



“Je moet het gewoon samen doen!”

## Redenen van uitval bij studenten IvL en ISO in de hoofdfase

Een kwalitatieve analyse

praktijkgericht **onderzoek**

Kenniscentrum  
Talentontwikkeling





Hogeschool Rotterdam,  
Kenniscentrum Talentontwikkeling

Marja Poulussen, Winnie Roseval, Marjolijn Schouten & Frans Spierings  
1 april 2019

# Inhoudsopgave

<b>Inhoudsopgave</b>	<b>3</b>
<b>1. Inleiding</b>	<b>5</b>
1.1 Probleemstelling	5
1.2 Conceptueel model	6
1.3 Theoretische onderbouwing	7
<b>2. Methode</b>	<b>9</b>
2.1 Onderzoeksdesign	8
2.2 Onderzoekseenheden	8
2.3 Dataverzameling en dataverwerking	9
2.4 Betrouwbaarheid en validiteit	9
<b>3. Analyse</b>	<b>10</b>
A. Persoonlijke factoren	12
B. Schoolfactoren	16
<b>4. Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>28</b>
<b>Bronnenlijst</b>	<b>31</b>
<b>Bijlage 1. Onderzoek naar studie-uitval IvL en ISO</b>	<b>32</b>
<b>Bijlage 2. Vragenlijst</b>	<b>33</b>
<b>Bijlage 3. Overzicht telefonische interviews</b>	<b>34</b>



## Inleiding

De hogeschool wordt enerzijds toegankelijker voor studenten, maar tegelijkertijd is er sprake van een massale uitval (Bormans et al., 2015, p.13). Omdat we als school hierbij ook hard werken aan kwaliteitsverhoging van het onderwijs is er sprake van een trilemma: we willen goed scoren op toegankelijkheid, onderwijsniveau én op rendement (Klatter 2017). Dit spanningsveld stelt Hogeschool Rotterdam voor vragen.

Mede daarom is HR met de werkplaats 'Inclusieve pedagogiek en didactiek' gestart. Daarin experimenteren docenten(teams) met innovatieve aanpakken om het studiesucces van opleidingen te vergroten. Er valt daarbij veel te leren van ervaringen binnen HR waar opleidingen het onderwijs al drastisch hebben vernieuwd en daarmee een hoger P-rendement hebben behaald: denk aan COM. Inmiddels heeft ook de Commissie Studiesucces onder leiding van lector Studiesucces Ellen Klatter haar advies uitgebracht over maatregelen die bijdragen aan studiesucces (2019). Dit onderzoeksrapport vormt hierop een mooie aanvulling, omdat het juist de doelgroep een stem geeft die in dat advies niet aan bod komt, te weten studenten bij wie sprake is van studiestagnatie of uitval. Hieronder volgt een analyse van gegevens uit exitgesprekken met studenten die in de hoofdfase van hun studie alsnog gestopt zijn en uitgevallen. De gesprekken hebben plaatsgevonden met studenten van de Sociale opleidingen (ISO) en Lerarenopleidingen (IvL). Aansluitend is ook een start gemaakt met een kwantitatief onderzoek. Inzichten uit de kwalitatieve exitgesprekken worden gebruikt om de kwantitatieve meting te verfijnen.

### 1.1

#### Probleemstelling

De instituten ISO en IvL willen de uitval van studenten in de hoofdfase terugdringen. Maar de redenen voor het uitvallen zijn nog onvoldoende bekend, omdat ze nog niet systematisch zijn onderzocht. Er bestaan allerlei beelden over die redenen onder docenten, onderwijsmanagers, decanen en directies. Is het onderwijs te moeilijk? Valt het beroep tegen? Zijn er persoonlijke redenen die de studie bemoeilijken? Belangrijke vraag in dit onderzoek via exitgesprekken met studenten die hun studie staken in de hoofdfase is dan ook: wat zijn de redenen van uitval in de hoofdfase en is er daarbij een kernprobleem aan te wijzen? We zijn in de verhalen van studenten op zoek gegaan naar de bevorderende en belemmerende factoren in het studeren. Factoren die medewerkers van ISO en IvL mogelijk kunnen beïnvloeden en waar de instituten beleid op kunnen inzetten.

In het collegejaar 2017-2018 startten er aan de lerarenopleidingen en de sociale opleiding meer dan 2000 nieuwe studenten. In totaal waren er dit 1250 bij IvL, waarvan 950 voltijd en 300 deeltijd. Bij ISO waren dit 800 studenten, waarvan 660 voltijd en 140 deeltijd. Voor zowel de studenten zelf als de docenten die het onderwijs gaan verzorgen is dit een nieuwe start. Studenten leren elkaar en de docenten kennen en proberen de studie in te passen in hun dagelijks leven. Aan het einde van het eerste jaar is gemiddeld 35% van deze studenten gestopt bij IvL en 33% bij ISO, met of zonder hun propedeuse. Soms vertrekken zij uit vrije wil, soms wegens het niet behalen van de bindende norm van 48 studiepunten. Dit is ook ten dele de functie van de propedeuse: als student nagaan of de studie bij je past. In de hoofdfase valt bij IvL echter nog eens zo'n 27% af. Bij ISO is dit 20-25% (bron: informatie

verstrekt door directie IvL). Dat is hoger dan bij andere studies bij Hogeschool Rotterdam. Er kan zelfs worden gesproken van een laag rendement (Van de Pas & Wielenga, 2017). Waarom vallen studenten alsnog uit in de hoofdfase en wat kunnen de opleidingen er volgens studenten aan doen om uitval te voorkomen?

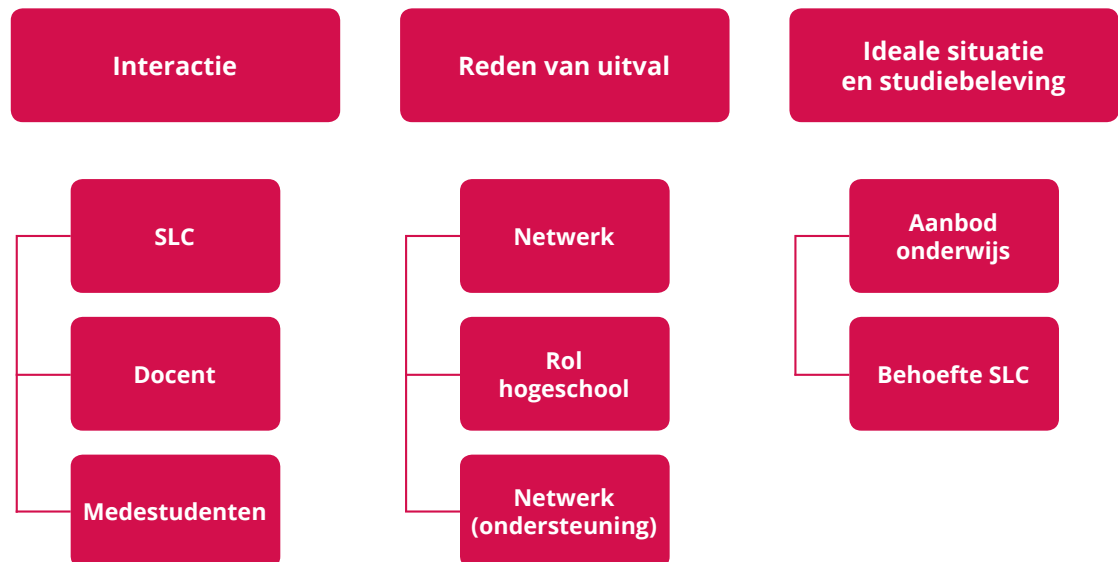
Uitval in de hoofdfase kan plaatsvinden doordat er geen match is tussen de verwachtingen en de studierealiteit of omdat er inhoudelijk geen match is tussen student en de opleiding. Dit onderzoek be vraagt de redenen van uitval van IvL en ISO studenten in de hoofdfase en wil daarover rijke verhalen verzamelen, die de bestaande data kunnen illustreren en voeding moeten geven voor het gesprek over studie-uitval.

We hanteren hierbij dezelfde methode van kwalitatief onderzoek naar de zogenaamde 'kleine verhalen' van mbo-ers die doorstroomden naar Hogeschool Rotterdam en vervolgens uitvielen; neergelegd in het essay 'Onze studenten' (Poulussen & Roseval, 2016).

In het onderzoek dat we uitvoeren naar uitval van studenten in de hoofdfase bij IvL en ISO, gaan we in op drie hoofdthema's:

1. Interactie
2. Reden van uitval
3. Ideale situatie en studiebeleving

## 1.2 Conceptueel model



## 1.3

### Theoretische onderbouwing

Als basis voor dit onderzoek gebruiken we het interactionele uitvalmodel van Tinto (1993). Tinto onderscheidt sociale en academische integratieprocessen, en verbindt deze aan verschillen in studievoortgang en studieprestatie. In dit model speelt de interactie van student met de leeromgeving een centrale rol. Informele contacten met studenten en onderwijsgevend personeel, deelname aan buitenschoolse activiteiten en de perceptie van het schoolklimaat zijn elementen van sociale integratie. Academische integratie wordt onder andere bepaald door de interactie tussen student en docent in de klas en de match die er is wat betreft vorm en inhoud van de opleiding. Volgens dit model is het van belang in welke mate het een student lukt om tijdens het studiekeuzeproces sociale steunbronnen te betrekken, in plaats van de keuze solitair te maken, en tijdens de studie een netwerk op te bouwen waarbinnen relevante kennis aanwezig is om studiesucces te behalen. Hierbij spelen naast individuele studentfactoren ook opleidingsfactoren een rol.

In aanvulling op Tinto concludeert Wolff (2013) in zijn promotieonderzoek naar studiesucces van niet-westerse allochtone studenten dat de mate waarin het opleidingsmodel sociaal kapitaal in de leeromgeving voor álle studenten faciliteert een belangrijke factor is voor studiebehoud en studiesucces. Goede studiegerelateerde contacten met studenten en docenten zijn aldus van belang voor het zich thuis voelen op een opleiding. Hij onderscheidt drie elementen van opleidingen die dit voor elkaar krijgen (p.180-184):

1. Veel aandacht voor aansturing van studenten
2. Docenten en studentbegeleiders die hun studenten persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen
3. Kleinschaligheid die op alle niveaus wordt toegepast

## Methode

### 2.1 Onderzoeksdesign

Voor het onderzoeksdesign is gebruik gemaakt van een methode om individuele verhalen te koppelen aan algemene bevindingen en analyses. Met deze methode vullen we bestaande analyses van studie-uitval in de hoofdfase bij IvL en ISO aan met rijke beschrijvingen op basis van ervaringen van deze uitgevallen studenten. Dit om een breder begrip te krijgen van de situatie.

De kwalitatieve aard van het onderzoek vraagt om een methode van informatieverzameling die open en flexibel is, waardoor is gekozen voor het semigestructureerde interview (Maso & Smaling, 2004). Aan de hand van het onderzoeksvoorstel zijn probing cues opgesteld. Op basis van de probing cues is een interviewleidraad gemaakt (zie bijlage 2), zodat geborgd is dat de vier interviewers de vooraf bepaalde thema's voldoende gericht en eenduidig bevraagd hebben. Hierbij is gebruik gemaakt van een riviermodel (Evers, 2007, p.58), waarbij de interviewer het inzicht in de redenen van uitval als de hoofdlijn van het gesprek hanteert. Daarbij is de respondent gevolgd om de verdieping te kunnen zoeken op de relevante thema's die tijdens de gesprekken ter sprake komen.

