

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Opleidings- en Informatiewetenschappen

Wie overleeft het eerste bachelorjaar niet?

Een onderzoek naar drop-out in het hoger onderwijs

Mark Goovaerts

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. dr. V. Donche
Copromotor: L. Coertjens

Samenvatting

Deze afstudeerscriptie onderzoekt 'drop-out': het vroegtijdig afhaken van studenten in het hoger onderwijs. Meer specifiek willen we de risicofactoren en de motieven van drop-out in kaart brengen. De steekproef bestaat uit 346 generatiestudenten die de professionele bacheloropleiding Marketing of Toegepaste Informatica volgen aan de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Het onderzoek valt uiteen in een kwantitatief en een kwalitatief luik.

In het eerste deel meten we via een vragenlijst het instaprofiel van de studenten bij de aanvang van het academiejaar. Op basis van een aantal statische en dynamische factoren trachten we het al dan niet uitvallen van een student te voorspellen. Enerzijds bevestigen de resultaten van de regressieanalyse wat vanuit de literatuurstudie al geweten was. Namelijk dat een aantal studentkenmerken een significant voorspellend effect hebben. Meerbepaald zijn dat: het gevolgde SO-traject, de leeftijd, de sociaal-economische situatie en de etnische afkomst. Maar anderzijds komen we tot twee nieuwe en interessante vaststellingen: 1) Ook dynamische factoren, zoals motivatie, succesverwachting en het tijdstip van studiekeuze hebben een sterke impact op drop-out. 2) Het drop-outfenomeen manifesteert zich helemaal anders voor de beide bacheloropleidingen, zowel wat betreft de risicofactoren als de voorspellende kracht van het model. Drop-out blijkt dus een contextspecifiek karakter te hebben.

In het tweede deel analyseren we 73 telefonische interviews met drop-outs uit dezelfde steekproef. Tijdens de telefoongesprekken werd vooral gepeild naar de motieven die hebben meegespeeld bij de beslissing om af te haken. De top-3 van meest aangehaalde drop-outredenen is: een verkeerde studiekeuze, onbekwaamheid en een gebrek aan motivatie. Tenslotte worden alle kwantitatieve en kwalitatieve gegevens uit de beide onderzoeksluiken met elkaar gekoppeld. Deze rijke dataset stelt ons in staat om een typologie van 7 drop-outtypes uit te zetten, waarin alle ondervraagde drop-outs passen.

Dit alles verschaft ons meer inzicht in het "waarom" van drop-out en brengt ons uiteindelijk tot een aantal aanbevelingen die drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs sneller moeten helpen detecteren en voorkomen.

Sleutelbegrippen: drop-out, hoger onderwijs, instroom, doorstroom, generatiestudenten

Dankwoord

Het ei is gelegd. Ik voeg dit blad als laatste toe aan mijn scriptie.

Het was niet gemakkelijk. Het kostte veel tijd. En er was soms ook twijfel en onzekerheid.

Gelukkig was er mijn promotor dr. Vincent Donche en mijn copromotor Liesje Coertjens. Ze hebben mij veelvuldig en geduldig begeleid. Dankzij hun kritische opmerkingen en constructieve feedback kwam ik telkens weer op het goede spoor terecht.

Gelukkig was er de Karel de Grote-hogeschool die me de kans gaf om dit onderzoek daadwerkelijk uit te voeren. Dank vooral aan kwaliteitscoördinator Anne Goffin om me met veel enthousiasme bij te staan.

Gelukkig waren er mijn drie zonen die mij 's avonds van achter mijn laptop weghaalden om samen naar de voetbal of een ander leuk Tv-programma te kijken.

En gelukkig was er Helga. Zij heeft me telkens opnieuw het vertrouwen en de moed gegeven om deze studie tot een goed einde te brengen.

Dankzij deze mensen en nog vele anderen kan ik tevreden terugblikken op een intense, maar vooral leerrijke periode. Ik kan nu zeggen dat ik trots ben over het eindresultaat en de manier waarop het tot stand is gekomen.

Ik wens u dan ook veel leesplezier.

Mark Goovaerts, mei 2011

Inhoud

1.	Inleiding.....	1
1.1.	Probleemstelling.....	1
1.2.	Drop-out in de actualiteit.....	3
1.3.	Doelstelling onderzoek.....	5
2.	Theoretisch kader.....	6
2.1.	Drop-outmodellen.....	6
2.2.	Risicofactoren voor drop-out.....	8
2.3.	Attributie van drop-out.....	12
2.4.	Definitie en afbakening van “drop-out”.....	12
2.5.	Deze studie.....	14
2.6.	Onderzoeksvragen.....	15
3.	Methodologie.....	17
3.1.	Participanten.....	17
3.2.	Onderzoekopzet en procedure.....	19
3.3.	Instrumenten en meetconstructen.....	20
4.	Analyse.....	23
4.1.	Spreiding van de kengetallen.....	23
4.2.	Welke risicofactoren voorspellen drop-out?.....	25
4.3.	Welke verschillen zijn er tussen drop-outs?.....	36
5.	Discussie.....	43
5.1.	Interpretatie van de onderzoeksresultaten.....	43
5.2.	Beperkingen en vervolgonderzoek.....	46
6.	Conclusies en aanbevelingen.....	47
	Referenties.....	51
	Bijlagen.....	55

1. Inleiding

1.1. Probleemstelling

In de huidige kennismaatschappij is het belangrijk dat jongeren goed worden opgeleid en gekwalificeerd uitstromen naar de arbeidsmarkt. Maar een groot aantal studenten haakt al in het eerste jaar hoger onderwijs af en komt daarna vaak zonder diploma op de arbeidsmarkt terecht. Dit probleem van drop-out wordt al tientallen jaren wereldwijd onderzocht (o.a. Lacante et al., 2001; Prins, 1997; Reynolds & Walberg, 1992; Spady, 1970; Tinto, 1987). Drop-out is een bijzonder complex fenomeen dat vele oorzaken kent en daardoor moeilijk kan aangepakt worden. In deze scriptie willen we het probleem opnieuw onder de aandacht brengen. Want uiteindelijk is elk geval van drop-out een mislukking die had kunnen vermeden worden.

Als een student – om welke reden dan ook – afhaakt, zijn er geen winnaars maar enkel verliezers. Het verlies kan bekeken worden vanuit verschillende perspectieven. Vanuit individueel perspectief betekent het voor de student zelf een frustrerende ervaring die kan leiden tot schuldgevoelens en een negatief zelfbeeld (Johnes, 1990; Van Overwalle, Mervielde & De Schuyter, 1995). Vanuit economisch perspectief betekent drop-out een financieel verlies voor alle betrokken partijen: zowel voor de student en zijn ouders, als voor de onderwijsinstelling, de overheid en dus ook onrechtstreeks de belastingbetalende gemeenschap (Nonneman et al., 1995, Stratton et al., 2005). Vanuit maatschappelijk perspectief is het onrechtvaardig dat vooral sociaal zwakkeren minder doorstroomkansen hebben. We hebben dan te maken met het zogenaamde Matteüs-effect¹ (Deleeck, 1977). Jongeren met een sterke sociaal-economische achtergrond hebben meer succes in het onderwijs en zullen ook later meer gebruik maken van 'levenslang leren'. Zo wordt sociale ongelijkheid bevestigd en blijven delen van de bevolking aan de rand van de samenleving staan. Ook vanuit het perspectief van de kennissamenleving is het onverantwoord om talent te laten verloren gaan. De EU 2020-strategie² (2010) stelt als doelstelling om tegen 2020 het percentage vroegtijdige schoolverlaters te doen dalen tot onder de 10 procent. Daarnaast moet ten minste 40 procent van de jongeren een diploma hoger onderwijs halen en gekwalificeerd uitstromen naar de arbeidsmarkt.

Vermits het drop-outfenomeen zich vooral voordoet in het eerste jaar hoger onderwijs, heeft het zeker ook te maken met de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs (o.a. Tinto, 1993). Jongeren

¹ “Want wie heeft zal nog meer krijgen, en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft worden ontnomen” (Evangelië volgens Mattheüs, 25-29)

² De EU 2020-strategie moet ervoor zorgen dat de Europese economie zich ontwikkelt tot een zeer concurrerende, sociale en groene markteconomie en bouwt voort op de Lissabonstrategie (2000).
URL (laatst geraadpleegd op 22/05/2011): http://www.europa-nu.nl/id/vicyffri83lm/eu_2020_strategie

stappen, vaak onvoorbereid, een totaal nieuwe onderwijsomgeving binnen. Bovendien is de structuur van het Vlaamse hoger onderwijs de laatste tien jaren ingrijpend veranderd. Om een beter inzicht te krijgen in drop-out, is het daarom essentieel dat men eerst een goed beeld heeft van hoe het hoger onderwijs in Vlaanderen georganiseerd is. In wat volgt worden de belangrijkste wijzigingen toegelicht.

De *Bolognaverklaring* (1999) trok de vernieuwing op gang door de invoering van de bachelor-masterstructuur, gekoppeld aan een internationaal creditsysteem. Door het inrichten van schakelprogramma's is het ondermeer mogelijk voor een student om, na het behalen van een professionele bachelor, nog verder door te stromen naar een academische masteropleiding. Door dit zalm-effect kan een student dus "onderaan de ladder" starten in een hogeschool en de eventuele overstap naar een universiteit laten afhangen van het studiesucces tijdens de bachelorjaren.

Het *flexibiliseringsdecreet* (2004) had als ambitieuze doelstellingen: het vergroten van de mogelijkheden tot mobiliteit, tot differentiëring en tot levenslang leren met erkenning van verworven competenties. Er wordt niet meer gedacht in studiejaren. Een student behaalt een creditbewijs voor elk vak waarvoor hij geslaagd is. Elke student volgt dus een geïndividualiseerd studietraject. Het is ook mogelijk om vlot te switchen tussen opleidingen en onderwijsinstellingen door een systeem van EVC's en EVK's. Flexibilisering beoogt meer studenten in het hoger onderwijs en zet de schoolpoort wagenwijd open voor nieuwe doelgroepen, zij-instromers en herintreders.

Door een nieuw *financieringsdecreet* (2008) worden de onderwijsinstellingen gefinancierd op basis van zowel de input (het aantal ingeschreven studenten) als op de output (het aantal verworven studiepunten en diploma's). De werkmiddelen hangen ook deels af van bepaalde studentenkenmerken. Beursstudenten genereren bijvoorbeeld meer middelen voor een instelling dan niet-beursstudenten. Dit financieringsmodel moedigt de instellingen aan werk te maken van een betere oriëntering en begeleiding van studenten. Daarnaast is er ook de invoering van het *leerkrediet* (2008) dat jongeren moet stimuleren om een doordachte studiekeuze te maken en hun studievoortgang te bewaken. Verwacht mag worden dat jongeren dus sneller "op het goede spoor" zitten.

Van al deze vernieuwingen; de BaMa-structuur, de flexibilisering, het nieuwe financieringsdecreet en het leerkrediet, wordt een drempelverlagende invloed verwacht. De overheid wil meer jongeren in het hoger onderwijs laten starten en uiteindelijk meer jongeren gekwalificeerd laten uitstromen naar de arbeidsmarkt. Kortom al deze vernieuwingen zouden drop-out moeten voorkomen.

Vele onderzoekers over de hele wereld proberen al jaren om meer inzicht te krijgen in de oorzaken en risicofactoren van drop-out. Zo ontstonden in het verleden een aantal verklarende modellen (o.a. Spady, 1970; Tinto, 1975-1993). Ook in Nederland kreeg het fenomeen veel aandacht (o.a. Bruinsma, 2003;

Prins, 1997). In Vlaanderen werd het laatste grootschalige drop-outonderzoek uitgevoerd tijdens het academiejaar 1999-2000 in opdracht van het Ministerie van Onderwijs (Lacante et al., 2001). In totaal 4315 studenten uit hogescholen en universiteiten in de regio Brussel-Leuven, werden gedurende hun eerste jaar hoger onderwijs opgevolgd. Uit de resultaten bleek dat bijna de helft (47,7%) slaagt in zijn eerste jaar hoger onderwijs en meer dan één derde (37,5%) uitvalt. Ondertussen zijn we tien jaar verder en is het hoger onderwijslandschap ingrijpend veranderd. Statistische gegevens om de doorstroom van studenten in kaart te brengen zijn er voorlopig nog niet voorhanden. Wel weten we dat de inschrijvingscijfers³ sindsdien jaar op jaar zijn gestegen en de instroom een stuk heterogener is geworden. Het leek ons dan ook interessant om de huidige drop-outrealiteit opnieuw te onderzoeken.

1.2. Drop-out in de actualiteit

Studiesucces, slaagkansen en onderwijsrendement staan al geruime tijd hoog op de agenda van politici en beleidsmakers. Om aan te tonen dat het onderwerp van deze masterscriptie een actueel thema is, zetten we een aantal recente berichten uit de media naast fragmenten uit de beleidsnota's van de bevoegde ministers van Onderwijs en Vorming.

Meer dan één op zeven Vlaamse jongeren verlaat het secundair onderwijs zonder diploma. (Klasse voor Leraren 209, november 2010 en De Morgen, 26/10/2010). Bij de jongens gaat het zelfs om bijna één op vijf. Het probleem van ongekwalificeerde uitstroom na het secundair onderwijs vormt al jaren een probleem (Van Landeghem et al., 2010). Nochtans nam de Vlaamse regering zich in 2002 voor om tegen 2010 het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters met de helft te verminderen (Pact van Vilvoorde, 2001). De jongeren die wel doorstromen naar het hoger onderwijs starten niet met dezelfde kansen. Het watervaleffect dat kenmerkend is voor het secundair onderwijs manifesteert zich ook in het hoger onderwijs. Jongeren uit een hoger sociaal-economisch milieu worden meer gestimuleerd om te kiezen voor ASO dan voor TSO of BSO. Het gevolg is dat veel ASO-studenten voor hoger onderwijs kiezen, tegenover een eerder beperkt aantal TSO-studenten. De doorstroming en de slaagkansen vanuit TSO en BSO zijn beduidend kleiner (Klasse voor Leraren 65, 01/05/1996). Meer specifiek blijken het aantal uren wiskunde, Latijn en Grieks een rol te spelen in de latere slaagkansen in het eerste jaar hoger onderwijs. En wie naar een landelijke school is gegaan, heeft meer kans om te slagen in het eerste jaar universiteit of hogeschool dan studenten uit een stedelijke school (Knack, 17/03/2010).

Daartegenover staat de vaststelling dat meer jongeren de laatste jaren de weg vinden naar het hoger onderwijs.

³ Statistische gegevens over het hoger onderwijs zijn beschikbaar via de site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. URL (laatst geraadpleegd op 11/01/2011): <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/default.htm>

Uit cijfermateriaal van de Databank Hoger Onderwijs⁴ blijkt dat het aantal inschrijvingen aan Vlaamse hogescholen en universiteiten gedurende de laatste drie jaren gestegen is met telkens minstens 3%. Het aantal generatiestudenten stijgt evenredig mee, wat wijst op de aantrekkelijkheid van het hoger onderwijs bij deze groep studenten (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). De stijging kan niet worden verklaard vanuit de demografische evolutie. Integendeel, er zijn verhoudingsgewijs minder 18-jarigen dan de vorig jaren (VLHORA, Nieuwsbrief 10, oktober 2010). De evolutie is veeleer een gevolg van een aantal democratiserende overheidsmaatregelen die drempelverlagend werken. Sommigen spreken in deze context van de “massificatie” van het hoger onderwijs (De Wit et al., 2000). Een gevolg is dat heel wat lectoren klagen over de toegenomen werkdruk door het stijgend aantal studenten. Maar ook het niveau van de studenten zou gedaald zijn, door de grotere instroom vanuit het TSO, KSO en BSO (De Standaard, 21/01/2011).

De bevinding dat er meer studenten de weg vinden naar het hoger onderwijs is pas een positieve zaak indien deze studenten ook een diploma behalen aan het einde van de rit en gekwalificeerd uitstromen naar de arbeidsmarkt. Maar daar vormt zich een probleem: teveel studenten verlaten het hoger onderwijs vroegtijdig en komen ongekwalificeerd op de arbeidsmarkt terecht. In de Beleidsnota 2004–2009 (Vandenbroucke, 2004) wordt dit als een ernstig probleem erkend. De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt wordt vooropgesteld als een speerpunt van het onderwijsbeleid. Ook de Beleidsnota 2009–2014 (Smet, 2009) spoort aan om talenten optimaal te benutten. Daarom wil de minister de financiering van het hoger onderwijs koppelen aan de evaluatie van een aantal doelstellingen zoals het bevorderen van de participatie aan het hoger onderwijs, het verbeteren van de doorstroom en de uitstroom en het aantrekken van groepen die momenteel niet of weinig participeren aan het hoger onderwijs.

Door het nieuwe financieringsdecreet (2008) krijgen hogescholen en universiteiten niet enkel geld voor het aantal studenten dat ze inschrijven, maar ook voor het aantal studenten dat slaagt. Sommigen vrezen dat deze maatregel de kwaliteit van het hoger onderwijs niet ten goede komt. Door de vrije onderwijsmarkt staan de verschillende Vlaamse hogescholen en universiteiten als concurrenten tegenover elkaar (Klasse voor Leraren 210, december 2010). Eén van de opvallendste nieuwigheden in het financieringsdecreet is het leerkrediet, dat studenten moet aansporen om doelbewuster te gaan nadenken over hun studiekeuze en sneller op het juiste spoor te zitten. Toch ontstaat de indruk dat studenten langer studeren, voor een lichter programma kiezen en minder credits behalen (Knack, 15/09/2010).

⁴ De Databank Hoger Onderwijs (DHO) is bereikbaar via volgende URL (laatst geraadpleegd op 02/04/2011): <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/databank/>

Als antwoord op drop-out, klinkt ook vaak de roep om meer toelatingsproeven te organiseren bij het begin van het academiejaar. Momenteel zijn het enkel de opleidingen geneeskunde, tandheelkunde en bepaalde kunstrichtingen die een toelatingsproef of –examen afnemen. Economen van de K.U.Leuven berekenden dat een jaar niet slagen minstens 40.000 euro kost aan het gezin en de onderwijsverheid samen. Daarom pleiten deze economen voor het invoeren van een vorm van selectie (Knack, 27/09/2010). Maar niet iedereen is het daarmee eens. Sommigen vinden dat slagen niet alleen met kennis heeft te maken, maar ook met attitude, motivatie en kennis van de eigen competenties. Daarom zou een toelatingsproef eerder ondemocratisch zijn (De Standaard, 28/09/2010).

Bovenstaande greep uit de actualiteit maakt duidelijk dat de veranderingen in het hoger onderwijs niet ongemerkt voorbij gaan. Integendeel, de media - en in het verlengde daarvan de hele maatschappij – zijn bijzonder geïnteresseerd in al deze verschuivingen en de impact ervan op de slaagkansen van jongeren.

1.3. Doelstelling onderzoek

Het is de bedoeling van deze scriptie om drop-out bij generatiestudenten in hun eerste bachelorjaar te onderzoeken. Via een literatuurstudie willen we eerst een beter beeld krijgen van het fenomeen en nagaan wat er heel breed al geweten is over drop-out. Daarbij zijn we vooral geïnteresseerd in het ‘waarom’ van drop-out: welke factoren hebben een grote invloed op de beslissing om af te haken? We bekijken een aantal verklarende modellen van naderbij en hebben daarbij speciale aandacht voor wat er in Vlaanderen en Nederland reeds onderzocht werd. Vanuit de inzichten (en hiaten) in de literatuur zullen we vervolgens onze eigen focus bepalen en een aantal concrete onderzoeksvragen formuleren.

Het uiteindelijke doel van deze studie is om de oorzaken van drop-out zo goed mogelijk in kaart te brengen. Door een beter inzicht in de problematiek kan het onderwijs hierop anticiperen en maatregelen nemen om mogelijke studie-uitval sneller te detecteren en trachten te voorkomen. We streven er dan ook naar om, na de analyse en de interpretatie van de onderzoeksresultaten, te komen tot een aantal praktische aanbevelingen die drop-out moeten helpen voorkomen.

2. Theoretisch kader

In dit theoretische luik zullen we de bestaande literatuur rond drop-out bespreken. Onze eerste aandacht gaat uit naar de geïntegreerde onderzoeksmodellen, die het al dan niet afhaken van een student trachten te verklaren. We bespreken de belangrijkste drop-outmodellen, die ook als verdere inspiratiebron zullen dienen voor het huidige onderzoek. Vervolgens gaan we in detail na welke factoren een grote impact hebben op drop-out. We zullen daarbij zowel aandacht besteden aan statische studentkenmerken (zoals bijvoorbeeld leeftijd) als dynamische kenmerken (zoals bijvoorbeeld motivatie). Op het einde van dit theoretische deel worden de gangbare definities van 'drop-out' overlopen en bakenen we af wat we in de verdere studie met dit begrip exact bedoelen.

