkennen in de uitkomst van de Checklist.

De vraag of er iets in de Checklist ontbrak wordt door 14 (9,2%) van de 153 studenten met een ja beantwoord. De studenten die hebben aangegeven wat er voor ze ontbreekt geven aan dat er in de Checklist te weinig vragen worden gesteld ("Meer vragen, het is te weinig om een goed beeld te schetsen naar mijn mening") en dat de inhoud van de terugkoppeling te globaal is en ze liever een meer specifieke weergave van de resultaten zouden gezien ("Ik was wel benieuwd op welke vragen de terugkoppeling was gebaseerd. Dat als je ergens gemiddeld op scoort je ook terug kan zien om welke vraag dat gaat").

4.6.3 Bereidheid van de student

In deze paragraaf worden de resultaten omtrent de bereidheid van de studenten om de actiestappen uit de terugkoppeling uit te voeren beschreven.

Wat betreft de bereidheid van de studenten om met de aanbevolen tips aan de slag te gaan, gaf 30,1 procent van de studenten op een schaal van 0 tot en met 10 een score van 5 of lager (zie Bijlage 7). Het grootste deel van de studenten, namelijk 69,9 procent, gaf met een score van 6 of hoger aan dat zij bereid waren om met de aanbevolen tips uit de terugkoppeling aan de slag te gaan. Hierbij gaf 39,2 procent van de studenten een score van 7 of hoger en gaf 13,7 procent een score van 8 of hoger om de mate waarin zij zich bereid voelden tot actie aan te geven.

Er is een significant verschil tussen studenten die een gesprek aan willen vragen of niet. Studenten die een gesprek aan willen vragen hebben een significant lager gemiddeld cijfer ($M = 5.5$; $SD = 1.16$) en een lager aantal studiepunten ($M = 5.88$; $SD = 4.97$), dan studenten die géén gesprek aan willen vragen. Zij hebben significant een hoger cijfergemiddelde ($M = 6.35$; $SD = 1.07$) en een hoger aantal studiepunten ($M = 8.78$; $SD = 4.97$).

Uit de samenhanganalyses (zie Tabel 4.11 in Bijlage 1) is naar voren gekomen dat de mate van bereidheid een significant zeer zwakke negatieve correlatie laat zien met het gemiddelde cijfer ($r = -.275$, $p = .001$) en het studietempo ($r = -.245$, $p = .004$).

4.6.4 Nuttigheid van de Checklist voor de studieloopbaanbegeleider

Het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek bestaat uit de interviews die zijn gehouden met de studieloopbaanbegeleiders. Vragen over de nuttigheid van de Checklist zijn per thema onderverdeeld en door middel van axiale labels is de frequentie

van bepaalde genoemde kernpunten schematisch weergegeven. De axiale labels zijn de codes die een samenvatting zijn van wat er in bepaalde delen van het interview wordt gezegd. Per vraag zijn de meest benoemde axiale labels weergegeven en al deze vragen vormen bij elkaar het antwoord op de deelvraag over de nuttigheid van de Checklist voor de slb'er. In Bijlage 9 is er een voorbeeld van een transcriptie te zien.

Vind je de Checklist een nuttige tool om factoren voor studievertraging bespreekbaar te maken?

Zie Tabel 4.12 (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de nuttigheid genoemd zijn. Ten eerste wordt als reden de overzichtelijkheid van de Checklist het vaakst benoemd wat dit instrument tot een nuttige tool maakt. Er wordt door slb'ers benoemd dat het overzichtelijk is om alle factoren onder elkaar weergegeven te zien en dat er door middel van kleur onderscheid wordt gemaakt in hoe de student scoort op de factoren. Zo geeft één van de slb'ers aan: "Het is natuurlijk wel een mooie kapstok, omdat je per student dit overzicht krijgt." Zoals te zien is in Tabel 4.12 wordt daaropvolgend als reden benoemd dat de Checklist inzicht geeft in de factoren. Zo geeft een slb'er aan: "Ja, je krijgt wel een stukje inzicht over wat speelt er bij iemand." Ten derde is één van de meest genoemde redenen de beknoptheid van de Checklist. Slb'ers vinden het fijn dat de Checklist veel factoren op een korte en daardoor snelle manier in kaart brengt. "Het is ook een relatief korte vragenlijst, dat vind ik ook positief", aldus één van de slb'ers.

Heeft de Checklist een toegevoegde waarde boven de huidige aanpak/methodes?

Zie Tabel 4.13 (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de toegevoegde waarde genoemd zijn. Om te beginnen wordt het feit dat de Checklist kan dienen als screeningsinstrument het vaakst benoemd. Zo geeft een slb'er aan: "Ik zou hem graag vóór het eerste kennismakingsgesprek afnemen, want dan weet ik een beetje wat voor vlees ik in de kuip heb." Ten tweede wordt als reden gegeven dat de Checklist vooral van toegevoegde waarde is ter ondersteuning van het persoonlijk contact. Zo wordt bijvoorbeeld benoemd: "Het is geen vervanging van, face-to-face contact met de slb'er is wel fijn, maar zo'n formulier erbij kan wel bijdragen." Ook wordt de Checklist gezien als een nuttige aanvulling bovenop de bestaande interventies, vanwege de manier waarop er meer informatie wordt verkregen over de situatie van de student. Dit wordt als volgt benoemd door een slb'er: "Dat het me inzicht gaf over hoe ernstig de belemmering was, dat is toch wel van toegevoegde waarde om het toch wat meetbaarder te proberen te maken. Dus qua extra informatie vind ik het toegevoegde waarde hebben en ook qua mogelijkheid voor de student om er zelf überhaupt bij stil te staan." Ten slotte wordt er ook door meerdere slb'ers aangegeven dat ze de Checklist liever ter vervanging van een andere interventie zouden in willen zetten. Zo wordt bijvoorbeeld door een slb'er aangegeven: "Dus als je zou zeggen, het is meer een vervanger voor de informatiebronnen die er nu zijn, waarin je eigenlijk direct de kernpunten ziet, dan vind ik het goed."

Denk je dat de Checklist effectief kan bijdragen aan het voorkomen van studievertraging?

Zie Tabel 4.14 in (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de effectieve bijdrage aan studiesucces genoemd zijn. Zoals in Tabel 4.14 te zien, wordt het feit dat de Checklist bewustwording over de factoren creëert als één van de meest genoemde redenen gegeven. Slb'ers zijn van mening dat het feit dat studenten de Checklist invullen en stilstaan bij de vragen de bewustwording bevordert en studenten aan zal zetten tot nadenken. Zo wordt door een slb'er benoemd: "Alles waar ze nu nog niet goed in zijn, het is goed dat ze zich daar bewust van zijn en we daar met ze over in gesprek raken." Daaropvolgend is één van de redenen die worden gegeven het feit dat de Checklist de bespreekbaarheid van de problemen stimuleert. "Je verwacht dat studenten zelf komen met iets en ik denk dat dit instrument wel heel erg kan helpen", aldus een slb'er. Ook wordt het feit dat de Checklist de studenten mogelijk stimuleert tot het ondernemen van actie genoemd als reden. Een van de slb'ers benoemt dit als volgt: "En hier krijgen ze het meteen al met de link, want je wil natuurlijk mensen activeren op het moment dat ze in de verkeerde kleur zitten." Hoewel de slb'ers redenen aangeven waarom de

Checklist studiesucces onder studenten zal kunnen bevorderen, zetten ze ook vraagtekens bij het feit of de student wel daadwerkelijk gedragsverandering zal laten zien. Zo geeft een slb'er aan: "Zoals je ook zegt, de bereidheid om actie te ondernemen. Daar zou ik dus twijfels bij hebben."

Zou je de Checklist in deze vorm implementeren?

Zie Tabel 4.15 (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de implementatie van de Checklist genoemd zijn. Omtrent de implementatie van de Checklist in het SLB-programma wordt, zoals in Tabel 4.15 te zien is, het inbedden van de Checklist in Bison het vaakst benoemd als de manier waarop studieloopbaanbegeleiders de Checklist zouden willen implementeren. Eén van de slb'ers geeft aan: "Ik zou het dan verwerken in Bison, want daar staat sowieso al alles in. Zodat je ook ruimte hebt om ernaar te kijken." Daaropvolgend geven de meeste slb'ers aan dat ze de Checklist het liefst in de weken 1.1 tot en met 1.3 af zouden willen nemen, alvorens het eerste kennismakingsgesprek. Ook wordt er door meerdere slb'ers aangegeven dat ze, hoewel ze de Checklist voor Studiesucces een goed instrument vinden, niet een voorstander zijn van alles willen meten en geven ze aan dat het persoonlijke contact tussen slb'er en student het belangrijkste is. Dit wordt als volgt onder woorden gebracht door een slb'er: "Maar ik ben tegelijkertijd ook niet van het idee dat je alles maar moet toetsen en testen om dan goede begeleiding te geven. Dus ik denk, ja het zit ook gewoon naar mijn idee gewoon op veel contact met studenten onderhouden. Daar ruimte voor hebben, zodat je gewoon regelmatig kan bespreken hoe het dan gaat."

Heb je tips die je wilt meegeven over de Checklist?

Zie Tabel 4.16 (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de positieve punten aan de Checklist genoemd zijn. Een van de meest genoemde tips was dat de vormgeving van de Checklist overzichtelijk werd bevonden. Zo geeft een slb'er aan: "Ik vind het op zich wel heel handig, dat die met die kleurtjes zo. Dat je snel ziet van er is wat aan de hand of niet." Daarnaast vinden een aantal slb'ers dat het een voordeel is dat de afname van de Checklist snel gedaan kan worden. "Ik denk dat het ook wel nuttig is om het de studenten het in de les te laten invullen, dat kan dus ook snel, het kan in een kwartiertje", geeft één slb'er aan. Een ander positief aspect aan de Checklist is het feit dat het de slb'ers leuk lijkt voor de studenten om de Checklist in te vullen, omdat het mobiel gedaan kan worden en het instrument speels is. Dit wordt als volgt toegelicht door een slb'er: "Ja, en ik denk voor de studenten dat ze het leuker vinden om dit even aan te klikken, dat het makkelijker is dan van alles te typen en open vragen te moeten beantwoorden."

Heb je tips die je wilt meegeven over de Checklist?

Zie Tabel 4.17 (Bijlage 1) voor het aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de verbeterpunten aan de Checklist genoemd zijn. Zo wordt ten eerste vaker door slb'ers benoemd dat, hoewel trainingen en workshops van het StudieSuccesCentrum in beeld wordt gebracht in de Checklist, de drempel om naar het StudieSuccesCentrum te stappen bij SLB lijkt te liggen. Dit licht een slb'er als volgt toe: "Ik merk namelijk dat ik steeds moet vragen "Oh, heb je al op de website van het StudieSuccesCentrum gekeken?" Het antwoord is dan altijd nee, terwijl ik me afvraag hoe vaak ik het dan nog moet zeggen." Daarnaast geven slb'ers aan dat ze willen voorkomen dat de Checklist tijdens het invullen door studenten wordt afgeraffeld. Zo vraagt een slb'er: "Hoe zorg je ervoor dat de studenten dit niet gewoon even afraffelen?" Als tip wordt door één slb'er ook meegegeven dat deze graag geplande Checklist gesprekken in het rooster zou willen zien staan, waarin de resultaten besproken kunnen worden. Slb'er geeft aan: "Eigenlijk zou het heel mooi zijn, als er ook gesprekken zijn nadat ze dit ingevuld hebben, geplande gesprekken, zodat je er op terug kunt grijpen ook al willen ze geen gesprek."

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

Hoofdstuk 5 omvat om te beginnen de conclusie van het onderzoek, de discussie van het onderzoek en de daaruit volgende aanbevelingen die worden benoemd in de laatste paragraaf.

5.1 Conclusie

Hieronder worden eerst de deelvragen beantwoord en daarna de hoofdvraag van het onderzoek.

5.1.1 De voorspellende waarde van consciëntieusheid voor de studievoortgang

Op basis van eerder onderzoek en de literatuur werd verwacht dat de factor consciëntieusheid, zoals gemeten door de Checklist, de studievoortgang van de student zou kunnen voorspellen. Deze vraag kan op basis van de bevindingen niet bevestigend beantwoord worden. Het blijkt dat het construct consciëntieusheid namelijk zowel op schaalniveau als op itemniveau geen significante samenhang toont met het gemiddelde cijfer en het studietempo. Dit zou verklaard kunnen worden doordat het persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid verschillende facetten kent en elk van de vijf gemeten items tot een ander facet behoort (Schlösser, 2018), waardoor deze factor wellicht niet voldoende betrouwbaar gemeten is.

5.1.2 De voorspellende waarde van academisch uitstelgedrag voor de studievoortgang

Op basis van eerder onderzoek werd verwacht dat de factor academisch uitstelgedrag, zoals gemeten door de Checklist, de studievoortgang van de student zou kunnen voorspellen. Deze vraag kan deels bevestigend beantwoord worden. Uit de analyses blijkt dat de factor academisch uitstelgedrag voor 3,9 procent het gemiddelde cijfer kan voorspellen. Dit verband kan geïnterpreteerd worden als een zeer zwakke correlatie, hoewel het gevonden resultaat toch als betekenisvol kan worden gezien. In acht moet worden genomen dat het gemiddelde predictieve validiteitscoëfficiënt van schoolcijfers ook laag ligt (0.11), omdat schoolcijfers over het algemeen gezien worden als onbetrouwbare criteriumvariabelen die door meerdere factoren beïnvloed worden (Drenth & Sjitsma, 2006). Op itemniveau laat de factor academisch uitstelgedrag ook een voorspellende waarde zien. Zo kan item 1: "Ik stel projecten uit tot het laatste moment", het gemiddelde cijfer voor 4,1 procent verklaren. Ook in voorgaand onderzoek liet dit item de hoogste voorspellende waarde zien. De voorspellende waarde van academisch uitstelgedrag wordt niet gevonden voor het studietempo.

5.1.3 De voorspellende waarde van de mentale gezondheid voor de studievoortgang

Op basis van voorgaande onderzoeken werd verwacht dat de factor mentale gezondheid de studievoortgang van de student zou kunnen voorspellen. Deze vraag kan niet bevestigend beantwoord worden. Het blijkt dat het construct mentale gezondheid namelijk zowel op schaalniveau als op itemniveau geen significante samenhang toont met het gemiddelde cijfer en het studietempo. Wel zijn er andere variabelen gevonden die samen blijken te hangen met de factor mentale gezondheid. Zo blijkt de factor mentale gezondheid een negatief verband te houden met de factor uitstelgedrag. Dit verband, namelijk hoe hoger de mate van uitstelgedrag is, hoe lager de mentale gezondheid is wordt ook in de literatuur gevonden. Daarnaast blijkt ook dat de factor mentale gezondheid voor 7,5 procent verklaard kan worden door de aanwezigheid van een functiebeperking. Met een betrouwbaarheidsniveau van 99% blijken deze twee variabelen met elkaar een verband te houden en kan gesteld worden dat de aanwezigheid van een functiebeperking de mentale gezondheid negatief beïnvloedt.