### 2.2 Onderzoekseenheden

De respondenten zijn op verschillende manieren geselecteerd. Er is specifiek geselecteerd op studenten die tijdens de hoofdfase zijn gestopt met hun studie bij ISO of IvL. Voor de selectie van deelnemers aan het onderzoek is gebruik gemaakt van de methode van 'purposive sampling', een selectiemethode die gebruikelijk is in kwalitatieve studies (Bryman, 2012). Bij deze methode bepaalt de inhoud van de onderzoeksvraag de keuze van in dit geval de te interviewen studenten. Er is gezocht naar een brede spreiding van studenten die bereid waren met ons te praten over hun ervaringen en betekenissen en exemplarisch zijn voor de populatie.

Omdat deze doelgroep moeilijk te bereiken was binnen een kort tijdsbestek zijn verschillende wervingsstrategieën ingezet. Allereerst is in samenspraak met de opdrachtgevers IvL en ISO gekeken naar hoe studenten uitgenodigd konden worden om mee te werken aan het onderzoek. Vanuit de directies is er een mailing gestuurd aan alle opleidingscoördinatoren en docenten, met als doel om hen te informeren over het onderzoek en via hen respondenten te werven. Docenten hebben studenten benaderd die bekend staan als recent gestopt. Dit leverde nauwelijks respons op. Daarna is bij IvL en ISO een uitdraai gemaakt van de namen en telefoonnummers van alle studenten die recent hun studie hebben gestaakt. Hiervoor is toestemming gevraagd bij de onafhankelijke Privacy Officer van Hogeschool Rotterdam.

Aan studenten die positief gereageerd hebben, is het doel van het onderzoek en de rapportagevorm toegelicht, alvorens zij gevraagd werden toe te stemmen met de interviews (informed consent). De interviews zijn vertrouwelijk en in de rapportage hebben wij de data zo verwerkt dat deze niet terug te leiden is naar individuele respondenten. Het aanbieden van een incentive (een VVV-bon) is ingezet om de respons te verhogen. Bij aanvang van het onderzoek was het doel om dertig interviews in totaal af te nemen: vijftien bij ISO en vijftien bij IvL. Dit leek voorafgaand een haalbaar streven. Uiteindelijk hebben we negen interviews met ISO-respondenten gedaan en tien interviews met IvL-respondenten.



Van de benaderde mogelijke respondenten hebben 27 studenten niet mee gewerkt. Een tiental studenten was echter wel bereid om telefonisch vragen te beantwoorden. Deze bevindingen zijn niet meegenomen in de analyse, maar zijn wel terug te vinden in bijlage 3.

## 2.3 Dataverzameling en dataverwerking

De interviews hebben tussen de vijftien minuten en een uur geduurd. De interviews zijn opgenomen door de onderzoekers en uitgeschreven door een extern bureau. De transcripten en geluidsopnames zijn centraal opgeslagen in een veilige omgeving. Om de vertrouwelijkheid van de data te kunnen garanderen, zijn de namen van de respondenten in dit rapport vervangen door een gefingeerde naam bij het bespreken van de resultaten. De interviews zijn op verschillende locaties (op de HR, thuis bij de respondenten of in een publieke voorziening, zoals een koffiobar) afgenomen, afhankelijk van wat het beste uitkwam voor de respondent en/of de onderzoekers. Een enkele keer gaf de respondent aan een duidelijke voorkeur te hebben voor een vertrouwde setting en is de interviewer hierin meegegaan.

De transcripten zijn met behulp van het data-analyseprogramma Atlas.ti geanalyseerd en gecodeerd. Door bepaalde citaten uit transcripten te selecteren en te koppelen aan codes, kunnen deze uitspraken worden gegroepeerd en met elkaar worden vergeleken (Boeije, 2012). Er is in de analyse zowel deductief als inductief gecodeerd. Op basis van een codeboom afgeleid van de attenderende begrippen uit het conceptuele onderzoek model, afgeleid van het interactionele uitvalmodel van Tinto (1993), heeft het deductieve coderen plaatsgevonden. De codes zijn vervolgens door axiaal te coderen met de vier onderzoekers geordend. Op basis hiervan zijn in de laatste fase verbanden gelegd tussen verschillende codes en categorieën, waarbij twee onderzoekers zich hebben gericht op de persoonsfactoren en twee onderzoekers de opleidingsfactoren hebben bekeken, beiden in relatie met de omgevingsfactoren.

## 2.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Met behulp van de interviewleidraad is de herhaalbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk gewaarborgd. Voor de interviewers is dit het houvast geweest om steeds dezelfde thema's in de gesprekken aan te snijden. Het semigestructureerde karakter van de interviews en de uitvoering ervan door vier verschillende onderzoekers maakt dit onderzoek niet volledig herhaalbaar, omdat onderzoekers verschillend op thema's zijn ingegaan. Dit wordt onder andere zichtbaar in de uiteenlopende duur van de interviews; van vijftien minuten tot een uur en in één situatie twee gesprekken.

Bij het coderen is de herhaalbaarheid zo maximaal mogelijk gewaarborgd door twee onderzoekers twee transcripten deductief te laten coderen en deze te vergelijken met elkaar. Met het vergelijken bleek dat bepaalde codes bij de onderzoekers een andere lading hadden, waardoor deze zijn geëxpliciteerd. Dit heeft de betrouwbaarheid van het coderen vergroot.

De onderzoekspopulatie is niet groot genoeg om resultaten uit dit onderzoek te generaliseren. Dat is ook niet de intentie van dit onderzoek, de bedoeling is om verschillende ervaringen van studenten in beeld te brengen. De betekenislaag staat voorop, waardoor de externe validiteit minder van belang is. Hierbij zien we overigens dat we relatief veel studenten met een Nederlandse achtergrond gesproken hebben, relatief weinig mannen en weinig studenten die via een mbo-opleiding ingestroomd zijn (zie tabel 1).

## HOOFDSTUK 3

# Analyse

Om de redenen van uitval te onderzoeken hebben wij individuele face-to-face gesprekken met negentien studenten gevoerd die zich in de hoofdfase hebben uitgeschreven bij ISO en IvL. Wat kunnen de ervaringen van deze studenten ons leren om handvatten te vinden waarmee we het studiesucces kunnen verhogen?

Hieronder geven we allereerst een overzicht van de achtergrondkenmerken van de respondenten die geïnterviewd zijn. Daarna volgt de analyse van hun verhalen. Hierbij zoeken we naar veel voorkomende codes en thema's in de gesprekken. We gebruiken citaten van de studenten om de thema's te illustreren en het narratieve karakter van het onderzoek kracht bij te zetten.

Steeds moet daarbij gerealiseerd worden dat we hier spreken over een beperkte en selecte groep studenten. We spreken uitdrukkelijk niet over een representatief beeld voor alle studenten. Ieder collegejaar starten ruim 2000 deeltijd en voltijd studenten ISO en IvL, waarvan er zo'n 700 stoppen na een jaar en in de hoofdfase ook nog eens 700 (verspreid over meerdere jaren). Van deze 700 studenten hebben wij 19 studenten persoonlijk kunnen spreken in de periode oktober 2018-januari 2019, die recent zijn gestopt met hun studie. Diverse gestopte studenten, met name afkomstig van ISO, maakten een afspraak met ons, kwamen vervolgens niet opdagen op de afspraak en bleken daarna onbereikbaar. Alle studenten vertelden hun verhaal in een vertrouwelijke setting. Hun verhalen hebben we niet aan derden voorgelegd en er is ook geen hoor- en wederhoor toegepast bij medewerkers van de hogeschool. Dat is belangrijk om mee te wegen als er kritische geluiden te horen zijn. Het gaat hierbij geenszins om een schuldvraag, om wie er gelijk heeft. Het moet ook niet als een wij-zij verhaal worden opgevat. Het gaat er nadrukkelijk om door dit onderzoek als hogeschool intern, maar ook samen met studenten te leren en te groeien waar het studieuitval betreft. Dit rapport is daarin een eerste stap op weg naar een betere samenwerking tussen studenten en docenten. Er volgen vragen uit die nader onderzoek oproepen. Tot hoever reikt de begeleiding? In hoeverre bijvoorbeeld moet een docent betrokken zijn bij de privé-situatie van studenten? Welke definities en criteria hanteren we daarbij? En hoe kun je het meten? Een van de vervolgstappen zou kunnen zijn om na deze groep studenten ook de onderwijscollega's naar hun verhaal te vragen.

### Achtergrondkenmerken respondenten

Hieronder volgt een overzicht van achtergrondkenmerken van de personen die hun studie afgebroken hebben in de hoofdfase van hun opleiding binnen de Lerarenopleidingen (IvL) of Sociale opleidingen (ISO).

Tabel 1. Achtergrondkenmerken

NAAM	LEEFTIJD	SEKSE	ETNICITEIT	WOON-SITUATIE	DAGELIJKSE BEZIGHEDEN	OPLEIDING	VOOROPLEIDING	EERDER VAN OPLEIDING GESWITCHT*
02 Hanna	22	V	Nederlands	Thuiswonend	Studeert Kunstgeschiedenis	Lerarenopleiding Nederlands (voltijd)	Gymnasium	nee
03 Eva	20	V	Nederlands	Thuiswonend	Studeert Pedagogische Wetenschappen	Academische PAVO (voltijd)	WVO	nee
04 Marieke	20	V	Nederlands	Zelfstandig/op kamers	Studeert Kunstgeschiedenis	Lerarenopleiding Nederlands (voltijd)	HAVO	nee
05 Jasper	25	M	Nederlands	Getrouwd, twee kinderen	Technische onderwijsassistent vo	Lerarenopleiding Biologie (DT)	VMBO TL MBO Horeca	nee
08 Jose	58	V	Nederlands	Gescheiden, drie dochters	onderwijsassistent	Lerarenopleiding Biologie (DT)		nee
15 Eveline	20	V	Nederlands	Thuiswonend	Oriëntatie jaar vervolgopleiding	Lerarenopleiding Aardrijkskunde (VT)	HAVO	ja
18 Hay-Lin	22	V	Chinees	Zelfstandig/op kamers	Werkt in horeca	Lerarenopleiding Frans (VT)	WVO	nee
26 Linda	26	V	Kaapverdiaans-Nederlands	Zelfstandig	Werkt in horeca	Lerarenopleiding Maatschappijleer (VT)	HAVO	ja
27 Diana	54	V	Nederlands	Getrouwd, twee zonen	Werkt in een winkel	Lerarenopleiding Duits (DT)	Atheneum Hogeschool voor Toerisme en Verkeer	nee
34 Samantha	33	V	Nederlands	Samenwonend, een dochter	Heeft een eigen coachingsbureau (ZZP)	Lerarenopleiding Wiskunde (VT)	WVO	ja
09 Ruben	21	M	Nederlands	Zelfstandig anti kraak	Studie Social Work	SPH (VT)	HAVO	nee
10 Alexander	25	M	Nederlands	Zelfstandig	Jongerenwerker	SPH/Social Work	VAVO Mavo MBO	nee
11 Sawera	24	V	Pakistaans	Getrouwd	Werkt in een winkel	MWD/Social Work (VT)	MBO International Business Administration	ja
12 Semra	20	V	Turks	Thuiswonend, verloofd	Studeert aan een lerarenopleiding	Social Work (VT)	HAVO	nee
13 Julia	20	V	Egyptisch-Nederlands	Thuiswonend	Studeert Psychologie	Pedagogiek/Social Work (VT)	HAVO	nee
14 Geertje	25	V	Nederlands	Zelfstandig/op kamers	Werkt in de gehandicaptenzorg	Social Work (VT)	WVO	ja
17 Lisanne	22	V	Nederlands	Thuiswonend	Werkzaam op Mbo niveau in de gehandicaptenzorg	Lerarenopleiding Engels (VT) en Social Work (VT)	WVO	ja
28 Karla	50	V	Nederlands	Samenwonend met zoon	Begeleider maatschappelijke opvang	Social Work (DT)	MAVO MEAO	nee
33 Maarten	40	M	Nederlands	Gescheiden, deels met zoons	WW, oriënteert zich op vervolgopleiding	MWD	HAVO	Nee

\* *Switchen is in dit onderzoek gedefinieerd als: voor de laatst afgebroken opleiding tenminste 1 hbo of wo-opleiding voortijdig afgebroken.*

Bij het coderen merkten we op dat het oorspronkelijk model aanvulling behoeft. De codes bevatten twee hoofdkenmerken: persoonlijke factoren en schoolfactoren. Hieronder geven we onze bevindingen weer.