2.1. Drop-outmodellen

Eerst worden drie drop-outmodellen toegelicht: 1) het integratie model van Tinto (1993), omdat dit model wereldwijd veel invloed heeft gehad op het onderzoek naar drop-out, 2) het model van Prins (1997) en 3) het Vlaamse model (Lacante et al., 2001), omdat beide modellen het best toepasbaar zijn in de Vlaamse onderwijscontext.

2.1.1. *Het integratiemodel van Tinto*

Het integratie model van Tinto (1993) beschrijft de overgang van secundair naar hoger onderwijs en is gebaseerd op het interactie model van Spady (1970). Volgens Tinto (1993) is studie-uitval het gevolg van een complex samenspel van kenmerken. Het betreft: 1) kenmerken uit het aanvangsprofiel van de student (de zogenaamde pre-entry kenmerken zoals familiale achtergrond, sociaal-economische status, opleidingsniveau van de ouders, ras, geslacht, vooropleiding), 2) zijn doelstellingen en engagementen en 3) het proces van aanpassing aan het nieuwe academische milieu. Tinto baseerde zich voor zijn model o.a. op de zelfmoordtheorie van Durckheim (1950), omdat het in beide situaties gaat om een vorm van 'drop-out', die beïnvloed wordt door zowel kenmerken van het individu als van de gemeenschap. Door een gebrek aan integratie besluit het individu zich voortijdig terug te trekken. Een gebrekkige integratie kan het gevolg zijn van twee factoren: incongruentie en isolatie. Incongruentie wil zeggen dat de student een verschil ervaart tussen zijn eigen waarden, normen, behoeften en interesses en die van de nieuwe gemeenschap (medestudenten of onderwijsinstelling). Isolatie heeft te maken met een tekort aan interactie met de studieomgeving. Beide factoren kunnen leiden tot de drop-outbeslissing van de student. Samengevat kunnen we stellen dat succesvol lidmaatschap in de gemeenschap van de onderwijsinstelling het resultaat is van een proces van academische en sociale integratie. Studenten die goed geïntegreerd zijn vertonen een hogere betrokkenheid bij hun studie, hebben goede contacten met hun medestudenten en zullen minder snel afhaken (Tinto, 1993).

2.1.2. Het model van Prins

Het model van Tinto (1993) is gebaseerd op het Amerikaanse onderwijssysteem en zijn conclusies zijn daarom niet zomaar transfereerbaar naar de Vlaamse en de Nederlandse onderwijscontext. Een belangrijk verschilpunt is de impact van de onderwijsinstelling zelf. In Amerika wonen en leven studenten daadwerkelijk op de campus zelf, waardoor er hechte gemeenschappen ontstaan en een sterke identificatie met de onderwijsinstelling. In Vlaanderen en Nederland is er eerder een identificatie met de studie die men volgt. Vandaar dat Prins (1997) een eigen conceptueel model heeft opgebouwd, gebaseerd op twee factoren die de drop-out kunnen beïnvloeden; namelijk studentfactoren maar ook opleidingsfactoren. Naar analogie met Tinto omvatten de studentfactoren een aantal achtergrondkenmerken zoals geslacht, etnische afkomst, sociaal-economische status, leeftijd en voorafgaande leerprestaties. De opleidingsfactoren bestaan uit een aantal indicatoren zoals studiebegeleiding, participatie, vormgeving van het onderwijs, spreiding van de studielast en evaluatiebeleid. Vooral het toevoegen van opleidingskenmerken aan het drop-outmodel was nieuw t.o.v. Tinto (1993). Uit het onderzoek van Prins blijkt dat deze opleidingskenmerken een significante invloed uitoefenen op de sociale en academische integratie van studenten, en dus onrechtstreeks ook een impact op studie-uitval hebben.

2.1.3. Het Vlaamse model

In 1998 gaf het Ministerie Van Onderwijs in Vlaanderen opdracht tot een onderzoek naar het drop-outprobleem in het hoger onderwijs. Het onderzoeksteam (Lacante et al., 2001) hanteerde het model van Tinto (1993), aangevuld met het concept opleidingskenmerken uit het model van Prins (1997). Bij de modificatie van het Vlaamse model werd ook rekening gehouden met de evolutie die een student tijdens het eerste academiejaar hoger onderwijs doormaakt. Deze evolutie is een gevolg van de confrontatie en de ervaringen met de nieuwe onderwijsinstelling en de gekozen opleiding. Bovendien is het Vlaamse hoger onderwijs zo georganiseerd dat er in de loop van het academiejaar een aantal tussentijdse evaluatie- en feedbackmomenten voorzien zijn, die ook hun impact hebben op de succeservaring van de nieuwe student. Een aantal van de vaardigheden die in het model van Tinto (1993) werden beschouwd als statische pre-entry kenmerken, worden in het Vlaamse model opgevat als dynamische constructen. Het aangepaste Vlaamse model van Lacante et al. (2001) benadert het academiejaar dus als een gefaseerd gebeuren, waarbij de student een aantal ontwikkelingen doorloopt vooraleer de drop-outbeslissing genomen wordt: 1) Fase 1 omvat de confrontatie van het instaprofiel van de generatiestudent met de nieuwe onderwijsomgeving en de evolutie tot het moment van de eerste officiële feedback (n.a.v. proef- of tussentijdse examens). 2) De feedback brengt een nieuw proces van aanpassing op gang, een proces waarbij de initiële intenties en commitments worden bijgesteld. Deze nieuwe ontwikkelingsfase situeert zich tussen de eerste officiële feedback en de

uiteindelijke examens. Binnen elke fase kan de student een drop-outbeslissing nemen. 3) Op het einde van het academiejaar, na de laatste examenkans, wordt duidelijk of men geslaagd is of niet, en volgt de definitieve beslissing van de student: uitvallen of blijven.

2.2. Risicofactoren voor drop-out

Vanuit de hierboven besproken drop-outmodellen analyseren we vervolgens de meest invloedrijke risicofactoren. Er zijn verschillende persoonsgebonden factoren die een impact hebben op de beslissing om af te haken. Sommige van deze kenmerken zijn statisch; ze zijn dus niet meer aanpasbaar op het moment dat de student het hoger onderwijs aanvat. Maar daarnaast zijn er ook een aantal dynamische factoren die een rol spelen; zoals motivatie, zelfvertrouwen en verwachtingen. Het dynamisch karakter van deze factoren maakt dat het onderwijs hierop kan inwerken en zodoende een eventuele drop-outbeslissing kan voorkomen of ombuigen.

2.2.1. Pre-entry kenmerken

Vele empirische studies gebaseerd op de theorieën van Spady (1970) en Tinto (1987) benadrukken het feit dat studiesucces en drop-out sterk afhankelijk zijn van bepaalde pre-entry kenmerken zoals geslacht, studievertraging, voorafgaande schoolopleiding, sociaal-economische en culturele status (Reynolds & Walberg, 1992; Tinto, 1993).

Geslacht. Alle studies zijn het erover eens dat mannelijke studenten een hoger risico op studie-uitval lopen dan vrouwelijke (Barefoot, 2004; Charlton et al., 2006; Howieson et al., 2003). Ook Lacante et al. (2001) kwamen tot de vaststelling dat meisjes minder stoppen dan jongens en meer doorzetten tot het einde. Indien meisjes toch afhaken gebeurt dit meer vrijwillig, terwijl jongens vooral stoppen na een mislukking. Wat betreft het moment van studie-uitval, zullen meisjes eerder vroeger afhaken, omdat ze over minder academisch zelfvertrouwen zouden beschikken (Tinto, 1993). Jongens vallen later in de opleiding uit (Prins, 1997).

Studievertraging. Een schoolloopbaan in het secundair onderwijs zonder problemen zoals overzitten of 'watervalervaringen' lijkt een goede voorspeller te zijn voor een succesvol eerste jaar hoger onderwijs (De Metsenaere & Janssens, 1997, Pustjens et al., 2004). Studenten met een studievertraging haken meer af en, indien ze toch volhouden, slagen ze minder dan de andere studenten (Lacante et al., 2001).

Sociaal-economische status. Studenten met een lage sociaal-economische status hebben een minder positief academisch zelfbeeld en schatten hun eigen vaardigheden en mogelijkheden lager in (De Metsenaere & Janssens, 1997). Veel sterker dan de financiële situatie, speelt vooral het opleidingsniveau van de ouders een rol bij studie-uitval. Kinderen van hoogopgeleide ouders vertonen

minder drop-out en hebben betere slaagkansen (De Metsenaere & Janssens, 1997). Het opleidingsniveau van de moeder weegt daarbij het sterkste door. Ook Lacante et al. (2001) kwamen tot de bevinding dat het aantal drop-outs daalt en het slaagcijfer stijgt, naarmate het opleidingsniveau van de ouders hoger is. Het grootste aantal drop-outs vinden we bij ouderparen die enkel secundair onderwijs als hoogste diploma haalden (Lacante et al., 2001).

Etnische afkomst. Uit recent onderzoek in Vlaanderen blijkt dat allochtone jongeren minder doorstromen naar het hoger onderwijs en dat hun studierendement significant lager ligt dan bij autochtone studenten. Vooral de zogenaamde ‘TMA-allochtonen’⁵ halen een laag slaagcijfer en vallen meer uit dan anderen (Lacante et al., 2007).

Voorafgaande schoolopleiding. Een groot deel van alle drop-out in het hoger onderwijs is toe te schrijven aan een tekort aan academische vaardigheden (Stratton et al., 2008; Tinto, 1993). Het resultaat dat behaald wordt aan het einde van het secundair onderwijs blijkt dan ook een zeer sterke voorspeller voor studiesucces (Bruinsma, 2003). De leerlingen die behoren tot het eerste kwartiel voor Nederlands, wiskunde en het algemeen totaal, hebben de beste kansen om hun eerste jaar hoger onderwijs succesvol af te ronden (Lacante et al., 2001).

2.2.2. Studiekeuzefactoren

Op basis van het model van Tinto (1993) verwacht men dat een ‘goede’ studiekeuze de kans op studieuitval verkleint. Volgens Lacante et al. (2001) is er een rechtstreeks verband tussen drop-out en het studiekeuzeproces. Er blijken drie aspecten te zijn die de kwaliteit van het studiekeuzeproces waarneembaar maken: het tijdstip van de studiekeuze, de referentiefiguren waarmee de keuze besproken werd en de studiekeuzemotieven.

Wat het keuzetijdstip betreft, blijkt dat drop-outs vaak late beslissers zijn. Dit wil echter niet zeggen dat deze studenten langer met hun keuze zijn bezig geweest. Integendeel; ze hebben er juist minder werk van gemaakt en de beslissing voortdurend uitgesteld (Lacante et al., 2001). De ‘referentiefiguren’ zijn de personen uit de omgeving van de student die mogelijk een invloed hebben op de studiekeuze van de student. Meer concreet worden hieronder ouders, broers of zussen, andere familieleden, vrienden, partner, leerkrachten en CLB-medewerkers verstaan (Meire, 2001). Bij het uitkristalliseren van een studiekeuze blijkt vooral de invloed van ouders en leerkrachten doorslaggevend. Onderzoek toont aan dat drop-outs hun studiekeuze minder bespreken met referentiefiguren en ook minder gevoelig zijn voor hun invloed (Lacante et al., 2001). Wat betreft de studiekeuzemotieven wordt er vaak een

⁵ ‘TMA-allochtonen’ vormen een subgroep die zo genoemd wordt omdat ze een etnische origine hebben die via minstens één van de ouders terug te voeren is op Turkije, de Maghreb en/of de Arabische wereld (Lacante et al, 2007)

onderscheid gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motieven. Bij extrinsieke motieven gaat het vooral over materiële drijfveren, zoals de latere verloning, de jobzekerheid en de carrièremogelijkheden. Bij intrinsieke studiekeuzemotieven draait het om de interesse in het beroep, de zelfrealisatie en de jobinhoud. Bij drop-outs spelen extrinsieke motieven vaker een doorslaggevende rol (Lacante et al., 2001).

We kunnen dus stellen dat een goede, weloverwogen en doorsproken studiekeuze aan de jonge student meer zelfvertrouwen geeft, zorgt voor meer enthousiasme en leidt tot betere prestaties (Lacante et al., 2008).

2.2.3. Motivatie

Motivatie wordt beschouwd als een essentiële drijfveer in het onderwijskundig proces (Bruinsma, 2003). Wat motiveert studenten om door te zetten waar anderen afhaken? In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000) om de motivatie van studenten te beoordelen. Volgens deze theorie zijn de kwantiteit en de kwaliteit van motivatie twee afzonderlijke aspecten. De kwantiteit van motivatie wordt gevat in het concept 'amotivatie'; dit is het gebrek aan motivatie. Amotivatie is gerelateerd aan non-regulatie (Ryan & Deci, 2000) en een oppervlakkige leerstijl (Coertjens, Donche & Van Petegem, 2009). Wat betreft de kwaliteit van motivatie, maakt de traditionele literatuur doorgaans een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsiek gemotiveerde studenten zijn geboeid en beleven plezier aan studeren. Extrinsiek gemotiveerde studenten beschouwen het leren niet als doel op zich, maar als een middel om een ander doel (bijvoorbeeld een hoge score) te bereiken. De zelfdeterminatietheorie maakt evenwel een uitsplitsing in drie soorten extrinsieke motivatie: geïdentificeerde regulatie, geïntrojecteerde regulatie en externe regulatie (Deci & Ryan, 2000). De twee laatste soorten; geïntrojecteerde en externe motivatie, worden als minder optimaal beschouwd. Ze vormen in de zelfdeterminatietheorie samen het concept 'gecontroleerde motivatie', omdat er sprake is van een interne of externe controle ('moeten'). Intrinsieke en geïdentificeerde motivatie vormen samen het concept 'autonome motivatie'. Studenten die autonoom gemotiveerd zijn, studeren graag en in psychologische vrijheid ('willen').

Het welslagen van een student wordt in de meeste studies geoperationaliseerd via twee constructen: studiesucces (de behaalde score in GPA⁶) en drop-out (het al dan niet uitvallen; de focus van deze scriptie). Onderzoek, gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie, heeft aangetoond dat de kwaliteit en kwantiteit van motivatie een impact heeft op zowel het studiesucces (Deci & Ryan, 2000), als op drop-out: studenten met hoge aspiraties en een hoge intrinsieke motivatie zouden minder uitvallen (Prins,

⁶ GPA staat voor 'Grade Point Average' en is het gewogen gemiddelde dat een student aan het einde van het academiejaar behaalt voor alle vakken.

1997; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004). De kwaliteit van motivatie is ook een predictor voor de leerstijl die gehanteerd wordt. Recente studies tonen aan dat autonoom gemotiveerde studenten meer zelfstandig en diepgaand leren, terwijl gecontroleerde motivatie eerder leidt tot oppervlakkige en reproducerende verwerkingsstrategieën (Donche, Van Petegem, Van de Mosselaer & Vermunt, 2010; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007).

2.2.4. Academisch zelfvertrouwen

Academisch zelfvertrouwen is de inschatting van het eigen academisch potentieel. Onder dit paraplubegrip onderscheiden we twee concepten: zelfeffectiviteit en succesverwachting. Het begrip 'zelfeffectiviteit' ('selfefficacy') wordt gedefinieerd als: *"de inschatting van – en het vertrouwen in – de eigen vaardigheden om acties te organiseren en te ondernemen die leiden tot een vooropgesteld doel"* (Bandura, 1977). Zelfeffectiviteit is procesgeoriënteerd. Vertaald naar een onderwijscontext duidt het op het geloof van studenten in de eigen leercapaciteiten om hun studieproces succesvol te volbrengen. Het concept 'succesverwachting' daarentegen is prestatie-georiënteerd en focust op het einddoel. Het is de verwachting en voorspelling van het eigen studiesucces (Pintrich, 1993; Wigfield & Eccles, 2000).

De relatie tussen academisch zelfvertrouwen enerzijds en studiesucces of drop-out anderzijds werd in het verleden reeds bevestigd (Lacante et al., 2001; Prins, 1997; Tinto, 1993). Een positief zelfconcept en een realistische inschatting van het eigen kunnen spelen een rol in het slagen, mislukken of stoppen. Bruinsma (2003) kwam tot de bevinding dat studenten met veel zelfvertrouwen een hogere motivatie hebben en meer studiepunten behalen aan het einde van het academie jaar. Prins (1997) concludeerde dat academisch zelfvertrouwen zowel een directe invloed heeft op drop-out, als een indirecte via sociale en academische integratie.

2.2.5. Sociale en academische en integratie

Bij de overstap van het secundair naar het hoger onderwijs treedt de generatiestudent een compleet nieuwe en onbekende wereld binnen. Een goede integratie in de nieuwe gemeenschap is cruciaal. In het drop-outmodel van Tinto (1993) wordt een onderscheid gemaakt tussen sociale en academische integratie. Sociale integratie omvat de omvang en de kwaliteit van de interacties met medestudenten. Academische integratie omvat de academische ervaringen van een student, zoals studiestatistiek, tevredenheid over de academische ontwikkeling, contacten met stafleden en uren besteed aan academisch georiënteerde activiteiten.

Uit onderzoek blijkt dat studenten die beter sociaal en academisch geïntegreerd zijn, minder uitvallen (Prins, 1997). De invloed van sociale en academische integratie is daarbij vooral indirect van aard. Tinto (1993) stelt dat, naarmate de student beter academisch geïntegreerd is, zijn doelgerichtheid en

vastberadenheid groter is. Sociale integratie zorgt voor een groter 'institutional commitment' (verbondenheid met de onderwijsinstelling). Al deze factoren hebben op hun beurt een positieve invloed op de studievoortgang en verkleinen de kans op drop-out. Prins (1997) concludeerde ook dat sociale integratie vooraf gaat aan academische integratie. Naarmate een student meer sociaal geïntegreerd is, neemt de academische integratie toe. Lacante (2001) noemt sociale isolatie de belangrijkste oorzaak van drop-out.

2.3. Attributie van drop-out

Hierboven werden de statische en dynamische risicofactoren beschreven die kunnen leiden tot studieuitval. Maar welke reden geeft de student in kwestie zelf aan voor zijn drop-outbeslissing? Volgens het onderzoek van Lacante et al. (2001) is de meest genoemde reden het feit dat de studiekeuze niet aan de verwachtingen beantwoordt en/of het feit dat de studierichting intellectueel te zwaar was. Drop-outs die definitief stoppen met studeren en dus gaan werken, geven meer dan anderen een gebrek aan motivatie en inzet en persoonlijke redenen op. Heroriënteerders geven vaker het feit dat de studie niet aan de verwachtingen beantwoordde op als oorzaak. Ook de steun van ouders blijkt een significant gegeven. Studenten die hun ouders als niet bekommerd ervaren, vallen meer en vroegtijdig uit en slagen minder (Lacante et al., 2001). Uit de Nederlandse "Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007" (Broek et al., 2009)⁷ blijkt dat de volgende uitvalredenen als meest doorslaggevend worden ervaren: 1) persoonlijke omstandigheden (22%), 2) gebrek aan motivatie (16%) en op een gedeelte derde plaats 3) een verkeerde studiekeuze en onvrede met de manier van lesgeven (15%).

2.4. Definitie en afbakening van "drop-out"

In de literatuur worden verschillende definities van 'drop-out' gehanteerd: Bynum & Thompson (1983) bekijken drop-out over de hele studieloopbaan. Daarbij worden studenten die uitvallen vergeleken met studenten die normaal vorderen en na verloop van tijd afstuderen. In het onderzoek van Lacante et al. (2001) is een 'drop-out' een generatiestudent die tijdens het eerste jaar ofwel stopt met studeren ofwel verandert van studierichting ofwel van onderwijsinstelling. Maar drop-outs vormen geen homogene groep. Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen drop-outs op basis van het moment van afhaken (De Metsenaere & Janssens, 1997). Het drop-outproces wordt door Lacante et al. (2001) omschreven als een 'afvallingskoers' die samen met het academiejaar start en in belangrijke mate al beslecht is vooraleer de eindmeet in juli bereikt werd. Op basis van het decisieve afhaakmoment, wordt er een onderscheid gemaakt tussen drie categorieën drop-outs: 1) studenten die afhaken voor het eerste

⁷ Naar Nederlands voorbeeld liet het Vlaams Departement van Onderwijs en Vorming in 2009 voor het eerst een "Studentenmonitor Vlaanderen 2009" uitbrengen. Daarin staan echter geen gegevens over doorstroom of uitval, zoals dat in de Nederlandse Studentenmonitor wel het geval is. URL (laatst geraadpleegd op 07/01/2011): http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Studentenmonitor_Vlaanderen_2009.pdf

officiële evaluatiemoment (ongeveer 10%), 2) studenten die uitvallen tijdens de eerste of de tweede zittijd (ongeveer 30%) en 3) studenten die niet slagen en afhaken na de tweede zit (ongeveer 15%).