5.1.4 De samenhang tussen functiebeperking en de studievoortgang

Op basis van de literatuur werd verwacht dat er een verband zou bestaan tussen de factor functiebeperking en de studievoortgang. Dit verband is niet gevonden. Het blijkt dat het construct functiebeperking namelijk zowel in de zin van aanwezigheid van een beperking als de mate waarin het als beperkend wordt ervaren geen significant verband toont met

het gemiddelde cijfer en het studietempo. Wel is er zoals in vorige sub paragraaf is omschreven een verband gevonden tussen de factor functiebeperking en de factor mentale gezondheid.

5.1.5 De samenhang tussen thuissituatie en de studievoortgang

Op basis van de literatuur werd verwacht dat er een verband zou bestaan tussen de factor thuissituatie en de studievoortgang. Dit verband is niet gevonden. Het blijkt namelijk voor de factor thuissituatie dat zowel het ervaren van een moeilijke thuissituatie als de mate waarin het als beperkend wordt ervaren er geen significant verband wordt gevonden met het gemiddelde cijfer en het studietempo.

5.1.6 De gebruiksvriendelijkheid van de Checklist voor de student

Op basis van de verdeling van de SUS-scores van de studenten kan gesteld worden dat het grootste deel van de studenten de gebruiksvriendelijkheid van de Checklist als goed tot excellent beoordeelt. Dit betekent dat de studenten de Checklist effectief en efficiënt vinden en tevreden zijn over het gebruik van de Checklist, de drie onderdelen die gemeten worden met de System Usability Scale. Van alle studenten (n=163) beoordeelt 66,7 procent van de studenten de Checklist met een SUS-score van 70 of hoger. Van alle studenten beoordeelt 17 procent de Checklist met een SUS-score van 80 of hoger. Volgens Bangor, Kortum & Miller (2009) wordt een systeem als goed beoordeeld vanaf een score van 70 of hoger en als excellent beoordeeld vanaf een score van 80 of hoger. Ten slotte wordt uit de frequentieanalyse een gemiddelde SUS-score opgemaakt van 71,54, wat betekent dat de gebruiksvriendelijkheid van Checklist over het algemeen door de studenten als goed wordt beoordeeld.

5.1.7 De nuttigheid van de Checklist voor de student

Op basis van de bevindingen kan tot de conclusie gekomen worden dat de studenten de Checklist voor Studievoortgang als nuttig beoordelen, gezien de mate waarin zij zich herkennen in de resultaten. Het grootste deel van de studenten, 83,7 procent, geeft met een score van 6 of hoger aan zich te kunnen herkennen in de terugkoppeling. Iets minder dan een derde van de studenten, 29,4 procent, geeft met een score van 8 of hoger aan zich heel erg te kunnen herkennen in de terugkoppeling. Van de 153 studenten geven 14 studenten aan dat er iets voor ze ontbrak in de Checklist. Dit betekent dat 90,8 procent van de studenten tevreden is met het instrument zoals die is samengesteld. Kortom herkent de student zich in de Checklist en zal de student de Checklist willen gebruiken als instrument voor het in kaart brengen en bespreekbaar maken van studentfactoren die van invloed kunnen zijn op de studievoortgang.

5.1.8 De bereidheid van de student tot actie

Het grootste deel van de studenten, namelijk 69,9 procent, geeft aan zich bereid te voelen om aan de aanbevolen actiestappen uit te voeren. Tevens laat de mate van bereidheid een significant zwakke negatieve correlatie zien met het gemiddelde cijfer en het studietempo. Studenten met een lager cijfergemiddelde en een lager aantal studiepunten voelen zich dus in meerdere mate bereid om de aanbevolen actiestappen te ondernemen. Er blijkt daarnaast ook een significant verschil te bestaan tussen studenten die een gesprek aan willen vragen of niet. Studenten die een gesprek aan willen vragen hebben een significant lager gemiddeld cijfer en een lager aantal studiepunten, dan studenten die géén gesprek aan willen vragen. Er zou dus gesteld kunnen worden dat de studenten die lager presteren op school een hogere bereidheid aangeven voor het ondernemen van de actiestappen en ook significant vaker een slb-gesprek aanvragen. Op basis van deze gegevens kan er tot de conclusie gekomen worden dat de studenten die zich bereid voelen tot het ondernemen van actiestappen, de studenten zijn die dit ook nodig hebben, gezien de negatieve samenhang met het gemiddelde cijfer en het studietempo. Tevens kan er op basis van de extra analyses (zie Bijlage 8) geconcludeerd worden dat de studenten die een

gesprek nodig hebben vanwege lagere studieresultaten ook daadwerkelijk laten zien dat ze een gesprek willen aanvragen, door dit aan te geven in de Checklist.

5.1.9 De nuttigheid van de Checklist voor de studieloopbaanbegeleider

De slb'ers zijn van mening dat de Checklist overzichtelijk, inzichtelijk en compleet is en zouden het instrument graag ter ondersteuning van hun kennismakings- en voortgangsgesprekken willen gebruiken. Zo vinden zij dat de Checklist een nuttige aanvulling is op de bestaande interventies, bewustwording creëert bij de student, hen stimuleert tot het ondernemen van actie en ook risicofactoren bespreekbaar maakt tussen de slb'er en de student. Zij zouden de Checklist graag geïmplementeerd willen zien in het cijfersysteem van Saxion (Bison) en zouden de Checklist voornamelijk aan het begin van het studiejaar willen afnemen onder de studenten. Het is belangrijk voor de slb'er om het instrument als ondersteuning te gebruiken, omdat voor hen persoonlijk contact op de eerste plaats staat. De aanpassingen die de slb'ers graag zouden willen zien in de Checklist worden verder toegelicht in de aanbevelingen.

5.1.10 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Dit onderzoek is opgesplitst in twee delen, waarbij in het eerste deel is onderzocht in hoeverre de Checklist voor Studievoortgang in staat was studiesucces te voorspellen en in het tweede deel onderzocht werd in hoeverre het instrument bruikbaar werd bevonden door studenten en studieloopbaanbegeleiders. De hoofdvraag kan deels bevestigend beantwoord worden. Van de studentfactoren die worden gemeten in de Checklist, werd alleen de factor academisch uitstelgedrag als voorspellend voor studiesucces bevonden. Deze factor liet een zeer zwakke samenhang zien met het gemiddelde cijfer en het studietempo. De overige factoren, namelijk consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie lieten geen significant samenhangende verbanden zien met de studieresultaten van de respondenten. Hierdoor kan de hoofdvraag betreffende de voorspellende waarde van de Checklist bijna niet bevestigd worden.

Het tweede deel van het onderzoek kan bevestigend worden beantwoord. De studenten vinden de Checklist voor Studievoortgang een gebruiksvriendelijk en nuttig instrument om mee te werken. Zij vinden het instrument compleet, herkennen zichzelf in de resultaten en beoordelen de Checklist als goed tot excellent. Ook de studieloopbaanbegeleiders beoordelen de Checklist als een nuttig instrument en zien het graag geïmplementeerd worden in het SLB-curriculum ter ondersteuning van het begeleidingstraject van de studenten.

5.2 Discussie

Afwezigheid voldoende cijfermatige gegevens

Zoals in het vorige onderzoek de cijfers van de studenten uit het eerste en tweede jaar werden gebruikt, waren er op het moment van de analyses meer gegevens beschikbaar om onderliggende verbanden te onderzoeken. Doordat dit onderzoek zich richtte op eerstejaars studenten, waren er op het moment dat de analyses werden gedaan enkel gegevens aanwezig van het eerste kwartiel. Dit maakt dat de analyses zijn uitgevoerd op basis van een beperkt bestand van studiecijfers en -punten. Waar in het vorig onderzoek studenten meer dan 90 studiepunten behaald konden hebben over de gehele studieperiode, was dat in dit onderzoek 15. Daar kwam ook bij kijken dat de groep respondenten bestond uit nog net begonnen studenten in het hbo die wellicht nog zouden moeten wennen aan een nieuwe manier van leren en tentamens afleggen, wat de criteriumscores wellicht ook minder betrouwbaar maakt. Tevens waren er veel studenten die varieerden in aantal studiepunten tussen 0 tot 10 en hadden alleen de goed presterende studenten 15 studiepunten behaald. De variantie tussen studenten was daarom niet groot genoeg en voldoende breed genoeg om wellicht betrouwbare correlaties te kunnen vinden met de gemeten constructen.

Betrouwbaarheid steekproefgrootte

Er was een steekproefgrootte van 143 studenten vereist om met 90% zekerheid te kunnen stellen dat de onderzoeksgegevens zich binnen een betrouwbaarheidsinterval van 10% bevinden (Allesovermarktonderzoek, 2015). Dit is een gebruikelijke marge binnen psychologisch onderzoek waar moeilijke te definiëren begrippen worden onderzocht. Het aantal studenten dat heeft meegewerkt in dit onderzoek is 163 en daarom kan er gesteld worden dat de steekproefgrootte groot genoeg is om betrouwbare uitspraken te doen over de populatie.

Betrouwbaarheid schalen

Hoewel de schaal consciëntieusheid een veel hogere betrouwbaarheid laat zien dan voorgaand onderzoek (Schlösser, 2018), bevindt de betrouwbaarheid zich vooralsnog aan de lage kant. Door Schlösser is dan ook benoemd dat er rekening gehouden moet worden met de wijze van terugkoppelen van de testresultaten aan de student. De terugkoppeling naar de student is namelijk gedaan door middel van het berekenen van de gemiddelde scores. Dit zal ten koste kunnen zijn gegaan van de nuance voor een complex begrip als consciëntieusheid. Persoonlijkheidseigenschappen zijn daarnaast ook minder stabiel en kunnen daarom minder betrouwbaar gemeten worden (Drenth & Sijtsma, 2006). Voornamelijk als in acht genomen wordt dat in dit onderzoek de respondenten onder andere een jongere leeftijdsgroep vormden en verschilden in persoonlijkheidskenmerken. De schaal academisch uitstelgedrag zit dicht tegen een voldoende betrouwbaarheid aan, maar valt lager uit dan voorgaand onderzoek (Schlösser, 2018). De oorzaak kan ten eerste liggen in de grootte van de steekproef. Een alfa die is gevonden in een kleine steekproef kan in een andere steekproef veel groter of kleiner uitvallen, omdat de steekproefgrootte niet representatief genoeg is voor de eigenschapskenmerken van de populatie (Drenth & Sijtsma, 2006). Toch geeft de alfa vooral in relatie tot de lengte van de schaal meer informatie over de nauwkeurigheid van de meting. In dit geval bestaat de schaal uit slechts drie items, die wellicht de factor academisch uitstelgedrag niet voldoende betrouwbaar zouden kunnen meten. Ten slotte moet in acht worden genomen dat het gebruik van vragenlijsten in wetenschappelijk onderzoek een minder hoge meetnauwkeurigheid vereist en is vooral de grootte van de steekproef van proefpersonen van belang (Drenth & Sijtsma, 2006).

Indruksvaliditeit

De indruksvaliditeit, oftewel "face validity", houdt in dat, gemeten naar de subjectieve indruk van de leek, de relatie tussen test en criterium of de betekenis van de test zonder meer duidelijk lijkt (Drenth & Sijtsma, 2006). Een aantal studenten waren, zoals blijkt uit de terugkoppeling, niet overtuigd dat de Checklist de studentfactoren die verband houden met studiesucces voldoende in beeld zou kunnen brengen. Dit kwam voornamelijk door het feit dat zij van mening waren dat de vragenlijst te weinig items bevatte die niet detailgericht genoeg waren, om een goed beeld te kunnen schetsen van de student. Dit zou daarom de manier waarop zij de Checklist ingevuld hebben beïnvloed kunnen hebben.

Meetvaliditeit

Zoals ook in voorgaand onderzoek is aangehaald (Schlösser, 2018) is er binnen de Checklist gebruik gemaakt van twee verschillende soorten Likertschalen, namelijk een vijfpunts- en een zespuntsschaal. Deze vorm is behouden gebleven om vergelijkingen te kunnen maken met voorgaand onderzoek (Van de Bilt, 2016; Koopmans, 2017; Schlösser, 2018). Gezien Verhoeven (2011) aanbeveelt om de respondent op dezelfde wijze antwoord te laten geven met behulp van dezelfde antwoordcategorieën, kan er gekozen worden voor een 5- of 6-puntsschaal. Doordat een risico bij oneven antwoordaantallen bestaat omdat men neutraal kan interpreteren als "geen mening", wordt door Verhoeven (2011) aanbevolen het neutrale midden weg te trekken door een even aantal antwoordmogelijkheden te bieden. Er zou in de vragenlijst dus gekozen kunnen worden voor de zespuntsschaal.

Conceptuele bruikbaarheid

Opvallend is het dat er een significant verschil is gevonden tussen de studieresultaten van studenten die wel ($M = 6.28$; $SD = 1.07$) en niet ($M = 5.66$; $SD = 1.51$) meededen aan het onderzoek (zie Bijlage 8). Het zou zo kunnen zijn dat studenten die wel meededen aan het onderzoek zich bewust werden van de factoren die een rol kunnen spelen bij hun studievoortgang en zich gestimuleerd voelden om beter te presteren. Op basis van de conceptuele bruikbaarheid van deze gegevens, zou er vervolgonderzoek uitgevoerd moeten worden om meer uitgebreid te kunnen onderzoeken of het gebruik van de Checklist daadwerkelijk de benodigde bewustwording creëert en het behalen van hogere studieprestaties stimuleert.

Instrumentele bruikbaarheid

De Checklist wordt voldoende bruikbaar gevonden door de studenten en studieloopbaanbegeleiders om geïmplementeerd te worden als instrument binnen het SLB-programma. Er zal rekening gehouden moeten worden met het moment van afname, omdat de Checklist het meest effectief zal zijn aan het begin van het eerste kwartiel van het studiejaar. Ook zal er een ander instrument geschrapt kunnen worden, om te kunnen beoordelen of de Checklist op zich voldoende houvast biedt ter begeleiding van de student.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de conclusie en discussie van het onderzoek worden in de volgende paragraaf aanbevelingen gedaan voor zowel de organisatie waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd als voor vervolgonderzoek. Deze aanbevelingen kunnen doorgevoerd worden door een volgende Toegepast Psycholoog in opleiding die verder onderzoek uit zal voeren naar de Checklist.

5.3.1 Voor de organisatie

Implementatie en verder onderzoek naar de Checklist

Hoewel uit dit onderzoek de Checklist niet voldoende voorspellend is gebleken voor de studievoortgang, wordt aanbevolen de Checklist nogmaals te implementeren en te evalueren. Ten eerste komt uit de bevindingen naar voren dat de studenten zich herkennen in de factoren die in kaart worden gebracht en beoordelen de slb'ers de Checklist als een nuttig instrument ter bevordering van de studievoortgang. Ook blijken studenten die de Checklist wel hebben ingevuld significant hogere cijfers te behalen dan studenten die de Checklist niet hebben ingevuld. Hoewel er dus niet voldoende voorspellende waarden zijn bevonden, stimuleert de Checklist de bespreekbaarheid van de vijf studentfactoren en bestaat er wel een significant verschil tussen de studieresultaten van de studenten die de Checklist wel en niet hebben ingevuld. Het wordt daarom aanbevolen om de voorspellende waarde van de Checklist nogmaals te onderzoeken en ook verder onderzoek uit te voeren naar het effect van de Checklist op de studieresultaten. Zoals ook door Lakens & Haans (2012) wordt beargumenteerd zijn gevonden effecten binnen een onderzoek pas na drie of meerdere replicaties betrouwbaar te noemen.

