

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

**Transitie van secundair naar hoger onderwijs: Samenhang tussen academische
aanpassing en studiesucces en de rol van studieondersteuning.**

Evelyne Mancel

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in
de Opleidings- en
Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. V. Donche
Copromotor: J. Willems
Medebeoordelaar: prof. dr. D. Gijbels

Dankwoord

Deze masterproef is het sluitstuk van mijn vijf jarige tijd als werkstudent. Bij het beëindigen van deze studie wil ik graag de tijd nemen om een aantal mensen te bedanken die het mogelijk gemaakt hebben om dit te realiseren.

Eerst wil ik mijn promotor prof. dr. Vincent Donche en copromotor Jonas Willems bedanken voor de begeleiding gedurende het schrijven van mijn masterproef. De verschillende samenkomsten hebben mij geholpen om telkens met veel enthousiasme weer verder te werken.

Bedankt ook aan de respondenten voor de openhartige interviews en de vlotte bereidwilligheid om hieraan mee te werken. Ook de mensen op de hogeschool die de interviews mogelijk gemaakt hebben wil ik bedanken voor de praktische organisatie.

Deze masterstudie combineren met mijn werk en gezin was een hele uitdaging. Mijn dank gaat dat ook uit naar mijn vrienden en familie die mij de laatste vijf jaar vaak hebben moeten delen met de universiteit. Gedurende deze jaren voelde ik mij steeds ondersteund door de vele bemoedigende woorden en felicitaties bij elk geslaagd examen. Al die momenten dat ons dochtertje Pauline bij jullie mocht komen spelen of slapen hebben hier zeker aan bijgedragen.

Ook een warme bedankt aan Martine voor het nalezen van mijn werk. Jouw suggesties en tips hebben mij zeker geholpen.

Tenslotte verdient vooral mijn verloofde Chris een grote dankjewel. Jij was diegene die mij aanmoedigde aan deze reis te beginnen en hebt mij de hele tijd met ongelooflijk veel geduld gesteund. Zonder jouw geloof in mij had ik dit nooit tot een goed einde kunnen brengen.

Bedankt!

Evelyne Mancel

Samenvatting

In de laatste jaren werd er wereldwijd onderzoek gedaan naar de transitie van secundair naar hoger onderwijs. Het Vlaams onderwijsbeleid oefende ook invloed uit op de kwaliteit van hoger onderwijs door zich te richten op de instroomproblematiek. Momenteel gaat er wel minder aandacht uit naar initiatieven in de eerste maanden van het hoger onderwijs inzake academische aanpassing. Onderzoek stelt echter dat studenten meer kans hebben om te slagen indien ze zich gedurende deze eerste maanden verbinden met het academisch leven. Daarnaast wordt door onderzoekers het belang van studiebegeleiding aangehaald.

Dit onderzoek is een onderdeel van een groter onderzoeksproject van de UA en is kwalitatief bedoeld. Het heeft als doel een beter zicht te krijgen op de factoren die bijdragen tot academische aanpassing, meer bepaald op de ervaringen van de eerstejaarsstudenten inzake academische aanpassing en studieondersteuning.

Voor de resultaten werden tien eerstejaarsstudenten van één hogeschool geselecteerd na het houden van een logboeksessie. De onderzoeker nam bij deze tien respondenten semi-gestructureerde interviews af.

Het eerste luik van de resultaten bestaat uit de ervaringen van de studenten met academische aanpassing. Met diverse voorbeelden worden hun ervaringen met inhoudelijke, organisatorische en persoonlijke aanpassing geïllustreerd. De analyses tonen aan dat de grootste academische aanpassingen plaatsvinden op persoonlijk vlak.

In een tweede deel geven de respondenten aan hoe zij de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing zien. Wat hierbij opvalt is dat, volgens de studenten, goede notities leren nemen een positieve invloed heeft op de studie-uitkomsten. Een daling aan motivatie, die kan veroorzaakt worden door bijvoorbeeld slechte testresultaten, kan dan weer zorgen voor een negatief effect op de studie-uitkomsten.

Tenslotte wordt in een derde luik gepeild naar de ervaringen met studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing. De studenten beschrijven hier welke verschillende actoren hen helpen om zich academisch aan te passen zoals traject- en leercoaching, docenten, klasgenoten en familie. De ervaringen met traject- en leercoaching zijn zowel positief als negatief.

Van secundair naar hoger onderwijs: studenten in nieuw vaarwater

De stap van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs is voor heel wat studenten niet evident. Teveel studenten stoppen met de opleiding in het eerste jaar van de hogeschool. Evelyne Mancel (Universiteit Antwerpen) onderzoekt hoe studenten deze overgang zelf ervaren.

Mancel, student in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, interviewde tien eerstejaarsstudenten van een hogeschool. Hun ervaringen rond hoe ze zich wel (of niet) aangepast hebben aan het academisch leven worden beschreven in haar onderzoek. De studenten vertelden wat volgens hen belangrijk is om goede resultaten te behalen. Er werd ook gepolst naar de manier waarop en van wie de studenten het meeste studieondersteuning kregen.

Op basis van dit onderzoek kan er vastgesteld worden dat studenten het voornamelijk moeilijk hebben om zich aan te passen op persoonlijk vlak. Vaak leeft er bij hen de twijfel of ze de studie in het hoger onderwijs wel aankunnen omdat deze toch anders blijkt te verlopen dan in het secundair. Ze vinden het moeilijk om een goed evenwicht te creëren tussen studeren en ontspannen. Studeren blijkt voor sommige studenten niet enkel een feestje te zijn maar brengt veel stress en een hoge druk om te presteren met zich mee.

Om te kunnen slagen in de examens is het volgens de studenten belangrijk om eerst te leren goede notities te nemen en vragen te durven stellen ook al zitten ze in een grote groep. Ondanks het feit dat studenten zich er wel van bewust zijn dat ze in het hoger onderwijs tijdig van start moeten gaan met de leerstof, worden ze vaak pas wakker geschud door de oefenexamens. Dat een studieplanning hen hierbij kan helpen weet men wel maar deze wordt vaak pas opgemaakt wanneer het eigenlijk al te laat is.

Het gevoel krijgen dat ze gesteund worden in hun studies is voor de studenten belangrijk. Deze steun kan vanuit de hogeschool komen op voorwaarde dat de coach beschikt over voldoende inhoudelijke vakkennis. Daarnaast vinden ze studieondersteuning bij docenten en familie maar vooral bij hun klasgenoten. Deze helpen elkaar op praktisch vlak, bijvoorbeeld om de weg te vinden in het grote schoolgebouw maar ook om de leerstof te begrijpen.

Meer weten?

Evelyne Mancel: evelyne.mancel@student.uantwerpen.be

Promotor prof. dr. V. Donche: vincent.donche@uantwerpen.be

Inhoudstafel

Inhoud

1.	Introductie	9
2.	Theoretisch kader.....	11
2.1.	Academische integratie	11
2.2.	Samenhang studiesucces en academische integratie.....	12
2.3.	Studiebegeleiding	13
2.4.	Samenhang studiebegeleiding en academische integratie.....	16
3.	Deze studie	17
3.1.	Het ruimere onderzoeksproject	17
3.2.	Invulling van de kernbegrippen in dit onderzoek	17
3.3.	Onderzoeksvragen	19
4.	Methodologie	19
4.1.	Vooronderzoek (kwantitatief).....	19
4.2.	Onderzoeksmethode deze studie (kwalitatief)	21
4.3.	Respondenten.....	22
4.4.	Instrumenten	23
4.4.1.	Logboeksessies	23
4.4.2.	Semi-gestructureerde interviews.....	24
4.5.	Procedure / kwalitatieve analyse	25
4.5.1.	Coderen.....	26
4.5.2.	Analyseren	28
4.6.	Kwaliteitseisen	28
4.6.1.	Validiteit	28
4.6.2.	Betrouwbaarheid.....	29
5.	Onderzoeksresultaten	30
5.1.	Op welke manier beschrijven studenten academische aanpassing (OV1)	30
5.1.1.	Inhoud gerelateerde academische aanpassing	30
5.1.2.	Organisatorische academische aanpassing	32
5.1.3.	Persoonlijke academische aanpassing	34

5.2.	Hoe beschrijven studenten de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing (OV2)	39
5.2.1.	Positieve studie-uitkomsten	39
5.2.2.	Negatieve studie-uitkomsten	43
5.3.	Wat is volgens de studenten de rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing (OV3)	44
5.3.1.	Studieondersteuning trajectcoach – leercoach	44
5.3.2.	Studieondersteuning van anderen	47
5.3.3.	Geen studieondersteuning nodig	50
6.	Discussie en conclusie.....	51
6.1	Conclusie	51
6.1.1.	Beschrijving academische aanpassing (OV1).....	52
6.1.2.	Beschrijving samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing (OV2).....	53
6.1.3.	Rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing (OV3).....	54
6.2.	Discussie.....	56
6.2.1.	Beperkingen van het huidig onderzoek	56
6.2.2.	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	56
7.	Referentielijst	59
8.	Bijlagen	64
	Bijlage 1: Integratiekader van Tinto (1993)	64
	Bijlage 2: Blanco logboek	64
	Bijlage 3: Interviewleidraad	69
	Bijlage 4: Codeboom OV1: 'Academische aanpassing'	74
	Bijlage 5: Codeboom OV2: 'Samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing' ..	74
	Bijlage 6: Codeboom OV3: 'Studieondersteuning'	75

Figuren

Figuur 1: New skills for new futures, Watts en Van Esbroeck (2000)	15
Figuur 2. Grafische voorstelling drie-groepen oplossing	21

Tabellen

Tabel 1: Overzicht fit-criteria verschillende LPA modellen	20
--	----

Tabel 2: Respondentkenmerken	23
Tabel 3: Overzicht codeerwerk per onderzoeksvraag	27

1. Introductie

De *transitie van secundair naar hoger onderwijs* is de laatste jaren wereldwijd een veel besproken thema in onderzoek naar onderwijs. Verschillende studies hebben zich verdiept in deze kwestie (Baker, 1984; Briggs, 2012; Torenbeek, 2010; Trautwein, 2017; van der Zanden, 2018). Het onderzoek van Briggs, Clark en Hall (2012) beschrijft internationale studies naar de transitie van studenten naar het hoger onderwijs. Deze benadrukken de wisselwerking tussen de sociale en academische omstandigheden van de studenten en de institutionele systemen die hen zouden moeten ondersteunen.

Ook in Vlaanderen zijn studenten in het hoger onderwijs een belangrijk punt op de politieke agenda. Uit een artikel van Onderwijs Vlaanderen "Hoger onderwijs staat voor kwaliteitsvol onderwijs" (2017) blijkt dat de studentenpopulatie dankzij de democratisering en de flexibilisering van het hoger onderwijs diverser is dan ooit.

Redactie.be publiceerde in 2015: "Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) wil de resultaten van studenten in het hoger onderwijs beter opvolgen. Wie onvoldoende presteert in het eerste jaar, kan voorwaarden opgelegd krijgen om het tweede jaar te beginnen. Universiteiten en hogescholen zullen ook inzage krijgen in de vorige studieresultaten van hun studenten. Crevits wil voorkomen dat studenten jarenlang blijven hangen en toch geen diploma halen" (Heylen & Vermeersch, 2015). Studenten die te lang op de hogeschool blijven hangen betekenen voor de maatschappij een hoge kost. Voor de ouders betekent dit een serieuze investering zonder garantie op een diploma op het einde van de rit. Maar ook voor de student zelf is dit een negatief gegeven aangezien ze een hele tijd van hun adolescentie verliezen en hun zelfvertrouwen een serieuze deuk kan krijgen. "Veel hoger onderwijsinstellingen worstelen met grote aantallen uitvallers en studenten die relatief veel tijd nemen om hun cursus af te ronden" (Torenbeek, Jansen & Hofman, 2010). Ook Yorke et al. (1977) stelden reeds lang geleden vast dat een aanzienlijk deel van de studenten in het hoger onderwijs wegvallen in het eerste jaar. Dit probleem bestaat dus al erg lang en op dit punt is er nog niet zo heel veel veranderd.

Recent onderwijsbeleid in Vlaanderen richt zich vooral op de *instroomproblematiek* van het hoger onderwijs. Onderwijs zet nu sterk in op het oriënteren van de studenten bij de overgang van secundair naar hoger onderwijs. In een persbericht van het kabinet van Vlaams minister van Onderwijs wordt beschreven hoe 12.000 leerlingen uit het laatste jaar secundair onderwijs feedback over hun studiekeuze kregen ("*Al 12.000 leerlingen ontvingen feedback over studiekeuze hoger onderwijs*", 2018). Hiervoor werd Columbus ontwikkeld, een digitale niet-bindende oriëntatieproef die past binnen een volledig traject om leerlingen beter te begeleiden bij hun studiekeuze naar het hoger onderwijs ("*Columbus begeleidt jongeren voor tweede jaar op rij bij studiekeuze*", 2017). Daarnaast kunnen studenten die aan een hogeschool een

opleiding tot bijvoorbeeld leraar willen starten en studenten die aan de universiteit een opleiding tot burgerlijk ingenieur of burgerlijk ingenieur-architect willen starten, zich pas inschrijven na deelname aan een niet-bindende toelatingsproef. Deze proeven zijn bedoeld om de studiekeuze te versterken. De instelling kan een student die niet slaagt een remediëring opleggen. Ook dat is bedoeld als maatregel om het studiesucces te verhogen. (*"Toekomstige leraren en burgerlijk ingenieurs sterker aan de start van hun opleiding"*,2018).

Onderzoek van Trautwein en Bosse (2017) benadrukt de bijzondere *relevantie van het eerste jaar* in het hoger onderwijs voor de toekomstige academische prestaties en studiesucces van studenten. Zij stellen wel vast dat er weinig onderzoek gedaan werd en weinig bekend is over de specifieke vereisten die studenten als kritisch beschouwen voor hun eerstejaars ervaring. Eerder onderzoek van Beekhoven, van Hout en de Jong (2002) suggereert dat het in de toekomst de moeite waard zou zijn om meer diepgaand onderzoek te verrichten naar de overgang van secundair naar hoger onderwijs op een kwalitatieve manier. Van der Zanden, Denessen, Cillessen en Meijer (2018) stellen dat om eerstejaarsstudenten te helpen slagen in het hoger onderwijs, een inzicht nodig is in de variabelen die bijdragen aan het succes in deze specifieke fase van hun opleiding. In het Vlaamse onderwijsbeleid wordt nu sterk gedacht in de richting van oriënteren maar gaat er minder aandacht naar de effectiviteit van initiatieven die worden uitgezet in de eerste maanden van het hoger onderwijs inzake de academische aanpassing van eerstejaarsstudenten.

Een van de meest populaire theoretische perspectieven met betrekking tot studierendement en de effecten van *aanpassing in het hoger onderwijs* is het Amerikaanse integratiekader van Tinto (Tinto, 1993)(zie bijlage 1). Tinto stelt dat studenten meer geneigd zijn om ingeschreven te blijven in een instelling als ze zich verbinden met het sociale en academische leven van die instelling. Studenten die geïntegreerd geraken door verbanden te leggen met individuen, door zich aan te sluiten in clubs of zich bezig te houden met academische activiteiten, zullen eerder volharden dan diegene die niet aangepast zijn aan het academische leven.

Bijkomend rapporteerden Baker en Siryk (1984) ook het belang van begeleiding voor studenten die moeite hebben met hun aanpassing aan het hoger onderwijs. Zij hoopten dat hun onderzoek een belangrijke stap zou zijn in de ontwikkeling van een diagnostisch instrument voor studenten die zouden kunnen profiteren van onder andere *studiebegeleiding*.

Om studenten alle kansen te geven op het behalen van een diploma op een zo efficiënt mogelijke manier is het noodzakelijk om verder onderzoek te doen naar de overgang van secundair naar hoger onderwijs op een kwalitatieve manier. Daarom focust *dit onderzoek* op de ervaringen van eerstejaarsstudenten inzake academische aanpassing en studieondersteuning omdat het wil beschrijven hoe studenten de samenhang tussen academische aanpassing en studie-uitkomsten zien en welke facetten van studieondersteuning

een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op hun academische aanpassing. Als doel stelt dit onderzoek een beter zicht te krijgen op de factoren die bijdragen aan academische aanpassing en daarmee indirect aan een hoger of lager studiesucces.

2. Theoretisch kader

Op basis van literatuuronderzoek verkennen we hier de begrippen academische integratie en studiebegeleiding om vervolgens hun onderlinge samenhang toe te lichten.

2.1. Academische integratie

Inzake 'academische integratie' zijn er *verschillende definities* terug te vinden in de literatuur. Deze term wordt op verschillende manieren begrepen en onderzocht door onderzoekers doorheen de jaren. Daarom is het interessant om deze verschillende standpunten eerst te bekijken.

Torenbeek et al. (2010) tonen in hun onderzoek aan dat in verband met drop-out in het hoger onderwijs het model van Tinto (Tinto's model of student attrition, 1987, 1993) een belangrijk bestudeerd model is. "Het model van Tinto bepaalt de mate waarin studenten geïntegreerd geraken. Dit door het analyseren van de interactie van 13 variabelen die betrekking hebben op de voorgeschiedenis van de student (zoals geslacht en studieresultaten van het secundair), hun intenties, hun doelen en engagement en academische en sociale institutionele kenmerken. De term 'integratie' verwijst naar de mate waarin studenten betrokken zijn bij academische activiteiten en interactie met leeftijdsgenoten en de faculteit. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen academische en sociale integratie" (Torenbeek et al., 2010). Volgens Torenbeek et al. (2010) heeft sociale integratie betrekking op de interactie met leeftijdsgenoten en de hogeschool.

Tinto (1975) beschrijft academische integratie als de mate waarin studenten zich aanpassen aan de academische manier van leven. Severiens en Wolff (2008) benoemen het als de bereidheid (motivatie) en het vermogen (bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden) om tot een groep te behoren. Ruis en Leiden (2007) spreken van academische integratie wanneer studenten zich identificeren met hun studie en hun instelling, zich op hun gemak voelen in colleges en werkgroepen en de gelegenheid hebben om met docenten en studenten in contact te treden. In het onderzoek van Astin (1984) verwijst academische integratie naar dergelijke kenmerken en gedragingen als het aantal uren dat studenten besteden aan studeren, de mate van interesse in hun vakken en goede studiegewoonten.

Het onderzoek van Trautwein en Bosse (2017) stelt voor om *academische integratie verder te differentiëren* met betrekking tot inhoud gerelateerde, persoonlijke en organisatorische vereisten. Persoonlijke vereisten vatten ze samen als de moeilijkheden die studenten ervaren met betrekking tot hun zelfmanagement en hun persoonlijke aanpassingen aan de universiteit. Organisatorisch vereisten omvatten uitdagingen zoals het verkrijgen van algemene oriëntatie

binnen het hoger onderwijs en de specifieke manier waarop onderwijs en leren georganiseerd is. De inhoudelijke dimensie tenslotte bestaat uit de vereisten die een discipline-specifieke benadering vragen. Bijvoorbeeld moeilijkheden met betrekking tot de academische taal, prestatie- en beoordelingsnormen. Deze vereisen specifieke academische vaardigheden. Zowel onderzoeken van Severies en Wolff (2008) en Chrysikos, Ahmed en Ward (2017) stellen echter een andere onderscheid voor, namelijk formele academische integratie en informele academische integratie. Gemeenschappelijk hierin formuleren ze dat formele academische integratie betrekking heeft op de contacten die studenten hebben met de studie en het instituut zelf. Hiermee bedoelen ze bijvoorbeeld het bijwonen van lessen en practica, het onderzoeken van thema's in bibliotheken en de betrokkenheid bij verschillende activiteiten gerelateerd aan academisch succes. Informele academische integratie omvat de contacten tussen de studenten en de docenten buiten de directe context van de leeromgeving. Chrysikos et al. (2017) benadrukken dat informele academische betrokkenheid even belangrijk is als formele academische integratie.

2.2. Samenhang studiesucces en academische integratie

Inzake samenhang tussen academische integratie en studiesucces werden op kwantitatieve wijze al een aantal bevindingen aangetoond. "Tinto stelt dat naarmate de student beter academisch is geïntegreerd, zijn goal oriëntatie (doelgerichtheid om de studie te behalen) groter is. Dit zorgt voor een betere studievoortgang en minder studie-uitval". (Ruis & Leiden, 2007). Volgens Prins (1997) leidt toenemende academische integratie tot een grotere betrokkenheid bij het opleidingsdoel, welke studie-uitval zou kunnen beperken. Daaraan toegevoegd wijst het onderzoek van Torenbeek et al. (2010) uit dat de prestaties in het eerste jaar op de universiteit direct worden beïnvloed door eerdere prestaties en de tijd die studenten investeren in hun studie (aanwezigheid in de klas en de bestede tijd aan studeren). In de meta-analyses van de studie van Nauwelaerts en Doumen (2016) wat betreft de samenhang met studieresultaten hoger onderwijs treden vooral de academische integratie van studenten en studie-attitude op de voorgrond.

Ook van der Zanden et al. (2018) komen tot een gelijkaardige conclusie inzake studiesucces. De studies die zij onderzochten tonen aan dat academische prestaties van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs een verband houden met eerdere schoolse prestaties, inspanningen, academische zelfeffectiviteit, studievaardigheden en deelname aan speciale eerstejaarsprogramma's.

"Inzake studievoortgang zijn vele kwantitatieve studies uitgevoerd, maar het idee Tinto's theorie door middel van kwalitatief onderzoek empirisch te toetsen, heeft slechts een aantal maal navolging gevonden. Kwalitatieve studies kunnen zorgen voor verdieping van het inzicht over hoe processen tijdens de studieloopbaan verlopen, verwoord door de respondenten zelf.

Een kwalitatieve studie biedt meer ruimte om factoren naar boven te laten komen die niet uit een gestructureerde vragenlijst zullen blijken" (Beekhoven et al., 2002).