Andere onderzoekers maken een verdeling op basis van wat na de drop-outbeslissing volgt. Men maakt dan een onderscheid tussen 'korte termijn stop-outs' (studenten die zich binnen hetzelfde academiejaar opnieuw inschrijven aan het hoger onderwijs) en 'lange termijn drop-outs' (Johnes, 1990; Stratton et al., 2005). Een ander onderscheid kan worden gemaakt op basis van het drop-outmotief; met enerzijds de 'vrijwillige stakers' (waaronder deze die heroriënteren en van opleiding veranderen) en anderzijds de 'gedwongen stakers'. Bij vrijwillige stakers spelen motieven mee zoals de moeilijkheidsgraad, ontevredenheid over de onderwijsinstelling, maar ook persoonlijke, sociale of financiële redenen. Bij gedwongen stakers gaat het vaak om mislukkingen bij examens of gezondheidsredenen (Johnes, 1990). Nog andere onderzoekers onderscheiden 'push' en 'pull' effecten die studie-uitval veroorzaken. 'Push effects' zijn negatieve ervaringen die binnenin de onderwijsomgeving werden opgedaan, zoals negatieve feedback na een evaluatie, mislukking, isolatie, vervreemding, ... 'Pull effects' behelzen externe factoren zoals financiële moeilijkheden of een overlijden in het gezin (Jordan, McPartland, & Lara, 1999).

De definitie die Lacante et al. in hun onderzoek (2001) hanteren luidt: *"een drop-out is een eerstejaarsstudent in het hoger onderwijs die tijdens of aan het einde van het academiejaar afhaakt omwille van academisch falen of een andere reden"*. Ook wij zullen deze definitie gebruiken, maar met de volgende kanttekeningen: 1) Het gaat uitsluitend om generatiestudenten; dus studenten die zich voor het eerst inschrijven in het hoger onderwijs. We kiezen hier bewust voor om de effecten van het hoger onderwijs zo zuiver mogelijk te houden. 2) 'Afhaken' betekent hier: ofwel definitief stoppen met studeren en dus ongekwalificeerd uitstromen, ofwel van studierichting of van onderwijsinstelling veranderen.

Afhankelijk van het moment van afhaken, kunnen drop-outs ingedeeld worden in vier categorieën. In de verdere studie zullen deze benamingen gebruikt worden:

- 'Vroege drop-outs' haken af voor het eerste officiële evaluatiemoment.
- '1^e zit drop-outs' haken af in de periode vanaf het eerste officiële evaluatiemoment tot en met het einde van de 1^e zit.
- '2^e zit drop-outs' haken af in de periode vanaf het einde van de 1^e zit tot en met het einde van de 2^e zit (dus tijdens de zomervakantie).
- 'Late drop-outs' hebben beide zittijden benut maar slagen toch niet en schrijven zich volgend academiejaar ook niet opnieuw in voor dezelfde studierichting.

Het tegengestelde van een 'drop-out' is een 'blijver': een generatiestudent die zijn jaar afmaakt en het daaropvolgende academiejaar dezelfde studierichting voortzet. In deze studie wordt het concept studiesucces niet gemeten via een GPA-score, maar maken we voor de 'blijvers' enkel een onderscheid tussen de volgende twee categorieën:

- 'Geslaagden' behalen in 1^e of 2^e zit creditbewijzen voor alle vakken en schrijven zich daarna in voor het modeltraject in het tweede jaar.
- 'Niet-geslaagden' hebben de beide zittijden benut maar slagen niet voor alle vakken. Zij moeten (een aantal van) de vakken van het eerste jaar hernemen in het daaropvolgende academiejaar.

2.5. Deze studie

Ondanks het vele onderzoekswerk dat reeds in het verleden verricht werd en de uitgebreide literatuur die er rond dit thema al aanwezig is, wil deze studie drop-out opnieuw uitmeten. We denken daarvoor een aantal goede redenen te hebben:

De uitgebreide bevindingen van Tinto (1975, 1987, 1993) vormen een ruggensteun, maar de context waarin het onderzoekswerk werd verricht is té specifiek Amerikaans om zomaar te transfereren naar hier. Het Vlaamse model (Lacante et al., 2001) vormt de inspiratiebron voor het huidige drop-outonderzoek; zowel voor wat betreft de theoretische onderbouw, als voor de constructie van de meetinstrumenten. Waarom het onderzoek van Lacante et al. (2001) dan toch opnieuw uitvoeren?

De structuur van het hoger onderwijs is in Vlaanderen op tien jaar tijd ingrijpend veranderd, door de invoering van de BAMA-structuur, het flexibiliseringsdecreet, het financieringsdecreet en het leerkrediet. De inschrijvingscijfers⁸ van de laatste jaren tonen aan dat meer jongeren hun weg vinden naar het hoger onderwijs en dat ook TSO- en BSO-instroomers meer dan vroeger hun kans wagen. Het vermoeden leeft dat, indien deze structurele veranderingen een impact hebben op de instroom, ook het drop-outverschijnsel anders is dan tien jaar geleden.

Het onderzoek dat in opdracht van het Ministerie van Onderwijs werd opgezet (Lacante et al., 2001) was erg groots opgevat met een zeer talrijke steekproef (4315 studenten) en met de bedoeling om daaruit conclusies voor heel Vlaanderen te trekken. Bij de representativiteit van deze steekproef plaatsen we echter de volgende kanttekeningen: 1) Meer dan de helft van de respondenten (63,7%) studeerde aan een universiteit; het hogeschoolonderwijs van 1 cyclus was beduidend ondervertegenwoordigd (29,7%). 2) De onderzochte hogescholen en universiteiten situeerden zich allemaal in de regio Brussel – Leuven. 3) Niet alle studiegebieden waren even sterk vertegenwoordigd.

⁸ De Databank Hoger Onderwijs (DHO) is bereikbaar via volgende URL (laatst geraadpleegd op 02/04/2011): <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/databank/>

In plaats van een groots opgezet onderzoek met de bedoeling generaliserende conclusies te trekken, wil deze studie kleinschalig te werk gaan en vooral het contextspecifieke karakter van drop-out in de verf zetten. Daarom worden twee cohorten generatiestudenten onderzocht uit twee sterk contrasterende professionele bacheloropleidingen van een Antwerpse hogeschool. Door deze twee groepen tegenover elkaar te plaatsen, hopen we zowel algemene als opleidingsspecifieke patronen te herkennen.

De meeste drop-outmodellen leggen de nadruk op de impact van de pre-entry kenmerken op drop-out. Daardoor wordt de indruk gewekt dat de kaarten al op voorhand geschud zijn en drop-out “in de sterren geschreven staat”. Omdat we geloven in het maakbare van de mens, wil deze studie nagaan wat de specifieke invloed is van een aantal dynamische factoren zoals motivatie, zelfvertrouwen en verwachtingen.

Kunnen we alle gevallen van drop-out zomaar op één hoop gooien? Naast het zoeken naar beïnvloedende factoren, wil deze studie ook meer inzicht krijgen in de perceptie van drop-out. We willen weten wat er in het hoofd van de afhaker omgaat, wat zijn motieven en verdere plannen zijn. In een bijkomend onderzoeksluik willen we daarom dieper graven in het drop-outfenomeen en via interviews op zoek gaan naar verschillen en gelijkenissen.

2.6. Onderzoeksvragen

De focus van dit onderzoek is de studie-uitval bij generatiestudenten in het eerste bachelorjaar. Het onderzoek valt uiteen in twee delen. Voor elk deel formuleren we een algemene onderzoeksvraag die verder wordt verfijnd in een aantal concrete deelonderzoeksvragen.

OV1: Welke risicofactoren voorspellen drop-out?

In dit eerste deel willen we onderzoeken hoe sterk drop-out kan voorspeld worden bij de aanvang van het academiejaar. Vanuit de literatuur over bestaande drop-outmodellen is gebleken dat een aantal studentkenmerken een sterk voorspellend effect hebben op studie-uitval. Gezien de gewijzigde situatie in het Vlaamse hoger onderwijs, wil het huidige onderzoek de invloed van deze pre-entry kenmerken opnieuw uitmeten. Daarnaast willen we ook nagaan wat de impact is van een aantal dynamische factoren. Naast de zoektocht naar één generiek model, wil deze studie vooral ook oog hebben voor het contextspecifieke karakter van drop-out. Daarom zal er veel aandacht besteed worden aan de onderlinge verschillen tussen de beide contrasterende bacheloropleidingen.

De onderzoeksvragen van dit eerste gedeelte zitten vervat in één geïntegreerd model (zie figuur 1) waarmee de verklaarde variantie in drop-out zal gemeten worden.

Meer specifiek willen we de volgende deelonderzoeksvragen stellen:

- OV1A: Wat is het effect van de pre-entry kenmerken op drop-out?
- OV1B: In welke mate worden motivatie, academisch zelfvertrouwen en verwachtingen beïnvloed door de pre-entry factoren?
- OV1C: Wat is het effect van zelfvertrouwen, motivatie en verwachtingen op drop-out?
- OV1D: Hoe goed kan drop-out voorspeld worden op basis van al deze variabelen?

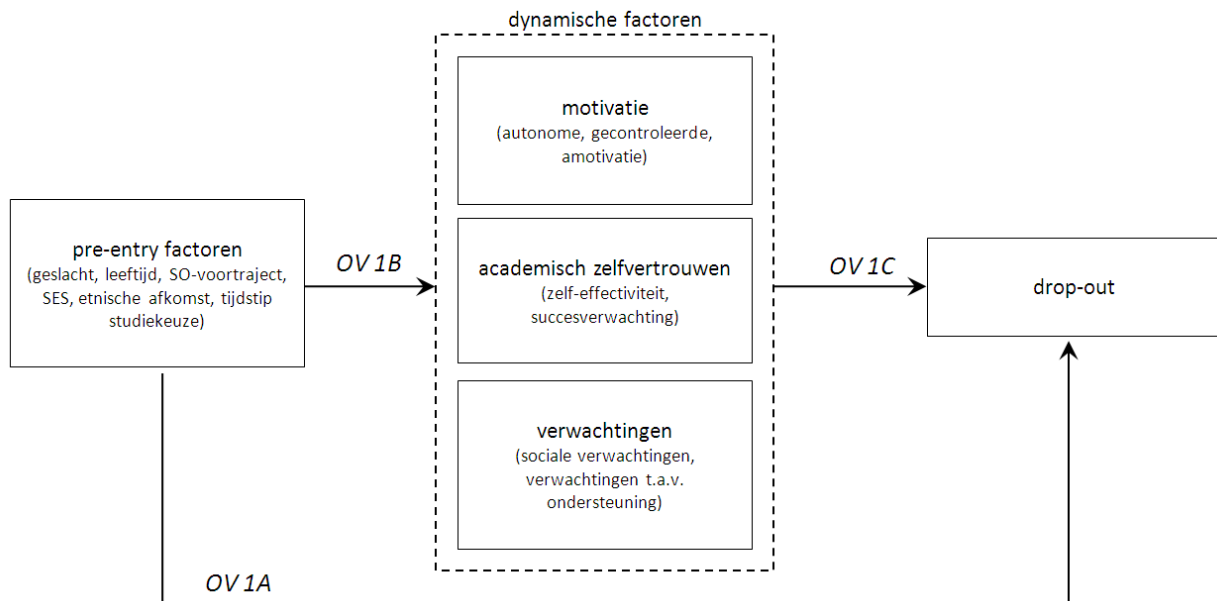


Fig.1. Geïntegreerd model voor de voorspelling van drop-out

OV2: Welke verschillen zijn er tussen drop-outs?

In de meeste literatuur worden studie-uitvallers als één uniforme groep beschreven. Dit kan echter in vraag worden gesteld. De stelling in dit onderzoek luidt dat drop-out een zeer complex en divers fenomeen is dat qua timing, proces en motief voor elke student anders verloopt. Er kan dus niet zomaar gesproken worden van 'dé drop-out'. Op basis van gesprekken met uitvallers willen we in dit tweede deel nagaan welke verschillende motieven meespelen in de uiteindelijke beslissing om eruit te stappen en aan de hand daarvan een typologie opstellen. We willen met andere woorden een beter inzicht krijgen in het 'waarom' van drop-out. Volgende concrete deelonderzoeksvragen komen aan bod:

- OV2A: Welke redenen worden opgegeven voor de studie-uitval?
- OV2B: Welke verschillende drop-outtypes kunnen we onderscheiden?

3. Methodologie

3.1. Participanten

Tijdens het academiejaar 2009-2010 werd een cohorte generatiestudenten van de Karel de Grote-Hogeschool (KdG) in Antwerpen opgevolgd. Meer specifiek gaat het om eerstejaars studenten uit de professionele bacheloropleiding “Marketing” (MA) en “Toegepaste Informatica” (TI) op de campus Handelswetenschappen en Bedrijfskunde. In totaal worden de gegevens van 346 generatiestudenten verzameld. Daarvan volgen 177 studenten de richting MA en 169 studenten de richting TI.

Als steekproef voor dit onderzoek wordt bewust gekozen voor twee contrastgroepen. Het contrast tussen beide bacheloropleidingen komt het sterkst tot uiting in: 1) de beoogde competenties, 2) het beroepsprofiel en 3) de instroom. De MA-opleiding streeft naar competenties⁹ zoals klantgericht handelen, sales management, marktonderzoek, cijfermatig inzicht, marketingplanning en marketingcommunicatie. De TI-opleiding daarentegen beoogt competenties¹⁰ zoals analyse, ontwerp en implementatie van software-applicaties of ICT-infrastructuren en het onderhouden en ondersteunen van computernetwerken. Ook het beroepsprofiel waarin de afgestudeerde bachelors terecht komen is totaal verschillend. Zo komen MA-afgestudeerden vooral terecht in marketing of sales functies (bijvoorbeeld: Product Manager, Sales Representative, Customer Service Manager, Account Executive), terwijl TI-afgestudeerden vooral terecht komen in sectoren van applicatieontwikkeling, software management en systeem- en netwerkbeheer (bijvoorbeeld: Hardware Designer, ICT Business Analyst, Web Designer, System Developer).

De twee bacheloropleidingen trekken ook een verschillend publiek aan. De instroomverschillen tussen MA en TI zijn het sterkst voor de kenmerken geslacht en SO-traject. Van de 177 generatiestudenten in MA is ruim één derde van het vrouwelijk geslacht (N=66; 37%), terwijl er in TI slechts 5% meisjes (N=8) zijn op een totaal van 169 studenten. Cijfers uit de administratieve databank ‘Bamaflex’ van KdG tonen aan dat deze verhoudingen gedurende de laatste vijf jaren stabiel bleven. De opleiding TI trekt dus duidelijk een overwegend mannelijk publiek aan. Ook voor wat betreft de instroom vanuit het secundair onderwijs zijn er opvallende verschillen. In tabel 1 wordt voor beide bacheloropleidingen de evolutie van de laatste vijf jaren getoond per SO-voortraject.

⁹ Uit het “Zelfevaluatierapport Bedrijfsmanagement – opleiding Marketing”, KdG, 30/06/2010

¹⁰ Uit het “Zelfevaluatierapport Toegepaste Informatica”, KdG, 15/12/2008

Tabel 1. Instroom vanuit het secundair onderwijs gedurende de laatste vijf jaren.

		2005-06		2006-07		2007-08		2008-09		2009-10	
MA	ASO	58	44,6%	63	38,9%	45	31,3%	70	40,7%	58	32,8%
	TSO	68	52,3%	89	54,9%	82	56,9%	86	50,0%	82	46,3%
	BSO	2	1,5%	9	5,6%	13	9,0%	14	8,1%	31	17,5%
	andere ²	2	1,5%	1	0,6%	4	2,8%	2	1,2%	6	3,4%
	Totaal	130	100%	162	100%	144	100%	172	100%	177	100%
TI	ASO	34	15,8%	30	16,4%	40	20,5%	43	25,9%	39	23,1%
	TSO	160	74,4%	129	70,5%	142	72,8%	113	68,1%	119	70,4%
	BSO	18	8,4%	18	9,8%	11	5,6%	8	4,8%	10	5,9%
	andere ²	3	1,4%	6	3,3%	2	1,0%	2	1,2%	1	0,6%
	Totaal	215	100%	183	100%	195	100%	166	100%	169	100%

Voor 2009-10: $\chi^2=24,69$; $df=3$; $\Phi=,267$; $p<,001$

²andere bestaat uit KSO, BUSO of buitenlandse studenten

Uit de cijfers van tabel 1 blijkt dat de instroom van MA anders verdeeld is dan die van TI. In TI is de overgrote meerderheid van de studenten afkomstig uit het TSO (in 2009: 70,4%), terwijl dat er bij MA minder dan de helft zijn (in 2009: 46,3%). Wat verder opvalt in MA, is het grotere aandeel ASO-studenten (in 2009: 32,8%) en BSO-studenten (in 2009: 17,5%) tegenover slechts 23,1% ASO-studenten en 5,9% BSO-studenten in TI. Uit de data blijkt verder dat de instroom tijdens de laatste vijf jaren anders geëvolueerd is in beide bacheloropleidingen. Figuur 2 illustreert deze evolutie.

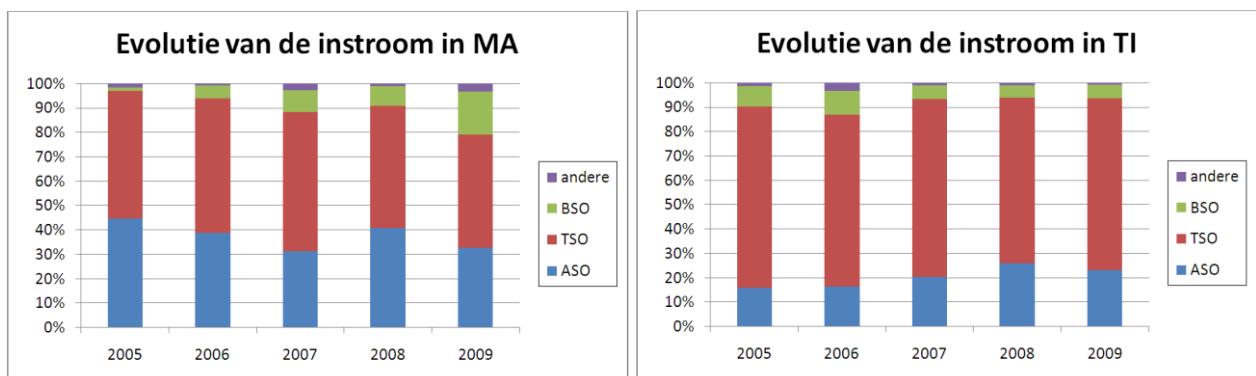


Fig.2 Evolutie van de instroom vanuit het SO gedurende de laatste vijf jaren.

Wat voor beide opleidingen geldt, is dat de instroom vanuit het TSO quasi hetzelfde is gebleven. Voor de opleiding MA is het aantal ASO-studenten verminderd: van 44,6% (N=58) in 2005 naar 32,8% (N=58) in 2009. Het aandeel BSO-studenten in MA is opmerkelijk gestegen: van 1,5% (N=2) in 2005 naar 17,5% (N=31) in 2009. In de opleiding TI is de evolutie anders en ook minder uitgesproken. Het aantal ASO-studenten is licht gestegen: van 15,8% (N=34) in 2005 naar 23,1% (N=39) in 2009. Het aantal BSO-studenten is licht gedaald; van 8,4% (N=18) in 2005 naar 5,9% (N=10) in 2009.

Hierboven hebben we geschetst hoe de beide bacheloropleidingen zowel qua discipline als qua instroom grondig verschillen ten opzichte van elkaar. In het verdere onderzoek willen we nagaan of ook het drop-outfenomeen zich voor beide opleidingen anders manifesteert.

3.2. Onderzoeksopzet en procedure

De eerste onderzoeksvraag luidt: *“Welke risicofactoren voorspellen drop-out?”* Dit kwantitatieve luik is vooral toetsend en deductief van aard, omdat we de bevindingen uit het verleden rond drop-out opnieuw willen uitmeten via een eigen geïntegreerd model (zie figuur 1). We kiezen ervoor om een beginmeting te doen tijdens de eerste lesweken van het academiejaar; enerzijds omdat we geïnteresseerd zijn in het instaprofiel van de generatiestudent en anderzijds omdat we de eerste drop-outs willen voor zijn. De data worden verzameld via een elektronische vragenlijst met vooral meerkeuzevragen en zelfbeoordelingschalen. De vragenlijst wordt beschikbaar gesteld via Blackboard; het elektronisch leerplatform van KdG. Om zoveel mogelijk respondenten te bereiken, wordt ervoor gekozen om de afname te organiseren tijdens de lessen. De studenten krijgen eerst een korte inleiding over de bedoeling, de werkwijze en de gegarandeerde anonimiteit. Ze vullen vervolgens onmiddellijk de vragenlijst in via hun laptop. Als dit mislukt (door bijvoorbeeld afwezigheid, technische of login-problemen), dan ontvangt de student in de daarop volgende week een aanmaning via e-mail. Indien er dan nog geen reactie volgt, dan wordt een papieren versie van de vragenlijst bezorgd, met de vraag om die onder gesloten omslag te willen afgeven bij het onthaal. De respondenten worden niet beloond voor hun deelname. De uiteindelijke responsratio bedraagt 74% (N=256). Meer specifiek gaat het om 66,1% van de MA-studenten (N= 117) en 82,2% van de TI-studenten (N=139).