De Checklist afnemen aan het begin en aan het einde van het studiejaar

Hoewel de Checklist verspreid over het eerste en tweede kwartiel werd afgenomen, waren de eerste kennismakingsgesprekken al gevoerd bij moment van afname. Om daadwerkelijk te kunnen onderzoeken of de Checklist een nuttig instrument is ter ondersteuning van studieloopbaanbegeleiding wordt aanbevolen de Checklist bij aanvang van het studiejaar af te nemen (week 1.1 t/m 1.3). Om vervolgens voorspellende waarde van de Checklist te kunnen onderzoeken zouden voldoende cijfermatige gegevens van de studenten beschikbaar moeten zijn. Hiervoor zou de Checklist aan het einde van het studiejaar weer afgenomen moeten worden.

Deelname van alle slb'ers en klassen

Hoewel er voldoende respondenten zijn geworven voor het onderzoek en een groot deel van de slb'ers heeft meegedaan aan het onderzoek, wordt aanbevolen de Checklist in vervolgonderzoek in alle klassen af te nemen. Indien de Checklist geïmplementeerd wordt, is het belangrijk dat iedere slb'er werkt met het instrument en iedere student deze standaard invult.

5.3.2 Voor toekomstig onderzoek*Terugkoppeling per items weergeven*

Voor vervolgonderzoek is het aanbevolen om ten eerste de terugkoppeling zodanig aan te passen dat studenten en slb'ers per item kunnen waarnemen hoe de student scoort. Dit zou de herkenning bij de student kunnen bevorderen en een heldere weergave vormen van de verbeterpunten van de student.

Terugkoppeling van functiebeperking en thuissituatie

Het is ook aanbevolen om in de terugkoppeling terug te laten komen wat de student bij functiebeperking en thuissituatie invult. In de huidige vorm van de Checklist worden alleen tips en trainingen gegeven aan de student, maar ontvangt de slb'er geen weergave van de ingevulde beperkingen. Aanbevolen wordt om dit wel terug te laten komen in de terugkoppeling.

Controleren ondernomen actiestappen

Een andere aanbeveling is de student na het invullen van de Checklist binnen een bepaald tijdsinterval te controleren op het wel of niet ondernomen hebben van actiestappen. Doordat studenten aan kunnen geven in hoeverre zij zich bereid voelen om actie te ondernemen, kan het effect van de Checklist het best beoordeeld worden door ook daadwerkelijk te controleren tot welke stappen de student aangezet wordt door middel van de informatie uit de terugkoppeling.

Literatuur

- Ajila, C. and Olutola, A. (2007). Impact of parents' socio-economic status on university students' academic performance. *Ife Journal of Educational Studies*, 7(1), 31-39.
- Alles over marktonderzoek (2015). *Steekproef berekenen*. Geraadpleegd op <https://www.allesovermarktonderzoek.nl/steekproef-algemeen/steekproef-berekenen/#betrouwbaarheid>
- AVG-guidelines. (2019). Geraadpleegd op <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/zelf-doen/avg-guidelines>
- Azhar, M., Nadeem, S., Naz, F., Perveen, F., & Sameen, A. (2013). Impact of parental education and socio-economic status on academic achievement of university students. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 1(3).
- Bansal, S., Thind, S.K. and Jaswal, S. (2006). Relationship between quality of home environment, locus of control and achievement motivation among high achiever urban female adolescents. *Journal of Human Ecology*, 19(4), 253-257.
- Barnhum, C.M. (2011). *Usability Tsting Essentials. Ready, set... Test!* Burlington: Elsevier
- Bennink, H. (2009). Studieloopbaanbegeleiding als hulp bij studeren met psychische problemen. *Supervisie en Coaching*, 26(4), 198–211. <https://doi.org/10.1007/bf03080717>
- Beswick, G., & Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*, 391-396. Gottingen, Duitsland: Hogrefe & Huber
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207–217.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2005). Project systems of procrastinators: a personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1771–1780. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.019>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71, 569–590.
- Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination (doctoraal proefschrift). *Dissertation Abstracts International*, 41, 590. Waltham: Brandeis University
- Brooke, J. (2013). SUS: A Retrospective. *Journal of Usability Studies*, 8(2), 29-40.
- Bruijns, V., Kayzel, R., Morsch, I., & Ruis, P. (2014). *Leidraad studeerbaar en robuust onderwijs*. Geraadpleegd op https://www.hva.nl/binaries/content/assets/hva/assets_10/leidraad-studeerbaar-en-robuust-onderwijs.pdf?1422972618640
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2005). Who succeeds at university? Factors predicting academic achievement of first-year Dutch students. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 204 - 205.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). Student Wellbeing. *Centre for Education Statistics and Evaluation*.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cheng, W., & Ickes, W. (2009). Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 817–822.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.029>
- Choi, J. N., & V. Moran, S. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195–211.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997–1003.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339–346. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Davis, S. F., Palladino, J. J., & Christopherson, K. M. (2012). *Psychology*. Wellington, Verenigde Staten: Pearson.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120–134.
- De Koning, B. B., Loyens, S. M., Rikers, R. M., Smeets, G., & Van der Molen, H. T. (2012). Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 313–323.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.003>
- De Kuyper, P. (2012). Uitkomsten landelijke enquête studiedruk. *UT Nieuws*, 3, 24–25.
- De Vries, A., De Vries, R. E., Born, M., & Van den Berg, R. H. (2014). Persoonlijkheid als voorspeller van werkprestatie en contraproductief werkgedrag. *Gedrag en Organisatie*, 27(4).
- De Vries, A., Van den Berg, R., Born, M., & De Vries, R. (2011). Consciëntieusheid en Integriteit als voorspellers van studieprestaties en contraproductief studiegedrag. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1).
- Derriks, M. & Vergeer, M. (2010). *Van Havo naar HBO. Ervaringen met het programma Havisten Competent*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Geraadpleegd op https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Disch, W. B., Harlow, L. L., Campbell, J. F., & Dougan, T. R. (2000). Student Functioning, Concerns, and Socio-Personal Well-Being. *Social Indicators Research*, 51(1), 41–74.
<https://doi.org/10.1023/a:1007013820439>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Dooley, D., & Vos, H. J. (2008). *Social Research Methods*. New Jersey, Verenigde Staten: Pearson Custom Publ.

- Dopmeijer, J. (2017). *Factsheet Onderzoek Studieklimaat, gezondheid en studiesucces 2017*. Zwolle: Windesheim
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and Help Seeking for Mental Health Among College Students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522–541.
<https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York, Verenigde Staten: Institute for Rational Living.
- Faber, M., Huizinga, T., Staman, L., Truijen, K., Brands, L., & Bisschop, C. (2015). *Handreiking Studiesucces* (Handreiking voor docenten, SLB'ers en opleidingsmanagers). Geraadpleegd op
<https://saxion.nl/wps/wcm/connect/19819094-5bd2-4ab2-b93e-b62b18a7f36d/Handreiking+Studiesucces+Eindrapportage+versie+extern.pdf?MOD=AJPERES>
- Farby, J. J. (1980). Depression. In R. H. Woody (Ed.), *Encyclopaedia of clinical assessment*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Farmer, J. L., Allsopp, D. H., & Ferron, J. M. (2015). Impact of the personal strengths program on self-determination levels of college students with LD and/or ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 38, 145–159. doi:10.1177/0731948714526998
- Feltzer, M. J. A., & Rickli, S. G. (2009). De invloed van persoonlijkheidskenmerken en andere factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs. *Departement Psychologie en Gezondheid*.
- Ferrari, J. R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a “real-world” task deadline. *Personality and Individual Differences*, 14, 25–33.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73–83.
- Ferrari, J. R., Wolfe, R. N., Wesley, J. C., Schoff, L. A., & Beck, B. L. (1995). Ego-identity and academic procrastination among university students. *Journal of College Student Development*, 36, 361–367.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 943–955.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.016>
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 769–782. <https://doi.org/10.1348/978185409x412147>
- Gartia, R. (2012). Correlates of Academic Achievement and Family Environment of Under-graduate Students. *Journal of Psychosocial Research*, 7(1), 139–145.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counselling and Development*, 72, 281–288.
- Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 537–552.

- Gregg, N. (2007). Underserved and unprepared: Postsecondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 219–228. doi:10.1111/j.1540-5826.2007.00250.x
- Grossman, P.D. (2001). Making accommodations: the legal world of students with disabilities. *Academe*, 87(6), 41-46.
- Gubbels, N. & Kappe, R. (2017). Stress en bevlogenheid. Explorerend onderzoek naar de mate van stress en bevlogenheid bij studenten van Hogeschool Inholland. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Gubbels, N., & Kappe, R. (2017). Onderzoekslijn Studentenwelzijn – onderzoeksagenda. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 91-99.
- Hammer, B. (2003). ETS identifies affecting student achievement-Washington update.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs (doctoraal proefschrift)*. Dissertation Abstracts International, 54, 2261. Minnesota: University of Minnesota
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 248–258. doi:10.1177/002221940303600304
- Ibrahim, N. S., Yusof, N. S. H. C., Razak, N. F. A., & Norshahidi, N. D. (2014). A meta-analysis of the relationship between big five personality traits and students' academic achievement. *Journal of Social Science Research*, 2.
- Ichado, S. M. (1998). Impact of broken home on academic performance of secondary school students in English language. *Journal of Research in Counselling Psychology* 4(1), 84- 87.
- International Organisation for Standardisation (2018). *ISO 9241-11:1998(en)*. Geraadpleegd op <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-1:v1:en>
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8). doi:10.1371/journal.pmed.0020124.
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463–470.
- Jones, G. C., Kalivoda, K. S., & Higbee, J. L. (1997). College students with attention deficit disorder. *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, 34, 262–274.
- Jong, P.F. (1993). The relationship between students' behaviour at home and attention and achievement in elementary school. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 201- 213.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2007). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 39(2). Geraadpleegd op <http://cjcrcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/272>
- Kappe, F. R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. Haarlem, Nederland: Hogeschool Inholland.

- Kienhuis, M. (2011). *Naar een model voor een geïntegreerde doorlopende studieloopbaanbegeleiding havo-hbo: Het instrument*. Geraadpleegd op https://www.researchgate.net/profile/Marian_Kienhuis/publication/260434519_Naar_een_geintegreerde_doorlopende_studieloopbaanbegeleiding_havo-hbo_DEEL_2_de_casus/links/0c96053147c0b3e97a000000/Naar-een-geintegreerde-doorlopende-studieloopbaanbegeleiding-havo-hbo-DEEL-2-de-casus.pdf
- Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Klein, E. (1971). *A comprehensive etymological dictionary of the English language*. New York: Elsevier.
- Koopmans, T. (2017). *Academisch uitstelgedrag Toetsend onderzoek, literatuuronderzoek & Kwantitatieve effectmeting (niet gepubliceerde pilotstudie)*. Deventer: Saxion University of Applied Sciences
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.
- Lakens, D., Haans, A., & Koole, S. L. (2012). Één onderzoek is géén onderzoek : het belang van replicaties voor de psychologische wetenschap. *De Psycholoog: Maandblad van het Nederlands Instituut van Psychologen*, 47(9), 10-18.
- Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion*, 18, 269–284.
- Lay, C. H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61–67.
- Levine, A., & Cureton, J. S. (1998). What We Know: About Today's College Students. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 3(1), 4–9. <https://doi.org/10.1177/108648229800300103>
- Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 159–177.
- Lu, Y., Meng, X., & Liu, X. (1994). Professional behaviour of medical school graduates: an analysis. *Medical Education*, 28(4), 296–300. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02715.x>
- Luken, T. (2009). Kiezen of binden? In ORG. Biloba Onderwijsorganisatie (Red.), *Bilobareeks* (pp. 31–44). Eindhoven, Nederland: Fontys.
- Margalit, M., Breznitz, Z., & Aharoni, M. (1998). Students with learning disabilities in the higher education institutes (Niet gepubliceerd rapport). Israel: The Council for Higher Education.
- McCloskey, J. D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination. *The University of Texas at Arlington*.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>

- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Horne, S., Oleson, J., Anson, M., & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31, 90–102. doi:10.1111/ldrp.12102
- McKenzie, K., & Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.10.002>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren. Een literatuurstudie. Expertisecentrum Beroepsonderwijs*.
- Memon, G.R., Joubish, M.F. & Khurram, M.A. (2010). Impact of parental socio-economic status on student's educational achievements and secondary schools of district Malir, Karachi. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 6(6), 678-687.
- Micek, L. (1982). Some problems of self-autoregulation of volitional processes in university students from the point of view of their mental health. *Sbornik Praci Filosoficke Fakulty Brnenske University*, 31, 51–70.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology*, 6, 149-155. New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13, 1307-1313.
- Miller, J. (2009). What is the probability of replicating a statistically significant effect? *Psychonomic Bulletin & Review*, 16, 617–640. doi:10.3758/PBR.16.4.617.
- Mittendorff, K. (2013). *Begrippenkader Studieloopbaanbegeleiding en Reflectie*. Geraadpleegd op <http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2014/05/Begrippenkader-Studieloopbaanbegeleiding-en-Reflectie.pdf>
- Mittendorff, K. (2014). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo*. Geraadpleegd op http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2014/06/OI_2014_2_studieloopbaanbegeleiding-in-het-hbo.pdf
- Mittendorff, K., & Kienhuis, M. (2014a). *Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk*. Geraadpleegd op <http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2015/05/Bouwstenen-SLB.pdf>
- Mittendorff, K., & Kienhuis, M. (2014b). *Studieloopbaanbegeleiding: Van visie naar praktijk, een handreiking*. Geraadpleegd op <http://fcsprint2.nl/bronnen/wp-content/uploads/2016/07/Handreiking-SLB.pdf>
- Mittendorff, K., Staman, L., Kienhuis, M., Nije Bijvank, M., & Winters, N. (z.d.). *Evaluatieonderzoek studieloopbaanbegeleiding*. Geraadpleegd op https://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/749/original/085_018_KWALITEIT_STUDIESUCCES_SAXION_06_P1_.pdf?1492083284
- Mittendorff, K., Van der Donk, S., & Gellevij, M. (z.d.). *Kwaliteit van Reflectie*. Geraadpleegd op <http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2011/10/Definitief-rapport-Kwaliteit-van-reflectie-en-SLB.pdf>

