

Studiesucces vergroten

Een adviesrapport over hoe studiesucces onder studenten
Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden kan worden
vergroot



Auteur
Opdrachtgever

Module
Begeleider
Examinator
Datum:

Jaap IJlst, S1087057
Nathalie van Hulzen
Onderzoeksteam Studiesucces
Afstudeeropdracht, TPH48A-03
Cobus van der Poel
Anke Cilissen
1 april 2021

Verklaring van eigen werk

Hierbij verklaar ik dat ik dit rapport zelf heb geschreven en dat ik de volledige verantwoordelijkheid draag voor de inhoud. Ik bevestig dat de tekst en het werk dat in dit rapport wordt gepresenteerd origineel is, en dat ik geen gebruik heb gemaakt van andere bronnen dan die in de tekst en in de referenties worden genoemd.

Jaap IJlst

Leiden

1 april 2021

Voorwoord

Voor u ligt het adviesrapport: "Studiesucces vergroten. Een adviesrapport over hoe studiesucces onder studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden kan worden vergroot". Dit adviesrapport is geschreven in opdracht van Onderzoeksteam Studiesucces, in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden.

Een onderwerp dat mij na aan het hart ligt, omdat ik zelf later aan mijn afstudeeropdracht ben begonnen dan ik bij de start aan de opleiding had verwacht. Het was na de middelbare school een verademing om eindelijk vakken te kunnen volgen waar ik zelf voor had gekozen. Ik had weliswaar al gehoord dat er na het eerste studiejaar al veel studenten zouden afvallen, maar ik kon me op dat moment niet voorstellen hoe dat mij of mijn klasgenoten zou kunnen overkomen. Laat staan dat studenten langer dan een jaar zouden uitlopen. En nu is studiesucces zelfs het onderwerp van mijn afstudeertraject geworden.

Met dit adviesrapport hoop ik in ieder geval inzicht te creëren in wat de invloedrijke factoren zijn voor studiesucces en dat het mag bijdragen aan het vergroten van studiesucces onder studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden.

Graag wil ik mijn dank uitspreken naar mijn inhoudelijk begeleider Cobus van der Poel voor het kritisch tegenlezen van mijn stuk en de heldere wijze waarop hij feedback geeft.

Daarnaast wil ik opdrachtgever Nathalie van Hulzen graag bedanken voor haar inzet bij het vormen van een nieuwe opdracht, en haar begeleiding tijdens het onderzoek.

Ten slotte wil ik graag de respondenten bedanken die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Zonder hun medewerking had ik het onderzoek nooit kunnen voltooien.

Ik wens u veel leesplezier.

Jaap IJlst

Leiden

31 maart 2021

Samenvatting

Dit adviesrapport is geschreven in opdracht van Onderzoeksteam Studiesucces, onderdeel van Hogeschool Leiden. Onderzoeksteam Studiesucces wil weten hoe het studiesucces van studenten Toegepaste Psychologie kan worden vergroot. Onder studiesucces vallen zowel de persoonlijke ontwikkeling die de student tijdens zijn studie doormaakt, als het binnen de nominale periode afronden van de studie met een diploma. Om deze adviesvraag te kunnen beantwoorden, is eerst onderzoek verricht naar wat de meest invloedrijke, beïnvloedbare factoren zijn voor studiesucces onder de doelgroep.

Uit de diepte-interviews met zes respondenten blijken gevoelens van verbondenheid, het stellen van (tussen)doelen en de afbouw van begeleiding in de tweede helft van de opleiding de meest invloedrijke, beïnvloedbare factoren te zijn.

Zodra studenten langstudeerder worden, nemen gevoelens van verbondenheid met de opleiding snel af, en durven ze docenten niet meer om hulp te vragen. Hierdoor komen ze in een vicieuze cirkel terecht, waarbij de studie steeds verder naar de achtergrond verdwijnt.

Verder blijken studenten het lastig te vinden om doelen en daarbij passende tussendoelen te definiëren. Studenten die dit wel toepassen, geven aan dat dit overzicht geeft en stress vermindert. Goal-setting zou dus een effectieve component kunnen zijn van de begeleiding die aan studenten wordt geboden.

Tenslotte blijkt dat de begeleiding vanuit de Hogeschool te snel wordt afgebouwd. In de eerste twee jaar zijn tal van vaste bijeenkomsten en contactmomenten, maar vanaf jaar drie blijft enkel de mogelijkheid tot een persoonlijk gesprek over. Aangezien de overstap van het tweede naar het derde studiejaar als lastig wordt ervaren vanwege de verandering in de manier van studeren, is dit mogelijk niet een goed moment om de begeleiding af te bouwen.

Het advies is om goal-setting centraal te stellen binnen de module studieloopbaanbegeleiding. Het plan hiervoor bestaat uit vier stappen. In stap één beschrijven studenten het doel dat ze met behulp van de opleiding willen realiseren. Hierbij stellen ze een strategie op die ze helpt toegewijd te blijven aan hun doel. Stap twee is het monitoren van het doel, door het periodiek schrijven van een reflectie en het voeren van een gesprek met de studieloopbaanbegeleider. Stap drie bestaat uit het jaarlijks pitchen van het doel en bijbehorende strategie voor de medestudenten en docent binnen de module studieloopbaanbegeleiding. Dit noodzaakt de student goed over zijn doel na te denken en het delen hiervan creëert accountability. De laatste stap is het uitbreiden van de module studieloopbaanbegeleiding tot de volledige vier jaar die de opleiding duurt.

Abstract

This thesis was commissioned by 'Onderzoeksteam Studiesucces' at the University of Applied Sciences Leiden. Onderzoeksteam Studiesucces wants to know how to further increase the study succes of students of Applied Psychology. Study succes entails the development of professional skills, as well as the percentage of students who graduate within five years. First of all, we will determine which factors contribute most to study succes.

Subsequently, six in-depth interviews have been conducted. The data suggests that feelings of connectedness, goal-setting and the decreased guidance in the second half of the course are the most influential, yet amiable factors for study succes.

As soon as students exceed the regular four years to get their degree, they start to feel less connected, and didn't feel comfortable asking others for help anymore. This creates an infinite loop, where they start doing less and less study related activities.

The data also suggests that students have difficulty defining their goals and subgoals. However, students who do manage to set proper goals, feel more in control and experience less stress. This means goal-setting could be a great addition to the existing support system for students.

Finally, the amount of guidance students get over the years decreases. As of the third year, students only have access to one on one conversations with a study advisor. At the same time, the demands of the program change, by focussing more on real world assignments instead of regular exams. Since students have trouble adopting to this new way, it may not be a good time to decrease the available amount of guidance.

Onderzoeksteam Studiesucces is advised to put emphasis on goal-setting within 'studieloopbaanbegeleiding'. This can be achieved as follows. Step 1: students describe the goal they want to achieve and what role this degree plays in that plan. They write a strategy that helps them stay committed to their goal. Step 2: monitoring the goal, by reflecting every academic quarter on paper as well as in a conversation with a study advisor. Step 3: students pitch their goal and plan to all their classmates and study advisor. This urges the student to think deep about his goal, and creates accountability. Step 4: expand the 'studieloopbaanbegeleiding' course over the entire four years of the program.

Inhoud

.....	
Verklaring van eigen werk.....	1
Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
Abstract	4
1 Probleemanalyse	7
2 Opdracht.....	9
2.1 Doelstelling.....	9
2.2 Doelgroep karakteristieken	9
3 Theoretisch kader	11
3.1 Studiesucces	11
3.1.1 Beïnvloedbare factoren	11
3.1.2 Niet-beïnvloedbare factoren	12
3.1.3 Conclusie	12
3.2 Zelfdeterminatietheorie	13
3.3 Goal setting theorie.....	14
3.4 Goal-setting in academische context	15
3.5 Goal-setting interventie op de Erasmus Universiteit	15
3.6 Aanwezige instrumenten Hogeschool Leiden	16
3.6.1 Studieloopbaanbegeleiding.....	16
3.6.2 Decanaat.....	18
3.6.3 Trainingen.....	18
4 Methode	19
4.1 Halfgestructureerd interview	19
4.2 Topiclijst.....	19
4.3 Onderzoekspopulatie	21
4.4 Procedure	21
5 Bevindingen kwalitatief onderzoek.....	23
5.1 Motivatie voor de opleiding	23
5.2 Moment van studievertraging.....	23
5.3 Oorzaken voor studievertraging.....	23
5.4 Reflectie op eigen functioneren	26
5.5 Reflectie op de begeleiding vanuit de opleiding	27
5.6 Gevolgen van studievertraging.....	27
6 Conclusies	29

6.1 Deelvraag 1.....	29
6.2 Deelvraag 2.....	30
6.3 Deelvraag 3.....	30
6.4 Eindconclusie.....	31
7 Discussie	33
7.1 Onderzoekspopulatie	33
7.2 Werving van respondenten	33
7.3 Omvang van de steekproef	33
8 Aanbevelingen.....	35
8.1 Goal-setting integreren in decentrale selectie.....	35
8.2 Goal-setting centraal stellen binnen studieloopbaanbegeleiding	35
8.3 Structureren van Langstudeerder bijeenkomsten	36
9 Advies	37
Actie 1: Doel en passende strategie opstellen	37
Actie 2: Doel monitoren	37
Actie 3: Jaarlijks pitchen van doel en voortgang	38
Actie 4: Studieloopbaanbegeleiding als vierjarig programma	39
10 Implementatieplan.....	40
Actie 1: Doel en passende strategie opstellen	40
Actie 2: Doel monitoren	41
Actie 3: Jaarlijks pitchen van doel en voortgang	41
Actie 4: Studieloopbaanbegeleiding als vierjarig programma	42
11 Literatuurlijst	44
12 Bijlagen	48
Bijlage 1: ‘Half gestructureerd interview’.....	48
Bijlage 2: Uitnodiging interviews.....	50
Bijlage 3: Tool 1.2 goal-setting	51

1 Probleemanalyse

Het bevorderen van studiesucces is een belangrijk thema in het onderwijsbeleid van het hoger onderwijs. De Tweede Kamer besluit in vergaderjaar 2007-2008 dat Nederland zich, vanwege globalisering en toenemende internationale concurrentie, moet blijven profileren als kenniseconomie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, n.d.). Voor het jaar 2005 was het streven om 34 procent van de beroepsbevolking in de leeftijdscategorie tussen de 25 en 44 jaar oud, hoger opgeleid te laten zijn. In het jaar 2020 wordt gestreefd naar een percentage van 46 procent. Deze stijging dient gerealiseerd te worden door enerzijds een stijging in deelname aan het hoger onderwijs en anderzijds een verhoging van het rendement hiervan (Inspectie van het onderwijs, 2009). De HBO-raad steunt het idee om hierin te investeren. De HBO-raad is een vereniging die de belangen behartigt van alle 36 hogescholen in Nederland en daarnaast het hoger beroepsonderwijs in het algemeen. Sinds 2013 wordt de HBO-raad de 'Vereniging van Hogescholen' genoemd (Vereniging Hogescholen, 2015).

Om het percentage van 46 procent hoogopgeleiden te kunnen realiseren, maakte het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (n.d.) individuele prestatieafspraken met onderwijsinstellingen die in de periode 2012 tot 2016 gerealiseerd dienden te worden. Deze afspraken hadden tot doel de kwaliteit en het rendement van het onderwijs te verbeteren, alsook meer differentiatie en profilering van hogescholen. Onderdeel van deze afspraken was dat de hogescholen over deze periode zeven procent gekort worden op hun begroting. Dit percentage konden ze terugverdienen door het behalen van de prestatieafspraken. Een reviewcommissie, ingesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, beoordeelde in 2016 in hoeverre elke hogeschool de gestelde doelen had behaald. In het geval van een positieve beoordeling konden hogescholen alsnog aanspraak maken op vijf procent van de middelen voor hogere kwaliteit en studiesucces, en twee procent voor versterking, differentiatie en profilering (Vereniging Hogescholen, 2015).

Naar aanleiding van de prestatieafspraken met het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, hebben onderwijsinstellingen de laatste jaren steeds meer rendement-verhogende maatregelen ingevoerd. Onder deze maatregelen vallen o.a. compensatoir toetsen, het verkorten van de geldigheidsduur van tentamencijfers en een bindend studieadvies in latere jaren. Voor Hogeschool Leiden is dit het bindend studieadvies in het eerste jaar bij een lager aantal studiepunten dan 'X', waarbij de waarde van 'X' verschilt per opleiding.

Dit soort maatregelen leggen de nadruk op snel studeren, waardoor studenten die zich in een ander tempo ontwikkelen, sneller uitvallen.

Het Interstedelijk Studenten Overleg, de Landelijke Kamer Van Verenigingen en de Landelijke Studenten Vakbond (2014) merken een trend op dat de focus voornamelijk ligt op het rendement van onderwijsinstellingen. De focus is dus verschoven van het succes van de individuele student naar het succes van de onderwijsinstelling.

Dat blijkt ook uit de terminologie; de termen studiesucces en bachelorrendement worden regelmatig door elkaar gebruikt, maar betekenen niet precies hetzelfde.

Studiesucces omvat de persoonlijke ontwikkeling en de maatschappelijke betrokkenheid van de student gedurende de studie, en de ontwikkeling die de student hierin doormaakt tot het moment van afstuderen (Interstedelijk Studenten Overleg et. al., 2014).

Bij bachelorrendement wordt gekeken naar de uitval van studenten in het eerste jaar en naar het percentage studenten dat de opleiding binnen de nominale periode afrondt. Dit is het aantal jaar dat staat voor de bachelor, plus een jaar.

Onderzoeksteam Studiesucces meent dat studiesucces breed moet worden opgevat. Het spreekt pas van studiesucces wanneer zowel de student als de Hogeschool profiteert. Met andere woorden, onder studiesucces valt zowel de persoonlijke ontwikkeling die de student tijdens zijn studie doormaakt, als het binnen de nominale periode afronden van de studie met een diploma. Dit sluit aan bij de uitgangspunten van de faculteit SW&TP en bij de visie van Hogeschool Leiden (Slotboom & Senne, 2017). Als er in dit rapport wordt gesproken over studiesucces, wordt er dus expliciet ook gesproken over bachelorrendement.

Het bachelorrendement van Hogeschool Leiden was 56,4% in 2015, terwijl dit 69% had moeten zijn. Tijdens de nulmeting in 2011 was het rendement echter nog 69,1%; het bachelorrendement was dus sterk gedaald (Hogeschool Leiden, 2016). Hierdoor behoorde Hogeschool Leiden tot de zes Hogescholen in Nederland, van de totaal 37, die het niet is gelukt om de prestatieafspraken ten aanzien van bachelorrendement te realiseren (Volkskrant, 2016).

Er zijn verschillende factoren die het bachelor rendement beïnvloeden: uitval, doorstroom en uitloop. Bij uitval schrijft men zich uit zonder de opleiding af te maken. Doorstroom houdt in dat men overstapt naar de universiteit. Bij uitloop doet men langer over de opleiding dan de nominale periode plus een jaar. Deze mensen worden ook wel langstudeerders genoemd (Hogeschool Leiden, 2016).