De tweede onderzoeksvraag luidt: *“Welke verschillen zijn er tussen drop-outs?”*. Dit kwalitatieve luik is eerder beschrijvend en receptief van aard, omdat we meer inzicht willen krijgen in de diversiteit van het drop-outfenomeen en de motieven die meespelen bij de beslissing. Daarom trachten we zo veel mogelijk uitvallers te interviewen en liefst zo snel mogelijk na de drop-outbeslissing. Daar stelt zich echter volgend probleem: hoe weet men of iemand is afgehaakt? Een student is namelijk niet verplicht om zich officieel uit te schrijven. Dat doet hij enkel als hij zich datzelfde academiejaar opnieuw wil inschrijven voor een andere studierichting. Om mogelijke drop-out toch zo snel en efficiënt mogelijk te detecteren, wordt volgende strategie gehanteerd: na elke examenreeks¹¹ wordt nagegaan welke studenten aan geen enkele evaluatie hebben deelgenomen. Deze studenten worden vervolgens telefonisch gecontacteerd en geïnterviewd. De eerste interviews worden afgenomen na de eerste examenreeks in november 2009. De laatste telefoongesprekken worden geregistreerd na de

¹¹ Op KdG is er een periodesysteem: het academiejaar is ingedeeld in vier periodes. Elke periode bestaat uit een lesblok van zes weken gevolgd door één of twee examenweken. De vier verschillende evaluatiereeksen – gespreid over het volledige academiejaar – vormen samen de eerste zittijd.

examenreeks van periode 4; dus eind juni 2010. Een telefoongesprek duurt gemiddeld 10 à 15 minuten. Omwille van organisatorische redenen was het onmogelijk om in de zomervakantie nog interviews af te nemen. De steekproef voor dit luik beperkt zich dus tot de categorieën 'vroeg drop-outs' en '1^e zit drop-outs'. Van deze doelgroep zijn 19 personen telefonisch niet bereikbaar en één student weigert zijn medewerking. Uiteindelijk worden er 73 telefonische cases geregistreerd. Dat is 89,5% (N=17) van de categorie 'vroeg drop-outs' en 78,9% (N=56) van de categorie '1^e zit drop-outs'.

3.3. Instrumenten en meetconstructen

3.3.1. Kwantitatieve luik

In wat volgt beschrijven we de belangrijkste meetconstructen en variabelen waarop het verdere kwantitatieve luik van de analyse gebaseerd is. De data worden verzameld via de vragenlijst (zie bijlage 1) of komen rechtstreeks uit 'Bamaflex'. De vragenlijst bestaat uit 91 vragen; voornamelijk meerkeuzevragen en beoordelingschalen. Om er zeker van te zijn dat de formulering helder is, wordt een pilootstudie uitgevoerd. Deze proefafname vindt plaats begin september 2009 bij tien nieuw ingeschreven studenten. Op basis van hun opmerkingen wordt het instrument bijgestuurd qua vraagstelling.

Pre-entry kenmerken. Gegevens over geslacht, geboortedatum en SO-voortraject worden uit 'Bamaflex' gehaald. Vanuit de geboortedatum wordt berekend of de student studievertraging heeft opgelopen. Dit gegeven wordt herleid tot de dichotome variabele: *studievertraging* (0 = geen studievertraging, 1 = één of meerdere jaren studievertraging). Wat betreft SO-voortraject maken we een onderscheid tussen ASO, TSO, BSO en andere (KSO, BUSO of buitenland).

Sociaal economische status (SES) is een variabele die is samengesteld uit vier indicatoren: het beroep en het hoogst behaalde diploma van beide ouders. De SES-variabele wordt berekend via een PRINCALS¹² analyse (Gifi, 1990). Een PRINCALS oplossing met één dimensie geeft een goede fit (0,56). De sterkste voorspeller voor de sociaal economische status blijkt het beroep van de ouders te zijn (moeder=0,80 en vader=0,79). In het zo gecreëerde continuüm betekent een lage SES-score: werkloze ouders die geen diploma secundair onderwijs behaalden. Een hoge SES-score wil zeggen: ouders met een diploma hoger onderwijs en beiden actief in een zelfstandig beroep.

Etnische achtergrond. De oorspronkelijke bedoeling was om een variabele aan te maken die is samengesteld uit de nationaliteit, thuistaal en etnische afkomst. Er zijn echter te weinig studenten in deze steekproef die geen Belgische nationaliteit hebben (4,6%), die thuis geen Nederlands spreken

¹² Een PRINCALS analyse is een categorische principale componentenanalyse (Gifi, 1990)

(1,2%) en van vreemde origine zijn (niet West-Europees: 10,1%). Vermits geen enkele van deze drie variabelen de normaalverdeling volgt, is een PRINCALS analyse (Gifi, 1990) zinloos. We construeren wel een variabele *TMA-allochtone afkomst* om studenten te identificeren die etnisch afkomstig zijn uit Turkije, de Maghreb en/of de Arabische wereld (Lacante et al., 2007). Daarvoor wordt uit 'Bamaflex' het geboorteland van de grootmoeder langs moeders zijde gebruikt.

Tijdstip van studiekeuze. Eén van de vragen uit de enquête peilt naar het moment waarop de studiekeuze voor de student vast stond. De antwoorden worden tot drie categorieën herleid: *vroege keuze* (voor jan '09), *gemiddelde keuze* (jan – juni '09) en *late keuze* (juli – aug '09).

Academische motivatie. Om de kwaliteit en de hoeveelheid motivatie te meten wordt gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst uit het 'LEMO'-onderzoek (Donche et al., 2010), die gebaseerd is op de Self-Regulation Questionnaire (SRQ) ontwikkeld door Ryan and Connell (1989). Er worden vijf verschillende motivatietypes gemeten; amotivatie, externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie. De vragenlijst bevat 20 items (vier items per motivatietype). De studenten moeten uitspraken beoordelen op een Likertschaal, gaande van 1 ("helemaal niet van toepassing") tot 5 ("sterk van toepassing"). De onderzoeksgegevens bevestigen wat reeds in het literatuurboek¹³ beargumenteerd werd: intrinsieke en geïdentificeerde motivatie correleren sterk onderling ($r=,45$; $p<,001$). We nemen ze daarom samen in de schaal autonome motivatie ('willen'). Ook de scores voor geïntrojecteerde en externe regulatie hangen sterk samen ($r=,39$; $p<,001$). Samen vormen ze de schaal gecontroleerde motivatie ('moeten'). Zo komen we uiteindelijk tot drie motivatieschalen: 1) *autonome motivatie*, 2) *gecontroleerde motivatie* en 3) *amotivatie*.

Academisch zelfvertrouwen wordt in beeld gebracht via twee meetconstructen; zelfeffectiviteit en succesverwachting. *Zelfeffectiviteit* is een inschatting van de eigen studeercapaciteit en wordt gemeten via een schaal van vier items, ontleend aan het LEMO-onderzoek (Donche et al., 2010). De schaal is gebaseerd op de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich et al. (1993). *Succesverwachting* peilt naar de inschatting van de slaagkansen op het einde van het academiejaar. Uit de antwoorden wordt een categorische variabele afgeleid met volgende waarden: 1) hoge succesverwachting ("Ik slaag voor alle vakken in eerste zit"), 2) middelmatige succesverwachting ("Ik slaag voor alle vakken na twee zittijden") en 3) lage succesverwachting ("Ik slaag niet voor alle vakken").

Sociale en academische integratie zijn twee factoren die in het drop-outmodel van Tinto (1993) een belangrijke plaats innemen. Maar vermits de meting gebeurt bij de start van het academiejaar, is het nog te vroeg om te peilen naar welke vorm van integratie ook. Daarom vragen we in plaats daarvan naar

¹³ zie 2.2.3 ("Motivatie")

de verwachtingen die de nieuwe generatiestudent heeft t.a.v. integratie. De items zijn ontleend aan het drop-outonderzoek van Lacante et al. (2001). De respondent moet uitspraken beoordelen op een Likertschaal, gaande van 1 (“helemaal niet van toepassing”) tot 5 (“sterk van toepassing”). Na exploratieve factoranalyse blijken twee groepen van vier items sterk te correleren en samen een coherente schaal te vormen. Zo worden twee meetconstructen gevormd: *verwachtingen t.a.v. sociale integratie* en *verwachtingen t.a.v. ondersteuning*. In bijlage 3 worden de resultaten van deze factoranalyse in detail getoond.

Om de interne consistentie van bovenvermelde schalen na te gaan, wordt in SPSS de Cronbach’s Alpha berekend. Een hoge Cronbach’s Alpha geeft aan dat verschillende items hetzelfde construct meten en dus samen een betrouwbare schaal kunnen vormen. In tabel 2 worden de resultaten van deze betrouwbaarheidsanalyse weergegeven.

Tabel 2. Overzicht van de geconstrueerde schalen met vermelding van Cronbach’s Alpha en voorbeelditem.

Schaal	Aantal items	α	Voorbeelditem
Autonome motivatie (intrinsieke +geïdentificeerde)	8	0,84	V47: “Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik nieuwe dingen wil bijleren.”
Gecontroleerde motivatie (geïntrojecteerde + externe)	8	0,80	V50: “Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik verondersteld word dit te doen.”
Amotivatie	4	0,72	V57: “Ik zie niet in waarom ik eigenlijk studeer en eerlijk gezegd, ik maak me daar geen zorgen over.”
Zelfeffectiviteit	4	0,84	V68: “Ik heb vertrouwen in de manier waarop ik studeer.”
Verwachtingen_sociaal	4	0,71	V39: “Ik verwacht dat ik een goede band zal hebben met mijn medestudenten.”
Verwachtingen_ondersteuning	4	0,79	V26: “Ik verwacht dat deze hogeschool voldoende studiebegeleiding voorziet.”

We hanteren de vuistregel dat de Cronbach’s Alpha van een redelijke schaal tussen 0,6 en 0,8 bedraagt (De Maeyer & Kavadias, 2007). Dat is het geval bij de amotivatie-schaal en de schalen over verwachtingen. Volgens dezelfde vuistregel is een schaal goed wanneer de Cronbach’s Alpha hoger is dan 0,8. De schalen over zelfeffectiviteit, autonome en gecontroleerde motivatie halen deze norm. In ieder geval kunnen alle zes constructen meegenomen worden voor de verdere analyse.

3.3.2. Kwalitatieve luik

Het telefonisch interview verloopt semi-gestructureerd en peilt vooral naar de perceptie van de drop-out. De interviewleidraad is een ingekorte versie van de twee telefonische enquêtes die gebruikt werden bij het onderzoek van Lacante et al. (2001). Er worden zowel gesloten als open vragen gesteld (zie bijlage 2). Het antwoord op de gesloten vragen wordt door de interviewer op een voorgedrukt blad genoteerd in antwoordcategorieën. De gesloten vragen peilen naar: 1) het tijdstip waarop de uitvaller voor het eerst twijfelt of hij misschien zal afhaken, 2) het vervolgparcours (werken of studeren), 3) deelname aan de examens, 4) aanwezigheid in de lessen en 5) de mate waarin de ondervraagde op voorhand geïnformeerd was. De open vragen peilen naar: 1) de belangrijkste redenen waarom men met de studie gestopt is en 2) eventuele preventie maatregelen die de hogeschool had kunnen nemen. De interviewer moedigt de respondent aan om op de open vragen uitgebreid te antwoorden en maakt tijdens het gesprek notities op papier.

4. Analyse

4.1. Spreiding van de kengetallen

Vooraleer op zoek te gaan naar de oorzaken van drop-out, willen we eerst de omvang van het fenomeen in kaart brengen. Daarom vergelijken we het aantal drop-outs, geslaagden en niet-geslaagden per bacheloropleiding. Vervolgens bekijken we het studiesucces per SO-traject.

Van alle studenten uit de steekproef werd de eindstatus¹⁴ geregistreerd. Tabel 3 geeft een vergelijkend overzicht van de aantallen drop-outs, geslaagden en niet-geslaagden.

Tabel 3. Overzicht van de frequenties per eindstatus.

	alle studenten (N=346)		MA (N=177)		TI (N=169)	
vroege drop-out	19	5,5%	9	5,1%	10	5,9%
1e zit drop-out	71	20,5%	38	21,5%	33	19,5%
2e zit drop-out	40	11,6%	16	9,0%	24	14,2%
late drop-out	10	2,9%	4	2,3%	6	3,6%
niet geslaagd	89	25,7%	47	26,6%	42	24,9%
geslaagd in 1e zit	64	18,5%	34	19,2%	30	17,8%
geslaagd in 2e zit	53	15,3%	29	16,4%	24	14,2%
	346	100%	177	100%	169	100%

$Chi^2=3,22$; $df=6$; $Phi=,097$; $p=,780$

Voor de ganse steekproef geldt dat 40,5% (N=140) van de studenten uitvalt. De meeste drop-outs (N=71; 20,5%) haken af tijdens de eerste zit, dus na een eerste evaluatieperiode. Concreet gaat het dan

¹⁴ zoals beschreven onder 2.4 ("Definitie en afbakening van drop-out")

over de periode van november 2009 tot en met juni 2010. Eén derde van de studenten (N= 117; 33,8%) slaagt voor alle vakken in eerste of tweede zit. Een kwart (N=89; 25,7%) is na twee zittijden niet geslaagd en zal het volgende academiejaar één of meer vakken moeten hernemen.

Als we de beide bacheloropleidingen vergelijken, dan constateren we een aantal verschillen. Het staafdiagram in figuur 3 brengt deze verschillen duidelijker in beeld. Zo is de drop-out in TI (43,2%) groter dan in MA (37,9%). Het aantal studenten dat slaagt in één of twee zittijden ligt in TI (32%) lager dan in MA (35,6%). Ook het aantal niet-geslaagden is lager in TI (24,9%) dan in MA (26,6%). Meer MA-studenten ‘overleven’ dus het eerste bachelorjaar en vervolgen hun studietraject tijdens het daarop volgende academiejaar.

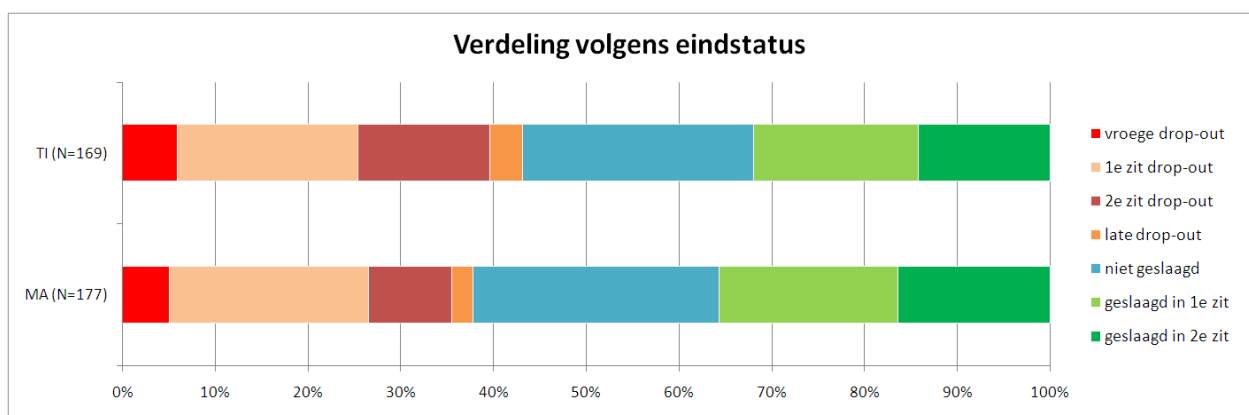


Fig.3 Gestapeld staafdiagram met de verdeling volgens eindstatus

In een volgende stap bestuderen we het studiesucces per SO-traject. In de onderstaande tabel worden de drie meest voorkomende instroomtrajecten van het secundair onderwijs (ASO, TSO en BSO) met elkaar vergeleken.

Tabel 4. Aantal drop-outs, geslaagden en niet-geslaagden per voortraject SO.

		ASO		TSO		BSO	
MA	drop-out	8	13,8%	30	36,6%	25	80,6%
	niet geslaagd	14	24,1%	27	32,9%	5	16,1%
	geslaagd	36	62,1%	25	30,5%	1	3,2%
		58	100%	82	100%	31	100%
TI	drop-out	13	33,3%	51	42,9%	8	80,0%
	niet geslaagd	9	23,1%	32	26,9%	1	10,0%
	geslaagd	17	43,6%	36	30,3%	1	10,0%
		39	100%	119	100%	10	100%

Voor MA: N=171; $\chi^2= 47,86$; $df=4$; $p<,001$. Voor TI: N=168; $\chi^2= 8,4$; $df=4$; $p=,077$

Uit deze gegevens blijkt dat ASO-studenten de meeste slaagkansen hebben. Vooral in MA doen ASO-studenten het opmerkelijk beter: 62,1% (N=36) slaagt op het einde van het eerste jaar t.o.v. slechts 13,8% (N=8) drop-outs. Ook in TI is er een ASO-effect, zij het minder uitgesproken: 43,6% (N=17) van de ASO-studenten slaagt en één derde van hen (33,3%; N=13) valt uit. TSO-studenten hebben, zowel in MA als in TI, een slaagkans van 30%. Het aandeel TSO-drop-outs is het grootst in TI (42,9%; N=51) t.o.v. 36,6% (N=30) in MA. Wat opvalt is dat meer dan een kwart van de TSO-studenten die niet slagen zich opnieuw in dezelfde studierichting inschrijven (MA: 32,9%; N=27, TI: 26,9%; N=32). Zij vormen daarmee de grootste groep niet geslaagde 'doorzetters'. De slaagkansen van BSO-studenten zijn zeer laag: in beide bacheloropleidingen valt 80% uit. Het gaat hier wel over kleine aantallen (vooral in TI), waardoor de percentages voor deze groep instabiel worden.

Onderstaande figuur maakt de onderlinge verschillen nog duidelijker.

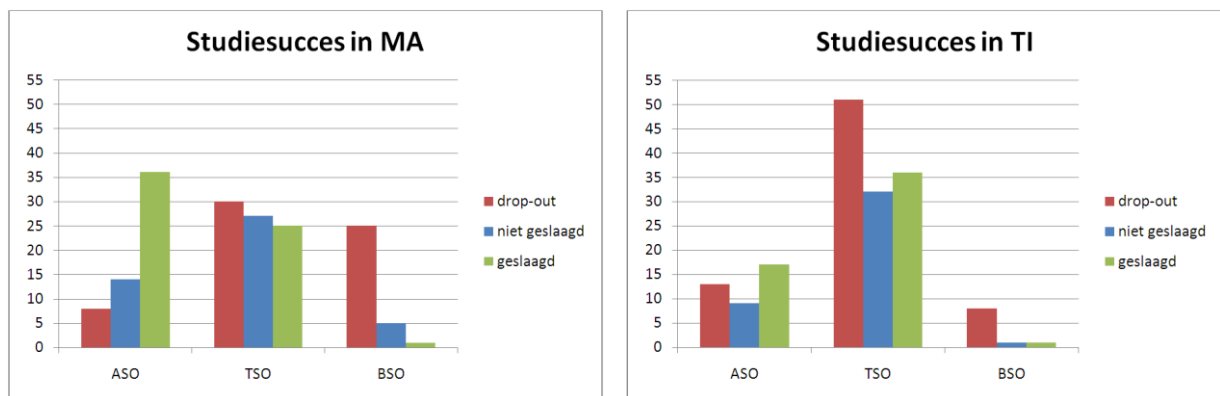


Fig.4 Gegroepeerde kolomdiagrammen met het studiesucces per SO-traject.

4.2. Welke risicofactoren voorspellen drop-out?

4.2.1. Wat is het effect van de pre-entry kenmerken op drop-out?

Vermits de afhankelijke variabele die we willen onderzoeken binair van aard is (uitvallen of niet), is logistische regressie de meest geschikte analysemethode om de impact van de pre-entry kenmerken op drop-out te meten. In een eerste stap willen we een beter beeld krijgen van de spreiding van de gehanteerde variabelen. Vervolgens gaan we op zoek naar het afzonderlijk effect van alle variabelen apart. Tenslotte willen we komen tot een voorspellend model dat de beste 'fit' geeft.

Tabel 5 geeft een overzicht van de pre-entry kenmerken die we voor dit deel van de analyse zullen gebruiken. Van de SES-waarde wordt een gestandaardiseerde z-score berekend, om gemakkelijker onderling te kunnen vergelijken. De andere variabelen worden voor de verdere analyse gedummificeerd.