2.3. Studiebegeleiding

Academische integratie en socialisatie kan volgens het onderzoek van Briggs et al. (2012) mogelijk gemaakt worden door ondersteuning in het hoger onderwijs. Ze stelden positieve relaties vast bij onder anderen studentenbegeleiders en student peer-coaching.

Over wat *ondersteuning en studiebegeleiding* in een hogere onderwijs context juist is en wat haar effecten zijn op studiesucces, is het literatuuraanbod schaars. Enkele onderzoeken gaan hier wel op in. In de studie van Ruis en Leiden (2007) wordt aangetoond dat studiebegeleiding plaats vindt in de eerste fase van een hoger beroepsonderwijs of universitaire studie in Nederland. Deze is gekoppeld aan een onderwijsmodule van dat moment, wordt verzorgd door de betreffende docent en richt zich op specifieke problemen van de studenten. Prins (1997) beschrijft studiebegeleiding als de mate waarin functionarissen (docenten maar ook studentendecanen, studentenpsychologen, mentoren, tutoeren, studieadviseurs, enz) van de opleiding contact hebben met de studenten over hun studievoortgang. Dit via begeleidingsgesprekken, via tutorial bijeenkomsten of via terugkoppeling met het registratiesysteem. Het onderzoek van Grosseck (2014) beschouwt coaching als een essentieel onderdeel van de leerontwikkeling. Het doel van coaching is om iemand zijn vaardigheden op te tillen tijdens de studies. "Hoger onderwijs biedt de mogelijkheid om studenten door het leerproces te begeleiden via een coaching methode". (Grosseck, 2014).

Qua resultaten zijn er *verschillende bevindingen* inzake studiebegeleiding. Het onderzoek van Briggs et al. (2012) rapporteert een positief effect van interactie binnen het hoger onderwijs tussen studenten en personeel. Medewerkers die enthousiast zijn en studenten bemoedigen mogen niet worden onderschat. Studenten vertelden in het onderzoek over eenmalige ontmoetingen met andere studenten of medewerkers op introductiedagen. Of over langdurige relaties met vakdocenten of begeleiders die hen in staat stelden zichzelf als een hoger onderwijs student voor te stellen. Briggs et al. (2012) stellen dat dit de studenten ondersteunt in hun persoonlijk zelfvertrouwen en ambitie. Wat hen dan weer helpt om de praktische hindernissen van een transitie naar het hoger onderwijs te overwinnen. Bevindingen in dit onderzoek benadrukken het belang van een goede voorbereiding bij de transitie van secundair naar hoger onderwijs. Er wordt gesuggereerd dat het voor studenten die nog in het secundair onderwijs zitten belangrijk is om juiste actuele informatie te krijgen over het hoger onderwijs. Ze zouden ook baat hebben aan persoonlijke ondersteuning en aanmoediging bij deze overstap naar het hoger onderwijs, bijvoorbeeld door advies en begeleiding bij het toelatingsproces.

Ruis en Leiden (2007) stelden vast dat de effectiviteit van de diverse vormen van studiebegeleiding als factor voor onderwijsrendement moeilijk aan te tonen zijn. "Studiebegeleiding zorgt er blijkbaar wel voor dat studenten hun irreële verwachtingen ten aanzien van de studie bijstellen tot realistische verwachtingen en daar sneller consequenties aan verbinden". (Ruis & Leiden, 2007).

Een interessant onderzoek inzake begeleiding is het onderzoek naar studiebegeleiding en counseling in het hoger onderwijs van Watts en Van Esbroeck (2000). Deze studie onderzocht de verschillende *begeleiding- en adviesdiensten* in het hoger onderwijs binnen Europa. Ze bekeken onder andere de structuur van de begeleidingsdiensten, de sleutelrollen en de taken die hierin worden uitgevoerd. Het onderzoek zelf biedt een vergelijkend kader dat de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende termen in studiebegeleiding duidelijk maakt. Watts en Van Esbroeck (2000) stelden vast dat de aandacht voor begeleiding en counseling in het hoger onderwijs de afgelopen jaren gegroeid is. Zij maken een onderscheid in *vier momenten van begeleiding*:

- Aandacht voor begeleiding en counseling voor de effectieve inschrijving:
Deze worden gezien als een manier om de toegang tot het hoger onderwijs te verbeteren en de studenten te helpen om een opleiding te vinden die aansluit bij hun vaardigheden en interesses. Op deze manier zouden de kansen op slagen moeten verhogen.
- Aandacht voor begeleiding en counseling bij de start in het hoger onderwijs:
Deze wordt gezien als een manier om de kansen op vroegtijdige drop-out te verminderen. Ze moet de studenten in staat te stellen snel aan de slag te gaan met het effectief leren.
- Aandacht voor begeleiding en counseling tijdens de studies:
Deze wordt gezien als een manier om uitval door leer- of persoonlijke problemen te voorkomen. En door goed geïnformeerd te zijn zullen studenten kunnen profiteren van een grotere flexibiliteit binnen het opleidingsprogramma. Op deze manier krijgen ze meer leermogelijkheden zodat hun inzetbaarheid op het werkveld zal vergroten.
- Aandacht voor begeleiding en counseling bij het verlaten van het hoger onderwijs:
Deze wordt gezien als een manier om de studenten te helpen om een effectieve overgang te maken naar de arbeidsmarkt.

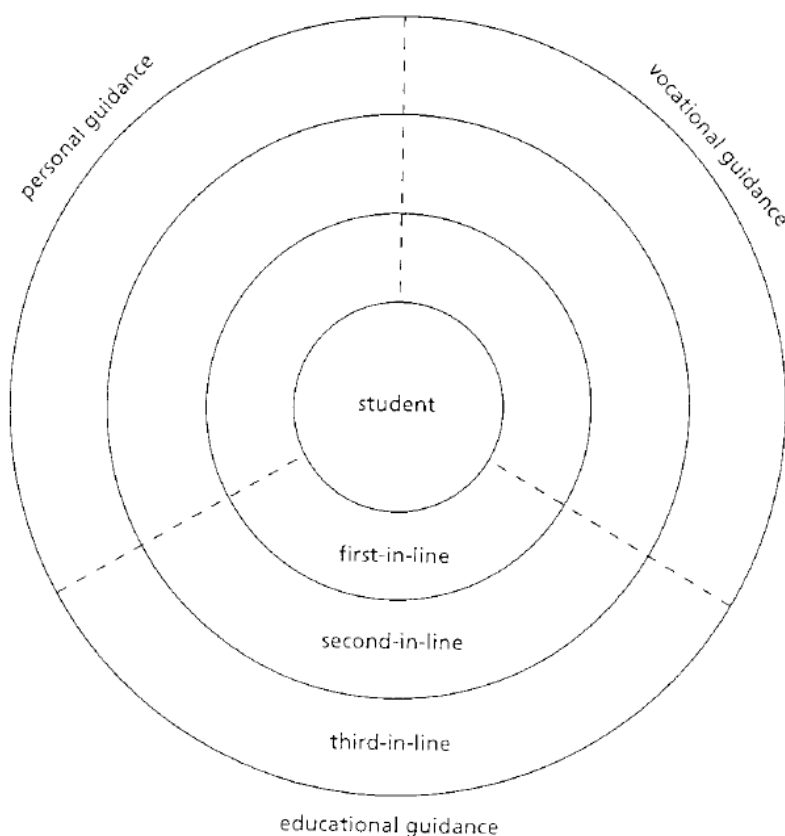
Om een raamwerk te bieden voor de analyse van de verschillende diensten, namen de onderzoekers twee wijze aan om deze te classificeren, namelijk door focus en per niveau. (zie figuur 1).

Inzake *focus* wordt een onderscheid gemaakt in drie soorten begeleidingen:

- Educatieve begeleiding: begeleiding over keuzes van educatieve opties en leerlingen ondersteuning.
- Beroepsadvies: begeleiding over de keuzes van beroep en het uitvoeren hiervan.
- Persoonlijke begeleiding: begeleiding over persoonlijke en sociale kwesties.

Qua *niveau* worden drie subcategorieën onderscheiden:

- First-in-line: begeleiding maakt deel uit van de formele onderwijsfunctie.
- Second-in-line: begeleiding is gekoppeld aan de onderwijsfunctie, maar met een mate van specialisatie.
- Third-in-line: begeleiding is gescheiden van de formele onderwijsfunctie en aangeboden door specialisten.



Figuur 1. New skills for new futures, Watts en Van Esbroeck (2000).

Watts en Van Esbroeck (2000) formuleerden een aantal interessante conclusies. Zij concludeerden onder andere dat first-in-line begeleiders zich voornamelijk richten op informatieverstrekking, advies en doorverwijzing. Zij hebben ook een kleine rol in het individueel begeleiden en het lesgeven. Hoewel er wel een grote variëteit zit in de invulling van

deze functies. Het takenpakket van een studieadviseur, een studiebegeleider of loopbaanadviseur zijn in grote lijnen vergelijkbaar. Hoewel de loopbaanadviseur meer betrokken zijn in groepsadviezen op het beroepsdomein. De psychologische begeleiders en psychiaters doen meer langdurige individuele begeleidingen, gevolgd door adviseurs voor studenten met een handicap. Ten slotte zijn de beoordelingen voor individuele begeleiding aanzienlijk hoger dan voor groepsadvies.

2.4. Samenhang studiebegeleiding en academische integratie

In dit huidig onderzoek wordt er ook gekeken naar de facetten van studiebegeleiding die volgens de studenten een invloed kunnen hebben op hun academische aanpassing. Het onderzoek van Beekhoven et al. (2002) beschrijft een aantal kwalitatieve studies over het studieloopbaan model. Zij lichten toe dat Murguia, Padilla en Pavel (1991) en Padilla en Pavel (1994) Tinto's theorie vooral gebruiken om sociale en academische integratie beter te begrijpen. In interviews met een aantal studenten richtten deze onderzoekers zich specifiek op een aantal factoren die volgens hen belangrijk zijn bij academische integratie, namelijk etniciteit en studiebegeleiding. De conclusies zijn dat etniciteit en de kwaliteit van de studieadviseur belangrijk zijn voor academische integratie. "Het geheel resulteert enkel in een aanvulling van de begrippen sociale en academische integratie met andere mogelijke relevante variabelen". (Beekhoven et al., 2002).

Prins (1997) onderzocht in zijn werk onder andere de samenhang tussen studiebegeleiding, sociale en academische integratie op studie uitval. Hij concludeerde dat studiebegeleiding enige indirecte invloed blijkt te hebben op studie uitval van studenten in het hoger onderwijs. Daar waar weinig studiebegeleiding wordt gegeven, blijkt studie uitval niet verklaard te kunnen worden door sociale en academische integratie factoren. Daar waar veel studiebegeleiding wordt gegeven blijken echter de sociale en academische factoren wel als intermediaire factoren invloed te hebben op studie uitval. De studie van Prins (1997) concludeert op dit vlak dat het aanwezig zijn van studiebegeleiding bepaalde mechanismen beïnvloedt, die een goede of slechte studievoortgang veroorzaken en een beslissing betreffende het al dan niet een studie voort te zetten daardoor beïnvloedt. Door de afwezigheid van studiebegeleiding blijkt dat verschillen in prestaties tussen studenten minder invloed hebben op studievoortgang en uitvallen.

Ruis en Leiden (2007) stellen dat het toch onduidelijk is in hoeverre studiebegeleiding bijdraagt aan een academische integratie en daarmee indirect aan een hoger studierendement. Omdat studenten aangeven dat ze studiebegeleiding waarderen stellen deze onderzoekers dat dit erop zou kunnen duiden dat studiebegeleiding wel bijdraagt aan een academische integratie. Verder kwalitatief onderzoek naar hoe eerstejaarsstudenten van een hogeschool de samenhang tussen academische aanpassing en studiebegeleiding zelf zien is dus zeker een interessant item om verder uit te diepen.

3. Deze studie

In de literatuur wordt er voornamelijk gesproken over 'academische integratie'. In deze studie echter wordt de term '*academische aanpassing*' gebruikt omdat er vooral getracht wordt om meer zicht te krijgen op hoe studenten zich aanpassen aan het academische leven tijdens de transitie van secundair naar hoger onderwijs.

3.1. Het ruimere onderzoeksproject

Deze studie is een onderdeel van een groter onderzoeksproject van de Universiteit Antwerpen dat beoogt om op basis van het verzamelen van kritische incidenten inzicht in te winnen hoe studenten de eerste maanden van het hoger onderwijs beleven. In het bijzonder wordt de focus gelegd op zowel de academische, sociale, en persoonlijk-emotionele aanpassingen die plaatsvinden en de mogelijke invloed hierop van studiebegeleiding.

In een kwantitatief vooronderzoek werden studenten die het eerste semester in een Vlaamse hogeschool doorliepen aangemoedigd om een Fit-vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst diende om te peilen hoe studenten de eerste maanden op de hogeschool ervaren hebben. Via deze vragenlijst werd er gepeild in welke mate studenten zich voorbereid voelde op hun huidige situatie en de mate waarin ze zich aangepast hebben aan het hogeschoolleven. Er werden ook vragen gesteld naar de eigen inschatting van hun academisch zelfbeeld, hun engagement en emoties. Op het einde van de vragenlijst werden de studenten uitgenodigd voor het verdere kwalitatief onderzoek.

3.2. Invulling van de kernbegrippen in dit onderzoek

Vanuit bovenstaande beschreven literatuur is het duidelijk dat zowel academische aanpassing en studiebegeleiding in het hoger onderwijs verschillende invullingen kunnen hebben.

Academische aanpassing wordt in dit onderzoek begrepen als de manier waarop studenten in het eerste jaar omgaan met de uitdagingen die de nieuwe leeromgeving van de hogeschool aan hen stellen. Een student die bijvoorbeeld start met een opleiding in het hoger onderwijs kan in een hoorcollege zitten en niet echt begrijpen wat de docent wilt uitleggen. Maar de student kan snel door hebben dat verschillende andere studenten het college beter voorbereid hebben. Dit doordat ze de teksten die op voorhand aangeboden werden grondig door hebben genomen en reeds hebben samen gevat. Sommige studenten zullen dit misschien niet gedaan hebben en de teksten enkel diagonaal doorgekeken hebben. Tijdens het college zal de docent vragen stellen waarop bepaalde studenten die goed voorbereid waren, vlot zullen kunnen antwoorden. De student in het voorbeeld zal dit niet kunnen door die slechte voorbereiding. Een gevolg kan zijn dat de student zich de volgende les beter zal voorbereiden. Hij zal de

teksten beter door nemen en zal een samenvatting maken. Hij zal de zaken noteren die nog niet duidelijk zijn zodat bijkomende vragen gesteld kunnen worden in het college.

Academische aanpassing is dus begrijpen wat de academische verwachtingen zijn om te kunnen slagen in het hoger onderwijs en ook kunnen voldoen aan deze uitdagingen. Dit door de ontwikkeling van een goede studiemethode (voorbereiden, samenvatten, les volgen, taken maken en opstellen van een planning,...), investering van voldoende uren en interesse hebben in de leerstof.

Inzake *studiebegeleiding* heeft de meewerkende hogeschool in dit onderzoek een ruim aanbod:

- Studiekeuzebegeleiding door de dienst studieadvies (STIP)
- Hulp bij het veranderen van opleiding via een trajectcoach en/of trajectbeheerder
- Trajecten op maat: Het ideale scenario uitstippelen met de trajectbeheerder
- Bijzondere statuten aanvragen
- Studiemethode: De leercoach van de opleiding helpt zoeken naar een goede studiemethode, geeft tips over samenvatten, structureren en het maken van een realistische planning. Ook bij examenangst of uitstelgedrag kunnen studenten hier terecht. Er wordt doorverwezen naar de leercoach wanneer blijkt dat een cursist deze studie coaching nodig heeft.
- Studiefinanciering via Stuvo
- Sociaal juridische begeleiding door Stuvo
- Psychosociale begeleiding door een Stuvomedewerker
- Studievoortgang: Begeleiding door een trajectcoach. Een persoonlijke trajectcoach volgt de studieresultaten op, adviseert na de examens en motiveert de studenten. Bij de start van de opleiding ligt het accent vooral op de studievoortgang. Later komen ook andere trajectkeuzes aan bod, zoals het kiezen van een passende stage of bachelorproef. Elke student van het eerste jaar heeft een verplicht vak 'professionele ontwikkeling' dat gegeven wordt door de trajectcoach van de opleiding. In dit vak worden de studenten opgevolgd in hun studievoortgang en gaan ze reflecteren over hun studievoortgang.
- Taal: Informatie over de taalscreening, studeren met dyslexie of de procedure voor anderstalige studenten door de dienst studieadvies (STIP)
- Bemiddeling in verband met bijvoorbeeld examenregeling of een meningsverschil met een docent door een ombudsmedewerker.
- Trainingen: De dienst studieadvies (STIP) biedt een brede waaier aan trainingen voor studenten aan van een cursus Assertiviteit tot Chinees voor dummies.
- Verder studeren: Persoonlijk studieadvies door de dienst studieadvies (STIP)

Vooral de trajectcoach heeft een eerste lijn functie. Hij of zij bespreekt de fit tussen de student en de opleiding tijdens het verplichte vak 'professionele ontwikkeling'. Wanneer de trajectcoach merkt dat de student moet werken aan zijn of haar studiemethode wordt de

student doorverwezen naar de leercoach verbonden aan de opleiding om hieraan verder begeleidt te worden.

In dit onderzoek ligt een focus op de academische aanpassing en de eventuele samenhang met studiebegeleiding. Er is aandacht voor de begeleiding die ervaren wordt bij de start van het academiejaar en tijdens het eerste semester van het eerste jaar in de hogeschool. De nadruk ligt op de educatieve en persoonlijke begeleiding van de studenten op de drie subcategorieën (first-in-line, second-in-line, third-in-line). Maar er wordt ook gekeken naar eventuele studieondersteuning buiten deze categorieën.

Studiebegeleiding wordt in dit onderzoek begrepen als de ondersteuning die studenten krijgen om zich beter academisch aan te passen. Daarom wordt in dit onderzoek de ervaringen van studenten met de studievoortgangbegeleiding van de trajectcoach en de studiemethode begeleiding van de leercoach meegenomen als belangrijkste referentiepunt.

3.3. Onderzoeksvragen

In deze masterproef staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- OV1: Op welke manier beschrijven eerstejaarsstudenten van een hogeschool academische aanpassing?
- OV2: Hoe beschrijven eerstejaarsstudenten van een hogeschool de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing?
- OV3: Wat is volgens de studenten de rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing?

4. Methodologie

Het volgende hoofdstuk gaat eerst in op de methodologie gebruikt in het vooronderzoek (kwantitatief onderzoek in kader van het ruimer onderzoeksproject). Daarna gaan we verder in op de onderzoeksmethode gebruikt in deze studie. We kaderen de respondenten binnen dit onderzoek en vervolgens gaat het hoofdstuk dieper in op de gebruikte onderzoeksinstrumenten en de gevolgde procedure. Tenslotte worden de kwaliteitseisen van deze studie toegelicht.

4.1. Vooronderzoek (kwantitatief)

Alle studenten die net het eerste semester in een Vlaamse hogeschool doorlopen hadden werden aangemoedigd om de Fit-vragenlijst in te vullen. Hieruit werden informanten geselecteerd aan de hand van een latente profielanalyse (Magidson & Vermunt, 2004). Op basis van vijf variabelen: zelfeffectiviteit, zelfconcept, emotieregulatie en academische en sociale aanpassing werd nagegaan of verschillende studentenprofielen konden worden onderscheiden in de betrokken sample; subgroepen waarbinnen studenten dus dezelfde

kenmerken hebben op basis van de hiervoor vernoemde variabelen. Deze analyse werd uitgevoerd met Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 2013), gebruik makend van de *maximum likelihood robust estimator*. Deze estimator voorziet standaardfouten die robuust zijn tegen schending van de assumptie van normaliteit van de data.

De fit van de modellen werd nagegaan aan de hand van vijf fit-criteria. Vooreerst verzorgen zowel de Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (Lo, Mendell, & Rubin, 2001) en de Vuong-Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (Vuong, 1989) een test die aangeeft of er een significante verbetering ($p < 0.05$) is wanneer een extra klasse aan het model wordt toegevoegd (Nylund, Muthén, Nishina, Bellmore, & Graham, 2006). Verder zijn ook het Akaike's information criterion (Akaike, 1987), het Bayesian information criterion (Schwarz, 1978) en de sample-size-adjusted BIC belangrijke indices voor de fit van de alternatieve modellen, waarbij een lagere waarde telkens het betere model aanduidt. Een extra evaluatie van het onderscheid tussen subgroepen, gebeurde door het bekijken van het entropie-criterium (Celeux & Soromenho, 1996). Voor dit kengetal geldt dat aantallen dicht bij 1 een meer geschikte classificatie van de sample in profielen representeren. Van al deze indices wordt BIC algemeen aanvaard als het meest waardevolle kengetal om de interpretatie te leiden (Nylund-Gibson, Grimm, Quirk, & Furlong, 2014).