- Mohanraj, R., & Latha, K. (2005). Perceived Family Environment in Relation to Adjustment and Academic Achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(2), 18–23.
- Nationale DenkTank (2007). *Succes op school! 12 frisse ideeën voor onderwijs als intermediair tussen leerlingen, arbeidsmarkt en maatschappij*. Eindrapport 2007. Amsterdam: Stichting De Nationale DenkTank.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Schwarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. Geraadpleegd op <http://www.nlts2.org/reports>
- Noble, T., & Wyatt, T. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing. *Australian Catholic University and Erebus International*.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores.. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- Nzewunwah, P. N. (1995). *The Effects of Single Parenthood on the Academic Performance of Students (niet gepubliceerde masterstudie)*. University of Lagos.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination (niet gepubliceerd proefschrift)*. Houston: University of Houston.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990.
- Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoog opgeleid Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College and Research Libraries*, 61, 45–54.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Parker, V. (1999). Personal assistance for students with disabilities in HE: The experience of the University of East London. *Disability and Society*, 14, 483–504.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1998). Studying college students in the 21st century: Meeting new challenges. *Review of Higher Education*, 21, 151–165.
- Paul, S. (1988). Family life, social class, and high school achievement. *Dissertation Abstracts*, 49(4), 784.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and Coping Strategies Among Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.
<https://doi.org/10.1080/10668920600866579>

- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures (*doctoraal proefschrift*). *Dissertation Abstracts International*, 48, 1543. New York: Hofstra University
- Prins, J. (1997). Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. *Nijmegen University Press*.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 239-254.
- Reavley, N., & Jorm, A. F. (2010). Prevention and early intervention to improve mental health in higher education students: a review. *Early Intervention in Psychiatry*, 4(2), 132–142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2010.00167.x>
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1992). Learning to achieve: Suggestions from adults with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 10, 11–23.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23(7), 589–605. <https://doi.org/10.1002/per.732>
- Richman, E. L., Rademacher, K. N., & Maitland, T. L. (2014). Coaching and college success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 33–50.
- Ross, S. E. B., Niebling, C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Students*, 33, 312-318.
- Ruis, P. (2007). Checklist Rendement Hoger Onderwijs. Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie. *Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing*.
- Saxion. (2018). *Studiekeuzecheck* | Hogeschool Saxion. Geraadpleegd van <https://www.saxion.nl/studeren-bij/ik-wil-mij-inschrijven/studiekeuzecheck>
- Schlösser, K. (2018). *Checklist voor Studiesucces: De voorspellende waarde en bruikbaarheid van een Checklist over studentfactoren voor studiesucces (niet gepubliceerde pilotstudie)*. Deventer: Saxion University of Applied Sciences
- Schmidt, E., & Simons, M. (2013). *Psychische klachten onder studenten*. Geraadpleegd van https://lsvb.nl/wp-content/uploads/2016/10/Onderzoeksrapport_Psychische_klachten.pdf
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 Years of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262–274.
- Schmidt, S. (2009). Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13, 90–100. doi:10.1037/a0015108.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*, 71-96. New York: Plenum Press.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination.. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>

- Sharma, G. & Pandey, D. (2017). Anxiety, Depression, and Stress in Relation to Academic Achievement among Higher Secondary School Students. *International Journal of Indian Psychology*, 4, 82-89.
- Silver, L. B. (1992). *Attention deficit hyperactivity disorder: A clinical guide to diagnosis and treatment*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Silver, M., & Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 11, 207–221.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926–934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95–106.
- Steven, C. (1991). The relation parenting styles and family environmental factors to school performance. *Dissertation Abstracts*, 52(2), 482.
- Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M., & Wong, A. M. P. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education*, 33, 243–250.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An Examination of the Relationship Among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41(5), 581–592. <https://doi.org/10.1023/a:1007094931292>
- Studiekeuze123. (2018, 12 december). *Studie in Cijfers*. Geraadpleegd op <https://www.studiekeuze123.nl/studie-in-cijfers/23AH/34507>
- Stuij, K. (2018, 3 september). Verlagen studiepunten: noodzakelijk of ongewenst? Geraadpleegd van <https://www.metronieuws.nl/in-het-nieuws/2018/09/verlagen-studiepunten-noodzakelijk-of-ongewenst>
- The Leading Research & Experience Software | Qualtrics. (2019). Geraadpleegd op <https://www.qualtrics.com/>
- Topham, P., Moller, N., & Davies, H. (2014). Social anxiety in learning: stages of change in a sample of UK undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 125–145. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2014.895307>
- Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and Other Behaviors. *Journal of American College Health*, 49(3), 125–131. <https://doi.org/10.1080/07448480009596294>
- Tsang, E., & Kwan, K. 1999. Replication and theory development in organizational science: A critical realist perspective. *Academy of Management Review*, 24, 759–780.
- Uijlen, J. (2011). Evaluatie exit vragenlijsten 2010-2011, Fontys interne memo

- Uijlen, J. (2012). Evaluatie exit vragenlijsten 2011-2012, Fontys interne memo
- Uijlen, J. (2013). Evaluatie exit vragenlijsten 2012-2013, Fontys interne memo
- Universitaire Commissie Onderwijs (2009). *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: UvA
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish University student. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(2), 183–196. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.183>
- Van Berkel, H., Jansen, E., & Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Van Bragt, C. A. C. (2010). *Students' educational careers in higher education: a search into key factors regarding study outcome*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven
- Van de Bilt, R.J.T. (2016). *Surveyonderzoek naar uitstelgedrag (niet gepubliceerde pilotstudie)*. Deventer: Saxion University of Applied Sciences.
- Van Laar, (2017). *Help "Hulp vragen" als het niet vanzelf gaat! Schakel OM*. Geraadpleegd op <https://schakelom.nl/help-hulp-vragen/#.Wv1PYKhI-M9>
- Verhoeven, N. (2011) *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Verouden, N.W., Vonk, P., & Meijman, F.J. (2010). *Studenten en stille pijn*. Elsevier Gezondheidszorg.
- Walraven, R. (2014). *Analyse en herschrijven van het programma studieloopbaanbegeleiding t.b.v. uitvalpreventie bij Fontys Technische Natuurkunde*. Geraadpleegd op <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/47001025/785286-1.pdf>
- Wartenbergh, F. & Van den Broek, A. (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs: Achtergrond en oorzaken*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence.. *Psychological Bulletin*, 132(2), 249–268. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.249>
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404–408.
- Whitehead, N. and Deborah, A. (1991). An investigation of parent-adolescent relationships and academic achievement form: The perspective of attachment theory. *Dissertation Abstract*, 52(6), 284.
- Williams, C. A. (1984). Factor analysis of Maslach Burnout Inventory data.
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2010). Help-negation and suicidal ideation: The role of depression, anxiety and hopelessness. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(3), 291-305. DOI: 10.1007/s10964-009-9487-8.
- Wilson, C., Rickwood, D., Bushnell, J., Caputi, P. & Thomas, S. (2011). The effects of need for autonomy and preference for seeking help from informal sources on emerging adults' intentions to access mental health services for common mental disorders and suicidal thoughts. *Advances in Mental Health*, 10, 29-38.

- Winter, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187
- World Health Organization. (2004). Promoting Mental Health.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Zeng, W., Ju, S., & Hord, C. (2018). A Literature Review of Academic Interventions for College Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 159–169.
<https://doi.org/10.1177/0731948718760999>

Bijlagen

Bijlage 1: Bijlagen hoofdstuk 1 t/m hoofdstuk 5

Verwijzing 1: Overzicht functiebeperkingen

Tabel 2.1: Overzicht functiebeperkingen

Visuele beperking	Angststoornis	Dyslexie	Autisme	Borderline
Auditieve beperking	Depressie	Dyscalculie	AD(H)D	Eetstoornis
Motorische beperking	Schizofrenie	Stotteren	Chronische ziekte	

Verwijzing 2: Studiekeuze programma's StudieSuccesCentrum

De programma's van het StudieSuccesCentrum waarin studenten zo goed mogelijk worden geholpen bij het kiezen van een studie worden hieronder weergegeven en verder toegelicht:

- *StudiekeuzeProef*

Als een student na het behalen van een diploma, nog niet zeker weet welke studie bij hem of haar past of als hij/zij gestopt is met de studie en een andere studie wilt volgen, kan de StudiekeuzeProef de student helpen bij het kiezen van een passende studierichting. De StudiekeuzeProef is bedoeld voor aankomende studenten wie nog niet helemaal zeker weten welke studie ze moeten kiezen, maar inzicht willen krijgen in hun interesses en kwaliteiten om een doordachte studiekeuze te maken.

- *StudiekeuzeLab*

Studenten die nog niet weten welke studie bij ze past, nieuwsgierig zijn naar zichzelf en de mogelijkheden en een zinvolle invulling willen van een tussenjaar, kunnen binnen het StudiekeuzeLab begeleidt worden bij het maken van de juiste keuzes. Binnen het StudiekeuzeLab onderzoekt de student in drie maanden wie hij/zij is, wat hij wilt en ontdekt wat de mogelijkheden zijn. De student proeft aan de praktijk van opleiding en werk, controleert of verwachtingen kloppen en leert keuzes maken. Er wordt zowel in groepsverband onder begeleiding van als individueel met een loopbaancoach gewerkt.

- *Studiekeuze op maat*

Studenten die hulp nodig hebben bij hun studiekeuze kunnen daarvoor begeleiding op maat krijgen. Een onafhankelijke loopbaancoach helpt deze studenten om een weloverwogen studiekeuze te maken. Dit deze persoonlijke begeleiding wordt geboden in de vorm van individuele gesprekken. In deze gesprekken wordt er stilgestaan bij de interesses, capaciteiten en kwaliteiten van de student.

- *SkillsCoach*

Ten slotte is er ook de SkillsCoach binnen Saxion. Deze persoonlijke coach is een tweedejaarsstudent van dezelfde studierichting die laatstejaars mbo'ers of havo/vwo examenleerlingen persoonlijke begeleiding biedt en toekomstige studenten de do's en don'ts van studeren vertelt. De bedoeling is dat de aankomende studenten de hbo-vaardigheden sneller onder de knie krijgen en hun kans om het eerste jaar door te komen vergroten.

Verwijzing 3: Cursussen & workshops StudieSuccesCentrum

Voorbeelden van cursussen en workshops die geboden worden binnen het StudieSuccesCentrum:

- *Omgaan met uitstelgedrag*
- *Leren omgaan met angst en spanning*
- *Sociale angst / Assertiviteit*
- *Taalworkshops, schrijfateliers en online taalleeromgeving*
- *Mindfulness / Rust in je hoofd*

Verwijzingen hoofdstuk 3 (Methode):

Tabel 3.1: Onderdelen Checklist voor Studievoortgang

Construct	Vragenlijst	Items
Consciëntieusheid	IPIP-NEO-120	5
Academisch Uitstelgedrag	PASS & APS	3
Mentale gezondheid	MHI-5	5
Functiebeperking	-	2
Thuisituatie	-	2
Gebruiksvriendelijkheid	SUS	10
Nuttigheid	-	3
Demografische gegevens	-	4

Verwijzingen hoofdstuk 4 (Resultaten):

Functiebeperking

Tabel 4.5: Frequentieanalyses functiebeperking

	Wel functiebeperking	Geen functiebeperking
Mannen	11 (23,9%)	37 (32,5%)
Vrouwen	35 (76,1%)	77 (67,5%)
Totaal	46 (28,7%)	114 (71,3%)

N = 161

Tabel 4.6: Frequentieanalyse functiebeperking

Functiebeperking	Frequentie
Dyslexie	21
ADD	12
Angststoornissen	7
Overige psychische problemen	5
Fysieke beperkingen	4
Visuele beperkingen	2
ADHD	1
Dyscalculie	1

Tabel 4.7: Correlaties functiebeperking

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Aanwezigheid functiebeperking	-.036	-	-	.019	-	-
Mate van beperking	.233	-	-	.146	-	-

Thuisituatie

Tabel 4.8: Frequentieanalyse thuisituatie

	Wel moeilijke thuisituatie	Geen moeilijke thuisituatie
Mannen	13 (31,7%)	35 (29,2%)
Vrouwen	28 (68,3%)	85 (70,8%)
Totaal	41 (25,5%)	120 (74,5%)

N = 161

Tabel 4.9: Frequentieanalyse thuisituatie

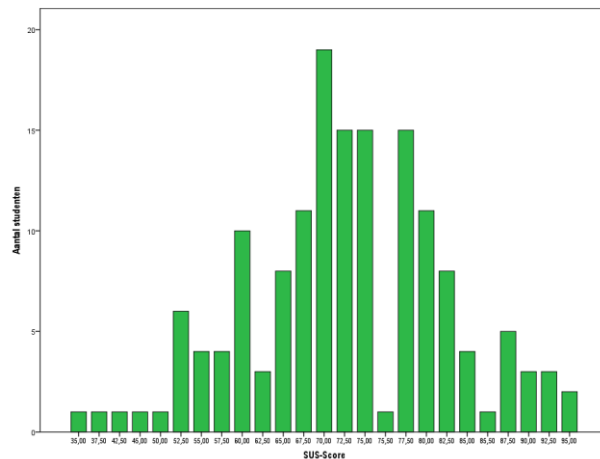
Oorzaak moeilijke thuisituatie	Frequentie
Stressfactoren (life-events / mantelzorg)	21 (51,2%)
Financiële beperkingen	4 (9,8%)
Overige oorzaken	16 (39%)

Tabel 4.10: Correlaties thuissituatie

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Aanwezigheid lastige thuissituatie	-.021	-	-	-.007	-	-
Mate van beperking	-.166	-	-	-.130	-	-

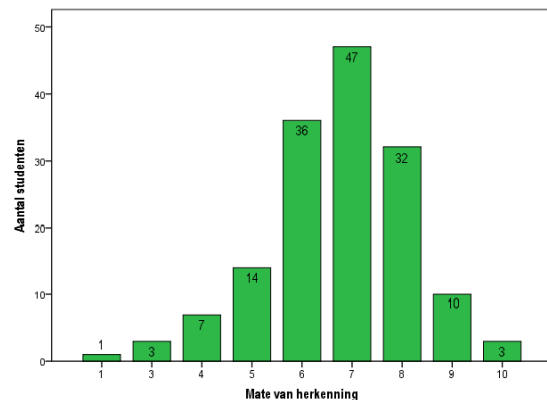
Hoofdstuk 4.5: De bruikbaarheid van de Checklist

4.5.1 Gebruiksvriendelijkheid Checklist



Figuur 2: SUS score studenten

4.5.2 Nuttigheid van de Checklist voor de student



Figuur 3: Mate van herkenning

4.5.3 Bereidheid van de student

Tabel 4.11: Correlaties bereidheid

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Mate van bereidheid	-.275**	.076	.001	-.245**	.060	.004

Hoofdstuk 4: Interviews tabellen

4.5.4 Nuttigheid van de Checklist voor de studieloopbaanbegeleider

1 Nuttigheid van de Checklist

Tabel 4.12: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de nuttigheid genoemd zijn

Label	N	Label	N
Overzichtelijk	6	Navigatie door het gesprek	2
Geeft inzicht	4	Stimuleert bespreekbaarheid	2
Beknopt/kort	4	Biedt nieuwe informatie	2
Bevat eyeopeners	2	Dient ter waarborg	2
Fijne manier van delen	2	Vraagt veel uit	1