## A.

### Persoonlijke factoren

Hieronder geven we onze analyse van de persoonlijke factoren waar de gestopte studenten naar verwijzen in de gesprekken. De drie hoofdfactoren die we analyseren zijn:

1. Mentale staat: hierbij zijn life events in citaten meegenomen.
2. Ambitie en toekomstplannen: hierbij zijn huidige opleiding en/of werksituatie meegenomen.
3. Studiehouding: deze is gecombineerd met persoonskenmerken (incl. vooropleiding en thuissituatie) en sociale omgevingsfactoren (financiële situatie, rol-combinatie/zorgtaken).

#### 1. Mentale staat

Meer dan de helft van de oud-studenten geeft aan dat ze tijdens het volgen van hun opleiding met vaak langdurige psychische problemen kampten. Deze problemen verschillen in de mate waarin ze invloed hebben op de studie. Sommige studenten spreken over perioden van overspannenheid als gevolg van overbelast zijn door de combinatie van opleiding, werk en/of problemen in de privésfeer. Ook burn-out klachten worden genoemd, zoals het niet kunnen concentreren en het gevoel helemaal 'op te zijn'.

'Ik was om meerdere omstandigheden gestopt. Bij mijn privé situatie liep het helemaal niet lekker en dat leverde veel spanning op. Ik woonde toen met een goede vriend van mij en dat botste heel erg, en ja ik heb ook geen contact met mijn moeder, dat speelt ook nog mee.' (Ruben)

'Ik was heel erg uitgeput aan het einde van de dag. Met vijf dagen in de week volop aan je studie, een bijbaantje en dan wilde ik ook nog sporten her en der.' (Hay-Lin)

Soms hangt die spanning samen met het niet slagen in het combineren van de verschillende rollen in het leven, al dan niet in combinatie met ingrijpende life-events, zoals een echtscheiding, met een gevoel van falen als gevolg. Andere studenten vertellen over (soms ernstige) klachten, gedragsproblemen of stoornissen die ontstaan zijn in de kindertijd, met psychische problematiek in de (jong)volwassenheid als gevolg. Meerdere studenten spreken over gediagnosticeerde depressie, een bipolaire stoornis of traumaproblematiek als gevolg van een of meerdere traumatische ervaringen in hun kindertijd, waarbij soms ook gedachten aan suïcidaliteit gedurende de opleidingstijd genoemd worden. Meerdere verlieservaringen in korte tijd, als gevolg van overlijden van mensen uit hun naaste kring, leiden tot tijdelijke extra mentale belasting.

'Ik was gewoon verdrietig, omdat iemand in mijn omgeving waar ik om gaf ernstig ziek was geworden. [...] Volgens mij zijn er in dat jaar drie naasten overleden. Dus het was gewoon teveel, het lukte niet meer.' (Lisanne)

Hier is sprake van een overlap tussen studie en psychische klachten wegens ingrijpende gebeurtenissen in de privésfeer. Er is ook een student met een autisme storing en een student met ADHD, factoren waardoor ze in hun opleiding tegen problemen aanlopen als er eisen worden gesteld aan hun sociale vaardigheden en planningsvermogen.

'Op een gegeven moment was het wel chaos in mijn hoofd, van hé, wat moet ik nu wel doen en wat moet ik nu niet doen, en waar begin ik nou?' (Hay-Lin)

Het gevoel op school te moeten presteren in combinatie met andere persoonlijke problemen leidt er bij sommige gestopte studenten toe dat school of stage de plek wordt waar ze zich erg onzeker en soms ook angstig voelen. Sommige studenten spreken over een gevoel van paniek, andere hebben het over onzekerheid en het gevoel zich te moeten bewijzen. Die gevoelens zijn niet altijd herkenbaar voor anderen, omdat deze studenten hun gevoelens meestal niet uiten.

'Volgens een docente was ik de party-student. Als er een feestje was, dan was ik er wel.' (*Linda*)

'Toen begon ik me elke dag onzeker te voelen bij de docent in de klas. Ik speelde de hele tijd een soort van toneelstukje, van het gaat wel goed [...] Misschien merkte ze het wel. Ik denk van niet, want ik was altijd gewoon vrolijk. Ik deed mijn ding.' (*Lisanne*)

Bij sommigen zijn psychische problemen de reden om met de studie te stoppen.

'En dan vond ik het [...] ook wel belangrijk om toch mezelf de ruimte te geven en dit eerst op te lossen. Want ik weet heel zeker dat ik psychologisch best wel wat problemen heb. [...] Dus ik heb toen voor mijn eigen gezondheid [...] gekozen. Om te gaan kijken van hé, kan ik strakjes in gesprek met psychologen kijken waar het nou mis is gegaan?' (*Hay-Lin*)

Op HR wordt er verschillend mee omgegaan. Sommige docenten zijn bijvoorbeeld persoonlijk betrokken en steken echt een hand toe. Voor Karla die een burn-out heeft, is het telefoontje van een docent iets wat zij enorm heeft gewaardeerd.

'Toen op een gegeven moment belde [de docent Social Work] mij, van wat hoor ik nou, waarom ben jij gestopt? Huilen, huilen. Dat was voor mij op dat moment, in mijn burn-out een soort erkenning, een belangeloze belangstelling in mij. Hij heeft me toen uitgenodigd en we hebben heel lang gepraat. [...] Hij heeft me zelfs uitgenodigd voor nog een gesprek en gezegd van joh Karla, als je de rust vindt en je schrijft dat stuk [scriptie] dan kun je zelfs nog, en dan bel je me, schrijf je je in en betaal je een maand collegegeld en dan...'  
(*Karla*)

Een studente van IvL heeft een vergelijkbare ervaring:

'Ik heb een bipolaire stoornis en dat speelt soms op. Dat heeft ook echt wel eraan bijgedragen dat ik dus die eerste stage helemaal niet meer trok. Ik werd er heel depressief van, gewoon heel naar. En daar heb ik ook echt wel gesprekken over gehad bij de decaan, dus daar heb ik wel begeleiding in gehad. Het is niet dat ik daar een beetje alleen in rond dwarrelde.' En ze vult aan op de vraag of zij tevreden was over de begeleiding: 'Ja, heel tevreden.'  
(*Hanna*)

Volgens een studente Social Work hoorde ze meerdere keren dat als je psychische problemen hebt, je maar beter kunt stoppen. Dat maakte haar onzeker op school en in haar stage. De studente vindt dat ze het op school niet moeilijk mocht hebben en durfde zich nauwelijks kwetsbaar op te stellen:

'Er lag gewoon heel veel druk op me, want in de lessen werd best wel vaak gezegd dat als je last had van psychische klachten je deze opleiding beter niet kon doen. Dus ging ik me heel slecht [...] over mezelf voelen en ik had de hele tijd het idee dat ik mezelf moest bewijzen. Maar ik haalde uiteindelijk ook de hoogste cijfers.'  
(*Lisanne*)

Bij de bespreking van schoolfactoren en de rol van docenten, decanen en SLC-ers wordt nader op dit onderwerp ingezoomd.

## 2. Ambitie en toekomstplannen

Het merendeel van de respondenten geeft aan toekomstambities te hebben en heeft een helder beeld van waar ze over vijf jaar staan. Deze plannen sluiten vaak aan bij hun eerdere ervaringen en studiekeuzes. Sommige van hen willen binnen afzienbare termijn de studie weer oppikken en hun diploma halen, omdat ze verder willen in de gekozen richting en met een volgende fase in hun leven. Slechts een enkeling geeft aan nog zoekende te zijn over mogelijke vervolgplannen. Vier respondenten van IvL die stopten om een universitaire opleiding te gaan doen, zien zichzelf over vijf jaar in het bezit van een masterdiploma. Ze denken aan werk als onderwijsbeleidsmedewerker of hebben een eigen praktijk als orthopedagoog gestart. Twee van de vier respondenten willen nog wel voor de klas staan, maar alleen als ze breder opgeleid zijn en als docent steviger in hun schoen staan.

*'Ik wil graag waarschijnlijk Liberal arts and sciences gaan studeren, dus dan heb je van alles wat. Omdat ik best wel wat dingen interessant vind: Pedagogiek, maar ook Aardrijkskunde, geschiedenis, dat soort dingen. Talen vind ik ook leuk. Dus dan ga ik dat een beetje bij elkaar voegen.'* (Eveline)

Jasper die werkte als Technisch Onderwijsassistent (TOA) is dit blijven doen, met aanvullend werk als roostermaker, omdat hij kostwinner is. Hij wil op termijn nog wel iets richting biologie gaan studeren, maar niet als docent aan het werk. Jose blijft ook als TOA werken, omdat zij nu 58 jaar oud is.

*'Dadelijk ben ik 62 en heb ik wel een hbo-diploma, heb ik vier jaar stress gehad en dan je daarna weer met pensioen, denk ik, laat maar zitten.'* (Jose)

Een aantal respondenten van Social Work werken nu reeds als (jeugd)hulpverlener of zien zichzelf dit in de toekomst doen, eventueel vanuit een eigen onderneming. Zij spreken hun passie uit om met kinderen te werken of volwassenen te helpen. Zo zegt Sawera, die met haar Social Work opleiding stopte, een thuisopleiding tot kindercoach deed en inmiddels de PABO doet:

*'Als ik heel veel kinderen kan helpen en begeleiden, lucky me. [...] Dus als alles goed gaat, ben ik over vijf jaar een docent of een kindercoach, en dan wil ik heel graag mijn eigen onderneming starten.'* (Sawera)

Ook een andere respondent heeft duidelijke ambities; zij is bezig om een documentaire te maken over de kracht van kwetsbaarheid en werkt aan een boek. Ze wil eventueel de pabo gaan doen en daarna een master.

Julia stapte over naar psychologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR). Zij is tevreden over haar keuze en ziet zichzelf over vijf jaar als psycholoog. Alexander werkt nu met veel plezier in de jongerenhulpverlening. Hij zegt van dag tot dag te leven en geen beeld te hebben van waar hij over vijf jaar staat.

### 3. Studiehouding

Respondenten benoemen verschillende aspecten van het onderwijs die van invloed waren op hun studiehouding en motivatie. Een paar respondenten merken op dat ze meer 'gepusht' hadden willen worden door hun docenten. Verschillende respondenten geven aan dat het lage niveau van de opleiding te weinig uitdaging bood en niet bevorderlijk was voor hun studiehouding. Zo zegt Hanna, die Gymnasium als vooropleiding deed, over haar studie aan de Lerarenopleiding Nederlands:

'Ik had het gevoel dat ik niet genoeg uitdaging kreeg. Dat alles redelijk makkelijk te doen was en dat ik cognitief niet echt uitgedaagd werd. [...] Dan komt er een interessant onderwerp en dan stopt het net waar ik er eigenlijk meer over wil weten.'