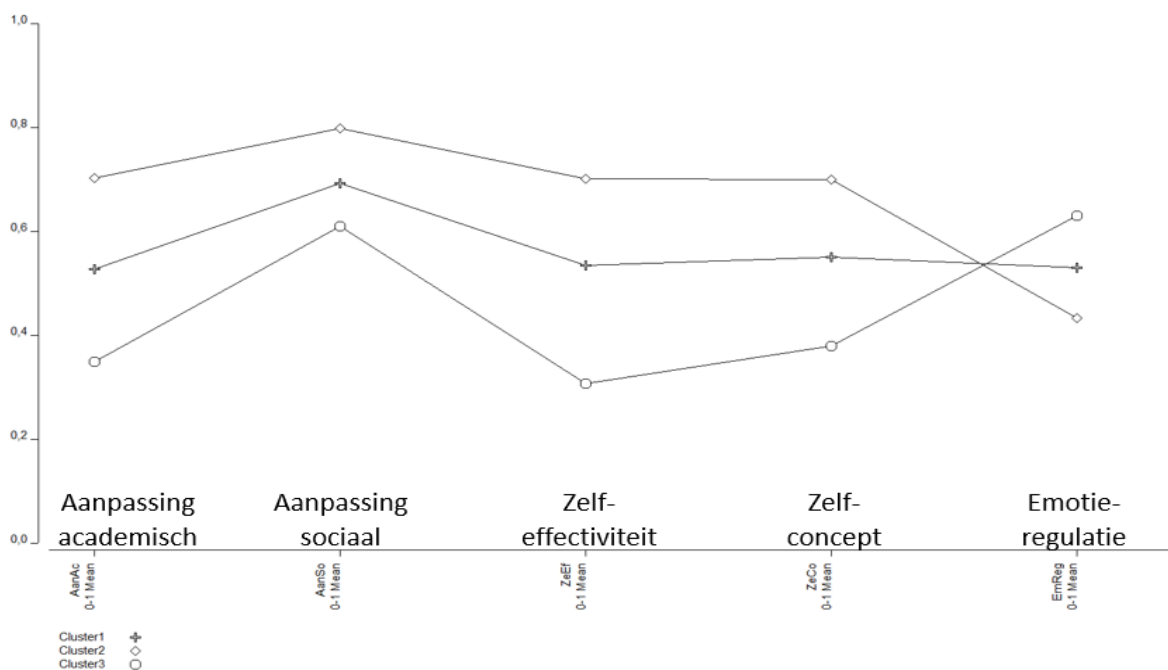
Naast voorgenoemde fit-criteria, werd de keuze van het optimale aantal klassen ook gebaseerd op de relatieve grootte van de subgroepen en door de theoretische zinvolheid van de profieloplossing. Volgend op de latente profielanalyse werden ook ANOVA's uitgevoerd om de verklaarde variantie door de uiteindelijke profielen in elke variabele na te gaan.

Tabel 1
Overzicht fit-criteria verschillende LPA modellen.

Profiel en	BIC	BIC adjusted	AIC	Entropie	Vuong-Lo-Mendell-Rubin	Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio
1 klasse	23947,1 40	23915,369	23890,3 25			
2 klasse	22243,1 40	22192,306	22152,2 35	0,731	0	0
3 klasse	21838,2 00	21768,303	21713,2 06	0,712	0	0
4 klasse	21765,0 17	21676,057	21605,9 33	0,682	0,1764	0
5 klasse	21655,7 22	21547,699	21462,5 49	0,747	0,0223	0
6 klasse	21591,4 65	21464,380	21364,2 03	0,722	0,1484	0

In de sample onder studie werden modellen getest waarin onderscheid werd gemaakt tussen één, twee, drie, vier, vijf en zes latente profielen. De fit-indices van de verschillende modellen van deze latente profielanalyse worden voorgesteld in tabel 1. De Vuong-Lo-Mendell-Rubin test, BIC en AIC suggereren duidelijk een drie-groepen oplossing. Voor BIC en AIC werd gebruik

gemaakt van de "elleboog" (de laatste relatief grote daling in AIC en BIC waarden) als leidraad naar het beste model (Nylund-Gibson et al., 2014). Ook theoretisch is de drie profielenoplossing te verdedigen; er kan een positief profiel, een gemiddeld profiel, en een 'minder positief/deficit' profiel worden onderscheiden (Figuur 2). Informanten werden geselecteerd uit de twee extreme profielen: positief (studenten scoren hoog op alle variabelen) en deficit (studenten scoren laag op alle variabelen), resulterend in een sample van 939 studenten (Deficit profiel: N = 297) die werden uitgenodigd voor de logboeksessies. Uiteindelijk hebben daarvan 105 studenten effectief deelgenomen aan het verdere kwalitatief onderzoek (logboeksessies).



Figuur 2. Grafische voorstelling drie-groepen oplossing.

4.2. Onderzoeksmethode deze studie (kwalitatief)

Dit verdere onderzoek is kwalitatief bedoeld en streeft naar het beschrijven van de ervaringen van studenten in hun transitie van secundair naar hogeschool. Het beoogt vooral om tot een beter begrip te komen van het fenomeen academische aanpassing en om tot een rijke beschrijving te komen van deze ervaringen. "De onderzoeksmethode die zich bezig houdt met het in kaart brengen van hoe personen hun ervaringen beschrijven, analyseren en begrijpen wordt een fenomenografie genoemd". (Marton, 1981). Reed (2006) stelt dat door middel van een fenomenografie de individuele ervaringen van een fenomeen beschreven worden. De resultaten van een fenomenografische analyse zijn een reeks van categorieën van beschrijvingen die de variatie weergeven in de manier waarop een fenomeen ervaren wordt. In het huidige onderzoek zal er dan ook gekeken worden op welke verschillende manieren studenten het fenomeen academische aanpassing ervaren, maar ook naar welke

samenhang ze ervaren tussen studiesucces en studieondersteuning en hun academische aanpassing.

Richardson (1999) benadrukt het nut van de fenomenografie omdat onderzoek naar het leren van studenten in het hoger onderwijs de laatste 25 jaar enorm geprofiteerd heeft van deze kwalitatieve aanpak. Daarnaast wordt het onderzoek op een kwalitatieve manier uitgevoerd omdat zoals Donche (2010) stelt, het bouwt op een klein aantal respondenten maar met veel informatie per case.

4.3. Respondenten

Van de 105 studenten die deelnamen aan de logboeksessies werden door de onderzoekers van het vooronderzoek 30 studenten geselecteerd op een kwalitatieve manier. (voor meer informatie logboeksessies zie 4.3.1.). Hiervoor werd er gekeken naar de rijkheid in informatie van de ingevulde logboeken. Deze 30 studenten werden door drie onderzoekers geïnterviewd.

Uit deze 30 studenten werden vervolgens *10 studenten* geselecteerd voor deze studie omdat dit aantal toelaat om in het stadium van data-analyse vergelijkingen te kunnen maken. "Als de doelstelling van een kwalitatief onderzoek erop gericht is om de verscheidenheid van opvattingen bij een bepaalde groep van actoren in kaart te brengen, dan is het belangrijk om voldoende respondenten aan de interviewronde te laten deelnemen. Alhoewel geen vuistregels te vinden zijn over het nodige aantal (hangt natuurlijk af van de onderzoeksdoelstelling) is het gebruikelijk om tussen 10 en 15 personen uit een bepaalde groepering te bevragen. Dit maakt het immers voldoende mogelijk om in het stadium van data-analyse aan vergelijking te kunnen doen." (Donche en De Maeyer, 2011).

De selectie van deze tien studenten verliep in twee fases en op basis van purposive sampling "Dit is een doelgerichte samplingtechniek waarbij de onderzoeker op basis van zijn oordeel of op basis van een typische eigenschap die hij zoekt beslist welke respondenten hij selecteert voor zijn onderzoek." (Bernard, 2002). Aangezien huidig onderzoek niet de bedoeling heeft om resultaten te generaliseren en dus niet de volledige populatie moet vertegenwoordigen is dit een geschikte manier om respondenten te selecteren. Het doel is vooral om in-depth informatie te krijgen. In een eerste fase werd er daarom gekeken naar informatierijke respondenten in relatie tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Er werden in deze fase 3 interviews van respondenten geselecteerd. In een tweede fase werd er gekeken naar een evenwichtige verdeling van profielen. Zo werden gelijk aantal mannen en vrouwen geselecteerd, alsook een gelijk aantal studenten met een positief als minder positief (deficit) profiel. Daarnaast werd er ook gekeken naar de voorgaande prestaties in het secundair onderwijs. Er werd een gelijke verdeling gemaakt in studenten die in het secundair lager of hoger dan 70 procent behaalden bij het afstuderen in het secundair onderwijs. Op deze manier is er geprobeerd om een zo

gevarieerd mogelijke groep respondenten samen te stellen om een zo rijk mogelijke dataverzameling mogelijk te maken.

In tabel 2 kan een overzicht gevonden worden van de respondenten met hun achtergrondgegevens. Om de anonimiteit van de studenten te bewaren werden de respondenten genummerd.

Tabel 2

Respondentkenmerken.

Respondent	Geslacht	Profiel	Voorgaande prestaties sec.
1	Man	Minder gunstig profiel	Hoog >70%
2	Man	Minder gunstig profiel	Laag <70%
3	Vrouw	Gunstig profiel	Hoog >70%
4	Man	Gunstig profiel	Hoog >70%
5	Man	Gunstig profiel	Laag <70%
6	Vrouw	Gunstig profiel	Laag <70%
7	Vrouw	Gunstig profiel	Laag <70%
8	Vrouw	Minder gunstig profiel	Laag <70%
9	Man	Minder gunstig profiel	Hoog >70%
10	Vrouw	Minder gunstig profiel	Hoog >70%

4.4. Instrumenten

Omdat dit onderzoek niet als bedoeling heeft om te generaliseren maar om diepgaande informatie te krijgen en informatie over de percepties van studenten, en hun ervaringswereld, werd geopteerd voor kwalitatieve onderzoeksmethodes.

4.4.1. Logboeksessies

Als voorbereiding op de interviews en om op een zo kort mogelijk tijd veel rijke informatie te verkrijgen werd er in dit onderzoek gekozen om de studenten eerst een logboek te laten invullen. Dit instrument werd vooraf ontwikkeld door verschillende onderzoekers. Doelen van dit logboek waren om enerzijds een selectie te kunnen maken van studenten die geïnterviewd zouden worden. Anderzijds om tijdens het interview sneller tot de kern van het gesprek te kunnen komen.

De logboeksessies vonden op verschillende momenten plaats in de loop van februari 2018. De sessies gingen door in de hogeschool om de studenten de ruimte te geven zeker te kunnen deelnemen aan deze sessies. Bij het binnenkomen kregen de studenten eerst een korte video te zien met de te volgen instructies voor het invullen van het logboek. Dit om er zeker van te zijn dat iedereen dezelfde uitleg zou krijgen hieromtrent en het logboek op een zelfde manier

zou interpreteren. Deze instructies werden ook verduidelijkt in de inleiding van het logboek (zie bijlage 2). De concepten gebruikt in dit onderzoek werden verduidelijkt. Er werd uitgelegd dat academische aanpassing in deze studie begrepen wordt als de manier waarop studenten in het eerste semester omgaan met de uitdagingen die de nieuwe leeromgeving van de hogeschool aan hun stellen (bv. Studeren, les volgen, taken maken, plannen, ...). Het logboek zelf bestond uit voorbereidende vragen rond onder andere academische aanpassing. Er werd aan de studenten gevraagd drie kritische ervaringen te beschrijven die ze mee maakten in hun eerste semester in verband met hun academische aanpassing en deze op een tijdslijn te situeren. Deze ervaringen mochten zowel positief als negatief zijn. Het was vooral belangrijk dat deze ervaringen een indruk op hen maakten. Voor elke beschreven ervaring moest een schaalscore ingevuld worden van -4 tot 4 over hun tevredenheid, spanning en prestaties. (zie bijlage 2).

4.4.2. Semi-gestructureerde interviews

Aangezien dit huidig onderzoek vertrekt vanuit een kwalitatieve insteek is een semi-gestructureerd interview aangewezen. "Een semi-gestructureerd interview (SGI) verloopt niet op een vrijblijvende of open manier. Een SGI vertrekt vanuit specifieke vraagstellingen die afgeleid zijn van bestaande bronnen." (Donche en De Maeyer, 2011) Cohen, Manion en Morrison (2007) kennen de sterkte van het semi-gestructureerde interview toe aan zijn leidraad. Deze vergroot de inforijkheid van de data en de dataverzameling wordt voor elke respondent min of meer gesystematiseerd. Vanuit de literatuur geeft Donche (2010) ook enkele zwaktes van deze onderzoekstechniek aan. Het afnemen van deze interviews zijn tijdsintensief en vergen veel voorbereiding. Cohen et al. (2007) stellen dat bij semi-gestructureerde interviews belangrijke informatie soms onbewust weggelaten wordt. De interviewer heeft de flexibiliteit om de volgorde en de formulering van de vragen aan te passen. Dit kan leiden tot andere antwoorden bij andere respondenten, waardoor de data moeilijker vergeleken kunnen worden.

In dit onderzoek achten we deze nadelen echter als ondergeschikt aan de voordelen omdat in dit huidig onderzoek gevraagd wordt naar de percepties van studenten. Dit vraagt een aangepaste interviewtechniek. Deze interviewtechniek maakt het namelijk mogelijk om bijkomende vragen te stellen en dieper in te gaan op de ervaringen van de studenten. Bovendien zorgt het gebruik van de leidraad er ook voor dat de onderzoeker zich blijft focussen op het onderwerp van dit onderzoek. Volgens Cohen et al. (2007) zorgen interviews ervoor dat er een uitwisseling kan zijn tussen mensen. De respondenten krijgen de mogelijkheid om hun interpretaties van de wereld waarin zij leven te bespreken en uit te drukken hoe zij situaties zien vanuit hun standpunt.

De interviewleidraad werd opgemaakt in het kader van het groter onderzoekopzet (bijlage 3). Krueger en Casey (2000) stellen volgende stappen voor om tot goede interviewvragen te komen:

1. Brainstorming: organiseren van een gesprek met inhoudsrijke informanten en inventariseren van vragen
2. (her)Formuleren van vragen
3. Het ordenen van de vragen
4. Rekening houden met de tijd die het interview kan/mag beslaan
5. Feedback vragen van anderen over de ontwikkelde interviewleidraad
6. Het testen van de vraagstellingen bij een aantal willekeurige personen

De eerste stap werd ondernomen vanuit de bronnen die terug gevonden werden in de literatuur. Verschillende mogelijke vragen met betrekking tot aanpassing en spanning bij de transitie van secundair naar hoger onderwijs werden voorgesteld en beoordeeld. Aan de hand van deze brainstorming werden vragen geformuleerd en geordend. Bij de opbouw van de leidraad werden enkele introductievragen geformuleerd, gevolgd door enkele overgangsvragen. De kern van de leidraad bevraagt telkens twee ervaringen die door de student in kwestie genoteerd werden in het logboek. De vragen gaan dieper in op deze ervaringen om een zo rijk mogelijke beschrijving te krijgen. Naast vragen over de academische aanpassing werden ook enkele vragen geformuleerd rond studieondersteuning. Deze interviewleidraad werd uitgetest om te kijken of de tijdslimiet van één uur gerespecteerd kon worden. Na bespreking met de onderzoekers van het groter onderzoekopzet werden enkele vragen geherformuleerd en aangepast.

De interviews zelf werden afgenomen in de gebouwen van de hogeschool tussen midden februari en midden maart 2018. Ze werden opgenomen met een geluidsrecorder, de lengte varieerde tussen 45 minuten en 1 uur. De studenten werden op de hoogte gebracht dat de geluidsopnames voor verdere analyse in dit onderzoek gebruikt zouden worden en dat alle namen gewijzigd zouden worden om de anonimiteit te waarborgen. De interviews werden verbatim uitgeschreven. Alle getranscribeerde interviews en het gecodeerde Nvivo bestand werden bijgevoegd op memostick.

4.5. Procedure / kwalitatieve analyse

In fenomenografisch onderzoek wordt er vaak gebruik gemaakt van een citatenanalyse via een Grounded Theory benadering. Mortelmans en Van Looy (2009) beschrijven deze werkwijze als de inductieve benadering. Hierbij wordt een theorie opgebouwd op basis van de verzamelde informatie. In deze studie werd echter eerst op een deductieve manier gebouwd aan een codeboom als basis voor het coderen van de interviews. Maar bij het verder analyseren werd

deze vooral op een inductieve manier aangepast en aangevuld op basis van de informatie uit de verschillende interviews. Mortelmans en Van Looy (2009) stellen dat de eerste manier de tweede niet uit sluit. Als je op voorhand al een lijst met nodes hebt aangemaakt kan je tijdens het coderen nog nieuwe nodes toevoegen.

4.5.1. Coderen

In eerste instantie werden drie informatierijke interviews geselecteerd en grondig doorgelezen door de onderzoeker. Hierop werd handmatig gemarkeerd welke passages betrekking hadden op de drie verschillende onderzoeksvragen.

Voor het coderen werd er eerst een codeboom opgesteld vanuit de theorie voor de drie onderzoeksvragen. De eerste onderzoeksvraag gaat over de percepties van de studenten op 'academische aanpassing'. Hiervoor baseerden we ons op het kader van Trautwein en Bosse (2017) beschreven in het theoretisch kader (2.1 Academische integratie), waarvan de drie onderverdelingen van academische aanpassing overgenomen werden. De inhoudelijke betekenissen van deze categorieën (Child nodes) worden in huidig onderzoek omschreven als:

- *Inhoud gerelateerde aanpassing*: Vereisten die een discipline specifieke benadering vragen. Dit gaat vooral over academische vaardigheden.
- *Organisatorische aanpassing*: Algemene oriëntatie binnen hoger onderwijs en de manier waarop onderwijs en leren georganiseerd is.
- *Persoonlijke aanpassing*: Alle moeilijkheden die studenten ervaren met betrekking tot zelfmanagement en persoonlijke aanpassingen.

De codeboom voor de tweede onderzoeksvraag behandelt de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing. Hier werd een onderverdeling gemaakt in positieve en negatieve samenhang beschreven door de studenten. De derde onderzoeksvraag bekijkt de verschillende soorten van studieondersteuning en hun eventuele invloed op de academische aanpassing. Een zelfde onderverdeling, positieve en negatieve samenhang, werd hier gemaakt. Op deze manier ontstaan er drie thema's (Parent nodes): 'Academische aanpassing', 'Samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing' en 'Studieondersteuning'.

Daarna werd er gestart met het effectief coderen in het kwalitatief data-analysesoftwareprogramma Nvivo11. Het coderen gebeurde eerst volgens de deductieve a priori benadering. "De a-priori-benadering vertrekt van een codeboek dat door de onderzoeker wordt opgesteld, op basis van een literatuurstudie of voorgaand onderzoek. Het voordeel van een vooraf aangemaakt codeboek is dat de onderzoeker consequent hetzelfde codeboek op al het materiaal kan toepassen." (Mortelmans & Van Looy, 2009).

Na het overlopen en coderen van alle transcripties werd de codeboom op basis van de gewonnen informatie voor de eerste keer herbekeken en aangepast. Sommige Child nodes werden samengevoegd wegens overlap, andere nieuwe werden gecreëerd. Deze werkwijze

noemen Mortelmans en Van Looy (2009) de inductieve methode. Dit wilt zeggen dat de onderzoeker zijn materiaal zal lezen en herlezen. Tijdens dit proces wordt de codeboek verder opgebouwd.

Na het afwerken van de finale codeboom werden de transcripties nog één keer doorlopen voor het laatste coderingswerk. Voor het coderen van de data maakten we dus gebruik van zowel deductieve als inductieve werkwijze. De drie uiteindelijke codebomen werd in bijlage toegevoegd (bijlage 4, 5 en 6). In onderstaande codetabel wordt per onderzoeksvraag duidelijk hoeveel fragmenten uit de interviews het meest werden verbonden aan de verschillende codes. Er wordt ook weergegeven bij welke respondenten en hoeveel fragmenten aan deze codes verbonden zijn. Deze tabellen geven een illustratie van het codeerwerk maar geven ook een indicatie of bijvoorbeeld alle of eerder weinig respondenten werden verbonden met de verschillende categorieën.

Tabel 3

Overzicht codeerwerk per onderzoeksvraag.

	Respondent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OV1: Academische aanpassing											
Academische aanpassing algemene beschrijving		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Inhoud gerelateerd</u>											
Omgaan met grotere pakketten leerstof		1	2	4	2	1	0	1	1	0	1
Ontwikkelen van studiemethode		4	4	0	1	2	1	1	5	5	2
Studiekeuze en interesse		2	2	0	1	0	0	0	0	1	0
<u>Organisatorisch</u>											
1 ^{ste} oriëntatie in de school		1	0	0	0	0	0	3	0	3	0
Omgaan met nieuwe manier van beoordelen in HO		1	1	2	2	0	0	0	2	0	0
Omgaan met de nieuwe manier van lesgeven		0	3	1	1	5	5	0	3	0	0
<u>Persoonlijk</u>											
Eigen leercapaciteiten		8	0	0	4	1	3	2	1	1	0
Evenwicht studeren – ontspanning		0	2	1	3	0	0	0	2	2	4
Nieuwe identiteit als student		0	8	1	1	5	0	0	2	2	1
Omgaan met spanning en stress ivm presteren		3	2	3	3	0	3	2	2	1	2
Studieplanning		1	2	4	2	0	3	0	1	0	1
OV2: Samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing											
Studie-uitkomsten negatief		3	0	0	1	1	0	3	0	2	4
Studie-uitkomsten positief		7	3	5	4	5	7	1	5	1	0
OV3: Studieondersteuning											
Andere: broers of zussen		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Andere: buddy		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Andere: klasgenoten		0	3	4	1	2	5	6	0	1	1
Andere: Leerkrachten / docenten		1	0	4	0	0	1	2	1	0	0

Andere: ouders	0	0	3	3	2	2	0	0	1	0
Andere: vrienden	4	0	1	2	0	0	1	1	0	0
Geen hulp nodig	3	0	1	1	2	2	1	2	0	0
Leercoach negatief	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Leercoach positief	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Trajectbegeleiding negatief	4	4	1	2	2	0	1	0	0	2
Trajectbegeleiding positief	0	0	1	0	0	1	0	7	0	1
Zo zou het moeten zijn	0	0	2	1	1	5	4	2	3	5

4.5.2. Analyseren

Voor het analyseren werden in Nvivo queries gedraaid per Parent node uit de codeboom. Ook de verschillende Child nodes werden in de matrix opgenomen. Het gebruik van een query stelt de onderzoeker in staat de data overzichtelijk in een matrix te ordenen. Mortelmans en Van Looy (2009) beschrijven dat de onderzoeker op basis van queries extra patronen, verbanden en links kan ontdekken tussen de informatie gecodeerd op de verschillende nodes. De verschillende matrix queries werden daarna overgezet naar een Word document. Deze gegevens werden horizontaal en verticaal geanalyseerd met het oog op het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Aan de hand van de tabellen werd de data verkregen uit de interviews omgezet naar een tekst waarin de resultaten beschreven worden.