2 Toegevoegde waarde van de Checklist

Tabel 4.13: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot toegevoegde waarde genoemd zijn

Label	N	Label	N
Dient als screening voor gesprek	6	Gekoppeld aan het SSC	4
Ondersteunt persoonlijk contact	5	Biedt meer structuur	3
Nuttige aanvulling van bestaande interventies	5	Ontbreken van instrumenten	2
Liever "ter vervanging van"	5		
Biedt overzicht	4		

3 Effectieve bijdrage van de Checklist

Tabel 4.14: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de effectieve bijdrage aan studiesucces genoemd zijn

Label	N	Label	N
Bewustwording van factoren	7	Bevordert studiesucces	3
Stimuleert bespreekbaarheid problemen	6	Geeft slb'er een overzicht	2
Stimuleert tot actie	4	Regeling studiepunteis	2
Twijfels over gedragsverandering	4	Als screening voor slb'er	2
Stelt slb'er op de hoogte	3	Biedt student inzicht	2

4 Implementatie van de Checklist

Tabel 4.15: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de implementatie van de Checklist genoemd zijn

Label	N	Label	N
Implementeren in Bison	7	Klaar voor implementatie	2
Afname in week 1.1 - 1.3	5	Afname vrijlaten aan slb'er	1
Niet alles willen meten	3	Afname in week 1.4 - 1.5	1
Herhaald afnemen	2		
Alles digitaal bij de hand	2		

5 Tops van de Checklist

Tabel 4.16: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de positieve punten aan de Checklist genoemd zijn

Label	N	Label	N
-------	---	-------	---

Vormgeving overzichtelijk	4	Zichtbaarheid SSC	1
Snelle afname	2		
Speels	2		
Aantrekkelijk	1		
Gepast taalgebruik	1		

6 Tips voor de Checklist

Tabel 4.17: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot de verbeterpunten aan de Checklist genoemd zijn

Label	N	Label	N
Drempel tot SSC via SLB	3	Vrijheid bij inzetten Checklist	1
Voorkomen afraffelen	3	Volgorde factoren aanpassen	1
Geplande Checklist gesprekken	1	Functiebeperking gradueel aangeven	1
Overzicht functiebeperking en thuissituatie	1	Controleren ondernomen actiestappen	1
Denkt student studie aan te kunnen	1	Veel overlap in informatie	1
Bijdrage aan algehele invullast	1	Kleuren beeld over student	1
Vindbaarheid Checklist	1		

7 Intake versus Checklist

Tabel 4.18: Aantal keer dat axiale labels met betrekking tot het vervangen van het intake-assessment genoemd zijn

Label	N
Zegt inhoudelijk weinig	3
Eenmalige meting	2
Bevat geen voorspellende waarde	1
Vervangen door Checklist	1

Extra analyse. Er wordt door de studieloopbaanbegeleiders ook een aantal keer een vergelijking gemaakt tussen het intake-assessment en de Checklist voor Studievoortgang. Zo geven meerdere slb'ers aan dat de vragen die in het intake-assessment gesteld worden inhoudelijk niet veel nuttige informatie bieden over de student. Zo legt een slb'er uit: "Het intake-assessment is best wel een lange rapportage. Daar kun je wel doorheen lezen, maar dan zie je niet per se waar het kernpunt ligt. Vaak hoor ik in de slb-gesprekken heel andere dingen dan die worden meegenomen in de intake en de motivatiebrief, dat soort dingen." Ook vinden een aantal slb'ers het nadelig dat het intake-assessment een eenmalige meting betreft en er vervolgens niets meer wordt gedaan met deze gegevens, in tegenstelling tot de Checklist die herhaaldelijk afgenomen zal kunnen worden, waarbij de gegevens ook na elke afname meegenomen zouden kunnen worden. Zo geeft een slb'er aan: "Die intake-assessments worden de hele opleiding door gebruikt, er worden geen nieuwe assessments meer gedaan. Ik kan me wel voorstellen, dat daar best wel veel aan veranderd." Ook wordt er getwijfeld over de voorspellende waarde van het intake-assessment door één van de slb'ers die aangeeft: "Er is vaker al discussie geweest over hoe voorspellend is het intake-assessment eigenlijk?"

Bijlage 2: Checklist voor Studievoortgang

Welkom bij de Checklist voor Studievoortgang!

TOESTEMMING

Lees het volgende voordat je verder gaat:

"Ik ben geïnformeerd over het onderzoek en heb zowel mondeling als schriftelijk informatie ontvangen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om mondeling en schriftelijk vragen over het onderzoek te stellen en heb na kunnen denken over mijn deelname. Mijn informatie zal vertrouwelijk worden verwerkt en zal uitsluitend voor onderzoeksdoeleinden worden gebruikt. Ik behoud het recht om deze instemming in te trekken of op ieder gewenst moment te stoppen met het onderzoek."

Ik stem toe met deelname aan het onderzoeksproject "Studievoortgang bij studenten" van het Lectoraat Brain en Technology, uitgevoerd door Ebru Erciyas:

☐ Ja

☐ Nee

Instructies

1. Je vult de Checklist in. De checklist bevat vragen over jou en je handelen rondom je studie. Indien je de Checklist naar waarheid invult, kan de terugkoppeling jou verder op weg helpen. **2. Je ontvangt een terugkoppeling.** Na het invullen van de Checklist zul je een **terugkoppeling met je resultaten** ontvangen. Deze terugkoppeling krijg je ook via de mail toegestuurd. Op basis van je resultaten kun je in gesprek gaan met je slb'er. Dit kun je aangeven aan het einde van de Checklist. In dit gesprek kun je jouw resultaten bespreken en samen zoeken naar mogelijke oplossingen die jou verder kunnen helpen om je studie goed te kunnen doorlopen. **3. Je vult een evaluatieformulier in over het werken met de Checklist.**

Bovenaan het scherm zie je de '**voortgangsbalk**'. Wanneer de balk **volledig groen** is ben je klaar.

Je kan beginnen!

Er volgen nu een aantal stellingen waarin je kan aangeven hoe jij over het algemeen handelt. Er is geen goed of fout antwoord. Plaats daarbij iedere stelling in de **schoolse context**.

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik doe niet meer werk dan nodig	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik hou mij niet aan mijn beloften	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ik maak overhaaste beslissingen	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik laat een rotzooi achter in mijn kamer	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ik werk hard	☐	☐	☐	☐	☐

Geef bij de volgende vragen wederom aan wat van toepassing is op jou, er is geen goed of fout antwoord. Plaats daarbij iedere stelling in de **schoolse context**.

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1 Ik stel projecten uit tot op het laatste moment	☐	☐	☐	☐	☐
2 Ik heb er een hekel aan als er een deadline voor mij gesteld wordt	☐	☐	☐	☐	☐
3 Ik voel me gewoon te lui om een verslag te schrijven	☐	☐	☐	☐	☐

Beschrijf jezelf zoals jij je de afgelopen twee weken hebt gevoeld. Het is belangrijk dat je zo oprecht mogelijk antwoord geeft op de vragen die **jouw stemming** beschrijven. Geef dus **niet** aan hoe jij je zou willen voelen in de toekomst. Ook hier geldt, er is geen goed of fout antwoord.

Let op: de schaal is hier aflopend.

	Voortdurend	Meestal	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
1 Voelde je je erg zenuwachtig?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2 Zat je zo erg in de put dat niets je kon opvrolijken?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3 Voelde je je kalm en rustig?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4 Voelde je je neerslachtig en somber?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5 Voelde je je gelukkig?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Een **functiebeperking** kan een rol spelen in jouw studievoortgang, maar het kan ook jouw zelfvertrouwen over je eigen kunnen beïnvloeden. Denk hierbij aan *dyslexie, concentratiestoornissen, visuele/auditive beperkingen*, maar ook *psychische problemen of chronische ziekten*. Gelukkig wordt er hulp aangeboden vanuit Saxion om hier beter mee om te gaan.

Heb jij last van een functiebeperking? Zo ja, geef eventueel aan wat voor beperking.

- ☐ Ja. _____
- ☐ Nee.

In hoeverre ervaar je dit als beperkend bij je studievoortgang?

(0 = helemaal niet beperkend t/m 10 = heel erg beperkend)

Geef aan op een schaal van 0 tot 10. Sleep de balk naar het cijfer dat hier bij past!

	Helemaal niet beperkend	Heel erg beperkend
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Je **thuisituatie** is belangrijk om je goed te kunnen concentreren op je studie. Als je veel aan je hoofd hebt vanwege privéomstandigheden kan het natuurlijk voorkomen dat je je niet optimaal kunt concentreren op je studie. Binnen je opleiding kan je moeilijkheden bespreken met je slb'er, een studentenpsycholoog of een studentendecaan.

Maakt jouw thuisituatie het je lastig om met je studie bezig te zijn?

- ☐ Ja, vanwege stressfactoren thuis (life-events, mantelzorg)
- ☐ Ja, vanwege financiële beperkingen

☐ Ja, vanwege: _____

☐ Nee.

In hoeverre ervaar je dit als beperkend voor je studievoortgang?

(0 = helemaal niet beperkend t/m 10 = heel erg beperkend)

Geef aan op een schaal van 0 tot 10. Sleep de balk naar het cijfer dat hier bij past!

Helemaal niet beperkend

Heel erg beperkend

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



LET OP!

Als je nu op volgende klikt kun je niet meer terug naar de vragen die je zojuist hebt beantwoord.

Demografische Gegevens

Wat is je leeftijd?

Wat is je geslacht?

☐ Man

☐ Vrouw

☐ Anders

Wat is jouw hoogst voltooide opleiding?

☐ vwo

☐ havo

☐ mbo

☐ hbo

☐ anders, namelijk: _____

Wat is jouw studentnummer?

Vul hier je voornaam in:

Nu volgt de **Terugkoppeling** en daarna de **Evaluatie**!

TERUGKOPPELING

De onderstaande uitkomsten zijn gebaseerd op de door jou ingevulde gegevens. Elk kopje geeft aan waar de resultaten betrekking op hebben. De uitkomsten geven aan in hoeverre dit van invloed kan zijn op jouw studievoortgang. Voor iedere factor worden tips & trainingen geboden die jou de benodigde ondersteuning kunnen bieden.

LET OP!

Klik niet weg na het lezen van de terugkoppeling, want er volgt nog een **evaluatie**.

Klik niet op de links van deze tips & trainingen, deze ontvang je namelijk ook via de mail. Deze kun je op een later moment rustig nalezen.

Factor Consciëntieusheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over het **persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid** in de schoolse context. Dit is één van de samenhangende factoren voor studievertraging. Hoe minder consciëntieus gedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op **meerdere** vragen naar **consciëntieusheid** aan dat er sprake is van minder zelfdiscipline/self-control binnen de schoolse context. Dit kan jouw studievoortgang beïnvloeden. Je zou hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Tips

Kijk eens naar de tips die vanuit het StudieSuccesCentrum worden gegeven om je te helpen bij het verbeteren van je studievaardigheden: [klik hier](#)

Trainingen

Kijk eens naar de programma's en trainingen die worden aangeboden vanuit het StudieSuccesCentrum die jou kunnen helpen bij het aanpakken van onder andere uitstelgedrag: [klik hier](#)

Factor Consciëntieusheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over het **persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid** in de schoolse context. Dit is één van de samenhangende factoren voor studievertraging. Hoe minder consciëntieus gedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op **enkele** vragen naar consciëntieusheid aan dat er sprake is van minder zelfdiscipline/self-control binnen de schoolse context. Als jij denkt dat dit jouw studievoortgang kan beïnvloeden, zou je hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Tips

Kijk eens naar de tips die vanuit het StudieSuccesCentrum worden gegeven om je te helpen bij het verbeteren van je studievaardigheden: [klik hier](#)

Trainingen

Kijk eens naar de programma's en trainingen die worden aangeboden vanuit het StudieSuccesCentrum die jou kunnen helpen bij het aanpakken van onder andere uitstelgedrag: [klik hier](#)

Factor Consciëntieusheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over het **persoonlijkheidsdomein consciëntieusheid** in de schoolse context. Dit is één van de samenhangende factoren voor studievertraging. Hoe minder consciëntieus gedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op de meeste vragen naar consciëntieusheid aan dat er sprake is van zelfdiscipline/ self-control. Dit is een gunstige persoonlijkheidseigenschap in het kader van studievoortgang.

Factor Academisch Uitstelgedrag

*De vragen op dit onderdeel gaan over **uitstelgedrag** binnen de studie. Dit is één van de samenhangende factoren voor studievertraging. Uit onderzoek is gebleken dat hoe meer uitstelgedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op **meerdere** vragen naar uitstelgedrag aan dat er sprake kan zijn van vertraging in het uitvoeren van schoolse taken. Dit kan jouw studievoortgang beïnvloeden. Je zou hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Tips

Kijk eens naar de tips die vanuit het StudieSuccesCentrum worden gegeven om je te helpen bij het verbeteren van je studievaardigheden: [klik hier](#)

Trainingen

Kijk eens naar de programma's en trainingen die worden aangeboden vanuit het StudieSuccesCentrum die jou kunnen helpen bij het aanpakken van onder andere uitstelgedrag: [klik hier](#)

Factor Academisch Uitstelgedrag

De vragen op dit onderdeel gaan over uitstelgedrag binnen de studie. Dit is één van de factoren voor studievertraging. Uit onderzoek is gebleken dat hoe meer uitstelgedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op enkele vragen naar uitstelgedrag aan dat er sprake kan zijn van vertraging in het uitvoeren van schoolse taken. Als jij denkt dat dit jouw studievoortgang kan beïnvloeden, zou je hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Tips

Kijk eens naar de tips die vanuit het StudieSuccesCentrum worden gegeven om je te helpen bij het verbeteren van je studievaardigheden: [klik hier](#)

Trainingen

Kijk eens naar de programma's en trainingen die worden aangeboden vanuit het StudieSuccesCentrum die jou kunnen helpen bij het aanpakken van onder andere uitstelgedrag: [klik hier](#)

Factor Academisch Uitstelgedrag

*De vragen op dit onderdeel gaan over **uitstelgedrag** binnen de studie. Dit is één van de samenhangende factoren voor studievertraging. Uit onderzoek is gebleken dat hoe meer uitstelgedrag iemand vertoont, hoe meer risico iemand kan lopen op studievertraging.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op de meeste vragen naar uitstelgedrag aan dat er **geen** sprake kan zijn van vertraging in het uitvoeren van schoolse taken. Dit is gunstig gedrag in het kader van studievoortgang.

