

# TO DROP OR NOT TO DROP(-OUT)

## ONDERZOEK NAAR DROP-OUT BIJ SCHAKELSTUDENTEN

Aantal woorden: 13969

**Jolien Moorkens**

Studentennummer: 01800727

Promotor: Prof. dr. Martin Valcke,

Masterproef ingediend voor het behalen van de graad master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2020 – 2021



# VOORWOORD

Reeds in het zesde middelbaar wou ik graag pedagogische wetenschappen gaan studeren. Toch besloot ik om te starten met de opleiding 'leerkracht lager onderwijs'. Dit werd gezien als een 'veiligere' keuze, want kon ik een universitaire opleiding wel aan? Na het behalen van een professionele bachelor kon ik nog steeds schakelen naar een masteropleiding. Gedurende de lerarenopleiding heb ik mezelf deze studiekeuze soms beklagd, ik wou namelijk niet de rest van mijn leven voor een klas staan. Zeker tijdens de vele stages voelde ik me hiermee geconfronteerd. Toen ik, na het afronden van de lerarenopleiding, startte met de opleiding pedagogische wetenschappen, voelde dit als thuiskomen. Ik voelde me hier volledig op mijn plaats en dit sloot helemaal aan bij mijn interesse in onderzoek. Bovendien voelde ik hier de grote meerwaarde van mijn praktijkervaring als leraar. Wanneer ik terugblik op dit unieke parcours als schakelstudent, is dit niet de kortste route naar het diploma dat ik wou behalen, maar toch ben ik erg blij met de boeiende weg die ik heb afgelegd.

Bij deze wil ik graag mijn promotor dr. Professor Martin Valcke bedanken. Bedankt voor de ondersteuning, de antwoorden op mijn vele vragen, de uitgebreide feedback, de vele mails en het vertrouwen. Vervolgens wil ik het monitoraat en de studentenvereniging VVPK bedanken voor de informatie over hun werking. Daarnaast wil ik mevrouw Joke Huysman bedanken voor haar oproep tijdens de les. Verder wil ik alle respondenten bedanken die mijn vragenlijst hebben ingevuld, zonder hun medewerking had dit onderzoek niet tot stand kunnen komen.

Tevens wil ik graag mijn vrienden bedanken. Bedankt voor de interesse die jullie hebben getoond in mijn werk, de vele babbels en de afleiding. Daarnaast bedankt voor het sparren en de feedback over de masterproef.

Tot slot wil ik mijn ouders bedanken. Bedankt voor de steun gedurende het schrijven van deze masterproef en deze hele opleiding.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Jolien Moorkens

# CORONA PREAMBULE

Deze masterproef werd geschreven in het academiejaar 2019-2020 en 2020-2021. Daardoor heeft de coronapandemie een invloed gehad op dit onderzoek. Zo werd er voor de dataverzameling gekozen voor een online videovragenlijst. Deze werd voornamelijk verspreid via facebookgroepen, maar eveneens tijdens een online les. Mogelijk zal de medewerking en motivatie van studenten beïnvloed zijn door de coronamaatregelen aangezien de studenten vooral online lessen kregen.

# ABSTRACT

Schakelstudenten zijn een unieke groep studenten met verschillende achtergronden. Dit onderzoek wilt nagaan op welke manier studenten aan de UGent uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen beter ondersteund kunnen worden in functie van het voorkomen van drop-out. In de literatuur bestaan er heel wat drop-outmodellen. Aan de hand van een propensity opportunity perspectief worden deze modellen samengevoegd tot een nieuw geïntegreerd model om de intentie tot drop-out te meten. Om na te gaan welke variabelen uit het model een invloed hebben op intentie tot drop-out bij schakel- en generatiestudenten, vulden 205 studenten een video-vragenlijst in. Uit de resultaten blijkt dat self-efficacy, attitude, subjectieve norm, sociale integratie en academische integratie op zichzelf gecorreleerd zijn met de intentie tot drop-out. Wanneer een stapsgewijze methode wordt gehanteerd, zijn enkel self-efficacy en academische integratie significant. Schakelstudenten scoren significant lager op sociale integratie, maar significant hoger op de intentie tot drop-out ten opzichte van generatiestudenten. Studenten uit de verschillende onderzochte richtingen scoren gelijkaardig op de verschillende onderzoeksvariabelen. In een tekstuele motivatie wordt door de studenten voornamelijk academische integratie aangehaald als argument voor het verderzetten van de opleiding. Als argumentatie voor het stopzetten van de opleiding worden academische integratie, self-efficacy en attitude het meest aangehaald. Veel studenten hebben geen bijkomende ondersteuningsnoden. Andere (schakel)studenten hebben nood aan hogere studentgerichtheid van lesgevers, meer interactie met peers, meer hulp bij het opleidingsaanbod, duidelijkere communicatie vanuit het beleid of een groter aanbod door studentvoorzieningen.

Trefwoorden: drop-out, academische integratie, sociale integratie, schakelstudenten, ondersteuningsnoden

*Referenties in deze masterproefstudie zijn conform de richtlijnen van de American Psychology Association, zevende editie (APA 7.0)*

# INHOUD

Voorwoord .....	2
Corona preambule.....	3
Abstract .....	4
1. Inleiding en probleemstelling .....	8
1.1. Internationaal onderwijslandschap .....	9
1.2. Vlaams onderwijslandschap .....	10
1.3. Wat is drop-out? .....	13
1.4. Probleemstelling .....	14
2. Conceptueel en theoretisch kader.....	15
2.1. De zelfmoordtheorie van Durkheim (1897) .....	16
2.2. Een verklarend model van Spady (1970) .....	17
2.3. Een eerste longitudinaal model van Tinto (1975).....	19
2.4. Een tweede longitudinaal model van Tinto (1993) .....	21
2.5. Een economisch perspectief van Bean (1985) .....	23
2.6. De toevoeging van persoonlijke problemen door Bennett (2003) .....	24
2.7. Een opdeling in niveaus en de invloed van medestudenten volgens Titus (2004) .....	26
2.8. Onderwijsongelijkheid en drop-out (2011).....	28
2.9. Een integratie met de toevoeging van vrijwillige drop-out door Kerby (2015).....	30
2.10. Een aangepast model voor Vlaanderen (2008).....	32
2.11. Een Vlaams onderzoek naar factoren met invloed op drop-out (2017) .....	34
2.12. Een overkoepelend propensity opportunity perspectief .....	36
2.13. Nieuw geïntegreerd theoretisch model voor drop-out .....	38
2.14. Onderzoeksvraag en deelvragen .....	41
3. Methode.....	43
3.1. Participanten.....	43
3.2. Instrumenten.....	44
3.3. Analyse aanpak .....	45
3.3.1. Kwantitatieve analyse aanpak.....	45
3.3.2. Kwalitatieve analyse aanpak .....	46

4.	Resultaten .....	46
4.1.	Kwantitatieve resultaten .....	46
4.1.1.	H1: De achtergrondkenmerken van een student hebben een interactie-effect op intentie tot drop-out 48	
4.1.2.	H2: De sociaal-emotionele variabelen van een student hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out .....	50
4.1.3.	H3: Academische en sociale integratie hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out. ....	51
4.1.4.	H4: Alle onderzoeksvariabelen uit het model hebben een interactie-effect op intentie tot drop-out. ....	52
4.1.5.	H5: Generatie- en schakelstudenten scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen. ....	53
4.1.6.	H6: Studenten uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen. ....	55
4.2.	Kwalitatieve resultaten .....	56
4.2.1.	OV1: Welke onderzoeksvariabelen halen (schakel)studenten aan om hun intentie tot drop-out te motiveren? .....	56
4.2.2.	OV2: Welke extra ondersteuningsnoden ervaren (schakel)studenten? .....	59
5.	Discussie .....	62
5.1.	Bespreking resultaten .....	62
5.1.1.	H1: De achtergrondkenmerken van een student hebben een interactie-effect op intentie tot drop-out .....	62
5.1.2.	H2: De sociaal-emotionele variabelen van een student hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out .....	63
5.1.3.	H3: Academische en sociale intergratie hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out. ....	63
5.1.4.	H4: Alle onderzoeksvariabelen uit het model hebben een interactie-effect op intentie tot drop-out. ....	64
5.1.5.	H5: Generatie- en schakelstudenten scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen. ....	64
5.1.6.	H6: Studenten uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen en handelswetenschappen scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen. ....	65
5.1.7.	OV1: Welke onderzoeksvariabelen halen (schakel)studenten aan om hun intentie tot drop-out te motiveren? .....	65
5.1.8.	OV2: Welke extra ondersteuningsnoden ervaren (schakel)studenten? .....	66
5.2.	Beperkingen van dit onderzoek .....	67
5.3.	Implicaties voor het beleid van de UGent .....	68
5.4.	Suggesties voor vervolgonderzoek .....	68
6.	Conclusie .....	69
7.	Literatuurlijst .....	70

8. Bijlagen.....	75
Bijlage 1: Video vragenlijst.....	75
Bijlage 2: Codeboek.....	84
Bijlage 3: Ondersteuningsnoden per richting.....	87

## FIGUREN- EN TABELLENLIJST

<b>Figuur 1</b> Inschrijvingen in het Vlaamse hoger onderwijs 2020-2021 .....	10
<b>Figuur 2</b> Inschrijvingen van nieuwe studenten aan de UGent 2019-2020 .....	11
<b>Figuur 3</b> Evolutie inschrijvingen in de schakelprogramma's aan de UGent .....	12
<b>Figuur 4</b> Een verklarend model van Spady (1970).....	17
<b>Figuur 5</b> Een eerste longitudinaal model van Tinto (1975) .....	19
<b>Figuur 6</b> Een tweede longitudinaal model van Tinto (1993).....	21
<b>Figuur 7</b> Een economisch perspectief van Bean (1985) .....	23
<b>Figuur 8</b> De toevoeging van persoonlijke problemen door Bennett (2003) .....	25
<b>Figuur 9</b> Een opdeling in niveaus en de invloed van medestudenten volgens Titus (2004) .....	26
<b>Figuur 10</b> Onderwijsongelijkheid en drop-out door Lamb et al. (2011) .....	28
<b>Figuur 11</b> Een integratie met toevoeging van vrijwillige drop-out .....	30
<b>Figuur 12</b> Een aangepast model voor Vlaanderen.....	32
<b>Figuur 13</b> Een Vlaams onderzoek naar factoren met invloed op drop-out (2017) .....	34
<b>Figuur 14</b> Een nieuw geïntegreerd model voor drop-out .....	39
<b>Figuur 15</b> Verdeling deelnemers .....	43
<b>Figuur 16</b> Interactie tussen geslacht en diploma van de moeder .....	49
<b>Figuur 17</b> Argumentatie voor het verderzetten van de opleiding .....	57
<b>Figuur 18</b> Argumentatie voor het stopzetten van de opleiding.....	58
<b>Figuur 19</b> Ondersteuningsnoden voor generatie- en schakelstudenten .....	60
<b>Figuur 20</b> Ondersteuningsnoden per richting.....	87
<b>Tabel 1</b> Een overkoepelend propensity opportunity perspectief.....	37
<b>Tabel 2</b> Mastertabel met descriptives .....	47
<b>Tabel 3</b> Vergelijking tussen generatie- en schakelstudenten .....	54

# 1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Op het eind van de 20<sup>ste</sup> eeuw vond er een verschuiving plaats in het hoger onderwijs. Waar dit eerst enkel toegankelijk was voor de elite, is het hoger onderwijs nu toegankelijk voor alle bevolkingsgroepen. Hierdoor is er een grotere instroom met andere behoeften. Onderwijsinstellingen moeten voldoen aan de behoeften van deze nieuwe lerenden (Schuetze & Slowey, 2002). Deze masterproef zoomt verder in op deze nieuwe groep studenten, meer bepaald schakelstudenten. Deze lerenden hebben wellicht andere behoeften dan reguliere studenten. In deze masterproef wordt onderzocht op welke manier deze groep studenten kan worden ondersteund om zo uitval of drop-out te voorkomen. Drop-out heeft negatieve financiële gevolgen voor zowel de overheid als de onderwijsinstelling, aangezien deze investeren in de student (Sandoval-Palis, 2020; Tinto, 1993). Bovendien heeft dit negatieve gevolgen voor de student zelf (Tinto, 1993).

Om uit te zoeken wie deze schakelstudenten zijn, wordt eerst een situatieschets gemaakt van het internationaal en Vlaams onderwijslandschap, vervolgens wordt de term drop-out verder toegelicht, alsook de probleemstelling. Nadien komt het conceptueel en theoretisch kader aan bod waarin verschillende drop-outmodellen worden voorgesteld. Aan de hand van deze bestaande drop-outmodellen wordt vervolgens een nieuw geïntegreerd drop-outmodel opgesteld en voorgesteld. Daarna wordt de methode besproken met de gebruikte kwantitatieve en kwalitatieve analyse aanpak. Aansluitend worden de resultaten meegegeven. Tot slot volgt er een discussie en conclusie.



## 1.1. INTERNATIONAAL ONDERWIJSLANDSCHAP

In de literatuur bestaat een onderscheid tussen ‘traditional learners’ en ‘non-traditional learners’ (Sankey, 2006; Schuetze & Slowey, 2002; Weil, 1986; West et al., 2013). Schuetze en Slowey (2002) beschrijven traditional learners als volgt: studenten die meteen na het secundair onderwijs doorstromen naar het hoger onderwijs. Bij de groep non-traditional learners, is de definitie meer gecompliceerd. In een discours rond de levenscyclus gaat het over volwassen studenten die reeds een opleiding hebben genoten en/of reeds werkervaring hebben of een andere onconventionele studieloopbaan achter de rug hebben.

Dit zorgt ervoor dat non-traditional learners een uiteenlopende academische achtergrond hebben. Om zich in te schrijven aan de universiteit leggen studenten een diploma secundair onderwijs voor of soms een vervangend certificaat dat hun werkervaring aantoont. Verder kan de studie-intensiteit een rol spelen: studeren kan gecombineerd worden met werk, huishouden en eventuele sociale verplichtingen. Daarom zijn non-traditional learners een gevarieerde groep met specifieke achtergronden, noden en behoeften. Flexibiliteit van de onderwijsinstelling, zowel verticaal als horizontaal, is dus noodzakelijk. Verticaal door middel van het spreiden van een opleiding over meerdere jaren. Horizontaal door differentiatie en een aanbod van verschillende studiemethoden, zoals zelfstudie, of afstandsleren (Schuetze & Slowey, 2002).

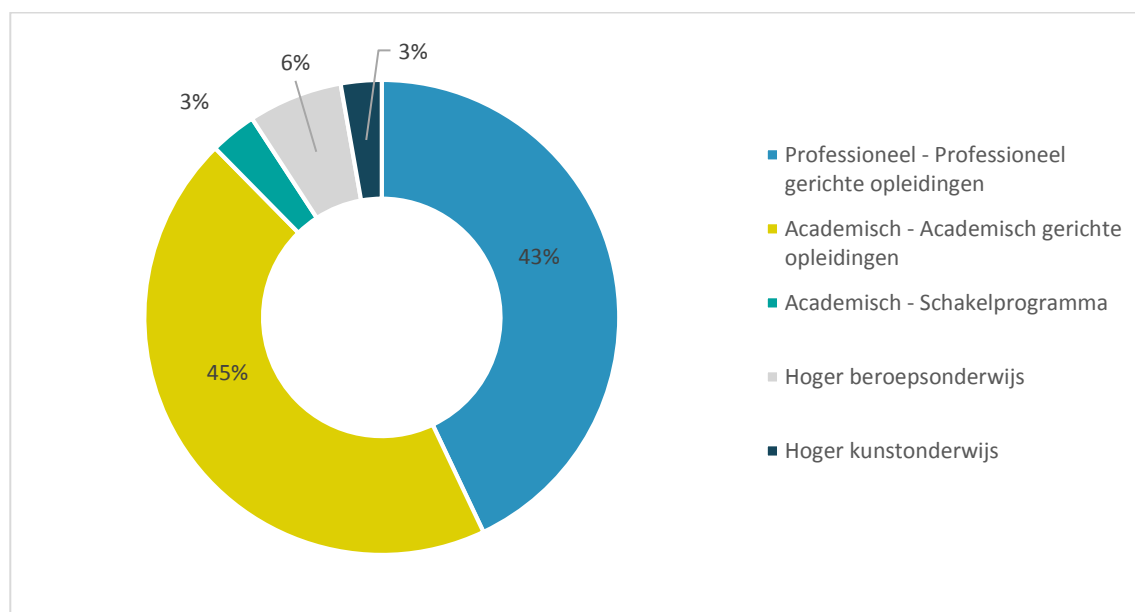
Hillmert en Jacob (2003) zien het starten met een praktische opleiding (vocational training) als een strategische beslissing. Wanneer nadien de universitaire opleiding mislukt, hebben de studenten reeds een diploma achter de hand. Toch is het bezitten van twee diploma's volgens hen geen meerwaarde op de arbeidsmarkt. De keuze voor het starten met een praktische opleiding is daarom volgens hen vooral een veilige keuze die een diploma in het hoger onderwijs garandeert. Schakelstudenten vallen dus onder de groep non-traditional learners, ze hebben diverse achtergronden, noden en behoeften. De keuze om te starten met een praktische opleiding is eveneens een strategische beslissing. Maar hoe zit het met de schakelstudenten in Vlaanderen?

## 1.2. VLAAMS ONDERWIJSLANDSCHAP

In Vlaanderen hebben studenten, na het behalen van een professionele bachelor, de mogelijkheid om een schakelprogramma te volgen. Nadat ze dit schakelprogramma hebben voltooid, krijgen ze toegang tot de masteropleiding (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). In Figuur 1 is te zien hoe de inschrijvingen in het Vlaamse hoger onderwijs zich verhouden over de opleidingen heen (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020, p.9). Zo waren er op 31 oktober 2020 116.271 studenten (43%) ingeschreven in een professioneel gerichte opleiding, 120.904 studenten waren ingeschreven aan een academisch gerichte opleiding en 8.592 studenten (3%) waren ingeschreven in een schakelprogramma. Verder waren er 7.524 (3%) inschrijvingen aan het hoger kunstonderwijs en 17.389 (6%) in het hoger beroepsonderwijs. Bovendien is er de laatste jaren een stijgende tendens te zien in het aantal studenten dat ingeschreven is voor een schakelprogramma (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019, 2020).

**Figuur 1**

*Inschrijvingen in het Vlaamse hoger onderwijs 2020-2021*

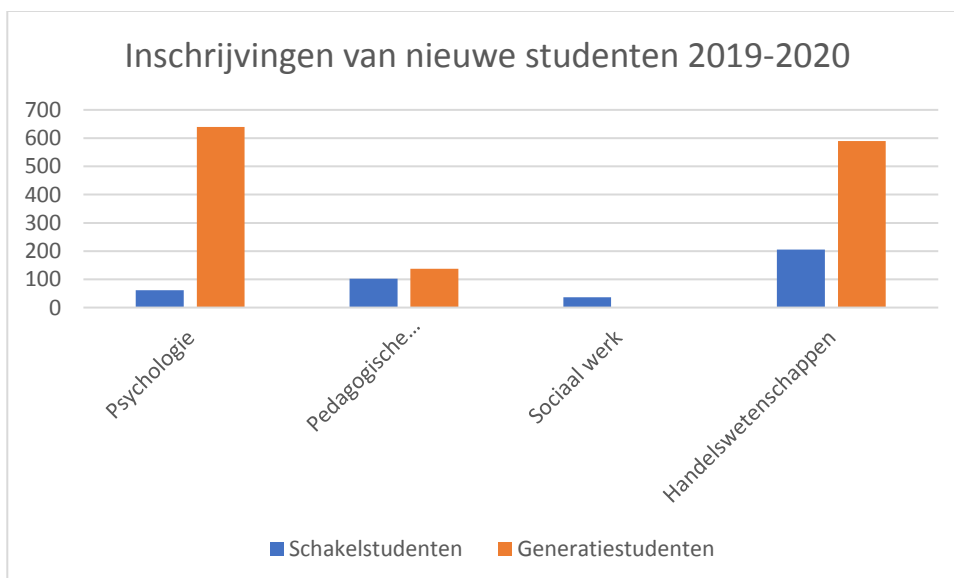


*Noot.* Aangepast overgenomen uit "Hoger Onderwijs in Cijfers" (p. 9) door Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020, p. 9 (<https://www.vlaanderen.be/publicaties/hoger-onderwijs-in-cijfers>).

Voor dit onderzoek wordt ingezoomd op schakelstudenten aan de UGent, specifiek uit de richtingen: psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen. In Figuur 2 wordt het aantal inschrijvingen van nieuwe studenten gevisualiseerd<sup>1</sup>. Dit voor zowel schakel- als generatiestudenten. In de richting psychologie bedragen schakelstudenten zo'n 10% van de nieuwe inschrijvingen. In de richting pedagogische wetenschappen maken schakelstudenten deel uit van zo'n 40% van de nieuwe inschrijvingen. In de richting sociaal werk zijn er zo'n 37 schakelstudenten ingeschreven. In de richting handelswetenschappen bestaan de nieuwe inschrijvingen uit ongeveer 25% schakelstudenten.

## Figuur 2

*Inschrijvingen van nieuwe studenten aan de UGent 2019-2020*



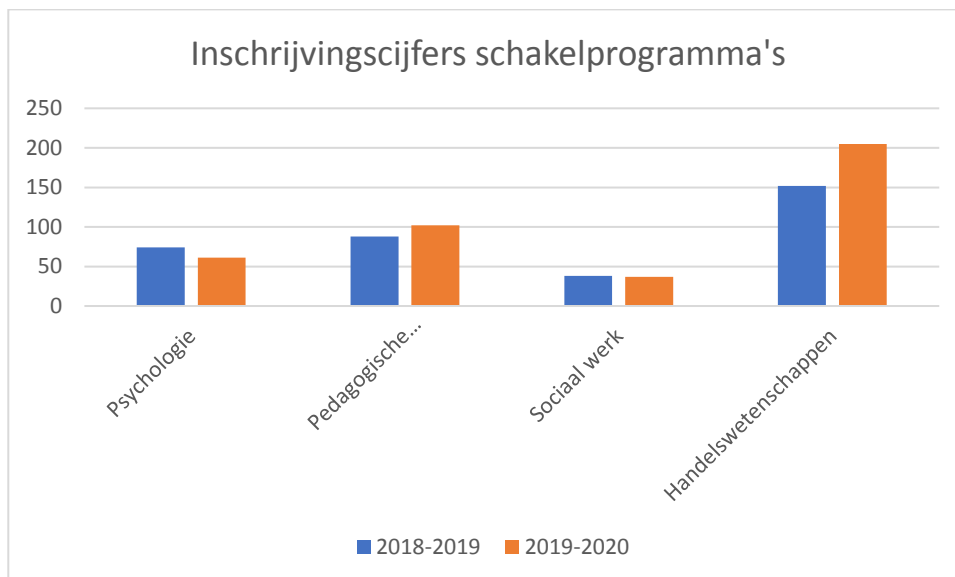
*Noot.* Aangepast overgenomen uit *Inschrijvingen*, door UGent, 2021 (<https://registr.ugent.be/inschrijvingen/>).

<sup>1</sup> De recentere cijfers van het academiejaar 2020-2021 waren niet beschikbaar, daarom is gekozen voor de cijfers van academiejaar 2019-2020.

In Figuur 3 wordt de evolutie van het aantal nieuwe inschrijvingen voor schakelprogramma's aan de UGent voor de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen weergegeven. De cijfers van 1 oktober 2018 en 1 oktober 2019 worden met elkaar vergeleken<sup>2</sup>. Hierbij is in de richting psychologie een lichte daling te zien, voor de richting pedagogische wetenschappen is er een lichte stijging merkbaar. Het aantal schakelstudenten in de richting sociaal werk blijft stabiel. Bij de richting handelswetenschappen heeft er een stijging plaats gevonden.

### Figuur 3

*Evolutie inschrijvingen in de schakelprogramma's aan de UGent*



*Noot.* Aangepast overgenomen uit *Inschrijvingen*, door UGent, 2021 (<https://registr.ugent.be/inschrijvingen/>).

<sup>2</sup> De recentere cijfers van het academiejaar 2020-2021 waren niet beschikbaar, daarom is gekozen om de cijfers van academiejaar 2018-2019 en 2019-2020 met elkaar te vergelijken.

### 1.3. WAT IS DROP-OUT?

Men spreekt van drop-out wanneer een student de opleiding stopzet, zonder het behalen van een diploma (Tinto, 1993). Deze gegeven definitie van drop-out is erg simplistisch. Zo wordt geen onderscheid gemaakt tussen de oorzaken van het stopzetten van de studie, deze kunnen namelijk sterk van elkaar verschillen. Enerzijds kan de oorzaak bij de opleiding liggen, maar zelfs met alle mogelijke middelen kan niet alle uitval voorkomen worden. Anderzijds kan de oorzaak bij de student liggen. Er hangt een negatieve connotatie rond de term drop-out. Het wordt vaak onterecht afgedaan als falen van een student of opleiding, hoewel dit niet altijd zo hoeft te zijn. Zo kan een student zaken bijleren over de eigen interesses. Het niet afmaken van een studie kan eveneens een gevolg zijn van het gebrek aan interesse of motivatie bij de student (Tinto, 1993, 2012). Daarbij kunnen eveneens ingrijpende gebeurtenissen in het persoonlijk leven van de student een invloed uitoefenen (Dupéré et al., 2015).