Op Hogeschool Leiden (2016) was de uitval nagenoeg gelijk gebleven met een resultaat van 33,5%, wat net iets meer is dan de met het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap afgesproken 33,5%. Ook de doorstroom bleef nagenoeg gelijk. De uitloop, ofwel het aantal langstudeerders, is tussen startjaar 2003 en 2010 echter sterk gestegen van 5,8 naar 13,5 procent. Een oorzaak hiervoor wordt niet door Hogeschool Leiden (2016) genoemd in het rapport *'Het verhaal achter de cijfers. Prestatieafspraken Hogeschool Leiden.'* Over het geheel genomen is het bachelorrendement op Hogeschool Leiden dus gedaald.

Hogeschool Leiden wil het studiesucces weer verhogen, oftewel het bachelorrendement opnieuw naar de 69 procent brengen, de door de overheid gestelde norm. Daarom heeft Hogeschool Leiden in 2011 Bureau Studiesucces in het leven geroepen.

Bureau Studiesucces focust zich daartoe op voorspellende indicatoren voor studiesucces en het adviseren en evalueren van interventies (Senne & Slotboom, n.d.).

In collegejaar 2015-2016 heeft Bureau Studiesucces de 'Leidse Scan voor Studiesucces' (ofwel LSS) geïntroduceerd. De LSS heeft als doel het in kaart brengen van leergedrag, vaardigheden en emoties die een rol spelen bij succesvol studeren in het hoger onderwijs (Van Hulzen, persoonlijke communicatie, september 2019).

Aan het eind van collegejaar 2018-2019 concludeert Onderzoeksteam Studiesucces (voorheen: Bureau Studiesucces) echter dat de validiteit van de LSS onvoldoende was verantwoord. Daarom werd besloten het instrument vanaf collegejaar 2019-2020 niet meer in te zetten.

Besloten werd om eerst te definiëren welke factoren invloed hebben op studiesucces en vervolgens te kijken hoe Hogeschool Leiden hierop zou kunnen inspelen teneinde het studiesucces te vergroten.

2 Opdracht

Onderzoeksteam Studiesucces heeft de opdracht gegeven om een advies uit te brengen over hoe het studiesucces van studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden kan worden vergroot.

Dit heeft geleid tot de volgende adviesvraag:

“Hoe kan het studiesucces van studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden worden vergroot?”

Om de adviesvraag te kunnen beantwoorden, dient onderzoek te worden verricht naar welke factoren invloed hebben op het studiesucces van de doelgroep, en hoe hier door zowel de studenten als de Hogeschool effectief op kan worden ingespeeld.

Zo kunnen studenten worden gevraagd naar hun ervaringen in hun studieloopbaan: wanneer de studievertraging is ontstaan, waar ze tegen aanliepen, waar ze hulp bij hadden kunnen gebruiken vanuit de hogeschool en wat ze er zelf – in retrospectief – aan hadden kunnen doen.

Hier komt de volgende probleemstelling uit voort:

“Hoe hebben studenten die studievertraging hebben opgelopen bij de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden hun studieverloop ervaren?”

Onder de probleemstelling vallen deelvragen, die samen de probleemstelling beantwoorden:

1. Wat zijn de belangrijkste factoren die het studiesucces hebben beïnvloed van studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden, die studievertraging hebben opgelopen?
2. Hoe kijken studenten die vertraging hebben opgelopen bij Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden terug op hun eigen rol in de opgelopen studievertraging?
3. Hoe kijken studenten die studievertraging hebben opgelopen bij Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden terug op de geboden begeleiding?

2.1 Doelstelling

Het doel van de opdrachtgever is om het bachelorrendement van de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hogeschool Leiden te verhogen tot 69%, wat overeenkomt met de norm die door de overheid is gesteld voor het jaar 2016 (Hogeschool Leiden, 2016). Het bachelorrendement is een duidelijke maat waaraan studiesucces kan worden afgelezen. Het doel van de opdracht is om advies uit te brengen over hoe het bachelorrendement naar 69% kan worden verhoogd. Het doel van het onderzoek is inzicht vergaren in factoren die studiesucces beïnvloeden waar Hogeschool Leiden invloed op kan uitoefenen.

2.2 Doelgroep karakteristieken

De doelgroep bestaat uit studenten Toegepaste Psychologie aan de Hogeschool Leiden. Deze studenten zijn over het algemeen ingestroomd vanaf de havo of het mbo en zijn op dat moment meestal tussen de 18 en 21 jaar oud (Van Hulzen, persoonlijke communicatie, september 2019). Als men de opleiding binnen de nominale tijd plus een jaar zou afronden, zou de gemiddelde bovengrens dus op 26 jaar oud komen te liggen.

Volgens Schaie's stadia van ontwikkeling (zoals in Feldman, 2011) bevindt de doelgroep zich dan tussen het einde van het 'verwervend stadium' en het begin van het 'uitvoerend stadium'. Dit betekent dat de doelgroep een transitie aan het doormaken is. Waar eerst de focus lag op het vergaren van kennis verschuift deze nu langzaam naar het toepassen daarvan. Hiermee tracht men bepaalde (lange termijn) doelen te realiseren die betrekking hebben op de carrière en het leveren van een bijdrage aan de maatschappij (Feldman, 2011).

Bepaalde groepen studenten uit de populatie lopen een groter risico uit te vallen of langer te doen over hun opleiding. Volgens Hogeschool Leiden (2016) zijn dit voornamelijk mannelijke studenten en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond. Net als op de randstadscholen is op Hogeschool Leiden dit aandeel studenten groter dan in de rest van Nederland. Een kanttekening hierbij is dat deze risicogroepen een relatief klein deel vormen van de populatie studenten Toegepaste Psychologie (Hulzen, persoonlijke communicatie, 2020).

3 Theoretisch kader

Er is literatuuronderzoek gedaan om een kader te scheppen waarbinnen studiesucces vergroot kan worden.

In paragraaf 3.1 worden de factoren beschreven die studiesucces beïnvloeden. Zo wordt in paragraaf 3.1 beschreven welke factoren studiesucces beïnvloeden. Vervolgens worden in paragraaf 3.2 en 3.3 enkele theorieën beschreven waarmee een potentiële interventie gefundeerd kan worden. In paragraaf 3.4 wordt de interventie beschreven die de Erasmus Universiteit van Rotterdam heeft gedaan teneinde het studiesucces te verhogen. Aansluitend wordt in paragraaf 3.5 beschreven welke ondersteuning er al vanuit Hogeschool Leiden aanwezig is. Tenslotte worden in paragraaf 3.6 de specifieke karakteristieken van de doelgroep beschreven.

3.1 Studiesucces

Studiesucces is een complex fenomeen waar veel verschillende factoren invloed op uitoefenen (Forsman, Linder & van den Boogaard, 2014; Projectgroep Onderwijsvisie, 2014; Visser & Jansen, 2012, zoals in Bakx & Nuland, 2015). Je zou hierbij kunnen denken aan intelligentie, motivatie, sociaal-economische achtergrond, werkethiek, verantwoordelijkheidsgevoel en de geboden begeleiding op school. Dit maakt dat het doorvoeren van slechts één studiesucces vergrotende maatregel vaak ineffectief uitvalt.

Veel onderwijsinstellingen implementeren interventies die beogen de overstap van de middelbare school naar het studeren te vergemakkelijken (Morisano, Hirsh, Peterson, Phil, & Shore, 2010). Zeer weinig van deze interventies worden echter rigoureus, gerandomiseerd in een gecontroleerd klimaat getest op hun effectiviteit.

Sommige onderzoekers focussen zich op subgroepen die een groter risico hebben om uit te vallen. Hierbij kan worden gedacht aan dyslecten, etnische minderheden, etc. Interventies voor deze groepen hebben vaak een meetbaar effect, maar kunnen niet worden gegeneraliseerd naar de gehele populatie (Morisano et. al., 2010).

Daarbij komt dat niet alle factoren die het studiesucces beïnvloeden, überhaupt beïnvloedbaar zijn. Hieronder worden de beïnvloedbare en de niet-beïnvloedbare factoren uiteengezet.

3.1.1 Beïnvloedbare factoren

Gibson, Lounsbury, Lovelanda & Sundstroma (2014) stellen dat naast intelligentie ook persoonlijkheidseigenschappen een rol spelen. De studie, verricht onder psychologie studenten, toont aan dat de constructen consciëntieusheid en openheid voorspellers zijn van studiesucces. Facetten van consciëntieusheid zijn: doelmatigheid, ordelijkheid, betrouwbaarheid, ambitie, zelfdiscipline en bedachtzaamheid. Facetten van openheid zijn: waarden, veranderingen, ideeën, fantasie, esthetiek en gevoelens.

Ook werkethiek is een invloedrijke factor. Volgens Gibson et al. (2014) heeft dit zelfs een grotere invloed op studiesucces dan de intelligentie van een individu. Werkethiek omvat een individu's wil om hard te werken, veel uren te maken, productief te zijn, deadlines te halen en projecten af te willen maken (Gibson et al., 2014).

Een meta-analyse van Schneider en Preckel (2016) toont nog enkele factoren die een sterke effectgrootte hebben op studiesucces. Deze factoren kunnen worden

onderverdeeld in persoonsgebonden factoren van de student en factoren die met de onderwijsinstelling en het curriculum te maken hebben:

Student gerelateerde factoren

- Eigen effectiviteit: de eigen effectiviteit van een student met betrekking tot zijn academische prestaties. Dit heeft zowel te maken met het vertrouwen van de student in eigen kunnen, als de aanwezigheid van benodigde vaardigheden.
- Aanwezigheid: de frequentie waarmee studenten aanwezig zijn tijdens colleges en werkgroepen. Intrinsieke motivatie ligt weliswaar ten grondslag aan de aanwezigheid, maar het is niet voldoende om gemotiveerd te zijn. Aanwezigheid an sich heeft een positieve invloed op studiesucces.
- Cijferdoel: het minimale cijfer dat een student van zichzelf verwacht te halen voor een bepaalde opdracht of tentamen.

Onderwijsinstelling/ curriculum

- Lesprogramma: de stof wordt op een manier aangeboden die de nieuwsgierigheid van studenten prikkelt.
- Informatieoverdracht: er worden concrete voorbeelden en illustraties gebruikt die inspelen op de beleavingswereld van de student. Op deze manier kan abstracte stof duidelijk worden overgebracht aan de studenten.
- Aanwezigheid: De mate waarin de onderwijsinstelling aanwezigheid in colleges en werkgroepen verplicht stelt.
- Evaluatie van prestaties: los van de beoordeling die een student van een docent krijgt, beoordelen studenten ook elkaars academische prestaties.

3.1.2 Niet-beïnvloedbare factoren

Cuppen & Muller (2018) belichten met hun onderzoek een aantal sociaal-economische en demografische factoren die invloed hebben op studiesucces. Ze maken hierbij onderscheid tussen de instroom in het hoger onderwijs tussen mbo-studenten en havisten.

Onder mbo-studenten met hoog opgeleide ouders is de uitval/ switch 36 procent. Als zij lager opgeleide ouders hebben is de uitval/ switch 48 procent. Voor havisten is het opleidingsniveau van de ouders geen invloedrijke factor (Cuppen & Muller, 2018).

Het inkomen van het huishouden is daarentegen voor beide groepen een invloedrijke factor (Cuppen & Muller, 2018). Van de mbo-studenten die ouders met een hoog inkomen hebben, volgt na aanvang van de opleiding nog 67 procent dezelfde opleiding. Bij een laag inkomen is dit slechts 52 procent. Voor de havisten zijn deze percentages 63 en 55 procent.

Volgens Cuppen & Muller (2018) speelt het gemiddelde eindexamencijfer voor zowel mbo-studenten als havisten een rol. Des te hoger dit cijfer, des te kleiner de kans op uitval.

Ten slotte is opvallend dat mbo-studenten met een niet-westerse achtergrond en mannelijke havisten een beduidend grotere kans hebben om van opleiding te wisselen of volledig te stoppen (Cuppen & Muller, 2018).

3.1.3 Conclusie

Uit bovenstaande blijkt dat niet alle factoren die invloed hebben op het studiesucces, ook daadwerkelijk beïnvloedbaar zijn. Een interventie moet zich dus sowieso richten op factoren waarop wel invloed uitgeoefend kan worden.

Het random aanpakken van beïnvloedbare factoren lijkt echter ook niet zinvol. Het zou de interventie fragmentarisch maken. Door de interventie vanuit een overkoepelend thema aan te pakken, wordt de aanpak consistent en doelgerichter. Hiertoe wordt gekeken naar de zelfdeterminatietheorie en goal-setting.

3.2 Zelfdeterminatietheorie

Hoe graag een student ook zijn diploma wil behalen, uiteindelijk moet hij dit zelf realiseren. Hierbij spelen motivatie en persoonlijkheidseigenschappen zoals doorzettingsvermogen een belangrijke rol. Daarom richt dit onderzoek zich mede op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985).

Aan ieders motivatie liggen andere redenen ten grondslag. Deze redenen zorgen dat er onderscheid kan worden gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is wanneer men iets doet omdat men het interessant of leuk vindt. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer men iets doet voor een beloning buiten zichzelf (Zimbardo et al., 2013).

Deci en Ryan (1985) stellen dat extrinsieke beloningen niet effectief zijn als een optimale gedragsverandering wordt beoogd. Een blijvende gedragsverandering kan alleen uit eigen wil ontstaan.

Deci en Ryan (1985) veronderstellen dat mensen van nature proactief hun omgeving vormgeven en gericht zijn op integratie en groei. Hiervoor is het van belang dat men zich in een stimulerende omgeving bevindt, waar in drie basisbehoeften wordt voorzien. Dit zijn: autonomie, competentie en verbondenheid. Voor een schematische weergave van het model, zie figuur 1: 'Zelfdeterminatietheorie'.

Zodra in kaart is gebracht wat de oorzaken zijn van studievertraging en uitval, kan met behulp van de zelfdeterminatietheorie inzicht worden verkregen waaraan een effectieve interventie zou moeten voldoen. Hieronder wordt de zelfdeterminatietheorie verder toegelicht. Hoe sterk intrinsieke motivatie is, hangt af van de volgende drie factoren.

Competentie

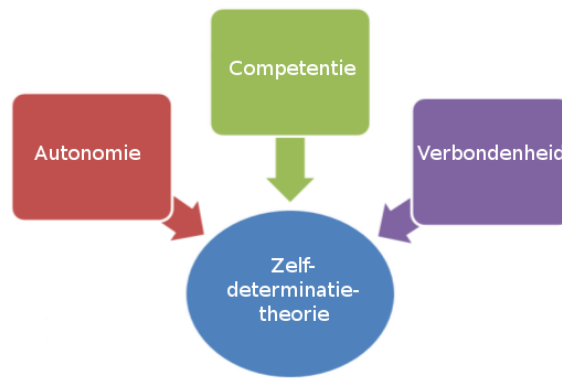
Competentie is de bekwaamheid om een gewenst resultaat neer te zetten. De mate van competentie kan worden vergroot met het scheppen van duidelijke verwachtingen, het bieden van haalbare uitdagingen en het geven van constructieve feedback.

Autonomie

Autonomie is de vrijheid om iets naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren. Het creëren van een leerklimaat waarin studenten meer individuele keuzes mogen maken, kan de mate van autonomie vergroten.

Verbondenheid

Verbondenheid staat voor de wens om positieve relaties met anderen op te bouwen. Iemand die zich verbonden voelt, durft vragen te stellen en is niet bang om fouten te maken (Deci & Ryan, 1985). De verbondenheid kan worden verhoogd door vanuit de Hogeschool betrokkenheid te tonen en inlevingsvermogen in de leefwereld van de student te tonen.