Factor Mentale Gezondheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over **mentale gezondheid**. Uit onderzoek is gebleken dat studenten last kunnen hebben van stress, vermoeidheid en depressieve gevoelens waardoor zij problemen kunnen ondervinden in hun studievoortgang.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op meerdere vragen naar mentale gezondheid aan dat er sprake is van een neerslachtige stemming, gevoelens

van angst en/of dergelijke. Als jij denkt dat dit jouw studievoortgang kan beïnvloeden, zou je hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Informatie

Voor alle informatie over het verbeteren van je psychisch welzijn: [klik hier](#)

Trainingen & workshops

Voor het aanbod van trainingen & workshops die je onder andere kunnen ondersteunen bij het leiden van je eigen leven, het verwerken van rouw, het verbeteren van je negatieve zelfbeeld of het leren opkomen voor jezelf: [klik hier](#)

Factor Mentale Gezondheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over **mentale gezondheid**. Uit onderzoek is gebleken dat studenten last kunnen hebben van stress, vermoeidheid en depressieve gevoelens waardoor zij problemen kunnen ondervinden in hun studievoortgang.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op **enkele** vragen naar mentale gezondheid aan dat er sprake is van een neerslachtige stemming, gevoelens van angst en/of dergelijke. Als jij denkt dat dit jouw studievoortgang kan beïnvloeden, zou je hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Informatie

Voor alle informatie over het verbeteren van je psychisch welzijn: [klik hier](#)

Trainingen & workshops

Voor het aanbod van trainingen & workshops die je onder andere kunnen ondersteunen bij het leiden van je eigen leven, het verwerken van rouw, het verbeteren van je negatieve zelfbeeld of het leren opkomen voor jezelf: [klik hier](#)

Factor Mentale Gezondheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over **mentale gezondheid**. Uit onderzoek is gebleken dat studenten last kunnen hebben van stress, vermoeidheid en depressieve gevoelens waardoor zij problemen kunnen ondervinden in hun studievoortgang.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw respons

► Je geeft op **amper geen** vragen naar mentale gezondheid aan dat er sprake is van een neerslachtige stemming, gevoelens van angst en/of dergelijke. Als jij denkt dat dit jouw studievoortgang kan beïnvloeden, zou je hierover in gesprek kunnen gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

Informatie

Voor alle informatie over het verbeteren van je psychisch welzijn: [klik hier](#)

Trainingen & workshops

Voor het aanbod van trainingen & workshops die je onder andere kunnen ondersteunen bij het leiden van je eigen leven, het verwerken van rouw, het verbeteren van je negatieve zelfbeeld of het leren opkomen voor jezelf: [klik hier](#)

Factor Mentale Gezondheid

*De vragen op dit onderdeel gaan over **mentale gezondheid**. Uit onderzoek is gebleken dat studenten last kunnen hebben van stress, vermoeidheid en depressieve gevoelens waardoor zij problemen kunnen ondervinden in hun studievoortgang.*

Terugkoppeling naar aanleiding van jouw repons

► Je geeft op de meeste vragen naar mentale gezondheid aan dat er **géén sprake** is van een neerslachtige stemming, gevoelens van angst en/of dergelijke. Er is daarmee geen aanwijzingen gevonden voor gezondheidsklachten in die richting, maar er kunnen ook andere gezondheidsproblemen een rol spelen. Als jij denkt dat er andere gezondheidsproblemen zijn die jouw studievoortgang beïnvloeden, kan je hierover in gesprek gaan met jouw studieloopbaanbegeleider.

LET OP!

Klik niet weg na het lezen van de terugkoppeling, want er volgt nog een **evaluatie**.

Klik niet op de links van deze tips & trainingen, deze ontvang je namelijk ook via de mail. Deze kun je op een later moment rustig nalezen.

Factor Functiebeperking

Er worden programma's en voorzieningen aangeboden vanuit het StudieSuccesCentrum binnen Saxion die jou kunnen ondersteunen bij het doorlopen van je studieperiode.

Informatie & voorzieningen

Om alles te lezen over het studeren met een functiebeperking binnen Saxion, de voorzieningen die worden aangeboden en de lijst met contactpersonen per academie voor individuele begeleiding: [klik hier](#)

Om alles te lezen over de verschillende soorten functiebeperkingen, zoals dyslexie, AD(H)D, angststoornissen, depressieve stoornissen of chronische ziekten: [klik hier](#)

Studieloopbaanbegeleider (slb'er)

Jouw slb'er is je **eerste contactpersoon** binnen de opleiding wanneer je vragen hebt. Hij/zij biedt jou persoonlijke begeleiding en verwijst je door wanneer er behoefte is aan specifieke deskundigheid. Denk daarbij aan een *studentendecaan*, *studentenpsycholoog* of een *vertrouwenspersoon*. Raadpleeg altijd eerst jouw slb'er.

Factor Thuisituatie

Een moeilijke thuisituatie kan je studieperiode helaas nadelig beïnvloeden. Binnen het StudieSuccesCentrum van Saxion worden er gelukkig verschillende programma's aangeboden die jou kunnen helpen omgaan met allerlei moeilijkheden in je privéleven. Een balans vinden tussen je studie en je privéleven is op de lange termijn natuurlijk heel belangrijk!

Tips

Voor alle informatie over het verbeteren van je psychisch welzijn: [klik hier](#)

Trainingen en workshops

Om het aanbod van trainingen & workshops te zien, die je o.a. kunnen ondersteunen bij het leiden van je eigen leven, het verwerken van rouw, het verbeteren van je negatieve zelfbeeld of het leren opkomen voor jezelf: [klik hier](#)

Studieloopbaanbegeleider (slb'er)

Het kan ook van belang zijn om je thuisituatie te bespreken met jouw slb'er.

Jouw slb'er is je eerste contactpersoon binnen de opleiding wanneer je vragen hebt. Hij/zij biedt jou persoonlijke begeleiding en verwijst je door wanneer er behoefte is aan specifieke deskundigheid. Denk daarbij aan een *studentendecaan*, *studentenpsycholoog* of een *vertrouwenspersoon*. Raadpleeg altijd eerst jouw slb'er.

EVALUATIE

Vraag over de Terugkoppeling: Op een schaal van **0 tot 10**, in hoeverre herken je jezelf in de terugkoppeling?
Sleep de balk naar het **cijfer** dat hier bij past!

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1



Vraag over Bereidheid:

Op een schaal van **0 tot 10**, in hoeverre voel jij je bereid om aan de slag te gaan met de aanbevolen tips uit de terugkoppeling?
Sleep de balk naar het **cijfer** dat hier bij past!

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Vragen over de Checklist:

Geef hieronder in het evaluatieformulier je mening op basis van **jouw ervaring** met deze Checklist.

	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer mee eens
1 Ik denk dat ik de checklist graag nog een keer gebruik	☐	☐	☐	☐	☐
2 Ik vind de checklist onnodig complex	☐	☐	☐	☐	☐
3 Ik vind de checklist makkelijk in gebruik	☐	☐	☐	☐	☐
4 Ik denk dat ik de steun nodig heb van een technisch persoon om de checklist te kunnen gebruiken	☐	☐	☐	☐	☐
5 Ik vind dat de verschillende functies in de checklist goed geïntegreerd waren	☐	☐	☐	☐	☐
6 Ik vind dat er in deze checklist onvoldoende samenhang was	☐	☐	☐	☐	☐
7 Ik kan me voorstellen dat de meeste mensen de checklist snel kunnen leren gebruiken	☐	☐	☐	☐	☐

8 Ik vind de checklist
erg omslachtig in
gebruik

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9 Ik voelde me
zelfverzekerd in het
gebruik van deze
checklist

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10 Ik moest veel
dingen leren voordat ik
aan de slag kon met
deze checklist

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ontbrak er iets voor jou in de Checklist of in de terugkoppeling van de resultaten?

- ☐ Ja
☐ Nee

Wat ontbrak er voor jou?

Terugkoppeling naar slb'er?

De terugkoppeling ontvang je na het beëindigen van deze vragenlijst op je mail. Wil jij dat jouw slb'er ook jouw terugkoppeling ontvangt? Op basis van je gedeelde resultaten kun je in gesprek gaan met je slb'er. In dit gesprek kun je jouw resultaten bespreken en samen bekijken wat je nodig hebt om je studie goed te kunnen doorlopen.

- ☐ Ja
☐ Nee

Kies hier wie jouw slb'er is zodat de terugkoppeling verzonden kan worden:

- ☐ Taner
☐ Andrieke
☐ Marina
☐ Frederieke
☐ Iris
☐ René
☐ Elleke
☐ Linda
☐ Marian

Zou jij een gesprek aan willen vragen bij jouw slb'er naar aanleiding van je resultaten op de Checklist?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Klik een laatste keer door zodat jij jouw resultaten op de Checklist via de mail ontvangt.
Mocht je vragen hebben dan kan je mailen naar: 347881@student.saxion.nl

Bijlage 3: Semigestructureerd interview

- ◇ Uitleg onderzoeksdoel: onderzoeken of dit instrument studievertraging kan helpen tegengaan en of het bruikbaar is
- ◇ Checklist en terugkoppeling laten zien
- ◆ Hoeveel studenten hebben hun terugkoppeling gedeeld?
- ◆ Hoeveel studenten hebben een gesprek aangevraagd?
- ◆ Herkennen de studenten zich in de terugkoppeling? Wat vertelden ze erover?
 - ▶ JA / NEE / NVT
 - ▶ Vertel:
- ◆ Heb je de gedeelde terugkoppelingen doorgenomen?
 - ▶ JA: Wat vond je ervan?
 - ▶ Vertel, kwam dat overeen met jouw beeld van de studenten?:
 - ▶ NEE: Vertel, hoe komt dat/waar ligt dat aan?:
- ◆ Heeft de student aan de hand van de terugkoppeling een actie ondernomen?
 - ▶ JA / NEE / NVT ▶ Vertel:
- ◇ Bijv. Bewustwording, afspraak tussen jou en student, doorverwijzing decaan/ studentenpsycholoog?
- ◆ Is de Checklist een nuttige tool om factoren voor studievertraging bespreekbaar te maken?
 - ▶ JA / NEE / NVT
 - ▶ Vertel:
- ◆ Heeft de Checklist een toegevoegde waarde boven de huidige aanpak/methodes?
 - ▶ JA / NEE / NVT
 - ▶ Vertel:
- ◆ Denk je dat een Checklist effectief bijdraagt aan het voorkomen van studievertraging?
 - ▶ JA/ NEE / NVT
 - ▶ Vertel:
- ◆ Zou jij de Checklist in deze vorm implementeren?
 - ▶ JA / NEE ▶ Zo ja, wat is ervoor nodig om dat te kunnen realiseren?
 - ▶ Zo nee, waarom niet? Wat is ervoor nodig om het wel te kunnen implementeren?
- ◆ Overig? Tips/tops

Bijlage 4: Informerende mail naar studieloopbaanbegeleiders

Beste studieloopbaanbegeleiders van het eerste jaar!

Hierbij wil ik ieder van jullie informeren over het onderzoek dat ik uitvoer naar de "Checklist voor Studievoortgang", waar ik jullie medewerking voor wil vragen!

Het volgende zou ik graag willen weten:

- Zou ik in week 1.7 langs kunnen komen bij jou in de slb-les om de Checklist online af te nemen? Zo ja, dan zal ik de studenten vooraf via de mail informeren.
- Ben je bereid om een terugkoppelingsgesprek te voeren met de student?
- Heb je de ruimte om de terugkoppelingsgesprekken te voeren voor 1.9?

1. Informatie over het onderzoek

Mijn naam is Ebru Erciyas (studente TP) en ik voer een onderzoek uit bij het Lectoraat Brain & Technology naar de **Checklist voor Studievoortgang**. De Checklist meet de risicofactoren voor studievertraging onder studenten. Dit onderzoek borduurt voort op het onderzoek van Kitty Schlösser, die de Checklist vorig schooljaar bij de tweedejaars TP-studenten heeft afgenomen. Nu wil ik deze graag onder eerstejaars TP-studenten afnemen. Hier wil ik ook graag jullie studieloopbaanbegeleiders bij betrekken.

2. De Checklist voor studievoortgang

Het instrument is een online Checklist waarin studenten 13 stellingen en twee vragen wordt voorgelegd. Deze gaan over uitstelgedrag, consciëntieusheid, mentale gezondheid, functiebeperking en thuissituatie. Aan de hand van hun antwoordtendens krijgen zij een terugkoppeling te zien (ook via de mail). Ze kunnen aangeven aan het einde van de checklist of ze hun terugkoppeling willen delen met hun eigen slb'er en of ze de behoefte hebben om hun resultaten te bespreken.

3. Afname in de slb-les

Doordat de wet rondom gebruik van persoonsgegevens is veranderd, zou ik graag het onderzoek willen toelichten aan de studenten. Wanneer ik van jullie (slb'ers) weet of jullie mee willen werken aan het onderzoek, zal ik de studenten via de mail op de hoogte brengen over de Checklist. Mijn vraag aan jullie is of ik bij de eerstvolgende slb-les (in week 1.7) langs kan komen in de les, om de Checklist online af te nemen bij de studenten. Het invullen van de Checklist zal ongeveer 15 minuten duren.

4. Terugkoppeling & evaluatie

Na de afname van de vragenlijst kunnen de studenten aangeven of ze een terugkoppelingsgesprek willen inplannen met hun slb'er om hun resultaten te bespreken. Het zou heel fijn zijn als hier de mogelijkheid voor wordt geboden. Instructies voor het voeren van de terugkoppelingsgesprekken zullen jullie naderhand ontvangen. Ten slotte ben ik ook heel erg benieuwd naar jullie ervaring over het werken met de Checklist. Hiervoor ontvangen jullie een evaluatievragenlijst na week 1.9.

Bij vragen over dit onderzoek kunnen jullie me altijd mailen.

Alvast hartelijk bedankt voor jullie tijd en medewerking. Ik hoop jullie te zien in week 1.7!

Met vriendelijke groet,
Ebru Erciyas

Bijlage 5: Informerende mail naar studenten

Beste TP-studenten van het eerste jaar,

Bij deze wil ik ieder van jullie **schriftelijk informeren** over het onderzoek dat ik uitvoer. Hier kan ik jullie hulp heel goed bij gebruiken! Lees het goed door en denk er over na of je mee wil werken aan het onderzoek. In de eerstvolgende SLB-les (week 1.8) kom ik langs voor de afname van de 'Checklist voor Studievoortgang'.

Informatie

Mijn naam is Ebru Erciyas. Ik ben net zoals jullie een student op de opleiding Toegepaste Psychologie. Voor mijn afstuderen voer ik een onderzoek uit voor het Lectoraat Brain & Technology. Dit lectoraat is gevestigd bij de *Academie Mens en Arbeid* op Saxion te Deventer. Het onderzoek richt zich op de risicofactoren voor studievertraging onder studenten. Studievertraging komt namelijk vaak voor binnen het hoger onderwijs met studie-uitval als gevolg.

Doel

Het doel is om een instrument af te leveren dat de student bewust maakt over zijn/haar kans op studievertraging. Op deze manier kan er betere begeleiding geboden worden aan de student, waardoor hij/zij geen vertraging hoeft op te lopen binnen de studie. Dit doel wordt behaald wanneer er aan twee criteria wordt voldaan. Ten eerste moet het instrument de studievoortgang kunnen voorspellen en ten tweede moet het instrument bruikbaar zijn voor de student.