Tinto (1975) stelt dat drop-out wordt beïnvloed door een samenspel van verschillende factoren bij een student, opleiding, sociale- of academische integratie. Kerby (2015) geeft daarentegen aan dat een positieve ervaring in het eerste jaar in het hoger onderwijs meer invloed kan hebben dan sociale en academische integratie. Anderzijds, wanneer studenten vervreemd en sociaal geïsoleerd zijn, kan dit een negatief effect hebben. Bovendien kunnen negatieve ervaringen bijdragen tot een vrijwillig stopzetten en definitief wegblijven van het hoger onderwijs. Een andere bepalende factor volgens Kerby (2015) is het collectief samenhangsgevoel en de participatie in de gemeenschap. Dit gemeenschapsgevoel heeft een invloed op het individuele denken en handelen. Dit impliceert dat studenten in het eerste jaar een aangeboren drang hebben om zich sociaal en academisch verbonden te voelen met de universiteit. Drop-out wordt gezien als probleem, een oplossing hierbij kan zijn om drop-out te voorspellen in een vroeg stadium (Sandoval-Palis, 2020).

## 1.4. PROBLEEMSTELLING

Drop-out heeft grote gevolgen voor zowel individuele schoolverlaters, onderwijsinstellingen als de maatschappij (Kehm et al., 2019; Lacante et al., 2001; Tinto, 1993, 2012). Voor een individu biedt een diploma een meerwaarde op de arbeidsmarkt: het is moeilijker om door te stromen naar bepaalde posities zonder het juiste diploma. Uitval kan daarnaast nefast zijn voor het zelfvertrouwen van een student. Voor onderwijsinstellingen heeft drop-out financieel een negatieve invloed. Zo betekenen minder studenten, minder inkomsten voor de universiteit. In het secundair onderwijs wordt drop-out gezien als problematisch, met verhoogd risico op nefaste sociale en emotionele gevolgen (Gubbels et al., 2019; Kearney, 2008; Prodromou & Pratt, 2013). Onderzoek in het hoger onderwijs focust zich voornamelijk op het eerste jaar, waar drop-out cijfers het hoogst liggen (Chryssikos et al., 2017; Glorieux et al., 2015; Lacante et al., 2001; Van Rooij et al., 2017). Schakelstudenten worden onderbelicht in de huidige literatuur omtrent drop-out.

Cijfers tonen aan dat het aantal schakelstudenten in opmars is, zowel aan de Universiteit Gent, als in Vlaanderen (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019, 2020). Door het stijgend aantal studenten dringt zich de noodzaak op om te kijken hoe deze studenten kunnen worden ondersteund in functie van het voorkomen van drop-out. Schakelstudenten zijn namelijk een diverse groep met verschillende noden (Schuetze & Slowey, 2002). Het doel van dit onderzoek is om na te gaan welke factoren bijdragen aan drop-out en welke ondersteuningsnoden schakelstudenten in de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen aan de UGent hebben.

Er bestaan reeds verschillende drop-outmodellen in de literatuur (Bean, 1985; Bennett, 2003; Lacante et al., 2008; Kerby, 2015; Lamb et al., 2011; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993; Titus, 2004; Van Rooij et al., 2017). Aan de hand van deze modellen kan worden nagegaan welke factoren zorgen voor een verhoogd risico op drop-out bij studenten. In het conceptueel en theoretisch kader wordt hier dieper op ingegaan. Na de bespreking van deze modellen wordt een overkoepelend propensity opportunity perspectief (Byrnes & Wasik, 2009) gehanteerd, om vervolgens te komen tot een nieuw geïntegreerd drop-outmodel.

## **2. CONCEPTUEEL EN THEORETISCH**

### **KADER**

Theoretische modellen proberen de slaagkansen van een student in het hoger onderwijs te voorspellen: zal een student volhouden of afhaken? Deze drop-outmodellen geven onderwijsinstanties meer inzicht in mogelijke aanpassingen om drop-out van studenten te verlagen. Er zijn heel wat factoren die een eventuele drop-out van een student kunnen beïnvloeden. In dit deel worden verschillende modellen besproken. Eerst wordt gekeken naar internationale modellen, vervolgens naar modellen gebaseerd op de Vlaamse context. De modellen worden besproken in chronologische volgorde, behalve de modellen van Tinto (1975, 1993), aangezien deze elkaar opvolgen.

Er wordt gestart met de zelfmoordtheorie van Durkheim, hierop is het model van Spady (1970) gebaseerd. Na dit model van Spady (1970), volgt het model van Tinto (1975, 1993). Eerst het model van 1975, daarna komt het tweede model van Tinto (1993) aan bod. Vervolgens wordt het model van Bean (1985) besproken. Dan wordt naar het model van Bennett (2003) gekeken. Aansluitend wordt ingezoomd op het model van Titus (2004). Nadien wordt het model van Kerby (2015) onder de loep genomen. Vervolgens wordt een Nederlandse vertaling van het model van Tinto (Lacante et al., 2008) besproken. Dit deel wordt afgesloten met een model door Van Rooij en collega's (2017).

Deze modellen worden vervolgens geanalyseerd via een propensity opportunity perspectief (Byrnes & Wasik, 2009). Dit paradigma biedt een andere kijk op de modellen, waardoor andere inzichten worden opgedaan. De belangrijkste zaken uit de modellen zullen worden meegenomen naar een nieuw model. Op basis van deze modellen wordt namelijk getracht om een nieuw geïntegreerd drop-out model op te stellen.

## 2.1. DE ZELFMOORDTHEORIE VAN DURKHEIM (1897)

Spady (1970) baseerde zijn drop-outmodel op de zelfmoordtheorie van Durkheim. Volgens de theorie van Durkheim (Kerby, 2015) kan zelfmoord niet geïsoleerd worden onderzocht, de sociale factoren moeten mee in acht genomen worden. Durkheim maakt een onderscheid tussen drie soorten zelfmoord: egoïstisch, altruïstisch en anomisch. Bij het eerste type 'egoïstische zelfmoord' gaat het over een individu dat niet in staat is om zich aan te passen aan de maatschappij. Dit kan voorkomen worden door verbondenheid met de gemeenschap. De tweede groep is het type van 'altruïstische zelfmoord', in tegenstelling tot bij egoïstische zelfdoding voelt een individu zich hier net wel sterk verbonden met de gemeenschap. De zelfdoding in deze groep is het gevolg van verplichte religieuze opofferingen of politieke opleggingen. De laatste categorie noemt Durkheim 'anomische zelfmoord', wat verwijst naar normeloosheid. Normen en waarden staan niet vast, door een verschuiving kan anomie ontstaan in de maatschappij. Voor sommige individuen is deze afwezigheid van houvast door regels en wetten reden tot zelfdoding (Kerby, 2015).

De Theorie van Durkheim zorgt voor een historische situatieschets, maar wordt verder niet besproken. Dit model ligt aan de basis van het eerste drop-outmodel. Spady (1970) zag een analogie tussen drop-out van studenten en de theorie van Durkheim (Tinto, 1975). Een hoger onderwijsinstelling wordt gezien als een sociaal systeem met zijn eigen waarden en normen. Een drop-out in dit systeem wordt gelijkgesteld aan een zelfdoding. Het risico op drop-out neemt toe door onvoldoende sociale of morele integratie in het systeem.

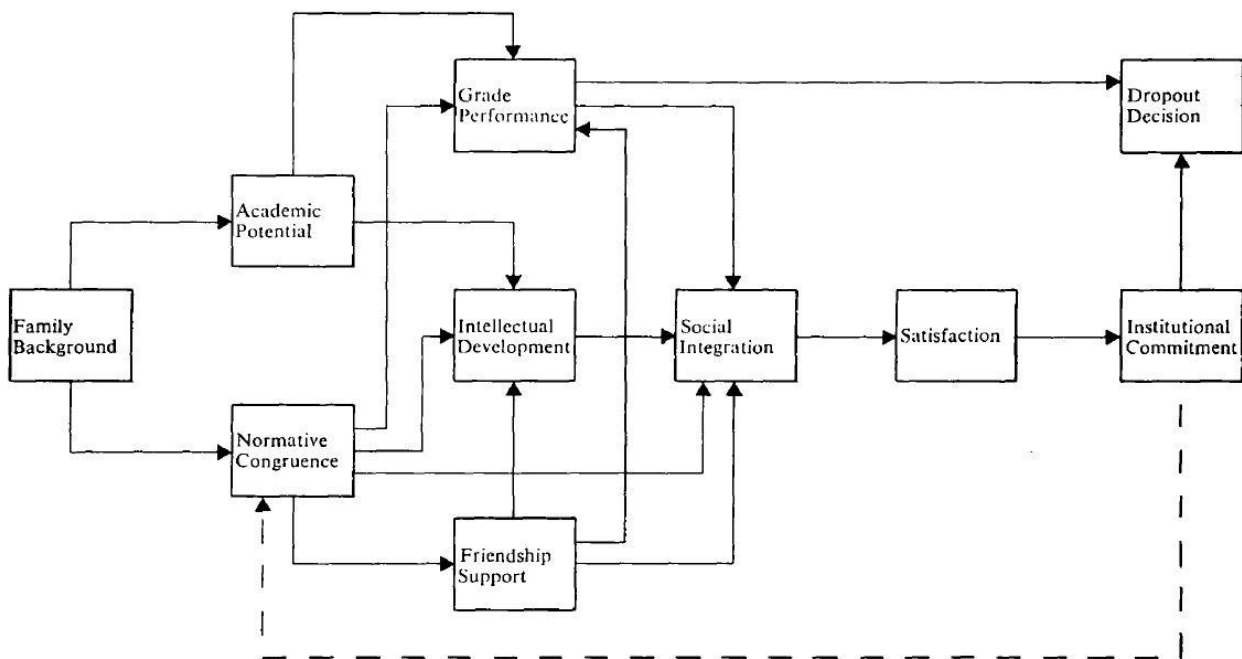


## 2.2. EEN VERKLAREND MODEL VAN SPADY (1970)

Spady maakt in Figuur 4 (Spady, 1970, p.79) een onderscheid tussen verschillende soorten studenten die uitvallen uit het hoger onderwijs. Zo zijn er studenten die zich uitschrijven en studenten die ingeschreven blijven zonder een diploma te behalen. Bovendien maakt Spady (1970) een onderscheid tussen een vrijwillig en gedwongen vertrek (Kerby, 2015).

### Figuur 4

Een verklarend model van Spady (1970)



*Noot.* Overgenomen uit "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis", door W.G. Spady, 1970, *Interchange*, 1(1), p. 79 (<https://doi.org/10.1007/BF02214313>).

In het model worden factoren geordend in tijd en beïnvloeden deze elkaar (Spady, 1970). Causale verbindingen worden weergegeven met een pijl. In het eerste kader staat de familiale achtergrond. Dit zal bepalend zijn voor de academische mogelijkheden van de student en een normatieve congruentie in de normen en waarden van de onderwijsinstelling en de student. Het academisch potentieel heeft een invloed op de prestaties (punten) van de student en de individuele intellectuele ontwikkeling. Eveneens de normatieve congruentie heeft effect op de prestaties en intellectuele ontwikkeling. Overigens heeft dit een effect op de sociale integratie in de universiteitsgemeenschap en het ontwikkelen van vriendschappen, die steun kunnen bieden, wat op zijn beurt een effect heeft op sociale integratie, intellectuele ontwikkeling en uitslag van de student.

Verder zijn de prestaties van een student bepalend voor sociale integratie en tot welke subgroepen deze zal behoren. Daarenboven hebben prestaties een rechtstreekse invloed op een mogelijke drop-outbeslissing. Met andere woorden, een slechte examenreeks kan meteen leiden tot het stopzetten van de opleiding (Kerby, 2015; Spady, 1970).

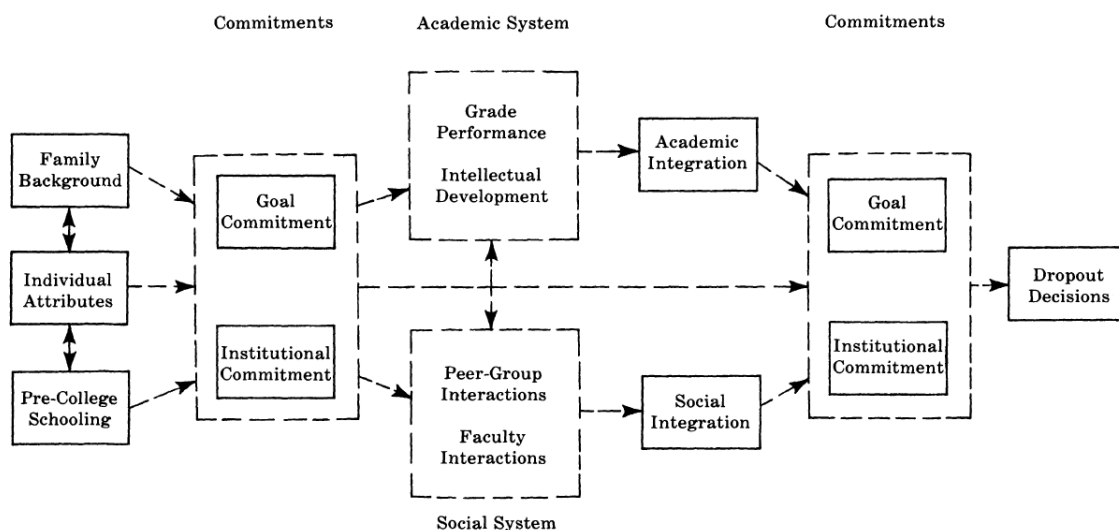
Institutionele toewijding is een losstaand gegeven in het model. De gebroken pijl naar normatieve congruentie verwijst naar het cyclisch karakter en de flexibiliteit ervan. Bovendien is deze verbonden met de drop-outbeslissing (Kerby, 2015; Spady, 1970). Dit model ligt aan de basis van het werk van Tinto (1975) dat hierna besproken wordt. De factoren die voorkomen in het model zullen daarom een plaats krijgen in het nieuw geïntegreerd model voor drop-out op het einde van dit hoofdstuk.

### 2.3. EEN EERSTE LONGITUDINAAL MODEL VAN TINTO (1975)

Tinto voegt verwachtingen en motivatie van het individu toe aan het model van Spady (1970). Figuur 5 (Tinto, 1975, p.95) illustreert hoe Tinto uitval uit het hoger onderwijs omschrijft als het gevolg van een langdurig proces van interacties tussen het individu, het academisch en het sociaal systeem. Deze interacties worden beïnvloed door de individuele ervaringen in dat systeem. Het resultaat hiervan is de beslissing om verder te gaan met de studie of om deze stop te zetten.

**Figuur 5**

*Een eerste longitudinaal model van Tinto (1975)*



*Noot.* Overgenomen uit "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", door V.Tinto, 1975, *Review of Educational Research*, 45(1), p.95 (<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>).

Studenten die starten aan het hoger onderwijs, dragen reeds een rugzak met zich mee. Deze bevat familiale achtergrond (sociale status, waarden, verwachtingen), individuele attributies (gender, etniciteit, capaciteiten), voorschoolse ervaringen (resultaten, academische en sociale verwachtingen). Deze factoren hebben een directe en indirecte impact op hun prestaties in het hoger onderwijs. Ze hebben een invloed op de toewijding (goal commitment en institutional commitment) van een student. Het engagement van studenten kan gezien worden als een weerspiegeling van ervaringen, teleurstellingen en tevredenheid. Daarom zijn dit belangrijke predictoren voor een eventuele drop-out van een student (Tinto, 1975).

'Goal commitment' verwijst naar het hoogst verwachte diploma en het belang van het diploma (Kerby, 2015). Deze doelgerichtheid heeft een impact op het academisch systeem. Hieronder vallen de resultaten, prestaties en intellectuele ontwikkeling van een student. Deze hebben dan weer een impact op de academische integratie. Daarnaast zorgt 'institutional commitment' of studentgerichtheid van een instelling voor een impact op het sociaal systeem. Hieronder verstaat men interactie met peers en de faculteit, wat de sociale integratie beïnvloedt. Vervolgens beïnvloeden deze doelgerichtheid en institutionele toewijding elkaar.

De academische en sociale integratie zorgen voor een nieuw niveau van doelgerichtheid van een student en een nieuw niveau van studentgerichtheid van de instelling. Er is sprake van een constant samenspel tussen de integratie van een individu in het sociaal en academisch systeem dat tot een nieuw niveau van betrokkenheid leidt. Tot slot bepalen deze de doelgerichtheid en institutionele betrokkenheid, of een student verder gaat met de opleiding of deze stopzet. Door de verschillende niveaus en het samenspel van deze factoren, kunnen verschillende patronen ontdekt worden (Tinto, 1975).

Bij studenten die gebrand zijn om hun studie af te ronden, wordt verwacht dat ze hun studie afronden, zelfs wanneer er een minimale academische en/of sociale integratie is. Deze studenten zitten het uit, tenzij ze worden verplicht om hun opleiding stop te zetten wegens tekortkomende resultaten. Een andere mogelijkheid is een overschakeling naar een andere school met dezelfde opleiding. Hoe lager het doorzettingsvermogen om de opleiding af te maken, hoe meer kans dat een student ermee stopt. Merendeels door de academische ervaringen kan een student zijn verwachtingen bijstellen. Ondanks de sociale integratie kan een student ervoor kiezen om op basis van het verworven zelfinzicht de opleiding stop te zetten.

Tinto (1975) bespreekt nog een andere reden voor drop-out. Sommige studenten zijn sterk betrokken bij de onderwijsinstelling, wat hen op de universiteit houdt, ondanks dat ze weinig gedreven zijn om hun opleiding af te werken. Lage en gemiddelde niveaus van studentgerichtheid van de instelling leiden tot een verandering van opleidingsinstituut. Wanneer academische verwachtingen niet worden ingelost, kan er een wijziging naar een ander opleidingsniveau optreden.

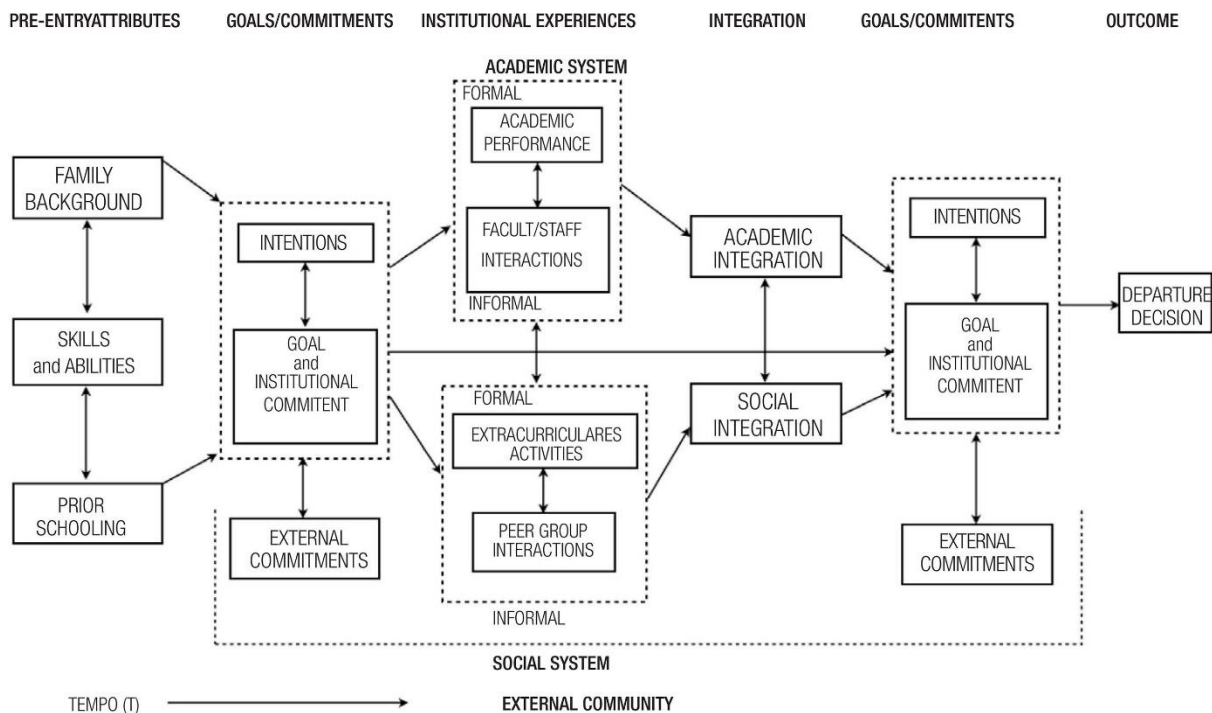
Dit model heeft een sterke invloed gehad op onderzoek naar drop-out. Het ligt dan ook aan de basis van het nieuw geïntegreerd model voor drop-out.

## 2.4. EEN TWEEDE LONGITDUDIANAAL MODEL VAN TINTO (1993)

In zijn aangepaste model in Figuur 6 voegt Tinto (1993, p.979) nog zaken toe aan zijn voorgaande model in Figuur 5 (Tinto, 1975, p.95). ‘External commitments’ gaan over zaken die zich afspelen in het leven van studenten, buiten de universiteit om. Zeker voor studenten die ver weg wonen van de universiteit of werkstudenten, kunnen deze externe verplichtingen hen weerhouden om naar de les te komen. Verder wordt de wisselwerking tussen het formele en het informele benadrukt in het academisch en sociaal systeem. Zo hebben bijvoorbeeld extracurriculaire activiteiten een effect op hoe peers op een informele manier met elkaar omgaan.

**Figuur 6**

*Een tweede longitudinaal model van Tinto (1993)*



*Noot.* Overgenomen uit “A case of countertrend: low dropout rates among chemistry degree students explained by habitus and integration”, door L. Massi, & A. Villani, 2015, *Educação e Pesquisa*, 41(4), p.979, (<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>).

Dit tweede longitudinaal model is uitgebreider dan het eerste model van Tinto, de factoren worden verder uitgediept. Wederom zullen de interactieve structuur en de factoren die drop-out beïnvloeden, worden meegenomen naar het nieuw geïntegreerd model op het einde van dit hoofdstuk. Hoewel het model van Tinto (1993) aan de basis ligt voor veel andere modellen, heeft het een grote beperking. Het model is vooral gericht op het individu. De bedoeling is om drop-out te verklaren op basis van de kenmerken van de student, hoewel ook kenmerken van de onderwijsinstelling een rol spelen (Glorieux et. al, 2015).

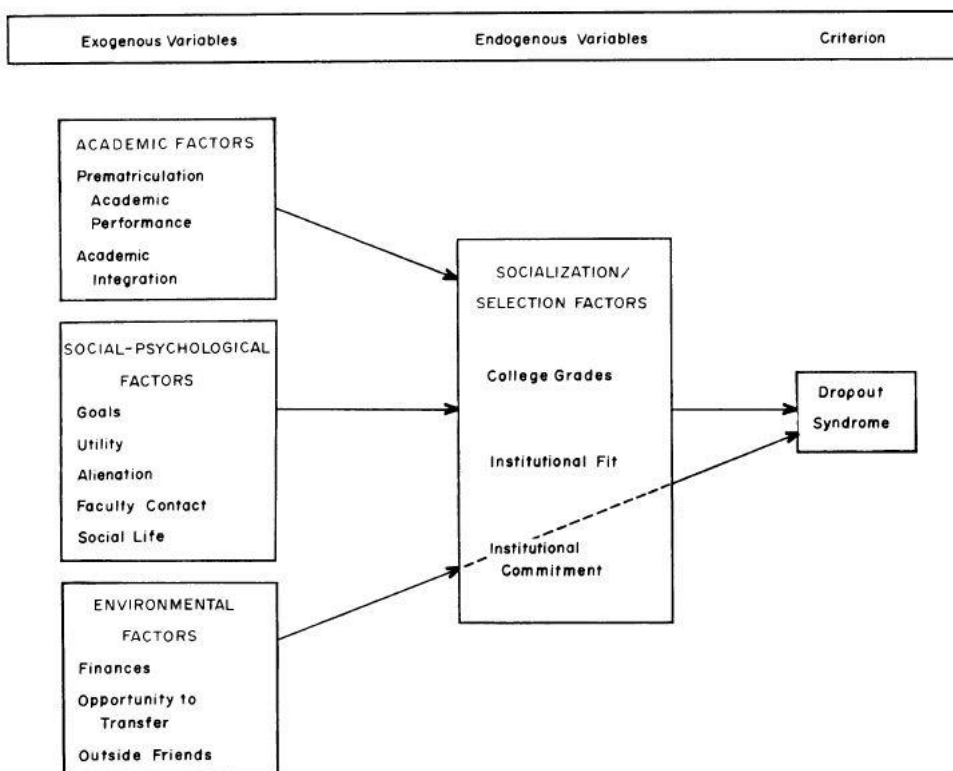
Tot nu toe werd er altijd gesproken van drop-out. Bean (1985) ziet dit daarentegen als een 'drop-outsyndroom' en hanteert een eerder economisch perspectief. Bean (1985) baseert zich op de modellen van Spady (1970) en Tinto (1975).

## 2.5. EEN ECONOMISCH PERSPECTIEF VAN BEAN (1985)

Bean (1985) creëerde een voorspellend model voor het personeelsverloop in bedrijven. Dit model heeft hij uitgebreid en toegepast op uitval bij studenten. Waar bij Spady en Tinto een onderscheid wordt gemaakt tussen een vrijwillig en gedwongen stopzetten, omschrijft Bean in Figuur 7 (Bean, 1985, p.37) drop-out als een falen van een student. Daarom gebruikt hij de term 'drop-outsyndroom'. Voor hem definieert dit de intentie van het verlaten van de universiteit. Gezondheidsproblemen of familiale omstandigheden vallen hier niet onder, omdat deze niet te voorspellen zijn (Bean, 1985; Kerby, 2015).

**Figuur 7**

*Een economisch perspectief van Bean (1985)*



*Noot.* Overgenomen uit "Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome" door J.P. Bean, 1985, *American Educational Research Journal*, 22(1), p.37.