Figuur 1: Zelfdeterminatietheorie

Deze drie basisbehoeften zijn noodzakelijk om goed te kunnen functioneren en te groeien.

Daarnaast is het van belang dat de student zelf een helder doel voor ogen heeft, waar hij naartoe wil werken (Matthews, 2015).

3.3 Goal setting theorie

Matthews (2015) laat in een studie zien dat het beschrijven van doelen de kans dat deze gerealiseerd worden met bijna vijftig procent vergroot. Aangezien het uiteindelijke, tastbare doel van een opleiding het behalen van het diploma is, is het van belang om effectief (sub)doelen te kunnen stellen.

Locke en Latham (2006) beschrijven in hun 'goal setting theorie' dat het stellen van doelen alleen effectief is, als aan bepaalde eisen wordt voldaan: elk doel dient concreet en uitdagend maar haalbaar zijn, men moet toegewijd zijn aan het doel, er dient tussentijds feedback te worden gegeven en het doel dient opgesplitst te worden in subdoelen. Hieronder zal de theorie verder worden toegelicht.

Concreet

Doelen dienen specifiek en helder omschreven te worden (Locke & Latham, 2006). Volgens Marisano et. al. (2010) zorgt dit ervoor dat men gemakkelijker gerichte aandacht steekt in het werken aan deze doelen. Daarnaast maakt het individuen minder gevoelig voor ondermijnende effecten als angst, teleurstellingen en frustratie. Het zou individuen zelfs kunnen enthousiasmeren.

Een manier om doelen specifiek en helder te omschrijven is door deze SMART te formuleren. SMART staat voor specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden (Locke & Latham, 2006).

Uitdagend maar haalbaar

Doelen dienen uitdagend, maar haalbaar te zijn. Als een doel moeilijk te behalen is, wordt het automatisch als belangrijker gezien en zal men er harder voor werken om het te realiseren. Een onhaalbaar doel werkt daarentegen juist demotiverend (Locke & Latham, 2006).

Toewijding aan het doel

Volgens Locke & Latham (2006) is het van belang dat het individu het doel daadwerkelijk wil behalen en bereid is daarvoor te werken. Morisano et. al. (2010) stelt dat als men het belang aangeeft van een doel, de kans groter is dat men dit doel realiseert.

Tussentijdse feedback

Tussentijdse feedback kan zowel worden verkregen via andere mensen, als via zichtbare voortgang richting het doel (Locke & Latham, 2006). Morisano et. al. (2010) stelt dat als men zichtbare voortgang maakt richting een doel, dit de commitment aan het doel versterkt. Dit kan vervolgens leiden tot het opstellen van nieuwe doelen en het ontwikkelen van hogere verwachtingen richting het succesvol behalen van die doelen.

Subdoelen

Een einddoel, hoe helder ook geformuleerd, kan echter voelen als iets wat nog ver weg is. Daarom is het belangrijk om een groot of ingewikkeld doel op te delen in meerdere subdoelen (Locke & Latham, 2006). Hierdoor wordt de weg naar het einddoel inzichtelijk en overzichtelijk gemaakt.

3.4 Goal-setting in academische context

In academische context speelt het stellen van doelen en subdoelen een grote rol bij de leerprestaties (Morisano, et al., 2010). Het is daarbij belangrijk om stil te staan bij de positieve en negatieve gevolgen van het al dan niet behalen van de door de student gestelde doelen. Het nadenken over de positieve gevolgen van het behalen van het beoogde doel werkt motiverend. Echter, met name het nadenken over de potentiële gevolgen van het niet realiseren van het beoogde doel werkt confronterend en daarmee sterk motiverend om aan de doelen te werken (Duckworth, Kirby, Gollwitzer, & Oettingen, 2013).

Verder dient van te voren te worden nagedacht over eventuele obstakels op het pad richting het doel, en hoe hiermee om kan worden gegaan (Duckworth, et al, 2013).

3.5 Goal-setting interventie op de Erasmus Universiteit

De uitval op Nederlandse universiteiten ligt al jaren rond de vijftig procent (Schippers, 2016). Om het Rijk geld te besparen, werd in collegejaar 2012/2013 een nieuwe maatregel ingevoerd. Studenten dienden in plaats van veertig van de zestig studiepunten, alle studiepunten in het eerste jaar te behalen om door te mogen studeren. Deze maatregel diende minder gemotiveerde studenten er sneller uit te filteren. Het had echter ook tot gevolg dat jonge studenten die nog geen duidelijk toekomstbeeld voor ogen hadden, het soms niet haalden en moesten stoppen met de opleiding (Schippers, 2016).

Volgens Schippers (2015) kan de uitval van studenten worden beperkt door met goal-setting hun studiesucces te vergroten. Het zet studenten op een pad van zelfregulatie en succes, omdat doelen concreet worden en dichterbij komen. Daarom implementeerde ze een goal-setting interventie op de Erasmus Universiteit in collegejaar 2011-2012 onder 703 studenten.

Deze goal-setting interventie bestond uit drie stappen. In de eerste stap dienden studenten zowel hun ideale toekomst als het doemscenario voor hun toekomst te beschrijven, dat uitkomt als ze hun doelen niet realiseren. Onderzoek laat namelijk zien dat men sneller actie onderneemt als men wordt geconfronteerd met de potentiële

gevolgen van het gebrek aan actie (Tversky en Kahneman, 1981). Zowel het droomsценario als het doomsценario dienden dus tot in detail te worden uitgewerkt.

In de tweede stap leerden studenten prioriteiten stellen, hun voortgang monitoren en een vangnet te ontwikkelen voor eventuele tegenslagen. Studenten dienden acht doelen op te stellen, verdeeld over de domeinen: 'persoonlijk', 'carrière' en 'sociaal'. De doelen dienden specifiek en helder te worden beschreven. Daarna zijn ze gerangschikt op de significantie die studenten eraan toekenden. Vervolgens werd studenten gevraagd een gedetailleerde strategie te schrijven om de doelen te realiseren, met concrete acties die dagelijks of wekelijks konden worden verricht. Een gedetailleerd plan vergroot namelijk de kans dat voortgang richting doelen wordt gerealiseerd (Gollwitzer & Brandstätter, 1997). In de strategie werd aandacht besteed aan potentiële tegenslagen en hoe men hiermee om zou gaan.

In de derde stap werd het online goal-setting programma gekoppeld aan het 'I WILL' initiatief van de Erasmus universiteit. Voor dit initiatief kunnen studenten of medewerkers van de Erasmus universiteit met een professionele foto en een persoonlijk doel in de online omgeving worden geplaatst. Voor de goal-setting interventie werden studenten gevraagd een doel te kiezen en hier een statement van één zin voor te schrijven. Samen met een professionele foto werd dit statement online geplaatst. Door een student zijn doel met de wereld te laten delen, wordt zijn toewijding aan het doel versterkt (Hollenbeck, Williams & Klein, 1989). Deze toewijding is een belangrijke factor die bijdraagt aan het succesvol realiseren van doelen (Oettingen, Pak & Schnetter (2001).

De interventie verhoogde het aantal behaalde studiepunten en de retentie van studenten met gemiddeld twintig procent t.o.v. de drie voorgaande cohorten. Daarnaast werden de prestatieverschillen op basis van gender en etniciteit significant verkleind:

Na een jaar waren de verschillen in prestatie op basis van gender met 98 procent verminderd. De verschillen op basis van etniciteit werden na een jaar met 38 procent verminderd; na twee jaar was dit 93 procent.

Goal-setting blijkt daarmee een effectieve methode om de verschillen in gender en etniciteit significant te verminderen en studiesucces te vergroten.

Aangezien goal-setting een relatief eenvoudige, goedkope en schaalbare interventie is, werd besloten om de goal-setting interventie in het vervolg ieder jaar in te zetten op de Erasmus Universiteit (Schipper, 2015). Het goal-setting programma wordt tevens verkocht aan andere onderwijsinstellingen.

3.6 Aanwezige instrumenten Hogeschool Leiden

Voor studenten Toegepaste Psychologie op Hogeschool Leiden worden verschillende instrumenten en begeleiding geboden. Hieronder vallen studieloopbaanbegeleiding, advies van het decanaat en een select aanbod aan trainingen, dat door studenten vanuit de minor 'Trainen en Coachen' wordt georganiseerd.

3.6.1 Studieloopbaanbegeleiding

Studenten volgen gedurende de gehele opleiding de module studieloopbaanbegeleiding. Hierbij staan drie doelen centraal. Deze omvatten de professionele ontwikkeling van de student, de ervaren verbondenheid met de opleiding en het studiesucces. Met 'studiesucces' wordt hier bedoeld op binnen vier jaar afronden van de opleiding (interne documenten Hogeschool Leiden, 2019).

Om studenten te begeleiden bij het realiseren van deze doelen, krijgen studenten in het eerste jaar van de opleiding een persoonlijke studieloopbaanbegeleider toegewezen. In het tweede jaar krijgen ze een andere studieloopbaanbegeleider toegewezen, maar deze houden ze gedurende de rest van de opleiding.

Indien zich factoren voordoen die het realiseren van de drie doelen van de module bemoeilijken of verhinderen, wordt van de student verwacht dat deze initiatief neemt tot het plannen van een vertrouwelijk gesprek met de studieloopbaanbegeleider. Indien de studieloopbaanbegeleider hier aanleiding toe ziet, kan deze ook zelf initiatief nemen voor een gesprek met de student.

Dat studenten zelf verantwoordelijkheid dragen voor hun studiesucces, blijkt ook uit de volgende quote uit de studiehandleiding van de module 'Studieloopbaanbegeleiding' van jaar 1: "Zelfdiscipline en zelfredzaamheid zijn belangrijke factoren om je studie tot een succes te maken. Zorg er dus voor dat je zelf verantwoordelijkheid draagt voor je leerproces." (interne documenten Hogeschool Leiden, 2019).

In deze gesprekken wordt kritische zelfreflectie gestimuleerd door het stellen van verdiepende vragen. Daarnaast kunnen persoonlijke vraagstukken van de student worden besproken.

Als een student een vraagstuk heeft dat buiten de begeleiding van de module valt, verwijst de studieloopbaanbegeleider door naar passende hulpverlening (Hogeschool Leiden, 2019). Hieronder vallen bijvoorbeeld klachten of een vraagstuk die beter met een psycholoog kan worden besproken.

Het programma

In het eerste jaar van Toegepaste Psychologie ligt de focus van de module studieloopbaanbegeleiding op het onderzoeken of de opleiding goed bij de student past. Er wordt gekeken of de student de opleiding leuk vindt en of deze de vaardigheden bezit die nodig zijn om de studie af te ronden. Daarnaast wordt vooruit gekeken naar wat de student later in het werkveld mogelijk interessant zou vinden (interne documenten Hogeschool Leiden, 2019).

Het eerste jaar is onderverdeeld in vier periodes. Iedere periode bestaat uit een werkcollege, een persoonlijk gesprek met de studieloopbaanbegeleider, een intervisiebijeenkomst en het maken van een portfolio op basis van tools. Deze tools hebben tot doel de student te helpen bij het reflecteren en het ontwikkelen van vaardigheden. Eén tool helpt ook bij het stellen van doelen en de daarbij behorende concrete acties.

In het tweede jaar van de opleiding ligt de focus in het lesprogramma op het voorbereiden op de afstudeerfase; jaar drie en vier. Er wordt onderzocht wat de student met de opleiding zou willen doen en waar dat zou kunnen. Het doel is om de kans te vergroten dat de student de opleiding binnen vier jaar afrondt.

Net als in jaar één, bestaat het programma ieder periode uit een werkcollege, een persoonlijk gesprek met de studieloopbaanbegeleider, een intervisiebijeenkomst en het maken van een portfolio op basis van tools.

Als aanvulling hierop zijn er dit jaar ook een verplichte stagemarkt, minorenmarkt en een meeloopdag, waarop de student bij een derde- of vierdejaars student meeloop op zijn of haar stageplaats.

In het tweede jaar wordt tevens de beroepsoriëntatie uitgevoerd, waarin de student ontdekt wat zijn kwaliteiten zijn en hoe hij deze kan inzetten in het werkveld. Hiertoe loopt hij een half jaar lang, een halve dag per week mee in een aan toegepaste

psychologie gerelateerde organisatie onder begeleiding van professionals. De beroepsoriëntatie is tevens een hulpmiddel om tot de juiste keuze van minoren te komen in jaar drie en vier.

In het derde jaar worden er binnen de module 'studieloopbaanbegeleiding' geen vaste bijeenkomsten meer georganiseerd. Studenten kunnen –waar nodig- wel op eigen initiatief een afspraak maken met hun studieloopbaanbegeleider voor een persoonlijk gesprek.

In het vierde jaar worden intervisiebijeenkomsten georganiseerd waar afstudeerders onder begeleiding van een docent vraagstukken kunnen bespreken. Deze bijeenkomsten vinden overigens enkel in de tweede helft van het jaar plaats. Daarnaast kunnen studenten –indien gewenst- op eigen initiatief een afspraak maken met hun studieloopbaanbegeleider voor een persoonlijk gesprek.

Mocht een student onverhoopt uitlopen, dan zijn er langstudeerdersbijeenkomsten. Daarnaast kunnen langstudeerders contact met elkaar onderhouden via een WhatsAppgroep. Hieraan zijn twee docenten toegevoegd die eventuele vragen kunnen beantwoorden.

3.6.2 Decanaat

De decanen op Hogeschool Leiden zijn er om studenten te helpen bij het succesvol doorlopen van de studie. Op aanvraag van de student kan er een gesprek worden gepland.

Het decanaat geeft advies over wet- en regelgeving, financiële voorzieningen en bij het switchen van studie en het combineren van studie met topsport (Hogeschool Leiden, 2019).

Ook als er speciale regelingen getroffen dienen te worden i.v.m. een beperking, ziekte, persoonlijke omstandigheden of studievertraging kan het decanaat adviseren.

3.6.3 Trainingen

Om eerstejaars studenten te helpen bij het aanleren van (studie)vaardigheden, wordt er een breed pakket aan trainingen beschikbaar gesteld. Deze trainingen worden ontwikkeld en gegeven door tweedejaars studenten van de opleiding.

De onderwerpen van de trainingen worden afgestemd op de behoefte van de eerstejaars. Deze wordt uitgevraagd tijdens een bijeenkomst van de module 'Studieloopbaanbegeleiding'. Enkele voorbeelden zijn: plannen, stresshantering, growth mindset, onzekerheden tijdens het studeren of concentratieproblemen (Hulzen, persoonlijke communicatie, september 2020).

4 Methode

Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, blijkt dat de intrinsieke motivatie van een individu en goal-setting doeltreffende manieren zijn om studiesucces te vergroten. Vanuit dit oogpunt is het onderzoek dan ook opgezet.

Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews. De keuze voor kwalitatief onderzoek berust op twee redenen.

De eerste reden is omdat de deelvragen gericht zijn op het wat, waarom en hoe. Er wordt hier dus gevraagd naar ervaringen en achterliggende meningen, wat volgens Brinkman (2011) een goede reden is om te kiezen voor kwalitatief onderzoek.