4.6. Kwaliteitseisen

Cohen et al. (2007) stellen dat er veel verschillende soorten validiteit en betrouwbaarheid zijn. Het is niet voor de hand liggend om deze te garanderen. Maar er kan wel aandacht besteed worden aan validiteit en betrouwbaarheid gedurende het onderzoek.

4.6.1. Validiteit

Cohen et al. (2007) stellen dat validiteit kan bereikt worden door het gebruik van de gangbare definities van begrippen en termen. Daarom werd in de paragraaf 'Deze studie' aandacht besteed aan de invulling van de kernbegrippen in dit onderzoek om deze duidelijk te stellen.

Interne validiteit kan bekomen worden door onder andere data triangulatie. Mortelmans (2007) beschrijft dat het verzamelen van verschillende types gegevens de eerste en vaak de meest eenvoudige te realiseren vorm van triangulatie is. Hierbij is het belangrijk dat de onderzoeker binnen het kwalitatieve paradigma blijft. In huidig onderzoek werd gebruik gemaakt van twee kwalitatieve methoden van data-collectie, namelijk het logboek en semi-gestructureerd interview. Het doel hiervan was om zo rijk mogelijke complexe zaken te kunnen beschrijven.

Tijdens een interview kan de onderzoeker regelmatig vragen aan zijn respondent of hij het antwoord goed begrepen heeft. Cohen et al. (2007) noemen dit '*member checking*' of '*informant feedback*'. In huidige studie werd tijdens de interviews met de studenten het antwoord regelmatig kort herhaald of samengevat door de onderzoeker. Op deze manier werd er nagegaan of de onderzoeker de antwoorden van de respondent correct geïnterpreteerd heeft en dus valide zijn.

4.6.2. Betrouwbaarheid

Om de *interne betrouwbaarheid* aan te tonen stelt Mortelmans (2007) voor om externen toegang te geven tot het basismateriaal. Als andere onderzoekers het basismateriaal van een onderzoek kunnen inkijken, kunnen zij op die manier de betrouwbaarheid van het codeerwerk (en bijgevolg ook van de rest van het analytisch werk) controleren. Mortelmans (2007) stelt dan ook voor om de mogelijkheid te voorzien dat andere onderzoekers de data kunnen krijgen en kunnen bestuderen. De beschikbaarheid van het basismateriaal van huidig onderzoek zoals de digitale geluidsopnames, de getranscribeerde interviews en het gecodeerde Nvivo bestand zorgen ervoor dat externen het werk kunnen controleren.

"Naast de interne betrouwbaarheid kan er ook bekeken worden of een studie als geheel replicerbaar is." (Mortelmans, 2007) Volgens Mortelmans (2007) heeft *externe betrouwbaarheid* in kwalitatief onderzoek niets te maken met het exact reproduceren van de studie met dezelfde resultaten voor gevolg. Wel is het belangrijk om te kijken of veranderingen in resultaten het gevolg zijn van methodologische beslissingen die onzorgvuldig waren of analyses die niet goed uitgevoerd werden. Ook al wordt het onderzoek niet opnieuw uitgevoerd, de externe betrouwbaarheid van een onderzoek kan aangetoond worden door in de rapportering duidelijkheid te scheppen over het verloop van het onderzoek. Om de externe betrouwbaarheid te waarborgen expliciteert dit huidig onderzoek de gebruikte procedures in het luik 'Methodologie'. Dit om andere onderzoekers de mogelijkheid te bieden om de stappen in het verzamelingsproces van de resultaten en het gebruik daarvan in de uiteindelijke conclusies te controleren.

Mortelmans (2007) duidt tenslotte ook op het nut om duidelijkheid te creëren over de *positie van de onderzoeker* zelf. De eigenheid van de onderzoeker en zijn verwachtingen van het onderzoek kan een gevaar betekenen voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het is belangrijk om hiervan bewust te zijn. Door in het huidig onderzoek gebruik te maken van het logboek en de interviewleidraad wordt de persoonlijke inmenging van de onderzoeker beperkt. Om eigen visies en interpretaties uit te schakelen werd er in eerste instantie op een deductieve werkwijze gecodeerd. Aan de hand van een literatuurstudie werd de eerste codeboom

opgesteld zodat deze niet gebaseerd zou zijn op de kennis en eigen verwachte resultaten van de onderzoeker.

5. Onderzoeksresultaten

In volgend hoofdstuk geven we per onderzoeksvraag de resultaten uit de analyses weer. Eerst beschrijven we wat studenten in deze huidige studie zelf begrijpen onder academische aanpassing en illustreren we dit met enkele voorbeelden. Hierbij vertrekken we vanuit de eerder beschreven onderverdelingen 'Inhoud gerelateerde aanpassing', 'Organisatorische aanpassing' en 'Persoonlijke aanpassing'. Vervolgens gaan we na op welke manier de studenten de samenhang zien tussen studie-uitkomsten en hun academische aanpassing. Tenslotte brengen we ook de ervaringen van de studenten in beeld met betrekking tot studieondersteuning en academisch aanpassen.

5.1. Op welke manier beschrijven studenten academische aanpassing (OV1)

Studenten in deze studie beschrijven *academische aanpassing* als de verandering van de secundaire school naar het hoger onderwijs. Het gaat hierbij om de aanpassing op vlak van school en studie, niet op sociaal niveau. Voor hen is het vooral 'anders studeren'. Hun manier van studeren, gewend uit het secundair onderwijs, voldoet niet meer. Ze voelen aan dat ze het studeren anders moeten aanpakken. Bijvoorbeeld door meer tijd te spenderen aan het studeren zelf en hun studiemethode aan te passen. Ze moeten zich dus aanpassen aan de nieuwe leeromstandigheden in het hoger onderwijs. Daarnaast geven ze aan dat de hoeveelheid leerstof, de manier van les krijgen en het volgen van de lessen heel anders is dan in het secundair. Ook de manier van beoordelen is een serieuze aanpassing. Academisch aanpassen van secundair naar hoger onderwijs is 'een stapje verder'.

5.1.1. Inhoud gerelateerde academische aanpassing

Onder inhoud gerelateerde academische aanpassing verstaan we alle vereisten die een specifieke benadering vragen. Dit gaat dan vooral over nieuwe academische vaardigheden die de studenten zich eigen moeten maken in de loop van het eerste semester aan de hogeschool. Hieronder beschrijven we de verschillende thema's die de studenten aangaven tijdens de interviews.

Omgaan met grotere pakketten leerstof

Acht van de tien meewerkende studenten ondervonden dat ze bij de start van het semester al snel *veel opdrachten en deadlines* kregen. In het secundair kregen ze ook opdrachten maar deze hadden telkens een korte termijn. Ten opzichte van het secundair kregen ze in het hoger onderwijs veel meer informatie op een korte periode. Dit was voor hen overweldigend.

De *leerstof* die gekend moest worden, leek hen ook meer dan in het secundair. Ze hadden het gevoel dat ze hier meer inspanning voor moesten doen dan wat ze gewend waren. Het besef dat ze die grote hoeveelheid leerstof niet in één keer konden studeren was er wel. Ze waren bij de start van het semester dan ook bang dat ze die veelheid aan informatie niet zouden kunnen verwerken.

"Ja, 't was 't eerste jaar dat ik hogeschool doe. Euh, ja, die transitie was eigenlijk wel euh, groot voor mij. Als je ziet dat ik van vorig jaar, tja bijna niks heb moeten doen op school. Da's nu vré cru om te zeggen da'k, nu bergen werk heb moeten verzetten hier in 'eerste semester." [Respondent 4, 5-7]

Tenslotte gaven enkele studenten aan dat ze nood hadden aan meer *structuur* in de leerstof. Dit omdat ze het grote pakketten leerstof vonden en niet gewend waren om zoveel leerstof te verwerken.

Ontwikkelen van studiemethode

Van de tien respondenten gaven bijna alle studenten aan dat het *ontwikkelen van de juiste studiemethode* een belangrijk onderdeel was van het academisch aanpassen. Enkele studenten vertelden dat ze in het secundair onderwijs nooit echt hebben moeten 'leren leren' of dat ze niet echt veel moesten doen om geslaagd te zijn. Nadien, in het hoger onderwijs vonden ze het niet altijd moeilijk om de leerstof te begrijpen maar wel om ze te memoriseren. Volgens de studenten zelf is dit te wijten aan het feit dat de leerstof vaak gaat over zaken waar ze nog nooit van gehoord hadden. Dat maakte ze moeilijker in te studeren. Een andere student gaf aan dat hij de leerstof wel begreep maar dat hij moeite had met zich voor langere periodes te concentreren. Hij voelde dat hij snel afgeleid was. Omwille van deze verschillende redenen vonden studenten het moeilijk om zich effectief aan het studeren te zetten.

Tijdens de hoorcolleges ondervond de helft van de ondervraagde studenten moeilijkheden met het *nemen van notities* tijdens dat eerste semester. In het secundair was het heel duidelijk en overzichtelijk wat ze juist dienden te noteren en instuderen. Maar in het hoger onderwijs vonden ze het moeilijk om tijdens het hoorcollege te bepalen wat belangrijk was om te noteren. Het onderscheiden van hoofd- en bijzaken blijkt een pijnpunt. Omdat ze niet goed wisten wat te noteren schreven sommige studenten dan maar alles op wat ze konden. Achteraf deden ze dan vaak niets meer met deze notities. Enkele studenten vertelden dat ze samenvattingen maakten na de les maar dat ze deze dan niet meer gebruikten bij het studeren. Het samenbrengen van de Powerpoints die gebruikt werden in de les, de leerstof uit hun handboek en notities bleek heel moeilijk.

"... in het middelbaar schreef de leerkracht alles mooi op het bord en ze zeiden zelf ook van ja dat moet je opschrijven of dat is belangrijk. ... nu in het hoger gaat dat moeilijker omdat, ze beginnen met de les, ze zeggen niet echt iets van ge moet dat opschrijven of

dat is belangrijk. Euhm, ze gaan gewoon door de Powerpoints, en ik vind dat moeilijker om mee te volgen want allee ze schrijven ook niet veel op dus ik heb zoiets van, wat is nu belangrijk?" [Respondent 10, 58-64]

Tenslotte getuigden de meerderheid van de studenten dat ze het een probleem vonden om een betere studeermethode te ontwikkelen. Vaak wisten ze niet waaraan te beginnen. Ze gaven echter wel aan dat een studiemethode iets is waarin ze hun eigen manier moeten vinden.

Studiekeuze en interesse

Zelf een richting kunnen kiezen die de student interessant vindt, wordt gezien als een groot voordeel aan het hoger onderwijs.

"... in het secundair deed ik niet echt dingen die ik graag deed. Ik vond het daar totaal niet interessant om daar te zitten en dan als je naar de hogeschool gaat, kan je zelf specifiek kiezen wat je zelf wilt doen." [Respondent 1, 49-51]

In de loop van het eerste semester maakten sommige studenten voor zichzelf de balans op of deze gekozen richting wel echt bij hun paste en of ze deze richting konden volhouden. Als de richting effectief bleek aan te sluiten bij wat ze hiervan verwacht hadden, gaf dit hen een positieve ervaring. Wanneer de interesse in bepaalde vakken groot was, staken ze ook meer tijd in het studeren van dit vak. Zeker als ze een verband zagen met een verdere loopbaan waren ze extra gemotiveerd om zich in te zetten voor hun studie.

5.1.2. Organisatorische academische aanpassing

Onder organisatorische academische aanpassing vallen alle ervaringen met de algemene oriëntatie binnen het hoger onderwijs en de manier waarop onderwijs en leren georganiseerd is. In onderstaande paragraaf worden drie soorten van organisatorische academische aanpassing besproken die de studenten vermelden in het onderzoek.

Eerste oriëntatie in de school

Omdat het hun eerste hogeschoolervaring was, vonden enkele studenten een *goede voorbereiding* op die eerste lessen belangrijk. Ze deden dit door op voorhand goed na te kijken welke informatie ze konden terugvinden over de opleiding. Een student gaf aan dat hij hiervoor vaak de website van de hogeschool geconsulteerd heeft. Studenten kregen graag op voorhand praktische informatie mee, hierdoor voelden ze zich tijdens de eerste weken meer op hun gemak.

"Ja, dat ging misschien meer over die praktische dingen. Euh, dat was bijvoorbeeld van ja, ge moet een camera kopen, ge moet u daarop registeren en daarop aanmelden. Maar dat had ik allemaal al op voorhand gedaan en daar allemaal op voorhand al eens op gekeken." [Respondent 9, 66-68]

Gedurende die eerste weken van de hogeschool moesten de studenten leren werken met het online platform Chamilo. Eén student stelde vast dat dit voor onduidelijkheid zorgde. Het was voor haar niet duidelijk hoe het systeem juist werkte en in haar ogen faalde dit systeem ook regelmatig. De student vond dit demotiverend. Bijvoorbeeld doordat sommige bestanden er pas op kwamen na de les waardoor ze de les niet zo goed kon volgen.

Omgaan met de manier van beoordelen in het hoger onderwijs

De helft van de geïnterviewde studenten ervoeren de manier van beoordelen in het hoger onderwijs toch anders dan in het secundair. Studenten ondervonden dat de *leerstof* die ze moesten instuderen voor examens niet altijd duidelijk was. In het secundair leek het voor een aantal studenten duidelijker aangegeven wat ze juist moesten kennen. Ook was het gemakkelijker om hoge punten te behalen. Tegenover in het hoger onderwijs was dit moeilijker en beschreven studenten dat ze de lat voor zichzelf lager moesten leggen.

"Ja, dat is ook wat aanpassen in mijn hoofd en ook zeggen van: als ik erdoor ben dan ben ik erdoor en dat maakt niet uit of dat met een tien of een achttien is, zeg maar." [Respondent 3, 125-126]

Sommige opleidingen maken gebruik van een *modulesysteem*. Hierbij worden de examens gecombineerd met het volgen van de lessen en krijgen de studenten tussendoor nog taken en toetsen. Een respondent getuigt dat dit haar een gevoel van negatieve stress en vermoeidheid gaf. Ze vindt dat dit systeem een constante druk op haar legde. Zij en haar klasgenoten hadden dan de druk van de examens, maar ook de druk van het indienen van taken en deadlines die gehaald moesten worden.

Van de geïnterviewde studenten zag één student de examens als een soort van test die hem duidelijk gemaakt heeft waar hij stond in de opleiding. Examens laten zien of je de opleiding aankan of niet.

Omgaan met de manier van lesgeven

In het secundair onderwijs zijn leerlingen verplicht om naar de school te komen. Maar vanaf het hoger onderwijs krijgen ze *meer vrijheid* om te beslissen of ze naar de les gaan of niet. Toch gaf een student aan dat ze door naar de les te komen en actief mee te werken, meer kon onthouden van de leerstof. Het gaf haar ook het gevoel dat ze thuis hoorde op de hogeschool.

"... leerkrachten kennen mij bij naam. Ook omdat ik actief meewerk in de les dan. Euhm, ik ken ook andere, alle ja, ge leert dan ook andere studenten kennen die ook altijd komen. En ja, da geeft u zo echt een gevoel van 'k ben gesetteld op die school."
[Respondent 5, 168-171]

Voor een deel van de vakken zitten studenten samen met andere klassen (300 tot 350 studenten). Les krijgen in een *grote groep* voelde voor zes van de tien respondenten aan als een serieuze aanpassing. Er was meer afleiding en steeds wel iemand om mee te babbelen. En ze ondervonden dat het moeilijker was om vragen te stellen. In een aula met 300 studenten durven studenten vaak hun hand niet omhoog te steken om iets te vragen. Hierdoor begrepen ze de leerstof minder goed.

Het *lesgeven zelf* vormde ook een grote aanpassing. Sommige leerkrachten zetten hun PowerPoint pas op het online platform na de les. Studenten vonden het dan moeilijk om de les goed te volgen. Ze hadden het gevoel dat ze alles moesten noteren. Het gaf studenten meer stress omdat ze dit niet gewend waren.

Tenslotte was de *relatie* tussen de student en leerkracht secundair enerzijds of docent hoger onderwijs anderzijds, anders. In het secundair zagen ze hun leerkracht vaker. In het hoger onderwijs hadden de studenten soms maar enkele lessen van één docent waardoor ze opmerkten dat ze er geen band mee konden opbouwen.

5.1.3. Persoonlijke academische aanpassing

Onder persoonlijke academische aanpassing vallen alle moeilijkheden die studenten ervaren met betrekking tot hun zelfmanagement en hun persoonlijke aanpassingen. Uit de analyses van de transcripties blijkt dat deze persoonlijke aanpassingen voor de studenten het belangrijkste zijn. Onderstaande aanpassingen worden door veel respondenten vaak benoemd.

Eigen leercapaciteiten

In verband met de eigen leercapaciteiten beschreven zeven van de tien studenten *twijfel over hun eigen kunnen* of twijfel over het vinden van de juiste studeermethode. Dit komt bijvoorbeeld doordat de leerstof die gezien wordt in het hoger onderwijs heel verschillend is van het secundair onderwijs. Ze vonden weinig aanknopingspunten bij de vakken van het secundair onderwijs. Of ze voelden zich onzeker door hun secundaire achtergrond. Een student met een BSO diploma vertelde dat hij zich spiegelde aan een andere student met hetzelfde diploma. Toen deze student de opleiding moest opgeven begon hij te twijfelen over zijn eigen capaciteiten om te kunnen slagen.

" Ik denk gewoon dat dat is omdat ik niet gewoon ben om te leren door het secundair, omdat ik BSO gedaan heb." [Respondent 1, 295-296]

Enkele studenten vonden dat er *teveel van hen verwacht* werd in vergelijking met de leercapaciteiten die ze bezitten. Ze vonden van zichzelf dat ze te traag studeerden. Dit gaf hen een gevoel van paniek omdat ze ervoeren dat ze meer tijd nodig hadden dan voorzien werd. Dit maakte hen vooral minder tevreden over zichzelf, niet over de hogeschool.

Maar ook de *omgeving* speelde een rol. Een student vertelde dat zijn vader dacht dat hij het hoger onderwijs niet zou aankunnen. De student gaf aan dat dit toch een invloed had op het geloof in zijn eigen kunnen op een negatieve manier.

Tussentijdse testen gaven de mogelijkheid aan de studenten om tijdens het eerste semester een balans op te maken van de eigen leercapaciteiten. Door de resultaten konden ze ondervinden voor welke vakken ze wat extra zouden moeten studeren.

Wanneer hun leercapaciteiten het toelieten om de leerstof onder de knie te krijgen, gaf hen dit een machtig gevoel en positieve energie.

Evenwicht studeren – ontspanning

De studenten vonden de eerste weken van het academiejaar heel druk. Zes van de tien respondenten gaven aan dat ze moeilijk op adem konden door alle nieuwe ervaringen die op hen afkwamen. Verschillende studenten hadden het gevoel dat ze er direct 'in' moesten vliegen. Daarvoor hadden enkele studenten zich afgezonderd van hun omgeving om door te werken aan de grote taken. Een student beschreef dat hij toen een tekort aan ontspanning had en dat dit hem onrustig maakte. Een andere student benadrukte de moeilijkheid om een evenwicht te vinden tussen het studeren en ontspanning zo:

" ... veel mensen zeggen ook van ja studeren is leuk en studeren is een feestje en ge moet van uw studententijd genieten. En dat is waar. Maar ge hebt ook echt zware momenten dat ge overloopt met informatie en dat ge zo veel aan uw hoofd hebt. School zijnde en niet school zijnde. Dat ge dat allemaal moet verwerken op een bepaalde ... leeftijd is dat soms echt heel zwaar. En ja, dat vond ik vooral het moeilijke eraan, om alles te kunnen blijven combineren eigenlijk." [Respondent 8, 268-273]

Wanneer alle informatie samen kwam en studenten geen tijd meer hadden om te ontspannen, bracht dit *negatieve spanning* met zich mee. Ze wisten dan niet meer goed met wat ze bezig waren. Enkele studenten concentreerden zich zo op hun studie maar verloren hun omgeving uit het oog. De contacten met bijvoorbeeld familie of vrienden werden dan gereduceerd tot het minimum. Soms reageerden deze hierop en stelden ze vragen waarom ze geen aandacht meer kregen. De studenten ondervonden dan de stress van de examens maar hier bovenop ook een soort van schuldgevoel tegenover hun omgeving omdat ze hen minder aandacht konden geven.

Vooraf in de kerstvakantie was dit gevoel bij veel studenten aanwezig. In het secundair onderwijs konden ze nog genieten van een zorgeloze vakantie met veel tijd voor vrienden en familie. Tijdens dit afgelopen semester moesten ze echter studeren voor de examens. Ze vonden het een grote aanpassing om deze periode niet meer te hebben om te rusten. Ook de druk van de familie om mee te participeren aan de familiefeesten was groot. Thuis blijven en studeren deed enkele respondenten zich eenzaam voelen tijdens deze 'feest' periode.

Tijdens de lessen vonden sommige studenten het moeilijk om in te schatten hoeveel pauze ze konden nemen. Een student vertelde dat ze hierdoor *stress* kreeg. Ze werkte tijdens de pauzes door en 'vergat' te eten. Ze getuigde dat ze hierdoor fel vermagerd was. Een andere student vertelde dat ze het moeilijk had om nog ontspanning in te plannen tijdens de stage. Tijdens zo een stageperiode was er al weinig tijd om te studeren, laat staan om nog pauzes of vrije tijd te creëren.

Maar enkele van de geïnterviewde studenten hadden wel door dat ze vrije tijd nodig hadden om goed te kunnen functioneren. Hiervoor maakten ze een planning op waarbij ze vrije tijd een plaats gaven. De studenten die dit deden gaven aan dat ze zich hierbij goed voelden. Wanneer het dan druk was op de hogeschool konden ze dit beter verwerken doordat ze tijd voorzien hadden om even te rusten en ontspannen.