Bean (1985) bespreekt drie exogene variabelen: (1) academische-, (2) psychosociale- en (3) omgevingsfactoren. Academische factoren bestaan o.a. uit studenten hun voorgaande schoolprestaties. Daarentegen omvatten psychosociale factoren familiale situatie, eigen doelen, het contact met de faculteit. Tot slot bestaan omgevingsfactoren uit financiën en de mogelijkheid tot transfer naar een andere universiteit, deze spelen een belangrijke rol in de keuze om de opleiding stop te zetten. De academische en psychosociale factoren hebben een academische, persoonlijke en sociale invloed op de endogene variabelen. Deze uiten zich in resultaten en een integratie in het instituut. Dit heeft op zijn beurt weer invloed op een drop-out (Bean, 1985; Kerby, 2015). In dit model zijn voornamelijk de academische en psychosociale factoren interessant. Deze zullen worden meegenomen in het nieuw geïntegreerd model. Waar Bean (1985) een economisch perspectief hanteert, is het model van Bennett (2003) sterk gericht op het individu. Hij voegt namelijk persoonlijke factoren toe aan zijn drop-outmodel.

## 2.6. DE TOEVOEGING VAN PERSOONLIJKE PROBLEMEN DOOR BENNETT (2003)

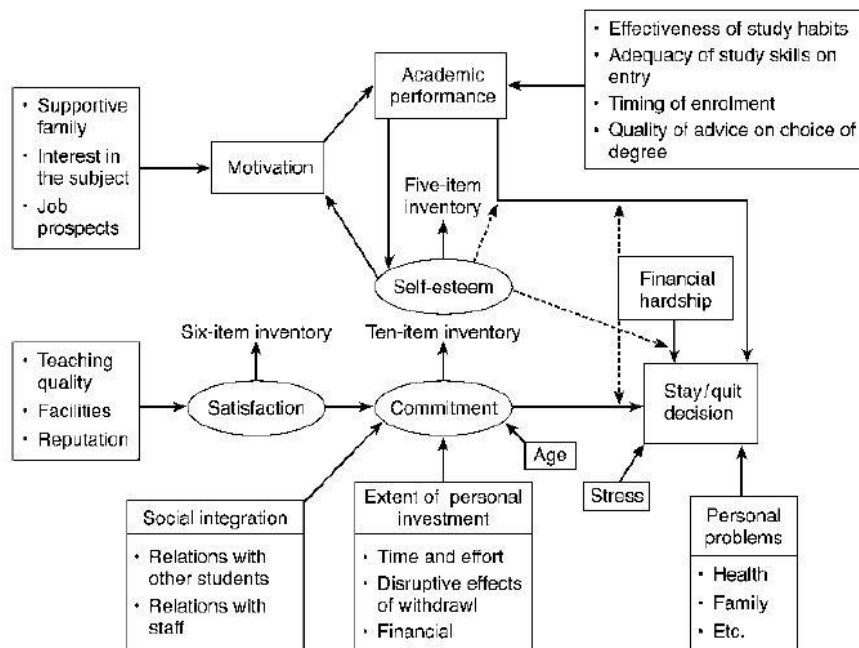
Aird, Miller, van Megen en Buys (2010) omschrijven het model van Bennett (2003) als een complex geheel van factoren die ervoor kunnen zorgen dat een student de opleiding stopzet. Nieuwe elementen in Figuur 8 (Bennett, 2003, p.129) tonen aan dat financiële tegenslagen en persoonlijke problemen een doorslag kunnen hebben op de beslissing tot drop-out.

In het model (Bennett, 2003) hebben familiale steun, interesse en werkperspectief een effect op de motivatie van een student. Deze motivatie beïnvloedt academische prestaties, die op hun beurt het zelfvertrouwen van studenten beïnvloeden, wat dan weer gevolgen heeft op motivatie. Ook studiegewoonten, studeervaardigheden, tijd van instap in de opleiding en de studiekeuze hebben een weerslag op de academische prestaties van studenten. Vervolgens hebben de kwaliteit van de instructie, voorzieningen en reputatie van het instituut, een invloed op de tevredenheid van een student. Deze tevredenheid heeft samen met sociale integratie (relaties met medestudenten en personeel), persoonlijke investering (tijd, negatieve gevolgen van uitschrijving, financiën) en leeftijd, een effect op de toewijding van studenten. De beslissing om de opleiding te vervolgen of te stoppen wordt rechtstreeks bepaald door de academische prestaties, financiële situatie en toewijding van een student, maar evenzeer spelen zelfvertrouwen en stress een belangrijke rol. Een andere mogelijkheid is dat een student de opleiding stopzet wegens persoonlijke problemen zoals familiale omstandigheden of gezondheidsproblemen.



**Figuur 8**

*De toevoeging van persoonlijke problemen door Bennett (2003)*



*Noot.* Overgenomen uit “Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department” door R. Bennett, 2003, *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), p.129, (<https://doi.org/10.1080/030987703200065154>).

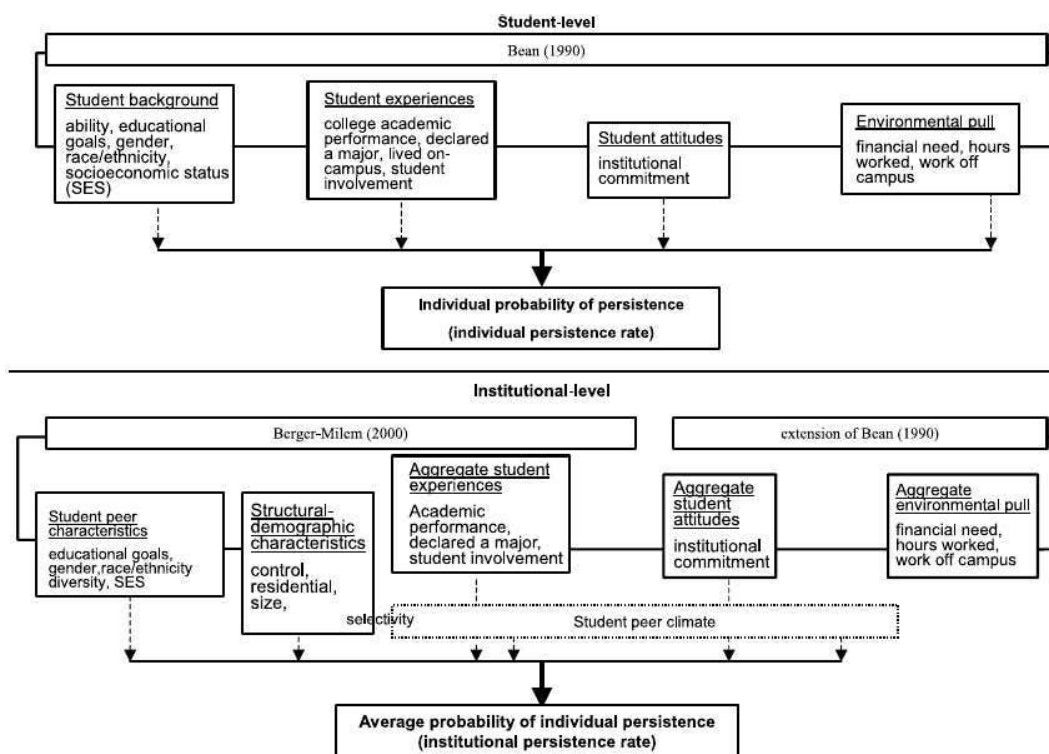
In het model van Bennett (2003) staat de student centraal, zaken zoals familiale achtergrond en sociale integratie worden expliciet meegenomen in het nieuw geïntegreerd model. Andere factoren zoals motivatie en toewijding zullen opnieuw worden geclusterd en komen impliciet aan bod in het nieuw model. Het model van Bennett is weinig overzichtelijk. In tegenstelling tot het model van Bennett, structureert Titus (2004) zijn drop-outmodel in verschillende niveaus en wordt de invloed van medestudenten geïntegreerd.

## 2.7. EEN OPDELING IN NIVEAUS EN DE INVLOED VAN MEDESTUDENTEN VOLGENS TITUS (2004)

Titus (2004) baseerde zijn werk op het model van Bean (1985), het student integration model van Tinto (1975, 1993) en het model van Berger en Milem (2000). In het model van Berger en Milem (2000) wordt aangehaald dat studenten door socialisatieprocessen steeds meer op hun peers zullen gelijken. Titus (2004) creëerde een onderverdeling tussen het niveau van de student en het institutioneel niveau, zoals te zien in Figuur 9 (Titus, 2004, p.678). Het niveau van de student wordt onderverdeeld in: achtergrond, ervaringen, attitudes en andere verplichtingen uit de omgeving. Op het niveau van het instituut bevinden zich karakteristieken van peers, demografische karakteristieken, ervaringen van de groep, attitudes van de groep en externe factoren.

**Figuur 9**

*Een opdeling in niveaus en de invloed van medestudenten volgens Titus (2004)*



*Noot.* Overgenomen uit “An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach”, door M.A. Titus, 2004, *Research in Higher Education*, 45(7), p.678 (<https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000044227.17161.f>).

Op het eerste niveau van het model staan individuele kenmerken van studenten. Bij de achtergrond van een student gaat het over factoren zoals mogelijkheden, doelen, gender, etniciteit en sociaaleconomische status (SES). De ervaringen gaan over resultaten in het secundair onderwijs, keuze van de richting, studentenhuysvesting en betrokkenheid. De attitudes gaan over hoe hard een student zich toewijdt aan zijn studies. Een laatste element is de invloed van de omgeving. Deze externe factoren omvatten financiën, werkuren, werk buiten de campus.

Naast individuele kernmerken heeft het model van Titus (2004) kenmerken van het instituut met invloed op studenten in acht genomen. Zo wijst Titus op het idee dat studenten door het socialisatieproces de neiging hebben om meer op hun peers te gaan lijken. Daarom komen de karakteristieken van de medestudenten terug. Deze omvatten hun doelen, gender, etniciteit, diversiteit en SES. Eveneens spelen demografische factoren van het instituut een rol. Vervolgens zijn er ervaringen (resultaten, keuze opleiding, toewijding) en attitudes van een student die op hun beurt een effect hebben op het klimaat van peers. Tot slot heeft eveneens de omgeving een invloed op dit niveau.

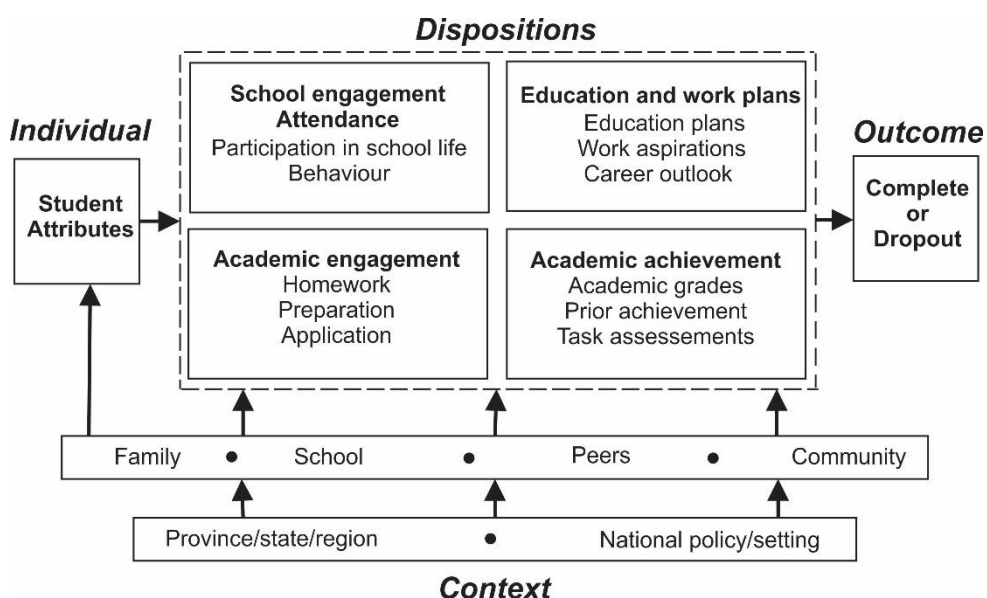
Zowel de factoren op niveau van de student als op niveau van de opleiding zullen impliciet of expliciet worden meegenomen in het nieuw geïntegreerd model. In het volgende internationaal model construeerden Lamb en collega's (2011) een opdeling in verschillende niveaus, ze spreken over dimensies en leggen de focus op onderwijsongelijkheid in hun drop-outmodel.

## 2.8. ONDERWIJSONGELIJKHEID EN DROP-OUT (2011)

Op basis van de bestaande literatuur vormden Lamb en collega's (2011) een model. Figuur 10 (Lamb et al., 2011, p.375) beschrijft vier dimensies die een invloed hebben op het drop-outproces. Het gaat om individuele attributies, context, disposities en een uitkomst. Het is een dynamisch model, zo gaat er een proces van afwegingen en interacties aan drop-out vooraf. De auteurs leggen de focus op ongelijkheid en het belang van de opleiding.

**Figuur 10**

*Onderwijsongelijkheid en drop-out door Lamb et al. (2011)*



*Noot.* Overgenomen uit "School dropout and completion: international Comparative Studies in Theory and Policy", door S. Lamb et al., 2011, p.375, Springer.

Individuele attributies gaan over achtergrondkenmerken van een student, zoals gender, etniciteit en gezondheid. De institutionele context is erg breed: dit gaat zowel over de geografische ligging als de politiek. Bovendien hebben familie, school, peers en de gemeenschap hier een invloed op. Vervolgens zijn er disposities, deze reflecteren attitudes, gedragingen en prestaties via schoolse toewijding, academisch engagement, onderwijs en werkvooruitzichten en academische prestaties. Schoolse toewijding gaat over aanwezigheid, participatie in het schoolleven en gedrag. Academisch engagement gaat over huiswerk, voorbereiding en toepassing van de leerstof. Onderwijs en werkvooruitzichten gaan over studieplannen, aspiraties en carrièrevooruitzichten. Academische prestaties worden opgesplitst in punten, vorige schoolervaringen en assessment. Tot slot is de uitkomst van het model het afronden van de opleiding of het stopzetten ervan.

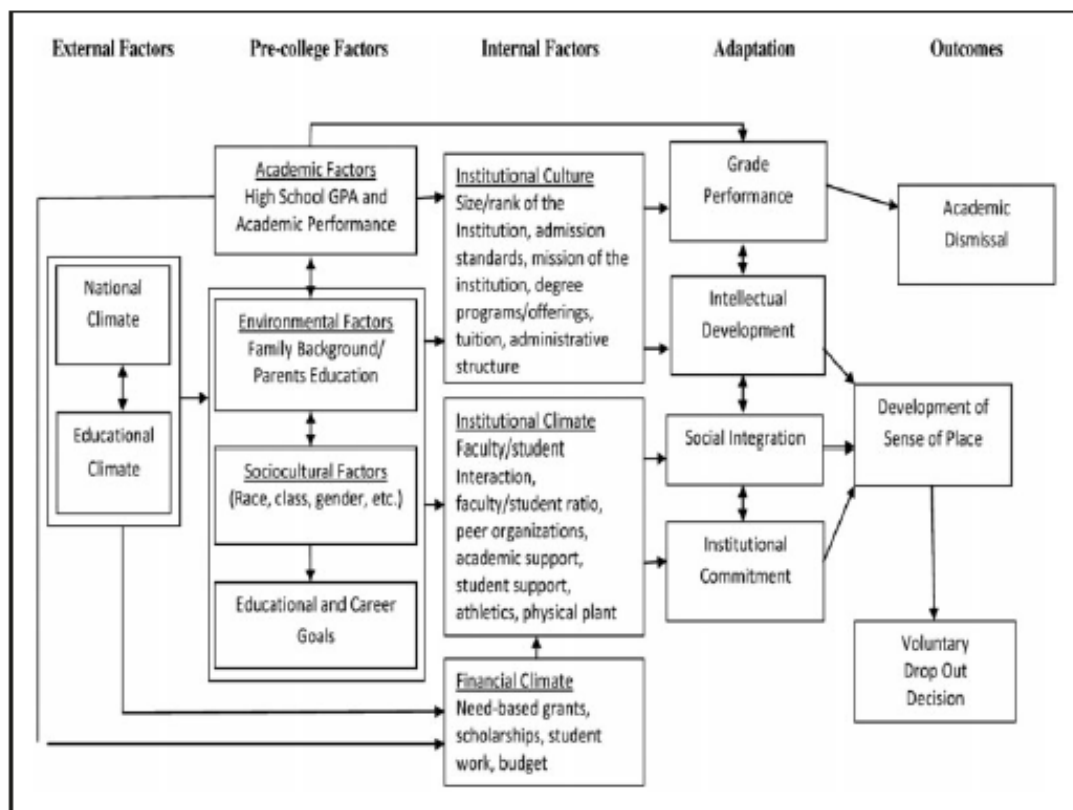
De invloed van familie en vrienden op disposities van een student worden meegenomen onder de term 'subjectieve norm' in het nieuw geïntegreerd model. In tegenstelling tot Lamb en collega's (2011) maakt Kerby (2015) een onderscheid tussen gedwongen en vrijwillige drop-out, dit wordt besproken in het volgende deel.

## 2.9. EEN INTEGRATIE MET DE TOEVOEGING VAN VRIJWILLIGE DROP-OUT DOOR KERBY (2015)

Op basis van de modellen van Spady (1970), Tinto (1975, 1993) en Bean (1985) construeerde Kerby (2015) een eigen model. Hierbij worden relaties tussen exogene factoren, factoren uit de vooropleiding, interne factoren, aanpassing en output besproken. Figuur 11 (Kerby, 2015, p.17) is een weergave van dit model.

**Figuur 11**

*Een integratie met toevoeging van vrijwillige drop-out*



*Noot.* Overgenomen uit "Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory", door M.B. Kerby, 2015, *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(2), p.17 (<https://doi.org/10.1177/1521025115578229>).

Buiten het model bevinden zich externe factoren, namelijk het nationaal en onderwijskundig klimaat. Deze hebben een invloed op elkaar, zo bepaalt o.a. de overheid de financiering van het schoolsysteem. Ze zijn onafhankelijk ten opzichte van de rest van het model, maar hebben wel een invloed op de omgevingsfactoren, socio-culturele factoren en academische doelen. Pre-college factoren bestaan uit verschillende factoren, die in wisselwerking met elkaar staan. Daarnaast bestaan academische factoren uit de gemiddelde cijfers in het secundair onderwijs en academische prestaties. Verder omvatten omgevingsfactoren de familiale achtergrond en de opleiding van de ouders. Bovendien gaan socio-culturele factoren over achtergrondkenmerken van een student, zoals etniciteit en gender. Tot slot zijn er academische en professionele doelgerichtheid.

Bij interne factoren onderscheidt Kerby (2015): cultuur in de instelling, het klimaat in de instelling en het financieel klimaat. De cultuur in de instelling gaat over de grootte van het instituut, toelatingsvoorwaarden, doelen, opleidingsaanbod, beurzen en structuur. Het institutioneel klimaat gaat over de sfeer die er heerst. Zo wordt er gekeken naar de interactie tussen student en faculteit, de verhouding tussen studenten en personeel, peer organisaties, ondersteuning bij het leren, ondersteuning van de studenten, sportmogelijkheden en accommodatie. Tot slot bepaalt het financieel klimaat de aanwezigheid van studiebeurzen, studentenjobs en het algemeen budget.

Adaptatie wordt bepaald door een congruentie tussen de student en de instelling. Men onderscheidt de resultaten, intellectuele ontwikkeling, sociale integratie en studentgerichtheid van het instituut. Door slechte resultaten is het mogelijk dat een student verplicht de opleiding moet stopzetten. Bovendien hebben intellectuele ontwikkeling, sociale integratie en studentgerichtheid van het instituut bepaald of een student zich al dan niet op zijn/haar plaats voelt. Dit kan leiden tot een vrijwillige drop-out.

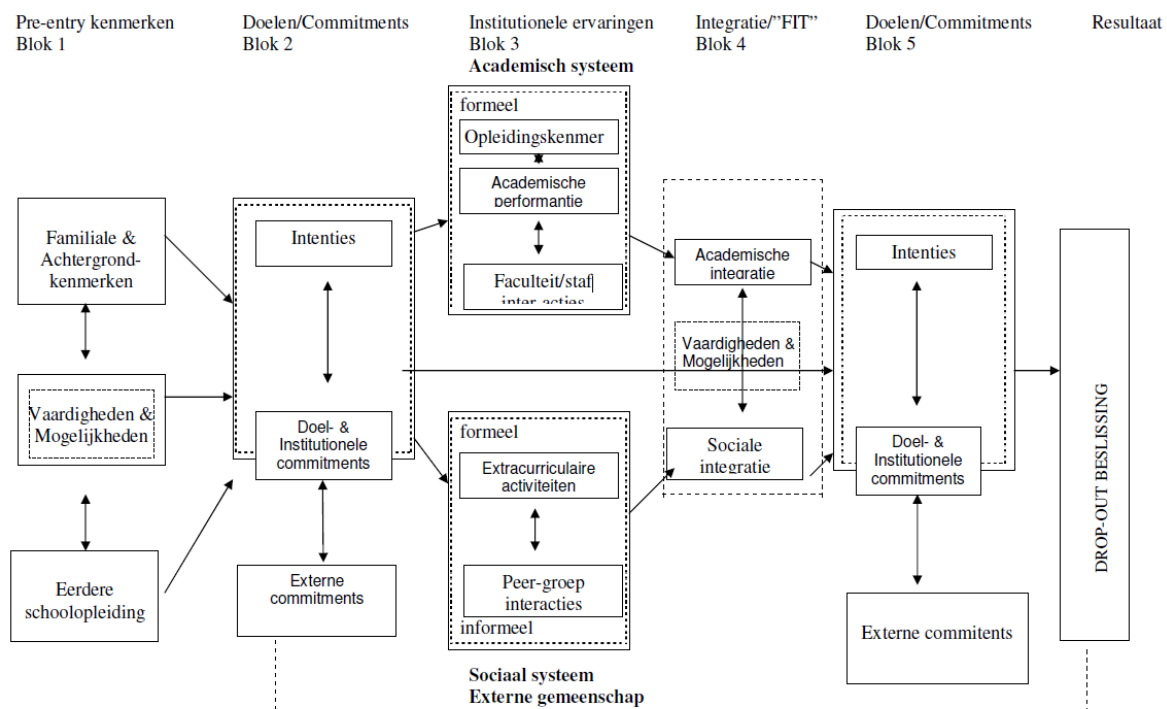
Dit model van Kerby (2015) omvat veel elementen uit de voorgaande modellen, eveneens zullen er veel zaken terugkomen in het nieuw geïntegreerd model. Alle modellen die tot nu toe werden aangehaald zijn gebaseerd op een internationale context. Het volgende model dat wordt besproken is opgesteld specifiek voor de Vlaamse onderwijscontext.

## 2.10. EEN AANGEPAST MODEL VOOR VLAANDEREN (2008)

Lacante en collega's (2008) baseren zich op het Nederlands model van Prins (1997) om het model van Tinto (1993) aan te passen voor Vlaanderen. Prins (1997) voegde reeds enkele relevante factoren toe. Er zijn wel enkele kleine verschillen. Zo verwijst een 'studieomgeving' in Amerika vooral naar een volledige onderwijsinstelling of instituut, terwijl dit in Nederland eerder gaat over een opleiding als onderdeel van een onderwijsinstelling. In Amerika identificeren studenten zich sterk met hun universiteit, in Nederland is dit eerder met de opleiding die ze volgen. In het aangepaste model voor Vlaanderen is er sprake van pre-entry kenmerken, doelen van de student, institutionele ervaringen, integratie en het resultaat. Het aangepaste model voor Vlaanderen is te bekijken in Figuur 12 (Lacante et al., 2008, p.42).

**Figuur 12**

*Een aangepast model voor Vlaanderen*



*Noot.* Overgenomen uit "Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid", door M. Lacante et al., 2008, p. 42, Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.



Pre-entry kenmerken worden gezien als een dynamisch gegeven. Zo zorgen ervaringen en een andere studieomgeving voor nieuwe vaardigheden en mogelijkheden. Deze vaardigheden en mogelijkheden beïnvloeden en worden beïnvloed door familiale-, achtergrondkenmerken en de eerdere schoolopleiding. De pre-entry kenmerken werken in op de doelen. Dit zijn intenties, doelen en institutionele verplichtingen, deze zijn onderhevig aan externe factoren.

De doelen van een student hebben een impact op de institutionele ervaringen. Men onderscheidt het academisch systeem, dat een formeel karakter heeft in opleidingskenmerken, academische performantie en interactie met de faculteit. Anderzijds is er het sociaal systeem, dat formeel gaat over extracurriculaire activiteiten, informeel zijn dit de interacties met de peergroep. Op hun beurt zorgen de institutionele ervaringen van de student voor een academische en sociale integratie. Onder invloed van deze interacties worden de doelen van een student opnieuw bijgesteld. Ervaringen en zaken zoals feedback of examens kunnen een nieuw proces van aanpassing op gang brengen. In elke fase kan de beslissing tot drop-out genomen worden. Op het einde van het academiejaar wordt gekeken naar het resultaat: een student stapt uit het instituut, uit de studierichting of doet verder.