Tabel 5. Overzicht van de verdeling van de pre-entry kenmerken

	alle studenten (N=346)		MA (N=177)		TI (N=169)	
ASO	28%		32,8%		23,1%	
BSO	11,8%		17,5%		5,9%	
TSO	58,1%		46,3%		70,4%	
Andere vorm van SO	2,1%		3,4%		0,6%	
geslacht (vrouwelijk)	21,4%		37,3%		4,7%	
studievertraging ($\geq 1j$)	51,2%		55,4%		46,7%	
allochtone afkomst	6,6%		9%		4,1%	
vroege studiekeuze (<jan'09)	16,9%		8,6%		23,7%	
gemiddelde keuze (jan-jun '09)	43,5%		46,6%		41%	
late studiekeuze (>jun'09)	39,6%		44,8%		35,3%	
	gemidd	stdafw	gemidd	stdafw	gemidd	stdafw
SES (z-score)	0	1	-,028	1,036	,030	,962

De verschillen tussen beide bachelors qua instroom en geslacht werden reeds eerder besproken. Bijkomend constateren we dat er globaal genomen ongeveer evenveel generatiestudenten zijn die op leeftijd zitten (48,8%) dan studenten met een studievertraging (51,2%). TMA-allochtonen vormen een minderheid in beide bacheloropleidingen (6,6%). Het tijdstip van de studiekeuze valt voor ongeveer 40% van de studenten laat; d.w.z. tijdens de zomermaanden voorafgaand aan het academiejaar. We constateren hier een significant verschil tussen beide bacheloropleidingen ($\chi^2=10,48$; $df=2$; $\Phi=,203$; $p=,005$). In TI zijn er meer vroege beslissers (23,7%) dan in MA (8,6%). De gemiddelde SES-scores zijn voor MA en TI vergelijkbaar ($d=0,06$; $t=,533$; $df=341$; $p=,594$).

In een volgende stap wordt nagegaan of de onafhankelijke predictoren niet te sterk samenhangen en daardoor de analyse kunnen bemoeilijken. De collineariteitsdiagnose in SPSS geeft duidelijk aan dat dat niet het geval is. Een residuenanalyse verzekert ons dat er ook geen uitbijters ($>3\sigma$ of $<3\sigma$) zijn, dus de data zijn geschikt voor verdere regressieanalyse.

Vervolgens willen we het afzonderlijke effect kennen van elke predictor. Dat gebeurt door de likelihood ratio chi-kwadraat toets (De Maeyer & Kavadias, 2007). Eerst wordt een nulmodel geschat als referentiepunt om verdere modellen mee te vergelijken. Vervolgens wordt telkens een aparte logistische regressie uitgevoerd met telkens één pre-entry kenmerk als enige onafhankelijke variabele. Van elk model wordt nagegaan in welke mate deze variabele significant bijdraagt tot een betere voorspelling. Tabel 6 toont van elk model de aannemelijkheidsratio (de 'fit' van het model, uitgedrukt in de χ^2 -maat) en de regressie-coëfficiënt (B), die de sterkte van het effect schat. De significantie (p)

wordt berekend via de Wald-statistiek. Vermits het om een relatief kleine steekproef gaat (N=346) wordt ook een significantie tot .1 getolereerd en aangeduid met: ° (0,05<p<0,1). De referentiecategorie is een mannelijke, autochtone student met een gemiddelde SES, die TSO volgde, op leeftijd zit en zijn studiekeuze voor de zomervakantie maakte. Omdat we geïnteresseerd zijn in het contrast tussen de beide bacheloropleidingen vermelden we de gegevens in aparte kolommen voor MA en TI.

Tabel 6. Logistische regressies: de afzonderlijke effecten van de pre-entry kenmerken op drop-out

	alle studenten (N=346)			MA-studenten (N=177)			TI-studenten (N=169)		
	Chi ²	B	p	Chi ²	B	p	Chi ²	B	p
ASO	19,94	-1,172 **	,000	22,24	-1,781 **	,000	1,92	-0,522	,166
BSO	32,14	2,061 **	,000	30,27	2,383 **	,000	6,15	1,771 *	,013
geslacht (vrouw)	2,57	-0,438	,109	1,65	-0,416	,199	0,11	-0,248	,737
studievertraging	20,20	1,004 **	,000	19,51	1,452 **	,000	4,59	0,671 *	,032
SES	8,87	-0,329 **	,003	8,07	-0,430 **	,005	1,88	-0,223	,170
allochtone afkomst	6,14	1,089 *	,013	10,07	1,755 **	,002	0,00	-0,014	,985
late studiekeuze	4,30	0,554 *	,038	0,10	0,127	,756	7,59	1,000 **	,006

° significant (0.05<p<0.1) * significant (0.01<p<0.05) ** significant (p<0.01)

Bovenstaand overzicht stelt ons in staat om de verschillende predictoren met elkaar te vergelijken qua effectgrootte en significantie. Het gevolgde SO-voortraject blijkt in het algemeen één van de sterkste voorspellers. Een ASO-voortraject verkleint de kans op drop-out (B=-1,172; p<,001). BSO doet het tegengestelde (B=2,061; p<,001). Als we echter naar de gegevens van TI kijken, dan blijkt het effect van ASO (B=-0,522; p=,166) niet significant en het effect van BSO (B=1,771; p=,013) veel kleiner dan voor MA. Het SO-traject blijkt dus een veel sterkere voorspeller voor MA-drop-out dan voor TI-drop-out. Er is geen significant effect van geslacht op studie-uitval (B=-0,438; p=,109). Dit kan mogelijk verklaard worden door het kleine aantal meisjes in beide opleidingen. Het kenmerk studievertraging blijkt, zoals verwacht, een sterke voorspeller (B=1,004; p<,001). Vooral in MA hebben studenten met één of meer jaren studievertraging een grotere uitvalkans (B=1,452; p<,001). Voor TI is de waarde van de regressie-coëfficiënt kleiner en minder significant (B=0,671; p=,032). Hoe hoger de SES van een MA-student, hoe minder kans op drop-out (B=-0,43; p=,005). In TI is de impact van SES veel minder sterk en ook niet significant (B=1,88; p=,17). TMA-allochtone studenten lopen meer risico om af te haken in MA (B=10,07; p=,002). In TI is dit effect nihil (Chi²<,001; B=-0,014; p=,985), wat mogelijk kan verklaard worden door het kleine aantal allochtonen in TI: slechts 7 allochtonen, waarvan er 3 uitvallen. Tenslotte is het effect van een late studiekeuze op drop-out enkel significant in TI (B=1; p=,006).

De eerste voorlopige vaststelling is dat, buiten geslacht, alle klassieke pre-entry kenmerken (voortraject, leeftijd, SES en etnische afkomst) die in de literatuur worden aangehaald als belangrijke indicatoren van

drop-out (o.a. Lacante et al., 2001; Reynolds & Walberg, 1992; Spady, 1970; Tinto, 1987), zich ook in deze studie manifesteren. Een student uit het BSO met een lage SES loopt veel meer risico op drop-out, zeker als hij één of meerdere jaren studievertraging heeft opgelopen en van allochtone origine is. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat deze indicatoren veel sterker en significanter gelden voor MA-studenten dan voor TI-studenten. Daarentegen is een late studiekeuze een drop-outindicator die eigenlijk enkel geldt voor TI: een student die dus pas in de zomermaanden beslist om informatica te gaan studeren, heeft een beduidend hogere uitvalkans.

In een volgende stap gaan we op zoek naar een multivariaat model dat het beste past bij de data. De pre-entry factoren worden één voor één aan het model toegevoegd, waarbij we, met behulp van de -2LL test, telkens nagaan of de variabele significant bijdraagt tot een betere voorspelling. Het model met de beste fit voor alle studenten wordt getoond in de eerste twee kolommen van tabel 7. Dit model heeft een Chi²-aannemelijkheidsratio van 50,68 ($p < .001$). Volgens de Wald-statistieken zijn de significante variabelen in deze regressieanalyse: ASO ($p = .005$), BSO ($p = .002$) en studievertraging ($p = .034$). Hoewel de variabelen geslacht en SES bijdragen aan een beter model bereiken zij volgens de Wald-statistiek niet het .05 significantieniveau. Voor geslacht kan dat mogelijks verklaard worden door het tekort aan meisjes in beide opleidingen. De variabelen 'allochtone afkomst' en 'late studiekeuze' worden niet in deze analyse opgenomen, omdat ze de verklaarde variantie en de significantie van het model niet verbeteren. De Nagelkerke R² geeft een verklaarde variantie van 18,6%. Met dit model kunnen 84,9% van de doorzetters correct voorspeld worden en 37% van de drop-outs. De totale proportie correcte voorspellingen bedraagt 65,5%.

Tabel 7. Logistische regressie: het drop-outmodel met de beste fit op basis van de pre-entry kenmerken. Eerst voor alle studenten; daarnaast toegepast op MA en TI.

	alle studenten (N=346)		MA-studenten (N=177)		TI-studenten (N=169)	
	B	Wald	B	Wald	B	Wald
Constante	-0,542 **	6,935	-0,738 °	3,858	-0,506 *	4,063
ASO	-0,813 **	7,873	-1,251 **	7,762	-0,311	0,618
BSO	1,395 **	9,693	1,397 *	6,579	1,316	2,399
geslacht (vrouw)	-0,437	2,018	-0,241	0,390	-0,360	0,202
studievertraging	0,533 *	4,471	0,668 °	2,748	0,517	2,394
SES	-0,142	1,304	-0,194	1,167	-0,095	0,295
Chi ²	50,68**		44,27**		10,29°	
Nagelkerke R ²	18,6%		30,3%		8,0%	

° significant ($0.05 < p < 0.1$) * significant ($0.01 < p < 0.05$) ** significant ($p < 0.01$)

Als we de geschatte effecten (B-waarden) vergelijken, dan constateren we dat de drie sterkste indicatoren zijn: ASO (B=-0,813), BSO(B=1,395) en studievertraging (B=0,533). De referentiecategorie

(een mannelijke student met een gemiddelde SES, die TSO volgde en op leeftijd zit) maakt 36,8% kans op drop-out. Als diezelfde student ASO gevolgd zou hebben, dan daalt de kans op drop-out naar 20,5%. Maar als diezelfde student BSO had gevolgd, dan stijgt de drop-outkans naar 70,1%. De grootste risicogroep zijn BSO-studenten met studievertraging. Zij lopen een drop-outrisico van 80%. De variabelen geslacht ($p=,155$) en SES ($p=,253$) halen de drempel van significantie niet. We kunnen de effecten dus niet doortrekken naar de populatie en bespreken ze daarom verder niet.

Als we dit verklarend model enkel toepassen op de MA-studenten, dan komen we tot de vaststelling dat de 'fit' voor deze groep beter is. De proportie verklaarde variantie is toegenomen ($R^2=30\%$; $p<,001$). Als we dit model toepassen op de MA-studenten, dan worden 70,5% van de gevallen correct voorspeld (87,3% van de doorzetters en 42,4% van de drop-outs). Volgens de Wald-statistieken blijven de drie beste voorspellers aanvaardbaar significant ($p<0,1$). De kans op drop-out is lager in MA. Een mannelijke MA-student met een gemiddelde SES, die TSO volgde en op leeftijd zit maakt 32,3% kans op drop-out. Het effect van ASO is sterker: een ASO-student heeft slechts 12% kans op drop-out. Ook in MA wordt de grootste risicogroep gevormd door BSO-studenten met studievertraging. Zij hebben een drop-outkans van 79%.

Als we daarentegen het verklarend model enkel toepassen op TI-studenten, dan valt het op dat de verklaarde variantie lager is ($R^2=8\%$) en ook de significantie van het model in zijn geheel afneemt ($p=,067$). De kans op drop-out in TI is 37,6% voor de referentiecategorie, dus hoger dan in MA. Vermits geen enkele variabele volgens de Wald-statistieken nog voldoende significant is, kunnen er geen algemene conclusies getrokken worden voor de hele TI-populatie.

De belangrijkste conclusie van deze eerste onderzoeksvraag luidt dat we drop-out in MA erg goed kunnen voorspellen op basis van het SO-voortraject, geslacht, studievertraging en SES. Maar voor TI is drop-out veel moeilijker op voorhand in te schatten op basis van enkel deze studentkenmerken.

4.2.2. In welke mate worden motivatie, academisch zelfvertrouwen en verwachtingen beïnvloed door de pre-entry factoren?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden gaan we eerst na of er correlaties zijn tussen de dynamische schalen onderling en hoe sterk en significant die zijn. Vervolgens wordt een lineaire regressieanalyse uitgevoerd op de dynamische constructen met de pre-entry kenmerken als onafhankelijke variabelen.

Om gemakkelijker onderling te kunnen vergelijken worden van alle schalen gestandaardiseerde z-scores berekend. In tabel 8 worden de Pearson correlaties tussen de verschillende dynamische constructen getoond. We stellen vast dat er een duidelijk onderling verband bestaat tussen de motivatie schalen:

autonome motivatie correleert, zoals vanuit de literatuurstudie werd verwacht, negatief met amotivatie ($r=-,428$; $p<,001$). Autonome motivatie en amotivatie blijken ook in verhouding tot de andere schalen elkaars tegengestelde: autonome motivatie staat in een positief verband tot de andere schalen; zoals zelfeffectiviteit ($r=,346$; $p<,001$) en sociale verwachtingen ($r=,224$; $p<,001$), terwijl amotivatie zich in negatief verband verhoudt tot de andere constructen. Er is op deze vaststelling slechts één opmerkelijke uitzondering: gecontroleerde motivatie correleert zowel positief met amotivatie ($r=,201$; $p=,001$) alsook met autonome motivatie ($r=,178$; $p=,004$). Tussen sociale verwachtingen en verwachtingen t.a.v. ondersteuning blijkt er een zwak positief verband te zijn ($r=,263$; $p<,001$).

Tabel 8. Pearson correlaties tussen de dynamische constructen onderling.

	Auto_M	Cont_M	Amot	Zelf_E	Verw_O	Verw_S
Auto_M	1	,178 **	-,428 **	,346 **	,175 **	,224 **
Cont_M		1	,201 **	-,012	,087	,014
Amot			1	-,243 **	-,062	-,251 **
Zelf_E				1	,123 °	,062
Succ_V					,082	,249 **
Verw_O					1	,263 **
Verw_S						1

° significant ($0.05 < p < 0.1$) * significant ($0.01 < p < 0.05$) ** significant ($p < 0.01$)

Auto_M = autonome motiv, Cont_M = gecontroleerde motiv, Amot = amotiv, Zelf_E = zelfeffectiviteit, Verw_O = verwachting ondersteuning, Verw_S = verwachting sociaal

Vermits het construct 'succesverwachting' een categorische variabele is, kunnen we hiermee geen Pearson correlaties uitvoeren. Anova-analyse geeft aan dat er een verband is met amotivatie ($\text{Eta}^2 = ,037$; $p=,009$) en sociale verwachtingen ($\text{Eta}^2 = ,071$; $p<,001$). Studenten die hun slaagkansen hoog inschatten vertonen dus minder amotivatie en hebben hogere sociale verwachtingen.

Samengevat kunnen we stellen dat studenten die hoog autonoom gemotiveerd zijn ook een hoog gevoel van zelfeffectiviteit hebben en hoge verwachtingen koesteren t.a.v. de sociale contacten met hun medestudenten. Voor studenten met een hoge amotivatie geldt het omgekeerde.

Om te onderzoeken welke pre-entry kenmerken een impact hebben op de dynamische constructen, wordt een multivariate regressieanalyse uitgevoerd. We gebruiken alle pre-entry kenmerken als onafhankelijke voorspellers tegenover telkens een andere dynamische construct als afhankelijke variabele. Tabel 9 geeft een overzicht van deze analyses, in de vorm van gestandaardiseerde coëfficiënten (Beta's). Onderaan de kolom wordt telkens de determinatiecoëfficiënt (R^2) vermeld. Dit is het procentuele aandeel dat door de pre-entry factoren kan verklaard worden voor de specifieke schaal.

Tabel 9. Multivariate regressieanalyse van de pre-entry kenmerken op de dynamische constructen (Beta's)

	Auto_M	Cont_M	Amot	Zelf_E	Verw_O	Verw_S
ASO	,046	,060	-,038	,086	,025	,069
BSO	,089	,017	,007	,004	-,034	,008
geslacht (vrouw)	,267 **	,072	-,201 **	,018	-,088	-,036
studievertraging	,040	-,048	-,044	-,238 **	-,009	-,033
SES	-,099	-,049	-,014	-,052	-,069	-,007
allochtone afkomst	,057	-,044	,019	,179 **	,074	-,081
late studiekeuze	-,067	,070	,239 **	-,017	,033	-,053
R ²	,088 **	-,007	,068 **	,069 **	-,008	-,010

° significant (0.05 < p < 0.1) * significant (0.01 < p < 0.05) ** significant (p < 0.01)

Auto_M = autonome motiv, Cont_M = gecontroleerde motiv, Amot = amotiv, Zelf_E = zelfeffectiviteit, Verw_O = verwachting ondersteuning, Verw_S = verwachting sociaal

De referentiecategorie is een mannelijke, autochtone student met een gemiddelde SES, die zonder studievertraging TSO heeft gevolgd en zijn studiekeuze heeft gemaakt voor de zomervakantie. Uit de verklaarde variantie kan afgeleid worden dat vooral de schalen autonome motivatie (R²=8,8%), amotivatie (R²=6,8%) en zelfeffectiviteit (R²=6,9%) beïnvloed worden door de pre-entry factoren. Geslacht blijkt een significante invloed te hebben op twee motivatieschalen: meisjes vertonen meer autonome motivatie (Beta=,267; p<,001) en minder amotivatie (Beta=-,201; p=,001). Studenten met een studievertraging scoren lager op zelfeffectiviteit (Beta=-,238; p<,001). Verrassend is dat allochtone studenten hun zelfeffectiviteit hoger inschatten dan autochtonen (Beta=,179; p=,007). Late studiekeuzers vertonen meer amotivatie (Beta=,239; p<,001). Op de schalen gecontroleerde motivatie, verwachtingen t.a.v. ondersteuning en sociale verwachtingen blijken de pre-entry factoren geen significante invloed uit te oefenen. Vermits het construct 'succesverwachting' een categorische variabele is, kunnen we hierop geen regressieanalyse toepassen. Uit tabelanalyse blijkt dat er een verband is tussen deze variabele en het gevolgde SO-traject (Chi²=9,91; df=4; p=,042). Zo denken meer ASO-studenten te zullen slagen in eerste zit (19,4% t.o.v. TSO: 9,4% en BSO: 5,3%). Er zijn ook minder ASO-studenten die denken niet te zullen slagen (20,8% t.o.v. TSO: 25,8% en BSO: 47,4%).

4.2.3. Wat is het effect van zelfvertrouwen, motivatie en verwachtingen op drop-out?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden gaan we eerst na of er voor deze dynamische variabelen significante verschillen bestaan tussen de beide bacheloropleidingen. Dat gebeurt in SPSS door het uitvoeren van T-testen. Vervolgens gaan we via logistische regressieanalyse op zoek naar een verklarend drop-outmodel met deze dynamische constructen als predictoren.

In een eerste stap willen we de gemiddelden van de dynamische schalen vergelijken tussen de beide opleidingen. Via independent samples T-testen onderzoeken we of er opvallende verschillen zijn en of deze verschillen ook terug te vinden zijn in de populatie (zie tabel 10).

Tabel 10: T-testen: verschillen tussen beide opleidingen qua dynamische constructen, met vermelding van t-waarde en effectgrootte (Cohen's d).

	MA-studenten (N=117)		TI-studenten (N=139)		T-test	
	gemidd	stdafw	gemidd	stdafw	t	d
Auto_M	,262	,901	-,220	1,029	-3,950	,499 **
Cont_M	,146	,903	-,123	1,062	-2,187	,273 *
Amot	-,156	,901	,132	1,062	2,347	,294 *
Zelf_E	,196	,923	-,165	1,035	-2,925	,369 **
Verw_O	-,014	1,049	,012	,960	,213	,027
Verw_S	,159	,928	-,134	1,041	-2,353	,297 *

° significant ($0.05 < p < 0.1$) * significant ($0.01 < p < 0.05$) ** significant ($p < 0.01$)

Auto_M = autonome motiv, Cont_M = gecontroleerde motiv, Amot = amotiv, Zelf_E = zelfeffectiviteit, Verw_O = verwachting ondersteuning, Verw_S = verwachting sociaal

Alle schalen in tabel 10 zijn omgevormd naar gestandaardiseerde z-scores. Dit maakt het mogelijk om de gemiddelden beter en schaalonafhankelijk met elkaar te vergelijken. De score 0 representeert dus de gemiddelde student in dit onderzoek. Als we de standaardafwijkingen vergelijken, dan merken we dat die over het algemeen groter zijn in TI. Dat wil dus zeggen dat er meer onderlinge verschillen zijn tussen de TI-studenten dan tussen de MA-studenten. Het meest opvallende verschil tussen beide opleidingen situeert zich in de motivatieschalen: daar liggen de gemiddelden significant hoger in MA dan in TI. Er is een middelmatig effect voor autonome motivatie ($d = ,499$; $p < ,001$) en een klein effect voor gecontroleerde motivatie ($d = ,273$; $p = ,03$) en amotivatie ($d = ,294$; $p = ,021$). Ook het gemiddelde voor zelfeffectiviteit ligt hoger in MA dan in TI ($d = ,369$; $p = ,004$). MA-studenten koesteren ook hogere sociale verwachtingen dan de TI-studenten ($d = ,297$; $p = ,019$). Voor het construct 'verwachtingen t.a.v. ondersteuning' wordt geen significant effect vastgesteld.