Ook wordt enkele malen opgemerkt dat het veelvuldig moeten schrijven van (reflectie) verslagen demotiverend werkt.

'Ik vond het gewoon een beetje storend om de hele tijd te moeten reflecteren op mijn eigen handelen.' (Geertje)

Twee respondenten waren na verloop van tijd niet meer intrinsiek gemotiveerd en werkten uiteindelijk alleen nog voor hun diploma. Tot slot had de min of meer gedwongen overstap van SPH naar Social work een negatieve invloed op de studiemotivatie van een student. Zij gaf expliciet aan alleen met kinderen, dan wel met de doelgroep van SPH te willen werken.

Naast het onderwijs vertellen respondenten ook over de invloeden vanuit de sociale omgeving op hun studiehouding en motivatie. Zo geeft Linda aan dat zij uit een problematische gezinscultuur komt, waarin geen steun of stimulans was voor haar schoolloopbaan. Zij geeft zelf aan dat ze mede hierdoor een lakse houding heeft en heel direct is naar een docent als er volgens haar sprake is van onrecht of 'gezeur'. Zij zegt hierover:

'Laat mij maar gewoon zitten in de klas zolang ik voldoende haal, laat me met rust. En ik ga geen huiswerk maken, helemaal niet als ik een acht sta'. (Linda)

Ook de respondenten die tijdens de opleiding meerdere rollen combineren, bijvoorbeeld als gevolg van ouderschapstaken of kostwinnerschap, geven aan dat externe invloeden inwerken op houding en motivatie. Soms is er sprake van een rolconflict, bijvoorbeeld bij Maarten:

'Wat ik mijn studie laat beïnvloeden, is het combineren van het werk met mijn kinderen. Ik heb mijn kinderen wekelijks. [...] Ik wil daar wel gewoon voor zijn.' (Maarten)

De respondenten die zelfstandig wonen, combineren hun studie vaak met een bijbaan die in sommige gevallen meer dan twintig uur per week omvat. Ook het werken in de avond, bijvoorbeeld bij respondenten die stage lopen in het onderwijs, werkt door op de energie die zij beschikbaar hebben voor andere studiegerelateerde zaken. Naast het ervaren van financiële druk, speelt bij sommige studenten die als leerkracht in opleiding voor de klas staan ook de intensiteit van het lesgeven mee. Het maken van lange dagen is van invloed op het functioneren van de respondenten op de opleiding. Voor Jose loopt de emmer hierdoor op een gegeven moment over:

'Ik denk dat het allemaal wel bij heeft gedragen, want ik zag dat het echt niet meer ging. Ik had ook niet echt het overzicht. Het werken en ook gewoon het laat thuiskomen'. (Jose)

Ook deeltijd student Diana geeft aan dat haar burn-out er zichtbaar aan zat te komen.

'Ik heb dat blijkbaar ook heel moeilijk kunnen accepteren dat ik ziek werd. Want ik was eigenlijk al gewaarschuwd door een studiecoach van de Hogeschool van, Diana, als jij zo doorgaat, dan word je ziek, maar dat hebben we al vaker gezien en daar moet je echt mee oppassen. En je moet ook minder stage gaan lopen en minder hooi op je vork nemen. Maar ja, ik dacht van, ik word niet ziek, want het ging allemaal leuk'.

## B. Schoolfactoren

Hieronder wordt de analyse weergegeven van tien schoolfactoren waar de gestopte studenten naar verwijzen in de gesprekken.

### 1. Docenten

Alle respondenten hebben zich uitgesproken over de docenten waar ze les van hebben gehad. Het beeld dat zij schetsen is overwegend positief. Respondenten noemen de docenten toegankelijk, betrokken, kundig, inspirerend en persoonlijk. Ze wijzen tegelijkertijd op grote verschillen tussen de docenten.

'Ik had wel een leraar, die was heel positief, die zei altijd tegen mij, je moet doorgaan en die bleef me wel pushen.' (Sawera)

Van de negentien respondenten benoemen twaalf een specifieke situatie waarin de docent iets extra's deed, wat zij niet per se verwachtten en wat zij erg waardeerden.

'Hij helpt je ook echt als het nodig is. [...] Ik had een tijdje terug een incident op stage en toen kon ik gewoon 's avonds een appje sturen: Kan ik morgen een belafspraak met je hebben?' (Ruben)

Docenten kijken in die situaties naar de persoon achter de student, ondersteunen bij de persoonlijke ontwikkeling en geven vertrouwen door echt iets voor hen uit te zoeken als studenten er zelf niet uitkomen.

'[...] en hij heeft me gelukkig wel goed opgevangen. Zodra hij te horen kreeg op wat voor manier ik ben begonnen, door dus zelf achter dingen aan te moeten gaan, heeft hij gelijk actie ondernomen en heeft hij mij gelukkig wel betrokken'. (Eva)

Eén specifieke actie van een docent kan een impact hebben die de studenten verder helpt.

'Maar ik vind dat het niet uit één iemand moet komen, maar ook uit andere docenten en LSC-ers.' (Eva)

Respondenten hebben voor het merendeel begrip voor de situatie van docenten als het gaat om de hoge werkdruk.



'Wat ik heel vaak gezien en gehoord heb, is dat zij bijzonder veel moeten doen in verhouding tot de uren die zij krijgen. En ik denk dat dat wel dit soort dingen als gevolg heeft. Dat je zoiets hebt van, ja, die persoon, die gelooft het wel. En dat is niet omdat ze niet willen, want ik vond het altijd een ijzersterk team. Maar ze konden niet, met de tijd die ze hadden.' (Samantha)

Ook deeltijder Diana vertelt over een hele betrokken docent tijdens haar opleidingstijd; iemand die vlak voor haar periode van overspannenheid haar coachte op de opleiding.

'Ik heb haar later nog wel een keertje opgezocht, maar dat was buiten school om. Omdat zij wel heel erg meeleeft met mij. Dat was wel super leuk. [...] Ik verwijt die docenten ook helemaal niets, hoor. Zeker niet die coach van de eerste twee jaar. Ik geloof dat ze er bijna zelf aan onderdoor ging. Nee, die heeft zich echt super ingezet.'

Toch zijn er ook situaties met docenten die minder positief zijn. Sommige studenten vertellen dat een aantal docenten waar zij les van hebben gehad pedagogisch niet zo daadkrachtig zijn. Als we Jose daarin volgen komt dit, omdat ze soms niet goed doorhebben hoe je een student goed motiveert en hoe de dingen die je zegt overkomen op studenten. Een andere studente zegt:

'Ik had al geen energie meer; ik was echt helemaal op. En op dat punt zei ze, ja ik ben voor jou harder geweest dan voor de anderen, want er zijn personen die een acht hebben gehad die eigenlijk iets minder goeds hebben neergezet dan jij. En ik kon echt de ramen ingooien. Ik was echt devastated. Ik was er helemaal kapot van, omdat het voor mij zo'n onderneming was geweest, terwijl het allemaal niet nodig was. En zij dacht dat ze mij op die manier weleens even wat meer ging motiveren.' (Samantha)

Over de didactische vaardigheden van docenten wordt door vier van de negentien respondenten gezegd dat er docenten zijn die zij niet kundig genoeg vinden.

'Je kreeg niet heel veel hoorcolleges. Dat vond ik niet heel erg, want ik kan zelf goed lezen, maar heel veel studenten hadden daar wel behoefte aan. Soms moest je ook gewoon dingen doen waarvan ik niet helemaal zag waarom we dat moesten doen. Die uitleg wilde ik dan graag nog. Of er werd iets een beetje onduidelijk uitgelegd en dan raakte ik helemaal in de war.' (Eva)

Bij sommige docenten van IvL ervaren studenten die stoppen geen gevoel van 'teach as you preach'. Er zijn respondenten die tips geven hoe docenten meer kunnen letten op individuele studenten en hun leerprocessen. Er zijn ook respondenten die de feedback van sommige docenten moeilijk te hanteren vinden, zoals Ruben bij Social Work.

'[...] en dan gaf ze me feedback dat ik niet goed in dat gesprek aanwezig was of iets dergelijks, maar ze noemde geen concreet iets waar ik wat mee kon. [...] Dat was heel onredelijk. Ik zei van joh, luister, wat zou ik nou anders moeten doen? En dat kon ze allemaal niet aangeven. Maar ik had het wel fout gedaan. Het was niet goed wat ik deed, maar ik kon er niks mee.' (Ruben)

Studenten ervaren dat er veel zelfstandigheid van hen wordt verwacht door docenten. Ook hoor je terug dat bepaalde docenten hoge verwachtingen hebben van studenten. Sommige studenten vinden dat fijn, maar geven wel aan begeleiding nodig te hebben op bepaalde punten. Sommige studenten vragen om begrip van docenten dat zij zorgtaken met hun

studie moeten combineren. Maarten heeft begeleiding nodig bij het plannen om werk, gezin en school goed te combineren. Er zijn studenten die worstelen met het schrijven van verslagen of met onderzoek doen, die om extra hulp hebben gevraagd, maar dit niet hebben gekregen. Studenten noemen ook wel aandachtspunten in de omgang. Hay-Lin zegt bijvoorbeeld dat het belangrijk is om niet alleen complimenten te geven voor een goed cijfer, maar ook voor je motivatie en hoe goed je studeert.

Bij ISO hebben sommige docenten problemen met de onbekendheid van het nieuwe onderwijs in de leerwerkgemeenschappen. Docenten weten volgens enkele studenten soms geen antwoord op vragen van organisatorische aard die de eigen opleiding betreffen, waardoor studenten zich van het kastje naar de muur gestuurd voelen.

## 2. Studieloopbaancoach (SLC)

Over de SLC-ers laten respondenten zich wisselend uit. Een student kan door de verschillende SLC-ers die hij of zij op de hogeschool heeft gehad verschillende ervaringen hebben. Opvallend is dat de SLC-ers die een positieve indruk hebben achtergelaten bij respondenten door hen oprecht, meelevend, warm en behulpzaam genoemd worden. Zij hebben daar een goede band mee opgebouwd of hadden gewoon een klik. De SLC-ers laten een mate van betrokkenheid zien door bijvoorbeeld een student op te bellen als deze een tijd niet op school is geweest. Het is andersom voor een enkele student zelfs geen probleem om wat meer achter zijn SLC-er aan te zitten.

*'Ja, met mijn SLC-er had ik wel goede ervaringen, alleen had ik wel soms het idee dat ik daar echt wat meer achteraan moest. Bijvoorbeeld als ik een mailtje stuurde, duurde dat af en toe even voordat een antwoord terugkwam. [...] Maar wel gewoon heel oprecht en meelevend ook. Want daar heb ik natuurlijk ook weleens gesprekken mee gehad in die tijd dat het wat minder goed ging.'* (Maarten)

Het bieden van hulp komt bij twaalf van de respondenten terug in hun ervaringen met SLC-ers, zoals hulp bij keuzes die zij moeten maken, hulp bij (privé)problemen of hulp bij het maken van een stappenplan. Het niet bieden van hulp is aan de andere kant de meest genoemde negatieve ervaring met SLC-ers.

*'[...] een SLC-er of coach die niet echt naar je luistert. Terwijl je haar wel dingen voorlegt van dit en dit en dit, kun je me ergens mee helpen of is er misschien een optie.'* (Sawera)

Studenten voelen zich in die situaties niet altijd serieus genomen en niet gehoord. De hulp van een SLC-er verdwijnt bij drie respondenten zelfs volledig op het moment dat zij hebben aangegeven met de opleiding te stoppen, hun verdere studieloopbaan ook niet op HR zullen voortzetten, maar wel het jaar nog afmaken.