Online Checklist

Het instrument is een online Checklist waarin jouw een aantal stellingen en vragen worden voorgelegd. Aan de hand van jouw antwoordtendens krijg je een terugkoppeling. Deze terugkoppeling krijg (alleen) jij via de mail toegestuurd wanneer je alle onderdelen hebt voltooid. Indien gewenst, kan je de resultaten ook delen met jouw slb'er. Ook wordt jou gevraagd of je behoefte hebt aan een gesprek met jouw slb'er naar aanleiding van jouw resultaten. Tot slot wordt jou gevraagd naar je ervaring met deze Checklist. Het invullen van de Checklist zal ongeveer 15 minuten in beslag nemen.

Gegevens

Om het onderzoek uit te kunnen voeren is het belangrijk dat ik gebruik mag maken van jullie gegevens. Hier heb ik jullie toestemming voor nodig. De analyses die worden uitgevoerd aan de hand van jullie gegevens zullen enkel op groepsniveau plaatsvinden. De volgende gegevens zullen gebruikt worden:

- **Demografische gegevens** zoals leeftijd, geslacht en hoogst voltooide opleiding om *verschillen tussen groepen* te kunnen analyseren.
- **Uitkomst** op het instrument gekoppeld aan jouw studieresultaten. Daarmee kan de *voorspellende waarde* van het instrument onderzocht worden. Nogmaals, de analyses worden uitgevoerd op groepsniveau. Er zullen geen analyses gemaakt worden enkel tussen jouw uitkomst op het instrument en jouw studieresultaten.
- Gegevens over jouw **ervaring** met het instrument, dus de *bruikbaarheid* van de Checklist.

Terugtrekken

Mocht je je later bedenken en toch liever niet meer mee willen werken aan het onderzoek dan kan je jouw toestemming altijd intrekken. Dit doe je door mij (Ebru Erciyas) een mailtje te sturen: 347881@student.saxion.nl.

Alvast hartelijk bedankt voor jullie medewerking. Als je vragen hebt kan je mij altijd mailen. Tot in week 1.8!

Met vriendelijke groet,

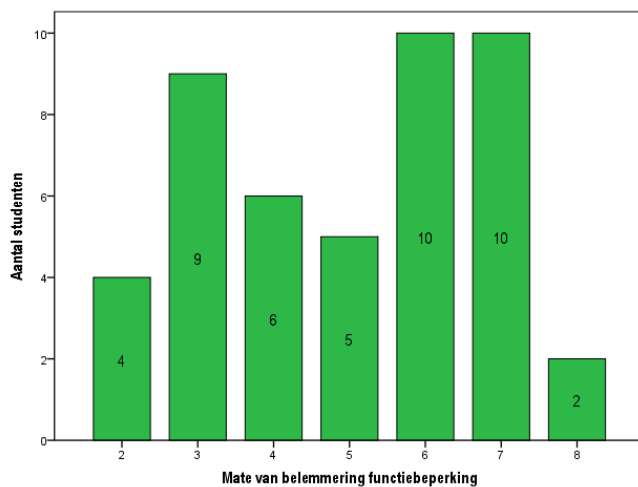
Ebru Erciyas

Bijlage 6: Correlaties en inter-correlaties

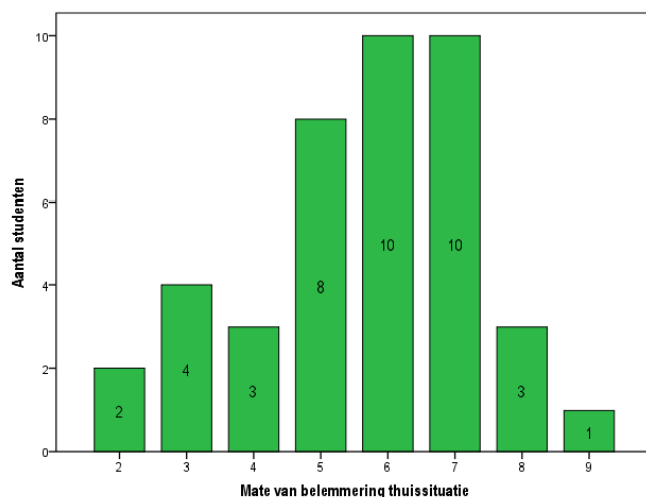
Tabel B1 : Overzicht van correlaties en inter-correlaties

Variabelen	1	2	3	4	5	6	7
1. Consciëntieusheid		-.470**	.097	-.049	.064	.045	.020
2. Uitstelgedrag			-.187*	.049	.004	-.198*	-.103
3. Mentale gezondheid				.273**	-.032	.056	.070
4. Functiebeperking					-.031	-.036	.019
5. Thuissituatie						-.021	-.007
6. Gemiddeld cijfer							.790**
7. Studietempo							

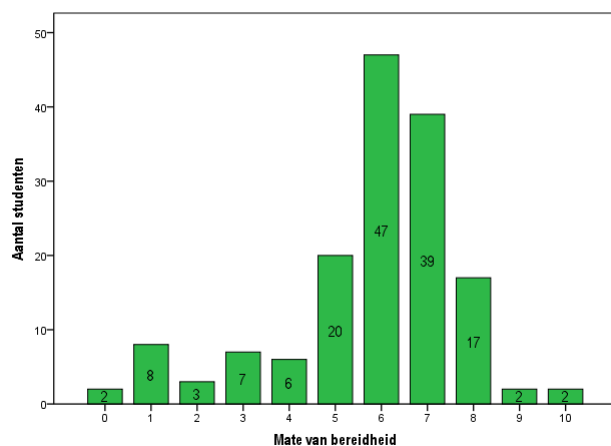
Bijlage 7: Grafieken



Figuur B1: Mate van belemmering functiebeperking



Figuur B2: Mate van belemmering thuissituatie



Figuur B3: Mate van bereidheid tot ondernemen actiestappen

Bijlage 8: Extra analyses

Verschil- en samenhanganalyses en verklaarde variantie o.b.v. deelname aan onderzoek en intake advies

In deze bijlage worden de gevonden significante verschillen tussen de studieresultaten beschreven die zijn gevonden tussen respondenten die wel en niet hebben meegewerkt aan het onderzoek.

Tabel B2: Correlaties deelname onderzoek & intake advies

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Deelname aan onderzoek	.230**	.053	.000	.144*	.021	.017
Intake advies	-.165*	.027	.050	-.220**	.048	.008

Deelname onderzoek, n = 301; * p < .05; ** p < .01

Intake advies, n = 142; * p < .05; ** p < .01

Uit de correlatie analyses is er een significant verschil gevonden tussen het gemiddelde cijfer ($t = 3.92$; $df = 246.62$; $p = .000$) en het studietempo ($t = 2.40$; $df = 266.44$; $p = .017$) van studenten die wel of niet hebben meegedaan aan het onderzoek. Zowel het gemiddelde cijfer als het studietempo laten een zwakke correlatie zien met de deelname aan het onderzoek. Zo ligt het gemiddelde cijfer van de studenten die hebben meegedaan aan het onderzoek hoger ($M = 6.28$; $SD = 1.07$) dan het gemiddelde cijfer van studenten die niet hebben meegedaan aan het onderzoek ($M = 5.66$; $SD = 1.51$). De verklaarde variantie laat zien dat het wel of niet deelnemen aan het onderzoek voor 5,3 procent het gemiddelde cijfer bepaald en voor 2,1 procent het studietempo. Tegelijkertijd komt er ook een significant verschil naar voren tussen het gemiddelde cijfer ($t = 1.98$; $df = 140$; $p = .050$) en het studietempo ($t = 2.67$; $df = 140$; $p = .008$) van studenten die op basis van het intake-assessment een A of B advies hebben gekregen. Zowel het gemiddelde cijfer als het studietempo laten een zwakke negatieve correlatie zien met het intake-advies. Zo hebben de studenten die na de intake een A advies gekregen hebben een gemiddeld hoger cijfer ($M = 6.43$; $SD = 1.01$) en ook een hoger aantal studiepunten ($M = 9.56$; $SD = 3.09$). Studenten die op basis van de intake een B advies krijgen behalen na het eerste kwartiel significant een lager gemiddeld cijfer ($M = 6.08$; $SD = 1.13$) en ook een lager aantal studiepunten ($M = 8.02$; $SD = 3.81$). De verklaarde variantie laat zien dat het intake advies voor 2,7 procent het gemiddelde cijfer bepaald en voor 4,8 procent het studietempo.

Samenhanganalyses aanvragen gesprek

Ook bestaat er een significant verschil tussen de studenten die een gesprek aan willen vragen en studenten die dit niet willen. Studenten die een gesprek aan willen vragen hebben een significant lager gemiddeld cijfer ($M = 5.5$; $SD = 1.16$) en een lager aantal studiepunten ($M = 5.88$; $SD = 4.97$), dan studenten die géén gesprek aan willen vragen. Zij hebben significant een hoger cijfergemiddelde ($M = 6.35$; $SD = 1.07$) en een hoger aantal studiepunten ($M = 8.78$; $SD = 4.97$).

Tabel B3: Aanvragen gesprek

	Gemiddeld cijfer			Studietempo		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Aanvragen gesprek	.284*	.081	.048	.319*	.102	.026

Bijlage 9: Voorbeeldtranscriptie interview

Ik wil het interview opnemen als dat mag?

Ja, is goed. De Checklist omvat heel veel vragen, er zit heel veel in, dus eigenlijk vind ik dat iedereen dit gewoon moet doen.

Moet delen met de slb'er of in moet vullen?

Nou ja in moet vullen en eigenlijk vind ik ook delen.

Dus dat dat geen keuze moet zijn, maar de resultaten automatisch gedeeld moeten worden?

Nou, weet je. Er zitten ongelofelijk veel vragen in die tijdens het eerste gesprek aan bod komen, heb je lichamelijke beperkingen, zijn er beperkingen thuis, zijn er psychisch dingen. Nu heb jij ze allemaal mooi op een rijtje gezet, maar ik werk eigenlijk altijd al met die vragen. En daarvan moet ik dan dingen in Bison zetten, maar ik weet niet of zo'n hele uitkomst, of dat met de privacy kan en of dat in Bison gezet wordt.

Ja, het zou inderdaad handig zijn als straks de resultaten automatisch worden verzonden naar Bison of dat een student de uitkomst zelf upload op Bison.

Ja.

Je bent van mening, dat het dan standaard naar Bison toegezonden zou moeten worden?

Dat vind ik eigenlijk. Kijk als zo'n student zegt "Joh, ik doe dat alleen naar jou en ik wil niet dat het volgend jaar naar de volgende slb'er gaat" dat kan ik me voorstellen.

Ja.

Maar om een goed beeld te krijgen, moet je toch dit soort dingen vragen.

Oké. Er zijn studenten die het hebben gedeeld ook?

Ja.

En heb je die terugkoppelingen doorgenomen?

Ja.

Oké en zijn er ook studenten die een gesprek hebben aangevraagd?

Ja, maar dat doe ik sowieso wel. Je hebt een aantal vaste momenten, die zijn ook ingepland, maar ik heb ook altijd wel als iemand iets heeft of iets wilt, dat de deur altijd open staat zeg maar.

Ja. Weet je ook of ze naar aanleiding van het invullen van de Checklist een gesprek hebben aangevraagd?

Dat weet ik niet. Wat het natuurlijk wel is, die Checklist, die zet of je de uitslag nou ziet of niet, het zet natuurlijk wel aan tot denken. Snap je, ze worden zich er wat meer bewust van en ja. Alleen dat is al denk ik een pluspunt.

Ja, klopt. Zou je zeggen dat de Checklist een nuttig instrument is?

Ja.

Oké..

Nou ja, ik denk dat de student meer tijd heeft om na te denken over de vragen en de docent kan tijdens dat gesprek even scannen van "Oh daar zit iets en hier zit iets." Snap je?

Ja. Dus het is wel een nuttig instrument om de factoren in beeld te brengen?

Ik zou het gebruiken.

Oké. Ben je van mening, want je gaf net aan dat je in het kennismakingsgesprek ook al de onderwerpen die in de Checklist worden benoemd bespreekt, denk je dan dat het een toegevoegde waarde heeft boven de huidige aanpak, wat dus bestaat uit het intake-assessment wat de input levert voor het eerste kennismakingsgesprek als zo'n instrument aan het begin van het jaar of na het kennismakingsgesprek wordt afgenomen?

Ik zou hem graag vóór het eerste kennismakingsgesprek afnemen, want dan weet ik een beetje wat voor vlees ik in de kuip heb. Kijk en juist door die kleuren kun je zeggen "Oké, hier is iets aan de hand en hier is iets aan de hand." en als er niets aan de hand is, ja prima. Toch?

Dus wel van tevoren afnemen?

Ja, het is denk ik dat ik het op dat moment met de student zou willen doornemen en dan zou willen vragen van "Joh, hoe zit het met je thuissituatie dan precies?" Zoiets. Want er zijn natuurlijk, het gros daar gaat het goed mee, of goed, hoe moet ik

dat zeggen, maar er is niets aan de hand. Nou dan zie je dat en dan denk je "Oké, nou dat loopt allemaal goed. Nou mooi." Alleen verder nog aan elkaar wennen, zeg maar. "Is er verder nog wat? Nee." Nou dan hoeft dat gesprek ook niet langer dan, ik noem even wat, vijf minuten te duren. Als alles oké is.

Dus het geeft eigenlijk wel de benodigde handvaten om..

Ja, nou ik zou hem zeker gebruiken om bij elke student te scannen. Want wat we nu steeds doen is, iets vragen en dan tik ik het in, in Bison en dan draai ik hem om en dan vraag ik "Ben je het hiermee eens? Ja. Oké." Wat sommige niet willen is bijvoorbeeld, dan weet ik persoonlijk wel wat er aan de hand is, maar dan zet ik er alleen neer "lastige thuissituatie". Want zij willen niet dat het zwart op wit staat wat het dan is, maar dan vertellen ze dat meestal wel.

Oké, maar dat willen ze dan niet zo weergegeven zien in Bison.

Nou, ze zijn dan bang dat dat dan vier of vijf jaar hen blijft achtervolgen. Terwijl het eigenlijk vaak een momentopname is.

Ja en in de Checklist zouden ze het aspect thuissituatie kunnen aangeven, maar niet per se hoeven te benoemen.

Ja.

Oké. Het is zo dat de factoren, bijvoorbeeld consciëntieusheid, samengesteld zijn door items die in voorgaand onderzoek als voorspellend zijn bevonden voor studievoortgang. Denk je dat het instrument effectief kan bijdragen aan het voorkomen van studievertraging?

Nou ja, kijk als jij heel erg uitstelgedrag hebt, dan is dat blijkbaar een wijze die bij jou past. Het kan dat het adrenaline junks zijn, of weet ik veel wat, waardoor het uitstellen als het ware moet. En soms is uitstelgedrag, vind ik ook niet alleen maar uitstel, maar er gebeurt toch al van alles in dat hoofd. Ik denk alleen dat een Checklist, door op te schrijven of je het wel of niet hebt, ik vraag me af of dat bijdraagt aan verandering van dat gedrag. Maar de eerste fase van verandering is bewustwording. Kijk en het zorgt wel voor de bewustwording en iets op papier zetten of aanklikken vind ik, dan denken ze er meer over na, dan wanneer ik vraag van.. Dan krijg ik zo'n mompelend antwoord en dan is het klaar.