Voorlopig stellen we dus vast dat - ook op het vlak van de dynamische factoren - een MA-student al van bij het begin van het academiejaar opmerkelijk verschilt van een TI-student. Het sterkste verschil zit in de kwantiteit en de kwaliteit van de motivatie. Een gemiddelde MA-student vertoont minder amotivatie en ervaart een sterkere drijfveer, die zowel autonoom ("willen") als gecontroleerd ("moeten") wordt aangestuurd. Verder schat een MA-student zijn zelfeffectiviteit hoger in en koestert hij ook hogere sociale verwachtingen dan een gemiddelde TI-student.

Om de categorische variabele 'succesverwachting' bruikbaar te maken voor een logistische regressieanalyse, wordt hij omgevormd naar twee dummies: 'lage succesverwachting' (1="Ik slaag niet

voor alle vakken”) en ‘hoge succesverwachting’ (1= “Ik slaag voor alle vakken in eerste zit”). Vervolgens wordt in SPSS de tolerantie van de collineariteit-statistieken berekend. Die resultaten tonen aan dat er geen multicollineariteit tussen de dynamische constructen is (De Maeyer & Kavadias, 2007). Een residuenanalyse verzekert ons dat er ook geen extreme uitbijters ($>3\sigma$ of $<3\sigma$) aanwezig zijn.

Om de invloed van de dynamische schalen op drop-out te meten, wordt opnieuw gebruik gemaakt van de likelihood ratio chi-kwadraat toets. Voor elke schaal die aan het model wordt toegevoegd, wordt telkens nagegaan of ze significant bijdraagt tot een betere voorspelling. Dat doen we door de fit van het nieuwe model te vergelijken met het voorgaande. Het model dat uiteindelijk het beste past voor alle studenten wordt getoond in de eerste twee kolommen van tabel 11. Dit model heeft een Chi²-score van 27,71 ($p<,001$). Volgens de Wald-statistieken zijn de significante variabelen in deze regressieanalyse: amotivatie ($B=,454$; $p=,002$), gecontroleerde motivatie ($B=-,260$; $p=,075$), verwachting t.a.v. ondersteuning ($B=,264$; $p=,077$) en lage succesverwachting ($B=1,067$; $p=,001$). De overige variabelen worden niet in het model opgenomen, omdat daardoor de significantie en de verklaarde variantie van het model zwakker wordt.

Tabel 11. Logistische regressie: het drop-outmodel met de beste fit op basis van de dynamische kenmerken. Eerst voor alle studenten; daarnaast toegepast op MA en TI.

	alle studenten (N=256)		MA-studenten (N=117)		TI-studenten (N=139)	
	B	Wald	B	Wald	B	Wald
Constante	-,956 **	32,369	-1,253 **	18,925	-,703 **	10,542
Amot	,454 **	9,687	,680 **	6,628	,327 °	3,331
Cont_M	-,260 °	3,176	-,697 *	6,056	-,016	,008
Verw_O	,264 °	3,124	,541 *	4,234	,110	,326
L_Succes	1,067 **	12,002	1,504 **	9,190	,788 °	3,773
Chi2	27,71 **		23,79 **		8,936 °	
p	< ,001		< ,001		,063	
Nagelkerke R ²	14,2%		26,1%		8,6%	

° significant ($0.05 < p < 0.1$) * significant ($0.01 < p < 0.05$) ** significant ($p < 0.01$)

Cont_M = gecontroleerde motiv, Amot = amotiv, Verw_O = verwachting ondersteuning, L_Succes = lage succesverwachting

De R² van Nagelkerke geeft voor het algemeen model een verklaarde variantie van 14,2%. Met dit model kunnen 90,9% van de doorzetters correct voorspeld worden en 32,6% van de drop-outs. De proportie correcte voorspellingen bedraagt 70,5%. Als we de geschatte effecten (B-waarden) vergelijken, dan constateren we dat de twee sterkste indicatoren succesverwachting en amotivatie zijn. De referentiecategorie in dit model (een student die gemiddeld scoort op alle schalen en verwacht te zullen slagen in eerste of tweede zit) maakt 27,8% kans op drop-out. Eén standaardafwijking hoger scoren op amotivatie, verhoogt de uitvalkans tot 37,7%. Een lage succesverwachting verhoogt de uitvalkans naar 52,8%.

Als we dit model toepassen op enkel de MA-studenten, dan komen we opnieuw tot de constatactie dat de voorspellende kracht toeneemt ($R^2=26,1\%$; $p<,001$). Een MA-student die gemiddeld scoort op alle schalen maakt 25,3% kans om uit te vallen. Als deze student één standaardafwijking hoger scoort op amotivatie, dan verhoogt de uitvalkans tot 36,1%. Een lage succesverwachting verhoogt het risico op drop-out naar 56,3%. Voor TI daarentegen is het verklarend model veel minder sterk ($R^2=8,6\%$) en minder significant ($p=,063$). De twee variabelen die volgens de Wald-statistiek nog nipt de significantiedrempel halen zijn amotivatie ($B=,327$; $p=,068$) en succesverwachting ($B=,788$; $p=,052$). Als we de probabiliteiten uitmeten, dan maakt de referentiecategorie (een TI-student die gemiddeld scoort op alle schalen) 33,1% kans om uit te vallen. Eén standaardafwijking hoger scoren op amotivatie verhoogt de uitvalkans tot 40,7%. Een lage succesverwachting verhoogt het drop-outrisico naar 52,1%.

Om te ontdekken of er een onafhankelijk effect is van deze dynamische variabelen na controle op de pre-entry kenmerken, voeren we opnieuw een logistische regressieanalyse uit. Daarin plaatsen we als onafhankelijke variabelen alle dynamische constructen uit de vorige regressie (amotivatie, gecontroleerde motivatie, verwachting t.a.v. ondersteuning en lage succesverwachting) samen met alle pre-entry kenmerken (ASO, BSO, geslacht, studievertraging, SES, allochtone afkomst en late keuze). We merken dan dat amotivatie ($B=,363$; $p=,023$) en succesverwachting ($B=1,074$; $p=,001$) nog steeds een sterk en significant effect hebben op drop-out.

De conclusie luidt dat drop-outs over het algemeen hoger scoren op amotivatie en meer ondersteuning verwachten van de school. De gecontroleerde motivatie is bij drop-outs lager, wat betekent dat ze minder interne of externe verplichting ervaren. Ook schatten ze hun kans op slagen lager in. Het effect van amotivatie en lage succesverwachting blijft sterk na controle op de pre-entry kenmerken. Hoewel de beschreven effecten gelden voor de hele steekproef, hebben ze duidelijk een grotere impact in de opleiding MA dan in TI.

4.2.4. Hoe goed kan drop-out voorspeld worden op basis van al deze variabelen?

Vanuit de voorgaande analyses kwamen we tot de vaststelling dat er tussen de beide bacheloropleidingen behoorlijk wat verschillen zijn qua voorspelkracht en predictoren van drop-out. Sommige variabelen blijken een sterke impact te hebben in de ene opleiding, maar zijn zwakker of minder significant in de andere opleiding. Het is dan ook onmogelijk om als antwoord op deze onderzoeksvraag één algemeen verklarend model naar voor te schuiven dat studie-uitval even goed voorspelt voor MA-studenten als voor TI-studenten. Daarom zullen we voor deze onderzoeksvraag per opleiding een aparte logistische regressieanalyse uitvoeren. Daarbij worden alle pre-entry kenmerken en dynamische factoren één voor één aan het verklarend model toegevoegd. Een variabele wordt enkel geaccepteerd indien hij een significant effect heeft volgens de Wald-statistiek én de likelihood ratio chi-

kwadraat toets aangeeft dat het model aan voorspellende kracht wint. Zoals voorgaande analyses suggereerden levert deze werkwijze een totaal verschillend model op voor MA dan voor TI (zie tabel 12).

Tabel 12. Logistische regressie: het drop-outmodel met de beste fit voor elke opleiding afzonderlijk.

	MA-studenten (N=117)			TI-studenten (N=139)		
	B	Wald	p	B	Wald	p
Constante	-1,365	9,007 **	,003	-1,119	17,813 **	,000
ASO	-1,121	3,886 *	,049			
BSO				1,643	3,630 °	,057
studievertraging	,897	3,399 °	,065			
late studiekeuze				,983	6,651 *	,010
Cont_M	-,587	4,205 *	,040			
Amot	,597	4,905 *	,027			
L_Succes	1,306	6,942 **	,008	,774	3,501 °	,061
Chi ²	29,28**			16,25**		
df	5			3		
Nagelkerke R ²	31,4%			15,1%		

° significant (0.05<p<0.1) * significant (0.01<p<0.05) ** significant (p<0.01)

Cont_M = gecontroleerde motiv, Amot = amotiv, L_Succes = lage succesverwachting

Het model is het sterkst voor de MA-studenten. Het verklaart met 5 vrijheidsgraden 31,4% van de variantie in MA-drop-out (p<,001). In deze groep stellen we vast dat een student die geen ASO volgde, geen studievertraging opliep, gemiddeld¹⁵ scoort op de motivatieschalen en verwacht te zullen slagen in eerste of tweede zit een uitvalrisico heeft van 20,3%. Van de pre-entry kenmerken is ASO één van de sterkste voorspellers in MA; een ASO-student heeft een drop-outkans van slechts 7,7%. Studievertraging verhoogt het risico tot 38,5%. Van de motivatieschalen heeft gecontroleerde motivatie een significant negatief effect op drop-out, terwijl amotivatie drop-out versterkt. De verwachting niet te zullen slagen geeft een 48,5% drop-outkans.

Het model is voor TI-studenten veel minder krachtig en wordt gefundeerd door slechts 3 variabelen. De totale verklaarde variantie is 15,1% (p=,001). Een TI-student die geen BSO volgde, zijn studiekeuze maakte voor de zomervakantie en verwacht te zullen slagen in eerste of tweede zit heeft 24,6% uitvalkans. Als deze student uit het BSO komt, dan bedraagt het drop-outrisico 62,8%. Late studiekeuzers (tijdens de zomervakantie) lopen in TI een hoog drop-outrisico van 46,6%. Tenslotte bedraagt de kans op studie-uitval 41,5% indien de TI-student verwacht niet te zullen slagen voor alle vakken.

¹⁵ Vermits alle dynamische constructen herleid werden tot gestandaardiseerde z-scores, staat 0 voor de gemiddelde student.

4.3. Welke verschillen zijn er tussen drop-outs?

Om een beter inzicht te krijgen in de diversiteit van het fenomeen, werden 73 drop-outs telefonisch bevraagd over hun perceptie van de uitval. Vooraleer we dieper ingaan op de verschillende drop-outredenen en een drop-outtypologie opstellen, vermelden we eerst kort een aantal interessante aspecten die uit de telefonische enquête naar voren kwamen.

Op de vraag; “Wanneer heb je voor het eerst aanvoeld dat je misschien zou afhaken?” antwoordt meer dan een kwart (27,4%) van de ondervraagden dat dat al in het begin of na enkele weken was. Voor 35,6% kwam de twijfel tijdens periode 1. Een bijkomende 31,5% twijfelt na het eerste evaluatiemoment van november. Na de januari-examens komt er nog eens 20,5% bij. Van alle ondervraagden twijfelt dus meer dan de helft (N=49; 67,1%) al voor de januari-examens aan het al dan niet verder zetten van de studie. Tegenover het tijdstip van aanvoelen staat het decisief afhaakmoment; het moment dat de student effectief beslist om zijn studies op te geven. In dit onderzoek zijn we er niet in geslaagd om het exacte afhaakmoment te registreren; het blijft beperkt tot de periode waarin de beslissing viel. Onderstaande tabel vergelijkt het moment van het eerste aanvoelen met het decisief afhaakmoment.

Tabel 13. Het moment waarop de respondenten voor het eerst de problemen aanvoelen t.o.v. het decisief afhaakmoment (N=73).

	Decisief afhaakmoment								Totaal	
	in periode 1		in periode 2		in periode 3		in periode 4			
eerste aanvoelen van problemen	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
in periode 1 (sep-okt)										
van bij het begin	6	85,7%	1	14,3%					7	9,6%
al na enkele weken	9	69,2%	3	23,1%	1	7,7%			13	17,8%
elders in periode 1	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%			6	8,2%
in periode 2 (nov-dec)			13	56,5%	9	39,1%	1	4,3%	23	31,5%
in periode 3 (jan-maart)										
na de januari-examens					14	93,3%	1	6,7%	15	20,5%
elders in periode 3					3	100%			3	4,1%
in periode 4 (apr-juni)							6	100%	6	8,2%
Totaal	17	23,3%	19	26%	29	39,7%	8	11%	73	100%

Het decisief afhaakmoment valt voor bijna drie kwart van de gevallen (72,6%) in dezelfde periode als het moment van eerste aanvoelen. Voor slechts 21,9% ligt het decisief afhaakmoment in de daaropvolgende periode; voor 5,5% nog later. Er verloopt dus relatief weinig tijd tussen het eerste twijfelmoment en de definitieve uitvalbeslissing. Ongeveer de helft van de ondervraagden (49,3%) stopt ermee voor de kerstvakantie; in periode 3 komt daar nog eens 39,7% bij.

Op de vraag wat de onmiddellijke toekomstplannen zijn, antwoordt een kleine meerderheid (57,5%) verder te willen studeren, terwijl één derde (32,9%) zegt te gaan werken. De overige 9,6% weet het nog

niet. De meerderheid van de ondervraagde ASO-studenten (80%; N=8) zegt verder te willen studeren, terwijl dat bij de andere SO-trajecten slechts de helft is (TSO: 53,5%; N=23; BSO: 50%; N=9).

Uit de enquête blijkt verder dat bijna één derde (31,3%) vindt dat hij onvoldoende geïnformeerd was vooraleer hij aan de opleiding begon. Eén vijfde van de respondenten (20,8%) vindt dat de hogeschool door het treffen van specifieke maatregelen deze drop-out had kunnen voorkomen.

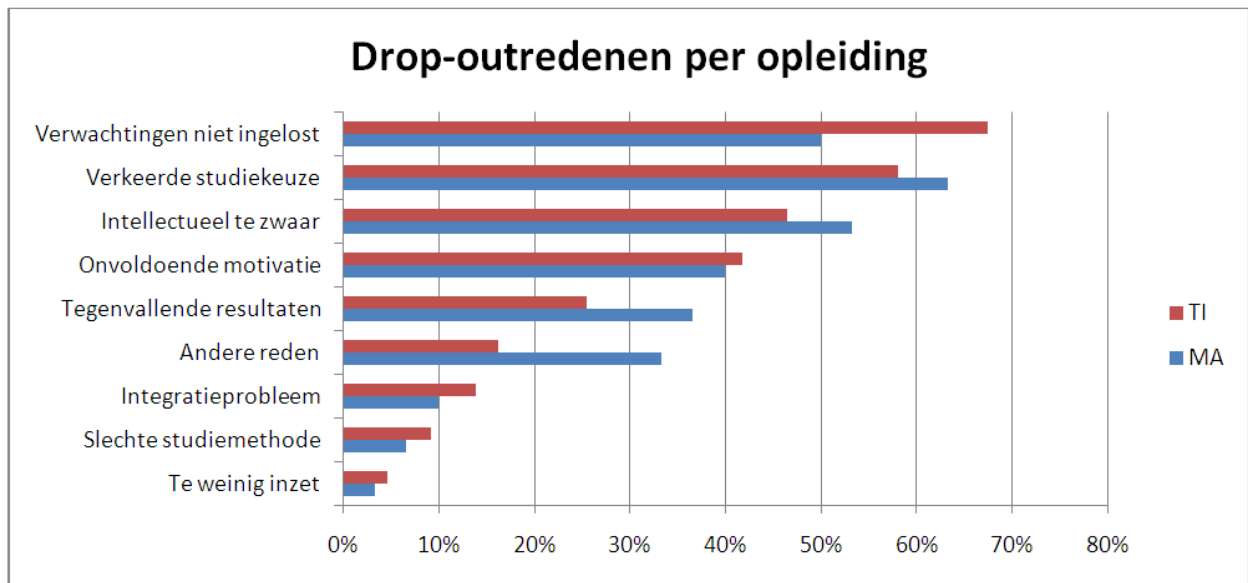
4.3.1. Welke redenen worden opgegeven voor de uitval?

Tijdens het telefonisch interview wordt gevraagd om de belangrijkste redenen aan te geven waarom men met de studie gestopt is. De interviewer moedigt de respondent aan om hier uitgebreid op te antwoorden. Uit deze getuigenis worden de belangrijkste drop-outredenen gefilterd en gecategoriseerd. Tabel 14 geeft hiervan een gesorteerd overzicht. De verdere analyse van deze redenen is kwalitatief maar waar het kan en zinvol is, wordt er ook een koppeling gelegd met andere data, zoals het gevolgde SO-traject en de dynamische factoren.

Tabel 14. Drop-outredenen, gesorteerd naar frequentie en uitgesplitst per opleiding.

	alle respondenten (N=73)		MA (N=30)		TI (N=43)	
Verwachtingen niet ingelost	44	60,3%	15	50%	29	67,4%
Verkeerde studiekeuze	44	60,3%	19	63,3%	25	58,1%
Intellectueel te zwaar	36	49,3%	16	53,3%	20	46,5%
Onvoldoende motivatie	30	41,1%	12	40%	18	41,9%
Tegenvallende resultaten	22	30,1%	11	36,7%	11	25,6%
Andere reden	17	23,3%	10	33,3%	7	16,3%
Integratieprobleem	9	12,3%	3	10%	6	14%
Slechte studiemethode	6	8,2%	2	6,7%	4	9,3%
Te weinig inzet	3	4,1%	1	3,3%	2	4,7%

Als meest voorkomende reden wordt aangehaald dat de opleiding niet beantwoordt aan de verwachtingen (60,3%) en er een verkeerde studiekeuze gemaakt werd (60,3%). De reden 'verwachtingen niet ingelost' kan betekenen: 1) dat de student een ander beeld had van de opleiding ("Dit is niets voor mij"), 2) dat de inhoud tegen viel ("Te saai, te theoretisch, ..."), of 3) dat het diploma niet interessant bevonden werd. Van de TI-studenten haalt 67,4% deze reden aan tegenover 50% van de MA-studenten. De reden 'verkeerde studiekeuze' geeft aan dat de student niet tevreden is van de manier waarop zijn studiekeuze tot stand is gekomen. In deze categorie zegt de helft van de studenten (N=22; 50%) dat hij niet goed geïnformeerd was en 54,2% van hen maakte een late studiekeuze. Figuur 5 toont de verschillende drop-outredenen, gegroepeerd per opleiding.



Figuur 5: Gegroepeerd staafdiagram van de drop-outredenen per opleiding.

Een andere, veel genoemde drop-outreden is: 'intellectueel te zwaar' (49,3%). Het valt op dat alle BSO-studenten (N=18) deze reden hebben vernoemd tegenover slechts 3 ASO-studenten (30%) en 15 TSO-studenten (34,9%). Er is in deze categorie dus een sterk verband met het gevolgde SO-traject ($\chi^2=23,52$; $df=2$; $p<,001$). De reden 'onvoldoende motivatie' wordt door 41,1% van de ondervraagden aangehaald. Deze respondenten scoren ook op de schaal 'amotivatie' beduidend hoger ($d=-,628$; $t=-2,08$; $p=,043$). Het argument 'tegenvallende resultaten' wordt door 30,1% van de ondervraagden in de mond genomen. In deze categorie is er een significante associatie met het decisief afhaakmoment: meer dan drie kwart (77,3%) haakt af in periode 3; dus na de confrontatie met de resultaten van de januari-examens ($\chi^2=27,29$; $df=5$; $p<,001$). Onder de noemer 'andere redenen' (23,3%) vallen onder meer familiale, persoonlijke en gezondheidsredenen. De categorie 'Integratieproblemen' (12,3%) duidt op drop-outs die zich niet thuis voelen tussen hun medestudenten of aanpassingsproblemen hebben.