*'Ik heb geen gesprek meer gehad daarna. Ik werd ook niet meer ingedeeld voor SLC-gesprekken. Eigenlijk heb ik een halfjaar, terwijl ik me aan het oriënteren was op een nieuwe studie, geen SLC-er gezien of gehad.'* (Marieke)

Vier van de respondenten benoemen tot slot dat zij door hun specifieke situatie geen tijd van een SLC-er zouden mogen opeisen.

*'[...] maar kan ik ook niet kwalijk nemen, die had het ook gewoon veel te druk om dan echt vol in zo'n probleemgeval als ik te duiken.'* (Linda)

### 3. Decaan

In zes van de verhalen van respondenten komen de ervaringen met een decaan naar voren. Een paar studenten zijn tevreden, anderen teleurgesteld. Sommige studenten voelen zich 'weggestuurd' en hebben de ervaring dat er niet goed naar ze wordt geluisterd. Hulp wordt door sommige studenten deels als voorwaardelijk ervaren, in de zin dat ze het idee hebben dat je alleen recht op hulp hebt als je laat zien dat je gemotiveerd bent. Een andere ervaring die ze benoemen is dat psychisch kwetsbare studenten soms van decanen het advies krijgen om met een psycholoog te praten om aan zichzelf te werken en dat zij wellicht beter al dan niet tijdelijk kunnen stoppen met hun studie.

'Het was gewoon echt heel veel, dus het lukte me gewoon niet meer om alles te doen. En er werd alleen maar gezegd: oké, maar dan kan je de punten niet halen, dus dan moet je stoppen.' (Lisanne)

'Zij had vooral het idee dat ik maar eerst met een psycholoog moest gaan praten, terwijl een psycholoog een wachttijd heeft van ongeveer een half jaar. En ik had zoiets van ja, maar tegen die tijd is het al te laat. Want ik zit hier nu mee.' (Julia)

Dezelfde student vertelt hierover dat haar dossier bekend was bij de decaan en dat zij het gevoel kreeg dat de decaan vond dat zij niet aan haar ontwikkeling werkte.

'Maar daar heeft ze allemaal niet naar gevraagd en niet naar geluisterd... Ze had heel erg het idee dat ik er niks aan wilde doen en er ook niks aan gedaan had.' (Julia)

Andere studenten merken op:

'Uiteindelijk kunnen ze je niet echt helpen, je moet het gewoon zelf doen.' (Hanna)

'Die [decaan] maakte er een soort ingewikkeld verhaal van, maar uiteindelijk was de conclusie dat ik dan maar beter kon stoppen. Want ze hebben ook nooit expliciet gezegd dat ik moest stoppen. Maar er werd wel heel vaak gezegd dat het een hele goede overweging is om te stoppen.' (Lisanne)

Twee studenten hebben steun gehad van de decaan, spreken van een fijne vent of zijn blij dat ze eindelijk gehoord werden.

'Ik vond het wel heel fijn dat ik soms even mijn verhaal kwijt kon, maar het waren nog steeds de docenten die je elke dag zag, die wisten nog steeds niet hoe het zat.' (Hanna)

### 4. Vakinhoud

Studenten hebben uitgebreid gesproken over de vakinhoud van hun studie. De meeste studenten vinden hun studie interessant. Maar voor een aantal studenten zijn hun verwachtingen over een deel van de inhoud van de studie niet uitgekomen. We maken hierbij een uitsplitsing naar ISO en IvL.

Er zijn studenten die vinden dat het doel van sommige vakken niet helder wordt uitgelegd.

'Niemand kon je nou uiteindelijk zeggen wat de bedoeling was. En vervolgens komt puntje bij paaltje en haal je een onvoldoende. En ik merkte dat bij heel veel van mijn medestudenten ook. Maar in de tweeënhalve jaar dat ik de opleiding heb gedaan, zijn er ook al heel snel heel veel verbeteringen gekomen. Het lesprogramma is veranderd en het onderwijs is verbeterd.' (Julia)

Sommige studenten plaatsen vraagtekens bij het niveau van de opleiding.

'Dat klinkt misschien heel denigrerend, maar bij Social Work kreeg ik bij elkaar geraapte readers.' (Alexander)

Een student had commentaar op de onderwijsvisie bij ISO:

'Ik dacht eigenlijk dat wij meer colleges zouden krijgen. Dat vond ik wel heel jammer. Maar wij moesten het heel vaak zelf uitvogelen in onze groepjes.' (Semra)

Bij IvL zijn er studenten die het niveau van de lessen te laag vinden:

'Ik vind de stof niet uitdagend genoeg, maar vanuit de hogeschool wordt het naar mijn idee wel gewoon aangeboden op hbo-niveau. Prima docenten, goeie lessen, maar voor mij net niet genoeg.' (Hanna)

Een aantal studenten zijn op zoek naar meer inhoudelijke verdieping en verbreding ten aanzien van de vakinhoud. Verschillende studenten vinden dat er verkeerde accenten worden gelegd in hun studie. Met name de plek van onderwijskunde bij IvL is diverse keren onderwerp van gesprek. Sommige studenten vinden dat het te weinig aandacht krijgt, anderen juist teveel.

'De lerarenopleiding Nederlands en dat geldt waarschijnlijk voor andere lerarenopleidingen ook, is vooral heel praktijkgericht. Dus je loopt vanaf je eerste jaar al vooral heel veel stage. In het tweede jaar wordt dat alleen maar meer, waardoor er bijna geen ruimte is voor vakoriëntatie, -verdieping en -verbreding. En dat miste ik heel erg.' (Marieke)

Sommige studenten vinden dat bepaalde aandachtsvelden te laat aan bod komen. Door het ontbreken hiervan of doordat lessen te laat komen, voelen zij zich niet goed voorbereid op de stage.

'Voor mij is het belangrijk dat er meer op praktijk gerelateerde onderwerpen wordt gefocust. Niet alleen op hoe je een les maakt en geeft, maar ook hoe je omgaat met bepaalde situaties, zoals iemand die ADHD heeft of iemand die opeens agressief wordt.' (Linda)

Sommige studenten vinden de inhoud van de lessen te kinderlijk:

'Maar in al die lessen wordt er op een bepaalde manier lesgegeven, alsof jij zelf ook zo'n kind bent. Bijvoorbeeld bij drama... wij zijn [studenten] academische pabo, maar er wordt helemaal niks aangepast. Er zit in de lessen geen verschil tussen pabostudenten en academische pabostudenten.' (Eva)

Er is een student van ISO en een student van IvL die door de opbouw van het curriculum zichzelf slecht voorbereid voelen op grote schrijfoopdrachten.

'En bij het grote schrijfwerk, dat is waar ik echt het hardst ben gestrand. De LIO. Daar moest je echt een behoorlijk dossier over bijhouden over langere periode.' *(Samantha)*

Ook op het stuk van onderzoek voelt niet iedere student zich voldoende toegerust.

'...en ik weet niet hoe het gaat met de andere studenten waar je mee praat, maar ja, dat stukje extra begeleiding. In mijn lichtung kreeg je op school geen onderzoeksvaardigheden. Op zijn Rotterdams gezegd, ik snapte er werkelijk geen ene zak van.' *(Karla)*

## 5. Studieverloop

Dit is een lastige code om te analyseren, omdat er verbanden zijn met life events en de mentale situatie van studenten, waardoor er een verandering kan komen in hun studieloopbaan. Of die maken dat respondenten besluiten om andere keuzes te maken in hun leven. We ontdekken hierin geen duidelijke trend; daarvoor is de code te persoonsgebonden. Sommige studenten vonden hun hele studie of een deel ervan te zwaar.

'Dus toen ben ik vervolgens het tweede jaar in gegaan en dat ging ook best wel goed, maar aan het eind van het tweede jaar merkte ik dat ik heel erg last had van deadlines.' *(Hay Lin)*

'Ik merkte gewoon dat het in combinatie met buitenschoolse verplichtingen teveel werd. En uiteindelijk ook die paar avonden, in ieder geval, voor mij, was het niet allemaal heel erg duidelijk en overzichtelijk. De avonden zijn gewoon lang, ik kwam een keer pas om half twaalf thuis. En de volgende dag moest ik gewoon weer werken.' *(Jose)*

Het onderwerp studieverloop komt regelmatig aan bod bij het bespreken van de stage:

'Ik vond de stage te vroeg komen. Want je hebt een halfjaar les gehad en daarna bam, dan ga je stagelopen [...] Iemand van de school - een instituutsopleider volgens mij - kwam kijken. Die was best wel pittig en streng. Voor je eerste jaar vind ik dat echt - ik schrok daar in zekere zin van.' *(Linda)*

## 6. Stage

Het valt op dat verschillende studenten aangeven dat de stage één van de redenen is waarom ze zijn gestopt met de studie. Een stage geeft studenten concreet inzicht in de toekomstige werkzaamheden en -omstandigheden. Dat een stage hierbij dus selecterend werkt, valt te verwachten. Van de negentien respondenten die we interviewden, treffen we nauwelijks citaten aan waaruit de indruk ontstaat dat zij bij hun stage de ervaring van hun leven opdoen. Er wordt door een aantal respondenten wel genoemd dat ze de stage leuk vinden en dat ze er veel geleerd hebben. Veel opmerkingen van de respondenten gaan ook wel over de randverschijnselen van de stage, zoals de organisatie en de reistijd.

Sommige studenten geven aan zich qua kennis niet altijd goed voorbereid te voelen op de stage, bijvoorbeeld als het gaat om passend onderwijs. Of ze vinden dat ze te vroeg in het

diepe zijn gegoooid. Ze ontdekken dat ze ergens niet goed in zijn, bijvoorbeeld in orde houden en klassenmanagement bij IvL of in cliënt-contacten bij ISO.

*'Dan merkte ik aan het einde van de dag dat ik gewoon helemaal overliep van teveel indrukken.'* (Hanna)

Sommige studenten geven hierbij aan dat de kwaliteit van de stage niet goed was. Ze vinden dat deze slecht georganiseerd was, met een zwakke begeleiding, dat ze zich teveel met bijzaken moesten bezighouden en dat er helemaal geen tijd was om de student op de werkvloer te begeleiden. Ze konden daarom niet genoeg leren op de stage.

Diana geeft aan dat zij te weinig praktische vaardigheden heeft kunnen ontwikkelen met betrekking tot klassenmanagement en wijt dit zowel aan de voorbereiding op de stage op school als het ontbreken van goede begeleiding in de praktijk.

*'Maar ik weet zeker dat ik steviger in mijn schoenen had gestaan als ik het tweede jaar veel meer was begeleid tijdens de stage en het klassenmanagement. Toen ik het derde jaar voor de klas ging en alleen voor de klas stond, was ik natuurlijk echt alleen. En toen is er één keer iemand van de hogeschool geweest om te kijken hoe het ging. En nou, die zei dat het eigenlijk best wel goed ging. Maar ja, dat zijn natuurlijk ook maar momentopnamen. Voor mij had het gebeurd als er toch wat meer begeleiding was geweest.'* (Diana)

Zij vraagt zich af of er voor voltijd studenten meer aandacht is in de begeleiding van de stage.