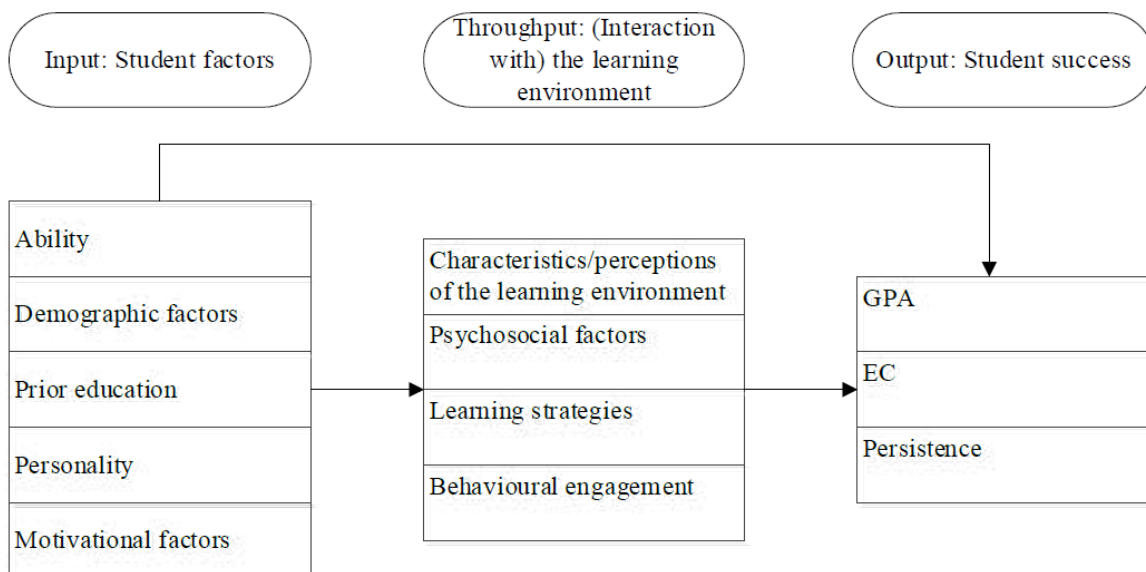
Er worden belangrijke aspecten uit dit model meegenomen naar het nieuw model, zoals: de pre-entrykenmerken, de integratie, het academisch en sociaal systeem. De structuur van het model wordt licht gewijzigd. Net zoals dit model is eveneens het volgende model gebaseerd op de Vlaamse onderwijscontext.

## 2.11. EEN VLAAMS ONDERZOEK NAAR FACTOREN MET INVLOED OP DROP-OUT (2017)

Van Rooij en collega's (2017) bouwden zelf een theoretisch raamwerk voor hun onderzoek. Het schema van hun drop-outmodel wordt voorgesteld in Figuur 13 (Van Rooij et al., 2017, p.363).

**Figuur 13**

*Een Vlaams onderzoek naar factoren met invloed op drop-out (2017)*



*Noot.* Overgenomen uit "A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education" door E. Van Rooij et al., 2017, *Pedagogische Studien*, 94(5), p. 363.

Het model onderscheidt een input, throughput en output (Van Rooij et al., 2017). Input omvat de kenmerken van een student. Ze bestaan uit mogelijkheden, demografische factoren, vooropleiding, persoonlijkheid en motivationele factoren. Verder is er een throughput, deze kenmerken gaan over de interactie van een student met de leeromgeving. Men vindt hier de karakteristieken van de leeromgeving, psychosociale factoren, leerstrategieën en toewijding terug. De output beslaat het gemiddeld cijfer, behaalde credits en doorzetting van een student.

Bij de input wordt er een onderverdeling gemaakt tussen mogelijkheden, demografische factoren, vooropleiding, persoonlijkheid en motivationele factoren (Van Rooij et al., 2017). Het gemiddelde cijfer van het secundair onderwijs wordt gezien als een predictor van de mogelijkheden van de student. De demografische factoren gaan over gender, leeftijd, SES, etnische achtergrond en opleiding in het secundair onderwijs. O.a. de persoonlijkheidskenmerken van het vijf factormodel worden gebruikt (McCrae & Costa, 1997): behaaglijkheid, nauwgezetheid, neuroticisme, extraversie en openheid voor nieuwe ervaringen. Volgens Van Rooij en collega's (2017) zijn nauwgezetheid en uitstelgedrag belangrijke factoren. De motivationele factoren zijn gebaseerd op de self-efficacy theorie (Bandura, 1997, 2006), de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) en de goal theory (Elliot & Church, 1997). Hier blijken self-efficacy, self-concept en intrinsieke motivatie significant (Van Rooij et al., 2017).

Bij de throughput wordt gekeken naar de interactie met de leeromgeving (Van Rooij et al., 2017). Dit zijn karakteristieken van de leeromgeving, psychosociale factoren, leerstrategieën en gedragsmatige toewijding. De karakteristieken en perceptie van de leeromgeving heeft een student niet in de hand. Het gaat over de kwantiteit van de instructie (aantal contacturen), de ervaren kwaliteit van de instructie (bekwaamheid van instructieverantwoordelijken, transparante doelen en assessment) en de onderwijsaanpak (doceren of een leerlinggerichte aanpak zoals 'problem-based learning'). Psychosociale factoren gaan over de interactie van de student en het onderwijsklimaat gebaseerd op het werk van Tinto (1975). Het bestaat uit academische integratie, sociale integratie, doelgerichtheid van de student en studentgerichtheid van het instituut. Verder voegden van Rooij en collega's (2017) emotionele aanpassing, hechting aan het instituut, sociale ondersteuning en tevredenheid over het programma toe. Leerstrategieën kunnen studenten helpen om leerstof beter te kunnen verwerken. De onderzoekers onderscheiden cognitieve en metacognitieve strategieën. Toewijding is een duidelijke variabele: deze wordt gemeten door aanwezigheid tijdens de lessen, studietijd, actieve deelname tijdens de les en leeractiviteiten.

De output verwijst naar behaalde resultaten, behaalde credits en de keuze om door te gaan met de opleiding of om deze stop te zetten. De resultaten van een student worden vooral beïnvloed door mogelijkheden, vooropleiding, persoonlijkheid, motivatie, leeromgeving, leerstrategieën en toewijding. De behaalde credits worden voornamelijk beïnvloed door mogelijkheden, demografische karakteristieken, vooropleiding, leeromgeving, psychosociale factoren en toewijding. De beslissing voor drop-out of doorzetting wordt vooral bepaald door vooropleiding, psychosociale factoren en toewijding (van Rooij et al., 2017).

Dit model is een samenvatting van variabelen die een invloed hebben op het schoolsucces van studenten in het hoger onderwijs. Voor de output wordt in het nieuwe drop-out model vooral gekeken naar 'persistence'. De input en throughput variabelen worden wel meegenomen naar het nieuw model. Om drop-out op een andere manier te bekijken wordt gekeken via een propensity opportunity perspectief (Brynes & Wasik, 2009). Hiermee kunnen verschillende variabelen op een andere manier worden bekeken en geordend.

## 2.12. EEN OVERKOEPELEND PROPENSITY OPPORTUNITY PERSPECTIEF

In de besproken modellen zijn er heel wat variabelen die telkens terugkomen. In Tabel 1 worden deze gestructureerd aan de hand van het 'propensity opportunitymodel door Brynes en Wasik (2009). In dit model wordt een onderscheid gemaakt tussen propensities, opportuniteiten en antecedenten. Propensities of startkenmerken van lerenden liggen reeds vast voor een student zijn of haar studies aanvangt in het hoger onderwijs, zoals motivatie, intelligentie, persoonlijkheid en voorkennis. Opportuniteiten zijn variabelen met een invloed op de instructie, deze worden bepaald door de instructieverantwoordelijken. Antecedenten zijn vaststaande, onveranderlijke variabelen zoals etniciteit, geslacht, aspiraties van ouders<sup>3</sup>. Deze antecedenten hebben een invloed op zowel propensities als opportuniteiten.

Daarnaast blijkt uit enkele modellen de invloed van externe factoren. Kerby (2015) spreekt over een nationaal en onderwijskundig klimaat. Deze hebben een invloed op de student en het algemeen financieel klimaat. Dit heeft op zijn beurt een effect op de middelen van de onderwijsinstelling.

---

<sup>3</sup> Antecedenten worden aangeduid met (\*) in de tabel.

**Tabel 1***Een overkoepelend propensity opportunity perspectief*

<b>Propensities</b>	<b>Opportunities</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiale achtergrond*</li> <li>- Academische mogelijkheden</li> <li>- Vaardigheden en mogelijkheden</li> <li>- Normen en waarden</li> <li>- Vooropleiding</li> <li>- Individuele attributies</li> <li>- Doelgerichtheid</li> <li>- Doelen</li> <li>- Intenties</li> <li>- Interesse in het onderwerp</li> <li>- Familiale steun*</li> <li>- Motivatie</li> <li>- Zelfvertrouwen</li> <li>- Socioculturele factoren (etniciteit, geslacht, ...)*</li> <li>- Opleiding ouders*</li> <li>- Persoonlijkheid</li> <li>- Self-efficacy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opleidingskenmerken</li> <li>- Studentgerichtheid van het instituut</li> <li>- Institutionele commitments</li> <li>- Kwaliteit lesgeven</li> <li>- Faciliteiten</li> <li>- Reputatie</li> <li>- Normen instituut</li> <li>- Beleid</li> <li>- Attributies instructieverantwoordelijken</li> <li>- Didactiek</li> <li>- Extracurriculaire activiteiten</li> <li>- Cultuur van het instituut</li> <li>- Toelatingsvoorwaarden</li> <li>- Doelen</li> <li>- Opleidingsaanbod</li> <li>- Beurzen</li> <li>- Structuur</li> <li>- Institutioneel klimaat</li> <li>- Verhouding studenten/personeel</li> <li>- Studentenvoorzieningen</li> <li>- Sportmogelijkheden</li> <li>- Accommodatie</li> </ul>
<b>Interactie</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academisch systeem: resultaten, intellectuele ontwikkeling, opleidingskenmerken, interactie met personeel</li> <li>- Sociaal systeem: extracurriculaire activiteiten, peer group interacties, interactie met faculteit</li> <li>- Academische integratie</li> <li>- Sociale integratie</li> </ul>	

Uit een selectie van aangehaalde factoren, georganiseerd volgens het propensity opportunity-model (Brynes & Wasik, 2009), volgt een nieuw geïntegreerd drop-outmodel in het volgende deel.

## 2.13. NIEUW GEÏNTEGREERD THEORETISCH MODEL VOOR DROP-OUT

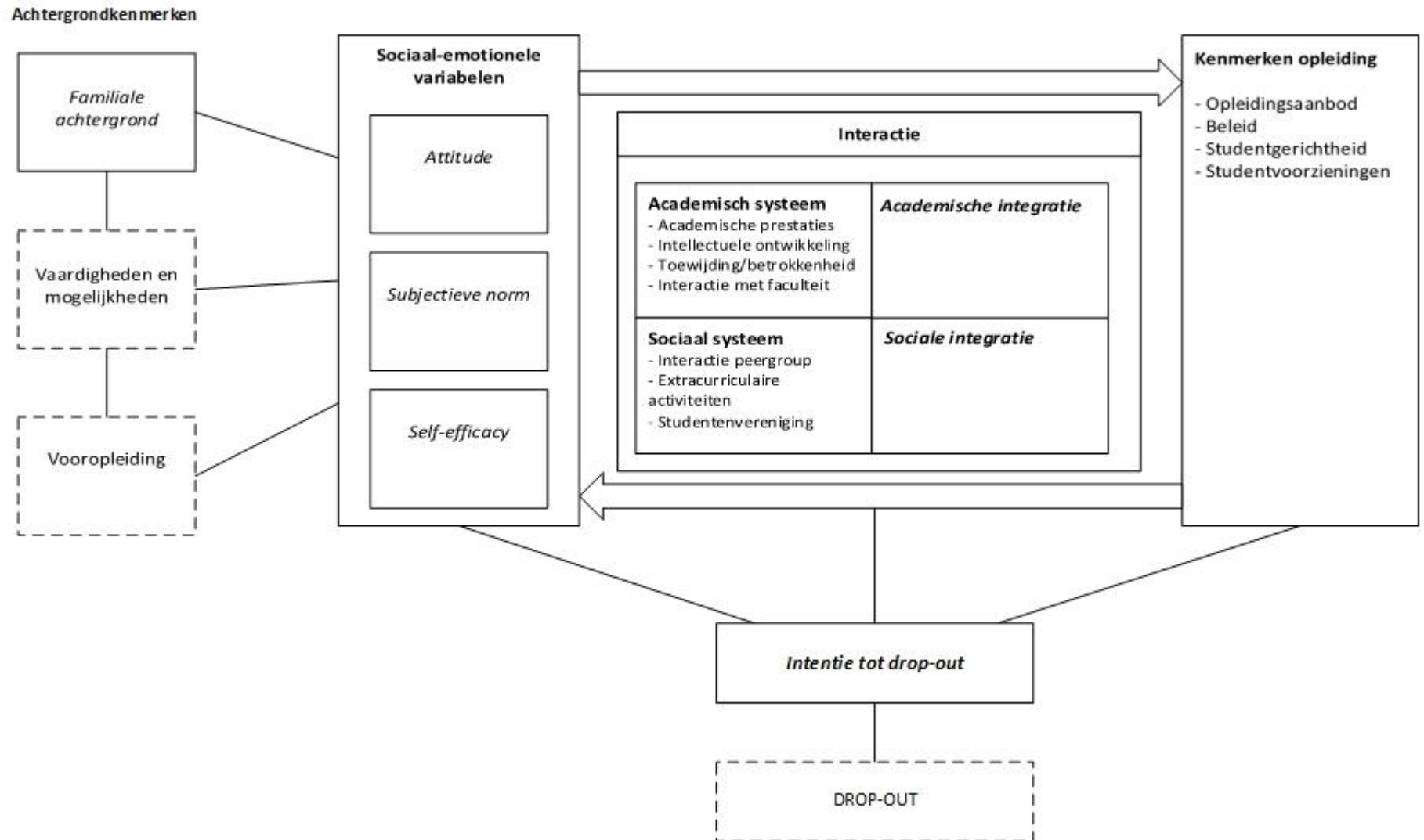
Door het bespreken van verschillende drop-outmodellen wordt duidelijk dat er verschillende klemtonen gelegd worden. Door daarboven een propensity opportunity perspectief (Brynes & Wasik, 2009) te hanteren, worden verschillende variabelen op een andere manier georganiseerd, wat nieuwe inzichten biedt. Door een vergelijking van paradigma's op drop-out, wordt in Figuur 14 een nieuw geïntegreerd model voor drop-out voorgesteld.

In dit model komen zowel individuele kenmerken van een student, als kenmerken van een opleiding aan bod. Waar in veel modellen de focus ligt op individuele kenmerken, doordat deze het meeste invloed hebben, krijgen in dit model eveneens de kenmerken van de opleiding een plaats. Deze studentkenmerken en opleidingskenmerken gaan in interactie met elkaar en kunnen de intentie tot drop-out beïnvloeden.

Aan de linkerkant staan achtergrondkenmerken van de student. Deze bestaan uit familiale achtergrond: SES, gender, etniciteit, familiale steun, financiële problemen en gezondheidsmoeilijkheden vallen hieronder. Vervolgens zijn er de vaardigheden en mogelijkheden van een student. Tot slot is de vooropleiding van belang met bijbehorende ervaringen en resultaten. Deze achtergrondkenmerken beïnvloeden de sociaal-emotionele variabelen van een student. Om deze te clusteren wordt gebruik gemaakt van de 'theory of planned behavior' van Ajzen (1991). Deze theorie stelt dat gedrag wordt beïnvloed door gepland gedrag (Ajzen, 2002, 2015). De intenties van een student worden beïnvloed door de attitudes, subjectieve norm en self-efficacy. Attitude verwijst naar de houding van de persoon in kwestie ten opzichte van de studies. Subjectieve norm gaat over de ervaren sociale druk en gepercipieerde houding van anderen omtrent het verderzetten van de studie of kiezen voor drop-out. Tenslotte gaat self-efficacy over de perceptie van de controle die het individu heeft op de eigen studie. Dit werd oorspronkelijk omschreven als 'waargenomen gedragscontrole' in de theorie van Ajzen (1991), maar dit begrip sluit nauw aan bij het concept self-efficacy van Bandura (1997).

**Figuur 14**

*Een nieuw geïntegreerd model voor drop-out*



Bij kenmerken van de opleiding gaat het over het opleidingsaanbod, het beleid, de studentgerichtheid en de studentvoorzieningen. Na bevraging van het monitoraat aan de UGent (persoonlijke communicatie, 19 maart 2020)<sup>4</sup> kwamen verschillende ondersteuningsvormen voor studenten naar boven. Zo is het monitoraat aanwezig bij SID-inbeurzen en infodagen om toekomstige studenten te informeren over hun studiekeuze. Deze zijn er zowel voor reguliere studenten als voor schakelstudenten. Bovendien kunnen studenten op aanvraag gebruik maken van studie- en trajectbegeleiding. Specifiek voor werkstudenten zijn er ontmoetingsmomenten, aangezien contact met medestudenten er voor zorgt dat zij hun studie beter volhouden.

Vervolgens is er een interactie tussen de kenmerken van de student en de opleiding. Bij deze interactie horen het academisch systeem, het sociaal systeem, academische- en sociale integratie. Het academisch systeem verwijst naar academische prestaties, intellectuele ontwikkeling, toewijding of betrokkenheid en interacties met medewerkers op de faculteit. Mogelijk is er academische integratie, hierbij is er een congruentie tussen bijvoorbeeld normen en waarden van een student en de opleiding. In het sociaal systeem gaat het over de interactie met de peergroup en de extracurriculaire activiteiten. Bij de UGent worden er heel wat activiteiten georganiseerd door de studentenvereniging. Dit bleek uit een verkennend gesprek met het VVPK (persoonlijke communicatie, 19 maart 2020)<sup>5</sup>. Een greep uit het aanbod aan activiteiten zijn een boekenverkoop, studiekranstjes, kringavonden, feestjes, toneel, sporttoernooien, activiteiten met Erasmusstudenten en nog veel meer. Op deze manier kunnen medestudenten elkaar leren kennen en zichzelf sociaal ontplooien. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen reguliere studenten en schakelstudenten. Bij sociale integratie gaat het over een student die al dan niet aansluiting vindt bij medestudenten.

---

<sup>4</sup> De informed consent kan worden opgevraagd via: [jolien.moorkens@ugent.be](mailto:jolien.moorkens@ugent.be)

<sup>5</sup> De informed consent kan worden opgevraagd via: [jolien.moorkens@ugent.be](mailto:jolien.moorkens@ugent.be)



Let op dat dit een dynamisch model is. De interactie tussen student en faculteit heeft een invloed op de doelen van een student, wat op zijn beurt de interacties zal beïnvloeden. De factoren kunnen op elk moment wijzigen met de nodige gevolgen. De beslissing voor een drop-out (of het doorzetten) kan op elk moment gemaakt worden. In het model zijn er verschillende wegen naar drop-out. Zo kan het zijn dat de externe factoren een invloed hebben op een persoon, die vervolgens beslist de opleiding stop te zetten. Een persoon kan door interactie met de opleiding opmerken dat deze anders is dan verwacht en kiezen voor een vrijwillige drop-out. Maar wanneer een student geen studiepunten meer heeft, kan de opleiding een inschrijving van deze student weigeren.

In het model wordt, naar de theorie van gepland gedrag, een stap toegevoegd. Vooraleer er een drop-out plaats vindt, is er eerst een intentie tot drop-out (Ajzen, 1991, 2002, 2015). Dit om de variabele meetbaar te maken bij de huidige, ingeschreven groep studenten. Aan de hand van dit conceptueel en theoretisch kader met een nieuw geïntegreerd drop-outmodel, wordt een onderzoeksvraag en deelvragen opgesteld. Dit model zal richting geven aan de rest van dit onderzoek.

## 2.14. ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

In de inleiding werd aangehaald hoe het Vlaams onderwijslandschap in elkaar zit en hoe de rol van schakelstudenten steeds prominenter wordt. Er is bij deze groep lerenden, net als bij reguliere studenten, een risico op drop-out, wat negatieve gevolgen kan hebben voor de maatschappij, de onderwijsinstelling en het individu (Kehm et al., 2019; Lacante et al., 2001; Tinto, 1993, 2012). Vervolgens werden verschillende drop-outmodellen besproken in het conceptueel kader, gevolgd door een nieuw geïntegreerd theoretisch model voor drop-out. Dit nieuw geïntegreerd model maakt het mogelijk om de intentie tot drop-out te meten. Vanuit de probleemstelling volgt een algemene onderzoeksvraag: *'Hoe kan de UGent schakelstudenten uit de opleidingen pedagogische wetenschappen, psychologie, sociaal werk en handelswetenschappen ondersteunen om drop-out te voorkomen?'*

Om deze algemene onderzoeksvraag verder te nuanceren, wordt deze uitgesplitst aan de hand van hypothesen en deelvragen:

- H1: De achtergrondkenmerken van een student hebben een interactie-effect op de intentie tot drop-out.
- H2: De sociaal-emotionele variabelen van een student (attitude, subjectieve norm en self-efficacy) hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out.
- H3: Academische en sociale integratie hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out.
- H4: Alle onderzoeksvariabelen uit het model (achtergrondkenmerken, attitude, self-efficacy, subjectieve norm, academische en sociale integratie) hebben een interactie-effect op intentie tot drop-out.
- H5: Generatie- en schakelstudenten scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen (attitude, self-efficacy, subjectieve norm, academische integratie, sociale integratie en intentie tot drop-out).
- H6: Studenten uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, sociaal werk en handelswetenschappen scoren verschillend op de onderzoeksvariabelen (attitude, self-efficacy, subjectieve norm, academische integratie, sociale integratie en intentie tot drop-out).
- OV1: Welke onderzoeksvariabelen (achtergrondkenmerken, attitude, self-efficacy, subjectieve norm, academische en sociale integratie) halen (schakel)studenten aan om hun intentie tot drop-out te motiveren?
- OV2: Welke extra ondersteuningsnoden ervaren (schakel)studenten?

Om een antwoord te kunnen bieden op de algemene onderzoeksvraag, hypothesen en deelvragen wordt in het volgende hoofdstuk de methode toegelicht.

### 3. METHODE

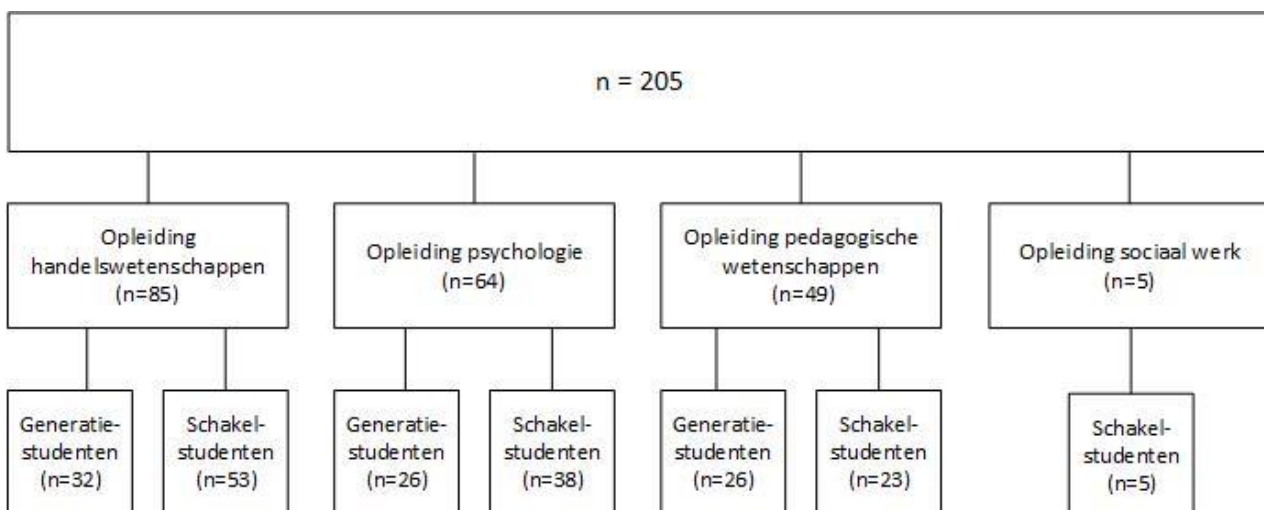
Zoals omschreven in het conceptueel en theoretisch kader bestaan er reeds heel wat drop-outmodellen. Er werd een nieuw geïntegreerd drop-outmodel opgesteld. Dit model focust zich op intentie tot drop-out, een stap vooraleer de effectieve drop-out zich voordoet. Door dit nieuw geïntegreerd model te gaan toetsen bij studenten, wordt onderzocht welke variabelen een invloed hebben op intentie tot drop-out. Er wordt gekozen voor een algemeen exploratief onderzoek op basis van kwantitatieve en kwalitatieve data (Creswell & Plano-Clark, 2011).

#### 3.1. PARTICIPANTEN

Het onderzoek vond plaats bij schakelstudenten en studenten uit de eerste, tweede en derde bachelor. Deze studenten kwamen uit de opleidingen: handelswetenschappen (n=85), psychologie (n=64), pedagogische wetenschappen (n=49) en sociaal werk (n=5). De verdeling van de deelnemers wordt weergegeven in Figuur 15. Aan de hand van een selecte steekproef is getracht een representatieve groep studenten uit de populatie te bevragen. Studenten werden gecontacteerd via facebookgroepen van hun richtingen, verder werd bij de studenten handelswetenschappen en oproep gedaan tijdens de les.

**Figuur 15**

*Verdeling deelnemers*



*Noot.* Twee studenten vulden geen richting in.

## 3.2. INSTRUMENTEN

De afname van de vragenlijst gebeurde in de maanden november en december van 2020. Op dat moment hebben de studenten reeds lessen gehad en zijn ze vertrouwd met de werking van de universiteit. Daarenboven hebben ze tijd gehad om medestudenten te leren kennen. Merk op dat vanaf 26 oktober alle lesactiviteiten plaatsvonden onder code rood in de pandemiematrix en bijgevolg de lessen digitaal plaatsvonden. Dit kan de sociale integratie van nieuwe studenten hebben bemoeilijkt. Verder hebben de schakelstudenten en de generatiestudenten uit de eerste bachelor op dat moment nog geen examens afgelegd.