Nieuwe identiteit als student

Studenten komen van een klas in het secundair onderwijs waar iedereen elkaar kent. Zeven respondenten vonden het een hele aanpassing om in een hogeschool te komen waar ze niemand kenden.

Ze komen vaak ook van een secundaire school die in verhouding met de hogeschool relatief klein was. Verschillende studenten vonden de overstap naar de hogeschool in de 'grote' stad heel groot. Ze hadden het gevoel dat ze zich een *nieuw identiteit* eigen moesten maken.

"... de meeste mensen gaan ook in een andere stad studeren dan dat ze hun middelbaar hebben afgelegd en ook nieuwe mensen leren kennen, ge komt in een totaal nieuwe omgeving. Student zijn ook is totaal anders dan dat ge gewoon van thuis naar school gaat. ... als ge student zijt gaat ge ook meestal uit met uw vrienden op school of gaat ge, ja, ge hebt ook een grotere vrijheid als ge student zijt. Ge zijt ook ouder enzo, ik denk dat dat vooral is, zo ja de mensen en de omgeving en de sfeer dat ook hangt rond het academisch zijn en rond de hogeschool ..." [Respondent 8, 42-49]

De respondenten ondervonden dat ze het gevoel moesten krijgen dat ze *in de hogeschool op hun plaats* zaten. Dit deden ze door bijvoorbeeld deel te nemen aan activiteiten georganiseerd door de hogeschool zoals de radio of magazine voor de hogeschool. Hieraan deelnemen steunde een student in haar geloof dat ze een plaats op de hogeschool als student had gevonden.

Bijna alle respondenten gaven aan dat ze zich tegen het einde van het semester beter voelden op de hogeschool als student.

" Gewoon het gevoel van, nu ben ik geen eerstejaars meer die binnenkomt in de hogeschool, maar het gevoel van, ik ben een eerstejaars Ja zo echt het student zijn nu. Nu ben ik student." [Respondent 2, 292-294]

Zich thuis voelen op de hogeschool wilt volgens een respondent zeggen dat ze nu eindelijk wist welke bus of tram ze moest nemen naar de hogeschool, dat ze wist waar de kantine was en hier samen kan zitten met haar klasgenoten en dat ze wist waar ze terecht kon om samen met anderen te studeren.

Omgaan met spanning en stress in verband met presteren

Bijna alle respondenten brengen academisch aanpassen in verband met spanning en stress rond het behalen van goede punten of gewoon al om te slagen.

Verschillende studenten hadden vaak *paniekgevoelens*. Deze paniek kwam wanneer ze inzagen dat ze hun samenvattingen niet meer op tijd zouden afkrijgen en dus niet op tijd zouden kunnen studeren. Ze beseften dat ze hun werk te vaak uitgesteld hadden.

"Ik probeerde mijn samenvattingen te maken maar ik was zodanig gestrest en ik had zodanig zo die druk op mijn schouders dat ik er niks uithaalde." [Respondent 3, 165-166]

Een gevolg van deze paniek en stress is dat studenten geen overzicht meer hadden over wat ze nog allemaal moesten doen of wat er van hen verwacht werd van opdrachten. Hierdoor kregen ze teveel dingen aan hun hoofd waardoor er veel negatieve spanning ontstond.

In sommige opleidingen werden *proefexamens* georganiseerd. Deze zorgen ervoor dat studenten weten waar ze staan in de opleiding en bereiden hen voor op de echte examenperiode. Maar enkele studenten ondervonden hier veel stress bij omdat ze te laat waren gestart met studeren. Er was ook paniek omdat het voor één respondent onduidelijk was hoe de verschillende vakken qua inhoud in contact stonden met elkaar. Een andere respondent panikeerde eerder na dit proefexamen omdat de resultaten tegen vielen.

In de aanloop naar de examenperiode kregen sommige studenten stress door *zichzelf te vergelijken* met andere klasgenoten. Via bijvoorbeeld Facebook of chat werd er gecommuniceerd over waar studenten zich bevonden in hun leerproces. Dit zorgde ervoor dat studenten begonnen te panikeren omdat ze nog niet zover stonden.

"Ik had heel veel stress, omdat ik, iedereen waar dat ik mee praatte gelijk op facebook ofzo of op chat, iedereen zei van ja, ik zit al zo ver of ik heb al zo veel geleerd ... Ik had dan super veel stress omdat ik altijd dacht dat ik achter, allee zo dat ik euhm, dat ik achter stond met mijn schema. ... en ik had allee daardoor kreeg ik ook meer stress,

van nee ik moet hier voort doen of ik moet nog zo veel doen. En dat was allé dat was soms echt wel een grote druk op mij. (emotioneel).” [Respondent 10, 251-257]

De grootste aanpassing die de respondenten beschreven was de *aanpassing rond stress van de examenperiode*. Vragen die ze zichzelf stelden waren: Ga ik er wel op tijd geraken? Ga ik dat allemaal wel kunnen? Gaat dat examen wel goed verlopen? Wat moeten we juist doen? Waar ben ik juist mee bezig? Is wat ik opschrijf wel juist? Heb ik alles wel juist begrepen? Deze vragen en de examenperiode bezorgden hen stress. Ze hielden er geen leuk gevoel aan over en sommige studenten twijfelden aan zichzelf.

Ook na de examenperiode bleef voor sommige studenten de stress op de voorgrond. Vooral dan omdat ze lang moesten wachten op hun resultaten.

Niet alleen het studeren zelf en de examenperiodes bezorgden de studenten spanning en stress. Dit kwam bij een respondent ook van haar ouders. Want zij hadden toch voor de opleiding betaald dus ze moest zorgen dat ze het goed zou doen.

Verschillende studenten gaven aan dat ze wel veel ondersteuning voelden in dit aanpassen:

“... voor academische aanpassing, ik denk dat het ook duidelijk is dat er veel stress was maar dat dat een beetje door die sociale aanpassing werd opgevangen ga ik zeggen. Dus ik denk dat ik al meerdere keren heb laten vallen van mijn familie en mijn vrienden dat dat heel belangrijk was. En ook gewoon dat ik blij ben met de opleiding en dat ik denk dat ze dat ook goed doen voor die aanpassing.” [Respondent 3, 843-847]

Studieplanning

Zeven studenten in deze studie wisten dat een studieplanning nodig was om hun semester vlot te laten verlopen. Maar doordat ze het zo druk hadden kwam het er voor enkele studenten niet van om deze ook effectief op te maken.

“Dat dat op academisch vlak wel moeilijk is om te plannen want ja, je zit acht uur op stage, allé acht uur en half eigenlijk. Vervoer, ik moest naar Aalst. Da’s eigenlijk een drukke dag en als ge dan thuis komt zoude eigenlijk nog ne keer tijd moeten maken voor school, wat eigenlijk totaal niet haalbaar is want ge bent eigenlijk moe, kapot om het anders te zeggen. Dus dat vond ik wel moeilijk.” [Respondent 2, 832-836]

In het secundair onderwijs moesten ze ook een planning opmaken maar ondervonden ze dat deze niet zo belangrijk was. Als ze een week voor de examens gestart waren met het studeren dan kwam het wel goed. In het hoger onderwijs echter voelden ze aan dat dit niet zou lukken en een goede planning belangrijk zou zijn. De deadlines die ze kregen, hielpen hen om dit te

beseffen en ook effectief een planning te gaan opmaken. Hierbij merkte een student op dat het ook belangrijk was om tijd over te houden voor vrienden en familie.

Verschillende studenten gaven aan dat ze pas na de helft van het eerste semester goed hadden leren plannen. Die planning gaf de studenten een goed gevoel omdat ze zo hun studies meer onder controle kregen. Het studeren verliep vlotter waardoor ze meer herhalingstijd overhielden net voor de examenperiode.

"Dus dat ik begon met plannen in december. Allé ja, eind november, december. En het ging eigenlijk heel vlot en ik hield me meer aan mijn planning dan gedacht uiteindelijk. Dus ik heb het allemaal kunnen studeren op drie vier weken, heel december eigenlijk waardoor dat ik nog herhalingstijd had in januari wat heel goed was uiteindelijk."
[Respondent 3, 301-305]

Daarnaast geven wel enkele studenten aan dat ze het moeilijk vinden om zich te houden aan hun studieplanning. Ze vinden het moeilijk om zich hieraan aan te passen. Een respondent merkt op dat studenten in het hoger onderwijs toch meer hun plan moeten trekken tegenover in het secundair onderwijs.

5.2. Hoe beschrijven studenten de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing (OV2)

Om deze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd er aan de respondenten gevraagd of hun beschreven ervaring inzake academische aanpassing een invloed had op hun prestaties. De studenten gaven verschillende voorbeelden van hoe hun academische aanpassing de studie-uitkomsten op de hogeschool positief beïnvloedt. Daarnaast gaven enkele studenten ook aan hoe het niet academisch aanpassen leidt tot negatieve studie-uitkomsten.

5.2.1. Positieve studie-uitkomsten

Hieronder omschreven zijn een aantal voorbeelden van academische aanpassingen die studenten verantwoordelijk achten voor het behalen van goede resultaten.

Leren notities nemen en efficiënt samenvatten

Verschillende studenten gaven aan dat ze zich tijdens dat eerste semester zijn gaan aanpassen door te leren hoe ze *betere notities* konden nemen.

"Op studiegebeuren, ja dat ik eigenlijk niet meer gericht ben gaan samenvatten in die lessen maar dan eerder ja, echt opletten met de powerpoint erbij en dan dingen die gezegd zijn in de les maar niet in de powerpoint staan er bij gaan noteren zodat ik daar thuis op kan terugkomen en niet eigenlijk echt letterlijk overschrijven van uw

powerpoint want dat was eigenlijk de hoorcolleges die ik ervoor had. Dus positieve gevolgen dat ik mijn studiegedrag dan ben gaan aanpassen in de lessen eigenlijk.”
[Respondent 2, 112-117]

Door het nemen van betere notities slaagden die studenten erin om ook *efficiëntere samenvattingen* te maken. Hierdoor konden ze de leerstof dan weer gemakkelijker instuderen. Studenten merkten op dat het belangrijk is om zelf te ontdekken wat hun ideale studiemethode is. Doorheen dit eerste semester ondervonden ze welke leerstof belangrijk was en welke leerstof eerder ter informatie bedoeld was. Gaandeweg leerden ze hoe dat ze de leerstof moesten verwerken.

“... in het begin was ik ook iemand die, ik was echt zo een blokbeest. Ik las letterlijk, ik moest alle regels uit mijn boek kennen anders was ik niet tevreden. Maar nu weet ik van oké, ze gaan niet alles vragen. Ik weet dat ze bepaalde dingen gaan vragen, met dat ik op die bepaalde dingen ben gaan leren, zijn mijn punten ook naar omhoog gegaan.” [Respondent 8, 187-190]

Naar de hoorcolleges komen en durven vragen stellen

Enkele studenten benadrukten de belangrijkheid om effectief *naar de hoorcolleges te komen*. Eén student vertelde dat ze steeds naar de les ging ondanks dat ze het geen fijne les vond. Maar ze volgde deze lessen wel actief mee. Op het einde van de les gaven sommige leerkrachten iets aan de studenten mee om over na te denken. De student bedacht dan op de trein na over de verschillende mogelijke manieren van aanpakken. Wanneer dan bleek in de volgende les dat deze aanpak juist was gaf dit de student een gevoel van macht omdat ze de leerstof begreep. Door het horen van voorbeelden en actief mee te werken verbeterde haar inzicht in de leerstof. Ze concludeerde dat ze betere prestaties behaalde door naar de les te komen.

“... had ik ni naar die lessen geweest... ik ging (denkt na) ni gemotiveerd naar de les, natuurlijk. Da was, ik vond da echt geen fijne les. Ma ja, 't heeft dan natuurlijk wel positieve gevolgen gehad op mijn resultaten, da ik wel degelijk in die lessen heb gezeten.” [Respondent 6, 542-545]

Niet alleen aanwezig zijn in de hoorcolleges en daar actief meewerken bleek effectief. Studenten moeten ook *durven vragen stellen* over de leerstof tijdens deze hoorcolleges. Deze vragen hadden een positieve invloed op het begrijpen van de leerstof en in een latere fase dus ook op hun studie-uitkomsten.

" Ik ben ook begonnen met meer vragen te stellen want in een aula als je daar aankomt dan stel je geen vragen want dan denk je van: driehonderd personen gaan mijn vraag horen als dat dan dom is dan lachen ze me allemaal uit. Maar uiteindelijk heb ik dat dan toch gedaan en daarmee heb ik ook veel meer geleerd dan gewoon stilzitten en dan 's avonds zeggen van: oei, maar wat bedoelde die daarmee." [Respondent 3, 170-173]

Werken met deadlines en omgaan met spanning

Verschillende studenten gaven aan dat ze het moeilijk vonden in het eerste semester om te *werken met deadlines*. Maar ze gaven wel toe dat deze deadlines hen hielpen om zich goed voor te bereiden op de examenperiode. In het begin voelden ze veel druk omdat veel taken in een zelfde periodespan ingeleverd moesten worden. Maar hierdoor leerden ze wel hoe ze het plannen van die taken moesten aanpakken. Dit maakte een student uiteindelijk rustiger.

" ... die deadlines wel, denk ik, omdat ik een zodanige druk had dat ik het het beste wou doen en dat ik zou afronden misschien tien minuten voor de deadline maar het toch heb gehaald. En alles ook, die twee-drie eerste deadlines heb ik heel goed gedaan. Mijn werken waren super goed omdat ik daar ook zoveel druk voor had en zoveel spanning had eigenlijk. Dus voor mijn prestatie in het begin wel. Ik denk niet voor mijn prestaties van de examens want toen was ik echt al geruster, dacht ik meer na over hoe ik het kon aanpakken. Maar misschien inderdaad als ik die stressmoment niet had gehad, dat ik niet chiller had geweest en dat ik dat minder goed had aangepakt voor mijn examens." [Respondent 3, 200-207]

Een andere student vertelde dat de *stress en spanning* hem activeerde om te blijven doorwerken, te blijven gaan. Door deze ervaren druk gaf hij niet op en had hij uiteindelijk betere resultaten behaald bij de examens.

Op voorhand studeren en hard werken

De meeste studenten hadden oefenexamens of toetsen in de loop van het eerste deel van het semester. Deze hadden een effect op de efficiëntie van de studenten. Een student gaf toe dat de minder goede resultaten van het oefenexamen haar wakker geschud hadden. Zij ervaaarde dat ze beter haar best moest doen en op een andere manier moest gaan studeren voor de 'echte' examens. Het werd hierdoor voor haar duidelijk dat zij *op voorhand zou moeten studeren* om beter te kunnen presteren bij de volgende examens.

" ... in januari mijn examens.. Ik heb ze daardoor heel goed gedaan denk ik. Omdat ik juist zoveel had gedaan voordat het begon. En dat ik totaal niet achter zat van: oei, twee dagen voor de examens nog honderd pagina's leren. ... Dus dat was wel aanpassen

maar uiteindelijk ja, dat heeft heel goede resultaten opgeleverd.” [Respondent 3, 370-377]

Volgens een andere student was op voorhand studeren belangrijk omdat er tijdens de volgende les nog vragen gesteld konden worden over leerstof die niet goed begrepen werd. Deed ze dit niet dan had ze naar eigen voorbeeld nog wel een vraag kunnen stellen via e-mail. Maar als deze vraag niet duidelijk was zou ze geen antwoord gekregen hebben. Een groot voordeel van op voorhand studeren volgens verschillende studenten is de vermindering van stress, zowel tijdens de examenperiode als de hoorcolleges.

“ Nu ook, bij de eerste examenperiode had ik veel stress, ma nu, omda 'k alles op voorhand had geleerd, had 'k veel minder stress ... In de lessen ook. Toen vond 'k da ni zo erg da 'k de dia's ni had, omdat ik eigenlijk mee was van de lessen daarvoor, dus dan is de leerstof da ge dan nieuw krijgt, eigenlijk, ja, heel beperkt, omdat ge al de rest al kent. Dus, da was, tijdens de les heeft mij da minder stress bezorgd. [Respondent 6, 303-500]

Studenten die wilden slagen ondervonden ook dat veel en *hard werken* resultaat opleverden bij het behalen van betere studie-uitkomsten.

“Hard werken en veel doen voor uw vakken. En vooral euh zien da ge op tijd aan alles begint. En dan kunt ge eigenlijk een soort van balans opmaken van voor da vak moet ik nog veel doen, voor da vak moet ik minder.” [Respondent 4, 339-341]

Studieplanning opmaken

Veel studenten benadrukten dat het belangrijk was om een goed evenwicht te vinden tussen studeren en ontspannen. Het inbouwen van pauze in een studieplanning gaf een student de nodige energie om weer verder te studeren. Een andere student getuigde dat het maken van een planning een positieve invloed had op zijn prestaties.

“ Dat heeft zeker een invloed gehad op m'n prestaties. Want ja, ik heb gemerkt dat ik door plannen echt wel mijn zelfdiscipline omhoog kan doen. Ja, dat ja, en ja uiteindelijk als ik alles bij al mijn tussentijdse testen bij elkaar raap, heb ik gezien dat ik voor alles geslaagd was. En da was voor mij ook een vré euh hmm mooie en vré wijze ervaring.” [Respondent 4, 158-161]

5.2.2. Negatieve studie-uitkomsten

De studenten beschreven echter ook enkele zaken die hun studie-uitkomsten op een negatieve manier beïnvloedden.

Digitaal platform

Een digitaal platform dat slecht begrepen wordt door studenten of niet naar behoren functioneert zorgt voor demotivatie bij de studenten. Een student vertelde dat zij niet goed mee was in de les omdat de PowerPoint voor die les niet beschikbaar was. Nadien duurde het ook zeer lang voor deze op het digitaal platform kwam. Hierdoor kon ze de notities van de les niet goed linken aan de leerstof gestaafd door de PowerPoint. Dit had een negatieve invloed op haar motivatie.

"Alé, niet dat mijn punten slecht waren, maar euhm, ik was wel wat zenuwachtig, omdat ik niet zo goed wist wat ik moest doen. Dus, niet zo zeer op mijn punten, maar meer op mijn motivatie." [Respondent 7, 170-172]

Oefenexamens of toetsen

Negatieve resultaten van oefenexamens of toetsen kunnen ook zorgen voor een daling aan motivatie.

"... na dat ik euh de punten had gekregen, heeft dat mij erna wel zwaar gedemotiveerd om zo toch nog naar de lessen te gaan, omdat uiteindelijk ging ik wel naar de lessen maar zoveel maakte dat niet uit." [Respondent 1, 287-289]

Notities nemen

Een andere student kwam wel naar de hoorcolleges maar wist niet goed welke informatie ze moest noteren en welke niet. Hierdoor voelde ze zich minder goed in de les. Omdat ze niet goed wist wat ze moest doen in de les werd ze minder gemotiveerd om er nog naartoe te komen. Al de studenten waarvan de motivatie in de loop van het eerste semester daalden zagen dit ook gereflecteerd in hun studie-uitkomsten.

"Euhm, ook omdat allee als je geen zin hebt om naar de les te komen heb je later ook geen zin om eraan te studeren dus, dat haalt die prestaties, die prestaties gaan dan ook weg, of die verzwakken dan." [Respondent 10, 136-138]

5.3. Wat is volgens de studenten de rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing (OV3)

Studenten voelden zich op verschillende manieren ondersteund in hun studies. Ze beschreven verschillende actoren die hen bijstonden in hun traject en hen hielpen om zich academisch aan te passen in de loop van het eerste semester. In wat volgt beschrijven we eerst de ervaringen met de trajectcoachen en leercoachen van de hogeschool. Daarna omschrijven we de hulp die studenten ontvingen van anderen zoals klasgenoten, docenten, familie en vrienden. Tenslotte waren er ook verschillende studenten die aangaven dat ze eigenlijk geen hulp of studieondersteuning nodig hadden in hun academische aanpassing.

5.3.1. Studieondersteuning trajectcoach – leercoach

De studenten spraken over positieve en negatieve ervaringen of meningen over de coaching die ze ontvingen gedurende het eerste semester vanuit de hogeschool. De meerderheid van de studenten had eerder kritiek op de studieondersteuning of getuigden dat ze geen gebruik gemaakt hebben van de aangeboden hulp om diverse redenen. Ongeveer de helft van de studenten hadden wel positieve ervaringen met coaching en vonden de hulp die ze kregen waardevol.

Positieve ervaringen

Een student beschreef dat haar *trajectcoach* fungeerde als een vertrouwenspersoon. In de grote hogeschool vond zij het fijn om iemand te hebben waarbij ze terecht kon. Ze ervaaarde de trajectcoach als iemand die net iets dichterbij de student staat.

"Dus ze zijn wel echt heel betrokken enzo en vragen ook wel echt als ze iets voor u kunnen betekenen. Ze gaan dat ook echt wel doen. En dat vind ik wel goed."
[Respondent 8, 459-460]

Haar eerste gesprekken met deze coach gingen over haar familie en de thuissituatie. Op deze manier kon de trajectcoach haar beter leren kennen. Het tweede gesprek ging dan meer over hoe ze het eerste semester beleefd had, hoe de examens verlopen waren en hoe haar resultaten waren. Dit gesprek vond ze waardevol omdat de trajectcoach haar angsten leerde kennen. Hij heeft haar kunnen geruststellen door duidelijk te maken dat ze bij de trajectcoaching terecht kan met vragen. Deze student getuigde dat ze echt iets gehad heeft aan de trajectcoach.

Een andere student vond ook dat hij op academisch vlak goed ondersteund werd door de trajectcoach. Hij was van mening dat studeren iets is wat je uiteindelijk alleen moet doen. Wanneer een student moet studeren zit de trajectcoach natuurlijk niet naast hem. Maar desondanks voelde hij wel de steun en kon deze appreciëren.