4.3.2. Welke verschillende drop-outtypes kunnen we onderscheiden?

Uit de analyse van de vorige onderzoeksvragen blijkt dat drop-out een zeer complex en divers fenomeen is. We trachten deze verscheidenheid te vatten in een typologie. De 73 ondervraagde drop-outs worden in zeven types onderverdeeld, op basis van de reden die ze tijdens het interview naar voor schuiven als meest doorslaggevend bij hun beslissing om te stoppen. Vervolgens worden de andere gerelateerde data onderzocht op gelijkenissen of verschillen. Samengevat wordt er als input voor deze analyse gebruik gemaakt van: 1) de doorslaggevende drop-outredenen, 2) andere informatie over de perceptie van de drop-out die tijdens het interview genoteerd werd, 3) gegevens uit het aanvangsprofiel, dat bevroegd werd via de vragenlijst (indien voorhanden) en 4) de pre-entry kenmerken van de student uit 'Bamaflex'. Tabel 15 toont de frequentieverdeling van de respondenten over de zeven drop-outtypes.

Tabel 15. Frequentie van de 73 respondenten over de 7 drop-outtypes.

	alle respondenten (N=73)		MA (N=30)		TI (N=43)	
1) de onbekwame drop-out	22	30,1%	11	36,7%	11	25,6%
2) de misleide drop-out	15	20,5%	3	10,0%	12	27,9%
3) de slecht gekozen drop-out	12	16,4%	3	10,0%	9	20,9%
4) de schoolmoeë drop-out	10	13,7%	5	16,7%	5	11,6%
5) de gestresseerde drop-out	6	8,2%	3	10,0%	3	7,0%
6) de geïsoleerde drop-out	4	5,5%	2	6,7%	2	4,7%
7) de geëxcuseerde drop-out	4	5,5%	3	10,0%	1	2,3%

Een eerste vaststelling is dat de indeling in drop-outtypes sterk associeert met de verschillende SO-trajecten ($\chi^2=53,07$; $df=12$; $p<,001$). Dat betekent dat sommige SO-trajecten sterker vertegenwoordigd zijn in bepaalde drop-outtypes dan andere. In de bespreking die nu volgt worden de meest opvallende verschillen toegelicht en gestoffeerd met citaten uit de telefoongesprekken¹⁶.

1) De onbekwame drop-out (N=22; 30,1%)

Dit drop-outtype voelt zich onbekwaam en vindt dat de opleiding voor hem te moeilijk of te zwaar is. Van alle ondervraagden is dit de grootste groep (N=22; 30,1%). Vaak gaat het om studenten met één of meer jaren studieachterstand (86,4%). De meesten van hen zijn afkomstig uit het BSO (63,6%) of het TSO (31,8%). Als we de gerelateerde gegevens uit de vragenlijst analyseren, dan stellen we vast dat dit drop-outtype het laagste SES-gemiddelde en de laagste score op zelfeffectiviteit haalt. Alle allochtone respondenten (N=7) vallen onder dit drop-outtype. De meeste drop-outs in deze categorie vallen af in periode 2; dus na het eerste evaluatiemoment (87,5%). Een kleine helft geeft aan vervolgens te willen gaan werken (40,9%). Degenen die zich toch willen bijscholen (ook 40,9%), kiezen vaak voor kort lopende trajecten van het CVO, SYNTRA, VDAB of HBO. Samengevat kunnen we stellen dat de onbekwame drop-out vooral een capaciteitsprobleem heeft en het niveau van de opleiding heeft onderschat. Een aantal respondenten wijzen in dat verband met een beschuldigende vinger naar de hogeschool: *“Eerstejaars studenten zouden beter geïnformeerd en begeleid moeten worden.”* (Shayenne, MA-studente, 20 jaar, volgde BSO-Kantooradministratie en gegevensbeheer). Sommige studenten raden de hogeschool aan om op voorhand kennismakingslessen of zelfs toelatingsproeven te organiseren: *“Het is misschien toch wel belangrijk om studenten meer op voorhand te laten proeven van de lessen en zeker ook de minder leuke vakken, zodat ze een beter beeld van de opleiding krijgen.”* (Mohammed, TI-student, 20 jaar, behaalde zijn SO-diploma via de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap). *“Het zou beter zijn om een ingangsexamen voor de programmeervakken te voorzien. Ik kon al vanaf het begin absoluut niet volgen.”* (Thomas, TI-student, 22 jaar, volgde BSO-Industriële

¹⁶ De namen bij de citaten zijn fictief, maar geven wel een indicatie van geslacht en etnische afkomst.

elektriciteit). Naast een gebrek aan informatie voelen sommigen zich ook onvoldoende begeleid: *“Ik had het gevoel dat ik aan mijn lot werd overgelaten. Ik miste een vertrouwenspersoon waarbij ik mijn hart kon luchten.”* (Ibrahim, MA-student, 22 jaar, volgde BSO-Kantooradministratie en gegevensbeheer)

2) De misleide drop-out (N=15, 20,5%)

Bij dit drop-outtype gaat het om uitvallers die ontgoocheld zijn omdat hun verwachtingen niet werden ingelost. Ze hadden vooraf een ander beeld van de opleiding of vinden dat de inhoud tegenvalt. Dit is merkwaardig vermits het allemaal studenten zijn die vooraf een specifiek voorbereidend traject in het TSO hebben gevolgd en daarna een bacheloropleiding kozen die zich binnen hetzelfde studiegebied situeert. Concreet gaat het om 3 MA-studenten die de TSO-richting “Handel” hebben gevolgd. Daarnaast zijn er 12 TI-studenten uit de TSO-richtingen “Boekhouden – Informatica” (N=5), “Informaticabeheer” (N=5) en “Multimediatechnieken” (N=2). Ondanks dit gespecialiseerde SO-traject geven de respondenten aan zich in hun studiekeuze vergist te hebben: *“Ik zie mezelf geen heel leven achter de computer zitten.”* (Kurt, TI-student, 19 jaar, volgde TSO-Informaticabeheer). Vaak gaat het daarbij om een aantal tegenvallende vakken: *“Alles lijkt toegespitst te zijn op programmeren; daar was ik niet van op de hoogte.”* (Glenn, TI-student, 20 jaar, volgde TSO-Boekhouden-Informatica). *“Te veel focus op verouderde technieken, te weinig vernieuwing.”* (Jurek, TI-student, 19 jaar, volgde TSO-Informaticabeheer). *“De algemene vakken wegen te zwaar door, zoals economie.”* (Yvan, TI-student, 18 jaar, volgde TSO-Informaticabeheer). Een kwart van de ondervraagden (26,7%) voelt al na enkele weken dat er problemen op komst zijn. De meerderheid (66,7%) heeft dat aanvoelen voor de kerstvakantie. Het decisieve afhaakmoment valt voor bijna de helft (46,7%) in periode 3. Ongeveer drie kwart wil na de uitval verder studeren (73,3%). Wat het tijdstip van de studiekeuze betreft, stellen we vast dat er exact evenveel vroege beslissers (meer dan een half jaar op voorhand; 33,3%), als normale (33,3%) en late beslissers (tijdens de voorafgaande zomervakantie; 33,3%) zijn. Als typering kiezen we hier voor het woord ‘misleid’, omdat het gevolgde SO-voortraject een ideale voorbereiding leek voor de gekozen bacheloropleiding en deze studiekeuze dus eigenlijk voor de hand lag. Maar om een aantal redenen voldoet de opleiding niet aan de verwachtingen, wat voor heel wat ontgoocheling en frustratie zorgt.

3) De slecht gekozen drop-out (N=12; 16,4%)

Dit drop-outtype geeft als hoofdoorzaak voor de uitval een verkeerde studiekeuze aan: *“Ik vond de studierichting wel goed, maar het was niets voor mij.”* (Larissa, MA-studente, 18 jaar, volgde TSO-Toerisme). De respondenten in deze categorie zijn afkomstig uit het ASO (63,6%) of het TSO (36,4%). In vergelijking met de andere types meten we hier het hoogste SES-gemiddelde en zijn er het minste aantal studievertragers (slechts 33,3%). Verder is het late studiekeuzetijdstip typerend: voor 77,8% valt dat tijdens de zomermaanden. Bijna de helft van de respondenten (45,5%) geeft ook toe zich vooraf

onvoldoende geïnformeerd te hebben: *“Ik heb te weinig informatie opgezocht.”* (Koen, TI-student, 18 jaar, volgde ASO-Economie-Moderne talen). Het decisieve afhaakmoment valt vooral in periode 3; dus na de januari-examens. Alle respondenten uit deze categorie zeggen nog niet te willen gaan werken en dus verder te studeren. Samengevat geeft de slecht gekozen drop-out aan dat hij capabel genoeg is, maar te weinig werk heeft gemaakt van zijn studiekeuze en daarvoor zelf de volledige verantwoordelijkheid neemt. Hij is zeker niet schoolmoe en wil zich zo snel mogelijk heroriënteren. Zowel de slecht gekozen drop-out als de misleide drop-out geven aan dat ze een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Het valt op dat de helft van de TI-respondenten (48,8%; N=21) zich in deze twee categorieën bevindt.

4) De schoolmoeë drop-out (N=10; 13,7%)

De schoolmoeë drop-out is vooral onvoldoende gemotiveerd. Als we de gerelateerde gegevens uit de vragenlijst analyseren, dan meten we voor deze groep van bij de start van het academiejaar het hoogste gemiddelde op de amotivatie-schaal en het laagste gemiddelde wat betreft verwachtingen t.a.v. begeleiding. Een typisch citaat: *“Ik heb me ingeschreven onder push van mijn ouders, maar eigenlijk interesseerde het me niet. Ik ga liever werken.”* (Jonas, TI-student, 19 jaar, volgde ASO-Wetenschappen-Wiskunde). De meeste respondenten komen uit het TSO (80%) en hebben studievertraging (80%). Meer dan de helft van de respondenten (55,5%) merkt al na enkele weken dat hij het waarschijnlijk niet zal volhouden en 50% haakt ook effectief af in periode 1; dus voor de eerste evaluatieperiode. Alle ondervraagden zeggen te willen gaan werken: *“Ik kreeg een job in het buitenland aangeboden die ik altijd al wou doen.”* (Benny, MA-student, 19 jaar, volgde BSO-Kantooradministratie en gegevensbeheer) Dit drop-outtype is duidelijk schoolmoe en wil zo snel mogelijk geld verdienen.

5) De gestresseerde drop-out (N=6; 8,2%)

In deze categorie zitten studenten die er niet in slagen hun studies te combineren met hun sociaal leven en dat ook expliciet aangeven als oorzaak voor hun uitval. Het gaat daarbij meestal om tijdsintensieve hobby's, zoals deelname aan een muziekgroep, sportclub of jeugdbeweging: *“Het modulesysteem is te zwaar om te combineren met mijn hobby muziek. Ik heb twee optredens per week.”* (Dieter, TI-student, 21 jaar, volgde ASO-Economie moderne talen). Soms wordt er ook teveel tijd besteed aan een studentenjob. Van de zes respondenten volgden vier een TSO-voortraject; vijf liepen daarbij studievertraging op. Vier van de zes respondenten haakt af in periode 3, dus na de januari-examens en vier van hen zegt toch verder te willen studeren.

6) *De geïsoleerde drop-out (N=4; 5,5%)*

Dit drop-outtype geeft aan zich moeilijk te kunnen integreren in de groep medestudenten en voelt zich geïsoleerd: *“De richting interesseerde me wel, maar ik voelde me niet verbonden met de studenten in deze richting.”* (Jens, TI-student, 19 jaar, volgde TSO-Industriële ICT). Twee van de vier poneert dat de hogeschool dit had kunnen voorkomen door minder grote klasgroepen te maken en meer individuele begeleiding te voorzien. Drie van de vier haken af in periode 3. Opmerkelijk is dat dit drop-outtype bij de start van het academiejaar enerzijds het laagste gemiddelde scoorde op sociale verwachtingen en anderzijds het hoogste gemiddelde haalde qua verwachtingen t.a.v. ondersteuning.

7) *De geëxcuseerde drop-out (N=4; 5,5%)*

Tenslotte zijn er vier respondenten waarbij er sprake is van overmacht door een externe oorzaak. Het gaat om medische (N=3) of financiële redenen (N=1): *“Ik was ingeschreven bij de RVA. Om dwingende redenen moest ik stoppen met mijn studies of ik verloor mijn uitkering.”* (Erwin, MA-student, 25jaar, volgde bijzonder onderwijs). Alle ondervraagden zeggen te willen verder studeren; twee van de vier kiezen daarbij voor dezelfde studierichting.

5. Discussie

5.1. Interpretatie van de onderzoeksresultaten

In dit onderzoek volgden we twee cohorten generatiestudenten uit twee contrasterende bacheloropleidingen en stelden een drop-outratio van 40% vast. Het onderzoek werd opgedeeld in twee luiken met telkens een andere onderzoeksvraag.

In het eerste, kwantitatieve luik onderzochten we de risicofactoren die voorspellend zijn voor drop-out. Via een vragenlijst werd bij de start van het academiejaar het instaprofiel van de nieuwe student gemeten. Uit de data werden twee groepen variabelen afgeleid: pre-entry kenmerken en dynamische kenmerken. Van beide groepen werd het effect op drop-out nagegaan.

De analyse van de pre-entry factoren toont aan dat vooral het gevolgde SO-voortraject een sterke voorspeller is van drop-out. Studenten uit het ASO lopen veel minder risico om uit te vallen dan TSO- of BSO-studenten. Vooral voor deze laatste categorie is de uitvalkans erg hoog: meer dan drie kwart van de BSO-studenten haakt af. Deze vaststellingen bevestigen de bevindingen uit de literatuur (o.a. Bruinsma, 2003; Lacante et al., 2001; Stratton et al., 2008; Tinto, 1993) waarbij gesteld wordt dat voorkennis vanuit het secundair onderwijs een belangrijke schatter is van studiesucces en drop-out in het hoger onderwijs. De andere pre-entry factoren die een significant effect hebben op drop-out zijn leeftijd en SES. Een student met een studieachterstand van één of meer jaren of met werkloze ouders die geen diploma hoger onderwijs behaalden, loopt een beduidend hoger drop-outrisico. Er wordt ook een effect vastgesteld van de kenmerken geslacht en etnische afkomst. Zo zouden vrouwelijke en niet-allochtone studenten minder uitvallen. Maar deze effecten blijken niet voldoende significant om de conclusies te veralgemenen naar de hele populatie. Waarschijnlijk komt dit doordat beide groepen in deze steekproef sterk in de minderheid zijn. Het was één van de doelstellingen van dit onderzoek om het effect van de pre-entry kenmerken opnieuw uit te meten, in het licht van de gewijzigde Vlaamse structuur en de recente maatregelen om het hoger onderwijs toegankelijker en flexibeler te maken. Als antwoord op de eerste onderzoeksvraag kunnen we stellen dat de 'klassieke' studentkenmerken (SO-traject, SES, leeftijd, geslacht en etnische afkomst) nog steeds een zekere impact hebben op studie-uitval. Dit is conform de bevindingen vanuit de bestaande drop-outmodellen (o.a. Lacante et al., 2001; Reynolds & Walberg, 1992; Spady, 1970; Tinto, 1987). Maar uit de verdere analyses blijkt dat er, naast deze pre-entry kenmerken, nog heel wat andere dynamische factoren zijn die een rol spelen. Zo is er de kwaliteit van de studiekeuze; in dit onderzoek in beeld gebracht via het tijdstip waarop de keuze definitief gemaakt werd. Bij TI-studenten stellen we vast dat late beslissers een hoger uitvalrisico lopen. Dit bevestigt de bevindingen van Lacante et al. (2001), die stellen dat late beslissers meer uitvallen,

omdat ze minder werk hebben gemaakt van hun studiekeuze en ook minder met referentiefiguren daarover gesproken hebben. Op basis van de pre-entry kenmerken SO-traject, geslacht, leeftijd en SES komen we tot een voorspellend model met een goede fit, dat 18,6% van de variantie in drop-out verklaart.

Uit de analyse van de dynamische factoren constateren we dat er tussen een aantal schalen sterke correlaties bestaan. Zo blijkt dat hoog autonoom gemotiveerde studenten ook hoger scoren op zelfeffectiviteit en een hogere verwachting koesteren i.v.m. sociale integratie. Het tegengestelde geldt voor de amotivatie-schaal. Deze vaststelling strookt met de bevindingen uit de zelfdeterminatietheorie, waarin gesteld wordt dat amotivatie samengaat met een lage effectiviteits- en uitkomstverwachting door een gebrek aan geloof in het eigen kunnen (Deci & Ryan, 2000). De dynamische constructen worden zelf ook beïnvloed door een aantal studentkenmerken. Zo vertonen meisjes significant meer autonome motivatie en minder amotivatie dan jongens. Studenten die op leeftijd zitten hebben een sterker gevoel van zelfeffectiviteit dan studenten met studievertraging. TMA-allochtone studenten vertonen ook een hoger gemiddelde voor zelfeffectiviteit. Dat laatste is des te opmerkelijker aangezien meer dan de helft (65%) uitvalt en slechts 13% op het einde van het eerste jaar slaagt. Tenslotte vertonen late studiekeuzers meer amotivatie dan anderen en hebben ASO-studenten een hogere succesverwachting. Als we een logistische regressieanalyse uitvoeren op basis van de dynamische constructen, dan komen we tot een voorspellend model dat 14% van de variantie in drop-out verklaart. Opvallend is daarbij dat, in tegenstelling tot de literatuur (Bruinsma, 2003; Prins, 1997), het effect van autonome motivatie op drop-out niet kan aangetoond worden; evenmin als dat van zelfeffectiviteit. Wat wel overduidelijk in deze studie wordt aangetoond is de invloed van amotivatie en succesverwachting. Zelfs na controle op alle pre-entry kenmerken, blijkt dat drop-out sterk en significant geschat wordt door deze beide constructen. Concreet betekent dit dat een student met weinig motivatie, die bovendien verwacht niet te zullen slagen, ook beduidend meer kans maakt om uit te vallen.

De meerwaarde van dit eerste onderzoeksluik zit vooral in het feit dat we twee contrasterende bacheloropleidingen vergeleken en nu wetenschappelijk kunnen aantonen dat drop-out zich voor beide opleidingen heel verschillend manifesteert. Dit in tegenstelling tot de bestaande literatuur (o.a. Lacante et al., 2001; Spady, 1970; Tinto, 1993), waarin er meestal wordt gezocht naar één algemeen verklarend model dat zo goed mogelijk past bij alle cases. De verschillen in dit onderzoek zitten niet zozeer in de drop-outratio zelf (38% in MA t.o.v. 43% in TI) maar wel in de instroomkenmerken en de voorspelbaarheid. Wat betreft de pre-entry kenmerken, stellen we vast dat er meer ASO-studenten en BSO-studenten instromen in MA, tegenover meer TSO-studenten in TI. Verder zijn er opvallend minder

meisjes in TI dan in MA. Wat betreft de dynamische constructen, bemerken we dat een gemiddelde MA-student op alle motivatieschalen hoger scoort. Hij schat ook zijn zelfeffectiviteit hoger in en koestert hogere sociale verwachtingen dan een gemiddelde TI-student. We kunnen dus spreken van een sterk verschillend studentenprofiel in beide bachelors. Ook naar voorspelbaarheid van drop-out constateren we sterke verschillen. In onze zoektocht naar een regressiemodel met de beste 'fit' kwamen we tot een heel verschillend model voor de beide opleidingen. De drop-out in MA kan vrij goed verklaard worden ($R^2=31\%$) op basis van ASO-voortraject, leeftijd, gecontroleerde motivatie, amotivatie en succesverwachting. In TI daarentegen komen we slechts tot een verklaarde variantie van $R^2=15\%$ op basis van slechts drie constructen: BSO-voortraject, studiekeuzetijdstip en succesverwachting. Dat doet vermoeden dat er in TI nog andere aspecten meespelen die maken dat iemand afhaakt of doorzet.

In het tweede, kwalitatieve luik hebben we getracht om meer inzicht te verwerven in de diversiteit van het drop-outfenomeen. Via 73 telefonische interviews werd de perceptie van drop-out onderzocht. Deze hoge responsratio stelde ons in staat om gefundeerde uitspraken te doen over het drop-outtijdstip en de achterliggende motieven. Na een doorgedreven analyse van de telefoongesprekken en de daaraan gerelateerde data kwamen we tot een typologie waarin alle cases pasten.

Wat betreft het tijdstip van de uitval, hebben we een onderscheid gemaakt tussen het eerste aanvoelen van de problemen en het decisief afhaakmoment. We stellen vast dat meer dan één derde van de respondenten (35,6%) al tijdens de eerste lesperiode aanvoelt dat er problemen op komst zijn. Voor een ander derde (31,5%) komt dat bewustzijn er na de confrontatie met de eerste examenresultaten in november. In hun onderzoek constateerden Lacante et al. (2001) dat er gemiddeld één maand verstrijkt tussen het eerste aanvoelen en de definitieve drop-outbeslissing. In het huidige onderzoek haken de meeste ondervraagden (72,6%) definitief af tijdens dezelfde lesperiode als het eerste aanvoelen. Eén derde van de ondervraagden (31,3%) vindt dat hij op voorhand onvoldoende geïnformeerd was en ruim de helft (56,2%) zegt nog verder te willen studeren.