De variabelen uit het model werden getoetst aan de hand van items, deze zijn terug te vinden in het instrument (zie Bijlage 1 en 2). De items zijn opgesteld aan de hand van bestaande instrumenten (Ajzen, 2002; Bandura, 2006; De Coninck et al., 2019; Glorieux et al., 2015; Mertès, 2013). De verschillende items werden gebundeld in Limesurvey aan de hand van videofragmenten en animaties, die hen door de vragen loodsten (zie Bijlage 1). Hiermee kreeg de ondervraagde extra context bij de items zodat deze correcter kunnen worden geïnterpreteerd.

De items per schaal zijn terug te vinden in het codeboek (zie Bijlage 2). De eerste items bevraagden de achtergrondkenmerken van de student zoals leeftijd, geslacht, opleidingsniveau van de moeder, studierichting en vooropleiding. Vervolgens werd gepeild naar de sociaal-emotionele variabelen van de student. Zo is er een schaal voor attitude, deze is betrouwbaar en werd gemeten aan de hand van zes items ( $\alpha = .752$ ) (Glorieux et al., 2015). Daarnaast was er een schaal voor subjectieve norm, deze is betrouwbaar (twee items;  $\alpha = .749$ ) (De Coninck et al., 2019). Bovendien werd self-efficacy gemeten aan de hand van een betrouwbare schaal (tien items;  $\alpha = .826$ ) (Bandura, 2006). Daarenboven werd gepeild naar de interactie van het model in de vorm van academische (De Coninck et al., 2019) en sociale integratie (Mertès, 2013). De schaal van academische integratie was betrouwbaar (zes items;  $\alpha = .842$ ), net zoals de schaal van sociale integratie (zes items;  $\alpha = .812$ ). Eveneens werd nagegaan in welke mate een student gebruik maakte van de diensten van het monitoraat en de studentenvereniging. Daarna werd gepolst naar de tevredenheid omtrent de studiekeuze. Aansluitend gaven studenten hun intentie tot drop-out aan (Ajzen, 2002). Dit kon verder toegelicht worden door een open vraag waarin een student kon beargumenteren waarom hij of zij de opleiding al dan niet wil verderzetten. Tot slot werd studenten gevraagd om suggesties te doen over hoe ze (nog) beter kunnen worden ondersteund vanuit de opleiding.

### 3.3. ANALYSE AANPAK

#### 3.3.1. KWANTITATIEVE ANALYSE AANPAK

Na de dataverzameling werden de scores voor de variabelen berekend. Bij de latente variabelen werden proxy's gebruikt. Deze werden berekend door gemiddelde scores te nemen van de bijbehorende items. Op die manier werd een score van 1 tot 10 bekomen. Een score die rond 1 ligt, kon worden geïnterpreteerd als een lage score. Een score die aanleunt bij 10 werd geïnterpreteerd als een hoge score. Bij sommige items werd een negatieve vraagstelling gebruikt, score werd hierbij omgedraaid<sup>6</sup>. Vervolgens werd de betrouwbaarheid van de items nagegaan aan de hand van Cronbach's alpha (Cortina, 1993; Field, 2009).

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen, werd gestart met het uitvoeren van een datascreening. Vervolgens werd een overzicht van alle descriptieve gegevens gemaakt, dit overzicht bevat een gemiddelde en een standaarddeviatie van de onderzoeksvariabelen. Voor de eerste hypothese werd het effect van achtergrondkenmerken (geslacht, diploma moeder, vooropleiding secundair) op intentie tot drop-out in kaart gebracht. Dit gebeurde aan de hand van een ANCOVA (Field, 2009). Voor de tweede hypothese werd het effect van studentkenmerken (attitude, subjectieve norm, self-efficacy) op intentie tot drop-out nagegaan door middel van enkelvoudige lineaire regressies (Kutner, et al., 2004; Moore & McCabe, 2005). Voor de derde hypothese werd het effect van sociale en academische integratie nagegaan aan de hand van enkelvoudige lineaire regressies (Kutner, et al., 2004; Moore & McCabe, 2005). Om bij de vierde hypothese tot een gepast model te komen werd gebruik gemaakt van de stapsgewijze methode en een meervoudige lineaire regressie (Field, 2009; Kutner, et al., 2004; Moore & McCabe, 2005). Vervolgens werden generatiestudenten vergeleken met schakelstudenten doormiddel van een t-test voor de vijfde hypothese (Field, 2009). Tot slot werden de variabelen over de verschillende richtingen heen met elkaar vergeleken door middel van een variantieanalyse (Field, 2009). Als significantiecriterium werd steeds  $\alpha = .05$  gehanteerd. De analyses werden uitgevoerd in RStudio (versie 1.3.1093) en SPSS (versie 27).

---

<sup>6</sup> Deze staan in het codeboek aangeduid met (\*).

### 3.3.2. KWALITATIEVE ANALYSE AANPAK

Naast het verzamelen van kwantitatieve gegevens, kregen studenten de kans om aan de hand van vrije tekst te motiveren waarom ze hun studie al dan niet willen verder zetten. Er werd een opdeling gemaakt in motivatie om de opleiding verder te zetten en twijfels over het verderzetten van de opleiding. Dit werd geanalyseerd met behulp van een kwalitatieve inhoudsanalyse vertrekkend van een beschikbaar interpretatiekader (Miles & Huberman, 1994). Er werd vertrokken vanuit het nieuw geïntegreerd drop-outmodel, te zien in Figuur 14. Er werd gecodeerd aan de hand van volgende nodes: achtergrondkenmerken, attitude, subjectieve norm, self-efficacy, academische integratie, sociale integratie en andere. De categorie 'andere' omvat alle zaken die niet binnen voorgaande categorieën konden worden geplaatst. Nadien werd 50% van de antwoorden opnieuw gecodeerd en werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend aan de hand van Cohen's Kappa:  $\kappa = .863$  (95% CI, .818 to .908),  $p < .001$ . Deze wordt geïnterpreteerd als bijna perfect volgens Landis en Koch (1977). Daarnaast werd studenten gevraagd om aan te geven welke ondersteuningsnaden zij ervaren. Eveneens werden deze antwoorden gecodeerd aan de hand van het bestaand interpretatiekader, hiervoor werd ingezoomd op de kenmerken van de opleiding. Dit gebeurde met behulp van volgende nodes: opleidingsaanbod, beleid, studentvoorzieningen, studentgerichtheid (lesgevers), studentgerichtheid (peers), geen ondersteuningsnaden en andere. Nadien werd hierbij een onderscheid gemaakt tussen generatie- en schakelstudenten, alsook de verschillende richtingen. Eveneens werd 50% van de tekstuele antwoorden opnieuw gecodeerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is bijna perfect:  $\kappa = .834$  (95% CI, .783 to .885),  $p < .001$  (Landis & Koch, 1977).

## 4. RESULTATEN

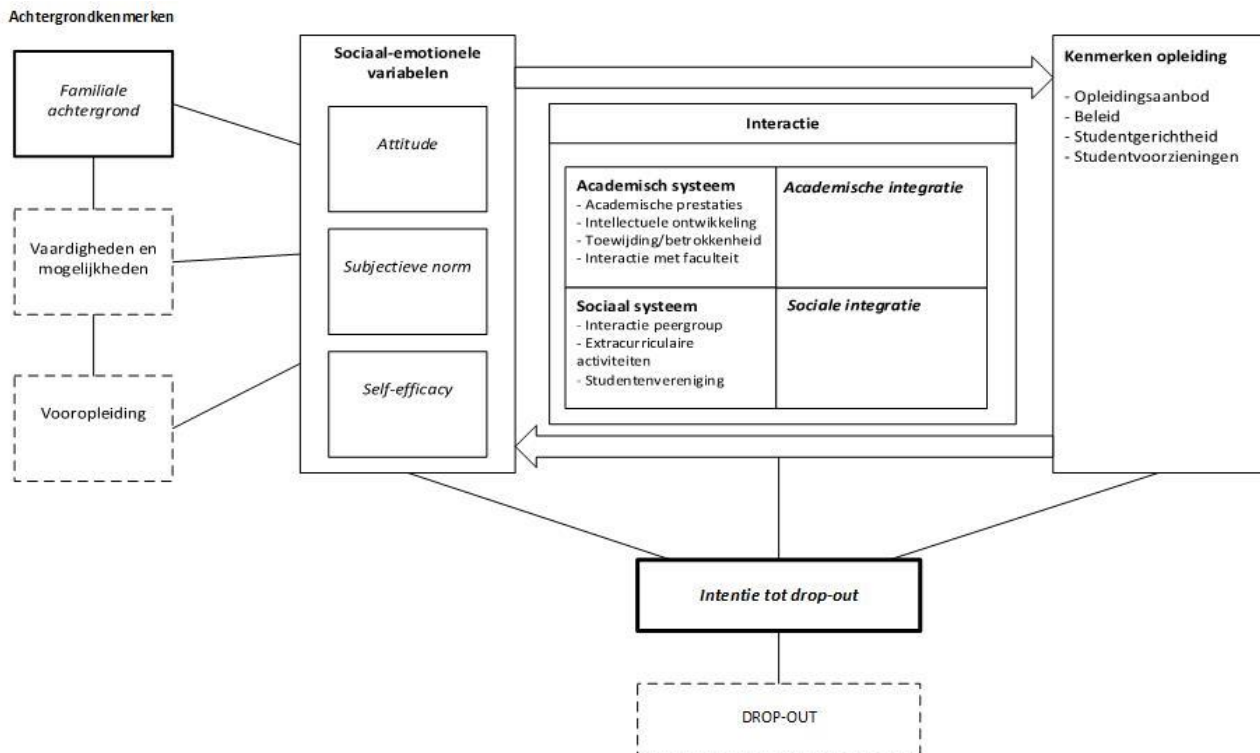
### 4.1. KWANTITATIEVE RESULTATEN

Vooraleer wordt overgegaan tot de onderzoeksvragen, wordt de dataset geanalyseerd. In Tabel 2 staan de algemene beschrijvende gegevens samengevat. Deze gegevens staan opgesplitst per richting en zijn onderverdeeld in generatie- en schakelstudenten. Vervolgens staat het totale aantal studenten uit de steekproef, nadien is er een opdeling volgens geslacht. Daarna wordt het aantal werkstudenten en niet-werkstudenten meegegeven. Tot slot worden de onderzoeksvariabelen (self-efficacy, attitude, subjectieve norm, academische integratie, sociale integratie en intentie tot drop-out) beschreven, hierbij staan telkens het gemiddelde en de standaarddeviatie.

**Tabel 2***Mastertabel met descriptives*

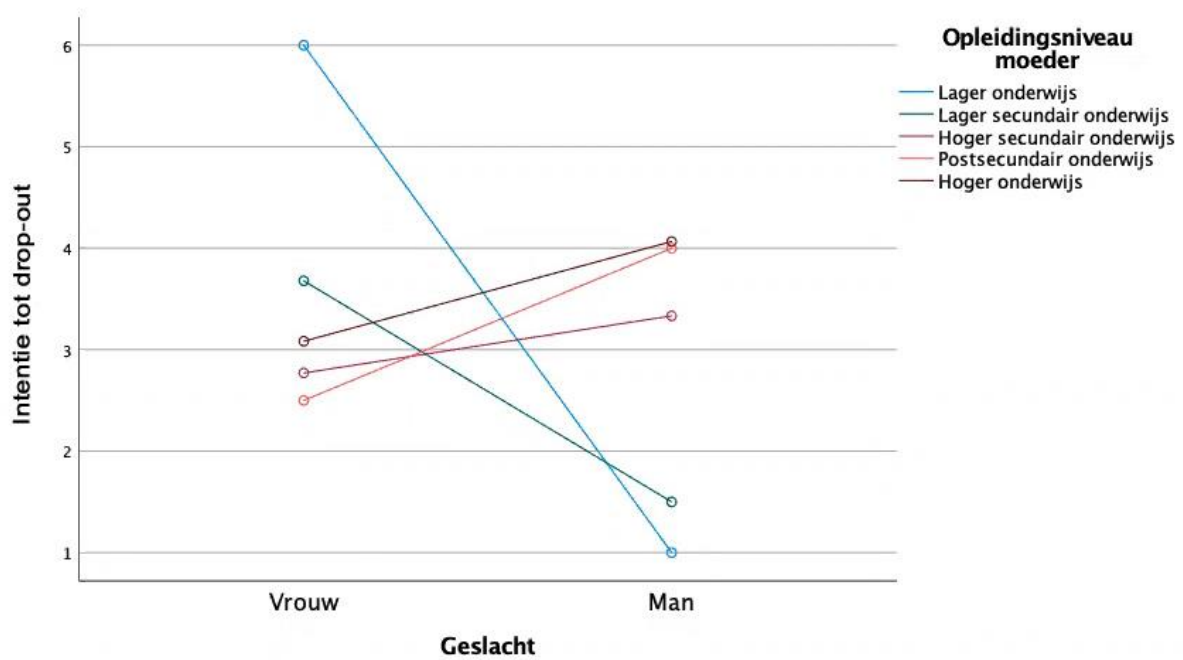
Richting	Groep	Aantal	Geslacht	werkstudent	Niet-werkstudent	Self-efficacy	Attitude	Subjectieve norm	Academische integratie	Sociale integratie	Intentie tot drop-out
PSY	Generatie	26	M=3 V=22	5	21	7.21 (0.99)	5.42 (1.39)	3.73 (2.68)	7.90 (0.90)	5.99 (1.70)	2.65 (1.62)
	Schakel	38	M=1, V=37	8	30	6.95 (1.36)	6.25 (1.49)	4.49 (2.59)	7.43 (1.21)	4.81 (1.70)	3.32 (2.02)
PED	Generatie	26	M=4 V=22	5	21	7.35 (0.95)	5.71 (1.43)	4.50 (2.64)	7.60 (0.82)	6.51 (1.26)	1.89 (1.07)
	Schakel	23	M=1 V=22	3	20	6.99 (1.22)	5.94 (1.13)	4.72 (2.59)	7.32 (1.26)	5.45 (1.56)	3.70 (1.89)
HW	Generatie	32	M=9 V=23	6	26	7.46 (1.34)	5.70 (1.43)	4.73 (2.51)	6.89 (1.05)	6.57 (1.43)	2.72 (1.20)
	Schakel	53	M=26 V=27	11	42	7.40 (1.40)	5.76 (1.44)	4.07 (2.28)	7.25 (1.51)	5.54 (1.96)	3.72 (1.71)
SW	Schakel	5	V=5	0	5	6.64 (0.69)	6.53 (1.36)	4.80 (1.68)	7.27 (1.07)	4.83 (1.73)	2.20 (0.84)

#### 4.1.1. H1: DE ACHTERGRONDKENMERKEN VAN EEN STUDENT HEBBEN EEN INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT



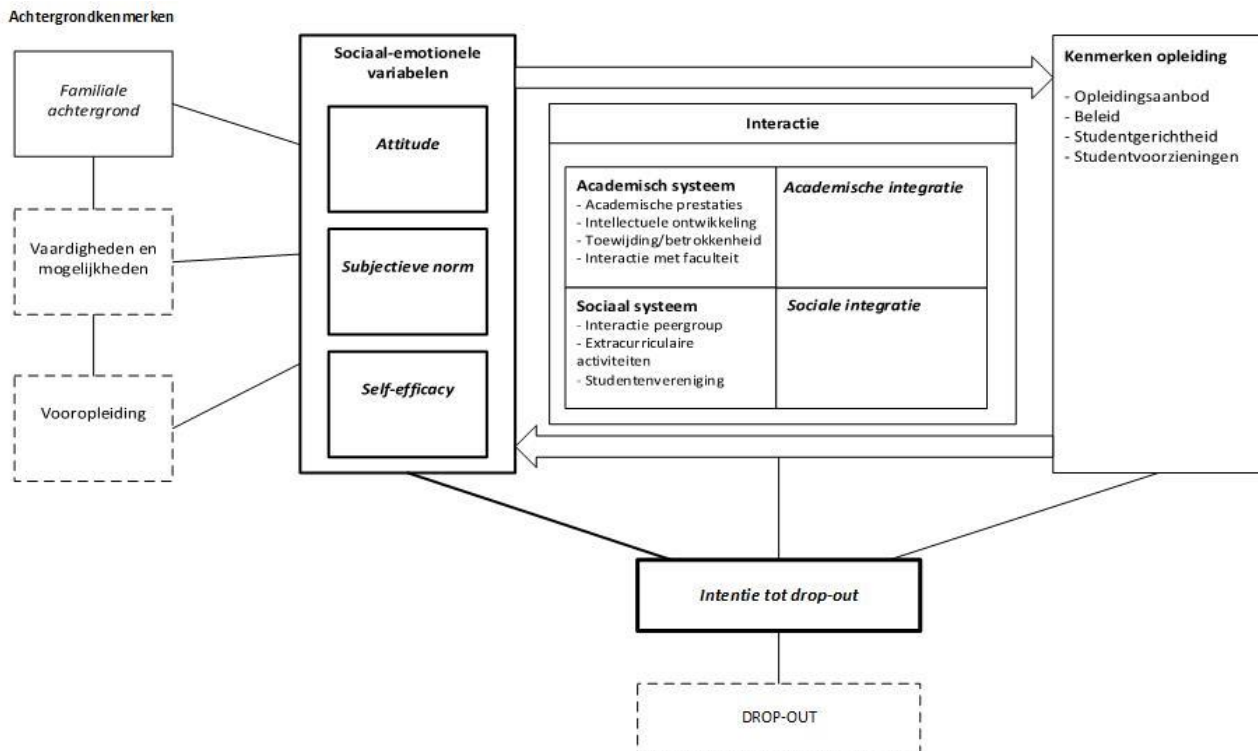
Door middel van een ANCOVA wordt nagegaan of er een invloed is van de achtergrondkenmerken (Field, 2009). Concreet werd gekeken naar geslacht, diploma van de moeder en de studierichting in het middelbaar. Deze achtergrondkenmerken zijn afzonderlijk niet significant. Zo is geslacht geen significante voorspeller van de intentie tot drop-out:  $F(1,182) = 2.32$ ;  $p = .129$ . Daarenboven is er geen significant verschil in gemiddelde intentie tot drop-out tussen de verschillende studierichtingen die studenten volgden in het middelbaar:  $F(1,182) = 5.47$ ;  $p = .460$ . Verder heeft het diploma van de moeder geen significant effect op intentie tot drop-out:  $t(4,182) = 0.97$ ;  $p = .423$ . Wel bestaat er een interactie-effect van geslacht met de opleiding van de moeder, dit wordt gevisualiseerd in Figuur 16. Zo hebben mannen met een laaggeschoolde moeder een lagere intentie tot drop-out dan vrouwen met een laaggeschoolde moeder. Dit is een significant verschil:  $F(4,182) = 2.76$ ;  $p = .029$ . Daarenboven kan 3.8% van de variantie worden verklaard vanuit deze achtergrondkenmerken ( $aR^2 = .038$ ;  $F(4,182) = 2.76$ ).



**Figuur 16***Interactie tussen geslacht en diploma van de moeder*

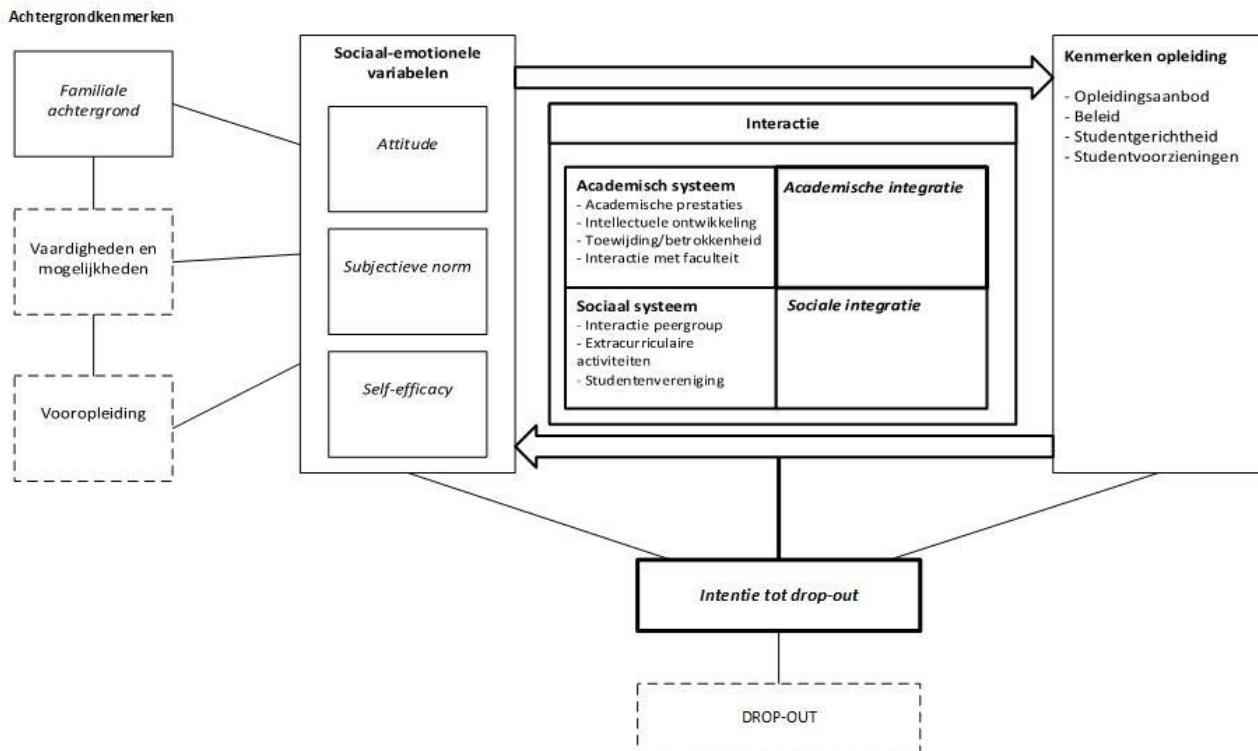
*Noot.* Verdeling van 'opleidingsniveau moeder' bij vrouwen: Lager onderwijs (N=1); Lager secundair onderwijs (N=11); Hoger secundair onderwijs (N=59); Postsecundair onderwijs (N=5); Hoger onderwijs (N=79). Verdeling van 'opleidingsniveau moeder' bij mannen: Lager onderwijs (N=1); Lager secundair onderwijs (N=4); Hoger secundair onderwijs (N=12); Postsecundair onderwijs (N=2); Hoger onderwijs (N=25).

#### 4.1.2. H2: DE SOCIAAL-EMOTIONELE VARIABLEN VAN EEN STUDENT HEBBEN EEN NEGATIEF INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT



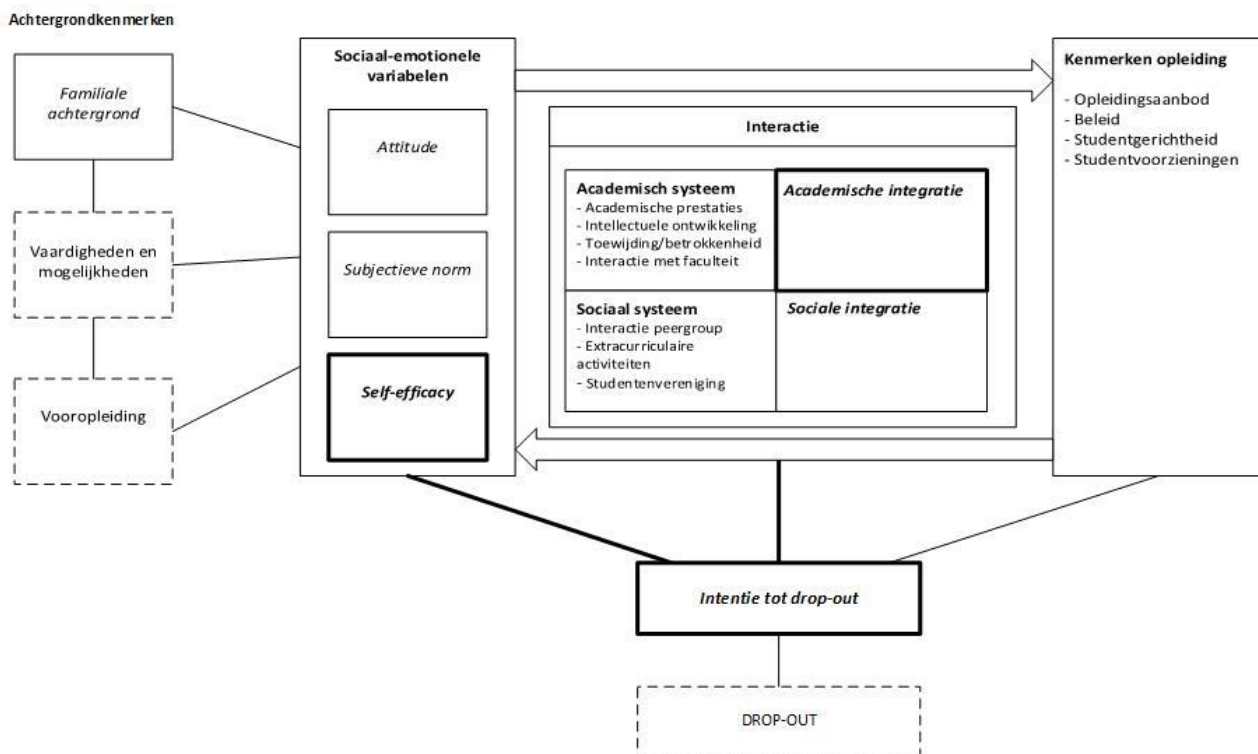
Om de bijdrage van sociaal-emotionele variabelen na te gaan worden enkelvoudige lineaire regressies uitgevoerd (Kutner, et al., 2004; Moore & McCabe, 2005). Self-efficacy is een significante voorspeller van drop-out. De voorspelde daling van intentie tot drop-out is .48, per extra punt op de score van self-efficacy ( $\beta = -0.48$ ;  $t(203) = -5.29$ ;  $p < .001$ ). 11.68% van de variantie kon worden verklaard vanuit self-efficacy ( $aR^2 = .12$ ;  $F(1,202) = 27.97$ ). Daarnaast is de invloed van attitude op intentie tot drop-out significant. Per punt extra op attitude, daalt de intentie op drop-out met .25 ( $\beta = -0.25$ ;  $t(203) = 9.06$ ;  $p < .001$ ). 3.80% van de variantie kon worden verklaard vanuit attitude ( $aR^2 = .038$ ;  $F(1,203) = 9.06$ ). Verder is er een invloed van subjectieve norm op intentie tot drop-out. Met elk punt extra op subjectieve norm, stijgt intentie tot drop-out met .11. Dit effect is significant ( $\beta = -0.11$ ;  $t(203) = -5.05$ ;  $p = .026$ ). 1.95% van de variantie kon worden verklaard vanuit subjectieve norm ( $aR^2 = .019$ ;  $F(1,203) = 5.05$ ).