Daarnaast zijn de respondenten allemaal langstudeerder, wat ze zouden kunnen ervaren als persoonlijk 'falen'. Ze zouden het confronterend kunnen vinden om te vertellen over het hoe, wat en waarom van hun uitloop, wat mogelijk oppervlakkige antwoorden in de hand werkt. In een kwalitatief onderzoek kan de onderzoeker echter – waar nodig – doorvragen om meer te weten te komen over bepaalde ervaringen en beweegredenen om zodoende een zo volledig mogelijk beeld te kunnen schetsen.

Er is gekozen om het kwalitatief onderzoek uit te voeren onder de langstudeerders, omdat met name deze groep het bachelorrendement negatief beïnvloedt. Studenten die incidenteel voor een tentamen zakken, zouden tenslotte nog steeds de opleiding kunnen afronden binnen de nominale periode. Om een interventie te kunnen ontwikkelen die het grootst mogelijke effect heeft, wordt de doelgroep geïnterviewd die de grootste impact heeft op het rendement. Daarnaast kent deze groep zowel de korte als lange termijn gevolgen van vertraging, waar een student die net een vak niet heeft gehaald, deze mogelijk nog niet kan overzien.

4.1 Halfgestructureerd interview

Bij de uitvoering van het onderzoek is gekozen voor het halfgestructureerd interview. Hierbij stelt de interviewer van tevoren een lijst met onderwerpen op die tijdens het interview aan bod zullen komen (Baarda & Hulst, 2017). De onderwerpen worden op chronologische volgorde besproken, beginnend bij de motivatie om aan de opleiding te beginnen.

Deze lijst met onderwerpen vormt echter enkel een kapstok, een startpunt. Afhankelijk van de antwoorden van de respondent, wordt bij ieder onderwerp doorgevraagd naar achterliggende redenen of motieven (Baarda & Hulst, 2017). Deze manier van interviewen zorgt dat de kernonderwerpen gestructureerd worden uitgevraagd, waarbij tevens ruimte is voor respondenten om andere zaken te delen.

Het interview wordt geopend met de vraag waarom de respondent is begonnen aan de opleiding Toegepaste Psychologie. Als hun oorspronkelijke doel of droom nog van kracht is, wordt er tijdens het interview steeds verder ingezoomd op gestelde tussendoelen, motivaties en complicaties in de studieloopbaan.

4.2 Topiclijst

Bij de samenstelling van de topiclijst is gekozen voor onderwerpen die meten hoe het zit met intrinsieke motivatie en goal-setting, aangezien uit het theoretisch kader blijkt dat dit doeltreffende manieren zijn om studiesucces te vergroten.

De volgende onderwerpen vormen het startpunt voor de interviews: motivatie voor de opleiding, moment van vertraging, overige invloedrijke factoren voor studiesucces, gevolgen uitloop studie, en reflectie. Hieronder zal voor elk onderwerp worden toegelicht waarom dit wordt bevraagd. De topiclijst met voorbeeldvragen is te vinden in bijlage 1: 'Half gestructureerd interview'.

Motivatie voor de opleiding

Door de motivatie te bevragen, kan worden achterhaald in hoeverre de motivatie levend is gebleven. Daarnaast wordt bevraagd in hoeverre respondenten (sub)doelen stellen om hun droom te verwezenlijken. Volgens Locke & Latham (2006) spelen subdoelen namelijk een grote rol bij het realiseren dan desbetreffende doelen.

Moment van vertraging

Door het moment van vertraging uit te vragen, kan worden bepaald of er een specifieke periode aan te wijzen is waarin studievertraging vaker ontstaat. Mocht er een duidelijk accent liggen op een bepaalde module of leerjaar, dan zou dat mogelijk kunnen worden opgelost door aanpassingen in het curriculum van de opleiding, of met de timing van relevante interventies.

Gevolgen uitloop studie

Hier is bevraagd wat de gevolgen zijn van een uitloop van de studie op financieel gebied (een oplopende studieschuld) en qua zelfvertrouwen. Daaruit voortvloeiend is besproken of en in hoeverre die potentiële gevolgen demotiverend werken.

Door de gevolgen van de uitloop met de doelgroep te bespreken, kan achterhaald worden in hoeverre langstudeerders nog gemotiveerd zijn om (alsnog) af te studeren.

Overige invloedrijke factoren voor studiesucces

Hier is bevraagd in hoeverre respondenten autonomie, competentie en verbondenheid ervaren. Volgens Deci en Ryan (1985) bepalen deze factoren samen in hoeverre een individu intrinsiek gemotiveerd is. De theorie stelt dat blijvende gedragsverandering alleen kan worden gerealiseerd wanneer een individu intrinsiek gemotiveerd is.

In de interviews is steeds eerst een open vraag gesteld over de ervaren mate van autonomie, competentie en verbondenheid om de respondent hier eerst zelf een beeld over te laten vormen. Daarna wordt doorgevraagd op specifieke aspecten van deze factoren.

Inzicht in hoe dit door de student worden ervaren, draagt bij aan het ontwikkelen van een effectieve interventie doordat beter op een of meerdere van deze factoren kan worden ingespeeld.

Reflectie

Hier wordt gevraagd wat de student aan suggesties heeft voor wat hij zelf –in retrospect- anders had kunnen doen en hoe de Hogeschool hem daarin eventueel had kunnen ondersteunen. Dit vergt een zekere mate van zelfreflectie, maar dat zou gezien het belang van zelfreflectie tijdens de gehele opleiding TP geen probleem moeten zijn. In bijvoorbeeld de module studieloopbaanbegeleiding staat de professionele ontwikkeling van studenten centraal. Reflectievaardigheden vormen de basis van deze professionele ontwikkeling (interne documenten Hogeschool Leiden, 2020). Mochten studenten toch moeite blijken te hebben met zelfreflectie, dan kan de onderzoeker, als toekomstig toegepast psycholoog, hen hierbij helpen door het stellen van vragen.

4.3 Onderzoekspopulatie

Cijfers van Hogeschool Leiden (2016) laten zien dat de afname van het bachelorrendement van de studie Toegepaste Psychologie voornamelijk voortkwam uit een toename van het aantal langstudeerders. Tussen startjaar 2003 en 2010 was het percentage langstudeerders opgelopen 5,8 tot 13,5 procent per startcohort. Daarom zijn de interviews uitgevoerd onder de huidige groep langstudeerders.

De populatie langstudeerders van de opleiding bestond april 2020 uit 38 studenten die in hun zesde studiejaar of hoger zaten. De totale populatie studenten van de opleiding bestond april 2020 uit circa 725 studenten (Hulzen, persoonlijke communicatie, november 2020). Twintig van deze langstudeerders zijn man, achttien zijn vrouw. Dat zijn relatief veel mannen, gezien de verhouding man/vrouw tijdens de instroom bij de opleiding. Bij instroom in 2014 was 28 procent man; bij de langstudeerders is 53 procent man. Dit komt overeen met het beeld dat mannen een grotere kans hebben op studievertraging dan vrouwen (Cuppen & Muller, 2018).

In het verrichte onderzoek zijn de sekses echter evenredig vertegenwoordigd, zodat eventuele verschillen in ervaringen en behoeften omtrent studiesucces in kaart konden worden gebracht.

4.4 Procedure

Aan de start van de opleiding Toegepaste Psychologie ongeveer twee derde deel van de studenten vrouw (Hulzen, persoonlijke communicatie, 2020). Onder de langstudeerders zijn de mannen echter in de meerderheid (Dickhoff, persoonlijke communicatie, 2020). Hoewel mannen gemiddeld dus vaker studievertraging lijken op te lopen, bestaat het grootste deel van de doelgroep -studenten toegepaste psychologie- uit vrouwen. Om eventuele verschillende redenen voor studievertraging tussen de seksen in kaart te brengen, waardoor de interventie beide seksen zo goed mogelijk kan dienen, is besloten de seksen evenredig te bevragen.

Daarom is gekozen voor een gestratificeerde steekproef. Dit is een steekproef waarin de waarden van variabelen van de populatie in een bepaalde verhouding voorkomen (Brinkman, 2011).

Uit de populatie langstudeerders is een steekproef getrokken van $N = 6$, waarvan drie mannen en drie vrouwen.

Een grotere N was preferabel, maar het werven van respondenten bleek lastiger dan verwacht. Hoewel men heel positief was over het onderzoek en het beoogde doel, besloot niet iedereen mee te doen. In feite waren het uitsluitend vrouwelijke studenten die bedankten. Sommigen lieten na een initiële toezegging niets meer van zich horen, of gaven aan geen tijd te hebben vanwege persoonlijke omstandigheden. Anderen gaven aan zich er niet senang bij te voelen, omdat ze nog afhankelijk waren van de Hogeschool om hun diploma te behalen.

De initiële toezeggingen maakten het echter lastig inschatten hoeveel vrouwen er uiteindelijk mee zouden doen aan het onderzoek, en hoeveel mannen er dus geworven konden worden.

Dat het werven van respondenten lastiger was dan verwacht, had ondervangen kunnen worden door een gelijke verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke studenten los te laten. Gezien de verschillen in studiesucces tussen de seksen en daarvoor mogelijk verschillende oorzaken, is hier niet voor gekozen.

De respondenten zijn met behulp van een random number generator (Haahr, 1998) aselekt geselecteerd. Potentieel respondenten kregen een vrijblijvende uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek. Zie hiervoor bijlage 2: 'Uitnodiging interviews'.

Er is rekening mee gehouden dat niet elke genodigde zal willen participeren in het onderzoek. Gezien de relatief kleine omvang van de groep langstudeerders (N = 38) zouden persoonlijke verhalen of situaties herleid kunnen worden naar een bepaald persoon, zeker als de lezer het individu in kwestie kent. Aangezien langstudeerders nog afhankelijk zijn van de docenten van de opleiding voor het behalen van hun diploma, zou dit een drempel kunnen vormen om vrijuit te spreken over hun ervaringen.

Voor wie niet wilde participeren in het onderzoek of waarbij respons uitbleef, zijn derhalve op dezelfde wijze nieuwe respondenten verworven.

Om de privacy te waarborgen, zijn de interviews niet getranscribeerd. Respondenten zijn voorafgaand aan het interview geïnformeerd dat de antwoorden per vraag worden samengevat en in een tabel worden weergegeven. Evenals de audio opnames van de interviews is deze tabel niet toegevoegd aan de bijlagen, maar wel opvraagbaar door de examiner(en).

Persoonlijke data die irrelevant is om de hoofd- en deelvragen van het onderzoek te beantwoorden zullen wel in deze tabel staan beschreven, maar i.v.m. privacy worden weggelaten uit de bevindingen van het onderzoek. Een voorbeeld hiervan is het persoonlijk ziektebeeld. In de bevindingen worden geen concrete situaties beschreven, en worden dergelijke zaken geschaard onder problemen met de fysieke/ mentale gezondheid.

Daarnaast is de volgorde van de antwoorden op elke vraag in de tabel gerandomiseerd, zodat persoonlijkheidsprofielen moeilijker terug te herleiden zijn. Hierdoor wordt de anonimiteit van de respondent, ondanks de kleine populatie, toch goed gewaarborgd.

Het risico hiervan is dat antwoorden over bijvoorbeeld redenen van studievertraging hierdoor niet meer gekoppeld kunnen worden aan een specifiek moment van uitval tijdens de studie. Daartegenover staat dat een dergelijk verband gezien de kleine steekproefgrootte toch niet gegeneraliseerd mag worden naar de gehele doelgroep.

De interviews zijn afgenomen via Skype of Microsoft Teams. In verband met de situatie rondom COVID-19 was het niet mogelijk deze in persoon af te nemen.

Nadat de interviews zijn afgenomen, zijn de antwoorden op de vragen verwerkt in een tabel. Deze tabel biedt een overzicht van alle gestelde vragen en de antwoorden van respondenten.

Om de tabel zo overzichtelijk mogelijk te houden, is per interviewvraag voor elke respondent enkel de kern van het antwoord beschreven. Hierbij is wel zo veel mogelijk de verwoording van de geïnterviewde aangehouden.

Alle antwoorden zijn per vraag gebundeld, zodat snel duidelijk wordt of er een bepaalde lijn in de antwoorden zit op een bepaalde vraag. Bijvoorbeeld of er een specifiek jaar is waarin respondenten uitvallen.

5 Bevindingen kwalitatief onderzoek

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van het onderzoek beschreven, gesorteerd per onderwerp dat besproken is tijdens de interviews. Zodoende wordt een transparant verslag gedaan van de bevindingen van het kwalitatief onderzoek, alvorens daar conclusies aan te verbinden.

In de eerste paragraaf wordt de demografie besproken. In de tweede paragraaf wordt de initiële motivatie voor de opleiding besproken. In paragraaf drie wordt het moment van de studievertraging beschreven. In de vierde paragraaf worden de oorzaken voor de studievertraging beschreven. In paragraaf vijf worden de gevolgen beschreven. Ten slotte wordt in de zesde paragraaf door respondenten gereflecteerd op het eigen functioneren en in de zevende wordt gereflecteerd op de begeleiding vanuit de opleiding.

5.1 Motivatie voor de opleiding

Allereerst is onderzocht in hoeverre respondenten een bepaald doel voor ogen hadden waarvoor ze aan de opleiding zijn begonnen en hoe zich dit verder heeft ontwikkeld.

Bij het inschrijven voor de opleiding hadden sommige respondenten voor ogen wat ze met de opleiding wilden bereiken, anderen hadden destijds geen duidelijk doel voor ogen, of waren hun initiële doel inmiddels vergeten.

Degenen die wel met een bepaald doel aan de opleiding waren begonnen, wilden in een bepaalde branche werken, in een bepaald bedrijf of in een bepaalde functie met een specifieke doelgroep.

Ten tijde van het interview was het initiële doel voor sommigen inmiddels gewijzigd. Een respondent vond een nieuwe interesse en koos voor een andere richting waarbij de opleiding tevens goed past. Een andere respondent kwam erachter dat de opleiding geen geldige startkwalificatie is voor zijn droombaan, maar heeft wel besloten de opleiding alsnog af te maken.

5.2 Moment van studievertraging

De meeste respondenten liepen voor het eerst studievertraging op in het eerste of tweede jaar van de opleiding. Ze liepen vast op de vakken: levensfasen, rapporteren II, Nederlands en onderzoek en statistiek. Respondenten geven aan dat er nog enkele vakken waren waar ze op vastliepen, maar dat ze zich deze niet meer kunnen herinneren. Een enkele respondent liep voor het eerst pas studievertraging op in het vierde studiejaar bij het afstudeertraject.

5.3 Oorzaken voor studievertraging

De oorzaken die respondenten opgeven voor de studievertraging kunnen worden onderverdeeld in de volgende categorieën: competentie, autonomie, verbondenheid, doelen, structuur en informatievoorziening.

Competentie

Competentie is de bekwaamheid om een gewenst resultaat neer te zetten.

Respondenten geven aan moeite te hebben met een verandering in de manier van studeren, wat impact heeft op het behalen van het gewenste resultaat. Voor een respondent ging het om de overstap van de middelbare school naar de opleiding. Aangezien de respondent alles op de middelbare school snel begreep en nauwelijks hoefde te leren, waren zijn studievaardigheden onderontwikkeld:

"In het eerste jaar ging het al fout, want ik had nooit studievaardigheden geleerd. Op de middelbare school koos ik vakken waar ik niet hoefde te stampen.