De twee meest gehoorde redenen die door de respondenten tijdens de interviews werden vernoemd, zijn: niet ingeloste verwachtingen (60,3%) en een verkeerde studiekeuze (60,3%). Vooral TI-studenten geven aan zich vergist te hebben. Misschien komt dat door het verkeerde beeld dat men van informatica heeft. Indien we de ICT-eindtermen voor het SO erop nalezen, dan merken we dat in het SO informatica vooral gezien wordt als communicatiemiddel en hulpmiddel bij het zoeken en verwerken van informatie (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007). Veel aandacht gaat daarbij uit naar het gebruik van internet en Office-toepassingen. In de opleiding TI wordt informatica vooral veel technischer benaderd

en beoogt men competenties¹⁷ zoals het analyseren en implementeren van software-applicaties en het configureren van computernetwerken.

De elementen uit zowel het kwantitatief als het kwalitatief luik stelden ons in staat om de diversiteit van drop-out te vatten in zeven verschillende types. Van elk type werden een aantal opvallende gemeenschappelijke kenmerken beschreven en gestoffeerd via citaten uit de interviews. Samengevat kunnen we stellen dat het bij de vier meest voorkomende drop-outtypes een probleem is van 'kunnen', 'kiezen' of 'willen'. De *onbekwame drop-out* (30,1%) ondervindt een gebrek aan kunnen. Bij de *misleide drop-out* (20,5%) en de *slecht gekozen drop-out* (16,4%) gaat het om verkeerd kiezen. Bij de *schoolmoeë drop-out* (13,7%) is het een kwestie van niet (meer) willen. Vanuit de interviews viel het op dat heel wat ondervraagden gefrustreerd zijn en aangeven dat de drop-out vermeden had kunnen worden. De meesten leggen daarvoor de schuld bij zichzelf, maar een aantal (20,8%) is van mening dat de hogeschool preventieve maatregelen had kunnen treffen.

5.2. Beperkingen en vervolgonderzoek

We sommen hieronder de belangrijkste tekortkomingen in deze studie op en geven telkens aan welke mogelijkheden er zijn voor eventueel vervolgonderzoek.

Beperkingen in de steekproef

We onderzochten de gegevens van twee contrasterende bacheloropleidingen uit dezelfde Antwerpse hogeschool. Beide bachelors situeren zich echter binnen hetzelfde studiegebied; namelijk handelswetenschappen en bedrijfskunde. Om een nog beter inzicht te krijgen in de verscheidenheid van drop-out, zou er ook een vergelijking kunnen gebeuren tussen andere studiegebieden; zoals bijvoorbeeld kunst, wetenschappelijke en sociale richtingen. Ook zou de drop-out in hogescholen kunnen vergeleken worden met die in universiteiten.

Beperkingen in de afbakening van drop-out

Een 'drop-out' in dit onderzoek is een generatiestudent die in de loop van zijn eerste bachelorjaar afhaakt. Maar als die student zich nog hetzelfde academiejaar inschrijft voor een andere opleiding, dan kunnen we eigenlijk niet spreken van drop-out, maar gaat het over heroriënteren. Ook als een student uitvalt en tijdelijk gaat werken, maar het daarop volgende academiejaar opnieuw gaat studeren is hij strikt genomen geen 'drop-out' maar eerder een 'stop-out' (Stratton et al., 2005). Het drop-outfenomeen zou dus ook breder bekeken kunnen worden over de hele studieloopbaan in het hoger onderwijs. Het zou dan eerder over een doorstroomonderzoek gaan, waarbij men voor elke student nagaat of hij gekwalificeerd uitstroomt, hoeveel jaren dat duurt en of hij tussendoor van studierichting

¹⁷ Uit het "Zelfevaluatierapport Toegepaste Informatica", KdG, 15/12/2008

verandert. De benodigde gegevens hiervoor kunnen gehaald worden uit de Databank Hoger onderwijs¹⁸, die sinds de invoering van het nieuwe financieringsdecreet (2008) en het daaraan gekoppelde leerkrediet alle studentgegevens centraliseert.

Beperkingen in de meting

De bevraging gebeurde aan de start van het academiejaar via een vragenlijst, waarin o.a. gepeild werd naar verwachtingen en motivatie. Maar dit zijn dynamische aspecten, die gemodificeerd worden door de ervaringen die de student opdoet in de onderwijsinstelling en door de perceptie die hij hieromtrent heeft. Ook sociale en academische integratie zijn belangrijke factoren (Tinto, 1993) die we niet hebben kunnen meten. Daarom zou het interessant zijn om een bijkomende tussentijdse meting te doen (bijvoorbeeld in november) om op te volgen hoe de motivatie, de verwachtingen en de integratie van de student evolueren. Dit zou opnieuw kunnen gebeuren via een vragenlijst, waarin dezelfde items over motivatie en verwachtingen bevraagd worden, naast een aantal nieuwe items die peilen naar de academische en sociale integratie.

Beperkingen in het meetinstrument

In het kwantitatieve luik van dit onderzoek zijn we erin geslaagd om een aantal risicofactoren van drop-out op te analyseren. In MA kwamen we tot een verklaarde variantie van 31%, in TI slechts 15%. We stelden vast dat drop-out veel moeilijker te voorspellen is in TI dan in MA. Dit doet vermoeden dat er in TI nog andere factoren bepalend zijn voor het al dan niet afhaken van een student. Het gehanteerde meetinstrument is er slechts gedeeltelijk in geslaagd om dit in kaart te brengen. Vervolgonderzoek zou zich daarom nog sterker kunnen focussen op het studiekeuzeprocess bij TI-studenten en een antwoord trachten te geven op de vraag: Waarom kiest iemand voor informatica?

Niet alle vragen in de vragenlijst leverden bruikbare data op. Van de 25 items die peilen naar de kwaliteit van de studiekeuze en ontleend werden aan het onderzoek van Lacante et al. (2001), bleek enkel het studiekeuzetijdstip bruikbaar voor verdere analyse. De schalen i.v.m. referentiefiguren en keuzemotieven scoorden allemaal te laag op interne consistentie. Om bruikbaar te zijn in een nieuwe setting, dient dit deel van de vragenlijst dus bijgestuurd te worden.

¹⁸ De Databank Hoger Onderwijs (DHO) is bereikbaar via volgende URL (laatst geraadpleegd op 02/04/2011): <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/databank/>

6. Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft getracht om meer inzicht te verschaffen in de drop-outproblematiek en heeft vooral aangetoond hoe verscheiden het fenomeen is. Het mag duidelijk zijn dat drop-out niet het soort probleem is waarvoor één standaard oplossing bestaat. Het is noodzakelijk dat het hoger onderwijs zich bewust is van de complexe problematiek en nadenkt over een preventiebeleid. Vanuit de onderzoeksresultaten trachten we hieronder een aantal concrete aanbevelingen te formuleren.

1. Meer aandacht voor studiekeuzebegeleiding in het secundair onderwijs

Eén derde van de respondenten zijn late beslissers en de regressieanalyse toont aan dat dit (vooral in TI) kan leiden tot drop-out. Tijdens de interviews geeft meer dan de helft van de ondervraagden aan verkeerd gekozen te hebben. Jongeren moeten beter begeleid worden bij het maken van een juiste studiekeuze en daar schuilt een grote verantwoordelijkheid voor het secundair onderwijs. We refereren hier naar een aantal adviezen uit het onderzoek van Lacante et al. (2008) n.a.v. het SOHO-pilootproject¹⁹ (2003-2006). De onderzoekers pleiten ervoor om studiekeuzebegeleiding (SKB) in het secundair onderwijs op te nemen als onderdeel van de vakgebonden eindtermen, met resultaatsverplichting in de vorm van bijvoorbeeld een individueel studiekeuzedossier. In dit dossier rapporteert de leerling over de stappen en initiatieven die hij tijdens de laatste twee jaren van het secundair onderwijs heeft ondernomen bij het uitkristalliseren van zijn studiekeuze. Leraren in het secundair onderwijs zouden een SKB-opleiding moeten volgen en daarbij zou het CLB een ondersteunende en initiatiefnemende rol kunnen spelen. Voorts zouden ook de ouders sterker betrokken moeten worden bij het keuzeprocess van hun kind (Lacante et al, 2008).

2. Een duidelijker beeld scheppen van wat verwacht wordt

De meest gefrekwenteerde drop-outreden in dit onderzoek is: “Het was anders dan ik had verwacht.” Veel uitvallers hebben blijkbaar een verkeerd beeld van de opleiding of het beroepsprofiel. Het is de verantwoordelijkheid van elke hogeschool en universiteit om een goed instroombeleid te voeren, waarbij gestreefd wordt naar een maximale overeenstemming tussen de kenmerken en verwachtingen van de instromer enerzijds, en de vereisten van de opleiding anderzijds (Descheppere, 2006). Het is belangrijk dat hogescholen en universiteiten tijdens sid-ins, infodagen of openlesdagen een zo realistisch mogelijk beeld ophangen van de aangeboden opleiding. Het hoofddoel daarbij mag niet louter kwantitatief zijn – het werven van zoveel mogelijk studenten – maar eerder kwalitatief: het werven van de juiste studenten. Eén derde van de ondervraagde drop-outs geeft toe zich onvoldoende

¹⁹ De Vlaamse overheid startte in 2003 het SOHO-pilootproject in de regio Mechelen met als belangrijkste objectieven de keuzebekwaamheid en -verantwoordelijkheid van de leerlingen te verhogen en de procesbegeleiding door de school te optimaliseren.

geïnformeerd te hebben. Daarom zouden we willen pleiten voor een verplicht en diepgaand intakegesprek over verwachte vaardigheden en risicofactoren, gekoppeld aan eventuele remediëring of faciliteiten (Depreeuw et al., 2006). Dit intakegesprek verloopt best in verschillende fasen en met verschillende gesprekspartners, waaronder een docent van de gekozen opleiding en een medewerker van de dienst studentenzaken.

3. Risicofactoren van bij de start detecteren

Dit onderzoek heeft een aantal risicofactoren van drop-out duidelijk in kaart gebracht. Op basis van deze bevindingen zou een vereenvoudigde vragenlijst kunnen opgesteld worden die bij de inschrijving door elke nieuwe student wordt ingevuld. Zo kunnen risicostudenten sneller gedetecteerd en doorverwezen worden naar specifieke trajectbegeleiding op maat. Men dient er wel over te waken dat het identificeren en apart benaderen van risicogroepen niet ervaren wordt als stigmatiserend of zelfs discriminerend.

4. Vertraagde trajecten voorzien

BSO-studenten en studenten met een studieachterstand lopen een significant hoger risico op drop-out en geven tijdens de interviews vaak aan dat de studie te zwaar of te hoog gegrepen was. Voor deze doelgroep zou het interessant zijn om ‘vertraagde’ bachelortrajecten te voorzien. In plaats van het modeltraject van 3 jaren van 60 studiepunten, zou het vertraagd traject 4 jaren van 45 studiepunten duren. Dezelfde hoeveelheid leerstof is dan meer gespreid en kan aan een trager tempo verwerkt worden, wat een positieve invloed kan hebben op de slaagkansen. Ook in Nederland wordt momenteel onderzoek verricht naar de effecten en de perceptie van studievertraging (Stichting OER, 2010).

5. Individuele trajectbegeleiding koppelen aan een transparant examenbeleid

De aanwezigheid van studiebegeleiding lijkt de beslissing van eerstejaarsstudenten te beïnvloeden, om wel of niet de studie te beëindigen (Prins, 1997). Op KdG werkt men met een systeem van leertrajectbegeleiders²⁰, die zorgen voor een individuele trajectbegeleiding van de student die erom vraagt. Ondanks dat gegeven blijkt uit de interviews dat heel wat drop-outs geen beroep doen op deze begeleiding en er zelfs geen weet van hebben. Waarschijnlijk ligt de verklaring in het vrijblijvend karakter van deze trajectbegeleiding. Het initiatief moet immers van de student zelf komen, wat dan vaak niet (of te laat) gebeurt. Het lijkt ons beter om het initiatief voor trajectbegeleiding niet louter bij de student te leggen, maar het te laten afhangen van de geleverde prestaties.

En zo komen we bij het examenbeleid terecht. Volgens heel wat onderzoekers moeten examens evenwichtig gespreid worden over het academiejaar en dienen studenten goed geïnformeerd te worden

²⁰ Uit het “Zelfevaluatie rapport Bedrijfsmanagement – opleiding Marketing”, KdG, 30/06/2010 en het “Zelfevaluatie rapport Toegepaste Informatica”, KdG, 15/12/2008.

over het aantal, de weegfactor en de evaluatievorm (Bruinsma, 2003; Ruis, 2007). Uit ons onderzoek blijkt dat veel studenten zich pas bewust worden van een probleem na de confrontatie met tegenvallende examenresultaten en daarna vrij snel evolueren naar een definitieve drop-outbeslissing. Geïnspireerd door de PROBES²¹-methode (Oosterhuis-Geers, 1995), ook aangehaald in de “Checklist Rendement Hoger Onderwijs” (Ruis, 2007), stellen we de volgende strategie voor: 1) de evaluatie van de hoofdvakken vroeg in het academiejaar plannen om studenten zo snel mogelijk te confronteren met hun studiekeurlijst, 2) daarna coaching gesprekken organiseren die enkel gericht zijn op de studenten met tegenvallende cijfers, 3) voorleggen van een diagnostische vragenlijst die de oorzaak van het falen tracht te achterhalen en 4) aanbieden van specifieke remediërende modules om hiaten in de leerstof op te halen of bepaalde studievaardigheden te trainen. Op die manier kunnen problemen bij de kiem worden opgespoord en kan een sluimerende drop-outbeslissing alsnog gecounterd worden.

6. Uitstroombegeleiding van drop-outs voorzien

Ondanks het confronterend karakter van de vragen, verliepen de telefonische interviews meestal in een open en positieve sfeer. De interviewer had zelfs de indruk dat de meeste respondenten opgelucht waren dat ze hun verhaal konden doen. Dat sterkt ons in de overtuiging dat er, naast een intakegesprek, ook ruimte moet gecreëerd worden voor een uittakegesprek. Dit gesprek zou zowel een luisterende als een informerende functie moeten hebben. De drop-out moet enerzijds de kans krijgen om zijn hart te luchten over de opgelopen frustratie, wat zeker ook nuttige informatie kan opleveren in het kader van kwaliteitszorg. Maar daarnaast moet hij vooral ook goed geadviseerd worden over verdere heroriënteringsmogelijkheden en de gevolgen voor zijn leerkrediet. Vanuit menselijk standpunt is het immers uiterst belangrijk dat een drop-out snel daarna weer op het goede spoor zit en opnieuw succes ervaart.

Want uiteindelijk is elk geval van drop-out een mislukking die had kunnen vermeden worden.

²¹ PROBES staat voor “Procedure ter bevordering van effectief en efficiënt studeren” (Oosterhuis-Geers, 1995)

Referenties

- Bandura, A. (1977) *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Barefoot, B. O. (2004). *Higher educations revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities*. *Open Learning*, 19 (1), pp. 9-18.
- Broek, A., van der, Wartenbergh, F., Hogeling, L., Brukx, D., Warps, J., Kurver, B. & Muskens, M., (2009). *Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education : factors that determine outcomes of university education*. Groningen GION, Rijksuniversiteit Groningen. Academisch proefschrift.
- Bynum, J.E., & Thompson, W.E. (1983). *Dropouts, stopouts and persisters: The effect of race and sex composition of college classes*. *College and University*, 39-48.
- Charlton J. P., Barrow, C., Hornby Atkinson, P. (2006). *Attempting to predict withdrawal from higher education using demographic, psychological and educational measures*. *Research in Post-Compulsory Education*, 11 (1), pp. 31-47.
- Coertjens, L., Donche, V. & Van Petegem, P. (2009). *Predicting academic achievement in higher education: the interplay between pre-entry and dynamic factors*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deleeck, H., Huybrechs, J., Cantillon, B. (1983), *Het Matteüs-effect: de ongelijke verdeling van de sociale overheidsuitgaven in België*, Kluwer: Antwerpen.
- De Maeyer, S., & Kavadias, D. (2007). *Openleerpakket Beschrijvende Statistiek*. Gent: Academia Press.
- De Maeyer, S., & Kavadias, D. (2007). *Openleerpakket Inferentiële Statistiek*. Gent: Academia Press.
- De Metsenaere, M. & Janssens, R. (1997). *De preselectieproef voor eerste generatiestudenten, getoetst aan sociale en genderinvloeden*. Niet-gepubliceerd onderzoeksrapport, RETG-Centrum voor Vrouwenstudies, VUB.
- Depreeuw, E., Cloet, J., Van Poucke, M. & Somers, A. (2006). *Antwoorden op diversiteit en flexibilisering*. Leuven: Acco.

- Descheppere, G (2006). *Studietrajectbegeleiding in het hoger onderwijs: keuzebegeleiding en afstemmingszorg*. *Caleidoscoop*, 18(5); 8-14.
- De Wit, K., Van Petegem, P., m.m.v. De Maeyer, S. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaams onderwijs. Het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven: Garant, 63 blz.
- Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., Vermunt, J. (2010). *LEMO: een instrument voor feedback over leren en motivatie*. Mechelen: Plantyn.
- Gifi, A. (1990). *Nonlinear multivariate analysis*. Chicester: Wiley.
- Howieson, C., Ozga, J., Provan, F. (2003). *Student retention in the University of Edinburgh, final report to the University of Edinburgh*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, Edinburgh University.
- Johnes, J. (1990). *Determinants of student wastage in higher education*. *Studies in higher education*, 15 (1), 87-90.
- Jordan, W. J., McPartland, J. M., & Lara, J. (1999). *Rethinking the causes of high school dropout*. *The Prevention Researcher*, 6(3), 1-4.
- 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 eerste jaar hoger onderwijs. Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop out in het eerste jaar hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO 98.11). Leuven-Brussel: Katholieke Universiteit Leuven - Vrije Universiteit Brussel.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- 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. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven.
- Meire, M. (2001). *Motieven van Studiekeuze. Een kwantitatief onderzoek*. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling, UGent, Faculteit Politieke en Sociale wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Computer in de klas: ben je klaar voor de ICT-eindtermen?* Brussel, België: auteur. Laatste geraadpleegd op 9/4/2011 via:
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/299.pdf>

- Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (2010a). *Hoger onderwijs in cijfers - 2010-2011*. Laatst geraadpleegd op 30/12/2010 via: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/>
- Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (2010b). *Impact van het Flexibiliseringsdecreet. De studieduur van generatiestudenten 2000-2001 vergeleken met de generatiestudenten van 2005-2006*. Laatst geraadpleegd op 30/12/2010 via: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/432.pdf>
- Misra, R., & McKean M.,(2000). *College students'academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction* American Journal of Health Studies: 16(1),41-50
- Nonneman, W., Cortens, I., & Duchesne, I. (1995). *Review inzake de overgang van secundair naar hoger onderwijs*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad.
- Oosterhuis-Geers, J.A. (1995). *PROBES: Procedure ter bevordering van effectief en efficiënt studeergedrag*. Academisch Proefschrift. Hengelo.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). *Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Educational and Psychological Measurement, 53, 801-803.
- Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval* . Nijmegen: University Press.
- Pustjens, H.,Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). *Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education*. School effectiveness and school improvement, 15(3-4), 281 – 311.
- Reynolds, A.J., & Walberg, H.J. (1992). *A structural model of science achievement and attitude: an extension to high school*. Journal of educational psychology, 83, 97-107.
- Ruis, P. (2007). *Checklist Rendement Hoger Onderwijs. Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie*. ICLON, Universiteit Leiden.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychologist, 55, 68-78.
- Smet, P. (2009). *Samen grenzen verleggen voor elk talent. Beleidsnota: 2004-2009*. Brussel, België: Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

- Spady, W. (1970). *Drop-outs from Higher Education: an interdisciplinary review and synthesis*. Interchange, 1, 64 - 85.
- Stichting OER (onderwijs evaluatie rapport) (2010) *Onderzoeksrapport. Studievertraging: een bewuste keuze*. Stichting OER 2010-2011, Utrecht
- Stratton, L.S., O'Toole, D.M. & Wetzal, J.N. (2005). *A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior*. Economics of education review, 27, 319-331.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. Review of Educational Research, 45 (1), 89 -125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: The university of Chicago.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992). *The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Educational and psychological measurement, 52, 1003 – 1017.
- Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota: 2004-2009*. Brussel, België: Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming.
- Van Landeghem, G., Goos, M. & Van Damme, J. (2010). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, SSL-rapport nr. SSL/OD1/2009.25
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces*, Begeleid Zelfstandig Leren, 37, 1-27.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). *Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support*. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 246-260.
- Van Overwalle, F., Mervielde, I., & De Schuyter, J. (1995). *Structural modelling of the relationships between attributional dimensions, emotions and performance of college freshmen*. Cognition and Emotion, 9, 59-85.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology 25, 68-81.

Bijlagen