### 4.1.3. H3: ACADEMISCHE EN SOCIALE INTEGRATIE HEBBEN EEN NEGATIEF INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT.



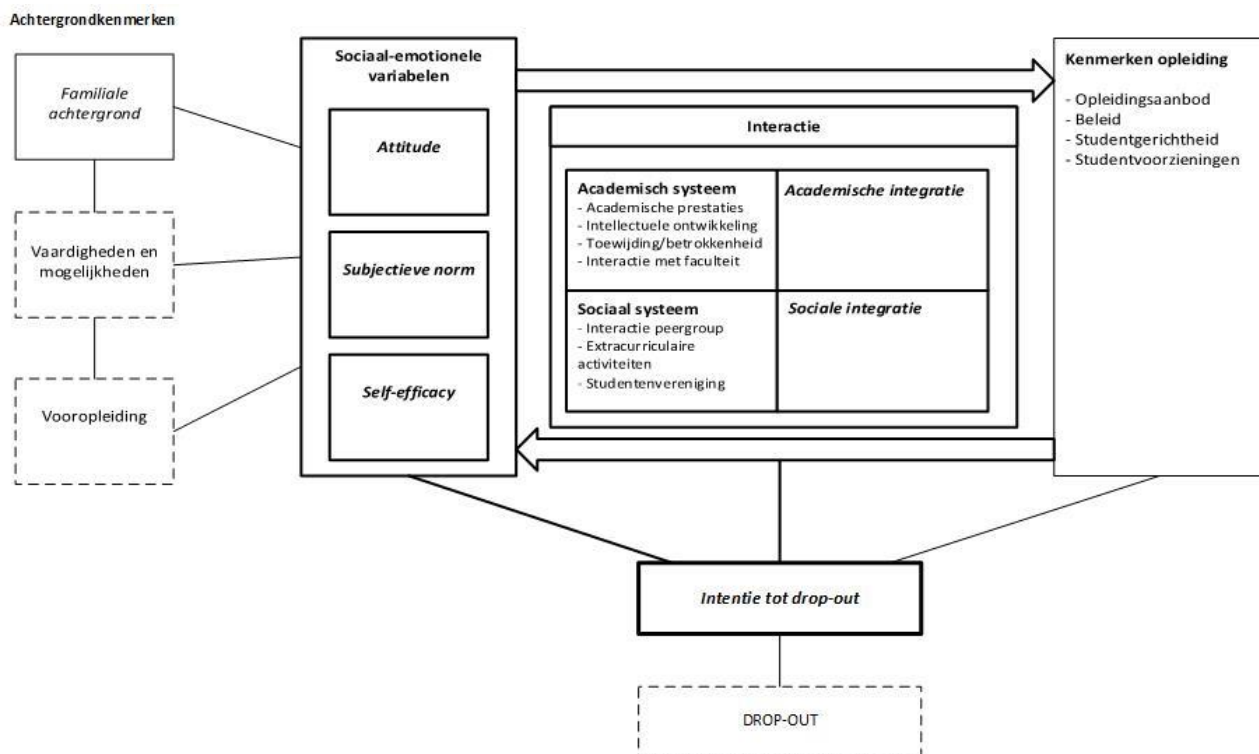
De invloed van academische en sociale integratie wordt nagegaan aan de hand van enkelvoudige lineaire regressies (Kutner, et al., 2004; Moore & McCabe, 2005). Academische integratie blijkt een significante voorspeller van intentie tot drop-out. De voorspelde daling van intentie tot drop-out is .38, per extra punt op academische integratie ( $\beta = -0.38$ ;  $t(203) = -3.99$ ;  $p < .001$ ). Bovendien kon 6.81% van de variantie worden verklaard vanuit academische integratie ( $aR^2 = .0681$ ;  $F(1,203) = 15.9$ ). Daarnaast is sociale integratie een significante voorspeller van intentie tot drop-out. De voorspelde daling van intentie tot drop-out is .19, per extra punt op de score van sociale integratie ( $\beta = -0.19$ ;  $t(203) = -2.82$ ;  $p = .0053$ ). 3.28% van de variantie kon worden verklaard vanuit sociale integratie ( $aR^2 = .03$ ;  $F(1,203) = 7.92$ ).

#### 4.1.4. H4: ALLE ONDERZOEKSVARIABLEN UIT HET MODEL HEBBEN EEN INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT.



Naast de individuele parameters, wordt het interactie-effect van volledige model op intentie tot drop-out in rekening gebracht. Na de stapsgewijze methode blijven self-efficacy en academische integratie over als predictoren voor intentie tot drop-out (Field, 2009). Voor elke stijging van één punt op self-efficacy, is er een daling van .394 op intentie tot drop-out ( $\beta = -0.394$ ;  $t(203) = -3.975$ ;  $p < .001$ ). Voor elke stijging van een punt academische integratie, is er een daling van .21 op de intentie tot drop-out ( $\beta = -0.21$ ;  $t(203) = -2.102$ ;  $p = .037$ ). Dit model verklaart een significant deel van de variantie in intentie tot drop-out: ( $aR^2 = .13$ ;  $F(2,202) = 16.43$ ;  $p < .001$ ). 13.14% van de variantie kon worden verklaard door dit model met self-efficacy en academische integratie ( $aR^2 = .1314$ ;  $F(2,202) = 16.43$ ).

#### 4.1.5. H5: GENERATIE- EN SCHAKELSTUDENTEN SCOREN VERSCHILLEND OP DE ONDERZOEKSVARIABLEN.



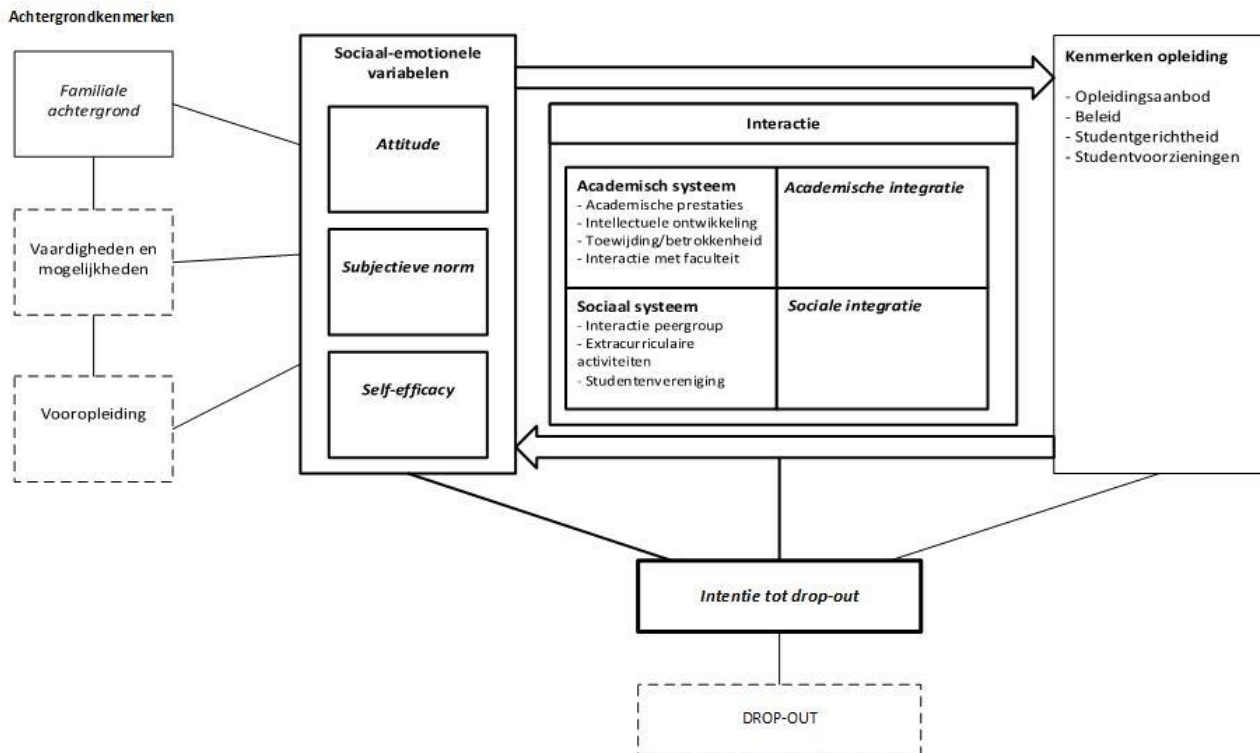
Aan de hand van een t-test is nagegaan welke variabelen verschillen bij schakel- en generatiestudenten, dit staat gevisualiseerd in Tabel 3 (Field, 2009). Zo is de gemiddelde score voor intentie tot drop out bij generatiestudenten ( $M = 2.4$ ;  $SD = 0.18$ ) lager dan die van schakelstudenten ( $M = 3.5$ ;  $SD = 0.23$ ). Dit verschil is significant:  $t(203) = 4.624$ ;  $p < .001$ . Bovendien blijkt het gemiddelde van sociale integratie bij generatiestudenten ( $M = 6.3$ ;  $SD = 0.18$ ) hoger dan bij schakelstudenten ( $M = 5.3$ ;  $SD = 0.24$ ). Eveneens is dit een significant verschil:  $t(203) = -4.514$ ;  $p < .001$ . Daarnaast is er bij de gemiddelde score op attitude bij generatiestudenten ( $M = 5.6$ ;  $SD = 0.15$ ) en bij schakelstudenten ( $M = 6.0$ ;  $SD = 0.20$ ) geen significant verschil:  $t(203) = 0.079$ ;  $p > .05$ . Verder is er geen verschil bij de gemiddelde score op subjectieve norm tussen generatiestudenten ( $M = 4.4$ ;  $SD = 0.27$ ) en schakelstudenten ( $M = 4.3$ ;  $SD = 0.35$ ). Dit is geen significant verschil:  $t(203) = -0.054$ ;  $p > .05$ . Bovendien verschilt de gemiddelde score op de proxy van self-efficacy bij generatiestudenten ( $M = 7.3$ ;  $SD = 0.14$ ) en schakelstudenten ( $M = 7.1$ ;  $SD = 0.18$ ) niet significant:  $t(203) = -1.137$ ;  $p > .05$ . Tot slot is er bij de gemiddelde score op de proxy van academische integratie bij generatiestudenten ( $M = 7.4$ ;  $SD = 0.13$ ) en bij schakelstudenten ( $M = 7.3$ ;  $SD = 0.17$ ) geen significant verschil:  $t(203) = -0.712$ ;  $p > .05$ .

**Tabel 3***Vergelijking tussen generatie- en schakelstudenten*

<b>Variabelen</b>	<b>Generatiestudenten M(SD)</b>	<b>Schakelstudenten M(SD)</b>	<b><i>p</i></b>
Attitude	5.64 (0.16)	5.99(0.20)	.08
Subjectieve norm	4.36 (0.27)	4.35 (0.35)	.96
Self-efficacy	7.35 (0.14)	7.15 (0.18)	.26
Academische integratie	7.42 (0.13)	7.30 (0.17)	.47
Sociale integratie	6.34 (0.18)	5.26 (0.24)	<.001
Intentie tot drop-out	2.45 (0.18)	3.53 (0.23)	<.001

*Noot.* Aantal generatiestudenten = 85, aantal schakelstudenten = 120, totaal  $N = 205$ .

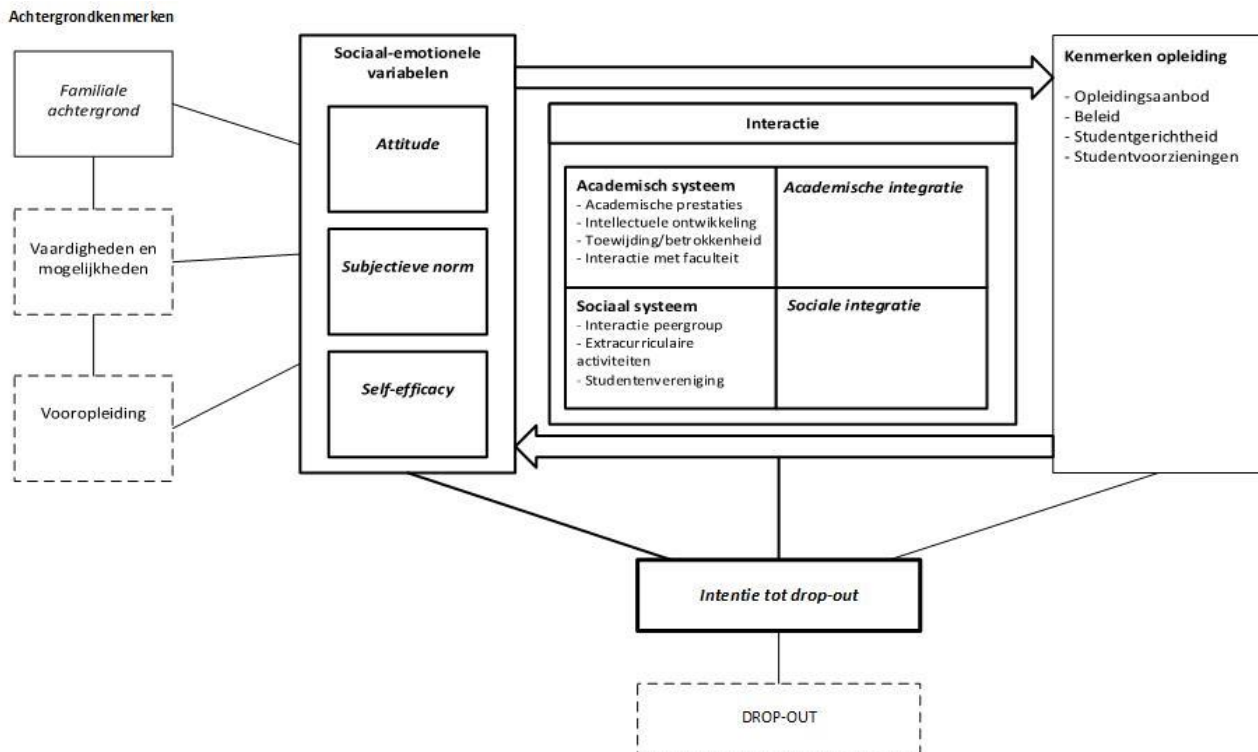
#### 4.1.6. H6: STUDENTEN UIT DE RICHTINGEN PSYCHOLOGIE, PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN, SOCIAAL WERK EN HANDELSWETENSCHAPPEN SCOREN VERSCHILLEND OP DE ONDERZOEKSVARIABLEN.



Om na te gaan of studenten uit verschillende studierichtingen andere scores behalen op de variabelen uit het model, is een anova uitgevoerd (Field, 2009). Er is geen significant verschil in gemiddelde attitude tussen de verschillende studierichtingen:  $F(3,20) = 0.59$ ;  $p = .62$ . Eveneens is het verschil in gemiddelde self-efficacy tussen de verschillende studierichtingen niet significant:  $F(3,199) = 1.47$ ;  $p = .22$ . Daarenboven is er geen significant verschil in gemiddelde subjectieve norm tussen de verschillende studierichtingen:  $F(3,199) = 0.32$ ;  $p = .81$ . Bovendien is de gemiddelde academische integratie tussen verschillende studierichtingen niet significant verschillend:  $F(3,20) = 2.32$ ;  $p = .08$ . Verder verschilt de gemiddelde sociale integratie tussen de verschillende studierichtingen niet significant:  $F(3,199) = 2.58$ ;  $p = .054$ . Tot slot is er geen significant verschil in gemiddelde intentie tot drop-out tussen de verschillende studierichtingen:  $F(3,199) = 1.75$ ;  $p = .16$ .

## 4.2. KWALITATIEVE RESULTATEN

### 4.2.1. OV1: WELKE ONDERZOEKSVARIABLEN HALEN (SCHAKEL)STUDENTEN AAN OM HUN INTENTIE TOT DROP-OUT TE MOTIVEREN?



Bij een deductieve analyse van de tekstuele antwoorden om de intentie tot drop-out te staven, werd een onderscheid gemaakt tussen argumentatie om de opleiding verder te zetten en argumentatie om de opleiding stop te zetten. Dit gebeurde via een thematische inhoudsanalyse, gebaseerd op het geïntegreerd drop-outmodel (Miles & Huberman, 1994). In Figuur 17 is te zien welke onderzoeksvariabelen uit het model door studenten worden aangehaald ter motivatie van het verderzetten van de opleiding. Hierin wordt een onderverdeling gemaakt tussen generatie- en schakelstudenten. In de figuur is te zien dat voornamelijk academische integratie wordt aangehaald als argument om de opleiding verder te zetten, dit door 73% van de generatiestudenten en 54% van de schakelstudenten. Voorbeelden van deze argumenten zijn: uit interesse, om een bepaalde job uit te oefenen, om het diploma te behalen, omdat men reeds goede punten behaalde. Dit sluit aan bij volgend tekstueel voorbeeld uit de resultaten:

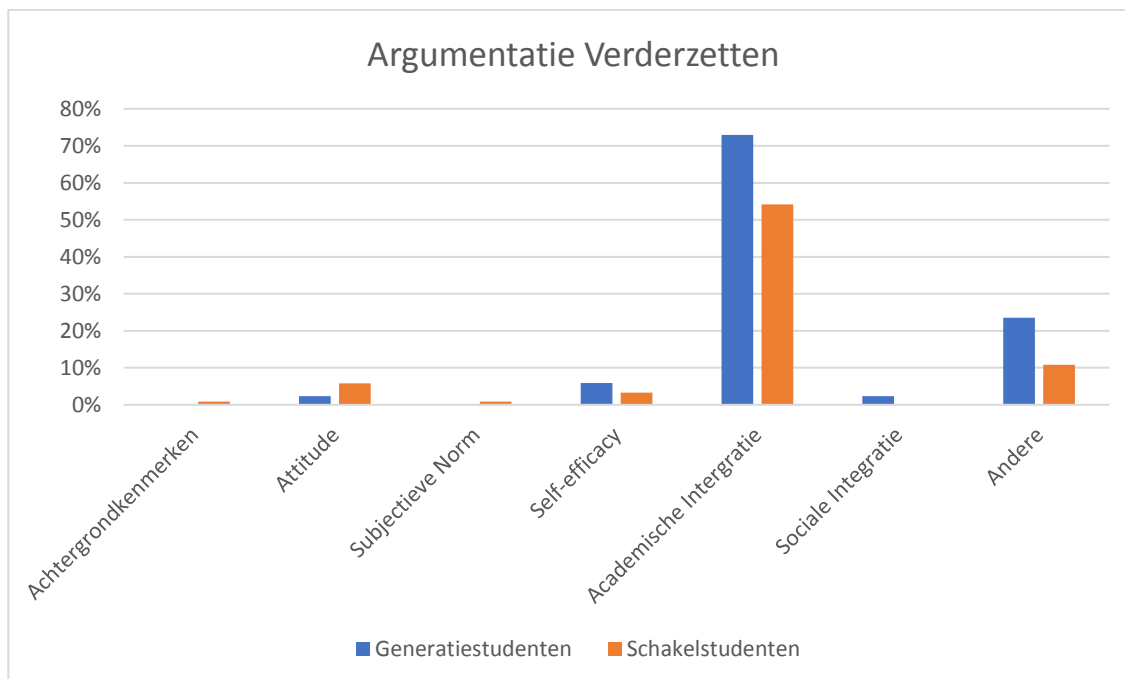
*“Ik koos deze opleiding, omdat het dieper ingaat op de doelgroepen die ik het meest interessant vond in mijn vorige opleiding. Tot nu toe vind ik de opleiding interessant en zie ik mezelf hierin wel verder gaan in de opleiding en later in het werkveld.” (Participant 44).*



Vervolgens werden er andere argumenten aangegeven door 11% van de schakel- en 24% van de generatiestudenten, dit zijn zaken die niet binnen een van de voorgaande categorieën passen. Bijvoorbeeld studenten die aangeven dat ze al zo ver gekomen zijn of dat men wil afwerken waaraan men begonnen is. Attitude werd aangehaald door 6% van de schakel- en 2% van de generatiestudenten, hierbij halen studenten hun eigen motivatie en doorzettingsvermogen aan. Argumentatie omtrent self-efficacy werd aangehaald door 3% van de schakel- en 6% van de generatiestudenten, dit gaat bijvoorbeeld over het geloof in de eigen capaciteiten. Achtergrondkenmerken en subjectieve norm werden door 1% van de schakelstudenten aangehaald. Sociale integratie werd aangehaald door 2% van de generatiestudenten.

**Figuur 17**

*Argumentatie voor het verderzetten van de opleiding*



*Noot.* Aantal generatiestudenten = 85, aantal schakelstudenten = 120, totaal  $N = 205$ .

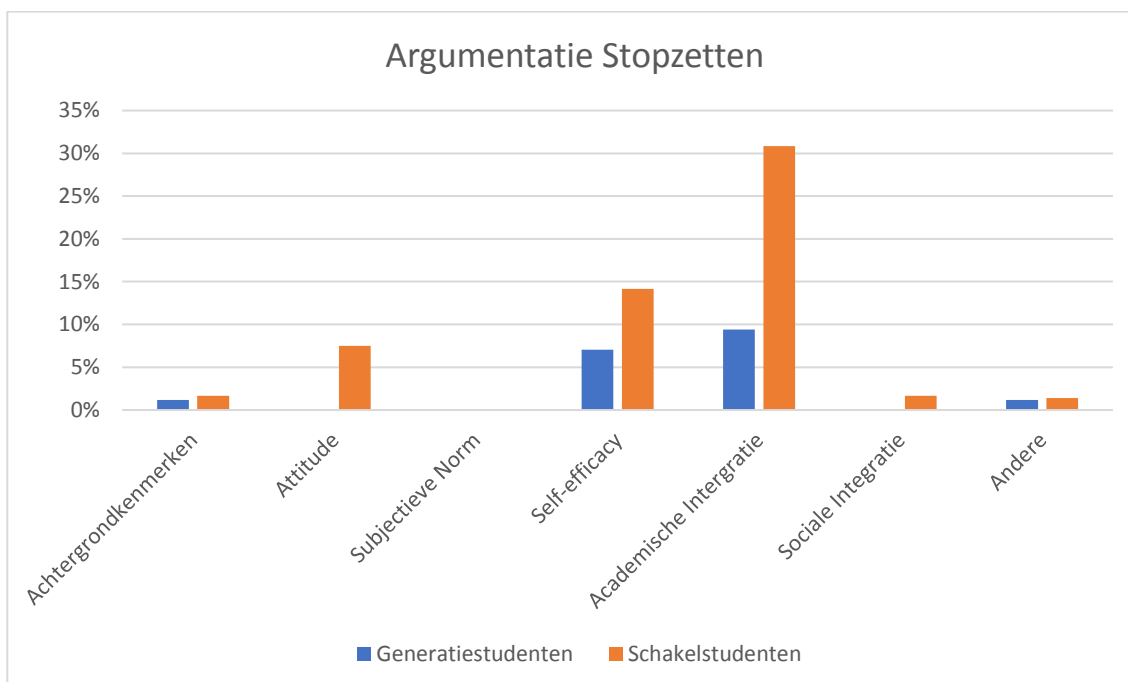
Daarnaast geven studenten redenen tot twijfel aan voor het verderzetten van de opleiding, deze worden weergegeven in Figuur 18. Zo geven 31% van de schakelstudenten en 9% van de generatiestudenten redenen aan in verband met academische integratie. Concreet gaven veel schakelstudenten aan te willen afwachten tot de examenresultaten, anderen gaven aan dat de richting hen niet interesseert. Een student schrijft:

*“Aangezien ik een schakelstudent ben, zal het afhangen van mijn eerste jaar. Indien dit niet goed is (na de herexamens) dan stop ik hoogstwaarschijnlijk om te gaan werken.”*  
(Participant 105).

14% van de schakel- en 7% van de generatiestudenten geven self-efficacy aan als reden van twijfel over het verderzetten van de opleiding. Hierbij vragen studenten zich voornamelijk af of de richting niet te moeilijk is. Sommige schakelstudenten geven aan dat het verschil tussen de hogeschool en universiteit groot is. 8% van de schakelstudenten en geen generatiestudenten halen attitude aan. Dit gaat bijvoorbeeld over de eigen motivatie om te studeren. 2% van de schakel- en 1% van de generatiestudenten halen achtergrondkenmerken aan. 2% van de schakelstudenten haalt sociale integratie aan. Subjectieve norm wordt niet aangehaald. 1% van de schakel- en generatiestudenten halen nog andere redenen van twijfel aan.