Voor een andere respondent ging het om de overstap van het tweede naar het derde studiejaar. Hierin wordt de focus binnen de opleiding verlegd van theoretische vakken naar praktijkgerichte opdrachten, die men alleen dient te schrijven:

"Ik had ook erg moeite met de verandering in jaar drie, dat je meer zelfstandig stukken diende te schrijven in plaats van in groepsverband."

Autonomie

Autonomie is de vrijheid om iets naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren.

Enerzijds valt hieronder de keuzevrijheid bij het kiezen van opdrachtgevers en het invulling geven aan beroepsproducten. Vrijwel alle respondenten geven aan hier voldoende vrijheid in te ervaren. Voor een enkele respondent is dit niet het geval; die ervaart dat er nauwelijks keuzevrijheid is vanwege de competenties die behaald dienen te worden. Alle competenties dienen namelijk binnen een stage of minor in jaar drie en vier van de opleiding behaald te worden. Studenten zullen dus ook beroepsproducten ontwikkelen voor competenties die ze mogelijk minder interessant vinden. Om een beroepsproduct te ontwikkelen, dient een passende stage of minor gekozen te worden, wat de keuzevrijheid inperkt.

Anderzijds gaat het om het aanbod van keuzevakken en minoren. Het merendeel van de respondenten is hierover tevreden. Sommigen vonden echter geen van de minoren interessant. Eén respondenten heeft dit opgelost door een externe minor te volgen.

Respondenten die wel tevreden waren met het aanbod in minoren, hadden alsnog moeite met kiezen, vanwege de verplichting om alle acht de competenties op niveau drie te behalen. Binnen elke minor zijn er specifieke competenties die men zal behalen die vast staan. Dit maakt dat de keuze voor een minor niet puur gebaseerd is op de interesses van de student, maar ook hoe dit in zijn plan past om alle competenties te behalen. De respondenten geven aan dat ze met name bij het invullen van het raamwerk graag extra begeleiding hadden kunnen gebruiken.

Verbondenheid

Gevoelens van verbondenheid zijn belangrijk voor een goed leerklimaat. Iemand die zich verbonden voelt, durft vragen te stellen en is niet bang om fouten te maken (Deci & Ryan, 1985).

Alle respondenten geven aan dat ze tijdens de opleiding goed terecht konden bij medestudenten en er graag mee samenwerkten waar dat kon. Tijdens het langstuderen ervaren respondenten dit niet meer, omdat ze geen colleges meer volgen met medestudenten en niet aan dezelfde opdrachten werken. Een respondent zegt:

"Ik voel me snel alleen. Het schoolse, het hebben van klasgenoten, het om hulp kunnen vragen, het samen kunnen werken, heb ik allemaal niet meer."

Respondenten geven aan dat dit gebrek aan verbondenheid de drempel verhoogt om aan de studie te blijven werken:

"Tweemaal per jaar heb je dan nog een kans, maar zonder enige vorm van verbinding met school maak je daar vaak geen gebruik van, of je doet een zwakke poging waarbij je veel te laat begint met de voorbereidingen."

Ook docenten spelen een belangrijke rol in de mate waarin studenten zich verbonden voelen met de opleiding. De helft van de respondenten heeft in het algemeen positieve ervaringen met docenten. Ze beschrijven docenten als betrokken, bereikbaar en behulpzaam.

Sinds deze groep langstudeerder is, ervaart ze echter een hogere drempel om docenten een vraag te stellen. Ze voelt zich bezwaard om te mailen en wil docenten niet lastig vallen, omdat ze meent dat de werkdruk van docenten al hoog genoeg is.

Een van de respondenten stelt zelfs:

"Als je niet zelfstandig kan werken en problemen kan oplossen ben je je diploma niet waardig."

Een respondent geeft aan dat een docent die af en toe een bericht stuurde per mail of Whatsapp ervoor zorgde dat de studie niet uit het oog werd verloren, ondanks het gebrek aan een peergroup en colleges:

"Een docent belt, mailt en appt mij soms. Dat schudt mij dan wakker, en geeft me het gevoel dat er nog iemand is die cared. Die connectie is voor mij erg belangrijk en zorgt ervoor dat ik de draad vaak weer oppak."

Een andere respondent geeft aan na lange tijd zelf een docent om hulp te hebben gevraagd. Samen hebben ze in kaart gebracht wat de student nog moest doen en wat hij daarvoor nodig had. Sindsdien maakt deze student weer vooruitgang.

Een derde van de respondenten heeft soms positieve en soms minder positieve ervaringen met docenten. Ze geven aan dat docenten onderling erg verschillen in de responssnelheid op mail, de welwillendheid om buiten de les vragen te beantwoorden en de mate en concreetheid waarin feedback wordt gegeven op opdrachten en tentamens.

Een enkele respondent heeft voornamelijk negatieve ervaringen met de responssnelheid van docenten per mail. De respondent geeft aan dat een reactie per mail doorgaans meer dan een week duurt, en in incidentele gevallen zelfs volledig uitblijft, wat leidt tot verdere stagnatie van de studievoortgang.

Doelen

Studenten die een bepaald doel voor ogen hadden bij hun inschrijving voor de opleiding, hadden niet per se subdoelen voor zichzelf gedefinieerd.

Degenen die dat wel hadden gedaan, hadden echter geen specifieke subdoelen gedefinieerd. Er werd alleen naar de grote lijnen gekeken, bijvoorbeeld het afronden van de propedeutische fase of het behalen van het diploma:

"Voor mijn nieuwe droom heb ik alleen als tussendoel het afronden van de opleiding."

In de praktijk waren dit dus eigenlijk geen subdoelen, maar grote, lange termijn doelen.

Respondenten die geen heldere subdoelen hadden gedefinieerd, geven aan dat dit hun studieovertraging in de hand heeft gewerkt:

"Mijn slechte uitgangspunt was: als ik maar overga. Daarvoor had ik 28 punten nodig. Maar uiteindelijk ga je achter de feiten aanlopen. Dan ga je kijken van: wat heb ik nodig om tot een minor toegelaten te worden? Dan heb je zoveel vakken openstaan, dan val je gewoon buiten de boot."

Structuur

De helft van de respondenten geeft aan een gebrek aan structuur te ervaren. Dit komt omdat ze weinig tot geen colleges meer volgen en ze niet meer beschikken over een 'peergroep' die in dezelfde periode aan soortgelijke opdrachten en deadlines werkt. Dit maakt het lastiger om zich aan deadlines te houden en zo geraakt de studie steeds verder naar de achtergrond:

'Door het ontbreken van een 'peergroep', begeleiding en colleges mis ik heel erg de structuur. Tweemaal per jaar heb je dan nog een kans, maar zonder enige vorm van verbinding met school maak je daar vaak geen gebruik van, of je doet een zwakke poging waarbij je veel te laat begint met de voorbereidingen.'

Informatievoorziening

Alle respondenten geven aan dat de studiehandleidingen duidelijk zijn. Informatie is hier goed in te vinden en de 'checklists' geven hen houvast bij het maken van beroepsproducten. Een enkele respondent merkt hierbij overigens wel bij op dat de deadlines niet altijd actueel zijn in de handleiding.

Hoewel de inhoud van de handleidingen goed bevalt, zijn deze lastig te verkrijgen. Ze zijn enkel terug te vinden in de digitale leeromgeving, waar alle respondenten negatieve ervaringen mee hebben. Het betreft hier de TP wijzer van collegejaar 2019-2020, welke inmiddels is aangepast. De digitale leeromgeving (Sharepoint) wordt omschreven als onduidelijk en onoverzichtelijk; respondenten hebben moeite met het (terug)vinden van de juiste documenten:

"Het digitale portaal vind ik echt verschrikkelijk. Dit is ontzettend onoverzichtelijk."

Naar aanleiding van de onduidelijkheid hebben sommige respondenten een docent of studieloopbaanbegeleider benaderd in de hoop dat die de digitale leeromgeving kan verduidelijken. Deze gaven echter aan zelf ook niet goed te weten hoe de digitale leeromgeving werkt.

5.4 Reflectie op eigen functioneren

Bij het reflecteren is respondenten gevraagd welk advies ze aan hun vroegere zelf zouden geven aan het begin van de opleiding. Welke dingen ze gaandeweg ontdekten die behulpzaam waren bij het behalen van betere resultaten. Dingen waar ze achteraf van dachten, had ik dit maar eerder geweten. Hieruit kwamen de volgende adviezen voort:

- Vraag medestudenten en docenten om hulp als je dat nodig hebt, in plaats van alles zelf proberen op te lossen.
- Stel niet uit, maar pak opdrachten direct aan.
- Ga actief op zoek naar hulpbronnen die je zou kunnen inschakelen. Denk hierbij aan trainingen die vanuit de opleiding worden aangeboden, het decanaat, et cetera.
- Ga intensief sporten, want dat helpt bij het gedisciplineerd aanpakken van de studie.
- Stel tussendoelen. Dit zijn kleine acties die in weinig tijd kunnen worden verricht.

Volgens de respondenten maakt het stellen van subdoelen de weg naar het einddoel inzichtelijk en wordt er duidelijk wat er nodig is om daar te komen. Dit vermindert niet

alleen de stress en druk die een grote berg werk met zich meebrengt, het verlaagt ook de drempel om te beginnen:

"Het stellen van doelen geeft rust in mijn hoofd."

Hoewel in al deze adviezen centraal staat dat men aanraadt om actie te ondernemen waardoor studievertraging beperkt of voorkomen had kunnen worden, is er één respondent die geen spijt heeft van de opgelopen vertraging. Deze respondent meent dat de vertraging meer heeft gebracht dan dat dit heeft gekost:

"Ik heb door minder vaart te vangen met de studie, meer tijd gehad voor vrienden en ervaringen met bijbanen. Dit heeft me rust en werkervaring gebracht, die ik anders in mindere mate zou hebben opgedaan."

5.5 Reflectie op de begeleiding vanuit de opleiding

Daarnaast is gevraagd wat respondenten graag anders hadden willen zien vanuit de opleiding.

Twee derde van de respondenten geeft aan dat ze bij het worden van langstudeerder en/of tijdens het langstuderen graag individuele begeleiding zouden willen. Begeleiders kunnen een vinger aan de pols zouden houden door af en toe te vragen hoe het gaat, je uit te nodigen voor een gesprek en concrete afspraken te maken. In dit scenario zijn persoonlijk begeleiders dus tevens de initiatiefnemers.

In de gesprekken zouden persoonlijke vragen kunnen worden behandeld, zoals het opstellen van een plan over hoe de student openstaande studieonderdelen kan afronden, en vragen over de functionaliteit van de digitale leeromgeving.

Respondenten geven aan dat dit ze zou helpen de studie sneller af te ronden. Deze maatregel voorkomt dat de studie uit het oog wordt verloren en neemt de drempel om om hulp te vragen weg.

Een andere respondent geeft aan over de 'langstudeerdergroep' dat deze beter georganiseerd dient te worden. Momenteel zijn er geen vaste momenten waarop bijeenkomsten worden georganiseerd, deze zijn niet opgenomen in het rooster. In de interviews komt naar voren dat bijeenkomsten slechts enkele dagen van tevoren worden gecommuniceerd. Voor studenten die een bijbaan en eventuele andere verplichtingen hebben, kan het lastig zijn om dit last minute nog in de planning te verwerken:

"Structurele bijeenkomsten zouden beter zijn en makkelijker om rekening mee te houden, want last minute kon ik vaak niet."

Een andere respondent wist voor het interview niet van het bestaan van de groep, maar had hier wel gebruik van willen maken:

"Van het langstudeerder initiatief ben ik me niet bewust, ik ben nooit toegevoegd aan de groep."

5.6 Gevolgen van studievertraging

De belangrijkste gevolgen van studievertraging zijn volgens de respondenten gevoelens van schaamte, een gebutst zelfvertrouwen en geldproblemen. Deze hebben volgens respondenten (indirect) bijgedragen aan een vermeerdering van de studievertraging.

Schaamte

Als respondenten voor langere periodes weinig of niets van zich hebben laten horen aan docenten en opdrachtgevers, vinden ze het lastig om de draad weer op te pakken. Ondanks dat het puur was omdat ze nog geen vooruitgang hadden geboekt, vinden ze het onprofessioneel van zichzelf en schamen zich ervoor. Ze zijn bang dat docenten en opdrachtgevers na zo'n stille periode niet meer bereid zijn om te helpen en/ of er niet meer op zitten te wachten dat de student het weer oppakt. Naarmate er meer tijd verstrijkt, wordt die drempel om te beginnen steeds hoger. Zo komen studenten in een vicieuze cirkel terecht die steeds moeilijker te doorbreken is:

"Je gaat je afvragen of docenten en opdrachtgevers er nog wel op staan te wachten om na vier maanden stilte het weer met je op te pakken. Ik was bang voor het antwoord, en dat werkte demotiverend. Des te langer de stilte, des te lastiger het werd om de stap te zetten om ze te benaderen."

Zelfvertrouwen

Als het respondenten meerdere malen niet lukt om een bepaald tentamen of opdracht te halen, beginnen ze te twijfelen of ze het überhaupt wel kunnen:

"Een vak heb ik al zo vaak geprobeerd af te ronden zonder te slagen, dat ik eraan twijfelde of ik het ooit nog zou afronden."

De redenen voor het opnieuw zakken voor het studieonderdeel lopen uiteen. Een respondent heeft veel moeite met een bepaalde module, een andere respondent begint steeds te laat en doet daardoor geen 'echte poging' om een voldoende te halen voor het studieonderdeel.

Geldproblemen

De extra kosten die voortvloeien uit de opgelopen studievertraging veroorzaken bij sommige respondenten stress. De hoeveelheid geleend geld bij DUO neemt toe, en respondenten zien steeds meer op tegen de afbetaling van de schuld. De volgende quote ondersteunt dit resultaat:

"Ik heb last van geldproblemen door de uitloop. Dit heeft me niet alleen veel stress opgeleverd, ik ben uiteindelijk ook weer terug ingetrokken bij mijn ouders omdat ik mijn huur niet meer kon betalen."

Een andere respondent probeert het oplossen van de studieschuld tegen te gaan door een paar dagen per week te werken naast de studie. Door gezondheidsproblemen raakt deze respondent echter snel vermoeid, waardoor vaak geen energie meer over is om te werken aan de studie.

6 Conclusies

In opdracht van Onderzoeksteam Studiesucces is onderzocht hoe het bachelorrendement van studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden kan worden verhoogd. In het jaar 2015 was het bachelorrendement 56,4 procent. Onderzoeksteam Studiesucces beoogt dit te verhogen tot 69 procent.

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de conclusies besproken die uit de studie volgen, en zal uiteindelijk de probleemstelling van het onderzoek worden beantwoord.

6.1 Deelvraag 1

“Wat zijn de belangrijkste factoren die het studiesucces hebben beïnvloed van studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden, die studieovertraging hebben opgelopen?”

Uit de bevindingen van het kwalitatief onderzoek blijkt dat zelfdeterminatie en goal-setting de belangrijkste factoren zijn voor studiesucces.

Volgens Deci en Ryan (1985) liggen er aan zelfdeterminatie drie basisbehoeften ten grondslag. Dit zijn de ervaren mate van: competentie, autonomie en verbondenheid.

Competentie

Uit het onderzoek blijkt dat studenten moeite hebben met de overgang van de middelbare school naar het hoger beroepsonderwijs en de overgang van het tweede studiejaar naar het derde studiejaar. Op deze momenten verandert de manier van studeren, en blijken de studievaardigheden van sommigen ontoereikend.