Ja, dan kan het instrument dus in die zin vooral om te beginnen dienen als een instrument dat studenten meer bewust maakt?

Ja en bovendien leeft het natuurlijk heel erg in het begin, want thuis op de middelbare school hebben ze natuurlijk nog vaak dat ze thuis wonen en dan zegt moeder of vader van "Ga je je huiswerk nou is doen." Of in ergere gevallen "Hier met je telefoon, jij gaat nu eerst huiswerk doen." of dat soort dingen. Als ze hier op kamers komen, bovendien op de middelbare school zegt zo'n docent ook "Foei, je hebt het niet af." Ja, dat gaan we hier niet meer doen. Snap je? Dus je vraagt best wel heel veel, een stukje verantwoordelijkheid en hoe lekker is het dan om in eerste instantie ook even te spelen met uitstellen, of zo.

Ja.

Niet eens zozeer bewust, maar meer dat het gewoon gebeurt.

Als ze dit instrument vroeg in het jaar invullen, dan worden ze zich er dus bewust van?

Worden ze zich er van bewust van "Oké, zo doe ik het dus. Wil ik er wat aan veranderen, oké." Dan zijn er volgens mij trainingen of workshops of zo.

Ja, dan worden ze zich bewust van het feit dat deze mogelijkheden er zijn. Denk je dat studenten ook door zo'n instrument in te vullen, zich naast het feit dat ze zich er bewust van worden er ook iets mee gaan doen? De bedoeling is dat ze actie ondernemen.

Nu is het vervelender, dat de training uitstelgedrag pas in kwartiel 3 wordt gegeven. Dus dat vind ik qua timing niet handig van het StudieSuccesCentrum. En sommige worden er misschien ook wel bang voor en denken misschien "Oh, god. Heb ik dat? Doe ik dat?" Ik heb jongen van 16 en een aantal van 17 in de groep, dat zijn nog echt, klinkt heel flauw, havoleerlingen. Maar dat zijn het gewoon nog echt en die moeten in dat eerste jaar heel erg wennen.

Ja en dat is wel het meest cruciale jaar om je te binden aan de studie.

Ja en er ook voor te zorgen dat je wel naar de lessen gaat. De meeste afvallers zie ik al een tijdje niet in de les verschijnen, binding weg.

Ja, dat klopt zeker. Oké dus in die zin denk je dat het wel positief zou bijdragen?

Ja.

Zou je ook de Checklist ook in deze vorm implementeren of zou je er iets aan aanpassen alvorens deze in te voeren? Dat het bijvoorbeeld online wordt ingevuld door alle studenten en dat het dan bijvoorbeeld online in Bison wordt weergegeven of dat ze dat zelf uploaden.

Ja. Weet je, je kan het doen. Doe het een keer, een jaar, en kijk dan wat vullen ze in en waar vullen ze het in? Kijk, consciëntieus, dan denk ik, hmmm. Want wat zijn de antwoorden bij consciëntieus weet je het zo?

De stellingen?

Hmm hmm.

Ik kan ze gelijk erbij pakken.

Ja, ik weet niet of ik die als eerste in de test zou doen.

De gehele factor consciëntieusheid?

Ja, die zou ik denk ik meer naar achteren halen. Of misschien wel helemaal naar achter, want de tweede die gaat over?

Uitstelgedrag.

Ja, dat vind ik nou een..

Dus die iets meer naar voren?

Ja, of dat je in het begin iets over discipline uitvraagt. Bijvoorbeeld "Heb jij de discipline om iets te gaan doen, of heb jij vooral iemand nodig die jou af en toe een schop onder kont geeft of doe je dat uit jezelf" dan heb je daar een beetje inzicht in en dat je dan eens even kijkt naar uitstelgedrag, dat is namelijk één van de dingen, sommige zullen het helemaal niet hebben of in mindere mate. En dan de boel opbouwen.

Dus eerst beginnen met discipline?

Nou, ik vind deze zo zwaar in één keer. Als je hiermee binnenkomt, dan denk ik, dat is gelijk het hoofdgerecht.

Ja, dat is wel zo. Oké, dat is ook een belangrijk punt om mee te nemen. Dat waren eigenlijk al mijn vragen, het is een kort interview.

Nee, maakt niet uit. Ik heb zo weer les, maar ik ben er wel positief over.

Heb je nog overige tips en tops?

Nou ja, wat ik net noemde dat ik zou veranderen in de volgorde. Ik zou het zelf het prettigst vinden als het in Bison staat, want ik vind die intakegesprekken, ik moet ook overal naartoe om te kijken van wat waren nu ook alweer de uitslagen en zo, dat vind ik, hoe noem je dat, ICT gezien niet handig.

Dat je alles zelf overal moet zien te vinden?

Ja, ik denk dat als het nou al in Bison staat, dan kan ik er langs lopen. "Oké, daar heb je moeite meer, vertel is even, wat is hier aan de hand."

En ook aan het begin van het gesprek, de resultaten gelijk erbij pakken?

Ja.

Oké. Dat wil ik ook meenemen in mijn aanbevelingen over de implementatie van het instrument.

Ja, want anders kan ik me zelfs voorstellen, dat ik de Checklist zou printen en gewoon voor mij zou leggen en denk van "Oké, waar zit je hier ergens. Hoe doe je dat?" Snap je? Want het is niet alleen voor de student, het is voor de docent natuurlijk ook een hele handige handleiding om door het gesprek te navigeren.

Ja, zeker. Als je het instrument laten we zeggen standaard afneemt bij alle studenten aan het begin van het jaar en ze krijgen een terugkoppeling te zien in Bison, dan heb je eigenlijk al een scan.

Ja.

Dus in die zin hebben we ook geprobeerd om er een compleet pakket van te maken.

Ja, het is een compleet pakket. Kijk en als er dan iets speciaals is, dan praten ze daar wel over.

Ja, dus ook de bewustwording ervan, maar ook denk ik de prikkeling dat ze weten dat ze de gelegenheid hebben om dit soort onderwerpen te bespreken met hun slb'er?

Ja, ja, ja. Dat ik ook duidelijk zie, oké, dyslexie, ADHD, weet ik het, wat er allemaal is, ouders met geldproblemen. Dat soort dingen. Of eigen geldproblemen.

Ja, bijvoorbeeld.

Ja. Kijk en de dingen die ze niet willen vertellen, vriendje wat heel lastig is en weet ik veel wat, zullen ze niet doen. Of dat nou een Checklist is of het is de eerste keer dat ze mij tegenkomen. Vaak gedurende het jaar komt zoiets wel aan de orde.

Ja, het hangt dus ook van de student af of ze dat soort onderwerpen willen delen of niet.

Ja. Het is niet zozeer een taak voor de Checklist, maar ik zou wel is aanraden, wat je altijd ziet is, dat je aan het eind minimaal 50 punten moet hebben. Nou sommige halen dat niet en komen dan pas met een reden waarom dat ze niet gaat lukken. Dus ik heb zo iets van "Joh, als jij in het derde kwartiel je oma verliest, waar je een hele speciale band mee had" ik noem maar wat, dan..

Wil je dat ze dat eerder aangeven?

Ja, geef dat eerder aan. Ja, want achteraf denk ik ja..

Ja, dan lijkt het inderdaad alsof je naar het eind toe van het jaar zodra je merkt dat je het niet gaat halen, nog..

Ja, dan nog even een excuus verzint. Nou, kijk ik ga niet controleren of die oma overleden is.

Nee, precies. Dus als dit instrument vroeg in het jaar wordt ingezet, dan hebben ze wel de ruimte gehad om dat soort dingen aan te geven?

Ja. Dat dat ook ergens staat "Als er wat is", maar dat kan ook gewoon via Bison of zo. Het is niet de taak van de Checklist, maar..

Ja, dat studenten zich er ook van bewust moeten zijn dat ze dat tijdig moeten doorgeven.

Ja.

Dus dat waren de tips en tops. Je bent wel heel positief over de Checklist.

Ja en het liefste zou ik de uitslag, die nu met kleuren wordt weergegeven, dat je bijna heel duidelijk een overzicht.

Ja, ik moet wel zeggen dat er momenteel ook al aan een nieuwe versie is gewerkt en in die nieuwe versie worden de antwoorden op de items één voor één op een gekleurde schaal weergegeven van groen tot rood, waar de student zich bevindt op de schaal.

Oké, dat is wel handig. Dan kan ik namelijk als slb'er in één overzicht zien van "Daar schiet de student uit."

Ja, dat wordt dus ook meer visueel voor de student, die ziet zijn antwoorden dan ook op basis van kleur weergegeven van rood tot groen.

Ja. Nee, maar dat zou ik echt heel prettig vinden. Want wat ik nu doe is: "Oh daar zit rood, even kijken wat het is." Dus als ik dat zo per items zie, dan is dat alleen maar overzichtelijker.

Ja, zowel voor de student als de slb'er.

Ja.

Nou, deze punten voor verbetering neem ik ook mee.

Nou, succes ermee.

Bijlage 10: Plan van Aanpak – Implementatie Checklist voor Studievoortgang

Het plan van aanpak dat in deze bijlage wordt toegelicht zal de TP-professional ondersteunen bij het implementeren van de Checklist voor Studievoortgang. Een TP-professional is in staat om in het kader van studieloopbaanbegeleiding een probleemanalyse uit te voeren op basis waarvan de inbedding van de Checklist als screeningsinstrument verantwoord zal kunnen worden. De TP-professional heeft kennis van diagnostiek en coaching en zal in overleg met de studieloopbaanbegeleiders de implementatie succesvol kunnen laten plaatsvinden. Op basis van de implementatie zal de TP-professional met de verzamelde gegevens analyses kunnen uitvoeren om uitspraken te kunnen doen over de voorspellende waarde en de bruikbaarheid van de Checklist. De inbedding van de Checklist in studievoortgangssystemen zoals Bison, zal de TP-professional in samenwerking met de technische afdeling binnen Saxion kunnen realiseren.

Heronderzoek

Om te beginnen is het belangrijk dat er heronderzoek plaatsvindt. Dit kan op twee verschillende manieren. Doordat er binnen dit onderzoek niet voldoende correlaties zijn gevonden en daarom de motivatie om de Checklist te implementeren bekrachtigd kon worden, zal er nieuw onderzoek naar de voorspellende waarde van de Checklist moeten plaatsvinden. Dit onderzoek zou uitgevoerd worden bij dezelfde studenten die zijn meegenomen in dit onderzoek, zodra er meer studieresultaten beschikbaar zijn voor de onderzoeker. Dit zou in één van de twee laatste kwartielen van het eerste studiejaar van 2018-2019 of in het eerste kwartiel van het tweede studiejaar afgenomen kunnen worden. Zo zullen met dezelfde studentgegevens analyses uitgevoerd kunnen worden, terwijl de onderzoeker meer studieresultaten tot zijn beschikking heeft. Op basis van dit vervolgonderzoek zullen met meer cijfermatige gegevens nieuwe uitspraken over de voorspellende waarde van de Checklist gedaan kunnen worden.

Afname van de Checklist

Het heeft de voorkeur om de Checklist in het eerste kwartiel van een studiejaar af te nemen. Zo zullen zowel student als studieloopbaanbegeleider het meest profijt kunnen hebben van het gebruik van de Checklist, omdat belangrijke studentfactoren in het eerste kennismakingsgesprek meegenomen zouden kunnen worden. Zo vinden de eerste kennismakingsgesprekken in de weken 1.1 tot en met 1.3 plaats en zal de afname in deze eerste weken plaats moeten vinden. Om de Checklist als een vast onderdeel van SLB te kunnen implementeren, zal de Checklist in alle klassen afgenomen moeten. Zo zullen studieloopbaanbegeleiders kunnen leren omgaan met de Checklist, de terugkoppelingsgesprekken kunnen voeren en de actiestappen van de studenten kunnen observeren. Het heeft uiteraard ook de voorkeur om de Checklist klassikaal af te nemen in een SLB-les en hier vijftien minuten de tijd voor te nemen. Dit zal het meeste respons van de studenten opleveren.

Terugkoppeling

Wat betreft de Checklist zullen er in de terugkoppeling aanpassingen gedaan moeten worden. Zo is het belangrijk in de terugkoppeling de score van de student per item zal worden weergegeven. Zo zal het voor de student en slb'er overzichtelijk zijn waar de student goed en minder goed in is en welke punten hij of zij zal kunnen verbeteren. Ook is het belangrijk dat in de terugkoppeling voor de factoren functiebeperking en thuissituatie wordt weergegeven wat de student heeft ingevuld. Zo zal ook de slb'er kunnen inzien welke beperkingen of wat voor moeilijke thuissituatie de student aangeeft en hierover in gesprek kunnen gaan.

Inbedding in Bison

De bedoeling is de Checklist voor Studievoortgang als een screeningsinstrument in te kunnen zetten binnen SLB in het eerste en tweede jaar. Ieder studiejaar vinden er drie gesprekken plaats tussen slb'er en student. Het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek en het eindgesprek. Het heeft de voorkeur de Checklist voor het eerste kennismakingsgesprek afgenomen te hebben, zodat de resultaten in het dit gesprek kunnen worden besproken en belangrijke risicofactoren ter sprake kunnen komen. Alle gesprekken worden door de studieloopbaanbegeleider in het systeem van Bison gerapporteerd en ook voor aanvang van een volgend gesprek doorgenomen door de slb'er. Het zou gewenst zijn dat de resultaten op de Checklist per student verzonden kunnen worden en weergegeven kunnen worden in Bison. Zo zullen de belangrijke gegevens gemakkelijk beschikbaar zijn voor de slb'er en ter voorbereiding van de gesprekken doorgenomen kunnen worden. Ook zullen eventuele besproken actiestappen ter verbetering van de risicofactoren in de opmerkingen samengevat kunnen worden.

Evaluatie

Het uitblijven van voldoende voorspellende waardes voor de verschillende risicofactoren binnen de Checklist lijkt binnen dit onderzoek verband te houden met de afwezigheid van voldoende studieresultaten van de student. Daarom is het belangrijk wederom onderzoek te doen naar de voorspellende waarde van de Checklist. Ook is het gewenst om wederom de bruikbaarheid van de Checklist te bepalen, nadat dit instrument in de eerste weken van het eerste kwartiel wordt afgenomen, waardoor de werkelijke bijdrage aan het bespreekbaar maken van de factoren gemeten kan worden. Kortom dient er

opnieuw onderzoek gedaan te worden naar de voorspellende waarde en de bruikbaarheid van de Checklist, om vervolgens te kunnen stellen dat de Checklist in de toekomst studiesucces zal kunnen verbeteren onder de studenten.

Bijlage 11: Eigenwerkverklaring

Ondergetekende(n): (Naam student/en)

Ebru Erciyas

verklaart/verklaren ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Blackboard (SafeAssign).

Plaats: Deventer

Datum: 11-03-2019

Handtekening(en) :



.....
Ebru Erciyas

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.