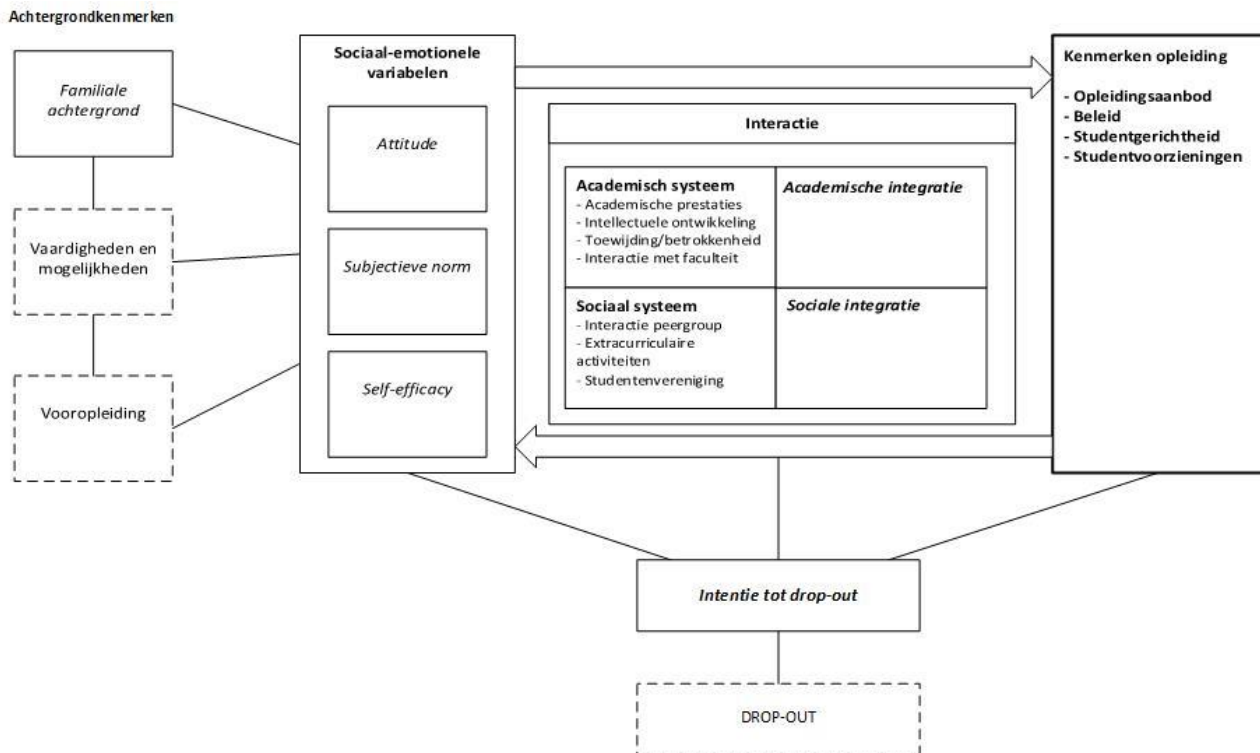
## Figuur 18

### Argumentatie voor het stopzetten van de opleiding



*Noot.* Aantal generatiestudenten = 85, aantal schakelstudenten = 120, totaal  $N = 205$ .

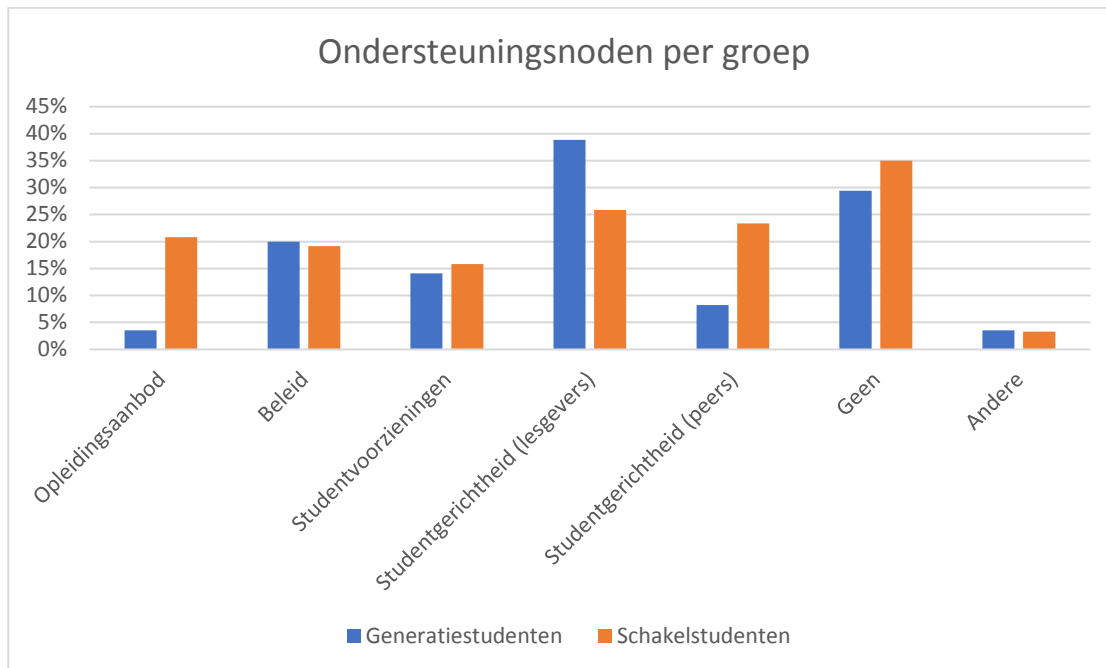
#### 4.2.2. OV2: WELKE EXTRA ONDERSTEUNINGSNODEN ERVAREN (SCHAKEL)STUDENTEN?



Naast een motivering van intentie tot drop-out werden eveneens ondersteuningsnoden bevroegd. Deze werden deductief geanalyseerd en in categorieën geplaatst. Enerzijds werden de resultaten geanalyseerd per groep studenten (generatiestudenten of schakelstudenten), deze resultaten staan gevisualiseerd in Figuur 19. Anderzijds werden de ondersteuningsnoden gecontroleerd per richting, deze staan gevisualiseerd in Figuur 20 (zie Bijlage 3). Deze bevindingen leverden echter geen betekenisvolle resultaten op voor dit onderzoek.

**Figuur 19**

Ondersteuningsnoden voor generatie- en schakelstudenten



Noot. Aantal generatiestudenten = 85, aantal schakelstudenten = 120, totaal  $N = 205$ .

Veel studenten geven aan dat ze reeds goed ondersteund worden door de Universiteit Gent. 35% van de schakelstudenten en 29% van de generatiestudenten geeft geen extra ondersteuningsnoden aan. Een student schrijft:

*“Ik vind dat we al heel goed ondersteund worden. Ik denk niet dat er iets beter kan met de huidige situatie.”* (Participant 34).

Vervolgens geven 26% van de schakel- en 39% van de generatiestudenten aan dat ze nood hebben aan meer studentgerichtheid van hun lesgevers. Algemeen geven deze studenten bijvoorbeeld aan meer nood te hebben aan extra begeleiding tijdens de les of meer feedback te krijgen op taken. Specifiek bij schakelstudenten gaat dit om meer begrip omdat ze nog niet vertrouwd zijn met de werking van de universiteit, zo vinden ze het lastig wanneer wordt verwezen naar voorgaande opleidingsonderdelen:

*“Ik denk dat professoren zelf soms vergeten dat er ook schakelstudenten zijn. Dit is moeilijk wanneer ze bijvoorbeeld verwijzen naar lessen uit vorige jaren.”* (Participant 77).

Meer nood aan studentgerichtheid door contacten met peers wordt gevraagd door 23% van de schakel- en 8% van de generatiestudenten. Zo wordt gevraagd naar een ontmoetingsmoment waar studenten elkaar kunnen leren kennen op een informele manier, mogelijkheden om ervaringen uit te wisselen, door de online lessen vinden schakelstudenten het moeilijk om te weten wie hun medeschakelstudenten zijn. Zo schrijft een student:

*“Samenkomst van schakelstudenten, momenteel ken ik nog steeds niemand die hetzelfde schakelprogramma volgt als mij. Hierdoor kan ik moeilijk vragen stellen aan medestudenten.”* (Participant 13).

De study-OOs die bij de start van het academiejaar werden georganiseerd werden sterk gewaardeerd door de studenten. Sommige studenten suggereren een systeem van peter- en meterschap met studenten die reeds meer vertrouwd zijn op de universiteit:

*“Het maken van buddy groepjes zou leuk zijn waarbij master studenten of bachelorstudenten je kunnen uitleg geven [...] dit is allemaal erg onzeker bij mij als schakelstudent en ik vind het nodig om hier meer ondersteuning in te krijgen.”* (Participant 76).

21% van de schakelstudenten, tegenover 4% van de generatiestudenten haalt aan meer ondersteuning te willen in verband met het opleidingsaanbod. Dit gaat voornamelijk over ondersteuning bij het opstellen van een individueel traject. Daarnaast geven enkelen aan dat hun programma niet haalbaar is qua taaklast. Verder worden lesopnames aangehaald als iets waar ook na corona verder nood aan is. Meer ondersteuning vanuit het beleid wordt aangehaald door 19% van de schakelstudenten en 20% van de generatiestudenten. Dit gaat voornamelijk over communicatie. Studenten hebben moeite om toegang te vinden tot de verschillende ondersteuningsinitiatieven. Schakelstudenten geven aan dat ze nood hebben aan een verplicht onthaalmoment waarin ze worden geïnformeerd over de werking van de universiteit. Ze missen een overzichtelijke website waar alle voorzieningen staan opgesomd. Een student schrijft:

*“UGent biedt momenteel al erg veel manieren aan om studenten te ondersteunen. Toch denk ik dat het belangrijk is dat er een makkelijkere, meer overzichtelijke manier komt om naar de verschillende 'trainingen', zoals: 'Hoe studeer ik statistiek I', 'Faalangst', ... te gaan en je in te schrijven. Momenteel is het nog erg zoeken want de website van UGent is allesbehalve overzichtelijk. Dit kan studenten afschrikken om effectief zich in te schrijven voor deze trainingen, omdat het gewoonweg moeilijk is om de juiste manier te vinden.”* (Participant 40).

Daarnaast geeft 16% van de schakelstudenten en 14% van de generatiestudenten aan meer nood te hebben aan persoonlijke begeleiding en ondersteuning door studentenvoorzieningen. Tot slot geven 3% van de schakelstudenten en 4% van de generatiestudenten andere redenen aan.

## 5. DISCUSSIE

### 5.1. BESPREKING RESULTATEN

#### 5.1.1. H1: DE ACHTERGRONDKENMERKEN VAN EEN STUDENT HEBBEN EEN INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT

Een eerste hypothese gaat over de relatie tussen de achtergrondkenmerken van een student en de intentie tot drop-out. In alle besproken drop-outmodellen werden achtergrondkenmerken van studenten meegenomen (Bean, 1985; Bennett, 2003; Lacante et al., 2008; Kerby, 2015; Lamb et al., 2011; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993; Titus, 2004; Van Rooij et al., 2017). In dit onderzoek werd geen direct verband gevonden tussen geslacht en intentie en drop-out. Dit in tegenstelling tot het onderzoek van Lacante en collega's (2001), waar jongens vaker hun opleiding stopzetten dan meisjes. Eveneens wordt in de literatuur SES en drop-out met elkaar in verband gebracht (Lacante et al., 2008; Kerby, 2015; Lamb et al., 2011; Sandoval-Palis, 2020; Van Rooij et al., 2017; Walpole, 2003). Merk op dat SES niet werd gemeten in dit onderzoek. Wel werd gevraagd naar het diploma van de moeder, wat een indicator is voor SES. Dit bleek geen direct effect te hebben op intentie tot drop-out. Wel bleek er een interactie-effect te zijn tussen het geslacht van de student en het opleidingsniveau van de moeder. Hierbij scoorden vrouwen met een laaggeschoolde moeder hoger op intentie tot drop-out dan mannen met een laaggeschoolde moeder. Mogelijk kan dit worden verklaard vanuit bepaalde aspiraties en verwachtingen van de moeders ten opzichte van hun zonen en dochters, vervolgonderzoek is hier voor aangewezen. Wel moet worden opgemerkt dat de groep studenten met een laagopgeleide moeder slechts beperkt is in aantal. Bovendien werd in dit onderzoek enkel gekeken naar een direct effect van de achtergrondkenmerken, mogelijk hebben de achtergrondkenmerken een indirect effect op intentie tot drop-out via sociaal-emotionele variabelen. Daarom is voorzichtigheid geboden bij het aanvaarden of verwerpen van de hypothese en dient dit te worden meegenomen in vervolgonderzoek.

### 5.1.2. H2: DE SOCIAAL-EMOTIONELE VARIABELEN VAN EEN STUDENT HEBBEN EEN NEGATIEF INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT

Ten tweede is het interactie-effect tussen sociaal-emotionele factoren en intentie tot drop-out van studenten onderzocht. Uit de resultaten blijkt dat deze hypothese deels kan worden bevestigd, zowel self-efficacy als attitude hebben een negatief interactie-effect op intentie tot drop-out. Uit dit onderzoek bleek dat self-efficacy een significant negatief effect heeft op intentie tot drop-out. Wat aansluit bij de bevindingen uit voorgaand onderzoek (Loyens et al., 2007; Van Rooij et al., 2017). Ook de attitude van een student heeft een negatief effect op de intentie tot drop-out. Dit sluit aan bij andere onderzoeken die de doelgerichtheid en motivatie van de student in kaart brengen (Bean, 1985; Bennett, 2003; Clark et al., 2014; Lacante et al., 2008; Lamb et al., 2011; Tinto, 1993; Titus, 2004; Van Rooij et al., 2017). Subjectieve norm heeft echter een positief interactie-effect op intentie tot drop-out. Zo zorgt een hogere score op subjectieve norm voor een hogere intentie op drop-out. Dit gaat in tegen de opgestelde hypothese en de bevindingen van Lamb en collega's (2011). Mogelijk kunnen deze resultaten worden verklaard aan de hand van motivatietheorie van Ryan en Deci (2000), zo gaat subjectieve norm over extrinsieke motivatie in plaats van effectievere intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002, 2008).

### 5.1.3. H3: ACADEMISCHE EN SOCIALE INTERGATIE HEBBEN EEN NEGATIEF INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT.

Een derde hypothese gaat over de invloed van academische en sociale integratie op de intentie tot drop-out. Deze hypothese wordt bekrachtigd: beide variabelen hebben een significant negatieve invloed op de intentie tot drop-out van studenten. Dit sluit aan bij de literatuur, zo wordt academische integratie gezien als belangrijke voorspeller voor drop-out (Bean, 1985; Lacante et al., 2008; Kerby, 2015; Lamb et al., 2011; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993; Titus, 2004). Vooral de resultaten van de student zijn hierbij van belang. Echter hadden nog niet alle participerende studenten examens afgelegd en resultaten ontvangen op het moment van de bevraging. Het item dat peilde naar tevredenheid over de resultaten is eveneens weggevallen na het berekenen van Cronbach's alpha (Cortina, 1993; Field, 2009). Daarnaast heeft sociale integratie een interactie-effect op intentie tot drop-out in dit onderzoek. Eveneens wordt sociale integratie aangehaald in verschillende drop-outmodellen (Bean, 1985; Bennett, 2003; Lacante et al., 2008; Kerby, 2015; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993; Titus, 2004). Zo zit in het model van Titus (2004) de theorie van Berger en Milem (2000) vevat waarin de nadruk ligt op het belang van peers.

#### 5.1.4. H4: ALLE ONDERZOEKSVARIABLEN UIT HET MODEL HEBBEN EEN INTERACTIE-EFFECT OP INTENTIE TOT DROP-OUT.

In een vierde hypothese wordt het interactie-effect van het volledige drop-out model met alle variabelen op intentie tot drop-out nagegaan. Deze hypothese wordt verworpen: in het model blijken enkel self-efficacy en academische integratie significante voorspellers voor intentie tot drop-out. Dit in tegenstelling tot de bestaande modellen uit de literatuur, die uit meerdere variabelen bestaan (Bean, 1985; Bennett, 2003; Lacante et al., 2008; Lamb et al., 2011; Tinto, 1993; Titus, 2004; Van Rooij et al., 2017). Merk wel op dat in de literatuur voornamelijk onderzoek werd gedaan naar drop-out, terwijl in dit onderzoek intentie tot drop-out wordt onderzocht aan de hand van de theorie van Ajzen (1991, 2002). Intentie tot drop-out is een stap die zich afspeelt voor de werkelijke drop-out plaats vindt. Deze variabele is echter afhankelijk van de beoordeling van de student. Verschillende factoren kunnen hebben bijgedragen aan een foute zelfinschatting van studenten. Zo kan sociale wenselijkheid een rol hebben gespeeld bij het invullen van de vragenlijst. Bovendien werd de vragenlijst afgenomen vooraleer er examens plaatsvonden. Longitudinaal onderzoek met afnames op verschillende momenten gedurende meerdere academiejaren zou kunnen zorgen dat studenten een meer genuanceerd beeld krijgen van zichzelf. Bovendien moet de link tussen intentie tot drop-out en drop-out verder worden onderzocht

#### 5.1.5. H5: GENERATIE- EN SCHAKELSTUDENTEN SCOREN VERSCHILLEND OP DE ONDERZOEKSVARIABLEN.

Vervolgens is nagegaan welke variabelen verschillen bij schakel- en generatiestudenten. Deze hypothese wordt gedeeltelijk bevestigd. Enerzijds blijkt dat schakelstudenten significant lager scoren op sociale integratie dan generatiestudenten. Sociale integratie bij nieuwe studenten werd wellicht bemoeilijkt door het afstandsonderwijs omwille van de coronamaatregelen, vanaf 26 oktober waren alle lessen digitaal. Anderzijds blijkt dat schakelstudenten significant hoger scoren op intentie tot drop-out ten opzichte van generatiestudenten. Bij de vierde hypothese omtrent het effect van alle variabelen uit het model, viel sociale integratie weg als predictor voor intentie tot drop-out. Toch wijzen de lagere scores op sociale integratie en hogere scores op intentie tot drop-out bij schakelstudenten mogelijk op een mediërend effect tussen beide variabelen. Ook Spady (1970) suggereert een indirecte link tussen sociale integratie en drop-out. Noyens en collega's (2017) duiden op een link tussen motivatie en sociale integratie. Studenten die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, zouden hoger scoren op sociale integratie. Motivatie kan een mogelijke mediator zijn tussen sociale integratie en intentie tot drop-out.



#### 5.1.6. H6: STUDENTEN UIT DE RICHTINGEN PSYCHOLOGIE, PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN EN HANDELSWETENSCHAPPEN SCOREN VERSCHILLEND OP DE ONDERZOEKSVARIABLEN.

Een laatste kwantitatieve bevinding is dat studenten uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen, handelswetenschappen en sociaal werk gelijkaardig scoren op de verschillende onderzoeksvariabelen. Daarom wordt deze zesde hypothese verworpen. Zo zijn er tussen de verschillende studierichtingen geen verschillen tussen de gemiddelde scores op de sociaal-emotionele variabelen: attitude, self-efficacy en subjectieve norm. Verder is er geen verschil in de gemiddelde scores van academische-, sociale integratie en intentie tot drop-out tussen de verschillende studierichtingen. Daaruit blijkt dat er geen van de onderzochte studierichtingen meer of minder aansluit bij de behoeften van studenten. Verder moet worden opgemerkt dat de groep studenten uit de richting sociaal werk zeer beperkt is. Zo namen slechts vijf studenten deel aan dit onderzoek. Dit komt doordat er minder schakelstudenten sociaal werk zijn. Daarom is het niet mogelijk om hier sterke conclusies uit af te leiden.

#### 5.1.7. OV1: WELKE ONDERZOEKSVARIABLEN HALEN (SCHAKEL)STUDENTEN AAN OM HUN INTENTIE TOT DROP-OUT TE MOTIVEREN?

Voor zowel generatie- als schakelstudenten is academische integratie het belangrijkste argument voor het verderzetten van de opleiding. Daarnaast is self-efficacy een prominente factor, dit wordt vaker aangehaald door generatiestudenten dan door schakelstudenten. Hierin kan meespelen dat schakelstudenten nog geen examens hebben gehad en daardoor de precieze moeilijkheid van de opleiding nog niet kunnen inschatten. Schakelstudenten geven vaker redenen aan dan generatiestudenten waarom ze twijfelen over het verderzetten van de opleiding. De belangrijkste reden is academische integratie, doordat studenten hun keuze voor het al dan niet verderzetten van de opleiding laten afhangen van de resultaten van de komende examenperiode. Bovendien geven veel schakelstudenten aan dat ze zullen gaan werken indien ze niet slagen voor de examens. Dit sluit aan bij de strategische beslissing zoals aangehaald door Hillmert en Jacob (2003). Eveneens worden self-efficacy en attitude regelmatig aangehaald.

### 5.1.8. OV2: WELKE EXTRA ONDERSTEUNINGSNODEN ERVAREN (SCHAKEL)STUDENTEN?

Wanneer wordt gevraagd naar ondersteuningsnoden, geven veel studenten aan dat ze reeds goed ondersteund worden. Toch zijn er ook studenten die aanhalen nood te hebben aan meer studentgerichtheid van lesgevers. De drempel om hulp te vragen ligt hoger dan in de hogeschool, waar docenten meer toegankelijk waren voor vragen en feedback. Veel lesgevers verwachten dat hun studenten weten wat er van hen verwacht wordt, maar dit is niet altijd het geval voor schakelstudenten. Daarnaast hebben vooral schakelstudenten nood aan meer sociale integratie, dit sluit aan bij de significant lagere score van schakelstudenten op sociale integratie in de vijfde hypothese. Schakelstudenten hebben nood aan meer kansen om te interageren met medestudenten, merk op dat de coronapandemie sociale en fysieke contacten bemoeilijkt. De study-OOs worden wel als meerwaarde gezien. Verder hebben studenten nood aan een duidelijkere communicatie vanuit het beleid, zo wensen sommige studenten een overzicht van alle bestaande ondersteuningsinitiatieven op de website van de UGent. Er zijn er namelijk heel wat, maar studenten vinden niet altijd hun weg er naar toe. Verder wordt gevraagd om een verplicht onthaalmoment voor schakelstudenten te organiseren waarbij ze vertrouwd worden gemaakt met de campus en de werking van de universiteit. Er zijn infomomenten voor nieuwe studenten, maar niet specifiek voor schakelstudenten. Tot slot hebben meer schakelstudenten dan generatiestudenten nood aan ondersteuning bij het opleidingsaanbod. Zoals Schuetze en Slowey (2002) aangeven, hebben de schakelstudenten zeer diverse achtergronden. Het opstellen van een individueel traject is daarom een complex gegeven, door alle verschillende vooropleidingen en instituten is meer individuele begeleiding nodig.

## 5.2. BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK

Dit onderzoek gaat gepaard met meerdere beperkingen. Een eerste beperking is dat er in dit onderzoek slechts één meetmoment was, dit vond plaats vooraleer de (schakel)studenten examens aflegden. Hierdoor kan dit onderzoek enkel uitspraken doen over de intentie tot drop-out als momentopname. Deze keuze werd gemaakt vanuit praktische overwegingen, aangezien het niet evident is om studenten te bereiken die de opleiding hebben stopgezet. Een volgende beperking gaat over de beperkte grootte van de steekproef. Zo was de steekproef onvoldoende groot om een onderscheid te maken tussen de verschillende jaren van de generatiestudenten. Deze groep omvat namelijk eerste-, tweede- en derdejaars, mogelijk is het interessant om een grotere sample te nemen waardoor deze groepen apart genomen kunnen worden. Verder is de groep uit de richting sociaal werk te beperkt om uitspraken over te kunnen doen. Deze groep omvat namelijk slechts vijf (schakel)studenten, dit hangt samen met de kleinere populatie. Verder is bij de resultaten van de eerste hypothese een interactie-effect vastgesteld tussen het geslacht van een student en het diploma van de moeder op intentie tot drop-out. Echter is het aantal studenten met een laagopgeleide moeder beperkt, waardoor voorzichtig moet worden omgesprongen met de interpretatie van deze resultaten. Daarnaast werd bij de eerste hypothese enkel nagegaan of er een direct verband is tussen de achtergrondkenmerken en intentie tot drop-out. Het is echter mogelijk dat er een indirect verband bestaat via de sociaal-emotionele variabelen. Dit werd niet onderzocht binnen dit onderzoek. Verder werden in het kwalitatief luik tekstuele antwoorden van studenten geplaatst binnen bestaande categorieën van het drop-outmodel. Echter is deze opdeling artificieel en staan deze niet los van elkaar. Met andere woorden kunnen we deze categorieën wel onderscheiden, maar niet strikt scheiden van elkaar. Wel werd er een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld. Tot slot vond dit onderzoek plaats tijdens de coronapandemie. Vanaf 26 oktober gingen de lessen louter digitaal door. Dit heeft een mogelijke invloed op de ervaring van studenten en bijbehorend op alle variabelen uit het drop-outmodel. Aangezien er slechts één meetmoment plaatsvond is het niet mogelijk om te achterhalen welke effecten toe te schrijven zijn aan de coronamaatregelen.