Autonomie

Studenten zijn tevreden over hun vrijheid bij het kiezen van opdrachtgevers en het invulling geven aan beroepsproducten. Bij de keuze voor minoren zijn sommigen echter ontevreden, vanwege de verplichting om alle acht de competenties op niveau drie af te ronden. Dit beperkt namelijk de daadwerkelijke keuzevrijheid.

Verbondenheid

Tijdens de eerste vier jaar van de opleiding voelen studenten zich verbonden met de opleiding. Docenten worden zelfs omschreven als betrokken als betrokken, bereikbaar en behulpzaam. Wanneer studenten echter uitlopen met de studie, valt hun peergroup weg en loopt het contact met docenten terug. Studenten die zich eerder niet bezwaard voelden om om hulp te vragen, hebben hier nu wél moeite mee. De verbondenheid met de opleiding neemt tijdens het uitlopen met de studie dus snel af.

Naast zelfdeterminatie speelt ook goal-setting een grote rol bij het realiseren van academische prestaties. Hierbij spelen zowel het stellen van doelen, structuur als informatievoorziening een rol.

Hoewel het merendeel van de studenten aan de start van de opleiding een doel voor ogen heeft wat ze met de opleiding willen bereiken, blijken de meesten niet in staat hier passende tussendoelen bij op te stellen. De tussendoelen zijn te groot, wat de haalbaarheid niet ten goede komt.

Voortvloeiend uit het werken met doelen en subdoelen volgt dat het aanbrengen van structuur binnen de opleiding van groot belang is. In de eerste vier jaar ervaren studenten voldoende structuur binnen de opleiding. Daar komt echter abrupt verandering in tijdens het langstuderen. Tijdens het langstuderen vallen zowel de peergroup als de

regelmaat van colleges en werkgroepen volledig weg. Opvallend is dat enkel mannelijke respondenten aangeven gebrek aan structuur te ervaren, waardoor ze steeds minder initiatief nemen tot het afronden van studieonderdelen.

Een ander aspect van structuur is de aanwezige informatievoorziening. Studenten zijn tevreden over de inhoud van de studiehandleidingen, maar merken op dat deze lastig te verkrijgen zijn. Ze zijn enkel terug te vinden in de digitale leeromgeving (Sharepoint), waar studenten negatieve ervaringen mee hebben. Studieloopbaanbegeleiders die hiervoor om hulp worden gevraagd, blijken in de meeste gevallen ook niet met Sharepoint overweg te kunnen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de informatievoorziening te wensen overlaat. Deze conclusie is gebaseerd op de digitale leeromgeving uit collegejaar 2019-2020, welke inmiddels is herzien.

6.2 Deelvraag 2

“Hoe kijken studenten die vertraging hebben opgelopen bij Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden terug op hun eigen rol in de opgelopen studievertraging?”

De adviezen die studenten hun vroegere ik zouden meegeven, zijn gericht op het stellen van tussendoelen – wat een belangrijk onderdeel is van goal-setting – en het direct aanpakken van studieactiviteiten, in plaats van deze uit te stellen.

Bij goal-setting gaat het zowel om het stellen van een specifiek en helder doel als om het definiëren van uitdagende maar haalbare tussendoelen, opdat er in overzichtelijke, haalbare tussenstappen naar het einddoel kan worden toegewerkt.

Respondenten die voor zichzelf tussendoelen opstellen, geven aan dat dit stress vermindert, overzicht creëert, en de drempel om te beginnen verlaagt.

Uit de interviews blijkt echter dat het stellen van tussendoelen een vaardigheid is die niet iedereen beheerst. Sommige respondenten stellen te grote tussendoelen die niet specifiek zijn en te ver in de toekomst liggen. Andere respondenten stellen überhaupt geen tussendoelen.

Aangezien goal-setting de kans vergroot dat doelen worden gerealiseerd en men hier nog niet adequaat gebruik van maakt, zou dit kunnen worden ingezet ter vergroting van het studiesucces.

6.3 Deelvraag 3

“Hoe kijken studenten die studievertraging hebben opgelopen bij Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden terug op de geboden begeleiding?”

Voor studenten Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden is een divers pakket aan begeleiding aanwezig, bestaande uit: de module studieloopbaanbegeleiding, halfjaarlijkse trainingen van tweedejaars studenten, en het decanaat.

Dit gehele pakket is echter niet toegankelijk voor studenten uit alle jaarlagen. Vanaf het derde jaar van de opleiding wordt het aanbod teruggebracht tot de mogelijkheid voor het inplannen van een gesprek met de studieloopbaanbegeleider of een decaan.

Dit is wellicht niet een goed moment om de begeleiding af te bouwen. Uit de interviews blijkt namelijk dat de overgang naar het derde jaar van de opleiding door sommigen juist als lastig wordt ervaren, omdat in dit jaar de focus wordt verlegd van het leren voor toetsen naar het maken van beroepsproducten. Studenten ontdekken dat het ze ontbreekt aan bepaalde (studie)vaardigheden, die ze nodig hebben in de nieuwe fase van hun studieloopbaan. Aangezien de begeleiding vanaf het derde jaar wordt ingeperkt, is er voor deze studenten dus een significant kleiner vangnet aanwezig.

Voor langstudeerders ligt de situatie net even anders. Ze mogen weliswaar deelnemen aan de langstudeerdersgroep, maar volgen geen college en missen de support van hun peergroup. Ze verliezen hierdoor snel verbinding met de opleiding. Uit de interviews blijkt dat de langstudeerdersbijeenkomsten die worden georganiseerd, dit onvoldoende compenseren.

Volgens Deci & Ryan (1985) is het zich verbonden voelen met de opleiding een voorwaarde voor het durven vragen om hulp. Dit kan ertoe leiden dat de opgelopen studievertraging toeneemt, en dit is ook wat het onderzoek laat zien. Studenten die zich over de tijd minder verbonden zijn gaan voelen met de opleiding, durven opeens niet meer om hulp te vragen.

Vanwege deze angst geeft het merendeel van de respondenten aan dat ze graag (meer) individuele begeleiding had willen gehad als stok achter de deur en om persoonlijke vraagstukken aan te pakken. Het initiatief hiervoor zou vanuit school komen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat langstudeerders moeite hebben met het zelfstandig afronden van openstaande studieonderdelen en dat ze behoefte hebben aan regulier contact met docenten.

Daarnaast zou een derde van de respondenten graag zien dat de langstudeerders bijeenkomsten op vaste momenten worden gepland, in plaats van ad hoc georganiseerde sessies zoals dat nu het geval is. Hieruit kan worden geconcludeerd dat langstudeerders behoefte hebben aan regelmaat in het rooster.

6.4 Eindconclusie

De probleemstelling van het onderzoek luidt:

“Hoe hebben studenten die studievertraging hebben opgelopen bij de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden hun studieverloop ervaren?”

Uit de interviews kwam naar voren dat studenten zich gedurende de eerste vier jaar van de opleiding verbonden voelen met zowel de docenten als medestudenten. Zodra studenten langstudeerder worden, valt hun peergroup weg, evenals reguliere contactmomenten met docenten. Het onderzoek wijst uit dat ze zich hierdoor minder verbonden voelen en docenten niet meer om hulp durven vragen. Hierdoor komen ze in een vicieuze cirkel terecht, waarbij de studie steeds verder naar de achtergrond verdwijnt. Deci & Ryan (1985) bevestigen dat verbondenheid een vereiste is voor het om hulp durven vragen aan anderen.

Verder blijken studenten het lastig te vinden om doelen en daarbij passende tussendoelen te definiëren. Studenten die dit wel toepassen, geven aan dat dit overzicht geeft en stress vermindert. Onderzoek van Morisano et al. (2010) ondersteunt dit en wijst uit dat dit de kans op academische prestaties significant vergroot. Goal-setting zou dus een effectieve component kunnen zijn van de begeleiding die aan studenten wordt geboden.

Tenslotte kwam uit de interviews naar voren dat de begeleiding vanuit de Hogeschool te snel wordt afgebouwd. Gedurende de eerste twee jaar van de opleiding is er voor de student de module 'Studieloopbaanbegeleiding', een divers aanbod aan trainingen, en de student kan op eigen initiatief een gesprek inplannen met de studieloopbaanbegeleider of een decaan. Vanaf het derde studiejaar blijft enkel de mogelijkheid voor persoonlijke gesprekken over. Aangezien de overstap van het tweede naar het derde studiejaar als lastig kan worden ervaren vanwege de verandering in de manier van studeren, is dit mogelijk niet een goed moment om de begeleiding af te bouwen. Vanaf het moment dat een student langstudeerder wordt, zijn er zowel geen reguliere contactmomenten meer met docenten als met medestudenten.

7 Discussie

In dit hoofdstuk worden enkele beperkingen en sterke punten van het onderzoek beschreven.

7.1 Onderzoekspopulatie

In het onderzoek is gekozen om enkel langstudeerders te interviewen.

Het voordeel van deze aanpak is dat deze groep zowel de korte als lange termijn gevolgen van studievertraging kent. Een student die net een vak niet heeft gehaald, kan deze mogelijk nog niet (volledig) overzien.

Deze aanpak heeft echter ook een nadeel. Studievertraging die men in de eerste helft van de opleiding opliep, is voor de meeste respondenten ruim vier jaar geleden. Concrete situaties en ervaringen van het begin van de opleiding kunnen over de tijd zijn weggezakt in het geheugen. Dit zou betekenen dat de eerste jaren van de opleiding relatief onderbelicht zijn in de interviews. Hierdoor zouden problemen uit de eerste jaren van de opleiding mogelijk niet aan bod zijn gekomen.

Aan de andere kant komen met deze werkwijze wel de grotere problemen naar boven, die beslist aandacht behoeven.

7.2 Werving van respondenten

Bij het werven van respondenten reageerden de mannen positief op de uitnodiging voor de interviews. Van de vrouwen reageerde net iets meer dan de helft op de uitnodiging, en hiervan haakten sommigen alsnog af bij het inplannen van het interview.

Uit de interviews blijkt dat de studievertraging door vrouwen vaker gedeeltelijk wordt toegeschreven aan problemen met de fysieke en mentale gezondheid. Het is mogelijk dat men niet graag praat over dergelijke persoonlijke onderwerpen, wat twijfels kan oproepen om al dan niet te participeren in het onderzoek.

Dit betekent dat er relatief weinig informatie is verkregen over studievertraging voortkomend uit de fysieke en mentale gezondheid.

Hier is verder geen aandacht aan besteed, aangezien dit factoren zijn waar de Hogeschool geen invloed op kan uitoefenen.

Echter, het is wel opvallend dat de vrouwelijke studenten terughoudend waren om mee te werken aan dit onderzoek. Toegepaste Psychologie is tenslotte een opleiding waarin (persoonlijke) reflectie belangrijk is. Daarbij gaven de vrouwen die zich later terugtrokken, daar geen enkele reden voor op.

7.3 Omvang van de steekproef

De conclusies van het onderzoek zijn gebaseerd op de feedback van zes langstudeerders van de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Leiden.

De beperkte omvang van de steekproef verkleint de kans op herhaalbaarheid van de resultaten. Dit betekent dat als dit onderzoek herhaald zou worden, dit mogelijk

afwijkende resultaten oplevert. De resultaten kunnen dus niet met zekerheid gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie studenten aan de opleiding.

8 Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek worden hieronder drie aanbevelingen gedaan. De eerste gaat over de integratie van goal-setting in de decentrale selectieprocedure. De tweede gaat over de uitbreiding van goal-setting in de module studieloopbaanbegeleiding. De derde aanbeveling gaat over hoe de opleiding nog beter kan voorzien in de behoefte van de langstudeerders.

8.1 Goal-setting integreren in decentrale selectie

Toekomstige studenten worden geselecteerd aan de hand van twee assessments: een toelatingstoets en de Leidse Scan voor Motivatie.

De toelatingstoets is gericht op de theoretische inhoud van de opleiding. Toekomstige studenten bestuderen een opgegeven stuk en beantwoorden hier vervolgens een aantal vragen over (Hogeschool Leiden, 2020).

De Leidse Scan voor Motivatie toetst toekomstige studenten op hun kennis op vier zaken: de inhoud van de vakken, de werkvormen van het hbo, de afstudeerrichtingen die de opleiding aanbiedt, en de vraag welke functies men zou kunnen uitvoeren na het afronden van de opleiding (Hogeschool Leiden, 2019).

Hoewel de naam 'Leidse Scan voor Motivatie' doet vermoeden dat er naar de motivatie van de toekomstige studenten wordt gevraagd, wordt er dus eigenlijk gecheckt of studenten weten wat de opleiding inhoudt en waarom ze deze specifiek in Leiden willen volgen. Er wordt dus niet gevraagd wat hun motivatie is om de opleiding te volgen, hoe ze met de opleiding hun doel kunnen verwezenlijken.

Het stellen van doelen is volgens Morisano et al. (2010) echter een voorspeller van academisch succes. Daarom wordt geadviseerd om in de Leidse Scan voor Motivatie ook te vragen naar de persoonlijke doelen van toekomstig studenten en hoe deze opleiding ze daarbij gaat helpen.

Daarnaast wordt aanbevolen om de toelatingstoets onverminderd onderdeel te laten blijven van de selectieprocedure. Dit is een goede manier om studenten te laten proeven aan de stof die op de opleiding wordt behandeld.

8.2 Goal-setting centraal stellen binnen studieloopbaanbegeleiding

Binnen de module studieloopbaanbegeleiding leert de student zichzelf en de opleiding beter kennen, en wordt continu georiënteerd op de verdere (studie)loopbaan.

Volgens Morisano et al. (2010) is het opstellen en monitoren van academische doelen een directe voorspeller van studiesucces. Toch wordt vrijwel alleen aandacht besteed aan goal-setting in het eerste jaar van de opleiding. In de loop van de opleiding zou de student zijn doel daardoor uit het oog kunnen verliezen. Dit komt ook naar voren tijdens de interviews; studenten hadden veelal geen strak omlijnd doel voor ogen toen ze aan de opleiding begonnen, danwel zijn ze dat doel in de loop van de opleiding vergeten.

Aanbevolen wordt om goal-setting centraal te stellen binnen het gehele traject aan studieloopbaanbegeleiding, zodat de student gefocust blijft op zijn doel en gemotiveerd om hem te behalen.

8.3 Structureren van Langstudeerder bijeenkomsten

Gedurende de eerste vier jaar van de opleiding voelen respondenten zich verbonden met docenten en medestudenten. Ze beschrijven docenten als betrokken, bereikbaar en behulpzaam. Dit wordt als zeer waardevol omschreven door respondenten.

Vanaf het moment dat respondenten uitlopen en daardoor geen vaste contactmomenten en bijeenkomsten meer hebben, ervaren ze echter steeds minder gevoelens van verbondenheid. Hierdoor durven ze steeds minder om hulp te vragen aan docenten; ze hebben al snel het gevoel de docent tot last te zijn.

Er wordt geadviseerd om structurele bijeenkomsten te organiseren voor langstudeerders, waarin zij onder begeleiding van een docent kunnen sparren over en werken aan hun beroepsproducten.