"... we zijn wel goe opgevolgd geweest. Als we onze examenresultaten hadden, moesten we die ook meepakken naar de les en dan in kleine groepjes bespreken en, euhm, onze trajectcoach had ook die resultaten en zei van: "Kijk, ik vind het over 't algemeen goe, maar zijn er problemen? Als er iets is, ge kunt altijd naar mij komen. We kunnen altijd is bekijken van: "Goh, aan wa zou het kunnen liggen? Of ne keer met de leerkracht een gesprek organiseren.""", als ik het zo mag zeggen. Dus d 'er is ook wel, en hoe da we ons voelden over de lessen, daar zijn we ook wel goe over bevraagd geweest."
[Respondent 6, 555-562]

Een andere student beschreef haar ervaring met de *leercoach* in het begin van het academiejaar. Ze kregen in klassikaal verband advies over hoe ze hun studiemethode konden verbeteren. Deze tips vond de student interessant omdat het zeer concrete tips waren. Wanneer de studenten het moeilijk hebben om te leren konden ze langs de leercoachen gaan. Niet alle studenten maakten hiervan gebruik. Maar ze geloofden wel dat deze begeleiding een positief gevolg zou kunnen hebben voor hun academische aanpassing indien nodig.

"... leercoaching. Allee ik ben daar dan niet naar, ik had het dan voor mezelf niet echt nodig, maar zo iemand die bijvoorbeeld kei slecht is in time management, ik denk wel dat ze u daarmee zouden helpen, dat dat u wel ook vooruithelpt op uw academische aanpassing, amai. Ja ik denk dat wel." [Respondent 8, 506-509]

Verschillende studenten gaven aan dat ze gedurende het eerste semester *geen begeleiding of hulp van trajectcoachen of leercoachen* gezocht hadden. Maar enkele van de geïnterviewde studenten vertelden dat ze dit achteraf gezien misschien beter wel hadden gedaan.

"... ik denk dat dat wel ne keer handig kan zijn om zo ne keer terug te koppelen en zo na een paar weken al dat ge weet van hoe ervaart ge het hier en hoe lukt het allemaal, maar, het is ook niet dat er de mogelijkheid niet toe was denk ik." [Respondent 9, 208-210]

Concreet had deze student graag gehad dat ze hem eens gevraagd zouden hebben hoe het lukte om te studeren voor een bepaald vak en hoe het met hem ging op de hogeschool. Ook zou hij toch graag tips gekregen hebben in verband met zijn studiemethode of uitstelgedrag. Een andere student had besloten om na het interview toch contact op te nemen met de trajectcoaching. Hij wilde toch graag tips over hoe notities nemen, plannen en hoe grote pakketten leerstof verwerken.

De meeste studenten waren van oordeel dat een *ideale coaching* in het hoger onderwijs vrijblijvend moet zijn.

"Zoals het is eigenlijk: euhm, beschikbaar als je 't nodig hebt, ma als je 't ni nodig hebt, da's zo, aleja, da je gewoon weet 'Het is er'." [Respondent 5, 263-264]

Negatieve ervaringen

Van de geïnterviewde studenten spraken zeven respondenten gemengd over de *trajectcoaching*. Of ze wisten niet goed wat het juist inhield of ze hadden er eerder negatieve ideeën over op basis van hun ervaring. Trajectcoaching is in de meeste opleidingen een vak op zich (professionele ontwikkeling). Sommige studenten vonden dit vak echter niet zinvol.

"En dat was eigenlijk gewoon een vak op zich, maar ik vond dat een nutteloos vak, want dat ging eigenlijk puur over uw eigen. Zo van hoe dat ge zijt. Euh ja, hoe moet ik dat uitleggen? Euh (stilte). Dat ga puur over uw zelf, over uw vaardigheden, over uw kennis en zo, over wat ge dan nodig hebt, over wat dat ge niet nodig hebt. Bijvoorbeeld gelijk de eerste contactblok dan was ik euh een woordvoerder met dan zo euh 2 vriendinnen dat ik ontmoet had tijdens de kick-off week die ook van BSO waren. En euhm, ge moest dan iets, euh een spel voorbereiden zodat de klas, omdat dat in het begin van het schooljaar was dan, zodat ze elkaar zo wat beter konden leren kennen al om te zien wat uw vaardigheden waren en zo. En wij hadden dan 'Wie is het?' georganiseerd, maar euh in plaats van de foto's van het spel zelf hadden we foto's van de klas gemaakt, die uitgeknipt en daarin gezet. En ge moest dat dan zo spelen en diegenen die de persoon raadde wie dat het is, moest zichzelf een keer is voorstellen en de persoon dat die geraden had, is voorstellen." [Respondent 1, 336-346]

Deze student en een aantal anderen ondervonden dit vak wel als positief voor hun sociale aanpassing. Maar ze bleven qua academische aanpassing op hun honger zitten omdat ze meer inhoud gerelateerde vragen hadden over de opleiding.

"Trajectcoaching was dan vooral op sociaal vlak en de aanpassing maar dan niet van, allez hij vroeg wel van "hoe lukt het studeren?". Maar na één examen vind ik da ook moeilijk om dat zo te kunnen zeggen. Dus ja, meer individueel maar dan een keer zeggen zo van "lukt het studeren? Zijn er bepaalde dingen onduidelijk?". Want als je dan ook een vraag stelt aan uw trajectcoach van, dat is onduidelijk qua leerstof, hij kan daar dan ook geen antwoord op geven omdat, dat is een ander vak een andere docent. Dus dat is ook zoiets van ge moet al direct naar de juiste persoon naar toegaan en dat is ook moeilijker..." [Respondent 2, 407-413]

"Euhm, van de trajectcoach zou ik zeggen van niet. Die van ons snapt nog altijd niet denk ik, hoe het curriculum in elkaar zit en van haar krijgen we meer ondersteuning bij sociale aanpassing zou ik zeggen en niet bij academische." [Respondent 7, 341-343]

Studenten hadden gedurende dat opleidingsonderdeel een individueel gesprek met de trajectcoach in verband met de resultaten van hun Fit-test. Een student verklaart echter dat ze meer concrete tips had verwacht rond hoe notities nemen in de les en hoe beslissen welke informatie belangrijk is.

"... ik heb met haar gepraat over euh hoe dat ik mij heb moeten aanpassen en bijvoorbeeld het noteren of zulke dingen, zo van hoe dat ik mij moet inzetten in de les zelf. En zij heeft mij eigenlijk niet zo veel euhm, tips gegeven ofzo. Ze heeft gewoon allee ze heeft echt gewoon van die algemene dingen euhm, verteld. Bijvoorbeeld ja van ge moet gewoon uw best doen of ge moet gewoon meer aan dat denken of meer aan dat." [Respondent 10, 289-302]

Ondanks de aangeboden begeleiding hadden sommige studenten toch het gevoel dat ze het alleen moesten doen.

"met dat ik uit 't BSO kwam dacht ik dat ze ja mijn dossier van de vorige jaren wel konden checken en dat ze mij daarvoor ja, dat we net wa meer begeleiding op gingen hebben maar ja. Maar na die, na dat eerste gesprek met die trajectcoach werd me snel duidelijk dat ik het allemaal alleen ging moeten doen." [Respondent 4, 368-371]

In verband met de *leercoaching* vertelde een student dat er effectief trainingen werden aangeboden rond zelfvertrouwen, faalangst en studeren in de eerste week van het semester. Maar op dat moment had die student er nog geen nood aan omdat hij nog niet goed wist waar hij stond in de opleiding aangezien hij juist gestart was. Het aanbod werd volgens hem te vroeg aangeboden.

5.3.2. Studietoelating van anderen

Alle geïnterviewde studenten ondervonden echter ook studietoelating van andere mensen dan de trajectcoach of leercoach.

Klasgenoten

Acht studenten van de tien benoemden andere klasgenoten als een grote steun in het academisch aanpassen. Bij de start van het semester hielpen ze elkaar om de weg te vinden in het grote schoolgebouw en nadien informeerden ze elkaar over bijvoorbeeld in te leveren taken. Ze ondersteunden elkaar op praktisch vlak omdat ze vaak samen zaten en hierdoor een hechte band vormden.

"... we hebben een hechte band, zijn een hechte groep maar we gaan ook totaal niet zeggen van: ja, vandaag heb ik heel veel stress of zo, we gaan dat niet zo persoonlijk maken ook niet. Het is gewoon het feit dat je weet dat als je drie taken hebt en één van hen moet gekopieerd worden of afgedrukt, zoiets, dan kan je dat altijd vragen aan iemand van je klas. Hetzelfde was bij de opdracht van fotografie, we hielpen elkaar en kan jij dan van mij een foto trekken, ik zal van u één trekken. Dus dat is ergens wel gewoon iets op wat je kan terugvallen altijd. Dus ja, ik denk dat dat mij het meest heeft gesteund." [Respondent 3, 512-519]

Studenten hielpen elkaar niet alleen met de praktische dingen maar ook om de inhoud van de leerstof onder de knie te krijgen. Een student met een BSO achtergrond vond bijvoorbeeld steun bij zijn klasgenoten die ASO of TSO gedaan hadden.

"... die hebben eigenlijk ook hun inzichten op vlak van vakken omdat zij eigenlijk ook al mega veel examens gedaan hadden. En ja, zij hebben eigenlijk ook gezegd van ja, als ge problemen hebt met een vak of ge wilt tot nieuwe inzichten komen dan moogt ge ons altijd sturen via facebook of mail." [Respondent 4, 423-426]

Elke student heeft zijn eigen sterktes in bepaalde vakken. Een student kent bijvoorbeeld door zijn voorkennis meer over marketing, een andere over management. Ze probeerden elkaar aan te vullen en samen te redeneren over de leerstof.

Ook voor het ontwikkelen van een juiste studiemethode spraken ze gemakkelijker andere klasgenoten aan.

"Ik heb klasgenoten van mij aangesproken hoe da zij het deden. En, euhm, ik heb eigenlijk mijn aanpak gewoon veranderd. En ik heb, euhm, ja, ik neem nu notities bij mijn powerpoints. Dus dan staan die 2 al samen eigenlijk." [Respondent 5, 83-85]

Tenslotte lijkt het alsof studenten gemakkelijker raad aanvaarden van klasgenoten omdat zij hetzelfde meemaakten. Wanneer een klasgenoot bijvoorbeeld al ervaring had doordat het niet zijn eerste jaar was, kon deze student studieadvies geven.

"En toen moesten wij me een klasgenoot eigenlijk overleggen van: "Kijk, wa ga ik doen en hoe ga ik het doen?". En ik was samen met da meisje da Kine had gestudeerd en die ook al Anatomie had gehad, en zei van: "Begint er op tijd aan, ge gaat het nodig hebben". En ik weet da zij het beheerst en dat het een heel slimme is, dus wist 'k van: Ok, als zij mij da zegt dat moeilijk is, dan moet 'k daar ook wel echt naar luisteren", en da heeft mij ook wel overtuigd eigenlijk om een planning te maken." [Respondent 6, 469-474]

Docenten

De helft van de studenten benoemden de docenten als belangrijke studieondersteuners. Welke studieondersteuning ze ervaarden hing af van de docent. Een student beschreef bijvoorbeeld de positieve invloed op haar academische aanpassing doordat een docent haar leerproces tijdens een zelf-lab begeleid had.

"We hebben wel zo een soort zelf-lab. Dus waar dat we zelf iets moeten doen voor het einde van het jaar. En ja, die docent vraagt dan ook elke keer hoe is het met de studies? Geraak je erdoor? Dus uiteindelijk was dat daar ergens wel onze coaching. Dat heeft me ergens wel geholpen omdat ik ook dacht van: oké, hij gelooft in mij dus dat gaat wel lukken en ook mijn projecten vond hij dan ook interessant. Wat ik ging doen tegen het einde van het jaar vond hij super tof dus dan denk je toch van: oké, het gaat wel lukken." [Respondent 3, 442-448]

De persoonlijke aanpak van docenten werd door verschillende studenten geapprecieerd. Ze kregen graag feedback omdat deze hen in staat stelde te weten of ze op de goede weg waren of niet. Een aantal studenten gaven aan dat ze voor studieondersteuning graag langs gingen bij een docent omdat die ook inhoudelijke informatie had over de leerstof. Dit ontbraken ze bij de trajectcoachen.

"... vooral als we met vragen zaten, mochten we ook langsgaan. En nu is ze ook onze module verantwoordelijke. Dus nu vooral euhm, is het ook goed als we langsgaan bij haar, want zij heeft ook info over de leerstof." [Respondent 7, 380-382]

Tenslotte gaf één student aan dat ze zich ondersteund voelde door de docent omdat deze haar eraan herinnerde dat ze op tijd moest beginnen studeren. Dit was voor haar academische aanpassing belangrijk.

Familie en vrienden

Familie kan een emotionele steun zijn voor de studenten. Maar zes geïnterviewde studenten gaven ook aan dat deze een belangrijke rol speelden in hun academische aanpassing.

De helft van de studenten gaf aan dat ze veel steun ondervonden van hun *ouders*. Sommige studenten aanvaardden studietips van hun ouders, zeker als deze vroeger zelf gestudeerd hadden.

"En dus ja, toen dat ik ermee begon te praten over met mijn papa en zo, heeft die me dan ook gezegd van: probeer dat allemaal te onderscheiden zaak per zaak, les per les. En zo heb ik het dan ook gedaan. Heb ik echt vak per vak aangepakt. ... Dus voilà, en

dan in november ben ik dan uiteindelijk toch begonnen aan mijn blok en ja, het is heel goed verlopen. Beter als verwacht.” [Respondent 3, 167-176]

Een andere student gaf aan dat ze haar ouders inschakelde om te controleren of ze zich wel hield aan haar planning.

“... 'k Heb een planning een week voor de vakantie gemaakt, denk ik, en die ook aan mijn ouders gegeven om te zeggen van: "Kijk, dit is mijn planning, zorg ook da 'k mij d 'er een beetje aan hou. Vraag mij ne keer van: '..., hebt ge uw les al geleerd?'. Da mij zo extra motivatie, of als 'k zo aan mijn ouders vroeg van, aan mijn mama van: 'Mama, gaan we ne keer naar den Ikea?'. 'Ja, ma ja, hebt ge uw Anatomie al geleerd? Ah jaja, ok.'. Dus, ook wel, de steun van thuis heeft mij ook wel geholpen.” [Respondent 6, 167-176]

Studenten vonden het belangrijk dat hun ouders in hen geloofden opdat ze de studies tot een goed einde zouden kunnen brengen. Door dit geloof voelden ze zich gesteund om vol enthousiasme te studeren.

Eén student ondervond de meeste studieondersteuning van haar *broer*. Deze studeerde ook op de hogeschool en had dus al wat ervaring. Wanneer ze het moeilijk had en niet wist wat ze moest doen op het vlak van studeren, kon ze met hem hierover praten. Hij hielp haar door tips te geven hoe ze haar studies beter kon aanpakken.

Vrienden buiten de hogeschool kunnen ook een grote steun zijn door bijvoorbeeld de student aan te sporen om te gaan studeren in de bibliotheek. Een student vertelde dat zijn beste kameraad hem altijd motiveerde om te gaan studeren. Vrienden waren belangrijk om mee te praten en te kunnen ventileren over de bezorgdheden die komen kijken bij het academisch aanpassen.

5.3.3. Geen studieondersteuning nodig

Zeven van de tien geïnterviewde studenten gaven aan dat ze geen hulp van de school inzake studieondersteuning nodig hadden. Een student gaf aan dat ze best wel last had van stress maar hier geen hulp voor gezocht heeft binnen de hogeschool.

“De opleiding heeft me niet echt geholpen gaan we zeggen omdat ik daar ook totaal niet over heb gesproken met mijn docenten buiten met die dan. omdat ik dat ook totaal niet nodig vind want als driehonderd leerlingen bij hen gaan dan en zeggen van: ja, ik heb

stress. Die gaan gewoon kijken van: ja, en..? Je zit op de hogeschool, dat is normaal.”
[Respondent 3, 448-452]

Andere studenten erkenden het nut van studieondersteuning maar vonden van zichzelf dat ze het niet nodig hadden omdat ze zelf wel hun plan konden trekken. Een student vertelt bijvoorbeeld dat hij het wel ging kunnen als hij een planning zou opstellen. Hij wist van zichzelf dat hij over voldoende zelfdiscipline zou beschikken om zich aan die planning te houden. Studenten die geen nood hadden aan hulp vonden het wel positief dat die hulp vrijblijvend aangeboden werd.

“En 't was ook, 'k kreeg ook ni het gevoel van 'Gaat daar ne keer naartoe'. 't Werd ni zo gepusht, d'er werd gewoon gezegd van: "Als er iets is, ge kunt altijd langskomen", en da was wel, euh, da vond 'k wel heel positief.” [Respondent 5, 242-243]

Maar enkele studenten bekenden dat ze achteraf gezien toch beter gebruik hadden gemaakt van de aangeboden studieondersteuning.

“... met aanpak en van, van de lessen en de studiemethoden en al. Ik dacht zo van mijn eigen van: "Ge hebt daar niet echt hulp bij nodig, ge kunt daar wel uw plan bij trekken, gij zijt ondertussen al volwassen, ge weet al wel hoe dat ge dat moet doen en zo”. Maar achter gezien, had ik daarvoor wel beter hulp gevraagd.” [Respondent 1, 609-613]

6. Discussie en conclusie

6.1 Conclusie

Deze studie beoogde verder onderzoek te doen naar de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Meer specifiek focuste dit onderzoek op de ervaringen van eerstejaarsstudenten inzake academische aanpassing in relatie tot studie-uitkomsten enerzijds en studieondersteuning anderzijds. Als doel stelde dit onderzoek een beter zicht te krijgen op de facetten die bijdragen aan academische aanpassing en daarmee indirect aan een hoger of lager studiesucces.

Op basis van de besproken literatuur werd er gekozen om het kader aangeboden door Trautwein en Bosse (2017) te gebruiken als referentie voor de beschrijving van academische aanpassing. Om in staat te zijn rijke beschrijvingen van de studenten te rapporteren kozen we ervoor om te werken met kwalitatieve onderzoeksmethoden zoals het logboek en semi-gestructureerde interviews. Deze interviews werden getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd om tot de uiteindelijke resultaten te komen.

6.1.1. Beschrijving academische aanpassing (OV1)

De beschrijvingen van de meewerkende studenten over academische aanpassing werden ingedeeld in drie categorieën gebaseerd op het kader van Trautwein en Bosse (2017), namelijk inhoud gerelateerde aanpassing, organisatorische aanpassing en persoonlijke aanpassing.

Qua *inhoud gerelateerd aanpassing* konden we in deze studie concluderen dat de studenten het omgaan met grotere pakketten leerstof een hele uitdaging vonden. Vooral in het begin van het semester was het overweldigend om ineens alle deadlines voor opdrachten gepresenteerd te krijgen. De grootste uitdaging was voor bijna alle respondenten het ontwikkelen van een juiste studiemethode. Ze ervoeren dat ze de studiemethode toegepast in het secundair onderwijs niet zomaar konden overnemen. Studeren in het hoger onderwijs vraagt volgens de studenten een aangepaste strategie. Opvallend was dat studenten vooral moeilijkheden ondervonden bij het leren nemen van de juiste notities. Vooral het onderscheid maken tussen belangrijke en niet-belangrijke informatie was moeilijk. Dit bleek een moeilijke aanpassing in de transitie van secundair naar hoger onderwijs.

In het onderzoek van Astin (1984) verwijst academische aanpassing naar het aantal uren dat studenten besteden aan studeren, de mate van interesse in hun vakken en goede studiegewoonten. De beschrijvingen gegeven door de respondenten qua inhoudelijke academische aanpassing sluiten aan bij deze verwijzing en verrijken deze met verschillende voorbeelden.

Op vlak van *organisatorische aanpassing* vonden de studenten voornamelijk het omgaan met de manier van lesgeven een aanpassing. Opvallend hierin was dat studenten het les krijgen in grotere groepen benoemden als een grote verandering. Doordat er meer afleiding was en ze minder vaak vragen durfden te stellen begrepen ze de leerstof minder goed.

In de analyses merkten we echter op dat studenten de grootste academische aanpassing ondervonden op *persoonlijk vlak*. Ze twijfelden over hun eigen leercapaciteiten omdat de leerstof in het hoger onderwijs toch wel anders bleek te zijn dan in het secundair onderwijs. Studenten met een BSO achtergrond voelden de nood aan ondersteuning op vlak van hun eigen leercapaciteiten. De tussentijdse toetsen hielpen alle studenten wel om voor zichzelf te kunnen beslissen of ze beschikten over de nodige leercapaciteiten om de opleiding te volbrengen.

Een evenwicht zoeken tussen studeren en ontspannen vonden de meeste respondenten niet evident. Dit omdat ze bij het begin van het semester onmiddellijk een druk voelden om te presteren. We konden concluderen dat studenten ontspannen wel belangrijk vonden om negatieve spanning en stress te vermijden. Het eerste semester in de hogeschool bleek ook een belangrijke tijd voor de studenten omdat ze zich een nieuwe identiteit als student eigen moesten maken. Ze ervoeren dit als een hele aanpassing omdat ze in de hogeschool niemand kenden. Een plek vinden en zich goed voelen op de hogeschool bleek heel belangrijk te zijn

voor hun academische aanpassing. Ze omschreven hierover rijke ervaringen die aansluiten bij de bevindingen van Ruis en Leiden (2007) waarin zij spreken over academisch integreren wanneer studenten zich identificeren met hun studie en zich op hun gemak voelen in de hogeschool.

Spanning en stress zijn fenomenen die voor bijna alle studenten bekend waren en in verband gebracht werden met academisch aanpassen. Deze spanning en stress ontstonden vaak omdat studenten wilden slagen en goede punten wilden behalen. De proefexamens brachten veel stress met zich mee maar bereidden de studenten wel goed voor op de 'echte' examens.