### 5.3. IMPLICATIES VOOR HET BELEID VAN DE UGENT

Self-efficacy en academische integratie blijken uit dit onderzoek de belangrijkste voorspellers van intentie tot drop-out bij studenten. Voor onderwijsinstellingen is het zinvol om intentie tot drop-out te kunnen meten, in functie van het voorkomen van drop-out. Bovendien geeft dit onderzoek inzicht in de ondersteuningsnoden van (schakel)studenten. De meeste studenten zijn tevreden over de ondersteuning en hebben geen extra ondersteuningsnoden. Daarnaast wordt de studentgerichtheid van lesgevers aangehaald, zo wensen sommige studenten meer ondersteuning en meer begrip van lesgevers. Lesgevers mogen niet verwachten dat alle studenten al vertrouwd zijn met de werking van de universiteit. Verder is er nood aan meer studentgerichtheid in functie van peers: studenten hebben behoefte aan meer informele momenten waar ze medestudenten kunnen ontmoeten. Bovendien hebben schakelstudenten vaker een geïndividualiseerd traject waardoor ze meer persoonlijke trajectbegeleiding wensen. Tot slot kan een overzicht gemaakt worden van alle bestaande diensten en ondersteuningsmogelijkheden aan de universiteit, zodat studenten hier makkelijker hun weg in vinden.

### 5.4. SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen in welke mate intentie tot drop-out samenhangt met effectieve drop-out. Hiervoor is longitudinaal onderzoek sterk aangewezen, zo kunnen verschillende meetmomenten plaatsvinden gedurende een periode van één academiejaar. Bovendien kan worden nagegaan of studenten effectief hun opleiding aan de universiteit afwerken of ze alsnog afhaken na enkele academiejaren. Een volgende suggestie is om een grotere sample te onderzoeken, waardoor eveneens een onderscheid kan worden gemaakt tussen de generatiestudenten uit verschillende jaren. Daarnaast kan de interactie tussen geslacht en het diploma van de moeder verder worden onderzocht. Bovendien kan vervolgonderzoek nagaan of er een indirect verband is tussen achtergrondkenmerken en intentie tot drop-out via sociaal-emotionele variabelen. Eveneens is het interessant om na te gaan of er nog verdere mediërende factoren zijn binnen het model, zoals tussen sociale integratie en intentie tot drop-out. Daarnaast is het interessant om na te gaan of de resultaten werden beïnvloed door de coronamaatregelen, zoals het afstandsonderwijs. Wellicht heeft dit een sterke invloed gehad op de sociale integratie van studenten. Tot slot werd in dit onderzoek gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve data. In vervolgonderzoek kan het zinvol zijn om te kijken of er een verband is tussen de variabelen uit het model en de ondersteuningsnoden van studenten.

## 6. CONCLUSIE

In dit onderzoek werd getracht om een antwoord te formuleren op volgende algemene onderzoeksvraag: 'Hoe kan de UGent schakelstudenten uit de opleidingen pedagogische wetenschappen, psychologie, sociaal werk en handelswetenschappen ondersteunen om drop-out te voorkomen?'. Hiervoor werd op basis van de bestaande drop-outmodellen een nieuw geïntegreerd model voor drop-out opgesteld aan de hand van een propensity opportunity perspectief. Wanneer gekeken wordt naar de achtergrondkenmerken is er geen directe invloed van geslacht, het diploma van de moeder en de vooropleiding in het middelbaar op intentie tot drop-out. Wel kwam in dit onderzoek een interactie-effect naar voren tussen het geslacht van een student en het diploma van de moeder op intentie tot drop-out. Bij de sociaal-emotionele variabelen is te zien dat self-efficacy en attitude een negatief effect hebben op intentie tot drop-out, subjectieve norm heeft een positief effect op intentie tot drop-out. Daarnaast hebben academische integratie en sociale integratie een negatief effect op intentie tot drop-out. Wanneer alle variabelen uit het drop-out model in rekening worden gebracht zijn alleen self-efficacy en academische integratie significante voorspellers van intentie tot drop-out. Wanneer schakel- en generatiestudenten met elkaar worden vergeleken, scoren schakelstudenten lager op sociale integratie en hoger op intentie tot drop-out ten opzichte van generatiestudenten. Verder scoren studenten uit de richtingen psychologie, pedagogische wetenschappen sociaal werk en handelswetenschappen gelijkaardig op de verschillende variabelen uit het model. Uit de kwalitatieve resultaten blijkt dat studenten voornamelijk academische integratie aanhalen bij de argumentatie voor het verderzetten van de opleiding. In de argumentatie voor het stopzetten van de opleiding wordt voornamelijk academische integratie, self-efficacy en attitude aangehaald. De meeste (schakel)studenten geven geen extra ondersteuningsnoden aan. Andere (schakel)studenten vragen een hogere studentgerichtheid van lesgevers, meer interactie met peers, meer hulp bij het opleidingsaanbod, duidelijke communicatie door het beleid of meer ondersteuning door studentvoorzieningen.

## 7. LITERATUURLIJST

- Aird, R., Miller, E., van Megen, K. and Buys, L. (2010). *Issues for students navigating alternative pathways to higher education: Barriers, access and equity*. Queensland University of Technology.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Premeau, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131–137. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for conducting Self-Efficacy Scales. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337).
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/030987703200065154>
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 15, 268–338.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and third grades: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.002>
- Chryssikos, 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. <https://doi.org/10.1108/ijced-10-2016-0019>
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and Conducting Mixed Method Research*, 53–107.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in flanders, belgium. *Student Success*, *10*(1), 33–45. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i1.642>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). A Stress Process, Life Course Framework of Dropout. *Review of Educational Research*, *85*(4), 591–629.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218-232.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2015). *Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen. Een analyse van de impact van kenmerken van studenten en van opleidingen*.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, *19*(3), 319–334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, *9*(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *17*(2), 138–161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>
- Kutner, M., Nachtsheim, C., Neter, J., Li, W. (2004). *Applied Linear Statistical Models, 5th edition*. McGraw-Hill.

- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. Katholieke Universiteit Leuven – Vrije Universiteit Brussel.
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). Met een dynamische begeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. Eindrapport OBPWO projecten 04.01 & 02.02 en Ministerieel Initiatief. Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: international Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2007). The impact of students' conceptions of constructivist assumptions on academic achievement and drop-out. *Studies in Higher Education*, 32(5), 581-602. <https://doi.org/10.1080/03075070701573765>
- Marmolejo-Ramos, F., Arshamian, A., Tirado, C., Ospina, R., & Larsson, M. (2019). The allocation of valenced percepts onto 3D space. *Frontiers in Psychology*, 10(FEB), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00352>
- Massi, L., & Villani, A. (2015). A case of countertrend: low dropout rates among chemistry degree students explained by habitus and integration. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975–992. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- Mertes, S.J. (2013). *Exploring the construct of social integration in a community college environment*. (Doctoral Dissertation, University of Nebraska. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/131/>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2020, 19 mei). *Hoger Onderwijs in Cijfers. Academiejaar 2019-2020*. [rapport]. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/hoger-onderwijs-in-cijfers>
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021, 23 mei). *Hoger Onderwijs in Cijfers. Academiejaar 2020-2021*. [rapport]. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/hoger-onderwijs-in-cijfers>
- Moore, D.S., McCabe, G.P. (2005). *Introduction to the practice of statistics*. W.H. Freeman & Company.



- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs: Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. University Press.
- Prodromou, T., & Pratt, D. (2013). Making sense of stochastic variation and causality in a virtual environment. *Technology, Knowledge and Learning*, 18(3), 121–147. <https://doi.org/10.1007/s10758-013-9210-4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sandoval-Palis, I., Naranjo, D., Vidal, J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Early dropout prediction model: A case study of university leveling course students. *Sustainability (Switzerland)*, 12(22), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su12229314>
- Sankey, M. (2006). A neomillennial learning approach: Helping non-traditional learners studying at a distance. *International Journal of Education and Development using ICT*, 2(4), 82-99. Open Campus, The University of the West Indies. <https://www.learntechlib.org/p/42370/>.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3–4), 309–327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673–699. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000044227.17161.fa>
- Ugent (2021, 23 mei). *Inschrijvingen*. (<https://registr.ugent.be/inschrijvingen/>).
- Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2017). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studien*, 94(5), 360–405.

Walpole, M. (2003). and College : How SES Affects College Experiences. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45–73.

Weil, S. W. (1986). Non-traditional Learners Within Traditional Higher Education Institutions: Discovery and disappointment. *Studies in Higher Education*, 11(3), 219–235.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.1986.10721160>

West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2013). Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth: Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 119–134.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661646>

### **Bronnen gebruikt voor het instrument**

Universiteit Gent | Ghent University. (2020, 14 januari). *UGent educatieve master - Tom en Arthur* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=ldMHFmvT\\_IM](https://www.youtube.com/watch?v=ldMHFmvT_IM)

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte UGent. (2017, 12 december). *FDO Letteren en Wijsbegeerte* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=hwRwwlscXE4&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=hwRwwlscXE4&feature=emb_logo)

Universiteit Gent | Ghent University. (2017, 31 maart). *De UGent gisteren, vandaag en morgen* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VHaoaLUlqHw&t=39s>

Universiteit Gent | Ghent University. (2010, 22 oktober). *Waar komt de traditie van het 'studentenlint' vandaan?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0hmqv4lxBog&t=58s>

## 8. BIJLAGEN

### BIJLAGE 1: VIDEO VRAGENLIJST

#### Algemene gegevens

Bekijk onderstaand filmpje en los nadien de vragen op.



Remove video

\*Met welk geslacht identificeert u zich?

📌 Kies één van de volgende antwoorden

- M
- V
- X

\*Wat is het hoogst behaalde diploma van uw moeder?

📌 Kies één van de volgende antwoorden


- Kleuteronderwijs
- Lager onderwijs
- Lager secundair onderwijs
- Hoger secundair onderwijs
- Postsecundair onderwijs
- Hoger onderwijs
- Weet ik niet


\*Wat is uw leeftijd?

📌 In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

## Vooropleiding

Bekijk onderstaand filmpje en los nadien onderstaande vragen op.



Bekijken op  YouTube

Remove video

\*Welke studierichting volgde u in het secundair onderwijs?

! Kies één van de volgende antwoorden

- ASO
- TSO
- BSO
- KSO
- Anders

Wat is uw huidige studierichting?

\*Volgt u momenteel een schakel- of voorbereidingsprogramma?



Ja



Nee

\*Hoeveel studiepunten neemt u dit jaar op?

In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

Bent u werkstudent? Geef aan op een schaal van 0 (geen werkstudent) tot 100 (voltijds), hoeveel u werkt. Studentenjobs tellen niet mee.

Elk antwoord moet tussen 0 en 100 zijn

In deze velden mogen alleen gehele getallen worden ingevoerd.



### Kenmerken student

Bekijk onderstaand filmpje en los nadien onderstaande vragen op.



\*Duid aan met een getal de mate waarin dat je zeker bent dat je dit kan doen. (1-10, waarbij 1: dit kan ik niet, 10 dit kan ik zeker)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studeren voor de examens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuele taken maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Groepstaken maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hulp vragen aan medestudenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hulp vragen aan lesgevers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organiseren van schoolwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een plaats hebben om te studeren zonder afleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taken en opdrachten klaar hebben voor de deadlines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opkomen voor mijn eigen mening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Afstandsonderwijs volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*Geef aan in welke mate je eens of oneens bent met de stellingen. 1 is helemaal oneens, 10 is helemaal eens.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik heb te veel andere dingen aan mijn hoofd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk hard genoeg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk systematisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben altijd achter met werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak me vaak druk over mijn studie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk bij vlagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een echte drijfveer om te werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*Geef aan in welke mate je eens of oneens bent met de stellingen. 1 is helemaal oneens, 10 is helemaal eens.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mijn vrienden en familie vinden dat ik deze richting moet studeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn vrienden en familie verwachten dat ik deze richting studeer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn vrienden en familie vinden het goed dat ik deze richting studeer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

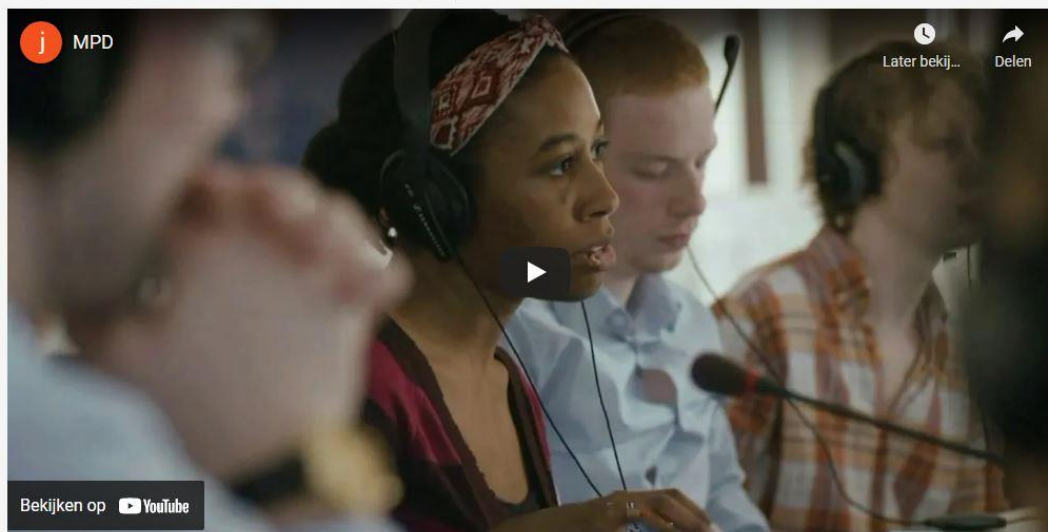
\*Hoe vaak heeft u contact met het monitoraat?

📌 Kies één van de volgende antwoorden

- Nooit
- Eenmalig
- Maandelijks
- Wekelijks

### Academische integratie

Bekijk onderstaand filmpje en los nadien onderstaande vragen op.



\*Geef aan in welke mate je eens of oneens bent met de stellingen. 1 is helemaal oneens, 10 is helemaal eens.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lesgevers zijn betrokken met hun studenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesgevers staan open voor vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesgevers zijn in staat om moeilijke onderwerpen goed uit te leggen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De vakken die ik volg zijn relevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb reeds nieuwe inzichten opgedaan tijdens de opleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de opleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Geef aan in welke mate je eens of oneens bent met de stellingen. 1 is helemaal oneens, 10 is helemaal eens.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Geen antwoord
Ik ben tevreden over de resultaten die ik tot nu toe kreeg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

## Sociale integratie

Bekijk onderstaand filmpje en los nadien onderstaande vragen op.

MPE
Later bekij... Delen



Bekijken op YouTube
Remove video

\*Geef aan in welke mate je eens of oneens bent met de stellingen. 1 is helemaal oneens, 10 is helemaal eens.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mijn relaties met medestudenten hebben een positief effect op mijn intellectuele groei, interesses en ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ontwikkelde hechte vriendschappen met andere studenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is makkelijk voor mij om vrienden te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veel studenten zijn bereid om me te helpen als ik een persoonlijk probleem heb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meeste studenten hebben dezelfde waarden en normen als ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat er voldoende studentenactiviteiten worden georganiseerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



\*Bekijk onderstaand filmpje en los de vragen op.



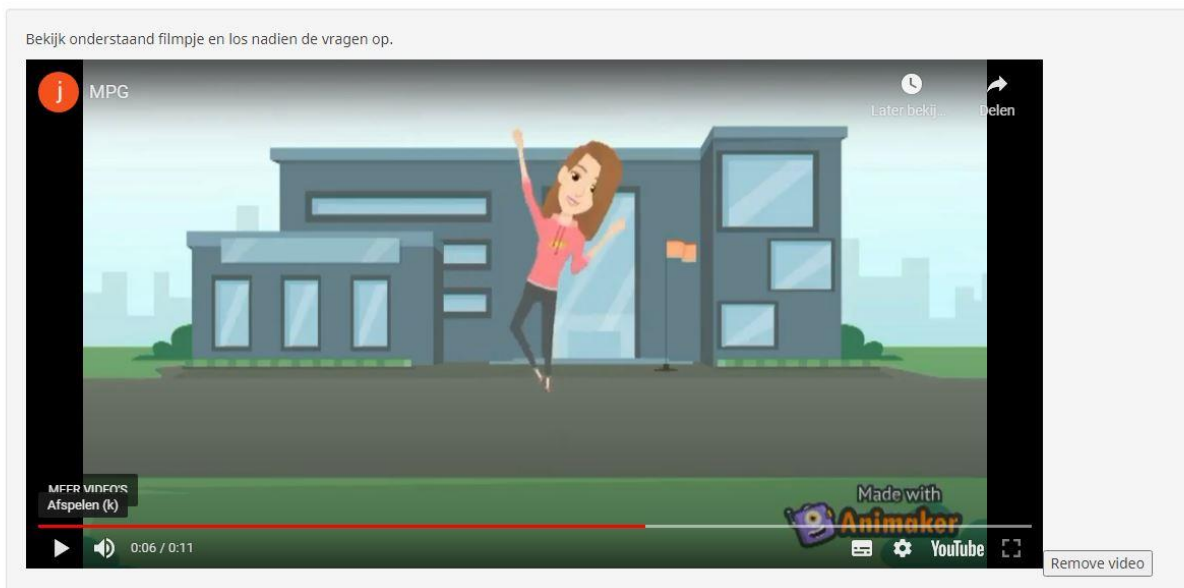
In welke mate neemt u deel aan activiteiten georganiseerd door studenten?

• Kies één van de volgende antwoorden

- Nooit
- Eenmalig
- Maandelijks
- Wekelijks

\*Waarom nam u wel/niet deel aan activiteiten van de studentenvereniging?

Toekomst



\*Bent u tevreden met uw studiekeuze?

• Vul alleen een opmerking in als u een antwoord kiest.

Ja

Nee

Weet ik nog niet

\*Hoe zeker ben u op een schaal van 1 tot 10 dat u deze opleiding verder blijft doen? (1= niet zeker, 10= heel zeker)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verder zetten van de opleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*Waarom bent u wel/niet van plan om deze opleiding verder te blijven doen?

✳Hoe denkt u dat studenten beter ondersteund kunnen worden aan de UGent?

Heeft u nog eventuele aanvullingen of opmerkingen in verband met de ondersteuning van schakelstudenten?

Wilt u kans maken om een filmticket te winnen? Laat hier uw e-mailadres achter.

**Bedankt voor uw deelname!**

Bronnen (in volgorde van verschijnen)

Universiteit Gent | Ghent University. (2020, 14 januari). *UGent educatieve master - Tom en Arthur* [Youtube]. Geraadpleegd van [https://www.youtube.com/watch?v=IdMHFmVT\\_IJM](https://www.youtube.com/watch?v=IdMHFmVT_IJM)

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte UGent. (2017, 12 december). *FDO Letteren en Wijsbegeerte* [Youtube]. Geraadpleegd van [https://www.youtube.com/watch?v=hwRwwIscXE4&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=hwRwwIscXE4&feature=emb_logo)

Universiteit Gent | Ghent University. (2017, 31 maart). *De UGent gisteren, vandaag en morgen* [Youtube]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=VHaoaLUiqHw&t=39s>

Universiteit Gent | Ghent University. (2010, 22 oktober). *Waar komt de traditie van het 'studentenlint' vandaan?* [Youtube]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=0hmqv4lxBog&t=58s>

## BIJLAGE 2: CODEBOEK

### A. Algemene gegevens

- A02: geslacht
- A04: diploma Moeder
  - A1 kleuteronderwijs
  - A2 lager onderwijs
  - A3 lager secundair onderwijs
  - A4 hoger secundair onderwijs
  - A5 postsecundair onderwijs
  - A6 hoger onderwijs
  - A7 weet ik niet
- Leeftijd

### B. Vooropleiding

- Middelbaar
  - ASO
  - BSO
  - TSO
  - anders
- richting
  - SW: social werk
  - PSY: psychologie
  - PED: pedagogische wetenschappen
  - HW: handelswetenschappen
- Groep
  - Schakel: schakelstudent
  - BA: bachelorstudent
- Studiepunten: aantal studiepunten
- Werkstudent: percentage werken (0-100%)

## **C. Kenmerken student**

### **C.1. Self-efficacy (SE)**

- SE001: Studeren voor de examens
- SE002: Individuele taken maken
- SE003: Groepstaken maken
- SE004: Hulp vragen aan medestudenten
- SE005: Hulp vragen aan lesgevers
- SE006: Organiseren van schoolwerk
- SE007: Een plaats hebben om te studeren zonder afleiding
- SE008: Taken en opdrachten klaar hebben voor de deadlines
- SE009: Opkomen voor mijn eigen mening
- SE010: Afstandsonderwijs volgen

### **C.2. Attitude (AT)**

- AT001\*: Ik heb te veel andere dingen aan mijn hoofd → omgedraaid AT001
- AT002: Ik werk hard genoeg
- AT003: Ik werk systematisch
- AT004\*: Ik ben altijd achter met werk → omgedraaid AT004
- ~~AT005: Ik maak me vaak druk over mijn studie~~
- AT006\*: Ik werk bij vlagen → omgedraaid AT006
- AT007: Ik heb een echte drijfveer om te werken

### **C3: Subjectieve norm (SN)**

- SN001: Mijn vrienden en familie vinden dat ik deze richting moet studeren
- SN002: Mijn vrienden en familie verwachten dat ik deze richting studeer
- ~~SN003: Mijn vrienden en familie vinden het goed dat ik deze richting studeer~~

## **D. Academische integratie (AI)**

- AI001: Lesgevers zijn betrokken met hun studenten
- AI005: Lesgevers staan open voor vragen
- AI006: Lesgevers zijn in staat om moeilijke onderwerpen goed uit te leggen
- AI002: De vakken die ik volg zijn relevant
- AI003: Ik heb reeds nieuwe inzichten opgedaan tijdens de opleiding
- AI004: Ik ben tevreden over de opleiding
- ~~AI007: Ik ben tevreden over de resultaten die ik tot nu toe kreeg (Indien van toepassing)~~

**E. Sociale integratie**

SI001: Mijn relaties met medestudenten hebben een positief effect op mijn intellectuele groei, interesses en ideeën

SI002: Ik ontwikkelde hechte vriendschappen met andere studenten

SI003: Het is makkelijk voor mij om vrienden te maken

SI004: Veel studenten zijn bereid om me te helpen als ik een persoonlijk probleem heb

SI005: De meeste studenten hebben dezelfde waarden en normen als ik

SI006: Ik vind dat er voldoende studentenactiviteiten worden georganiseerd

E02: Frequentie deelname activiteiten studenten

E03: motivatie activiteiten studentenvereniging

**F. Toekomst**

G01: Tevredenheid studiekeuze

- Ja G01[Q001]
- nee G01[Q002]
- misschien G01[Q003]

DO+: Hoe zeker bent u op een schaal van 1 tot 10 dat u deze opleiding verder blijft doen?

→ Omgedraaid: DO= intentie tot drop-out

G02: waarom bent u wel/niet van plan om deze opleiding verder te blijven doen?

G03: Hoe denkt u dat studenten beter ondersteund kunnen worden aan de UGent?

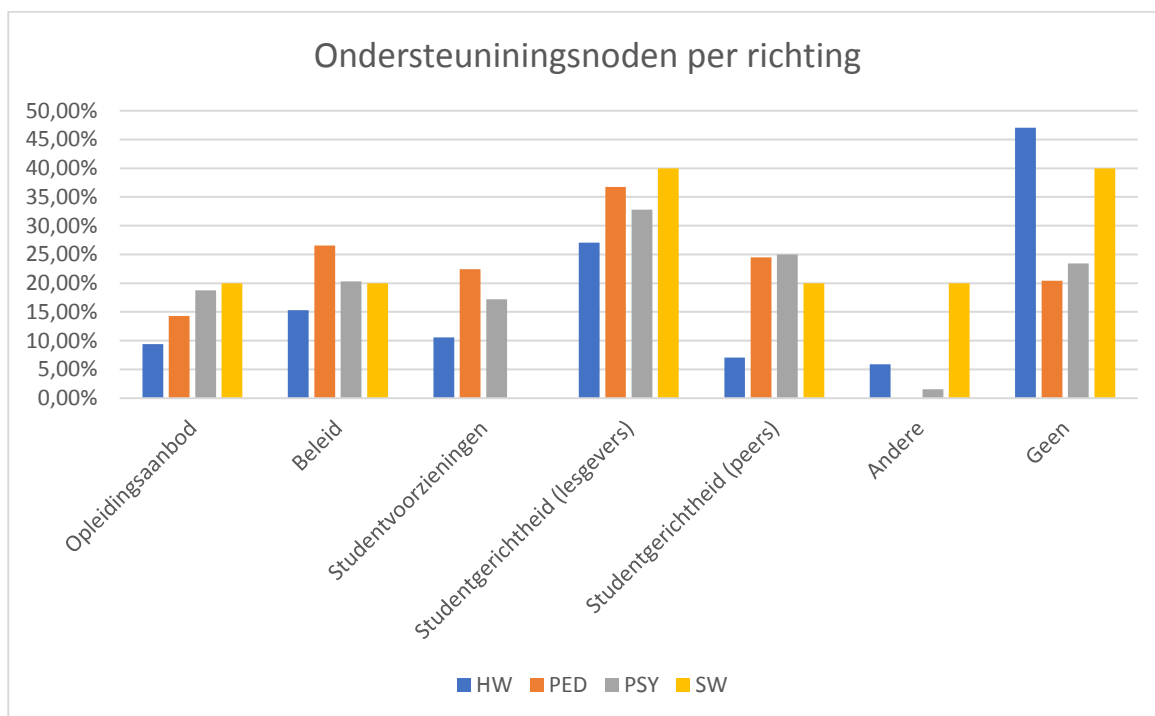
G04: Eventuele aanvullingen of opmerkingen?

Missing data: 999

## BIJLAGE 3: ONDERSTEUNINGSNODEN PER RICHTING

**Figuur 20**

*Ondersteuningsnoden per richting*



*Noot.* HW (N=85), PED (N=49), PSY (N=64), SW (N=5).