Hierdoor kan zowel de verbondenheid met de onderwijsinstelling en medestudenten worden vergroot, als de afstand tot docenten verkleind. Deze maatregel kan langstudeerders tevens helpen bij het aanbrengen van structuur in hun studie, door ze regelmatig de mogelijkheid te geven aan beroepsproducten te werken.

Er wordt aanbevolen onderzoek te verrichten naar wat de optimale frequentie, duur en invulling van deze bijeenkomsten dient te zijn, zowel qua waarde die het studenten biedt als qua kosten die hier voor de opleiding aan verbonden zijn.

9 Advies

In samenspraak met Onderzoeksteam Studiesucces is gekozen om de aanbeveling: 'goal-setting centraal stellen binnen studieloopbaanbegeleiding' uit te werken tot een implementeerbaar advies met implementatieplan.

In dit hoofdstuk zijn vier concrete acties opgesteld die gezamenlijk goal-setting centraal helpen stellen binnen de module studieloopbaanbegeleiding, waardoor het studiesucces kan worden vergroot.

Volgens de goal-setting theorie van Locke en Latham (1985) is het stellen van doelen echter alleen effectief als aan vijf voorwaarden wordt voldaan. Het doel dient: concreet te zijn, uitdagend maar haalbaar te zijn, men moet toegewijd zijn aan het doel, er moet sprake zijn van tussentijdse feedback en er moeten subdoelen worden uitgewerkt. Verspreid over de verschillende acties zal aan al deze voorwaarden worden voldaan.

Actie 1: Doel en passende strategie opstellen

Allereerst wordt geadviseerd om studenten direct bij de start van de opleiding tijdens de module 'studieloopbaanbegeleiding' hun lange termijn doel op te laten stellen wat ze met de opleiding willen bereiken. Het beschrijven van een doel vergroot namelijk de kans met 50 procent dat het doel wordt gerealiseerd (Matthews, 2015).

Om te garanderen dat het doel specifiek en helder wordt omschreven, kan gebruik worden gemaakt van de 'SMART' methode (Locke en Latham, 1985). Aan de hand hiervan kunnen tevens tussendoelen worden opgesteld, die helpen de weg naar het doel overzichtelijk te maken (Locke en Latham, 2006). Studenten die gebruik maken van tussendoelen bevestigen dit, en voegen toe dat het rust geeft en stressklachten doet afnemen.

Het belang van het doel wordt verduidelijkt door twee scenario's te beschrijven. In een scenario beschrijft de student hoe zijn leven er uit ziet als hij zijn doel heeft gerealiseerd (droomscenario). In het andere scenario hoe zijn leven er uit ziet als hij zijn doel niet heeft gerealiseerd (doemscenario). Onderzoek van Kversky en Kahneman (1981) laat zien dat men sneller actie onderneemt als men wordt geconfronteerd met de potentiële gevolgen van het gebrek aan actie.

Vervolgens beschrijven studenten aan de hand van tussendoelen hoe ze hun doel gaan realiseren. Daarbij worden concrete acties opgesteld die op periodieke basis kunnen worden uitgevoerd om actie te ondernemen richting een bepaald (tussen)doel. Tussentijdse feedback wordt onder meer verkregen door zichtbare voortgang richting het doel te maken.

Ten slotte wordt aandacht besteed aan potentiële tegenslagen en hoe hiermee kan worden omgegaan, wat volgens Gollwitzer & Brandstätter (1997) de kans vergroot dat het doel wordt gerealiseerd.

Actie 2: Doel monitoren

Ten tweede monitoren studenten hun voortgang richting het doel, wat volgens Locke en Key (1985) tevens een vereiste is voor effectieve goal-setting.

Dit gebeurt op twee manieren. Enerzijds schrijven studenten iedere periode een reflectie over de voortgang die richting het (tussen)doel is gerealiseerd. Hierin kunnen verrichte acties worden opgenomen.

Wanneer een student ervaart dat hij zijn (sub)doelen behaalt, versterkt dat zijn commitment aan zijn doelen (Morisano et. al., 2010).

Anderzijds wordt in de periodieke gesprekken met de studieloopbaanbegeleider gesproken over het doel van de student a.d.h.v. de tool onder 'actie 1' en de periodieke reflectie. De studieloopbaanbegeleider zet de student aan het denken over mogelijke vervolgstappen richting het concretiseren en/ of realiseren van zijn doel doormiddel van het stellen van stimulerende vragen.

Deze kunnen de student helpen zijn (sub)doelen verder te concretiseren en meetbaarder te maken, onrealistische of onhaalbare doelen bij te stellen, inconsistenties in het plan van de student op te lossen, et cetera.

Actie 3: Jaarlijks pitchen van doel en voortgang

Ten derde presenteren studenten gedurende de eerste drie jaar van de opleiding steeds aan het begin van de tweede periode hun doel voor de rest van hun klas en hun studieloopbaanbegeleider.

Dit heeft drie voordelen. Ten eerste: het feit dat de student zijn doel voor zijn groepsgenoten en studieloopbaanbegeleider moet pitchen, noodzaakt hem er van tevoren over na te denken.

Ten tweede zorgt het pitchen voor accountability, aangezien de hele groep nu weet waar de student heen wil en wat hij daarvoor gaat doen. Volgens Hollenbeck, Williams & Klein (1989) versterkt dit de toewijding van de student aan zijn doel, wat volgens Locke en Key (1985) een voorwaarde is voor effectieve goal-setting.

Hoewel studenten aan het begin van het tweede jaar een (gedeeltelijk) nieuwe klas en studieloopbaanbegeleider toegewezen krijgen, wordt niet verwacht dat dit het positieve effect van het accountability aspect verkleint. Studenten leren elkaar namelijk sneller kennen door het over hun persoonlijke doel te hebben, wat de accountability ten goede komt.

Ten derde kan men bij het pitchen kritisch opbouwende vragen of feedback krijgen van medestudenten, wat helpt om kritisch te blijven kijken naar je doel en wat je nog kan doen om hem te verwezenlijken.

De inhoud van de pitch zal tussen de studiejaren enigszins verschillen, aangezien men over de jaren nieuwe kennis en ervaringen vergaard. Het doel zal hierdoor waarschijnlijk steeds concreter/ gedetailleerder worden.

Focus in de pitch

In het eerste jaar staan centraal wat de student (globaal) wil doen en wat hem drijft. Een voorbeeld zou de richting 'mensen helpen' of 'iets met kinderen' kunnen zijn. Studenten kunnen elkaar inspireren wat interesses en beweegredenen betreft.

Ongeacht het interessegebied dient het doel van de student volgens Locke en Key (1985) uitdagend maar haalbaar te zijn. Waar de balans tussen uitdagend en haalbaar ligt, verschilt echter per individu. Bij het (verder) uitwerken van de details van het doel in een latere fase van de opleiding en interventie, zal elk individu hier naar smaak hun doel op kunnen (her)definiëren.

In het tweede jaar staat het concretiseren/ aanscherpen van het doel centraal. Hoe en waar wil men het beoogde doel realiseren? Studenten pitchen welke actie ze richting (het verder ontdekken van) hun doel hebben ondernomen, en welke toekomstige acties ze hebben bedacht. Inzicht in wat men leuk vindt, kan helpen bij het bepalen welke minor(en) en stage(plaats) het doel het best dienen. Doordat studenten weten van elkaars droom, kunnen ze elkaar tips geven of zelfs helpen aan een stageplaats in een branche of bij een bedrijf van de anders interesse.

In het derde jaar wordt de droom a.d.h.v. kritische vragen en feedback van medestudenten verder verfijnd. Daarnaast wordt gekeken naar wat er nog nodig is of kan bijdragen aan het realiseren van de droom. Dit kan bijvoorbeeld gaan over het (verder) ontwikkelen van bepaalde kwaliteiten, waar tevens buiten de studie in kan worden geïnvesteerd.

Actie 4: Studieloopbaanbegeleiding als vierjarig programma

Ten slotte wordt geadviseerd om de module 'Studieloopbaanbegeleiding' te verlengen. Voor het initiatief beschreven onder 'actie 2' gaat het om de volledige vier jaar van de opleiding, en voor het initiatief onder 'actie 3' tot en met jaar drie.

Zoals onder 'actie 2' omschreven, vinden er periodiek individuele gesprekken plaats met de studieloopbaanbegeleider. Voorheen waren gesprekken met de studieloopbaanbegeleider in de tweede helft van de opleiding optioneel, vanaf nu gaan deze vast deel uitmaken van het onderwijs. Dit kan helpen de drempel om om hulp te vragen verlagen, aangezien men dan al op gesprek zit.

Zoals onder 'actie 3' omschreven, is er jaarlijks een bijeenkomst om studenten hun doelen met elkaar te laten delen. Voor de pitches dient gedurende de eerste drie jaar van de opleiding elk jaar één bijeenkomst te worden georganiseerd voor studieloopbaanbegeleiders.

10 Implementatieplan

Per onderdeel wordt in kaart gebracht wat de betrokken partijen en hun verantwoordelijkheden zijn, wat de benodigde middelen zijn, en er wordt een planning gemaakt voor de implementatie.

Actie 1: Doel en passende strategie opstellen

Van de tools in de module studieloopbaanbegeleiding wordt tool 1.2 uitgebreid en aangepast. Hierin omschrijven eerstejaars studenten hun droom of hoofddoel, dat ze met behulp van de opleiding willen realiseren.

Het belang van het doel wordt verduidelijkt door twee scenario's te beschrijven. In het eerste scenario beschrijft de student hoe zijn leven er uit ziet als hij zijn doel heeft gerealiseerd (droomscenario). In het tweede scenario hoe zijn leven er uit ziet als hij zijn doel niet heeft gerealiseerd (doemscenario).

Vervolgens wordt het hoofddoel opgedeeld in tussendoelen die ze beschrijven aan de hand van de 'SMART' methode. Hierbij wordt aandacht besteed aan potentiële tegenslagen en hoe hiermee kan worden omgegaan.

Taakverdeling

Wie: Moduleleider van studieloopbaanbegeleiding jaar 1.

Wat: Aanpassen van de al bestaande tool 'goal-setting' (1.2) uit de module studieloopbaanbegeleiding jaar 1. De opdracht wordt als volgt:

- Beschrijf jouw droom, wat jij in de toekomst wil bereiken met de opleiding Toegepaste Psychologie. Gebruik hiervoor de vragen uit tool 1.1 voor inspiratie en licht toe hoe je tot dit hoofddoel bent gekomen.
- Beschrijf het belang van het doel (droomscenario en doemscenario).
- Vertaal jouw hoofddoel naar drie concrete tussendoelen aan de hand van de SMART methode die je jezelf stelt voor de komende periode. Hiervoor kan het al bestaande formulier uit tool 1.2. worden gebruikt. Zie hiervoor bijlage 3.
- Beschrijf de potentiële tegenslagen en hoe hiermee kan worden omgegaan.

Wanneer: Voor aanvang van collegejaar 2021/2022.

Hoe: Voor de definiëring van het hoofddoel, het droom- en doemscenario en de potentiële tegenslagen dient een invulformulier te worden ontwikkeld, dat in periode één verplicht is.

Voor de definiëring van de tussendoelen kan het bestaande formulier uit tool 1.2 worden gebruikt. Dit formulier dient iedere periode opnieuw ingevuld te worden, en dus als een terugkomende, verplichte tool gemarkeerd te worden. Als leidraad bij het opstellen van tussendoelen dient het formulier met het hoofddoel er steeds bij te worden gehaald.

Als studenten hun portfolio conform de standaard aan het einde van de periode inleveren, controleren studieloopbaanbegeleiders of de tool gemaakt is.

Middelen: Voor de moduleleider betreft het een eenmalige tijdsinvestering van drie uur om tool 1.2 te wijzigen en te uploaden in de digitale leeromgeving.

Voor de student zal tool 1.2 een tijdsinvestering van drie uur vormen. Na de eerste periode zal de student iedere periode enkel nog nieuwe doelen opstellen en hierop reflecteren, waarvoor een uur is begroot.

Actie 2: Doel monitoren

Om te kunnen monitoren in hoeverre de student progressie boekt ten aanzien van de door hemzelf gestelde subdoelen, dient hier periodiek op te worden gereflecteerd. Dit gebeurt enerzijds door het schrijven van een reflectie, en anderzijds door het voeren van een gesprek met de studieloopbaanbegeleider over mogelijke vervolgstappen richting het realiseren van het doel.

Taakverdeling A

Wie: Moduleleider van studieloopbaanbegeleiding jaar 1.

Wat: Neem in de handleiding op dat studenten periodiek schriftelijk reflecteren op de gestelde subdoelen van de afgelopen periode. Deze reflectie wordt opgenomen in het portfolio, en dient in week zeven ingeleverd te worden bij de studieloopbaanbegeleider.

Wanneer: Voor aanvang van collegejaar 2021/2022.

Hoe: Voor het reflecteren op de gestelde tussendoelen kan het bestaande formulier uit tool 1.2 worden gebruikt. Zie hiervoor bijlage 3.

Middelen: Voor de moduleleider betreft het een eenmalige tijdsinvestering van een half uur.

Taakverdeling B

Wie: Studieloopbaanbegeleider.

Wat: Help de student bij het reflecteren op zijn doel en de voortgang, en bij het opstellen van mogelijke vervolgstappen (ofwel nieuwe tussendoelen).

Wanneer: Tijdens de periodieke persoonlijke gesprekken.

Hoe: Stel verdiepende vragen over de motivatie achter het doel van de student, bevraag potentiële inconsistenties in denkwijze en help bij het beter 'SMART' maken van doelen. Bevraag de student daarnaast over reeds ondernomen en (potentieel) toekomstige acties die hij onderneemt richting zijn doel en subdoelen.

Deze gesprekken dienen iedere periode plaats te vinden.

Middelen: Voor de studieloopbaanbegeleider betreft het geen extra tijdsinvestering, enkel een extra onderwerp waar nadruk op dient te worden gelegd in de periodieke gesprekken.

Actie 3: Jaarlijks pitchen van doel en voortgang

Studenten pitchen gedurende de eerste drie jaar van de opleiding ieder jaar hun doel aan hun medestudenten en studieloopbaanbegeleider. Inhoudelijk verschuift de nadruk ieder jaar. In het eerste jaar gaat het over wat de student interessant vindt en wat hem drijft. In het tweede jaar ligt de nadruk op het concretiseren/ aanscherpen van het doel. In het derde jaar worden de laatste details uitgewerkt, m.b.v. kritische vragen en feedback.

Taakverdeling

Wie: Studenten uit jaar 1 t/m 3

Wat: Studenten presenteren hun doel aan hun medestudenten en hun studieloopbaanbegeleider. Hierin moet aandacht worden besteed aan de onderwerpen die jaarlijks centraal staan. In jaar één gaat het om interesses en drijfveren, in jaar twee over het concretiseren van het doel en in jaar drie over het details uitwerken, kansen vinden en eventuele extra ontwikkeling.

Wanneer: Jaarlijks in periode twee, gedurende de eerste drie jaar van de opleiding

Hoe: Creëer een checklist voor studenten met een jaarlijks thema, waarbij enkele vragen/ aandachtspunten beschreven staan die ze moeten opnemen in hun speech. Indien deze niet (duidelijk) in de presentatie naar voren komen, kan de slb-er deze bevragen. Daarnaast is het aan de studieloopbaanbegeleider om studenten aan te moedigen elkaar kritische/ verdiepende vragen te stellen.