*'Maar ik weet niet of dat het is. Maar ik zou me zo kunnen voorstellen dat ze mensen die dan al een eigen gezin hebben, met vaak nog een baan ernaast, dat ze die wat meer loslaten.'* (Diana)

Een goede match met de schoolbegeleider is belangrijk. Als deze denkt dat je iets essentieels niet goed kan, zoals klassenmanagement, dan wordt het stagelopen moeilijk en zwaar, volgens Jose. Soms kan de kwaliteit van de begeleiding op de hogeschool ook beter. Dat geldt volgens Eva en Julia ook voor de communicatie tussen hogeschool en stage/leerwerk-gemeenschap. Sommige studenten bij de leerwerk-gemeenschap of bij Opleiden in de school voelen zich proefkonijn bij hun stage. Diverse studenten zijn zich ervan bewust dat de ervaringen die zij opdoen bij het stagelopen hen ook vormen als toekomstig werknemer. Ze krijgen een gevoel voor het vak en of ze dat type werk de rest van hun leven willen gaan doen. Het duurt even voordat iemand daar achter komt en dan zijn ze al verder in hun opleiding. Enkele studenten vinden de stage onder hun niveau:

*'Ik had daar heel weinig groei-mogelijkheid. Heel weinig mogelijkheden om mijn hbo-niveau te gaan halen.'* (Ruben)

## 7. Informatievoorziening/studieroute

Uit de verhalen van de respondenten komt naar voren dat er in sommige gevallen niet wordt meegedacht over studieroutes. Vooral als je buiten het standaardcurriculum valt, zoals bij Academische Pabo, Opleiden in de school, her-instroom, vertraagd studietraject of de overstap van klassieke opleidingen naar Social Work.

*'De organisatie was gewoon heel rommelig. Mijn overstap van de een naar de andere opleiding, daar ben ik minstens de eerste drie maanden van het jaar nog mee bezig geweest.'* (Julia)

Er ontstaat op basis van de verhalen van deze negentien studenten een beeld bij de onderzoekers dat als je tijdens de opleiding buiten de geijkte routes en patronen valt, doordat je in een uitzonderingssituatie zit of een bijzondere studieroute volgt, het studeren steeds lastiger wordt. Dit soort ervaringen worden genoemd door diverse respondenten. Zij vinden dat er niet echt met hun specifieke situatie wordt meegedacht, terwijl ze juist extra informatie nodig hebben vanwege hun afwijkende studieroute. Ze hadden het fijn gevonden als iemand zou vragen waarom ze zich nog niet hebben ingeschreven voor het nieuwe jaar.

'De docenten krijgen ook de kans niet om de diepte in te gaan, want ze hebben geen tijd. Het moet echt in het tienminutengesprekje. Maar een behoorlijke begeleiding kan niet in een tienminutengesprekje.' (*Samantha*)

Het is niet duidelijk of het hierbij gaat om werkdruk of om de manier waarop docenten met tijdsnormen omgaan.

## 8. Voorlichting

In drie van de negentien verhalen van respondenten komt naar voren dat zij open dagen hebben bezocht, proef hebben gestudeerd, een studiekeuzecheck hebben gedaan en/of zich in een tussenjaar hebben georiënteerd op de volgende stap. Lianne kreeg informatie over de opleiding via een studiegenoot in het derde jaar. Over dit onderwerp kunnen we weinig specifieke data presenteren. We hebben er niet op doorgevraagd in de interviews.

## 9. Medestudenten

Op een enkeling na laten alle respondenten zich positief uit over de medestudenten. Gezelligheid en lol worden meerdere malen aangegeven als een belangrijke factor. Dit draagt bij aan het vormen van een hechte groep en klas, waardoor een veilige sfeer ontstaat en ervaringen gemakkelijker gedeeld kunnen worden. De introductieweek bij Aardrijkskunde wordt genoemd als een verbindende factor tussen studenten: ze leren elkaar beter kennen. Er ontstaat groepsvorming in deze week en studenten ervaren een gezamenlijk doel. Ze willen allemaal graag de opleiding afronden. Door als een groep intensief samen op te trekken, houden de studenten elkaar scherp en durven zij in de meeste gevallen ook later in de studie bij elkaar aan te kloppen:

'Maar ook dat je echt wel ideeën en kennis uit kon wisselen. Van hé, hoe doen jullie dit, hoe doen jullie dat?' (*Geertje*)

'Ik hoefde het eerste vak dit jaar niet te doen, want dat had ik een tijdje terug al gehaald. Maar er was een student die niet zo heel goed in spelling was, dan help je daarmee.' (*Ruben*)

Bij drie van de negentien respondenten wordt in hun verhaal duidelijk dat zij minder goede ervaringen met medestudenten hebben gehad of dat zij simpelweg geen behoefte hadden aan intensief contact.

'Ik ben niet een hele goeie samenwerker. Direct met iemand in groepjes werken, dat vind ik niet zo heel erg fijn. Dus ik heb daar ook wel bij bepaalde mensen een beetje last van gehad. Maar uiteindelijk komt dat allemaal goed.' (*Jasper*)

Bij de respondenten die in een langstudeertraject of deeltijdtraject hebben gezeten, is het opvallend dat zij aangeven dat contact met anderen erg gemist te hebben.

'Als je alleen bent dan wordt het een stuk moeilijker, vind ik, om de studie door te komen.' (*Jose*)

Voor deze studenten geldt dat interacties tussen studenten niet als vanzelf blijven bestaan, terwijl ze hier wel veel steun uit kunnen halen. De verschillende routes en tempo's in de studie maken dat studenten elkaar minder zien en elkaar uit het zicht verliezen. Als opleidingen hier niet op sturen, verdwijnen studiegerelateerde contacten op de achtergrond, omdat iedereen druk is met zijn eigen bezigheden.

'Dan ben je ook nog de binding kwijt met school, want als je je klasgenoten hebt, dat is je psychologische familie, dan kun je een beetje sparren, hoe doe jij dat. Dat kan niet meer als je langstudeerder bent, je hebt niemand.' (*Karla*)

'Iedereen was natuurlijk ook wel heel, super druk, want iedereen had als deeltijder zijn eigen leven en zijn gezin. Dus die steun beperkte zich tot het kwartier voordat de les begon en het kwartier erna, voordat je weer naar huis ging, want je was ook 's avonds helemaal op. Want je had les van, tot tien uur 's avonds soms'. (*Diana*)

De medestudenten worden getypeerd als studiematjes. We hebben geen indicatie gekregen bij onze respondenten dat er vriendschappen voor het leven zijn gesloten. Een aantal van de respondenten geeft bijvoorbeeld aan dat het contact, nadat zij met hun opleiding zijn gestopt, vervaagt.

'Toen je nog op school zat, ging je wel na schooltijd iets doen, maar op een gegeven moment ebt dat weg. Dat loopt af.' (*Linda*)

Hoewel het lijkt dat sommige medestudenten alleen zorgen voor binding tijdens de studie zijn er ook verhalen waarin de respondenten nog wel contact hebben met hun oud-klasgenoten. Ze zijn samen verder gaan studeren, komen elkaar tegen in het werkveld of zetten ook buiten de studie gezamenlijke activiteiten voort.

## 10. Voortraject

Dit thema gaat over de eerdere ervaringen van de respondenten met de onderwijscarrière, de keuzes die studenten maken in het voortraject en de totstandkoming van de keuzes voorafgaand aan de laatst gevolgde hbo-opleiding. Wat opvalt is dat het switchen van studierichting of tussen werk en studie regelmatig gebeurt (zie tabel 1) en slechts een paar studenten ingestroomd zijn vanuit het mbo. Qua eerder schoolsucces horen we uiteenlopende verhalen. Er zijn studenten die aangeven dat ze hun eerdere opleidingen met groot gemak hebben doorlopen. Maar daar hoefden ze minder hard te werken dan op het hbo. Er zijn ook studenten die meerdere malen zijn gezakt op de vooropleiding. Andere studenten omschrijven zichzelf als probleemleerling op de basis- en middelbare school. Er zijn respondenten voor wie de opleiding bij ISO of IvL al de tweede of derde hbo-opleiding is. Sommige respondenten volgden eerder een hbo-opleiding in een andere stad. Een student vertelde over de ervaring dat de cultuur in die stad en aan die hogeschool minder goed beviel dan in Rotterdam, waarna de overstap is gemaakt naar HR, wat beter beviel. Er zijn studenten die een of meer tussenjaren hebben gehad waarin ze bijvoorbeeld reizen, in het buitenland wonen en werken, vrijwilligerswerk doen of hobby's hebben waar ze veel aandacht aan



geven. Er is een student die jarenlang een onderneming heeft gehad en op latere leeftijd een hbo-opleiding is gaan doen. Er zijn studenten die jarenlang niet gestudeerd hebben en toch de ambitie hebben hbo te doen. Maar allen hebben hun studie in de hoofdfase gestaakt.

In het voortraject zijn er verschillende factoren die van invloed zijn op switchen. Voor deze beschrijving is ervoor gekozen om het traject van de middelbare school en alle tussentijdse stappen (werk, studie) tot aan de laatste genoten opleiding mee te nemen. In tabel 2, 3 en 4 zijn de drie stromen te herkennen.

### Drie typen van switchers

1. De rechte lijn, waarin na de middelbare school direct een vervolgopleiding wordt gekozen. In een enkel geval zit daar een tussenjaar tussen

#### *Eva, IVL*

Eva is 20 jaar en woont in Pijnacker samen met haar ouders. Ze is daar opgegroeid met haar oudere broer, die net uit huis is en in Den Haag is gaan wonen. Eva doorloopt het vwo in zes jaar en weet eigenlijk als kind al dat ze docent wil worden. Dit heeft zij niet van een vreemde, want allebei de ouders van Eva zijn docent (geweest) op de Haagse Hogeschool. Door haar vooropleiding (vwo) lijkt het haar zonde om een lerarenopleiding te gaan volgen. Als zij de academische pabo ontdekt, besluit ze dit alsnog te gaan doen.

Als Eva na een jaar haar propedeuse heeft gehaald, besluit ze een tussenjaar te nemen.

In tegenstelling tot veel van haar oud-klasgenoten van de middelbare school wil zij dit jaar nuttig invullen, waardoor ze als au-pair aan de slag gaat in Barcelona. Deze ervaring blijkt fantastisch te zijn en ze komt in dat jaar veel over zichzelf te weten.

Terug in Nederland stroomt ze in het tweede jaar in, maar organisatorisch is dit veel gedoe.

Eva staat bijvoorbeeld niet op een klassenlijst en krijgt geen mails met informatie. De communicatie is kortom niet al te best. Ook niet met klasgenoten. Niet alleen de communicatie naar haar toe, maar ook de communicatie tussen de hogeschool en universiteit kan volgens Eva beter. Het verloopt stroef, omdat de hogeschool en universiteit naar elkaar wijzen als studenten vragen hebben en daardoor blijven dingen voor haar, en andere studenten, onduidelijk.

Uiteindelijk besluit Eva te stoppen, omdat ze te weinig uitdaging ervaart. Het gaat haar zo gemakkelijk af dat ze achten haalt zonder dat ze voor een tentamen hoeft te leren. Ook de stages die zij loopt vindt ze te weinig uitdagend en eigenlijk ook niet zo leuk. Tijdens haar tweede stage, geeft ze les aan kleuters en dit ziet zij zichzelf niet veertig jaar doen. Andere klassen vindt ze interessanter, maar voor nu is het haar ambitie om zich meer met onderwijsbeleid te gaan bezighouden.