Tenslotte werd academisch aanpassen door de studenten ook in verband gebracht met het leren opstellen van een studieplanning. Omdat ze het zo druk hadden in het eerste deel van het semester kwam het er vaak niet van om deze planning te maken. Het studeren liep dan ook vaak mis. Maar bij verschillende studenten gaf dit dan weer een positieve aanzet om een planning te maken in het tweede deel van het semester.

Door het gebruik van de semi-gestructureerde interviews kregen we in dit onderzoek *rijke beschrijvingen en illustraties* van de studenten aangaande academische aanpassing. Deze verrijken bestaand onderzoek en invullingen van het fenomeen academische aanpassing. Wat studenten algemeen verstaan onder academisch aanpassen komt overeen met hoe dit onderzoek zelf deze term invulde; begrijpen wat de academische verwachtingen zijn om te kunnen slagen in het hoger onderwijs en ook kunnen voldoen aan deze uitdagingen. Dit door de ontwikkeling van een goede studiemethode (voorbereiden, samenvatten, les volgen, taken maken en opstellen van een planning,...), investering van voldoende uren en interesse hebben in de leerstof.

6.1.2. Beschrijving samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing (OV2)

Een tweede deel van dit onderzoek had als doel te beschrijven hoe de studenten de samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing zien. Studenten gaven verschillende voorbeelden van hoe hun academische aanpassing leidde tot positieve maar ook negatieve studie-uitkomsten.

Op basis van de analyses kunnen we concluderen dat *goede studie-uitkomsten* konden bereikt worden door onder andere leren hoe notities te nemen. Hierbij was het belangrijk om als student te ondervinden welke informatie relevant is en welke eerder achtergrond informatie. Opvallend is dat studenten er pas in slaagden efficiënte samenvattingen te maken nadat ze beter werden in het nemen van notities. Aan de hand van de analyses kunnen we ook stellen dat studenten het belang inzagen van naar hoorcolleges komen en daar vragen durven te stellen, ook al was het in een grote groep. Deze vragen bleken essentieel om de leerstof goed te begrijpen. Hierbij bevestigden onze respondenten de bevinding van Torenbeek et al (2010)

waarbij zij stelden dat prestaties van studenten direct beïnvloed worden door de tijd die studenten investeren in hun studie (aanwezigheid in de klas en de bestede tijd aan studeren). Werken met deadlines en omgaan met spanning vonden de studenten hinderlijk maar ze concludeerden zelf dat deze nodig waren om zichzelf beter voor te bereiden op de examenperiode. Op voorhand studeren en hard werken lijkt evident als we spreken over het hoger onderwijs. Toch moesten veel studenten wakker geschud worden door oefenexamens. Vaak beseften ze pas nadien welke academische inspanningen nodig zijn om tot goede studie-uitkomsten te komen. Tenslotte kwamen enkele studenten tot de conclusie dat het opmaken van een goede studieplanning nodig was om een goed evenwicht te vinden tussen studeren en ontspanning. Zo een evenwicht had dan weer een positieve invloed op hun presteren.

Uit de analyse bleek echter ook dat een aantal factoren een *negatieve* invloed hadden op *studie-uitkomsten*. De motivatie van de studenten om te studeren en hard te werken werd negatief beïnvloed door bijvoorbeeld een digitaal platform dat slecht begrepen werd of niet naar behoren werkte. Negatieve resultaten bij een oefenexamen of toetsten en het niet weten welke notities nemen, zorgden ook voor een daling aan motivatie. Deze daling in motivatie had dan weer een negatief effect op de studie-uitkomsten.

Deze studie geeft met de resultaten een *uitbreiding aan illustraties* bij de bevindingen van van der Zanden et al. (2018) waar zij stellen dat het academisch presteren van eerstejaarsstudenten hoger onderwijs in verband gebracht kan worden met inspanningen, academische zelfeffectiviteit en studievaardigheden.

Dat eerdere schoolse prestaties een verband zou kunnen hebben met academische prestaties in het eerste jaar hoger onderwijs zoals beschreven door van der Zanden et al. (2018) en Torenbeek et al (2010), werd in dit onderzoek niet geïllustreerd. De steekproef van onze respondenten waarbij wel een onderscheid werd gemaakt tussen hoge of lage voorgaande schoolse prestaties bleek te klein om geïllustreerde uitspraken te doen.

Door het gebruik van de semi-gestructureerde interviews zijn, zoals het onderzoek van Beekhoven et al. (2002) suggereert, wel meer factoren en illustraties naar boven gekomen rond de samenhang van studie-uitkomsten en academische aanpassing. Deze zouden met een gestructureerde vragenlijst niet naar boven gekomen zijn.

6.1.3. Rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing (OV3)

Tenslotte wilde deze studie peilen naar welke studieondersteuning volgens de studenten een invloed heeft op academische aanpassing. Inzake studieondersteuning benoemden de studenten verschillende actoren waarbij ze steun konden vinden in verband met hun academische aanpassing.

Vanuit de hogeschool werd studieondersteuning onder andere georganiseerd door de *traject- en leercoach*. Elke student van het eerste jaar had een verplicht vak 'professionele ontwikkeling' dat gegeven werd door de trajectcoach van de opleiding. Een deel van dit vak werd klassikaal aangepakt maar er vonden ook individuele gesprekken plaats. Sommige studenten vonden dit vak in groepsverband echter niet zinvol omdat het meer de focus legde op de sociale aanpassing in plaats van academische aanpassing. In verband met de individuele coaching vertelden de studenten over positieve maar ook negatieve ervaringen. De meerderheid van de respondenten uitte kritiek op de studieondersteuning of getuigde dat ze er geen gebruik van gemaakt hebben. Langs de andere kant hadden ongeveer de helft van de studenten ook enkele positieve ervaringen met coaching en vonden ze de hulp die ze kregen waardvol. Verschillende studenten die aangaven geen gebruik te hebben gemaakt van coaching concludeerden dat ze dit beter wel gedaan hadden. Deze resultaten in verband met de traject- en leercoaching bevestigen de bevindingen van Ruis en Leiden (2007). Zij concludeerden in hun onderzoek dat de effectiviteit van de diverse vormen van studiebegeleiding die bijdragen aan een academische aanpassing en daarmee indirect aan een hoger studierendement moeilijk aan te tonen zijn. De studenten in onze huidige studie hadden waardering ten aanzien van de trajectcoach in ondersteuning naar het studeren toe. Maar vaak maakten ze hier zelf geen gebruik van of vonden ze dit voor zichzelf niet nodig. Het nut van studieondersteuning als positieve invloed op academische aanpassing kan deze huidige studie niet aantonen. Maar het gegeven dat studenten deze ondersteuning wel waarderen en in relatie brengen met positieve studieprestaties zou hier, net zoals Ruis en Leiden (2007) reeds vaststelden, wel op kunnen duiden.

Uit de analyses kunnen we concluderen dat studenten coaching appreciëren maar ze hebben *nood aan meer inhoud gerelateerde begeleiding*. Leren studeren is één ding, maar wanneer studenten vragen hebben over de inhoud van de leerstof kan de trajectcoach hen hier niet bij helpen. De studenten merkten op dat de trajectcoach geen inhoudelijke kennis van de verschillende vakken heeft. Studenten willen graag meer begeleiding rond hoe notities nemen in de les en hoe beslissen welke informatie belangrijk is. Studenten vinden inhoudelijke vakkennis bij een coach belangrijk.

Alle studenten in dit onderzoek ondervonden *studieondersteuning bij andere mensen* zoals de klasgenoten, docenten, familie en vrienden. Opvallend hierin was de steun van *klasgenoten*. Ze hielpen elkaar op praktisch vlak maar ook om inhoudelijk de leerstof te begrijpen.

In de analyses merkten we op dat *docenten* benoemd werden als belangrijke studieondersteuners. Hierbij speelden de aard van de docent en de kwaliteit van de lesstijl een grote rol. De persoonlijke aanpak van docenten werd door verschillende studenten geapprecieerd. Studenten gaan graag bij een docent raad vragen omdat deze inhoudelijk meer onderlegd is dan bijvoorbeeld een trajectcoach.

Familie en vrienden gaven onze studenten emotionele steun maar we concludeerden dat verschillende studenten door hen ook positief beïnvloed werden in hun academische aanpassing.

6.2. Discussie

6.2.1. Beperkingen van het huidig onderzoek

Het doel van dit onderzoek was om op kwalitatieve wijze een beter zicht te krijgen op de facetten die bijdragen aan academische aanpassing en daarmee indirect aan een hoger of lager studiesucces. De sterkte van dit kwalitatief onderzoek is de rijkdom aan informatie over de ervaringen inzake academische aanpassing van de respondenten. Een beperking is echter dat er geen uitspraken kunnen gedaan worden over de populatie door de kleine groep aan geïnterviewde studenten. De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op data verzameling van 10 eerstejaarsstudenten van één hogeschool. Dit onderzoek had echter niet de intentie om generaliseerbaar te zijn, daarvoor was de groep respondenten te klein. Volgens Mortelmans (2007) is het duidelijk dat dit type van generaliseerbaarheid niet met kwalitatief onderzoek bereikt kan worden.

Volgens Donche en De Maeyer (2011) is het aangewezen om tussen 10 tot 15 personen uit een bepaalde groepering te bevragen bij kwalitatief onderzoek. Moest er extra tijd geweest zijn om bovenop de 10 geïnterviewde studenten aanvullende transcripties te analyseren, was er misschien nog meer relevante informatie naar boven gekomen. In deze sample was het ook niet mogelijk om verschillen te ontdekken naar geslacht, eerdere prestaties of profiel omdat het aantal respondenten te klein was. De 10 geïnterviewde respondenten gaven echter wel een rijkheid aan informatie en hebben zeker bijgedragen tot relevante illustraties bij de onderzoeksvragen.

Mortelmans (2007) stelt dat om te komen tot valide, geloofwaardig onderzoek het nodig is om diepgang te verkrijgen in de dataverzameling. Volgens hem is het de taak van de onderzoeker om niet te blijven hangen aan de oppervlakte maar om de respondenten zover te krijgen dat ze diep gaan graven in hun betekenisgeving. Het is dus belangrijk om tijd uit te trekken voor de dataverzameling. Wegens de gelimiteerde tijd van dit onderzoek was het niet mogelijk om de respondenten een tweede keer te interviewen. Dit werd echter opgevangen door het vooraf organiseren van logboeksessies. Op deze manier kon de onderzoeker tijdens het interview sneller diepgang bereiken.

6.2.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Binnen dit onderzoek primeerde de zoektocht naar ervaringen van eerstejaarsstudenten inzake academische aanpassing en studieondersteuning. Het wilde beschrijven hoe studenten de

samenhang tussen academische aanpassing en studie-uitkomsten zien en welke facetten van studieondersteuning een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op hun academische aanpassing. Tijdens huidig onderzoek kwamen een aantal interessante aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar voor.

Bij de *beschrijving van academische aanpassing* op inhoudelijk vlak ondervonden de helft van de studenten moeilijkheden met het *nemen van notities* tijdens de hoorcolleges. Ze vonden het moeilijk om hoofd- en bijzaken te onderscheiden waardoor ze als gevolg teveel informatie noteerden. Nadien gebruikten ze deze notities niet meer voor het maken van samenvattingen of om te studeren. Het zou interessant zijn om dieper kwalitatief onderzoek te voeren naar waarom studenten het moeilijk vinden om notities te nemen en te onderscheiden wat belangrijk is. Wordt er in het hoger onderwijs les gegeven in andere leervorm dan in het secundair onderwijs? Of zou dit kunnen komen omdat ze onvoldoende oefening gehad hebben in het secundair onderwijs en het dus niet gewoon zijn om notities te nemen? Het Ministerie van Onderwijs (Secundair onderwijs – Tweede en derde graad – Algemene uitgangspunten, z.d.) citeert namelijk dat het parlement stelt dat blijvende aandacht moet gaan naar algemene vorming en het ontwikkelen van attitudes gericht op 'leren leren'. Daarom leggen ze nadruk op een doorstroomgerichte vorming in het secundair onderwijs die de lerende voorbereid op de vereisten van onder andere vervolgonopleidingen binnen het onderwijs. Bij het overzicht van de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (Secundair onderwijs – Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen – Uitgangspunten, z.d.) kan een overzicht gevonden worden van uitgangspunten inzake 'leren leren' voor de drie graden. Hier is bijvoorbeeld opgenomen dat leerlingen van een derde graad informatie kunnen samenvatten. In een verdere kwalitatieve studie zou er kunnen bekeken worden of het kunnen nemen van notities hier ook een plaats in gekregen heeft en of leerlingen die de overstap maken naar het hoger onderwijs deze competentie reeds verworven hebben in het secundair onderwijs.

Met de tweede onderzoeksvraag trachtte dit onderzoek een beschrijving te geven over hoe de studenten de *samenhang tussen studie-uitkomsten en academische aanpassing* zien. Hier moesten we concluderen dat huidig onderzoek de stelling beschreven door van der Zanden et al. (2018) en Torenbeek et al. (2010) inzake *eerdere schoolse prestaties* niet kon illustreren. De steekproef van respondenten was te klein om te kunnen bevestigen of verwerpen dat eerdere schoolse prestaties een verband zouden hebben met academische prestaties in het eerste jaar hoger onderwijs. Daarom zou het interessant zijn om verder kwalitatief onderzoek te doen op grotere schaal. In de steekproef zouden de categorieën hoge of lage voorgaande schoolse prestaties groter in aantal moeten zijn om gegronde uitspraken te kunnen doen.

In verband met de resultaten over *de rol van studieondersteuning in relatie tot academische aanpassing* kunnen ook enkele aanbevelingen nuttig zijn.

Watts en Van Esbroeck (2000) stelden in hun onderzoek dat de beoordelingen voor individuele studiebegeleiding aanzienlijk hoger bleken dan voor groepsadvies. In de hogeschool van dit onderzoek kregen alle studenten tijdens het eerste jaar een verplicht vak 'professionele ontwikkeling' dat gegeven werd door de trajectcoach van de opleiding. In dit opleidingsonderdeel werden de studenten opgevolgd in hun studievoortgang en reflecteerden ze over hun studievoortgang. Sommige onderdelen waren klassikaal, andere gesprekken waren individueel. Huidig onderzoek geeft een indicatie dat studenten de ondersteuning aangeboden in groepsverband eerder niet zinvol vonden voor hun academische aanpassing. Maar echt opmaken of studenten al dan niet een voorkeur gaven *aan begeleiding in groep of individueel* kan dit onderzoek niet aantonen. Verder kwalitatief onderzoek hiernaar zou interessante feedback kunnen opleveren voor verdere organisatorische aanbevelingen.

Zowel het onderzoek van Ruis en Leiden (2007) als huidig onderzoek stelden vast dat studenten de studieondersteuning vanuit de school wel waardeerden. Maar een effect hiervan op academische aanpassing of positieve studiestatistiek kon niet worden bewezen. In de toekomst zou het interessant zijn om op een kwalitatieve wijze de *effecten van studiebegeleiding* op grotere schaal te gaan onderzoeken. Hierbij zou het ook nuttig zijn om een onderverdeling te maken in ervaringen naar geslacht, eerdere prestaties en het profiel van de studenten. Deze onderverdeling zou het hoger onderwijs in staat stellen hun aanbod aan studieondersteuning gericht bij te stellen en af te stemmen op de doelgroep.

Tenslotte werd in huidig onderzoek opgemerkt dat docenten benoemd werden als belangrijke studieondersteuners. Hierbij speelde de aarde van de docent en de kwaliteit van de lesstijl een grote rol. Studenten gingen graag bij een docent raad vragen omdat deze inhoudelijk meer onderlegd is dan bijvoorbeeld een trajectcoach. Wanneer ze bij een trajectcoach gaan, kan deze hen wel leren hoe studeren, maar niet helpen bij inhoudelijke vragen. In een kwalitatief vervolgonderzoek kan er verder onderzocht worden wat de *noden van de studenten inzake coaching* juist zijn. Er kan bijvoorbeeld onderzocht worden of het nuttig zou zijn om traject- of leercoachen aan te nemen (of op te leiden) die ook beschikken over vakkennis van de opleiding.

Deze studie stelde als doel rijke informatie te verzamelen rond de ervaringen van eerstejaarsstudenten inzake academische aanpassing in relatie tot studie-uitkomsten enerzijds en studieondersteuning anderzijds. Wat opviel aan de resultaten was dat studenten qua academische aanpassing het voornamelijk moeilijk hebben op persoonlijk vlak. Een goed evenwicht vinden tussen studeren en ontspannen is voor hen belangrijk. Om te kunnen slagen moeten studenten werken aan hun studievaardigheden zoals het efficiënt leren nemen van notities en durven vragen stellen in een grote groep. Ze zijn zich ervan bewust dat ze op voorhand moeten studeren en een studieplanning zouden moeten opmaken, maar door de druk en spanning komt dit er niet altijd van. Inzake studiebegeleiding lijkt het vooral aangewezen

om verder te onderzoeken wat studenten juist verwachten van een studieondersteuner. Studenten geven vaak aan dat ze vanuit de school geen ondersteuning verwachten maar worden er na de examenperiode soms van overtuigd dat ze beter wel hulp aangenomen hadden.

7. Referentielijst

Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317–332.

Al 12.000 leerlingen ontvingen feedback over studiekeuze hoger onderwijs (2018, 5 februari).

Geraadpleegd van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/al-12000-leerlingen-ontvingen-feedback-over-studiekeuze-hoger-onderwijs>

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179.

Beekhoven, S., van Hout, H., & de Jong, U. (2002). Invloeden op studievoortgang: een kwalitatieve analyse.

Bernard Russell, H. (2002). Research Methods in Anthropology-Qualitative and Quantitative Approaches.

Briggs, A. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building Bridges: Understanding Student Transition to University. *Quality In Higher Education*, 18(1), 3-21.

Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of classification*, 13(2), 195-212.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. NY: Routledge Evaluatie.

Columbus begeleidt jongeren voor tweede jaar op rij bij studiekeuze (2017, 20 februari).

Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/columbus-begeleidt-jongeren-voor-tweede-jaar-op-rij-bij-studiekeuze>

Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97-121.

Donche, V. (2010). *Wetenschappelijke reflectie bij onderwijs- en opleidingsvraagstukken*. Antwerpen: Instituut voor Onderwijs en informatiewetenschappen.

Donche, V., & De Maeyer, S. (2011). *Het semi-gestructureerde interview – een open leerpakket*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Grosbeck, M. D. (2014). Teaching, coaching, training—crosswords for someone, keywords in higher education for others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1243-1247.

Heylen, K., & Vermeersch, B. (2015, 2 maart). Studieresultaten worden strikter opgevolgd. Geraadpleegd van <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2256274>

Hoger onderwijs staat garant voor kwaliteitsvol onderwijs. (2017, 11 september). Geraadpleegd van <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoger-onderwijs-staat-garant-voor-kwaliteitsvol-onderwijs>

Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. London: Sage.

Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778.

Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2004). *Latent class models. Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 345–368). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.

Mortelmans, D., & Van Looy, D. (2009). Nvivo (versie 8). Een inleiding. Geraadpleegd via: [uahost. uantwerpen. be/mtso/documenten/MTSO-INFO, 2053](http://uahost.uantwerpen.be/mtso/documenten/MTSO-INFO, 2053).

Murguía, E. (1991). Ethnicity and the Concept of Social Integration in Tinto's Model of Institutional Departure. *Journal of College Student Development*, 32(5), 433-39.

Muthén, L., & Muthén, B. (2013). *Mplus user's guide* (Sixth ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nauwelaerts, E., & Doumen, S. (2016). De belangrijkste studentfactoren voor studiesucces in het hoger onderwijs: een grootschalig literatuuronderzoek.

Nylund, K. L., Muthén, B., Nishina, A., Bellmore, A., & Graham, S. (2006). Stability and instability of peer victimization during middle school: Using latent transition analysis with covariates, distal outcomes, and modeling extensions. *Unpublished manuscript*.

Nylund-Gibson, K., Grimm, R., Quirk, M., & Furlong, M. (2014). A latent transition mixture model using the three-step specification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 439-454.

Padilla, R. V., & Pavel, D. M. (1994). Using qualitative research to assess advising. *The Review of higher education*, 17(2), 143-159.

Prins, J. B. A. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs: Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Reed, B. I. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. *Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU): Technological innovation and sustainability*, 1-11.

Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of educational research*, 69(1), 53-82.

Ruis, P., Leiden, R., voor Lerarenopleiding, I. C., & en Nascholing, O. (2007). *Checklist rendement hoger onderwijs: verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie*. Rijksuniversiteit.

Schwarz, G. (1978). Annals of statistics. *Estimating the Dimension of a Model*, 6, 461-464.

Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A Comparison of Ethnic Minority and Majority Students: Social and Academic Integration, and Quality of Learning. *Studies In Higher Education*, 33(3), 253-266.