Middelen: Voor de studieloopbaanbegeleider en studenten worden er jaarlijks in de tweede periode enkele bijeenkomsten georganiseerd. De tijd is afhankelijk van het aantal studenten, maar bedraagt totaal 10 minuten per student in de groep. Voor de student komt hier nog voorbereidingstijd bij.

Actie 4: Studieloopbaanbegeleiding als vierjarig programma

De vierde stap is om de module studieloopbaanbegeleiding te verlengen, althans voor bepaalde activiteiten.

Voor het 'doel monitoren' (actie 2) gaat het om de volledige vier jaar van de opleiding.

Voor het 'jaarlijks pitchen van doel & voortgang' (actie 3) enkel tot en met jaar 3.

Taakverdeling A

Wie: Opleidingsmanager Toegepaste Psychologie

Wat: Maak van de gesprekken waarin het doel van de student gemonitord wordt (zie actie 2) een verplichting in jaar drie en vier van de opleiding.

Wanneer: Voor aanvang van collegejaar 2021/2022.

Hoe: Maak een studiehandleiding aan voor de module 'Studieloopbaanbegeleiding jaar 3 & 4' en neem dit hierin op.

Middelen: Voor de opleidingsmanager bedraagt het een eenmalige tijdsinvestering om de verandering door te voeren.

Voor studieloopbaanbegeleiders bedraagt het een vermeerdering van een half uur per derde- of vierdejaars student per periode waarvan men studieloopbaanbegeleider is. Wat eerder optionele gesprekken waren, wordt nu dus de standaard.

Taakverdeling B

Wie: Opleidingsmanager Toegepaste Psychologie

Wat: Maak van de jaarlijkse pitches van de student (zie actie 3) een verplichting in jaar drie van de opleiding.

Wanneer: Voor aanvang van collegejaar 2021/2022.

Hoe: Voeg toe aan de studiehandleiding van de module 'Studieloopbaanbegeleiding jaar 3' dat er jaarlijks zo'n bijeenkomst plaatsvindt. Hiervoor dient drie uur per slb'er per jaargroep te worden begroot.

Middelen: Voor de opleidingsmanager vormt het een eenmalige tijdsinvestering om de verandering door te voeren.

Voor studieloopbaanbegeleiders en studenten vormt het voor jaar twee en drie van de opleiding een vermeerdering van de tijdsinvestering. Deze bedraagt 10 minuten per student in de groep. Voor de student komt hier nog voorbereidingstijd bij.

11 Literatuurlijst

- Baarda, B., & van der Hulst, M. (2017). *Basisboek Interviewen* (Vierde druk). Noordhoff uitgevers. Geraadpleegd op 25 oktober 2020, van: <http://www.boekhandelkrings.nl/images/boeken/90/018/7/7/9789001877163.pdf>
- Bakx, D., & Nuland, E. (2015). *Studiesucces verhogen*. Geraadpleegd op 25 november 2019, van: [file:///C:/Users/User/Downloads/studiesucces-literatuurstudie-16092015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/studiesucces-literatuurstudie-16092015%20(1).pdf)
- Cuppen, J., & Mulder, J. (2018). *UITVAL EN SWITCH IN HET HBO*. Geraadpleegd op 4 december 2019, van: http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2018/10/Uitval-en-Switch-in-het-Hbo_CuppenMulder2018.pdf
- Deci, E., L., & Ryan, R., M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour*. New York, Plenum.
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From Fantasy to Action. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753. <https://doi.org/10.1177/1948550613476307>
- Feldman, R.S. (2011). *Ontwikkelingspsychologie 2*. Amsterdam, Nederland: Pearson uitgevers.
- Gibson, L. W., Lounsbury, J. W., Loveland, J. M., & Sundstrom, E. (2002). *Intelligence, "Big 5" personality traits, and work drive as predictors of course grade*. *College student journal*, 38, 607–618. Geraadpleegd op 9 maart 2020, van: https://www.researchgate.net/publication/281333814_Predicting_academic_success_General_intelligence_Big_Five_personality_traits_and_work_drive
- Haahr, M. (1998). *RANDOM.ORG - True Random Number Service*. Geraadpleegd op 12 april 2020, van <https://www.random.org/>
- Hogeschool Leiden. (2019). *Decentrale selectie*. <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/Gedeelde%20documenten/Decentrale%20selectie/leaflet%20decentrale%20selectieprocedure%20TP.pdf>.
- Hogeschool Leiden. (2019). *Handleiding TPH80 2019-2020*. Geraadpleegd op 20 september 2020, van: <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/og1920.tp-jaar-2-studieloopbaanbegeleiding/Handleiding%20SLB/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fog1920%2Etp%2Djaar%2D2%2Dstudieloopbaanbegeleiding%2FHandleiding%20SLB%2Fhandleiding%20TPH80%202019%2D2020%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fog1920%2Etp%2Djaar%2D2%2Dstudieloopbaanbegeleiding%2FHandleiding%20SLB>
- Hogeschool Leiden. (2016). *Het verhaal achter de cijfers. Prestatieafspraken Hogeschool Leiden*. Geraadpleegd op 2 december 2019, van: <http://docplayer.nl/58024015-Het-verhaal-achter-de-cijfers-prestatieafspraken-hogeschool-leiden.html>

- Hogeschool Leiden. (2019). *Studentendecaan*. Geraadpleegd van <https://www.hsleiden.nl/opleiden/studeren-bij-hl/studentendecaan/index>
- Hogeschool Leiden. (2019). *Studeren met een functiebeperking*. Geraadpleegd op 23 februari 2020, van: <https://www.hsleiden.nl/opleiden/studeren-bij-hl/studentendecaan/studeren-met-een-functiebeperking>
- Hogeschool Leiden. (2019). *Studiehandleiding integrale leerlijn Beroepsoriëntatie: TPH81*. Geraadpleegd op 20 september 2020, van: <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/og1920.tp-jaar-2-stage-en-beroepsorientatie/Handleiding/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fog1920%2Etp%2Djaar%2D2%2Dstage%2Den%2Dbberoepsorientatie%2FHandleiding%2FHandleidingTPH81%5F1920%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fog1920%2Etp%2Djaar%2D2%2Dstage%2Den%2Dbberoepsorientatie%2FHandleiding>
- Hogeschool Leiden. (2019). *Studiehandleiding Studieloopbaanbegeleiding TPP84-19*. Geraadpleegd op 20 september 2020, van <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/onderwijspublicatie/tp/Documents/1920%20TPP84-18%20Studieloopbaanbegeleiding/Studiehandleiding%20SLB%2020192020.pdf>
- Hogeschool Leiden. (2018). *Zelfevaluatie rapport Hogeschool Leiden*. Geraadpleegd van <https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/over-hl/zelfevaluatie-rapport-hogeschool-leiden.pdf>
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). *An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals*. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23. doi: 10.1037/0021-9010.74.1.18
- Interstedelijk Studenten Overleg, Landelijke Kamer Van Verenigingen, & Landelijke Studenten Vakbond. (2014). *Studiesucces, een nieuwe definitie*. Geraadpleegd van: <https://hogeschoolleiden.sharepoint.com/sites/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/Gedeelde%20documenten/Literatuur%20studiesucces/Studiesucces-een-nieuwe-definitie.pdf>
- Inspectie van het onderwijs. (2009). *Werken aan een beter rendement*. Geraadpleegd van: [file:///C:/Users/User/Downloads/werken-aan-beter-rendement-casestudies%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/werken-aan-beter-rendement-casestudies%20(1).pdf)
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1981). *The framing of decisions and the psychology of choice*. *Science*, 211(4481), 453–458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). *New Directions in Goal-Setting Theory*. Geraadpleegd op 12 april 2020, van: <https://login.ezproxy.leidenuniv.nl:2443/login?url=https://journals.sagepub.com%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1111%2Fj.1467-8721.2006.00449.x>
- Marnix Academie. (2012, 2 april). *Studeren met een functiebeperking*. Geraadpleegd op 22 februari 2020, van <https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/Studeren%20met%20een%20functiebeperking.pdf>
- Matthews, G. (2015). *Goals Research Summary*. Geraadpleegd op 22 februari 2020, van:

<https://braveheartsales.com/wp-content/uploads/Goals-Research-Summary.pdf?x60870>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (n.d.). *Meerjarenaafspraken OCW-HBO-raad*. Geraadpleegd van: <https://docplayer.nl/10597005-Meerjarenaafspraken-ocw-hbo-raad.html>

Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). *Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance*. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0018478>

Oettingen, G., Pak, H.-j., & Schnetter, K. (2001). *Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736–753. doi: 10.1037/0022-3514.80.5.736

Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek. (2017). *Prestatieafspraken: het vervolproces na 2016*. Geraadpleegd van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/47698852/prestatieafspraken_het_vervolproces_na_2016.pdf

Schneider, M., & Preckel, F. (2016). *Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-analyses*. Geraadpleegd van <https://outlook.office.com/mail/group/groups.hsleiden.nl/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/files/sxs/sp/0F58577E-76A1-4A31-B062-66257CE961BC>

Schippers, M. (2016). *Goal-setting case*. Geraadpleegd op 8 april 2020, van: <https://www.rsm.nl/positive-change/cases-overview/goal-setting/goal-setting-case/>

Schippers M., C, Scheepers W., A & Peterson J., B (2015) *A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap*. Palgrave Communications. 1:15014 doi: 10.1057/palcomms.2015.14.Footnote2

Senne, V., & Slotboom, S. (z.d.). *Plan van Aanpak Bureau Studiesucces 2017-2018*. Geraadpleegd op 4 december 2019, van <https://outlook.office.com/mail/group/groups.hsleiden.nl/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/files/sxs/sp/926EA0CD-8585-420A-89B8-563AAE44B4CE/id/AAQkADRjMDU5YjU0LTkyNjktNGIxYi1hMWVhLTJiNTIxZmFiZDI3YgAQAGdpad5P7DdHpeKeWjSmDkg%3D>

Scribbr. (2019). *Soorten interviews*. Geraadpleegd op 9 december 2019 van: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/soorten-interviews/>

Vereniging Hogescholen. (2015). *Dossier Prestatieafspraken*. Geraadpleegd op 1 november 2019, van <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/onderwijs-beef5c7f-524a-4001-be1b-a699002b8580/artikelen/prestatieafspraken>

Vereniging Hogescholen. (z.d.). *Vereniging Hogescholen | Over de Vereniging*. Geraadpleegd op 18 december 2019, van: <https://www.vereniginghogescholen.nl/over-ons>

Volkskrant. (2016). *Bussemaker straft zes hogescholen met korting van 7 miljoen*. Geraadpleegd op 1 december 2019, van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bussemaker-straft-zes->

hogescholen-met-korting-van-7-
miljoen~b59047fa/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Onderzoeksteam Studiesucces. (2019). *Studiesucces-een-nieuwe-definitie*. Geraadpleegd op 7 februari 2019, van:
<https://outlook.office.com/owa/?path=/attachmentlightbox>

Slotboom, S., Senne, V. (2017). *Plan van Aanpak Bureau Studiesucces 2017-2018*. Geraadpleegd op 11 januari 2019, van:
<https://outlook.office.com/mail/group/groups.hsleiden.nl/18191819.onderzoeksteamstudiesucces/files/sxs/sp/926EA0CD-8585-420A-89B8-563AAE44B4CE>

Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2013). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam, Nederland: Pearson uitgevers

12 Bijlagen

Bijlage 1: 'Half gestructureerd interview'

Filtervragen:

- Man/ vrouw
- Leeftijd
- Hoeveel jaar ben je nu bezig met de opleiding?

Motivatie voor de opleiding

- Waarom heb je gekozen voor de opleiding Toegepaste Psychologie?
- Wat hoopte je te kunnen doen of bereiken met de opleiding Toegepaste Psychologie?
- In hoeverre is deze droom nog actueel?
 - o Wat is het moment dat deze droom op de achtergrond begon te raken?
- Had je voor jezelf tussenstappen gedefinieerd die nodig waren om deze droom te kunnen verwirkelijken?
 - o Hoe zagen deze tussendoelen eruit?
 - o In hoeverre ben je nog *actief* bezig met dat doel/ die doelen en waaruit blijkt dat? (bijvoorbeeld erover praten/ reflecteren met medestudenten)

Moment van vertraging

- Welk studiejaar heb je voor het eerst vertraging opgelopen?
- Was er een specifiek moment (stage, bepaald vak of blok) waarop die ontwikkeling in gang werd gezet?
- Hoe heeft die vertraging zich ontwikkeld? (gelijkmatig/ exponentieel/ etc.)

Gevolgen uitloop studie

- Wat zijn voor jou belangrijke gevolgen van de uitloop van de studie? (eigenwaarde, motivatie, financieel)
- Hoe ga je daarmee om?

Overige invloedrijke factoren voor studiesucces

Autonomie

- In hoeverre heb je de ruimte om individuele keuzes te maken? (keuze minoren, opdrachtgevers, invulling van opdrachten)

Competentie

- Hoe ervaar je de informatievoorziening van Hogeschool Leiden? Denk aan studiehandleidingen, rooster(wijzigingen), toetsmomenten, etc.

Verbondenheid

- In hoeverre durf je vragen te stellen op school aan je docent en/ of medestudenten? (vragen tijdens college, feedback)

Reflectie

- Als je terug kijkt, is er dan iets dat de Hogeschool had kunnen doen om je te helpen bij het beperken of voorkomen van de studievertraging?

- Welk advies zou jij nu aan je vroegere zelf aan het begin van de opleiding willen geven om studievertraging te beperken of voorkomen?
- Zijn er nog zaken die je zou willen noemen die we niet hebben besproken?

Bijlage 2: Uitnodiging interviews

Onderwerpregel: Wil jij me helpen?

Beste ...,

Zou je mij, je mede-langstudeerder, willen helpen?

Ik doe onderzoek voor Hogeschool Leiden hoe zij haar studenten beter zou kunnen ondersteunen tijdens de opleiding. Daarom zou ik graag van je willen weten wat jouw ervaringen zijn en hoe de Hogeschool jou -en andere (toekomstige) studenten- beter zou kunnen ondersteunen.

Een gesprek (Skype/ Microsoft Teams) duurt ongeveer een half uurtje en is vertrouwelijk; alles wat we bespreken wordt volledig geanonimiseerd.

Laat even weten of je me hiermee wilt helpen. Als je eerst meer informatie wilt hebben, kan dat natuurlijk ook. Ik hoor graag van je!

Met vriendelijke groet,
Jaap IJlst
E: S1087057@student.hsleiden.nl
T: 06 3622 1682

* Je bent willekeurig geselecteerd uit de groep langstudeerders, waar ik zelf ook deel van ben. De namenlijst is mij in vertrouwen verstrekt door Lia Dickhoff.

Bijlage 3: Tool 1.2 goal-setting

Tool Goalsetting		
	Doelen periode 1	(S) Wat wil je bereiken? (M) Wanneer ben je tevreden? (A) Waarom wil je dat bereiken? (R) Hoe haalbaar is dat? (T) Wanneer wil je hier mee klaar zijn?
1		
2		
3		
	Werkwijze periode 1	Wat ga je doen? Met wie, hoe, wanneer en waar?
1		
2		
3		
	Evalueren periode 1	Wat heb je gedaan? Wat waren positieve resultaten? Wat waren negatieve resultaten? Welke feedback heb jij ontvangen? Wat heb je hiervan geleerd?
1		
2		
3		