Tabel 2; type 'rechte lijn'

NAAM	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
Hanna	Gymnasium	HAVO	Lerarenopleiding Nederlands	Geschiedenis	
Eva	VWO	Academische pabo	Lerarenopleiding Nederlands (1 <sup>e</sup> jaar)	Tussenjaar - au pair	Lerarenopleiding Nederlands (2 <sup>e</sup> jaar)
Marieke	VWO	HAVO	Lerarenopleiding Nederlands	Geschiedenis	
Jasper	VMBO TL	MBO horeca	Lerarenopleiding Biologie	Tussenjaar	Lerarenopleiding Biologie
Ruben	HAVO	SPH	Tussenjaar	Social Work	
Sawera	VMBO	MBO international business	Social Work		
Semra	HAVO	Social Work	Tussenjaar- thuisstudie	Lerarenopleiding	
Julia	HAVO	Pedagogiek	Social Work	Universiteit	
Geertje	VWO	Social Work			

- De switchers zijn de studenten die meerdere opleidingen volgden en voortijdig afbraken. We maken geen onderscheid in de fases waarin het staken van de studieloopbaan plaatsvindt.

### *Hay-Lin, IVL*

Hay-Lin wordt als derde van vier kinderen geboren in Nijmegen, waar zij met haar ouders opgroeit. Haar ouders en twee oudere zussen zijn in China geboren, Hay-Lin en haar jongere broertje in Nederland. Het feit dat haar ouders uit China komen, maakt dat haar oudste zus de rol van ouder op zich neemt tijdens haar lagere- en middelbare schoolperiode. Er is namelijk sprake van een taalbarrière die overbrugd moet worden.

Hay-Lin gaat naar het gymnasium, maar begint met spijbelen tijdens haar puberteit. Ze zakt, mede daardoor, voor haar eindexamen en gaat uiteindelijk naar het volwassenonderwijs (vavo) om haar vwo-diploma te halen. Ook hier slaagt ze niet. Ze haalt niet hoger dan een 5,5 voor haar centrale examens. Dit is de reden dat docenten op de vavo met haar in gesprek gaan en aangeven dat zij op havo-niveau kan slagen. Het nog een keer doen heeft geen zin voor haar, wordt aan Hay-Lin meegedeeld. Ze is dan in het bezit van een havo-diploma, maar heeft nog geen idee wat ze wil gaan doen. Ze is erg goed in Frans en besluit daarom in Rotterdam met de lerarenopleiding Frans te beginnen.

Tijdens haar studie komt ze erachter dat ze nogal wat psychische problemen heeft, waardoor ze besluit even pauze te nemen en haar identiteit te onderzoeken. Ze wil naar China reizen en komt er op die manier achter dat er met haar documentatie wat problemen zijn. Van de reis komt ze uiteindelijk verward terug.

Bij de lerarenopleiding weet men vrij oppervlakkig wat er bij haar speelt. Zij heeft bij medestudenten gezien dat er mogelijkheden waren om in een ander ritme te studeren. Dit had voor haar wellicht ook meer ruimte gegeven om door te gaan, want ondanks dat ze had besloten na een halfjaar terug te komen, vindt ze het voor nu even prima om 32 uur per week in een restaurant te werken en daarnaast op een weekendschool les te geven. Dit geeft haar de ruimte om mentaal meer rust te vinden.

Tabel 3; type 'switcher'

NAAM	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	
Alexander	10 VO scholen	MAVO	MBO	Defensie	SPH	Social Work
Eveline	HAVO	Lerarenopleiding Aardrijkskunde	Pedagogische Wetenschappen	Tussenjaar		
Lisanne	VWO	HAVO	Lerarenopleiding Engels	Social Work		
Hay-Lin	Gymnasium	VWO (VAVO)	HAVO (diploma op basis van vwo examen)	Lerarenopleiding Frans		
Linda	HAVO	Meerdere hbo opleidingen				
Samantha	VWO	Psychologie	Vrijtijdsmanagement	Theater-productie	Reis/ werk buitenland	Lerarenopleiding Wiskunde

Bij de verlate instroom is sprake van studenten die besluiten op latere leeftijd weer of alsnog een hbo-opleiding te volgen. Zij hebben langere tijd niet meer op school gezeten.

### Maarten, ISO

Maarten is een man van 40 die in Rotterdam woont en die is opgegroeid bij een vader die altijd in de grafische wereld heeft gewerkt en een moeder die tot aan haar pensioen op de redactie van een huis-aan-huis blad heeft gewerkt. Van donderdag tot en met zondag wonen zijn twee kinderen, van 12 en 8, bij hem. Hij is niet meer samen met de moeder van zijn kinderen en heeft inmiddels een nieuwe vriendin, die als teamleider werkt. Hij praat vol trots over zijn vriendin en het werk dat zij doet, en benoemt dat het best wel ver van zijn eigen vakgebied ligt. Maarten is namelijk na de havo een sportschool gestart. Voor de deur van de sportschool hingen best vaak jongeren, waardoor hij veel contact met hen had. Toen het door de recessie minder goed ging, besloot hij het jongerenwerk in te gaan. Hij had door zijn sportschool een behoorlijk netwerk opgebouwd en het contact met jongens tussen de 12 en 23 ging hem goed af. Hij werkte dus al als jongerenwerker toen hij in 2014 met MWD begon. In zijn tweede jaar gaat er wat mis met zijn inschrijving, omdat hij te laat een stempel heeft van zijn werkgever. Maarten heeft dan (gedwongen) een tussenjaar. Het jaar erna pakt hij zijn studie weer op en ook het jaar daarna studeert hij nog. Zijn propedeuse heeft hij dan nog niet gehaald. Het studeren was lastig te combineren met zijn gezin en werk en alle problemen die daar speelden. Daarnaast is het schrijven een struikelblok voor Maarten. Het gaat hem namelijk niet zo goed af. Uiteindelijk stopt hij dus met zijn studie. Maarten werkt inmiddels niet meer als jongerenwerker en zit in de WW. Hij ziet zichzelf wel in het onderwijs werken en daarom is hij zich aan het oriënteren om een lerarenopleiding of iets dat daarop lijkt te gaan volgen.

Tabel 4; type 'verlate instroom'

NAAM	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	FASE 7
Jose	MAVO	HAVO (34-jarige leeftijd)	Lerarenopleiding Biologie	5 tussenjaren	Lerarenopleiding Biologie		
Diana	Atheneum	MEAO	Tussenjaar - au pair	Toerisme en verkeer (hbo)	NHTV (diploma)	Werken	Lerarenopleiding Duits
Karla	MEAO	Bijstand	Social Work - 5X				
Maarten	HAVO	Winkel/ ondernemer	MWD	9 tussenjaren	MWD (of Social Work)		

## Conclusies en aanbevelingen

Als we teruggrijpen naar de onderzoeksvraag zien we dat in de verhalen van de meeste studenten niet één pregnante factor kan worden aangewezen waarom ze zijn gestopt in de hoofdfase met hun studie. In de meeste gevallen wordt het stoppen veroorzaakt door een combinatie van redenen, zowel persoonsgebonden factoren als schoolfactoren en daarbij dikwijls ook in relatie tot omgevingsfactoren.

We gaan in op drie elementen van opleidingen die volgens Wolf belangrijk zijn (p.180-184) en mogelijk te beïnvloeden zijn voor de opleidingen:

1. Veel aandacht voor aansturing van studenten.
2. Docenten en studentbegeleiders die hun studenten persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen.
3. Kleinschaligheid die op alle niveaus wordt toegepast.

We hebben hierover enkele knelpunten gevonden in onze gesprekken met de negentien studenten die hun studie in de hoofdfase hebben beëindigd.

Onder aandacht voor aansturing van studenten (punt 1 van Wolf) vatten wij niet alleen de rol die docenten spelen bij de vakken die ze geven, maar ook de begeleiding tijdens de hele studieloopbaan. De stage is daarin een heel belangrijk moment. De stage werkt selecterend, dat is ook deels de functie van de stage. In elk geval is de voorbereiding op de stage voor de studenten een knelpunt. Sommigen studenten die wij interviewden voelen zich nog niet klaar voor de stage. Dit doet zich voor in combinatie met persoonskenmerken, bijvoorbeeld het perfectionistisch zijn. Bij sommige studenten lijkt hier sprake van faalangst. Er zijn ook knelpunten in de studieopbouw naar de stage toe. Wat betreft voorbereiding op de stage vertellen de IvL studenten over het ontbreken van pedagogische of didactische vaardigheden vroeg in de studie, waardoor zij zich (nog) niet sterk (genoeg) voelen voor het uitoefenen van hun taken in de klas. Bij ISO wijzen de studenten naar de complexiteit van de doelgroep waar ze mee gaan werken. Bij beide opleidingen wijzen deze respondenten ook op een vermeend tekort aan begeleiding in de stage. In die gevallen waarbij sprake is van het ontoereikend zijn van (reeds) aangeleerde beroepsvaardigheden bij studenten in combinatie met een tekort aan begeleiding door de school of het stageadres lijkt er een groter risico op uitval.

De stage is een leertraject en de kwaliteit van de begeleiding is hierbij erg belangrijk.

Vragen aan de opleiding hierbij zijn:

- ▶ Hoe begeleiden we studenten bij hun persoonsontwikkeling?
- ▶ Mogen studenten fouten maken en worden ze begeleid bij eventuele faalangst? Maken we studenten voldoende duidelijk dat ze op stage fouten mogen maken?
- ▶ Wat betreft de sprong in het diepe en de blootstelling aan een complexe toekomstige werk situatie: hoeveel ruimte is er om te leren als je al direct voor de klas staat tijdens een stage of met een complexe doelgroep werkt, bijvoorbeeld cliënten van de jeugdbescherming?

We doen de aanbeveling aan de opleidingen om deze vragen systematisch en gezamenlijk te beantwoorden. Waarbij opleidingen volgens ons zouden moeten nastreven dat elke medewerker aanspreekbaar is op het studiesucces van alle studenten.

Onder kleinschaligheid of de afwezigheid daarvan (punt 3 van Wolf) noemen onze respondenten uit zichzelf punten waar wij niet gericht naar gevraagd hebben. Eén ervan is informatievoorziening over de studieroute die de studenten volgen. Wij horen bij respondenten die de route volgen van de (nieuwe) Leerwerk gemeenschappen, Opleiden in de school, Academische pabo of die een vertraging oplopen en her-instromen dat zij een gebrek aan informatie ervaren. Het is lastig om hier een conclusie over te trekken, omdat we er niet gericht naar gevraagd hebben. Het patroon dat we vinden in de verhalen van deze studenten is: als je buiten de grote stroom studenten je studieroute volgt (onder de noemer 'discontinuïteit in het studieproces' of 'speciale studieroute') dat krijg je soms onduidelijke of tegenstrijdige adviezen en wijst de opleiding geen eigenaar aan van de informatievoorziening: de hogeschool of externe partners enerzijds, of de docent, SLC-er, stagebureau of studievoorzitter anderzijds.

Vragen aan de opleidingen hierbij zijn:

- ▶ Is het zo dat als je als student buiten het reguliere of nominale studietraject valt, dit mogelijk meer problemen geeft qua studeerbaarheid?
- ▶ Is het voor de student die, om welke reden dan ook, afwijkt van de gebaande paden helder wie binnen de opleidingen en HR breed welke (begeleidende of beslissende) rol heeft in het studieproces?
- ▶ Is voor de student voldoende helder wat van een decaan verwacht mag worden en waar zijn of haar expertise of bevoegdheid op houdt?

Ook over deze vragen doen we aanbeveling aan de opleiding om ze systematisch en samen te beantwoorden.