Secundair onderwijs – Tweede en derde graad – Algemene uitgangspunten:
[http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/algemene-uitgangspunten/index.htm#\[3\]](http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/algemene-uitgangspunten/index.htm#[3])

Secundair onderwijs – Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen –
Uitgangspunten: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/lerenleren.htm>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

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

Toekomstige leraren en burgerlijk ingenieurs sterker aan de start van hun opleiding (2018, 12 januari). Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/toekomstige-leraren-en-burgerlijk-ingenieurs-sterker-aan-de-start-van-hun-opleiding>

Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies In Higher Education*, 35(6), 659. doi:10.1080/03075070903222625

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The First Year in Higher Education--Critical Requirements from the Student Perspective. *Higher Education: The International Journal Of Higher Education Research*, 73(3), 371-387.

van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Review: Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 2357-77. doi:10.1016/j.edurev.2018.01.001

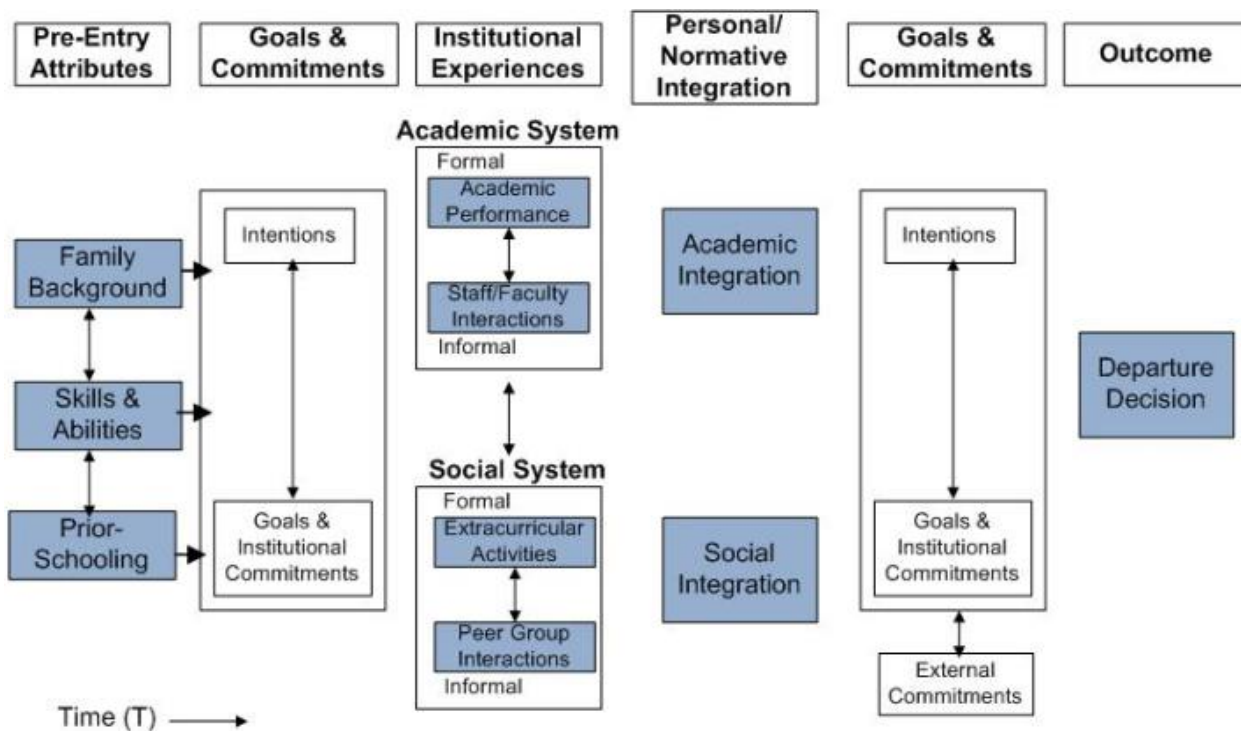
Vuong, Q. H. (1989). Likelihood ratio tests for model selection and non-nested hypotheses. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 307-333.

Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.

Yorke, M., R. Bell, A. Dove, L. Haslam, H. Hughes Jones, B. Longden, C. O'Connell, R. Typuszak, and J. Ward. (1997). *Undergraduate non-completion in England. Report No. 1 in Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Integratiekader van Tinto (1993)



Bijlage 2: Blanco logboek

Beste <Naam student>

Vooreerst willen wij je bedanken voor jouw deelname aan dit onderzoek. Met deze studie willen wij meer zicht krijgen op de manier waarop studenten hun intrede in het eerste jaar hoger onderwijs ervaren. Op die manier proberen wij toekomstige studenten begeleiding en ondersteuning op maat aan te bieden bij de start van hun carrière in het hoger onderwijs.

In dit onderzoek stellen wij je vragen over je sociale en academische aanpassing.

Onder **sociale aanpassing** begrijpen wij de manier waarop jij in het eerste semester omging met nieuwe sociale ervaringen op de hogeschool (*bv. mensen ontmoeten, lid worden van een groep, deelname aan sociale activiteiten, ...*). Waar verliep dit vlot? Waren er misschien ook enkele moeilijkere momenten?

Onder **academische aanpassing** begrijpen wij de manier waarop jij in het eerste semester omging met de uitdagingen die de nieuwe leeromgeving van de hogeschool aan jou stelde (*bv. studeren, les volgen, taken maken, plannen, ...*). Wat ging er (minder) goed?

Doorloop de tekst op volgende pagina, en voer de opdrachten chronologisch uit. We verwachten dat dit niet langer duurt dan 20 minuten.

Inhoud

In deze bundel vind je twee onderdelen terug:

- A. Een pagina voor jouw antwoorden rond academische aanpassing.
- B. Een pagina voor jouw antwoorden rond sociale aanpassing.

Opdracht

We verwachten van jou dat je onderdeel A en B invult. Denk hier goed over na, want we komen er tijdens de interviews op terug. We starten met deel A. Dit doe je als volgt:

STAP 1:

Bovenaan in de tabel zie je een **blauwe tijdlijn** die verdeeld is in drie grote onderdelen:

- **Deel 1** van het eerste semester: loopt van de start van het academiejaar (18/9) tot eind oktober.
 - **Deel 2** van het eerste semester: loopt van eind oktober tot begin december.
 - **Deel 3** van het eerste semester: loopt van begin december tot het einde van de examenperiode.
- Denk na over een belangrijke ervaring die je doormaakte in het eerste deel van het eerste semester (september + oktober) in verband met je **academische aanpassing**.
 - Deze ervaring kan zowel positief als negatief zijn. Het is vooral belangrijk dat de ervaring een indruk op jou heeft gemaakt.
 - ➔ Plaats een kruisje op **de tijdlijn** waar je deze ervaring ongeveer meemaakte.
 - ➔ **Beschrijf** deze ervaring daaronder kort maar volledig op de stippellijnen.
 - Doe hetzelfde voor ervaringen die jij meemaakte in deel 2 (eind oktober + november + begin december) en deel 3 (begin december + januari) van het eerste semester.

STAP 2:

Onderaan de pagina zie je telkens **drie schalen** die lopen van -4 tot +4: *tevredenheid*, *spanning* & *prestaties*. We willen dat je elk van jouw beschreven ervaring nu in verband brengt met deze **drie begrippen**. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan, de betekenis van de scores staat in volgende tabel:

Tevredenheid	- 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me niet goed voelde op de hogeschool.</i>
	0	<i>deze ervaring had geen invloed op mijn gevoel van tevredenheid.</i>
	+ 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer goed voelde op de hogeschool.</i>
Spanning	- 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer gespannen voelde op een negatieve manier.</i>
	0	<i>deze ervaring had geen invloed op mijn gevoel van gespannenheid.</i>
	+ 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer gespannen voelde, maar op een eerder positieve manier.</i>
Prestaties	- 4	<i>deze ervaring heeft een zeer negatieve invloed gehad op mijn punten in januari.</i>

	0	<i>deze ervaring heeft geen invloed gehad op mijn punten in januari.</i>
	+	<i>deze ervaring heeft een zeer positieve invloed gehad op mijn</i>
	4	<i>punten in januari.</i>

STAP 3:

Ga nu naar de volgende pagina, Deel B: sociale aanpassing. Opnieuw zie je een **blauwe tijdlijn** die verdeeld is in drie grote onderdelen.

- o Denk na over een belangrijke ervaring die je doormaakte in het eerste deel van het eerste semester (september + oktober) in verband met je **sociale aanpassing**.
- o Deze ervaring kan zowel positief als negatief zijn. Het is vooral belangrijk dat de ervaring een indruk op jou heeft gemaakt.
 - Plaats een kruisje op **de tijdlijn** waar je deze ervaring ongeveer meemaakte.
 - **Beschrijf** deze ervaring daaronder kort maar volledig op de stippellijnen.
- o Doe hetzelfde voor ervaringen die jij meemaakte in deel 2 (eind oktober + november + begin december) en deel 3 (begin december + januari) van het eerste semester.

STAP 4:

Onderaan de pagina zie je opnieuw telkens **drie schalen** die lopen van -4 tot +4: *tevredenheid, spanning & zelfbeeld*. We willen dat je elk van jouw beschreven ervaring nu in verband brengt met deze **drie begrippen**. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan, de betekenis van de scores staat in volgende tabel:

Tevredenheid	- 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me niet goed voelde op de hogeschool.</i>
	0	<i>deze ervaring had weinig invloed op mijn gevoel van tevredenheid.</i>
	+ 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer goed voelde op de hogeschool.</i>
Spanning	- 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer gespannen voelde op een negatieve manier.</i>
	0	<i>deze ervaring had weinig invloed op mijn gevoel van gespannenheid.</i>
	+ 4	<i>deze ervaring zorgde ervoor dat ik me zeer gespannen voelde, maar op een eerder positieve manier.</i>
Zelfbeeld	- 4	<i>door deze ervaring ben ik gaan twifelen aan mijn sociale capaciteiten.</i>
	0	<i>deze ervaring heeft geen invloed gehad op mijn vertrouwen in mijn sociale capaciteiten.</i>
	+ 4	<i>door deze ervaring heb ik veel zelfvertrouwen gekregen in mijn sociale capaciteiten.</i>

Bijlage 3: Interviewleidraad

60 minuten

1. Inleiding

3'

[*Verwelkoming, drankje aanbieden*]

Mijn naam is ..., ik ben onderzoeker aan de UA.

Hartelijk dank voor jouw bereidwilligheid om deel te nemen aan dit interview. Zoals je weet is dit onderzoek de volgende stap in een onderzoeksproject waarvoor je al een vragenlijst en een logboek invulde. Met dit gesprek willen wij te weten komen hoe jij je in het eerste semester academisch en sociaal hebt aangepast aan de hogeschool, welke gevolgen en gevoelens dit met zich meebracht, en hoe je hiermee omging.

AHS en UA werken rond dit thema samen, en zo proberen wij ervoor te zorgen dat toekomstige eerstejaarsstudenten op een zo goed mogelijke manier kunnen worden begeleid tijdens hun overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

Aangezien jij net het eerste semester hebt doorlopen, zijn wij erg benieuwd naar jouw verhaal. Voel je tijdens ons gesprek vrij om alles wat in jouw opkomt in detail te vertellen. Voor ons zijn voornamelijk concrete ervaringen en situaties interessant. Er zijn dan ook geen juiste of foute antwoorden. We zijn enkel geïnteresseerd in jouw visie op, en ervaringen met het onderwerp.

Zoals je ziet wordt het interview opgenomen. De resultaten worden echter volledig geanonimiseerd. De opname wordt niet doorgegeven. Ik schat dat het gesprek niet langer duurt dan één uur.

Verder wil ik je nog meegeven dat wij in de toekomst de resultaten van dit onderzoek naar de betrokken studenten zullen terugkoppelen.

Ten slotte, kan het zijn dat in ons gesprek sommige vragen herhaald worden; dat jou soms iets gevraagd wordt dat je misschien precies al eens beantwoord hebt. Dat voelt mogelijk wat raar aan, maar is heel normaal en het gevolg van de interviewmethode die wij hier vandaag gebruiken. Je mag dan gewoon blijven vertellen over alles waar jij aan denkt.

Heb je alles begrepen? Zullen we van start gaan met het interview?

2. Introductievragen

2'

- **Welke studierichting volg jij op AHS?**
- **Is dit het eerste jaar dat je aan een hogeschool of universiteit studeert?**
- **Welke studierichting heb je in het secundair gevolgd?**

3. Overgangsvragen

10'

- **Hoe was het voor jou om het logboek in te vullen?**
- **Kan je in je eigen woorden vertellen wat jij begrijpt onder academische aanpassing?**
- **Kan je in je eigen woorden vertellen wat jij begrijpt onder sociale aanpassing?**
- **Kan je in eigen woorden vertellen wat jij begrijpt onder spanning?**
- **Wat betekent positieve en negatieve spanning voor jou?**
- In het logboek dat je in januari invulde, beschreef jij telkens drie belangrijke ervaringen omtrent jouw sociale en academische aanpassing in het eerste semester van jouw carrière in het hoger onderwijs.
 - ➔ De bedoeling is dat we nu enkele van die ervaringen samen gaan bespreken.

4. Kernvragen 40'

[Logboek voorleggen]

ERVARING 1 (*Academisch – Negatief*)

7'

Beschrijving situatie

- **Kan je deze ervaring even in eigen woorden uitleggen.**
 - Wat gebeurde er?
 - Waar dacht je toen aan?
 - Wat voelde je op dat moment?
 - Heeft deze gebeurtenis dan een effect gehad op hoe je je voelde op de hogeschool? Hoezo? [*Evt. verwijzen naar schaalscore logboek*]
 - Wat maakt dat je zo voelde?
 - Waarom is dit een belangrijke gebeurtenis voor jou?

Gevolgen situatie

- **Welke gevolgen had die ervaring voor jou?**
 - Heb je daarna nog over die ervaring nagedacht?
 - Wat heb je ermee gedaan met die ervaring?// Heb je er verder nog iets mee gedaan?
 - *Hoe ben je met die situatie omgegaan?*
 - Waarom heb je dat op die manier aangepakt?
 - Als je nu terugdenkt aan die situatie, zou je het op dezelfde manier aanpakken?
 - Heeft de beschreven ervaring een invloed gehad op jouw prestaties op de hogeschool?
 - Op welke manier?
 - Je duidde aan dat de ervaring je een negatief gevoel van spanning bezorgde.
 - Leg dat eens even uit.
 - *Wat maakte dat je deze spanning ervaarde?*
 - *Wat is was het effect van deze spanning op jou? / Hoe uit deze spanning zich bij jou?*
 - Welke emoties ervaarde je hierbij?
 - Hoe ben je met dat gevoel omgegaan?
 - Wat heb je gedaan om dat (negatieve) gevoel van spanning een plaats te geven? (Je mag heel concreet zijn.)
 - Waarom heb je dat op die manier aangepakt?
 - Hoe tevreden ben je over die aanpak?

ERVARING 2 (Academisch – Positief)

7'

Beschrijving situatie

- **Kan je deze ervaring even in eigen woorden uitleggen.**
 - Wat gebeurde er?
 - Waar dacht je toen aan?
 - Wat voelde je op dat moment?
 - Heeft deze gebeurtenis dan een effect gehad op hoe je je voelde op de hogeschool? Hoezo? [Evt. verwijzen naar schaalscore logboek]
 - Wat maakt dat je je zo voelde?
 - Waarom is dit een belangrijke gebeurtenis voor jou?

Gevolgen situatie

- **Welke gevolgen had die ervaring voor jou?**
 - Heb je daarna nog over die ervaring nagedacht?
 - Wat heb je ermee gedaan met die ervaring?// Heb je er verder nog iets mee gedaan?
 - Heeft de beschreven ervaring een invloed gehad op jouw prestaties op de hogeschool?
 - Op welke manier?
 - Je duidde aan dat de ervaring je een positief gevoel van spanning bezorgde.
 - Leg dat eens even uit.
 - *Wat maakte dat je deze spanning ervaarde?*
 - Hoe ben je met dat gevoel omgegaan?
 - *Wat was het effect van deze spanning?*
 - Welke emoties ervaarde je hierbij?

-
- ***Heb jij het gevoel dat je op academisch vlak voldoende werd ondersteund door de trajectcoaching op de hogeschool?***
 - *Welke elementen van trajectcoaching hielpen jou vooruit.*
 - *Wat heb je gemist in de trajectcoaching?*
 - ...
 - ***Hebben anderen een belangrijke rol gespeeld bij jouw academische aanpassing?***
 - *Zo ja, wie?*
 - ***Waren er nog andere zaken die hierin belangrijk waren?***
 - ***Waarvan/van wie ondervond jij de meeste ondersteuning op academisch vlak tijdens je overgang van secundair naar hoger onderwijs?***

Indien geen trajectcoaching → vind je het jammer? hoe zou trajectcoaching er volgens jou moeten uitzien?

ERVARING 3 (sociaal - negatief)

7'

Beschrijving situatie

- **Kan je deze ervaring even in eigen woorden uitleggen.**
 - Wat gebeurde er?
 - Waar dacht je toen aan?
 - Wat voelde je op dat moment?
 - Op welke manier heeft deze gebeurtenis een effect gehad op hoe je je voelde aan de hogeschool? Hoezo? [Evt. verwijzen naar schaalscore logboek]
 - Wat maakt dat je je zo voelde? Kan je dit gevoel omschrijven?
 - Waarom is dit een belangrijke gebeurtenis voor jou?

Gevolgen situatie

- **Welke gevolgen had die ervaring voor jou?**
 - Heb je daarna nog over die ervaring nagedacht?
 - Wat heb je ermee gedaan met die ervaring?// Heb je er verder nog iets mee gedaan?
 - *Hoe ben je met die situatie omgegaan?*
 - Waarom heb je dat op die manier aangepakt?
 - Als je nu terugdenkt aan die situatie, zou je het op dezelfde manier aanpakken?
 - Heeft de beschreven ervaring een invloed gehad op jouw gevoel van zelfvertrouwen in jouw sociale capaciteiten?
 - Op welke manier?
 - Je duidde aan dat de ervaring je een negatief gevoel van spanning bezorgde.
 - Leg dat eens even uit.
 - *Wat maakte dat je deze spanning ervaarde?*
 - *Wat is was het effect van deze spanning op jou? / Hoe uit deze spanning zich bij jou?*
 - Welke emoties ervaarde je hierbij?
 - Hoe ben je met dat gevoel omgegaan?
 - Wat heb je gedaan om dat (negatieve) gevoel van spanning een plaats te geven? (Je mag heel concreet zijn.)
 - Waarom heb je dat op die manier aangepakt?
 - Hoe tevreden ben je over die aanpak?

ERVARING 4 (sociaal - positief)

7'

Beschrijving situatie

- **Kan je deze ervaring even in eigen woorden uitleggen.**
 - Wat gebeurde er?
 - Waar dacht je toen aan?
 - Wat voelde je op die moment?
 - Heeft deze gebeurtenis dan een effect gehad op hoe je je voelde op de hogeschool? Hoezo? [*Evt. verwijzen naar schaalscore logboek*]
 - Wat maakt dat je zo voelde?
 - Waarom is dit een belangrijke gebeurtenis voor jou?

Gevolgen situatie

- **Welke gevolgen had die ervaring voor jou?**
 - Heb je daarna nog over die ervaring nagedacht?
 - Wat heb je ermee gedaan met die ervaring?// Heb je er verder nog iets mee gedaan?
 - Heeft de beschreven ervaring een invloed gehad op jouw van zelfvertrouwen in jouw sociale capaciteiten?
 - Op welke manier?
 - Je duidde aan dat de ervaring je een positief gevoel van spanning bezorgde.
 - Leg dat eens even uit.
 - *Wat maakte dat je deze spanning ervaarde?*
 - Hoe ben je met dat gevoel omgegaan?
 - *Wat was het effect van deze spanning?*
 - Welke emoties ervaarde je hierbij?

- **Heb jij het gevoel dat je op sociaal vlak voldoende werd ondersteund door de trajectcoaching op de hogeschool?**
 - Welke elementen van trajectcoaching hielpen jou vooruit.
 - Wat heb je gemist in de trajectcoaching?
 - ...
- **Hebben anderen een belangrijke rol gespeeld bij jouw sociale aanpassing?**
 - Zo ja, wie?
- **Waren er nog andere zaken die hierin belangrijk waren?**
- **Waarvan/van wie ondervond jij de meeste ondersteuning op sociaal vlak tijdens je overgang van secundair naar hoger onderwijs?**
- **Hoe zou je het proces dat je doormaakte om deel uit te maken van een groep en je te integreren aan de hogeschool omschrijven ?**

5. Afsluiting & bedanking	5'
--------------------------------------	-----------

- **Wij willen met dit onderzoek meer te weten komen over hoe het eerstejaarsstudenten zich op sociaal en academisch vlak aanpassen aan het leven op de hogeschool. Heb je in dit interview alles kunnen zeggen wat je wilde zeggen over dit onderwerp, of is er nog iets wat je wil toevoegen?**
- **Heb je nog een andere belangrijke ervaring gehad op het vlak van sociale of academische aanpassing die je niet had neergeschreven in het logboek?**
- **Als je later nog bedenkingen hebt kan je deze steeds via mail naar mij doorsturen.**
- **Ontzettend hard bedankt voor jouw deelname. Volgende maanden gaan wij de informatie die jij en jouw medestudenten ons gegeven hebben analyseren. Mogelijk contacteren wij je in die periode nog eens om onze conclusies bij jouw af te toetsen. Is dat oké?**

Bijlage 4: Codeboom OV1: 'Academische aanpassing'

Name	Files	References
Academische aanpassing		10
Inhoud gerelateerde aanpassing		0
Academische taal		0
Omgaan met grotere pakketten leerstof		8
Ontwikkelen van studiemethode		9
Studiekeuze en interesse		4
Organisatorische aanpassing		0
1ste oriëntatie in de school		3
Omgaan met de manier beoordelen in het HO		5
Omgaan met de manier van lesgeven		6
Persoonlijke aanpassing		0
Eigen leercapaciteiten		7
Evenwicht studeren – ontspanning – werk		6
Nieuwe identiteit als student		7
Omgaan met persoonlijke en financiële problemen		0
Omgaan met spanning en stress ivm presteren		9
Studieplanning		7

Bijlage 5: Codeboom OV2: 'Samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing'

Samenhang studie-uitkomsten en academische aanpassing		0
Negatief		6
Positief		9

Bijlage 6: Codeboom OV3: 'Studieondersteuning'

<input type="radio"/>	Studieondersteuning		0	0
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Andere		0	0
	<input type="radio"/> Broers of zussen		1	2
	<input type="radio"/> Buddy		1	1
	<input type="radio"/> Klasgenoten		8	23
	<input type="radio"/> Leerkrachten		5	9
	<input type="radio"/> Ouders		5	11
	<input type="radio"/> Vrienden		5	9
<input type="radio"/>	Geen hulp		7	12
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Leercoach		0	0
	<input type="radio"/> Negatief		1	1
	<input type="radio"/> Positief		2	2
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Trajectcoach		0	0
	<input type="radio"/> Negatief		7	16
	<input type="radio"/> Positief		4	10
<input type="radio"/>	Zo zou het moeten zijn		8	23