De volgende punten brengen we in verband met punt 2 van Wolf: docenten en studentbegeleiders die hun studenten persoonlijk benaderen en betrokkenheid tonen. Dit punt zien we volop terug in de interviews. We lezen veel opmerkingen van studenten dat de binding die ze hebben ervaren en de steun die ze tijdens de opleiding kregen, regelmatig beperkt bleef tot een enkele docent, SLC-er of decaan. Hun collega's trokken deze persoonlijke lijn niet door, omdat zij zich mogelijk strikter aan hun taakafbakening hielden of omdat ze vinden dat privacy dit vereist. Het roept de vraag op aan de opleiding: welke cultuur streven wij na wat betreft binding: kan een persoonlijk- professionele benadering en aandacht voor elke student ieders attitude zijn? We doen ook hier de aanbeveling aan de opleiding om deze vraag systematisch en gezamenlijk te beantwoorden.

Ook het thema studieloopbaanbegeleiding springt in het oog. De indruk bestaat dat, hoewel binding bij ISO en IVL hoog op de agenda staat, er nog kansen liggen in de verdere versterking van loopbaanleren om zo de talenten, behoeften en ambities van individuele studenten in de hoofdfase meer centraal te stellen. Volgens Kuijpers (2015) kunnen SLC'ers hierin een belangrijke rol spelen door bewust bezig te zijn met het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van zowel beroepsinhoudelijke als loopbaangerichte competenties. Op basis van de gesprekken met deze respondenten stellen we aan beide instituten de vraag in hoeverre het docententeam een gedragen visie op begeleiding heeft. Worden studenten inhoudelijk opgeleid tijdens de studie en is er daarnaast ook aandacht voor of zelfs accent op persoonlijke problemen en studiebegeleiding)? In de interviews hebben wij de kwaliteit van de SLC begeleiding niet centraal gesteld, maar het lijkt wel een goede vraag voor vervolgonderzoek. Om allerlei redenen, zoals onderwijskundige vernieuwing, grote werkdruk op de werkvloer en ziekteverzuim, bestaat het risico dat SLC willekeurig en weinig systematisch vorm krijgt. Door in teams (opnieuw) bewust visieontwikkeling rond SLC te agenderen en deze te vertalen naar uitgangspunten voor pedagogisch-didactisch handelen, kan bovendien

meer ingezet worden op wat Kuijpers 'de dialogische component van de loopbaangerichte leeromgeving' noemt (2015). Deskundigheidsbevordering kan eraan bijdragen dat de kwaliteit en inhoud van de studieloopbaan coaching minder persoonsafhankelijk wordt. Bij deskundigheidsbevordering kan gedacht worden aan een externe dialoog tussen betrokken SLC-ers en docenten, waarbij zij reflecteren op hun rol in het onderwijs, dat wil zeggen: actief spreken over ervaringen en niet alleen het zelf hierover nadenken.

## Bronnenlijst

Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Bormans, R. e.a. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: LEMMA.

Klatter, E. (2017). *Studiesucces: van rendement naar engagement*. Hogeschool Rotterdam.

Klatter, E., K. Visser, S. Theeuwes, T. Wassenaar & T. van Veen (2019). *Grip op studiesucces: Adviesrapport Studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.

Kuijpers, M. (2015). *Verander SLC, maak het nuttig, maak het persoonlijk! Advies voor de ontwikkeling van Studieloopbaancoaching binnen Hogeschool Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Poulussen, M. & W. Roseval (2016). *Onze studenten*. Hogeschool Rotterdam.

Wielenga, S. & L. van de Pas (2017). *Context en aanleiding onderzoek innovatieteam 1: opzet van onderzoek naar studiesucces bij de opleiding Engels*. Hogeschool Rotterdam.

Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem: een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse HO (1997-2010)*. Dissertatie. Amsterdam: UvA.

## Bijlage 1. Onderzoek naar studie-uitval IvL en ISO

We volgen verschillende routes om na te gaan welke factoren samenhangen met studiesucces en welke maatregelen kansrijk lijken om studiesucces te bevorderen.

- A) Kwalitatieve interviews:
  - A1) Exit-Interviews bij net afgestudeerde studenten en bij dropouts.  
Vragen naar redenen van uitval, interactie van de student met de opleiding (wat ging goed, fout, wat kon beter) en aard van de studiebeleving (wat stimuleert en wat remt je in de opleiding, heb je problemen met ... taal, tijd, niveau, sociale contacten binnen opleiding (medestudenten, docenten) etc etc.)
  - A2) Idem bij docenten, tevens mogelijkheid om na te gaan of meningen studenten en docenten convergeren. Deze stap is nog niet georganiseerd.
  - A3) idem bij SLC'ers en scriptiebegeleiders. Deze stap is nog niet georganiseerd.
  
- B) Kwantitatief, opzetten monitor.  
Herhaald meten van motivatie en studie bevorderende en -vertragende factoren (beschermende en risicofactoren). Tevens relevante achtergrondkenmerken (via o.a. literatuurstudie bepalen). Dan groeimodellen fitten, ml, non-lineair, om na te gaan wat effecten zijn van de factoren op studiesucces, per opleiding en per type student (sekse, etnische achtergrond, thuistaal etc.). Een goede afhankelijke variabele is ook het behaalde aantal studiepunten gedeeld door de bestede tijd/studieduur tot op heden. Andere belangrijke variabele is 'afhaken/ uitval'. Doordat er herhaald bij alle studenten wordt gemeten, hoeven we dan niet achter uitgevallen studenten aan, want die zijn moeilijk bereikbaar. Uitval moet wel met logistische ML-regressie, want variabele is dichotoom.
  
- C) Literatuurstudie naar kwantitatieve en liefst experimentele studies, internationaal, om met narratieve review na te gaan welke factoren van invloed zijn en welke interventies werken.
  
- D) Zelfde als C, maar dan kwantitatief verwerken=research syntheses ofwel meta-analyse. Effecten van interventies ter bevordering studiesucces worden zo betrouwbaarder en meer valide geschat.
  
- E) Nagaan welke registraties HR nu al uitvoert, om te kijken of we die data kunnen analyseren. Als we kunnen zien op welke momenten in de studie studenten uitvallen, leren we daarvan. Is het bv tijdens de scriptie, of halverwege 2e jaar, of net voor moment dat 1 jaar beurs vervalt ... etc.



## Bijlage 2. Vragenlijst

De gesprekken richten zich op het 'hoofdthema': wat redenen van uitval zijn om op die manier inzicht te krijgen en waar mogelijk het studiesucces te vergroten. De respondenten worden uitgenodigd mee te doen aan het onderzoek, omdat zij aan Hogeschool Rotterdam hebben gestudeerd en hier vroegtijdig mee zijn gestopt.

1. Kennismaking; vertel als interviewer iets over je eigen context.  
Wie ben je? Hoe stel jij jezelf voor? Waar kom je vandaan? Met wie of wat identificeer jij je?  
Vraag vervolgens aan de ex-student:
  - ▶ Geboorteland/plaats
  - ▶ Leeftijd
  - ▶ Etnische achtergrond
  - ▶ Studie
  - ▶ Werk
  - ▶ Leefsituatie (thuis- of uitwonend etc.)
  - ▶ Sociale context (relatie, vrienden, familie, 1e generatie HO? evt. werk/opleiding ouders/ cultureel kapitaal, ondersteuning m.b.t. studie?)
  - ▶ Wanneer op Hogeschool Rotterdam gezeten? (opleiding, waarom gestopt?)
  
2. Interactie student-opleiding  
Hoe heb je je tijd op Hogeschool Rotterdam ervaren? Had je contact met anderen (medestudenten, docenten, SLC)?
  - ▶ SLC; vertrouwen, betrokkenheid/interesse, specifieke ervaringen
  - ▶ Docent; vertrouwen, betrokkenheid/interesse, specifieke ervaringen
  - ▶ Medestudenten; vertrouwen, betrokkenheid/interesse, vriendschappen, specifieke ervaringen
  - ▶ Stage ervaringen indien van toepassing
  
3. Uitval  
Wat vond je van de opleiding? Wat is de reden dat je bent gestopt met de opleiding?  
Zijn er zaken die hadden kunnen voorkomen dat je bent gestopt?
  - ▶ Verwachtingen vooraf
  - ▶ Specifieke ervaringen
  - ▶ Eigen context/omgeving van invloed op studiesuccesDoor wie heb jij je gesteund gevoeld? Wie of wat heeft het studeren bevorderd of belemmerd?
  
4. Ideale situatie/studiebeleving  
Wat had je kunnen helpen? Wat heb je gemist?
  - ▶ Tips; concrete voorbeelden
  - ▶ Bekendheid van je sociaal netwerk met de opleiding/ HR?
  - ▶ Hulp van sociaal netwerk; ouders/ partner; vrienden, VIP's?

## Bijlage 3. Overzicht telefonische interviews

### Telefonische interviews: korte typeringen

1. (telefonisch): heeft zichzelf niet goed geïnformeerd, benoemt teleurgestelde verwachtingen, vindt de nieuw ontwikkelde ISO opleiding niet bij zich passen, is doorgestroomd naar andere studierichting.
2. (telefonisch): heeft een tussenjaar genomen nadat bleek dat de verkeerde LWG (stage) was gekozen. Studielast is zwaar. Maar docenten/SLC op Hbo zijn beter dan Mbo.
3. (moeder van student, telefonisch): is op aanraden van decaan en SLC-er (tijdelijk) gestopt om eerst stappen te nemen om psychisch te herstellen en in behandeling te gaan.
4. (telefonisch): Als social worker zag ze zichzelf niet werken, hier kwam ze achter tijdens haar studie, waarna ze naar de pabo in Dordrecht is gegaan (InHolland). Daar gaat het nu goed.
5. (telefonisch): Was zwanger en moest de ziektewet in (heeft hartproblemen en problemen met haar rug). Inmiddels is haar zoontje 10 maanden en is haar rug nog steeds niet voldoende hersteld. Ze zou wel verder willen studeren, maar fysiek is dat nu geen optie.
6. (telefonisch): Is ziek, heeft tussenjaar genomen. Hoopt in september voldoende hersteld te zijn om weer te kunnen starten.
7. (telefonisch): maakt de keuze om van Havo via het behalen van de propedeuse bij de lerarenopleiding door te stromen naar EUR. Is niet direct na de propedeuse gestopt.
8. (telefonisch): maakt de keuze om van Havo via het behalen van de propedeuse bij de lerarenopleiding door te stromen naar RUL; even getwijfeld, maar vond de didactische vakken niet leuk en perspectief op het leraarschap trok niet.
9. (telefonisch): idem dito. maakt de keuze om van Havo via het behalen van de propedeuse bij de lerarenopleiding door te stromen naar RUL; even getwijfeld, maar vond de didactische vakken niet leuk en perspectief op het leraarschap trok niet. Deze laatste twee studenten hadden exact hetzelfde verhaal.
10. (telefonisch): na VWO instroom lero wiskunde Deeltijd; overgestapt van universitaire studie natuurkunde i.v.m. kostwinnenschap en ernstig ziek kind. Vond leraarschap wiskunde erg leuk en werd zeer gewaardeerd in zijn werk als docent- maar HBO past niet bij hem: hekel aan aanwezigheidsplicht, reflectieverslagen, vond beroepsvoorbereidende vakken niet relevant (wat moet je op de Zeeuwse eilanden met diversiteit?). Kreeg naar eigen zeggen geen hulp van docenten SLC. Werkt nu als functioneel applicatiebeheerder.
11. (telefonisch): MBO- doorstromer naar lero. Vond stage en didactische vakken niet leuk. Wil ook 'om 17u uitgewerkt zijn'. Werkt nu als lasser.





## Colofon

Dit is een uitgave van Kenniscentrum Talentontwikkeling,  
Hogeschool Rotterdam  
Museumpark 40, 3015 CX Rotterdam  
April 2019

Ontwerp: JARGO design BV

**overtref** jezelf

